

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

HERZOG CSILLA

**A MÉDIAMŰVELTSÉG ÉS A MÉDIAHASZNÁLAT
VIZSGÁLATA
14–18 ÉVES TANULÓK KÖRÉBEN**

PhD-értekezés

Témavezető: Csíkos Csaba



Oktatáselmélet Doktori Program

Szeged, 2012

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés.....	4
1. Az információs társadalom és a média – az alapfogalmak meghatározása	9
1.1 Az információs társadalom	9
1.2 A kognitív pszichológia keretei között értelmezett tudásfogalom és szervezőelvei (szakértelem, kompetencia, műveltség)	10
1.3 Az egész életre kiterjedő tanulás és a kompetencia alapú képzés	14
1.4 A média.....	16
1.5 A média mint szocializációs tényező.....	19
1.6 Új médiatípusok megjelenése	21
2. Az információs műveltség (information literacy) és a médiaműveltség (media literacy) fogalmi háttére és kapcsolata	24
2.1 Az információs műveltség	24
2.2 A médiaműveltség.....	27
2.3 Az információs műveltség és a médiaműveltség összefüggései	30
2.4 A médiaműveltség egy lehetséges struktúrája	31
2.5 A médiaműveltség-kutatások célja.....	37
3. A médiaműveltség elsajátításának keretei: a médiaműveltség társadalmi megítélése, környezeti és egyéni tényezői.....	39
3.1 A médiaműveltség társadalmi megítélése.....	39
3.1.1 A médiaműveltség környezeti tényezői és szabályozása	42
3.1.2 A hazai médiaipar és médiahozzáférés biztosítása	52
3.1.3 Médiatörvény.....	57
3.1.4 A civil szervezetek és a médiaműveltség	59
3.2 A médiaműveltség elsajátításának egyéni tényezői.....	62
3.2.1 A médiaműveltség kognitív dimenziói: a médiaszöveg-értés és a tudatos, kritikus médiahasználat.....	62
3.2.2 A médiaműveltség szociális kompetencia dimenziója	81
4. Az empirikus vizsgálat kérdései, céljai és hipotézisei.....	91
5. Módszerek	95
5.1 A nagymintás felmérés mérőeszközei	100
5.1.1 A minta jellemzői	100
5.1.2 Mérőeszközök: a médiahasználat-kérdőív és a médiaműveltség-teszt	101
5.1.3 A nagymintás vizsgálat menete	112
5.2 A nagymintás felmérést kiegészítő empirikus vizsgálatok	114
5.2.1 A fókuszcsoporthoz vizsgálat mintájának jellemzői	114
5.2.2 A fókuszcsoporthoz célja és megfigyelési szempontjai – a mérőeszköz bemutatása	114
5.2.3 A vizsgálat menete.....	116
5.3 A 14–18 éves tanulók médiaszövegeinek tartalmi és narratív elemzése	117
5.3.1 A minta és az adatbázis jellemzői.....	117
5.3.2 A mérőeszköz bemutatása	118
5.3.3 A vizsgálat menete.....	119
5.4 A mozgóképkultúra és médiaismeret oktatók strukturált interjúja.....	120
5.4.1 A minta és az adatbázis jellemzői.....	120
5.4.2 Az interjú során alkalmazott kérdőív bemutatása	121
5.4.3 A vizsgálat menete.....	121

5.5	A mozgóképkultúra és médiaismeret órák megfigyelése	122
5.5.1	A minta és az adatbázis jellemzői	122
5.5.2	A megfigyelési szempontok, a hospitálási napló bemutatása	122
5.5.3	A vizsgálat menete	122
6.	A médiaműveltség-vizsgálat eredményei	124
6.1	A tanulók médiahasználatának jellemzői	124
6.1.1	A tudatos és kritikus médiahasználattal kapcsolatos eredmények	124
6.1.2	A médiaszövegértéssel, és a média befolyásoló szerepéről vallott nézetekkel kapcsolatos eredmények	148
6.1.3	A mozgóképpel és az internettel kapcsolatos ismeretek helye az oktatásban	156
6.2	A tanulók médiaműveltség-teszten elért eredményei	160
6.2.1	A médiaműveltség-teszt megbízhatósága	160
6.2.2	Itemanalízis: a médiaműveltség-teszt feladatainak leíró statisztikai elemzése	169
6.2.3	A tanulók eredményei a médiaszövegértéssel kapcsolatos feladatoknál	171
6.2.4	A tanulók eredményei a tudatos és a kritikus médiafelhasználásra vonatkozó feladatoknál	175
6.2.5	A tanulók eredményei a mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességre vonatkozó feladatoknál	181
6.2.6	A tanulók eredményei a mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretét vizsgáló feladatoknál	184
6.2.7	A tanulók eredményei a mozgóképi szövegalkotást gyakorlatban is vizsgáló feladatoknál	186
6.2.8	A médiaműveltség-teszten elért eredmények és a külső környezeti tényezők összefüggései	189
6.3	A tanulók fókuszcsoporthoz vizsgálatának eredményei	199
6.3.1	A fókuszcsoporthoz vizsgálat médiahasználatával kapcsolatos eredményeinek ismertetése	200
6.4	A tanulók médiaszövegeinek narratív és tartalmi elemzésével kapcsolatos eredmények	210
6.4.1	A tanulók eredményei a médiaszövegek gyakorlati alkalmazása terén	211
6.4.2	A médiaszövegek tartalomelemzéssel kapott eredményei	212
6.5	A médiaoktatók interjúinak elemzése	216
6.5.1	A médiaoktatás sajátosságai: infrastruktúra, szakképzettség, a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyi oktatási gyakorlata	216
6.6	A mozgóképkultúra és médiaismeret órák hospitálási tapasztalatai	218
6.6.1	A mozgóképkultúra és médiaismeret órák, és az oktatási módszerek	219
6.6.2	A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon használt infrastruktúra	222
7.	Összegzés	224
	Köszönetnyilvánítás	228
	Irodalom	229
	Elektronikus jogszabályok, ajánlások	243
	Jogszabályok, okiratok	244
	Egyéb internetes hivatkozások	245
	Ábrák jegyzéke	246
	Táblázatok jegyzéke	248
	Mellékletek	251

BEVEZETÉS

A 20. és a 21. század rohamos technológiai fejlődése – az informatika, a média és a távközlés innovációja – több területen is érezteti hatását. Változott az információszerzés módja, szélesedett az ismeretfelhasználás, tárolás és terjesztés lehetősége, az emberek közti kapcsolattartás és az értékesnek, versenyképesnek tartott tudás is. Az internet kiépülése és tartalommal való feltöltése megváltoztatta a 21. századi ember tudáshoz való viszonyát, a tudáshoz való hozzáférés lehetőségét és költségeit, miközben fokozatosan háttérbe szorította a többi információforrás szerepét (OECD, 2010 idézi Molnár és Kárpáti, 2012). Az infokommunikációs technológia biztosítja számunkra az összes olyan információ elérését, amelynek eredményeképpen sikeresen tudjuk irányítani saját életünket. (Gable és Easingwood, 2000). A kulcsszó az információ, ami mára a társadalom legfontosabb szervezőjévé, legértékesebb árucikkévé vált. Szemléletesen mutatja be az információ mai mennyiségét a következő példa: „... a New York Times hétköznapi kiadása több információt tartalmaz, mint amivel egy tizenhetedik századi átlagos polgár egész életében találkozott Angliában” (Wurman, 1989. 56. o.).

Az információs környezetben a média rendkívül gyors és agresszív térnyerésének lehetünk tanúi. Ezért nem mindegy, hogy miként viszonyulunk az információkhoz: képesek vagyunk-e a médiaszövegek tudatos és kritikus használatára, vagy csupán passzív szemlélői, befogadói vagyunk a médiaüzeneteknek (Koltay, 2009). A tömegmédia társadalmi jelentősége megkérdőjelezhetetlen. Mivel a média erősen jelen van a hétköznapijainkban, és mindannyian közvetlenül is érintettnek érezzük magunkat, ezért az iparág működéséről, hatásáról mindenkinek van valamilyen véleménye (Bognár, 2011). A média jelentőségének növekedése többféleképpen magyarázható: mondhatjuk, hogy ez egy természetes folyamat, a technológia fejlődésének velejárója, de van olyan elmélet is, amely szerint a társadalom hagyományos kisközösségei – család, iskola, egyház – ma válságban vannak és az így fellépő űrt tölti ki a média (Domokos, 1999).

Mára a gyermekek, fiatalok többsége nem kizárólag személyes tapasztalatokon, hanem a médián keresztül ismeri meg az őket körülvevő világot, köszönhetően a napi többórás, és párhuzamos médiahasználatnak (Sági, 2006). Ugyanakkor nehéz ezt elkerülni mivel a média állandóan jelen van, mindenütt hozzáférhető, és szinte szünetmentesen biztosítja az információkat és a szórakozást. A mai iskolások számára természetes a technológiai és azon belül is a mobil eszközök használata mivel a harmadik netnemzedék (a Z-generáció) tagjainak már a szülei is gyakorlott felhasználók (Molnár és Kárpáti, 2012). Számos vizsgálat igazolta: a média hatása nagymértékben attól függ, az egyének mit és mennyit használnak a médiumok széles kínálatából, valamint attól, mit értenek meg, illetve hogyan értelmezik a médiaüzeneteket (Kósa és Hartai, 2010). Kutatások igazolták, a tizenéves fiatalok erős mediabefolyás alatt állnak, ami hatást gyakorol a valós életről alkotott képükre, az azzal kapcsolatos elvárásukra, befolyásolja énképüket, vágyaikat, jövőbeni terveiket, környezetükről és kultúrájukról alkotott képüket, erkölcsi értékrendjüket, társas kapcsolataikat, illetve a nemi szerepekhez való hozzáállásukat (Hargrave és Livingstone, 2006; Antalóczy, 2006; Colwell és Payne, 2000).

A gyerekek és a fiatalok esetében a médiaeszközök elérhetősége, a médiafogyasztás időmutatói, a fogyasztható tartalmak kontrollja és értelmezése elsősorban a szülők és a nevelők befolyása alatt áll, a médiahasználat vonatkozásában is a szülőt tartják követendő mintának, így a tévézéssel, rádióhallgatással, újságolvasással és internetezéssel kapcsolatos szokásaikból nagy

vonalakban következtetni lehet a gyermek majdani médiával kapcsolatos hozzáállására is. Éppen ezért a szülőnek is tudnia kell, milyen céllal, és mire használja az adott tömegkommunikációs eszközt, és a médiaüzeneteket (szórakozás, művelődés, unaloműzés, pihenés, tanulás, stb.), illetve hogy az milyen hatást gyakorol személyiségére, szabadidejére (Szvetelszky, 2007). Kutatások igazolják, hogy a médiaértést és a kritikus mediabefogadást segíti a felnőttek aktív részvételével – a közös tevékenységként – folytatott médiahasználat (Kósa, 2008). Számos esetben hasznos és hatásos, ha a szülők kommentálják a látottakat, hallottakat, olvasottakat, illetve időt szakítanak arra, hogy közösen megbeszéljék, értelmezzék a médiaszövegek lényegét, tanulságát. Különösen fontos, hogy a szülők – ha azt tapasztalják, hogy a túlzott „mediafogyasztásnak” köszönhetően romlik a gyerek tanulmányi eredménye, elhanyagol más társas vagy közösségi szórakoztató programokat, esetlegesen csökken a fizikai aktivitása – éljenek a médiahasználat szabályozásával.

Az hogy a gyermekek vagy a felnőttek elmondhassák magukról, hogy tudatos médiafelhasználók, nem azt jelenti, hogy ismerik a mediaszövegeket jellemző „kódrendszert” – azaz pontosan értelmezni tudják a média által közölt üzenetet – hanem azt is, hogy a média üzeneteit kritikusan tudják elemezni, és értékelni. Ehhez speciális tudásra, ismeretekre és készségekre van szükség, amelyek összefoglaló neve médiaműveltség (*media literacy*). A vonatkozó szakirodalomban a médiaműveltség-fogalom kapcsán számos, egymástól eltérő, egymást kiegészítő meghatározást találtunk (lásd pl. Baron, 2006; Sheperd 1993; Thoman, 1995; Tallim, 2006; Duncan 2006; Európai Parlament Oktatási Bizottsága, 2006¹), mely tudásterület szoros kapcsolódást mutat a médiatudatossággal, a digitális írástudással, a médiahozzáféréssel és médiahasználat, a mediaszövegértés és mediaszövegalkotás, továbbá a társadalmi nyilvánosságban való aktív részvételhez szükséges ismeretekkel, készségekkel.

A műveltség mai meghatározása többet jelent az írás-olvasás képességénél. A mediaközpontú információs társadalomban felértékelődtek azok a képességek és ismeretek, amelyek segítségével lehetővé válik a különböző formátumú médiaüzenetek (a nyomtatott szöveg, álló-, és mozgókép, hang, egyéb digitális jel stb.) keresése, szelektálása, dekódolása, kritikus elemzése, értékelése, és értelmezése (Molnár, Csótó, Gáspár, Kollányi, Pál és Rab, 2005). Lényeges, hogy a már említett technológiai, kulturális, gazdasági és társadalmi változásokat az oktatás ne csupán tudomásul vegye és megpróbálja ezekkel lépést tartani, hanem képes legyen ezekre a kihívásokra tartalmi és módszertani megújulással válaszolni (Gable és Easingwood, 2000). Ez azért fontos, mert digitális írástudás nélkül a 21. század embere az élet alapvető területein kerülhet jelentős hátrányba (pl. banki ügyintézés, adóbevallás, vásárlás) ugyanis az információs műveltség gazdasági értelemben árucikké, pedagógiai értelemben pedig kulcskompetenciává vált (Eurydice European Unit, 2002, idézi Molnár és Kárpáti, 2012). Az Európai Unió vezető testületei a 20. század végétől tartják napirendjükön a médiaműveltség és a biztonságos mediafogyasztás témákat, külön figyelmet fordítva a kiskorú gyermekek és a média kapcsolatára (UNESCO, 1999; 2000/1466/CDMM; Eu/2001).^{2 3 4}

¹ <http://www.euparl.europa.eu/sides/getDoc.do?..2006-0399>

² Recommendations addressed to UNESCO, adopted by the Vienna Conference Educating for the Media and the Digital Age. 18-20 February 1999. In: <http://www.nordicom.gu.se/unesco.html>

³ Opinion of the CDMM on Recommendation 1466 (2000) of the Parliamentary Assembly – Appendix II. to Doc. 9026

2008-ban az Európai Parlament állásfoglalást adott ki az Európai Unión belüli médiakoncentrációról és -pluralizmusról (2007/2253/(INI))⁵, melyben a következő megállapításokat teszik a médiaműveltséggel kapcsolatban:

- „Mivel az információs társadalomban a médiaoktatásnak alapvető szerepe van annak elősegítésében, hogy a polgárok képessé váljanak tájékozottan és aktívan közreműködni a demokráciában,
- mivel a növekvő információkínálat (különösen az internetnek köszönhetően) egyre fontosabbá teszi az információk értelmezését és értékelését,
- mivel az Európai Unió polgárai körében a médiaműveltség népszerűsítését sokkal jobban támogatni kell,
- mivel olyan társadalomban élünk, amely fontos információözhöznek, azonnali kommunikációnak és szűretlen üzeneteknek van kitéve, miközben az információk szelektálása meghatározott képességeket igényel,
- az Európai Parlament azzal a javaslattal él, hogy a médiaműveltség kerüljön be az alapvető európai kompetenciák közé, és támogatja a médiaműveltségre vonatkozó központi európai alaptanterv kidolgozását, miközben hangsúlyozza szerepüket a digitális szakadék bármilyen formájának áthidalásában”

A fenti rövid elméleti bevezetőben többször is szó esett a média hatásáról. Fontos hangsúlyozni, hogy a „digitális forradalom” – a világnak a digitális térben történő „újratermelése” és annak interaktív használatát biztosító infokommunikációs technológia – egyik nagy eredménye, hogy lehetővé tette az ismereteknek a korábbinál gyorsabb és alacsonyabb költségű terjesztését, kis területű tárolását, globális hasznosítását (Mlinarics, 2010). Ma a fogyasztók (felhasználók) már nem csupán passzív befogadók, de a média alkotói és fejlesztői is lehetnek, akár interaktív módon is, tértől függetlenül, folyamatosan. A média, amennyiben megfelelően használják – a befogadó az életkorának megfelelő médiával és tartalommal találkozik – bővítheti a meglévő ismereteket, fontos tényezője lehet a személyiség fejlesztésének, és segítheti a társadalomba való beilleszkedést (Kavas, 1999).

Miután nyilvánvalóvá vált, hogy a médiaműveltség nélkülözhetetlen a mai ember számára és tudásterületei részét képezi a kortárs kultúrának, ezért szükséges, hogy a kapcsolódó ismeretek és készségek az oktatáspolitikai dokumentumokban – a médiaoktatás keretein belül – oktatási tartalomként, fejlesztési célként legyenek megnevezve. A médiaoktatás célja, hogy a tanuló értő és kritikus médiafelhasználóvá váljon, értse a médiaipar működését, annak bevétel- és profitorientált érdekeit, és maga is képes legyen médiaszövegalkotásra. A médiaműveltség vizsgálatok mérőeszközeit úgy fejlesztettük, hogy az eredmények birtokában véleményt tudjunk alkotni a hazai médiaoktatás helyzetéről és a fentebb megnevezett kompetenciákról. A médiaoktatás ugyanakkor számos olyan kompetencia fejlesztését is segíti, amely szükséges a hatékony tudáshoz. Ilyen például: a kommunikációs, a narratív, lényegkiemelő, komplex információk kezelésével kapcsolatos képességek, vagy a szabálykövető, együttműködési, életvezetési, döntési, problémamegoldó kompetenciák. A tanulók ezen készségeit a médiaműveltség-teszt, a médiahasználat-kérdőív és a fókusz-csoportos kutatásokban vizsgáltuk.

⁴Presidency report and Conclusions from the expert meeting Children and young people in the media landscape. Stockholm, 12-13 February 2001. In <http://www.Eu/2001>

⁵ Az EU Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, az Európa Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának a digitális környezethez igazodó médiaműveltség európai megközelítéséről (2007. 12. 30.)

A bevezető folytatásában az empirikus munka kereteit és azokat a fogalmakat mutatjuk be, amelyek alapvetők a dolgozat szempontjából. A dolgozat *1. fejezetében* foglalkozunk az információs társadalom és a média, a kognitív pszichológia és a hatékony tudás definiálásával. Bemutatjuk az egész életre kiterjedő tanulás és a kompetencia alapú képzés kapcsolatát, érintjük az új médiatípusok megjelenésének kérdését, az újmédia és a hagyományos, tradicionális média különbségeit. (A megkülönböztetés egy lehetséges módját lásd az *1. mellékletben*.) A *2. fejezetben* az információs műveltség (*information literacy*) és a médiaműveltség (*media literacy*) fogalmi háttérét és kapcsolatát elemezzük. Ebben a részben a médiaműveltség struktúrájával, szerkezetével is foglalkozunk, ezen belül kerülnek bemutatásra a téma kutatásának nemzetközi és hazai irányvonalai, területei. A médiaműveltség elsajátítását a környezeti és egyéni tényezők határozzák meg. A *3. fejezetben* a környezeti ágensek közül azokat elemezzük – lásd a médiaipar és a médiumokhoz való hozzáférést, a hatályos médiatörvényt, a médiaoktatás és a civil szervezetek kapcsolatát – amelyek kapcsolódnak empirikus kutatásunkhoz. Az információs- és médiaműveltség fogalmak iránt tanúsított társadalmi fogékonyság, és érzékenység nagymértékben meghatározza azt, hogy az egyes országok miként állnak a médiaoktatáshoz. A médiaoktatás nemzetközi helyzetének áttekintését is ez a fejezet tartalmazza. A médiaműveltség egyéni tényezője a médiafelhasználók kognitív dimenziója, amely a médiaszöveg-értést illetve a tudatos és kritikus médiahasználatot jelenti, másrészt a szociális kompetenciát, amely az egyén társadalmi kommunikációját segíti. A hazai és nemzetközi szakirodalom, valamint a médiaoktatás történeti bemutatása után rátérünk az empirikus kutatás bemutatására, melynek során kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt dolgoztunk. A *4. fejezetben* részletesen ismertetjük a vizsgálat céljait, kutatási kérdéseit és hipotéziseit. Az *5. fejezetben* az empirikus vizsgálat módszereire, mérőeszközeire és a kutatásba bevont minta jellemzőire térünk ki. A médiaműveltség vizsgálata során a 14–18 éves tanulók két részmintájával dolgoztunk (N=2954). Az egyik részmintába azok a tanulók kerültek (N=1961), akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, a másikba azok (N=995) akiknek nem. A vizsgálatban két saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközt használtunk: a médiahasználat kutatásához (1) *kérdőíves módszert*, a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódó tudáselemek, ismeretek, készségek, képességek vizsgálatára (2) *papír-ceruza tesztet* alkalmaztunk. Ez utóbbi mérőeszköz esetében a Nemzeti alaptantervet vettük kiindulási pontként (202/2007. VII.13. Korm. rendelet). A médiaműveltség-kutatás egyik kérdése, igazolható-e a 14–18 éves tanulók tudásterületében és médiahasználatában a médiaoktatás hatása.

A médiaműveltségre irányuló kutatásnak több kvalitatív háttérvizsgálata is volt. Ezek célja, hogy feltérképezzük, milyen formában – integrált/önálló tanórai keretben –, továbbá mely évfolyamokon, illetve milyen technikai és szakmai háttérrel jellemezhető a médiaoktatás hazai közoktatási gyakorlata. A vizsgálat során alkalmazott kétféle kvalitatív eljárásra azért volt szükség, mert ezek ismeretében lehetett a nagymintás kvantitatív kérdőíves kutatás adatait finomítani, és a kapott eredmények háttérére pontosabb magyarázatokkal szolgálni. Az egyik kvalitatív vizsgálati módszer a *strukturált (kötött, standardizált) interjú* volt, melyet médiapedagógusok bevonásával (N=111) végeztünk. A másik kvalitatív vizsgálati módszert a *hospitálási naplók* felvétele jelentette. A megfigyelés módszerét 105 mozgóképkultúra és médiaismeret órán alkalmaztuk. A kvalitatív kutatás során *fókuszcsoporthoz vizsgálatokat* is végeztünk, többféle módszer alkalmazásával (szituációs játék, megbeszélés, vita) vizsgáltuk a tanulók médiaműveltséggel kapcsolatos ismereteit és készségeit. A digitálisan rögzített csoportfolyamatok

tartalmi és narratív kielemezésre kerültek. A vizsgálat utolsó fázisában került sor a 14–18 éves fiatalok *médiaszövegeinek narratív elemzésére*. A 6. fejezetben a médiaműveltség kutatás eredményeit közöljük, követve azt a rendezési elvet, miszerint az alfejezetek végén a hipotéziseket összevetjük vizsgálatunk eredményeivel. A befejezésben összegezzük az eredményeket és a kutatás tanulságait, valamint igyekszünk jövőképet is felállítani a médiaműveltség hazai fejlődésével kapcsolatban.

1. AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM ÉS A MÉDIA – AZ ALAPFOGALMAK MEGHATÁROZÁSA

1.1 Az információs társadalom

Az elmúlt kétszáz évben a közösség működése, illetve a társadalom gyökeres átalakuláson ment át. Ez számos okkal magyarázható; ilyen például a bürokratizálódás, a közlekedés fejlődése, az iparosodás, vagy az urbanizáció, kiemelkedően fontos szerepet azonban a változásokban a média és a távközlés innovációja, a megjelenő új termékek és technológiák játszottak. Ez a technológiai fejlődés tette lehetővé, hogy az ember túllépjen a „*közösségi interakciót jellemző alapvetően helyi meghatározottságokon*” (Vályi, 2004. 47. o.), és a szoros kapcsolatok helyett térben kötetlenebb, lazább kapcsolatok jöjjenek létre, amelyek azonos érdeken, értéken alapulnak.

Melody (1990) szerint az információs társadalmak legfőbb sajátossága, hogy működésük egy komplex elektronikus információhálózattól függ, és az erőforrások nagy részét információs és kommunikációs tevékenységekre fordítják. Az információs társadalom további jellemzőinek leírása előtt áttekintünk még néhány definíciós lehetőséget.

Az információs társadalom fogalmát Machlup (1962) egyik tanulmányában olvashatjuk, és nevéhez köthető a tudásipar fogalom bevezetése is. Munkájában – a tudás szektorán belül – öt szegmenst különböztetett meg: oktatás, kutatás és fejlesztés, tömegmédia, információ technológiák és információ szolgáltatások. Bell (1976) szerint az információs társadalom jellemzője, hogy szolgáltatásokra épül, továbbá hogy a munkavállalók jelentős része nem vesz részt a megfogható javak előállításában. Bell az egyes szolgáltatásokat és magát az információt előállító munkavállalók számát tekintette egy társadalom információs karaktere indikátorának; tehát információs társadalom az, amelyben a munkavállalók többsége információval dolgozik (Bell, 1976).

Touraine egy 1971-ben publikált kötetében ír a posztindusztriális társadalomról. Véleménye szerint a posztindusztriális társadalomba való átmenet akkor megy végbe, amikor az értékeket, szükségleteket és értelmezéseket megváltoztató szimbolikus javak előállítására irányuló befektetések jóval meghaladják a materiális javakét vagy „szolgáltatásokét” (Touraine, 1988). Lyotard (1984) – továbbgondolva a posztindusztriális társadalomban rejlő lehetőségeket – úgy vélte, hogy néhány évtized alatt a termelés fő erejévé a tudás válik, az információ pedig árucikké. A posztindusztriális társadalomban a laikusok számára is hozzáférhetővé a tudás, köszönhetően az információ-technológiák széles körű elterjedésének, hozzáférhetőségének. A gépi információfeldolgozás és a telekommunikáció integrációja elvezetett a világháló, a world wide web (www) létrehozásához, ami napjainkban vezérmédiumként integrálja egységes információs és szabályozási rendszerré a tömegkommunikációs és informatikai részrendszereket (Berners-Lee 1989 idézi Komenczi, 2009. 21. o.). Az információs társadalom elméletében az elmúlt években a hálózati társadalom fogalma nyert fontosságot. Castells (2005) szerint a hálózati társadalom központi eleme – az információ mellett – a hálózati logika áthatósága, rugalmassága és konvergenciája. Véleménye szerint az információs korban a társadalmi struktúra alapja a hálózat, a kialakuló társadalmi struktúrák domináns funkciói és folyamatai ezekbe a hálózatokba szerveződnek. Van

Dijk (2006) osztozik a modern társadalom hálózati társadalomként való meghatározásban, és pontosítja azzal, hogy a társadalom kapcsolathálóit fokozatosan felváltják vagy kiegészítik a médiahálózatokba szervezett viszonyok.

Az ember és az információ viszonya az utóbbi évtizedekben radikálisan megváltozott. Egyrészt exponenciálisan növekszik a ránk zúduló információ mennyisége, másrészt a fontos információk jellege is racionalizálódott – megváltozott a fontos, nem fontos információk jellege (Zsolt, 2006). A ma emberének egyik legfontosabb jellemzője az információfeldolgozás, amely egyesek szerint az összes többi tulajdonságát maga alá rendelheti, ugyanakkor az információkezelés képessége a társadalmat rétegző tényezővé vált. Mindenféle – kiváltképp a digitális technológiára épülő, és az azzal kapcsolatos – információ termelése és terjesztése maga is a gazdaság egyik fő szektorává vált. Az Európai Bizottság ezért is hangsúlyozza: „Európa számos állampolgára lemaradhat napjaink high-tech információs társadalmában, ha nem „okosodik ki” valamelyest a médiák használatában, azaz nem tudja, hogyan férjen hozzá, értelmezzen, vagy értékeljen képi, hang- vagy szöveges információkat, hogyan használja fel a hagyományos és modern kommunikációs eszközöket saját céljaira, hogyan hozzon létre médiatartalmat” (Barát, online).⁶

Az információs társadalom igényli a minél nagyobb mennyiségű, és minél jobban szervezett, hatékony tudást. Ez vezetett az oktatás területén ahhoz a paradigmaváltáshoz, melynek lényege, hogy a hagyományos ismeretközlésről a hangsúly helyeződjön át az információk kezelésével kapcsolatos képességek, kommunikációs és szociális kompetenciák, illetve a változásokkal szembeni pozitív beállítódások kialakítására (Komenczi, 1997).

A munka világában követelménnyé vált az ún. digitális írástudás, ezen belül is a digitális képzettség, a digitális eszközök készségszintű használata. Ezzel az új igényrel az oktatásnak is szükségszerűen lépést kellett tartania. Miután a tudás az információs társadalomban gyorsan elavul, ezért mára társadalmi elvárássá vált az egész életen át tartó tanulás. Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) fogalmát az 1.3. részben elemezzük.

1.2 A kognitív pszichológia keretei között értelmezett tudásfogalom és szervezőelvei (szakértelem, kompetencia, műveltség)

Az 1960-as években indult a „kognitív forradalom” a pszichológiában, illetve az ahhoz közeli tudományágakban, így a neveléstudomány területén is. Ennek keretében új értelmet nyert a képesség és az intelligencia, az értékes, érvényes, hasznosítható tudás kapcsán egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kompetencia, a szakértelem és a műveltség fogalma (Csapó, 2002a). A kompetenciát ebben az esetben a generatív nyelvészet nyomán meghonosodott jelentésben használjuk. Jellemzője, hogy a tudás elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén valósul meg, így használata is természetesen, ösztönösen történik. A kognitív pszichológia az emberi információfeldolgozás folyamataira hívta fel a figyelmet, mindenekelőtt az információk hatékony szervezésére, tárolására és felidézésére (Csapó, 2002a).

Az információs társadalom a hatékony tudást igényli. Éppen ezért az oktatásban is szükség van a paradigmaváltásra, ugyanis a lexikális tudás helyett azt kell megtanítani a fiataloknak, hogy miként kezeljék az információkat, illetve fejleszteni kell az ezekkel kapcsolatos kompetenciáikat. A tudás – ami a kognitív pszichológia

⁶ Barát Tamás: Média és Társadalom – társadalmi (közösségi) média. http://bestcco.com/index.php?option=com_content&view=article&id=173%3Amedia-es-tarsadalom-tarsadalmi-koezoességi-media&catid=30%3Aaszervezeti-kommunikacio&Itemid=37&limitstart=4

egyik központi fogalma – kapcsán olyan elvárások fogalmazódtak meg, mint a minőség, az alkalmazhatóság, a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás. A tanulást – a konstruktivista tanulásfelfogás képviselői – egy állandó konstrukcióként írják le, mely folyamatban az egyén maga is aktívan részt vesz. Értelmes, jelentéssel bíró tudás esetén az új ismeretek, és tapasztalatok a megértés révén illeszkednek a már birtokolt kognitív struktúrákhoz, az előzetes tudáshoz. Ez a tudásbázis folyamatosan bővül, gyarapszik, lehetőséget adva az egyénnek arra, hogy kialakítsa saját értelmezési kereteit. A hatékony tudásra jellemző a többszörös hozzáférés, tehát a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége. A transzfer – a megszerzett tudás átvitele más, új helyzetekbe – nehéz, mert nem megy automatikusan. De bizonyos képességek fejlesztésével, mint például az induktív gondolkodás, segíteni lehet a tudás transzferét, a sokféle helyzetben való alkalmazást. A hatékony tudás jellegét a domináns szervezőelvek adják, ezek pedig a szakértelem, a kompetencia, valamint a műveltség.

A szakértelem, a kompetencia és a műveltség egyik közös jellemzője, hogy mindegyik inkább a tudás egészlegességét, rendszerszerűségét sugallja, nem pedig egyes tulajdonságokat vagy tudáselemeket jelöl. Mindhárom fogalomra jellemző továbbá az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság, és tulajdonképpen a jó tudás szinonimája, amely ellentétben áll a rossz tudással, azzal az életidegen és teoretikus ismeretanyaggal, amit az iskolában sokszor megértés nélkül tanult meg az egyén, és amit „ballasztként cipel magával”. A kompetencia, a szakértelem és a műveltség kialakulásában, fejlődésében benne van a természetesség, az ösztönösség (Csapó, 2001).

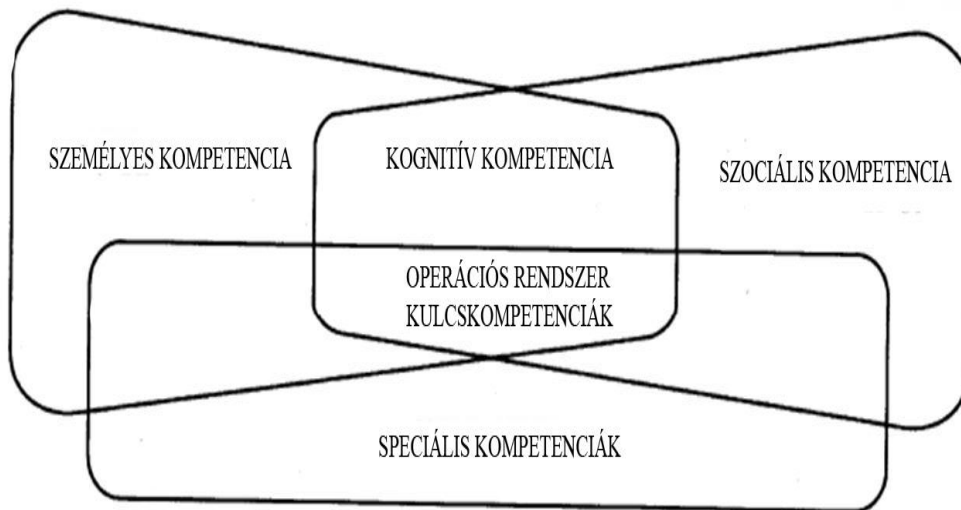
A *szakértelem* nem más, mint valamely szakterülethez kapcsolódó tudás, hozzáértés, kész sémák, „fogások” összessége. Ezekre a tapasztalatokra hosszú évek gyakorlata során tesz szert az ember. A szakterülethez kapcsolódó konkrét ismeretek, készségek és képességek előnye, hogy azonnal felhasználhatók. A szakértő gyorsan felismeri azokat a szituációkat, amelyekkel tevékenysége során gyakran találkozik. Az ismerős helyzetre úgy reagál, hogy alkalmazza a rendelkezésére álló kész megoldási sémákat. A szakértelem hátránya, hogy specifikus, és szakterülethez kötött. Vannak olyan szakterületek, amelyek esetében évtizedek, illetve évszázadok óta nem változtak a sémák, módszerek. A legtöbb szakterület azonban folyamatosan fejlődik, így a szaktudást egész életen át fejleszteni kell. A szakértelem elsajátítása nem korfüggő, bármikor tanulhatunk új sémákat, új fogásokat.

A latin eredetű szó (*competentia*) első jelentésében illetékesség, jogosultság, valamire való képesség, második jelentésében szakértelem (Frank, 2006). Más megfogalmazásban a kompetencia olyan általános képesség, amely tudáson, gyakorlaton, értékeken, a tanulás során megszerzett hajlamokon alapul. A kompetencia a „tudni hogyan”, mint a „tudni mit” területéhez tartozik: nem redukálható sem tiszta tudásra, sem pedig rutinokra (Hutmacher, 1997).

A kompetencia az a tudástípus, amely a legtöbb tartalmi változáson ment át és megy át napjainkban is. A kompetenciáknak többféle csoportosítása létezik. Beszélhetünk általános és speciális kompetenciákról, illetve kulcskompetenciákról is. Általános kompetenciának számít a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia. Ezek szükségesek egy ember mindennapi egyéni és szociális létehez. A személyes kompetencia lényege az egyén létezése és túlélése, a személyiség fejlődése, az egészség, a jólét, a szociális kompetencia funkciója, hogy az egyéni érdek a többi ember érdeksérelme nélkül valósuljon meg, míg a kognitív kompetencia feladata a többi kompetencia szolgálata. A speciális kompetenciák sajátos tudást biztosítanak, úgymint a speciális készségek, képességek, szokások és ismeretek. Bárdossy (2009)

szerint céljuk, hogy az ember saját és embertársai érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. „A kompetencia egy képesség és egy adott területen való jártasság ötvözte, valamint egy adott területen jelentkező követelmények magas szintű teljesítése. A kompetencia azon elvárható ismeretek, képességek, magatartási és viselkedésszempontok összessége, amely által a személyiség képes lesz egy adott feladat eredményes teljesítésére” (Oláh 2005 idézi Simon, é. n. online).⁷ A kompetencia fogalmát a nyelvi kompetencia fogalmának értelmezéséig szokták visszavezetni. Chomsky (1957) szerint a tudás elemeinek, területeinek forrása nem kizárólag a tapasztalat, tehát a tudás megszerzésének vannak vele született előzményei (Csapó, 2002). A kompetenciák kialakulása a természetes tapasztalatszerzéshez hasonló, életszerű körülmények közötti tevékenységek során megy végbe, az elsajátítás folyamatát az egyéni pszichikus sajátosságok és a környezettel való interakció minősége határozza meg (Csapó, 2005). A médiaműveltség is egy ilyen tudásterület. A technológiai jártasság, a vizuális írástudás bizonyos készségei szinte maguktól is kialakulnak, ha a külső környezet biztosítja hozzá az infrastrukturális hátteret és a tapasztalatszerzés lehetőségét. Ugyanakkor a digitális írástudás és a médiaműveltség jellemzője, hogy az egyén az információkat és a médiaszövegeket tudatosan és kritikusan használja ami egy magasabb szintű kognitív működést feltételez.

Nagy József (2002) a személyiség komponensrendszer-modelljében értelmezi a különböző kompetenciákat (lásd 1. ábra). Szerinte a kompetencia meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság, mely döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség.



1. ábra

A személyiség egzisztenciális kompetenciái, operációs rendszere és kulcskompetenciái

Forrás: Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere.

Iskolakultúra, 7-8. szám 12. o.

⁷ Simon Gabriella: Kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok
<http://www.mamesz.hu/documents/szakmai/simon-gabriella.pdf>

A kompetenciák – a személyes, a kognitív, a szociális és a speciális kompetenciák – a döntés és kivitelezés megvalósulását szolgáló motívum- és képességrendszerek. A kompetenciamodell lehetővé teszi, hogy a személyiség kialakítandó komponensfajtaát konkrét nevelési feladatokká fogalmazzuk meg, amelyek az oktatási folyamat során értékelhetővé válnak.

Az OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) által elindított DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*) program célja a kulcskompetenciák, és a fontosabb kompetenciák meghatározása volt, melynek keretében Wienert (2001, 5. o.) megfogalmazta a kulcskompetenciák definícióját: „A kulcskompetenciák mindig a tudás, a hiedelmek és a tevékenységtervek komplex rendszerei, amelyek jól szervezett terület-specifikus szakértelemből, alapvető készségekből, általánosított attitűdökből és az azokkal összefüggő kognitív stílusokból állnak”.⁸ Tehát a kulcskompetenciák esetében olyan komplex tudásról beszélhetünk, amelyet jól szervezett szakértelemre, alapkészségekre lehet ráépíteni (A 2. mellékletben található a kulcskompetenciák egy lehetséges csoportosítása). Ezek a kulcskompetenciák szükségesek a tudás megszerzéséhez és megújításához, az élethosszig tartó tanulás igényének kialakulásához, valamint az önmegvalósításhoz.

A dolgozat témája kapcsán – a kulcskompetenciák közül – kettő kap nagyobb figyelmet: a digitális és az információs írástudás. Mindkét kulcskompetencia a következő alapokra építkezik: a folyamatos és pontos olvasnitudásra, az összefüggések átlátására, az információk közti tájékozódás képességére, az információ kiválasztására és alkalmazására. Hazánkban a *digitális írástudás* alatt az információtechnikai eszközök használatának készségét értjük. Ez a kompetencia egy szűk körű értelmezése. Az információs társadalom elvárja állampolgáraitól, hogy a digitális hálózatokat (lásd intra- és internet), továbbá a számítógépet képesek legyen sokoldalúan, és hatékonyan használni. Az *információs írástudás* – az írás, olvasás és számolás hármass alapkészségén túl – magába foglalja a vizuális formanyelv kezelésének készségét, az információt nyújtó környezettel való állandó kommunikációs kapcsolat igényét, és a megszerzett információk helyes, célszerű és rutinszerű feldolgozását (Z. Karvalics, 1997). Mindkét kompetencia tágabb értelmezésével a dolgozat 2.2 fejezetében foglalkozunk.

Bár a digitális kompetencia és médiakompetencia nem szerepel az Európai Unió kulcskompetenciákat tartalmazó listáján, de dolgozatunk szempontjából fontos, hogy ezekre is kitérjünk. A *digitális kompetencia* az információs társadalmi technológiák (*Information Society Technology*, a továbbiakban *IST*) magabiztos és kritikus használatát jelenti. Az *IST* a számítógéppel megvalósítható kommunikáción alapul, magában foglalja az információ keresését, értékelését, tárolását, előállítását, átalakítását, bemutatását, cseréjét, a közösségi hálózatokban való aktív részvételt. Az *IST* a fontosabb számítógépes alkalmazások (internet, szövegszerkesztő, táblázatkezelő, adatbázis-kezelő, az információ kezelésére alkalmas egyéb szoftverek) aktív, értő használatát igényli.

„A médiakompetencia összetett képességegyüttes, amely magában foglalja az egyes technikai médiumok jellemzőinek, használatuk módjának ismeretén túl tartalmak létrehozásának, bemutatásának és megítélésének tudását is. A médiakompetencia legmagasabb szintjét az innovációra való hajlandóság, a kreativitás, a minőség felismerésének és létrehozásának képessége jelenti” (Komenczi, 2009. 38. o.). Csapó (2004. 49. o.) szerint a műveltség „az adott

⁸ Rychen, D.S és Salganik, L. (2002): DeSeCo Symposium – Discussion Paper. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodi.scpaperjan15.pdf>

kultúrában releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége, társadalmilag értékes tudás.” A műveltség elemeit az egyén a való életben is hatékonyan tudja használni, mert ezek révén képes a másokkal való kapcsolattartásra, és a személyes boldogulásra.

1.3 Az egész életre kiterjedő tanulás és a kompetencia alapú képzés

Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) az 1980-as évek végén vált jelentős és komplex foglalkoztatáspolitikai, oktatási-képzési, kulturális gondolatrendszerre az egységesülő Európában. Az élethosszig tartó tanulás valójában egy kompromisszuma, végeredménye a 20. század második felében megjelent számos, hasonló elgondolásnak, mint például a folyamatos oktatás, vagy a visszatérő oktatás (Németh, é. n. online). Az élethosszig tartó tanulás nem azt jelenti, hogy az egyén felnőtt korban pótolja az elmulasztott oktatást, hanem azt, hogy folyamatosan továbbképezi magát, bővíti, frissíti tudását.

Az egész életre kiterjedő tanulás mai értelmezése a közismert „*lifelong learning*” fogalmat a „*lifewide*” (*lifewide learning*) dimenzióra is kiterjeszti (Komenczi, 2009. 52. o.). Ez az új koncepció magában foglalja a tanulás minden életkorra, valamennyi tanulási szintre és módra kiterjedő elemét, túllép a tanulás leszűkített definícióján, és a nem tudatos, véletlenszerű, esetleges, random, *by-product* jellegű tanulással is számol. A formális oktatási rendszerek monopóliuma mérséklődik, és a nem formális, illetve informális kontextusban szerzett tudás szerepe, jelentősége erősödik. Az iskola tantárgycentrikus, tartalomátadó funkciójáról a hangsúly átkerül az egyéni tanulási képességek kialakítására és fejlesztésére (Komenczi, 2009. 53. o.) A lexikális tudással szemben azok a kompetenciák értékelődtek fel, amiket az egyén természetes környezetben, tapasztalatok alapján is megszerezhetett. A kilencvenes években – a kognitív pszichológia térnyerésével – az oktatás területén központi gondolattá vált a hatékony tudás megszerzése, a készségek, képességek fejlesztése. Azonban hamar kiderült, hogy ez önmagában még nem elegendő ahhoz, hogy az egyén sikeresen boldoguljon a modern világban és a gazdaságban. Egyrészt egyes készségek, képességek és ismeretek gyorsan elavulnak, másrészt naprakész tudásra és kompetenciákra van szükség ahhoz, hogy a jobb életminőség is biztosított legyen. Az élethosszig tartó tanulás, a tudás, szakismeret és a kompetenciák frissítése, bővítése nélkülözhetetlen a mai, rohamosan változó gazdasági, piaci környezetben. Egyetlen dolog tűnik állandónak, a folyamatos tanulás, és az egyén megújulni vágyás iránti igénye és kényszere (Csapó, 1992).

Pintér (2007) szerint az egész életen át tartó tanulás – időtartam szerint – az egyén teljes életciklusára vonatkozik, és nem csupán a formális oktatási kereteket, hanem a hétköznapiak bármely más színterén, a munkahely, a kortárs csoport, a média révén történő, személyiségformáló tapasztalatszerzést is jelenti. Ez a folyamat egy új tanulási kultúra kialakítását, a kompetenciaalapú oktatás elterjesztését helyezi a középpontba (Pintér, 2007). „Kompetenciaalapú oktatás az az oktatás, amely előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul. A tanulók tudását, teljesítményét individualizált módon méri. Kompetencia alapú oktatáson a képességek, készségek, fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást értjük” (Galambos 2005 idézi Simon, é. n. online).

Az oktatási irányelveket, és a tananyagot összeállító oktatáspolitikusok, szakemberek nincsenek könnyű helyzetben. Egyrészt mert túl gyors ütemben bővül az ismeretanyag, másrészt mert a tananyagból korábban kihagyhatatlannak tartott tények, információk, ismeretek egyik napról a másikra válhatnak elavulttá (Csapó, 2002b). Éppen ezért van szükség arra, hogy az oktatás is megújuljon, és hatékonyan

felhasználható ismeret- és tudásanyagot tudjon nyújtani. A formális képzés során olyan olyan készségek és képességek fejlesztésére kell törekedni, amelyek szükségesek az életben maradáshoz, a boldoguláshoz, a sikeres társadalmi beilleszkedéshez. Ilyen kompetenciák többek között az alapkészségek (írás, olvasás, számolás), a szociális kompetenciák, amelyek a társas lét, a közösségben élés alapfeltételei. Ide tartoznak továbbá azok a speciális kompetenciák, amelyeket a munkaerőpiac és a változó környezet elvár, mint például a tanulás képessége (amely egyes munkahelyeken már fontosabb, mint a korábban megszerzett tudás), az idegennyelv-tudás, a számítógépes ismeretek, a kommunikációs készség, a kooperativitás, a kreativitás és kezdeményezőkézség, vagy éppen az információs műveltség. Az élethosszig tartó tanulás szempontjából tehát hangsúlyos szerephez jutott az információs műveltség. Egyre fontosabb ugyanis, hogy az egyén a formális oktatási kereteken kívül is képes legyen információk megtalálására, szelektálására, megértésére, feldolgozására, valamint arra, hogy az aktív kutatás és gondolkodás eredményeként az információk segítségével problémákat oldjon meg (Varga, 2008). Természetesen ez a lista távolról sem teljes, csak néhány, általánosan elvárt kompetenciát neveztünk meg. Az információs társadalomban a hangsúly már nem a hagyományos (*instruktivista*), ismeretközlésen, a lexikális tudás átadásán van, hanem az alapkészségek, a szociális és bizonyos speciális kompetenciák fejlesztésén (pl. a kommunikációs készség), illetve az információs műveltség kialakításán (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. Az ipari és az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek

<i>Az ipari társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek</i>	<i>Az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek</i>
Tények és szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása (lifelong learning)
A tudás forrása az iskola, a tanár	A különböző forrásokból és perspektívákból szerzett tudáselemek integrációja
Osztálykeretben történő tanítás	Kisebbségi, gyakran heterogén csoportokban történő tanulás
A tanári instrukció dominál	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását

Forrás: Komenczi Bertalan (1997): *On-line: az információs társadalom és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle* 7-8. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00007/1997-07-lk-Komenczi-Online.html>

Az ipari társadalom ismeretátadásra épülő oktatási modelljében a tanár egy személyben szakértő és értékelő, aki utasítja és képzzi a diákot, míg a tanuló belekényszerül egy passzív, az átadott ismereteket reprodukáló szerepbe (Kárpáti, Molnár és Molnár, 2008). Az oktatási környezet az egyirányú tudásátadást támogatja, kevés lehetőség adódik a tanár-diák/tanuló-tanuló interakcióra. Az értékelés legtöbbször szummatív jellegű, egy előre kijelölt szint elérését méri. Az információs társadalom oktatási gyakorlatában megjelenik a konstruktivista (az együttműködő tudásépítésre alapozott) modell, ahol a tanár több „szerepet” is betölt; hol mentor, hol szakértő. A változatos tanulási környezetek – az ebben alkalmazott különböző munkaformák – számos lehetőséget adnak az oktatási folyamatban résztvevők közti interakcióra. Az értékelés diagnosztikus vagy formatív jellegű.

Az újfajta oktatási elmélet megújuló oktatási gyakorlatot is igényel. Így például a klasszikusnak nevezett pedagógiai eljárások – úgymint a tanári magyarázat, a frontális osztálymunka, az egyéni munka, a tanári prezentáció, a tanári számonkérés és értékelés – mellett a tanórákon egyre nagyobb az igény az ún. interaktív

munkaformákra (pl. csoportos feladatmegoldás, közös értékelés, tanulói prezentáció, tanulói kiselőadás, játék, verseny, vita, megbeszélés).

Az Európai Tanács 2000-ben elfogadott Lisszaboni memorandumában megfogalmazott ajánlások értelmében a tagországoknak úgy kell átalakítaniuk saját oktatásukat, hogy az megfeleljen a tudás alapú társadalom elvárásainak. Tehát hatékony oktatási és tanulási módszereket kell kifejleszteni, továbbá minden állampolgár számára elérhetővé tenni a megfelelő készségek, ismeretek elsajátítását, felfrissítését bármely életkorban (*Simon*, é. n. online). Az OECD oktatási miniszterei 2001-es találkozójuk során hozták azt az állásfoglalást, miszerint a közoktatás stratégiai fontos kérdése a kompetenciák fejlesztése, valamint az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés (*Bárdossy*, 2009).

1.4 A média

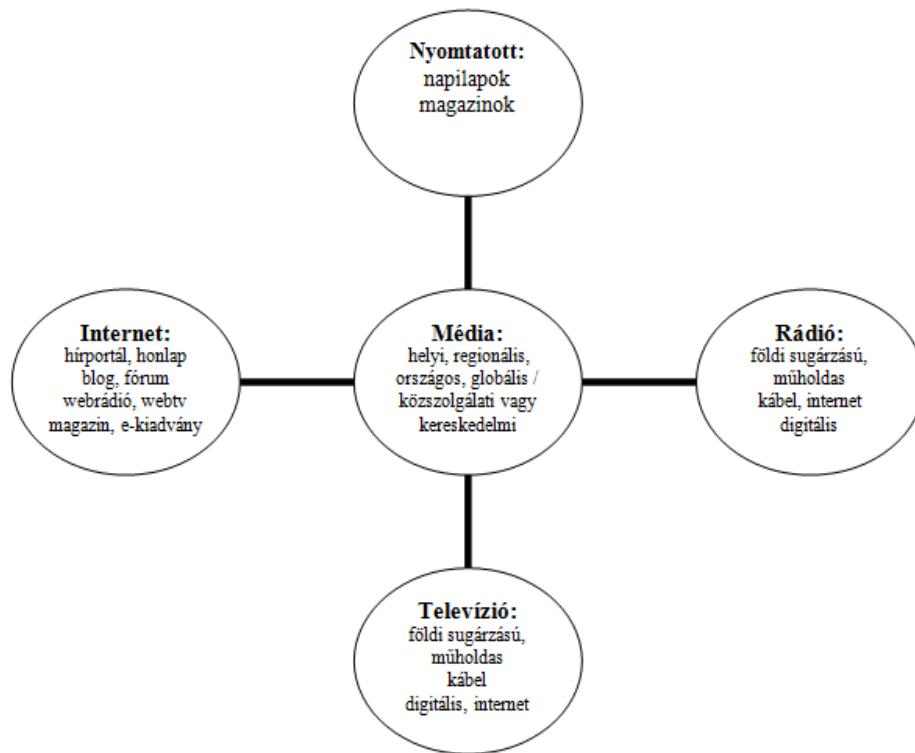
Aczél Petra (2009a, 16. o.) így látja a tömegkommunikáció és a kommunikáció kapcsolatát: „[...] A tömegkommunikáció a kommunikáció olyan társadalmi szinten megvalósuló formája, amely egyfelől azért tömeges, mert tömegterméket (információt: valósat és gyártottat, valódi és áleseményt), heterogén nyilvánosságnak, tömegnek tesz hozzáférhetővé másfelől azért kommunikáció, mert feltételezi az átadáshoz (tranzakció) avagy kölcsönös közléshez (interakció) szükséges tényezők jelenlétét (közlő, forrás-befogadó-csatorna), harmadfelől, mindezek mellett mediatiszt, közvetített. A média elnevezést megtévesztő és hibás volna úgy tekinteni, mintha a csatorna rokonértelmű terminológiája volna. A média ugyanis egyszerre bírhatja a forrás tulajdonságait (hitelesség, tekintély, megbízhatóság), a közlő felhatalmazásait: a válogatást az információk között (kapuórzés, szelekció), lehet a befogadás tartalma és kontextusa is egyúttal, tehát lehet maga az üzenet.”

Médiának tekinthetünk minden olyan kommunikációs rendszert, amely részt vesz a tudásformák megőrzésében, időn és téren átívelő továbbításában és a hatalmi helyzet fenntartásában vagy megváltoztatásában (*Barbier és Bertho*, 2004). Amikor pedig a közélet kommunikációjára gondolunk, akkor a média voltaképpen a folyamatok színtere, a történések arénája, s nem kockázatos azt is állítani: média nélkül ma már sok közéleti esemény meg sem történne, avagy számos esemény, melynek megtörténtéről tudunk nem is létezik (*Mazzoleni*, 2002).

A tömegkommunikációs eszközök (televízió, rádió, nyomtatott sajtó, számítógép, telefon, nyilvános beszédek, szónoklatok, szórólapok, stb.) funkciói között említhetjük a kulturális közvetítést (értékek, normák, hiedelmek visszatükrözését), az információkkal való ellátást, a szórakoztatást, amellyel megszabadulunk a mindennapok szürkeségétől, az értékek, illetve uralkodó nézetek képviselőitől (*Aczél*, 2009b).

Schudson (1999) szerint a médianak hét fő célja van: tényszerű és teljes körű információnyújtás, így segítve a polgárokat különböző döntések meghozatalában. Adjon lehetőséget a különböző társadalmi csoportok eltérő nézőpontjainak bemutatására. Nyújtson minőségi hírszolgáltatást, ugyanakkor olyan esetekben is képviselje a nyilvánosságot, ha a kormányzatot kell elszámoltatni. Az emberi lét közös ügyei kapcsán legyen képes kialakítani empátiát és együttérzést. A média váljon társadalmi dialógus helyszínévé. A média a mai kor egyik legfontosabb kulturális kifejező és kommunikációs eszköze, a társadalomban, a közéletben való aktív jelenlét, részvétel elképzelhetetlen a modern média felhasználása nélkül. Ma már mindenütt jelenlévő, és megkerülhetetlen (*Buckingham*, 2005). A média

csatornákat kínál, amelyeken keresztül a világ képei és reprezentációi közvetett formában jutnak el hozzánk (lásd 2. ábra).



2. ábra

A média csatornái. Forrás: Barbier és Lavenir (2004): A média története Diderot-tól az internetig kötet nyomán. Osiris Kiadó, Budapest. 13. oldal

A média beavatkozik, közvetít, megválogatja azokat az információkat, amelyeket eljuttat hozzánk, tehát nem biztosít közvetlen hozzáférést (Buckingham, 2005). Ez annyit jelent, hogy minden médium szelektál azon tartalmak között, amelyeket el kíván juttatni a felhasználókhöz, a befogadókhoz. Mivel a minket körülvevő világról ismereteink túlnyomó részét a tömegkommunikációból szerezünk, ezért ez a tény jelentősen behatárolja az egyén információkkal kapcsolatos mozgásterét. Ugyanis így azt olvassuk, látjuk, halljuk, és tapasztaljuk, amit a média bemutat nekünk. Amivel a tömegkommunikáció nem foglalkozik, amit nem közvetít számunkra, az szinte „nem is létezik” (Silverstone, 1999).

A média egyik legfontosabb feladata a tájékoztatás, tehát információt, üzeneteket közvetít, továbbá fontos társadalmi és közfunkciókat is ellát, például részt vesz a hatalom kontrollálásában a hatalom gyakorlóit által meghozott döntések nyilvánosságra hozatalával. A média továbbá közigazgatási funkciókat is ellát, amikor politikai, állami intézményektől származó információkat közvetít a társadalom felé (Aczél, 2012). A média oktatási feladatot is felvállal, amikor a médiászövegek célja az ismeretterjesztés, a kulturális értékek, és a kulturális örökség megőrzése. Ezt a funkcióját a „védett műfajok és műsortípusok” révén gyakorolja. Ezek a gyermek- és ifjúsági műsorok, a vallási és nemzetiségi, a tudományos ismeretterjesztő és a dokumentumműsorok (Balázs, 1998).

Ugyanakkor a média képes segíteni a szocializációt azzal, hogy társadalmi értéket jelentő normákat, viselkedésmintákat közvetít, társadalmi összefogásra, értékkeremtő alkotásra ösztönözhet, fejleszti a társadalmi összetartó erőt és tudatosságot, továbbá

ösztönözni a társadalom tagjait az aktív közéletbe való bekapcsolódásra, mindezek pedig komoly szerepet játszhatnak a jövő állampolgárainak életében (Kővári, 1998). A médián keresztül az emberek egy szimbolikus társadalom- és világképpel találkoznak, melyet elsajátítva akaratlanul is megtanulják, mit tartanak létezőnek, mi a valószínűtlen és mi a nem létező. A média tehát tapasztalati keretet nyújt, elősegíti a minket körülvevő világ felfedezését és megismerését, másrészt azt, hogy a modern társadalomban élő ember értelmezni, rendszerezni tudja a világból érkező információkat. A média üzenetei általában hatékonyan és gyorsan célhoz érnek, hatást gyakorolva a befogadóra, ugyanis a média egy rendkívüli módon leegyszerűsített, könnyen megragadható „tudáskészletet” használ. A médiaszöveg gyakran építkezik különböző ábrázolási sémákra, sztereotip megoldásokra annak érdekében, hogy a fogyasztó számára a lehető legegyszerűbb legyen a közölt információk felismerése és értelmezése. A tömegkommunikációt, a médiát tehát olyan hatékony közvetítőeszköznek tarthatjuk, amellyel valamely üzenetet emberek kisebb vagy nagyobb csoportjaihoz el tudunk juttatni, hirdetési, politikai propaganda vagy nyilvános tájékoztatási céllal. A kutatókat a múlt század első harmadától foglalkoztatja a tömegmédiakutatás, melynek „főáramait” (*mainstream-jét*) nem nehéz leírni. Többnyire a tömegműfajok hatásainak mérésével foglalkoznak, amelyek lehetnek szándékosak (mint a politikai és a nyilvános tájékoztatási kampányok esetében), vagy nem szándékosak (mint a bűnözés és az erőszak esetében). Ezzel párhuzamosan a vizsgálatokat kiterjesztették a médiaüzenetek tartalmára és a közönség motivációjára, attitűdjeire is. „Az eddigi eredmények úgy foglalhatók össze, hogy a tömegmédiának egyszerűen nincsenek olyan közvetlen hatásai, mint feltételezték. Sőt, máig meglehetősen nehéz bizonyítani, hogy van-e egyáltalán hatásuk (McQuail, 2003). Ennek okai lehetnek, hogy a médiaüzenet nem jut el a „megcélzott” befogadóhoz, vagy nem ahhoz jut el, akihez a küldő fél szeretné; a médiaszöveget nem az adó szándéka szerint értelmezi; de adódhat probléma a közvetítő csatornánál is, amikor nem kiküszöbölhető a megértést akadályozó „zaj”.

A dolgozat folytatásában ismertetjük a legfontosabb médiahatással kapcsolatos kutatási modelleket, kiemelve néhány fontosabb megállapítást (lásd a 2. táblázatot).

2. táblázat. A legfontosabb médiahatás- és befogadáselméletek

Hatásparadigma (influence): nagy befolyásolás	Használatparadigma (interaction): korlátozott befolyásolás
Lövedékelmélet (Lasswell)	Kétlépcsőhatás-modell (Lazarsfeld et al.)
Kultivációs elmélet (Gerbner)	Szelektívérzékelés-elmélet (Klapper)
Utánfutóhatás- (Lazarsfeld et. al.)	Napirendelmélet (McCombs és Shaw)
és a hallgatási-spirál elmélet (Noëlle-Neumann)	Használat-kielégülés-modell (Blumler és Katz)
Framingelmélet (Herman és Chomsky)	Kódolás-dekódolás-modell (Hall)
	Performatívhatás-modell (Dayan és Katz)

Forrás: Bajomi-Lázár Péter (2006): *Média és társadalom*. 142. oldal

„A direkt hatás modellje azt feltételezi, hogy a média „mindenható”, azaz a tömegkommunikáció szinte közvetlen és azonnali változást tud elérni” (Vajda és Kósa, 2005. 375. o.). A korai elméletek szerint a médiumok (lásd pl. a direkthatás-elméletek közül a mágikus lövedék és a hipodermikus tű elméletet) közvetlenül gyakorolhat ránk hatást (Bajomi-Lázár, 2006). A keretbefoglalás (*framing*) elmélete már arra is felhívja a figyelmet, hogy a média bizonyos eseményekre összpontosítja a figyelmet, majd azokat a jelentés egy területére helyezi. Valójában tehát a média nemcsak azt határozza meg, hogy miről, hanem azt is, hogyan gondolkodjunk; az

értelmezés módját, keretét is kínálja. Ehhez felhasználja a narratívumot vagy történetmesélést (Aczél, 2012). A Noëlle-Neumann-féle (1984) hallgatási spirál a tömegkommunikáció egy másfajta meggyőző hatását mutatja be: a média úgy ábrázol bizonyos jelenségeket, véleményeket mint domináns, uralkodó véleményt, s ezzel a kirekesztődéstől félő befogadót arra készíti, hogy elhallgassa saját véleményét, amennyiben az nem egyezik az uralkodó nézettel (Aczél, 2009a). A kutatások nagy része a „mindenható média” modelljével már jóval korábban felszámolt, miután ez egyfajta hibás egyszerűsítésnek tűnt, a közfelfogásban ugyanakkor még mindig megjelenik ez a fajta médiafelfogás.

„A korlátozott hatás modellje szerint a tömegkommunikáció nem rendelkezik olyan hatóerővel, hogy alapvető befolyást gyakoroljon a befogadóra. Fő ereje abban van – vélik ezen álláspont hívei –, hogy a már meglévő véleményeket, értékeket és beállítódásokat (attitűdöket) megerősíti” (Vajda és Kósa, 2005. 376. o.). Katz és Lazarsfeld (1955) ide sorolt kétlépcsős áramlás elméletének lényege, hogy a személyes meggyőzés mindig hatásosabb, mint a médiaüzenet, mert a kommunikáció során van lehetőség (1) azonnali visszacsatolásra, (2) a közlés rugalmas átalakítására, specifikálására (3) kisebb a befogadó kritikai távolsága a közlő féltől (Aczél, 2009b). Ugyanakkor a legújabb kutatások ezt a második modellt is túl egyszerűnek találták, amely még mindig nem írja le egész pontosan a bonyolult viszonyrendszert.

„A harmadik modell azt hangsúlyozza, hogy a média meghatározott feltételek esetén rendelkezik erőteljes befolyásoló erővel. E feltételek lehetnek egy adott embercsoport (pl. férfiak, nők, idősök, fiatalok, egy kisebbségi csoport) különleges sajátosságai, aktuális események, különleges feltételek” (lásd pl. Glynn és Jeong, 2003). A média hatása tehát függ a körülményektől és a befogadó személyétől. Így lehetséges, hogy egyesekre a média egy bizonyos üzenete nagyon nagy hatást gyakorol, míg esetleg a befogadónak akár többségére az adott üzenet semmilyen befolyással nem lesz (Kósa, é.n. online). Kutatásunk arra is lehetőséget ad, hogy empirikusan igazoljuk bizonyos háttérváltozók és a médiahatás kapcsolatát.

A médiáról szóló fejezet végén érdemes újra kitérnünk a médiaműveltség fogalmára, ugyanis a médiaműveltség az, amely segít eligazodni abban a mediaközpontú világban, ahol a tömegkommunikáció szüntelenül küldi az információkat és üzeneteket. „A médiaműveltség meghatározható úgy, mint azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálható” (Zsák, 2008 idézi Koltay, 2009. 111. o.). Az idézet fontos kulcsszava a „készség”, amely továbbra is azt jelzi, hogy a médiaműveltség elsajátítása sem csupán lexikális tudást és ismereteket igényel, hanem bizonyos készségeket és kompetenciákat is.

1.5 A média mint szocializációs tényező

A szocializáció az a tanulási folyamat, melynek során az egyén a tanulás különböző formáin keresztül elsajátítja egy adott kultúra értékrendjét, normáit, gondolkodásmódját, valamint viselkedési szabályait. Ezek teszik ugyanis lehetővé az egyén társadalomban való hatékony részvételét (Kósa, 1999).

A szocializáció legfontosabb intézménye a gyermekkori család, ami – mint minden kiscsoport – rendelkezik egyfajta mikrokultúrával, érték- és szokásrenddel, normákkal, beállítódásokkal. Az elsődleges szocializáció során – leginkább az anyával folytatott személyes kommunikációk révén – a gyermek megtanul járni és beszélni, érzelmi biztonságra tesz szert, elsajátítja a személyközi kapcsolatokat és az

őt körülvevő csoport szubkultúráját (Kozma, 1999, 2001). A gyermek és édesanyja közötti interakcióban létrejövő identitásban és valóságértelmezésben nem igazán jelentős a tömegmédia szerepe, még ha a kisgyermekkorban a tömegmédiával töltött idő kétségtelenül növekedett is az elmúlt évtizedekben (lásd pl. Giddens, 2003; Vajda és Kósa, 2005). A gyermek elsősorban az otthon elsajátított értelmezési készlet segítségével magyarázza és értelmezi a médiafogyasztás során érzékelt tartalmakat.

A szocializáció más színterei akkor jutnak növekvő szerephez, amikor csökken a szülők és a gyermekek közötti interakció. Ilyen mindenekelőtt az iskola. Az iskola mellett az azonos életkorú barátok játszanak nagy szerepet. Ez a szerep lehet negatív, ha ez a baráti csoport galeri jellegű, vagyis deviáns értékekre és normákra szocializálja a gyermeket vagy a serdülőt. Szocializálnak a modern társadalmakban a tömegkommunikációs eszközök is, napjainkban elsődlegesen a televízió, és az internet (Varga, 2003). A másodlagos szocializáció intézményesített, leginkább az oktatási rendszerben testet öltő viszonyrendszere mellett, nem intézményesített másodlagos szocializációs csatornaként jelenik meg – mások mellett – a tömegmédia, és az általa közvetített üzenetek. A modern társadalmakban egyre nagyobb szereppel rendelkező másodlagos szocializáció teljes mértékben ráutalt az elsődleges szocializáció folyamatára. Nem építhet fel szubjektív valóságot a semmiből, csupán arra a személyes és társadalmi identitásra támaszkodhat, amelyet az elsődleges szocializáció kialakított. Ez a viszonyrendszer jelöli ki leginkább a tömegmédia szerepét és mozgásterét is (Bognár, 2010). A tömegmédia tartalmainak elemi értelmezése (hasonlóan a másodlagos szocializáció egyéb, például a kortárscsoporthoz kapcsolódó vagy iskolai formáihoz) mindig visszautal az elsődleges szocializációban elsajátított azon sémarendszerre, amely a világban való tájékozódást lehetővé teszi. A tömegmédia sohasem képes önmagában identitást teremteni. Hatását mindig a meglévő kognitív és érzelmi sémarendszerre hagyatkozva tudja kifejteni. E vonatkozásban nincs döntő különbség az iskolai és a tömegmédia által kínált szocializációs minta között. Mindkét esetben azon múlik a hatás nagysága, hogy mennyire tud hagyatkozni az elsődleges szocializáció során kialakult beállítódásokra. A média – ha a tömegkommunikációs eszközök használatára szánt idő mennyiségét és intenzitását vesszük kijelentésünk alapjául – mára fontos szocializációs tényezővé vált, és hol erősebben, hol pedig gyengébben veszi fel a versenyt az olyan hagyományos szocializációs ágensekkel, mint a szülő, a kortársak vagy az iskola. A média ugyanakkor egyfajta informális iskolarendszert alkot, mégpedig olyat, amelyet a legtöbb fiatal sokkal élvezetesebbnek talál, mint a kötelező iskoláztatást, amelyben részt kell vennie. A fiatalok mind fogyasztóként, mind alkotóként – lásd világháló, vagy az „okos telefonok” használata során – olyan tanulási formák részeseivé válnak, amelyek alapvetően különböznek a hagyományos tanulási tereken elvárt és támogatott tevékenységi formáktól. Ezeknek az új tanulási formáknak az oktatás szemszögéből megítélt státusa és értéke egyelőre problematikus (Buckingham, 2005).

A média és a szocializáció kapcsolatában sarkalatos kérdés a médiahasználatra szánt idő mennyisége. Nemzetközi összehasonlításban a hazai adatok kiemelkedő mértékű médiafogyasztást mutatnak: a 17 év alatti magyar gyerekek napi 3,5 órát töltenek a televíziókészülék előtt, de jelentős az egyéb médiumok (internet, magazinok, rádió stb.) használatára szánt idő is. A médiahasználatot elsősorban a korai tapasztalatok, illetve a személyes társadalmi életben vagy a pillanatnyi társadalmi környezettel összhangban kialakított azonosulások formálják. Ebben első helyen a család, és a kortárs csoport áll, amely hatást gyakorol az ízlésre és a

médiafogyasztásra is. A médiahasználat korai kutatói úgy gondolták, hogy a tömegmédiára szánt idő egyet jelent a társas elszigetelődéssel. Azonban erre még mindig nincs egyértelmű bizonyíték (lásd *Finn és Gomm*, 1988; *Rubin et al.*, 1990; *Perse és Rubin*, 1990; *Canary és Spitzberg* 1993 idézi *McQuail*, 2003). A médiahasználat ugyanis gyakran másokkal közösen történik – kivált a moziba járás, a sportesemények televízión keresztül követése, vagy DVD nézése – tehát éppenséggel együtt jár a társas interakciókkal, a tapasztalatok megbeszélésével, és az adott médiatartalom (pl. hír/esemény) nemcsak a közös figyelem tárgyaként, hanem beszédtemaként is szolgál. A médiahasználat tulajdonképpen társas jellegűvé vált: a szokásos társas viselkedés mindenütt jelen lévő klasszikus formáit (pl. baráti beszélgetés, családi játékok, zenés multságok) felváltva, jelentős „szocializációs ágensként” alkalmat ad a társas tanulásra, és a szélesebb társadalomban való aktív részvételre (lásd blogok, közösségi fórumok). A médiahasználat függ az egyén „interakciós potenciáljától” azaz anyagi, mozgástérbeli, baráti és társas kapcsolataitól, erőforrásaitól, és annak a lehetősége is adott, hogy befogadó eldöntse, egyéni vagy társas tevékenység formájában használja a médiumot (*McQuail*, 2003). Az elszigetelődést segítheti, ha infrastruktúrában a befogadók számára adott a családtagoktól elkülönülten is használható tévé, rádió, számítógép és internetkapcsolat. A tömegmédia ugyanakkor alkalmas arra, hogy enyhítse a magányt és az elszigeteltségből fakadó stresszt azzal, hogy az elérhetetlen, „való életbeli” társas kapcsolatok pótlékát nyújtsa a médiaszövegek révén a felhasználónak (lásd sorozatok, természetfilmek, koncertfilmek, stb.), tehát nemcsak pótolhatja, és kiegészítheti, hanem ki is szoríthatja a másokkal kialakított személyes kapcsolatokat. Az eddigi kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy a „valódi” társas kapcsolat magasabb szintjeivel általában a médiumokkal való átlagosnál magasabb szintű kapcsolat jár együtt. Ezen túl az otthoni médiumok szinte minden más tevékenység háttéréül is szolgálnak, nem kiszorítva, vagy helyettesítve azokat. *Kubey és Csikszentmihalyi* szerint „a befogadók a tévénezéssel töltött idő 63,5 százalékában valami mást is csináltak” (*Kubey és Csikszentmihalyi*, 1991. 79. o.).

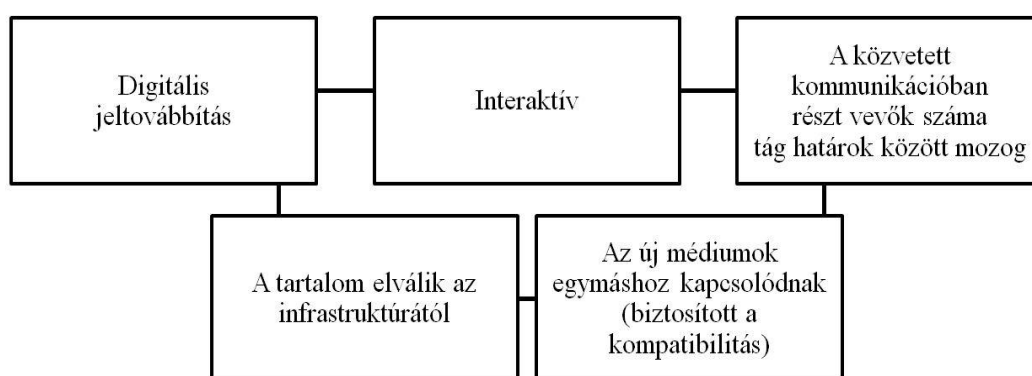
Számos vizsgálat tárgya a média vélemény- és viselkedésalakító, továbbá az értékrendszert, és a sztereotípiákat befolyásoló szerepe (*Kósa és László*, 2010; *Németh, Kopp, Szabó, és Székely*, 2010). *Antalóczy* (2006) szerint a médiatartalmak veszélye abban keresendő, hogy a valóságot hirdetve bizonyos magatartásformák egy az egyben leképezhetővé válnak, és ezek mércét jelenthetnek egyes célcsoportok számára. A médiumok közérthető, leegyszerűsített és sztereotip tartalmaira a fiatalok érzékenyen reagálnak, és átvehető mintaként alkalmazzák. Általánosságban ugyan nem változtat a nézők morális, erkölcsi felfogásán, de vannak olyan célcsoportok – köztük a fiatalabb korosztályok – akiknek nincs képzettségük, vagy jól megtanult, illetve szerzett eszközrendszerük arra, hogy a készen kapott mediaszövegek elsődleges jelentését elvonatkoztassák. Éppen ezért a szülőknek és a pedagógusoknak kell figyelemmel kísérniük, hogy a tanulók milyen formában és minőségben találkoznak az elektronikus média világával, mert az ott bemutatott „mikrovilágok” olyan hatással lehetnek fejlődésükre, aminek következményei ma még nem teljesen ismertek.

1.6 Új médiatípusok megjelenése

A gyerekek információikat – a társas érintkezésen kívül – a nyomtatott vagy audiovizuális médiumok, illetve az „új médiaként” emlegetett digitális jeltovábbítással működő eszközök segítségével (lásd internet, vagy az „okostelefon”) nyerik. (*Az online és a print média részletesebb, táblázatos összehasonlítását a 3.*

melléklet tartalmazza) A kommersz, tömegmédia alapú közszféra (*mass-media based public sphere*) mellett párhuzamosan működő hálózati közszférát (*networked public sphere*) a folyamatos bővülés és kreatív formaváltozat jellemzi. Megjelent a blogszféra, működnek a közösségi videoportálok, dinamikusan fejlődik a wikipédiák rendszere, terjed a szellemi közjavak – mindenekelőtt a nyílt forráskódú, szabad szoftverek – fejlesztésének peer production jellegű gyakorlata és a P2P (*peer-to-peer*) fájlcsere, és folyamatosan nő az internetes kooperációs hálózatok (*commons-based peer production networks*) száma (Komenczi, 2009. 22. o.).

A digitális jeltovábbítással működő médiumok lehetővé teszik az információ forrása és a felhasználó közötti aktív kölcsönhatást, ugyanakkor a tartalomkeresés, és a technológiák alkalmazása során nagyfokú rugalmasságot, és önállóságot képesek biztosítani a közvetett kommunikációt folytató személynek/személyeknek (lásd 3. ábra).



3. ábra

Az új média jellemzői. Aczél Petra (2010): On-lények: Az újmédia szerepe a (gyermek) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája” tanulmánya alapján. In: Gabos Erika (szerk.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat, Budapest. 255. o.

A digitális médiumok információmennyisége többszöröse annak, amit a régi tömegkommunikációs eszközök nyújtani tudtak, és a közölt tartalom formája is változatos. Az új médiumok egymáshoz kapcsolódnak, így kialakul az audio-, video- és elektronikus szöveggözlés összefüggő hálózata, ami háttérbe szorítja a személyközi és a tömegkommunikációt.

Az új médiával kapcsolatos kutatások, elméletek és empirikus megfigyelések több mint két évtizedre nyúlnak vissza. Az új médiát vizsgálhatjuk (1) a rajta végzett tevékenységek (kapcsolattartás, játék, információgyűjtés, szolgáltatások igénybevétele, letöltés, feltöltés, mobilizálás stb.), (2) az általa igénybe vett kommunikációs színterek (közösségi vagy egyéni; levelezés, fórum, megosztás), (3) műfajok (blog, e-mail, komment, videó) szerint. Az új média vizsgálati területeit adhatja ezen kívül funkcionálisan a hozzáférés (pl. a saját mobilkészülék, internetes hozzáférés, hordozható adatátviteli egység); logikailag a feltalálás és információ; kognitív szempontból az identitás és befogadás; pszichológiai és szociálpszichológiai szempontból pedig az új médiák hatása (Aczél, 2010).

Egyelőre azonban alig rendelkezünk kutatási eredményekkel arról, hogy a fiatalok miként használják az új médiát, és még kevesebbet tudunk az új médiának a formális tanulásban játszott szerepéről (Hobbs és mtsai, 2011; Moore, 2011; Cappello, Felini és Hobbs, 2011; Lister és mtsai, 2003; Baym, 2002; Buckingham, 2002). Ito és

munkatársai (2008) szerint az új média iránti szenvedély motiváló tényezője nem annyira a tanulás, mint inkább az az elképzelés, amely a fiatalokban a közösségi létről kialakult (*Ito és mtsai*, 2008 idézi *Koltay*, 2010).

Denis McQuail (2003) az új médiumokat négy fő kategóriára osztja a tartalom, felhasználás és a kontextus alapján. (1) A személyközi kommunikációs médiumok (pl. a telefonok, ezen belül is egyre inkább a mobilok, továbbá az elektronikus levelek). A hozzájuk köthető tartalmak általában rövid életűek és magánjellegűek, valamint az is jellemző, hogy a segítségükkel kialakított kapcsolat fontosabb, mint maga az információ. (2) Interaktív játék médiumok. Főként a számítógépes és videojátékok, valamint a virtuális valóság eszközei tartoznak ebbe a csoportba. (3) Az információkeresési médiumok. Tág kategória, amelybe az információszerzés jellegéből adódóan az internet, és egyre inkább a mobiltelefon is beletartozik. Az új információs csatornák és más elérhető (új/régi) források között nehéz különbséget tenni, bár az interaktivitás mértéke – a rugalmasság és a felhasználói önállóság – a legfőbb megkülönböztető változó. (4) A kollektív részvételi médiumok. A kategóriába tartoznak mindazok az interneten közzétett/megosztott információk, gondolatok, vélemények, tapasztalatok, amelyek alkalmasak cserére, és a felhasználók között aktív (számítógéppel közvetített) kapcsolatok kialakítására. Ide tartozik az internet, valamint a video- és telefonkonferencia.

Röviden összefoglalva: a tömegmédia, és az új média közötti különbsége leginkább abban ragadható meg, hogy a tömegmédia, a tömegkommunikáció esetében volt egy üzenet, amely a technológiai eszközökön keresztül eljutott az időben és térben szétszórt, nagyszámú befogadóhoz. Ezzel szemben a digitális jeltovábbítással működő rendszerek esetében a befogadónak lehetősége van reagálni, válaszolni az üzenetre, tehát interaktívvá válik a kommunikáció. Ugyanakkor az új médiumok esetében arra is lehetőség van, hogy sokakhoz, vagy kevesekhez szóljunk egyszerre, vagy éppenséggel csupán kétszemélyes kommunikációt folytassunk.

További fontos jellemzője az új médiumoknak, hogy rendkívül sokoldalú szolgáltatást képesek nyújtani. Az internet például egyesíti a nyomtatott és az elektronikus sajtó előnyeit, ugyanakkor biztosítani képes az interaktivitást, a hipertextualitást és a virtuális valóságot is. Amikor a felhasználó a számítógép előtt ül, mobiltelefonját vagy egyéb adathordozóit használja, egyszerre fogyaszthat internetes és televíziós tartalmakat, interaktív cselekvésekben vesz részt, ami ebben az esetben azt jelenti, hogy részt vesz a médiaszöveg alkotásában, független viszonyt alakít ki a tudás forrásaihoz, tudatában van annak, hogy fogyasztói választásainak lehetősége nem, vagy alig korlátozott. Voltaképpen egy új valóság megteremtését, formálását végzi, amelyben a felek, az üzenetek és a kódok működését a média emberi, intézményi, technológiai konfigurációi teszik lehetővé. Nem a számítógép vagy az internet, hanem az általa generált, a vele, a benne történő akció-interakció segítségével hoz létre egy új valóságot. Az újmédia-kultúra tehát kommunikációs természetű. Ugyanakkor a változásoktól függetlenül fennmaradtak és továbbra is népszerűek a hagyományosnak tartott tömegmédiumok. A könyveknek, az olvasásnak és az írott műveltségnek nem csökkent a jelentősége, az új médiumok mellett ezek a források is használatosak és keresettek. A következő fejezetben kitérünk a műveltség jelenlegi értelmezésére, valamint bemutatjuk az információs és a médiaműveltség fogalmát, illetve a kettő közötti összefüggéseket.

2. AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG (INFORMATION LITERACY) ÉS A MÉDIAMŰVELTSÉG (MEDIA LITERACY) FOGALMI HÁTTERE ÉS KAPCSOLATA

Ma kétféle értelemben használjuk a műveltséget (*literacy*). Az egyik a már említett szervezőelve a tudásnak, ebben az értelemben a műveltség a kulturális beágyazottsággal függ össze. A műveltség valójában azoknak az intellektuális eszközöknek és képességeknek az elsajátítását jelenti, amelyek segítségével az egyén teljes mértékben részt tud venni saját társadalmában, kultúrájában. A műveltség olyan tudás, amely hatékonyan segíti az egyéni fejlődést, a személyes boldogulást, a másokkal való kapcsolattartást, a társadalmi munkamegosztásban való részvételt. Ehhez arra van szükség, hogy a társadalom elismerje ezt a tudást, műveltséget. Az egyéni műveltségben különböző arányban jelen a kultúra egyes tartományai, de végső soron minden egyéni műveltség ugyanannak az egyetemes kultúrának a töredékes leképezése. A műveltség elsajátítása többnyire emberi alkotásokon, közvetítőkön keresztül (könyvek, műalkotások, médiumok, személyek), a társadalmi környezettel való interakció révén történik, és nem egyszerűen a természeti környezetből származik (Csapó, 2009).

A műveltség tágabb értelemben magában foglalja a munkahelyi elvárások, a kommunikációs formák változásának követését és az igényeknek megfelelő alkalmazását is (Richmon, Robinson és Sachs-Israel, 2008). Sokféle példát mondhatunk a műveltségre. Beszélünk többek között természettudományos (*scientific literacy*), matematikai (*mathematical literacy*), humán, zenei, képzőművészeti, és műszaki műveltségről is. Ebből a felsorolásból nem hiányozhat a dolgozat két központi műveltségtípusa, az információs és a médiaműveltség. Mindkettő komplex, összetett fogalom. A következőkben feltárjuk e kettő fogalmi rendszerét, jelentését és összefüggéseiket.

2.1 Az információs műveltség

Az *information literacy* kifejezést fordíthatjuk információs írástudásnak és információs műveltségnek. Mivel ez a műveltségtípus is beágyazódik az írástudás általános (hagyományos) kontextusába – azaz feltételezi a nyomtatott és az írott információk hasznosításának képességét – ezért akár írástudásként is nevezhetnénk. Ugyanakkor kulturális eszköztudás is, amelynek lényege az önálló tanulás eszközeinek ismerete és használata (Báthory, 1997 idézi Koltay, 2010), tehát a műveltség szó használata is indokolt. A 21. században alapvető elvárás, hogy az információs műveltség (*information literacy*, IL) az alpműveltsége részét képezze. Fontos, hogy a tanulók már az iskolában szert tegyenek erre, mert ez segíti őket abban, hogy akár a tanulás, a munkavégzés, vagy akár a szórakozás során kritikusan tudják kezelni a különféle hagyományos és elektronikus forrásokat, megtalálják, és képesek legyenek kiválasztani a számukra szükséges információkat. Az információs műveltség esetében a hangsúly azon van, hogy az egyén a képességeit, készségeit és ismereteit olyan információk keresésére, értékelésére, és feldolgozására használja, amelyek a társadalom számára hasznosak. „Információsan műveltnek azt a személyt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban (ALA, 1989 idézi Koltay, 2009).

Az információs műveltség a tartalomra és a kommunikációra összpontosít, előtérbe helyezve a szerzőiséget és a megszerzett információk szervezését (Rockman, 2004). Ugyanakkor az információs műveltségnek alapfeltétele a számítógépes műveltség (*Computer Literacy, CL*). Ez azt jelenti, hogy a felhasználó rendelkezik a számítógép eszközként való használatának képességével, a szoftverek és hardverek ismeretével, és azok készségszintű alkalmazásával (*Development of Information Skills; User Training; Information Competencies*) (Bundy, 2004), továbbá képes arra, hogy az információs és kommunikációs technológiai eszközökhöz kreatív módon, ugyanakkor kritikusan álljon (*Other Concepts*) (lásd Eurydice, 2002).

A következőkben bemutatunk néhány további definíciót az információs műveltség fogalmára. Az *információs írástudás/információs műveltség* fogalmát Paul Zurkowsky alkotta meg 1974-ben. Nézete szerint az információs eszközök használata révén az olyan alapkompenciák, mint az írás, olvasás, számolás kiegészülnek az információs írástudással (Varga, 2008). Az információs írástudás legfontosabb eleme a kritikus gondolkodás, ezt követik az információtechnológiai készségek (Wallis, 2006). Az információs írástudás magában foglalja a vizuális formanyelv kezelését, az információt nyújtó környezettel való állandó kommunikációt, a megszerzett információk helyes, céltudatos, rutinszerű feldolgozását. Ezek az információs írástudás komponensei. Howie (1989) szerint, „{...} a három „r-nek” (*reading, writing, arithmetic*) ki kell egészülnie egy negyedik (a vizuális formanyelv kezelését lehetővé tevő), egy ötödik (az információkörnyezettel való kétirányú kapcsolattartást biztosító kommunikációs), és egy hatodik (a megszerzett információk helyes és célirányos feldolgozását rutinszerűen lehetővé tevő) gondolati-logikai szerkezetek birtoklását jelentő alapkészségekkel” (Howie, 1989, idézi Z. Karvalics, 1997. 691. o.).

Az információs műveltség tárgyalásakor a *digitális írástudás* központi fogalomnak számít. A digitális írástudás (*digital literacy, DL*) fogalmán (Martin 2006 idézi Koltay, 2010) az információs és kommunikációs technológiai eszközök alkalmazásának képességén túl értjük azokat a kognitív képességeket és készségeket, amelyek segítik a hétköznapi életben leggyakrabban használt grafikai, szövegszerkesztő és kommunikációs szoftverek célszerű használatát, továbbá, hogy a digitális eszközöket célszerűen tudjuk használni a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, és új tudás létrehozására, valamint arra, hogy másokkal kommunikáljunk és reflektáljunk a hozzánk érkező üzenetekre. Mindezt specifikus élethelyzetek kontextusában tesszük annak érdekében, hogy konstruktív társadalmi tevékenységeket tegyünk lehetővé és hajtsunk is végre. Ugyanakkor az információs írástudást/információs műveltséget nem szabad összetéveszteni a digitális írástudással. Tény, hogy az információs műveltség sokban kötődik az információtechnikai készségekhez, de annál sokkal tágabbak az alkalmazási területei. Az információs műveltség fogalmának jelentőségét éppen az adja, hogy kilép a technikai, technológiai készségek adta keretéből, és több készség, kompetencia együttes megléte esetén képes hatékonyan funkcionálni. Jól szervezett – hatékonyan működő – információs műveltségről akkor beszélünk, ha a felhasználó rendelkezik mindazon képességekkel, amelyek segítségével képes meghatározni a szükséges információk terjedelmét és természetét, megfelelően tájékozódik a források között, a tartalmakat értelmezi, elemzi és rendszerezi, mindeközben pedig megérti, elfogadja és alkalmazza az információk kezelésével kapcsolatos jogi, gazdasági és társadalmi szabályozásokat, elvárásokat (lásd 4. ábra).



4. ábra

Az információs műveltség elemei

Forrás: Varga Katalin (2008): A 21. század műveltsége. Az információs műveltség fogalma az európai és az Európán kívüli kultúrákban
<http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm>

Az információs műveltség meghatározásával az Amerikai Iskolai Könyvtárosok Egyesülete is foglalkozott. Definíciójuk szerint az információs műveltség az információ megtalálásának és felhasználásának képességét jelenti, amely az élethosszig tartó tanulás alapját képezi. Fontos tehát az oktatás valamennyi szintjén, bármely tudományág területén, és minden tanulási környezetben. Független a klasszikus szaktudományoktól és megváltoztatja a hagyományos tantervi oktatást, mivel a tanuló – az információs műveltség birtokában – önállóbbá válik, saját érdeklődési körében kutató, szervező és irányító (Varga, 2008). Az információhoz való hozzáférés ugyanakkor nem tesz automatikusan tájékozott vagy aktív polgárrá, az információ felkutatása, rendszerezése képességeket és időt kíván, ezekkel sokan nem rendelkeznek. Melucci (1994) megállapítása szerint: „Az üzenetek e szakadatlan özöne akkor nyer értelmet, ha létezik egy olyan kód, amely rendet teremt az áradatban, és lehetővé teszi, hogy az üzenetek értelmét kiolvassuk” (Papacharissi, 2003 idézi Velics, 2009. 54. o.). Az információs műveltségre vonatkozó meghatározásokat a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. Az információs műveltség fogalom meghatározásai

Szerzők	Az információs műveltség fogalom tartalmi elemei
Zurkowsky, 1974	Az információs eszközök használata révén az olyan alapkompétenciák, mint az írás, olvasás, számolás kiegészülnek az információs írástudással.
Howie, 1989	Az írás, olvasás és számolás alapkompétenciák kiegészülnek a vizuális formanyelv kezelését lehetővé tevő, az információkörnyezettel való kétirányú kapcsolattartást biztosító kommunikációs, és a megszerzett információk helyes és célirányos feldolgozását rutinszerűen lehetővé tevő gondolati-logikai szerkezetek birtoklását jelentő alapkészségekkel.
ALA, 1989	Az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, ismeri az információ szervezőelveit, megtanulta, hogyan kell tanulni, miként lehet az információt használni.
Melucci, 1994	Az üzenetek, információk akkor értelmezhetők, ha rendelkezünk az értelmezéshez szükséges kóddal.
Báthory, 1997	Kulturális eszköztudás, amelynek lényege az önálló tanulás eszközeinek ismerete és használata.
Rockman, 2004	A tartalomra és a kommunikációra összpontosít, előtérbe helyezve a szerzőiséget és a megszerzett információk szervezését.
Bundy, 2004	Az információs műveltségnek alapfeltétele a számítógépes műveltség. A felhasználó rendelkezik a számítógép eszközként való használatának képességével, és képes arra, hogy az információs és kommunikációs technológiai eszközökhöz kreatív módon, ugyanakkor kritikusán álljon.
Wallis, 2006	Az információs írástudás legfontosabb eleme a kritikus gondolkodás, azt követik az információtechnológiai készségek.

A továbbiakban a médiaműveltség fogalmával foglalkozunk, mely sok tekintetben hasonlóságot – és átfedést – mutat az információs műveltség fentebb ismertett definícióival. Itt élhetünk azzal a megjegyzéssel, hogy mindkét műveltségtípus kapcsán formálódóban vannak a különböző terminológiák, és még hiányoznak a pontosan definiált fogalmi struktúrák (Koltay, 2006). Időbe telik, amíg a témával foglalkozó és arról publikáló kutatók, szakértők körében állásfoglalások, és egyezségek köttetnek a preferált szakkifejezések vonatkozásában.

2.2 A médiaműveltség

A mindennapokban számtalan sajtótermékkel és médiaszöveggel találkozunk, és ezek tartalma a befogadók számára általában magától értetődőek, és természeteseek. Mivel a szövegek jelentése társadalmi konstrukció, ahhoz, hogy helyesen tudjuk értelmezni a médiaszövegek célját és funkcióját, ismernünk kell az ehhez szükséges társadalmi és kulturális kódokat. A médiaszövegek nagy része „nyitott” szöveg, tehát több eltérő olvasata, értelmezése lehet, ez függ időtől, helytől, a befogadó személyiségétől, korától, nemétől, iskolázottságától, stb. Minden médiaszöveget egyénileg fogadunk be és értelmezünk, a már említett közös kódrendszerből kiindulva.⁹ Ugyanakkor távolról sem elég a média szövegeit dekódolni. Információval és médiumokkal túlszűfolt világunkban a tudatos „médiafogyasztásra” kell törekedni. A tudatos médiafogyasztás azt jelenti, hogy meghatározott szempontok, célok alapján választunk a különböző médiatartalmak közül. Döntésünk alapja, hogy ismerjük a különböző médiaműfajokat, a műsor- és médiatípusokat,

⁹Oktatási segédanyag a Kreatív médiapedagógia című tárgyhöz – Eötvös József Pedagógiai Főiskola – http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/kreativ_mediapedagogia.pdf

tisztában vagyunk a tartalomszolgáltatók közti különbségekkel, stb. A tudatos médiafogyasztó számára egyértelmű, hogy a tömegkommunikációból kapott információt többféle nézőpontból is értelmezheti.

A médiaműveltség elsősorban a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel (Bawden, 2001). Ezt támasztja alá az a meghatározás, mely szerint a médiaműveltségen a kommunikáció különböző formáihoz való hozzáférést képességét értjük, és ezeket képesek vagyunk elemezni, értékelni és előállítani (Key facts, 2003). „A médiaműveltség azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók” (Koltay, 2009). Nagyon leegyszerűsítve a médiaműveltség a médiához való hozzáférés, a média és a médiatartalmak megértése és kritikus vizsgálata, alkotás, valamint a média felhasználásával megvalósuló, kommunikációra való képesség. Ma már az képes dekódolni, értékelni és létrehozni a nyomtatott és az elektronikus média termékeit, aki rendelkezik a médiaműveltséggel (Mlinarics és Horváth, 2010). A médiaműveltség is ernyőfogalom, amelybe több különböző oktatási alapelv, filozófia, elmélet, módszer és cél tartozik. Számos különböző definíciója, megközelítése létezik. A következőkben ismertetünk néhány médiaműveltséggel kapcsolatos definíciót, meghatározást.

Tallim (2006) megfogalmazásában a médiaműveltség az a képesség, amellyel megszűrjük és elemezzük azokat az üzeneteket, melyek tájékoztató, szórakoztató, vagy eladási szándékkal szólnak hozzánk. A médiaműveltség segítségével minden médiaszöveget kritikusan tudunk értékelni. A kritikus médiafogyasztás a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden alkalommal feltesszük magunkban a kérdést, mi az amit látunk, mi ezzel az előállító, üzenetküldők célja (motiváció, pénz, értékképzés, tulajdonjog), és arra is kíváncsiak vagyunk, hogy ezek a tényezők hogyan befolyásolják az adott termék tartalmát, értékét, árát. Thoman a médiaműveltséget három egymásra épülő szintként írja le. Az első szinten a befogadóban tudatosan a médiahasználatra fordított idő: kritikusan áll a tévészésre, videózásra, elektronikus játékokra, internetezésre fordított időhöz, és igyekszik ezt korlátozni. A második szint a médiával kapcsolatos kritikus szemlélet elsajátítása: a médiaszövegek elemzése során feltesszük a következő kérdéseket: mit tartalmaz az adott alkotás; hogyan kiviteleztek; mi maradhatott volna ki belőle. A harmadik szinten a médiával kapcsolatos mélyebb összefüggések átlátására törekszik a befogadó. Az itt felmerülő kérdések főképp a médiaipar működésével kapcsolatosak: ki és milyen céllal állítja elő a médiaüzeneteket, kinek nyereséges, vagy veszteséges ez a tevékenység, és ki dönt ezekről (Thoman, 1995). Worsnop (1994) szerint a médiaműveltség a médiaoktatás vagy a médiatanulmányok eredményeként jön létre. Minél többet tanul tehát valaki a médiáról, annál magasabb szintű médiaműveltségre tesz szert. A médiaműveltség készségek olyan együttese, mely képessé teszi az egyént a média termékeinek megtapasztalására, értelmezésére, elemzésére és létrehozására. Shepherd (1993) véleménye az, hogy a médiaműveltség nem más, mint a tömegkommunikáció tájékozott, kritikus megértése, értelmezése. Ez magában foglalja a technikák és technológiák, valamint a médiatermékeket előállító intézmények vizsgálatát, a média üzeneteinek kritikus elemzését, valamint a célközönség szerepének felismerését az üzenetek értelmezésében (Shepherd, 1993).

Az Európai Parlament 2007-es jelentésében a médiaműveltségről (2008/2129 (INI)) az alábbi definíciót fogalmazta meg: „Médiaműveltségen azokat a

képességeket értjük, amelyek a különféle médiaformák önálló használatához, a médiaágazat és a médiatartalmak különféle szempontjainak megértéséhez és kritikus értékeléséhez, valamint ahhoz szükségesek, hogy az egyén változatos keretben képes legyen kommunikálni, médiatartalmakat létrehozni és elterjeszteni; továbbá arról a képességről, hogy a rendelkezésre álló forrásokból, mindenekelőtt az új média adat- és képfolyamából ki tudjuk szűrni, és rendezni tudjuk a megcélzott információkat.”¹⁰

A médiaműveltség a média valamennyi válfajára és tömegkommunikációs adathordozójára kiterjedő fogalom. Értjük alatta az újságokat, rádió- és televízióműsorokat, az internetet, a mobiltelefont, a számítógépes játékokat, az óriásplakátokat, a hirdetési újságokat, időszakos kiadványokat, a nyomtatott termékeket, filmeket, képeket.

A médiaműveltségre vonatkozó meghatározásokat a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. A médiaműveltség fogalom meghatározásai

Szerzők	A médiaműveltség fogalom tartalmi elemei
Shepherd, 1993	A tömegkommunikáció tájékozott, kritikus megértése, értelmezése.
Worsnop, 1994	A médiaműveltség a médiaoktatás vagy a médiatanulmányok eredményeként jön létre.
Thoman, 1995	A médiaműveltség 3 szintje: a médiahasználatra szánt idő tudatosulása, a médiaszövegekkel kapcsolatos kritikus szemlélet elsajátítása, a médiaipar működésével kapcsolatos mélyebb összefüggések átlátása.
Bawden, 2001	A tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelése
Key facts, 2003	A tömegkommunikáció különböző formáihoz való hozzáférés képessége, ezek elemzése, értékelése és előállítása
Tallim, 2006	Képesség, amellyel megszűrjük és elemezzük azokat az üzeneteket, melyek tájékoztató, szórakoztató, vagy eladási szándékkal szólnak hozzánk.
Európai Parlament, 2007	Képességek, amelyek a különféle médiaformák önálló használatához, a médiaágazat és a médiatartalmak különféle szempontjainak megértéséhez és kritikus értékeléséhez, valamint ahhoz szükségesek, hogy az egyén változatos keretben képes legyen kommunikálni, médiatartalmakat létrehozni és elterjeszteni.
Mlinarics és Horváth, 2010	Médiához való hozzáférés, a média és a médiatartalmak megértése és kritikus vizsgálata, alkotás, valamint a média felhasználásával megvalósuló, kommunikációra való képesség.

A médiaműveltség elsajátítása napjaink információs társadalmában a beilleszkedés egyik alapfeltétele. Segíti a befogadót abban, hogy képes legyen kritikusan megítélni a tömegmédia manipulációs technikáit, és azok hatásait, így csökkentve a média befolyását. A médiaműveltség vizsgálatához az alapot a kulcsfogalmak biztosítják, amelyek Koltay (2009) szerint a következők: (1) A médiaszövegek konstruált, mások által alkotott üzenetek, (2) a médiaszövegek a valóság olyan reprezentációi, amelyekbe értékek és nézőpontok épülnek be, (3) az egyének személyes tapasztalataik alapján hozzák létre, és értelmezik a médiaüzeneteket, (4) a média minden formája egyedi szabályok alapján jön létre, (5) a médiát a gazdasági és politikai kontextusban megjelenő profit mozgatja.

A dolgozat folytatásában az alapelveket részletesebben is ismertetjük. A médiaszöveg tartalma gondosan megalkotott konstrukció, amely számos döntést tükröz. Képviseltetve vannak benne a tulajdonosi érdekek, a kijelölt célcsoportra

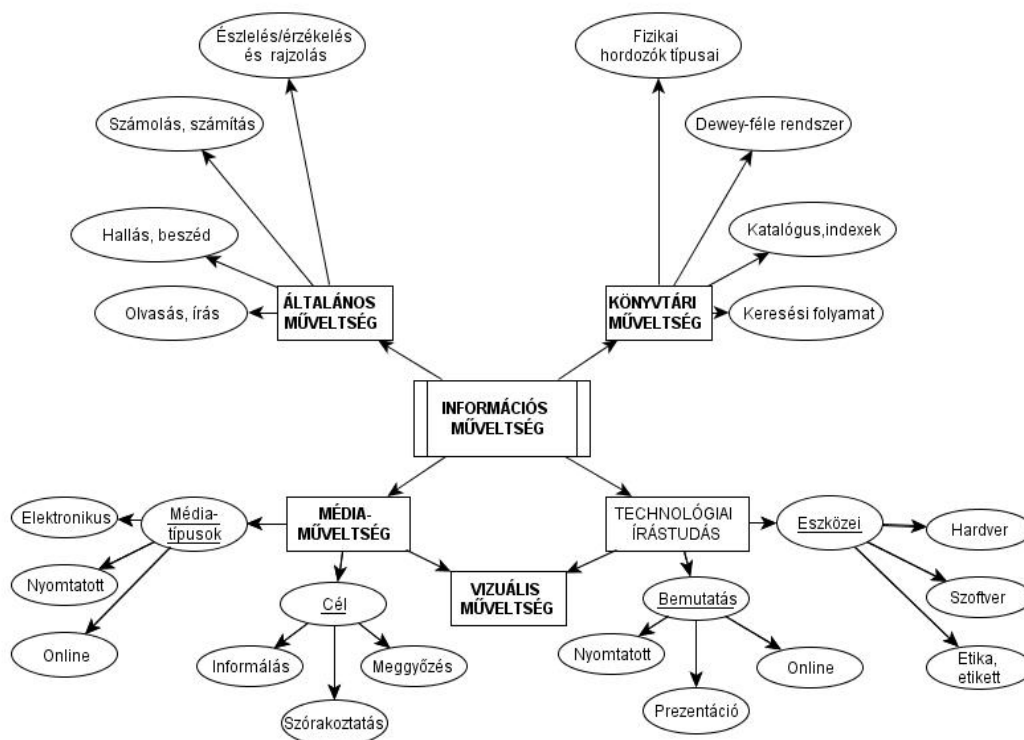
¹⁰ Az Európai Parlament 2007-es jelentése a médiaműveltségről ((2008/2129(INI)) – http://mozgokepkultura.ektf.hu/?mm=dokumentumtar&content=jelentes_a_mediamuveltssegrol

vonatkozó elvárások, illetve a nézettséggel, a várható bevétellel kapcsolatos célok. A médiaműveltség célja, hogy ösztönözze a befogadót annak megértésére, hogy a médiát elsősorban a kereskedelmi megfontolások befolyásolják, és ezen célok érdekében változik a médiaszöveg műfaja, tartalma, az alkalmazott technika és a műsorszámok eloszlása is (Herzog, 2007).

A befogadók többsége az őt körülvevő világot nem csupán a társas kapcsolatok során, vagy tapasztalati úton, hanem a médiából ismeri meg, és gyakran az így készen kapott értelmezéseket, ábrázolásmódot is valóságosnak tartja. Minthogy tudásunk nagy része az előre megszerkesztett médiaüzenetekre épül, ezért a befogadónak azt is tudniuk kell, hogy a mások által – pl. a világ és a társadalom működésével foglalkozó – konstruált médiaszövegekbe a kódolók, a műsorkészítők a saját álláspontjukat is beépítik. A médiában a tartalom és a forma szoros összefüggést mutat: minden médiumnak megvan a saját nyelvezte, és ezért sajátos módon értelmezi a valóságot. A különböző tömegtájékoztatási eszközök ugyanazokat az eseményeket közvetítik, azonban különböző benyomásokat kelthetnek, és különféle üzeneteket is alkothatnak. Éppen ezért van szükség a médiaműveltségre, hogy az így kapott információkat az olvasók, a nézők képesek legyenek kritikusan szelektálni. Az információs műveltséget, illetve a médiaműveltséget bemutató fejezetet egy rövid összeggel zárjuk, amelyben megfogalmazzuk a két fogalom összefüggéseit, hasonlóságait és különbségeit.

2.3 Az információs műveltség és a médiaműveltség összefüggései

A két fogalom összefügg, sőt jelentős részben át is fedi egymást, minthogy mindkét fogalom az információ kezelésével kapcsolatos (lásd 5. ábra).



5. ábra

Az információs műveltség elemei

(Forrás: Varga Katalin (2008): A 21. század műveltsége. Az információs műveltség fogalma az európai és az Európán kívüli kultúrákban

<http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm>)

A médiaműveltség fogalma szűkebb abban az értelemben, hogy az egyén a nyomtatott és az elektronikus média üzeneteivel kapcsolatban mozgósítja készségeit, képességeit és ismereteit (értelmez, dekódol, kritikusan értékeli, műfajba sorol, stb.) és amennyiben szükséges ő maga is létrehozza saját médiaszövegeit.

Az információs műveltség tágabb abban az értelemben, hogy az kiterjed az információ minden formájára, valamint tekintettel az élethosszig tartó tanulás jelentőségére és elterjedtségére – mivel az általános iskolától az időskorig mindenki használ információkat – minden korosztályra. Az információs műveltség és a médiaműveltség esetében is helytálló, hogy bár mindkét fogalomnak részét képezi az IKT alkalmazása, egyik sem függ tőle, inkább elméleti kerettel szolgál a felismerés, a kritikus értékelés és a gondolkodás számára. Mindkét műveltség esetében rendkívül fontos a kritikai gondolkodás, amely magában foglalja a megbízható forrásból való információszerzést, a tények és vélemények közötti különbségtételt, a manipulatív érvelés felismerését. Ugyanakkor mindkét műveltség esetében ugyanazon érvek szolgálnak amellet, hogy a formális oktatásban is helyet kapjanak ezek a tartalmak: a túl sok információ, a digitális technológia gyors fejlődése, a kompetens információhasználók iránti társadalmi elvárás és a munkaerőpiaci igény. Az információs műveltség, illetve a médiaműveltség abban is hasonló, hogy a 21. században mindkét műveltségtípus szükséges a hatékony társadalmi részvételhez, a munkaerőpiacon történő sikeresen elhelyezkedéshez, vagy a magánéleti boldoguláshoz. Az értekezés folytatásában ismertetjük azt a lehetséges média-műveltség struktúrát, amely jelen kutatás alapjául is szolgált.

2.4 A médiaműveltség egy lehetséges struktúrája

Minthogy az információs műveltség az információk szélesebb körére terjed ki, a kutatók először ezt a tudásterületet térképezték fel. Az erre a témára irányuló jelentősebb nemzetközi kutatásokat mindmáig több szervezet koordinálja és finanszírozza: az Európai Bizottság Információs Társadalom és Média Főigazgatósága, az UNESCO vagy mint az OECD, ami azt jelzi számunkra, hogy az eredmények iránt össztársadalmi szinten is jelentős az érdeklődés.

2008-ban – az UNESCO által támogatott – kutatásnak köszönhetően megnevezésre kerültek az információs műveltség későbbi vizsgálatához szükséges indikátorok. A szakértők – a korábbi kutatási eredmények összefoglalásaként – ebben a tanulmányban olyan fogalmakat határoztak meg, mint az információs műveltség (*Information Literacy*, IK), az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához szükséges készségek (*Information and Communication Skills*, IKT), az oktatók információs műveltsége (*Teacher IL Competencies*), továbbá modellezték az információ-felhasználás módját (*Distinguishing IL from Information Transfer*, az információs műveltség, és az információ, tudásátadás (*Information/Knowledge Chan*) szerkezetét. A tanulmányban külön fejezetek foglalkoznak az információs műveltség nemzeti sajátosságaival, az információs műveltség és a munkaerőpiac gazdasági aktivitásának kapcsolatával (http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf).

Az elmúlt évek információs műveltséggel kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatásokat és azok eredményeit részletesen ismerteti Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012. 441. o.) „Az informatikai műveltség” című tanulmányban, melyben a szerzők kijelentik: „{...} az IKT-kompetencia, -műveltség téma fokozatos előretérbe kerülése nem csupán az empirikus kutatásokban figyelhető meg, hanem az oktatási rendszereket is fokozatos nyomás alatt tartja. Keresniük kell ugyanis azokat a

technológiai integrációs lehetőségeket, amelyek révén segíthetik a diákokat abban, hogy elsajátítsák ezt a 21. században fontos kulcskompetenciát”.

Európában médiaműveltségre vonatkozó átfogó vizsgálatot – 2006-tól évente – az Egyesült Királyságban az OFCOM¹¹ végez. Ez a 2003-tól bejegyzett médiahatóság felel az Egyesült Királyság területén azért, hogy az elektronikus műsorszolgáltatók (rádió és televízió műsorszolgáltatók), továbbá a telekommunikációval – úgymint mobilkommunikáció, digitális műsorszórás, internetes hozzáférés biztosítása – foglalkozó cégek rendeltetésszerűen, és törvényes keretek között végezzék szolgáltatásaikat. Az Egyesült Királyságban a parlament 2003-ban fogadta el a Kommunikációs Törvényt (*The Communications Act, 2003*),¹² amelyben meghatározásra került az OFCOM tevékenységi hatásköre. Ez esetünkben azért érdekes, mert a jogalkotók az első fejezetben foglalkoznak a médiaműveltség (*media literacy*) fogalmával. Ezt azért fontos kiemelni, mert 2006-tól ez az intézmény végzi Nagy-Britannia, Írország, Skócia, Wales és Írország területére kiterjedően azokat a médiakutatásokat, amelyek a szigetország államainak infrastruktúra és médiahasználatát hivatottak összegezni, mely területek szintén szoros kapcsolatban állnak a médiaműveltség fogalommal.¹³ Az OFCOM kutatások eredményeit részletesebben a 3.2.1.2. *A tudatos és kritikus médiahasználat című fejezetben* ismertetjük.

OECD támogatással valósult meg 2008-ban az az 5 földrész *e-közigazgatását* feltérképező kutatás, ami foglalkozott a központi költségvetés által finanszírozott és a decentralizált formában – központi büdzsétől függetlenül működtetett – elektronikus felületeken folytatott ügyintézés feltérképezésével. Ennek keretében a kutatók statisztikai adatokat nyertek a web-lapok számáról, és tartalmáról, a hozzáférés infrastrukturális háttéréről és gyakorlati módozatairól, az adatvédelem biztosításáról, a működtetés, fenntartás háttéréről. Az *e-közigazgatás* vizsgálata azért is fontos a médiaműveltség kutatás területén, mert sokrétű maga az a kommunikációs helyzet, amiről tájékozódni kívánunk. Egyrészt szükség van arra, hogy az egyén számára rendelkezésére álljon nem csupán az infrastruktúra (számítógép, és digitális internetkapcsolat), hanem egy olyan szintű digitális írástudás, amellyel kapcsolatot tud létesíteni pl. egy hivattal, szervezettel, oktatási intézménnyel, stb. Ehhez szükség van egyéni motivációra, magabiztos felhasználói magatartásra, ami arra ösztönzi a személyt, hogy elektronikus úton kommunikáljon egy szervezettel, kormányhivattal.¹⁴

Médiaműveltségen a médiához való hozzáférés, a média és a médiatartalmak különböző aspektusainak megértését és kritikus szemmel való vizsgálatát, valamint a különféle kontextusokban megvalósuló kommunikációra való képességet értjük, ami kiterjed a média valamennyi válfajára. Ennek birtokában képes a befogadó tudatosabban szemlélni azokat a médiaüzeneteket – műsorokat, filmeket, képeket, szövegeket, hangokat és weboldalakokat – amelyek a különböző kommunikációs adathordozókon jelennek meg. Az Európai Unió prioritásként kezeli a médiaműveltség kérdését, és a tagországok mindegyike elfogadja azt az állásfoglalást, miszerint a médiaműveltség jelentős mértékben hozzájárulhat a versenyképesebb tudásgazdaság kialakításához (*Mlinarics, 2010*). Az Európai Bizottság Információs Társadalom és Média Főigazgatósága ezért támogat olyan

¹¹ OFCOM: Independent regulator and competition authority for the UK communications industries

¹² <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/contents>

¹³ Forrás: www.ofcom.org.uk

¹⁴ Forrás: UN E-Government survey 2008. From E-Government to Connected Governance (2008)
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan028607.pdf>

kutatásokat, amely eredmények birtokában az európai országok médiaműveltséggel kapcsolatos mutató jellemezhetők.

Az Európai Bizottság 2009. augusztus 20-i Ajánlásában a következő megállapítás olvasható: „A médiaműveltség mára az aktív és teljes körű polgári részvétel egyik elengedhetetlen előfeltétele, amellyel kivédhető vagy mérsékelhető a közösségi életből való kirekesztődés. Nem kizárólagosan a fiatalabb generációra korlátozódik minthogy a felnőttek, idősek, szülők, tanárok és médiaszakemberek számára egyaránt nélkülözhetetlen. Az internetnek és a digitális technológiának köszönhetően ma már egyre több európai polgár tudja, hogyan hozhat létre vagy oszthat meg képeket, információkat és tartalmat.”¹⁵

Az uniós tagországoknak 2006 végén a témában megtartott nyilvános konzultációja azzal az eredménnyel zárult, hogy Európában jelentős különbségek vannak a médiaműveltséggel kapcsolatos gyakorlatok és a médiaműveltségi szint tekintetében.¹⁶ Ugyanakkor kétségtelen, hogy a médiaműveltség szintjének felmérésére még nem álltak rendelkezésre egyeztetett kritériumok vagy normák, ezek megállapításához szükség volt egy kiterjedt, hosszabb távú kutatásra.¹⁷

2007 második felében az Európai Bizottság megbízásából készült el a „*A médiaműveltség tendenciái és megközelítési módjai Európában*” című tanulmány, melyben a szerzők felsorolták azokat a tényezőket, amelyek hátráltatják a médiaműveltség európai szintű fejlődését. Megnevezték a közös jövőkép hiányát, azt, hogy európai szinten nem láthatók a nemzeti, regionális és helyi kezdeményezések, továbbá hiányoznak azok az európai hálózatok is, amelyek koordinálnák az uniós tagállamok médiaműveltséggel kapcsolatos törekvéseit.¹⁸

Uniós forrása volt annak a 2008. októbertől 2009. júliusig tartó médiaműveltség alapkutatásnak is, melybe 27 európai államot vontak be. A szakemberek a vizsgálat során meghatározták a médiaműveltség struktúráját és annak tényezőit (lásd a 6. ábra), kiindulási pontot nyújtva ezzel a további – így a hazánkban is folytatott – kutatásokhoz.

¹⁶ Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről. (2009/625/EK) 2009. 08. 20. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF>

utolsó letöltés: 2011-12-13

¹⁶ Összefoglaló a médiaműveltséggel kapcsolatos nyilvános konzultáció eredményeiről: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf

utolsó letöltés: 2011-12-13

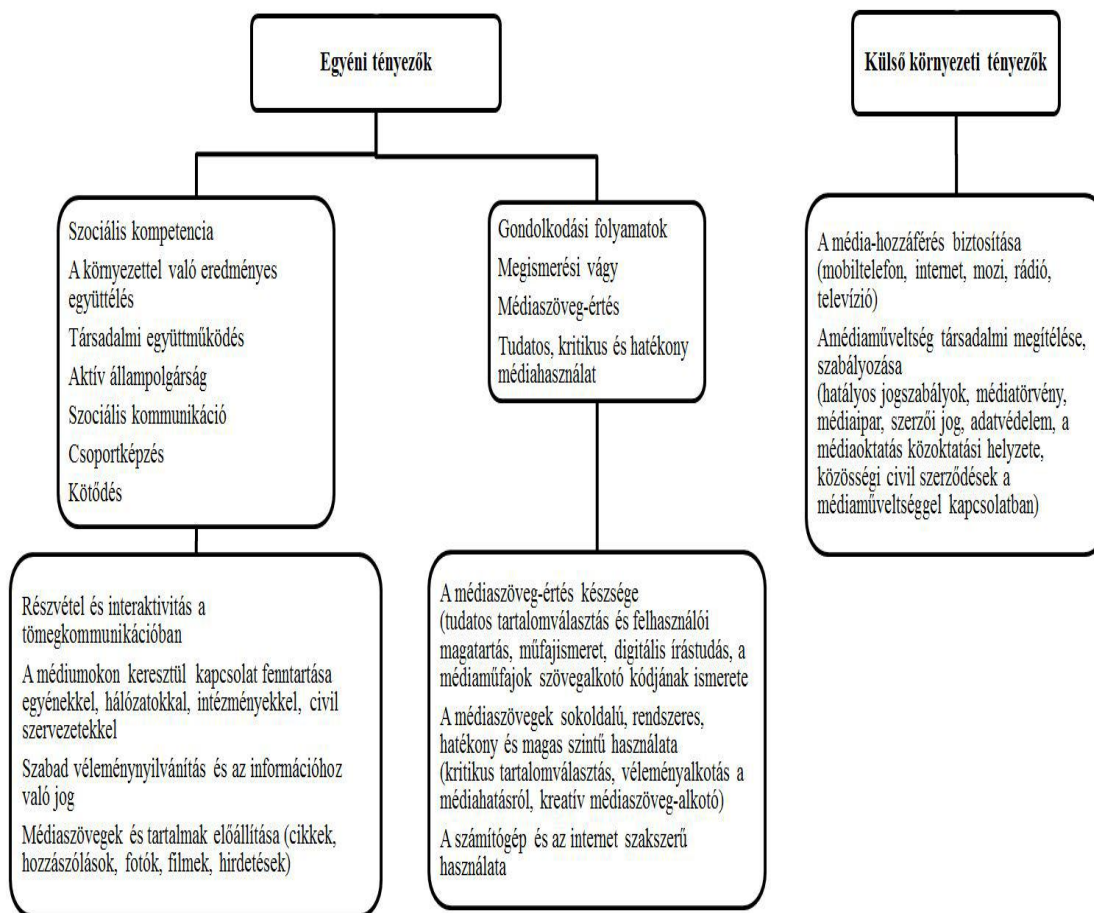
¹⁷ Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről. (2009/625/EK) 2009. 08. 20. (2009/625/EK)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF>

utolsó letöltés: 2011-12-13

¹⁸ Media Literacy Study. COM(2007) 833 http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm

utolsó letöltés: 2011-12-13



6. ábra

A médiaműveltség struktúrája. Forrás: Celot, López és Thompson (2009): Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok.

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

A médiaműveltség két fontos tényező mentén jellemezhető és vizsgálható. Ezek a külső környezeti – és egyéni faktorok, melyekhez további alkotóelemek kapcsolódnak:

1. A médiaműveltség külső környezeti tényezői, mint pl. a médiaműveltség társadalmi megítélése, a médiaszabályozások formái, a médiahozzáférés biztosítása, vagy a médiaoktatás.
2. Az egyéni tényezők egyik fontos eleme a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és média-szövegértését lehetővé tevő gondolkodási folyamatok (pl. médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás)
3. Az egyéni tényezők másik alkotóeleme pedig a szociális kompetencia, mely lehetővé teszi pl. a közéletben, a társadalmi kommunikációban való aktív részvételt.¹⁹

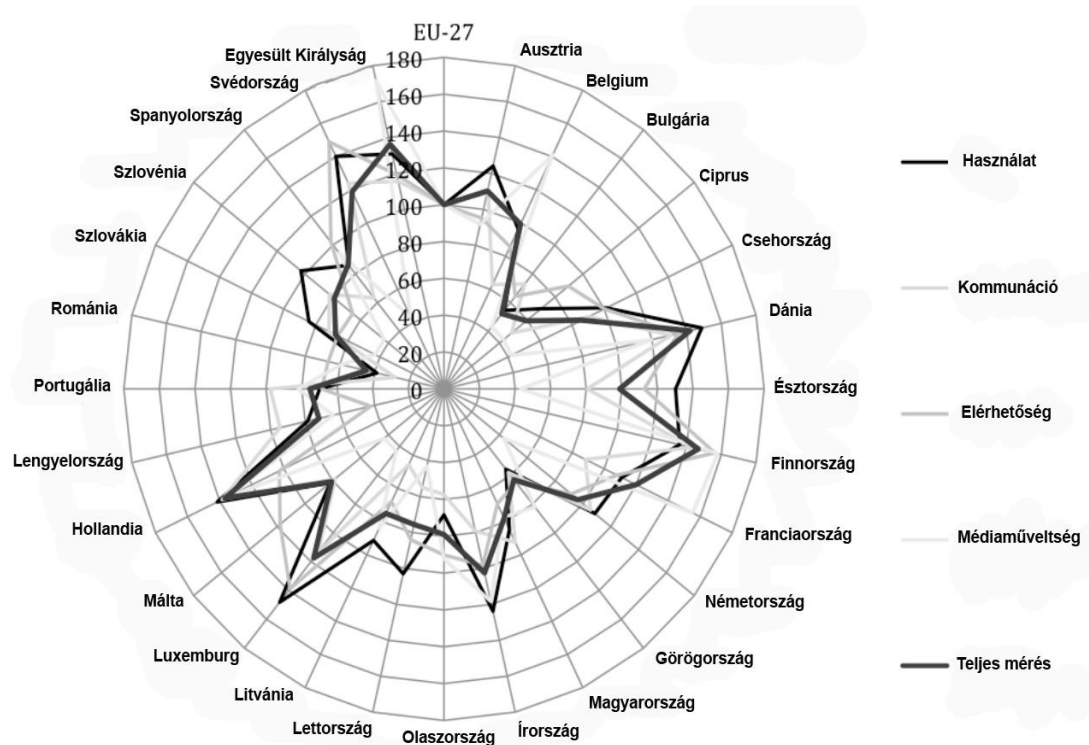
Az Európai Bizottság által szponzorált vizsgálat során többek között választ kerestek az alábbi kérdésekre: az uniós tagországokban élők számára milyen széles

¹⁹ For the European Commission Directorate General Information Social and Media. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report
http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

körben biztosított a tömegkommunikációs eszközökhöz való hozzáférés; mennyire támogatja hatályos jogszabályokkal az állam a digitális felzárkózást, az európai szintű harmonizációt; van-e helye a közoktatásban a médiaoktatásnak. A kutatókat a médiaműveltség társadalmi megítélésén túl az is érdekelte, hogy a vizsgált országokban hogyan jellemezhető a lakosság médiahasználat, médiaszöveg-értése, a médiaszövegek milyen céllal és tartalommal készülnek, ezek segítik-e a tágabb környezetbe való beilleszkedést, az aktív állampolgárság gyakorlatát.

Az empirikus adatok másodelemzéseiből, továbbá a 27 országból kiválasztott médiaszakemberek által – saját országuk médiaoktatásáról – összeállított anyag, és az általuk kitöltött kérdőívek szolgáltatták azokat az adatbázisokat, amelyek eredményeképpen az Európai Bizottság támogatásával megjelent *„Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok”* tanulmány (Celot, López és Thompson, 2009).

A 2009-es eredmények szerint a környezeti faktorok kapcsán – a médialefedettség terén – Finnország, Svédország, Dánia és Luxemburg szerepel az elsők között (lásd a 7. ábrát).



7. ábra

Az uniós tagállamok médiaműveltsége (2009)

Forrás: Celot, López és Thompson (2009): Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok.

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

A médiumok alkalmazása révén megvalósuló társadalmi együttműködésben és interaktivitásban az Egyesült Királyság áll az élen, őt követi Finnország, Franciaország, majd Belgium és Hollandia. Ez alatt azt értjük, hogy ezekben az országokban a lakosság a tömegkommunikációban rejlő lehetőségeket sokoldalúan képes használni.

Amennyiben a környezeti faktorok mindegyikét figyelembe vesszük, akkor Finnország, Dánia az Egyesült Királyság és Hollandiában adottak leginkább a külső környezeti tényezők (médiaszabályozás, médiapiac, felhasználói hozzáférés stb.) ahhoz, hogy az állampolgárok magasabb szintű médiaműveltségre tegyenek szert (lásd az 5. táblázatot).

5. táblázat. A médiaműveltség környezeti és egyéni faktorai

Ország	Egyéni kompetenciák				Környezeti faktorok			
	Használati készség	Kommunikációs képességek	Kritikai képesség	Össz.	Média-lefedettség, elérhetőség	Médiaműveltség kontextus	Összes környezeti faktorok	Össz.
EU-27	100	100	0	100	100	100	100	100
Ausztria	124,12	111,4	0	124,12	95,11	91,63	91,4	110,17
Belgium	96,22	62,89	0	96,22	85,65	141,1	117,26	99,26
Bulgária	54,5	72,86	0	54,5	64,23	43	44,72	52,18
Ciprus	67,77	48,63	0	69,77	89,52	43	54,55	59,3
Csehország	101,36	90,31	0	101,36	100,08	42,08	67,02	86,03
Dánia	148,69	131,07	0	148,69	135,09	119,67	126,3	141,93
Észtország	130,24	80,64	0	130,24	112,64	43	65,54	98,76
Finnország	136	142,89	0	136	156,21	157,94	157,2	146,67
Franciaország	110,94	88,28	0	110,94	107,92	155,15	134,84	119,89
Németország	108,55	105,46	0	108,55	91,49	43	55,59	96,44
Görögország	55,76	58,05	0	55,76	64,74	81,98	74,57	63,01
Magyarország	84,84	92,44	0	84,84	69,27	77,27	73,83	77,93
Írország	123,84	79,15	0	123,84	98,29	118,3	109,7	102,48
Olaszország	68,4	57,36	0	68,4	90,15	92,35	93,13	79,03
Lettország	102,96	54,84	0	102,96	83,96	43	53,2	75,52
Litvánia	91,29	45,61	0	91,29	67,96	84,05	76,76	75,04
Luxemburg	148,14	113,46	0	148,14	138,75	43	77,13	117,45
Málta	81,84	78,31	0	81,84	117,82	43,11	75,24	80,76
Hollandia	141,51	138,51	0	141,51	102,73	135,11	121,19	136,69
Lengyelország	78,52	94,52	0	78,52	42,24	63,83	56,44	72,1
Portugália	69,91	97,7	0	69,91	68,76	82,02	76,32	75,37
Románia	38,7	28,16	0	38,7	66,75	59,24	62,47	44,76
Szlovákia	84,25	71,86	0	84,25	66,33	43	45,62	67,62
Szlovénia	102,82	82,37	0	102,82	65,65	43	45,33	78,81
Spanyolország	85,91	63,12	0	85,91	101,91	94,59	97,74	86,37
Svédország	140,12	123,93	0	140,12	148,93	43	81,66	118,89
Egyesült Királyság	130,83	115,6	0	130,83	119,22	171,65	149,1	136,26

Megjegyzés:

Értékhatar	130 fölött	70-30	70 alatt
Fokozat	haladó	közepes	alapszint
Szín	sötétszürke	középszürke	világosszürke

Forrás: Celot, López és Thompson (2009): Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

Az egyéni tényezők esetében – a tudatos és sokoldalú médiahasználattal kapcsolatos készségek terén – az elsők között a következő országok szerepelnek: Dánia, Luxemburg, Hollandia és Svédország. A médiumokkal kapcsolatos kommunikációs készségek terén (kreatív médiaszöveg-alkotás, véleményalkotás a média feltételezett hatásáról stb.) az élen járó nemzetállamok Finnország, Dánia és Hollandia (lásd 3. táblázat). Összességében nézve a médiaműveltség egyéni tényezőit, akkor Dánia, Luxemburg és Hollandia tekinthetők az Európai Unióban követendőeknek. Ugyanakkor a táblázat „*Kritikai képességre*” vonatkozó hiányos adataiból az is kiderül, hogy az európai államok médiaműveltség vizsgálata során a kutatóknak egyelőre nem sikerült olyan mutatókat, kritériumokat és normákat kialakítani, amelyek alkalmasak a tudatos és kritikus médiaszöveg-értés vizsgálatára (lásd 3. táblázat). Az első uniós alap kutatás szerint Magyarország – a médiaműveltség becsült értéke alapján – a tagországok alsó harmadában helyezkedik el, annak ellenére, hogy hazánkban iskolarendszerű médiaoktatás folyik (Hartai, 2010)

2.5 A médiaműveltség-kutatások célja

A vonatkozó szakirodalom szerint a médiaműveltség vizsgálatok jellemzően öt területtel foglalkoznak. Ezek a következők: médiahatás-, médiahasználat-, médiaszöveg-értés vizsgálat, továbbá a médiaműveltség elsajátítási folyamatának feltárása, és a médiaoktatás módszertanára vonatkozó kutatások.

Médiahatás-vizsgálatok. A média meggyőző, befolyásoló szerepét vizsgáló kutatások a 20. század közepétől indultak el, és az összes médiumra vonatkoztak. Lásd pl. az újsággal kapcsolatban Elliot és Rosenberg (1987), a rádióval Mendelsohn (1964), a televízióval Ferguson (2007), a mobiltelefonnal Leung és Wei (2000) az e-maillal Dimmick, Kline és Stafford vizsgálatait (2000). Ezeken belül is különösen nagy figyelmet kapott az agresszió, az erőszakos tartalmak, újabban pedig a számítógépes játékok hatásvizsgálatai (lásd például Bényei és Szijártó, 1999; Colwell és Payne, 2000; Bényei, 2001; Anderson és Bushman, 2002; Hargrave és Livingstone, 2006; Antalóczy, 2006; Sztachó és Molnár, 2008; Hobbs, 2011a; Morris, Gilpin, Lenos, és Hobbs, 2011). A médiahatás- vizsgálatok nyomán születtek meg a média hatásmechanizmusát taglaló pszichológiai elméletek, melyekkel részletesebben az 1.6 fejezetben foglalkoztunk. A médiahatás- vizsgálatokhoz tartoznak a médiumokkal kapcsolatos attitűd-, és a médiahatásra változó értékrend vizsgálatok is.

Médiahasználat-vizsgálatok. A médiaműveltség kapcsán igen kedvelt kutatói témának számít adott korosztály médiahasználatának vizsgálata, mely a hagyományosnak számító tömegkommunikációs eszközökön túl (újság, rádió, televízió) érdeklődik a számítógép-, internet-, és mobil- használat iránt is. A médiahasználat-kutatásoknak a szülők médiumokra vonatkozó mediációja is tárgyát képezi (lásd pl. Schoenbach és Becker, 1989; Vajda és Kósa, 2005; Sági, 2006; Buerkel-Routhfuss és Buerkel, 2001; Kósa és Hain, 2004).

A médiaszöveg-értés vizsgálata. A vizsgálatok vonatkoznak az alkalmazott médiaműveltség – lásd pl. a mozgóképernyő, és a digitális írástudás – színvonalára, az életkor és a médiaszövegértés kapcsolatára. A kutatókat az is érdekli, hogy a szülők, nevelők milyen módon gyakorolnak hatást a médiaértésre, de érdeklődnek az iránt is, hogy miként gondolkodnak a gyerekek a televízióról és az internet által közvetített valóságról (lásd pl. Dorr, Graves és Phelps, 1980; Bryant és Zilman, 1986; Greenberg, Brand és Kósa, 1993; Livingstone és Bovill, 2001; Singer és Singer, 2001; Kósa, 2004; László, 2008; Kósa és László, 2011).

A médiaműveltség elsajátítási folyamatának feltárása esetén az egyik legfontosabb kérdés, hogy a tizenévesek milyen forrásból szerzik ismereteiket (lásd pl. Barta és Szijártó, 2000; Livingstone, 2002; McQuail, 2003; Kósa, 2005; Kósa, 2008; Bodoky, 2008).

A médiaoktatás módszertanára vonatkozó alapkutatások a médiaoktatás nemzetállamonként eltérő formáinak bemutatására, illetve a tömegkommunikációval, médiumokkal kapcsolatos oktatás hatékonyságának vizsgálatára vonatkoznak (lásd pl. Hart, 1991; Hart, 1998; Hartai, 1998; Colwell és Payne, 2000; Hart és Süss, 2002; Hargrave és Livingstone, 2006; Antalóczy, 2006; Cappello, Felini, és Hobbs, 2011; Moore, 2011; Hobbs, Cabral, Ebrahimi, Yoon, és Al-Humaidan, 2011).

A felsorolt kutatási irányok, területek az utóbbi években már nem különállóan, hanem együttesen is jelen vannak a médiaművelséggel kapcsolatos vizsgálatokban. Egy mérőeszköz itemeivel a szakemberek már nemcsak a tizenévesek médiahasználatát, hanem a válaszadók médiumokkal kapcsolatos attitűdjeit, a média szabadidő eltöltésre, családi kapcsolatokra, kortárskapcsolatokra gyakorolt hatását, és az esetleges értékváltozásokat is igyekeznek feltárni. Saját vizsgálatunkban is erre törekedtünk, és a mérőeszközök fejlesztésében ezt az irányvonalat tartottuk követendőnek. A megnevezett médiaműveltség kutatásokra konkrét példákat a „*A médiaműveltség elsajátításának keretei: társadalmi megítélése, környezeti és egyéni tényezői*” fejezetben (lásd a 3. fejezet vonatkozó részeiben) közlünk.

3. A MÉDIAMŰVELTSÉG ELSAJÁTÍTÁSÁNAK KERETEI: A MÉDIAMŰVELTSÉG TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE, KÖRNYEZETI ÉS EGYÉNI TÉNYEZŐI

A dolgozat folytatásában az Európai Bizottság támogatásával megjelent „*Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok*” tanulmányban javasolt médiaműveltség struktúrát követjük, és ennek alapján dolgozzuk fel a médiaműveltség társadalmi megítélésére, a környezeti és egyéni tényezőkre vonatkozó szakirodalmat. A továbbiakban a vonatkozó fejezetekben ismertetjük azokat a hazai és nemzetközi kutatási eredményeket, melyek a tizenéves korosztály médiaműveltségének feltárásával kapcsolatosak.

3.1 A médiaműveltség társadalmi megítélése

Arra, hogy egy téma az adott társadalom számára mennyire fontos, abból is következtethetünk, hogy az elmúlt években milyen szinten (nemzetközi vagy az országos aktuálpolitika vagy szakpolitika szintjén), milyen mélységben, milyen gyakorisággal, és kik (oktatáspolitikusok, pedagógiai kutatók) foglalkoztak vele. A vonatkozó szakirodalmak szerint a médiaműveltség témával az unió legmagasabb szintű intézményeiben is – pl. az Európai Parlamentben (*a továbbiakban EP*) és az Európai Bizottságban is (*a folytatásban EU Bizottság*) – évente napirendre tűzték. A tudásterület vonatkozásában hazánkban jelentős tartalékok mutatkoznak. Pedagógiai kutatások csekély számban foglalkoznak a médiaműveltség téma vizsgálatával, így hazánkban ritkán olvashatunk ezzel kapcsolatos publikációkat. A dolgozat folytatásában azokat a médiaműveltséggel kapcsolatos közleményeket tekintjük át, amelyek főképp ajánlások formájában jutottak el az uniós tagállamokhoz.

Az EU Bizottság 2007. december 20-án közleményt fogadott el „*A digitális környezethez igazodó médiaműveltség európai megközelítése*”²⁰ címmel. Ennek célja, hogy felhívja az európai uniós tagállamok és az állampolgárok figyelmét a médiaműveltség elterjesztésének fontosságára. A közlemény kitér arra, hogy fejleszteni szükséges azokat a képességeket, amelyek a kereskedelmi kommunikáció (pl. a reklám), és az egyéb audiovizuális művek kritikus értelmezésével és kreatív médiaszöveg alkotásával kapcsolatosak. Elő kell segíteni továbbá, hogy növekedjen az európai filmek iránti érdeklődés. Felhívja a tagországok figyelmét továbbá arra is, hogy támogassák azokat a fejlesztéseket, és kezdeményezéseket, amelyek célja az online tartalmak és internetes keresőmotorok hatékonyabb felhasználása, az állampolgárok adatainak védelme, és a digitális bűnözés megállítása. Az Európai Bizottság szerint a médiaműveltség azért is fontos, mert ennek révén biztosítható az uniós polgárok számára a teljes körű, demokratikus közösségi részvétel, továbbá az egész életen át tartó tanulás folyamatában való aktív részvétel.

2008-ban az EP-ben is napirendre került a médiaműveltség téma. „*A médiaműveltségről a digitális világban*” című jelentésében a parlament arra ösztönözte az EU Bizottságot, hogy az európai intézményekkel és a helyi és regionális hatóságokkal együttműködésben terjessze ki szakpolitikai stratégiáját a médiaműveltség ügyének előmozdítására.²¹

²⁰ COM (2007) 833 végleges

²¹ 2008/2129(INI), 2008. 11. 24.

Az EU Bizottság 2009-ben újabb ajánlásokat tett a tagállamoknak arra vonatkozóan, hogy miként kellene a médiaműveltséget minél szélesebb körben elterjeszteni.²² A javaslatok szerint a tagországokon belül törekedni kell az olyan együttműködésekre, amelyekben az audiovizuális és elektronikus hírközlési szabályozó hatóságok, illetve adatvédelmi felügyeleti szervek közösen fejlesztenek és hajtanak végre olyan társszabályozási kezdeményezéseket, amelyek eredményeként a médiaiparban érdekelt magatartási kódexeket, önszabályozási kezdeményezéseket, és iránymutatásokat fogadhatnak el. Az EU Bizottság azt ajánlja, hogy a tagállamokban a jelenleg folytatott, vagy a jövőben tervezett – a médiaműveltség különféle szempontjaira kiterjedő – kutatások esetében vegyék figyelembe „Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok” című tanulmányt (Celot, López és Thompson, 2009), és ezzel összhangban vizsgálják a médiaműveltség szintek alakulását.

Az EU Bizottság felveti javaslatai között azt is, hogy érdemes lenne szakmai konferenciákon és egyéb nyilvános rendezvényeken vitát kezdeményezni arról, hogy – felülvizsgálva a 2006. december 18.-i európai parlamenti és tanácsi ajánlásban megállapított, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat – szükséges-e a médiaműveltséget kötelezően beemlíteni az iskolai tantervbe.

Ugyanebben a dokumentumban olvashatjuk azt is, hogy a tagállamoknak javasolt fokozni azokat az erőfeszítéseiket – ismeretterjesztő kampányok segítségével –, amelyek a nemzeti és az európai audiovizuális örökséggel kapcsolatos ismeretek bővítésére irányulnak. Ezeken túl az államok képzések, információs napok és tájékoztató csomagok terjesztésének révén – különösen a fiatalok, a tanulók és a tanárok számára – tegyék lehetővé azon ismeretek bővítését, amelyek a személyes adatok információs és kommunikációs hálózatokban történő feldolgozásával kapcsolatos kockázatokra vonatkoznak.

Az EU Bizottság a 2009-es ajánlásában konkrétan meg is nevezte azokat a célokat, illetve rövid (1. prioritás) és hosszú távú (2. prioritás) feladatokat, amelyeket fontosnak tart fejleszteni az Európai Unió országaiban a médiaműveltség kapcsán (lásd a 6. táblázatot). A tennivalókat öt fontosabb terület köré csoportosította, melyek a következők: politika, technológiai fejlesztések, az állampolgárok médiaszövegekkel kapcsolatos kreativitása, a médiaműveltség az aktív állampolgárság egyik feltétele és jellemzője, az oktatás.

6. táblázat. A médiaműveltség Európai Unió fejlesztéséhez kötődő ajánlások

Terület	Stratégiai cél	1. prioritás	2. prioritás
Politika	A médiaműveltségi politika kidolgozása	Indikátorok fejlesztése Kutatás és monitoring	Minőségi szabványok Szabályozó hatóságok Európai médiaműveltségi hálózatok
Technológiai innováció	A médiaműveltség összekapcsolása a technológiai és gazdasági innovációval	Technológiai innovációk elterjesztése Minőségi tartalom előállítása Vita az oktatási licencekről	Fogyasztói szervezetek média és kommunikációs szolgáltatásokért
Kreativitás	A médiaműveltséggel kapcsolatba hozható kreativitás fellendítése	Médiatartalmak előállítására vonatkozó kezdeményezések gyerekek és fiatalok számára Médiaműveltségi erőforrás-központok	Médiatermékek előállítása az oktatási intézményekben

²² COM (2009) 6464 végleges

Aktív állampolgárság	Az európai közsférában a médiaműveltség az aktív állampolgárság egyik eszköze	Lakossági figyelemfelkeltő kampányok Fórumok a médiaműveltségről Európa audiovizuális örökségének médiaműveltségi promóciója Elemzés és vita a kereskedelmi kommunikációról	Közvetítés a média és az állampolgárok között Viselkedési kódexek Szabályozás, önszabályozás és társszabályozás
Oktatás	A médiaműveltség és az oktatás kapcsolatát feltáró kutatások támogatása	A tanárok és képzők továbbképzése a médiaműveltség terén Médiaműveltség a médiában Médiaműveltség a tananyagokban	Médiaműveltség az egész életre kiterjedő tanulásban

Forrás: Mlinarics József és Horváth Noémi (2010): Médiaműveltség – Media Literacy, a XXI. század írástudása.

www.matisz.hu/uploads/media/dr_Mlinarics_Jozsef_mediamuveltség.doc

Szintén a médiaműveltség minél szélesebb körű megszerzését támogatja az Európai Bizottság által indított EURÓPA 2020 „Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégia”.²³ A dokumentumban három célkitűzés kapcsolatos a médiaműveltséggel: a tagállamok (1) törekedjenek a tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítására, (2) biztosítsák a fenntartható növekedést; a hatékonyabb erőforrást, a környezetbarát és a versenyképesebb gazdaságot, (3) a stratégia harmadik eleme az inkluzív növekedés, mely gazdaság jellemzője a magas foglalkoztatás, a szociális és területi kohézió. Ezen célok megvalósulását hét kiemelt kezdeményezés segíti, közülük kettő kötődik szorosabban a médiaműveltséghez: az „Új készségek és munkahelyek menetrendje” a munkaerőpiacok modernizálását célozza, támogatja az élethosszig tartó tanulást annak érdekében, hogy közeledjen egymáshoz a munkaerő-piaci kínálat és kereslet. Az „Európai digitális menetrend” a nagy sebességű internet bővítésének felgyorsítását célozza meg, illetve el akarja vinni a háztartásokba és a vállalkozásokhoz az egységes digitális piacot.

Az EU Bizottság által 2010. április 27-én kibocsájtott „ZÖLD KÖNYV”-e a médiaműveltség kapcsán a következő állásfoglalást teszi: „A polgárok kreativitásának és a társadalom kulturális életében való részvételének támogatásához szintén fontos a médiaműveltség oktatása. Manapság rendkívül nagy a média jelentősége a kulturális tartalom elosztásában és az európai kulturális identitások közvetítésében, ezért erősíteni kellene az európai polgárok azon képességét, hogy médiafogyasztói szerepükben tájékozott és változatos döntéseket tudjanak hozni.”²⁴ Az idézett dokumentumok igazolják, hogy az Európai Unió intézményei fontosnak tartják az állampolgárok médiaműveltségének fejlesztését, amit számos akadály nehezít: (1) a tagállamok szintjén a *media literacy* tudásterülettel kapcsolatban nincs közös jövőkép, (2) az európai hálózatok kiépítését megnehezíti a területhez kötődő nemzeti, regionális és helyi kezdeményezések ismertségének hiánya. Következésképpen jelentős tartalékok vannak az érdekeltek közötti koordinációnak.²⁵

²³ COM (2010) 2020 végleges „Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája”

²⁴ COM(2010) 183 végleges „ZÖLD KÖNYV, a kulturális és kreatív iparágak potenciáljának felszabadításáról

²⁵ Az uniós jogszabályok összefoglalói. Audiovizuális és médiaügyek. A digitális környezethez igazodó médiaműveltség http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/am0004_hu.htm

3.1.1 A médiaműveltség környezeti tényezői és szabályozása

A 3. fejezetben azokat – a médiaműveltség szempontjából lényeges – környezeti tényezőket mutatjuk be, amelyek mentén egy adott ország médiaipara, médiapolitikája és médiaszabályozása jellemezhető, és amelyek saját kutatásunk – főképp az általunk mérőeszközökkel is vizsgált területek – szempontjából kiemelt jelentőségűek. A médiaműveltség elsajátításának egyik lényeges színtere a közoktatás. A dolgozat folytatásában betekintést adunk a médiaoktatás nemzetközi és hazai gyakorlatába, irányvonalaiba.

A médiaműveltség és a közoktatás kapcsolata

Európában és Európán kívül egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek a médiaismeretek oktatására, mivel a média helyes használata és értelmezése, a tömegkommunikációs eszközökben rejlő potenciális pozitív hatások kiaknázása, és a negatív tartalmak elkerülése a jelenben is alapvető „kulturális készségnek” tekinthető (László, 2010). Egyes országokban kötelező, másutt ajánlott formában került be a médiaműveltség fejlesztése az iskolai képzésbe, de találunk olyan gyakorlatot is, amikor médiaoktatást civil, illetve egyházi kezdeményezések vállalják, és segítik. A dolgozat folytatásában példákkal illusztráljuk a nemzetközi médiaképzés sokszínűségét.

A médiaoktatás modelljei

A médiaoktatás nemzetközi gyakorlatát a változatosság jellemzi. A sokszínűség hátterében az adott országra jellemző – a médiumokkal, médiatartalmakkal és a médiahatással kapcsolatos – aktuális oktatáspolitikai alapállás és feladatvállalás, a médiaoktatás bázisszemlélete, azaz paradigmája áll. A fentebb felsorolt tényezők határozzák meg, hogy a médiaoktatás miként ágyazódik be a közoktatásba (megjelenik-e a terület a curriculumban, ha igen akkor önálló vagy integrált formában), és annak mindennapi iskolai gyakorlatába.

A médiaoktatást a múlt század hetvenes éveinek végéig a filmközpontúság, azon belül is az esztétikai, és műközpontú megközelítés jellemezte. Az iskolai gyakorlatban nagy hangsúlyt helyeztek azon művészfilmek elemzésére, amelyeket a magaskultúra és a kulturális örökség hordozóinak tartottak. A naiv tömegkultúra-kritika ezekkel a médiaszövegekkel szembeállítva jelent meg a filmesztétika órákon (Jakab, 2001).

A nyolcvanas évektől egy radikális szemléletváltás következett be a médiaoktatás nemzetközi gyakorlatában. A nevelési irányzatot a média társadalmi szerepe, annak működése, és hatásai kezdték érdekelni, és ennek megfelelően a szakemberek figyelme, és a médiaoktatás óratermi gyakorlata is a népszerű kultúra – pl. szappanoperák, reklámok, hírek, hírműsorok – médiaszövegeire, és ezek elemzésére irányult. Az ezredfordulóra a médiaoktatás két eltérő iránya, modellje alakult ki (Jakab, 2001):

A *szociális-demokratikus modell* jellemzője, hogy a médiaoktatás segítségével a nehéz helyzetben lévő társadalmi rétegek, nemzetiségek megszólalására, identitásának erősítésére lát esélyt. Ez a felzárkóztató szándék együtt jár a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének, a leszakadók segítésének, a szólásszabadság megteremtésének gondolatával. Olyan társadalmi és egészségügyi problémák bizonyos fokú kezelésére törekszik, mint az erőszak kultusza, a drog vagy az AIDS. Ez a modell nem kötődik feltétlenül és szorosan az iskolai órákhoz, gyakran még az iskolához sem. Inkább mozgalmoszerű, aktivistái vannak, önálló intézményei, alapítványok,

egyházak, egyesületek. A modell főként a harmadik világra, Indiára, Indonéziára, Szenegálra vagy Latin Amerikára jellemző, de Olaszországot is ide sorolhatjuk, ahol az egészségnevelés hatékony eszközét látják a médiaoktatásban. Indiában, a Maharashtra állam északi részén, Nashvik városában „*A média a fejlődésért*” nevű önkéntesekből álló szervezet elsősorban a kommunikáció demokratizálásáért jött létre. Újságot és hírlevelet, ill. olcsó, „emberközpontú”, negyedéves video-magazint adnak ki „*Igaz mesék*” címmel. Oktatási programokat is szerveznek 11 helyi iskolában, amelyeken a kritikai képesség fejlesztése a fő cél. Argentínában a társadalom demokratikus átalakításában szánnak szerepet a mozgókép- és médiaismeret oktatásnak. Ebben az esetben olyan – a tömegkommunikáció eszközeinek üzeneteit értő – polgárokat kívánnak nevelni, akik egyéni érdekérvényesítésük során fel tudják használni az iskolában elsajátított kommunikációs készségeket, és ismereteik birtokában részt is vesznek a helyi társadalom tevékenységében.

A befogadáselvű/kritikai vagy kritikai-recepció modell jellemzője, hogy a médiaszövegeket kritikusan, értve befogadó autonóm személyiségek nevelésére törekszik. Ennek feltétele, hogy a diákok megismerkedjenek a kommunikáció ágenseivel (pl. azokkal, akik az üzenetet létrehozzák és/vagy továbbadják); a tömegkommunikációs eszközök technikájával, technológiájával; a média kategóriáival és műfajaival (médiumok, szövegfajták és stílusok); a média nyelvével és a prezentáció problematikájával illetve a közönséggel. A médiaoktatás kritikai-recepció modelljét alkalmazó országok tantervében megjelenik az a szándék, hogy a tanuló képes legyen a mozgókép adekvát olvasására és használatára, a mozgóképi szövegek közötti értő válogatásra. Ez összefügg a mozgókép azon funkciójával, hogy megjelenít kisebbségeket, más kultúrákat és szokásokat. Ezt a modellt az angolszász – így Anglia, Skócia és az Egyesült Államok – és a skandináv országokban, továbbá a szlovén, az osztrák, a svájci, a lengyel, valamint a belgiumi flamand tantervekben találjuk meg (Hartai, 1999). A médiaoktatás a hagyományos iskolai tantárgyakhoz hasonló órakerettel és követelményrendszer szerint épül be a közoktatásba. A kritikai-recepció modell szemlélete annyiban rokon a szociális-demokratikus modellel, hogy ez is nagyjából a média által terjesztett kéretlen üzenetek ellen, az amerikai típusú tömegkultúrával szemben, a nemzeti kultúra és az általános emberi értékek elfogadása mellett érvel; az utóbbi el- és befogadását kívánja segíteni.

A médiaoktatás nemzetközi kitekintésben azért is sokszínű, mert az országok több kérdésben is eltérő gyakorlatot folytatnak. Nincs egyetértés abban, hogy a média témájával való ismerkedést a 6–12., vagy a 12–18. életévben kell-e megkezdeni; az oktatást integrált vagy önálló tantárgyi formában; kötelező vagy ajánlott tanórai keretben, milyen iskolatípusban, és milyen óraszámban tegyék lehetővé. A dolgozat folytatásában ezek részletes ismertetésére nem kerül sor, a továbbiakban a médiaoktatás nevelési cél, és közoktatásba való beágyazódás alapján elkülönített csoportjait mutatjuk be.

Szijártó (2001) nevelési célok szerint tesz különbséget a médiaoktatás modelljei között. Ezek a következők:

- Demokratikus-szocializáló modell (pl. Argentína)
- Médiaértési modell (Anglia, Skócia, Egyesült Államok, Svájc stb.)
- Művelődéstörténeti modell (részben az orosz, az osztrák és a francia)

A csoportosítás kapcsán elmondhatjuk, hogy az újdonság egyrészt az elnevezésben van – Szijártó a befogadáselvű-kritikai vagy kritikai-recepció modellt médiaértési modellnek nevezi, illetve fontosnak tart megkülönböztetni egy harmadik típust, a művelődéstörténeti modellt. Ennek legfőbb jellemzője a művészetelméleti és

művészettörténeti ismeretek átadásának szándéka, továbbá az, hogy ez a típus magában foglalhatja a demokratikus-szocializáló, valamint a médiaértési elemeket is.

A közoktatásba való beágyazottság szerint a médiaoktatás két típusa különül el:

- A közoktatásba integrált médiaoktatás (lásd Anglia, Észak-Írország, Wales, Skócia, Svájc, Finnország, Norvégia) (*Novais és Tompa, 2001*). A modell összefügg az országban a nemzeti tantervi alap létezésével, mert ahol van ilyen, ott ez rendszerszerűnek nevezhető. Különbségek azonban vannak: egyes országokban az anyanyelven belül foglalkoznak a médiaoktatással, másutt külön tantárgyként szerepel, van ahol keresztntantervi anyagként, de előfordul a három forma együttes jelenléte is. Az Amerikai Egyesült Államok médiaoktatásában nem csupán államok szerint, hanem egyes intézmények között is nagyok a különbségek a tárgynak a tantervben való megjelenésében. A közoktatásba leginkább Texas és Kalifornia államban integrálódott be a médiaoktatás, azon belül is főképp a mozgóképpel való foglalkozásra helyezik a hangsúlyt. A tartalom az anyanyelvbe integráltan, a kommunikációs művészetek között, a társadalomismeret részeként, vagy akár az egészség- és táplálkozástan részeként is megjelenhet. Vannak ugyanakkor az Államok területén olyan intézmények is, amelyekben a média önálló tárgy. Ilyen esetben együtt kerül tárgyalásra a nyomtatott és elektronikus sajtó, a médiaszövegek értékelése és létrehozása is (*Bényei, 2000*). Belgium flamand nyelvű iskoláiban a média keresztntantervi témaként van jelen a nemzeti tanterv zenével foglalkozó fejezetében. A nyelvoktatásban valamint az úgynevezett élettudományok és az egzakt tudományok oktatásában használják fel a médiával kapcsolatos ismereteket.
- Azokban az országokban, ahol a média társadalmi nyilvánosságot erősítő szerepe a hangsúlyos, a civil szervezetek felzárkóztató szándékkal foglalkoznak a médiaoktatással (lásd pl. Argentína, India és Nigéria). Az *akcionista-mozgalmár* médiaoktatás szabadon választható délutáni – iskolán kívüli – program, szabadidős projektként működik.

Nem sorolható egyik modellbe sem Spanyolország, ahol az iskolák döntésétől függ a média- és mozgóképoktatás bevezetése. Fogalmainkkal szintén nem írható le az orosz modell sem, mert esetükben egyrészt nem beszélhetünk nemzeti curriculumról, másrészt a médiaoktatás elvileg kötelező valamennyi iskolában. Németországban nem létezik az egész országra érvényes nemzeti tantervi alap, ugyanakkor a 16 szövetségi államban folyó média- és mozgóképoktatást egy szervezésre, kutatásra és tapasztalatok terjesztésére alakult országos bizottság hangolja össze (*Szijártó, 2001*).

A médiaoktatásra vonatkozó kutatások

A médiaoktatással kapcsolatos kutatások kapcsán a – a mozgóképoktatás terén az egyik legrégebbi (az 1930-as években kezdődő, majd az 1960-as években kiteljesedő), és legnagyobb tapasztalattal bíró – angol gyakorlatot érdemes említeni. Az angol, a walesi és az északír közoktatásban a mozgóképpel kapcsolatos ismereteket az angol anyanyelv oktatásába (*English curriculum*) 1989-ben emelték be. Az angol médiaoktatási gyakorlat és rendszer a világ számos országának szolgált követendő példaként, és ennek köszönhetően az általuk fejlesztett tananyagok nemzeti változatai megtalálhatók Svájcban, Bulgáriában, Indiában és a dél-amerikai országokban is. Az angol médiaoktatással kapcsolatos áttekintésben érdemes megemlíteni az *English & Media Centre* tevékenységét, mert ez az intézmény

működteti azt a honlapot, melyen a médiaoktatással kapcsolatos tudományos kutatások, és országjelentések közzétételre kerülnek.

Az *University of Southampton Médiaoktatási Központ* is vizsgálta a médiaoktatást. *Andrew Hart*, a kutatócsoport vezetője 1998-ban publikálta azt a munkáját, melyben az angolszász országok médiaoktatási gyakorlatát és tapasztalatait összegzi. Az eredmények azt tükrözték, hogy (1) a médiaoktatás gyakorlata túl erősen kötődik a tanárok médiával kapcsolatban kialakított szubjektív véleményéhez, (2) a színvonal erősen függ attól is, hogy miképpen ismeri el és miképpen válaszol az iskola a tanulók létező – valóságos kulturális közegének változásaira, (3) az empirikus kutatás adatai szerint a tantestület és a menedzsment támogatása nélkül a médiatanárok hamar elbizonytalanodnak, és el is szigetelődnek a tantestülettől, (4) kevés tanárnak van formális – akár továbbképzés formában megszerzett – képzettsége (5) a legtöbb angolszász országban a médiaoktatás inkább az anyanyelvi oktatás közegében stabilizálódott és fejlődött.

Hart a kutatás alapján – a médiaoktatás célját illetően – három eltérő szemléletet (szellemi paradigmát) nevezett meg. Gyakori a médiaoktatók körében az a konzervatív nézet, hogy a tárgyat *védőoltásként használják* a nem kívánt populáris kultúra befolyása ellen, a kulturális örökség védelmében. Más esetben a médiapedagógus elfogadja a tömegkultúra tényét, ugyanakkor egyfajta megkülönböztető – humanista, liberális – szemléletet képvisel: a tanár szerint mindenki számára adott a médiaszövegek közötti választás, és ebből adódóan a személyiségfejlődés lehetősége. A médiaoktatás célja az is lehet, hogy az ideológia, a hatalom és a politika mediabeli megjelenítésére fókuszáljon, előnyben részesítve a kulturális elemzést szolgáló kritikai megközelítést. Ez a szemlélet a baloldali, ellenzéki vagy hatalomellenes ideológiához áll közel. A kutatás eredményei szerint a médiaoktatás eltérő gyakorlatában ezek a paradigmák váltják egymást, illetve kombinálódhatnak, és ez szoros kapcsolatot mutat a tanár életkorával.

Szűjártó és Bényei (2000) médiapedagógusukkal készített interjút és kérdőíves adatfelvételt (N=28). A kérdőív – melyet a fentebb megnevezett southamptoni egyetem munkatársai állítottak össze – egy nemzetközi összehasonlító kutatáshoz készült, az eredményeket országjelentésekben összegezték, és elektronikus úton hozzáférhetők.²⁶ A mérőeszköz kérdéscsoportjai érintették a mozgóképoktatás technikai és szervezeti hátterét, az innováció tárgyi fejlesztésre vonatkozó vonulátát, a tanárok tárggyal kapcsolatos attitűdjét, célját, a tanórán alkalmazott módszertant, és értékelési formákat is. A hazai kutatás során a vizsgálat vezetői 28 mozgókép-kultúra és médiaismeret óráról vettek fel hospitálási naplót, majd kiértékelték a foglalkozások óravázlatait, munkanaplóit és záróbeszámolóit. Az eredmények azt mutatták, hogy a médiaoktatáshoz az alapvető eszközök rendelkezésre álltak (pl. videolejátszó, kamera, írásvetítő), de akadt olyan oktatási intézmény is, ahol a hang-, és képi vágás technikája is biztosított volt. A technikai eszközök használatában a médiapedagógusok is jártasak voltak, nem állt tőlük távol a gyakorlatias szemlélet. A médiaoktatás céljaként a tanárok többsége azt nyilatkozta, hogy bár a tanulók nagyon szoros kapcsolatban állnak a televízió és a mozgókép világával, ismereteik felületesek, esetlegesek és zavarosak. Az iskola feladata, hogy rendszerezze a médiával, a tömegkultúrával kapcsolatos tudásanyagot, és kialakítson egy kritikus szemléletmódot. A tanórai módszertannal kapcsolatban az a kijelentés tehető, hogy döntően az egyéni, a kis- vagy csoportos tevékenységek dominálnak. Az elemzésre és értelmezésre kiválasztott médiaszövegeket is csoportosan dolgozzák fel a

²⁶ http://www.mostra-me.com/literacia/Approaches_to_Youth_Media_Literacy_by_Kate_Domaille.pdf

tanulók. Frontális munkára kevés példát láttak a kutatók, mert a hangsúly a gyerekek felfedező-feltáró munkájára helyeződött. A tanári magyarázat súlya is kevesebb, és mivel előfordul, hogy bizonyos témákban a tanulók tájékozottabb a pedagógusnál, ott a meglévő ismerete rendszerezésének, értékelésének, illetve a gyakorlásnak jut több szerep. Az órák közti kapcsolatot ismétléssel, házi feladattal és szemléltetéssel oldják meg a médiatanárok. A tankönyv hagyományos információközlő szerepén túl a médiaórákon használják annak képanyagait, és – ha van – a szöveggyűjtemény feladatait is. Jellemzően a Hartai és Muhi szerzőpáros tankönyvét kedvelik a tanárok.

Az Amerikai Egyesült Államok médiaoktatását a *Kubey* és *Baker* (2000) szerzőpáros vizsgálta. A kutatók arról számoltak be, hogy 48 államban igazolható a médiaoktatás közoktatásbeli jelenléte, de államonként, sőt még az egyes oktatási intézmények szintjén is nagy különbségek vannak abban, hogy miként foglalkoznak az iskolában a médiatémával. Az eltérés megmutatkozik a mozgóképes ismeretek tantervében – akár önálló tantárgyként, vagy integrált formában – való megjelenése terén, de abban is, hogy az iskoláztatás melyik szintjére terjed ki. A közoktatásba leginkább Texas és Kalifornia államokba integrálódott be a mozgókép, hol az anyanyelvbe, hol az egészség- és táplálkozás tan tárgya, de találunk példát olyan gyakorlatra is, ahol a média önálló tárgy, és érintik a nyomtatott és elektronikus sajtó, illetve a médiaszöveg-értékelés és -alkotás témákat is. A mozgóképes képzéseknek az a célja, hogy a média bírálatára és értő használatára neveljék a tanulókat, szélesítve vizuális műveltségüket. A foglalkozások során a diákok feltűnően nagy teret kapnak a témákkal kapcsolatos személyes állásfoglalásra.

Spanyol nyelvterületen a médiaoktatás kutatásával kapcsolatban három forrást érdemes megnevezni. *Morduhovitz* (1997, 2000) az argentin társadalom tagoltságát, és a társadalmi egyenlőtlenségek szerkezetét kutatta. Vizsgálataiban hangsúlyozta a média, illetve a hatékony médiaoktatás a kisebbségek felzárkóztatásában, esélyteremtésben és integrálásában rejlő – eddig még – kiaknázatlan lehetőségeit. *Flores* (1999) a szegények tévé nézési szokásait vizsgálta, és főképp az érdekelte, hogy a leszakadó rétegek életében milyen szerepet tölt be a televízió. Eredményei szerint a tévé a befogadók világról szerzett ismereteire és életvezetési gyakorlatára is hatással van. A harmadik jelentős kutató az angol *Masterman* (1980, 1985), aki az UNESCO megbízásában kapott lehetőséget arra, hogy részt vegyen az argentin közoktatás fejlesztésében. Az oktatáskutató közreműködésével – az angol mozgóképes oktatás gyakorlatából, és célrendszeréből kiindulva – sikerült kidolgozni az argentin mozgóképek oktatás alapjait.

Ausztrál oktatási szakemberek (*McMahon* és *Quin*, 2000) megállapították, hogy a tanárok a hagyományos módon – előadásokkal – próbálnak megbirkózni a médiával kapcsolatos tananyaggal. Az ausztrál szakemberek ezt a helyzetet óramegfigyeléseken alapuló felmérések alapján is dokumentálták. A tapasztalatok azt igazolták, hogy az iskolai médiaoktatás az 1990-es évek végén még mindig túlságosan „akadémikus” szemléletű, a tudásátadás egyirányú, és az elmélet uralja. Hiányoznak az önkifejezést segítő médiagyakorlatok, melyek segítségével a diákok az elméletalkotás magasabb szintjére lépnének.

A médiaoktatás további vizsgálatai azt mutatják, hogy a fiatalok médiával kapcsolatos tanulmányait erőteljesen befolyásolják a tanárok. Arról azonban már folyik a vita, hogy az iskola és a szülők milyen mértékben felelősek a fiatalkorúak médiaszocializációjáért, és hogy az iskola képes-e a médiaműveltség közvetítési feladatának eleget tenni (*Hart* és *Süss*, 2002).

Szűjártó és *Bényei* (1999, 2000) a középiskolás tanulók médiafogyasztási szokásait vizsgálta, továbbá azt, hogy milyen szociális ágensek segítik a gyerekek

világban való tájékozódását, és melyek a televízió főbb funkciói. Eredményeik azt igazolták, hogy az iskolatípusnak nagyobb hatása van a tévé nézési szokásokra (Kósa és Vajda, 1998) és azt is, hogy a lakóhely szoros kapcsolatban áll a médiafogyasztással. Ezekre már korábbi vizsgálatok is felhívták a figyelmet (Werner, 1998; Kósa és Vajda, 1998).

Hartai (1998, 1999) a magyarországi mozgókép- és médiaismeret oktatás gyakorlatát vizsgálta. Mintegy 200 általános, és középiskolai médiaoktatót sikerült bevonnia a vizsgálatba. Az eredmények azt mutatták, hogy az általános iskolákban jellemzően a rajz, a középiskolákban a magyar tárgyakba integrálták a médiával kapcsolatos ismereteket, és óraszám tekintetében évi 10 tanórát szánnak erre. A válaszadó pedagógusok 93%-a egyértelműen a kötelező stúdiumok körébe illesztette volna a mozgóképkultúra és médiaismeretet, az ellenvéleményen lévő kollégák sem a tárgy jelentőségét vitatták, hanem a feltételeket – főként az óraszámok mértékét – nem tartották megnyugtatóan rendezettnek. A NAT a 7-10. évfolyamot jelölte meg a tárgykörben előírt minimumkövetelmények teljesítésére. Az életkori szakasszal a kutatásba bevontak 79,8 %-a egyet is értett, a javaslatot csupán a kérdezettek 9 %-a vetette el. Néhány tanár az elképzelést módosította volna, és több időt adna a médiaoktatásnak, egyik-másik pedagógus pedig két évfolyamra szűkítené a tárgy kötelező stúdiumait. Nem volt vita a megkérdezettek körében arról, hogy rendeleti úton tegyék lehetővé az érettségit –választható tárgyként – a mozgókép/média tárgyból. Ezzel egyetértett a válaszadók 90,3 %-a. A válaszadók 85,7 %-a azt is támogatja, hogy az érettségire fakultációs formában a 11-12. évfolyamokon lehessen felkészíteni az ezen a területen továbbtanulni szándékozó diákokat.

A dolgozat folytatásában a magyar médiaoktatás történetiségével foglalkozunk. Ennek részletes bemutatására azért van szükség, hogy lássuk azokat a külső környezeti tényezőket, amelyek hatást gyakoroltak a Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatási tartalmára és módszertani gyakorlatára.

A médiaoktatás Magyarországon

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy programja, tanterve, követelményrendszere Magyarországon született, magyar tapasztalatokra épül. Közvetlenül nem kapcsolódik az angolszász országokban – elsősorban Angliában, Skóciában, Ausztráliában – már komoly hagyományokkal és tanítási tapasztalatokkal rendelkező médiaoktatáshoz. Az angolszász médiakultúra mégis gyakorol hatást a magyar médiaoktatásra, elsősorban azért, mert a média világának – a tömegkommunikációs rendszer egészének, működésétől a tudományos vizsgálatokon át egészen az oktatási gyakorlatig – egyre inkább az angol a nemzetközi nyelve. Ez nemcsak terminológiai problémaként jelenik meg. Szembesülnünk kell azzal, hogy a nyelv nem csupán lefordítandó szavakból és mondatokból áll. A nyelvi közegen keresztül a világ értelmezésének keretei és módozatai is megérkeznek hozzánk, ezért a médiával, illetve a médiaoktatással kapcsolatban sem mindegy, hogy milyen értelmezési keretben, milyen értékrend alapján gondolkodunk. Érdemes néhány példával szemléltetni a média különböző értelmezéseit. A média világát tekinthetjük például egy sajátos iparágnak, amely a maga furcsa eszközeivel ugyanúgy csupán profitot kíván termelni, mint bármely gazdasági vállalkozás. Nézhetünk úgy is a médiára, mint a demokratizálás legfőbb intézményrendszerére, amely mindenki számára „ablakot nyit a világra”, és lehetővé teszi az információk elérését.

Egyesek a médiában a politikai manipuláció ördögi eszközét látják, mások a „magaskultúra” esztétikai mércéi alapján – „alantas valami”-nek tartják, amellyel nem is érdemes foglalkozni. Az egymásnak is ellentmondó értelmezési keretek a

médiaoktatás számára nehéz helyzetet teremtenek. Ha a tömegtájékoztató szövegeit kártékonyak tartjuk, akkor mindennek nincs keresnivalója abban az iskolában, amely a modernitásban gyökerező értelmezés szerint a klasszikus kulturális értékek őrzését és továbbítását tekinti feladatának (Szíjártó, 2008). A magyar közoktatás hagyományos kultúrafelfogása szerint a tömegkultúra nem iskolaképes téma, a tanárok jelentős része ezért még ma is idegenkedik bármely elemének oktatásától. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgynak a nemzeti kultúra és identitás védelme mellett ugyanakkor az is célja, hogy képviselje a tömegkultúra oktatásának szükségességét, ugyanis a médiaszövegek is a társadalom olyan „termékei” amelyeknek – számos más alkotáshoz hasonlóan – nem egyetlen és egyedül érvényes olvasata létezik. A hazai médiaoktatás leginkább – behelyezve és összehasonlítva a nemzetközi médiaoktatási modellek közé – a befogadáselvű-kritikai modellhez közelít. Szemléletében a tömegkultúra és a reprezentáció paradigmáin nyugszik, tartalmában a film, illetve a mozgókép kap hangsúlyos szerepet (Jakab, 2001). A tömegkultúra és a reprezentáció paradigma-szemlélet szerint a populáris kategóriába sorolt médiaszövegek – reklám, szappanopera, valóság-show, stb. – részét képezik a nemzeti kultúrának, elvégre képesek kulturális minták megjelenítésére.

A magyar médiaoktatás múltja, jelene és közoktatásbeli szabályozása

Magyarországon a közoktatásban az 1960-as évektől van jelen a média, ezen belül is a mozgókép oktatása. Megnevezésére használták a filmoktatás, filmesztétika, filmkultúra elnevezést is. A filmesztétikát ekkor még az irodalomórák keretében tanították, mert az ide tartozó ismereteket a mai napig az irodalom szerves részének tartják. 1965-ben 12 ezer diák tanult filmkultúrát hazánkban, négy évvel később pedig érettségi vizsgát is tettek olyan tanulók, akik a középiskola mind a négy évfolyamán tanulták ezt a tantárgyat. Az 1980-as évek közepétől az oktatási rendszer liberalizálódását kihasználva néhány iskolában – kísérleti jelleggel – megindult a filmoktatás teljes átértelmezése, és ezzel párhuzamosan vált egyre inkább fakultatívvá. Kezdetben egymástól függetlenül, később a Magyar Mozgókép Alapítvány támogatásával létrehozott Mozgókép az oktatásban munkacsoport koordinálásával számtalan kísérleti program született. Ezeknek a kísérleti programoknak a tapasztalatai nyomán született meg az az alapvető követelményrendszer, amely a Nemzeti alaptantervben (*a folytatásban NAT*) (Kormány 130/1995. (X. 26.) rendelete) olvasható Mozgóképkultúra és médiaismeret néven (Jakab, 2001b).

Szíjártó (2001) a hazai médiaoktatás bevezetése kapcsán öt szakaszt különböztet meg:

1. 1957–1965: filmklubok megalakulása. Központi tanterv írja elő a film oktatását a középfokú intézményekben.
2. 1965–1978: a Tanterv és Utasítás megjelenése. A film rendszerszerű oktatása.
3. 1978–1980-as évek: a filmoktatás bevezetése.
4. 1980-as évektől 1995-ig: helyi megoldások, kísérletek.
5. 1995: NAT bevezetése, a mozgóképkultúra és médiaismeret műveltségterület bekerül a tíz műveltségi alapterület közé.

1995-ben a NAT változásokat hozott a közoktatásban. Közös követelmény-rendszert írt elő az iskoláknak, ezáltal egy egységes alapra építhettek. Ez a követelményrendszer nem évfolyamokra, hanem az életkori sajátosságokra épült (Ballér, 2003). 10 műveltségi területet állapítottak meg, és ezek egyike lett a

Művészetek, melybe az ének-zenén, tánc és drámán kívül a mozgóképkultúra és médiaismeret is beletartozott. Az 1995-ös NAT az iskoláztatás 7–10. évfolyamára írta elő a mozgóképkultúra és médiaismeretet. Óraszámokat a dokumentum nem tartalmazott, csupán a javasolt óraszámok egyes műveltségi területekre vonatkozó százalékos arányait (*Szijártó, 1996*).

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat az iskolák önálló tárgyként, vagy különböző integrált formákban – komplex művészeti tárgy keretében, komplex társadalomismereti formában, a vizuális nevelés részeként, az informatika oktatásához kapcsolva – is oktathatták.²⁷ A NAT a helyi tantervekben ehhez viszonylag tág mozgásteret biztosított. A 2000-ben megjelent Kerettanterv (*Kerettanterv 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet*) a 8. és 11–12. évfolyamokon a mozgóképkultúra és médiaismeretet új tantárgyi keretben, ún. modultantárgyként „résztantárgyként” nevezte meg (*Jakab és Varga, 2002*). Az új tantárgyi forma együtt járt néhány sajátossággal. A hagyományos tantárgyakhoz képest kisebb órászámmal rendelkezett – 8. évfolyamon 37, 11–12. évfolyamon összesen 37 tanóra – és már maga a tárgy neve, a mozgóképkultúra és médiaismeret is jelez egyfajta integrálódást, több tantárgyi terület ötvözését. A másik sajátosság, hogy a médiaképzés kapcsán hangsúlyossá vált a gyakorlatorientált készségfejlesztés. A legtöbb iskolában heti egy órában, a következő formákban foglalkoznak a média oktatásával: önálló tantárgy keretében, integrálva különböző tantárgyak részelemeként, fakultációs programként, szakközépiskolákban (műszaki, közgazdasági, művészeti stb.) önálló szakirányként, szakkör formájában (foto, illetve videó szakkör, multimédia stb.), iskolaújság, iskolarádió, zárt rendszerű iskolatévé, filmklub.²⁸ Azt, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy miként, milyen formában és keretben ágyazódik be az adott intézmény képzési struktúrájába, számos szakmai és módszertani indok befolyásolja. Az oktatáspolitikai dokumentumok lehetővé teszik a helyi sajátosságok és igények figyelembe vételét, az erre vonatkozó indoklásokat az iskolák helyi tantervei tartalmazzák.

A kerettantervben megjelenő tantárgy, elsősorban a mozgóképi szövegértés képességének fejlesztését és az audiovizuális média társadalmi szerepének, működési módjának tisztázását szolgálja. Ehhez azonban alapszintű mozgóképnyelvi és művelődéstörténeti tájékozottságra, a naiv fogyasztói szemlélet bizonyos fokú átértékelésére van szükség. Az oktatás középpontjában a médiaszövegek, kitüntetetten az audiovizuális médiaszövegek szövegértési képességének a fejlesztése állt.

A kompetencia alapú médiaoktatás

A NAT majd a kerettantervek bevezetésével megjelenő „modul” tárgyak közül talán a Mozgókép- és médiaismeret volt az, amely a legszisztematikusabban készült föl a közoktatás nagy rendszerében történő megjelenésre. Rendeleti értelemben, és jórészt a tantervek, taneszközök tekintetében is a tárgy iskolai megjelenése előkészítettnek volt tekinthető. A tárgy bevezetésével kapcsolatos felmérések azonban azt mutatták, hogy abban a több ezer iskolában, melyben 2003/2004 illetve 2004/2005-ös tanévben az előírások szerint megkezdték a mozgókép- és médiaoktatást, a valóságban nem voltak, és még ma sincsenek felkészülve erre a munkára (*Jakab, é.n.*).

²⁷ <http://www.c3.hu/~mediaokt/medped-2.htm>

²⁸ <http://www.c3.hu/~mediaokt/medped-2.htm>

A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy elvi és tartalmi szabályozását a – hatályban lévő – NAT és a kerettanterv, az iskola helyi tanterve, és a tanulócsoporthoz tartozó tanterv (mint az oktatási-nevelési folyamat szabályozásának dokumentumai), valamint az érettségi vizsgarendszer (a szabályozás kimeneti eleme) látja el. Az első kettő a kétszintű tantervi szabályozásnak megfelelően központi jellegű, a harmadik pedig helyi szintű írásos dokumentum. A médiaoktatásra is vonatkozó országos szintű oktatáspolitikai dokumentumok tartalmazzák a közoktatás megfelelő szintjén megkövetelhető kompetenciákat és tudásanyagot, és a tanulók tudásának összemérhetőségét, az iskolák és tanulócsoporthoz közötti átjárás feltételeinek megteremtését (Szijártó, 2008). A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyból 2004 óta érettségi (projekt-) vizsga tehető, de mivel országosan csekély érdeklődés kíséri a közép-, és emelt szinten is letehető vizsgát, kevés értékelési tapasztalat áll rendelkezésre.

A NAT (202/2007 (VII. 3) Kormányrendelet) szerint a médianevelés olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy az állampolgárok az információrobbanás és a modern piacgazdaság korában ténylegesen tudjanak tájékozódni és választani. A médiaoktatás célja, hogy fejlessze a fiatalok médiával kapcsolatos ismereteit, kritikai készségét, tudatosságát, és széles alapokon nyugvó médiakompetenciákat alakítson ki a nyomtatott szövegek, az álló- és mozgókép, mind pedig a hangzó (audio) médiaüzenetek kapcsán. Ezért is nevezi meg a kormányrendelet azokat a kognitív, szociális és személyes kompetenciákat, amelyek fejlesztésére a médiaoktatás során is törekedni kell. Ezek a következők: a médiaszövegek megfigyelési készsége, a tömegkommunikációból szerezhető ismeretszerzés készsége, a mediális kommunikáció készsége, az értelmezés, elemzés, a kritikai gondolkodás kompetenciái, a problémaérzékenység, az önismeret, együttműködés, választás és a tolerancia.

A kritikai tudatosság, a média tudatos bírálatának képessége alkalmassá teszi a befogadót arra, hogy a média társadalomra gyakorolt hatását értelmezze, valamint arra, hogy képes legyen a szelektív médiahasználatra.²⁹ A mozgókép- és médiaoktatás a demokráciára nevelésnek, továbbá olyan értékek elsajátításának az iskolája, mint a másság elfogadása, a különböző médiaszövegek kapcsán az önálló és kritikus attitűd, és véleménynyilvánítás megfogalmazása. A médiaoktatás segíti a média-írástudás kialakulását és annak hatékony használatát. A digitális média térhódítása – az internethasználat mindennapossá válása, a médiumok technikai konvergenciája, a digitális platformok alkalmazása, a médiaszövegek elérése és azok szerzői jogaival kapcsolatos problémák, a közönség, és főleg a fiatalok aktív-kreatív részvétele a médiában – új helyzetet, és új kihívásokat teremt a médiaműveltség-fejlesztés, és ezen belül pedig a médiaoktatás számára.

A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy jelen helyzete azt mutatja, hogy az elmúlt években nem sikerült egzisztenciálisan megerősödni. Ezt a kijelentést a következő mutatókkal igazolhatjuk: alacsony az óraszám, hiányoznak a szakképzett pedagógusok, országos viszonylatban elhanyagolható a közép- és emelt szintű érettségit tett diákok száma, a tantárgy kötelező oktatása nem terjed ki a közoktatás minden szintjére. A mérendő tartalom meghatározására és értékelésére jelenleg Magyarországon az egyetlen formális vizsga az érettségi, amely – az alpműveltségi vizsga és a projektmódszerrel kapcsolatos kísérletek hatására – alkotó és elemző, illetve komplex vizsgatípusokat is tartalmaz (Pallag, 2006, idézi Kárpáti, 2011). Hazánkban a kétszintű érettségi követelményét úgy alakították ki, hogy önálló

²⁹ Oktatási segédanyag a Kreatív médiapedagógia című tárgyhöz – Eötvös József Pedagógiai Főiskola – http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/kreativ_mediapedagogia.pdf

médiaproduktum nélkül ne lehessen a tárgyat abszolválni. Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyból – 2008. évtől 2011 szeptemberéig – közpszinten 4617 tanuló, emelt szinten pedig 187 diák érettségizett. A felvételi eredményeihez 31 tanuló használta fel az emelt érettségi eredményét, míg 711 középiskolás jelölte meg beszámításra a közpszinten kapott érettségi eredményét.³⁰

Az általános iskolában a médiaoktatásra rendelkezésre álló heti egy óra, a középiskolában pedig a heti harminc perc nem elegendő a minimális követelményrendszer elsajátításához (lásd pl. *McMahon és Quin*, 2000; *Szűjártó*, 2001; *Hartai*, é.n. online) A szakemberek szerint minimum 50%-kal kellene növelni az alapóraszámot. Ugyanakkor a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy, éppen speciális oktatási tartalma – például filmek, reklámok, szappanoperák, egyéb médiaszövegek – miatt nehezen illeszthető a hagyományos órakeretbe. Gyakran még az egymást követő ún. „dupla óra” sem jelent minden esetben megoldást, ugyanis egy tévéjáték, vagy mozifilm elemzéssel, vitával összekötött feldolgozása több időt igényel. Az ilyen esetekben az lenne megoldás, hogy a médiaoktatás tömbösítve szerepelne az órarendben, azaz ritkább időközönként, de hosszabb időtartam – esetenként 4-6 óra – állna a tanulói csoportok rendelkezésre. A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatásának legfőbb célja a mozgóképi szövegértés, és kritikai médiatudatosság képességének fejlesztése, amit kreatív gyakorlatok segítségével tud a szaktanár hatékonyan megoldani. A média oktatásához a hagyományostól eltérő tanári szerep, tanári felfogás ún. kreatív médiapedagógia szükséges, amely frontális módszerek helyett élmény- és tevékenységközpontú. A tanár ebben az esetben valódi „gyerekvezető”, aki irányítja, szervezi a diákok tanulási folyamatát. Rugalmas pedagógus, aki elfogadja, hogy a médiával kapcsolatos ismeretek köre bővül, és változik, képes partnerként kezelni a diákokat, és igyekszik beépíteni a tananyagba a diákok hozott tapasztalatait és ismereteit. Az órákon lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy maguk is alkotóvá váljanak. Ezt olyan feladatok segítségével teszi, amelyek megoldása alkalmat ad a diákok kreativitásának kibontakoztatására. Ettől válik élményszerűvé, személyessé, adekváttá az oktatás. A korszerű iskolákban a médiaoktatás során olyan pedagógiai módszerek megjelenésének lehetünk tanúi, mint a szerepjáték, a kreatív gyakorlati feladatok, projektmunka, csoportos alkotómunka, önálló kutatás, interjúkészítés ezzel is segítve a tanulók személyiségfejlődését.

A fentebb felsoroltak alapján kijelenthetjük, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy nem csupán szemléletmód, hanem cél, követelményrendszer és kimeneti elem tekintetében is hozott újdonságokat. A szaktanároknak – a kutatás idején hatályban lévő „*A közoktatásról szóló 243/2003. (XII. 17.)*, és az ezt kiegészítő *202/2007 (VII. 31.) Kormányrendelet*” szerint – 2014-ig kell felsőfokú, szakirányos diplomát szerezniük. Ez a jelenlegi felnőttképzési kurzusokkal és a finanszírozás hiányában alig tartható. A NAT a mozgóképkultúra és a médiaoktatás kapcsán a fejlesztési feladatok, célok vonatkozásában is az általános iskolai és a gimnáziumi képzés egymásra épülését hangsúlyozza. Ugyanakkor a médiával kapcsolatos ismeretek 8. és 11–12. évfolyamon történő oktatása időben olyan messze esik egymástól, hogy nem csupán a folytonosság, hanem a visszacsatolás sem biztosítható. A szakközép-, és szakiskolákban a hatályos tantervi szabályozás nem írja elő a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy kötelező oktatását, noha a korosztály és a rászorultság itt még nagyobb, mint a gimnáziumokban.

³⁰ Az érettségi adatok Petőcz Gábor szolgáltatásmenedzsertől származnak, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Gazdasági Igazgatóságától

A médiaoktatáshoz szükséges infrastruktúra több szempontból is riasztja az intézmények fenntartóit és a tanárokat. A NAT által megfogalmazott követelmények minimumához elegendő egy videomagnó, televízió, és fényképezőgép, ugyanakkor, ha a médiaoktatást színvonalas infrastruktúrával kívánja az iskolavezetés támogatni, akkor jókora beruházási költséggel kell számolnia, és lépést kell tartani az állandóan változó és megújuló tömegkommunikációs eszközökkel. A gyerekeket és a fiatalokat bátorítani és tanítani kell a hagyományos médiumok, és az új információs és kommunikációs technológiák hatékony alkalmazására, mivel ezek a mindennapi életben, az oktatásban, és az egész életet átható tanulás során is nélkülözhetetlenek. Másrészt fel kell őket készíteni a médiumok veszélyeire is. Ugyanakkor nem mehetünk el egy furcsa ellentmondás mellett sem: a gyerekek médiumokkal kapcsolatos technikai készsége, szakértelme esetenként fejlettebb, mint tanároké (lásd pl. *Szvetelszky, 2007; Ujhelyi, 2012*). Ez abból fakad, hogy a digitális és információs írástudás bizonyos készségei gyakorlás útján elsajátíthatók; gondoljunk a számítástechnikai alapismeretekre, vagy a programok használatára. Nyilvánvaló, hogy a médianevelés szakembereinek minden téren kellően informálnak és megfelelően képzettnek kell lenniük, mert így tudnak megfelelni az új kihívásoknak. A médiaműveltség azonban több annál, mint technológiai ismeret vagy készség. A média-szövegértés, a média-szövegalkotás, a biztonságos és hatékony médiahasználat csak különböző szabályrendszerek ismeretében lehet hatékony, ezek elsajátítását pedig a magasan képzett szakemberek, médiapedagógusok segíthetik.

A társadalom kezében két fontos eszköz van a média befolyásolására: az egyik a piac, a másik a jog. Az értekezés folytatásában ezért – a környezeti tényezők közül – a médiaipart, és a médiapiacot, ezt követően a médiaszabályozást jellemezzük. Tesszük ezt azért, mert az előbb megnevezett külső tényezőkre vonatkozó ismeretek a médiaműveltség-teszt vonatkozó feladataiban és a fókusz-csoportos vizsgálatok során is a kutatás részét képezték.

3.1.2 A hazai médiaipar és médiahozzáférés biztosítása

Médián nem csupán a mondanivaló kifejezésére használt nyilvános fórumokat, hanem a közvetítésre használatos közegek összességét is értjük, melyek alkalmasak arra, hogy a szabványos módon (tömegtermeléssel) „gyártott” és változatlan formában felhasznált és ismételt szimbolikus tartalmakat vagy üzeneteket továbbítsanak. A médiaüzenet tehát egy olyan munkatermék, amely a médiapiacon csereértékkel, illetve a vevő, a médiafogyasztó számára használati értékkel bír. Lényegében fogyasztási cikk, és e tekintetben különbözik az emberi kommunikációs kapcsolat más fajtáinak tartalmától. A médiaüzenetek egy gyorsan változó, és állandó alakulásban lévő piacra kerülnek, mely nem mentes a versenytől. A médiumok a konkurrenciára eltérő módon reagálnak: a versenyben való megmaradás érdekében különbözhetnek egymástól piaci magatartás és eszközalkalmazás tekintetében is (*Kotler, 1999*). A jelenkor médiapiacát a sokszínűség, a változékonyság és a telítettség jellemzi. Az állítás igazolásához – nemzetközi és hazai viszonylatban egyaránt – elegendő a médiumok folyamatosan változó infrastrukturális hátterére, vagy ezek funkcionális megosztottságára (tájékoztató – publicisztikus, közszolgálati-kereskedelmi, tényfeltáró/közlő – bulvár, eladásösztönző, reklámmarketing, stb.) gondolni. Az ezredforduló óta eltelt néhány esztendőben a médiapiac telítettsége és állandó átrendeződése felgyorsult, mivel mind az írott, mind az elektronikus sajtó vonatkozásában szembetűnő az új kiadványok és műsorszolgáltatók létrejötte, átalakulása, vagy éppen eltűnése.

A kommunikáció történeti áttekintése után kijelenthetjük, hogy valahányszor egy új médium jelenik meg, az a társadalmi nyilvánosságban is változást okoz. *Bajomi-Lázár* (2009) szerint az átalakulás három módon mehet végbe. Az egyik, amikor az új médium teljesen felváltja a régit, a másik, amikor háttérbe szorítja azt, a harmadik esetben pedig funkcióváltásnak lehetünk szemtanúi. Az első esetre példa a nyomtatott könyv megjelenése (kb. 1450), ami után eltűntek a kézzel másolt kódexek. A második kapcsán említhetjük a mozitermek megnyitását (1907), melyek kiváltották a színházak, és az oda látogatók számának csökkenését. A napilapok legfőbb konkurenciája az elektronikus médiumok. A rádió (1919) és a televízió (1946) médiapiacbeli térnyerése után az újságok szerepváltásra kényszerültek. Mivel a friss hírek gyors közlésében már nem vehették fel a versenyt a riválisokkal, ezért az események részletes ismertetésére helyezték a hangsúlyt, ebben találták meg a kivezető utat. A legújabb médium – az internet – megjelenése már érezteti hatását a társadalmi nyilvánosságban, és a médiapiacon is. A 20. század végén egyértelmű jelei voltak annak, hogy a papíralapú sajtótermékeknek ismét szüksége lesz a megújulásra. Ennek számtalan útja lehetséges. Egyes lapok (például a *Magyar Hírlap*) a formátum változtatása mellett döntöttek, tehát csökkentették az oldalak méretét, hogy kényelmesebbé váljék az olvasás. A kiadók nem zárkóztak el a napilapokhoz kötődő árukapcsolásoktól sem (például amikor egy palack ásványvizet kap a vásárló a hőségben a lap mellé). Szükség volt arra is, hogy a print média nyelvezetében is megújuljon. A bulvárformátum, a rövidebb cikkek, az olvasmányosabb írások, a közérthető kommentátorok, és a bulvár témák felé nyitás az olvasók megtartásának célját szolgálták. Erre kényszerült a londoni *The Times*, a *The Independent* és a német *Die Welt* vagy hazánkban a *Népszabadság* is.

A digitális lehetőségek világában felnövekvő fiatal – amennyiben rendelkezik internetkapcsolattal és a képességei is adottak hozzá – szabadon válogathat a különböző hírportálok nyújtotta információk között, és szinte azonnal tudomást szerezhet a világban törtétekről. A kiadók számára nyilvánvalóvá vált, hogy fel kell venni a versenyt a digitális technológiára épülő hírportálokkal. Ezért számos print médiában érintett laptulajdonos döntött úgy, hogy interneten is közli információit – saját digitális online honlapján – egyfajta hasonmás kiadásban.

A médiavilágban jelenleg terjedő trend szerint az olvasó/felhasználó nem passzív befogadója akar lenni az információknak, hanem aktív partner, aki résztvevője, és alakítója is a vitáknak, történeteknek. Véleményt mond, hozzászól, tiltakozik, támogatót gyűjt, honlapot szerkeszt, chat-el, naplót ír, kommunikációt folytat ismerőssel és ismeretlennel. A nyomtatott napilapok közül jó néhány, elébe megy az online tartalmak fejlesztésének. Erre példa a *Washington Post*, vagy a *The Times* is. A kiadványok digitális platformján lehetősége van a felhasználóknak arra, hogy az újságírókkal felvesyék a közvetlen kapcsolatot, vitafórumok működnek, és bevonják őket a lap szerkesztésébe oly módon, hogy témákat, fotókat, és tudósításokat várnak tőlük. Jelen van az interaktív olvasó, aki egyben újságíró szerepet is betölthet (*civic journalism*) (*Bodoky*, 2008; *Koltay A.*, 2010).

Ugyanakkor a médiainstítmények a piacon maradás vagy az elért piaci pozíció megtartása érdekében arra törekednek, hogy minél alaposabban feltérképezzék a befogadók, a fogyasztók igényeit, majd ezt követően a médiatermékek, médiaszövegek tudatos menedzselésével, magas szintű média-marketingjével (melynek elemei a disztribúció, az értékesítés és az eladásösztönzés a hirdetőkért és a fogyasztókért folytatott tevékenység) törekedjenek bevételeik maximalizálására.

Mint minden iparágra, a reklám- és médiaiparra is hatást gyakorol a mikro-, és makrogazdasági környezet, tehát nem tud függetlenedni ezektől a tényezőktől. A

multinacionális vállalként működő médiaipar érzékenyen reagál a nemzetközi gazdaság, adott állam szintjén az államháztartás helyzetére, az aktuális adózási szabályok változásaira, a hitelezési és egyéb a médiaszektorra érintő szabályokra. A következőkben megnevezzük a fontosabb mikro-, és makrotényezőket (*Sifter*, 2004), hogy lássuk, mennyire szoros a kapcsolat a médiaipar és az őt körülvevő társadalom között, de jelen dolgozatban nem kerül sor ezek részletesebb ismertetésére. A mikrokörnyezet főbb elemei: a fogyasztók, a médiaüzenetek befogadói (egyének, háztartások, különböző csoportok, érdekvédelmi szervezetek, civil társulások stb.), médiainstémények, kormányzati intézmények, hazai és nemzetközi piacok, versenytársak, társadalmi közvélemény, közvélekedés.

A makrokörnyezet tényezői (*Sifter*, 2004):

1. *A mikrokörnyezetet befolyásoló társadalmi hatások:*

- demográfiai (születés, elhalálozás, népességfogyás stb.) gazdasági (pl. a médiapiaci versenytársak), kulturális (például a közvélemény), politikai hatások (kormányzati intézmények, szakpolitikusok), jogi környezet
- természeti hatások (árvíz, katasztrófák stb.)
- fizikai környezet hatásai (urbanizáció, agglomeráció, szuburbanizáció, konurbáció)
- technológiai hatások

2. *A globalizáció (európai integráció) és a regionalizáció (önkormányzati vagy államigazgatási régiók):*

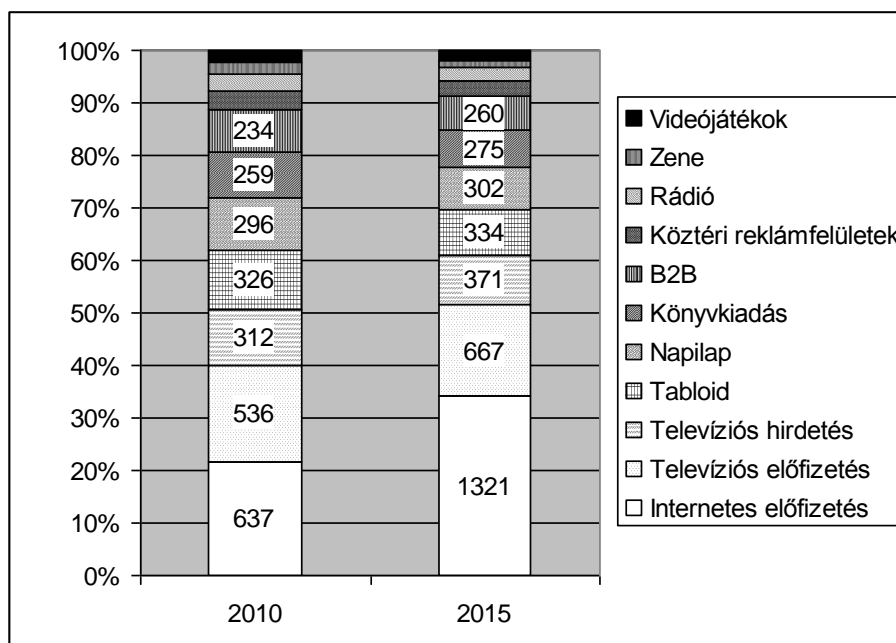
- a fizikai- és társadalmi tér változásának a hatása (lásd a többségi – azaz „mainstream” – kultúra, és a kisebbségi kultúra egymáshoz való viszonyát)
- megatrendek (a globális kultúrák érvényesülése, térhódítása)

A fentebb felsorolt tényezők kivétel nélkül hatást gyakorolnak a mindennapok életvitelére, a fogyasztásra, és ezek figyelembevétele mellett kell döntést hozniuk a médiumoknak a tervezett piaci részesedésről, az alkalmazott marketing- és médiatrendekről, a terjesztésről, a műsorstruktúra változtatásokról. A média színterén két piacot tudunk megkülönböztetni egymástól. Az egyik a gazdasági értelemben vett piac, a másik pedig a médiatartalmak piaca (*Iosifidis* {1997} 2011 idézi *Gálik és Artemon*, 2011). Az utóbbit számos elnevezéssel helyettesíthetnénk – „eszmék piaca”, „publicisztikai piac” vagy a „vélemények piaca” kifejezésekkel. A dolgozat folytatásában a média gazdasági értelemben vett – a vizsgálatban megnevezett 14–18 éves tanulók által leggyakrabban használt – internet, televízió és mobiltelefon piacával foglalkozunk, és egy olyan vizsgálat eredményeit közöljük, amelyből részleteiben is megismerhetők az ágazatok médiaiparának jellemzői, gazdasági jelenléte, és piaci részesedése. A környezeti tényezők közül azokat ismeretjük részletesebben, amelyek kapcsolódnak 14–18 éves tanulók médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálatához, és a közölt adatok segítik a kutatási eredmények értelmezését.

A médiahozzáférés biztosítása

A *PricewaterhouseCoopers* (PwC) kutatócsoport minden évben 48 ország vonatkozásában folytatja le vizsgálatait a globális szórakoztatóipar és médiapiac 13 szegmensének vonatkozásában. Ezek a következők: az internetes előfizetés, internetes hirdetés, a televíziós előfizetés/készülékhasználati díjak, televíziós hirdetés, zene, film, videojátékok, tabloid (fogyasztói magazinok), napilap, rádió,

köztéri reklámfelületek, könyvkiadás, üzleti lapkiadás piaca (B2B). (A magyarországi médiapiaci bevételeket a 8. ábra mutatja.)



8. ábra

A magyarországi szórakoztatóipar és médiapiac helyzete és bevétele
2010-2015 (millió USD)

Forrás: http://www.hinora.hu/images/pwc_media_2015.pdf

A kutatócsoport szerint a médiapiac súlyosan megszenvedte a 2008–2009-es gazdasági világválságot, mert minden gazdasági szegmensben visszaesést tapasztaltak. A dolgozat folytatásában a tizenévesek leggyakrabban használt médiatermékeinek piacával – az internet, a mobiltelefon és a televízió – foglalkozunk. A válságra világszinten a legkevésbé az internet előfizetések száma reagált, amely még 2009-ben is növekedni tudott, és ez a piac várhatóan a további években is 8,5%-os átlagos bővüléssel számolhat. Magyarországon az internetes előfizetésekből 2006-ban 400 millió USD, 2007-ben 457, 2008-ban 511, 2009-ben 555, 2010-ben 637 millió dollár bevétel származott. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint Magyarországon tovább folytatódott az internet-előfizetések számának növekedése. 2011 decemberében meghaladta a 4 milliót, a mobilinternet-előfizetések száma pedig átlépte a 2 milliót (KSH, 2012).³¹ Ezek a számok – összehasonlítva a 2010 azonos időpontjában mért szinttel – több mint 25%-os növekedést mutatnak.

A televíziós piac a médiapiac legnagyobb szelete, a világon – 2010-ben – a teljes médiapiac 26%-át tette ki. A növekedés üteme azonban a következő években várhatóan lassulni fog. Hazánkban a televíziós piaccal összefüggő bevételek terén visszaesésre számíthatunk, ami a csökkenő előfizetési díjakkal és a hirdetési tarifákkal, illetve a televíziós csatornák növekvő számával mutat összefüggést. A magyar és a régiós piacot várhatóan a digitális sugárzásra való átállás fogja mozgatni, az előfizetések jellemzően a kábel és a digitális irányba mozdulnak el. A 2010-ben elfogadott új médiatörvény értelmében Magyarországon a digitális átállás

³¹ Központi Statisztikai Hivatal <http://www.netkutatasok.hu/2012/03/ksh-tavkozles-internet-2011-iv-negyedev.html>

végso dátuma a televíziós műsorsugárzás esetén 2014. december 31-e, a rádiós műsorszórás digitális átállásának nincs végso dátuma.

A médiapiac másik szegmense a mobiltelefonálás, ahol úgy tűnik telítődés történt. Az előfizetések száma egy év alatt 322 ezerrel csökkent. 2011. december végén kb. 11,7 millió készülék van hazánkban forgalomban. Az előfizetők körében a havidíjas szolgáltatás vált kedvelté, ezek száma kismértékben emelkedett a korábbi évekhez viszonyítva. A feltöltő kártyától való elfordulás hátterében az állhat, hogy a szolgáltatók különböző akcióikkal, hűségprogramjaikkal is inkább a havidíjas előfizetésre ösztönzik ügyfeleiket. 2011. decemberében 100 lakosra 117 mobiltelefon-előfizetés jutott Magyarországon³² (KSH, 2011). A mobilhálózatokban az előbb megnevezett időszak folyamán – 2010 IV. negyedéhez viszonyítva – 10%-kal több hívást kezdeményeztek a mobiltelefonok tulajdonosai, ugyanakkor 2%-kal csökkent a mobiltelefonálással töltött összes percidő. Egy előfizetésre átlagosan 375 percnyi beszélgetés jutott. Egy hívás átlagos hossza 1,9 perc volt. Az okostelefonok és a mobilinternet terjedését jelzi, hogy a mobilhálózatban bonyolított adatforgalom több mint harmadával bővült az előző év azonos időszakához képest, mialatt az SMS-ek száma stagnált, az MMS-eké pedig 2%-kal növekedett.

A média túl fontos gazdasági és társadalmi tényező/ágazat ahhoz, hogy „magától” működjék. A mai tartalom- és csatornabőséges médiapiacon döntő módon a fogyasztók diktálnak, vagyis a kereslet formálja a kínálatot. A kereskedelmi vagy előfizetésekből élő média ezért arra törekszik, hogy olyan médiaszöveget bocsásson a piacra, amely kielégíti a vélt/valós fizetőképes közönség igényét. Mindazok a tartalmak, amelyek különböző kisebbségi csoportoknak szólnak hiányoznak a kereskedelmi műsorszolgáltatók kínálatából, ami a műsorkínálat egysíkúságához vezet. A szubkultúrákkal foglalkozó médiaszövegek elhanyagolható nézettségi mutatókat, bevétel szempontjából pedig ráfizetést jelentenek a médiumnak. A médiatörvények egyik legfontosabb funkciója, hogy orvosolják a médiapiac tökéletlenségeit. A médiaszabályozás törvényi keretei teszik lehetővé, hogy – a politikai egyenlőség jegyében – olyan tartalmak is hozzáférhetők legyenek a sajtóban, amelyek nem számítanak piacképesnek, tehát azok a társadalmi csoportok is kielégíthessék információs és kulturális szükségleteiket, akik nem tartoznak a piacképes többséghez, így biztosítva a médiapiac strukturális és tartalmi sokszínűségét (Bajomi-Lázár, 2008). A média társadalmi befolyásolásának – a médiapiac mellett – tehát a médiaszabályozás a másik eszköze.

A hatályos médiaszabályozás főképpen öt dologtól függ: (1) hatást gyakorolnak rá azok a társadalmi diskurzusok, amelyek a szólásszabadság elvárható kritériumairól folynak, de azok a (2) tudományos – vagy kevésbé tudományos – igényű kutatások is, amelyek a média közviselkedés- és közvélemény-formáló hatásaival kapcsolatosak. Az aktuális médiatörvénynek tekintettel kell lennie továbbá a (3) technológiai fejlesztésekre, és (4) azokra az általános gazdasági és médiapiaci viszonyokra, amelyek hatást gyakorolnak a kínálatra. Az ötödik tényező, amelyet a médiaszabályozásnak figyelembe kell vennie (5) azok a nézetek, amelyet a politikai elit a média társadalmi szerepéről, továbbá a média társadalomformáló hatásáról kinyilatkoztat. A médiaipar szabályozása nemzetközi és országos szinten is széleskörű. A médiaszabályozás formáinak bemutatása a médiaműveltség elsajátításának következő környezeti tényezője.

³² Központi Statisztikai Hivatal <http://www.netkutatasok.hu/2012/03/ksh-tavkozles-internet-2011-iv-negyedev.html>

3.1.3 Médiatörvény

Az Európai Unió országaiban az audiovizuális ágazat (a rádió és televíziós műsorszolgáltatás, valamint a filmszínházak) jelenti az információ elsődleges forrását.³³ A közérdekből gyakorolt médiaszabályozás összeegyeztetése az egyén, a közösségek és a sajtó (a média) szabadságával a jelenkori demokráciák egyik legkényesebb és legvitatottabb kérdése, és az egyes országokban kialakult médiarendszerek, s ezen belül a médiaszabályozás konkrét gyakorlata magán viseli az egyes demokráciák kialakulásának történelmi-kulturális lenyomatát (*Hallin és Mancini*, 2008 idézi *Gálik és Artemon*, 2011). Egy ország audiovizuális és médiapolitikája ugyanakkor fontos kereskedelmi érdekeket is érint, és olyan összetett kérdések kapcsolódnak hozzá, mint a kulturális sokszínűség, a közszolgáltatóság, és a társadalmi felelősségvállalás. Ezért e szakpolitikák országos szintűek, kidolgozásukat pedig a tagállamok kormányai végzik. Az EU feladata ugyanakkor többek között az, hogy meghatározza az ide vonatkozó alapszabályokat, és iránymutatásokat adjon a közös érdekek – például a nyitott uniós piacok, a tisztességes verseny és média pluralizmusának – védelme érdekében (*Koltay*, 2011). Célunk a továbbiakban az, hogy felvázoljuk a magyar médiahatóság felépítését, ismertetve a szervezetek főbb feladatait, és eljárási jogkörét, külön kitérve a kiskorúak védelmével kapcsolatos szabályokra.

2010 végéig a magyar médiát lényegében két törvény szabályozta: az 1986. évi II. törvény a sajtóról és az 1996. évi I. törvény a rádiózásról és televíziózásról. A Fidesz-KDNP pártkoalíció a 2010. évi választásokon kétharmados többséget szerzett, és még ebben az évben összesen negyvenhárom új törvényt és százhet törvénymódosítást fogadott el. Közülük a médiatörvényt is, amelynek módosításához a mindenkor parlamenti kétharmados többségre van szükség. A törvényhozási folyamatban a teljes médiaszabályozást egy médiatörvény-csomaggal módosították. A két legfontosabb a médiáról szóló új törvény – a 2010. évi CLXXXV. törvény a műsorszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról (továbbiakban *Mttv.*) – és az úgynevezett „*médiaalkotmány*”, a 2010. évi CIV. törvény a sajtószabadságról és a médiatartalmak alapvető szabályairól (a továbbiakban *Smtv.*), mely két dokumentum lefedi az egész médiapiacot. Az új médiatörvény hatályos a televíziókra, rádiókra, az újságokra és az online médiumokra is (*Tóth*, 2011). A továbbiakban ismertetem a két médiaszabályozás – az *Mttv.* és az *Smtv.* – legfontosabb elemeit, szükségszerűen nem kitérve annak aktuálpolitikai megítélésére.

A *Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság* (a továbbiakban NMHH) – a hatóság részét képező Médiatanáccsal együttműködve – feladata, hogy biztosítsa a média, az elektronikus hírközlési, postai és informatikai szolgáltatások piacainak törvényes és zavartalan működését; hangsúlyt fektessen a felhasználó ügyfelek érdekeinek fokozott védelmére; feladata a tisztességes, hatékony verseny kialakítása és fenntartása, valamint a szolgáltatók jogkövető magatartásának felügyelete. A hatóság részt vesz a médiaszabályozáshoz, elektronikus hírközléshez, postához és informatikához kapcsolódó nemzetközi szervezetek munkájában, kapcsolatokat épít és tart fenn az európai és Európán kívüli szabályozó szervezetekkel.³⁴ A szervezet négy tagból áll. A hatóságban csupán egy személy rendelkezik döntési jogosultsággal, az elnök, akit a mindenkor miniszterelnök kilenc éves időtartamra nevez ki a pozícióra. Az NMHH jelenlegi vezetője Szalai Annamária. Alapvető

³³ Az uniós jogszabályok összefoglalói / Audiovizuális és médiaügyek http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/index_hu.htm#s_324

³⁴ A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság honlapja <http://www.nmhh.hu/?id=menu&mid=331&lang=hu>

változás a korábbiakhoz képest, hogy a törvény platform-semleges; nem tévét, vagy rádiót, hanem audiovizuális tartalmakat szabályozó rendszert hozott létre, ami számos területen hatékonyabb jogérvényesítést tesz lehetővé. Azért is fontos, hogy a jogalkotók új szemléletű szabályozást alakítottak ki, mert a hagyományos média háttérbe szorulni látszik; a gyerekek és fiatalok egyre inkább az interneten és az „okos telefonon” elérhető tartalmak iránt érdeklődnek. Az NMHH szigorú és következetes döntésekkel kíván érvényt szerezni a kiskorúak védelmében hozott szabályoknak. Ebben a munkában a törvények következetes alkalmazását, és a törvényeken túli felelősségvállalást hangoztatja.

A médiatörvényben sikerült kellően differenciálni a korhatárokat, ezért láthatjuk a képernyőn a 6, a 12, 16 és a 18 éves korosztályra vonatkozó piktogramokat. Újdonság az ún. gyermekbarát piktogram, amely azt jelzi, hogy a médiaszöveg tartalma bármely korosztály számára megbízható.

A hatályos jogszabály azt is lehetővé teszi, hogy bármely műsorszolgáltató kérésére a Médiatanács előzetesen besorolja az adott műsortípust a megfelelő korhatár szerinti kategóriába, megelőzve ezzel a problémás klasszifikációt. A médiahatóság a médiaalkotmány megsértése esetén kiszámítható, arányos és differenciált szankciókat ígér. A Médiatanács arra törekszik, hogy ezek mértéke valóban visszatartó erővel bírjon. A médiahatóság és a Médiatanács különböző kiadványaival (pl. *Láss, ne csak nézz! Használd okosan a médiumokat!; Dönts okosan a világhálón is!; DUE lapok*, stb.) és programjaival (pl. Diákpárlament) is arra törekszik, hogy a fiatalokat tudatos médiafelhasználókká tegyék.

Az NMHH kezdeményezte annak a felületnek a fejlesztését, mely a jogsértő tartalmak bejelentésére alkalmas. Az *Internet Hotline*³⁵ honlapon lehetőség van arra, hogy a felhasználók jelzéssel éljenek a hatóság felé, ha erőszakos, félelmet keltő tartalommal, pedofil, pornográf képekkel, rasszizmussal, faj- és idegengyűlölettel, szélsőséges politikai nézettel, terrorizmussal, hozzájárulás nélkül közzétett tartalommal, bűnelkövetésre, vagy kábítószerre való ösztönzéssel, online térben való zaklatással, vírusokkal, kémprogramokkal találkoznak.

Folytatva a mediaszabályozó testületek felsorolását a *Médiatanács* ismertetésére térünk rá. Ez a legfontosabb érdemi döntéseket meghozó szerv, az NMHH része (Mttv. 109.§). Tagjait az országgyűlés választja meg, jelölésüket követően. Feladatai közé tartozik: „ellenőrzi és biztosítja a sajtószabadság érvényesülését”, kiírja és eldönti a frekvenciapályázatokat, monitorozza a médiatartalmakat, és felügyeli az Smtv. tartalmi szabályainak betartását (Smtv. 13-20.§), kezeli a közszolgálati alapot, piacelemzést végez, és versenyszabályokat érvényesít a médiapiacon (Mttv.132.§) (Bayer, 2011). Az NMHH és a Médiatanács széleskörű vizsgálati jogokat gyakorol. A törvény által védett titkokat is megismerheti, és bárkit, aki kapcsolatba került az adott médiummal, adatszolgáltatásra kötelezhet. Amennyiben az adatszolgáltatás nem történik zökkenőmentesen, akkor a Hatóságnak jogában áll akár 50 millió forintig történő bírságot is kiszabni. A Hatóság eljárhat két médium közötti jogvitában is, amennyiben az egyik fél azt kezdeményezi (Mttv.172 §). A Médiatanács hatáskörébe tartoznak továbbá azon jogkérdésekben való eljárások, mint pl. az emberi méltóság és más alkotmányos jogok védelme, a magánélet és az egyéb személyhez fűződő jogok sérelme is (Smtv. 14.§, 16.§, 18.§).

³⁵ A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2011. szeptember 22-én indította el Internet Hotline elnevezésű szolgáltatását a társadalmi felelősségvállalás jegyében. A szolgáltatás a <http://www.internethotline.hu> honlapon üzemel, itt jelenthetők a világhálón található jogellenes vagy a kiskorúak számára káros tartalmak. In: http://mediatanacs.blog.hu/2011/11/22/internet_hotline_o_sszhangban_europaval_a_digitalis_kozbizalomert

A *Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap* vezetőjét is az NMHH elnöke nevezi ki és hívja vissza. A testület gazdálkodik a közmédiaújságok vagyonával és a médiarendszerben elosztható támogatásokkal. A korábban önálló gazdálkodást folytató közmédiaújságok (Magyar Rádió, Magyar Televízió, Duna Televízió, és a Magyar Távirati Iroda) minden vagyona átkerül az Alaphoz, ugyanúgy, mint ahogy a személyi állományuk is. Nagy változás a korábbiakhoz képest az, hogy a közszolgálati műsorszolgáltatók ezek után maguk nem készítenek műsorokat, hanem az Alaptól rendelik meg. A hírműsorok készítését is centralizálták. A takarékosagra hivatkozva a hírértékű eseményekről egy stáb készít felvételeket, és ezeket továbbítják a közszolgálati műsorszolgáltatóknak. (Majtényi, 2011) Az Alap ellenőrzése és menedzselése is a Médiatanács feladata.

A *Közszolgálati Közalapítvány Kuratórium* 8 tagját az országgyűlés választja meg. Elnöke jelenleg Balogh László. A kormánypárt és az ellenzék ugyanannyi – tehát 3-3 – jelöltet állíthat. Az elnököt és további egy tagot a Médiatanács jelöl. A Közalapítvány alapvető feladata, hogy a Magyar Televízió, a Duna Televízió és a Magyar Rádió zártkörűen működő nonprofit közszolgálati műsorszolgáltató részvénytársaságok, valamint a Magyar Távirati Iroda zártkörűen működő nonprofit részvénytársaság (a továbbiakban együttesen: Közszolgálati médiaszolgáltatók) tulajdonosaként gondoskodjon a közszolgálati műsorszolgáltatás Mttv-ben meghatározott követelményeinek érvényesüléséről.

A *Közszolgálati Testület* feladata a közszolgálati műsorszolgáltatók társadalmi ellenőrzése. Itt 14 szervezet képviselteti magát, többek között a történelmi egyházak, az MTA, a kisebbségi szervezetek, és különböző családvédő szervezetek. Feladata, hogy ellenőrizze a 2011. július 5-én elfogadott Közszolgálati Kódex megvalósulását.

A *Média- és Hírközlési Biztos*: a fogyasztói érdeksérelem esetén korlátlan vizsgálati jogkörrel rendelkezik. Bármely irat, információ megismerési jogával rendelkezik, és vizsgálatáról közvetlenül az elnöknek köteles beszámolni. A biztost az NMHH elnöke nevezi ki, és felette, illetve munkatársai felett gyakorolja a munkáltatói jogokat.

Összefoglalva tehát: a hatályos médiatörvénynek – minden országban – két célja van: a korlátozás és a támogatás. A médiaszabályozás jelzi a tulajdonosok és az újságírók felé, hogy mit tart a sajtóban és a médiában követendő viselkedési mintának, tehát kijelöli a szólásszabadság koronként és kultúránként különböző határait. Ezzel együtt nyilvánvalóvá teszi azt is, hogy a szabályokat megsértőkkel szemben milyen szankciók alkalmazására nyílik a hatóságnak lehetősége. Az állami médiaszabályozás törekszik arra, hogy a médiában érdekelt valamennyi fél (a médiatulajdonosok, a nagyközönség, az újságírók, a hirdető és a politikusok) szempontjai és érdekei is érvényesüljenek, összhangba kerüljenek oly módon, hogy stabilizálják a különböző szereplők közötti interakciókat, így kiszámíthatóságot és egyfajta jogbiztonságot teremtenek. A szólás szabadságának – mint a társadalom számára fontos alapjognak – ezáltal nemcsak a határát jelöli ki, hanem a garanciáit is megteremtik.

3.1.4 A civil szervezetek és a médiaműveltség

A civil szervezetek³⁶ tevékenysége – a világ számos pontján – jelentős részben arra irányul, hogy sikerüljön ne csupán a politikában, hanem a tömegtájékoztatásban is napirenden tartani a társadalmi sokszínűség témát. A társadalmi sokszínűségnek

³⁶ Civil szervezetek pl.: fogyasztói szervezetek, kisebbségi szervezetek, szakszervezetek, pedagógus szervezetek, vallási intézmények, lobbicsoportok, kulturális és szakmai egyesületek, stb.

számos arca van, gondoljunk itt az etnikumokra, a vallásra, a nemre, nemzetiségre, korosztályokra, a társadalmi helyzetre, a szexuális orientációra, vagy éppen a különböző fogyatékosagra. A civil szervezetek célja, hogy a sok, egymástól is különböző helyzetben élő egyén, csoport, kisebbség ne egyenlőtlenségként, vagy kirekesztődésként élje meg „másságát”. Jelen értekezésben – a teljesség igénye nélkül – olyan civil szervezetek bemutatására vállalkozunk, amelyek multimédiás projektjeik révén kívánják elősegíteni, hogy a fiatalok jobban értsék a média működését, továbbá azt, hogy a tizenéves korosztály is felismerje, a tömegkommunikációban lehetőség adódik a saját hang hallatására is.

Hazánkban is egyre nagyobb számban találkozunk azokkal a civil kezdeményezésekkel, amelyek – mintegy kiegészítve a formális, iskolai keretekben folyó médiaoktatást – új, és izgalmas lehetőségként segítik a médiaértés kialakulását, fejlődését. Ezek a projektek a tanulók és a tanárok számára is jellemzően digitális formában elérhető játékos foglalkozások, amelyek célzott irányban gyakorolnak fejlesztő hatást a gyerekek digitális írástudására, tudatos médiahasználatára, és médiaértésére. Egyik legismertebb példája ennek a MédiaSmart program, melynek célja fejleszteni a tanulók médiaértését, médiatudatosságát és segíteni a médiumok hatékony használatát. Jelenleg is fejlesztés alatt áll a program Digitális Világ I. számú modellje, mely a 6–12 éves gyerekek médiaoktatását szolgálja. Ebben már nagy hangsúlyt kapott az internet, a digitális média, a mobilkommunikáció, a kereskedelmi üzenet, az internetes reklám és a blog készítése és a kreatív online tevékenységek. A projekt sikeréhez széles körű társadalmi összefogás szükséges, ebben partnernek kell lennie a média különböző szervezeteinek, az oktatásnak, a szakhatóságoknak, a szakmai és egyéb civil szervezeteknek is.

A civil szervezetek közé tartozó Magyar Gyermek kultúráért Közhasznú Alapítvány is fejlesztett egy interaktív honlapot (www.egyszervolt.hu). Ez a felület a NAT elvárásaihoz igazodva 6 tantárgy digitális oktatási segédanyagait tartalmazza. A játékos oktatás lehetőségét az 1–4. osztályban tanító tanárok számára teszi lehetővé. A feladatgyűjtemények tankönyv függetlenek, ezek tanórákon és azon kívül is használhatók, egy-egy tárgyhoz legalább 5 feladatsiklust rendelve. A pedagógusok számára rendelkezésre álló módszertani segédanyagok alkalmasak arra, hogy a feladatgyűjteményeket hatékonyan használják, és komplett óravázlatok is letölthetők az online felületről. A weboldal számos egyéb foglalkoztatási lehetőséget nyújt az érdeklődők számára. A „*microsuli*” a Microsoft céggel közösen fejlesztett ki egy olyan oldalt, melynek célja, hogy olyan programok játékos elsajátítását könnyítse meg a felhasználó gyerekek számára, mint az excel, a word, vagy mint egy csillagvizsgáló program. De lehetőség nyílik arra is, hogy a kiskorú játékos formában ismerkedjen a biztonságos közlekedéssel, vagy 7 mérföldes digitális országjárás keretében hazánk tájegységeivel, városaival, lakótelepüléseinek érdekességeivel, és nevezetességeivel. Itt a felhasználóknak arra is van lehetősége, hogy újabb adatokat töltsön fel egy-egy város, helység már szereplő adatbázisába, kiegészítve azokat további hasznos információkkal, tudásanyaggal (www.egyszervoltalapitvany.hu).

A Nemzeti Audiovizuális Archívum (NAVA) és a filmtörténet.hu együttműködésével 2007. januárjában indult az első magyar online filmklub a középiskolai médiaoktatásban részt vevő diákok számára. Az audiovizuális kötelezpéldány-gyűjtő archívum célja, hogy a nyilvánosság számára visszakereshető és hozzáférhető legyen az elektronikus médiában keletkezett kulturális érték. A filmpremierek utáni kéthetes időszakban szakmai fórummoderálás segíti a téma feldolgozását, és egy a filmhez kapcsolódó kvízzátékkal zárul az adott filmklub anyaga. A filmeket az úgynevezett NAVA-pontokon lehet elérni, amelyek

garantálják, hogy a felhasználók kizárólag oktatási céllal – azaz a szerzői jogok megsértése nélkül – tekintsék meg őket. A NAVA-pontok oktatási intézményekben, nyilvános könyvtárakban, és múzeumokban működnek. 2008-ban számuk átlépte a 650-et (www.nava.hu).

Az előzőekben felsoroltak azt tükrözik, hogy a civil társadalom alulról építkezve is hozzájárulhat a médiaműveltség ügyének előmozdításához. Ugyanakkor a hagyományos kiadók is viszonylag hamar felismerték, hogy a nyomtatott sajtó piaci részesedésének visszaesése ellen oly módon is érdemes védekezni, hogy programokkal, projektekkel, pályázatokkal szólítja meg a jövő újságolvasóit, felhasználva rendkívül széles körű kiadói tapasztalataikat. Ezek segítségével nem csupán újságolvasókat és előfizetőket tudnak nevelni, hanem lehetőség adódik tehetségek felfedezésére és – nem elhanyagolható módon – közvetett hatást gyakorolhatnak a tanulók családjára, iskolájára és tágabb környezetére is. A dolgozat folytatásában olyan civil kezdeményezéseket mutatok be, melyek interaktivitásuknak köszönhetően vonzzák a 14–18 éves tanulókat és a médiaoktatókat. Kutatásunkban a tanári interjúk keretében kérdeztünk rá arra, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatók csatlakoztak-e valamelyik kiadói projekthez.

Egy ilyen program a *Sajtó és Tanulás* (továbbiakban SÉTA). A *WAZ német lapkiadócsoport* – melynek magyarországi tagja a *Pannon Lapok Társasága* – Németországban 1997-ben indította el az azóta is sikeresen működő *Zeitung und Schule* (ZEUS), azaz Újság és Iskola mediapedagógiai projektet (www.zeusteam.de). A magyarországi SÉTA 2003-ban indult, és a német adaptációjának tekinthető (www.seta.hu). Célja, hogy a magyar közoktatásban az újság, mint oktatási eszköz jelenjen meg, a diákok azáltal, hogy újságcikkeket írnak, aktívan résztvesznek egy társadalom életében. Kezdetben 7000 tanuló vett részt ezeken a speciális mediakurzusokon, a szám ma már 45.000 főre tehető. A programban érintett tanulók írásai heti rendszerességgel olvashatók a megyei napilapok hasábjain. Ezekben az iskolák diákéletéről, rendezvényekről, tanulmányi és egyéb sikerekről számolnak be az olvasóknak. Az újságíró diákok több alkalommal is találkoznak a helyi lapok munkatársaival, akik segítséget nyújtanak nekik az újságírás alapjainak elsajátításában. A Pannon Lapok Társaságának egy másik projektje a „*Lapot a diákoknak*” program (a továbbiakban *LADIK*), melyet először a 2006/2007-es tanévben rendeztek meg. Ez egy mediavetélkedő általános iskolás 13-14 éves tanulóknak, és a szervezők főképp azt tartják fontosnak, hogy a tanulók megismerjék a helyi napilapok nyomtatott és online formáját, a lapszerkesztés és a terjesztés menetét és működését, illetve ezen túl a tanulók megértsék az újságolvasás lényegét. A tanulók elindulnak az Axel Springer és az Inform Média kiadók által szervezett városi, megyei és országos szintű médiaismereti vetélkedőn is, melyre az iskola mozgóképkultúra és médiaismeret szakos tanára készíti fel őket (<http://www.plt.hu/hu/projects/ladik/>).

A „*Hírlapot a diákoknak!*” – olvasásra nevelés programot (a továbbiakban *HÍD*) a Magyar Lapkiadók Egyesülete indította el. Az iskolai médiaoktatást kívánja színesíteni azzal, hogy a félévenként a programhoz csatlakozó intézmények mediapedagógusai számára sajtótörténettel, műfajelmélettel, sajtópiaci áttekintéssel foglalkozó szakmai anyagokat, projektsablonokat, feladatlapokat, munkafüzeteket és szöveggyűjteményeket biztosít (www.olvasasraneveles.hu). Újdonság, hogy a Lapkiadók Egyesülete elindította a *Sajtó és Nyilvánosság* (*SANYI*) programot is, mely a teljes középiskolai tanulmányi időszakra képes átfogó mediapedagógiai

programot nyújtani, és önálló vagy modultárgyként a tantervbe építve érettségi vizsga is szervezhető belőle.³⁷

A dolgozat következő részében a médiaműveltség egyéni vonatkozásaival foglalkozunk, kitérve a médiaszöveg-értés, és a kritikus médiahasználat, illetve a média és a társadalmi, közösségi szerepvállalás különböző formáira.

3.2 A médiaműveltség elsajátításának egyéni tényezői

3.2.1 A médiaműveltség kognitív dimenziói: a médiaszöveg-értés és a tudatos, kritikus médiahasználat

A médiaműveltség magába foglalja a média tudatos használatát, a médiaszövegek értelmezését és analitikus megértését, tehát az elemzés, az értékelés és a reflektálás képességét is. A médiaműveltség nem egymástól elkülönülő, hanem szorosan egymásra épülő, és egymást kiegészítő kognitív készségek, képességek, ismeretek és tudáselemek összességeként értelmezhető. Minthogy a média integráns részét képezi a gyerekek mindennapi életének, és beágyazódik a társas-társadalmi viszonyaikba, egyértelmű, hogy – *igazolva a média meghatározott feltételek esetén érvényesülő különböző mértékű hatását* – az eltérő társadalmi csoportok eltérő módon viszonyulnak a médiához, nem használják azonos módon, így a média értelmezéséhez szükséges kompetenciák, ismeretek is egyenlőtlenül oszlanak meg az egyes társadalmi csoportok között. A gyerekek médiaműveltsége mind a nem, mind a korosztály, mind pedig a társadalmi osztály tekintetében mutathat eltérést. A dolgozat folytatásában ezen összefüggések áttekintésére vállalkozunk oly módon, hogy példákat hozunk az erre irányuló kutatási eredményekből.

A médiaszöveg-értés

Mielőtt a médiaszöveg-értés fogalmával foglalkozunk, érdemes meghatározni a médiaszöveg fogalmát. Médiaszövegnek számítanak azok a műsorok, filmek, képek, honlapok stb., amelyeket a különböző kommunikációs eszközök (pl. a televízió, mozi, rádió, videó, fényképészet, a nyomtatott sajtó, a zenei felvételek, a számítógépes játékok, az internet stb.) hordoznak, illetve továbbítanak (Buckingham, 2005).

A médiaszöveg fogalma tehát felöleli az egy-két mondatos időjárás-jelentéstől vagy néhány másodperces reklámfilmről a többhasábos oknyomozó riporton és a másfélórás nagyjátékfilmen át a százezreses szappanoperáig valamennyi, a médiában megjelenő közleményt, úgy mind a szerzői műveket, mind a tájékoztatás, vagy a szórakoztatás céljával közölt tartalmakat (Hartai, Muhi, Pápai és mtsai, 2002).

A médiaszövegeknek az elmúlt másfél évtizedben megváltoztak a jellemzői. Köszönhető ez részben a médiatechnológia és a médiagazdaság területén végbement konvergencia folyamatnak, melynek eredményeként a médiaszövegek valamely formában más szövegekhez, vagy médiatermékekhez is kapcsolhatók.³⁸ További jellemzője a médiaszövegeknek az intertextualitás. Ezen azt értjük, hogy a szövegek minduntalan más szövegekre alapoznak és utalnak.³⁹ Még egy fontos változást

³⁷ <http://www.olvasasranevelés.hu/felhivasok-hirdetmenyek/sajto-es-nyilvanossag-erettsegi-2012>

³⁸ A hollywood-i filmgyártás szoros kapcsolatban áll különféle szolgáltató ágazatokkal, mint pl. a MacDonald's étteremláncsal. A termékcapcsolás oly módon működik, hogy a gyermekmenühöz ajándékba adnak olyan mesefigurákat, amelyek az éppen aktuális családi filmekhez kapcsolódnak.

³⁹ A hír közlésekor gyakran hallunk utalást arra vonatkozóan, hogy az információhoz a médium milyen forrásból szerezte. Lehet ez egy másik médium, de lehet ez közintézmény, vagy magánszemély is.

érdemes megemlítenünk. Ez pedig nem más, mint a befogadó interaktív magatartása a hozzá érkező médiaszövegekkel kapcsolatban. Ennek a lényege az, hogy a médiaszövegek hatására a befogadó szabadon választhat számos aktív, és kreatív tevékenység közül, és például átalakíthatja, újra tervezheti, vagy személyre szabottá teheti a különböző médiumoktól kapott szövegeket.⁴⁰

A különböző sajtóorgánumok a médiaszövegeket – mint minden más műalkotást – műfaji és nyelvi konvenciók alapján készítik el, ezek a vizuális és nyelvi kódok társadalmilag és kulturálisan meghatározottak, így szükségképpen időről időre változnak. Eppen ezért képesek tükrözni többek között a társadalmi attitűdök, vélemények változását, bizonyos képek és hozzájuk tartozó képzetek „értényességét” vagy értékét, valamint a célközönség változó helyzetét. A tömegmédia üzenete, tartalma tehát sohasem tud teljesen függetlenné válni az őt körül vevő társadalomtól, függ a célközönség preferenciáitól, értékválasztásaitól még akkor is, ha azokat korlátozott módon maga a tömegmédia is képes formálni. A tömegmédia hírei, tudósításai és az emberek szórakoztatását szolgáló programok egyaránt abban az esetben jutnak el sikeresen a közönséghez, ha illeszkednek azok kognitív sémáihoz és társadalmilag rögzült elvárásaihoz (Bognár, 2010).

A médiaszöveg jelentése – hasonlóan a nyelvhez – társadalmi konstrukció, amit „meg kell tanulni” elolvasni, és bizonyos társadalmi valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni, és bár ezek a konvenciók gyakran rugalmasak, és változók, mégsem lehet nélkülük értelmes, szakszerű kijelentéseket tenni (lásd a mozgókép kapcsán a beállítás, vagy a montázs fogalmát) (Buckingham, 2005).

A közönség egy olyan „nyelvtanon”, azaz kód- és jelrendszeren keresztül sajátítja el a lehetséges jelentésekhez vezető értelmezési módokat, amely hasonló ahhoz a rendszerhez, amely az írott és a beszélt nyelvet szabályozza, ám ezen kívül vizuális és auditív dimenziókat is hordoz. A médiaszöveg – hasonlóan a nyelvhez – továbbá akkor értelmezhető, ha alkotóelemei a megfelelő módon vannak összerakva. A médiaszövegek összeállításának folyamatát, a többé-kevésbé összefüggő jelentéssel bíró alkotóelemek elrendezését *kódolásnak* nevezzük. A médiumok (a gyártók) a következő kódolási típusokat alkalmazzák: *technikai* (például kameraállás, képkivágás, megvilágítás stb.), *szimbolikus* (például testbeszéd, ruházat, környezet stb.), és az *írott* (képalírás, szövegbuborék, főcím stb.).

A médiaszövegek előállítási folyamata magas fokon szervezett „gyártási rendszerek” eredményeként megy végbe, mely magába foglalja a „feladó/gyártó” által végrehajtott kódolás folyamatait – a műsor, a film, az újság, stb. készítését – majd pedig a *dekódolás* sokszor megjósolhatatlan eredményét, amelynek során a közönség befogadja, elolvassa, értelmezi a készen kapott szövegeket (O’Sullivan, Dutton és Rayner, 2003).

A médiaszövegek nagy része *narratív kóddal* rendelkezik, valamilyen történet, elbeszélés köré szerveződik. Legfontosabb alkotóelemei a karakterek, az idő és időrend, valamint az elbeszélő/narrátor személye. A narratívákban alkalmazott közös elemek, sémák – amelyeket a befogadó az ismétlések miatt ismer – teszik lehetővé, hogy a közönség meghatározza a médiaszövegek műfaját, szövegtípusait.

A médiaszövegeket a befogadó – a tömegkommunikációs eszközök digitális adatátviteléből adódóan – jellemzően digitális formában kapja meg. A digitális szövegértés fontosságát jelzi, hogy a PISA 2009-es vizsgálat keretében a kutatók adatokat gyűjtöttek a tanulók digitális szövegértés szintjéről. A mérés számítógépes, internetes környezetben zajlott, s az információkeresést, a szövegfeldolgozást, és

⁴⁰ pl. a digitális műsorszolgáltatáshoz szükséges set-top boxok segítségével rögzít a befogadó olyan televíziós műsorokat, amelyek nem a valós időben szeretne megnézni

szövegértést vizsgálták. Az érintett OECD-országok átlagpontszáma – a digitális és írott szövegértés esetében – 499 volt, ennél a magyar eredmény jóval gyengébb volt, 468 pont, szemben az írott szövegeknél mért 494 átlagpontszámmal. A PISA 2009 eredményei azt mutatják, hogy a digitális szövegek olvasása magasabb szövegértési teljesítményt igényel. A 16 OECD-országban végzett felmérés eredménye alapján a digitális szövegértést tekintve Magyarország a 12-14. helyen áll, Spanyolországgal, Lengyelországgal és Ausztriával hasonló helyen. A magyar diákok 73%-a érte el a minimális (2.) szintet, tehát a magyar tanulók több mint negyede nem rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek alkalmassá tennék őket a digitális környezetben való önálló eligazodásra, információszerzésre és -feldolgozásra. Más OECD országokban a tanulók 83%-a teljesítette a minimális szintet. Kiemelkedő teljesítményt a magyar diákok 5%-a ért el, a más országokban mért 8%-kal szemben. A PISA 2009 vizsgálat digitális szövegértéssel kapcsolatos eredményei azt jelzik, hogy az iskolában nemcsak a hagyományos nyomtatott szövegek értelmezéséhez kell a szükséges olvasási stratégiákat megtanítani a diákoknak, hanem segíteni kell őket abban is, hogy képesek legyenek eligazodni a digitális szövegek világában. A gyengébb digitális szövegértési eredmény lehetséges okai között szerepel, hogy a hazai iskolák között átlagosan nagyobbak a különbségek, mint az OECD-országokban (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). A családi háttér is erősebben befolyásolja a tanulók eredményét a többi vizsgált országhoz képest, Magyarországon a jobb szociális háttérrel rendelkező fiatalok pedig nem feltétlenül az iskolának köszönhetik eredményüket, hanem az otthoni, magánéletben megszerzett gyakorlatnak. A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése több szempontból is problémát okozhat. Egyrészt az iskolának rendelkeznie kell azokkal a tárgyi feltételekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy a digitális szövegek megjelenítésére osztályszinten is legyen lehetőség. Másrészt gondot jelenthet a tanárok attitűdje az IKT-eszközök használatával kapcsolatban, valamint a tanárok IKT-kompetenciájának szintje. Harmadrészt szükség van az internetet folyamatosan használó diákok kritikai gondolkodásának a fejlesztésére, mert így lesznek képesek az igényes és hiteles digitális szövegek kiválasztására.

A médiumok közleményeinek sokaságából a társadalom számára egy *szimbolikus társadalom- és világgép* rajzolódik ki, melyet elsajátítva az emberek akaratlanul is megtanulják, hogy mit tartsanak létezőnek, valószínűnek, és mit soroljanak a nem létező, a valószínűtlen kategóriába. A médiumok tehát egyrészt tapasztalati kereteket biztosítanak, amelyek segítik a nézőt az általános kulturális világszemlélet kialakításában, másrészt a modern társadalomban élő egyén ezek segítségével tudja értelmezni, elrendezni és rendszerezni a világból érkező információkat (Csepeli, 2001). A tömegkommunikáció sajátossága, hogy a műsorkészítők olyan ábrázolási *sémákra, sztereotip megoldásokra* építenek, amelyek „ismerőségüknek köszönhetően” könnyen felismerhetők és értelmezhetők a befogadók számára (Hartai és Muhi, 2004). Az erős sztereotipizálás tehát a médiaszövegek egyik legfontosabb jellegzetessége. A könnyen megragadható, leegyszerűsített „tudáskészlet” révén a médiaüzenet hatékonyan és gyorsan célhoz ér, hatást gyakorolva a befogadóra. A Debreceni Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék médiapedagógiai kutatócsoportja egy empirikus kutatás során megállapította, hogy a 12-16 éves tanulókat – *televíziós érdeklődésük alapján* – négy csoportba lehet sorolni: *dokumentaristák, tudományos-fantasztikus, tradicionális romantikus és posztmodern populáris ízlésűek* (Bényei, 2001). A négy különböző ízlésű tanulói kör határolódik el egymástól az általuk preferált műsor típusok, és témák kapcsán. Közülük csupán egy csoport számít kivételnek, mégpedig a

posztmodern, populáris kultúrát kedvelők köre. Ők azok, akik a „minden mindennel jól megfér” elvet vallják, és ha nem is rendszeresen, de alkalmyszerűen megnéznék olyan műsorokat, mint pl. hírműsor, romantikus film, sci-fi.

A médiaszövegek egyéni értelmezése, interpretációja ugyanakkor sok háttértényezőtől függ. Szorosan köthető a befogadó korához, társadalmi osztályához, etnikai hátteréhez, neméhez (lásd pl. *Funge*, 1998; *Buckingham*, *Fraser* és *Mayman*, 1990; *Buckingham*, 1993; *Buckingham*, 2000; *Facer*, *Furlong*, *Sutherland* és *mtai.*, 2003). A következőkben a médiaszöveg-értés (1) korosztályos sajátosságait, (2) a társadalmi osztály, és végezetül (3) a nemek kapcsolatát kívánjuk kutatások mentén igazolni.

A televíziós nyelvet a gyerekek – pl. a cselekményt, a teret, a különböző nézőpontokat és technikákat, az idő külön részekre tördelt ábrázolását – általában tízéves kor után kezdik megérteni, és értelmezésük függ az életkori fejlettségtől, és tapasztalattól (*Dorr*, *Graves* és *Phelps*, 1980). *Dorr* (1983) ide vonatkozó kutatásainak eredményei alapján elmondható, hogy a televíziós tartalmak attitűdökre és viselkedésre gyakorolt hatása nagymértékben függ attól, hogy a néző mennyire ítéli reálisnak, valósnak a látottakat. Minél valószínűbbnek hiszünk egy eseményt, annál jelentősebben befolyásolhatja a viselkedést, a gondolkodást, de meghatározhatja a kiváltott érzelem erősségét és természetét is. A gyerekek a reálisnak ítélt tartalom esetében sokkal inkább hajlandók a szereplők helyébe képzelni magukat, mint amikor a látottakat fiktív, kitalált történetnek, eseménynek tartják. Ugyanakkor az is fontos megállapítás, hogy a gyerekek – általában 7-9 éves korukig – nem értik meg a televíziós ábrázolás közvetítő jellegét, elvégre a tévé hasonlít legjobban a „való élethez” (*Kósa*, 2004). A televíziós történetek (film, televíziójátékok, drámák stb.) megértése, a tartalom szerkezetének, az események időrendi sorrendjének (szekvenciaszerű egymásra épülésének) visszaadása 8-10 éves korig többnyire nem a felnőtt értelmezésében lényeges szempontok alapján történik (*Kósa* és *Vajda*, 1998; *Kósa*, 2002). Általában 10 éves kor után jellemző a cselekedetek motívumainak többé-kevésbé pontos felismerése. Az ennél fiatalabb gyermekek inkább egymástól független események egymásmelletti ségeként fogják fel a darabok tartalmát, sőt a kisebb gyerekek még a helyszíneket sem tudják a történet sorrendjének megfelelően összerakni. A tizenéves gyerekek ugyanakkor teljes meggyőződéssel képesek állítani, hogy ők maguk már remekül meg tudják különböztetni a tévé világát és a valóságot, de a náluk kisebbek erre nem képesek, és ezért sokkal inkább ki vannak téve a televízió befolyásának. A középosztálybeli gyerekek némelyikének kritikus hangvételű megnyilvánulásaiban hasonlóképpen érezhető az a törekvés, hogy megkülönböztessék magukat azoktól a „másoktól”, akik, legalábbis kimondatlanul, naiv és ártatlan módon „bevesznek” mindent, amit a média mond, és ezért veszélynek vannak kitéve. Mindezek jól megfigyelhetők a különböző életkor és a társadalmi réteg kategóriáinak esetében (*Buckingham*, 1993). A televíziós tartalmak megértésének másik aspektusa az, hogy miként ítéli meg és milyen szempontok alapján értékeli a néző a szereplők jellemét, személyiségjegyeit. Ebben a tekintetben is életkortól – azaz fejlődéstől – függő változásokat látnak a kutatók a gyerekek ítéletalkotásában. Az ilyen megítélések az előzetes szociális ismeretektől és tapasztalatoktól függnék (*Singer* és *Singer*, 2001; *Greenberg*, *Brand* és *Kósa*, 1993). A tömegkommunikáció üzlet, melynek célja a profitszerzés, így a médiaszövegek gyártása – függetlenül attól, hogy annak nyomtatott, digitális, vagy audiovizuális a megjelenési formája – bizonyos gazdasági és piaci szempontok szerint történik. Amennyiben ezt a szándékot a befogadó nem ismeri, nagyobb eséllyel tekinti a médiaterméket és annak tartalmát valóságosnak. A gyerekek a

televízió szórakoztató, ismeretközlő tevékenységei között nem könnyen ismerik fel a média manipuláló szerepét, és a televízió gazdasági működésének valós indítékait. Ezért különösen védtelenek például a reklámok hatásaival szemben (Bryant és Zillman, 1986). A gyerekek és a médiaüzenetek viszonyát a kognitív fejlettséggel összefüggő tényezőkön kívül más háttérváltozók is befolyásolják. Ezek a szülők attitűdjei, a család világlátása és jellegzetességei. Mivel a médiával kapcsolatos ismeretek, attitűdök, használati praxisok és lehetőségek elsősorban a család médiával kapcsolatos szocializációs hatása alatt állnak, ezért különösen nagy jelentősége van a szülő közvetítő szerepének: a látott, hallott tartalmak közös megbeszélésének, a gyerekek médiahasználati szokásainak tudatos alakításának. Ennek révén válik a felnőtt a tömegkommunikáció által közölt tartalmak közvetítőjévé, elősegítve, hogy a gyermek életkorának megfelelő szinten érthesse meg a tartalmat, vagy például a média működési mechanizmusát. Ez a szülői, nevelői hozzáállás egyfajta orientálást – ajánlást vagy éppen lebeszélést, tiltást, illetve a médiafogyasztás mennyiségének szabályozását, korlátozását –, vagy a kiskorú médiahasználatának folyamatos követését is jelentheti (Kósa, 2003; Kósa és Hain, 2004). Kósa és Vajda (1998) úgy összegzik a korábbi kutatások eredményeit, hogy a harmonikus családokban és a magasabb iskolai végzettségűek körében inkább kontrollálják a gyerekek médiahasználatát, mint ahol családi problémák vannak, vagy a kulturáltság szintje alacsony.

Az elmúlt évtizedekben folytatott vizsgálatok alátámasztják, hogy létezik egy digitális szakadék a technológiailag gazdagok és szegények között. Nagy-Britanniában az 1990-es években folytatott kutatások szerint egy középosztálybeli gyereknek nagyjából háromszor több volt az esélye arra, hogy otthon multimédiás számítógépet használjon, mint egy munkásosztálybeli gyereknek, és nyolcszor akkora, hogy otthonában rendelkezzen internetes kapcsolódási ponttal. A hozzáférés ugyanakkor nem csupán technológiai értelemben jelent előnyt, hanem kulturális tőkében is – vagyis a középosztálybeli gyerekeknek jóval nagyobb az esélyük arra, hogy elsajátítsák azokat a kulturális készségeket és kompetenciákat, amelyek ezen technológiák kreatív és produktív használatához szükségesek (Livingstone és Bovill, 1999). A vizsgálatok eredményei igazolták, hogy a középosztálybeli gyerekeknek abból is előnyük származik, hogy szüleik a számítógép-használat terén több munkahelyi tapasztalattal rendelkeznek, és különféle – off- és online – társadalmi hálózatoknak, közösségeknek, szervezeteknek tagjai, ezért a mindennapokban hasznos, praktikus tanácsokat és felhasználói ismereteket tudnak átadni gyerekeiknek (Facer, Furlong, Sutherland és mtsai., 2003). Interjúhelyzet során azt tapasztalták a kutatók, hogy középosztálybeli gyerekek (főleg a fiúk) úgy próbálták társaik előtt saját tekintélyüket növelni, hogy „leszólták” a populáris televíziózást. Bourdieu (1989. 79. o.) szerint: „{...} Igen vékony a határvonal a populáris kultúra iránti megvetés és közönségének lenézése között”. A tömegkultúrát kritizáló diskurzus értékes kulturális tőkének számít, és a beszélő jól tudja a segítségével érzékeltetni társadalmi státusát. A kritikus hangvétel tehát lehetővé teszi a középosztálybeli gyermekek számára, hogy elhatárolódjanak a „másoktól”, és ezzel szocializálódjanak saját társadalmi osztályukba. Fókuszcsoportos vizsgálatok alkalmával egészen komoly versengés is kialakult a diákcsoportok között abban, hogy ki tudja szellemesebben leszólni a szánalmasnak ítélt tévé vetélkedőket, vagy ki tudja igazán élethűen parodizálni a szappanoperákban látott színészi játékot. Egy ilyen légkörben nagy lelkiert és bátorságot igényelt annak elismerése, hogy valakinek ebből bármi tetszik. Sokszor a tanulók úgy ismerték be, hogy maguk is nézik ezeket a műsorokat, hogy gyorsan hozzátették, „az szórakoztatja őket bennük, hogy mennyire ostobák az

ebben szereplő emberek” – amellet, hogy sokszor ugyanannyit tudtak ezekről a műsorokról, mint azok, akik bevallottan a rajongótáborukhoz tartoztak. Ebben a kontextusban a gyengeség vagy butaság jelének számított, ha valaki örömet lelte az ilyen műsorokban, amit legfeljebb jókora adag iróniával lehetett felvállalni (Buckingham, 2000).

A médiaszöveg és a nemek kapcsolata vonatkozásában a közvélekedés szerint – s ezt a nézetet olyan neves kritikai kultúrakutatók is osztják, mint Fiske, Van Zoonen, vagy Morley – a nők csupán szappanoperákat néznek, és női magazinokat olvasnak (Fiske, 1987; Van Zoonen, 1994; Morley, 1992). A francia szociológus, Bourdieu is úgy véli (1994), „{...} amint a társadalom legfontosabb „játékaiban” általában, a nők a nyilvánosságban is hozzászórtak ahhoz, hogy főként passzív nézőként vehetnek részt benne. Nem ők játszanak, és nem ők írják a szabályokat, csupán a lelátóról figyelik a játékosokat” (Bourdieu, 1994. 39. o.). Ugyanakkor a GfK Hungária – Szonda Ipsos 1998-ban és 2001-ben készített országos kutatásából is egyértelműen látszik: a nők mennyiségileg és tematikájában is többféle sajtóterméket olvasnak, mint a férfiak.⁴¹ A magyar újságolvasók 53 százaléka nő, többségük napilapokat, kulturális és politikai hetilapokat és női magazinokat egyaránt olvas. Hazánk négy legnépszerűbb napilapját közel ugyanannyi nő olvassa, mint férfi, és a bulvárlapok esetében (*Blikk*, *Mai Nap*) sincs számottevő eltérés a nemek között. Hamis tehát az a vélekedés, mely szerint a nők a szenzációhajhász sajtót előnyben részesítenék a „komoly” lapokkal szemben (Margit, 2002). A médiumok által életszerűen ábrázolt világ befolyásolja a nézők vágyait, önmagukról, környezetükről, kultúrájukról és életükről alkotott elképzeléseiket, erkölcsi értékrendjüket, a pár- és kortárskapcsolatok kialakítását és fenntartását (Petróczi, 2006; Domonkos, Fehér, Hegyi és mtsai, 2006). Az ilyen jellegű üzenetek egyre inkább uralják a gyermekek és a fiatalok kultúráját. A nemi szerepek hirdetések révén közvetített képe különösen nagy jelentőségű, mivel a gyermekek még keresik saját identitásukat, alakítják értékeiket és a nemi szerepekhez való hozzáállásukat. A nemi szereppel való elköteleződés a serdülőkor idején történik meg, éppen abban a korban, amikor a média számos aspektusból versenytársává válik a korábbi – családi, kortársi, iskolai és egyéb csoportformák – hatásainak. Ezért egyáltalán nem lényegtelen, hogy a médiumok milyen tartalmakat, milyen formában és milyen elérhetőséggel nyújtanak a serdülő korosztálynak (Kósa, 2005).

A tömegkommunikáció még mindig preferálja az európai és észak-amerikai kultúrában uralkodó, nőikkel kapcsolatos sztereotípiákat, melyek mentén őket leginkább jellemezhetőnek tartják. Ezek a következők: gyengédség, érzelmesség, háziasság, ösztönösség. A 21. századi médiumok az általuk kínált műsorfolyamaikban tovább éltetik azokat az otthoni munkamegosztásra vonatkozó nézeteket, melyek a nők hátrányára a világ számos országában máig jelen vannak (Szalai, 1978 idézi Csepeli, 2001).

A tizenévesek körében preferált műsorokban a férfiak és a nők többnyire hagyományos, erősen sztereotipizált szerepekben jelennek meg: a férfiak számszerűen is többen vannak, irányító szerepkört töltenek be, jellemük szerint erősek, bátrak, győzni születtek (Gerbner, Gross, Morgan és Signorelli, 1986). Ott ahol a nők és a lányok is megjelentek szereplőként, passzív és házhoz kötött tevékenységet folytattak: takarítottak, főztek a férfiak számára, és várták, hogy a család tagjai hazatérjenek (Weitzman, 1972).

⁴¹ GfK Hungária – Szonda Ipsos (1998 II. félév) Országos médiafogyasztás kutatás: médiafogyasztási szokások; uő. (2001) Merre halad a nyomtatott sajtó kutatás? Budapest.

Kutatások igazolták, hogy amíg kisiskolás lányok szívesen ábrándoznak változatos és magasabb szintű karrieréről, addig ezek az elképzelések középiskolás korukra leszűkülnek, alacsonyabb szintűvé válnak (Reis, 2002 idézi Kósa, 2005). Az étellel kapcsolatos elvárások beszűkülésének számos összetevője lehet, de annyi bizonyos, hogy mivel a nők médiabeli ábrázolásában leginkább a testkép és a kor kerül hangsúlyozásra, a konvencionálisnak nevezhető szerepeket osztják rájuk szívesen, azaz anyák, feleségek, és szeretők, így ezek igen szűkre szabott mintával szolgálnak a tizenéves lányok számára (Gerbner, Gross és Signorelli, 1986). A nemi szerepek médiaábrázolása kapcsán érdemes a reklám szerepére felhívni a figyelmet, mert azok többnyire még sematikusabb képet festenek társadalmunkról, és a valósághoz való viszonyuk is vitatott. Egyes vélemények szerint a reklámok a jelenlegi életünket, mások szerint egy ideális társadalmat ábrázolnak, amelyben témaként gyakran megjelenik a nemi sztereotípia, a hagyományos női és férfi szerep. A hirdetésekben szereplő szimbólumoknak sokkal mélyebb és tartósabb a hatásuk. A nemi szerepek különbségeit gyakran inkább az szimbolizálja, ami a reklám háttérében jelenik meg, és nem az, amit el kíván adni. A férfiak sok hirdetésben például szellemileg és fizikailag is aktív állapotban jelennek meg, míg a nőket úgy ábrázolják, amint merengve néznek a messzeségbe (Goffman, 1979 idézi Giddens, 2003).

A médiaszövegek hatásával kapcsolatos kutatások azt is igazolni látszanak, hogy az egészséggel kapcsolatos viselkedés (pl. a táplálkozás, az alkoholfogyasztás, a szexuális aktivitás, a cigaretta-, és droghasználat), és a testkép érzékelése is összefüggést mutat a médiában megjelenő reklámokkal, és a szórakoztató műsorok szereplőinek ezirányú viselkedésével (lásd pl. Morris, Gilpin, Lenos és Hobbs, 2011; Page és Bewster, 2009; Buijzena, Schuurman és Bomhof, 2008; Bryant és Thompson, 2002 idézi Kósa, 2005). Jellemzően a nőket nádszál karcsúnak, a férfiakat sportos férfiideálként tüntetik fel, mely modellek a tizenévesek többsége számára – főként a rendszeres fizikai megterhelések hiányában, és a mozgásszegény életmódnak köszönhetően – elérhetetlenek maradnak (Petrie, Faasse és Fuhrmann, 2008). Ez is kapcsolatba hozható azzal, hogy a serdülők között egyre nő azok száma, akik elégedetlenek saját testükkel és ezért valamilyen evészavarral (anorexia, bulimia) küzdenek (lásd pl. Dacey és Kenny, 1994; Hofshire és Greenberg, 2002).

Manapság a reklámokkal kapcsolatban egyre hangsúlyosabb elvárás, hogy – éppen befolyásoló erejük miatt – vegyenek részt a nemi és egyéb sztereotípiák leküzdésében, és segítsék a társadalomban bekövetkezett változások médianyilvánosságbeli megjelenítését. Egy 2006-os hazai kutatás (Kovács, 2006) két ifjúsági lap (az *Ifjúsági Magazin* és a *100XSzép*) tartalmi és narratív elemzésével arra a kérdésre keresett választ, hogy milyen hatást gyakorolnak a fiatalokra a bennük közölt fotók, témák. A médiaszöveg-kutatás eredménye azt mutatta, hogy az ideális lányok még mindig hosszú hajat hordanak, félrehajtott fejjel, alulról mosolyognak a kamerába és testképük még mindig „Barbie-babás”. Az igazi férfi izmos és borostás, összehúzott szemöldökkel tekint a világba, és arra is figyel, hogy a fényképezőgép megfelelő beállítása alakját kellően magasnak mutassa (Kovács, 2006). A vizsgálat során a kutatók figyelembe vették a magazinokban közölt fotók számát, témáit, a képeken látható fiatalok nemét, és a kamerabeállítások különbségeit. A nőkről készült képek mindössze 3%-a ábrázolja a lányokat sportos öltözkében, mozgás közben, elszánt, esetleg dühös tekintettel. A harag és az agresszió kimutatása hagyományosan nem számít női lehetőségnek, ahogyan az aktivitás sem. A folyóiratok narratív elemzésének eredményei azt tükrözik, hogy a cikkek szerint a női nemi szerephez a következő tulajdonságok tartoznak: kedves, alkalmazkodó,

szerilemközpontú, feladata a gyermeknevelés, és munkahelyén is gyermekekkel foglalkozik (tehát tanár, óvónő, gyermekorvos, ápolónő). A nő szereti az állatokat, törekszik a jó megjelenésre, minden pillanatban ápol, és folytonosan a külsejével kapcsolatos megfelelési kényszertől szorong. Féltékeny a társára, és képes rivalizálni más lányokkal a férfiak miatt, akiket nem szégyell manipulálni. A női nem genetikailag gyengébb, ugyanakkor a folyóiratok cikkeiben elismerik a nők üzleti irányításban való jártasságát és képességeit. A férfiakkal kapcsolatban a következő sztereotípiák egyértelműek: magabiztosak, kitartóak, irányítják a nőket, és esetenként pályaválasztásukat is. Kifogásolható esetükben, hogy káromkodásra hajlamosak és nem ritka, hogy rosszul öltözöttek. Összességében elmondható, hogy a vizsgált folyóiratokból az olvasók több mint 90%-ában a sztereotíp női és férfi nemi szerepekre kapnak mintát. Az írások 9,85%-a, a képek mindössze 6,85 %-a mutat valamiféle alternatívát a száz évvel ezelőtti modellekhez képest

A 21. századi modern kommunikációs eszközök ugyanakkor nem kizárólag információs szolgáltatást nyújtanak, hanem lehetőséget adnak a szórakozásra és önművelésre is (Csepeli, 2001). Az értekezés folytatásában a tizenéves fiatalok tudatos médiahasználatának különböző aspektusait – (1) a médiahasználatra szánt idő, (2) az érték- és modellválasztás, (3) a médiahasználat és a szabadidős tevékenységek kapcsolatát – mutatjuk be az elmúlt néhány év fontosabb változásaira fókuszálva.

A médiahasználat vizsgálatok közül főként a „háromképernyős tinédzserekkel” (*„three-screen teenager”*) kapcsolatos kutatásokat mutatjuk be. A három képernyős nemzedék elnevezés (lásd pl. Covey, 2009) hátterében az áll, hogy a tizenéves fiatalok a mindennapokban jellemzően három médiummal állnak szoros kapcsolatban: ez a televízió, a számítógép és a mobiltelefon. Az eszközök egyik legjellemzőbb tulajdonsága, hogy képernyővel, multimédia funkciókkal rendelkeznek. További közös vonásuk, hogy az adatátvitel digitális formában biztosított, és hogy a használatukra vonatkozó tudásnak állandóan bővülnie kell, követve a termék technikai változását, fejlődését. A dolgozat folytatásában a 14–18 éves fiatalok tudatos és kritikus médiahasználatának jellemzésére vállalkozunk. Olyan nemzetközi és hazai vizsgálati eredményeket ismertetünk, amelyek a tizenévesek digitális eszközökkel való ellátottságával, médiahasználatuk mértékével, módjával és céljával, illetve a fiatalok tömegkommunikációs eszközökkel összefüggésbe hozható befolyásolásával kapcsolatosak. Munkánkat nehezítette, hogy a korábban lefolytatott hazai és nemzetközi médiaműveltség-kutatások gyakran összehangolatlanul, egymás eredményeinek felhasználása nélkül zajlottak. A médiahasználatra vonatkozó eredmények – sem az alkalmazott kérdésekben, sem a mérések sajátos mintái miatt – nem hasonlíthatók össze. Ahol erre lehetőség adódik, ott utalunk a párhuzamos mérési eredmények azonosságára.

A tudatos és a kritikus médiahasználat

A tudatos médiahasználat jellemzője, hogy a befogadó reálisan ítéli meg saját médiahasználatának mértékét, és arról képes kritikus véleményt alkotni. A hazai és a nemzetközi médiahasználattal kapcsolatos időmérleg kutatások adatfelvételei a válaszadók önbevallásai alapján történnek, jellemzően online kérdőívek segítségével. A folytatásban – ismertetve néhány vonatkozó kutatást és eredményt – a tizenéves fiatalok televízióra, számítógépre és azon belül is az internetre szánt idejére, a médiahasználat módjára összpontosítunk, párhuzamot vonva az adott korosztály nemzetközi és hazai mutatói között.

Az Egyesült Királyság területén a Nemzeti Médiahatóság (*OFCOM*) minden évben vizsgálja a lakosság médiahasználatát (lásd 7. táblázat).

7. táblázat. A legfontosabb tömegkommunikációs eszközök az Egyesült Királyság területén.

<i>Médiatípusok</i>	<i>Digitális televízió</i>		<i>Internet</i>		<i>Mobiltelefon</i>	
<i>Adatfelvétel éve</i>	2005	2007	2005	2007	2005	2007
<i>16-19 éves tanulók (%)</i>	80	88	78	87	98	99

2005–2007 között 2905 fős reprezentatív mintával dolgoztak, és a válaszok alapján vonták le következtetéseiket. A brit vizsgálat eredményeit mutató grafikonból is látszik, hogy a 16–19 éves fiatalok jellemzően a mobil telefont (a válaszadók 98%-a), a digitális rádiót (95%), és a digitális tévét használják (90%). Az internetet 2007-ben még a tizenévesek 82%-a használta, tehát a válaszadók körében akkor még csupán a negyedik leggyakrabban használt tömegkommunikációs eszköznek számított (www.ofcom.org.uk).

Az angol kutatás adatai szerint a tizenévesek 2005-ben hetente átlagosan 18 óra 20 percet, míg 2007-ben ennél kevesebbet, 17 óra 34 percet szántak a televíziózásra (www.ofcom.org.uk) (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. A 16–24 éves tanulók televíziózásra szánt ideje

<i>Adatfelvétel éve</i>	2005	2007
<i>óra/hét</i>	18.20	17.34

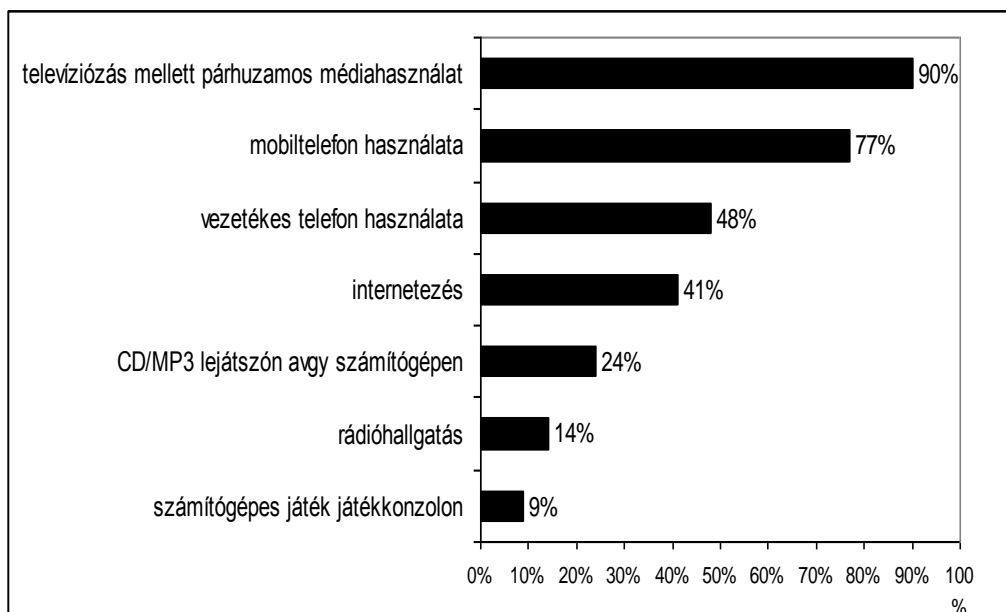
Az elmúlt évek médiumokkal kapcsolatos vizsgálatai szinte kivétel nélkül választ kívántak adni arra a kérdésre is, hogy médiahasználat közben a válaszadók folytatnak-e bármilyen más párhuzamos tevékenységet, képesek-e a figyelmüket megosztani. Az OFCOM 2005-2007 kutatás adatai szerint televíziózás közben a válaszadók 66%-a foglalkozik mással is, mint a tévéműsor. Leggyakrabban – a válaszadók 50%-a – folytat mobil készülékén beszélgetést, 49% pedig az otthoni vezetékes telefonját használja ugyanerre a célra. Ez tehát a leginkább jellemző párhuzamos tevékenység. Tévézés közben a válaszadók 24%-a internetezik, 11% az asztali számítógépen, vagy MP3 lejátszón hallgat zenét (lásd 9. táblázat).

9. táblázat. A televíziózás és internetezés közben végzett egyéb tevékenységek.

<i>Tevékenység</i>	<i>Tévézés közben</i>	<i>Internethasználat során</i>
használja a mobiltelefonját	50%	52%
vezetékes telefonon beszél	49%	49%
internetezik	24%	-
televíziót néz	-	38%
zenét hallgat CD/MP3 lejátszón vagy az interneten	11%	32%
valamelyik rádióállomást hallgatja	10%	27%
számítógépen vagy játékkonzolon játszik	7%	10%

Internetezés közben még gyakrabban folytatnak párhuzamos tevékenységet a válaszadók (a minta 74%-a). A megkérdezetteknek mintegy 52%-a használja mobilkészülékét, 49% pedig a vezetékes telefonját internetezés közben. 38% néz televíziót, további 32% CD-n / MP3 lejátszón zenét hallgat. 27%-ra tehető azoknak az aránya, akik rádióműsort hallgatnak, és 10%-nak arra is jut ideje, hogy számítógépes játékot játsszon (www.ofcom.org.uk).

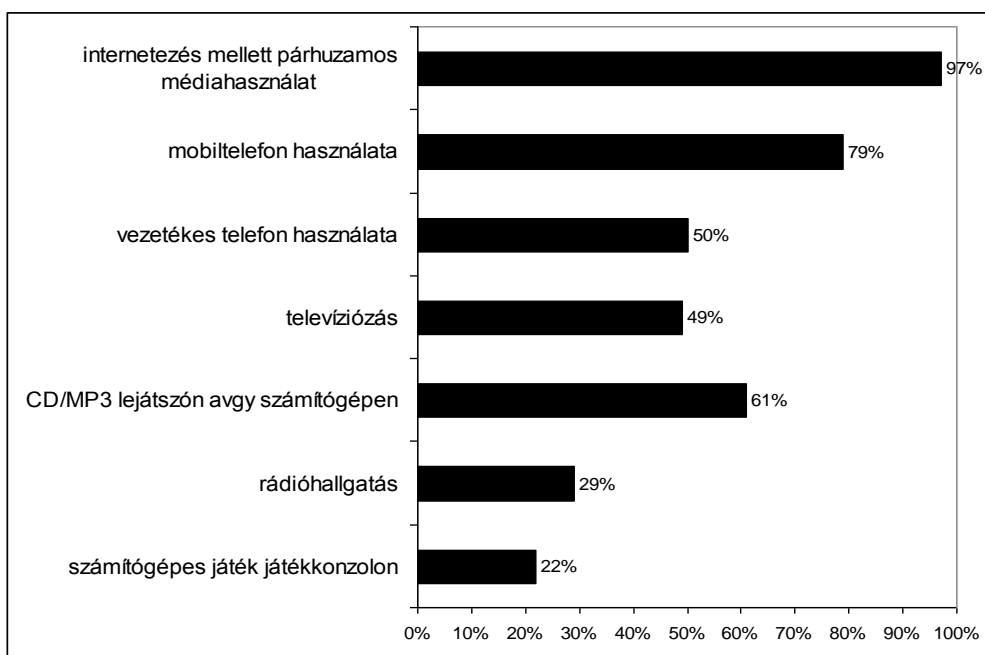
Amennyiben korosztályok vonatkozásában érdeklődünk a párhuzamos médiahasználat gyakoriságáról, akkor azt látjuk, hogy a 16–19 évesek figyelme oszlik meg leginkább a tömegkommunikációs eszközök között (lásd 9. ábra).



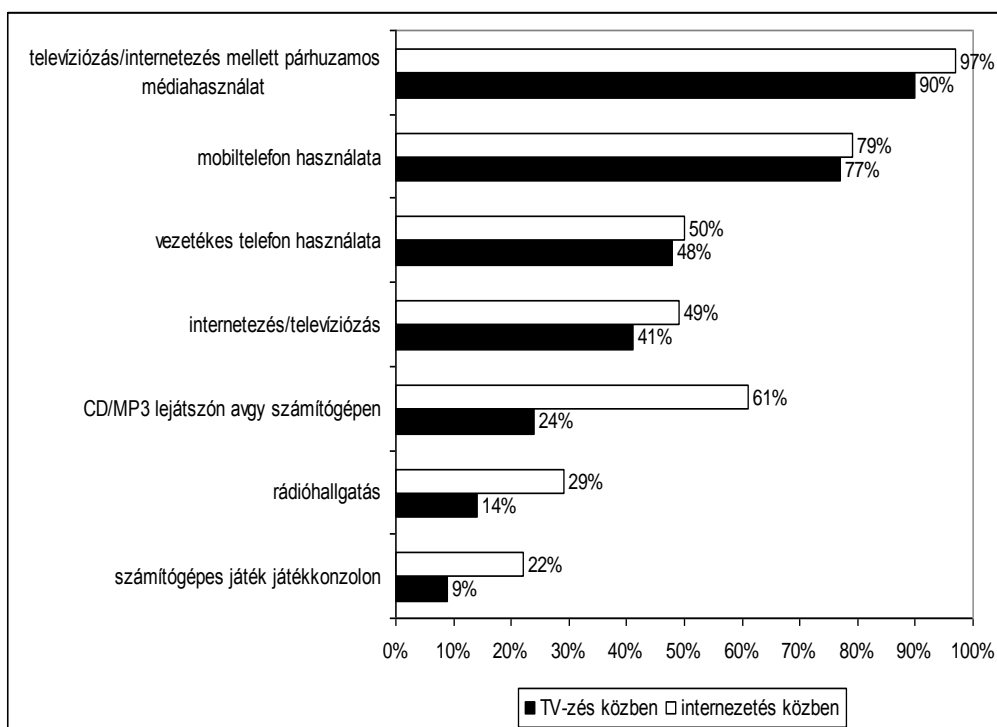
9. ábra

A televíziózás közben folytatott párhuzamos tevékenységek – életkor szerint (a 16–19 évesek körében). (Forrás: www.ofcom.org.uk)

A tizenévesek 90%-a nyilatkozott úgy, hogy esetükben a médiahasználat nem kizárólagosan egy eszközre szorítkozik. Tévézés közben jellemzően mobiltelefonon (78%), vagy vezetékes telefonon (49%) beszélgetnek a fiatalok, de 41% mondta azt, hogy internetezik is. 23% hallgat zenét valamilyen lejátszón (CD/MP3/computer), és igen magas – 22% – azoknak a fiataloknak az aránya, akik konzolos komputerjátékra is időt tudnak szánni. Internetezés közben még magasabb azoknak a fiataloknak az aránya (98%), akik más párhuzamos tevékenységre is időt szánnak (lásd 10-11. ábra).



10. ábra
Az internetezés közben folytatott párhuzamos tevékenységek – életkor szerint
(a 16–19 évesek körében). (Forrás: www.ofcom.org.uk)

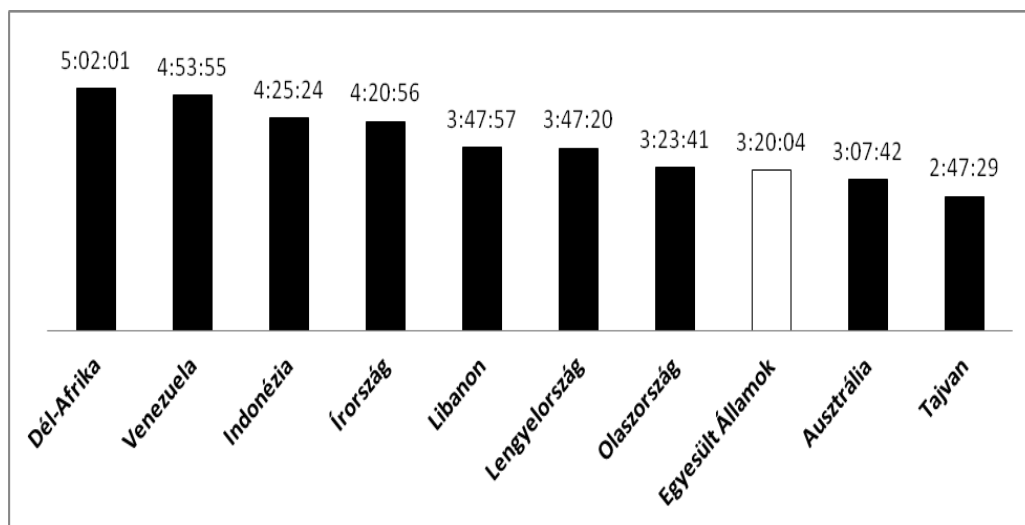


11. ábra
Párhuzamos médiahasználat a tizenéves tanulók körében
(OFCOM, 2005–2007)

A válaszadók 79%-a folytat mobiltelefonján beszélgetést internetezés közben, és 61%-uk hallgat valamilyen digitális eszközön zenét. Érdekes, hogy a tizenévesek csaknem 50%-a tévézik a világháló használata közben. A 16-19 éves fiatalok 30%-a

hallgat valamilyen rádióműsort, és 22%-uk játszik internetezés közben konzolos számítógépjátékot.

A Nielsen Kutatócsoport tagjai⁴² jellemzően online felméréseket készítenek öt világrész 46 országában (lásd 12. ábra).



12. ábra

A tizenévesek televíziózásra szánt ideje 2009-ben (naponta/óra/perc).

(Forrás: www.nielsen.com)

A médiahasználattal kapcsolatos felmérések során átlagosan 20–25 ezer fős mintával dolgoznak. Egy 2009-ben publikált kutatás eredményei szerint 2008-ban a tizenéves fiatalok a televízió használatára szánt idő tekintetében nem mondhatók egységesnek. Míg Tajvanban a 12–17 évesek naponta 2 óra 47 percet, addig Lengyelországban 3 óra 47 percet, Dél-Afrikában pedig ennél jóval többet, napi öt órát is meghaladó időt töltenek a képernyők előtt (Covey, 2009).

Az *EU Kids Online II.*⁴³ kutatás 2009-2011-es magyarországi eredményei szerint a hazai tizenévesek tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága uniós szinten is kiemelkedő: a megkérdezettek kivétel nélkül rendelkeznek háztartásukban televízióval, és saját használatú mobilkészülékkel. A válaszadók 91%-a számára biztosított otthonában az internet-hozzáférés. A családok 59%-ában adott az „okos telefon”, ezen belül 43%-ban már a tizenéves is rendelkezik olyan készülékkel, mely képes a mobil internet-kapcsolat kialakítására.

Magyarországon az *Ifjúság 2000* és az *Ifjúság 2004* kutatások (Bauer és mtsai, 2005) összehasonlítása alapján azt lehet mondani, hogy a fiatalabb korosztály

⁴² A The Nielsen Company globális információs és média vállalat, vezető piaci pozíciókban a marketing és fogyasztói információ mellett a televízió és más médiumok mérésében, online kutatásban, mobil mérésben, kereskedelmi kiállítások és üzleti kiadványok ágazatában. A magánszemélyek tulajdonában levő cég a világ mintegy 100 országában aktív. Székhelye New Yorkban (USA) található. www.nielsen.com

⁴³ http://www.ithaka.hu/news/2010/10/25/EU_KIDS_Online_nemzetkozi_jelentes Az EU Kids Online I. kutatás 2006-2009 között zajlott, 21 európai ország együttműködésével. A projekt koordinátora a London School of Economics, szakmai vezetője Sonja Livingstone. A kutatás arra kereste a választ, hogy az unióban élő gyerekek milyen kockázatokkal, veszélyekkel találkozhatnak és találkoznak a világhálón, és hogy ezeket hogyan tudják maguk, vagy szüleikkel együtt kezelni. Az EU Kids Online II. kutatás 2009-2011 közötti kutatást jelent, 25 ország részvételével. Magyarországról az ITHAKA Nonprofit Kft. csatlakozott a vizsgálathoz, Galács Anna, Rét Zsófia és Ságvári Bence vezetésével.

tévézési ideje az évezred elején a napi 132 percről 143 percre nőtt, míg az idősebb korcsoportokban gyakorlatilag stagnálás vagy akár csökkenés is regisztrálható volt. Átlagosan tehát több mint napi két órát néztek a fiatalok tévét 2000 és 2004-ben. A 14–18 évesek a médiahasználat kapcsán is igyekeztek arra törekedni, hogy elhatárolják magukat bizonyos csoportoktól, például a szülőktől. Ezért is választottak másféle médiumokat, tartalmakat. A legkedveltebb médiumok (magazinok, mozi, zene, internet) azok, amelyek használata és tartalma felett önállóságot, és kontrollt gyakorolhatnak, így segítve az aktív önszocializációs folyamatot és a növekvő autonómiát (Kósa, 2004).

A zenehallgatás, tévézés, videózás és rádiózás jellemzi leginkább a 14–24 éves fiatalok kulturális igényeit. A további sorrend már a korosztály tagjainak kisebbik felére jellemző. Kedvelt időtöltés körükben az újságok és folyóiratok olvasása, a könyvolvasás, a diszkóba és moziba járás, illetve a tánc. Öt százaléknál is kevesebb azok aránya, akik könnyűzenei koncertek látogatói, vagy akik eljutnak színházba, operába, kiállításra, vagy múzeumba, illetve komolyzenei koncertekre. Többek közt ezt állapította meg 2004-ben a *GfK Hungária Piackutató* Intézet a 14–24 évesek körében, a korosztályt reprezentáló 1500 fő személyes megkérdezése alapján.

Kósa és László 1998-tól egy longitudinális vizsgálat keretében – kezdetben az ORTT, majd a jogutód NMHH támogatásával – kutatják a tizenévesek és a média kapcsolatát. Megállapították, hogy 2009 és 2011 között tovább csökkent a korosztály tévézésre szánt ideje (lásd 10. táblázat).

10. táblázat. Képernyő előtt töltött idő változása (naponta percben megadva)

Médiatípusok	tévé	video	internet	számítógép	PC játék	Összidő
2005	174	65	50	97	25	411
2009	146	69	159	140	61	575
változás	-28	+4	+109	+43	+36	+164

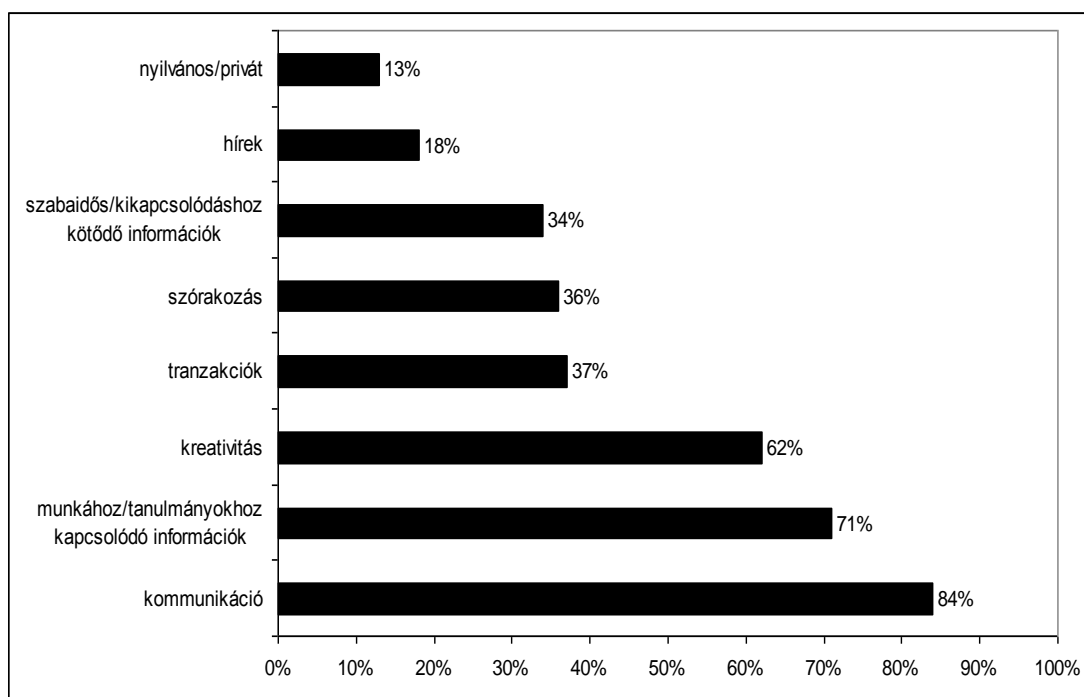
Forrás: Kósa Éva és László Miklós (2010). Együtt, egyedül. Konferencia előadás. Elhangzott a VI. Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi 2011. 09. 26-28.

Míg 2005-ben átlagosan 174, addig 2011-ben már csupán 134 percet szánnak a 13–17 évesek a televízióra. A fiatalok továbbra is a kereskedelmi csatornákat preferálják. 2009-ben, és 2011-ben is az RTL Klub állt az első helyen, a további dobogós helyeken a tematikus könnyűzenei és ismeretterjesztő csatornák (*National Geographic, Discovery Chanel, Music TV*), illetve a TV2 állnak. A tizenévesek egyharmada naponta olvas újságot, körükben a megyei kiadványok a legkedveltebbek. Az elmúlt évek kutatási eredményei azt igazolják, hogy – kivéve a tévét – tovább nőtt a képernyős médiumokkal töltött idő („screen time”), tehát az internetre, és a számítógépre a magyar fiatalok is jóval több időt szánnak (Kósa és László, 2010). A médiumokkal töltött idő – 2005-ös évhez képest – napi szinten több mint két órával növekedett, és meghaladta a 9 órát. Ez úgy lehetséges, hogy a 13–17 évesek – hasonlóan a nemzetközi vizsgálatok eredményeihez – párhuzamosan használják a különböző médiaeszközöket. Tíz megkérdezett fiatal közül nyolc válaszolta azt, hogy általában több dolgot is csinál egyszerre. A párhuzamos cselekvések gyakoriságát alsó becslésként kell értelmezni: egyszerre két dolgot 63 %-uk, három dolgot pedig 14%-uk végez. A számítógépezés, az étkezés és a tanulás a fiatalok harmadánál jellemzően párhuzamos tevékenységként van jelen. A

médiaeszközök tehát tipikusan a megosztott figyelem eszközeiként jelennek meg a fiatalok életében.

A médiahasználatkal kapcsolatos kutatások közül nem hagyható említés nélkül az internettel foglalkozó *World Internet Project* (WIP) vizsgálat, melyhez Magyarország 2001-ben csatlakozott. A 2005-ös WIP- kutatás összefoglalója szerint a 16–17 évesek 81%-a használ internetet, jellemzően otthonában. A világhálóra a felhasználók 45%-a naponta többször is csatlakozik. A 16–18 évesek 68%-a chatelésre, 59% játék, kép, film vagy zene letöltésére, 45% internetes újság olvasására használja a netet. A kutatásból az is kiderült, hogy 2005-ben a válaszadók körében továbbra is a televízió az elsődleges szórakozási forrás, amit az internet és a rádió követ. A szülők 54%-a szerint 18 éves aluli gyermekük pont elegendő, 33%-a szerint túl sok időt tölt a világhálón. A tévézésre szánt idő tekintetében a válaszadó szülők 52%-a szerint elegendő időt, 43% szerint pedig túl sok időt tölt a kiskorú a televízió előtt. A saját internetfelhasználói tudásuk értékelésében a válaszadó 16–17 éves tanulók több mint fele (56%) jónak, 19% pedig kiválónak tartja saját készségeit. A megkérdezettek 23%-a vallja azt magáról, hogy szerinte „nem rossz” a tudása, és csupán 1% gondolja, hogy gyenge az internetfelhasználásra vonatkozó tudása. A világháló jelenti a fiatalok számára a társasági életet, a szórakozást, a magukról szerezhető információk szerzésének tárhelyét, és az iskolai feladatokat is innen oldják meg. Egyedül a napi eseményekről való tájékozódásban őrizte meg kiváltságos pozícióját a televízió.

Az Egyesült Királyság területén a *Nemzeti Médiahatóság (Ofcom)* által 2005–2007 között reprezentatív mintán folytatott kutatás szerint a 16–19 éves fiatalok főképp kapcsolattartásra és az iskolával, a tanulmányokkal kapcsolatos ismeretek megszerzése céljára használja a világhálót (71%). Egyéb kreatív tevékenységekre – úgymint a blog, a saját web-oldal szerkesztés, fényképek feltöltésére – is hasznosnak találják a tizenévesek az internetet (lásd 13. ábra).



13. ábra

Milyen céllal használta az internetet az elmúlt egy hét során 2005–2007?

(Forrás: www.ofcom.org.uk)

A Nielsen kutatócsoport (2008) adatai alapján a 12–17 évesek a világ minden pontján a Google keresőmotorját és online felületét használják leggyakrabban (lásd 14. ábra).

	Google	MSN	Youtube	AOL Media	Orkut	Fox Interactive	Yahoo
Egyesült Államok	76%	0%	57%				62%
Egyesült Királyság	83%	79%	56%				
Olaszország	84%	78%	57%				
Franciaország	83%	80%	57%				80%
Spanyolország	91%	87%	68%				
Németország	80%	0%	52%	47%			
Kína	81%	61%	55%				
Brazília	96%	92%			89%		
Ausztrália	82%	76%				54%	

Megjegyzés: Az üres cellák jelentése, hogy az adott országban ezek az internetes alkalmazások nem használatosak

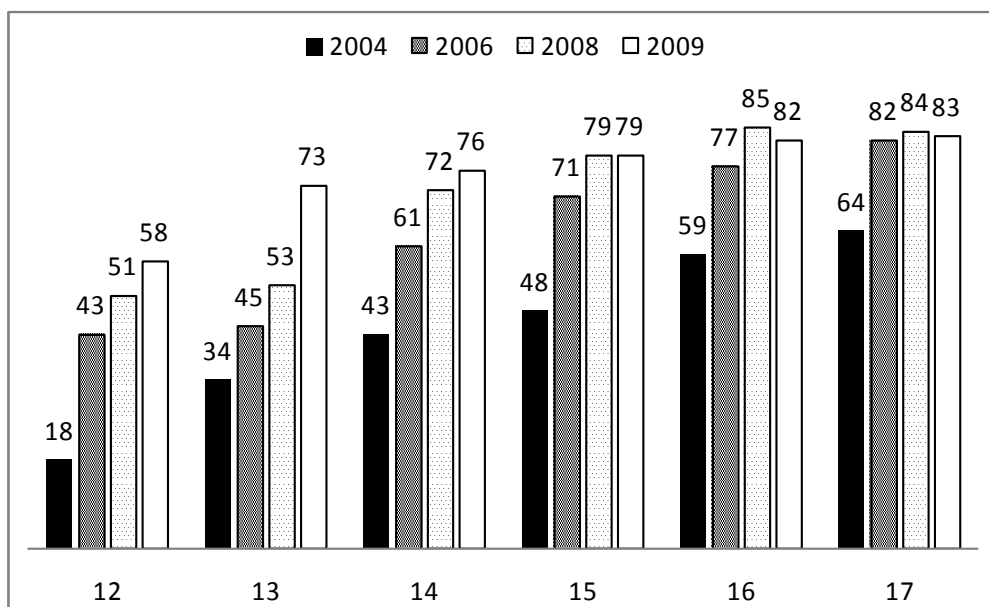
14. ábra

A 12–17 évesek által leggyakrabban használt online felületek (2008)

(Forrás: www.blog.nielsen.com)

A harmadik „screen”-médium a mobiltelefon. *Ling és Yttri* (2002) vizsgálati eredményei szerint kezdetben azért kapnak a gyerekek szüleiktől mobiltelefont, hogy növeljék a kiskorú biztonságérzetét. Miután a készülék beágyazódik az egyén mindennapi életébe, úgy használja egyre több célra a készüléket, így az ún. segélyvonal-jelleg helyett a mindennapi tevékenységek koordinálási funkciója kerül előtérbe. A mobiltelefon használatának tehát két jellemző funkciója is megnevezhető: (1) a biztonsági – instrumentális – funkció, és az egyre hangsúlyosabb (2) expresszív funkció – ami lehetővé teszi a készülék önkifejezést és érzelmek kifejezését is lehetővé tévő funkcióit.

A tizenéves korosztályból csaknem minden fiatal rendelkezik ezzel a tömegkommunikációs eszközzel. Az eszközzel való ellátottság tekintetében elmondhatjuk, hogy 2009-re a 17 évesek 83%-ának van a tulajdonában készülék (lásd 15. ábra).



15. ábra
 Mobiltelefon a 12–17 évesek tulajdonában 2004-2007 között (N=625)
 (Forrás: www.pewinternet.org)

A tinédzserek esetében a telefon egyfajta köldökzsinór szerepet tölt be a magánélet és a kortárs csoportokkal való kapcsolattartásban. A mobiltelefon a hívás és fogadás funkcióin kívül egyéb interaktív tevékenységekre is alkalmas, melyet a tizenévesek készség szinten használnak. Ezek közül is a szöveges üzenetek küldése (88%), a fényképek készítése (83%), fényképek cseréje (64%), a zenehallgatás (60%) a legkedveltebb tevékenységek. Az okostelefon – a technológia fejlődésének köszönhetően – mára a legszemélyesebb számítógéppé is vált. Az, hogy mikor, milyen gyakorisággal, és milyen módon használja a tizenéves a mobilkészüléket, meghatározhatja a fiatal társaságbeli pozícióját is (Hashimoto, 2001) (lásd 16. ábra).

Taylor és Harper (2001) 11–18 éves brit fiatalokkal (120 fő) készített interjút. Eredményeik szerint a fiatalok számára a mobiltelefon nem csupán használati eszköz, hanem a társasági élet szerves része is. A készülék birtoklásával funkcionális és szimbolikus értelemben is demonstrálni képesek adott közösséghez való tartozásukat, az abban elfoglalt pozíciójukat.



16. ábra
Mobiltelefonon folytatott interaktív tevékenységek a 12–17 éves korosztályban (%)
 (N=625) (Forrás: www.pewinternet.org)

Minthogy a média hatása függ a médiumokra szánt időtől, valamint attól is, hogy a befogadó miként és hogyan értelmezi a médiaüzeneteket, ezért a fogyasztható tartalmak feletti kontrollt és azok értelmezését is elsősorban a szülőknek, továbbá a nevelőknek kell felügyelni, és segíteni. A kutatókat ezért évek óta foglalkoztatja a médiumokkal kapcsolatban a szülői mediáció⁴⁴ kérdése, azaz az elsődleges nevelők milyen mértékben, módon és formában szabályozzák a gyerekek médiahasználatát. A 2011-es hazai vizsgálat szerint bármennyire is tartanak a szülők a médiumok vélt/valós káros hatásaitól, maguk nem igazán avatkoznak be abba, hogy gyerekeik milyen tartalmakhoz, és mennyi időben férjenek hozzá (Kósa és László, 2011). Egyedül a mobiltelefonra szánt összeg esetében igazolható korlátozás: a válaszadók 51%-a jelezte, hogy szüleik megszabják, mennyit telefonálhatnak. Azt hogy a gyerekek milyen célra használják telefonjaikat, a szülők 87%-a nem ellenőrzi, az együtt, családi körben folytatott tévézés is inkább a soha, vagy a ritkán gyakorolt tevékenységek körébe tartozik. A tizenévesek internetes közösséghez való csatlakozását 48%-ban nem korlátozzák, 20% szülői felügyelettel regisztrálhatja magát, 32% pedig nem engedélyezi az ezeken az oldalakon történő regisztrálást.

Arra a kérdésre, hogy a 13-17 éves tanulók számára mi a legnagyobb büntetés, 58%-ban a barátoktól való eltiltás válasz érkezett. Ha jobban szemügyre vesszük az adatokat, akkor ez főként a 15-17 évesek részmintájára jellemző, ahol egyébként is ebben az életkorban jutnak elsődleges szerephez a véleményalkotó referencia-, és kortárs csoportok. A válaszadók 25%-a – jellemzően a lányok – jelölte meg a mobiltelefontól való eltiltást, mint a kiszabható legnagyobb büntetést. A tizenévesek 10% gondolta úgy – főképp a fiúk -, hogy a számítógéptől való egy hetes tiltás

⁴⁴ A televízió-használattal kapcsolatos mediáció típusai: együttnézés; a médiaszöveg tartalmáról való beszélgetés; műsorok ajánlása; tiltás

számítana komoly büntetésnek, további 7% számára a televízióról való kényszerű lemondás jelentene komolyabb megpróbáltatást. Ez főképp az általános iskolás korosztályra jellemző.

Az *EU Kids II. kutatás* eredményei azt mutatják, hogy a szülők szerint megnyugtató és elegendő is oly módon korlátozni a tizenéveseket, ha a számítógépet jól látható helyen – mondjuk a nappaliban – helyezik el, mert így kontroll alatt lehet tartani a gyerek számítógép-használatát. A vizsgálat szerint a magyar diákok 36%-a a barátok otthonában – ez uniós átlagban 53% -, illetve mobiltelefonról is internetezik, így kerülve ki az otthoni korlátozást. Az „okos telefon” internetes használata a hazai diákok 24%-ára, az Európai Unió diákjainak 33%-ára jellemző. A hazai tanulók 20, az uniós diákok 28%-a képes arra, hogy megváltoztassa az otthoni gépen a szülők által beállított adatszűrőket, továbbá itthon a gyerekek 26%-a vállalta fel, hogy képes figyelmen kívül hagyni a szülőkkel közösen kialakított, a médiahasználatra vonatkozó szabályokat. Ez az adat uniós átlagban 38%.

Török (2002) kutatása szerint szignifikáns a kapcsolat a szülők iskolai végzettsége és a médiahasználatra vonatkozó mediáció között, ami igazolta azt a vizsgálati eredményt, mely szerint a társadalmi különbségek határozottan befolyásolják a gyerekek internethasználatát (*Livingstone, 2006*). Minél műveltebb és magasabb iskolázottságú a szülő, annál kevésbé támogatja, hogy gyereke túl korán közelebbi kapcsolatba kerüljön a számítógéppel, és a későbbiek folyamán is törekszik arra, hogy a különböző védelmi rendszerekkel biztonságosabbá tegye a média használatát, illetve közös tevékenységi formák révén bevonódjon a számítógép használatába (*Török, 2002*), viszont az alacsonyabb társadalmi rétegbe tartozó szülő azért támogatja a gyereke korai számítógép-használatát, mert úgy véli, hogy ez is segítheti őt a társadalmi felemelkedésben, előnyt jelent a későbbi munkavégzésben, mivel ma már mindenfajta tevékenységhez nagy szükség van a digitális adatkezeléssel kapcsolatos készségekre, ismeretekre.

A média hatása attól is függ, hogy a befogadók mennyire tartják hitelesnek a médiumokat, és a bennük látott tartalmakat valóságosnak. A médiaszövegek értelmezésének, illetve a tudatos és kritikus médiahasználat alapja a realitás és a fikció megkülönböztetése. A kutatások igazolják a szignifikáns kapcsolatot a befogadók életkora és a médiaábrázolás reális megítélése között. A médiumokban ábrázolt szereplőket, témákat a középiskolás korú tanulók kevésbé tartják reálisnak, mint a 12–14 évesek (*Kósa és László, 2010*). Az adatok azt igazolják, hogy az információáradat elbizonytalanította a fiatalokat, és az utóbbi években inkább a személyes – azaz a közvetlen – ismerősökhöz fordultak. *Kósa és László (2011)* kutatása szerint a tizenéves válaszadók leginkább a szüleik által elmondottakban bíznak meg: 68%-ban jelölték meg a „mindig elhiszem, amit a szüleim mondanak” választ, és további 27%-ban a „többnyire elhiszem” választ. Magas presztízse van a tanároknak is: 35%-ban a „mindig”, 49%-ban a „többnyire elhiszem” amit a tanárok mondanak opciók kerültek kiválasztásra. A tömegkommunikációból szerzett információkban ugyanakkor a tanulók kevésbé bíznak, csökkent a hitelességük. A hírműsorok tartalmát a diákok 27%-a mindig, 58%-a többnyire hiszi el. Az interneten hozzáférhető tartalmakban a válaszadók 6%-a mindig megbízik, 40%-a többnyire, míg 46%-ban többnyire nem hiszi el az itt olvasott információkat. Az, hogy a szülő tudja, mit néz a gyereke a tévében vagy a videón, mire használja a számítógépet, nem mutat szignifikáns összefüggést azzal, hogy mennyire ítélik a gyerekek a médiatartalmakat reálisnak. Azonban a mediáció többi mutatója (megbeszélés, tiltás, ajánlás, időkorlátok, műsorújság használata) szignifikánsan azt eredményezi, hogy a

gyerekek kevésbé tartják valóságosnak a médiatartalmakat (lásd *Kósa és László*, 2011).

A médiumok, és az általuk közvetített médiaszövegek életünk és kultúránk részévé vált (*Kósa és Vajda*, 1998), így nem lehet figyelmen kívül hagyni értékalakító és sok esetben értéktorzító hatásukat. Az értékválasztások meghatározó tényezője a televíziózás, az internetezés, és annak mennyisége. Azok a fiatalok, akik az átlagosnál többet néznek tévét, jellemzően olyan médiaszemélyiségeket választanak példaképként, akiknek feltételezett értékeivel, tulajdonságaival hasonlítani kívánnak. Ilyen lehet az egyedi személyiség, az önmegvalósítás, a tehetség és a szakmai kompetencia (*László*, 1999). A középiskola befejezéséig egy átlagos fiatal kb. 15 ezer órát tölt a televízió előtt, míg az iskolalátogatásra 12 ezer óra jut. Ezek után nem csodálkozhatunk azon, hogy a legtöbb esetben a média nagyobb hatást gyakorol a tizenévesekre, mint a többi szocializációs forrás.

A média által nyújtott modellek, szerepek elfogadottságát számos vizsgálat igazolja (*Bryant és Zillman*, 1986; *Gerbner*, 2000; *Kósa*, 2002, 2003, 2004; *Kósa és Berta*, 2006). A vizsgálatok eredményei szerint, akik sokat tévéznek, azoknak több mint 60 %-a választ a médiából példaképet, akik keveset, azoknak csupán 24 %-a. *Kósa* (2002, 2003) magyar és svéd 14–15 éves serdülők médiahasználatát is vizsgálta. Kutatási eredményei szerint a magyar serdülők 40 %-a választott a televízióból modellt. Nemek szerinti megosztás tekintetében még figyelemreméltóbb ez az adat, mert a fiúk mindkét országban nagyobb arányban (46–48 %-ban) jelöltek meg médiaszemélyiséget követendő példaként. Ezzel szemben a magyar lányok 41 %-a valamely családtagot nevezett meg példaképként, míg a svéd lányok többsége egyáltalán nem választott modellt. Kiemelésre érdemes az is, hogy a magyar egyházi fenntartású középiskolák tanulói jóval kevésbé médiamodell választók, ugyanakkor körükben tanáraik követendő példaként kerültek megnevezésre (*Vajda és Kósa*, 2005).

Kósa és Berta (2006) a serdülők értékítélete mellett a pénz szerepét is vizsgálta a fiatalok életében. Ebből az derült ki, hogy a tizenévesek pénz-felfogására is erőteljes hatást gyakorol a televízió. A médium által bemutatott világ, a fogyasztói értékek középpontba állítása, torzított képet ajánl számukra a pénzzel kapcsolatban. A kutatási adatok szerint azok a tanulók, akik több időt töltenek a képernyő előtt, másképp viszonyulnak a pénzhez. Úgy gondolják, hogy a pénzhez jutás, a meggazdagodás saját erőfeszítésükön kívül álló dolog, tehát nem feltétlenül kötődik munkához.

A Domonkos és munkatársai (2006) erdélyi falvakban – egy sajátos, földrajzilag és infrastrukturálisan zárt régióban – vizsgálták a fiatalok médiahasználati szokásait, illetve a médiához köthető értékváltozásokat. A példakép-választás kapcsán az látszik, hogy a csíki falvakban a családból választott példaképek aránya a magasabb, míg a Gyimesekben a médiából választottak nagyobb számban példaképet. Ennek magyarázatát a kutatók jórészt abban látták, hogy a gyimesi gyerekek nehezebb életkörülmények között élnek, több sorozatot, főleg szappanoperát néznek, ezért a tévé nagyobb hatással van mindennapjaikra, jövőképükre, így példakép-választásukat is jelentősen befolyásolja. Az itt élő gyerekek körében a szappanoperák által közvetített értékek, az ezekben tükröződő életmód válik vágyottá, és fontosságukat fokozhatja a nehezen elérhetőség is. Jellemző tehát a tanulókra a jelenből való elvágyódás egy irreálisan megítélt pozitív életbe. Úgy érezhetik, ha tanulnak a médiából, úgy több esélyük van lépést tartani a világgal.

A médiaműveltség kognitív dimenziójának áttekintése után rátérünk a médiaműveltség szociális kompetencia dimenziójának ismertetésére.

3.2.2 A médiaműveltség szociális kompetencia dimenziója

A szociális kompetencia fogalmát többnyire úgy határozzák meg, mint a megismerés, a szociális motívumok, továbbá a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerét (lásd pl. Zsolnai és Józsa, 2001; Kasik, 2010). Nagy József (1996) a szociális készségek – „viselkedéstechnikai eszközök” – alatt olyan tanult pszichikus komponenseket ért, amelyek az egyén specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. A szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat megvalósító komponensrendszer, amely leginkább a komponensrendszer-elmélet alapján modellezhető. „A szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták (szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések, rutinok, szokások, készségek és ismeretek) készletével rendelkezünk, amelyből kognitív és szociális képességeinktől függően alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben módosulhatnak meglévő komponenseink, gazdagodhatnak komponens készleteink, fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink (Nagy és Zsolnai, 2001 idézi Zsolnai és Józsa, 2002. 12–13. o.).

A szociális kompetencia a különböző szociális készségek együttes birtoklása, mely öröklött és tanult elemek készletéből áll. Ezek teszik lehetővé, hogy szociális kapcsolatainkban el tudjuk érni a kívánt hatást. Jelzi a személy attitűdjeit, készségeit, képességeit, amelyek hozzájárulnak a harmonikus életvitelhez, és döntően meghatározzák közösségi beilleszkedését (Németh, 2008). Zsolnai (1998) megállapítja, hogy – a vonatkozó szakirodalom szerint – a szociális készségek közül a kommunikációs készségek a legfontosabbak. A pszicholingvisztikai kutatások bebizonyították, hogy a „kommunikatív szabályrendszerek megfelelő ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony lehessen emberi kapcsolataiban {...}” (Fülöp, 1991 idézi Zsolnai, 1998. 189. o.).

A szociális kompetencia főbb komponensei: tolerancia, nyitottság egymás értékeire, a különbözőség elfogadása, önállóság, önbizalom, kreativitás (jellemzői a rugalmasság, a nyitottság, az eredetiség), együttműködési készség, társadalmi felelősségvállalás, önismeret, megbízhatóság, rendszeresség, alaposság, személyekhez való kötődés. A szociális kompetencia alakulására három tényezőcsoport hat: a személyiségjellemzők és a család, illetve az iskola által képviselt környezet. A szociális kompetencia fejlődését elsősorban a szülő-gyermek viszony milyensége, a szülők szociális kapcsolatrendszere, a szülők szociális kompetenciája, az anyához való kötődés erőssége, a család önértékelése, az ezzel kapcsolatos szülői elvárások, a szülők által képviselt minta, a családi környezet érzelmi légköre befolyásolja (Zsolnai, 2001).

Nagy József (2000) szerint azt, hogy az egyén egy adott helyzetben antiszociális, lojális vagy proszociális módon kíván-e viselkedni, a szociális értékrendje határozza meg. Ennek elemei: a személyes kötődés, a más személyhez, csoporthoz tartozás hajlama, különféle attitűdök, szokások és előítéletek. A viselkedés kivitelezésében már döntő szerepük van azoknak a magatartási mintáknak, szokásoknak, és szociális készségeknek is, melyeket az egyén a szocializáció során sajátít el. A szociális viselkedés – szociális kölcsönhatások – a szociális és a kognitív kommunikáció által valósulnak meg. Funkciói (1) a kommunikáló felek aktivitásának (érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének) befolyásolása, (2) a megismerés, megértés, a tanulás segítése, a későbbi aktivitás eredményességének növelése. Mindkét kommunikációra jellemző a nyitottság, a tanulásra készség, a működésük pedig helyzettől és a céltől függ, ennek megfelelően aktivizálódnak az öröklött vagy tanult komponensek (Nagy, 2000). A kommunikációs környezetnek például közvetlen befolyása van az oktatásra és a nevelésre, így a szocializációra is, amely a

normák, készségek, ismeretek, szabályok és komplex viselkedésrendszerek elsajátítását foglalja magában (Vajda és Kósa, 2005). A leghatékonyabb befolyással még ma is a személyes kommunikáció rendelkezik, mert annak személyiségformáló hatását nem pótolhatja az elektronikus média. Lowry és munkatársai (2006) egy kutatás során arra a kérdésre kerestek választ, hogy a szemtől szembeni kommunikáció vagy a komputeren keresztül folytatott kommunikáció a hatékonyabb. Eredményeik szerint a közvetlen kommunikáció sikeresebbnek bizonyult a kommunikációban érintett témák száma, mind pedig a kommunikáció megfelelősége (tagok számára) szempontjából. Az offline kommunikációban pontosabb volt az információközlés, és ebből adódóan a csoport kommunikációjának tulajdonított megértési hatékonyság kritériuma is. Az online kommunikáció a nyitottság, az elfogadás szempontjából bizonyult eredményesebbnek a személyes kapcsolatoknál.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a médiumok – és kifejezetten a digitális új média – által biztosított kommunikáció következtében a gyerekek olvasási és írási szokásai, képességei és készségei is változnak. Az interaktív számítógép-, és mobil hálózatok térhódításával a multimédia alapú kommunikáció került előtérbe, és az internet használata kiegészíti a tanulási és szórakozási lehetőségeket. Az internet gyerekekre vonatkoztatott szocializációs hatásáról Dancsó a következőt írja: „{...}Az internetes honlapokon megjelenő közvetlen és közvetett információ, jelentős mértékben befolyásolhatja a gyermekek szokásait, formális és informális tanulási módszereit, kulturális szórakozásait” (Dancsó, 2006. 258. o.). Tapscott (2001) eredményei szerint a világháló jótékony hatással van a gyerekek szociális készségeire, viselkedésére, mert irigylésre méltó könnyedséggel nyúlhatnak túl a közvetlen környezetükön, szerezhetnek barátokat a világ minden tájáról, s közösen oldhatnak meg feladatokat, építhetnek virtuális városokat, versenyezhetnek, autentikus és lényegi információforrásokat igyekezvén tevékenységükhöz feltalálni. Itt érdemes említést tenni a számítógépes kommunikáció egy másik formájáról a chat-szobák látogatásáról. Ennek során a fiatalok egy sor konkrét nyelvi és kommunikációs készségüket használják. Szükséges hogy elsajátítsák az online kommunikáció etikettjét és szabályait, továbbá azt is, hogy villámgyorsan képesek legyenek váltani műfajok és nyelvi stílusrétegek között. A tanulási folyamat nagy része itt is indirekt módon történik, tehát az önálló felfedezés, a próbálkozás és az utánpótlás útján megy végbe, melynek köszönhetően a fiatalok részesei lehetnek egy társas szakmai közösségnek („community of practice”) (Lave és Wenger, 1991).

A gyerekek mindennapos számítógépes játék- és internethasználata magában foglal egy sor informális tanulási folyamatot, amelyek során a résztvevők egyidejűleg többféle szerepet pl. „tanár” és „diák” szerepet betölthetnek. A játékok során az önálló felfedezés, a kísérletezés, a játék, a másikkal való személyes és virtuális együttműködés révén elsajátítják az új médiumok kezelését. A számítógépes játék számos kognitív folyamatra épül: igénybe veszi az emlékezetet, hipotéziseket tesz, jóslást és stratégiai tervezést is igényel. Kulcsfontosságú a másokkal folytatott dialógus és a kommunikáció is. Az izgalmasnak tartott játékok igen komplex, multilaterális tevékenységet is igényelnek: használatukhoz bonyolult, 3 dimenziós tereket kell értelmezni, képernyőn lévő és nyomtatott szövegeket (pl. játékmagazinokat) kell olvasni, auditív információkat kell feldolgozni. A számítógépes játékok világában a siker végső soron a különféle készségek és ismeretek fegyverkezett és elkötelezett elsajátításának képességétől függ.

Minthogy a szociális kompetencia a társas kapcsolatok irányításában játszik fontos szerepet, az értekezés folytatásában azokkal a szociális komponensekkel

foglalkozom, amelyek a 14–18 évesek médiaműveltségével szignifikáns kapcsolatot mutatnak.

A tömegkommunikációban való részvétel és interaktivitás kapcsolata a szociális komponensekkel

A dolgozat 3.2.1.2 fejezetében már részletesen beszámoltunk a tizenéves korosztály tömegkommunikációban való részvételéről és interaktivitásáról, párhuzamos médiahasználatáról. Viszont nem tértünk ki a 14–18 évesek körében leggyakrabban használt tömegkommunikációs eszközök – ezen belül is a televízió és az internet, illetve a közösségi online oldalak és a számítógépes játékok – társas kapcsolatokra kifejtett hatásaira.

Kasser és Ryan (2001) valamint Németh Erzsébet és munkatársai (2008) vizsgálatai szerint a társas kapcsolatok igénye, és a társas támogatás összefüggést mutatnak a tévézésre fordított idővel. Azok, akik több időt töltenek televízió képernyője előtt, kevésbé tartják fontosnak a társas kapcsolatokat, kevesebb társas támogatásra számítanak, mint a mérsékelt tévézők. Németh és kutatótársai (2010) a tévéhasználat és az internetezés közötti kapcsolatot vizsgálva megállapították, hogy azok, akik legalább napi négy órát szánnak televíziónézésre, szignifikánsan alacsonyabb társas támogatásra számítanak, mint azok, akik naponta legfeljebb három órát ülnek a képernyők előtt. Akik napjuk nagyobb részét otthon, passzivitásban, sok tévénézéssel töltik, mind a családon belül, mind pedig a családon kívül kevésbé számítanak hozzátartozóik, ismerőseik vagy akár civil szervezetek támogatására. Az internet társas kapcsolatokra kifejtett hatása jelenleg még nem egyértelmű, és megosztja a témával foglalkozó kutatókat. Abban egyetértés mutatkozik, hogy az alapvetően közösségi technológiarendszer hatást gyakorol az emberek társas kapcsolódási készségére, illetve az emberek közötti társadalmi hálózatokra. Ezen túl viszont három különböző véleménnyel találkozhatunk. Kraut és munkatársai (1998) azt az álláspontot képviselik, hogy az internetezők kevesebbet kommunikálnak családtagjaikkal, magányosak, és hajlamosak a depresszióra. Az online tevékenységgel tehát a valós kapcsolatokat helyettesítik. Cummings és munkatársai (2002), és Gershuny (2002) azt találták, hogy a társas kapcsolatokban nincs különbség az internetet használók és a nem internetezők között. Inkább megállja a helyét az a kijelentés, hogy az internetezés nem változtatja meg radikálisan a felhasználó életét, hanem kiegészíti azt, új kommunikációs eszközformát kínálva. A harmadik állítás szerint az offline tevékenység hatására nem csupán a hálózatos közösségekben szerzett új ismeretségek száma és a rájuk fordított idő, hanem az off-line barátokkal töltött idő is nőtt. Horrigan (2002) az e-mail használatot és a szociabilitás viszonyát kutatva azt tapasztalta, hogy az internet növelte a kapcsolatfelvételek számát, és kitágította a felhasználók szociális világát.

Németh (2010) szerint azok, akik rendszeresen interneteznek, szignifikánsan magasabb szintű társas támogatásra számítanak, mint azok, akik nem folytatnak ilyen tevékenységet, vagy nem rendelkeznek internet hozzáféréssel. Ennek hátterében az állhat, hogy az internetes elérhetőség nem akadályozza a különböző rokon és az élet során kiépített egyéb kapcsolatokat, sőt a felhasználók inkább mernek támaszkodni a közösségi oldalak különböző fórumaira, egyesületekre, segítő foglalkozásúakra, mert könnyebb ily módon segítséget, támogatást kérni. Kiváltképp igaz ez a 14–18 évesekre, akik ebben az életkorban nem csupán biológiai, hanem intellektuális, szociális és pszichés változásokon is átesnek. Ezek az érési folyamatok együtt járnak azzal a törekvéssel, hogy szeparálódjanak a szülőktől és a családtól, úgy gondolják, hogy itt az idő arra, hogy saját útjukat járják, és ebben inkább a kortársak, mintsem

az elsődleges nevelők véleményére érdemes adni. Az internet egyfajta önkifejezési eszközként is szolgálhat a tizenéves számára, ugyanis a szülő ezt a felületet már korlátozott mértékben képes ellenőrizni, a gyerek szabadon építheti online kapcsolatait. A serdülők igénylik az intimitást és a valahová tartozás érzésének megtapasztalását, ami még inkább erősíti bennük azt a vágyat, hogy a hálózatos közösségek tagjaivá váljanak. Egy olyan csoport részesévé, ahol adott a tág tér arra, hogy akár anonim módon különböző szerepeket és viselkedésmódokat próbáljon ki, kiélhesse alkotási vágyát pl. a különböző digitális tartalmak feltöltésével, vagy bármikor kiléphessen az adott társaságból.

Az online közösségek sikerének egyik titkát a kutatók abban látják, hogy a mai elfoglalt, individuális társadalomba egy kis kollektivitást csempésznek. Másrészt az elmúlt években meghatározóak lettek az olyan alkalmazások (pl. wiki, blog, és közösségi oldalak), melyekben kifejezetten dominál a másokkal való interakció, az együttműködés, a csoportokban való részvétel (ezt nevezték el 2004-ben web 2.0-nek) (Ujhelyi, 2012). A technológia továbbfejlődése is az aktívabb online közösségi életet támogatja: a mobileszközök elterjedése, az internet helyhez kötöttségének csökkenése a gyors közösségmozgósítás eszközévé teszi az internetet, és az e közösségekben való részvétel az identitáskommunikáció egy meghatározóbb része lehet (Pintér, 2008). A fent említett szocioemocionális készségek jó része csoportokkal kapcsolatos.

Az online közösségekhez való csatlakozás motivációit a legtöbb kutatás a *Használat és igénykielégítés elmélet (Uses and Gratifications, U&G)* keretében értelmezte. A korlátozott médiahatás-elméleteket gyarapító elképzelés (lásd az 1.4 fejezetben megnevezett médiahatás- és befogadáselméleteket) lényege, hogy a befogadó bizonyos célok és szükségletek kielégítése miatt fordul a médiumokhoz, és teszi ezt úgy, hogy a tartalomválasztás során az egyén aktív, és tudatos tevékenységet folytat (Katz, 1959). A szükségletek háttérében bizonyos szociális és pszichológiai változók állnak, a kutatókat pedig a közöttük fennálló kapcsolatok feltérképezése érdekli. A szakirodalom szerint az online közösséghez való csatlakozást a következő szükségletek motiválják: gazdasági érdek, szórakozás, önfejlesztés, társaság, menekülés és hírnév (lásd a 11. táblázatot).

11. táblázat. Az online közösségekhez való csatlakozás motivációi a kutatások tükrében.

A motivációs faktorok	Egyéb elnevezések	Kutatások
Gazdasági érdek	célorientáltság, instrumentális igény, információorientáció, kognitív szükséglet	Eighmey, 1997; McKenna, Bargh, 1998; Stafford et al., 2004; Sheenan, Hoy, 1999
Szórakozás	relaxáció, kontextuális vagy affektív szükséglet	Eighmey, 1997; Parker, Plank, 2000; Sheenan, Hoy, 1999; Lee, Young, 2009
Önfejlesztés	ön-felfedezés, önfeltárás	Parker, Plank, 2000; Sheenan, Hoy, 1999; Ishii et al., 2008; Dholakia et al., 2004
Társaság igénye	interperszonális, szociális integráció, emocionális szükséglet, kapcsolat-orientáció	Eighmey, 1997; McKenna, Bargh, 1998; Wellman, Gulia, 1999; Stafford et al., 2004; Preece, 1999;
Menekülés	fantázia	Papacharissi, Rubin, 2000;
Hírnév	önbecsülés, státusz	McKenna, Bargh, 1998; Eighmey, McCord, 1998

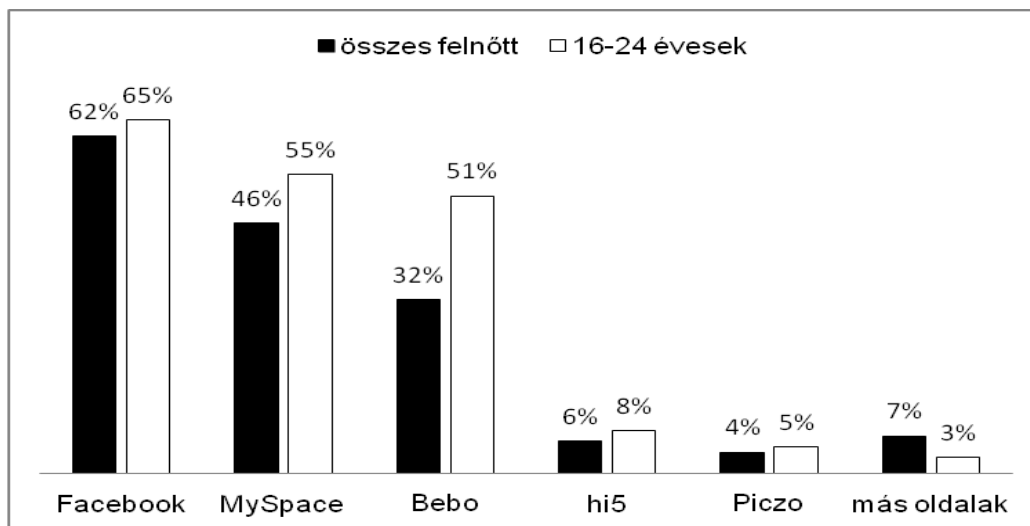
Forrás: Ujhelyi Adrienn (2012): *Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata*. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/ujhelyi-adrienn-online-csoportok-kivulrol-es-belulrol-az-internetes-kozossegek-szocialpszichologiai-vizsgalata/>

Médiaműveltség-kutatásunk a 14–18 éves tanulókra irányul, mely korosztályt az internet napi, rendszeres használata jellemez, és médiahasználatuk elsődleges célja az online közösségekkel való kapcsolattartás. A dolgozat folytatásában olyan vizsgálatokat mutatunk be, melyek a fiatalok digitális hálózaton való kapcsolattartása iránt érdeklődnek.

A kapcsolat fenntartása egyénnel, közösségekkel és hálózatokkal

A közösségi hálózatok létrejöttét a digitalizáció, a médiakonvergencia és az internet-technológia továbbfejlesztése tette lehetővé, melynek köszönhetően érvényesülhetett az internet azon interaktív és participatív potenciálja, mely támogatni képes a közösségek spontán önszerveződését, illetve a közösségeken belüli akár egyszerre folytatott többcsatornás közvetlen kommunikációit (Vályi, 2004). A web 2.0 csoportok egyik legfőbb jellegzetessége az a médiafelület, amelyen elterjedtek. További sajátosságai az összekapcsoltság, a hibriditás, a fragmentálódó felhasználók/vagy közönség és a „szabadon vándorló tartalmak” (Quinn és Filak, 2005 idézi Ferencz és Rétfalvi, 2011. 43. o.).

További jellemzői a közösségi hálózatoknak, hogy (1) a használók publikus vagy félpublikus profiloldal alkothatnak maguknak, (2) a honlap kontaktusra ad lehetőséget a tagok között, (3) a felhasználók sajátjukon kívül a többi ember kapcsolatait és adatait is láthatják (Ferencz és Rétfalvi, 2011. 44. o.). Az utóbbi feltétel a Facebookon 2010 óta már nem teljesül maradéktalanul, mert a személyes adatok védelmében a felhasználó hatáskörébe utalták azt, hogy kinek és milyen mélységig mit engednek láttatni a profiloldalukból és a kapcsolataikból. Mind az európai, mind pedig a hazai fiatalok körében a Facebook közösségi oldal a legkedveltebb (lásd a 17. ábrát).



17. ábra

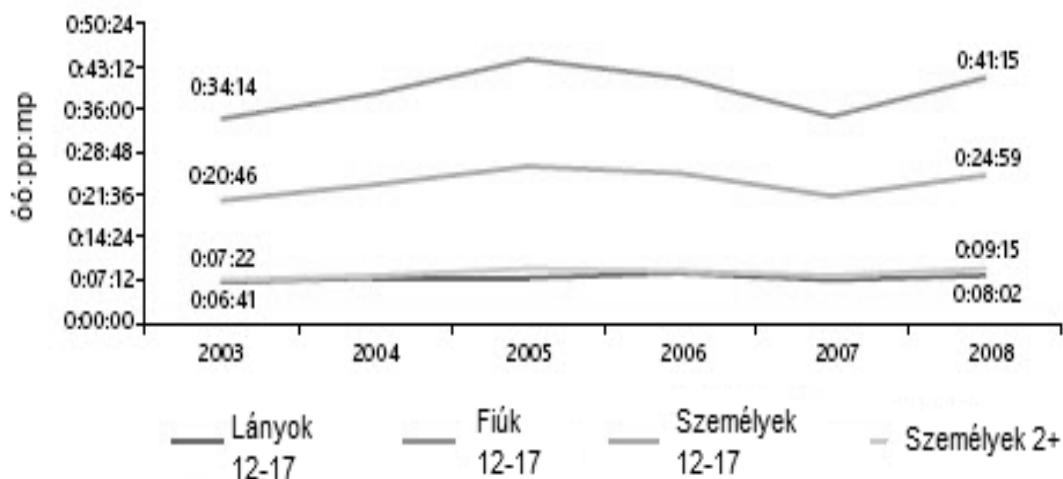
Az Egyesült Királyságban közösségi oldalakon profillal rendelkező 16–24 évesek aránya (%) 2005–2007 között (Forrás: www.ofcom.org.uk)

A közösségi oldal jelenleg 750 millió regisztrált taggal rendelkezik, a magyar felhasználók száma 3.548.640. Kósa és László (2011) kutatási adatai szerint a 13–17 éves fiatalok 85%-ának van itt adatlapja. A 13-17 évesek körében a 2009-es vizsgálathoz képest 20%-kal nőtt a közösségi oldalakra gyakran fellépők aránya. A magyar kutatás szerint az aktív, rendszeres facebook-osok inkább lányok, és ők a

kevésbé jó tanulók. Az *EU Kids Online I-II. kutatás* eredményeit látva kijelenthetjük, hogy európai összehasonlításban nézve több a magyar fiatalok ismerőseinek száma ezen a közösségi oldalon, mint más európai tagállamból származó tizenévesnek. Az *EU Kids Online II. kutatás* (2010) adatai alapján kijelenthetjük, hogy a 9–12 éves magyar tanulók 51%-a tagja a Facebook közösségi oldalnak, ami az unió viszonylatában 38%. Mivel a hálózatra elvileg 13 éves kor alatt nem regisztrálhatja magát a kiskorú, ez kizárólag úgy történhet meg, hogy a gyerekek nem – vagy hiányosan, illetve tudatosan tévesen – adták meg a valós életkorukat a bejelentkezéskor. A 9–16 éves gyerekek 58%-a naponta használja a világhálót, és 66%-a rendelkezik saját profillal közösségi oldalon – ez az Európai Unióban átlagosan 59%. A magyar tanulók 55%-ának a profilja nyilvános – az Európai Unióban ennek átlaga 28%. Ezekben az oldalakon Magyarországon 31%-ban van lakcím és telefonszám feltüntetve, ami az európai országokban átlagosan csupán 14%. Némiképp megnyugtató adat, hogy a magyar fiatalok 87%-a esetében a valós életben is ismert embereket jelöli meg ismerősként a közösségi oldalon, és mindössze 12%-ban szerepelnek olyanok, akikkel csupán online formában tartják a kapcsolatot. A személyes kapcsolatfelvételre 9%-ban kerül sor, de jellemzően az első találkozóra sem egyedül ment el a válaszadó. Az Európai Unió 25 tagállamára vonatkozó vizsgálat eredményei szerint a Facebook használó tinédzserek önimádóbbak, nárcisztikusabbak társaiknál, agresszívabbak, antiszociálisabbak és többet hiányoznak az iskolából. Jellemzi őket a *FOMO szindróma* („*fear of missing out*”), azaz rettegnek attól, hogy lekéssnek valamiről az életben. Egyik buliból mennek a másikba, de képtelenek jól érezni valahol magukat. A tizenévesek „*multitasc*” személyiségként jellemezhetők: egyszerre több tevékenységet végeznek párhuzamosan, és képesek arra, hogy gyorsan váltsanak egyik tevékenységről a másikra. Jellemzi őket ugyanakkor az is, hogy az átlagnál jobban bíznak barátaikban, többet találkoznak velük, szorosabb az offline (valós) személyes kapcsolat közöttük. A *Pew Research Center*⁴⁵ (2011) amerikai vizsgálat szerint a Facebook aktív használata fejleszti a szolidaritást, az összetartozás érzetét, a közösség irányában érzett bizalmat.

A számítógépes játékok vonzereje egyre nagyobb a tizenévesek körében. Jellemzően a fiúk kedvelt időtöltése ez, a kutatások eredményei is azt mutatják, hogy a naponta erre a tevékenységre fordított idő 2003 és 2008 között évről évre növekszik (34 percről 41 percre) (lásd 18. ábra).

45 Forrás <http://pewinternet.org/>



18. ábra

A 12–17 évesek videokonzolos játékra fordított ideje (naponta/perc)

(Forrás: www.blog.nielsen.com)

Háttérben állhat a serdülőkorra jellemző „krízises időszak”, amit a felnőttekkel való szembesegülés és ellenállás jellemez, és ekkor vonzó alternatívát jelenthet a Blos által „*autoplasztikus miliőnek*” nevezett stabilabb, zárt környezet (Mönks alapján, 1998), amely – a számítógépes játékok sajátos világa folytán – nem szembesít zavart keltő helyzetekkel. A személy létrehoz egy autonóm társas alakzatot, amelyben a résztvevők önmagukat a társas környezet változatlanul hagyásával alakíthatják, ahol a valós világnál zavartalanabb átalakulási folyamatot élhet át. A realitással való részleges szakítás ugyanazt a „mintha” keretet teremti meg a személy számára, mint a mese és a játék a kisgyerekek számára. A problémamegoldás, a konfliktusok megoldásának lehetősége így biztonságos környezetben valósulhat meg, nagyobb kockázatok nélkül. A fiatalnak lehetősége nyílik arra is, hogy bizonyos végrehajtási módokat variáljon, kijavítson, visszatérjen hozzá, változtasson rajta, vagy átértékelje az idődimenziókat. A kihívás, a jobbnak lenni, felfedezni, harcolni, kipróbálni érzése kompenzálódhat a teremtett virtuális világban, és a tapasztalat szerint ezen a lehetőségen túl különleges vonzerőt jelent az újszerű játékmód is (Kreimeier, 1999). Feltehetően a 14–18 évesek ingergazdagabb játékokat igényelnek, mint a fiatalabbak, mivel ez a korosztály kihegyezett ingerkereső fejlődési korában van, és ezt a számítógépes játékok valódi kockázattól mentesen kielégítik (Cole és Cole, 1997). A társas motiváció, a kooperálás, a csapattagként való részvétel igénye a 10–18 éves korosztályra jellemző leginkább. A társaság szerepe ebben a korosztályban tölti be a legfontosabb funkciót; tökéletes miliője a gyerekkori, szabályalkotó játékoknak, és a szélsőséges, sokszor elrugaszkodottnak tűnő serdülőkori magatartásmódok biztonságos, elfogadó és mérvadó referenciacsoporthoz is (Colwell és Payne, 2000).

A professzionális számítógépes játékok felhasználóinak motivációját Kiss (2001, 2002) vizsgálta. Eredményei szerint a 14–18 évesek töltik hetente a legtöbb időt számítógépes játékkal, és ennek óraszámát az életkor növekedésével egyenesen csökken. Nem számítógépes játékkal a 10 év alatti és a 10–14 éves korosztály tölti el hetente a legtöbb időt. A *multiplayer játék* gyakoriságát tekintve az eredményekből kiderül, hogy 2001-ben és 2002-ben is a 14–18 év közötti játékosok játszanak leggyakrabban ezzel a játéktípussal. 2001-ben az *akciójátékokat* a 14–30 évesek,

2002-ben a 10–24 évesek kedvelték a legjobban. Az *autóverseny játékok* 2001-ben a 10–14 éves korosztályban a legnépszerűbbek, viszont a preferencia fokozatosan csökken a korban való előrehaladással. A *kalandjátékok* a 14–18 évesek 47,6 %-ának nyújtanak maximális élvezetet, a többi számítógépes játékkal szemben. 2002-ben ez volt a 10–14 évesek kedvelt játéka, de itt is kijelenthetjük, hogy a preferencia az életkor növekedésével csökken. Az *RPG játékok* kedveltsége is csökken az életkorral. 2002-ben a kutató azt tapasztalta, hogy a kudarc motiváló ereje érvényesül leginkább a 10 év alatti és a 10–14 évesek körében, ami azt jelenti, hogy sikertelenség esetén még makacsabban tovább próbálkoznak a megoldással. Minél idősebb a játékos, annál kevésbé jelentkezik az összehasonlítás és a versengés igénye. A pontszám gyűjtésének a lehetősége a kisebb korosztályt, a 10 alattiakat és a 10–14 éveseket motiválja leginkább, ennek viszont csökken a motiváló hatása a korban való előrehaladással. A 30 év felettiak szerint a teljesítmény a játékos képességeinek függvénye, de hasonlóan gondolják ezt a 18–30 év közöttiek is. A fiatalabb korosztály, a 10 év alattiak és a 10–14 évesek azok, akik szeretik, ha a játék lehetővé teszi a játékelemek feletti –lehetőség szerint – tökéletes uralmat. A korban való előrehaladással a magas teljesítmény- és hatalommotiváció fokozatosan veszít hatásából. Leginkább a 10–18 évesekre jellemző, hogy a saját győzelmüknek örülnek. Az irányítás igényének motiváló ereje szintén csökken a korban való előrehaladással. A 14–18 évesek élvezik a legjobban ha csapattagként dolgozhatnak egy probléma megoldásán, de hasonlóképpen vélekednek a 10 év alatti és a 10–14 éves játékosok is. Szignifikánsan jobban szeretnek más személyekkel játszani a 10 év alatti és a 10–18 éves játékosok, mint az idősebbek. Az új játékok megszerzésének és kipróbálásának motivációja a 10–14 éveseket jellemzi. A nők szignifikánsan kevesebbet játszanak hetente számítógépes játékokkal, mint a férfiak. Más, nem számítógépes játék élvezetében nincs különbség a két nem között. A nők több időt játszanak online RPG-vel és multiplayer játékkal, viszont jellemző módon a férfiak kedvelik a hosszabb játékokat. A 2002-es felmérésben a szimulátor- és a sportjátékok tekintetében nincs különbség. Viszont a stratégiai és az RPG-játékokat is a férfiak preferálták ebben a mintában, a kalandjátékokat pedig a nők. A kíváncsiság, a hatalom és a társas szükséglet a férfiakra, a teljesítmény szükséglete a nőkre volt jellemző. —A számítógépes játékba való beleélés és involválódás kapcsán a kutató a következő eredményeket kapta: minél többet játszik hetente a játékos a számítógépes játékkal, annál jobban beleéli magát a játékba. Minél idősebb játékosról van szó, annál kihangsúlyozottabb realitásérzékét állapíthatunk meg. A figyelemnek a játékról a valós dolgokra való átváltása az idősebb korosztálynak könnyebb, és ők azok, akik soha nem tévesztik szem elől, hogy „csak játékról van szó”.

Fromann 2011-ben vizsgálta az online szerepjátékok (MMORPG) és stratégiai játékok (MMO-FPS) iránt érdeklődő felhasználókat. A kutató igyekezett összefüggést keresni az online játékok használata és egyéb kommunikációs formák között. Adatai alapján elmondhatjuk, minél fiatalabbak a válaszadók, annál ritkábban használnak mobilkészüléket, és elektronikus levél formában sem küldenek üzenetet. Kizárólag Facebook, MSN, vagy Skype használatát preferálják egymás között. A válaszadók offline barátainak száma – életkortól függetlenül – átlagban 2-3, és nincs különbség közöttük az online barátok számában sem, átlagban 1 személyt említenek. A kutató az esetleges addikció iránt is érdeklődött. Úgy tette fel a kérdést, hogy családi vagy baráti programon szokott-e gondolkodni/töri-e a fejét valamilyen online játékon? Az eredmények szerint minél fiatalabb korosztályhoz tartozott a válaszadó, annál inkább foglalkoztatja ilyen eseményeken pl. a játék egy újabb megoldási módja. A kutató arra a kérdésre is választ keresett, hogy a személyiség milyen

dimenzióira gyakorol hatást a rendszeres online játék. Azt találta, hogy főképp a csapatmunka, a kommunikációs és a problémamegoldó készségek és képességekkel igazolható a pozitív korreláció.

Médiaszöveg-alkotás

Médiaszöveg minden olyan információ, amely különböző tömegkommunikációs eszköz révén jut el a befogadóhoz. Amennyiben az egyén ezekkel a tartalmakkal kreatív/interaktív tevékenységeket folytat, ezt nevezzük mediaszöveg-alkotásnak. Ide sorolhatjuk pl. a nyomtatott szövegek, álló- vagy mozgóképek, audio-, audiovizuális vagy digitális formában tárolt adatok keresését és gyűjtését, azok előállítását, de az egyén tömegkommunikációban való részvételét is, függetlenül attól, hogy ez milyen csatornán történik, vagy, hogy hány főre terjed ki. A mediaszöveg-alkotás célja kapcsán két nézetet különböztetünk meg. Az egyik oldalon állnak azok a médiapedagógusok, akik szerint a mediaszövegek alkotásával az a cél, hogy a gyerekek technikai készségeit alakítsuk, miközben a különféle médiaformák „nyelvtani szabályait” is megismerik. Mások ugyanakkor azt vallják, nem a technika elsajátítása a fontos, hanem az, hogy az alkotás révén a fiatalok átéljék az önkifejezés és az önálló felfedezés örömét (lásd pl. *Dimbleby és Whittington*, 1994; *Downmunt*, 1980).

A diákoknak egész sor ismeretük van a média – jellemzően a televízió és az internet – nyelvezetére vonatkozóan: folyékonyan tudnak „olvasni”, noha „írni” még nem tudnak, mert nem volt erre alkalmuk. Ez a meglévő tudásuk passzív, amelyet aktivizálni kell ahhoz, hogy használni is tudják. Intuitív módon esetleg már érzik, hogy mit jelent ez vagy az a konvenció, de azt már nem tudják, hogyan épül fel a mediaszövegek jelentése.

A médiapedagógusok abban sem értenek egyet, hogy mikor és hogyan érdemes ezeket a médiával kapcsolatos „technikai” vagy „nyelvi” készségeket elsajátítani, tanulni. A tanuláson ebben az esetben azt értik, hogy a mediaszövegek alkotását jelentő gyakorlati tevékenységek dialektikus egységet alkotnak a különböző mediaszöveg-típusok elemzésével, más szóval az elmélettel. A médiapedagógusok szerint a tanulók a közvetlen tapasztalatszerzés, a mediaszöveg-alkotás segítségével jutnak el a mediaszöveg-értés szintjére. Meg lehet érteni persze, mi az a folyamatos vágás olyan módon is, hogy beállításról beállításra végigelemeznek jeleneteket. *Buckingham* (2005) szerint azonban minőségileg más az a megértés, amely akkor jön létre, amikor az ember maga végzi a vágást.

A diákok mediaszövegeit elemző kutatásokból az derült ki, hogy a gyerekek szövegei gyakran kompromisszumként jöttek létre a kortárs csoport érdeklődése (amely gyakran a populáris kultúra felé hajlik) és az „érvényesnek” számító iskolai fogalmazás kritériumai között (*Moss*, 1989; *Willett*, 2001), továbbá, hogy a mediaszövegek alkotási folyamatainál gyakran saját magukat és társaikat is beleszövik történeteikbe, ilyen módon is kinyilvánítva identitásukat és barátságukat (*Buckingham és Sefton-Green*, 1994). A mediaszöveg-alkotás nehézsége főleg abban van, hogy a diákok nagyon különböző szintű tapasztalattal és háttérismerettel érkeznek a médiaórára, és különfélék a motivációik a kreatív feladatokkal kapcsolatban is. Probléma adódhat a nemek közötti szembenállásból, melynek mértéke attól is függ, milyen médiumot használnak nagy gyakorisággal a tanulók (*Drotner*, 1989).

Az elmúlt években az információk – döntő többségében – digitális formában jutnak el a befogadókhöz. Az általunk vizsgált tizenéves korosztály leginkább az internetről tájékozódik, ezt a kommunikációs formát tartja gyorsnak, hatékonynak és

megbízhatónak. A 14–18 éves tanulók főképp a világháló nyújtotta kommunikációs formák keretében élnek a médiaszöveg-alkotás lehetőségével. Jellemzően a közösségi fórumok, a blogok, a saját web-oldalak, a zenék, filmek letöltésében, és adatok közzétételében járnak élen, és mutatnak nagyfokú aktivitást. Williams (1999. 73. o.) szerint „{...}A fiatalok egyfajta vad önbizalommal fordulnak a technológiához, nem rettegnek a számítógéptől, mint sok felnőtt.” Az *EU Kids Online II.* kutatás magyarországi adatai szerint a tizenévesek magabiztosan nyilatkoznak a számítógéppel kapcsolatos technikai tudásuk színvonaláról. A hazai tizenéves válaszadók 46%-a gondolja azt, hogy technikai szinten többet tud az internetről, mint a szülei. 36% érzi úgy, hogy ha kicsit is, de mégis többet ért az internethez, mint a szülők, 18% vélekedik úgy, hogy ez nem fedti a valóságot. Ezek az adatok uniós összehasonlításban 36, 31, 33%. Az *EU Kids Online II. kutatás* (2010) eredményei alapján ugyanakkor kijelenthetjük, hogy a tizenévesek többségére nem jellemző, hogy képesek lennének saját digitális tartalmak előállítására. Magyarországon a válaszadók 42%-a – ez az unióban 38%-ra tehető – foglalkozik fotó, videó, zene fájlok megosztásával. A hazai fiatalok 29%-a szán időt arra, hogy virtuális karaktereket hozzon létre, ez magasabb, mint az uniós átlag, amely 18%. Blog írására a tanulók 5%-a szán időt, míg az unióban ez az átlag 10%. Bár az itt felsorolt mutatók esetében komoly háttérváltozónak számít az életkor, mégis kijelenthetjük, hogy a gyerekek többsége még mindig a készen kapott tartalmakat részesíti előnyben, és kevésbé érdeklik a digitális térben a kreatív, az alkotó tevékenységek. A mai fiatalok nagy része tehát még nem él a digitális korban: bizonytalanok, kevés információval rendelkeznek, és gyakran frusztrálják őket, hogy a technológia nem váltja be a hozzájuk fűzött reményeket (Buckingham, 2005).

4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI, CÉLJAI ÉS HIPOTÉZISEI

A dolgozat empirikus kutatási kérdései elsősorban alapkutatás jellegűek. A dolgozat témája köré szervezett vizsgálatok öt problémakört (1–5.) jelölnek ki:

1. *A 14–18 éves tanulók médiahasználatának vizsgálata.*

A saját fejlesztésű kérdőívvel – követve és szintetizálva azokat a nemzetközi és hazai médiahasználat-kutatásokat (lásd például Bényei és Szíjártó, 1999; Colwell és Payne, 2000; Bényei, 2001; Anderson és Bushman, 2002; OFCOM, 2005–2007; Sztachó és Molnár, 2008; EU Kids Online II., 2010; Pew Research Center, 2011; Hobbs, 2011a; Babad, Peer, és Hobbs, 2012) melyek céljait és eredményeit a 3.1 és a 3.2 fejezetekben ismertettük – a következő kérdésekre kerestünk válaszokat:

- Milyen empirikus jellemzőkkel írható le a 14–18 éves tanulók médiahasználat, médiafogyasztása? Milyen a tanulók és a család tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága? Milyen céllal és mértékben használják a tizenévesek a különböző tömegkommunikációs eszközöket? A 14–18 éves tanulók szerint hogyan viszonyulnak a szülők gyerekeik „médiafogyasztásához”: szabályozzák, felügyelik, korlátozzák-e valamilyen formában a médiumokhoz való hozzáférést? A tanulók mit gondolnak saját médiahasználatuk és médiakompetenciájuk fejlettségéről?
- Milyen véleményt alkotnak a tizenéves tanulók a médiumok befolyásoló szerepéről? Milyen szinten képesek a tanulók a kritikus médiaszöveg-értésre?
- Találunk-e kapcsolatot a hazai médiaoktatási gyakorlat és a tanulók médiahasználat között?

2. *A 14–18 éves tanulók médiaműveltségének vizsgálata.*

A saját fejlesztésű papír-ceruza teszt esetében a NAT-ot (202/2007. VII.13. Korm. rendelet) vettük kiindulási pontként. A feladatok összeállításánál arra törekedtünk, hogy sikerüljön általuk lefedni azokat a tudáselemeket, ismereteket, készségeket és képességeket, amelyek az alaptantervben a mozgóképkultúra médiaismeret tárgy kapcsán megneveztek. A teszt esetében – követve a dolgozat 3.2 fejezetében megnevezett nemzetközi és hazai médiaműveltség kutatásokat (lásd például Barta és Szíjártó, 2000; Livingstone, 2002; McQuail, 2003; Kósa, 2005; Antalóczy, 2006; Hargrave és Livingstone, 2006; Bodoky, 2008; Celot, López és Thompson, 2009; Hobbs, 2011b; Morris, Gilpin, Lenos, és Hobbs, 2011; Kósa, 2008) – a következő kérdésekre kerestünk válaszokat:

A 14–18 éves tanulók médiaszöveg-értése és lényegkiemelési készségével kapcsolatban: A tanuló hogyan képes a közönség médiafogyasztási szokásait a megadott szempontok alapján tanulmányozni? A tanuló hogyan képes megfigyelni és értelmezni a filmekben látható emberi viselkedést? A tanuló hogyan képes a médiaszövegekben felismerni a fontosabb helyszín- és idő-viszonylatokat?

A 14–18 éves tanulók tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztása, a médiabefolyásról és média-hatásról kialakult nézeteivel kapcsolatban: A tanuló milyen szinten tudatos a mű- és műsorválasztásban? A tanuló hogyan képes beazonosítani a mozgóképi szövegek keletkezésének háttérét és a műsorközlő fél szándékát? A tanuló hogyan képes a mozgóképi szövegek felismerése után a műsortípus mellett/ellene érvelni?

Az alkalmazott médiaműveltség tudásterületén belül, a 14–18 éves tanulók mozgóképre vonatkozó felidézési és értelmezési képességével kapcsolatban: A tanuló milyen szinten képes a mozgóképi szövegek felidezésére? A tanuló hogyan képes felidézni és értelmezni a mozgóképi szövegkörnyezetben megfigyelt kép- és hangkapcsolatokat?

Az alkalmazott médiaműveltség tudásterülethez tartozóan, a 14–18 éves tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak ismeretével kapcsolatban: A tanuló hogyan képes felismerni az elemi mozgóképi szövegalkotó kódokat és kifejezéseket (például hollywoodi, giccs, kommersz)?

Az alkalmazott médiaműveltség és a 14–18 éves tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban: Hogyan képes a tanuló megtervezni, felépíteni egy elképzelt mozgóképi eseményt (interjú előkészítése, forgatókönyv írása stb.)? Hogyan képes adott témával kapcsolatban önálló kérdésfeltevésre? Hogyan képes egyszerű (időben és térben egybefüggő) cselekmények képsorozatokkal történő tagolására, megjelenítésére?

3. *Az alkalmazott médiaműveltség tudásterületén belül, a mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazásának vizsgálata.*

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok alkalmasak a 14–18 éves tanulók médiumokról, médiaszövegekről és a médiahatásról kialakult nézeteinek, továbbá a mozgóképre vonatkozó szövegalkotó kódok és azok gyakorlati alkalmazásának megfigyelésére. A fókuszcsoport-kutatás során a következő kérdésekre kerestünk válaszokat: A 14–18 éves tanulók az életszerű szituációk eljátszásakor hogyan képesek a médiaműfajoknak megfelelő médianyelvet (a verbális és a nonverbális szövegalkotó kódokat) használni, és milyen szinten ismerik a domináns médiaműfajokat?

4. *Az alkalmazott médiaműveltség tudásterületén belül, a médiaszövegalkotás vizsgálata.*

A saját fejlesztésű nyílt végű kérdőív a diákoknak a mozgóképi szövegalkotásra adott lehetőséget. A médiaszövegek narratív elemzésével kapcsolatban a kutatás főbb kérdései: Az információs társadalomban élő 14–18 éves tanulók hogyan képesek mozgóképirásra, élnek-e például a forgatókönyvírás során az egyszerű vázlat lehetőségével (*storyboard*), vagy az ismétlésben rejlő hatással? Meg tudják-e különböztetni a jelenetet a beállítástól, ismerik-e a közelképet mint a kiemelés eszközt?

5. *A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy közoktatási gyakorlatának vizsgálata.*

A médiaoktatás kvalitatív vizsgálata – az általunk megismert nemzetközi és hazai kutatások figyelembevételével (lásd például Hart, 1991; Hart, 1998; Hartai, 1998; Colwell és Payne, 2000; Hart és Süss, 2002; Cappello, Felini, és Hobbs, 2011; Moore, 2011; Hobbs, Cabral, Ebrahimi, Yoon, és Al-Humaidan, 2011) összeállított saját fejlesztésű strukturált tanári interjú, és a tanórák hospitálási naplójának elemzése – során a következő kérdésekre kerestünk válaszokat: A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon milyen tanítási módszereket, szervezési módokat és munkaformákat alkalmaznak a pedagógusok? A közoktatási intézmények a médiaoktatáshoz milyen infrastrukturális háttérrel tudnak nyújtani? Szakképzettség tekintetében mennyire felkészültek a pedagógusok a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatásához?

A hipotéziseket a nemzetközi és hazai elméleti megközelítések és kutatási eredmények – lásd a dolgozat 3.1 és a 3.2 fejezeteit – alapján határoztuk meg. A hipotéziseket öt csoportba soroltuk:

A 14–18 éves tanulók médiahasználatával kapcsolatban azt feltételezzük, hogy:

- H1:* A tanulók médiahasználatára vonatkozó kérdőíves vizsgálata megbízható becslést ad a tanulók „médiafogyasztásáról”, médiahasználatáról.
- H2:* Feltételezésünk szerint a 14–18 éves tanulók nem különböznek egymástól a tömegkommunikációs eszközökkel való otthoni ellátottság tekintetében.
- H3:* A tizenéves tanulók médiahasználatában feltételezésünk szerint számottevő különbségek azonosíthatók az eltérő típusú iskolák (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, általános iskola és gimnázium, stb.), az iskolai évfolyamok, a nemek, és a lakóhely vonatkozásában. A középiskolás tanulók szignifikánsan gyakorlottabb média felhasználók, és jártasabbak a tömegkommunikációs eszközök technikai alkalmazásai terén, mint az általános iskolás diákok.
- H4:* Médiahasználat vonatkozásában (televízió, rádió, számítógép, internet) nincs szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanuló, illetve az ebben az oktatásban nem részesült gyerekek között.
- H5:* A médiahasználatra szánt idő, cél, és annak mértéke kapcsán azt feltételezzük, hogy számottevő különbségek azonosíthatók az általános iskolai és a középiskolás tanulók között. Az általános iskolások szignifikánsan több időt fordítanak a tömegkommunikációs eszközök használatára, mint a középiskolások.
- H6:* A 14–18 éves korcsoport számára az internet a legfontosabb, a leginkább hatékony, és a leggyakrabban használt tömegkommunikációs forma. Nincs szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanuló, illetve az ebben az oktatásban nem részesült gyerekek között.
- H7:* A szülők többsége semelyik tömegkommunikációs eszköz (televízió, rádió, mobil, számítógép, internet) használatát nem szabályozza és nem köti feltételekhez.
- H8:* A tanulók médiumok hatásáról vallott nézetei, és a tizenévesek média-szövegértése a kérdőívvel megbízhatóan mérhető. Feltételezésünk szerint szignifikáns különbségek igazolhatók a nemek, és az iskolai évfolyamok vonatkozásában. A gimnáziumi tanulók média-szövegértése szignifikánsan jobb az általános iskolás, vagy a szakközépiskolás tanulókénál.

A tanulók médiaműveltség teszten nyújtott teljesítménye kapcsán feltételezzük, hogy:

- H9:* A középiskolai tanulók teljesítménye szignifikánsan jobb az általános iskolába járó tanulók eredményénél.
- H10:* Szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak azok a tizenévesek, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, mint azok a tanulók, akiknek nem volt ilyen tanórájuk az iskolában. A teljesítménybeli különbségek főképp a mozgóképi szövegalkotó kódok ismerete és gyakorlati alkalmazása terén nyilvánulnak meg.
- H11:* A lányok szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak a fiúknál, és ez a média-szövegértés, a lényegkiemelési készségek esetében erőteljesebben megmutatkozik, mint a mozgóképi memória esetében.

A mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban azt feltételezzük, hogy:

H12: A középiskolás tanulók között számottevő különbségek azonosíthatók a tudatos és kritikus médiahasználat, a műfaj- és műsorválasztás, valamint a médiahatásról kialakult nézetek tekintetében. A különbségek háttérében az életkor és a médiaoktatásban való részvétel áll.

H13: Számottevő a különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között főképp a szituációs gyakorlatok során megvalósított médiaszöveg-alkotás terén.

A tanulók médiaszöveg-alkotásával kapcsolatosan azzal a feltételezéssel élünk, hogy:

H14: A tanulók médiaszöveg-alkotása kapcsán teljes bizonyossággal nem igazolható a médiaoktatás hatékonysága. Várhatóan nem lesz szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat már tanult és azok között a diákok között, akiknek nem volt ilyen tantárgyuk az iskolában.

H15: Az életszerű helyzetre kitalált forgatókönyv írásakor várhatóan igazolódni fog, hogy a fiatalok nemi szerepekről, nemi sajátosságokról alkotott véleménye tartósan bizonyul az általuk hozott mozgóképi, filmes példák kapcsán.

A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy közoktatási gyakorlata kapcsán azzal a feltételezéssel élünk, hogy:

H16: A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy közoktatásbeli megjelenése, továbbá az oktatási intézmények számára rendelkezésre álló infrastrukturális eszközpark megléte sem jár együtt a módszertani kultúra változtatásával, megújulásával.

H17: Az órákon továbbra is a klasszikus tanítási módszereket, munkaformákat alkalmazzák (tanári magyarázat, frontális osztálymunka, egyéni munka, tanári prezentáció, tanári számonkérés, értékelés és megbeszélés).

H18: Kevés példát látunk az interaktívnak tartott (például csoportos feladatmegoldás, tanulói kiselőadás, játék, közös értékelés, vita), illetve az újgenerációsnak nevezett (például a kooperatív tanulás, projektmódszer, önértékelés, dramatizálás) tanítási módszerekre.

5. MÓDSZEREK

A folytatásban a vizsgálatok célját, az alkalmazott mérőeszközöket, azok jellemzőit, a mintavétel módját és menetét foglaljuk össze. A kutatás egyik fontos kérdése, hogy az általános és középiskolai médiaoktatás mit és mennyiben képes hozzátenni a legkülönbözőbb szocializációs hatásra kialakult, a mindennapokban folytonosan használatban lévő médiaműveltséghez. A kérdés megválaszolása több vizsgálati módszer alkalmazását igényelte. Ezért kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt igénybe vettünk a kutatás során.

A vizsgálat elméleti háttere és célterületei – a fogalmak rendszere

A médiaműveltséggel kapcsolatos fogalmak esetében (például a tudatos és kritikus médiahasználat, médiaszöveg-értés, mozgóképpel kapcsolatos felidézési képesség stb.) a NAT mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyra vonatkozó hatályos rendelkezéseit (202/2007. VII.13. Korm. rendelet), továbbá a nemzetközi és hazai szakirodalmat vettük alapul. Mindezek figyelembevételével elkészült egy fogalomtérkép, mely alapján kijelöltük azokat a tudásterületeket, amelyeket vizsgálni kívántunk. A médiaműveltség-kutatás célterületeként a médiaműveltség struktúrában megnevezett környezeti és egyéni tényezők szolgáltak. A külső környezeti tényezők közül a dolgozat korábbi fejezeteiben (lásd a 3.1.1–3.1.4 fejezeteket) bemutattuk a médiaoktatás, a médiaipar és a médiahozzáférés, továbbá a médiatörvény fontosabb jellemzőit.

Az általunk lefolytatott empirikus kutatásban a *külső tényezők közül* a médiaoktatás módszertana és a 14–18 éves tanulók médiaeszközhöz való hozzáférése iránt érdeklődtünk. A médiaműveltség *egyéni – kognitív – tényezői* közül a tizenévesek médiaszöveg-értését, tudatos és kritikus médiahasználatát és az alkalmazott médiaműveltségen belül a mozgóképpel kapcsolatos szövegalkotó kódok ismeretét és azok készség szintű gyakorlatát vizsgáltuk (lásd 12. táblázat).

12. táblázat. A médiaműveltség általunk vizsgált tudásterületeinek összefoglaló táblázata

<i>Elemzési szempontok</i>	<i>Médiaszöveg-értés</i>	<i>Alkalmazott médiaműveltség</i>	<i>Tudatos és kritikus médiahasználat</i>
<i>Meghatározás és jellegzetességek</i>	A tanulók életkoruknak megfelelő felkészültséget szerezzenek a különböző – elsősorban audiovizuális, mozgóképi – mediaszövegekkel kapcsolatban.	A tanulók életkoruknak megfelelő felkészültséggel rendelkezzenek a digitális írástudás, azon belül is a mozgóképi írás-, és olvasástudás terén.	A tanulók a médiumokkal és a mediaszövegekkel kapcsolatban képesek legyenek önálló és kritikus attitűd kialakítására, továbbá rendszeresen és hatékonyan használják a hagyományosnak tartott, és az új médiumokat.
<i>A média-műveltség tartalmi elemei</i>	A mediaszövegek formátuma	Átfogó területek	Átfogó területek
	Nyomtatott forrás Elektronikus forrás (audio, vizuális, audiovizuális) Digitális forrás (internet, számítógépes – és komputerjátékok, stb.) Álló-, és mozgókép (plakát, fénykép, film)	Média- és mozgóképi szövegek rendszerezése Mozgóképnyelv. A média társadalmi szerepe. Jellegzetes mediaszövegek, műsортípusok. A mozgóképi, az internetes, és a digitális tartalmak kezelése, előállítás, a szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása. Mozgóképi memória (felidézési és értelmezési képesség).	A tanulók tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága. A tanulók médiahasználatának módja, mértéke, célja és ezek önkritikus értékelése. A tanulók nézetei saját médiahasználatukról. Véleményük a tömegkommunikáció eszközök befolyásoló szerepéről, és a médiahatásokról.
<i>Kognitív folyamatok</i>	Médiaszövegek megfigyelése A tömegkommunikációból szerezhető ismeretek értelmezése A lényeg kiemelése A média szövegalkotó kódjainak ismerete	Digitális írástudás Tájékozódás Értelmezés Elemzés Rendszerezés Problémamegoldás Alkotás	Kritikai gondolkodás Digitális források azonosítása, elérése, kezelése, integrálása, értékelése és szintetizálása.
<i>Kontextus és szituáció</i>	A tanulók ismerjék fel a mediaszövegekben megjelenő kulturális mintákat, továbbá a mediaszövegek befolyásoló, gyakran rejtett érték- és érderendszerét. A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon kreatív feladatokkal kell lehetőséget adni arra, hogy fejlesszék a tanulók kifejezőképességét, és kifejező kedvét, ezzel segítve őket személyes és árnyalt audiovizuális mondandójuk megfogalmazásában.	A mozgóképkultúra és médiaoktatás órákon elemzések és az alkotói szerepek gyakoroltatásával fejleszthető a reális énkép. A művészi alkotásokban megnyilvánuló konfliktusok értelmezésével, a valós emberi sorsok átélhető megjelenítésével segíti a toleráns, másokkal szemben empátikus személyiség kialakítását, az életvezetés és az érvényesülés során adódó krízishelyzetek humánus kezelését.	A médiaoktatás során műsorok és más mediaszövegek élményszerű elemzésével, feldolgozásával, önálló és csoportosan végezhető kreatív gyakorlatok segítségével elérhető, hogy a tanulók felismerjék és meg tudják különböztetni pl. a különböző médiaműfajokat, a műsorszolgáltatók tulajdonosi vagy politikai céljait.

Az alkalmazott mérőeszközök fejlesztésekor – a *Celot, López és Thompson (2009)* tanulmányból adaptált médiaműveltség struktúráján kívül – a NAT (202/2007. VII.13. *Korm. rendelet*), továbbá az oktatási intézményekben a médiaórákon használt mozgóképkultúra és médiaismeret tankönyvek tananyagait vettük kiindulási pontként. A vizsgálatok kijelölésénél, a mérőeszközök feladatainak összeállításánál az volt a cél, hogy sikerüljön általuk lefedni azokat a tudásterületeket, amelyek a NAT-ban a Mozgóképkultúra médiaismeret tárgy kapcsán megnevezésre kerültek.

A tizenéves diákok médiaműveltségének vizsgálatát több kutatás keretében folytattuk le. A nagymintás kvantitatív vizsgálatban (N=2954) a 14–18 éves tanulók két részmintájával dolgoztunk. Az egyik részmintába azok a tanulók kerültek (N=1961), akiknek a közoktatás biztosította a mozgóképkultúra és médiaismeret órát, a másik részmintába pedig azok a fiatalok (N=995), akiknek nem volt ilyen tantárgyuk. Ez a két részminta tette lehetővé, hogy empirikus adatok birtokában véleményt tudjunk alkotni a tizenévesek médiaműveltségéről, ugyanakkor felismerhetőkké, és igazolhatóvá válhattak azok az összefüggések, amelyek háttérében az iskolai keretek között folytatott médiaoktatás áll.

A vizsgálatban két saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközt használtunk: a háttérváltozók kutatásához (1) *kérdőíves módszert*, a magyar közoktatásban 2003/2004-től bevezetett mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódóan pedig a tudáselemek, ismeretek, készségek, képességek vizsgálatára (2) *papír-ceruza tesztet* alkalmaztunk.

A saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközök közül a *médiaműveltség-teszt* 18 nyílt végű feladatot tartalmazott. A válaszok alapján véleményt alkothattunk a tizenévesek médiaszöveg-értéséről és lényegkiemelési készségéről, a tanulók tudatos műfaj- és műsorválasztásáról, a médiahatással kapcsolatos véleményükről, a mozgóképpel kapcsolatos felidézési képességükről, illetve az általános-, és középiskolás fiatalok mozgóképpel kapcsolatos szövegalkotó kódjainak ismeretéről és ezek gyakorlati alkalmazásáról. A teszt részletesebb bemutatására az 5.2.2 fejezetben kerül sor.

A *médiahasználat-kérdőívben* 7 kérdést tettünk fel a médiahasználat külső környezeti tényezőivel kapcsolatban. Itt a médiahasználat infrastrukturális háttérére, a médiával kapcsolatos ismeretek tanórai tárgyalására kérdeztünk rá. A kérdőívben érdeklődtünk a fiatalok médiumokra szánt ideje, a médiahasználat célja és módja, a szülők médiumokkal kapcsolatos szabályairól is. A kérdőív részletesebb bemutatását a dolgozat 5.2.1 fejezet nyújtja.

A 14–18 évesek médiaműveltségére irányuló kutatásnak több háttérvizsgálata is volt. A tanulók *fókuszcsoportos vizsgálata* (N=107) és a tanulók *médiaszövegeinek narratív-, és tartalmi elemzése* (N=60) tette lehetővé, hogy alaposabb ismeretekkel rendelkezünk a diákok médiaműveltséggel kapcsolatos készségeiről, képességeiről, ismereteiről. Mindezen adatok birtokában lehetett a nagymintás kvantitatív kérdőíves kutatás eredményeit finomítani, a kapott adatok háttérére pontosabb magyarázatokkal szolgálni.

A kvalitatív kutatás nem csupán a 14–18 éves tanulókra, hanem a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat oktató tanárookra is kiterjedt. A vizsgálatokkal az volt a célunk, hogy feltérképezzük, milyen formában – integrált/önálló tanórai keretben – továbbá mely évfolyamokon, illetve milyen technikai és szakmai háttérrel jellemezhető a médiaoktatás hazai közoktatási gyakorlata.

Módszereink:

- Strukturált interjú a médiaoktatókkal (N=111 tanár)
- Tanórák megfigyelése – hospitálási naplók felvétele a mozgóképkultúra és médiaismeret órákon (N=105 tanóra)

A médiaműveltség-kutatás könnyebb áttekinthetősége érdekében a *13. táblázatban* foglaltuk össze az általunk meghatározott kutatási célokat és alkalmazott vizsgálati módszereket.

13. táblázat. A 14–18 éves tanulók médiaműveltségének vizsgálata 6 vizsgálati módszerrel

<i>Vizsgálati módszerek és célok</i>	<i>Médiahasználat kérdőív 48 feladat</i> (N=2956)	<i>Médiaműveltség teszt 18 feladat</i> (N=2956)	<i>Fókuszcsoporthoz megfigyelés</i> (N=107)	<i>Tanulók médiaszövegeinek narratív elemzése</i> (N=60)	<i>Interjú a média- oktatókkal</i> (N=111)	<i>Hospitálási naplók mozgóképkultúra és médiaismeret óra</i> (N=105)
A 14–18 évesek tudatos és kritikus médiahasználat	37 feladat X	5 feladat X	X	X	–	–
A 14–18 évesek médiaszöveg-értése, és lényegkiemelési készsége, képessége	7 feladat X	5 feladat X	X	X	–	–
A 14–18 éves tanulók médiahatásról kialakult nézetei	2 feladat X		X	–	–	–
A tanulók mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képessége	–	3 feladat X	X	X	–	–
A tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak ismerete	–	2 feladat X	X	X	–	–
A tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak gyakorlati alkalmazása	–	3 feladat X	X	X	–	–
A mozgóképkultúra és médiaismeret órák közoktatási gyakorlatának kutatása	2 feladat X	–	–	–	X	X

Megjegyzés: A táblázatban feltüntetett X a vizsgálatban érintett tudásterületet jelzi

5.1 A nagymintás felmérés mérőeszközei

A kvantitatív vizsgálatokban két saját fejlesztésű mérőeszközt használtunk: a médiahasználat-kérdőívet és a médiaműveltségre vonatkozó papír-ceruza tesztet. Mindkét mérőeszközt ugyanaz a 2956 tanuló töltötte ki. Az értekezés további részében a két mérőeszköz, a vizsgálati minta, és a vizsgálat menetének bemutatása következik.

5.1.1 A minta jellemzői

A kutatás során Kelet-Magyarország és Pest megye vonatkozásában azért törekedtünk szélesebb – 11 megye 53 településén – mintavételre, hogy a települések vonatkozásában reprezentálni tudjuk a néhány ezer lélekszámmal rendelkező községek, a kis- és nagyvárosok, illetve a megyei jogú városok fenntartásában működő intézmények médiaoktatási gyakorlatát, így következtetni tudtunk az országos jellemzőkre. Csikos (2009. 30. o.) szerint „{...} a reprezentativitás szempontjai arra valók, hogy az azok alapján képzett részmintákból egyforma bizonyossággal tudjunk becslést adni a megfelelő részalapsokaságokra.” A kutatás kvantitatív vizsgálatához véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a közoktatási intézmények és a 14–18 éves általános és középiskolás tanulók (N=2954). A hazai közoktatásban jellemzően az általános iskola nyolcadik, a középiskola kilencedik és tizedik évfolyamán foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyak oktatásával. A vizsgálat során – a médiaoktatás fókuszba állítása mellett – arra törekedtünk, hogy a nemek, az évfolyamok és az iskolatípusok vonatkozásában is sikerüljön az országos reprezentativitást biztosítani (lásd 14. táblázat).

14. táblázat. A minta évfolyam szerinti megoszlása

Évfolyam	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
7.	67	2
8.	784	27
9.	263	9
10.	221	7
11.	809	27
12.	672	23
13.	138	5

Az ábráról leolvasható, hogy az általános iskolákban jellemzően a 7., a középiskolákban pedig a 9–10. évfolyamon foglalkoznak a médiaoktatással (61; 83%)

Az oktatás fokát illetően két nagy kategóriát képeztünk, az egyik az általános, a másik a középiskolás tanulók. Az általános iskolás tanulók mintájához az 1995-ben, illetve az ettől később, a középiskolásokhoz az 1993–94, illetve az ettől korábban született tanulók tartoznak. Az általános iskolás tanulók aránya alacsony (869 fő; 29%), míg a középiskolás tanulók aránya magas (2087 fő, 71%), amely annak is köszönhető, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat elsősorban a középiskolában tanulják (lásd 15. táblázat).

15. táblázat. A minta iskolatípusok szerinti megoszlása

	Általános iskola	Középiskola
Gyakoriság	869	2087
Relatív gyak. (%)	29	71

A minta nagysága 2956 fő, amely nemek tekintetében a véletlenszerű mintakiválasztás következtében nem mondható egyenletesnek, a fiúk (1110 fő; 37,6%) és a lányok arányát (1846 fő; 62,4%) a 16. táblázatban közöljük.

16. táblázat. A minta nemek szerint megoszlása

	Lány	Fiú
Gyakoriság	1846	1110
Relatív gyak. (%)	62	38

Kutatásunk szempontjából az egyik legfontosabb mutató a mozgóképkultúra és médiaismeret tanulók aránya. A tantárgyat tanulók aránya a minta több mint felét teszi ki (1965 fő; 66,5%), míg a nem tanulók aránya ennél kisebb (991 fő; 33,5%) (lásd 17. táblázat).

17. táblázat. A minta médiaoktatás szerinti megoszlása

	Nincs médiaóra	Van médiaóra
Gyakoriság	991	1965
Relatív gyak. (%)	33,5	66,5

A médiaoktatásban részt vevők nemek szerinti megoszlása a következő: a részmintából 750 a fiú és 1215 a lánytanuló. A középiskolások közül a médiaoktatásban részt vevők aránya 1273 fő (64,78%), az általános iskolások 692 fő (35,22%). Az általános iskolások közül 692 főnek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órája (177 fő nem részesül ilyen oktatásban), a középiskolában 1273 főnek (814 fő nem részesül ilyen oktatásban).

5.1.2 Mérészközök: a médiahasználat-kérdőív és a médiaműveltség-teszt

A médiahasználat-kérdőív

A médiahasználat-kérdőív a médiaműveltség-teszt háttérkérdőíveként szolgál. A mérőeszközzel széles körű információkat kívántunk nyerni azokról a területekről, amelyek iránt a vonatkozó médiaműveltség kutatások is érdeklődnek (*a főbb területek megnevezésére kerültek a dolgozat 2.5 részében*). Szerepeltettünk kérdéseket a médiahasználatra, a médiahatásra, és a médiaszövegértésre vonatkozóan is, többségében zárt, esetenként nyílt kérdés formájában.

A mérőeszköz fejlesztésekor elsősorban az Egyesült Királyságban az OFCOM 2005 óta évente lefolytatott médiaműveltség vizsgálatainál alkalmazott mérőeszközökből indultunk ki⁴⁶, és ezeket vetettük össze a hazai médiahatóság – korábbi években az ORTT, jelenleg az NMHH – által finanszírozott kutatások kérdés- és témacsoportjaival (*elsősorban Kósa és László 1998-tól folytatott longitudinális vizsgálatait figyelembe véve*). A médiahasználat-kérdőívvel az volt a

⁴⁶ <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/>

cél, hogy adatokat kapjunk a tizenévesek rádióval és televízióval, továbbá az új, digitális médiumokkal kapcsolatos attitűdjéről, tevékenység-, és a kommunikációs formáiról, tudatos és kritikus médiahasználatáról. Néhány kérdés erejéig érintettük a médiaműveltség egyéni tényezőinek szociális kompetencia dimenzióit (lásd például a szabad véleménynyilvánítás, és információhoz való jogról alkotott vélemény; egyénnel és csoportokkal való kapcsolattartás, tömegkommunikációban való részvétel és interaktivitás). Törekedtünk arra, hogy a lehető legtöbb kérdést zárt formában tegyük fel, ugyanakkor olyan opciók szerepeljenek ezekben, amelyek sem nem triviálisak, sem más okból nem fölöslegesek. A médiahasználat-kérdőív fejlesztése közel egy évet vett igénybe. Ennek során elkészült egy 52 kérdésből álló mérőeszköz, amitegy *pilot study* vizsgálatban próbáltunk ki. Erre 2008 májusában került sor, és 85 fő vállalkozott a kitöltésre. Ebből 25 fő az egri Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Iskolájának 8. osztályos, további 60 fő az egri Dobó István Gimnázium 11–12. évfolyamos tanulói közül került ki. Az itt szerzett tapasztalatok és eredmények alapján néhány kérdésnél az alábbi változtatásokkal éltünk: a korábban nyílt kérdést zárttá tettük, egyes opciókat összevontunk más esetben a megoldottsági mutatók birtokában töröltük a mérőeszközből. A továbbfejlesztett mérőeszköznél a médiumok használatára vonatkozó itemeknél minden esetben kiegészítettük a választási lehetőséget a „semennyit” válasszal.

A médiahasználat-kérdőív változórendszere

A tizenévesek médiahasználatát feltáró kérdőív végső változata 2008. szeptemberében készült el és 48 feladatból állt. A mérőeszköz összeállításakor arra törekedtünk, hogy a kérdések révén megbízható adatokkal rendelkezünk a médiaműveltség két tudásterületéről – a tudatos és kritikus médiahasználat és médiaszöveg-értésről – továbbá az oktatási intézményekben folytatott médiaoktatásról (lásd 18. táblázat).

18. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változórendszere

Kérdőívrész	Vizsgált tényező	Feladatok sorszáma	Feladatok összesen: 48
Tudatos és kritikus médiahasználat, „médiafogyasztása”	A tanulók tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága	1, 2, 18, 19, 25, 31, 33	7
	A tanulók médiahasználatának módja (egyéni/társas tevékenység), interaktivitás	3, 7, 12, 15, 16, 21	6
	A tanuló médiahasználatának mértéke	4, 5, 6, 13, 14, 22, 23, 26, 34, 35, 36, 37	12
	A tanulók médiahasználatának célja	7, 16, 20, 27, 38, 39, 42	5
	A szülők médiumokkal kapcsolatos mediációja, szabályozása (mértéke, iránya, célja)	8, 17, 24, 32, 40	5
	A tanulók kritikus nézetei saját médiahasználatuk vonatkozásában	45	1
	A tanulók nézetei saját médiakompetenciájuk fejlettsége vonatkozásában	30	1
Médiaszöveg-értés, és a médiumok befolyásoló szerepéről vallott nézetek	A tanulók, mint kritikus médiaszöveg befogadók	10, 28, 29	3
	A tanulók véleménye a tömegkommunikációs eszközök	9, 11,	2

	befolyásoló szerepéről, a médiahatásokról		
	A tájékozódás forrásai – médiaszöveg-értés	41, 29, 48	2
	A tanulók nézetei saját médiafüggésükről	43, 44,	2
<i>Intézményi keretekben folyó médiaoktatás, és médiaismeret</i>	A médiaoktatás és a tanuló média-használatának kapcsolata	46, 47,	2

A médiaműveltség háttérkérdőívnek köszönhetően képet kaptunk a tanulók tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottságáról, médiahasználatuk módjáról és időráfordítási mértékéről, céljáról, továbbá arról is informálódunk, hogy milyen véleményt alkotnak saját és mások médiahasználatáról, illetve milyen szintűnek gondolják saját médiakompetenciájukat. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szülők szabályozzák-e valamilyen formában gyerekeik médiahasználatát, melyek a legfőbb információforrásaik, és milyen kommunikációs formákat használnának a tanulók az általunk felvázolt életszerű szituációkban. A feladatok alkalmasak a médiaműveltség egyéni tényezőinek – a gondolkodás és a szociális kompetencia – bizonyos szintű feltárására. A kérdőív főként zárt (feleletválasztásos) és attitűdkérdéseket tartalmazott, mindössze két feladat esetében vártunk indoklást, egyéni véleményalkotást a tanulóktól (*A médiahasználat-kérdőívet lásd a 4. számú mellékletben*). A 17. táblázat feladatok sorszáma oszlopban azt látjuk, hogy a 7. feladat két helyen – a médiahasználat módja és a használat célja kérdőívrésznél – is szerepel. Ennek az az oka, hogy a feladat itemeinek logikai összetartozását fontosnak tartottuk, és ezért nem éltünk a feladat külön kérdésként való megfogalmazásával.

A médiahasználat-kérdőív esetén nincs szó egységes reliabilitás-értékről, mert a benne szereplő itemek nem ugyanarra a változóra vonatkoznak. Ugyanakkor a mérőeszköz alkalmas volt arra, hogy az adatokat a következő szempontok – háttérváltozók – alapján is elemezzük, úgymint korcsoport/életkor, iskolatípus, nemek szerint, lakhely, illetve tanult/nem tanult az iskolában mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat.

A médiaműveltség-teszt

A teszt a hazai és nemzetközi szakirodalom médiaműveltség-értelmezései, illetve a NAT (202/2007. (VII.13) Korm. Rendelet) a Mozgóképkultúra médiaismeret tantárgyra vonatkozó követelmények és a médiaműveltség struktúra figyelembevételével készült. A 2007 őszén megkezdett és a közel egy éven át tartó tesztfejlesztés során bőséges nyílt végű kérdésanyag állt össze, melynek köszönhetően egy 25 feladatot tartalmazó, 230 változós tesztet adtunk ki a pilot study vizsgálatban résztvevő tanulóknak. A médiaműveltségre vonatkozó előmérés – hasonlóan a médiahasználat- kérdőívhez – 2008 májusában történt. 136 fő vállalkozott arra, hogy kitöltse a tesztet. Ebből 80 fő volt az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Iskolájának 8. osztályos tanulója, további 56 fő a 11–12. évfolyamos diák, akik az egri Dobó István Gimnáziumba jártak.

A médiaműveltsége-teszt Cronbach- α értéke: 0,91 volt. Önmagában véve az érték megfelelőnek tekinthető, de a mérőeszköz reliabilitását két tényező is jelentősen növelte: az egyik a heterogén minta, a másik pedig, hogy a kérdéssor hosszúnak, kitöltése időigényesnek bizonyult. A mérőeszköz fejlesztése során ezért az itemanalízis alkalmával a következő empirikus jellemzőket vizsgáltuk:

- Az itemkihagyásos reliabilitás értékeit minden egyes itemre.

- Az előző lépésben problematikusnak bizonyuló itemek között figyelembe vettük az alábbi megoldottsági mutatókat: átlagot és a szórást.

A médiaműveltség papír-ceruza teszt további fejlesztésében a következő megoldásokkal éltünk: (1) A mérőeszköz problémás itemei kapcsán szakértőket kértünk fel a feladatok véleményezésére. Két médiapedagógus segítette ezt a munkát: *Tóth Ágnes*, az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Iskolájának rajz-vizuális kommunikáció, és mozgóképkultúra és médiaismeret szakos szakvezető tanára, és *Tóth Tibor* főiskolai docens, a Mozgóképkultúra és Médiaismeret Tanszék tanára. Mindketten – egymástól függetlenül – véleményezték a tesztet, és igyekeztek újabb ötletekkel szolgálni a kutatáshoz. (2) Volt olyan feladat, amelyet áttettünk a médiahasználat kérdőívbe. (3) Akadt arra is példa, hogy kihagytuk a végleges mérőeszközből. A fejlesztés végén egy 18 feladatból, és 122 itemből álló médiaműveltség-teszt állt a rendelkezésünkre. A nagymintás vizsgálatban részt vevő tanulók mindegyike két mérőeszközt töltött ki: az egyik a médiahasználat-kérdőív, a másik pedig a médiaműveltség-teszt volt.

A médiaműveltség-teszt változórendszere

A vonatkozó irodalmak és médiaműveltség vizsgálatok tanulmányozása után állítottuk össze azt a változórendszert, mely mentén a kutatást lefolytattuk. A teszt feladatainak összeállításakor arra törekedtünk, hogy a médiaműveltség főbb tudásterületei: a média-szövegértés, a tudatos és kritikus médiahasználat, az alkalmazott médiaműveltség, melybe beletartozik a mozgóképpel kapcsolatos felidézési- és értelmezési képesség, a mozgóképi szövegalkotó kódok ismerete, és a szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása is azonosíthatók legyenek a mérőeszközben. Ennek köszönhetően három nagyobb kérdőívrészt különböztettünk meg (lásd a 19. táblázatot).

19. táblázat. A médiaműveltség-teszt változórendszere

Kérdőívrész	A vizsgált tényezők	Feladatok sorszáma	Feladatszám összesen: 18
<i>Médiaszöveg-értés és lényegkiemelési készség/képesség</i>	1. A tanuló képes-e a közönség médiafogyasztási szokásait tanulmányozni a megadott szempontok alapján 2. A tanuló képes-e megfigyelni és helyesen értelmezni a filmkockákon látható emberi viselkedést (érzelmekeket)? 3. A tanuló képes-e megfigyelni és helyesen értelmezni a filmekben látható emberi viselkedést? 4. A tanuló képes-e a médiaszövegekben felismerni a fontosabb helyszínt, és időviszonylatokat? 5. A tanuló képes-e azonosítani a lényeges információkat?	1, 3, 4, 5, 6,	5
<i>Tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztás, a mediabefolyásról és mediahatásról kialakult nézet</i>	1. A tanuló tudatos-e a mű- és műsorválasztásban 2. A tanuló képes-e beazonosítani a mozgóképi szövegek keletkezésének háttérét és a műsorközlő fél szándékát 3. A tanuló képes-e a mozgóképi szövegek felismerése után a műsortípus mellett és ellene érvelni	2, 11, 12, 15, 18	5
<i>Alkalmazott médiaműveltség: MF</i>	1. A tanuló képes-e memóriája segítségével felidézni mozgóképi szövegeket? 2. A tanuló képes-e memóriája segítségével felidézni, és értelmezni a mozgóképi szövegkörnyezetben megfigyelt kép- és	7, 8, 16,	3

	hangkapcsolatokat?		
<i>Alkalmazott médiaműveltség:</i> MSZI	1.A tanuló képes-e felismerni az elemi mozgóképi szövegalkotó kódokat, kifejezéseket (pl. hollywoodi, giccs, kommersz, stb.)	9, 10, (11)	2 (3)
<i>Alkalmazott médiaműveltség:</i> MGY	1.Képes-e a tanuló megtervezni, felépíteni egy elképzelt mozgóképi eseményt (interjú előkészítése, forgatókönyv írása, stb.) 2.Képes-e a tanuló adott témával kapcsolatban önálló kérdésfeltevésre? 3. A tanuló képes-e egyszerű (időben és térben egybefüggő) cselekmények képsorozatokkal történő tagolására, megjelenítésére	13, 14, 17,	3

Megjegyzés: Az alkalmazott médiaműveltség tudásterület részei: MF=Mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képesség; MSZI=Mozgóképi szövegalkotó kódok ismerete; MGY=Mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása

A táblázatban – a „vizsgált tényezők” oszlopban – azok a kérdések szerepelnek, amelyekre a mérőeszköz kitöltése, és a beérkezett adatok elemzése után válasszal kívánunk élni. A „feladatok sorszáma” oszlopban azok a sorszámoakat tüntettük fel, amelyek a feladatok mérőeszközbeli elhelyezését jelölik. A feladatok között a *11. feladat* két tudásterülettel is kapcsolatba hozható. Az egyik ilyen terület a kritikus médiahasználat, a másik az alkalmazott médiaműveltség mozgóképi szövegalkotó kód ismeretére vonatkozott. A két terület mesterséges szétválasztását nem tartottuk indokoltnak, minthogy a tudatos és kritikus médiatartalom kiválasztása elméleti ismeretekre alapul.

A 14–18 éves tanulók médiaműveltség-vizsgálatát szolgáló papír-ceruza teszt célja a médiaintézményekkel, médiatartalmakkal kapcsolatos készségek/képességek, illetve a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy révén szerzett ismeret és képesség jellegű tudás feltérképezése (*A médiaműveltség-tesztet az 5. számú melléklet tartalmazza*). A vonatkozó szakirodalmak áttekintése után az is megállapítást nyert, hogy az oktatási intézményekben jellemzően a *Hartai és Muhi* szerzőpáros *Mozgókép és médiaismeret I.* című könyvét használják, így a mérőeszköz tesztfeladatainak összeállításánál az ebben közölt ismeretanyagra támaszkodtunk.

A médiaműveltség-vizsgálat kapcsán nagy hangsúly helyeződik a tanulók média-szövegértésével és a tudatos, kritikus médiahasználatával kapcsolatos feladatokra. Ezekre abból is következtetni lehet, hogy mindkettő esetében 5–5 feladatot dolgoztunk ki. A tesztben további három feladat a mozgóképi memóriával, két feladat a mozgóképi szövegalkotó kódokkal, és újabb három feladat a mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos.

A médiaműveltség-teszt feladatainak – a vizsgált tudásterületek szerinti – bemutatása

A médiaszöveg-értést és lényegkiemelési készséget vizsgáló feladatok bemutatása

A teszt 5 feladata vonatkozott a tanulók médiaszövegértésének és lényegkiemelési képességének/készségének vizsgálatára (*1., 3., 4., 5., 6. számú feladatok*). Az *1. számú feladatban* kellett a tanulónak a közönség médiafogyasztási szokásait tanulmányoznia. Ahhoz, hogy az általunk feltett kérdésekre a diákok válaszolni tudjanak, egy kördiagram adatait kellett megfigyelni és helyesen értelmezni. A tanulók az élet számos területén találkoznak ábrákkal, táblázatokkal, diagramokkal. Ezek a nem egybefüggő, jelzésekkel ellátott és adatokat halmozottan tartalmazó vizuális információhordozók gyakran nehezen értelmezhetők a diákok számára. A feladat megoldásához a tanulónak el kellett igazodniuk az információk halmazában,

és szükség volt a lényegfelismerési, értelmezési és lényegkiemelési készségükre, képességükre. Az információk jelentős részét vizuális formában kapjuk, ezért a képeket ugyanúgy kell tudni értelmezni mint az írott szöveget. A képolvasás képessége minden vizuális információ befogadásánál döntő jelentőségű. Ehhez az szükséges, hogy a befogadó a képet észlelje, a benne foglalt konkrét és elvont információkat felismerje, értelmezze. A képek önmagukban, vagy szöveghez kapcsolva is alkalmasak arra, hogy más, többlettartalmakat hordozzanak, ezáltal érzelmeket, keltsenek, érzelmi viszonyulást alakítsanak ki, mely egyénenként eltérő lehet attól függően, hogy kiből milyen asszociációkat, milyen érzelmeket képesek kiváltani.

A képek nagyobb érzelmi töltéssel rendelkeznek, mint a szavak, különösen igaz ez arcokról készült felvételekre. Ez feltételezhetően összefüggésben állhat azzal az erős érzelmi viszonyulással, amely alapján az ember megkülönbözteti a barátot az ellenségtől. Az, hogy egy arc milyen érzelmeket (rokon- vagy ellenszenvet) vált ki a befogadóban, nagymértékben függ az élettapasztalatától, az élete során őt ért érzelmi hatásoktól (Kasik, 2010). Ekman és Friesen (1978) kultúrközi kutatások alapján határozta meg azt a hat alapérzelemből álló rendszert (düh, öröm, bánat, meglepődés, undor és félelem), melyből háromhoz – félelem, düh és meglepődés – választottunk fényképes illusztrációt. Ha egy képet kiragadunk saját kontextusából – a képtörténetből – akkor annak értelmezése kizárólag a néző szubjektív ítéletén, és asszociációin fog múlni. Ennek megfelelően több jelentéssel, sokféle értelmezéssel kell számolni. Ezt vizsgálta a mérőeszköz 3. – *nyílt végű – feladata*, mely lehetőséget adott a poliszemikus (többjelentésű) befogadói értelmezésnek, ezért több választ is kódoltunk a megoldókulcsban.

A médiaszövegek legpopulárisabb, és legsikeresebb formái a sorozatok. A közkedveltségük oka a nyitottság és a többértelműség, amivel a legkülönbözőbb társadalmi csoportok tetszését is képesek kiváltani. Ezek közül is kiemelkednek a világ minden pontján kedvelt ún. kórház-sorozatok (lásd *Dr. House*, *Grace Klinika*, stb.), mert olyan narratívát (történetet, cselekményt) dolgoz fel – az egészségügy téma ilyen -, ami az emberek széles rétegeit érdekli. A vonatkozó kutatások szerint (pl. Singer és Singer, 2001; Greenberg, Brand és Kósa, 1993) mozgóképes tartalmak megértésének egyik fontos aspektusa, hogy a befogadó milyen szempontok szerint értékeli a szereplők jellemét, személyiségjegyeit. A véleményt nagyban befolyásolják az előzetes szociális ismeretek és tapasztalatok. A 4. számú feladatban a hangsúlyt a valóságos és a filmekben látott (kitalált, fiktív) személyiségjegyek és viselkedési módok azonosítására helyeztük. A feladat alapját a *Dr. House sorozat* jelentette, az ebben látott emberi megnyilvánulásokat kellett összehasonlítani a mindennapok orvosi/kórházi tapasztalataival.

2001. szeptember 11-én az al-Kaida terrorszervezet összehangolt öngyilkos merénylet formájában indított támadást az Egyesült Államok ellen. Az eseménynek olyan rendkívüli hordereje és hírértéke volt, hogy vonatkozásai – a terrorszervezet felszámolása, a lerombolt épületek helyének újjáépítése majd átadása – még ma is a vezető hírek közé kerülnek. A terrorcselekményről több film, és könyv is készült (lásd *Fahrenheit 9/11*, *United 93*, *A terror napja. Támadás Amerika ellen: 2001. szeptember 11.*, *Emlékezz rám*), a közösségi oldalokról (pl. Youtube) milliók töltötték le azokat a videókat, amelyeket magánszemélyek rögzítettek, és töltöttek fel a tárhelyekre. A teszt 5. számú feladata annak feltárására irányult, hogy a válaszadó tanulók képesek-e a médiaszövegben felismerni, és megnevezni – a WTC lerombolását ábrázoló fotó láttán – az eseményhez tartozó fontosabb helyszín- és időviszonylatokat. A feladat megoldásához – a vizuális információk megfelelő

értelmezésén túl – háttérismeretekre volt szükség, melyek segítségével válaszolni lehetett a feltett kérdésekre.

A 6. számú feladat arra irányult, hogy a válaszadó tanulók képesek-e azonosítani, értelmezni, kiemelni a nyomtatott sajtóban közölt médiaszöveg – a *Népszabadság online* felületén közölt információ – lényeges elemeit, adatait. A megoldáshoz a szövegértéshez kapcsolódó kognitív készségekre, képességekre volt szükség, azaz a szövegalkotó kódok ismeretére, megfigyelésére, azonosítására, értelmezésére, elemzésére, nem utolsósorban pedig a konkrét információk kiemelésére és annak rendszerezésére.

A tudatos és kritikus médiahasználatot, műfaj és műsorválasztást vizsgáló feladatok bemutatása

A médiaműveltség teszt feladatai közül öt (2, 11, 12, 15, 18) kapcsán nyertünk adatokat a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatáról, műfaj- és műsorválasztásáról, továbbá arról, hogy milyen véleménnyel, nézetekkel bírnak a médiahatásról, a médiumok befolyásáról.

A tudatos médiahasználat egyik jellemzője, hogy a befogadó reálisan ítéli meg saját médiahasználatának mértékét, célját, továbbá képes mind a médiumokkal, mind pedig a médiaszövegekkel kapcsolatban önálló és kritikus véleményalkotásra. Tudatosága ugyanakkor nem korlátozódik saját/mások médiahasználatának kontrolljára, hanem kiterjed a műsorszolgáltató, és műsorok tudatos választására is. Tudatosnak tartjuk továbbá a médiahasználatot akkor is, ha a befogadó képes helyesen azonosítani, és értelmezni a mozgó-, és állókép formájában megjelenített médiaszövegeket, meg tudja nevezni azok műfaját, típusait. Minthogy a mérőeszközök fejlesztésére még 2008/2009-ben, a vizsgálatra pedig 2009-ben került sor, ezért adódott az a helyzet, hogy a médiaműveltség-tesztben megnevezett műsorszolgáltatók a három évvel ezelőtti tulajdonviszonyokat tükrözik, nem pedig a jelenlegit. Az elmúlt években a médiapiacra jelentős átrendeződés történt. Új tulajdonosok, új néven folytatják országos műsorszolgáltatási tevékenységüket (*pl. a Neo és Class FM rádió*), de ezek a közelmúltban végbement változások vizsgálatunk szempontjából most nem relevánsak.

A polgári demokráciákban az állam, az önkormányzatok ingyenes vagy olcsó közszolgáltatásokat biztosítanak a polgároknak. A nyilvánosság számára az információ is közszolgáltatás, amelyet az állami tulajdonban lévő rádió- és tévéállomások biztosítanak. A közszolgálati csatorna állami tulajdonban van, és az állampolgárokat szólítja meg (*Horváth, 2004*). A piac, az információáramlás ugyanakkor üzleti lehetőség is, melynek felismerése után jöttek létre a magánkézben lévő kereskedelmi műsorszolgáltatók. A kereskedelmi médiumok a befogadókban fogyasztót látnak, és üzeneteit (médiaszövegeit) ennek megfelelően alkotja. A közszolgálati televíziók célközönsége az állampolgár, a kereskedelmi csatornáké pedig a fogyasztó.

A tudatos médiahasználat jellemzője, hogy a befogadó – jelen esetben a rádióműsor hallgatója – képes bizonyos szempontok szerint különbséget tenni műsorszolgáltatók és médiaszövegek között. Ilyen szempont lehet pl. a médiumok tulajdonlása és finanszírozása, a műsorszolgáltatás lokalizálása, illetve a médiaszövegek tartalma, vagy periodicitása is. A teszt 2. számú feladatában azt vártuk a diákoktól, hogy az általunk megnevezett rádióállomásokat sorolják be a közszolgálati vagy kereskedelmi céllal működtetett műsorszolgáltatók közé. Azok a befogadók, akik képesek felismerni és különbséget tenni a médiumok típusa, és szándéka között, tudatosabban választanak a csatornák és az általuk közölt műsorok,

médiaszövegek közül, bármi legyen is a médiahasználat aktuális célja (információszerzés, szórakozás, vagy éppen kommunikáció a világhálón).

A 11. számú feladatban azt vizsgáltuk, hogy a tizenéves diákok képesek-e helyesen értelmezni a filmplakát – mint médiaszöveg – üzenetét, és kapcsolni azt valamilyen mozgóképes műfajjal. A verbális tartalmakhoz kapcsolt vizuális információk (képek) együttes értelmezése egy bonyolultabb, kognitív folyamat. Egyrészt szükség van a verbális szövegértés minden elemére, másrészt a tanulónak azt is fel kell ismernie, hogy a kép elválaszthatatlan a szövegtől, ehhez mozgósítania kell a képolvásás készségét, ugyanakkor az is egyértelmű, hogy egymáshoz való viszonyuk többletjelentésekhez vezetnek. Amennyiben a tanuló képes a médiaszöveg, és a hozzárendelt képek értő olvasására, értelmezésére, akkor az segíti a szöveg egészének megértését.

Az elsősorban közpénzből gazdálkodó médiumokat közszolgáltatónak nevezzük. Feladatuk a tárgyilagos, kiegyensúlyozott és pontos hírszolgáltatás, a nemzeti hagyományok, értékek képviselése kulturális és oktató műsorokban, továbbá, hogy a kisebbségek számára is adjon megszólalási és bemutatkozási lehetőséget. A kereskedelmi médiumok működését a piaci verseny szabályozza, ezért olyan médiaszövegeket kell gyártaniuk, és sugározniuk, amelyek alkalmasak a legszélesebb közönség igényeinek kielégítésére. A 12. számú feladat célja annak vizsgálata, hogy a tizenéves tanulók be tudják-e azonosítani a köz-, és kereskedelmi műsorszolgáltatók céljait, szándékait, képesek-e a legfőbb különbségek felismerésére, és megnevezésére. Azt is vizsgáltuk, hogy a fiatalok tudnak-e véleményt alkotni azon műsorszolgáltatók tulajdonosi, politikai, vagy üzleti érdekeiről, amelyeket rendszeresen figyelemmel követnek. A feladat alapötletét a *Hartai, Muhi és Kozák (2004)* szerzőtársak által szerkesztett *Mozgóképkultúra és médiaismeret szöveggyűjtemény* adta. Egy-egy téma lényegi fogalmainak ismerete, és azok kapcsolatainak felismerése minden szöveg – így a médiaszövegek – megértésének alapja. A feladat megoldásához szükség volt olyan előzetes ismeretanyagra, melyek alkalmazható tudásként segítették a válaszadót a kérdések megválaszolásában.

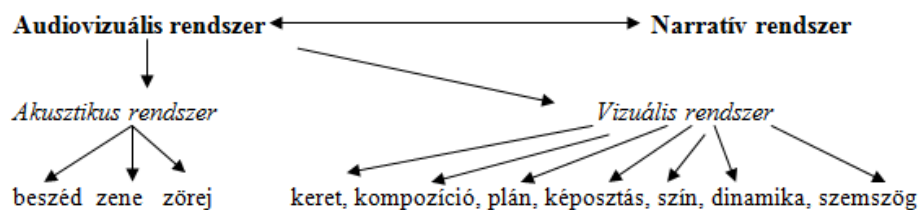
A tudatos és kritikus médiahasználat jellemzője az is, hogy a médiaszöveg befogadója úgy választ a médiatartalmak közül, hogy tudja, melyik műsorral, milyen igényét, szükségletét elégíti ki. A 15. feladat a tanulók médiatudatosságának vizsgálatára irányul. Aziránt érdeklődtünk, hogy a tizenévesek meg tudják-e nevezni azokat a televíziós szövegfajtaikat, amelyeket bizonyos igény (szórakozás, kalandvágy, a romantikus érzelmek) esetén választanak. A tudatos médiahasználat akkor igazolható, ha a befogadó a mozgóképi szöveg felismerése után képes a médiaszöveg mellett, vagy ellene érveket felsorakoztatni. A 18. – *nyílt végű* – feladatban erre adtunk a tanulóknak lehetőséget.

Az alkalmazott médiaműveltséggel kapcsolatos feladatok bemutatása

A mozgóképes, filmes kommunikáció egy hiányos kommunikáció: távol van az adó (nem is teljesen egyértelmű, hogy ki/kik azok), a befogadó pedig legtöbbször „kollektív magányban” egyedül értelmezi a látottakat, a nézőnek látszólag semmit nem kell tennie, mert „készen kapja” a látványt. A mozgóképes médiaszöveg a valamikor valóban létezett valóság optikai lenyomata (a fénykép és a kamera a létezőt tudja rögzíteni), a mozgóképen élőnek tűnő világ látszat, egy kép. A valóság nincs ott a képen, csak ott volt, amikor a filmezés történt. A televízió és a mozi médiaszövegei tehát egy olyan illuzórikus világot nyújtanak, melyben a befogadó passzivitásra ítélt, kiszolgáltatott a látványnak, nem vehet bennük részt. Ezt a kiszolgáltatottságot a befogadó az érzelmi részvétellel (érzelmi azonosulással)

kompenzálja. Ennek eszközei a projekció, és az azonosulás (identifikáció). A nézők pszichológiai projekció-azonosulását a különböző audiovizuális kifejezőeszközök alkalmazásával (vizuális kompozíciókkal, és hangtípusokkal) lehet fokozni.

A mozgókép egy olyan bonyolult rendszert alkot, melyben sajátos viszonyban állnak az alkotóelemek. Mint minden információfeldolgozáshoz, a mozgóképi szövegek jelentésének feldolgozásához – melynek folyamata az audiovizuális tartalmak megértése, értelmezése elemzése, rendszerezése, a lényeg kiemelése, a memória használata – is szükséges a *redundancia* bizonyos mértékű jelenléte (Kovács, 2009) (lásd a 19. ábrát).



19. ábra

A mozgókép dimenziói (Forrás: Kovács (2009): Mozgóképelemzés. 51. oldal)

A mozgókép esetében a kép az elsődleges információforrás, aminek jelentését az alkotók kiegészíthetik – felerősíthetik – pl. hanghatásokkal. Ugyanakkor a kép és a hang között nem feltétlenül beszélünk megerősítő viszonyról, mert a két rendszer független egymástól. A hang és a kép esetenként nyílt ellentmondásban is állhat a narratív és/vagy hangulati tartalommal, amit a mozgókép közöl. Ezzel a feszültségteremtő eszközzel, megoldással gyakran élnek az alkotók. A mozgókép főbb szövegfajtái a következők: western, bűnügyi történet, kémfilm, sci-fi, akció/kaland, szerelmi melodráma, szappanopera, talk-show, vetélkedők, sportműsor, hírműsor, horror, szex, pornó, reklám. Mindegyik médiaszövegben megnevezhetők azok a domináns kódok, narratívák melyek alapján elkülöníthetők egymástól a mozgóképes alkotások. Az audiovizuális tartalmak esetében a befogadó a képi szöveget verbalizálja belsőleg, és ezt szelektálja, kategorizálja kódok, és formulák alapján.

A 14–18 éves tanulók mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességét a papír-ceruza tesztben három feladattal – a 7., 8., 16. – kívántuk vizsgálni. A mozgóképi memóriával kapcsolatos feladatok azt a célt szolgálják, hogy képet nyerjünk a tizenévesek alkalmazott médiaműveltségéről.

A reklám a modern nemzetgazdaságokban az önálló iparágak közé tartozik, amely jelentős pénzüsszegek megmozgatására képes. A médiapiac elemzői gyakran a „reklámtorta” fogalmával jelölik meg azt a sokmilliárdos összeget, amely azt mutatja, hogy a hirdető (cégek, magánszemélyek, politikai szervezetek, vagy maga az állam) mekkora összeget költenek el a reklámpiacon (Hartai és Muhi, 2004). „A reklámokban látható termékek, szolgáltatások szimbolikus értéke a fogyasztási cikk gondolatosságát, eszmeiségét hirdeti, tehát a termékhez vagy szolgáltatáshoz narratívát kapcsol. Ez nem más, mint az árucikk köré rajzolódó szöveg, a márka. Ezek azok a szövegek, melyek megszólítanak bennünket, fogyasztóvá alakítanak és hatással vannak igényeinkre” (Fürth és Kasik, 2005. 9. o.). A reklám – akár film, fotó, plakát – a tömegtájékoztatás valamennyi eszközét felhasználja, és mivel alkalmazott művészi alkotás, szívesen beépíti eszköztárába mindazt, amit korábban már egy-egy művészeti ág (festészet, film, grafika, animáció) a maga körében kikísérletezett.

A reklám – mint médiaszöveg – sajátos, figyelemfelkeltő retorikával (nyelvezettel) és vizuális formanyelvvel rendelkezik. A reklámfilmek készítői a retorika eszközei közül főképp az ismétléssel, az ok-okozat felcserélével, és az ún. „mágikus szavak”, kifejezések (pl. puha, lágy, simogató, örök, intelligens, stb.), továbbá a tömören megfogalmazott, egyszerű, könnyen értelmezhető, hangzatos, olykor rímekbe szedett mondatok használatával élnek. A reklámszövegek a hatásfokozás érdekében a modern mítoszok elemeit is képesek magukba integrálni, ezért gyakran jellemzi őket a kaland, a fantasztikum is. A mozgóképes reklám szívesen él a filmtípusok jellegzetességeivel. Olykor látunk animációs, burleszk, vagy western filmek mintájára épülő reklámokat, de arra is volt példa, amikor melodramák, sorozatok, vagy klasszikusnak számító filmjeleneteket kölcsönöztek egy termék népszerűsítéséhez. A képi megoldások terén a reklámok modernnek, újítók, és haladnak a mozifilmek, és a videoklipek technikai megoldásaival. Alkalmazzák a digitális trükköket és a képfeljavítás különböző módozatait, vágási technikáit. Egy reklámfilm mindösze 15–20 másodperces, ennyi idő alatt kell közölnie a fontos információkat. Ezért alkalmaz sok vágást, rövid snittek, amelyek pergőn követik egymást. A beállítások gyors váltogatásával, a sebes ritmussal, a hosszakkal, a tempók változásaival erős hatást kelt a nézőben, így készítve a koncentráltabb együttműködésre és nagyobb figyelemre.

A médiaműveltség-teszt 7. számú feladatával arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a 14–18 éves tanulók képesek-e memóriájukból előhívni, felidézni mozgóképi szövegeket. Itt olyan reklámszlogeneket alkalmaztunk, amelyekkel nap, mint nap találkozhatnak a médiaszövegek befogadói az elektronikus sajtó és a nyomtatott médiatermékek „fogyasztása” során is. Néhány példa ezek közül: „Az Édenkert íze”, „Nincs többé korpa, csak gyönyörű haj”, „Elsősegély a megfázásban” stb.

A 8. számú feladattal azt vizsgáltuk, hogy a válaszadó tanulók képesek-e mozgóképi médiaszövegeket felidézni egy-egy állókép segítségével. A feladat megoldása során nem csupán a műsorok címét, hanem a műsorokhoz köthető műsorszolgáltató csatornákat is meg kellett nevezni a diákoknak. Az itemekhez a vizsgált korosztály által kedvelt médiaszöveg típusokból választottunk, tehát így került a mérőeszközbe pl. a „Stahl konyhája” gasztronómiai műsor, a „Thomas, a gőzmozdony” animációs rajzfilm, a „Rém rendes család” sitcomja.

A médiaműveltség-teszt 16. feladatában hat, egész estés családi rajzfilm címét kellett a tanulóknak megnevezni (ez volt a nyílt végű kérdésrész), majd ezt követően a filmhez kapcsolni a főszereplőkhöz köthető közismertté vált idézeteket. A rajzfilmek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy olyan mozgóképes alkotások kerüljenek a mérőeszközbe, melyek még a tizenévesek számára is „vállalhatók”, kedveltek, tehát az ún. klasszikus mesék kategóriájába tartoznak. Az utóbbi évek családi rajzfilmjei között ugyanakkor ritkán találunk igazán tiszta, a klasszikus rajzfilm kategóriájába tartozó alkotást. A rajzfilmek egyre inkább az olyan akció-rajzfilmek kategóriájába tartoznak, amelyek alapeleme a humor, a felnőttek számára is élvezhető szójáték, a gonosz és a jó harca, az ármány és cselszövés, vagy a szerelmi szál. Ezek a narratív kódoknak köszönhető, hogy a rajzfilmek korosztálytól függetlenül nézettek, és kedveltek a befogadók körében, köszönhetően annak, hogy a figurák ismert színészek hangján szólalnak meg. A 16. számú feladat kapcsán is a tanulók mozgóképpel kapcsolatos felidézési készségét, és képességét, ismereteit vizsgáltuk. A feladat alapötletét a Hartai, Muhi és Kozák (2004) szerzők által szerkesztett *Mozgóképkultúra és médiaismeret szöveggyűjtemény* adta.

A 14–18 éves fiatalok mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretét két feladattal – 9., 10. – vizsgáltuk. A tizenévesek – a feladatokon elért átlagpontoszámai szerint –

hiányos ismeretekkel rendelkeznek a szövegalkotó kódok vonatkozásában. Ez azt jelzi, hogy a diákok többsége nincs tisztában a filmes műfajokkal, a mozgóképes alkotások jellemző narratíváival, vagy azok látványbeli, technikai jellemzőivel. A szerzői film fogalmát a film „magas kultúrájának” is nevezik. Maga a fogalom a francia újhullám rendezőinek filmes gyakorlatában – az 1950-es évek végén, a ’60-as évek elején – születik, majd az 1960-as és az 1970-es évek kedveznek a személyes hangvételű alkotások létrejöttének.⁴⁷ A progresszíven gondolkodó művészfilm alkotója – jellemzően a rendező – egyénien, szuverénen, magas szinten használja a film formanyelvét, és kifejezőeszközeit. A befogadó egy ilyen alkotás során élményekkel gazdagodik.

A népszerű (tömegfilm, kommersz/populáris) filmek széles közönségnek szólnak, üzleti jelleggel, profitszerzés céllal készülnek. Befogadásuk könnyű és elsősorban szórakoztatásra törekednek. Az alkotások jól ismert témákat dolgoznak fel, kivitelezésükre a professzionális hatások, a rendkívüli látvány, speciális effektusok, trükkök jellemzők. Ma a filmtermelés 90%-a tömegfilm. A *9. számú feladattal* azt vizsgáljuk, hogy a válaszadó tanulók képesek-e felismerni azokat a szövegalkotó kódokat, és kifejezéseket, amelyek a mozgóképhez tartoznak. A kifejezések közül néhány: csábító hangzásvilág, kommersz, kísérleti, giccs, számítógépes animáció, stb. *Berger* (1992) szerint a modern populáris műfajok a népmesék, mítoszok korszerűsített változatainak tekinthetők. A televíziós médiaszövegek többségének és a mozifilmek narratíváinak is a népmesék jól ismert alapkonzfliktusai, formulái szolgálnak kiindulási pontként (például a hős/gonosztevő, barátság/bajtársiasság, gyengék megmentője stb.). A *10. számú feladat* alapötletét – és néhány példát is – a *Gyenes, Hartai és Kozák* (2004) szerzők által összeállított *Mozgóképkultúra és médiaismeret szöveggyűjteményből* merítettük. Itt a válaszadó tanulóknak nem csupán filmpéldákat kellett megnevezniük, hanem az általuk felsorolt mozgóképi alkotásokat be kellett sorolniuk a művész-, vagy a populáris filmalkotások közé.

A mozgóképpel kapcsolatos szövegalkotó kódok gyakorlatban történő alkalmazását három feladattal vizsgáltuk – ezek a *13., 14., és a 17. feladatok*. Segítségükkel olyan kérdésekre kerestünk választ, hogy a vizsgálatban részt vett tanulók rendelkeznek-e azokkal az ismeretekkel, készségekkel és képességekkel melyek segítségével képesek interjút, vagy bármely mozgóképpel kapcsolatos tevékenységet megtervezni és elkészíteni; képesek-e adott témával kapcsolatban önálló kérdésfeltevésre, illetve az egyszerű cselekményeket tudják-e képsorozatokkal tagolni, és megjeleníteni. Minthogy ezek a feladatok a tanulók alkalmazott médiaműveltségét – ezen belül is a média-szövegalkotással kapcsolatos készségeket vizsgálták – ezért nyílt végűek voltak.

Az interjú jelenthet műfajt, és anyaggyűjtési módszert is (lásd pl. *Falus*, 2000). Az interjú két ember személyes beszélgetésére – közvetlen kommunikációjára – épül. Az újságírói munkában alapvetően két típusát különböztetjük meg. Az egyik, amikor a megszólalótól – az információ forrásától – valamely közérdekű, fontos, aktuális téma, érdekes eseményről jutunk többletinformációkhoz. Ez esetben az interjú a hír, az információ szerepét tölti be. A másik esetben az interjúalany személye a hangsúlyos, ilyenkor az újságíró portrét készít a kiválasztott személlyel. A párbeszéd során fontos a megfelelő hangulat kialakítása, és tágabb teret kap az ábrázolás és megjelenítés is. Az interjú előtt az újságírónak fel kell készülnie a beszélgetésre. Ennek fázisai a következők: (1) adatgyűjtés, mely jelenti a nyomtatott és online források, illetve a témával kapcsolatos, vagy az adott alannal készült audio-, és

⁴⁷ Jelmondatuk: „Töltőtollam a kamera”

audiovizuális archív anyagok összegyűjtését, és átnézését. A tudásanyag összegzését követően érdemes felkészülni a személyes beszélgetésre, egy lehetséges (2) kérdéssor összeállításával. Ezek a kérdések kiindulópontként szolgálnak az interjú során, céljuk, hogy gördülékenyen induljon a beszélgetés, kialakuljon az újságíró és a megkérdezett személy közt az a bizalom, mely alapvető feltétele egy tartalmas beszélgetésnek. Az interjú előkészítésének következő fázisa (3) a kapcsolatfelvétel, mely történhet közvetlen, és közvetett kommunikáció útján, igénybe véve a legkülönbözőbb technikai eszközöket (telefon, e-mail, műhold, web-kamera, Skype, MSN, stb.). A megkereséskor érdemes elmondani interjú az alanyának, hogy milyen céllal, miért, mikor és melyik médiumba/műsorba/rovatba kerülne a beszélgetés. Amennyiben az alany kéri, akkor az újságíró megosztja vele az előzetesen összeállított kérdéssort, jelezve, hogy ezek kiindulásul szolgálnak a műsorhoz. A közösen egyeztetett interjú időpontjára – televízió esetén – (4) meg kell szervezni a kísérő stábot, tehát az operatőrt, a világosítót, a sminkest, és a vágó munkatársat. Amennyiben a médiaintézmény épületében kerül sor a beszélgetésre, akkor stúdióhelyiséget, ha külső helyszínre kell menni, akkor az ehhez szükséges (5) infrastruktúrát is biztosítani szükséges (gépkocsi, üzemanyag, stb.).

Az interjú során törekedni kell a közölt tények pontosságára, riportalany szorongásának oldására, a világos és közérthető megfogalmazásra, és arra is, hogy az újságíró vezesse a beszélgetést, ne pedig a meghívott személy. A beszélgetést követően jönnek az (6) utómunkálatok: a vágás, a narrációk összeállítása és felmondása, a különböző feliratozások megírása. Ezek a műsor szerkesztésével együttjáró feladatok. A *13. számú feladattal* azt kívántuk vizsgálni, hogy a tanulóknak van-e rálátásuk arra, hogy milyen előkészületek szükségesek egy interjú elkészítéséhez, tehát a médiaszöveg alkotásához. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok kevés ismerettel rendelkeznek.

A *14. – nyílt végű – feladat* egy olyan témával foglalkozik – az anorexiával – ami foglalkoztatja a saját testükkel sokat törődő tinédzsereket. A kortársaknak való megfelelési kényszer, az aktuális trendek követése, és figyelemmel kísérése, az esetleges súlytöbblet, és annak legyőzése minden tizenévesnek szóló médium, kiadvány központi témája. Ezért gondoltuk úgy, hogy érdemes nekünk is felépíteni erre egy feladatot, és így motiválni a diákokat. A *17. számú feladatban* egy mesefilmből vágtunk ki képkockákat, mely mozaikszerű képkockák megfelelő rendezése után egy összefüggő cselekményt, történetet kapott a feladatot megoldó személy. A feladat segítségével azt vizsgáltuk, hogy a tizenévesek képesek-e olyan képsorozatot sorrendbe rendezni, melyek idő- és térbeli összefüggésben állnak egymással.

5.1.3 A nagymintás vizsgálat menete

A médiahasználat-kérdőívet és a médiaműveltség-tesztet ugyanazok a tanulók töltötték ki. Erre 2009. május 10. és június 1. között került sor. A feladat technikai lebonyolítását és koordinálását az a szaktanár végezte aki az adott osztályban a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanította. A médiahasználat-kérdőív kitöltése 20–25, a médiaműveltség-teszt pedig 30–40 percet vett igénybe. A szaktanárokkal, és a kérdezőbiztosokkal egyetértésben úgy döntöttünk, hogy – a tanulók érdeklődésének megtartása, és a tanórákra tervezett tananyag teljesítése miatt – inkább két egymást követő órán kerüljön sor a kérdőív és a teszt tanulókkal történő kitöltetésére, mely munkát minden esetben kiképzett kérdezőbiztosok felügyeltek.

A kérdezőbiztosok feladata volt, hogy (1) felvegyék a kapcsolatot azokkal az oktatási intézményekkel, és azok igazgatóival, melyek véletlenszerűen lettek

kiválasztva; (2) felkérjék a médiaoktató szaktanárokat az adatfelvétel előkészítésére és lebonyolítására; (3) bemutassák a médiaoktatóknak a mérőeszközöket és a vizsgálat céljait, válaszoljanak a felmerülő kérdésekre. A kérdezőbiztosok (4) tanári interjút készítettek a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat oktató tanárral és (5) hospitálási naplót vettek fel egy médiaóráról. Minthogy ez egy igen komplex és összetett kutatás, nagy hangsúlyt helyeztünk a vizsgálatok megfelelő és alapos előkészítésére. A kérdezőbiztosok azok a főiskolai hallgatók voltak, akik az Intézményi gyakorlat I–II. kurzus keretében önként vállalták, hogy részt vesznek a több hónapot felölelő kutatásban. A 30 kérdezőbiztos felkészítése 2008. november végén kezdődött, és 2009. február közepén ért véget. Hat alkalommal találkoztunk a hallgatókkal, melyek során meg ismerték a tervezett vizsgálatok menetét, céljait, továbbá a saját fejlesztésű mérőeszközöket. A 20. táblázatban időrendben tüntetjük fel az általunk lefolytatott médiaműveltség vizsgálat előkészítését és menetét.

20. táblázat. A médiaműveltség-vizsgálat előkészítési folyamata és menete

<i>A vizsgálat időpontja</i>	<i>A kutatási tevékenység megnevezése</i>	<i>Kutatócsoport tagjai</i>	<i>A vizsgálatban résztvevők száma</i>
2007. okt. – 2007. dec.	A vonatkozó szakirodalom feldolgozása, és a mozgóképkultúra médiaismeret tankönyvek elemzése	KV+T	
2008. január – 2008. április	A médiaműveltség vizsgálat tervezett céljának és módszereinek meghatározása, a mérőeszközök összeállítása	KV+T	
2008. május	A médiaműveltség teszt és a háttérkérdőív kipróbálása pilot study vizsgálatban	KV+T	Háttérkérdőív: 85 fő Médiaműveltség teszt: 136 fő
2008. június – szeptember	Adatfeldolgozás, és a pilot study vizsgálat eredményeinek figyelembevételével a mérőeszközök fejlesztése	KV+T+SZ	
2008. szeptember – november	A kiegészítő kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok tervezése (célok, hipotézisek), a mérőeszközök összeállítása	KV+T+SZ	
2008. november - 2009. február	A kérdezőbiztosok felkészítése 6 alkalommal	KV	
2009. február 15. március 1.	A strukturált interjúk felvétele a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanító oktatókkal	KV+KK	N=111
2009. február 15. március 1.	Hospitálások a mozgóképkultúra és médiaismeret órákon	KV+KK	N=105
2009. február 15. május 18.	A 14–18 éves tanulók fókuszcsoporthoz vizsgálata	KV+SZ	N=107
2009. április 8–15.	A 14–18 éves tanulók médiaszövegalkotását vizsgáló kérdőív kitölttetése	KV+SZ	N=60
2009. május – június 1.	A médiaműveltség teszt, és a médiahasználat háttérkérdőív kitölttetése	KV+KK	N=2954

Megjegyzés: **KV+T**= a kutatás vezetője, és a témavezető; **SZ**= szakértők (Dr.Tóth Tibor, Tóth Ágnes, Dr. Vargáné Vízi Csilla, Tóth Béla operatőr), **KK**= kiképzett kérdezőbiztosok 30 fő;

5.2 A nagymintás felmérést kiegészítő empirikus vizsgálatok

A 2007/2008-as tanév végén lebonyolított próbamérések során egyértelművé vált, hogy a NAT-ban több készség és képesség esetében – pl. a kommunikáció, értelmezés, tolerancia, önismeret – olyan követelmények kerültek meghatározásra, melyek a papír-ceruza tesztek alkalmazása mellett más mérési-értékelési módszerek használatát is igénylik. Ezért törekedtünk olyan egyéb kvalitatív eljárások alkalmazására, amelyek segíthetik a nagymintás kérdőíves kutatás eredményeinek finomítását, a kapott adatok háttérének pontosabb magyarázatát, továbbá bizonyos – nehezen kvantifikálható – csoportfolyamatok megfigyelését és rögzítését. Ezért alkalmaztuk a fókuszcsoportos vizsgálati módszert, a média szövegek narratív elemzését, a média órák hospitálását, és médiapedagógusokkal készített strukturált interjúkat. A nagymintás kvantitatív felmérést kiegészítő kvalitatív kutatásokat ugyanazokban a közoktatási intézményekben folytattuk le. Ennek egyik oka, hogy a kiképzett kérdezőbiztosok helyismeretre tettek szert, és mind a tanárok, mind pedig a diákok elfogadták, és megszokták a jelenlétüket, másrészt a vizsgálat eredményeit így több szempontból is elemezni tudtuk.

5.2.1 A fókuszcsoport vizsgálat mintájának jellemzői

A tanulókat az egri Kossuth Zsuzsanna Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola 9–12. évfolyamos gimnáziumi diákjai közül – a véletlenszerű kiválasztás módszerével – választottuk (N=107 fő). A csoportokba 10-15 fő tartozott, ezek a nemek vonatkozásában heterogének voltak. A csoportok fele (4 csoport) alkotta a vizsgálati minta azon részét, amely tanult mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat, és drámatagozaton folytatja tanulmányait, míg a másik négy, a kontroll csoport azon részét alkotta, amelyik nem részesült ilyen képzésben.

5.2.2 A fókuszcsoport célja és megfigyelési szempontjai – a mérőeszköz bemutatása

A fókuszcsoportos technika a minőségi kutatás módszereként közismert a szociálpszichológiában. Kedveltségét köszönheti könnyű lebonyolításának és viszonylagos költséghatékonyságának. A fókuszcsoport során a résztvevők egy – a kutató által vizsgált – témáról/jelenségről kommunikálnak egymással, a vizsgálatot végző személy pedig ezt a folyamatot elemzi. Az itt nyert tapasztalatok, megfigyelések alapján alkot véleményt az alanyok adott témával kapcsolatos vélekedéséről, motivációiról, attitűdjeiről, szubjektív tapasztalatairól.

Megkülönböztetünk alkalmazott és alapkutatói beszélgetéseket (Vicsek, 2006). Az első típus a döntéshozatal elősegítésére szolgál, tehát a beszélgetést gyakorlati cél motiválja, szemben az alapkutatóval, ahol a kutató az elméleti alapok igazolása érdekében folytatja fókuszcsoportos vizsgálatait. A módszer gyakori célja a feltárás, felderítés: ez abban az esetben indokolt, amikor a vizsgált jelenségről vagy annak egyes dimenzióiról még nem rendelkezünk kellő információval. A feltáró kutatások teszik lehetővé, hogy közelebb kerüljünk egy témához, megtaláljuk azokat a tényezőket, mögöttes okokat, amelyekre érdemes koncentrálnunk, és a megfigyelések felvethetnek új kreatív ötleteket, szempontokat és dimenziókat is.

A fókuszcsoport jellemzőihez tartozik, hogy verbális helyzetéből fakadóan kevésbé alkalmas tényleges cselekvés vizsgálatára. Megtudhatjuk ugyanis, mit mond az egyén, de azt nem, hogy elmondásával konzisztensen cselekszik-e. Ismert szociálpszichológiai jelenség, hogy az emberek szeretik jó színben feltüntetni

magukat, éppen ezért előfordulhat, hogy amit egy ilyen csoportos szituációban mondanak, az kismértékben függ össze a tényleges cselekvésükkel. A fókuszcsoporthoz tartozó módszer eredményeinek (statisztikai) általánosíthatósága éppen ezért korlátozott (Sim, 1998).

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat előnyei:

- Képes olyan folyamatok modellálására, melyek révén igazolhatók a csoportos véleményképződés folyamatai.
- A beszélgetés során a résztvevők felfedezhetik a közös tapasztalatok erejét, rádöbbenhetnek arra, hogy az általuk megélték nem számítanak egyedi jelenségnek.
- Felismerhetik, hogy nem véletlenszerű dolog történt velük, hogy ezek az események, élmények egyfajta szabályszerűséggel bírnak, továbbá összehasonlítják egymás tapasztalatait.
- A fókuszcsoport információkat adhat arra vonatkozóan, hogy milyen lehetséges nézetek fordulhatnak elő a népességben. Elméleti magyarázat kialakításában is hasznosnak bizonyulhat.
- A fókuszcsoporthoz tartozó kommunikáció során is megfigyelhetők bizonyos viselkedésformák, egyéni érzelmek és spontán reakciók is.

A fókuszcsoporthoz tartozó kommunikáció több formája jelenik meg, mint pl. egymás megkérdőjelezése, vita, dicsekvés, cukkolás, cikizés, anekdotázás, nevetés, stb.

Vannak olyan témák, amelyekkel kapcsolatban az egyének esetleg nehezen artikulálják véleményüket, a többiek hallgatva azonban saját álláspontjuk is tisztázódhat. (Morgan és Krueger, 1993). A fókuszcsoport fontos, humánus előnyeikhez tartozik, hogy a csoporttagság és kohézió érzete erőt és támogatást adhat a résztvevőknek, megtapasztalják, mások is hasonló problémával küszködnek (Ekblad és Bäärnhielm, 2002). A fókuszcsoporthoz tartozó többnyire pozitív élményt jelentenek a jelenlevők számára, mert beszélhettek esetleges problémáikról, mások meghallgatták őket, és gyakran szembesülnek a társak hasonló tapasztalataival. Bár egy fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat gyorsabb és olcsóbb lehet, mint egy nagy mintán végzett reprezentatív kérdőíves kutatás, a két módszer más célokat elégít ki, és nem helyettesíthetik egymást.

Buckingham (2005. 123. o.) a fókuszcsoporthoz tartozó foglalkozások kapcsán a következőt javasolja: „A diákoknak olyan jellegű feladatuk legyen, hogy választani kelljen egyes lehetőségek között, de lehet problémát keresniük, a fontos, hogy reflektáljanak döntéseik következményeire, összehasonlítva mondjuk a többi csoport által választott lehetőségekkel. A diákokat bátorítani kell arra, hogy értékeljék saját és társaik munkáját, és gondolják végig, mi mindenben különbözött az általuk modellezett helyzet a médiaipar valóságától.”

Az általunk végzett – alap kutatás jellegű – fókuszcsoport beszélgetések célja, hogy segítse a nagymintás vizsgálat eredményeinek finomabb értékelését, másrészt képet kapjunk a tizenévesek médiával kapcsolatos értelmezési, elemzési, megfigyelési, önismereti, választási és tolerancia készségéről, képességéről. Ezen túl azt is megfigyelhettük, hogy az előbb megnevezett készségek terén tapasztalhatók-e különbségek a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyát tanulók és nem tanulók között. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok alkalmával médiaszövegekkel kapcsolatos dráma- és szituációs játékfeladatokat adtunk a tanulóknak, melyek bemutatását megbeszélés követte.

A csoportok alkalmasak voltak viták lebonyolítására is, és ennek köszönhetően tapasztalatokra tettünk szert a tanulók vita-, kommunikációs- és egymással

kapcsolatos tolerancia-készségéről. A foglalkozások során a csoportok érintették a médiahasználat módja, mértéke és célja témákat, a kutatók a szituációs játékok során azt is megfigyelhették, hogy a diákok mennyire ismerik, és a gyakorlatban képesek-e alkalmazni a mozgókép – ezen belül is a sorozatok – formanyelvét, szövegalkotó kódjait. A beszélgetések alkalmasak voltak arra is, hogy – a többiek által mondottak hatására – a tanulók önálló véleményét fogalmazzanak meg a médiahasználat, vagy a média hatásáról.

A fókuszcsoporthoz tartozó kutatások során figyelembe vettük azokat a korábbi kutatásokat, melyeket ebben a témában fókuszcsoporthoz tartozó módszer segítségével folytattak (Bourdieu, 1984; Buckingham, Fraser és Mayman, 1990; Buckingham, Grahame és Sefton-Green 1995; Jeong, 2001).

5.2.3 A vizsgálat menete

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat során két módszert is alkalmaztunk egyszerre. Az egyik a *panelfókuszcsoporthoz*, a másik a *videós fókuszcsoporthoz* volt. Az első típusról akkor beszélünk, ha a tagok többször is találkozhatnak egymással egy-egy csoportos beszélgetésre a moderátorral. A *videós fókuszcsoporthoz* lényege, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó eseményeket kamerával rögzíti egy olyan személy, aki ismerős a jelenlévők számára, majd a felvételeket a kutatók különböző elemzési szempontok alapján később értékelik. A módszer előnye, hogy a csoportfolyamatokat nem zavarják olyan személyek a jelenlétükkel, akiket a résztvevők nem ismernek (Vicsek, 2006). Vizsgálatunkban minden csoport két fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésen vett részt, mindannyiszor tanórán kívül, délutáni foglalkozás keretében. A beszélgetések 1,5-1,5 órát vettek igénybe. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatra 2009. február 5. és május 18. között került sor, alkalmazkodva a tanulók iskolai elfoglaltságaihoz. A médiaműveltség vizsgálat során az operátor szerepét a középiskola technikusa, Tóth Béla látta el.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések menete mind a nyolc csoport esetében azonos volt, és négy, jól elkülöníthető egységre tagolódott. A folyamatok koordinálását (az előzetes felkészítést követően) a középiskolában magyar irodalmat, nyelvtant és drámát tanító pedagógusra Vargáné Vizi Csillára bíztuk, akit minden csoporttag jól ismert.

1. A moderátor számára elkészítettük a félig strukturált lekérdezéshez szükséges témavázlatot, amely ún. vezérfonalat jelentett számára (*A fókuszcsoporthoz javasolt témákat a 6. melléklet tartalmazza*). Ebben többek között a fókuszcsoporthoz tartozó megbeszélések során érintett témák, és a szituációs gyakorlatokra vonatkozó instrukciók szerepeltek. A félig strukturált lekérdezést azért alkalmaztuk, mert egyik előnye, hogy mivel nem konkrét kérdéseket tartalmaz, természetesebben hat a beszélgetés menetére, és a moderátor akkor építi be ezeket, amikor a résztvevők által érintett téma, vagy a csoportban használt kifejezések és megjegyzések egyébként is ebbe az irányba haladnak. A másik előnye az, hogy a beszélgetés vezetője olyan nyelvezetet használhat, amely közel áll hozzá, amelyet a csoporttagok tőle eddig is megszoktak. Az általunk kidolgozott kérdésvázlatot a moderátor minden csoportban – alkalmazkodva a csoport természetes folyamataihoz – alkalmazta.
2. A bevezető foglalkozásokon a résztvevők a következő témákat érintették: saját televíziónézési és hírfogyasztási szokások; a médiahasználatra szánt idő mennyisége, és módja; a leggyakrabban választott műsorok megnevezése és a

műsorválasztás indoklása; milyen okokkal magyarázhatók a körükben leginkább preferált sorozatok népszerűsége, és mennyire életszerűek az ezekben látható szituációk, jellemek, érzelmek. A csoportvezető pedagógus a foglalkozáson a *megbeszélés módszerét* alkalmazta. A beszélgetés témáját minden esetben a moderátor vezette fel, és néhány gondolatébresztő kérdéssel indította el a csoporttagok közti kommunikációt. A továbbiakban akkor avatkozott be a folyamatba, amikor az adott témával kapcsolatban kimerültek a válaszlehetőségek, nem érkeztek újabb megjegyzések. A médiahasználatra vonatkozó adatgyűjtést táblakép formájában rögzítették a csoportok, így tárgyasítva az eredményeket.

3. Ezt követően kaptak a tanulók olyan szituációs feladatokat, amelyet 3–4 fős csoportokban először életszerűen, majd televíziós sorozatszerűen is el kellett játszaniuk.
4. A kétféle szituáció megoldását ismét megbeszélés követte, melyben csoportszinten elemezték az élet- és sorozatszerű megoldások hasonlóságát és különbségeit, azok tudatos megformálásának módozatait.
5. A fókuszcsoportok a drámajátékot követően még egyszer találkoztak, és ez jó alkalmat nyújtott arra, hogy a középiskolások a közszolgálati és kereskedelmi műsorszolgáltatás céljairól, különbségeiről és értékeiről – a drámapedagógus moderálásával – *vitát folytassanak*. Itt a következő kérdések merültek fel: Mennyire töltönek be mindennapjaitokban fontos szerepet a médiumok? Milyen különbségek tehetők a kereskedelmi és a közszolgálati médiumok műsorai között? (pl. a piaci verseny szabályozza a kereskedelmi média működését, változatosabbak-e a műfajok a közszolgálati médiumokban, mint a kereskedelmi csatornákon, stb.) Tudtok-e olyan szabályokról, amelyekkel a tévés, rádiós műsorszolgáltatók befolyásolását a törvény csökkenteni szeretné? (pl. műsoridő korlátozása, korhatár megjelölése, reklámidő megszabása, stb.). A csoportok tagjait arra kértük, hogy ki-ki tetszés szerint álljon be a kereskedelmi/ közszolgálati műsorszolgáltatás mellett érvelők táborába. Az elhangzott érvek/ellenérvek a táblaképre kerültek összegzésre.

A csoportfolyamatokat esetenként 2-3 digitális kamera rögzítette, ezek lebonyolításához a kutatók minden esetben rendelkeztek szülői beleegyezéssel. (A *beleegyezési nyilatkozatot a 7. melléklet tartalmazza.*) A felvett folyamatok (kb. 340 perc) tartalmi és narratív kielemezésre kerültek.

5.3 A 14–18 éves tanulók médiaszövegeinek tartalmi és narratív elemzése

A 14–18 éves tanulók médiaszövegeinek tartalmi és narratív elemzése a médiaműveltség-vizsgálat kvalitatív kutatását színesítette. Célunk, hogy tovább bővítsük ismereteinket a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatáról, a mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretéről és gyakorlatban történő kreatív alkalmazásáról.

5.3.1 A minta és az adatbázis jellemzői

A vizsgálati mintába – a véletlenszerű kiválasztást követően – az egri Kossuth Zsuzsanna Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola 9–12. évfolyamos gimnáziumi diákjai kerültek. A kutatás mérőeszközeként egy saját fejlesztésű nyílt végű kérdőívet használtunk, mely 6 feladatot tartalmazott. A tizenéves középiskolás fiatalok által (N=60) alkotott médiaszövegek esetében a kvantitatív tartalomelemzés, a további itemek esetében pedig a statisztikai adatelemzés (átlag, szórás) módszerét használtuk. A 14–18 éves tanulók médiaszövegeinek (N=60) tartalom- és narratív

elemzése kapcsán a következő kategóriák kerültek kialakításra: a jelenet cselekményének helyszíne; a szereplők megnevezése; a szituációk konkrét helyszíne, az a konkrét helyzet, amiben a nő, illetve a férfi „igazi” férfiként/nőként jellemezhető.

5.3.2 A mérőeszköz bemutatása

A médiakutatásban a médiaszövegeinek elemzésére két nagy csoportot különböztetünk meg: a *nyelvészeti/szemiotikai* elemzést és a *hermeneutikai/fenomenológiai* vizsgálatot (Bertrand, 2005; Hansen, 1998; Hickethier, 1998; Jensen, 2002; Palmer, 1991 idézi Császi, 2010).

A *szemantikus megközelítés* lényegében a szöveg tartalmára helyezi a hangsúlyt, és a következő kérdésekre válaszol: (1) miről szól a szöveg, (2) vonatkozhat a nyelv mélyebb szerkezetvizsgálatára, (3) a szöveg az adott kontextusban milyen szerepet játszik. Ennél a módszernél lehetőség van arra, hogy a kvalitatív megfigyelési szempontok alapján nyert adatokat a szemiotikai kódolás segítségével kvantifikáljuk, tehát számszerűsítsük. A tartalomelemzés egyik előnye, hogy olyan önállóan végezhető kutatás, amelynek nyomán saját adataink lesznek érvelésünk alátámasztására. Megszámolni sokféle dolgot lehet: adott szavak, témák előfordulási gyakoriságát éppúgy, mint egész szövegtípusokét. A kutató feladata, hogy jól kidolgozott hipotézisek után érzékeny kategóriákat alkosson. A tartalomelemzés segítségével pl. összevethetjük a különböző időpontokban keletkezett szövegek tartalmát, és ebből lehet következtetni a történelmi/ideológiai/szociológiai/társadalmi változásokra. A tartalmi elemzés hátránya: kevésbé érzékeny módszer. Ha nincsenek a kategóriák megfelelő módon operacionalizálva, és gondatlanul alkalmazzák, a tartalomelemzés értelmetlen adatokat szolgáltat. Ezért kell a kutatóknak alapos elméleti háttérrel rendelkezniük. A tartalomelemzés módszerét gyakran azért illeti kritika, mert nem tartják elég megbízhatónak. Ennek oka, hogy ahány kutató, annyiféle kategóriarendszert képes alkotni. Ennek kiküszöbölése úgy történik, hogy két kutatót kérnek fel az adatok kódolására, és ezeket az eredményeket vetik össze. A tartalomelemzéssel kapcsolatos elvárás továbbá, hogy akár bebizonyítottuk hipotézisünket, akár nem, adatainkat áttekinthető formában kell közreadnunk, táblázatok, diagramok segítségével.

A szavakra, kifejezésekre, állításokra bontott szövegelemzéssel kapcsolatos kritika szerint ez azért nem megfelelő eljárás, mert egyáltalán nem biztos, hogy a kutatás végén sikerül megfelelően rekonstruálni a korábban önkényesen szétszabdalt szöveg jelentését.

A *hermeneutikai és fenomenológia* vizsgálatok a médiaszöveg egészének közvetlen megragadására törekednek. A jelentések vizsgálata során a leggyakrabban használt kategóriák az „ismerősség”, az „azonosság”, az „életszerűség”. A kutatók szerint – bár a média által közölt események, történetek, és a bennük szereplők a befogadótól függetlenül is léteznek – a médiaszövegek értelmezése kizárólag a néző vagy az olvasó meglévő ismereteitől, a valóságban korábban szerzett személyes tapasztalataitól, és az irodalmi és filmes konvenciók ismeretétől függ.

A médiaszöveg narratív elemzése egy adott kulturális produktum egészének vizsgálatát jelenti, mert a bennünket körülvevő világ értelmezése történetek segítségével valósul meg. A narratívák közvetítik az adott kultúra ideológiáját, így járulva hozzá annak fennmaradásához, átörökítéséhez (lásd mítoszok, balladák, költészet stb.) A narratíva többé vagy kevésbé minden kulturális és médiaformában jelen van. Fontos kutatói hozzáállás az elemzett szövegtől való kritikus távolságtartás, azaz a funkcionális elemzés, mert így érthető meg a szöveg felépítése.

A funkcionális elemzés egyik erőssége, hogy lehetővé teszi rokon vonások megtalálását egymástól igen különböző szövegekben is.

A narratívaelemzés-módszer alkalmazásakor két eljárás mellett dönthettünk: a *szintagmatikus*, ami – Propp nyomán – a történet szekvenciájára és a benne megjelenített szerepek vizsgálatával foglalkozik, a másik módszer pedig a *paradigmatikus*, amely a történetben fellelhető ellentétpárok megnevezésére szolgál (Császi, 2010). Esetünkben a narratívák cselekménye, és a szereplők tulajdonságai alkotják vizsgálatunk tárgyát.

Kutatások szerint a tizenéves korosztály körében kedvelt műsortípusok a férfiakat és a nőket hagyományos, többnyire erősen sztereotipizált szerepekben jelenítik meg (Gerbner, Gross, Morgan és Signorelli, 1986; Weitzman, 1972; Kósa, 2005; Page és Bewster, 2008). Míg a férfiak irányító szerepkört, addig a nők a kevesebb felelősséggel járó tevékenységeket látták el. A médiaszövegek hatását látszanak igazolni azok a kutatások is, amelyek kapcsolatot igazoltak a reklámok és szórakoztató műsorok szereplői és a fiatalok egészséggel kapcsolatos viselkedése – táplálkozás, testkép, élvezeti szerek fogyasztása, és a szexuális aktivitás – között (Buijzena, Schuurman és Bomhof, 2008; Kósa, 2005).

A saját fejlesztésű, nyíltvégű kérdőív fejlesztésekor arra törekedtünk, hogy olyan témát (narratívát) adjunk a diákoknak, amely motiválja és együttműködővé teszi őket. Ezért döntöttünk a férfi és női szerepek, a férfias/nőies tulajdonságok megítélése mellett, mert ezek olyan narratívák, amelyek a mindennapokban is foglalkoztatják a tizenéveseket. A kérdőív segítségével arról gyűjtöttünk információkat, hogy a vizsgálatba bevont tizenévesek (N=60) milyen külső és belső jellemzőkkel írják le a 21. századi férfit és nőt, a nemi jelleg szerinti konform és non-konform viselkedést; továbbá hogy a fiatalok nemi szerepekről, nemi sajátosságokról alkotott véleménye tartósan bizonyul-e a mozgóképi, filmes példák kapcsán. A kérdőív alkalmat adott arra, hogy a vizsgálatból kiderüljön: a tizenévesek képesek-e kreatív módon médiaszöveg-alkotásra, mozgóképirásra, azaz élnek-e a forgatókönyvírás során az egyszerű vázlat lehetőségével (*storyboard*); az ismétlésben rejlő hatással; meg tudják-e különböztetni a jelenetet a beállítástól, ismerik-e a közelképet, mint a kiemelés eszközét.

5.3.3 A vizsgálat menete

Vannak olyan esetek, amikor célravezető több szövegelemző módszer együttes alkalmazása, mert ezáltal biztosítható a médiaszöveg jobb és alaposabb megértése. A médiaműveltség-vizsgálat során két szövegelemzési módszert – a tartalom és narratív elemzést – használtunk. Ezek segítségével igyekeztünk kideríteni, milyen gyakorisággal fordult elő egy adott kategória a tanulók által megírt szövegekben, majd a szövegeket alaposabb narratív elemzésnek vetettük alá. A tanulók egy magyaróra keretében kaptak lehetőséget arra, hogy válaszoljanak az általunk feltett, nyíltvégű kérdésekre. A mérőeszköz kitöltése nem volt kötelező. Azok a diákok, akik nem érdeklődtek a feladat iránt, addig más – szabadon választott – tevékenységet folytathattak.

A kérdőív kitöltéséhez szükséges nyugodt légkört az osztályban magyar nyelvet és irodalmat oktató szaktanár, Vargáné Vizi Csilla biztosította, aki a fókuszcsoporthoz kutatás lebonyolításában is segített. A nyíltvégű kérdőív kitöltésére átlagosan mintegy 40 percet szántak a tanulók, de akadt olyan is, aki saját kérésére hazavitte saját példányát, hogy otthon fejezze be a feladatsort. A kérdőív kitöltésére 2009. április 8–15. között került sor.

A feladatok sorrendjében haladva a fiatalok megneveztek 5-5 olyan külső/belső tulajdonságot, vagy képességet, amelyek leginkább a férfiakra, illetve nőkre jellemzők. (*A médiaszöveg-alkotás vizsgálathoz alkalmazott nyílt végű kérdőívet a 8. melléklet tartalmazza.*) Ezt követően írtak egy olyan forgatókönyvszerű filmes jelenetet (*storyboard*)⁴⁸, melyben a férfi „igazi” férfiként, a nő pedig „igazi” nőként mutakozhat meg. Ez a feladat alkalmas volt arra, hogy a tanulók médiaszövegalkotására nézve megfigyelésekkel éljünk, és ezeket összehasonlítsuk a vonatkozó korábbi kutatások eredményeivel (lásd pl. *Becker*, 1982; *Bakhtin*, 1986; *Moss*, 1989; *Buckingham és Sefton-Green*, 1994; *Dyson*, 1997; *Buckingham és Harvey*, 2001; *Willett*, 2001). A tanulók által lejegyzett jelenet képes forgatókönyvében azt vizsgáltuk, hogy a tizenévesek alkalmaztak-e olyan formai kifejezőeszközöket, amelyek az általuk kiválasztott mozgóképes műfajjal kapcsolatba hozható (pl. romantikus film esetében a téma és a kiválasztott karakterek jellemzői, az esemény/konfliktus jellege, a helyszín, a megvilágítás, a jellemző beállítások (pl. operatőri utasítás a világításra vonatkozóan, stb.).

Ennek folytatásaként olyan jelenet megalkotását is kértük a vizsgálatba bevont tanulóktól, melyben a két nem képviselői a lehető legkevésbé képviselik saját nemük karakterjegyeit. A továbbiakban filmpéldákat vártunk a diákoktól. A cím és a főszereplő megnevezésén túl fel kellett sorolni azokat a nőiesnek, illetve férfiasnak tartott tulajdonságokat, amelyekkel indokolni tudták, hogy a filmvásznon látható szereplőt miért „igazi” férfi/nő. Az 5. feladatban pedig olyan filmekre kértünk példát mondani, ahol a nő, vagy a férfi képtelen azonosulni saját nemi jellegével.

Az utolsó – 6. feladatban – attitűddel kapcsolatos kérdést tettünk fel: mennyire tartják a fiatalok valósághűnek a filmekben/sorozatokban látott női és férfi karaktereket? A négyfokozatú skálán (*minden esetben/ többnyire /ritkán /egyáltalán nem*) megtejt jelölések után a diákok a válaszukat indokolhatták.

5.4 A mozgóképkultúra és médiaismeret oktatók strukturált interjúja

A kvalitatív háttérvizsgálat célja: feltérképezni, milyen formában – integrált/önálló tanórai keretben – továbbá mely évfolyamokon, illetve milyen technikai és szakmai háttérrel jellemezhető a médiaoktatás hazai közoktatási gyakorlata. Erre azért volt szükség, mert ezek ismeretében tovább lehetett a nagymintás kvantitatív kérdőíves kutatás eredményeit finomítani, és a kapott adatok háttérére pontosabb magyarázatokkal szolgálni. Az interjú készítéséhez az alapötletet *Hartai László* 1998/1999-ben, *Szíjártó Imre és Bényei Judit* 2000-ben végzett hasonló célú kutatásai adták. Ezek figyelembevételével történt meg a kérdőív fejlesztése.

5.4.1 A minta és az adatbázis jellemzői

A strukturált (kötött, standardizált) interjú a médiapedagógusok (N=111) személyes megkeresése után szóbeli kikérdezéssel zajlott. A médiapedagógusok kiválasztása az adott intézményben véletlenszerűen történt. Az adatfelvételt kérdezőbiztosok végezték, és a beszélgetések a kiadott űrlapokon írásban kerültek rögzítésre. A nyíltvégű kérdésekre adott válaszokat a kérdezőbiztosok regisztrálták, majd az opciókat kategóriákba soroltuk. Ennek köszönhetően lehetővé vált a szöveges adatok kvantifikálása, majd azok SPSS programba történő felvitele, és statisztikai elemzése. Az adatbázisba 27 változót vittünk fel. Az adatokkal – a leíró

⁴⁸ storyboard: a film egyetlen jelenetének képes forgatókönyve

statisztikán túl – az iskolatípus háttérváltozóval keresztábrák vizsgálatokat is végeztünk, mert kizárólag itt tudtunk szignifikáns összefüggéseket igazolni.

5.4.2 Az interjú során alkalmazott kérdőív bemutatása

A tanári interjúkat kiképzett kérdezőbiztosok vették fel. A vizsgálathoz strukturált kérdőívet használtak. *(Az interjú kérdéseit a 9-10. melléklet tartalmazza.)* A személyes megkeresés során szöveges formában rögzített interjúkat (N=111) közel azonos arányban töltötték ki azok az általános (58 fő) és középiskolai tanárok (53 fő), akik a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat oktatják. Az interjú 7 zártvégű és 4 nyíltvégű kérdést tartalmazott, és a következő témákat érintették:

- A közoktatási intézményben melyik évfolyamon, és heti hány óraszámban tanítják a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyat?
- A médiaoktatás integráltan, vagy önálló tanórai keretben folyik-e?
- A szaktanár milyen képzettséggel rendelkezik?
- Mi a médiaoktatás célja?
- Milyen a médiaoktatás technikai feltétele?
- Élnek-e a speciális, általában tanórai kereteken kívül történő médiaoktatási formákkal? (Pl: Sajtó és Tanulás=SÉTA; Hírlapot a diákoknak= HÍD, filmklub, szerkesztőségi látogatás, stb.)

5.4.3 A vizsgálat menete

Az első – témával kapcsolatos – háttérvizsgálatot még 2006. májusában készítettük, egy másik kutatás kapcsán. Ennek módszere a szóbeli kikérdezés, azon belül is a strukturált (kötött, standardizált) interjú vizsgálati módszer volt. A strukturált interjú esetében a kérdések sorrendje pontosan meghatározott, a szóbeli kikérdezés pedig személyes megkeresés formájában történt. A kérdőív 8 nyílt kérdést tartalmazott, melyeket tartalomelemzés módszerével elemeztünk. A vizsgálati mintát Északkelet-Magyarország 120 intézménye adta (65 általános és 55 középiskola). A kérdésekre a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat oktató pedagógusok válaszoltak.

Az eredmények alapján – 2006-ban – a következő fontosabb megállapításokat tettük:

- Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat az általános- és középiskolákban is leggyakrabban önálló órakeretben tanítják. Az előbbi esetben a kapott adatok szerint ez a szám a 90 %, illetve 80%-ban határozható meg és ritkábban választják az integrált órakeretet.
- A médiaórákat az általános iskolákban főleg a 8. osztályban (83%), a középiskolákban pedig a 11. (50%) és a 12. évfolyamon (36%) tartják.
- Szakképzettség tekintetében a középiskolák a felkészültebbek: egyetemi végzettséggel a tárgyat tanító tanárok 42%-a, míg kiegészítő (OKJ-s) képesítéssel pedig 27% rendelkezik. Az általános iskolai tanárok 30%-a rendelkezik szakirányos egyetemi végzettséggel, OKJ képesítéssel pedig 34%. A vizsgált középiskolák 31%-a, az általános iskolák 36%-a alkalmaz szakképzettséggel nem rendelkező pedagógust a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatására.

A következő strukturált interjúra 2009. február 15. és március 1. között került sor. A korábbi kérdőívet tovább fejlesztettük és kiegészítettük attitűdre vonatkozó kérdéssel. Arra is rákérdeztünk, hogy a médiapedagógus vezetésével csatlakozott-e az oktatási intézmény valamely iskolán – és tanórán kívül folytatott – civil médiaoktatási programhoz. A kérdőív bizonyos itemeit zárttá tettük, és választható

opciókkal segítettük az adatfelvételt. Az operacionalizálást két független szakértő – *Tóth Ágnes* a főiskola gyakorlóiskolájában rajz- és vizuális kommunikációt, illetve mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat oktató tanár, és *Tóth Tibor* főiskolai docens, az EKF Mozgóképkultúra és Médiaismeret Tanszék tanára – segítette. Közreműködésükkel alakítottuk ki a zárt végű kérdésekre adható opciókat, és a nyílt végű kérdésekre adott válaszok kategóriáit is. Az adatfelvétel körülbelül 15–20 percet vett igénybe..

5.5 A mozgóképkultúra és médiaismeret órák megfigyelése

Szíjártó Imre és Bényei Judit egy 1999/2000-ben folytatott akciókutatás keretében hospitált médiaórákat, melyek írásban is kiértékelésre kerültek. Ez és a hasonló módszerrel végzett kutatások (lásd *Turnbull*, 1998; *Jeong*, 2001) szolgáltak kiindulási pontként egy hasonló vizsgálat lefolytatásához. A hospitálást – mint kvalitatív kutatási módszert – 105 tanórán volt lehetőségünk alkalmazni. A mozgóképkultúra médiaismeret órák teljes jegyzőkönyvezésének célja, hogy pontosabb képet kapjunk az osztálytermekben zajló médiaoktatással kapcsolatos folyamatokról.

5.5.1 A minta és az adatbázis jellemzői

Az oktatási intézményekben 105 tanóráról sikerült hospitálási naplót készíteni. A szöveges, illetve számszerűen felvett adatok – gyakoriság alapján – kerültek kvantifikálásra. A hospitálási napló megfigyelési szempontrendszerét alapul véve az adatbázisba 62 változó került, melyek alkalmasak arra, hogy a leíró statisztikán túl – a mélyebb összefüggések feltárása érdekében – a pedagógus végzettsége, az iskolatípus és az óraszám változó alapján keresztátlás vizsgálatokat is elvégezzünk.

5.5.2 A megfigyelési szempontok, a hospitálási napló bemutatása

A kiképzett kérdezőbiztosok előre megadott szempontrendszer alapján dolgoztak, és egy központi adatlapra a tanóra folyamán írásban vezették tapasztalataikat. (*A hospitálási naplót a 11. melléklet tartalmazza*) A megfigyelési szempontok a következők voltak:

- az óra menete (köszöntés, ismétlés, számonkérés stb.);
- az óra időbeli tervezése;
- az oktatási munkamódszerek (például tanári előadás; magyarázat; elbeszélés, vita, megbeszélés stb.);
- az oktatás szervezési módjai (frontális/egyéni munka; párban folyó tanulás; csoportmunka);
- szemléltető eszközök használata (laptop, projektor, DVD);
- a tanulási tevékenység szervezése (fegyelmezési technikák, megerősítő, ill. megállító eljárások);
- az oktatási tartalom;

5.5.3 A vizsgálat menete

A 30 kiképzett kérdezőbiztos számára a vizsgálatok közül a legnagyobb kihívást a hospitálási naplók felvétele jelentette. Minthogy a kommunikáció- és médiatudomány szakos hallgatók BA képzésben vesznek részt, így nincs olyan tanári modul, amelyben felkészítést kaptak volna a tanórák történéseinek egy adott szempontrendszer szerinti megfigyelésére, és rögzítésére. Számukra ez egy új, ismeretlen tevékenység volt. A kérdezőbiztosok felkészítése 2008. november 20-án

kezdődött és 2009. február 5-ig tartott. Hat alkalmat fordítottunk arra, hogy a hallgatók megismerjék a médiaműveltség kutatás célját, mérőeszközeit, és azokat a feladatokat, amelyeket az oktatási intézményekben el kell látniuk. 2009. január végén és február elején – a felkészítés utolsó két alkalmán – vizsgatanításról készült videofelvételeket elemeztünk a főiskolásokkal. A gyakorlás során az adatok rögzítése azzal a mérőeszközzel történt, amivel a későbbiek során is dolgozniuk kellett.

2009. február 16. és március 2. között a kiképzett kérdezőbiztosok – miután felvették a személyes kapcsolatot a véletlenszerűen kiválasztott közoktatási intézmények médiaoktatóival, majd elkészítették velük az interjút – lehetőséget kaptak arra, hogy 105 mozgóképkultúra és médiaismeret óráról hospitálási naplót készítsenek. A médiaórák tantermi folyamatainak rögzítését segítette az a megfigyelési szempontrendszer, amelyet egy központi adatlapon rögzítettünk és sokszorosítottunk. A hospitálási naplók leadása 2009. március közepén történt meg, majd ezt követte az adatok statisztikai programban történő rögzítése, majd kiértékelése.

6. A MÉDIAMŰVELTSÉG-VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A dolgozat következő fejezeteiben először a nagymintás felmérések, majd pedig a kiegészítő – kvalitatív – vizsgálatok eredményeivel foglalkozunk. Mind a médiahasználat, mind pedig a médiaműveltség kapcsán nyert adatok esetében vizsgáljuk, hogy a kapott eredmények szignifikáns kapcsolatba hozhatók-e olyan változókkal, mint az iskolai évfolyamok, az iskolatípusok, a válaszadók neme, a település típusa, illetve a médiaoktatásban való részvétel.

A médiahasználat-háttérkérdőívre adott válaszok alapján képet kapunk a 14–18 éves tanulók médiahozzáféréséről, az ezek használatára vonatkozó családi szabályokról (lásd külső környezeti tényezők), továbbá azokról az egyéni tényezőkről is (tudatos, és kritikus médiahasználat, médiaszövegértés, tömegkommunikációban való részvétel), melyek a médiával kapcsolatos kognitív folyamatokhoz és szociális kompetenciához köthetők.

6.1 A tanulók médiahasználatának jellemzői

A folytatásban a médiahasználat kérdőív 14–18 éves tanulók – a vonatkozó irodalomban az ún. *„három képernyős tizenéveseknek”* (*„three-screen teenager”*) elnevezett – televízióval, mobiltelefonnal és internettel kapcsolatos eredményeit közöljük.

6.1.1 A tudatos és kritikus médiahasználattal kapcsolatos eredmények

A 48 kérdésből álló médiahasználat kérdőívben 37 kérdőívtétel segítségével kívántuk feltérképezni a tizenévesek médiahasználatának különböző aspektusait. A leggyakrabban használatos tömegkommunikációs eszközök mellett – a televízió, az internet, a mobiltelefon – rákérdeztünk a rádió és a DVD lejátszó mindennapokban betöltött szerepére is. Ezen belül 7 kérdéscsoport a tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottságra, 6 kérdés a médiahasználat módjára, 12 feladat a médiahasználat mértékére, 5 pedig a céljára vonatkozott. Hasonlóan a hazai és a nemzetközi mediakutatásokhoz, aziránt is érdeklődtünk, hogy (1) a szülők szabályozzák-e bármi módon a tömegkommunikációs eszközök használatát, (2) tudatos médiahasználat esetén a tizenéves képes-e reális véleményt alkotni saját mediakompetencia-szintjéről, (3) képes-e kritikusan szemlélni saját médiahasználatát. Mindkét kérdésre 1-1 feladat vonatkozott. A válaszadási hajlandóság kapcsán azt látjuk, hogy főképp a televízióval és az internettel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak a diákok szívesen (lásd a 21. táblázatot). A mobiltelefon használat célját, vagy a szülők mobillal kapcsolatos szabályozási módját kevésbé kívánták felfedni a tanulók. A válaszadók az ilyen jellegű kérdéseket több esetben hiányosan töltötték ki. A tudatos és kritikus médiahasználattal kapcsolatos eredmények közlésében a tizenévesek körében leginkább kitüntetett médiumokra koncentrálunk, megtartva a televízió, az internet és a mobiltelefon sorrendet.

A tizenévesek tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága

A médiahasználat kérdőívet 2956 tanuló töltötte ki (lásd a 21. táblázatot). A dolgozat folytatásában az eredmények közlésére a vizsgált tényezők sorrendje szerint vállalkozunk.

21. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottság” kérdőívrészre

Kérdőívtétel száma	Kérdőívtétel	Válaszadók száma (N)
1.	Van-e televízió a háztartásokban?	2956
2.	Van-e tévékészülék a szobában?	2954
18.	Van-e internet-hozzáférés a háztartásokban?	2846
19.	Van-e internet hozzáférés a szobában?	2564
31.	Van-e saját mobiltelefonod?	2799
33.	Hány éves korban kaptad az első mobiltelefonodat?	2718

A 14–18 éves tanulók 98,6%-a rendelkezik otthonában televízió készülékkel, és a válaszadók 69,4%-ának a saját szobájában is adott a televízió nézés lehetősége. Vizsgálati eredményeink összhangban vannak Kósa és László (2011), továbbá az OFCOM (2005-2007) nemzetközi kutatás eredményeivel. A televíziózáson kívül a tizenévesek másik kedvelt időtöltése a számítógéphez kötődik. A 2846 főből 2617 (ez a válaszadók 92%-a) tanuló nyilatkozott úgy, hogy van internet-hozzáférés a lakásukban. 229 tanuló választotta a „*nincs internet a lakásban*” opciót. Adataink megerősítik a tizenévesek médiahasználatára irányuló vizsgálatok eredményeit (pl. Kósa és Vajda, 1998; Kósa, 2005; Kósa és László, 2011). Még részletesebben vizsgálva a tizenévesek internettel való mindennapos használatát, arra is rákérdeztünk, hogy a tanuló rendelkezik-e saját szobájában internetes kapcsolattal. Az eredmények gyakoriság adatai azt mutatják, hogy a tanulók 2/3-a rendelkezik ezzel az infrastruktúrával (lásd 22. táblázat).

22. táblázat. Internet elérhetőség a tanulók saját szobájában

Internet elérhetőség a saját szobában	Van		Nincs		Válaszadók száma összesen	
	N	%	N	%	N	%
	1797	70,1	767	29,9	2564	86,7

A 14–18 éves válaszadók 96,7%-a – tehát 2707 tanuló – rendelkezik saját mobiltelefonnal. Mindössze 3,3%-a a diákoknak – tehát 92 fő – nem rendelkezik ezzel a tömegkommunikációs eszközzel. Eredményeink összhangban állnak azokkal a hazai, és nemzetközi kutatási adatokkal, amelyek a tizenéves korosztály mobiltelefonnal való rendelkezését vizsgálták (pl. Covey, 2009; OFCOM, 2005-2007; PEW Research Center, 2008). Amennyiben arra a kérdésre kívánunk válaszolni, hogy a fiatalok mikor jutottak hozzá első készülékükhöz (a kérdőív 33. számú feladata), akkor azt látjuk, hogy a válaszadók (N=2718) 36,3%-a – azaz 987 tanuló – 11–12 éves korában kapott telefonkészüléket. A válaszadók közül 714 fő – a minta 26,3%-a – 13–14 évesen kapott hordozható készüléket. A mintából 610 fő – tehát a válaszadók 22,4%-a – már 9–10 éves korában hozzájutott a készülékéhez. 14 éves kora után kapott telefont a válaszadók 7,7%-a (azaz 209 fő). 8 éves kora előtt lett mobilkészülék tulajdonos a válaszadók 7,3%-a, azaz 198 tanuló. Eredményeink összhangban állnak az Eurobarometer 2008-as nemzetközi felmérés adataival, mely szerint az EU-s országokban a tanulók átlagosan 13–14 éves korukra rendelkeznek saját mobiltelefonnal. A továbbiakban keresztábrák vizsgálatokat végeztünk annak érdekében, hogy kiderítsük, a tanulók infrastruktúrális háttere milyen változókhoz hozható összefüggésbe (lásd 23. táblázat).

23. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a tanuló saját hozzáférésű eszközeinek kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

A tanulók infrastrukturális háttere	Médiaoktatás	A tanuló neme	A tanuló életkora	Lakóhely	Iskolatípus	Televízió otthon	Televízió a saját szobában	Saját mobiltelefon
Televízió a saját szobában	9,03 n.s.	0,01 n.s.	28,47 **	27,65 **	53,27 **	48,91 **	—	5,78 *
Internet otthon	0,01 n.s.	1,68 n.s.	25,58 **	63,09 **	37,29 **	19,75 **	2,97 n.s.	77,04 **
Internet a saját szobában	0,94 n.s.	20,93 **	17,88 *	10,34 **	19,46 **	0,33 n.s.	66,47 **	0,18 n.s.
Saját mobiltelefon	1,15 n.s.	15,47 **	18,10 **	4,81 n.s.	29,40 **	38,34 **	5,77 *	—

A nemi hovatartozás és a saját televízió birtoklása között nincs szignifikáns összefüggés, tehát nem függ a gyermek nemétől, hogy van-e tévé a saját szobájában (lásd a 23. táblázat). Eredményeink szerint a gyerekek kora fontos tényező abban a tekintetben, hogy kapnak-e saját használatra készüléket, vagy sem. Jellemzően a 8. a 11–12. évfolyamos tanulók jelölték meg az önálló tévékészülékkel rendelkezés opcióját. Az otthoni internet-hozzáférés és a válaszadó lakhelye közötti változó között a kapcsolat közepesen erős, amit a Cramér-féle $V=0,149$ érték mutat. A válaszadók közül kiugróan magas a száma a városban, és a megyei jogú városban élő tanulóknak. Érdekes felhívni arra is a figyelmet, hogy a fővárosi válaszadók – 271 tanuló – 96,3%-a számára biztosított a saját otthonában az internet elérés lehetősége. A saját lakásban rendelkezésre álló internet-hozzáférés és a válaszadók iskolatípusai között is közepesen erős a kapcsolat, amit a Cramér-féle $V=0,114$ érték mutat. A gimnáziumba járó válaszadók 48,8%-ának, az általános iskolások 25%-ának van otthonában biztosítva a világháló. Érdekes adat, hogy internetes hozzáféréssel leginkább azok a tanulók rendelkeznek, akik olyan közoktatási intézménybe járnak, ahol a gimnáziumi és szakközépiskolai képzési forma is biztosított. Esetükben – 302 tanuló – van szó, ami a részminta 94,4%-a – otthon is biztosított az internet.

Az otthoni internet-hozzáféréssel leginkább a 10–13. évfolyamos tanulók rendelkeznek, körükben 93,1-96,3% között mozog a százalékos arány. A saját lakásban rendelkezésre álló internetes kapcsolat és a háztartás televízióval való felszereltség változók között is gyenge kapcsolatot tudunk igazolni, amit a Cramér-féle $V=0,083$ érték mutat. A 2617 válaszadó közül 2596 tanulóknak van tévé és internet-hozzáférés is a lakásban, ami a részminta 99,2%-a. Az otthon rendelkezésre álló internet-kapcsolat és a saját mobiltelefon birtoklása között közepesen erős a szignifikáns összefüggés, amit a Cramér-féle $V=0,168$ érték mutat. 2523 válaszadó rendelkezik lakásában internet-hozzáféréssel, közülük 2465 tanuló az, akinek mobiltelefonja is van (ez a részminta 97,7%-a) (lásd 23. táblázat). A válaszadók közül 1797 tanuló rendelkezik saját internet-hozzáféréssel, ezen részmintának 42,1%-a (757 tanuló) él városban, 726 diák (a részminta 40,4%-a) megyei jogú városban, 186 tizenéves (a részminta 10,4%-a) fővárosi lakos. Elmondható továbbá, hogy minél nagyobb lélekszámú településen él a tanuló, annál biztosabb, hogy

rendelkezik saját internet-hozzáféréssel. A fővárosi válaszadók 74,1%-ának, a megyei jogú városok fiataljainak 69,6%-ának biztosított ez a lehetőség. Amennyiben az iskolatípusok szerint vesszük szemügyre a válaszadókat, akkor azt látjuk, hogy a szakközépiskolás tanulók 80,5%-ának rendelkezésre áll a saját internet-kapcsolat, az összevont *gimnáziumi-szakközépiskolai közintézmény* tanulóinak 72,8%-ban biztosított otthonában ez a feltétel. A *gimnáziumba járó diákok* esetében (871 fő) ez a technikai háttér 69,4%-ban áll rendelkezésre.

Az *internetes hozzáférés* és a *válaszadók iskolai évfolyama* közötti változók statisztikai adatai alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy minél idősebb a tanuló – azaz minél magasabb évfolyamra jár – annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy szobájába bevezetésre kerül az internet. Az általános iskolás tanulóknak még 67,2 és 69,4%-ban van saját net-csatlakozása, míg a 11-13. évfolyamnak ez a százalék már 70,6 és 75,4% között mozog. Ugyanakkor ha a minta *nemi eloszlását* vesszük alapul, akkor azt látjuk, hogy az összes válaszadó közül 964 fő a férfi, ezen részminta 75,4%-ának van saját internet-csatlakozása, szemben a női válaszadókkal, ahol ez a szám 66,9%. Tehát a férfiak nagyobb százalékban rendelkeznek ezzel a technikai háttérrel, mint a nők. A statisztikai adatok szerint 1797 tanuló rendelkezik saját internet-hozzáféréssel, közülük 1348 diáknak van saját tévékészüléke, ami a részminta 75%-a.

Az iskolatípusok vonatkozásában kijelenthetjük, hogy a „*gimnázium és szakközépiskolába*” járó 320 tanuló 98,8%-a rendelkezik saját mobilkészülékkel. Az „*általános iskola és gimnáziumba*” járó tanulók (119 fő) 97,5%-a, a „*gimnáziumba*” járó 1341 diák 97,4%-a rendelkezik mobiltelefonnal. Szembetűnő, hogy az *általános iskola, gimnázium és szakközépiskola* típusú iskolába járó tanulók 82,8%-a rendelkezik mobil készülékkel. Az a kapcsolat is jól látható: minél magasabb osztályba jár a tanuló, annál inkább rendelkezik saját mobiltelefonnal. A 7. osztályos tanulók (48 fő) 91,7%-a, a 8. osztályosok (753 fő) 95,4%-a, a 12. évfolyamosok (656 fő) 98,2%-a rendelkezik saját használatú készülékkel. Az adatok alapján azt a következtetést szűrhetjük le, hogy több lány rendelkezik saját mobiltelefonnal, mint fiú. A női válaszadók (1762 fő) 97,7%-a, a férfi válaszadók (1037) 95%-a rendelkezik saját mobillal. Ugyanakkor azt is mondhatjuk, hogy ha van a tanulónak saját tévékészülék a szobájában, akkor jellemző, hogy mobilkészülékkel is rendelkezik. 1959 tanulónak van saját tévékészülék a szobájában, ezen részminta 97,2%-ának van saját mobilkészüléke. 802 tanulónak nincs saját tévékészülék a szobájában, de van mobiltelefonja. Ez a részminta 95,5%-a. Az adatok részletesebb elemzése alapján kijelenthetjük, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a *mobiltelefonnal való rendelkezés* és a *válaszadók lakóhelye* között ($p=0,31>0,05$). Tehát nem függ a település típusától, hogy a tanulónak van-e saját mobiltelefonja, vagy nincs. Nem igazolható szignifikáns kapcsolat továbbá a saját *mobiltelefonnal való rendelkezés* és a *médiaoktatás* ($p=0,28$), és a *saját szobában rendelkezésre álló internethozzáférés* között sem ($p=0,67$).

A *mobiltelefont birtokló személy életkora* és az *iskolatípus* változók között közepesen erős a kapcsolat, amit a Cramér-féle $V=0,199$ érték mutat (lásd 23. táblázat). Az adatok alapján kijelenthetjük, hogy egyre többen kapnak 10 éves koruk alatt telefonkészüléket. Az *általános iskolás* válaszadók (704 fő) 17,2%-a kapott 8 éves kora előtt készüléket, és további 38,9% is 9-10 éves korában már rendelkezett ezzel a technikai eszközzel. A *gimnáziumba járó* tanulók 37,8%-a 11-12 évesen, 33,5%-a pedig 13-14 évesen kapott hordozható készüléket. A *szakközépiskolások* 36,5%-a 11-12 évesen, 31,1%-a pedig 13-14 évesen kapta első készülékét. Az *általános iskola és gimnáziumba járó diákok* 36%-a 11-12 évesen, 33,3%-a pedig 9-

10 éves korában kapott mobiltelefont. A gimnázium és szakközépiskolába járó tanulók 41,2%-a 11–12 évesen, 30,5%-a 13–14 évesen jutott hordozható telefonhoz. Az összevont intézményben – *általános iskola, gimnázium és szakközépiskola* – tanulók 40%-a 13–14 évesen, 14 éves kora után a tanulók 16%-a, 11–12 évesen pedig 20%-uk kapott telefont. Az adatok alapján azt látjuk, hogy az általános iskolások egyre korábban jutnak hozzá a telefonjukhoz: a 7. osztályos tanulók 37,8%-a 8 éves kora előtt, 37,8%-a pedig 9–10 évesen kapott készüléket. A 8. osztályosok 37,9%-a 9–10 évesen, 33,2%-a pedig 11–12 éves korban már használhatták a hordozható készüléket. A 9. évfolyamosok 34,5%-a 9–10 évesen, 36,7%-a 11–12 évesen rendelkezett első mobilkészülékével. A 10–11. évfolyamosok többsége (44,2 és 41,6%-a) 11–12 évesen kapott készüléket. A 12–13. évfolyamosok 41,5-55,9%-a pedig 13–14 éves korában kapott mobiltelefont. Az adatok alapján elmondhatjuk, hogy a fiúk korábban jutnak mobiltelefonhoz, mint a lányok. A fiú válaszadók 10,7%-a (106 fő) 8 éves kora előtt kapta első mobiltelefonját, szemben a lányok 5,3%-ával. A férfi válaszadók közül 251 fő (a részminta 25,4%-a) 9–10 éves korban jutott hozzá első mobiltelefonjához, míg ebben az életkorban a női válaszadók csupán 20,7%-a kapott készüléket. Az adatok azt mutatják, hogy jellemzően a kisebb településen élők kapnak fiatalon mobiltelefont. A kisközségben élők 11,8%-a 8 éves kora előtt, a fővárosban élők 8,2%-a kapott telefont. A kisközségben élők 31,8%-a (51 tanuló) 9–10 évesen kapott telefont, a nagyközségben élők 25,7%-a, a megyei jogú városban élők 25,3%-a.

A 14–18 éves tanulók televízió-, internet- és mobiltelefon-használatának mértéke

A médiahasználat-kérdőívben kilenc kérdés foglalkozott a televízióra-, az internetre-, és a mobilhasználatra szánt idő kérdésével (24. táblázat).

24. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat mértéke” kérdőívrészre

Kérdőívtétel száma	Kérdőívtétel	Válaszadók száma (N)
4.	Hány órát töltesz a tévé előtt egy átlagos iskolai napon?	2923
5.	Hány órát töltesz tévé előtt egy hétvégi napon?	2923
22.	Hány órát töltesz otthon internetezéssel egy átlagos iskolai napon?	2646
23.	Hány órát töltesz otthon internetezéssel egy átlagos hétvégi napon?	2629
26.	Kérlek, gondolj arra, amikor az internetet az iskolában használod! Hány órát töltesz internetezéssel az iskolában egy átlagos iskolai napon?	2744
34.	Hány hívást kezdeményezel mobiltelefonodon egy átlagos hétköznapi napon?	2718
35.	Hány hívást kezdeményezel egy átlagos hétvégén?	2723
36.	Hány sms-t küldesz mobilodról egy átlagos hétköznapi napon?	2715
37.	Hány sms-t küldesz mobilodról egy átlagos hétvégén?	2712

Eredményeink szerint a megkérdezett diákok 34,2%-a – hétköznapi – napi 1–2 órát szán a televíziózásra. A minta 23,3%-a azt válaszolta a kérdésre, hogy iskolaidőben legfeljebb 1 órát néz tévét. A tanulók 18,8%-a ennél több időt fordít a televízió használatra, hétköznapi napokon ők 2–3 órát is szánnak erre. A diákok 9,9%-a vallja, hogy 3 óránál többet tölt naponta a készülékek előtt. Más eredményt kaptunk a televízió hétvégi nézettségével kapcsolatban. A megkérdezettek több mint fele (57,6 %-a) két óránál is többet szán ebben az időszakban a tévézésre. Kiugró értéket

vesz fel a naponta 3 óránál többet televíziózók száma, mivel a korábbi 9,9%-ról 25,7%-ra ugrott ez az érték. Hétvégenként a minta 31,4%-a tévézik 2-3 órát, ami szintén elég erős elköteleződést mutat a szórakozás ezen irányába. A mintából mindössze 105 fő nyilatkozta azt, hogy hétvégén nem néz televíziót. Adataink összhangban vannak a hasonló tárgyú – hazai és nemzetközi – kutatási eredményekkel (lásd pl. Covey, 2009; Ifjúság 2000 és 2004 kutatások). A 14–18 éves tanulók 75%-a naponta 1–3, további 20% pedig még ennél is többet internetezik a hétköznapiakon, és a válaszadók közül csupán 140 fő nem csatlakozik fel hétközben a világhálóra (lásd 25. táblázat).

25. táblázat. A tanulók internethasználatra szánt ideje hétköznapi és hétvégén

Napi időráfordítás	Hétközben (% gyakoriság)	Hétvégén (% gyakoriság)
Legfeljebb napi 1 óra	22,1	7,6
Naponta 1-2 óra	31,0	20,1
Naponta 2-3 óra	21,5	29,8
3 óránál többet	20,1	40,8
Semennyit	5,3	1,7

Eredményeink szerint a diákok lényegesen több időt szánnak a hétvégi pihenőidőben a világháló használatára. Mintegy duplájára nőtt azoknak a diákoknak a száma, akik napi 3 óránál többet neteznek (hét közben ez 532 fő volt). Ugyanakkor felére csökkent azoknak a száma, akik legfeljebb napi 1 órát ülnek a gép előtt. Hét közben a legfeljebb 1 órát internetezők száma 585 fő volt, ez a szám 201 lett. A válaszadó tanulók csupán 1,7%-a nem használja a világhálót a hétvégén (lásd 25. táblázat). A válaszadók közül 1930 tanuló az iskolában is internetezik, közülük 1538 fő (a diákok 56%-a) naponta legfeljebb 1 órát szán erre a tevékenységre. 1083 tanuló – a válaszadók 39,5%-a – nem internetezik az iskolában. A válaszadók 4,5%-a (tehát 123 tanuló) több mint 1 órát használja a világhálót.

A diákok mobilhasználatára kapcsán a hívás és az sms-küldés hétközi és hétvégi gyakorlata iránt érdeklődtünk. A válaszadók (N=2718) közül 1108 tanuló – a minta 40,8%-a – naponta 1–2 telefonhívást kezdeményez. 781 fő – a válaszadók 28,7%-a – napi 3–4 hívást is elindít. 486 tanuló – a válaszadók 17,9%-a – ötnél is több telefonhívást kezdeményez egy átlagos hétköznapi. 179 tanuló használja – a válaszadók 6,6%-a – a visszahívás funkcióját. 164 tanuló pedig – a válaszadók 6%-a – nem hív fel senkit. A hétvégi mobilhívások számát illetően a tanulók közül legtöbben – 874 fő, 32,1% – az 1–2 telefonhívás lehetőségét jelölték meg. Összehasonlítva a hétköznapi adatokkal azt látjuk, hogy csökkent a tanulók száma (hétköznapi a tanulók közül 1108 fő jelölte ki ezt a lehetőséget). A válaszadók közül – a hétköznaphoz képest – nőtt azoknak a száma, akik hétvégén 3–4 hívást kezdeményeznek. Ez az adat most a válaszadók 31,4%-a, azaz 856 fő (hétköznapi ez 781 fő volt). Szintén növekedett azon tanulók száma, akik a hétvégén 5-nél is többet telefonálnak. Ez 710 tanuló (a részminta 26,1%-a). Ez a szám hét közben 486 főt jelentett. Kevesebb a takarékos tanuló: 124 diák jelölte meg ezt az opciót – a részminta 4,6%-a. Hétközben ez az adat 6,1% volt. Alig változott a „nem hívok fel senkit” opció megjelöltsége. Hétvégén ez a szám 159, ami a válaszadók 5,8%-a. Hétközben ez az adat 6% volt. A mobiltelefon használat másik leggyakoribb formája az sms-küldés (lásd 26. táblázat).

26. táblázat. Szöveges üzenetek küldése a mobiltelefonról hétközben és hétvégén

Üzenetek száma	Hétközben (gyakoriság %)	Hétvégén (gyakoriság %)
Naponta 1-2 sms	49,4	41,9
Naponta 3-4 sms	21,2	25,8
5 sms-nél több	10,4	15,2
nem küld sms-t	19,1	17,1

A válaszadók (2715 fő) 49,4%-a naponta 1–2, további 21,2%-a – azaz 575 fő – naponta 3-4 sms-t küld. 518 tanuló egyáltalán nem szokott sms-t küldeni – ez a válaszadók 19,1%-a. 282 tanuló – a válaszadók 10,4%-a – 5-nél is több sms-t küld naponta. Vizsgálatunk szerint növekszik a 14–18 évesek hétvégén küldött sms-einek száma. A válaszadók 25,8%-a – azaz 700 tanuló – küld napi 3–4 szöveges üzenetet és nőtt a napi 5 sms-nél többet küldők száma is: a válaszadók 15,2%-a jelölte meg ezt az opciót. Hétközben ez a szám 282 fő volt, a minta 10,4%-a. Kevesebb lett azok száma, akik nem küldenek sms-t. Hétvégén 464 tanuló, a válaszadók 17,1%-a tartozik ebbe a részmintába. Hétközben ez a részminta 19,1% volt. A továbbiakban keresztábrás vizsgálatokat végeztünk annak érdekében, hogy kiderítsük, a tanulók médiahasználatra szánt időráfordítása milyen változókkal hozható összefüggésbe (lásd 27. táblázat).

27. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a televízió-, az internet- és a mobiltelefon-használat kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

A tanulók médiahasználatának mértéke	Médiaoktatás	A tanuló neve	A tanuló életkora	Lakóhely	Iskolatípus
Televízió-használatra szánt idő hétközben	9,03 n.s.	10,20 n.s.	198,34 **	80,87 **	258,23 **
Televízió-használatra szánt idő hétvégén	4,19 n.s.	23,09 **	96,03 **	43,47 **	98,57 **
Internet-használatra szánt idő hétközben	8,71 n.s.	42,04 **	76,30 **	68,63 **	92,88 **
Internet-használatra szánt idő az iskolában	10,77 **	8,06 *	113,78 **	55,19 **	153,03 **
A mobiltelefon hívás funkciójának használata egy átlagos napon (hétközben)	39,92 **	10,22 *	48,51 **	39,92 **	36,58 *
A mobiltelefon hívás funkciójának használata egy átlagos napon (hétvégén)	12,99 **	3,69 n.s.	38,17 *	37,36 **	33,00 *
A mobiltelefon sms-küldés funkciójának használata egy átlagos napon (hétközben)	6,11 n.s.	58,40 **	12,90 n.s.	16,56 n.s.	15,52 n.s.
A mobiltelefon sms-küldés funkciójának használata egy átlagos napon (hétvégén)	10,14 **	55,13 **	33,90 *	22,90 *	33,26 **

Az eredmények azt igazolják, hogy nem tudunk a nemek szerint különbséget tenni a hétközben televíziózással töltött idő kapcsán (lásd 27. táblázat). Jellemző ugyanakkor, hogy a 8. (tehát a 14–15 évesek) és a 11. évfolyamos (a 17–18 éves) tanulók szánnak napi 1–2 órát a televíziózásra. Kiugróan magas továbbá a hétköznapi 2–3, illetve az ennél is többet televíziót néző 8. osztályosok száma. A vizsgált

mintába tartozó tizenéves válaszadók esetén azt találtuk, hogy gyenge szignifikáns összefüggés mutatható a *hétköznapi tévzésre fordított idő és a médiaoktatás* között ($p=0,06$). A médiaoktatásban részt vett tanulók több időt töltenek televíziózással, mint azok a diákok, akiknek nem volt ilyen órájuk az iskolában.

Megvizsgálva a *nemi hovatartozás és a hétvégi televíziózás* kapcsolatát erős korreláció volt igazolható ($p<0,01$) (lásd 27. táblázat). Igazolást nyert, hogy a lány tanulók a hétvégén több időt fordítanak a tévzésre, mint a fiúk. A *hétvégi televíziózás és az iskolai évfolyamok* között is vizsgáltuk a lehetséges kapcsolatot. Az eredmény szerint a két változó között erős a szignifikáns korrelációs összefüggés ($p<0,01$). Legtöbbet a 8. osztályos, a 11–12. évfolyamos diákok választják a hétvégi kikapcsolódás ezen formáját. Van-e valamilyen kapcsolat a *médiaoktatás és a hétvégi televíziózásra fordított idő* között? A két változó között nincs szignifikáns kapcsolat ($p=0,38$). A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy egyéb változókkal – pl. iskola-, vagy településtípus – sem tudtunk igazolni összefüggést. Kutatásunk során ismét igazolást nyert, hogy az iskolatípusnak nagyobb hatása van a tévénézési szokásokra (Kósa és Vajda, 1998) és az is, hogy a lakóhely szoros kapcsolatban áll a médiafogyasztással. Ezekre már korábbi vizsgálatok is felhívták a figyelmet (Werner, 1998; Kósa és Vajda, 1998).

A *hétközben* internetező tanulók lakóhelye vonatkozásában azt látjuk, hogy a hétköznap 1–2 órát „netező” részminta esetében a tanulók 35,3%-a kisközségben, 32,1%-a a fővárosban, 30,8%-a pedig városban él. Hétköznap a napi 3 óránál többet internetezők részmintában (532 fő) tanulók 29%-a nagyközségben, 27,2%-a kisközségben, 22,3%-a városban él. Tehát minél kisebb település lakója a diák, annál többet tölt az internet előtt.

Amennyiben az *iskolatípusok* szerint képzett részminták eredményeit elemezzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a gimnáziumba járó tanulók 32,5%-a hétközben napi 1–2 órát internetezik, további 26,5%-uk naponta legfeljebb 1 órát, és 18,4%-uk napi 2–3 órát. Iskolaidőben napi 3 óránál többet jellemzően az összevont általános iskola és gimnáziumba járó tanulók – a részminta 45,8% –, és az összevont gimnázium és szakközépiskolába járó tanulók interneteznek (ez a részminta 25,3%-a). Az *iskolai évfolyamok* szerinti részminták adatainak elemzésekor azt a megállapítást tehetjük, hogy a fiatalabb korosztályra jellemző a túlzott internetezés – a 7. osztályos tanulók részmintájának 29,2%-a szán napi 3 óránál is többet a világhálóra, a 8. osztályosok 25,1%-a is ennyit tölt iskolaidőben az internet előtt. A fiú válaszadók hajlamosabbak a túlzott internethasználatra. Az 1010 fiútanuló közül 250 – azaz a férfi részminta 24,8%-a – szán iskolaidőben naponta 3 óránál is többet az internetre, míg a lányok 17,2%-a tartozik ugyanebbe a kategóriába. Nem találtunk ugyanakkor szignifikáns kapcsolatot a *hétközben internetezésre szánt idő mennyisége és a médiaoktatás* között ($p=0,07>0,05$) (lásd 27. táblázat).

Az *iskolai internethasználatra szánt idő és az iskolatípusok* változók között a kapcsolat közepesen erős, amit a Cramér-féle $V=0,167$ érték jelez. 1538 tanuló jelezte (a válaszadók 56%-a), hogy az iskolában naponta legfeljebb 1 órát internetezik. Ezen részminta 41,7%-a (641 tanuló) gimnazista, további 32,2% – 496 fő – általános iskolás. Az *iskolai internethasználatra szánt idő mennyisége és a mozgóképkultúra és médiaismeret* órák között gyengén szignifikáns a kapcsolat, amit a Cramér-féle $V=0,063$ érték jelez. Megállapítást nyert, hogy azok a tanulók, akiknek nem volt médiaórájuk, többen használják az oktatási intézményben az internetet. Az *iskolai internetre szánt idő mennyisége és a válaszadók lakhelye* között is találtunk kapcsolatot (lásd 27. táblázat). A változók gyenge szignifikáns kapcsolatot mutatnak, amit a Cramér-féle $V=0,100$ érték mutat. Főképp azt a megállapítást tehetjük, hogy

minél kisebb lélekszámú településen él a tanuló, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az iskolában – iskolaidőben – fel fog lépni az internetre. A kisközségben lakó válaszadók (162 tanuló) 75,9%-a legfeljebb napi 1 órát szán az iskolában az internethasználatra. A községben élő tanulók (69 fő) 62,3%-a szintén iskolaidőben legfeljebb napi 1 óra időtartamra csatlakozik a világhálóra, vélhetően a számítástechnika órán.

A hétköznapi mobiltelefonról indított hívások száma és a válaszadók iskolai évfolyama között gyenge szignifikáns kapcsolatot találtunk, amit a Cramér-féle $V=0,067$ érték mutat. Napi 1–2 hívást leginkább a 13. évfolyamos válaszadók (a részminta 51,1%-a), és a 9. évfolyamosok (a részminta 48,7%-a) kezdeményeznek. 5 hívásnál is többet indítanak hétköznap a 7. osztályosok (a részminta 31,8%-a). A leginkább takarékos évfolyam a 8. osztályos, a részminta 9,1%-a mondja azt, hogy inkább a visszahívást részesíti előnyben. Nem hív fel senkit a 7. osztályos részminta 11,4%-a. Alig néhány százalékpontnyi különbséget találtunk a fiú és a lány válaszadók között a leggyakrabban megjelölt opció, a napi 1–2 hívás kapcsán. A fiú tanulók számát nézve (987 fő) 40,5%-a, a lány válaszadók 40,9%-a jelölte meg a naponta 1–2 hívás választ. Naponta 3–4 hívást inkább a lányok indítanak. A lány válaszadók (1731 fő) 30,3%-a, a férfi válaszadók 25,9%-a kezdeményez hívást ennyiszer naponta. Érdekes adat, hogy napi 5-nél többet mégis inkább a férfiak telefonálnak. A fiú válaszadók 19,6%-a, a lányok 16,9%-a jelölte meg ezt az opciót. Takarékoság kapcsán szintén alig van különbség a fiúk és a lányok között: az előbbieket 6,8%-a, utóbbiak 6,5%-a használja előszeretettel a visszahívást kérő funkciót.

A hétköznapi híváskezdeményezések száma és a válaszadók lakhelye között közepesen erős a szignifikáns kapcsolat, amit a kontingencia-együttható 0,120 érték mutat (lásd 27. táblázat). Hétköznapiakon a tanulók többsége 1–2 hívást kezdeményez. Ebben a részmintában alig néhány százalékpontnyi az eltérés a településtípusok között (41,3% és 40,3% között mozog). Ettől csupán a kisközségben élő tanulók térnek el. Részmintájukban 36,6%-ban indítanak naponta 1–2 hívást. Napi 5 hívásnál többet főleg a nagyközségben élő tanulók indítanak. Ezen részminta 21,6%-a jelölte meg ezt a válaszlehetőséget. Takarékosnak a kisközségben élők tarthatjuk. Az ő részmintájukból 17,4%-ra tehető azoknak a tanulóknak a száma, akik nem indítanak hétközben hívásokat. *A hétvégén kezdeményezett hívások és a válaszadók iskolai évfolyama* változók között gyenge a kapcsolat, amit a Cramér-féle $V=0,059$ érték mutat. Hétvégén jellemzően 1–2 hívást kezdeményeznek a 8. osztályos tanulók (a részmintájuk 33,7%-a), a 9. osztályosok (a részmintájuk 37,4%-a), és a 13. évfolyamosok (a részmintájuk 33,1%-a). Hétvégén napi 3–4 hívást indítanak a 9. évfolyamosok (a részminta 37,9%-a) és a 13. évfolyamosok (a részminta 33,8%-a). 5 telefonhívásnál is többet kezdeményeznek a 11. évfolyamosok (a részminta 29,1%-a), és a 12. évfolyamosok (a részminta 26,9%-a). Leginkább takarékos, és visszahívásra vár a 7. osztályosok 9,1%-a. Nem hív fel senkit a hétvégén a 7. osztályosok 15,9%-a. Szignifikáns a kapcsolat *a hétvégi mobiltelefonos híváskezdeményezések és a válaszadók lakhelye* között. A változók között a kapcsolat közepesen erős, amit a kontingencia-együttható 0,116 érték mutat. Hétvégén napi 1–2 hívást jellemzően a városi tanulók (a részminta 34,1%-a), és a nagyközségben élő tanulók (a részminta 35,1%-a) indít. Hétvégén naponta 3–4 hívást kezdeményeznek a fővárosban élő tanulók (a részmintájuk 34,9%-a) és a megyei jogú városban élő diákok (a részmintájuk 33,4%-a). Hétvégén napi 5 hívásnál is többet indítanak el a nagyközségben élő diákok (a részmintájuk 29,7%-a) és a városi tanulók (részmintájuk 27,5%-a). Igyekszik takarékoskodni, és főleg visszahívást kérni a

kisközségben élő tanulók 12,4%-a. Nem hív fel senkit hétvégén a fővárosban élő tanulók 6,2%-a. Ellentétben a hétköznapi eredményekkel, már nem tudunk szignifikáns kapcsolatot igazolni *a hétvégi híváskezdeményezések és a válaszadók neme* között ($p=0,45>0,05$) (lásd 27. táblázat).

A hétközben mobiltelefonról küldött szöveges üzenetek a válaszadók neme változóval mutat szignifikáns kapcsolatot ($\chi^2=58,40$, $df=3$, $p=0,00$). Szignifikáns a kapcsolat *a hétközben küldött sms és a válaszadók neme* között (lásd 27. táblázat). A változók között a kapcsolat közepesen erős, amit a Cramér-féle $V=0,147$ érték mutat. Az eredmények szerint a lányok azok, akik szívesebben élnek az sms-küldés lehetőségével. Az 1725 fő lány válaszadóból 50,9% azoknak a száma, akik naponta 1-2 sms-t küldenek, szemben a fiúkkal, akiknek ez az adat 46,7%. Naponta alány tanulók 23,3%-a küld 3-4 sms-t, míg a fiúk 17,5%-a. Napi 5-nél is több sms-t küld a lány válaszadók 11%-a, míg a fiúk 9,4%-a. Nem küld sms-t a fiú tanulók 26,5%-a, szemben a lányok 14,8%-ával. Nincs szignifikáns összefüggés *a hétközben elküldött sms-ek száma és a válaszadók lakhelye* között ($\chi^2=16,56$, $df=12$, $p=0,167$), továbbá *az iskolai évfolyamok* között sem ($\chi^2=12,900$, $df=18$, $p=0,80$) (lásd 27. táblázat). Tehát a szöveges üzenetek küldése független attól, hogy a válaszadó milyen településen él, de attól is, hogy a tanuló hányadik osztályba jár, milyen korú.

Szignifikáns a kapcsolat *a hétvégén küldött sms-ek száma és az iskolai évfolyamok* között (lásd 27. táblázat). A változók között a kapcsolat gyenge, amit a Cramér-féle $V=0,065$ érték mutat. Hétvégén napi 1-2 sms-t jellemzően a 13. évfolyamos tanulók küldenek – ez a részmintájuk 50%-a. Hétvégén napi 3-4 sms-t jellemzően a 9. évfolyamosok (a részmintájuk 28,4%-a) és a 11. évfolyamosok (a részmintájuk 27,8%-a) küld. 5-nél is több sms-t küldenek hétvégén a 8. osztályosok (a részminta 18,1%-a), illetve a 12. évfolyamosok (a részminta 16,3%-a). Nem küld sms-t a 8. osztályos részminta 31,5%-a, illetve a 12. évfolyamosok részmintájának 22,8%-a. Szignifikáns kapcsolat van *a hétvégén elküldött sms-ek és a válaszadók neme* változók között (lásd 27. táblázat). A kapcsolat közepesen erős, amit a Cramér-féle $V=0,141$ érték mutat. Az sms-küldés inkább a nők egyik kedvelt információküldési területe. A fiú válaszadók 42,4%-a, a lány válaszadók 41,6%-a küld hétvégén 1-2 sms-t. Hétvégén naponta 3-4 szöveges üzenetet a fiúk 20,4%-a, a lány válaszadók 28,9%-a küld. Naponta 5-nél is több sms-t a fiúk 13,8%-a, míg a lányok 16,6%-a küld. *A hétvégén elküldött sms-ek és a válaszadók lakhelye* változók között gyenge a kapcsolat, amit a Cramér-féle $V=0,053$ érték mutat. Hétvégén napi 1-2 sms-t jellemzően a megyei jogú városban élő tanulók (a részminta 43,4%-a), és a nagyközségben élő diákok (a részminta 42,5%-a küld). Hétvégén napi 3-4 sms-t a nagyközségben élő tanulók (a részminta 34,2%-a) és a fővárosi tanulók (a részminta 32,4%-a) küld. Naponta 5 sms-nél is többet leginkább a kisközségben élő tanulók küldenek (20,8%). Nem küld sms-t a hétvégén a kisközségben élő tanulók 21,4%-a és a megyei jogú városban élők 18,5%-a.

A 14–18 éves tanulók internet- és mobiltelefon-használatának célja

A médiahasználat-kérdőívben 4 kérdés foglalkozott a tömegkommunikációs eszközök – ezen belül is az internet, illetve a mobiltelefon – használati céljával. A válaszadási hajlandóság – a gyakoriság – azt mutatja, hogy a tanulók érdeklődtek a kérdések iránt (lásd 28. táblázat).

28. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat célja” kérdőívrészre

Kérdőívtétel száma	Kérdőívtétel	Válaszadók száma (N)
20.	Miért került otthon bevezetésre az internet?	2956
27.	Milyen céllal használ sz internetet?	2956
38.	Milyen céllal használod mobiltelefonodat?	2599
39.	Mi volt a legfőbb indok arra, hogy mobiltelefont kaptál?	2956

Eredményeink igazolták – hasonlóan a vonatkozó hazai és nemzetközi kutatásokhoz –, hogy a világháló főképp kapcsolattartási célt szolgál (lásd pl. WIP, 2005-ös kutatás), tehát az internet a szociális kommunikációt – az egyénnel, közösségekkel, és intézményekkel való kapcsolattartást –, a környezettel való eredményes együttélést segíti. Ugyanakkor nem elhanyagolható az internetkapcsolat bevezetésének másik oka, mely szerint fontos szempont hogy a család ne maradjon le a technológia fejlődésétől (lásd 29. táblázat).

29. táblázat. Az otthoni internetkapcsolat bevezetésének oka

Miért került otthon bevezetésre az internet?	Gyakoriság (%)
Kapcsolattartás céljára	60,4
A család lépést tartson a technológia fejlődésével	27,1
Család/barát ajánlotta	26,0

A tanulók válaszaiból azt is megtudtuk, hogy milyen indok alapján kaptak a gyerekek hordozható készüléket. Az eredmények elemzése alapján azt mondhatjuk, hogy a mobiltelefon beszerzésének legfőbb oka a szülőkkel/közvetlen családtagokkal való kapcsolattartás, és az esetleges vészhelyzet esetén történő segítségkérés. Eredményeink igazolták Ling és Yttri (2002), továbbá Taylor és Harper (2001) hasonló vizsgálati adatait. A diákok nagy száma tartja fontosnak a barátokkal való kapcsolattartást, és azt, hogy a készülék hiányában „kilógnának” kortársaik közül (lásd 30. táblázat).

30. táblázat. A mobiltelefon tulajdonlás oka (több válasz is megjelölhető volt)

Miért kapott a tanuló mobiltelefont?	Gyakoriság (%)	Válaszadók száma
Kapcsolattartás a szülőkkel	71,4	2124
Vészhelyzet esetére	52,7	1558
Barátokkal, osztálytársakkal való kapcsolattartás	51,2	1522
A szülők döntöttek így	19,6	578
A barátoknak is van	17,1	506
Nem akartam kilógni a kortársaim közül	8,6	254
Olcsó volt a készülék	6,3	185

A PISA 2003 adatai szerint a 15 éves tanulók az interneten leggyakrabban az e-mailezést (57%), az információkezelést (57%), a játékot (52%), a szövegszerkesztést (49%) és az iskolai felkészülést szolgáló anyaggyűjtést (30%) folytatják. Az Eurostat 2009-es kutatás szerint a diákok 70%-a használja az internetet oktatási célból is. Ez az adat összecseng 2009-es kutatásunk eredményeivel. A 14–18 éves tanulók a médiahasználat-kérdőívre adott válaszai alapján kijelenthetjük, hogy a fiatalok főképp kommunikációs – tehát az egyénnel, közösségekkel, hálózatokkal való kapcsolattartás – céllal használják a világhálót (lásd pl. MSN, Skype, Facebook, e-mail küldés, chatalés). Az eredmények szerint a tizenéveseknek igen erős a jelenléte

a tömegkommunikációban, és az is helytálló, hogy a szűkebb és tágabb környezettel való eredményes együttlét élményét az interneten találják meg. Ezeken a digitális felületeken szívesen élnek a csoportképzés, a szabad véleménynyilvánítás lehetőségével. A 14–18 éves diákokat – az internet nyújtotta szociális kommunikáción túl – vonzzák a szórakozással kapcsolatos egyéb interaktív tevékenységek, úgymint a zenék, filmek letöltése, az internetes játékok és a különböző tematikájú online oldalak (sport, hír, tesz/vesz, stb.) keresése is. Az online felületek által nyújtott szabad és kreatív médiaszövegalkotás – például a web-oldal készítés vagy a blogírás – már nem jelent vonzó időtöltést a tizenévesek számára. Ennek hátterében feltételezhetően az áll, hogy ezek a tevékenységek (*pl. a fejlesztés, a tervezés, az adatokkal való feltöltés*) időigényesek, ugyanakkor a médiatartalmak előállítói a legtöbb esetben nem kapnak munkájukkal kapcsolatban azonnali visszajelzéseket (lásd 31. táblázat).

31. táblázat. A tanulók interneten folytatott tevékenységei (több válasz is megjelölhető volt)

<i>Tevékenységi formák</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>	<i>Válaszadók száma</i>
MSN, Skype (azonnali üzenetváltás, hanggal, képpel)	78,4	2317
Felkészülés, anyaggyűjtés az iskolai házi feladathoz	72,7	2149
E-mail (elektronikus levél) küldése	69,8	2064
Zenék, filmek letöltése	68,4	2022
Társkapcsolati, közösségi oldalak (Facebook, iwiw, stb.):	54,1	1599
Hazai és külföldi weblapok keresése, olvasása	39,1	1155
Hálózati internetes játékok (pl. Honfoglaló):	33,8	998
Rádióhallgatás	28,1	832
Sport hírek keresése	27,9	824
Chatelés	26,8	791
Web/blog írása, olvasása	23,0	680
Televíziós műsorszolgáltatók honlapjának olvasása	17,3	511
TeSz/Vesz aukciós oldalak nézegetése (pl. Vatera)	14,4	425
Web-oldal készítése	13,3	394
Bulvár hírek keresése	13,1	387

A médiahasználat-kérdőív segítségével igyekeztünk feltárni azt is, hogy a tizenévesek a mobiltelefon használata során a készülék mely funkcióit részesítik előnyben. Az eredmények szerint a két leggyakrabban alkalmazott funkció a hívások kezdeményezése (a válaszadók 87,9%-a, azaz 2599 fő) és az sms-küldés (a válaszadók 79,4%-a, tehát 2346 tanuló). A továbbiakban keresztábrálás vizsgálatokkal kerestük azokat az összefüggéseket, amelyek az otthon bevezetett internet okaként megnevezett – lásd kapcsolattartás, ne maradjon le a család a technológia fejlődésében – válaszok hátterében állhatnak.

32. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: az internet- és a mobiltelefon-használat céljai és a háttérváltozók kapcsolata (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

Az internet-használat célja	Médiaoktatás	A tanuló neme	A tanuló életkora	Lakóhely	Iskolatípus
Kapcsolattartás az interneten keresztül	5,22 *	21,03 **	32,94 **	65,82 **	58,40 **
A család lépést tartson a technológia fejlődésével	9,17 n.s.	48,01 **	27,82 **	14,82 **	9,17 n.s.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy főképp a megyei jogú városban (a megyei jogú városban élők részmintájának 68,5%-a) és a nagyközségben élők (a nagyközségben élő tanulók részmintájának 63,6%-a) nyilatkozták azt, hogy kapcsolattartás céljából tartották fontosnak bevezetni a hálózati összeköttetést. Az *iskolatípusok* szerinti részminták statisztikai adataiból levonhatjuk azt a következtetést, hogy jellemzően a szakközépiskolába járó tanulók (a részminta 74,4%-a), a gimnázium és szakközépiskolába járó tanulók (a részminta 64,7%-a), és a gimnáziumba járó tanulók (a részminta 61,1%-a) szerint fontos az internet bevezetése kapcsolattartás célja miatt. Az *évfolyamok bontása* kapcsán azt látjuk, hogy a kapcsolattartás céljából bevezetésre kerülő internet választ leginkább a 13. évfolyamosok (a részminta 69,6%-a), a 12. évfolyamosok (a részminta 65,8%-a) és a 10. évfolyamosok (a részminta 64,7%-a) jelölte meg. A *nemek vonatkozásában* kettéválasztott minta alapján elmondhatjuk, hogy jellemzően a lány válaszadók (a nő részminta 63,6%-a) gondolták úgy, hogy a kapcsolattartás miatt fontos az internet otthoni bevezetése.

801 tanuló (a válaszadók 27,1%-a) tanuló szerint lehet az fontos, hogy a család az internet bevezetésével ne maradjon le a technológiai fejlettségben. Ezen részminta 33,8%-a él nagyközségben, 28,5%-a megyei jogú nagyvárosban, és 28,3%-a a fővárosban. Az adatok azt mutatják, hogy minél kisebb lélekszámú településen élnek a válaszadók, annál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a világhálónak. A válaszadók közül – az iskolai évfolyam részminták bontásában nézve – főleg a 12. évfolyamra (227 fő, 28,3%) és a 8. osztályosokra jellemző ez a vélemény (207 fő, 25,8%). Amennyiben az összes válaszadó tekintetében vizsgáljuk az adatokat, akkor azt a megállapítást tehetjük, hogy az internet bevezetésének okaként a fentieket megjelölők részmintájában ezen a véleményen többségben vannak a férfi válaszadók (a 385 fő a teljes minta 34,3%-a). Nem igazolható szignifikáns kapcsolat ugyanakkor az internet bevezetésének okaként megnevezett „*lépést kell tartani a technológiai fejlődéssel*” és a *válaszadók iskolatípusa* ($p=0,10$), továbbá a *médiaoktatás* között sem ($p=0,15$). A válaszokat nem befolyásolja tehát az, hogy a tanuló milyen intézménybe jár, és az sem, hogy ott tanult-e mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat.

A 14–18 éves tanulók televízió-, internet- és mobiltelefon-használatának módja

A médiahasználat-kérdőív 5 feladata vonatkozott a televíziós -, és az internetes tevékenységek egyéni/társas, illetve az interaktivitás formáira (lásd 33. táblázat).

33. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat módja és interaktivitás” kérdőívrészre

Kérdőív-tétel száma	Kérdőív-tétel	Válaszadók száma (N)
3.	Hogyan tévézel általában otthon?	2837
7.	A következő dolgok közül melyiket tetted valamely televízió-műsor alatt, vagy annak hatására?	2873
21.	Általában hogyan használod otthon az internetet?	2568
25.	Használ-e internetet az otthonodon kívül?	2956
42.	Itt olvashatsz pár olyan dologról, amit az eddigi technológiákkal kezdeni lehet. Arra kérek, hogy mindegyik esetben jelöld, hogyha már megtetted, ha szeretnéd kipróbálni, vagy ha nem érdekel! (internetes alkalmazások használata)	2704

A saját – kizárólagos használatra rendszeresített – televízió készüléket a tanulók 62,1%-a egyedül nézi. A megkérdezettek 20,6%-a vallja, hogy ez az időtöltés a szülőkkel együtt történik, további 13,2% arról számol be, hogy testvérével együtt keres mozgóképi tartalmakat. Azt, hogy a tizenévesek egyedül nézik a televíziót, már korábbi kutatások is igazolták (lásd pl. Kósa és Vajda, 1998; Kósa, 2005; Kubey és Csikszentmihályi, 1991; Morley, 1992), a médiahasználat terén tehát nem történt változás. A válaszadók 94,2%-a egyedül használja otthon az internetet. Adataink megerősítik a hasonló tárgyú kutatási eredményeket (lásd pl. László, 2010; Kósa és László, 2010; Kósa és László, 2011). A médiahasználat-kérdőívben arra a kérdésre is választ vártunk, hogy az otthonán kívül a tanuló használ-e máshol is internetet (lásd 34. táblázat).

34. táblázat. A tanulók otthonon kívüli internethasználata

Az internethasználat helye	Igen (%)	Nem (%)
Iskola	65,3	34,7
Barát(ok)	42,5	57,5
Könyvtár	14,4	85,6
Nyilvános szórakozóhely (pl. net-kávézó)	9,3	90,7

A gyakorisági adatok azt mutatják, hogy a tanulók – az otthonukon kívül is – megtalálják a lehetőséget a világhálóra való csatlakozásra (lásd 34. táblázat). Egy 2008-as kutatás szerint – lásd a *European Commission*, 2006, 2008-as adatait – a magyar diákok 74%-a használja az iskolában az internetet (Molnár és Kárpáti, 2012), és saját 2009-es eredményeink is összhangban állnak a nemzetközi vizsgálattal. A dolgozat folytatásában kereszt táblás vizsgálatokat végeztünk annak érdekében, hogy kiderítsük, a tanulók médiahasználatának módja milyen változókkal hozható összefüggésbe (lásd 35. táblázat).

35. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók médiahasználatának módja és kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

A tanulók médiahasználatának módja	Médiaoktatás	A tanuló neme	A tanuló életkora	Lakóhely	Iskolatípus
A televíziónézés egyéni/társas tevékenység	1,46 n.s.	17,897 **	8,45 n.s.	11,17 n.s.	14,70 n.s.
Az internetezés egyedül végzett tevékenység	4,33 n.s.	3,11 n.s.	41,05 **	37,36 **	32,1 *
Az otthonon kívül folytatott internetezés	5,63 *	0,64 n.s.	90,33 **	11,96 *	107,10 **

Jellemzően a lánytanulók nézik magukban a televíziós műsorokat ($p < 0,001$), ugyanakkor az már nem igazolható, hogy az életkor és a tévézés módja között összefüggés lenne ($p = 0,749$). Az internetezés mikéntjét keresve azt látjuk, hogy a nagyközségben élő válaszadók 95,6%-a, a megyei jogú városban élők 95,1%-a, a fővárosi fiatalok 95%-a használja egyedül az internetet otthon. Ha az *iskolatípusok* részminta adataira koncentrálunk, akkor azt látjuk, hogy a gimnáziumi tanulók 95,6%-a, a gimnázium és szakközépiskolások 95,3%-a, és az általános és gimnáziumi intézménybe járó tanulók 95,1%-a használja a világhálót egyedül. Az *otthoni internethasználat módja* és az *iskolai évfolyamok* változók között is gyenge a kapcsolat, amit a Cramér-féle $V = 0,073$ érték mutat. Azt látjuk, hogy minél magasabb évfolyamra jár a tanuló, annál inkább egyedül használja az internetet. Míg az általános iskolás tanulók 92,9%-a, addig a 13. évfolyamosok 98,4%-a ül egyedül az internet előtt. Nem igazolható ugyanakkor szignifikáns kapcsolat az *internethasználat módja* és a *válaszadók neme* ($p = 0,38 > 0,05$), továbbá a *médiaoktatás* változók között ($p = 0,23$). Ennek alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy az internetezés, mint magányos tevékenység nem függ attól, hogy férfi vagy nő a válaszadó, és attól sem, hogy volt-e része médiaoktatásban.

Az iskolában is internetező részmintában a kisközségben élők 72,0%-a (121 tanuló), a nagyközségben élők 70,1%-a (54 tanuló), és a megyei jogú városban élők 67,5%-a él ezzel a technikai lehetőséggel az oktatási intézményében. Tehát minél kisebb lélekszámú településen él a tanuló, annál biztosabb, hogy kihasználja az otthonán kívüli internetezés nyújtotta lehetőséget. Az *iskolatípusok szerint képzett részminták* eredményei alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy az „általános iskola, gimnázium és szakközépiskola” összevont intézménytípusba járó tanulók 96,6%-a nyilatkozta, hogy használja az iskolájában az internetet. A szakközépiskolába járó válaszadók (254 tanuló) 84,3%-a internetezik az oktatási intézményben. Az általános iskolába járó válaszadók (772 tanuló) 72,7%-a az oktatási intézményben is csatlakozik a világhálóra. Amennyiben a *mozgókép kultúra és médiaismeret órák* alapján képzett részmintákat elemezzük, akkor azt látjuk, hogy azon tanulók közül, akiknek nem volt média órájuk (ez a válaszadók 33,6%-a, azaz 994 tanuló), nagyobb valószínűséggel használják az iskolában az internetet. A részminta 68,2%-a jelölte be ezt az opciót (678 tanuló). Az iskolai évfolyamok részmintáit elemezve a következő megállapítások tehetők:

- a 8. osztályos válaszadók (785 tanuló) 74%-a internetezik az iskolában
- a 10. évfolyamos diákok (221 tanuló) 72,9%-a használja a világhálót az oktatási intézményében
- a 9. évfolyamosok (263 diák) 69,6%-a csatlakozik az internetre az iskolában

Nem igazolható szignifikáns kapcsolat az iskolai internethasználat és a válaszadók nemi hovatartozása között ($p=0,42$).

A 14–18 éves tanulók televízióhoz és internethez köthető interaktív tevékenységei

A kérdőív 7. számú feladatával azt vizsgáltuk, hogy a tanulók folytattak-e interaktív tevékenységet (pl. sms-küldés, telefonos kapcsolatfelvétel, e-mail küldés, műsorszolgáltató honlapjának megkeresése, stb.) valamilyen televízióműsor hatására. A kérdésre 2873 tanuló válaszolt, az eredmények a 36. táblázatban kerültek közlésre.

36. táblázat. A tanulók interaktivitása televízió műsorok hatására

<i>Interaktív tevékenységek formái</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>	<i>Összes válaszadók száma (N)</i>
<i>Interneten utána nézni egy műsorszolgáltatónak, vagy műsornak</i>	51,6	2880
<i>Sms küldése egy tévéműsor hatására</i>	17,3	2873
<i>Szavazással támogatni egy tévéműsor szereplőjét</i>	16,2	2956
<i>Pénz nyerése céljából telefonálni egy műsorba</i>	11,3	2956
<i>Részt venni valamilyen televíziós játékban, vetélkedőn</i>	9,5	2956
<i>Telefonálás valamilyen tévéműsorba</i>	6,4	2846
<i>E-mail küldés tévéműsor hatására</i>	5,4	2836
<i>Versenyre jelentkezni egy tévében látott felhívás után</i>	5,2	2956
<i>Adakozni egy olyan szervezetnek, amire egy tévéműsor hívta fel a figyelmet</i>	3,5	2956
<i>Panaszt tenni valamilyen műsorra</i>	2,6	2956
<i>Megvásárolni egy olyan tárgyat, amit pl. teleshopban mutattak</i>	2,4	2956
<i>Levél küldése (hagyományos formában) egy tévéműsor hatására</i>	2,2	2801

Összegzőképpen: a fiatalok a televízióval kapcsolatban főképp azokkal az interaktív tevékenységekkel élnek, amelyek az internethez köthetők (pl. olyan tartalmak keresése a világhálón, amelyek televíziós műsorokhoz kapcsolhatók), tehát kihasználják a hálózat nyújtotta információszerzés, és kapcsolattartás lehetőségét.

A médiahasználat-kérdőívben a tanulók új médiával kapcsolatos interaktív tevékenységeire is rákérdeztünk (lásd 37. táblázat).

37. táblázat. A tanulók újmédiával kapcsolatos tevékenységi formái (%) (Több válasz is megjelölhető volt)

<i>Alkalmazott médiatechnológiák</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>	<i>Válaszadók (N)</i>
<i>Zenei lista készítése</i>	63,1	2705
<i>Csengőhang letöltése/készítése a mobiltelefonra</i>	42,8	2689
<i>Rövidfilm készítése</i>	41,0	2687
<i>Fotóalbum összeállítása és közzététele online felületen</i>	36,4	2675
<i>Blog írása</i>	14,4	2682
<i>Web-oldal készítése</i>	29,8	2704

A gyakorisági adatok alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy a tanulók többsége kipróbálta, és használta már a mobiltelefonjának és a számítógépének is azokat az interaktív lehetőségeit (pl. zenei lista, vagy csengőhang készítés, mozgókép felvétel, stb.), melyek túlmutatnak a tömegkommunikációs eszközök elsődleges funkcióin.

Eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy a 14–18 éves tanulók növekvő érdeklődést mutatnak az új, digitális médiumokkal kapcsolatos interaktív tevékenységek iránt. Kíváncsiak arra, hogy miként állíthatnak elő saját médiatartalmakat, készek elsajátítani az ezekhez szükséges ismereteket, készségeket (37. táblázat).

A tizenévesek médiahasználatának szabályozása

A médiahasználat-kérdőív 4 kérdése vonatkozott a szülők tömegkommunikációs eszközök használatával kapcsolatos – lehetséges – szabályaira. A tanulók nagy válaszadási kedvet mutattak, egyetlen kérdés kivételével, ami a mobilszámla kiegyenlítésére vonatkozott. Vélhetően, ez napi szinten fontos kérdés a családok mindennapjaiban, és valószínű, hogy a fiatalok nem akartak mindent elárulni a telefonos kommunikáció anyagi hátteréről (lásd 38. táblázat).

38. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat szülői szabályozás” kérdőív részre

Kérdőív-tétel száma	Kérdőív-tétel	Válaszadók száma
8.	Milyen szabályokat alakítottak ki szüleik az otthoni tévé nézéssel kapcsolatban? Mik ezek a szabályok?	2956
24.	Milyen szabályokat alakítottak ki a szüleik az otthoni internetezéssel kapcsolatban? Mik ezek a szabályok?	2956
32.	Te vagy a felelős a telefonszámlád / feltöltésed kifizetéséért?	2679
40.	Milyen szabályokat alakítottak ki szüleik a mobiltelefon használatával kapcsolatban? Mik ezek a szabályok?	2955

A válaszadó 14–18 éves tanulók 88,8%-ánál a szülők nem szabályozzák, hogy hány óráig nézhet a gyerek tévé műsorokat. Mindössze 330 tanuló jelölte meg azt a választ, hogy „meghatározott ideig nézhet tévét”. Még ritkábban beszélhetünk arról, hogy a családban beleszólnának a fiatal csatornaválasztásába. Csupán 31 főnél (azaz a válaszadók 1%-a) figyelnek a szülők arra, hogy a gyerek olyan programot néz-e, ami megfelel az életkorának. Adataink igazolták Kósa és László (2011) vonatkozó kutatási eredményeit. A műsorválasztás kapcsán is nagyfokú engedékenységet tapasztaltunk. A megkérdezettek 6,9%-a mondta, hogy szüleik kizárólag a korosztályuknak megfelelő tartalmat engedik megnézni. A tévéhasználat mellett azt is vizsgálni kívántuk, hogy mennyire kapnak szabad kezet a tizenéves tanulók az otthoni DVD és videó készülékek használatában. Eredményeink azt tükrözik, hogy a válaszadók 53,2%-a számára minden hozzáférés biztosítva van az önálló filmnézéshez.

A mérőeszköz segítségével arra is rákérdeztünk, hogy kikapcsolják-e a szülők a televízió készüléket abban az esetben, ha kiderül, hogy a gyereke nem a korosztályának megfelelő tartalmat nézi. Csupán a tanulók 8,4%-a jelölte meg ezt az opciót (247 fő).

Összegzésképpen: a családokban sem a médiahasználat idejére (naponta hány óráig), sem a médiatartalomra (milyen csatornát, milyen médiaszöveget, milyen tartalmat), sem pedig a médiahasználat hosszára nem fordítanak figyelmet (naponta mennyi időt tölt a képernyő előtt). A tanulók 93,3%-a adta azt a választ, hogy a szülők nem kontrollálják a napi tévé nézés hosszúságát, és minőségét. Egyetlen dologra figyelnek a szülők, mégpedig arra, hogy a gyerek ne üljön túl közel a képernyőhöz, mert úgy gondolják, hogy ennek következményeként romlik majd a szeme, a látása. A megkérdezett tanulók 29,3%-a megjelölte ezt az opciót (azaz 867 tanuló).

A tanulók szinte teljesen szabadon mozoghatnak a digitális térben. A gyakoriságra vonatkozó adatok alapján azt látjuk, hogy a szülők a legtöbb esetben – 90,5%-97,7%-ig – egyáltalán nem korlátozzák gyermekeik internethasználatát. Ez vonatkozik annak idejére (*hány órától, hány óráig*), az internethasználat hosszúságára, a korosztálynak szóló tartalmak és oldalak ellenőrzésére, a felnőtt tartalmak tiltására is. Egyetlen esetben figyelhetünk meg ettől eltérést, mégpedig az internetről való vásárlás kapcsán. Ezt a szülők 13,6%-a tiltja.

Ugyanez a tendencia vonatkozik a mobiltelefon használatára is: a szülők alig élnek a korlátozás eszközeivel, csupán a korlátozott kártyafeltöltésre, a fizetős szolgáltatások tiltására figyelnek, ügyelve arra, hogy kiszámítható anyagi keretek között tartsák a telefonhasználatot (lásd 39. táblázat).

39. táblázat. A szülők mobiltelefonra vonatkozó szabályai

Szabályok	Gyakoriság (%)	Válaszadók száma
Korlátozzák a kártyafeltöltést	21,2	624
A telefont csak hívásra és sms küldésre használhatja	10,4	308
A tanuló fizeti a számlát	9,9	292
A hívások idejének korlátozása	3,8	111
Ellenőrzik a mobiltelefon használatát	2,1	63
Kötelező a head-set használata	1,3	39

A tanulók mobiltelefon-használatánál az egyik legfontosabb kérdés, hogy ki fizeti a számlát. Az eredmények szerint a válaszadók (N=2679) 70,7%-ának – azaz 1893 főnek – a szülők fizetik a telefonszámláját. 349 tanuló (a válaszadók 13%-a) saját maga állja a telefonálás költségeit. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a fiú válaszadók közül többen felelősek a saját telefonszámlájukért. A fiúk (965 fő) 64,5%-ának fizeti teljes egészében a szülő a telefonszámláját, míg a lányok esetében (1711 fő) ez az adat 74,2%. Fele-fele arányban oszlanak meg a költségek a fiúk 13,3%-ánál, a lányok 12%-ánál. Egyedül fizeti a számlát a fiú tanulók 17,4%-a, a lányok 10,6%-a. További 335 tanuló mondja azt (a válaszadók 12,5%-a), hogy fele-fele részben felelősek a telefonálás költségeiért.

A tanulók véleménye saját médiahasználatukról – kommunikációs formák használata életszerű helyzetekben

A médiahasználat-kérdőív 45. feladatában olyan életszerű helyzeteket adtunk (pl. személyes találkozó egyeztetése, új barátok keresése, egy kapcsolat megszakítása, konfliktushelyzet, kapcsolattartás), amelyekben adott a lehetőség a különböző kommunikációs formák választására. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tizenévesek az általunk megadott helyzetekre milyen megoldásokat neveznek meg.

Életszerű helyzet: személyes találkozó egyeztetése a barátokkal

A válaszadók (N=2956) 40%-a – azaz 1183 fő – mobiltelefon használatával érné el társait, ha találkozni szeretne velük. A tanulók közül 603 fő – a válaszadók 20,4%-a – valamilyen közösségi fórumot, vagy internetes csatornát (MSN-t, Skype-ot, Facebook-ot, stb.) használna arra, hogy felvegye a kapcsolatot azokkal, akikkel személyesen is találkozni kíván. Céltudatosan sms-t, szöveges üzenet küldene 483 tanuló, a válaszadók 16,3%-a.

Életszerű helyzet: új barátok keresése

A válaszadók (N=2956) 40,5%-a – azaz 1198 tanuló – a közösségi portálokat, internetes elérhetőségeket nevezte meg arra célra, ha új ismerősöket, barátokat

szeretne keresni. Második helyen a személyes találkozásban rejlő lehetőségeket nevezték meg. Így gondolkodott 995 diák – azaz a részminta 32,3%-a. E-mailt küldene 222 fő, a részminta 7,5%-a.

Életszerű helyzet: egy kapcsolat megszakítása

Az eredmények arról biztosítanak bennünket, hogy a tizenévesek még ma is előnyben részesítik a személyes találkozást a fontos ügyek esetén. Egy kapcsolat lezárása mindenképpen meghatározó dolog az ember életében. A tanulók 74,2%-a – azaz 2192 diák – a személyes találkozó alkalmával beszélne meg a dolgot az érintett másik féllel. 104 fiatal mobiltelefonon is le tudná zárni a kapcsolatot – ez a válaszadók 3,5%-a. További 101 diák – a válaszadók 3,4%-a – sms-t küldve szakítana az érintett féllel.

Életszerű helyzet: várható egy vita/veszekedés

A válaszadók (N=2956) 62,1%-a – azaz 1835 fő – a veszekedés, vagy várható vita ellenére is a személyes találkozót vállalják fel. Az internetes közösségi fórumok, illetve a közvetlen kapcsolat lehetőségét ingyenesen kínáló MSN/Skype kapcsolatot használná a konfliktushelyzetben a tanulók 8,8%-a, azaz 260 fő. Mobiltelefon hívás útján rendezné a vitás helyzetet 253 diák, a válaszadók 8,6%-a.

Életszerű helyzet: földrajzilag távol élő rokonnal kell a kapcsolatot felvenni

A válaszadók (N=2956) közül 907 tanuló – a diákok 30,7%-a – az internet által ingyenesen biztosított közvetlen kapcsolattartási lehetőségeket az MSN-t, Skype-ot, a Facebook-ot, stb. kommunikációs formák használatát nevezte meg arra az esetre, ha kapcsolatba szeretne kerülni a földrajzilag távol élő rokonnal. További 494 fő – a válaszadók 16,7%-a – a mobiltelefon használatát jelölte meg, illetve 454 tanuló – a válaszadók 15,4%-a – e-mail útján keresné a kapcsolatot. A fentebb megnevezett kommunikációs formák – eredményeink szerint – a következő háttérváltozókkal mutatnak összefüggést (lásd 40. táblázat).

40. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók által megnevezett kommunikációs formák kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

<i>Életszerű helyzetek</i>	<i>A tanuló neve</i>	<i>A tanuló életkora</i>
Személyes találkozó egyeztetése a barátokkal	73,88 **	157,03 **
Új barátok keresése	80,25 **	162,14 **
Egy kapcsolat megszakítása	94,44 **	276,35 **
Várható egy vita/veszekedés	49,27 **	202,87 **
Földrajzilag távol élő rokonnal kell a kapcsolatot felvenni	39,77 **	127,36 **

Az adatok alapján kijelenthetjük, hogy a személyes találkozóra hívó sms-t leginkább az érettségi előtt álló tanulók – tehát a 11-13. évfolyamos tanulók küldenek egymásnak. Ezen részminták 16,9% – 21,7%-a jelölte meg ezt a lehetőséget. Mobiltelefon használatát leginkább szintén a felsőbb évfolyamos tanulók jelölték meg. A 12-13. évfolyamos válaszadók személyes találkozó esetén felhívnák

barátaikat. A részminták 44,9%-a jelölte meg ezt a kommunikációs formát. MSN-t, Skype-ot, vagy valamilyen internetes közösségi hálózatot a személyes találkozóra való meghívás céljából a 8. osztályosok jelölték meg. Ez a részminta 25,9%-a. A 10. évfolyamosok 22,2%-a is hasonlóan gondolkodott. Az sms-küldést legszívesebben a lány válaszadók (N = 1835) választották. A lány tanulók 19,2%-a ezt a kommunikáció formát jelölte meg arra az esetre, ha személyesen szeretne találkozni a barátaival. Mobiltelefonon hívná fel a barátait a fiú válaszadók többsége. Esetükben a fiúk 40,2%-a ezt a megoldást választaná, ha személyesen szeretne találkozni barátaival. Alig van különbség a nemek között a világhálón található technikai eszközök (MSN, Skype), és a közösségi fórumok igénybevételével összehozott személyes találkozók kapcsán. A fiúk 20,1%-a, a lányok 20,6%-a ezeket a formákat részesítené előnyben.

Az internetes közösségi oldalakat, illetve az ingyenes MSN, és Skype szolgáltatásokat főképp a 8. osztályos tanulók (785 fő) 43,7%-a, és a 10. évfolyamosok 43,4%-a jelölte meg *új barátok szerzése* céljára. Inkább a személyes találkozásban bízik a 13. évfolyamosok 44,2%-a, és a 11. évfolyam 37,2%-a. E-mail-t küldene, és úgy kötne új barátságokat a 7. osztályos válaszadók 17,9%-a. A közösségi fórumokat és egyéb interneten elérhető kommunikációs lehetőségeket inkább a lánytanulók részesítenek előnyben. A lány válaszadók 44,6%-a, a fiú válaszadók 33,8%-a jelölte meg ezt a lehetőséget. A személyes találkozó barátságformáló erejében inkább a fiú tanulók bíznak. A fiúk 34,5%-a választotta ezt az opciót, szemben a lányok 31%-ával. E-mail-t használna új barátságok felkutatására a lányok 8,4%-a (154 fő), a fiú tanulók 6,1%-a (68 diák).

Egy régi kapcsolat lezárására a válaszadók közül legtöbben a személyes találkozót jelölték meg, de ezen belül is kijelenthetjük, hogy minél idősebbek a válaszadók, annál inkább jellemző rájuk ez a kommunikációs forma. A 7. osztályos válaszadók még 37,3%-a, a 11. évfolyamosok már 78,7%-a, a 13. évfolyamosok esetében pedig már a 96,4%-os választás a jellemző. Mobiltelefonon venne búcsút a 7. osztályos válaszadók 14,9%-a, és ahogy növekszik a válaszadók életkora, úgy csökken rohamosan az erre az opcióra szavazók tábora. Az sms-küldés útján elbúcsúzóik leginkább 8. osztályos tanulók köréből kerülnek ki. A 8. osztályos válaszadók 7,4%-a döntene ezen kommunikációs forma mellett, ha meg kívánna szakítani egy kapcsolatot. A válaszadók 74,2%-a a személyes találkozás jelölte meg a régi kapcsolat befejezésére. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a válaszadók közül mégis a tanuló lányokra jellemző inkább, hogy felvállalják a konfliktushelyzetek ilyen megoldását. A lány válaszadók (N=1835) 80,1%-a, a fiú válaszadók 64,5%-a dönt ennél a megoldásnál. Mobiltelefont használna egy kapcsolat megszakítására a fiú válaszadók 5,3%-a, illetve a lány válaszadók 2,5%-a. Sms-ben venne búcsút az érintett másik féltől egy kapcsolat végén a fiú válaszadók 4,5%-a, a lány tanulók 2,8%-a.

A statisztikai adatokból levonható az a következtetés, hogy minél idősebb a tanuló, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a személyes találkozót részesíti előnyben egy *konfliktushelyzet*ben. A 7. osztályos tanulók 29,9%-a, a 13. évfolyam válaszadóinak 78,3%-a dönt a személyes megkeresés mellett. Internetes kapcsolatfelvétellel döntően a 8. osztályosok élnének egy ilyen élethelyzetben. Közülük 88 tanuló – a válaszadók 11,2%-a – használna MSN-t, Skype-ot, vagy facebook-ot. Mobiltelefonon rendezné a vitás szituációt a 8. osztályos válaszadók 12,9%-a. A személyes kapcsolatfelvételre, a személyes találkozóra nyitottabbak a lánytanulók. Az 1835 lány válaszadó 66,5%-a, a fiú válaszadók 54,8%-a vállalná a konfliktushelyzet ilyen megoldását. Az internetes portálok nyújtotta háttérrel, és a

mobiltelefon használatát a fiúk preferálják az élet nehezebb pillanataiban. A fiútanulók 10,5%-a használna MSN-t, Skype-ot – szemben a lányok 7,7%-ával – és a mobiltelefon mellett a fiúk 9,2%-a döntene. Ugyanezen megoldással a lányok 8,2%-a élne.

Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy minél idősebb a tanuló, annál inkább használja az internet által nyújtott hálózati kommunikációs formákat abban az esetben, ha *egy külföldön élő családtaggal akarja felvenni a kapcsolatot*. A 7. osztályos válaszadók 16,4%-a, a 10. évfolyamosok 33,5%-a, a 13. osztályosok 39,1%-a választja ezt a technikai hátteret. Hasonló a tendencia az e-mail alkalmazásával is, úgy látszik, hogy az életkorral együtt nő azoknak a tanulóknak a száma, akik az elektronikus levélküldést választják a földrajzilag távol lévő családtag megkeresésére. A mobiltelefon használata már nem ilyen egyértelmű. Leginkább a 8. osztályos tanulók választanák ezt a kommunikációs formák. Ezen részminta 20%-a (157 fő) hívná fel rokonát, vagy távoli ismerősét a hordozható készülékről. Az ingyenes internetes kommunikációs formák – mint az MSN, a Skype, a Facebook, stb. – használatában alig látunk különbséget a lány és a fiú válaszadók esetében (30,8% és 30,5%). Ugyanezt a kijelentést tehetjük a mobiltelefon használatára vonatkozóan (16,6% és 16,9%). Az e-mail küldés esetében viszont azt látjuk, hogy ez a kommunikációs forma inkább a lány válaszadókhoz áll közelebb: a lehetőséget 17,5%-uk jelölte meg. A fiú válaszadók esetében 11,8% döntene hasonlóan.

A tanulók nézetei saját médiakompetenciájuk fejlettsége és az internet, mint veszélyes médium vonatkozásában

A válaszadók 95,7% – azaz 2668 tanuló – *„teljesen egyetértett”*, vagy *„egyetért”* azzal az állítással, mely szerint magabiztos internet felhasználónak tartja saját magát. Az eredmény igazolta a WIP 2005-ös kutatás során nyert adatokat. Egy kontrollkérdés megerősítette ezt az állítást, mert a tanulók csupán 37,4%-a vallotta be, hogy *„sokszor nem találja meg az interneten a keresett tartalmat”* (1021 tanuló). A válaszadók 62,6%-a – azaz 1710 diák – elutasítja ezt a kijelentést, ők továbbra is magabiztosnak látszanak az internet-használatát illetően. A tanulók 61,1%-a (azaz 1651 fő) nem korlátozná az internet használatát. *„Nem ért egyet”* ezzel a válaszadók 33,1%-a (893 fő), és *„nagyon nem ért egyet”* ezzel 157 fő, a válaszadók 5,3%-a. A 2863 válaszadó többsége (74,2%-a) nem ért egyet azzal az állítással, miszerint *„az internetezés teljesen veszélytelen tevékenység”*. A tanulók nézeteit – a khi négyzet próba szignifikanciája szerint – különböző háttérváltozókkal vetjük össze (lásd a 41. táblázatot).

41. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók internettel kapcsolatos nézetei és kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

<i>A tanulók internettel kapcsolatos nézetei</i>	<i>Médiaoktatás</i>	<i>A tanuló neme</i>	<i>A tanuló életkora</i>	<i>Lakóhely</i>	<i>Iskolatípus</i>	<i>Saját szobában internet</i>
Magabiztosan használom az internetet	0,54 n.s.	68,57 **	33,67 *	16,49 n.s.	40,57 **	39,67 **
Sokszor nem találom meg a keresett tartalmat az interneten	1,22 n.s.	64,91 **	67,61 **	32,44 **	60,72 **	23,21 **
Nem korlátoznám az internet használatát	3,68 n.s.	84,65 **	49,45 **	19,82 n.s.	86,58 **	18,34 **
Az internetezés teljesen veszélytelen tevékenység	10,25 **	74,53 **	115,77 **	25,94 *	153,67 **	4,60 n.s.

Az internet-használat kapcsán meglepő az „általános iskola és gimnázium”-ba járó tanulók magabiztossága. Közülük 72,7% állítja, hogy otthonosan mozog az interneten, és további 25,6% az, aki egyetért ezzel. A „gimnázium és szakközépiskolai” tanulók 66,4%-a teljesen egyetért a rá vonatkozó magabiztos internethasználattal, 30,5% tanuló aki „egyetértését fejezi ki. A gimnáziumi tanulók részmintáját nézve azt látjuk, hogy a tanulók (1340 fő) 55,3%-a állítja magáról azt, hogy teljesen magabiztos az internet használata terén, és a részminta további 40,2%-a is „egyetért” ezzel. Leginkább magabiztos a legfiatalabb – a 7. és a 8. osztályos tanulók (77,1%, és 61,1%-a részmintának) –, illetve a legidősebb korosztály, a 13. évfolyam (a részminta 63,9%-a). Ők állítják magukról leginkább, hogy magabiztos internet-használók. Visszafogottabban állítja azt, hogy magabiztos internet-használó a 11–12. évfolyam. Ezen részminták 39,4 és 38%-a gondolja magáról, hogy magabiztos felhasználó. A fiú válaszadók (1043 fő) magabiztosabbak saját internet-használatuk megítélése kapcsán. A részminta 68,5%-a teljesen egyetért ezzel a megállapítással, és további 285 fő (a részminta 27,3%-a) ért egyet ezzel. A lány válaszadók (1745 fő) 53,6%-a fejezi ki azon véleményét, hogy teljesen egyetért a megállapítással, és további 42%-ra tehető azon válaszadók száma, akik egyetértenek ezzel. Az internettel a saját szobájukban rendelkezők/nem rendelkezők részminták adatait elemezve azt látjuk, hogy magabiztosabb internet-használóknak tartják magukat azok, akiknek rendelkezésre áll az internet-kapcsolat a saját szobájában (65,3% teljesen egyetért az állítással, ami 1135 főt jelent). A hét közben internetre szánt idő szerint képzett részminták alapján kijelenthetjük, hogy minél több órát szánnak a tanulók erre a tevékenységre, annál inkább gondolják magukról, hogy magabiztos felhasználók. A legfeljebb napi 1 órát internetezők (263 fő) 46,6%-a, a napi 1-2 órát internetezők (467 fő) 58,7%-a, a napi 2-3 internetező (368 tanuló) 66,3%-a, a naponta 3 óránál többet internetező (401 tanuló) 78,8%-a jelenti ki, hogy teljesen egyetért azzal a kijelentéssel, hogy ő magabiztosan használja az internetet. Nincs igazolható szignifikáns kapcsolat az internet magabiztos használatáról kialakult nézet és a válaszadók lakhelye között ($p=0,17$). Tehát a nézetet nem befolyásolja a lakhely típusa.

A településtípusok vonatkozásában azt mondhatjuk, hogy minél kisebb lélekszámú a lakóhely, annál kevésbé magabiztosak a tartalom keresésében a

tanulók. A nagyközségben élő diákok 14,9%-a teljesen egyetért azzal, hogy sokszor nem találja meg az interneten a keresett tartalmakat. A fővárosi tanulók 25,8%-a (67 fő), a megyei jogú városban élők 27,9%-a (306 tanuló), a városban élők 30,6%-a (349 tanuló), a nagyközségben élők 31,1%-a, a kisközségben élők 43,1%-a gondolja úgy, hogy egyetért azzal, hogy sokszor nem találja meg a keresett tartalmakat az interneten. Az *iskolatípusok* kapcsán azt mondhatjuk, hogy az általános iskolás tanulók 12,1%-a gondolja úgy, hogy „teljesen egyetért azzal az állítással, hogy sokszor nem találja az interneten a keresett tartalmakat”. Közülük további 33,3% egyetért ezzel az állítással (236 diák). Az „általános iskola, gimnázium és szakközépiskolába” járó tanulók 7,7%-a teljesen egyetért az állítással, további 34,6% egyetért azzal, hogy nem mindig találja meg a szükséges információkat a világhálón. Az *évfolyamok* kapcsán azt látjuk, hogy minél fiatalabb a válaszadó, annál kevésbé találja még az interneten a keresett tartalmakat. A 7. osztályos tanulók 44,4%-a („a teljesen egyetért” 20% + az „egyetért” a kijelentéssel 24,4%), a 8. osztályosok 45,6%-a (11,7% + 33,9%), a 9. évfolyamosok 34,5%-a, a 12. évfolyamosok 34,2%-a gondolja úgy, hogy nem találja meg a világhálón a keresett tartalmakat. A női válaszadókra igaz, hogy kevésbé találják meg az interneten keresett tartalmakat. A lányok közül 115 fő (a részminta 6,7%-a) gondolja úgy, hogy „teljesen egyetért” azzal, hogy sokszor nem találja meg a keresett tartalmakat az interneten, és további 544 fő (a részminta 31,7%-a) „egyetért” az állítással. Ez tehát a lány válaszadók (1716 fő) 38,4%-a. A fiúk ezen részmintája a válaszadók (1015 fő) 35,7%-a. A kapott adatok alapján elmondhatjuk, hogy főképp azok nem találják meg a keresett tartalmakat az interneten, akinek nincs a saját szobájában internet-hozzáférés. 724 tanulónak nincs a szobájában internet-kapcsolat, ez a részminta 42,7%-a (8,6% + 34,1%). Azon tanulók közül akiknek van saját hálózati hozzáférés a szobájukban (1699 fő) 33,8% jelezte a válaszadásában, hogy nem találja a szükséges tartalmakat.

Nincs szignifikáns kapcsolat az interneten való keresés sikerességéről kialakult nézet és a médiaoktatás között ($p=0,75>0,05$). Nagyjából azonos azon tanulók száma, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, illetve akiknek nem volt, és azonos azoknak is, akik arról nyilatkoztak, hogy egyetértenek / nem értenek egyet az állítással.

Az *iskolatípusok* esetében azt látjuk, hogy az általános iskolába járó tanulók (698 fő) 65,9%-a gondolja úgy, hogy nem kell az internetet korlátozni. Az összevont intézmények tanulói, úgymint az „általános iskola, gimnázium és szakközépiskola” intézményekbe járó tanulók (26 fő) 77%-a gondolja azt, hogy nem kell korlátozni az internet használatát, a „gimnázium és szakközépiskolába” járó tanulók 67,5%-ának hasonló a véleménye erről. A válaszadók esetében a gimnáziumba járó diákok – 1310 fő – 45,2%-a korlátozná az internet használatát. Ha *évfolyamok* szerinti bontásban vizsgáljuk az adatokat, azt látjuk, hogy az alsóbb évfolyamra járó diákok nem korlátoznák az internet használatát. A 7. osztályos válaszadók 41,3%-a teljesen egyetért, további 37% pedig egyetért azzal az állítással, hogy nem korlátozná az internetet (a válaszadók 78,3%-a). A 8. osztályos válaszadók esetében ezt a két opciót 33,4% és további 31,9% választotta (a válaszadók 65,3%-a). A 11. évfolyamosok esetében ez a szám már a válaszadók 59,1%-a, a 12. évfolyamosoknál pedig 58,3%. A magasabb évfolyamra járó tanulók jóval nagyobb része nem ért egyet az állítással: az általános iskolás tanulók közül a 8. osztályos részminta 34,7%-a, a 10. évfolyamosok 45,1%-a, a 11. évfolyamosok 40,9%-a. A válaszadók *nemi hovatartozása* szerint képzett részminták eredményei alapján elmondhatjuk, hogy inkább a fiúk azok, akik egyetértenek a szabad internethasználattal. Az 1009 fiútanuló 69%-a nem korlátozná az internetet, szemben a lányok 56,4%-ával. Nem

ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy nem korlátozná az internetet a fiú válaszadók 31,1%-a, a lányok 43,6%-a.

Az internetet főképp azok a tanulók nem korlátoznák, akiknek van a *saját szobájukban hálózati kapcsolódás*. 1684 tanuló rendelkezik ezzel, és esetükben a diákok 63,7%-a nem korlátozná a hozzáférést. Azok a tanulók, akik nem rendelkeznek saját hálózati kapcsolódási ponttal (714 fő) 57%-a – itt is a többség – ért egyet azzal, hogy ne korlátozzák a hozzáférést.

Nincs szignifikáns kapcsolat *az internethasználat korlátozásáról kialakult nézet és a válaszadók lakhelye* ($p=0,07>0,05$), továbbá az intézményi keretek között folytatott *mozgókép kultúra és médiaismeret oktatása* között ($p=0,30$). Kijelenthetjük, hogy az internethasználat korlátozásával kapcsolatos nézet nem függ sem attól, hogy milyen településen él a tanuló, és attól sem, hogy volt-e az iskolájában médiaoktatás.

A *településtípusok* szerint képzett részminták adatait elemezve azt mondhatjuk, hogy minél kisebb lélekszámú a település, annál inkább bíznak a tanulók abban, hogy az internet használata teljesen veszélytelen tevékenység. A nagyközségben élők 33,3%-ának (12% + 21,3%), a kisközségben élők 37,7%-ának (11,9% + 25,8%) ez a véleménye.

A nagyobb települések lakói nem értenek egyet ezzel:

- a fővárosban élők 73,8%-a (53,5% + 20,3%)
- a megyei jogú városban élők 77,1%-a (57,6% + 19,5%)
- a városban élők 73,7%-a (54,3% + 19,4%)

Az internetezésről – mint veszélytelen tevékenységről – leginkább az általános iskolába járók (a részminta 39,6%-a), az általános iskola, gimnázium és szakközépiskolába járók (a részminta 50%-a), és az általános iskola és gimnáziumba járó tanulók (a részminta 34,5%-a) vall meggyőződéssel. Nem ért egyet a kijelentéssel a gimnáziumba járó tanulók 81,4%-a (59,1% + 22,3%), a gimnázium és szakközépiskolába járó tanulók 77,7%-a (55,3% + 22,4%), továbbá a szakközépiskolába járók 77,4%-a (64,2% + 13,2%).

Szignifikáns kapcsolat igazolható az internet, mint veszélytelen tevékenységről kialakult nézet és a *mozgókép kultúra és médiaismeret tárgy oktatása* között. Nem ért egyet az állítással a médiaoktatásban részt vett tanulók 74,5%-a (20,8% + 53,7%), és azon tanulók 74,1%-a sem, akiknek nem volt médiaórájuk (867 fő). Egyetért az internet veszélytelenségét tartalmazó kijelentéssel a mozgókép kultúra és médiaismeretet tanulók 25,5%-a, és azon tanulók közül, akiknek nem volt ilyen órájuk 26,6%-a. Az *iskolai évfolyamok* vonatkozásában az látjuk, hogy inkább az alsóbb éves válaszadók gondolják úgy, hogy az internet használata teljesen veszélytelen tevékenység. A 7. osztályos minta 46,7%-a, a 8. osztályosok 28,2%-a, a 9. évfolyamosok 26,1%-a gondolja ezt. Az idősebb tanulók másként látják ezt. A 13. évesek 83,3%-a, a 12. évfolyam 82%-a, a 11. évfolyam 78,3%-a gondolja úgy, hogy az internet használata nem veszélytelen. Főképp a lányok nem értenek egyet azzal, hogy az internethasználat teljesen veszélytelen tevékenység. A lányok 79,6%-a (58,7% + 20,9%) gondolja ezt. A fiú válaszadók 65,1%-a ért egyet azzal, hogy nem veszélytelen időtöltés az internetezés.

Nincs szignifikáns kapcsolat az internet használatáról – mint veszélytelen tevékenységről – kialakított nézet és a saját szobában rendelkezésre álló internet-hozzáférés között ($p=0,20$).

6.1.2 A médiaszövegértéssel, és a média befolyásoló szerepéről vallott nézetekkel kapcsolatos eredmények

A médiahasználat-kérdőívben 4 feladattal vizsgáltuk a kritikus médiaszövegértést (lásd 42. táblázat).

42. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „A tanulók, mint kritikus médiaszövegbefogadók” kérdőívrészre

Kérdőívtétel száma	Kérdőívtétel	Válaszadók száma (N)
9.	Mennyire értesz egyet azokkal a kijelentésekkel, melyek a tévével kapcsolatosak?	2894
10.	Mint ahogy tudod, a tévében különböző műsorok vannak. Szerinted mennyire igazak az általuk közölt információk?	2882
28.	Találkoztál bármivel, ami trágár, aggasztó vagy félelmetes volt az interneten? HA IGEN – Mikor történt ez?	2762
29.	Egyetértesz-e azokkal, akik az interneten kívül figyelmen kívül hagyják a többi hírforrást? Húzd alá a választ! Választásodat röviden indokold!	2652

A tanulók televízióval kapcsolatos véleményét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy megoszlik a diákok véleménye a szabad tévéhasználatra vonatkozóan. A többség egyetértett – azzal a kijelentéssel (a minta 60,2%-a) miszerint „A tévében mindenkinek azt szabadna néznie, amit akar”. A válaszadók közel 40%-a elutasította ezt az állítást. A véleményalkotás terén a női válaszadók tűnnek megengedőbbnek. 1803 női válaszadó közül 971 tanuló gondolta azt, hogy a tévéhasználat szabadsága minden tartalomra kiterjedhet. A kijelentéssel egyetértő 1742 tanuló közül 1114 főnek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órája. Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy jellemzően a médiaoktatásban részt vett tanulók gondolják úgy, hogy minél nagyobb szabadságot kell adni a tévéhasználat kapcsán

A diákok 62,7%-a nem ért egyet azzal a kijelentéssel, mely szerint „A televízió jó irányban befolyásol.” A megkérdezettek 17,5%-a még határozottan elutasítja ezt a véleményt, tehát a „nagyon nem értek egyet” opciót jelölte meg a kérdőívben. Itt ismét alkalmaztunk egy kontrollkérdést, amivel az volt a cél, hogy ellenőrizzük, a fiatalok megfontolták-e az előző esetben tett kijelentésüket. „A televízió rossz irányban befolyásolja az embereket” állítás szerepeltetése ezért kapott helyet a mérőeszközben. Az eredményeink azt igazolták, hogy – összehasonlítva a két feladatot – a tanulók felelősségteljesen hozták meg döntésüket, tehát nem találtunk ellentmondást a válaszok között. A válaszadók 71,3%-a nem ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „Televíziónézés közben is lehet hatékonyan tanulni”.

A kutatás során figyelmet fordítottunk arra, hogy minél több információhoz jussunk a tizenévesek média-szövegértésével kapcsolatban. A médiahasználat-kérdőív 10. számú feladatában a tanulók a természettudományos -, és hírműsor, illetve a valóság-show-ban közölt információk, események megbízhatóságáról nyilatkoztak. A dolgozatban a hírműsorokkal kapcsolatos eredményeket közöljük. A válaszadók 58,7%-a szerint mindig/legtöbbször igazak a hírműsorokban közölt tartalmak. További 33,3%-nak már vannak fenntartásai a valósághűséggel kapcsolatban.

A médiaszövegértés egyik mutatója, hogy a befogadóban tudatosul a tartalom trágár, félelmet keltő jelentése. A 28. feladatra választ adók közül 1146 tanuló soha nem találkozott az interneten félelmetes/trágár tartalmakkal (ez a minta 41,5%-a), míg 58,5%-nak volt már ilyen tapasztalata (1616 tanulónak). 480 diák jelölte meg – a válaszadók 17,4%-a – az „elmúlt 1 hétben”, 10,2% (283 fő) az „elmúlt pár hétben”,

10,9% (tehát 302 tizenéves) az „elmúlt pár hónapban”, 12,5% pedig (645 diák) a „múlt évben” opciót. A válaszadók 7,5%-a „sokkal régebben” találkozott a világhálón trágár/félelmetes tartalmakkal.

A vizsgálat során arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen véleménnyel vannak a tanulók a kizárólag internet alapú tájékozódásról. A mérőeszköz 29. feladata nyílt végű kérdést tartalmazott, melyben a diáknak lehetőséget kaptak arra, hogy válaszukat indoklással is alátámasszák. A diákok közül 1301 tanuló (a válaszadók 49,1%-a) nem ért egyet azokkal, akik csupán az internetről tájékozódnak a körülöttünk történő eseményekről. A diákok 13,2%-a – azaz 349 tanuló – még határozottabb állást foglal ebben a kérdésben, és ők az „egyáltalán nem értek egyet” opciót jelölték meg. A válaszadók összesen 37,8%-a egyetért a tájékozódás internetről történő kizárólagosságával.

A televízió pozitív irányú befolyása kapcsán kialakult vélemény kapcsolatba hozható a nemi hovatartozással, pozitív korrelációt találtunk a két változó között (lásd a 43. táblázatot).

43. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 tanulók nézetei a média befolyásoló szerepéről és háttérváltozókkal való kapcsolata (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

<i>A tanulók nézetei a média befolyásoló szerepéről</i>	<i>Médiaoktatás</i>	<i>A tanuló neme</i>	<i>A tanuló életkora</i>	<i>Lakóhely</i>	<i>Iskolatípus</i>	<i>Saját szobában tévé</i>	<i>Televíziózással töltött idő</i>
A televízió jó irányban befolyásol	1,24 n.s.	49,55 **	114,88 **	23,50 *	153,17 **	28,76 **	254,87 **
A televízió rossz irányban befolyásolja az embereket	1,34 n.s.	32,91 **	114,90 **	23,50 *	153,17 **	28,76 **	254,87 **
Televíziónézés közben is lehet hatékonyan tanulni	1,68 n.s.	49,40 **	82,59 **	13,81 n.s.	82,57 **	48,13 **	168,48 **
A hírműsorokban közölt információk valóságshűek	4,85 n.s.	62,75 **	79,44 **	49,75 **	80,59 **	11,57 *	72,73 **
Találkoztál bármivel, ami trágár, aggasztó vagy félelmetes volt az interneten? HA IGEN – Mikor történt ez?	5,57 n.s.	64,81 **	128,06 **	34,74 **	114,05 **	3,31 n.s.	54,40 **
Egyetértesz-e azokkal, akik az interneten kívül figyelmen kívül hagyják a többi hírforrást?	1,83 n.s.	50,18 **	42,41 **	20,61 n.s.	33,20 **	3,79 n.s.	50,16 **

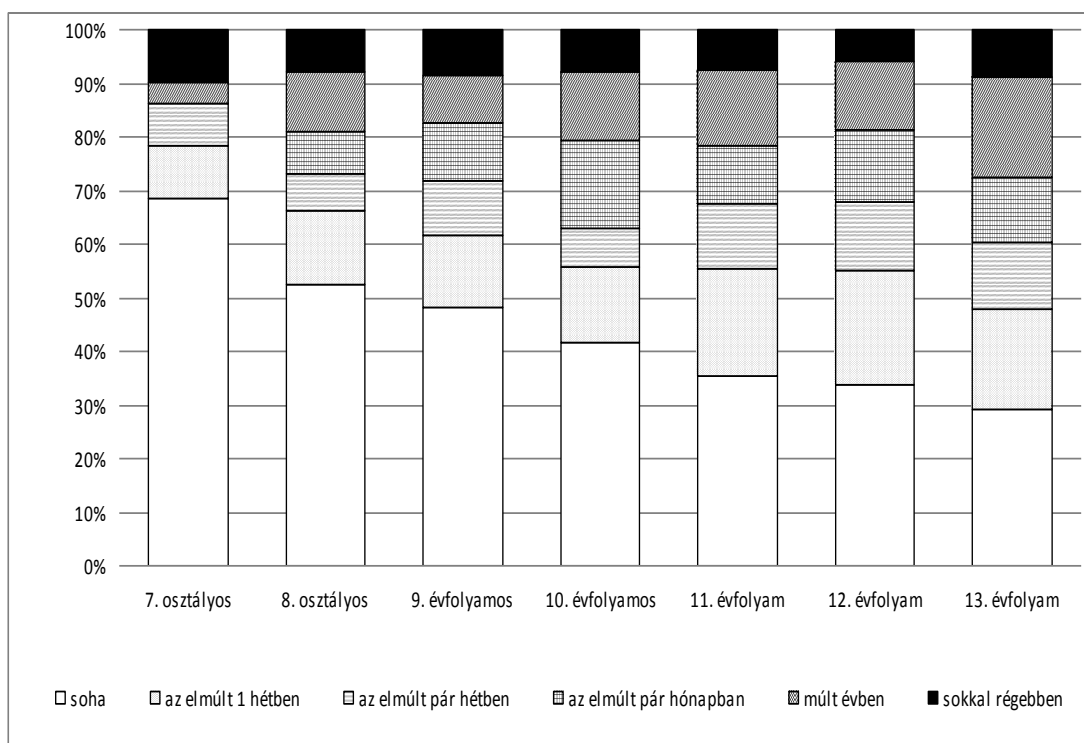
A részletesebb elemzés alapján elmondható, hogy a lány válaszadók közül – 1778 tanuló – 1542 fő gondolta úgy, hogy a televízió nem gyakorol pozitív hatást a nézőkre. Továbbgondolásra érdemes, az az eredmény, amely szerint a televízió befolyásáról kialakult nézet független a médiaoktatástól ($p=0,74$). Az adatok azt mutatják, hogy minél nagyobb lélekszámú település lakója a diák, és minél idősebb, annál kevésbé gondolja, hogy a televíziós tartalmak pozitív irányban befolyásolhatják a nézőt (lásd 43. táblázat). Ezt a véleményt főképp azok képviselik, akik napi szinten nem – 340 fő állítja ezt, közülük 340 tanuló jelölte meg ezt az opciót – vagy jellemzően legfeljebb 1 órát fordítanak televízió nézésre (663 tanulóból 581 fő). Alátámasztja ezt az eredményt az is, hogy jellemzően azok a

tanulók elutasítók az állítással kapcsolatban, akiknek nincs a szobájukban televíziókészülék (866 válaszadóból 755 diák).

Főképp a gimnázium 11–12. évfolyamába járó tanulók és ezen belül is inkább a női válaszadók utasítják el azt az állítást, hogy televíziónézés közben lehet hatékonyan tanulni. vonatkoztatható. 1799 lánytanuló közül 1226 fő nem értett egyet azzal, hogy a tanulás és a párhuzamos tevékenységként folytatott televíziónézés hatékony lehet a másnapi iskolai felkészülés során. Szignifikáns kapcsolatot igazoltunk továbbá a saját szobában rendelkezésre álló tévékészülék, és a naponta televíziózásra fordított idő között is. A tanulás és a másnapi felkészülés közben folytatott televíziózást inkább azok a tanulók utasítják el, akiknek nincs televízió a saját szobájukban (873 tanuló tartozik ebbe a részmintába, közülük 638 fő van ezen a véleményen). Amennyiben arra a kérdésre keresünk választ, hogy az ebbe a csoportba tartozó diákok naponta mégis hány órát televízióznak, akkor a válasz az, hogy ők jellemzően 1-2 órát töltenek a tévékészülékek előtt. A megkérdezettek 39,8%-a gondolja úgy, hogy a televíziózás összeköthető a tanulással, a másnapi – hatékony – iskolai felkészüléssel.

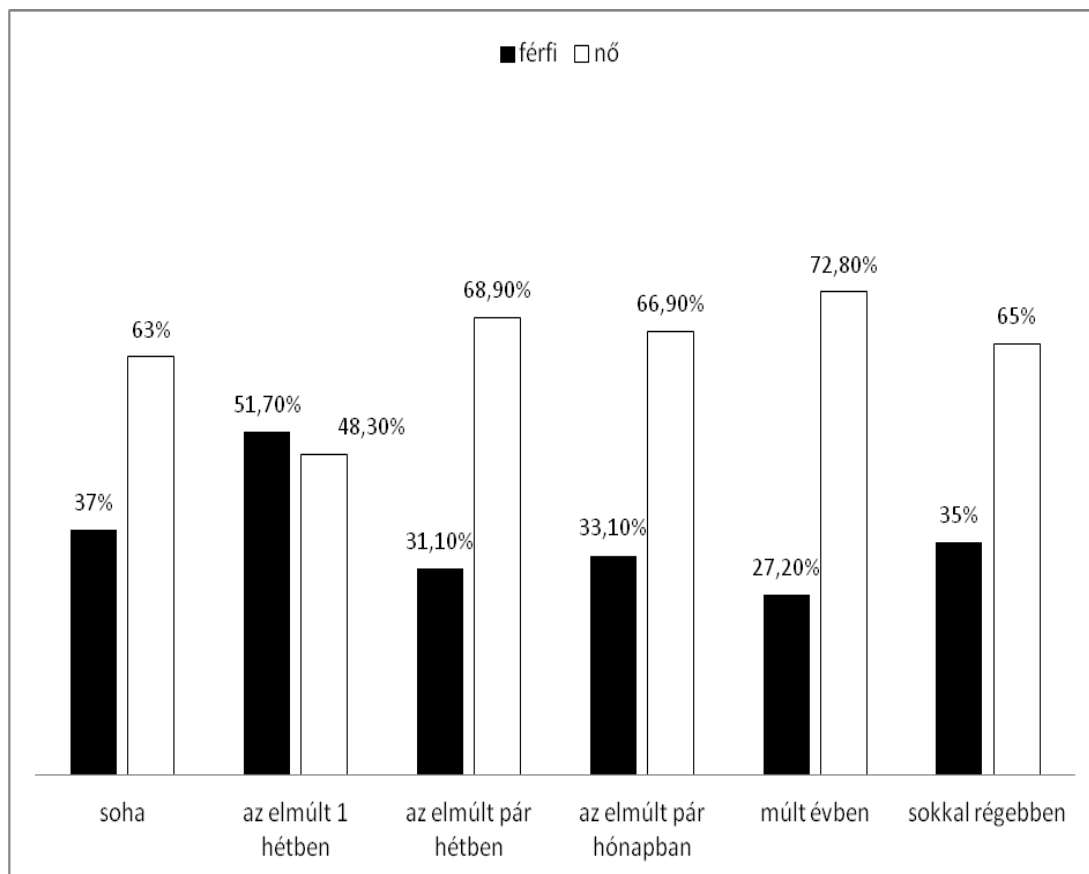
A khí-négyzet próba szignifikanciája alapján az a kijelentés tehető, hogy jellemzően a megyei jogú városban élő, és a városi diákok vallják, hogy a hírműsorok tartalma valóságos eseményeken nyugszanak. A hírműsor valóságtartalmára vonatkozó nézetet – az adatok alapján – nem befolyásolja az intézményi keretek között folytatott médiaoktatás, tehát a változók között nincs szignifikáns kapcsolat (lásd a 43. táblázatot). Jellemzően a 8. osztályos és a 11–12. évfolyamos tanulók gondolják úgy, hogy a hírműsorok valóságos eseményekről, hitelesen szólnak. A nemi hovatartozás és a hírműsorok tartalmának hihetősége között is találtunk kapcsolatot. Az eredmények azt tükrözik, hogy a diáklányok inkább hisznek a hírműsorok valóságosságában, mint a fiú tanulók. A lány részmintából (1798 fő) 1134 tanuló értett egyet ezzel. Az eredmények igazolják azokat a korábbi kutatásokat, melyek szerint a médiaszövegek egyéni értelmezését több háttértényező befolyásolja. Ezek közé tartozik a befogadó neme, kora és társadalmi osztálya (Funge, 1998; Buckingham, Fraser és Mayman, 1990; Buckingham, 2000), továbbá az is, hogy a néző mennyire ítéli valósnak, reálisnak a médiaszövegeket, azok tartalmát (Dorr, 1983; Kósa, 2002, 2004; Kósa és Vajda, 2002).

A trágár/félelmet keltő médiatartalmak nézet és a különböző háttérváltozók keresztábrák vizsgálatának eredménye alapján a következő megállapítások tehetők: szignifikáns kapcsolat van az interneten látott trágár/félelmetes tartalmak és a válaszadók iskolai évfolyama között. A változók között a kapcsolat a 0,22 kontingencia-együttható érték szerint erős, míg a Cramér-féle $V=0,1$ érték ezt nem erősíti meg. Jellemzően a 11. évfolyamos tanulók (744 fő, a válaszadók 26,9%-a), a 8. osztályosok (734 fő, ami a válaszadók 26,6%-a), és a 12. évfolyamosok (648 fő, a válaszadók 23,5%-a) találkozott már trágár/aggasztó tartalmakkal az interneten. A 11. évfolyamosok esetében a válaszadók 19,9%-a, a 12. évfolyamosok 21,5%-a, a 13. évfolyamosok 18,7%-a jelölte meg azt az opciót, hogy „az elmúlt egy hétben” találkozott ijesztő tartalmakkal az interneten (lásd 20. ábra).



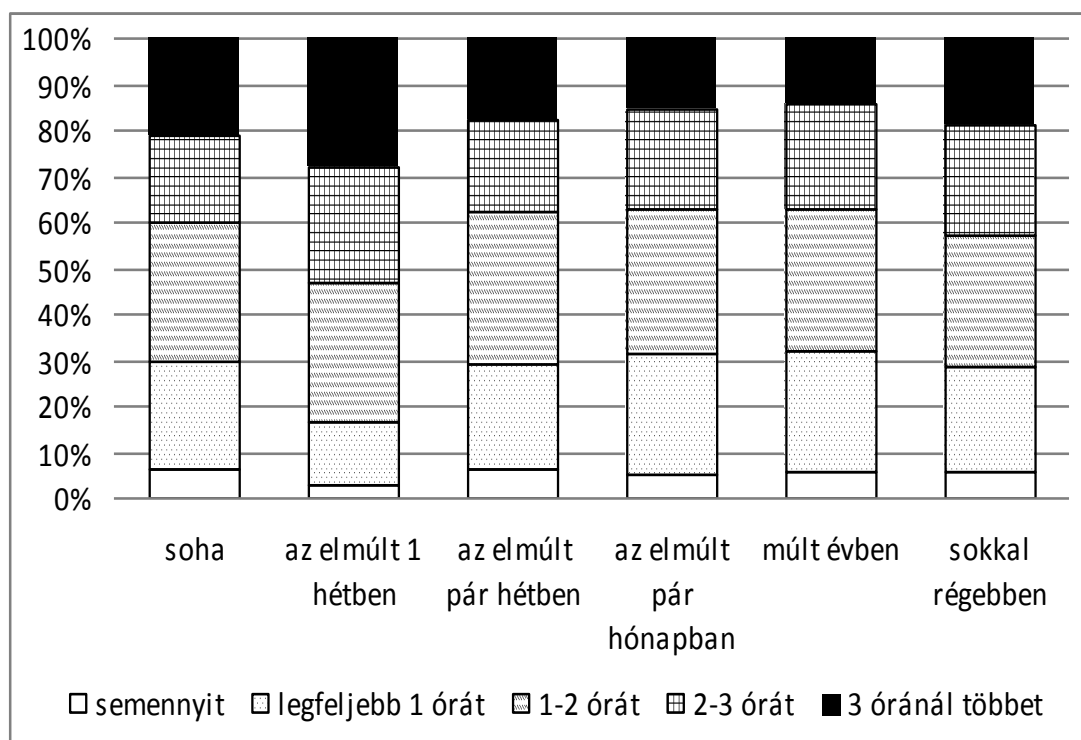
20. ábra
A tizenéves tanulók tapasztalata az internetes tartalmakról
(iskolai évfolyamok alapján)

A lány válaszadók 41,6%-a, a fiúk 41,6%-a soha nem találkozott ijesztő tartalmakkal az interneten. A tanulófiúk 24,2%-a, a lányok 13,4%-a jelölte be az „elmúlt héten” találkozott trágár tartalmakkal a világhálón opciót. Ebben a részmintában mutatkozott a legnagyobb különbség a nemek között. A következő három opció esetében („az elmúlt pár hétben”, az „elmúlt pár hónapban”, „a múlt évben”) a diáklányok közül kb. 3 százalékponttal többen jelölték meg a lehetőségeket, mint a férfiak (lásd 21. ábra).



21. ábra
A tizenéves tanulók tapasztalata az internetes tartalmakról
(a válaszadók neme alapján)

Az internethasználat ideje alapján képzett részminták vonatkozásában azt az eredményt kaptuk, hogy a legfeljebb hétközben napi egy órát internetezők 41,5%-a nem találkozott még ijesztő tartalmakkal az interneten (lásd a 22. ábra).



22. ábra
A tizenéves tanulók tapasztalata az internetes tartalmakról
(a válaszadók internetezésre szánt ideje alapján)

Ugyanilyen százalékot értek el azok a tanulók, akik naponta 3 óránál többet szánnak a világháló használatára. Azt látjuk továbbá, hogy a válaszadók közül a napi 3 óránál többet internetezők 24,9%-a az elmúlt 1 hétben, a 2-3 órát erre fordítók 21,2%-a, a napi 1-2 órát internetezők 17,7%-a találkozott trágár tartalmakkal a világhálón. Tehát minél több időt szánnak az internetezésre, annál nagyobb eséllyel találnak rá ezekre a tartalmakra.

Az 14–18 éves tanulók véleménye az „elegendő kizárólag az internetről tájékozódni” állításról *iskolatípus* szerinti részmintáit elemezve a következő megállapítások tehetők:

- Azok, akik egyetértenek azzal, hogy a világ történéseinek ismeretéhez elegendő az internet használata főként az egyesített „*általános iskola, gimnázium és szakközépiskola*” intézményekből kikerülő tanulók (a részminta 32,1%-a). Egyetért még ezzel a tájékozódással a „*gimnázium és szakközépiskolába*” járó tanulók 30%-a, és a *gimnáziumba* járók 29,9%-a.
- Nem értett egyet ezzel a véleménnyel a gimnáziumi tanulók 50,2%-a, a szakközépiskolások 49,2%-a, és az általános iskolások 49%-a.
- Leghatározottabban az általános iskolás részminta 16,1%-a utasítja el, hogy csupán az internetről tájékozódjon.

A válaszadók iskolai évfolyamok szerinti részmintának elemzése azt mutatja, hogy az internetről való kizárólagos tájékozódással „*teljesen egyetért*” a 9. évfolyamosok 11,7%-a, és a 11. évfolyamosok 10,6%-a. „*Egyetért*” az állítással a 12. évfolyamosok 31,9%-a, a 11. évfolyamosok 29,5%-a, és a 7. osztályosok 28,9%-a. „*Nem ért egyet*” azzal, hogy csupán az internetről tájékozódjunk a 10. évfolyamosok 51,7%-a, és a 12. évfolyamosok 50,9%-a. Azt mondhatjuk, hogy minél magasabb osztályba jár a tanuló, annál inkább ezt a véleményt érzi sajátjának (lásd 69. táblázat).

A nemek alapján képzett részminták vonatkozásában azt a megállapítást tehetjük, hogy inkább a fiatalok képviselik azt a véleményt, hogy a világ eseményeiről elegendő kizárólagosan az internetről tájékozódni. A fiú válaszadók 13,7%-a „teljesen egyetért”, további 31,2% pedig „egyetért” ezzel. A lányok megoszlása ebben a vonatkozásban 7,3 és 26,3%. A tanulólányok tehát inkább elutasítják az egyoldalú információszerzést: részmintájuk 53,6%-a „nem ért egyet” és további 12,8%-a „egyáltalán nem ért egyet” azzal, hogy csupán az internetről érdeklődünk a világ eseményeiről.

Amennyiben az internethasználat ideje alapján képzett részmintákat elemezzük, akkor azt látjuk, hogy a világról való ismereteket kizárólag az internetről szerzéssel azok értenek egyet, akik naponta átlag 2-3, vagy annál is többet töltenek a világhálón (a 2-3 órát internetező részminta 43,7%-a, a 3 óránál is többet internetezők 46%-a ért egyet ezzel). „Nem ért egyet” a legfeljebb naponta 1 órát internetezők 55,5%-a és a napi 1-2 órát internetezők 51,6%-a. Tehát minél több időt szán a tanuló az internetre, annál inkább hajlik arra a véleményre, hogy a világ eseményeiről elég ha a világhálóról tájékozódunk. A válaszadók 32,4%-a (689 tanuló) szerint azért érdemes kizárólag az interneten keresni az információkat a világ eseményeiről, mert ez a leggyorsabb.

A feladat – ahogy ezt már fentebb jeleztük – másik részében adott volt a lehetőség arra, hogy a tanulók a véleményüket indoklással is alátámasszák. A válaszadók (N=2956) közül 2128 fő élt ezzel a lehetőséggel. A nyílt végű válaszok – tartalmuk alapján – kategorizálásra kerültek, majd a kvantifikálást követően ezeket az adatbázisba rögzítettük. Eredményeink szerint a tanulók 27%-a úgy gondolja (574 tanuló), hogy nyitottnak kell lenni minden hírforrásra. 245 diák (a válaszadók 11,5%-a) azt a véleményt képviseli, hogy ha csupán egyféle forrásból tájékozódunk, akkor hamis/rossz információhoz is juthatunk. A válaszadók 10,6%-a szerint (226 diák) ha jól tájékozottak akarunk lenni, akkor használjunk minél több hírforrást!

A tizenévesek kritikus médiahasználatának egyik jellemzője lehet, hogy mit gondol a tanuló a televíziós szövegfajták rá gyakorolt hatásáról. A kérdőív 11. feladatában megnevezésre került 15 szövegtípus (pl. hírek, szappanopera, sci-fi, romantikus film, reklám, sportműsor, rajzfilm, stb.). A tanulónak egy 5 fokú attitűdskálán – egyáltalán nincs rám hatással/nagyon erősen hat rám – kellett jelölnie, hogy adott médiaszöveg esetén milyen erősnek tartja magára nézve annak hatását. A fejezet folytatásában most az első három helyre sorolt műsортípusokat tüntetjük fel. A 44. táblázat tartalmazza – nagyság szerinti csökkenő sorrendben – azokat a médiaszövegeket, amelyek erős érzelmi hatást képesek kiváltani a válaszadó tanulókból.

44. táblázat. Erős/nagyon erős érzelmi hatást kiváltó médiaszövegek
(A válaszadók százalékos gyakorisága alapján)

Vígjáték	67,7% (nagyon erős hatás 38,9%; hatással van rá 28,8%)
Tudományos-ismeretterjesztő műsor	40,3% (nagyon erős hatás 15,5%, hatással van rá 24,8%)
Hírműsor	29,8 %

A tanulók válaszai alapján nagyság szerinti csökkenő sorrendben összefoglaljuk azokat a médiaszövegfajtákat is, amelyek nem/egyáltalán nem váltanak ki hatást a diákokból (lásd 45. táblázat).

45. táblázat. Az első három televíziós szövegfajta amely – a tanulók nézete szerint – egyáltalán nem/nem gyakorol hatást (A válaszadók százalékos eloszlása alapján)

Reklám	85,6% (egyáltalán nincs hatással 70,1%; nincs hatással 15,5%),
Kívánságműsor	82,1% (egyáltalán nincs hatással 60,5%; nincs hatással 21,6%)
Szappanopera	79,4% (egyáltalán nincs hatással 58,4%; nincs hatással 18,5%)

Az adatok arról tanúskodnak, hogy az első, és a harmadik helyen éppen azok a szövegfajták kerültek megnevezésre, amelyekkel az országos nézettségi adatok alapján a – főleg a kereskedelmi műsorszolgáltatók esetében – a tanulók leggyakrabban találkoznak, és amelyeket leggyakrabban választanak.

A tájékozódás formái, az információs források használata

A kérdőív 41. feladatában arra kértük a tanulókat, hogy az általunk felsorolt kilenc lehetőség közül válasszák ki azokat, amelyek szerintük alkalmasak arra, hogy több információval szolgáljanak az internetről, a mobiltelefonról és a digitális tévéről. A kapott eredmények azt igazolják, hogy a tizenévesek körében nagyon erősek a kortárskapcsolatok, tehát az új, digitális médiumok használatával kapcsolatos kérdéseiket barátaiknak tennék fel, bennük bíznak legjobban. Nagy számú jelölést kapott a gyakorlat útján elsajátítható tapasztalat, és a szakértő eladótól való tanulás is (lásd 46. táblázat).

46. táblázat. Kitől szeretnének a tanulók többet tudni az új médiumokról? (Több válasz is megjelölhető volt) (N=2956)

Személyek	Gyakoriság (%)
Barátoktól	50,6
Magamtól gyakorlás útján, a saját hibáimból tanulva	38,2
Szakértő, hozzáértő eladótól	33,5
A termék használati utasításából	27,4
Szülőktől	22,6

A kérdőív 48. (nyílt végű) feladatánál a tanulóknak különböző szempontok alapján – a használat gyakorisága, az eszköz fontossága, hatékonysága, és annak társadalmi szerepvállalása szerint – kellett megneveznie, és sorrendbe állítania azt a három forrást, amelynek segítségével utána nézne a tömegkommunikáció kifejezés jelentésének. A tanulók jellemzően minden esetben az internetet tartották elsődleges információforrásnak. A válaszok sorrendje csupán egy esetben – a hatékonyság szerinti csoportosításban – változott. Itt a közvetlen hozzátartozók nem kerültek az első három helyen megnevezésre. A részletes adatok a 47. táblázatban szerepelnek.

47. táblázat. Információforrások különböző szempontok szerint sorrendje

Házi feladat megoldásához	Gy (%)	Használat gyakorisága szerint	Gy (%)	Fontosság szerint	Gy (%)	Hatékonyság szerint	Gy (%)	Társadalmi szerepvállalás szerint	Gy (%)
internet	79,2	internet	84,6	internet	58,0	internet	66,1	internet	46,6
könyvtár	8,7	szülők	3,3	szülők	16,4	könyvtár	13,4	szülők	23,6
iskolai tankönyvek	2,9	könyvtár	2,0	könyvtár	11,6	lexikon	3,6	könyvtár	15,5

Jelölés Gy(%)= a válaszok százalékos gyakorisága

A befogadók nézeteit a médiumok befolyásoló szerepéről nagy mértékben jellemzi, hogy mit gondolnak saját médiafüggőségükről.

A médiahasználat-kérdőív 43. és 44. feladata arról tájékoztat, hogy milyen nézeteket vallanak a tanulók saját médiafüggésük vonatkozásában. A 43. feladatban arra a kérdésre, hogy „*Melyik tevékenységet hiányolnád legjobban*” válaszadók (2076 fő) közül legtöbben – 721 tanuló – az internet használatát nevezte meg. Ezt követi a mobiltelefon, a tévé, és a számítógépes játékok használatának hiánya (lásd 48. táblázat). Eredményeink hasonlatosak az EU Kids II. kutatás adataihoz, ahol a tizenévesek a számítógépes tevékenységektől való eltiltást tartották legnagyobb büntetésnek.

48. táblázat. *Melyik tevékenységről mondanának le nehezen a tizenévesek?* (N=2076)

<i>Tevékenységi forma</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>
Internet használata	34,7
Mobiltelefon használata	24,0
Tévézés	13,0
Mp3 hallgatása	10,8
Számítógépes játékok	5,8

A 44. feladat az előző kérdés kiegészítése, mert itt az iránt érdeklődtünk, hogy a felsorolt tevékenységek közül, melyikről tudna a fiatal legkönnyebben lemondani. A válaszadók (N=2198) közül a legtöbben 633 fő a számítógépes játékokat adná fel legkönnyebben, ami az előző válasz figyelembe vételével nem túl meglepő, ugyanakkor úgy feltételezzük, hogy ebben a vonatkozásban – egy újabb vizsgálat esetén – nagy változásokat tapasztalnánk (lásd 49. táblázat).

49. táblázat. *Melyik tevékenységről mondanának legkönnyebben a tizenévesek?* (N=2198)

<i>Tevékenységi forma</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>
Számítógépes játékok	28,8
Újságolvasás	23,7
Rádióhallgatás	23,1
Tévézés	12,6
Mp3 hallgatása	4,3

6.1.3 A mozgóképpel és az internettel kapcsolatos ismeretek helye az oktatásban

A médiahasználat-kérdőívben arra a kérdésre is választ kívántunk kapni, hogy az oktatási intézményekben milyen tantárgyak keretében esik szó a médiáról, a számítógépről, és az internetről. A mérőeszköz 46. és 47. feladataiban tettünk fel az erre vonatkozó kérdéseket (lásd 50. táblázat).

50. táblázat. *A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „A médiaoktatás és a tanuló médiahasználatának kapcsolata” kérdőívrészre*

<i>Kérdőívtétel száma</i>	<i>Kérdőívtétel</i>	<i>Válaszadók száma (N)</i>
46.	Az iskolai tantárgyak között van-e olyan, amelyik a médiával kapcsolatos tudnivalókra tanít? Például, hogy miképp készülnek a televíziós, rádiós műsorok, sajtóműfajok, stb.? Ha IGEN – Mely órák ezek	2956
47.	Az iskolai órák között van-e olyan, amelyik internetezni tanít? Például hogyan működik az internet, hogy készülnek a weboldalak, miként kerüljük el a nem kívánt oldalakat. HA IGEN – Mely órák ezek?	2956

A médiával kapcsolatos ismeretek vonatkozásában – a válaszok gyakorisága alapján – azt mondhatjuk, hogy több tanórán is előkerül a média, mint téma (pl. számítástechnika, rajz- és vizuális kultúra, állampolgári ismeretek és történelem, magyar irodalom órákon). A tanulók közül 1709 fő – a válaszadók 57,8%-a – jelölte meg a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat, ahol foglalkoznak ezzel a témával. A második leggyakrabban megjelölt tantárgy a számítástechnika óra volt. Ezt 995 fő – a válaszadók 33,7%-a – jelölte be. Magas azoknak a tanulóknak a száma is, akik a rajz- és vizuális kultúra esetében találkoznak a médiumokkal kapcsolatos ismeretekkel. Esetünkben ezt a tanulók 14,8%-a, azaz 438 fő nevezte meg. Magyar irodalom órán 348 tanuló hallott a médiával kapcsolatos tudnivalókról. Ez a válaszadók 11,8%-a. Állampolgári ismeretek és történelem órán 153 diák találkozott médiával kapcsolatos ismeretekkel. Ez a válaszadók 5,2%-a. Az adataink azt mutatják, hogy főképp a magasabb évfolyamokon foglalkoznak a tanulók internettel kapcsolatos tudásának fejlesztésével. A keresztátlás vizsgálatok alapján a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárggyal kapcsolatos eredményeket ismertetjük (lásd 51. táblázat).

51. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a tanórákon közölt médiával kapcsolatos ismeretek és a háttérváltozók kapcsolata (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)

Tanórák, ahol a média/internet témával foglalkoznak	A tanuló életkora	Lakóhely	Iskolatípus
A diáknak van olyan órája, ahol a médiával kapcsolatos ismeretekről tanul	140,86 **	3,81 n.s.	99,65 **
A diáknak van olyan órája, ahol az internetről tanul	31,14 **	19,47 **	72,14 **

Az iskolatípusok szerint képzett részminták adatait nézve elmondhatjuk, hogy a gimnáziumba járó tanulók 62,4%-a, a gimnázium és szakközépiskolába járó válaszadók 63,8%-a, az általános iskola, gimnázium és szakközépiskolába járó tanulók 72,4%-a jelölte be azt az opciót, miszerint mozgóképkultúra és médiaismeret órákon kap információt a médiáról. Az adatok alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy főképp a középiskola végén találkoznak a tanulók a mozgóképkultúra médiaismeret órákon a médiumokkal kapcsolatos tartalmakkal. 11. évfolyamon a válaszadó tanulók 60,1%-a, 12. évfolyamon a válaszadók 60,2%-a, 13. évfolyamon a válaszadók 90,6%-a jelölte meg ezt a lehetőséget.

Az internettel kapcsolatos ismeretekre a tanulók jellemzően a számítástechnika órát nevezték meg. A válaszadók 68,1%-a – tehát 2014 fő ezt a választ jelölte meg a lehetséges opciók közül. A 10. évfolyamos válaszadók 72,9%-a, a 13. évfolyamos válaszadók 79,9%-a jelölte meg ezt az opciót. A 8. osztályban is foglalkoznak a tanulók ezzel. A válaszadók 72,1%-a vélekedett erről hasonlóan. Eredményeink szerint az általános iskolákban (a részminta 72,3%-a), a gimnázium és szakközépiskolában (a részminta 75,8%-a), és az általános iskola, gimnázium és szakközépiskolában (a részminta 93,1%-ában) foglalkoznak az internettel a számítástechnika órákon. A kisközségben élő tanulók 80,4%-a – azaz 135 fő -, a

nagyközségben élő tanulók 79,2%-a jelezte, hogy a számítástechnika órán internetezéssel is foglalkoznak.

A médiahasználat-kérdőív eredményeinek összegzése a hipotézisek tükrében

Az 1. számú (H1) hipotézis szerint „a tanulók médiahasználatát vizsgáló kérdőív megbízható becslést szolgáltat a tizenéves diákok médiahasználatáról.”

Eredményeink azt igazolták, hogy a saját fejlesztésű médiahasználat kérdőív alkalmas mérőeszközként szolgált a 14–18 éves tanulók „médiafogyasztásának”, tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottságának, a televízió, internet és mobiltelefon használatával kapcsolatos attitűdjeinek, stb. feltárásához.

A 2. számú (H2) hipotézis szerint „feltételezzük, hogy a 14–18 éves tanulók nem különböznek egymástól a tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottság tekintetében.

Eredményeink alátámasztották hipotézisünket. A vizsgált korosztály körében leginkább preferált három médium közül televízióval a válaszadók 98,6%-a (saját szobában 69,4%,) mobiltelefonnal a tizenévesek 96,7%-a, internethozzáféréssel pedig a tanulók 92%-a rendelkezett.

A 3. számú (H3) hipotézis szerint „a médiahasználatban azonosítható különbségek hátterében olyan háttérváltozók állnak, mint az iskolatípus, iskolai évfolyamok/életkor, nemi hovatartozás, lakóhely. A középiskolás tanulók gyakorlottabb médiafelhasználók, és jártasabbak a tömegkommunikációs eszközök technikai alkalmazásai terén, mint az általános iskolás diákok.

Eredményeink megerősítik, hogy a televízió-, az internet- és a mobiltelefonhasználat különbségei adódhatnak a hipotézisben megnevezett változókból, de esetenként az is igazolt – lásd pl. a tanulók tömegkommunikációval kapcsolatos attitűdjeit –, hogy további háttérváltozók: a médiaoktatás, az internetezésre szánt idő, a saját szobában rendelkezésre álló tévékészülék is szignifikáns kapcsolatot mutathat a médiahasználattal.

A gyakorlott médiafelhasználással kapcsolatos eredmények vonatkozásában azt látjuk, hogy a televíziózás és az internethasználat kapcsán az általános iskolába járó 8. osztályos tanulókat jellemzi a túlzott időráfordítás. A mobiltelefon használatra vonatkozó adatok azt mutatják, hogy a 7. osztályos tanulók használják leggyakrabban hívásra a készülékeket. Feltételezhető, hogy ebben a korosztályban még a családtagokkal, és a kortárs csoporttal való kapcsolattartás miatt érvényesül elsősorban a készülék hívás funkciója. Hipotézisünk azon része, mely a tömegkommunikációs eszközök technikai alkalmazásában az életkor tekintetében idősebb tanulókat tartja gyakorlottabbnak, nem igazolható.

A 4. számú (H4) hipotézis szerint a „médiahasználat vonatkozásában (televízió, rádió, számítógép, internet) nincs szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyát tanuló, illetve az ebben az oktatásban nem részesült gyerekek között.”

Vizsgálatunk alátámasztja azt a feltételezést, miszerint a médiahasználat és a médiaoktatás között nincs szignifikáns összefüggés.

Az 5. számú (H5) hipotézis szerint „a médiahasználatra szánt idő, cél, és annak mértéke kapcsán azt feltételeztük, hogy számottevő különbségek azonosíthatók az általános iskolai és a középiskolás tanulók között. Az általános iskolások szignifikánsan több időt fordítanak a tömegkommunikációs eszközök használatára, mint a középiskolások.

A kutatás eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a 14–15 éves tanulók igazolhatóan több időt fordítanak a médiumok használatára. A 8. osztályos

részmintában kiugróan magas a hétközben tévézésre fordított idő (napi 2–3 óra), és a válaszadók 25,1%-a világháló előtt is 3 óránál több időt tölt. Az internet iránt a 7. osztályos diákok is nagyon érdeklődnek, részmintájuk 29,2%-a hétköznapi szintén több mint 3 órát szán erre a tevékenységre. A mobiltelefon használatra vonatkozó adatok azt mutatják, hogy a 7. osztályos tanulók használják leggyakrabban hívásra a készülékeket, ami hétköznapi napi 2–3 hívást jelent.

A 6. számú (H6) hipotézis szerint „a 14–18 éves korcsoport számára az internet a legfontosabb, a leginkább hatékony, és a leggyakrabban használt tömegkommunikációs forma. Nincs szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyát tanuló, illetve az ebben az oktatásban nem részesült gyerekek között.”

A válaszadó tanulók (N=2568) 94,2%-a használja az internetet otthonában egyedül, és igazolható, hogy nincs szignifikáns kapcsolat médiahasználat és a médiaoktatás között.

A 14–18 éves válaszadók (N=2123) 79,2%-a szerint az internet a fő információforrás, ezt használják leggyakrabban – a válaszadók 84,6%-a – és ezt tartják a leghatékonyabbnak is (66,1%). A vélemények nem hozhatók kapcsolatba a médiaoktatással.

A 7. (H7) hipotézis szerint „feltételezzük, hogy a szülők többsége semelyik tömegkommunikációs eszköz (televízió, rádió, mobil, számítógép, Internet) használatát nem szabályozza és nem köti feltételekhez”.

Eredményeink alátámasztják az előzetesen felállított hipotézist. A szülők 88,8%-a televízióval, 90,5–97,7%-a pedig a számítógép/internet használatával kapcsolatban sem támaszt semmilyen korlátot. A mobiltelefonnal kapcsolatban látunk arra példát, hogy a válaszadó tanulók 21,1%-a esetében a korlátozott számlafeltöltéssel próbálja a család szabályozni a gyerek médiahasználatát.

A 8. számú (H8) hipotézis szerint „a tanulók médiumok hatásáról vallott nézetei, és a tizenévesek médiaszöveg-értése a kérdőívvel megbízhatóan mérhető. Feltételezésünk szerint szignifikáns különbségek igazolhatók a nemek, és az iskolai évfolyamok vonatkozásában. A gimnáziumi tanulók médiaszövegekkel kapcsolatos nézetei várhatóan kritikusabbak, kiforrottabbak az általános-, vagy a szakközépiskolás tanulókénál.”

Eredményeink szerint a média befolyásoló szerepéről vallott nézetekre hatást gyakorol a lakóhely, az iskolatípus, az évfolyam, a televíziózással eltöltött idő, és az is, hogy a készülék használata fölött a tanuló önállóan rendelkezik-e. Megállapítottuk, hogy minél nagyobb településen él a diák, és minél idősebb, annál kevésbé gondolja azt, hogy a televíziós tartalmak kedvező hatást gyakorolnak a befogadóra. Még jellemzőbb ez a nézet azokra a fiatalokra, akiknek nincs a szobájában saját készülék. Ugyanez jellemző a „televíziónézés közben lehet tanulni” kijelentés megítélésében. Csupán a válaszadók 39,8%-a gondolja úgy, hogy tévzés közben lehet hatékonyan tanulni. A nemek vonatkozásában a lányok az elutasítóbbak.

A tanulókra a vígjátékok, a tudományos/ismeretterjesztő műsorok, és a hírműsorok gyakorolnak erős hatást. Főképp a lány válaszadók ítélik valósnak, reálisnak az ezekben közölt tartalmakat, ők azok, akik hiszékenyebbek a televíziós médiaszövegek valóságűségével kapcsolatban. Jellemzően a 8. osztályos és a 11–12. évfolyamra járó fiatalok gondolják úgy, hogy a világ, és a körülöttünk lévő történeteket ezek a műsorok hitelesen közvetítik.

6.2 A tanulók médiaműveltség-teszten elért eredményei

Az értekezés további részében a 14–18 éves tanulók médiaműveltség papír-ceruza teszt eredményeinek közlésére vállalkozunk külön fejezeteket szánva a diákok média-szövegértésével, tudatos és kritikus médiahasználatával, a médiahatásról kialakult nézetekkel, a mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességgel, a mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretével, továbbá gyakorlatával kapcsolatos adatoknak. A vizsgált tényezők a médiaműveltség egyéni tényezői közé tartoznak.

6.2.1 A médiaműveltség-teszt megbízhatósága

A teszt reliabilitása

A saját fejlesztésű mérőeszköz – figyelembe véve hogy a vizsgálatban olyan tanulók is részt vettek, akiknek nem volt médiaórájuk – diagnosztikus értékelésre, főképp helyzetfelmérésre volt alkalmas, melyet a továbbiakban egyéb értékelési módszerekkel is kiegészítettünk. A vizsgálat során igazolódott *Csikos és Vidákovich* (2012, 85. o.) azon megállapítása, miszerint „{...} a tantervi követelmények szintjeit és a tantervi részterületeket diagnosztikus szempontokként kezelő szakértői tesztek általában magas reliabilitásúak”. A médiaműveltség-teszt reliabilitásának meghatározásához a Cronbach- α mutatót számítottuk ki. A teszt 122 iteme között 121 dichotóm és egy trichotóm szerepelt, és ilyen esetekben a Cronbach- α a megfelelő reliabilitás-becslő eljárás. A Cronbach- α értéke 0,95, ami messzemenően teljesíti a tesztől elvárható kritériumot. Az itemkihagyásos reliabilitás-becslés eredményei szerint csupán néhány olyan item van, amelyeknek elhagyása esetén nőne a reliabilitás. Ezek a következők:

- a 6. feladat d.) iteme
- a 9. feladat b.) iteme
- a 11. feladat a.) itemének megoldása nehézséget okozott a tanulóknak
- a 12. feladat d.) és h.) itemei
- a 15. feladat c.) iteme

Mindegyik esetben csupán kismértékű növekedés figyelhető meg, és általában jellemző, hogy a legkönnyebb, vagyis a legmagasabb megoldottsági mutatóval rendelkező itemek kerültek ebbe a körbe, amelyek estében nyilván nem volt elvárható komolyabb differenciáló erő.

Legnagyobb mértékben a *12. feladat d. jelű itemének* elhagyásával nőne a mérőeszköz reliabilitása. Ez az item kivételes abból a szempontból, hogy megoldottsági mutatója alacsony (17%), és mivel zárt feladat volt, ahol négy válaszlehetőség közül kellett választani, megállapítható, hogy az eredmény a találgatási küszöb (25%) alatt maradt. Mindennek következtében azzal a kijelentéssel élhetünk, hogy a teszten legjobb eredményt elérő tanulók számára relatíve még nehezebb volt ez a feladat, ami azt valószínűsítheti, hogy az oktatás vagy a hétköznapi tapasztalat hatására olyan tévképzetük alakult ki a vizsgált tudáselemmel kapcsolatban, amely ellentmond a helyes megoldásnak.

A tesztfejlesztés során bemutatott előzetes validálási folyamatok alapján az a kijelentés tehető, hogy a teszt érvényes mérőeszköze a tantervi követelmények és a szakirodalmi bázis alapján médiaműveltségnek nevezhető pszichikus konstruktumnak, összességében tehát empirikusan igazolást nyert, hogy a teszt a médiaműveltségnek egy lehetséges, nagy megbízhatósággal mérő tesztje.

A feladatok reliabilitása

Megvizsgáltuk az egyes feladatok reliabilitását is. A kevés (3-4) itemet tartalmazó feladatok esetében nem várható a teszt egészétől elvárható – hasonló nagyságú – reliabilitás-mutató, viszont gyakran tapasztaltuk, hogy a több ítemes feladatok reliabilitása önmagában eléri a teszt egészétől elvárható értéket. A 79. táblázatban bemutatjuk a feladatonkénti reliabilitás-mutatókat.

52. táblázat. A feladatok reliabilitási mutatói

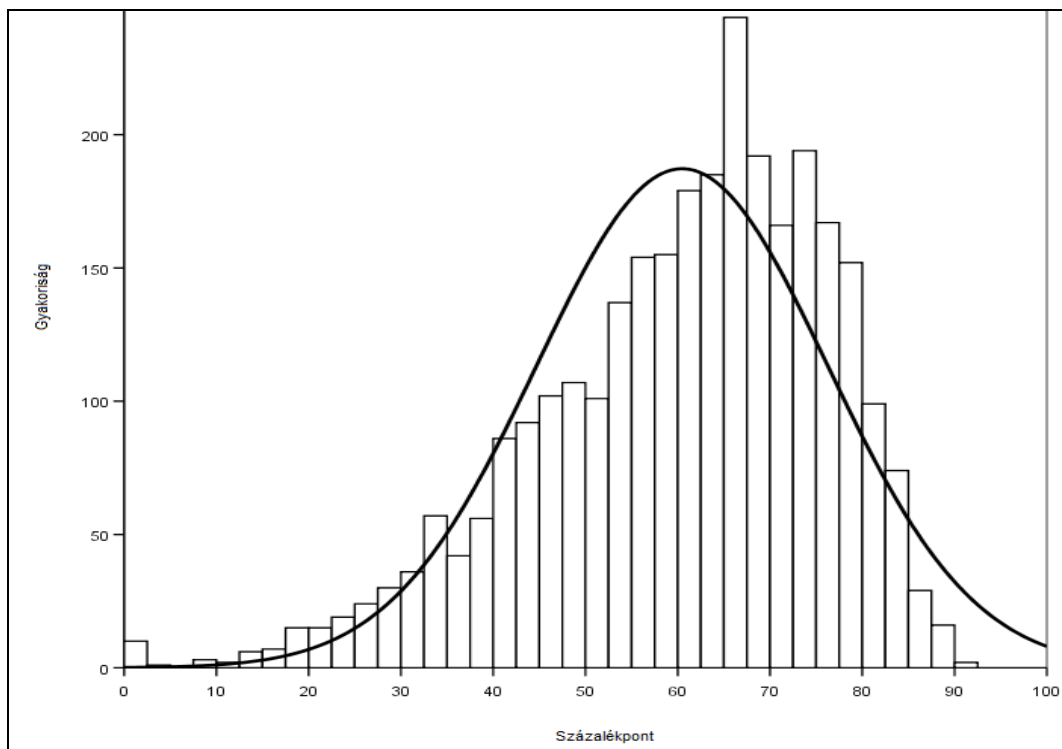
Feladat	Itemek száma	Reliabilitás
1.	8	0,89
2.	5	0,94
3.	3	0,30
4.	9	0,79
5.	4	0,77
6.	14	0,88
7.	7	0,96
8.	12	0,89
9.	10	0,84
10.	9	0,94
11.	5	0,73
12.	8	0,75
13.	5	0,82
14.	4	0,66
15.	9	0,87
16.	6	0,95
17.	1	0,16
18.	4	0,78

Megjegyzés: A 17. feladat egyetlen itemből állt, így ebben az esetben a feladat reliabilitását az itemszórás és az elkülönítés-mutató szorzataként határoztuk meg. (item-szórás: 0,40; elkülönítés-mutató: 0,40)

A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a legalább 5 ítemből álló feladatok mindegyike teljesíti a teszt egészétől elvárható megbízhatósági kritériumot.

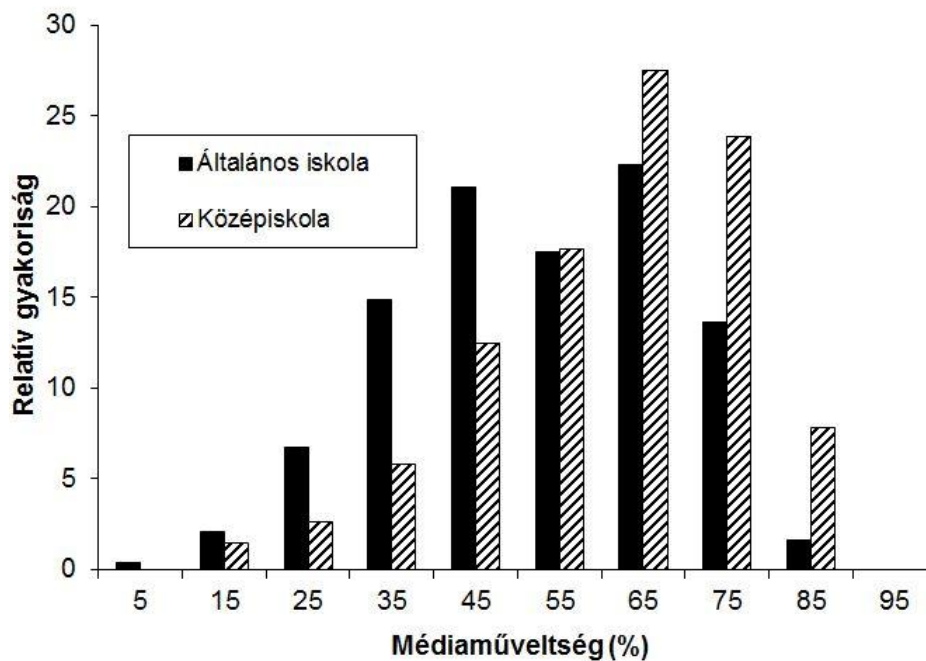
A feladatok összpontszámának megoszlása

A feladatok átlagpontszáma 74,39, az átlagos eltérés 15,5. A maximálisan elérhető pontszám 138, ebből a tanulók – összesen 4 fő – maximálisan 111 pontot értek el. A hisztogram mutatja, hogy az eloszlás közelít a normál eloszláshoz, de attól némileg csúcsosabb, és jobbra ferdülő, ami jelzi számunkra, hogy a teszt relatíve könnyen megoldható volt a tanulók számára (lásd 23. ábra).



23. ábra
A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása

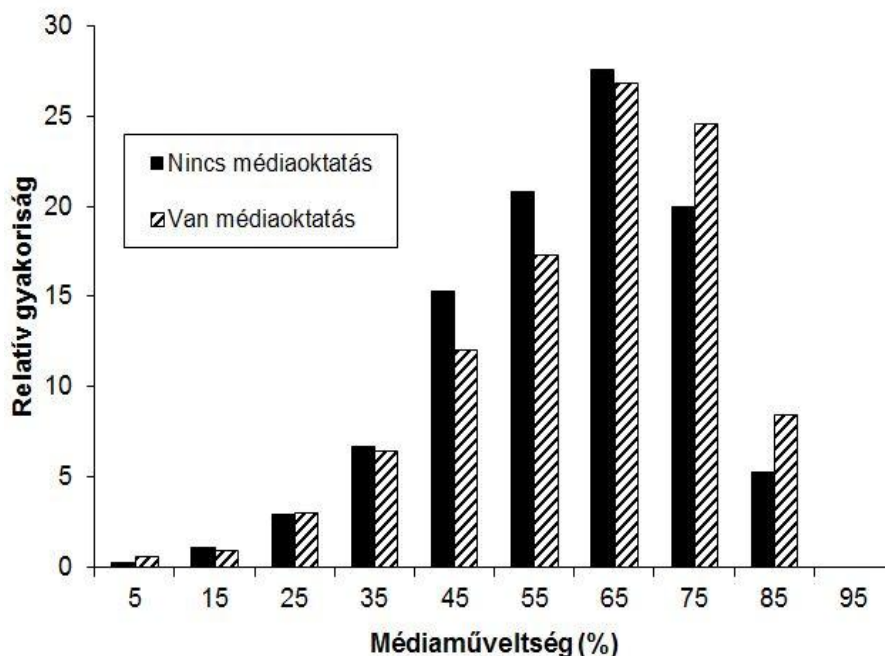
A médiaműveltség-teszt eredményeinek a háttérváltozók (iskolatípus, médiaoktatás és nemek) szerinti vizsgálata alapján (lásd a 24–26. ábrát) azt a kijelentést tehetjük, hogy a médioktatásban részt vevő, középiskolás lány tanulók teljesítettek jobban.



24. ábra
A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása iskolatípusok szerint

Az eredmények *iskolatípus* szerinti elemzése azt mutatja, hogy a középiskolás tanulók jobb eredményeket (75,22; szórás=19,08) értek el az általános iskolás tanulóknál (64,71; szórás=19,99). A diákok maximum 111 pontot tudtak elérni, ezt 4 válaszadó – 2 középiskolás, és 2 általános iskolás tanuló – teljesítette.

A teszten nyújtott teljesítmény *médiaoktatás* háttérváltozó szerinti elemzése azt mutatja, hogy azok a tanulók oldották meg sikeresebben a feladatokat, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk (lásd a 25. ábrát).

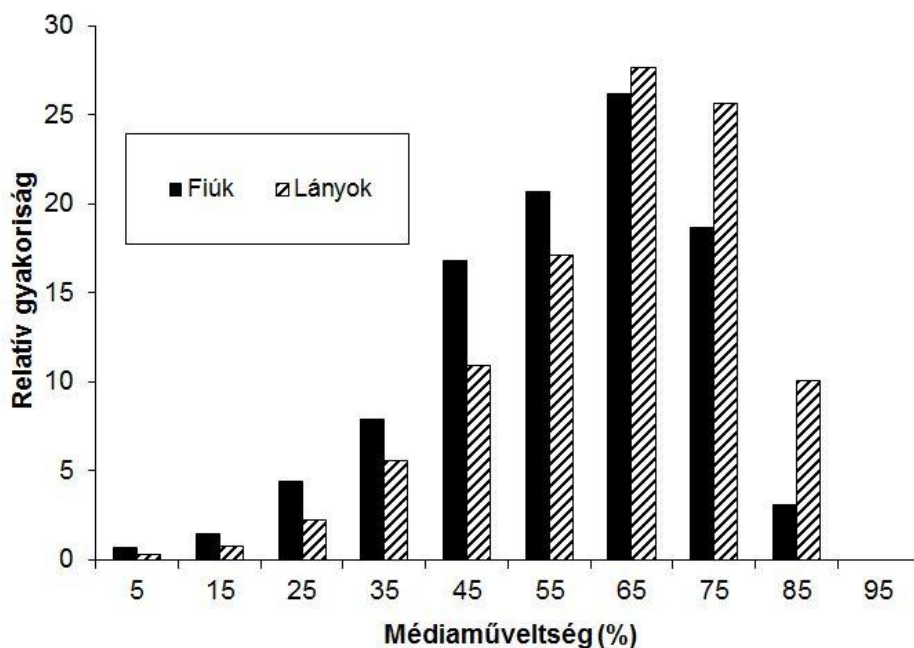


25. ábra

A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása médiaoktatás szerint

A médiaoktatásban részt vett tanulók átlagpontszáma 75,28 (szórás=19,71), közülük került ki az a négy tanuló, akik 111 pontot értek el. Akiknek nem volt ilyen képzésben részük 72,61 (szórás=18,55) pontot teljesítettek, de egyiküknek sem sikerült a 111 pontot elérnie.

A tanulók teszten nyújtott teljesítménye a nemek szerinti háttérváltozók szerint is elemzésre kerültek (lásd a 26. ábrát).



26. ábra

A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása nemek szerint

Az eredmények szerint a lánytanulók magasabb átlagpontoszámokat értek el (77,19; szórás=18,68) a fiú tanulóknál (69,78; szórás=19,58). A lányok közül 2 tanulónak sikerült a 111 pontot elérni, további 5 főnek a 110 pontot. A fiú tanulók közül 2 főnek 108 pontot sikerült teljesítenie

A feladatok összefüggés-vizsgálata

Az 53. táblázat adatai szerint az összpontszám varianciájának megmagyarázásában a legnagyobb részt a 6., 9. és 10. feladat vállalta. Ezek a feladatok tehát a médiaműveltség-teszt archetipikus feladatainak tekinthetők, ugyanis az itt elért eredmények határozták meg leginkább az összteljesítményt. A 6. feladat a tanulók médiaszövegértését, a 9. és 10. kérdések pedig a diákok mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretét vizsgálták. Mindhárom esetben szükség volt a tanulók értelmezési, elemzési és rendszerezési képességére, melyek – vélhetően – a mozgóképkultúra és médiaismeret órákon elsajátított tudásra, ismeretekre is épültek.

Ugyanakkor a 3. 13. és 17. feladatok kis részt vállalnak az összpontszám varianciájának megmagyarázásában. Ennek hátterében – feltételezésünk szerint részben az állhat, hogy a feladatok könnyen teljesíthetők voltak. A tanulóknak nem okozott problémát 3. feladatban a képeken látható alapérzelmek megnevezése, továbbá a 17. feladatban a képregény kockák időrend szerinti rendezése. Más magyarázattal élünk a 13. feladat kapcsán. A diákok számára túl nehéznek bizonyult ennek a feladatnak a megoldása. Feltételezésünk szerint a média órákon ritkán tudnak időt szánni sor olyan gyakorlati tevékenységekre, melyek célja pl. médiaszövegek, műsorok, bejátszások előkészítése, vagy megtervezése. Pedig ezek a feladatok azon túl, hogy életszerűek, segítik a tanulók műsorokkal kapcsolatos tudatosságának, és kritikai szemléletének kialakítását, formálását, vagy akár vezethetnek szemléletváltáshoz is, pl a műsorválasztás, vagy a médiahasználat vonatkozásában.

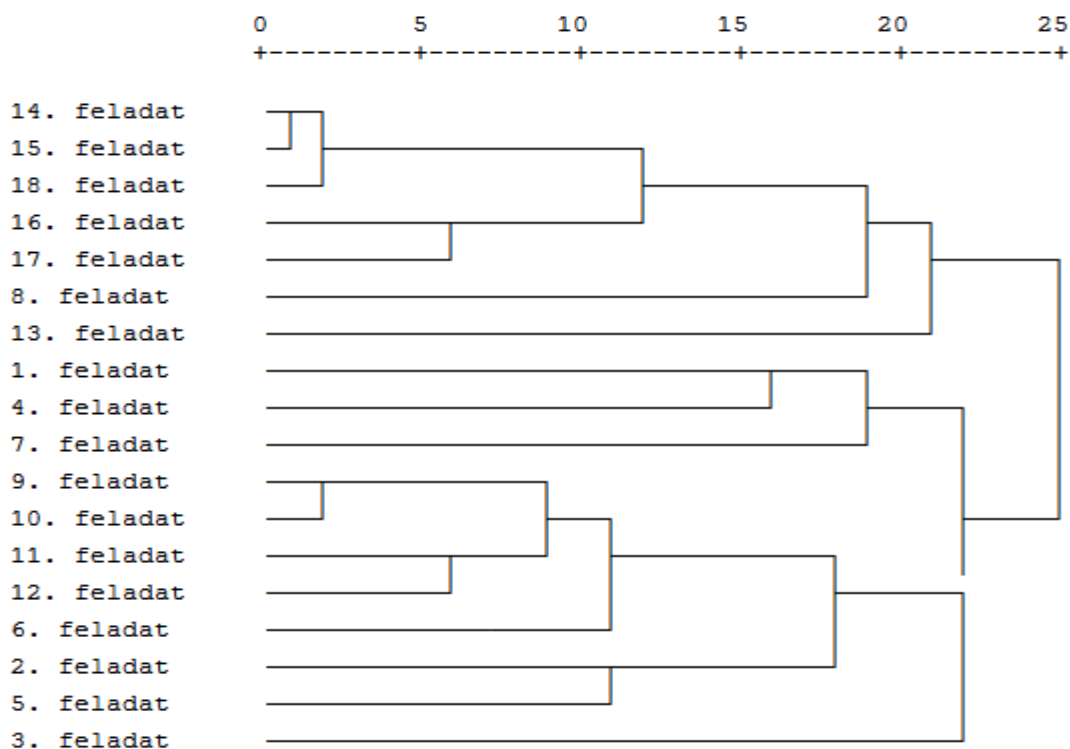
53. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért összpontszám és a feladatok megmagyarázott varianciája

Függő változó: médiaműveltség összpontszáma (N = 2956)	teszt r	β	r· β (%)
1. feladat	0,345	0,059	2
2. feladat	0,457	0,095	4
3. feladat	0,303	0,043	1
4. feladat	0,442	0,117	5
5. feladat	0,433	0,060	3
6. feladat	0,605	0,188	11
7. feladat	0,376	0,133	5
8. feladat	0,499	0,168	8
9. feladat	0,615	0,159	10
10. feladat	0,661	0,185	12
11. feladat	0,618	0,085	5
12. feladat	0,593	0,115	7
13. feladat	0,362	0,055	2
14. feladat	0,601	0,060	4
15. feladat	0,631	0,147	9
16. feladat	0,508	0,115	6
17. feladat	0,395	0,021	1
18. feladat	0,576	0,072	4

A feladatok belső összefüggés-rendszere klaszteranalízissel

A klaszteranalízis során a feladatok belső összefüggés-rendszerét tártuk föl (lásd a 27. ábrát). Előzetes, elméleti megfontolások alapján a 18 feladatot három nagyobb, és öt kisebb résztesztre bontottuk (lásd a médiaműveltség teszt változórendszerét az 5.1.2 fejezetben, a vizsgált tudásterületek összefoglaló táblázatát a dolgozat 5. fejezetében). Kíváncsiak voltunk arra, hogy az empirikus eredmények visszatükrözik-e az elméletileg feltételezett kapcsolatrendszert. A klaszteranalízist a korrelációs számításra építve, a legtávolabbi szomszéd módszerének alkalmazásával végeztük el. Mielőtt rátérünk a dendrogram adatainak részletes elemzésébe, élünk azzal a megjegyzéssel, hogy az összes kapcsolódás szignifikáns, mivel a 17. kapcsolódás szorossága is ($r = 0,058$) $p < 0,05$ szinten szignifikáns.

A 27. ábra dendrogramján látható, hogy a 14–15., a 9–10., továbbá a 14. és a 18. feladatok alkotnak hasonlósági csoportokat, közöttük szoros a kapcsolat. Ezek a jól elkülönülő klaszterek igazolják, hogy az alkalmazott médiaműveltséghez szükséges ismeretek (ide tartozik a 9., a 10. és a 14. feladat) készségek szoros kapcsolatban állnak a tudatos médiahasználattal (a 15., és a 18. feladat).



27. ábra
A médiaműveltség tesztfeladatainak összefüggésrendszere

Részleteiben elemezve az elkülönülést azt mondhatjuk, hogy a 14., 15., és 18. feladatok szorosan összekapcsolódó hasonlósági csoportot alkotnak. Mindhárom feladat esetében érdemes kiemelni azt a hasonlóságot, hogy a válaszadók nagyfokú önállóságot kaptak a feladatok megoldás során. Nyílt végű feladatokról lévén szó, a tanulóknak lehetőségük nyílt arra, hogy éljenek az önálló kérdésfeltevés, illetve a véleményalkotás lehetőségével. A három feladat szoros kapcsolata tehát elsődlegesen inkább formai tekintetben meghatározható. Az elméleti alapokon nyugvó összetartozás a 15. és a 18. feladatok esetében igazolható, mert mindkettő a kritikus médiahasználatot, a médiaműfajok ismeretét vizsgálta. Ugyanakkor a médiaműveltség teszt eredményei azt is jelzik, hogy azok a tanulók, akik rendelkeznek a tudatos, és kritikus médiahasználat képességével, készségével, ők az alkalmazott médiaműveltség területén is jobb teljesítményekre voltak képesek.

Kissé lazább kapcsolódást mutat 16–17., és a 11–12. feladat, bár mindkettő klaszter esetében elméleti háttér alapján is igazolhatunk összefüggést. A 16. és a 17. feladatok az alkalmazott médiaműveltség vizsgálatát szolgálják, ezen belül a tanulók mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazását, illetve a mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességét kutatja. A két feladat között is szoros a kapcsolat. Ezek az együttjárások tehát azt bizonyítják, hogy az alkalmazott médiaműveltséghez szükséges készségek, képességekkel való rendelkezés (pl. digitális írástudás, szövegértés, tájékozódás, értelmezés, elemzés, rendszerezés, stb.) esetén a tanulók sikeresen tudták teljesíteni a feladatokat. Ugyanez az elméleti alapokon nyugvó hasonlóság igazolható a 11–12. feladatok esetében, melyek a tudatos műsorválasztás szintjét hivatottak felmérni.

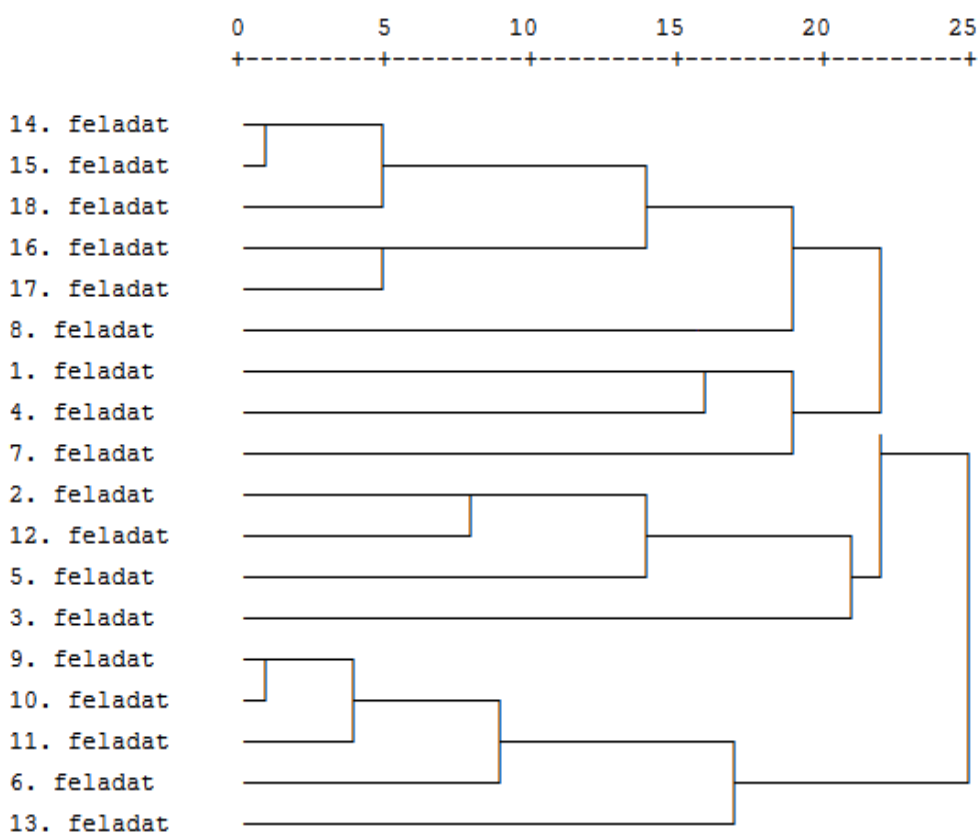
A 9. feladat körül egy viszonylag jól elkülönülő fürtöt figyelhetünk meg, melyek szoros kapcsolatban állnak egymással. A feladatokkal az alkalmazott médiaműveltség különböző készségeit, és ismereteit kívántuk feltárni. A 9. és a 11. feladatok

között is szoros kapcsolat igazolható, mely hasonlóság igazolja a közös elméleti alapot. Mindkét feladattal a tizenévesek mozgóképi szövegalkotó-kódjainak ismeretét vizsgáltuk.

A dendrogram szoros kapcsolatainak vizsgálata alapján kijelenthetjük, hogy főképp az alkalmazott médiaműveltséget vizsgáló feladatok között igazolható a szoros kapcsolat, ugyanakkor ez nem feltétlenül választható el a tudatos és kritikus médiahasználatától.

A klaszterhez leggyengébben a *3. számú feladat* kapcsolódik. Itt a tanulók lényegkiemelési készsége, és képessége iránt érdeklődtünk. Ez azt jelzi, hogy a diákoknak problémát okoz a médiaszöveg bizonyos elemeinek azonosítása, és helyes értelmezése.

A médiaműveltség tudásszerkezetének elemzéséhez az egyik legfontosabb háttérváltozónk, hogy van-e az adott intézményben médiaoktatás, vagy nincs. A 27. ábrán bemutatott dendrogramot tehát összehasonlítjuk a két említett részmintán nyert dendrogramokkal (lásd 28-29. ábra), így látni fogjuk, hogy jelentősen más tudásszerkezet jellemzi-e azokat a tanulókat, akiknek van intézményesített médiaoktatásban részük. Másrészt a két részminta dendrogramját egymással is összevetjük.



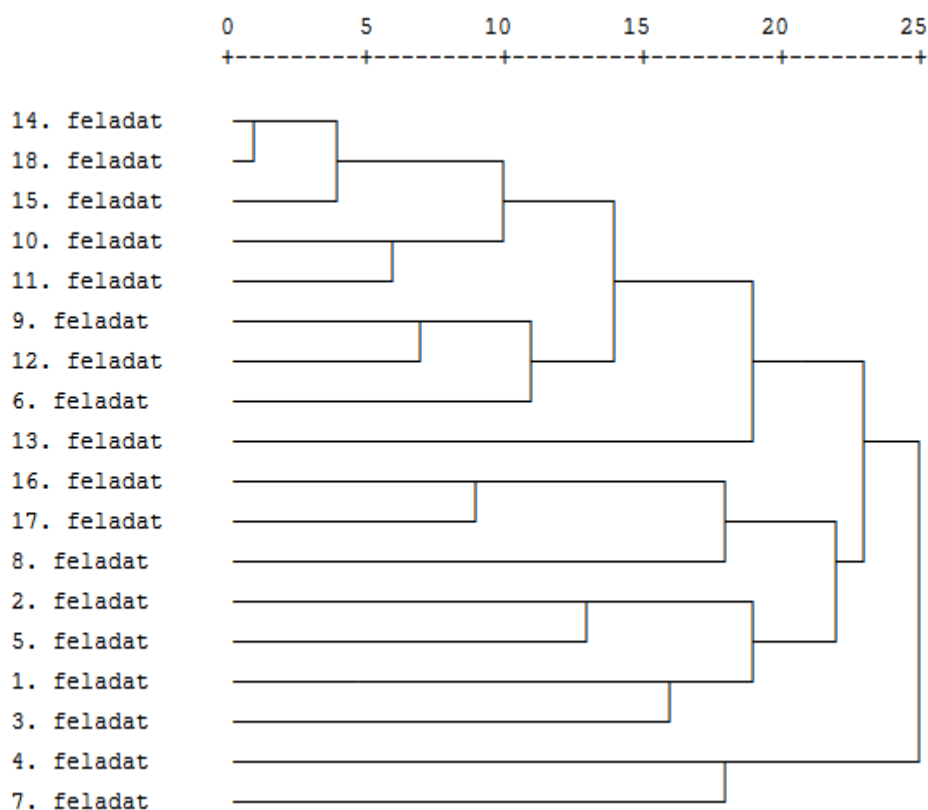
28. ábra

A médiaműveltség tesztfeladatainak összefüggésrendszere a médiaoktatásban részt vett tanulók mintáján

A médiaoktatásban részt vett tanulók tudásszerkezetének vizsgálatakor először azt állapíthatjuk meg, hogy továbbra is azonosíthatók a médiaműveltség tudásszerkezetére jellemző – 27. ábrán már azonosított – szoros/laza kapcsolatok. A dendrogram részletes elemzése, és annak a 28. ábrával való összevetése után kijelenthetjük, hogy a *14. és a 15. számú feladatok* között továbbra is fennáll a szoros

kapcsolat, ezek egymáshoz hasonlóak, ugyanakkor a 18. feladathoz való viszonyuk gyengült. Hozzájuk hasonló erősségű klasztert alkot a 9. és a 10. feladat. A 28. ábráról leolvashatjuk, hogy ezek a párok egy-egy nagyobb csoport részei, tehát a 14–15. és a 18., továbbá a 9–10. és a 11. feladat hasonlósági csoportot alkotnak. Az elágazások vizsgálata azt is mutatja, hogy az erős kapcsolatok háttérében az elméleti összetartozás áll – lásd pl. a 9–10. és a 9–11. feladatokat –, melyek az alkalmazott médiaműveltség tudásterülethez köthetők. A médiaoktatásban részt vett tanulók tudásszerkezetének vizsgálata azt is jelzi, hogy a jól elkülönülő klaszterek esetében a tudatos és kritikus médiahasználat és az alkalmazott médiaműveltség tudásterület szoros kapcsolatban állnak egymással. A médiaműveltség-teszt feladatai közül a legtávolabbi kapcsolódást a 3. és a 8., illetve a 7. és a 13. feladatok esetében állapíthatjuk meg, ami azt jelenti, hogy ezek jelentősen különböznek a többitől.

A médiaoktatásból kimaradt tanulók tudásszerkezetét ábrázoló dendrogram azt mutatja, hogy kevés a jól elkülönülő, szoros kapcsolódás (lásd 29. ábra).



29. ábra

A médiaműveltség tesztfeladatainak összefüggésrendszere a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat nem tanult diákok részmintáján

A médiaoktatásból kimaradt tanulónál a 14. és a 18. feladatok között látunk szoros összefüggést. Az elméleti alapon szorosan összetartozó tudáselemek – a kapcsolódó feladatszámok mentén – nem igazolhatók, minden esetben csupán a lazább kapcsolódásokra találunk példát (lásd 10–11., 9–12., 16–17. feladatok). Az eredmények szerint a tanulók véletlenszerűen oldották meg a feladataikat, ami azt jelzi, hogy hiányosak a médiaműveltség tudásterületeihez szükséges ismereteik, készségeik és képességeik.

A dendrogramok elemzése után összegzőképpen azt a kijelentést tehetjük, hogy a tanulók tudásszerkezetére hatást gyakorolt a médiaoktatás. Látható, hogy a

mozgóképkultúra és médiaismeret órákon elsajátított ismeretek a gráfokon rétegzettebb, és több – egymással szoros/laza kapcsolatban álló – klasztert képzett, amely azt igazolja, hogy az elméleti tudnivalók elsajátítása esetén a gyakorlati tevékenységek is sikeresebben megoldhatók

6.2.2 Itemanalízis: a médiaműveltség-teszt feladatainak leíró statisztikai elemzése

A papír-ceruza teszt feladatainak megoldottsági mutatói (átlag, szórás) alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy a *könnyen megoldható feladatok* – átlag szerint csökkenő sorrendben – a következők voltak: az 1., 5., 17., 7., 8., 2, 16., 4. Az itt megnevezett feladatok átlagosan 96-76,6 % közötti megoldottsággal jellemezhetők, tehát a könnyű feladatok közé tartoztak (lásd 54. táblázat).

54. táblázat. A médiaműveltség-teszt könnyen megoldható feladatai

Kérdőív részteszt	Feladat száma	Item-szám	Vizsgált tényező	Max. pontszám	Elért átlagpont	Elért pontszám (%)
MSZ	1.	8	A tanuló képes-e a közönség médiafogyasztási szokásait megadott szempontok szerint tanulmányozni	8	7,07	96,3
	5.	4	A tanuló képes-e a médiaszövegben felismerni a fontosabb helyszín-, és időviszonylatokat?	4	3,26	81,6
AM/MGY	17.	1	A tanuló képes-e egyszerű – időben és térben egybefüggő – cselekmények képsorozatokkal történő tagolására, megjelenítésére?	1	0,79	79,7
AM/MF	7.	7	A tanuló képes-e memóriája segítségével mozgóképi szöveget felidézni?	7	5,52	78,9
	8.	12	A tanuló képes-e memóriája segítségével mozgóképi szöveget, és műsorszolgáltatót felidézni?	12	9,4	78,3
TKMH	2.	5	Tudatos-e a tanuló a műsorválasztásban?	5	3,91	78,2
AM/MF	16.	6	A tanuló képes-e memóriája segítségével felidézni és értelmezni a mozgóképi szövegkörnyezetben megfigyelt kép- és hangkapcsolatokat?	6	4,62	77,0
MSZ	4.	9	A tanuló képes-e helyesen értelmezni a filmekben látott emberi viselkedést?	9	6,89	76,6

Megjegyzés: **MSZ**=Médiaszöveg-értés, és lényegkiemelési készség; **AM/MGY**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása; **AM/MF**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgókép felidézési és értelmezési képessége; **TKMH**=Tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztás

Az elért százalékpontszámok azt mutatják (lásd az 54. táblázatot), hogy a tanulók sikeresen teljesítettek a médiaszövegértéssel kapcsolatos feladatoknál (lásd 1. és 5. feladat), de könnyen megbírkóztak a médiaműveltség alkalmazására épülő – gyakorlatiasabb – feladatokkal is (lásd a 17., a 7–8. és a 16. feladat).

A közepesen nehéz feladat besorolási alapját az adta, hogy a tanulók többsége a 4. feladaton még 76,6%-pontot ért el, míg a 3. feladaton átlagosan 66,2%-pontot teljesítettek (lásd 55. táblázat).

55. táblázat. A médiaműveltség-teszt közepesen nehéz feladatai

Kérdőív részteszt	Feladat száma	Item-szám	Vizsgált tényező	Max. pontszám	Elért átlagpont	Elért pontszám (%)
MSZ	3.	3	A tanuló képes-e helyesen értelmezni a filmekben látott emberi viselkedést?	3	1,99	66,2
TKMH	18.	4	Képes-e felismerni és megnevezni a televíziós műsor műfaját/típusát, tud-e érveket/ellenérveket hozni mellette/ellene?	4	2,54	63,6
AM/MSZI	9.	10	Képes-e felismerni mozgóképi szövegalkotó kódokat?	10	5,4	54,0
TKMH	15.	9	Képes-e kritikusan értékelni saját műsorválasztását a tanuló?	9	4,65	51,7
AM/MSZI	11.	5	A tanuló képes-e felismerni az elemi szövegalkotó kódokat?	5	2,52	50,4

Megjegyzés: **MSZ**=Médiaszöveg-értés- és lényegkiemelési készség; **AM/MGY**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása; **AM/MF**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgókép felidézési és értelmezési képessége; **TKMH**=Tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztás; **AM/MSZI**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgókép szövegalkotó kódjainak ismerete

A megoldottsági mutatók (átlag, szórás) különbségének – 10,4%-pont – nagysága alapján döntöttünk úgy, hogy a 66,2%-pont és az 50,4%-pont között megoldott feladatok alkotják a közepesen nehéz feladatok csoportját. Ezek – átlag szerint csökkenő sorrendben – a következők: 4., 3., 18., 9., 15, 11. A tanulók által elért százalékpontok azt jelzik (lásd az 55. táblázatot), hogy a 14–18 éves diákok jobban teljesítenek a mediaszöveg-értés (lásd 3. feladat) és a tudatos és kritikus médiahasználat terén (18. feladat), ugyanakkor a tanulóknak nehezebbre esett meghatározni, pl. hogy melyek a magas, illetve a népszerű mozgóképi kultúra jellemzői (pl. giccs, kommersz, elvont, hollywoodi, stb.), és problémákat okozott a televízió használat céljához kapcsolt televíziós szövegek megnevezése is.

A nehezen megoldhatók közé soroltuk az 50–9%-os megoldottsági mutatóval (átlag, szórás) leírható feladatokat (lásd 56. táblázat). Ezek a következők voltak: 12., 14., 10., 6., 13.

56. táblázat. A médiaműveltség-teszt nehéz feladatai

Kérdőív részteszt	Feladat száma	Item-szám	Vizsgált tényező	Max. pontszám	Elért átlagpont	Elért pontszám (%)
TKMH	12.	8	Képes-e beazonosítani a mozgóképi szövegek keletkezésének háttérét és a közlő fél szándékait?	8	3,94	49,3
AM/MGY	14.	3	Képes-e önállóan kérdéseket megfogalmazni az adott témával kapcsolatban?	4	1,86	46,6
AM/MSZI	10.	9	Képes-e felismerni az elemi mozgóképi szövegalkotó kódokat?	9	4,1	45,4

MSZ	6.	14	Képes-e azonosítani lényeges információkat a médiaszövegben?	14	3,26	34,3
AM/MGY	13.	5	Képes-e megtervezni az elképzelt mozgóképes eseményt?	5	0,45	9,0

Megjegyzés: **MSZ**=Médiaszöveg-értés, és lényegkiemelési készség; **AM/MGY**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása; **AM/MF**=Alkalmazott médiaműveltség: mozgókép felidézési és értelmezési képessége; **TKMH**=Tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztás; **AM/MSZI** =Alkalmazott médiaműveltség: a mozgókép szövegalkotó kódjainak ismerete

A tanulók által elért százalékpontok szerint a tizenévesek számára gondot okozott a filmműfajok helyes, szakszerű megnevezése, és kevés tudatosság mutatkozott a duális média (közszolgálati és kereskedelmi) jellemzőinek és különbségeinek megfogalmazásában is (lásd az 56. táblázatot). A fiatalok nem tudják, hogy miként kellene egy riportot, interjút, vagy egy forgatást előkészíteni, és nem tudnak különbséget tenni a tömeg- és a művészfilmek között. Ezek a hiányosságok azt jelzik, hogy az alkalmazott médiaműveltség tekintetében hiányosságok mutatkoznak. Vélhető, hogy erre a tudásterületre kevés figyelmet fordít a hazai médiaoktatás, pedig az ilyen jellegű feladatokkal lehetne élményszerűvé tenni a médiaképzést.

6.2.3 A tanulók eredményei a médiaszövegértéssel kapcsolatos feladatoknál

A médiaműveltség-teszt 18 feladata közül öt – azaz a 1, 3, 4, 5, 6 számú feladatok – kapcsán nyertünk adatokat a tizenéves diákok médiaszöveg-értéséről. A tanulók átlagpontszámai azt mutatják, hogy a diákok számára nem jelent problémát a médiaszövegek értelmezése, és elemzése. A 6. számú feladat ezek közül a kivétel, itt lényegesen gyengébb teljesítményt mutattak a tizenévesek (lásd a 63. táblázatot).

57. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a médiaszövegértéssel kapcsolatos feladatoknál

Feladat-szám	Elérhető pontszám	Átlag-pontszám
1.	8	7,07
3.	3	1,99
4.	9	6,89
5.	4	3,26
6.	14	3,26

A dolgozat folytatásában feladatonkénti sorrendben haladva ismertetjük az eredményeket, keresve az összefüggéseket a *nemek*, az *iskolátípusok* és a *médiaoktatás* háttérváltozókkal.

Az 1. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 8 itemből állt, a maximálisan elérhető pontszám is ennyi volt. Az itemanalízis szerint a feladat az erős feladatok közé tartozik, a megbízhatósági mutató Cronbach- α értéke 0,89. A lényegkiemelés készséget vizsgáló feladat átlagpontszáma a férfiak esetében alacsonyabb 7,65 (szórás 1,25), míg a nőké magasabb – 7,73 – volt (szórás 1,08). A feladat megoldottsági mutatói nagyon jónak mondhatók: a tanulók többségének nem jelentett problémát a hibátlan megoldás. A férfiak 88%-a, a nők 90,2%-a ért el maximális pontszámot, az átlagos teljesítményük 95,66% (szórás 15,62) és 96,64% (szórás 13,38) (lásd az 58. táblázatot). A férfi és a

női részminták átlagai közötti különbségek vizsgálatára kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Mivel a Levene-próba a szórások szignifikáns különbségeit jelezte ($F = 10,79$, $p < 0,05$), így Welch-próba elvégzésére nyílt lehetőség, melynek eredményei ($t = 1,74$, $p = 0,08$) azt mutatják, hogy nincs szignifikáns különbség az 1. feladat nemek szerinti átlagai között (lásd a 67. táblázat). Az 1. feladat és a további médiaszöveg-értésre vonatkozó feladatok esetében az elvégzett összehasonlításokat az 58. táblázatba rendezve mutatjuk be.

58. táblázat. A médiaszöveg-értés feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)

Feladatszám	Nem		Iskolatípus		Médiaoktatás	
	Férfi	Nő	Általános	Középiskola	Van	Nincs
1.	95,66 (15,62)	96,64 (13,38)	94,40 (17,88)	97,04 (12,40)	96,35 (14,28)	96,10 (14,28)
3.	63,25 (28,54)	68,25 (27,02)	61,95 (27,89)	68,04 (27,43)	66,63 (27,57)	65,50 (27,94)
4.	74,39 (26,90)	78,00 (23,96)	75,54 (27,16)	77,07 (24,28)	76,46 (25,22)	76,93 (25,07)
5.	82,80 (27,57)	80,90 (30,00)	67,08 (36,34)	87,63 (22,95)	82,34 (27,96)	81,22 (29,68)
6.	28,46 (24,56)	24,56 (26,11)	27,65 (24,50)	37,10 (26,02)	77,75 (37,05)	34,45 (26,00)

Az iskolatípusok szerinti elemzésből megállapíthatjuk, hogy az általános és középiskolás tanulók esetében is nagyon jók a megoldottsági mutatók. A középiskolába járó diákok 91,2%-a, az általános iskolások 85%-a ért el maximális pontszámot, ami azt mutatja, hogy a tanulók igen jó hatásfokkal értelmezték a grafikonnál leolvasható adatokat. A középiskolás tanulók feladaton elért átlagpontszáma 7,76 (szórás 0,10), míg az általános iskolás diákoké 7,55 (szórás 1,43). Százalékban kifejezve ezeket az értékeket a vonatkozó átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 94,40 (17,88), illetve 97,04 (12,40). Az átlagok közötti különbség szignifikáns ($t = 3,45$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot).

A tanulók többsége – függetlenül attól, hogy volt-e *mozgókép-kultúra és médiaismeret* órájuk sikeresen oldotta meg a feladatot, és szerezte meg a maximálisan elérhető 8 pontot. A médiaoktatásban részt vett minta 89,6%-a, a médiaoktatásból kimaradt tanulóknak 89%-a ért el ilyen pontszámot, ami jelzi, hogy ez a tudásterület nem kötődik az iskolai médiaoktatáshoz. A részminták szerinti százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 96,35 (14,28), illetve 96,10 (14,28). A különbség nem szignifikáns ($t = 0,46$, $p = 0,65$) (lásd a 69. táblázatot).

A 3. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 3 itemből áll, a maximálisan szerezhető pontszám 3 pont (lásd az 58. táblázatot). A feladat reliabilitási mutatója igen gyenge – a Cronbach- α értéke 0,30 – tehát a megbízhatósági mutató alapján ki is hagyhattuk volna a mérőeszközből. Ugyanakkor az itemkihagyás-vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy csupán olyan kismértékű reliabilitás növekedést érünk el ezzel a megoldással, hogy okafogyottá vált a feladat elhagyása.

A feladat átlagpontszámai azt mutatják, hogy a *lányok* pontosabban meg tudták figyelni és nevezni az alapérzelmeket. A tanuló lányok átlaga 2,04 (szórás 0,81), a *fiú*

diákoké pedig 1,90 (szórás 0,86). A részminták alapján azt látjuk, hogy maximális pontszámot inkább a lány tanulók szereztek – 582 diák -, és jóval kevesebb fiú (296 fő) tudott hasonló teljesítményt nyújtani. A tanulófiúk közül legtöbben (477 fő), a részminta 42,6%-a, két pontot tudott elérni. Százalékban kifejezve a nemek szerinti átlag- (zárójelben szórás-) értékeket, a fiúk esetében 63,25 (28,54), a lányok esetében 68,25 (27,02) adódott, ami szignifikáns különbséget jelent (lásd 58. táblázat). Az eredmények azt igazolják, hogy szignifikáns kapcsolat van a nemek és a feladat megoldásán elért eredmények között ($t = 4,56$, $p < 0,01$) a lányok jobban felismerték a filmkockán látott emberi érzelmeket (lásd a 67. táblázat).

A középiskolás és általános iskolás tanulók részminta vizsgálata során azt látjuk, hogy az életkor szerint érettebb diákok sikeresebben oldották meg a feladatot (lásd az 58. táblázatot). A középiskolások átlagpontszáma 2,04 (szórás 0,82), az általános iskolásoké 1,86 (szórás 0,84). Maximális pontszámot is több középiskolásnak sikerült elérnie, részmintájukból ez 32,3%, azaz 674 tanulónak sikerült. Az általános iskolások közül összesen 204 diáknak – a részminta 23,5%-ának – sikerült hasonló teljesítményt nyújtani. Jellemzően a tanulóknak – mindkét részmintából – két pontot sikerült szerezni. Az általános iskolások 44,3%-a, a középiskolások 43,2%-a oldotta meg ilyen pontszámmal a feladatot. A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 68,04 (27,43), illetve 61,95 (27,89). Ez a különbség ($t = 3,53$, $p < 0,01$) 68. táblázatban látható statisztikai paraméterek mellett szignifikánsnak bizonyult.

A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy kapcsán kialakított részminták eredményeiből azt látjuk, hogy azon tanulók átlagpontszámai magasabbak, akiknek volt ilyen órájuk. Az ő átlagpontszámuk 2,00 (szórás 0,83), míg azok a tanulók, akiknek nem volt ilyen órájuk átlagosan 1,96 pontot szereztek (szórás 0,84). A médiaoktatásban részt vett tanulók közül többen érték el maximális pontszámot (594 fő, ez a részmintájuk 30,3%-a) azoknál, mint akiknek nem volt lehetőségük arra, hogy mozgóképkultúra és médiaismeret órára járjanak. A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 66,63 (27,57), és 65,50 (27,94) (lásd 58. táblázat). A 69. táblázat alapján ez a különbség ($t = 1,06$, $p = 0,29$) nem szignifikáns.

A 4. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 9 itemből áll, és a maximálisan szerezhető pontszám is 9 pont volt (lásd az 57. táblázatot). A feladat reliabilitás-mutatója 0,79. A filmekben látható emberi viselkedést mérő feladat átlagpontszáma a tanuló lányok esetében magasabb 7,02 (szórás 2,16), míg a fiúké alacsonyabb 6,70 (szórás 2,42). Százalékban kifejezve a nemek szerinti átlag- (zárójelben szórás-) értékeket, a fiúk esetében 74,39 (26,90), a lányoknál 78,00 (23,96) adódott (lásd az 58. táblázat), ami szignifikáns különbséget jelent ($t = 18,86$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot). Az eredmény háttérének feltételezhető magyarázata: a női válaszadók az érzelmek, és a viselkedés azonosításában kifinomultabbak a férfiaknál, és ez a fiktív tartalmú médiaszövegek elemzésénél is nyújtott számukra némi előnyt.

A 4. számú feladaton – korosztálytól függetlenül – a tanulók többségének legalább 5, vagy annál több pontot sikerült elérniük, tehát a közepesen nehéz feladatok közé sorolhatjuk. Maximális pontszámot a 15 év felettiek 27,6%-ának sikerült teljesítenie, míg a 14 év alattiak közül ez a tanulók 26,2%-ának sikerült. Az általános és középiskolába járó tanulók részminták szerinti átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 75,54 (27,16), és 77,07 (24,28) (lásd az 58. táblázatot). Az átlagok közötti különbség nem szignifikáns ($t = 1,55$, $p = 0,12$) (lásd a 68. táblázatot).

A válaszadók *médiaoktatás* szerint képzett részminta vizsgálata azt az érdekes eredményt mutatta, hogy a 4. számú feladatot azok a tanulók oldották meg eredményesebben, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. A diákok eredménye a következő volt: a mozgóképkultúra és médiaismeretet nem tanulók átlagosan 6,92 pontot értek el (szórás 2,26), azok a tanulók, akiknek volt médiaórájuk, átlagosan 6,88 pontot teljesítettek (szórás 2,27) (lásd az 58. táblázatot). Maximális pontszámot, azaz 9 pontot a mozgóképkultúra és médiaismeretet nem tanuló diákok 28,2%-ának, a médiaoktatásban nem részesült diákok közül 524 főnek – a részminta 26,7%-ának – sikerült elérnie. Százalékban kifejezve a médiaoktatás szerinti átlag- (zárójelben szórás-) értékeket, a médiaoktatásban részt vett tanulók 76,93 (25,07), az abból kimaradt diákok 76,46 (25,22) pontot értek el, ami nem jelent szignifikáns különbséget ($t = 0,48$, $p = 0,63$) (lásd a 69. táblázatot).

Az 5. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 4 itemből áll, a maximálisan szerezhető pontszám is 4 pont (lásd az 57. táblázatot). A feladat reliabilitás-mutatója 0,77. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a fiútanulók átlagpontszáma néhány százalékponttal több, mint a lányoké. *Ez a médiaműveltség-teszt egyetlen feladata, ahol a fiúk eredményesebbek voltak a lányoknál.* A fiúk átlagosan 3,31 pontot (szórás 3,31), a lányok átlagosan 3,23 pontot teljesítettek (szórás 1,20). A férfi részminta 61%-a (azaz 684 diák) ért el maximális pontszámot, a lányok részmintájából ez 59,2%. A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás), a fiúk 82,80 (27,57), a lányok 80,90 (30,00) (lásd az 58. táblázatot). Ez a különbség a 67. táblázatban látható statisztikai paraméterek mellett ($t = 1,77$, $p = 0,08$) nem szignifikáns.

A tanulók részmintáit a folyamatban lévő *általános és középiskolai tanulmányok* szerint vizsgálva azt látjuk, hogy az idősebb tanulók eredményesebben ismerik fel a médiaszövegek fontosabb helyszín- és időviszonyait. Ezt igazolja, hogy a 15–18 éves tanulók 68,2%-a ért el a feladaton maximális pontszámot, míg a 13–14 évesek mindössze 39,8%-ának sikerült hasonlóan sikeresen teljesíteni a feladatot. A tanulók százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei: az általános iskolások 67,08 (36,34), a középiskolások 87,63 (22,95) (lásd az 58. táblázatot). A részminták közti különbség a 68. táblázatban látható statisztikai paraméterek szerint szignifikáns ($t = 10,28$, $p < 0,01$).

A válaszadók *médiaoktatás* szerint képzett részmintájának vizsgálata azt az érdekes eredményt hozta, hogy szinte alig tudunk különbséget tenni azon tanulók teljesítménye között, akiknek volt, illetve azok között, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. A feladat megoldottsági mutatója azt jelzi, hogy a közepesen nehéz feladatok közé tartozott, a diákok – részmintánként elemezve az eredményt – 10 százaléka egyáltalán nem tudott, vagy csupán 1 pontot tudott elérni. Maximális pontszámot a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásban részt vett tanulók 59,7%-a, a médiaoktatásban nem részesült tanulóknak 60,3%-a ért el, tehát nagyon kis százalékponttal ők tudták eredményesebben megoldani a feladatot. A két részminta átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 81,22 (29,68), illetve 82,34 (27,96) (lásd az 58. táblázatot). Ez a különbség a ($t = 1,00$, $p = 0,32$) nem szignifikáns (lásd a 69. táblázatot).

A 6. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 14 íteimből áll, a maximálisan szerezhető pont is 14 volt, amit egyetlen tanulónak sikerült teljesítenie (lásd az 57. táblázatot). A feladat reliabilitás-mutatója 0,88. A válaszadók többségükben 2–6 pontot értek el. Az átlagpontszám a lányok esetében magasabb, 5,31 (szórás 3,65), a fiúknál ez alacsonyabb, 3,98 volt (szórás 3,44). Százalékban kifejezve ezeket az értékeket, a fiútanulók 28,46, a lányok 37,90 százalékpontot teljesítettek, 24,56 és 26,11 szórásértékek mellett (lásd 58. táblázat). A két részminta átlagai között a különbség szignifikáns ($t = 9,90$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot).

A tanulók részmintáit a folyamatban lévő *általános és középiskolai tanulmányok* szerint elemezve azt látjuk, hogy a középiskolás korú tanulók sikerebbek a megoldásban. Részmintájuk átlagosan 5,20 pontot ért el (szórás 3,64), míg az általános iskolás tanulmányaikat folytató tanulók átlagpontszáma 3,87 (szórás 3,42). A feladat a nehezen megoldható feladatok közé tartozott, ezt igazolják azok az eredmények, melyek szerint a középiskolások közül 376 főnek (a részminta 18%-ának), és az általános iskolások közül 251 diáknak (a részminta 28,9%-ának) egyáltalán nem sikerült pontot szereznie. További 1–2 pontot is a 15–18 évesek 8%-a, a 14–15 évesek 20%-a szerzett. Maximális pontszámot egyetlen tanulónak sikerült elérnie, aki általános iskolás korú diák. Százalékban kifejezve ezeket az értékeket a vonatkozó átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 27,65 (24,50), illetve 37,10 (26,02) (lásd 58. táblázat). Az átlagok közötti különbség szignifikáns ($t = 5,23$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot). A feladatot azok a tanulók oldják meg sikerebben, akik a középiskolai, tehát az életkoruk tekintetében az idősebb korosztályhoz tartoznak.

A válaszadók *médiaoktatás* szerint képzett részmintájának vizsgálata azt az eredményt hozta, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tanuló diákok voltak eredményesebbek, mert az ő részmintájuk átlagpontszámai magasabb értéket mutattak. Ez esetükben 4,82 pontot jelent (szórás 3,63). A médiaoktatásban nem részesült tanulók átlagpontszáma 4,77 volt (szórás 3,61). Az egyetlen maximális pontszámot szerzett tanuló olyan diák volt, akinek nem volt még iskolai tanulmányai folyamán mozgóképkultúra és médiaismeret órája. A tanulók közül 1–3 pontot inkább azok a tanulók gyűjtöttek, akiknek volt médiaoktatásban részük, míg 4–7 pontot azok, akiknek nem volt ilyen órájuk. 8–9 pontot jellemzően a mozgóképkultúra és médiaismeret tanulók szereztek, itt a másik részminta kevesebb pontra tett szert. A részminták szerinti százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 34,45 (26,00), illetve 77,75 (37,05) (lásd 58. táblázat). A különbség a két részminta átlaga között ($t = 0,38$, $p = 0,71$) nem szignifikáns (lásd a 69. táblázatot). Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a feladat megoldása nem kapcsolódik egyértelműen a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy során érintett tudás, és ismeret jellegű tartalmakhoz.

6.2.4 A tanulók eredményei a tudatos és a kritikus médiafelhasználásra vonatkozó feladatoknál

A médiaműveltség-teszt 18 feladata közül öt – azaz a 2., 11., 12., 15., 18. – kapcsán nyertünk adatokat a tanulók tudatos és a kritikus médiahasználatáról, a műfaj – és műsorválasztásáról továbbá arról, hogy a tizenéveseknek mi a véleményük a média-hatásról, a médiumok befolyásáról. A tanulók a tudatos és kritikus médiahasználattal kapcsolatos feladatokat – lásd a 59. táblázat

átlagpontszámait – többségében hibásan, vagy hiányosan oldották meg, ami azt jelzi, hogy ezen a területen van mit tennie a közoktatásnak.

59. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a teszt tudatos és kritikus médiahasználatra vonatkozó feladatain

Feladat-szám	Elérhető pontszám	Átlag pontszám
2.	5	3,91
11.	5	2,52
12.	8	3,94
15.	9	4,65
18.	4	2,54

A 60. táblázatban összefoglalva közöljük azokat az átlageredményeket (%), amelyeket a válaszadók a tudatos és a kritikus médiahasználat kérdőív részéhez tartozó feladatokon értek el.

60. táblázat. A tudatos és a kritikus médiafelhasználásra vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)

Feladatszám	Nem		Iskolatípus		Médiaoktatás	
	Férfi	Nő	Általános	Középiskola	Van	Nincs
2.	75,41 (38,28)	79,95 (35,98)	66,15 (43,02)	83,27 (32,80)	80,27 (35,47)	74,52 (39,37)
11.	44,76 (33,64)	52,09 (32,63)	42,09 (33,32)	53,92 (32,36)	51,93 (33,08)	47,50 (32,89)
12.	48,11 (27,57)	50,03 (28,05)	45,02 (28,60)	51,10 (27,37)	51,38 (27,56)	45,21 (28,06)
15.	47,33 (31,21)	56,36 (31,64)	46,90 (32,72)	53,72 (30,99)	52,46 (31,35)	50,25 (32,22)
18.	56,3 (35,74)	67,70 (33,73)	59,78 (33,99)	65,21 (35,15)	65,47 (34,85)	59,96 (34,69)

A 2. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat öt itemből állt, a maximálisan elérhető pontszám is ennyi volt (lásd 59. táblázat). Az itemanalízis szerint ez volt a mérőeszköz egyik legerősebb feladata, a megbízhatósági mutató Cronbach- α értéke 0,94. A feladat megoldottsági mutatói jónak mondhatók, a tanulók többségének sikerült megoldania a feladatot. Az adatok alapján azzal a kijelentéssel élhetünk, hogy a tanulók több mint 60%-ának nem okozott nehézséget annak eldöntése, hogy a rádióállomások közszolgálati/kereskedelmi céllal sugározzák adásaikat. A közszolgálati/kereskedelmi besorolással kapcsolatos eredmények ugyanakkor azt is jelzik, hogy a diákok többsége a mindennapokban rendszeres „fogyasztója” ezeknek a médiumoknak, és az általuk közölt médiaszövegeknek.

A közszolgálati és kereskedelmi médiumok ismeretét mérő feladat átlagpontszáma a *tanulófiúk* esetében alacsonyabb 3,78 (szórás 1,91), míg a lányoké magasabb – 3,99 – volt (szórás 1,8). A fiúk 62,34%-a, míg a lányok 67,68%-a ért el maximális pontszámot. A nemek szerinti részminta százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei a következők: 75,41 (38,28), illetve 79,95 (35,98) (lásd a 60. táblázat). A nemek szerinti részminták átlagai közötti különbség szignifikáns ($t = 1,74$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot). Jellemzően a lány tanulók értek el maximális

pontszámot, vélhetően azért, mert a nők érdeklődőbbek az olyan – könnyedebb és szórakoztató – témák iránt, mint a média világa, annak háttere, és működése.

Az *iskolatípusok* szerinti eredményekből megállapítható, hogy az általános és középiskolás tanulók esetében a maximális pontszámot a középiskolás tanulók jelentősen nagyobb arányban érték el (70,87%, 1479 fő). A feladat átlagpontszáma az általános iskolás tanulók esetében 3,31, míg a középiskolás tanulóknál 4,16. Az általános iskolás tanulók 53,16%-a ért el a feladat megoldása során maximális pontszámot, míg a középiskolás tanulók ennél is magasabb arányban, 70,87%-uk teljesített hibátlanul. Az iskolatípus szerint képzett részminták százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 66,15 (43,02), illetve 83,27 (32,80) (lásd a 60. táblázat). A részminták átlagai közötti a különbség szignifikáns ($t = 6,95$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot). Az adatok azt jelzik, hogy az életkor tekintetében érettebb tanulók a médiumok típusáról, tulajdonviszonyáról, műsorszolgáltatási céljáról több ismeretanyaggal rendelkeznek, mint a fiatalabbak.

A vizsgálat során arra a kérdésre is választ kívántunk adni, hogy van-e különbség a *mozgóképkultúra és médiaismeret* tárgyat tanuló és nem tanuló tanulók teszten nyújtott teljesítményei között. A médiaoktatásban részt vett tanulók jobban teljesítettek, az átlagpontszámuk 4,01, maximális pontszámot 67,94%-uk ért el, míg azon tanulók, akinek nincs médiaórájuk magasabb arányban értek el nulla pontot (186 fő, 18,77%). A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 80,27 (35,47), illetve 74,52 (39,37). Ez a különbség a 69. táblázatban látható statisztikai paraméterek mellett ($t = 0,42$, $p < 0,01$) szignifikánsnak bizonyult. Az eredményeket azzal magyarázhatjuk, hogy a médiapedagógusok szerint (lásd a *tanári interjúk eredményeit a dolgozat 6.5 fejezetében*) a mozgóképkultúra és médiaismeret órák elsődleges célja segíteni a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatának fejlődését. Ezt a célt olyan gyakorlatokkal kívánták elérni, mint pl. az önálló és csoportmunkában végzett médiaszöveg elemzés, melyet általában a tanórákon megbeszélés és vita követett. Az élményt adó foglalkozások lehetőséget adtak arra, hogy a tizenévesek megismerjék egymás médiahasználatával kapcsolatos gyakorlatát és nézeteit, segítsék a tanulók médiumokkal kapcsolatos ismeretszerzését, a műsorszolgáltatók, műsortípusok és médiaműfajok vonatkozásában pedig az önálló, kritikus attitűd kialakítását.

A 11. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat megoldása nehéznek bizonyult, annak ellenére, hogy a médiaműveltség-tesztfeladatban közölt plakátokon szerepeltek a vizuális szövegértést nagyban segítő filmcímek, tárgyak, objektumok és néhány esetben a szereplők is. A feladat öt itemből állt, a maximálisan elérhető pontszám is öt volt, az itemanalízis alapján a feladat Cronbach- α értéke 0,73. A 14–18 éves tanulók a mindennapokban főképp a televíziós, rádiós és online médiakampányokból értesülnek az őket érdeklő termékekről, legyen az film, divat, vagy valamilyen technológiai újdonság. Ezek a „beharangozók” rövid, videoklipszerű reklámfilmek, melyek igazodnak a tizenévesek által kedvelt és figyelemmel követett mediaszöveg tematikákhoz és narratívákhoz, illetve azok vizuális, digitális látványvilágához (pl. akciófilmek, sorozatok, show-műsorok, videojátékok, stb.). Vélhetően a 11. feladatban közölt plakátok – grafikus állóképek – nem keltették fel kellőképpen a tizenévesek érdeklődését, és nem motiválta őket a gondolkodásra, a feladat megoldására. Az alacsony megoldottsági mutató okát tehát főképp abban látjuk, hogy a filmplakát, mint mediaszöveg tartalmának megfigyelése, értelmezése, a lényeges információk

kiemelése és a meglévő – filmműfajokra vonatkozó – ismeretek integrálása nem jelentett kihívást a tanulók számára.

A feladat megoldottsági eredményei alapján az a kijelentés tehető, hogy a válaszadók között – a *nemek* alapján – alig van különbség, sem a lányok, sem pedig a fiúk nem tudtak maximális teljesítményt nyújtani. A tanulólányok esetében az átlagpontszáma 2,61, míg a fiútanulóké ennél alacsonyabb, 2,38 volt. A feladaton elért pontszámok részletesebb vizsgálatokor azt láttuk, hogy a nulla és három pontot elérő tanulók aránya szinte azonos, bár a fiúkra nagyobb számára jellemző hogy egyáltalán nem, vagy hibásan oldotta meg a feladatot (fiúk 24,7%; 21,3%; lányok 18,7%; 23,9%). A százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékek 44,76 (33,64), illetve 52,09 (32,63) (lásd 60. táblázat). A 67. táblázatban közölt statisztikai paraméterek szerint ($t = 3,45$, $p < 0,01$) a részminták különbsége szignifikáns. Eredményeink azt igazolták, hogy a diáklányok sikereesebbnek bizonyultak a filmplakát, mint médiaszöveg értelmezésében és a film műfajának meghatározásában.

Az *iskolatípusok* vonatkozásában azt látjuk, hogy a mozgóképes műfajok felismerését felmérő feladaton az általános iskolás tanulók nyújtottak gyengébb teljesítményt. Részmintájuknál a nulla pontszám elérése jelenik meg legnagyobb arányban (248 fő; 28,54%), de jelentős a középiskolásoknál is (366 fő; 17,54%). Ez esetünkben azt jelenti, hogy a tanulók vagy nem oldották meg a feladatot, vagy hibás választ adtak minden itemre. A középiskolás tanulók 23,57%-a három, további 27,17%-a négy pontot ért el, míg az általános iskolás részmintánál a három pont aránya magasabb (21,29%; 185 fő). A hibátlanul megoldott feladatok száma egyik iskolatípusnál sem jelentős. A részminták százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékek 42,09 (33,32), illetve 53,92 (32,36) (lásd 60. táblázat). Ez a különbség (a 68. táblázatban látható statisztikai paraméterek mellett) szignifikánsnak bizonyult ($t = 5,03$, $p < 0,01$).

A *mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy* vonatkozásában megállapíthatjuk, hogy azok a tanulók, akik részesülnek médiaoktatásban, közel hasonló eredményt értek el mint a tárgyat nem tanulók. Ennek oka az lehet, hogy a médiaórákon nem térnek ki az olyan médiaszövegek, mint pl. a köztéri reklámok, az óriásplakátok, az ingyenes szóróanyagok stb., és a nyomtatott, továbbá az elektronikus sajtó médiaműfajainak kapcsolatára. Bár a tanulók lépten-nyomon: az otthonukban, az utcákon, és a nyilvános közösségi helyeken is kapcsolatba kerülnek ezekkel a „termékekkel”, még sincsenek tudatában ezek hatásával, jelentőségével. A tanulók médiaoktatás szerinti részmintáinak százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei: 51,93 (33,08), illetve 47,50 (32,89) (lásd 60. táblázat). Az eredmények között a különbség szignifikáns ($t = 3,45$, $p < 0,01$) (lásd a 69. táblázatot).

A 12. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 8 itemből áll, a reliabilitási mutató értéke 0,75, a maximálisan adható pontszám 8, amiből a válaszadók átlagosan 3,94 pontot teljesítettek. A tanulók 70,8%-a meg tudta nevezni, hogy melyik médium működését szabályozza a piaci verseny, míg 66,2%-a határozta meg helyesen, hogy mely médiumnak kell a legszélesebb közönséghez szólnia. A válaszadó diákok 45,1 %-a tudta, hogy melyik médium hírműsorától számíthatunk pontos tájékoztatásra, és a tesztet kitöltők közül 63,1%-a tudta megnevezni, hogy mely médiatípusnál kulcsfontosságú a reklám, mint kereskedelmi célzatú médiaszöveg. Az eredmények alapján az a kijelentés tehető, hogy a 14–18 éves tanulók többsége bizonyos kérdésekben nagyfokú

tájékozottságról tesz tanúbizonyságot. Nem ennyire egyértelmű a fiatalok számára az a hatályos médiaszabályozásban is deklarált cél, miszerint a közszolgálati műsorokban kötelező pl. a különböző vallási, etnikai, stb. kisebbségek számára bemutatkozási és megszólalási lehetőséget biztosítani, és az sem, hogy a hazai gyártású műsorszámok alkalmasak a nemzeti hagyományok, értékek és kultúra védelmére, erősítésére, a nemzeti identitás megtartására. A diákok többsége nem ismerte fel azokat a lényeges különbségeket sem, amelyek a műsortípus, és médiaműfajok szerinti összehasonlításban a kereskedelmi és közszolgálati csatornák között megnevezhetők. Nem egyértelmű számukra, hogy a kereskedelmi műsorszolgáltatást csupán néhány műsortípus jellemez, és ezek főképp a szórakoztatás igényét elégítik ki. Az eredmények azért elgondolkodtatóak, mert ha a tizenévesek nem ismerik fel, hogy a tömegkommunikáció üzlet, melyben a különböző műfajú médiaszövegek „gyártása” gazdasági és piaci szempontok szerint történik, akkor a médiaterméket, és annak tartalmát valóságosnak fogják tartani, ami erősebb befolyást fog kiváltani náluk.

A *nemek* szerinti részminták százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei 48,11 (27,57), illetve 50,03 (28,05) (lásd a 60. táblázat). Ez a különbség a 67. táblázatban látható statisztikai paraméterek szerint ($t = 1,82$, $p = 0,07$) nem szignifikáns.

Az *iskolátípus* szerint képzett részminták százalékos átlagpontszámai 45,02 (28,60), illetve 51,10 (27,37) (lásd 60. táblázat). A 68. táblázat alapján ($t = 3,82$, $p < 0,01$) ez a különbség szignifikáns. Az eredmények ismeretében tehát az a kijelentés tehető, hogy a középiskolás, az életkorban is érettebb tanulók több ismeretanyaggal rendelkeznek a műsorszolgáltatók céljairól, szándékairól, a közszolgálati/kereskedelmi műsorszolgáltatás különbségéről. Ennek hátterében valószínűsíthető a mindennapos médiahasználat gyakorlata, az önálló tapasztalat-, és ismeretszerzés, és az, hogy az iskolában a médiaórákon is foglalkoznak ezzel a témával.

A *médiaoktatás* és a 12. számú feladaton elért teljesítmény kapcsolatának vizsgálatakor az a megállapítás tehető, hogy a mozgóképkultúra és médiaoktatásban részt vevő tanulók jobban teljesítettek azoknál (4,10 átlagpontszám), akik nem tanulták ezt a tárgyat (3,62 átlagpontszám). Százalékban kifejezve ezeket az értékeket a vonatkozó átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 51,38 (27,56) és 45,21 (28,06) (lásd 60. táblázat). Az átlagok közötti különbség szignifikáns ($t = 5,72$, $p < 0,01$) (lásd 69. táblázat), tehát az iskolai keretek között folyó mozgóképkultúra és médiaismeret órák segítik a tudatos és kritikus médiahasználat erősödését.

A 15. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat a tanulók médiatudatosságának vizsgálatára irányul. Az iránt érdeklődtünk, hogy a tizenévesek meg tudják-e nevezni azokat a televíziós szövegfajtákat, amelyeket bizonyos igény (pl. szórakozás, kalandvágy, a romantikus érzelmek) esetén választanak. A feladat kilenc itemből állt, a maximálisan adható pontszám is 9, a feladat Cronbach- α értéke 0,87. A tanulók átlagosan 4,65 pontot szereztek (lásd 59. táblázat). Az alacsony megoldottsági mutatót azzal magyarázzuk, hogy a tanulók egyrészt bonyolultnak találták a feladat megoldását, másrészt nehezen tudtak egyértelmű állást foglalni azzal kapcsolatban, hogy az általunk megadott 14féle jellegzetes műsortípust, milyen használati célhoz kapcsolják.

A *nemek* vonatkozásában a tanuló lányok (átlagosan 4,89) jobb teljesítményt értek el, mint a fiúk (4,26). A feladat nehéznek bizonyult, amire abból következtethetünk,

hogy a maximális pontszámot kevés tanuló érte el. A diákok nemek szerinti átlagos – százalékban kifejezett – teljesítménye 47,33 illetve 56,36, 31,21 és 31,64 szórásérték mellett (lásd 60. táblázatot). Az átlagok közötti különbség szignifikáns ($t = 6,45$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot). Azt látjuk igazoltnak, hogy a lány tanulók tudatosabbak a médiahasználat céljával, és a médiaszövegek hatásával kapcsolatban is.

Az *iskolatípusok* kapcsán megállapíthatjuk, hogy a középiskolás tanulók teljesítménye 6,84 %-kal jobb volt, mint az általános iskolásoké. A feladat megoldottsági szintje az elért részpontszámok alapján jónak mondható, 6 illetve 7 pontot értek el e legtöbben, bár meg kell jegyezni, hogy a nulla pontot elérők aránya is igen magas volt (általános iskola 224 fő; 25,78%, középiskola 411 fő; 19,96%). A részminták szerinti százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 46,90 (32,72), illetve 53,72 (30,99) (lásd 60. táblázatot). A különbség szignifikáns ($t = 6,63$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot).

A médiaoktatásban részt vett tanulók magasabb átlagpontszámot (4,72) értek el a feladat megoldása során. Százalékban kifejezve a médiaoktatás és az abból kimaradt tanulók teljesítményének átlag- (zárójelben szórás-) értékeit a következő eredmények születtek: 52,46 (31,35), illetve 50,25 (32,22) (lásd a 60. táblázatot), ami szignifikáns különbséget jelent ($t = 1,97$, $p = 0,05$) (lásd a 69. táblázatot). Eredményeink szerint van kapcsolat a tudatos média- és tartalomválasztás, és az intézményi keretek között folyó médiaoktatás között.

A 18. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 4 itemből állt, és 0,78 volt a megbízhatósági mutatója. A válaszadók maximálisan 4 pontot szerezhettek amiből a diákok átlagosan 2,54 pontot értek el (lásd 59. táblázatot). A tesztet kitöltők 85,5%-a tudta megnevezni a televíziós műsor pontos nevét, a műfaját pedig a válaszadók 75,7%-a. Elgondolkodtató, hogy mindössze a tanulók 46,3%-a tudott egyetlen olyan érvet megnevezni, amiért érdemes nézni a műsort, míg a többiek egyet sem. Ellenérvek vonatkozásában pedig még ennél is ritkábban láttunk példát értékelhető megoldásra. Véleményünk szerint a feladat utolsó itemeinek alacsony megoldottsága azzal magyarázható, hogy a válaszadók elegendőnek tartották a műsor melletti állásfoglalásukat oly módon jelezni, hogy helyesen megnevezték a műsor címét, de annyira már nem sikerült felkelteni a tanulók érdeklődését, hogy érveljenek a műsor mellett/ellene.

A feladaton elért százalékos átlagpontszámok (zárójelben a szórás) a lányok esetében 67,70 (33,73) jelentősen magasabbak, mint a fűké 56,3 (35,74) (lásd a 60. táblázatot). Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a televíziós sorozat nézőközönsége elsősorban a nők közül kerül ki, a férfiak más műsortípusokat részesítenek előnyben. A feladat megoldottsági mutatói alapján megállapíthatjuk, hogy a maximális pontszámot a nők 41,28%-a, míg a férfiak 28,65%-a érte el, a férfiak esetében a 2 pontos eredmény is hasonló arányban jelent meg. A nemek szerint vizsgált százalékos átlagértékek különbsége szignifikáns ($t = 8,11$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot).

Az *iskolatípusok* és a feladaton elért százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek az általános és a középiskolás tanulók esetében a következők: 59,78 (33,99), illetve 65,21 (35,15), ami szignifikáns különbséget jelent ($t = 2,53$, $p = 0,01$) (lásd a 68. táblázatot). A maximális pontszám tekintetében a középiskolások 10%-kal nagyobb arányban teljesítettek jobban. Eredményeink alapján bizonyítható a kapcsolat a

magasabb életkor és a médiahasználattal, a médiatartalmakkal kapcsolatos kritikai gondolkodás között.

A *médiaoktatásban* részt vevők jobb eredményt értek el a feladat megoldása során, ami azt valószínűsíti, hogy a mozgóképkultúra és a médiaismeret órákon foglalkoznak a sorozat, mint médiaműfaj jellemzőivel, mind a narratívák, mind a populáris kultúra vonatkozásában. A tanulók médiaoktatásban való részt vételük szerint képzett részmintáinak százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 65,47 (34,85), illetve 59,96 (34,69) (lásd a 60. táblázat). Ez a különbség szignifikáns ($t = 3,55$, $p < 0,01$) (lásd a 69. táblázat). Igazoltuk a kapcsolatot a sorozat, mint médiaszöveg felismerése és a műfajjal kapcsolatos kritikus véleménynyilvánítás, illetve az iskolai keretek között folyó médiaoktatás között.

6.2.5 A tanulók eredményei a mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességre vonatkozó feladatoknál

A 14–18 éves tanulók mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességét a papír-ceruza médiaműveltség-tesztben három feladattal – a 7, 8, 16 – kívántuk vizsgálni (lásd a 61. táblázat). A mozgóképi memóriával kapcsolatos feladatok azt a célt szolgálják, hogy adatokat kapjunk a tizenévesek alkalmazott médiaműveltségéről (lásd „A médiaműveltség tudásterületeinek összefoglaló táblázatát” a dolgozat 5. fejezetében). A tanulók a mozgóképi memóriával kapcsolatos feladatokat – az elért átlagpontszámok szerint – gyakorlottan oldották meg, ami jelzi, hogy a fiatalokra milyen erős – időben tartós – hatást gyakorolnak a különböző audiovizuális médiaszövegek.

61. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a médiaműveltség-teszt felidézési és értelmezési képességet vizsgáló feladatain

Feladat-szám	Elérhető pontszám	Átlag-pontszám
7.	7	5,52
8.	12	9,4
16.	6	4,62

A 62. táblázatban összefoglalva közöljük azokat az átlageredményeket (%), amelyeket a tanulók a mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képesség kérdőív részéhez tartozó feladatokon elértek.

62. táblázat. A mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességre vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)

Feladatszám	Nem		Iskolatípus		Médiaoktatás	
	Férfi	Nő	Általános	Középiskola	Van	Nincs
7.	75,60 (38,39)	80,90 (35,55)	70,43 (40,69)	82,39 (34,38)	79,44 (36,60)	77,75 (37,05)
8.	69,80 (30,43)	83,55 (23,27)	76,21 (27,74)	79,23 (26,71)	77,40 (27,86)	80,21 (25,26)
16.	69,39 (40,71)	81,70 (33,75)	73,80 (38,90)	78,36 (36,14)	77,07 (36,80)	76,93 (37,50)

A 7. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat itemeinek száma 7. Maximálisan 7 pontot lehetett elérni, amiből a tanulók átlagosan 5,52 pontot teljesítettek (lásd a 61. táblázatot). A feladat reliabilitása 0,96, tehát a megbízhatósági kritériumot messzemenően teljesíti. A feladat megoldottsági mutatója magas, tehát viszonylag könnyen teljesíthetők voltak a maximális pontszámok.

A médiaszövegek memóriából történő felidézését vizsgáló feladat átlagpontszáma a *lány* válaszadók esetében volt magasabb, ez 5,66 (szórás 2,50), míg a *fiú* válaszadók átlagpontszáma alacsonyabb volt 5,30 (szórás 2,70). A feladat magas megoldottsági mutatója azt jelzi, hogy a tanulók többsége nagy hatékonysággal oldotta meg a feladatot, amit azzal is alátámaszthatunk, hogy a tanulólányok 71,2%-a, míg a fiúdiákok 62,9%-a tudta maximális pontszámmal megoldani a feladatot. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók igen nagy hányada sikerrel tudja felidézni a mindennapokban hallott, látott, olvasott médiaszövegeket. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a másik véglet is érzékelhető ennél a feladatnál, azaz a fiútanulók 18%-a egyáltalán nem szerzett pontot (mintegy 201 diák), és a lányok 15% volt teljesen sikertelen. A tanulók százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei 75,60 (38,39), illetve 80,90 (35,55) (lásd a 62. táblázatot). A nemek szerinti részminták átlagai közötti különbség szignifikáns ($t = 3,73$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot). Jellemzően a lány tanulók teljesítettek sikeresebben, melynek hátterében az állhat, hogy a női válaszadók érzékenyebbek – és valószínűleg befolyásolhatóbbak – az eladási szándékkal készült üzenetekre.

A memóriából felidézhető médiaszövegek és az *iskolatípusok* részminták átlagpontszámait vizsgálva azt látjuk, hogy magasabb a középiskolai tanulmányokat folytató 15–18 éves tanulóknak, ami esetükben 5,77 pont volt (szórás 2,41). Az általános iskolai tanulmányokat folytató 13–14 évesek átlagpontszáma alacsonyabb, 4,93 pont (szórás 2,85). A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 70,43 (40,69), illetve 82,39 (34,38) (lásd a 61. táblázatot). Ez a különbség szignifikáns ($t = 4,92$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot). A két korcsoport közötti lényeges különbséget a maximális pontszámok teljesítésénél látjuk leginkább. Az idősebb tanulók – a középiskolások – 73,1%-a ért el maximális, azaz 7 pontot, míg az általános iskolásoknál ez a tanulók 56%-ának sikerült. Szintén beszédes a 0 pontot teljesítő adat. Itt az általános iskolába járó tanulók 22,4%-a érintett, míg ez a szám a középiskolába járók esetében 12,8%. Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a memóriából felidézett médiaszövegeket vizsgáló feladaton a középiskolába járó 15–18 éves diákok voltak eredményesebbek. Feltételezzük, hogy az adatok hátterében a tanulók médiahasználatban, és médiaszöveg-fogyasztásban szert tett mindennapos tapasztalata állhat.

A 7. számú feladat átlagpontszáma némileg magasabb volt azoknak a tanulóknak, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Ez esetükben 5,56 pontot jelent (szórás 2,56). A médiaoktatásban nem részesült tanulók átlagpontszáma alacsonyabb volt 5,44 (szórás 2,60). A maximális pontszámot is többen érték el azon tanulók, akiknek volt az iskolai tanulmányaik során médiaoktatás. Ez a tanulók 69,2%-át jelenti (1357 fő). Alig van néhány százalékpontnyi különbség a 0 pontot teljesítő diákok két részmintája között. A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanulók 15,5%-a, míg az ilyen tárgyat nem tanulók 15,9%-a nem tudott egyetlen pontot sem elérni a feladat megoldása során. A százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékek 79,44 (36,60) és 77,75 (37,05), ami különbség nem szignifikáns ($t = 1,18$, $p = 0,24$) (lásd a 69. táblázatot), ami azt igazolja, hogy az

eredmények nem mutatnak kapcsolatot az iskolai keretek között folytatott médiaoktatással.

A 8. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat itemeinek száma 12. Az elérhető maximális pontszám 12, amiből a 14–18 éves tanulók átlagosan 9,4 pontot teljesítettek (lásd *61. táblázat*). A feladat reliabilitása 0,89, tehát teljesíti az elvárható megbízhatósági kritériumot. A feladat megoldottsági mutatója magas, tehát a viszonylag könnyen teljesíthető feladatok közé tartozott.

A *fiú és a nő részminta* átlagpontjainak vizsgálata azt mutatja, hogy a diáklányok a 8. számú feladaton sokkal eredményesebbek voltak. Átlagpontjuk 10,2 (szórás 2,80), míg a fiúk 8,38 pontot értek el (szórás 3,65). A két részminta százalékos átlagpontszámait (zárójelben a szórás) 69,80 (30,43), illetve 83,55 (23,27) (lásd a *62. táblázat*). Ez a különbség a *67. táblázatban* látható statisztikai paraméterek mellett ($t = 12,99$, $p < 0,01$) szignifikáns. A két nem közötti különbség a maximális pontszámok elérésénél is jól látszik. A lányok 44,1%-a (azaz 810 fő), míg a fiúk 24,6%-a tudta hibátlanul megoldani a feladatot. A 0 pontot érő feladatmegoldásban is a tanulófiúk jártak az élen. Esetükben 5,2%-uk nem tudott egyetlen értékelhető pontot sem szerezni, míg a nőknél ez a szám mindössze 1,7%. Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a mozgóképpel kapcsolatos ismeretek felidézésében a lány tanulók eredményesebbek a fiúknál.

Az *általános és középiskolai tanulmányok* szerinti részminták átlagpontszámainak vizsgálata azt mutatja, hogy az idősebb, középiskolába járó 15–18 éves tanulók magasabb átlagpontszámokat értek el, mi esetükben 9,51 pontot jelent (szórás 3,20). A maximálisan elérhető 12 pontot a középiskolások 38,7%-a teljesítette, szemben az általános iskolások 32%-ával. Érdekes eredmény ugyanakkor, hogy a viszonylag magasnak számító 10-11 pontot több általános iskolás – a részminta 30,3%-a – érte el, mint középiskolás. Az utóbbi részmintából 28% tudott hasonló eredményt felmutatni. Az általános iskolások átlagos pontszáma 9,14 (szórás 3,33). A százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékek 76,21 (27,74), illetve 79,23 (26,71) (lásd a *62. táblázat*). A különbség a két részminta átlagpontszámait között nem szignifikáns ($t = 1,24$, $p = 0,22$) (lásd a *68. táblázatot*).

A memóriából felidézhető médiaszövegekre vonatkozó *8. számú feladaton* azok a tanulók teljesítettek jobban, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. A médiaoktatásban nem részesült tanulók átlagpontjai 9,63 (szórás 3,03), míg a mozgóképkultúra és médiaismeretet tanuló gyerekek átlagpontszáma 9,29 volt (szórás 3,34). Az elérhető maximális pontszám tekintetében is a médiaoktatásból kimaradt tanulók jártak élen. Ebből a részmintából a tanulók 38%-ának sikerült hibátlan teljesítményt nyújtania. A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanult diákok közül a részminta 36,1%-ának sikerült hasonló eredményt elérnie. A 0 pontot teljesítő diákok között is néhány százalékponttal többen voltak a médiaoktatásban érintett tanulók. Közülük 62 tanulónak – a részminta 3,2%-nak nem sikerült egyetlen értékelhető választ sem adnia. A médiaoktatásból kimaradt tanulók közül mindössze 2,8% nyújtott hasonló teljesítményt. A két részminta százalékos átlagpontszámait (zárójelben a szórás) 77,40 (27,86), illetve 80,21 (25,26) (lásd *62. táblázat*). A különbség szignifikáns ($t = 2,68$, $p = 0,01$) (lásd *69. táblázat*). Az eredmény magyarázata lehet, hogy a feladatban számon kért ismeret nem kapcsolódik a médiaoktatás tanórai tartalmához.

A 16. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat itemeinek száma 6. A maximálisan szerezhető pontok száma 6, ebből a tanulók átlagosan 4,62 pontot értek el (lásd a 61. táblázat). A feladat reliabilitása 0,95. A megoldottsági mutatók eredményei szerint a tanulók többségének (60-70%-ának) sikerült a feladatot sikeresen megoldania. A feladat átlagpontszámai azt igazolják, hogy a lány diákok sokkal sikeresebbek a felidőzésben, mint a fiú tanulók.

A lányok átlagpontszáma 4,90 (szórás 2,02), a fiú tanulóké pedig 4,16 (szórás 2,44). A lány diákok 69,6%-a tudott maximális pontszámot teljesíteni, míg a fiúk 52,9%-a ért el hasonló eredményt. A 0 pontos feladatmegoldásban a tanulói fiúk jeleskedtek. Részmintájuk 21,4%-a, míg a diáklányok 11,4%-a nem szerzett egyetlen értékelhető pontot sem. A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 69,39 (40,71), illetve 81,70 (33,75) (lásd 62. táblázat). Ez a különbség szignifikáns ($t = 8,49$, $p < 0,01$), amivel igazoltuk, hogy a lány tanulók eredményesebbek voltak (lásd a 67. táblázatot).

A válaszadó tanulók általános és középiskolás tanulmányok szerint képzett részminták átlagpontszámai azt mutatják, hogy a középiskolás tanulmányokat folytató 15–18 éves tanulók eredményei a jobbak. A 16. számú feladaton nyújtott átlagpontszámuk 4,70 (szórás 2,17), míg az általános iskolai tanulmányokat folytató diákok átlagpontszáma 4,43 (szórás 2,33). Maximális pontszámot a középiskolás diákok 64,8%-a ért el, míg az általános iskolások 59,6%-a tudott hasonló eredményt elérni. Az iskolatípus szerint képzett részminták százalékosan kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei 73,80 (38,90), és 78,36 (36,14) (lásd a 62. táblázat). A különbség – a 68. táblázatban látható statisztikai paraméterek mellett – szignifikáns ($t = 3,10$, $p < 0,01$). Megállapíthatjuk, hogy a feladatot a középiskolába járó tanulók jobban teljesítették.

A 16. számú feladat átlagpontszámai azt mutatják, hogy alig van különbség a médiaoktatásban részt vett, vagy az abból kimaradt tanulók részmintái között. A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanulók feladaton nyújtott átlagpontszáma 4,62 (szórás 2,21), míg a médiaoktatásból kimaradt tanulók 4,61 pontot értek el (szórás 2,25). Amennyiben a maximális pontszámot vesszük alaposabban szemügyre, akkor azt látjuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat nem tanulók 64,4%-a teljesített jobban, minthogy a médiaoktatásban részt vett tanulók részmintájából mindez a tanulók 62,7%-ának sikerült. A tanulók százalékosan kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei 77,07 (36,80), illetve 76,93 (37,50), ami különbség nem szignifikáns ($t = 0,10$, $p = 0,92$), tehát a médiaoktatásban való részvétel nem javított a tanulók eredményein (lásd a 69. táblázatot).

6.2.6 A tanulók eredményei a mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretét vizsgáló feladatoknál

A 14–18 éves fiatalok mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretét két feladattal – 9, 10 – vizsgáltuk. A tizenévesek – az elért átlagpontszámok szerint – hiányos ismeretekkel rendelkeznek a szövegalkotó kódok vonatkozásában. Ez azt jelzi, hogy a diákok többsége nincs tisztában a filmes műfajokkal, a mozgóképes alkotások jellemző narratíváival, vagy azok látványbeli, technikai jellemzőivel (lásd a 63. táblázatot).

63. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a médiaműveltség-teszt mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretével kapcsolatos feladatain

Feladat-szám	Elérhető pontszám	Átlag-pontszám
9.	10	5,4
10.	9	4,1

A 64. táblázatban összefoglalva közöljük azokat az átlageredményeket (%), amelyeket a tanulók a mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretére vonatkozó feladatokon értek.

64. táblázat. A mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretére vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)

Feladatszám	Nem		Iskolatípus		Médiaoktatás	
	Férfi	Nő	Általános	Középiskola	Van	Nincs
9.	52,70 (30,74)	54,84 (30,92)	46,45 (32,10)	57,20 (29,80)	56,05 (30,90)	50,04 (30,43)
10.	44,80 (38,90)	45,90 (40,40)	36,30 (38,40)	49,25 (39,80)	47,71 (40,32)	40,95 (38,41)

A 9. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat itemszáma 10, a maximálisan szerezhető pontszám is 10 pont (lásd 63. táblázat). Ebből a tanulók átlagosan 5,4 pontot értek el. A feladat reliabilitása 0,84, tehát teljesíti a feladattól elvárható megbízhatósági kritériumot.

Az adatok azt tükrözik, hogy a feladaton a lányok értek el magasabb átlagpontszámokat. A lány tanulók átlagpontszáma 5,48 (szórás 3,10), míg a fiú tanulóké 5,27 (szórás 3,07). Maximális pontszámot is több lány ért el – a részminta 4,4%-a – mint fiú (részmintájukból 3,2%), mint ahogy ezt a tendenciát figyelhetjük meg az 5–9 pont szerzésénél is. Nem szerzett egyetlen pontot a fiú válaszadók 17,8%-a, és a lányok 16,3%-a. A tanulók átlagos százalékos teljesítménye 52,70, illetve 54,84, 30,74 és 30,92 szórásértékek mellett (lásd a 64. táblázat). A részminták közti különbség nem szignifikáns ($t = 1,83$, $p = 0,07$) (lásd a 67. táblázatot), tehát a feladaton mutatott teljesítmény nem függ attól, hogy a válaszadó fiú vagy lány.

Az általános és középiskolai tanulmányok szerint képzett részminták eredményeiből az látszik, hogy a középiskolás tanulók átlagpontszáma magasabb, azaz 5,71 (szórás 2,97). Az általános iskolás tanulók átlagpontszáma alacsonyabb ennél, 4,64 (szórás 3,21). A feladaton maximális pontszámot is több középiskolás teljesített, mint általános iskolás. Az előbbi a részminta 4,1%-a, míg az utóbbi a részminta 3,5%-át jelenti. Nem szerzett egyetlen pontot az általános iskolás részminta 23,6%-a, és a középiskolás tanulók 14,1%-a. Százalékban kifejezve a tanulók átlag- (zárójelben szórás-) értékeit, akkor a következő eredményeket kaptuk: 46,45 (32,10), illetve 57,20 (29,80) (lásd a 64. táblázat). Az átlagok közötti különbség szignifikáns ($t = 4,86$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot). A középiskolába járó 15–18 éves tanulók voltak eredményesebbek a mozgóképhez köthető szövegalkotó kódok felismerésében.

A feladat médiaoktatás szerinti részminták átlagpontszámait vizsgálva azt látjuk, hogy azoknak a tanulóknak volt jobb az átlagpontszáma akiknek volt média órájuk. Ők átlagosan 5,60 pontot teljesítettek (szórás 3,10), szemben azokkal a tanulókkal, akiknek nem volt médiaórájuk, az ő átlagpontszámuk 5,00 volt (szórás 3,04). A

mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat felvett tanulók 4,4%-a oldotta meg maximális pontszámmal a 9. számú feladatot, míg azok közül, akiknek nem volt ilyen tárgyuk, 2,9%-a. Nem sikerült egy pontot sem szereznie a médiaoktatásból kimaradt tanulók 18%-ának, míg ez a teljesítmény a médiaoktatásban részt vett tanulók közül 16,4%-ot jellemzett. A részminták szerinti százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 56,05 (30,90) és 50,04 (30,43) (lásd a 64. táblázat). A különbség szignifikáns ($t = 5,02$, $p < 0,01$), tehát azok a tanulók teljesítettek jobban, akiknek volt médiaórájuk (lásd a 69. táblázatot).

A 10. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat megoldottsági mutatói azt jelzik, hogy a tanulók számára nem bizonyult érdekesnek a feladat, a diákok harmada egyetlen pontot sem szerzett. Az itemszám 9 és maximálisan is ennyi szerezhető, amiből a diákok átlagosan 4,1 pontot értek el (lásd a 63. táblázat). A feladat reliabilitása 0,94, tehát teljesíti a tőle elvárható megbízhatósági kritériumot.

A *nemek* szerinti részminták százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékei a következők: 44,80 (38,90), illetve 45,90 (40,40) (lásd a 64. táblázat). A különbség nem szignifikáns ($t = 0,74$, $p = 0,46$) (lásd a 67. táblázatot).

A válaszadó tanulók folyamatban lévő – *általános- vagy középiskolai* – tanulmányai alapján kialakított részminták 10. feladaton mutatott eredményeinek alaposabb vizsgálata azt mutatja, hogy a 15-18 éves tanulók átlagpontszáma – 4,43 (szórás 3,60) – magasabb, mint az általános iskolás diákoké, akiknek az átlagpontszáma 3,30 (szórás 3,45). Százalékban kifejezve az iskolatípusok szerinti átlag- (zárójelben a szórás-) értékeket, az általános iskolások 36,30 (38,40), a középiskolások 49,25 (39,80) pontot értek el, ami különbség szignifikáns ($t = 3,37$, $p < 0,01$) (lásd a 64. és a 68. táblázatot), és jellemzően a 15–18 éves középiskolai tanulók oldották meg sikerebben a feladatot, tehát az életkor szerint idősebb tanulók tudatosabbak a mozgóképi szövegalkotó-kódok vonatkozásában.

A feladat *médiaoktatás* szerinti részminták átlagpontszámait vizsgálva azt látjuk, hogy a médiaoktatásban részt vett tanulók átlagpontszámai magasabbak – azaz 4,30 (szórás 3,63) – annál, mint amit azok a tanulók teljesítettek, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Ennek a részmintának az átlagpontszáma 3,70 (szórás 3,46). Százalékban kifejezve a médiaoktatás szerinti átlag- (zárójelben szórás-) értékeket, a következők az eredmények: 47,71 (40,32), illetve 40,95 (38,41) (lásd a 64. táblázat). A különbség szignifikáns ($t = 4,37$, $p < 0,01$) (lásd a 69. táblázatot). Maximális pontszámot 386 olyan tanuló ért el – a részminta 19,7%-a – akik tanultak mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat. Azok diákok közül, akiknek nem volt ilyen órájuk a részminta 1,8%-a ért el maximális pontszámot. Az eredmények alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy azok a tanulók értek el a feladaton jobb eredményt, akiknek volt médiaórájuk, vélhetően azért, mert a tanórákon foglalkoznak a művész- és tömegfilmek jellemzőivel, különbségeivel.

6.2.7 A tanulók eredményei a mozgóképi szövegalkotást gyakorlatban is vizsgáló feladatoknál

A mozgóképpel kapcsolatos szövegalkotó kódok gyakorlatban történő alkalmazását három feladattal vizsgáltuk – ezek a 13., 14., és a 17. feladatok. A tanulók átlagpontszámai azt mutatják – lásd a 65. táblázatot – hogy a diákok kevés gyakorlattal rendelkeznek a mozgóképpel kapcsolatos szövegalkotás terén.

65. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a médiaműveltség-teszt mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazását vizsgáló feladatain

Feladat-szám	Elérhető pontszám	Átlag-pontszám
13.	5	2,52
14.	4	1,86
17.	1	0,79

A 66. táblázatban összefoglalva közöljük azokat az átlageredményeket (%), amelyeket a tanulók a mozgóképi szövegalkotás gyakorlatát vizsgáló feladatokon értek.

66. táblázat. A mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretére vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)

Feladatszám	Nem		Iskolatípus		Médiaoktatás	
	Férfi	Nő	Általános	Középiskola	Van	Nincs
13.	5,17 (16,07)	11,45 (23,67)	4,21 (12,85)	11,10 (23,70)	9,00 (20,83)	9,30 (22,29)
14.	38,62 (29,61)	51,43 (28,00)	40,25 (29,60)	49,21 (28,60)	48,14 (29,18)	43,49 (28,91)
17.	79,66 (40,27)	79,80 (40,17)	76,64 (42,33)	81,02 (39,22)	80,68 (39,48)	77,87 (41,53)

A 13. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladattal 5 itemből állt, és a maximálisan teljesíthető pontszám is ennyi volt. A tanulók átlagosan 2,52 pontot értek el (lásd a 65. táblázat). A feladat reliabilitási mutatója 0,82, tehát teljesíti a tőle elvárható megbízhatósági kritériumot.

A tanulók átlagpontszámai mindkét *nem* esetében alacsonyak. A tanulófiúk átlagpontszáma 0,26 (szórás 0,80), a lányoké kicsit magasabb 0,58 (szórás 1,18). A részminták szerinti százalékos átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 5,17 (16,07), illetve 11,45 (23,67) (lásd a 66. táblázat). A különbség szignifikáns ($t = 8,58$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot). A feladaton a fiú válaszadók 83,3%-a, a diáklányok 73,6%-a nem ért el egyetlen pontot sem. A nyíltvégű kérdések megválaszolását gyenge aktivitás jellemezte, a válaszadók több mint háromnegyede egyáltalán nem fordított időt a feladatra. Ennek okait feltehetően abban kereshetjük, hogy egyrészt nem volt számukra elég vonzó a feladat, másrészt lehet, hogy olyan ismereteket, és készségeket vártunk el a tanulóktól, amelyekre a mozgóképkultúra- és médiaismeret órákon nem szántak időt.

Az *általános és középiskolai tanulmányok* szerint képzett részminták átlageredményeit nézve azt tapasztaljuk, hogy a középiskolás diákok némiképp eredményesebbek voltak. Esetükben az átlagpontszám 0,55 (szórás 1,18), míg az általános iskolás tanulók átlagpontszáma 0,21 (szórás 0,64). Százalékban kifejezve az iskolatípusok szerinti átlag- (zárójelben szórás-) értékeket, az általános iskolások esetében 4,21 (12,85), a középiskolások esetében 11,10

(23,70) az értékek (lásd a 66. táblázat). A különbség szignifikáns, ami a 68. táblázatban látható statisztikai paraméterekkel igazolható ($t = 4,71$, $p < 0,01$). A 15–18 évesek 75,4%-a nem ért el egyetlen pontot sem, míg ez a szám az általános iskolás korosztálynál 85,6%.

A feladat *médiaoktatás* szerinti részminták átlagpontszámait elemezve azt az érdekes eredményt kaptuk, hogy inkább azok a tanulók nyújtottak értékelhetőbb

teljesítményt, akiknek nem volt még mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Részmintájukból néhány százalékponttal többen tudtak 3–5 pontot elérni, mint azok a tanulók, akiknek volt médiaoktatásuk. A médiaoktatás szerinti részminták százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 9,00 (20,83), illetve 9,30 (22,29), a különbség nem szignifikáns ($t = 0,40$, $p = 0,69$) (lásd a 69. táblázatot).

A 14. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat 4 itemet tartalmaz, és a maximálisan szerezhető pontszám is 4 volt, amiből a tanulók átlagosan 1,86 pontot értek el (lásd 65 táblázat). A feladat reliabilitása 0,66, ami nem igazán jó mutató, de az item kihagyásakor azt tapasztaltuk, hogy a mérőeszköz megbízhatósága nem javult olyan mértékben, ami indokoltá tenné a mérőeszközből való kihagyását.

A tanulók a feladaton nyújtott átlageredményeit vizsgálva azt látjuk, hogy a lány válaszadók átlagpontszámai magasabbak 2,06 (szórás 1,11), mint a fiú válaszadóké, akiknek az átlagpontszámuk 1,54 (szórás 1,18). A két rész minta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 38,62 (29,61), illetve 51,43 (28,00) (lásd a 66. táblázat). A különbség szignifikáns ($t = 11,67$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázatot). A feladat vonzóbbnak bizonyult a tanulólányok számára, amit azzal igazolhatunk, hogy a fiú rész minta 22,7%-a egyetlen pontot sem szerzett, míg ugyanez a szám a lányoknál 10,7%. A fiú tanulók többnyire egy pontot szereztek – a rész minta 31,3%-a –, míg a lány tanulók többsége – a rész minta 39,2% -a – három pontot ért el. Jellemzően a lány tanulók értek el jobb eredményeket, vélhetően azért, mert a testképzavar, és az anorexia – mint téma is – inkább a lányokat érinti és érdekli.

A feladat esetében a válaszadók általános és középiskolai tanulmányok szerint képzett rész minták átlageredményeit elemezve azt látjuk, hogy a középiskolás diákok átlageredménye jobb – 1,97 pont (szórás 1,14) – az általános iskolások által nyújtott átlagpontszámoknál, ami 1,61 (szórás 1,18). A tanulók százalékban kifejezett átlag- (zárójelben szórás-) értékei 40,25 (29,60), illetve 49,21 (28,60) (lásd a 66. táblázat). A különbség szignifikáns ($t = 5,02$, $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot). Az általános iskolások egyharmada – 31,0%-a – egy pontot szerzett, és a tanulók további 24,6% ért el 3 pontot. Igen magas azon általános iskolások száma – 179 fő, a rész minta 20,6%-a – akik nem szereztek egyetlen pontot sem. A középiskolások 37,1%-a három pontot szerzett, de magas -23,3%, azaz 487 tanuló – azon tanulók száma, akik csupán egyetlen pontot szereztek. Az eredmények szerint jobb teljesítményt nyújtottak a középiskolába járó 15–18 éves diákok.

A feladat médiaoktatás szerinti rész minták átlagpontszámait elemezve azt az eredményt kaptuk, hogy jobban teljesítettek a médiaoktatásban részt vett tanulók, akik 1,93 pontot értek el (szórás 1,17), azoknál, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Ők átlagosan 1,74 pontot értek el (szórás 1,16). A két rész minta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 48,14 (29,18) és 43,49 (28,91) (lásd a 66. táblázat). A különbség szignifikáns ($t = 4,11$, $p < 0,01$) (lásd a 69. táblázatot). A médiaoktatásban érintett diákok rész mintájának 36,1%-a 3 pontot szerzett, további 23,3% egyet, és 21,3%-uk két pontot ért el. Azok a tanulók, akiknek még nem volt médiaórájuk, 30,1%-ban egy pontot, 28,2%-ban hármat, 21,2%-ban pedig két pontot szereztek. Maximális pontszámot a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanuló diákok 4,6%-a szerzett, míg hasonló eredményt a másik rész minta 4,2%-a ért el. Az eredmények szerint a médiaoktatásban részt vett tanulók nyújtottak jobb teljesítményt ebben a feladatban.

A 17. feladaton elért eredmények részminták szerinti elemzése

A feladat egyetlen itemet alkotott, melyre – a hibátlan sorrend meghatározása után – 1 pontot lehetett kapni. A tanulók átlagosan 0,79 pontot szereztek (lásd 65. táblázat). A feladat reliabilitása 0,16.

A lány válaszadók átlagosan 0,80 pontot (szórás 0,40), a fiúk 0,79 pontot (szórás 0,40) értek el. A két részminta százalékos átlagpontszámai (zárójelben a szórás) 79,66 (40,27) és 79,80 (40,17), a különbség nem szignifikáns ($t = 0,08$, $p = 0,94$) (lásd a 66. és a 67. táblázatot). A feladat megoldásának sikere nem függ a válaszadók nemétől.

A válaszadók általános és középiskolai tanulmányok szerinti részminták átlageredményeit elemezve azt látjuk, hogy a középiskolás korosztály feladaton nyújtott átlageredménye – 0,81 (szórás 0,39) – magasabb, mint az általános iskolásoké, ami 0,76 (szórás 0,42). A tanulók átlagos teljesítménye 76,64 és 81,02, 42,33 és 39,22 szórásértékek mellett (lásd a 66. táblázatot). A különbség nem szignifikáns ($t = 1,08$, $p = 0,28$) (lásd a 68. táblázatot).

A feladat médiaoktatás szerinti részminták átlagpontszámait vizsgálva azt látjuk, hogy azok a tanulók, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, jobb átlagpontszámot értek el – esetükben ez 0,81 (szórás 0,39) – azoknál, akiknek nem volt ilyen órájuk. Az ő átlagpontszámuk 0,78 (szórás 0,41). Százalékban kifejezve ezeket az értékeket a vonatkozó átlag- (zárójelben szórás-) értékek a következők: 80,68 (39,48), illetve 77,87 (41,53) (lásd 66. táblázat). Az átlagok közötti különbség nem szignifikáns ($t = 1,80$, $p = 0,07$) (lásd a 69. táblázatot).

6.2.8 A médiaműveltség-teszten elért eredmények és a külső környezeti tényezők összefüggései

A tanulók médiaműveltség-teszten nyújtott eredményei lehetőséget adnak arra, hogy olyan háttérváltozókat keressünk, amelyek magyarázattal szolgálnak a részminták közti különbségekre.

A vonatkozó kutatások szerint a médiahasználatot, és a médiaszövegek értelmezését sok háttértényező befolyásolja. Ide tartozik a befogadó kora, társadalmi osztálya, etnikai háttere, neme, és attitűdbeli viszonyulásai (lásd pl. Funge, 1998; Buckingham, Fraser és Mayman, 1990; Buckingham, 1993; Buckingham, 2000; Facer, Furlong, Sutherland és mtsai., 2003). Az értekezés folytatásában azokat az egyéni és külső környezeti tényezőket (háttérváltozókat) kívánjuk feltárni, melyek kapcsolatba hozhatók a médiaműveltség-teszten elért eredményekkel.

Az egyéni tényezők közül a nemek vonatkozásában vizsgáljuk meg a médiaműveltség-teszten nyújtott eredmények különbségét. Az összpontszámra vonatkozó kétmintás t-próba azt mutatja, hogy a különbség jelentős ($t(2954) = 10,27$, $p < 0,01$) (lásd a 67. táblázat).

67. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a válaszadók nemének (fiú, lány) függvényében

Változó	Levene-féle F	p	t	p
1. feladat	10,79	<0,01	1,74	0,08
2. feladat	23,72	<0,01	3,20	<0,01
3. feladat	9,40	<0,01	4,56	<0,01
4. feladat	18,86	<0,01	3,67	<0,01
5. feladat	5,13	0,02	1,77	0,08
6. feladat	8,43	<0,01	9,90	<0,01
7. feladat	20,13	<0,01	3,73	<0,01
8. feladat	196,96	<0,01	12,99	<0,01
9. feladat	0,02	<0,01	1,83	0,07
10. feladat	9,08	<0,01	0,74	0,46
11. feladat	7,19	<0,01	3,45	<0,01
12. feladat	0,01	0,91	1,82	0,07
13. feladat	182,98	<0,01	8,58	<0,01
14. feladat	25,13	<0,01	11,67	<0,01
15. feladat	2,57	0,11	6,45	<0,01
16. feladat	148,61	<0,01	8,49	<0,01
17. feladat	0,03	0,87	0,08	0,94
18. feladat	3,25	0,08	8,11	<0,01
Összpontszám	3,72	0,05	10,27	<0,01

Megjegyzés: A szürke jelölés a $p < 0,05$ szignifikanciaszintet jelöli a |t| esetében

Az elért százalékpontok azt igazolják, hogy a lány tanulók magasabb átlagpontszámokat értek el (átlag 77,19, szórás = 18,68), mint a fiúk (átlag 69,78, szórás = 19,58). Jelentős a nemek közti különbség a 8., a 13. és 16. feladatokon. Mindhárom feladat a mozgóképpel kapcsolatos ismeretekkel és készségekkel kapcsolatos. A mozgókép felidézését és értelmezési készségét mérő feladatok közül a 8. és a 16. feladaton is a lány válaszadók értek el jobb eredményeket. Százalékos átlag- (zárójelben szórás) értékeik a következők 83,55 (23,27), illetve 81,70 (33,75). A 13. feladat a mozgóképi szövegalkotó kód gyakorlatára vonatkozott. A lányok itt is magasabb százalékos átlagpontot értek el, 11,43 (szórás = 23,67).

Az egyik kérdés, hogy van-e különbség az általános és középiskolás tanulók médiaműveltség teszten nyújtott teljesítménye között. Az összpontszámra vonatkozó kétmintás t-próba alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy a különbség jelentős ($t(2954) = -8,07$; $p < 0,01$) (lásd a 68. táblázatot).

68. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények az oktatás fokának (alapfok, középfok) függvényében

Változó	Levene-féle F	p	t	p
1. feladat	32,81	0,00	3,45	<0,01
2. feladat	74,55	0,00	6,95	<0,01
3. feladat	3,36	0,07	3,53	<0,01
4. feladat	1,53	0,22	1,55	0,12
5. feladat	105,28	0,00	10,28	<0,01
6. feladat	0,63	0,43	5,23	<0,01
7. feladat	30,22	0,00	4,92	<0,01
8. feladat	0,44	0,51	1,24	0,22
9. feladat	2,62	0,11	4,86	<0,01
10. feladat	1,58	0,21	3,37	<0,01
11. feladat	0,19	0,66	5,03	<0,01
12. feladat	8,56	0,00	3,82	<0,01
13. feladat	87,66	0,00	4,71	<0,01
14. feladat	2,78	0,01	5,02	<0,01
15. feladat	20,93	0,00	6,63	<0,01
16. feladat	22,72	0,00	3,10	<0,01
17. feladat	4,28	0,04	1,08	0,28
18. feladat	0,70	0,40	2,53	0,01
Összpontszám	3,24	0,08	8,07	<0,01

Megjegyzés: A szürke jelölés a $p < 0,05$ szignifikanciaszintet jelöli a $|t|$ esetében.

Az elért százalékpontok azt igazolják, hogy a középiskolás tanulók minden feladatot sikerebben oldottak meg (átlag 61,15%-pont; szórás = 15,51). Az általános iskolás diákok részmintája átlagosan 52,60%-pontot ért el a teszten (szórás=16,26). Jelentős különbségeket találunk a két részminta teljesítménye között a 2., az 5. és a 15. számú feladatoknál. A 2. és a 15. feladatok a tanulók tudatos médiahasználatát, míg az 5. feladat a médiaszövegértését vizsgálta. Az eredmények azt mutatják, hogy a középiskolások 18–20%-ponttal többet értek el, esetükben tehát igazolható, hogy az életkorban idősebb tanulók kritikusabbak a médiatartalmak választásában, és a médiaszövegekben is sikerebben tudják megnevezni a fontosabb helyszín-, és időviszonylatokat.

A médiaműveltség-teszten nyújtott teljesítményt összevetettük a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatással is. A kétmintás-t próba eredményei szerint igazolható a különbség ($t = -3,55$; $p < 0,01$) a médiaoktatásban részt vett, és azok között a tanulók között, akiknek nem volt az iskolában mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk (lásd a 69. táblázatot).

69. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a médiaoktatás függvényében

Változó	Levene-féle F	p	t	p
1. feladat	0,71	0,40	0,46	0,65
2. feladat	48,39	0,00	4,23	<0,01
3. feladat	0,51	0,50	1,06	0,29
4. feladat	0,09	0,75	0,48	0,63
5. feladat	2,37	0,12	1,00	0,32
6. feladat	1,06	0,30	0,38	0,71
7. feladat	1,13	0,29	1,18	0,24
8. feladat	18,02	0,00	2,68	0,01
9. feladat	0,06	0,81	5,02	<0,01
10. feladat	12,05	0,00	4,37	<0,01
11. feladat	0,03	0,86	3,45	<0,01
12. feladat	4,08	0,04	5,72	<0,01
13. feladat	2,74	0,10	0,40	0,69
14. feladat	0,34	0,56	4,11	<0,01
15. feladat	5,09	0,02	1,97	0,05
16. feladat	0,97	0,32	0,10	0,92
17. feladat	12,59	0,00	1,80	0,07
18. feladat	0,44	0,50	4,07	<0,01
Összpontszám	3,70	0,05	3,55	<0,01

Megjegyzés: A szürke jelölés a $p < 0,05$ szignifikanciaszintet jelöli a $|t|$ esetében.

A médiaoktatásban részt vett tanulók átlagos százalékpontja 61,20 (szórás=16,02) volt. A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat nem tanult diákok eredménye 59,03%-pont (szórás=15,07). Az eredmények azért megnyugtatók, mert azt jelzik, hogy a médiaoktatás a médiaműveltség minden tudásterületén képes olyan ismeretanyag átadására és készségfejlesztésre, melyek segíthetik a diákokat abban, hogy rendelkezzenek a kritikus médiafelhasználás, és médiaszövegértés, illetve az alkalmazott médiaműveltség készségével.

Három feladat esetében érték el – néhány százalékponttal – magasabb pontot a médiaoktatásban nem részesült tanulók (ezek az 5., a 8. és a 13. feladatok). Az 5. feladatban a $p = 0,32$, a 13. feladatnál pedig $p = 0,69$, tehát a két minta varianciája között nincs szignifikáns különbség. Egyedül a 8. feladatnál igazolható, hogy azok a tanulók teljesítettek jobban, akiknek nem volt média órájuk. Ennek magyarázatát az jelentheti, hogy a feladat megoldásához szükséges ismeretek nem kötődtek szorosan a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy ismeretanyagához, tehát olyan készségek, tudáselemek birtokában is megoldhatók voltak, melyek pl. az irodalom-, vagy nyelvtanórán kerültek elsajátításra (lásd pl. lényegkiemelés).

Feltételezésünk szerint a tanulók médiaműveltségét befolyásolja, hogy otthonukban – ezen belül is főképp a saját szobájukban – milyen infrastruktúrával rendelkeznek. A teszt eredményei ezért összevetésre kerültek a tanulók saját szobájában rendelkezésre álló televíziókészülék háttérváltozóval. A kétmintás t-próba alapján megállapítottuk, hogy az összpontszámok tekintetében alig igazolhatók a különbségek azok között a tanulók között, akiknek van, illetve azok között, akiknek nincs tévékészülék a szobájában (($t = -1,705$; $p = 0,08$). Ez a különbség tehát véletlenszerű is lehet (lásd a 70. táblázatot).

70. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a saját szobában tévénézés lehetőségének függvényében

Változó	Levene-féle F	p	t	p
1. feladat	0,01	0,91	0,02	0,98
2. feladat	27,94	0,00	3,18	<0,01
3. feladat	0,23	0,63	0,70	0,48
4. feladat	0,89	0,35	0,00	1,00
5. feladat	2,22	0,14	1,62	0,11
6. feladat	0,82	0,37	3,29	<0,01
7. feladat	14,80	0,00	2,45	0,01
8. feladat	69,39	0,00	7,66	<0,01
9. feladat	0,00	0,96	3,36	<0,01
10. feladat	8,12	0,00	2,27	0,02
11. feladat	2,33	0,18	1,72	0,09
12. feladat	0,48	0,50	2,15	0,03
13. feladat	1,67	0,20	0,77	0,44
14. feladat	0,01	0,92	3,43	<0,01
15. feladat	0,03	0,87	0,20	0,84
16. feladat	1,74	0,19	0,25	0,80
17. feladat	9,90	0,00	1,60	0,11
18. feladat	3,16	0,08	0,63	0,53
Összpontszám	0,36	0,55	1,71	0,08

Megjegyzés: A szürke jelölés a $p < 0,05$ szignifikanciaszintet jelöli a $|t|$ esetében.

Ugyanakkor ha az egyes feladatok vonatkozásában nézzük az eredményeket, akkor azt látjuk, hogy a tanulók a 2. számú feladaton elért átlagpontszámai különböznek szignifikánsan ($t = -3,18$; $p < 0,01$) legjobban egymástól. Ez azt jelenti, hogy a közszolgálati és a kereskedelmi médiumokat azok a tanulók tudták pontosabban megnevezni, akiknek a szobájukban nem volt televíziókészülék (átlag 81,49; szórás = 34,69). Azok a tanulók, akik rendelkeznek saját televízióval, átlagosan 76,80 százalékpontot értek el a feladaton (szórás = 37,81).

A médiaműveltség-teszt további hét feladatában azok a tanulók értek el magasabb pontszámokat, akiknek nincs saját tévékészülék a szobájában. Ezek a feladatok a 6., 7., 9., 10., 12. és 14. számú feladatok. A teljesítménybeli különbségek adódhatnak a diákok kontrolláltabb médiafogyasztásából, illetve abból is, hogy a családtagok kiterjedtebb médiafelhasználók, azaz nem feltétlenül a kereskedelmi médiumok, hanem a közszolgálati műsorszolgáltatók iránt is érdeklődnek, így a gyerekek a változatosabb műsor-, és médiaszövegfogyasztásra látnak maguk előtt példát.

Amenyiben tovább elemezzük a saját szobában rendelkezésre álló tévékészülék háttérváltozó alapján képzett részminta adatait, akkor azt látjuk, hogy csupán öt feladat esetében (1., 4., 8., 15. 17.) értek el néhány százalékponttal többet azok a tanulók, akik rendelkeznek ezzel. Az eredmények láttán – az 1., a 4. és a 15. számú feladatok esetében – élhetnénk azzal az óvatos kijelentéssel, hogy amennyiben a tanulónak adott a szabad médiahasználat és műsorválasztás, akkor ez együtt jár a médiaszövegek (a reklámok) könnyebb felidézésével, de az már nem igazolható, hogy diákok ettől válnának gyakorlott, vagy kritikus médiafogyasztóvá. Ebben a médiaoktatás segítheti őket.

A továbbiakban azt is feltételeztük, hogy a tanulók médiaműveltségét még egy további háttérváltozó – a saját szobában rendelkezésre álló internetkapcsolat – is jelentősen befolyásolhatja. A kétmintás t-próba alapján megállapítottuk, hogy a médiaműveltség-teszt összpontszámai tekintetében igazolhatók különbségek az

internettel a saját szobában rendelkező, és a nem rendelkező tanulók között (($t = -1,926$; $p = 0,05$) (lásd a 71. táblázatot).

71. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a saját szobában rendelkezésre álló internetkapcsolat lehetőség függvényében

Változó	Levene-féle F	p	t	p
1. feladat	0,12	0,72	0,28	0,78
2. feladat	1,01	0,31	0,32	0,75
3. feladat	0,40	0,53	0,07	0,94
4. feladat	0,10	0,75	0,49	0,63
5. feladat	1,27	0,26	0,56	0,60
6. feladat	6,78	0,01	2,51	<0,01
7. feladat	0,99	0,32	1,25	0,21
8. feladat	1,17	0,28	0,88	0,38
9. feladat	0,35	0,56	1,65	0,10
10. feladat	0,10	0,75	0,64	0,52
11. feladat	1,48	0,22	0,01	0,99
12. feladat	2,75	0,10	0,95	0,34
13. feladat	9,56	0,00	2,02	0,04
14. feladat	1,73	0,19	2,00	0,04
15. feladat	4,82	0,03	1,86	0,06
16. feladat	0,92	0,34	0,64	0,52
17. feladat	0,37	0,54	0,31	0,76
18. feladat	0,43	0,51	0,71	0,48
Összpontszám	0,10	0,75	1,93	0,05

Megjegyzés: A szürke jelölés a $p < 0,05$ szignifikanciaszintet jelöli a $|t|$ esetében.

A médiaműveltség-teszten nyújtott átlagpontszámok azt mutatják, hogy azok a tanulók teljesítettek jobban a teszten, akiknek nincs a saját szobájában internet (átlag 61,91; szórás = 15,52), szemben azokkal, akiknek van (átlag 60,62; szórás = 15,55). Jelentősebb szignifikáns különbséget 4 feladat esetében igazoltunk (6., 13., 14. és a 15. feladatok). Mindegyik esetében azok a tanulók értek el a teszten magasabb átlagpontszámot, akiknek nincs lehetőségük arra, hogy a saját szobájukban külső kontroll nélkül csatlakozzanak a világhálóra. A feladatokban az a közös, hogy készségek vizsgálatára irányultak. A 6. feladat a tanulók médiaszövegértését, és a lényegkiemelés készségét, míg a 13., 14. és a 15. feladatok az alkalmazott médiaműveltség, azon belül is a mozgókép szövegalkotó kódjainak gyakorlati alkalmazását mérte fel. Az eredmények háttérében – feltételezhetően – az áll, hogy azok a tanulók, akik nem tudnak szüntelenül, kontroll nélkül internetezni, és kevesebb készen kapott, mások által előre gyártott médiaszöveghez jutnak hozzá, adott témával kapcsolatban nagyobb hajlandóságot mutatnak az önálló kérdésfeltevésre, továbbá érdeklődőbbek, nyitottabbak a tervezéssel, alkotással kapcsolatos feladatok iránt.

A 14–18 éves tanulók körében – időráfordítás vonatkozásában – a televízió és az internet a legnépszerűbb médiumok. A tanulók médiaműveltség-teszten elért eredményeinek háttérében attitűdbeli különbségek is állhatnak, amely összefüggéseket korreláció-elemzéssel tártunk fel. Az értekezés folytatásában a televízióval és az internettel kapcsolatos nézetek összefüggését vizsgáljuk a médiaműveltség teszten elért százalékpontos eredményekkel.

A médiaműveltség-teszten elért eredmények (MSP) erős szignifikáns kapcsolatot mutatnak a *médiahasználat-kérdőív 9. feladatában* vizsgált televízió használattal, annak korlátozásával, és vélt hatásaival kapcsolatos tanulói nézetekkel (TA) (lásd a 72. táblázatot).

72. táblázat. A tévé nézéssel kapcsolatos attitűdök és a médiaműveltség-teszten elért eredmények közötti összefüggés

ATTIT	MSP	TVSZAB	TVJÓ	TVROSSZ	TVTÖBB	KORL	TVUN
TVSZAB	0,138**	1	0,307**	-0,148**	0,253**	-0,374**	0,239**
TVJÓ	0,106**	0,307**	1	-0,416**	0,221**	-0,187**	0,266**
TVROSSZ	-0,062**	-0,148**	-0,416**	1	-0,134**	0,227**	-0,125**
TVTÖBB	0,047*	0,253**	0,221**	-0,134**	1	-0,205**	0,294**
KORL	-0,131**	-0,374**	-0,187**	0,227**	0,205**	1	-0,196**
TVUN	0,103**	0,239	0,266**	-0,125**	0,294**	-0,196**	1
TVTAN	0,028	0,233**	0,255**	-0,180**	0,185**	-0,231**	0,265**

Megjegyzés: N = 2730, a 0,048 fölötti együtthatók legalább p = 0,05 szinten szignifikánsak

*p < 0,05; **p < 0,01

Az egyes változónevek jelentése: ATTIT = Tévé nézéssel kapcsolatos attitűdök MSP = Összpontszám, TVSZAB = A tévében mindenkinek azt szabad néznie amit akar, TVJÓ = A tv jó irányba befolyásol, TVROSSZ = A tévé rossz irányba befolyásol, TVTÖBB = Minél több a tévéadó annál jobb, KORL = A szülőnek korlátozni kell a gyerek tévé nézését, TVUN = A tv a legjobb unaloműző, TVTAN = Tévé nézés közben lehet tanulni.

A vizsgált mintába tartozó válaszadók esetén a „A tévében mindenkinek azt szabad néznie amit akar” vélekedés és a médiaműveltség-teszt százalékpontszáma között erős a korrelációs összefüggés ($r_{MSP,TA}=0,138$; $p<0,01$). A tévé nézés szabadságát hangoztató tanulói vélekedés háttérében feltételezhetően az a nézet áll, hogy a tanulók azt gondolják, a tévé műsorok jó hatással vannak a befogadókra ($r_{MSP,TA}=0,307$; $p<0,01$), és az sem probléma, ha minél több műsorszolgáltató közül lehet választani ($r_{MSP,TA}=0,253$; $p<0,01$). Ugyanakkor a szabad tévé műsor-választással negatív korrelációt mutat a szülők tévé nézésre vonatkozó korlátozása ($r_{MSP,TA}= -0,374$; $p<0,01$), ami azt igazolja, hogy a tanulók nem szívesen veszik, ha a szülők beleszólnak „média fogyasztásukba”.

Azok a tanulók, akik fontosnak tartják a televíziós műsroválasztás szabadságát, jobb teljesítményt értek el a vizsgálaton. Ezt az összefüggést támasztja alá a „A szülőnek korlátozni kell a gyerek tévé nézését” vélekedés és a médiaműveltség-teszten elért eredmény közötti negatív korrelációs kapcsolat. Azok a tanulók, akik a szülői korlátozó szerepet fontosnak ítélték meg, gyengébb eredményeket értek el a teszt során. „A szülőnek korlátozni kell a gyerek tévé nézését” válasz negatív korrelációs kapcsolatot mutat „a tévé jó irányban befolyásol” vélekedéssel ($r_{MSP,TA}=-0,187$; $p<0,01$), ami azt jelenti, hogy a tanulók közül vannak olyanok, akik kritikusabban ítélik meg a televíziós médiaszövegek vélt/valós hatását.

Tudatos és kritikus médiahasználat esetén tudatában vagyunk annak, hogy a médiaszövegek olyan, mások által előre „gyártott” üzenetek, amelyek a tömegkommunikáció infrastruktúrájának köszönhetően jutnak el hozzánk, és ezek célja a manipuláció, a befolyásolás. A médiaszövegek a különböző médiatípusok és médiaműfajok révén bizonyos funkciókat is ellátnak, tehát informálnak, tájékoztatnak, szórakoztatnak, esetenként oktató, kultúrákövetítő vagy hagyomány-örző feladatokat is teljesítenek.

A médiahasználat-kérdőív 10. feladatában az iránt érdeklődtünk, hogy a tanulók mennyire tartják valóságosnak a különböző televíziós médiaszövegekben közölt

információkat (TV). Az itt kapott eredmények összevetésre kerültek a médiaműveltség-teszten nyújtott teljesítményekkel (MSP) (lásd a 73. táblázatot).

73. táblázat. A műsortípusok valóságtartalmával kapcsolatos nézet és a médiaműveltség-teszten elért eredmények közötti összefüggés

Műsortípusokkal kapcsolatos nézet	Összpontszám (MSP)	Igazak-e a természettudományos műsorok?	Igazak-e a hírműsorok?	Igazak-e a valóságshow-k?
Igazak-e a természettudományos műsorok?	-0,099**	1	0,195**	0,045*
Igazak-e a hírműsorok?	-0,084**	0,195**	1	0,178**
Igazak-e a valóságshow-k?	0,061**	0,045*	0,178**	1

Megjegyzés: $N = 2822$, a 0,061 fölötti együtthatók legalább $p = 0,01$ szinten szignifikánsak

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az elemzéskor azt látjuk, hogy azok a tanulók, akik azt gondolták, hogy a természettudományos műsorokban közölt tartalmak *mindig/legtöbbször valóságosak* – a tanulók 90,3%-a – rosszabb teljesítményt értek el a médiaműveltség teszten ($r_{\text{MSP,TV}} = -0,099$; $p < 0,01$). Ugyanezt a negatív korrelációt igazoltuk a hírműsorok tartalmát *mindig/legtöbbször valóságosnak* tartó tanulók teszteredményein is ($r_{\text{MSP,TV}} = -0,084$; $p < 0,01$). Ezek az eredmények megerősítik, hogy bár a 14–18 évesek rendszeres „médiaszöveg fogyasztók”, a mindennapos médiahasználat nem sajátítható el annyi szakszerű ismeret-, és tudásanyag, amely elegendő lenne a tömegkommunikációból érkező üzenetek kritikus értelmezéséhez.

Egyedül a valóságshow műsortípusok vonatkozásában tudtunk olyan pozitív korrelációt igazolni a teszteredmények és a műsorról kialakult vélekedés között ($r_{\text{MSP,TV}} = 0,061$; $p < 0,01$), mely azt igazolta, hogy a tanulóknak fenntartásaik vannak az ebben a műsortípusban látottakkal kapcsolatban. Azok a tanulók, akik nem néznek ilyen műsort – a válaszadók 30,6%-a -, illetve azok, akik szerint *néha/sosem igazak* az itt látott történések, jobban teljesítettek a médiaműveltség-teszten.

A *médiahasználat-kérdőív 27. feladatában* az interneten folytatott interaktív tevékenységek (IT) iránt érdeklődtünk, és az itt kapott eredményeket vetettük össze a médiaműveltség-teszten nyújtott tanulói teljesítményekkel (MSP) (lásd a 74. táblázatot).

74. táblázat. Az internethasználat célja és a médiaműveltség-teszten elért eredmények összefüggése

Internethasználat célja	Össz. pontszám	Email	MSN, Sype	Házi feladathoz internet	Közösségi oldalak	Zene- és filmletöltés
Email	0,122**	1	0,269**	0,256**	0,226**	0,197**
MSN, Sype	0,136**	0,269**	1	0,313**	0,331**	0,363**
Házi feladathoz anyaggyűjtés az internetről	0,159**	0,256**	0,313**	1	0,231**	0,186**
Közösségi oldalak	0,142**	0,226**	0,331**	0,231**	1	0,192**
Zene-és filmletöltés	0,052**	0,197**	0,363**	0,186**	0,192**	1

Megjegyzés: $N = 2956$, a 0,052 fölötti együtthatók legalább $p = 0,01$ szinten szignifikánsak

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Feltételezésünk szerint, azok a tanulók, akik aktívabbak az alkalmazott médiaműveltség terén – tehát napi szinten használják az új, digitális médiumok

különböző funkcióit -, jobb teljesítményt tudtak elérni a médiaműveltség-teszten is. Eredményeink igazolták hipotézisünket, és a 74. táblázat adataiból az is leolvasható, hogy a médiaműveltség-teszten nyújtott teljesítmény legerősebben a házi feladat megoldásához internetet igénybe vevő tanulók válaszaival hozható összefüggésbe ($r_{MSP,IT} = 0,159$; $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy azok a tanulók, akik a házi feladat megoldásához – főképp anyaggyűjtés céljából – az internetet használták, jobb eredményeket értek el a teszten. Összegzőképpen élhetünk azzal a kijelentéssel, hogy azok a tanulók, akik rendszeresen használják az internet nyújtotta kommunikációs formákat, jobb teljesítményekre képesek a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy tudás- és ismeretanyagát, illetve a készségeit vizsgáló teszten. A korrelációk további elemzése után az a kijelentés is tehető, hogy a világháló azonnali üzenetváltást lehetővé tévő funkciók használata (lásd MSN, Skype) szoros kapcsolatot mutat további interaktív tevékenységekkel. Ebből arra következtethetünk, hogy azok a tizenévesek, akik használják az MSN, Skype funkciókat, nagyobb valószínűséggel élnek az internet nyújtotta egyéb kommunikációs formákkal is (lásd email, közösségi oldalak, zene és filmletöltés, stb.).

A médiahasználat-kérdőív 30. feladatában azt vártuk a tanulóktól, hogy értékeljék saját képességeiket az internethasználat és a digitális tartalmak keresésének vonatkozásában, továbbá osszák meg velünk nézeteiket az internet *valós/vélt* hatásaival kapcsolatban (IA). Az itt kapott eredményeket vetettük össze a tanulók médiaműveltség-teszten nyújtott eredményeivel (MSP) (lásd a 75. táblázatot).

75. táblázat. A tanuló internettel kapcsolatos vélekedése és a médiaműveltség-teszten elért eredmények közti összefüggés

ATTITÚD	MSP	MBH	MBT	NTK	NKI	IV	KIF	ISZK	BKSZ
MBH	-0,006	1	0,300**	0,151**	0,260**	0,142**	-0,003	0,181**	0,108**
MBT	0,072**	0,300**	1	0,107**	0,184**	0,270**	0,112**	0,081**	0,192**
NTK	0,077**	0,151**	0,107**	1	0,008	-0,004	0,125**	0,065**	0,036
NKI	0,084**	0,260**	0,184**	0,008	1	0,344**	0,134**	0,188**	0,281**
IV	0,151**	0,142**	0,270**	-0,04	0,344**	1	0,161**	0,106**	0,371**
KIF	-0,044*	-0,003	0,112**	0,125**	0,134**	0,161**	1	0,127**	0,146**
ISZK	0,031	0,181**	0,085**	0,065**	0,188**	0,106**	0,127**	1	0,208**
BKSZ	0,154**	0,108**	0,192**	0,036	0,281**	0,371**	0,146**	0,208**	1

Megjegyzés: $N = 2634$, a 0,072 fölötti együtthatók legalább $p = 0,05$ szinten szignifikánsak

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az egyes változónevek jelentése: MSP = Összpontszám, MBH = magabiztos használat, MBT = megbízható a tartalom, NTK = sokszor nem találom a keresett tartalmat, NKI = nem korlátoznám az internethasználatot, IV = az internetezés veszélytelen, KIF = a korlátlan internetezés függőséghez vezet, ISZK = az internet szabadsága lehetővé teszi a kommunikációs szabályok áthágását, BKSZ = bármely korosztály szabadon használhatja

A médiaműveltség-teszt eredményeivel legerősebben az a vélekedés mutat kapcsolatot, miszerint „Az internetet bármely korosztály szabadon használhatja” ($r_{MSP,IA} = 0,154$; $p < 0,01$). Azok a tanulók, akik ezt a nézetet vallják, jobban teljesítettek a médiaműveltség teszten. A „Magabiztosan használom az internetet” vélemény szoros korrelációt mutat a letöltött tartalommal kapcsolatos bizalommal ($r_{MSP,IA} = 0,300$; $p < 0,01$), és azzal, hogy a válaszadó nem korlátozná az internet használatát ($r_{MSP,IA} = 0,260$; $p < 0,01$). Azok a tanulók, akiknek problémát okoz, hogy

bizonyos tartalmakat megkeressenek a világhálón, bizalmatlanok az onnan letöltött tartalmakkal – jelzi ezt a negatív korreláció ($r_{MSP,IA} = -0,107$; $p < 0,01$) – és az internetezést sem tartják teljesen veszélytelen dolognak.

A *médiahasználat-kérdőív 42. feladatában* azt vártuk a tanulóktól, hogy megnevezik azokat az új digitális médiumok által nyújtott technológiákat, amelyekkel médiaszövegeket tudnak előállítani (DM). Feltételeztük, hogy a médiatechnológiákban jártasabb – és ebből adódóan az alkalmazott médiaműveltséghez kötődő készségek terén gyakorlottabb – tanulók magasabb pontszámokat érnek el a médiaműveltség-teszten. Ezért a médiahasználat-kérdőív eredményeit összevetettük a médiaműveltség-teszten nyújtott tanulói pontszámokkal (MSP) Eredményeink nem támasztották alá maradéktalanul előzetes hipotézisünket (lásd a 76. táblázatot).

76. táblázat. A tanulók új, digitális médiumokon végzett médiaszöveg-alkotás és a médiaműveltség-teszten elért eredményeinek összefüggése

Interaktivitás	Összpontszám	Saját weboldal készítése	Rövidfilm felvétele mobillal	Csengőhang szerkesztése	Online fotóalbum
Saját weboldal készítése	0,02	1	0,218**	0,208**	0,247**
Rövidfilm felvétele mobillal	0,001	0,218**	1	0,484**	0,271**
Csengőhang szerkesztése	-0,063**	0,208**	0,484**	1	0,293**
Online fotóalbum	-0,089**	0,247**	0,271**	0,293**	1

Megjegyzés: $N = 2634$, a $-0,0063$ fölötti együtthatók legalább $p = 0,01$ szinten szignifikánsak
 $*p < 0,05$; $**p < 0,01$

Két esetben tudtunk korrelációt igazolni, meglepő módon negatív előjelűt. A mobiltelefon csengőhang készítés/letöltés tevékenység ($r_{MSP,DM} = -0,063$; $p < 0,01$), az online fotóalbum összeállítása pedig ($r_{MSP,DM} = -0,089$; $p < 0,01$) kapcsolatot mutat a médiaműveltség-teszt eredményeivel. Összegzőképpen kijelenthetjük, hogy azok a tanulók, akik az előbb megnevezett két tevékenységet folytatták, rosszabbul teljesítettek a teszten. Nem igazolható szignifikáns kapcsolat a saját weboldal készítése és a rövidfilm készítése, illetve a médiaműveltség teszten nyújtott teljesítmények között.

A korrelációk további elemzése során azt látjuk, hogy az általunk megnevezett új, digitális médiumok nyújtotta technikai lehetőségek egymással szoros, pozitív korrelációt mutatnak. Így például a mobiltelefonnal készített rövidfilm pozitív korrelációt mutat a mobiltelefonra készített/letöltött csengőhanggal ($r_{MSP,DM} = 0,484$; $p < 0,01$), vagy az online fotóalbum készítésével ($r_{MSP,DM} = 0,271$; $p < 0,01$). Ugyanez mondható a mobiltelefonra készített csengőhang és az online fotóalbum ($r_{MSP,DM} = -0,293$; $p < 0,01$) kapcsolatára. Ez azt jelzi, hogy azok a tanulók, akik megtapasztalták a médiaszövegalkotás különböző lehetőségeit a digitális platformokon működő új médiumokon, érdeklődők egyéb alkalmazások iránt is.

A közszolgálati és kereskedelmi média közötti különbség és a saját szobában televíziózás hatásának vizsgálata – kétszempontú varianciaanalízis

A kutatás során olyan háttérváltozókat is kerestünk, amelyekkel esetlegesen hatást gyakorolnak a tanulók médiaműveltségére. A kétszempontú varianciaanalízis

alkalmazásával számszerűsíteni tudunk olyan háttérváltozókat, amelyek együttesen hatnak a tanulók médiaműveltség-teszten nyújtott teljesítményére. Az általunk vizsgált háttérváltozók: (1) a tanulók teljesítménye a médiaműveltség-teszt közszolgálati és kereskedelmi média különbségeit vizsgáló feladaton (2) a saját szobában rendelkezésre álló tévékészülék. A két változó eredménye egyetlen mutatóval is jellemezhető, amelyet a tudatos médiahasználat növekményének is nevezhetünk. A növekményváltozók eredményei szerint az együttes hatás 0,00 (parciális éta-négyzet; $p = 0,27$) nem bizonyult szignifikánsnak. Összességében azt mondhatjuk, hogy bár a közszolgálati és kereskedelmi média közötti különbség ismeretét mérő feladat hatása 0,01 (parciális éta-négyzet; $p < 0,001$), valamint a saját szobában rendelkezésre álló tévékészülék is 0,70 (parciális éta-négyzet; $p < 0,001$) szignifikáns kapcsolatban áll a médiaműveltség-teszten nyújtott teljesítménnyel, de ezek a változók egymástól függetlenül fejtik ki hatásukat.

A médiaműveltség-teszt eredményeinek összegzése a hipotézisek vonatkozásában

A 9. (H9) hipotézis szerint *„a középiskolai tanulók teszten nyújtott teljesítménye szignifikánsan jobb az általános iskolába járó tanulók eredményénél.”*

A válaszadók médiaműveltség tesztfeladatokon elért összpontszámait elemezve azt látjuk, hogy a középiskolás tanulók minden feladtnál szignifikánsan jobb teljesítményt értek el, mint az általános iskolások. A középiskolás tanulók átlagosan 18–20%-ponttal többet értek el a 7–8. osztályos válaszadóktól. Az eredmények magyarázatát adhatja az életkorból adódó érettség, az önálló gondolkodás, érdeklődés a szűkebb és a tágabb környezet eseményeiről szóló információk iránti, nagyobb jártasság a médiahasználatban, és több ismeret jellegű tudás a médiaszövegekkel kapcsolatban.

A 10. (H10) hipotézis szerint *„szignifikánsan jobban teljesítettek azok a tizenévesek, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk azoknál, akiknek nem. A teljesítménybeli különbségek főképp a mozgóképi szövegalkotó kódok ismerete és gyakorlati alkalmazása terén nyilvánulnak meg.”*

A tanulók összpontszámait elemezve azt látjuk, hogy hipotézisünk nem minden tekintetben helytálló. A 18 feladtból négyben – a 4, 5, 8, 13 feladatok – jobban teljesítettek azok a tanulók, akiknek nem volt még mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Ugyanakkor a kétmintás t-próba eredményei szerint a 8. feladat kapcsán igazolható szignifikáns különbség a részminták között. Ez azt jelzi, hogy a 8. feladat olyan ismeretek, készségek/képességek birtokában is megoldható volt, amelyekhez nem volt szükség a médiaórákhoz kötődő tartalmakra.

A 11. (H11) hipotézis szerint *„a lányok szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak a fiúknál, és ez a médiaszöveg-értés, a lényegkiemelési-készségek esetében erőteljesebben megmutatkozik, mint a mozgóképi memória esetében.”*

A válaszadók médiaműveltség-teszt feladatokon elért összpontszámait elemezve azt látjuk, hogy hipotézisünk – egy feladat kivételével, ami az 5. feladat – helytálló. A lány tanulók szignifikánsan magasabb átlagpontszámokat értek el a vizsgálatra összeállított teszten. A magyarázatot az jelentheti, hogy a nők nyitottabbak, és érdeklődőbbek a média, a médiatartalmak, és a médiaműfajok, így vélhetően motiváltabbak a mozgóképkultúra és a médiaismeret tantárgy iránt is.

6.3 A tanulók fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatának eredményei

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat – azon túl, hogy választ kaptunk a médiahasználattal kapcsolatos kérdéseinkre – arra is jó alkalmat adott, hogy megfigyeljük a tizenévesek

személyes kommunikációban alkalmazott vita-, érvelés- és együttműködési készségét, és önismeretét. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések struktúrája mind a nyolc csoport esetében azonos volt, a folyamatok koordinálását (az előzetes felkészítést követően) olyan – a középiskolában magyar irodalmat, nyelvtant és drámát tanító – pedagógusra bíztuk, akit minden csoporttag jól ismert.

6.3.1 A fókuszcsoporthoz tartozó médiahasználatról kapcsolatos eredményeinek ismertetése

A fókuszcsoporthoz tartozó megbeszéléseken arra a kérdésre, hogy melyik a tanulók által leggyakrabban használt médium – mind a nyolc csoportban – egyértelműen a televíziót nevezték meg. Ennek alapján szűkítettük a médiahasználat-vizsgálatot céltudatosan a televízióra, annak is napi használatára, illetve társas/egyedül folytatott tevékenységi formájára. A megbeszélés során a tanulók válaszai minden esetben az osztályterem táblaképén kerültek rögzítésre, így az adatok (a megnevezett kategóriák gyakorisága alapján) alkalmassá váltak az értelmezésre és utólagos elemzésre. A kutatás során megkérdezett középiskolások 42,9%-a tartozik a napi 2–3 órát, 15,8% a napi 1–2 órát, és 10,2 % a naponta 3 óránál többet képernyő előtt töltők körébe (lásd a 77. táblázatot).

77. táblázat. A 14–18 éves tanulók televízió használatra szánt ideje

<i>A televízió használat ideje</i>	<i>Tanulók száma (fő)</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>
napi 0,5-1 óra	9	8
napi 1-2 óra	17	15,8
napi 2-3 óra	46	42,9
napi 3 óránál több	11	10,2
hétvégén napi 2-3 óra	14	13,0
hétvégén napi 3,5 – 4 óra	7	6,5
nem néz televíziót	3	2,8
Összesen	107	100

Itt érdemes arra a külső tényezőre felhívni a figyelmet, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő tanulók közel negyede kollégista volt, közülük 21 fő (a minta 19%-a) azt mondta, hogy inkább hétvégén, otthon televíziózik. Ennek magyarázata, hogy (1) a kollégiumi társalgóban elhelyezett készüléket a házirendben meghatározott időben és módon használhatják, (2) a nem túl esztétikus, és otthonos társalgóban kevés az ülőhely, (3) és ami rendelkezésre áll, az sem kényelmes, (4) a televízióműsorok közül a tanulók többségi szavazást követően választhatnak.

A fókusz-csoportos megbeszélés során arra a kérdésre is választ kaptunk, hogy a televíziózást a tanulók egyénileg vagy társas formában folytatják. Úgy tűnik, a hazai tizenévesek nagyon hasonlítanak a brit középiskolásokhoz. *Livingstone* és *Bovill* (2001) szerint az angol tanulók többségének van külön tévéje, DVD/videó lejátszója a saját szobájában. Ezekre a tendenciákra ráerősít a családon belüli viszonyok általános demokratizálódása is, bár a kollektív médiahasználat – a jellegzetes „családi tévézés” – messze van attól, hogy eltűnjön. Ezeket a megállapításokat fókusz-csoportos vizsgálatainkkal is igazoltuk (lásd a 78. táblázatot).

78. táblázat. Társsal/egyedül tévéznek a középiskolások?

<i>A televíziózás módja</i>	<i>Válaszok száma</i>	<i>Gyakoriság (%)</i>
Egyedül	67	62,6
Családdal együtt	28	26,1
Testvéremmel, barátal	9	8,4
Nem nézek tévét	3	2,8
Összesen	107	99,9

A tanulók 62,6%-a egyedül tévézik, és a korábbi eredményekhez viszonyítva, meglepően magas a családdal – 28 fő, a minta 26,1%-a –, testvérral, barátal együtt „képernyőt” nézők száma (9 fő, 8,4%). Arra a kérdésre, hogy mit jelent a közös televíziózás, leggyakrabban azt a választ kaptuk, hogy a család közösen, és rendszeresen végzett tevékenységeinek szerves és meghatározó része.

A megbeszélés folytatásában arra kértük a tanulókat, először nevezzék meg azokat a televíziós műsorokat, amelyeket rendszeresen figyelemmel követnek, majd indokolják, hogy számukra miért az a legnépszerűbb. A válaszokból kiderült, hogy a diákok nemcsak egy műsort néznek rendszeresen, hanem igen széleskörű a figyelemmel kísért médiaszövegek listája. A napi, vagy heti sorozatok, és szappanoperák, illetve a talk show-k kedveltsége esetében nincs lényeges különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyát tanult, illetve nem tanult diákok csoportjai között. A fókuszcsoporthoz megbeszéléseken igazolást nyert a tanulók életkora és a választott műsортípusok közötti kapcsolat:

1. Az egész estés akciófilmek iránt jóval nagyobb az érdeklődés a 11–12. évfolyamos diákok (23 jelölés), mint a fiatalabbak körében (8 jelölés ⁴⁹).
2. A napi információit közlő hírműsorok is jobban érdeklik a 17–18, mint a 15–16 éveseket.

A fókuszcsoporthoz megbeszélések alapján kijelenthetjük, hogy a médiaoktatásban résztvevő tanulócsoportokban több a mindennapokban figyelemmel kísért műsортípus, és a televíziós szövegfajta. Magyarázható ez azzal, hogy a diákok életkoruk előrehaladtával több dolog iránt érdeklődnek, de azzal is, hogy az iskolai keretek közt folytatott médiaoktatás felhívta a figyelmet más műsorokra, műsортípusokra. Kutatásunkban a fókuszcsoporthoz megbeszélések során minden esetben időt szántunk arra, hogy *a tanulók indokolják műsортválasztásaikat*. Itt ki-kí elmondhatta, hogy miért nézi napi-, vagy heti rendszerességgel a televíziós műsorokat. A tanulók egyénileg válaszoltak a kérdésre, és így lehetőségünk nyílt arra, hogy megfigyeljük, mennyire tudatosak a műsортválasztás terén, és milyen formában és színvonalon képesek a médiahasználat kapcsán saját véleményük kifejtésére. A helyszínen készült jegyzőkönyvek és a digitálisan rögzített felvételek adatai alapján elmondhatjuk, hogy a különböző csoportok esetében nagy eltérések mutatkoztak a diákok médiatéma iránti érdeklődése, kommunikációs készsége és a csoporttal való együttműködés kapcsán.

Összegezve: A 11–12. évfolyamos tanulók motiváltsága a megbeszélés végéig tartósan bizonyult, és esetükben a csoportfolyamatok menete is jól irányíthatóan, gördülékenyen zajlott. Bekiabálás, durva közbeszólás egyetlen esetben sem zavarta meg a kötetlen foglalkozást. Ezzel szemben a 9–10. évfolyamos – a kontroll csoportot alkotó – tanulók nagyon nehezen hajlottak a saját vélemény igényes kifejtésére. Főképp a médiaválasztás indoklása jelentett számukra nehézséget:

⁴⁹ Jelölés kifejezés = a táblaképre ennyiszor került rögzítésre az adott televíziós műfaj

mindenki a másakra várt, és igyekeztek gyorsan, tömondatokban túlesni az aktuális feladatrészen. Úgy tűnt, nem tudnak és nem is akarnak mit kezdeni az órakereten kívüli foglalkozással, a szabad véleménynyilvánítás lehetőségével. Megfogalmazásaik esetlegesek voltak, néhány esetben arra is láttunk példát, hogy az igényes, tartalmas megnyilvánulásoknak gúnyos megjegyzéssel kívánták elejét venni (például „ne húzzuk már az időt”, „haladjunk, ne beszélj már annyit” felszólításokkal). A fókuszcsoporthoz tagjai által leginkább kedvelt műsorszám a *napi vagy heti sorozat*, szappanopera (34, 6%) (lásd a 79. táblázatot).

79. táblázat. A 14–18 éves korosztály műsorszámválasztása a fókusz-csoportos megbeszélés alapján

Műsorszámok	1. cs.	2. cs.	3. cs.	4. cs.	5. cs.	6. cs.	7. cs.	8. cs.	Összesen	Gyakoriság (%)
Sorozat, szappanopera	8	9	8	4	11	6	6	8	60	34,6
Akciofilm	3	2	2	1	3	8	6	6	31	17,9
Hírműsor	2	4	1	9	6	10	4	5	41	23,6
Talk-show	3	1	2	2	2	0	3	3	16	9,2
Kvízműsor, televíziós vetélkedő	1	1	1	1	3	1	2	4	14	8
Dokumentumfilm	1	0	1	1	0	1	0	0	4	2
Sportműsor	1	0	1	0	1	1	1	2	7	4
Összesen	19	17	16	18	26	27	22	28	173	99,2

Jelölések: 1–2. csoport=9. évfolyam; 3–4. csoport=10. évfolyam; 5–6. csoport=11. évfolyam; 7–8. csoport=12. évfolyam

A továbbiakban felsorolás szintjén összegyűjtöttük a műsorszámválasztás kapcsán leggyakrabban elhangzott indoklásokat:

- tetszik a történet, vonzóak a szereplők (főképp a napi sorozatok esetében)
- izgalomban tart az aktuális esemény (például kórházi és bűnügyi sorozatok)
- kikapcsolódást, pihenést nyújt
- a megszokást, a rendszeresség érzetét nyújtja
- kizökkent a mindennapi unalmas tevékenységekből
- a társasági életben fontos beszédtema az egyes sorozatok történései, ezért nem ajánlatos az eseményekről lemaradni
- ilyenkor együtt van a család, ez egy közös tevékenység
- a bennük látható történések hasonlítanak a mindennapi élethez (vagy éppen ennek a szöges ellentéte is ugyanilyen vonzó lehet, azaz hogy egyáltalán nem valóságosak a történések, például. a misztikus sorozatokban)
- segíthet bizonyos problémák megoldásában, és tanulságokkal is szolgálhat

Az *akciófilmek* mellett a következő érvek szóltak: izgalmasak, a műsorajánlók felkeltik az érdeklődést, kiválóak a bennük látható színészi alakítások, ezekkel az alkotásokkal el lehet rugaszkodni a valóságtól. A *hírműsorok* iránt azért érdeklődnek, mert a diákok szerint ezekből érdemes tájékozódni a világ, az ország és a közvetlen környezet fontosabb történéseiről. A *talk show-k* kapcsán megosztottak a vélemények: egyesek rajongással, mások lemondóan nyilatkoztak a különböző show műsorokról (szóba került a *Mónika-*, a *Balázs-* és a *Győzike-show*, a *Joshi Bharat*, és különböző főzőműsorok, gasztrorealityk is). Voltak akik mulatságosnak, szórakoztatónak és viccesnek tartották a bennük látható konfliktusokat, de voltak olyanok is, akik szerint már az is elkésztető, hogy egyesek nézik ezeket a műsorokat. A *kvízműsorokat* azért kedvelik, mert tanulni lehet belőlük, példaértékű embereket is

bemutat, de alkalmat ad arra is, hogy lássuk, az ismert, vagy kevésbé ismert emberek miképpen reagálnak váratlan, különleges szituációkra. A *dokumentumfilmek* fő vonzerejének a tanulók a környezet, az élővilág lebilincselő, információgazdag formában való közlését tartják, míg a *sportműsorokat* a fiatalok saját sportolói jelenük, vagy múltjuk miatt követik kitüntetett figyelemmel.

Arról is kértük a diákok véleményét, szerintük mivel indokolható a napi és heti sorozatok, szappanoperák magas nézettsége a lakosság körében.

A tizenéves tanulók szerint a közkeletűség okai: (1) kikapcsolódást, szórakozást és izgalmat nyújtanak; (2) a nézők szeretik a bennük látható szereplőket és változatos történeteket; (3) megszokást jelent, az embereknek nincs más tennivalójuk, jó lehetőség az unalom elűzésére; (4) a szülők is ezt nézik, mindenki megtalálja bennük a kedvére valót (ármány, szerelem, konfliktus, stb.); (5) arra az időre elfelejthetik saját problémás életüket.

A válaszok ebben az esetben is sokszínűek voltak, de a vizsgálat során igazolódott: a diákok – függetlenül attól, hogy a „médiás” vagy a kontroll csoporthoz tartozik-e – másféle hangvételt ütöttek meg a többség műsorválasztásának véleményezésekor, mint amikor önmaguk médiahasználatát kellett jellemezni. A kritikus hangvételű megnyilvánulásokban érezhető volt az a törekvés, hogy megkülönböztessék magukat azoktól a „másoktól”, akik, legalábbis kimondatlanul, naiv és ártatlan módon „bevesznek” mindent, amit a média mond, és ezért veszélynek vannak kitéve, igazolva ezzel *Buckingham* (1993) hasonló kutatási eredményeit.

A sorozatok és szappanoperák témánál elidőztünk annál a kérdésnél, hogy mennyire tartják valóságúnak az ezekben látható eseményeket, karaktereket?

A válaszadásnál a 14–18 éves tanulók minden csoportban megosztottak voltak. Abban többnyire egyetértettek, hogy a filmek gyártói „mesterséges feszültség-, és izgalomkeltéssel” érik el, hogy minél többen, rendszeresen figyeljék ezeket a produkciókat. Főképp a dél-amerikai szappanoperák esetében volt általános az a vélemény, hogy az érzelmek túljátszottak, és végletesek, gyakran esnek a színészek túlzásokba, és éppen emiatt válnak teljesen hiteltelenné. A fiatalok szerint ezekért a sorozatokért leginkább a nyugdíjasok, és a munkanélküliek képesek lelkesedni, mert ebbe az álomvilágba menekülnek a való élet kilátástalanságából.

A csoporttagok nem értettek egyet a kórház-, a bűnügyi-, és a hazai gyártású szappanoperák valóságűségének megítélésében is. Leginkább sorozatcímeikkel igyekeztek alátámasztani véleményüket. Egyesek szerint a bűnügyi- (*NCIS, New York-i helyszínelők*) és a kórház-sorozatok (*Dr. House, Vészhelyzet*) a helyszínek és a karakterek kapcsán életszerűek, a bennük látható szituációk viszont kitaláltak. Mások szerint elég két csoportra osztani az előbb felsorolt televíziós szövegfajtákat: valóságos és nem életszerű alkotásokra. A valóságoshoz sorolhatók a bűnügyi és a kórház, a másik csoporthoz pedig a misztikus sorozatok, mint pl. a *Hősök*, a *Szellemekkel suttogó*. Volt aki nem tudott azonosulni ezzel a felosztással, és inkább amellet foglalt állást, hogy a színész hiteles játékán múlik hogy a néző elhiszi-e a látottakat, vagy sem.

A felsőbb évfolyamok csoportjainál előkerült a korhatár kérdése. A fiatalok szerint több esetben kifogásolhatók a sorozatok korhatáros besorolásai. Szerintük ezek a tévéműsorok több olyan témával is foglalkoznak – például szex, drog, bűnözés, brutalitás és a családok széthullása –, amelyek akkor sem valók a 12–14 éves gyerekeknek, ha szülői felügyelet mellett nézik. Indoklaskor teljes

meggyőződéssel állították, hogy 17–18 évesen ők már remekül meg tudják különböztetni a tévé világát a valóságtól, de a náluk kisebbek erre nem képesek, és ezért sokkal inkább ki vannak téve a televízió befolyásának.

A fókuszcsoportos vizsgálatok kritikus médiahasználattal kapcsolatos eredményeinek összegzése

A 12. számú (H12) hipotézis szerint „a középiskolás tanulók között számottevő különbségek azonosíthatók a tudatos és kritikus médiahasználat, a műfaj- és műsorválasztás, valamint a médiahatásról kialakult nézetek tekintetében. A különbségek hátterében az életkor, és a médiaoktatásban való részvétel állhat.”

A fókuszcsoportos megbeszélések eredményei összhangban állnak azokkal a hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel, amelyek – figyelembe véve a párhuzamos médiahasználatot – adatokat szolgáltatnak a 14–18 éves korosztály médiahasználatára vonatkozóan (például Kósa és László, 2009; Lengyel, 2009; Livingstone és Bovill, 2001; Rideout, Foehr, Roberts és Brodie, 1999). Az itt kapott eredmények igazolták azokat az empirikus kutatásokat, amelyek szerint az ipari országok nagy részében a 14–18 éves korosztály tagjai –összességében– már több időt töltenek a tévé előtt, mint az iskolában, vagy bármilyen más tevékenységgel az alvást leszámítva. Ha ehhez hozzávesszük azt az időt is, amit filmekkel, magazinokkal, számítógépes játékokkal és popzene hallgatással töltenek, nyilvánvaló, hogy a média jelenti számukra a szabadidő eltöltésének legfontosabb módját.

A fókuszcsoportos megbeszéléseken az életkor, és a médiatartalmak választása tekintetében különbségeket igazoltunk a 15–16 és a 17–18 éves tanulók között. Az életkorban érettebb tanulók műfajok tekintetében változatosabb mediaszöveg „fogyasztók”, és színesebb érdeklődésüket indokolni is képesek, szemben a fiatalabb korosztállyal. A csoportfolyamatok elemzése alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy a diákoknak egész sor ismeretük van a média nyelvezetére vonatkozóan: folyékonyan tudnak „olvasni”, azaz érteni látszanak a televíziós mozgóképi alkotások történeteit, a különböző szövegfajták közti különbségeket és céljukat: gondolkodnak és véleményt alkotnak ezekről. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy nem csak a kontrollcsoportok, hanem a médiaoktatásban részt vett tanulók is inkább intuitív módon érezték, hogy mit jelentenek bizonyos mozgóképi konvenciók, és abban sem voltak tudatosak, hogyan és milyen céllal épülhetnek fel bizonyos mozgóképi jelentések. A vizsgálat eredményei – főképp a médiaoktatás feltételezett hatása kapcsán – nem támasztották alá maradéktalanul előzetes hipotézisünket. Úgy gondoljuk, a tapasztaltak hátterében az állhat, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret órákon nem foglalkoznak alaposabban a mediaszövegek céljával, jelentésével és bizonyos tartalmak lehetséges hatásával sem.

Drámajáték (szituációs gyakorlat) a fókuszcsoportos foglalkozásokon

A középiskolás fiatalok a drámajáték szituációk során arra kaptak lehetőséget, hogy improvizációs formában mutassák be azokat a megfigyeléseket, melyek a valóságos és filmbeli/televíziós emberi viselkedésre vonatkoznak, főképp a valóságos és tévés sorozatokban, szappanoperákban megjelenített karakter- és konfliktusviszonylatok azonosságaira és különbségeire fókuszálva.

Egyes kreatív feladatok megoldása során – a munkamegosztás kapcsán – a kutatók azt tapasztalták, hogy a kreatív döntéseket általában a fiúk hozzák meg, a lányok felelőssége pedig elsősorban a szervezési jellegű „házimunkára” szorítkozik.

A fiúknak így sikerült a lányokat perifériára szorítani (*Buckingham, Grahame és Sefton-Green, 1995; Jeong, 2001*).

A szituációs játékok előkészítésénél törekedtünk arra, hogy ezeket a hatásokat ellensúlyozzuk, megakadályozzuk. Ezért igyekeztünk előre lefektetni bizonyos szabályokat, főképp azért, hogy a csoporton belüli esetleges nézeteltérések ne fajuljanak személyeskedéssé. Az egyik ilyen szabály, lehetőséget biztosítani arra, hogy a diákok a szituációs játékok során többféle szerepben kipróbálják magukat. A másik, hogy többször hangsúlyoztuk: a közös cél érdekében mindenki adja bele meglévő ismeretét a feladatba. Így kívántuk csökkenteni annak az esélyét, hogy bárkit kizárjanak a csoportmunkából. Ezen kívül olyan témákat adtunk a tanulóknak, amelyek nem sugallnak a diákok felé előre gyártott, sztereotípiákra utaló elvárást, ugyanakkor életszerűen hatnak számukra.

1. *szituáció: Rossz jegyet kaptál az iskolában. Hazaérkezésed után közölnöd kell a szüleiddel. Hogyan teszed meg?*
2. *szituáció: Házibuliban vagy. Társaddal megérkezel a helyszínre, ahol belebotlotok egy földön heverő eszméletlen lány testébe. Mit tesztek?*

Mindkét szituáció esetében az volt a rögtönzés lényege, hogy először a való életben történő konfliktusmegoldást mutassák be, majd ezt követően találják ki ugyanannak a problémamegoldásnak a sorozatszerű változatát. A diákok a feladat végrehajtásához tetszés szerint alkottak 2–4 fős csoportokat, megbeszélték a bemutatásra kerülő szituációkat, karaktereket, majd szétosztották egymás között a szerepeket. A résztvevő csoportok összetétele, és jellemzői:

- 11.D (16 fő) drámatagozatos osztály, tanultak mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat
- 12.B (23 fő) tanultak mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat
- 9.B (11 fő), nem tanultak mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat – *kontroll csoport*
- 9.C (16 fő) nem tanultak mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat – *kontroll csoport*

A fókusz-csoportos vizsgálat során 102 jelenetet sikerült dokumentálnunk és archiválnunk. A rövid jelenetek – az 1 percestől a 3,30 perces rögtönzésig – három digitális kamerával kerültek rögzítésre (N=102), mely felvételeket – **az 1. szituáció esetén** – a következő szempontok alapján elemeztünk:

- a szituációs játékok során a tanulók képesek-e a gyakorlatban is alkalmazni a televíziós sorozatok, szappanoperák szövegalkotó verbális/nonverbális kódjait és narratíváit;
- tudnak-e a szituációs játék során nyilvánvaló különiséget tenni a való élet és a televíziós szövegfajta szituációi között;
- a gyerek-szülő viszony verbális és nonverbális megnyilvánulásai (például a kommunikáció szintje és sémái, a jutalmazás és büntetés formái stb.);
- szülői minták és szerepek, a szülők verbális és nonverbális megnyilvánulásai (nemi szerepek, jellemző tevékenységi formák, a konfliktushelyzethez való hozzáállás, annak megoldási formái stb.);
- gyerek-gyerek (testvér) viszony;

A szituációs gyakorlatok során szerzett tapasztalatok a tanulók mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazásáról

A kutatás izgalmas része a sorozatbeli jelenetek megalkotása volt. A médiaszöveg-alkotások ezen formái annak igazolására szolgálnak, hogy a fiatalok alaposan ismerik-e az adott műfaj nyelvezetét, formáját, szabályait (lásd *Buckingham, Fraser és Mayman, 1990*). Ez a szituációs gyakorlat megkívánta a tanulóktól, hogy ne csupán ismerjék a szappanoperák és sorozatok jellemzőit, hanem képesek legyenek a kiadott szituációkat más helyzetbe, szövegkörnyezetbe „reprodukálni”. Vizsgálatunk célja nem az, hogy a szituációkban elhangzottakat részleteiben elemezzük. A felvett jelenetek kiértékelésénél a tanulók médiaszöveg-alkotás készség- és képességszintű alkalmazására, illetve az adott médiaműfaj gyakorlati szintű adaptálására figyeltünk.

Tapasztalataink szerint a tanulók fele tudta meggyőzően felidézni a sorozatok, szappanoperák nyelvezetét. Ezek a diákok szemlátomást tisztában voltak a műfaj szabályaival, és képesek voltak őket tudatosan, nem pedig gondolkodás nélkül alkalmazni – jól illusztrálva azt, hogy olyan műfajjal dolgoztak, amit jól ismernek (*Buckingham, Grahame és Sefton-Green, 1995*). Ennek alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy a középiskolás fiatalok többsége képes a gyakorlatban alkalmazni az elemi mozgóképi szövegalkotó kódokat, képesek médiaszöveg-alkotásra, azaz a mozgóképirásra. A szituációs játékok során nagy különbségek adódtak az „utánpótlás” színvonalában:

- A tanulók 25 szituáció esetében tudatos és reflektált módon – ironikusan parodizálva –, magas szinten használták a sorozatok nyelvezetét, fordulatait.
- 30 jelenetben láttunk példát arra, hogy sikerült a tévés műfaj sajátos jellemzőit – például érzelmek túlzó kifejezése, meglepő szituációk, történetek stb. – meggyőző formában visszaadni.
- 52 esetben árnyalatnyi különbséget véltünk felfedezni a tanulók által eljátszott valóságos és televíziós problémamegoldások között. Itt már nemcsak a tanulók feladatmegoldással kapcsolatos tudatossága, hanem motiváltsága is hiányzott.

A fókuszcsoportok nyomán az a megállapítás is igazolható volt, miszerint „{...} a tanulók többsége tudta, hogy a sorozatok célja a szórakoztatás, a figyelem felkeltése és megtartása, azaz a rendszeres fogyasztóvá nevelés, de azzal kevésbé voltak tisztában, hogy mi a sorozatok gazdasági szerepe a médiaiparban” (*Buckingham, Grahame és Sefton-Green, 1995 75. o.*).

A szituációs játékok elemzése alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók főképp olyan jeleneteket játszottak el, amelyek a tanulónak az érzelmek kifejezésének nonverbális és verbális kifejezési formáinak adtak teret. Amikor a szituációs játék során egy konfliktushelyzet életszerű megoldását kértük a tanulóktól, a megvalósítás során egy átlagos család mindennapi életébe nyertünk bepillantást. Ezekben a jelenetekben – miután a tanuló közölte szüleivel az iskolában kapott rossz jegyről szóló hírt – a szülők többsége a leggyakrabban alkalmazott módokon zárta le a helyzetet. Láttunk példát: a higgadt megbeszélésre, a kissé emelt hangú dorgálásra, a gyerek értelmi képességeivel kapcsolatos kétségek verbális kifejezésére, és a különböző dolgoktól való eltiltásra is (barátok, buli, televízió, internet, stb.). A szituációs játék folytatásában a csoportoknak a jelenetet sorozat-/szappanoperaszerűen is el kellett játszania. Tapasztalataink szerint a tanulók nagy élvezettel „játszották túl” ezeket a szerepeket. A diákok nonverbális megnyilvánulásaiban a túlzó gesztus, mimika, arcjáték, és a szereplők közti térközök csökkentésének lehettünk tanúi, melyek hol az agresszivitás, hol pedig a túlárado

szeretet kifejezését szolgálták. A jelenetekben számszerűsíthetően több volt a testi kontaktus és az érintés.

A verbális megnyilvánulások terén is azt tapasztaltuk, hogy a diákok a hétköznapi hanghordozás, hangsúlyok helyett egyfajta emeltebb hangnemet használtak. Volt olyan csoport, ahol a fokozott érzelmeket, indulatokat szinte kiabálva közölték, így interpretálva a szappanoperákban látott túlzó érzelmi megnyilvánulásokat. Élvezetet találtak abban is, hogy a sorozatszerű szituációs játék során olyan váratlan, meglepetésszerű fordulatot, narratívát használtak, amelyek érdekessé, izgalmassá tették a történetet. Ilyenek: a váratlanul felbukkanó valódi apa; az anya, aki nem is az igazi; a hazug, árulkodó testvér, aki alattomosan hátráltatni akarja a másik érvényesülését. Mindezek olyan szituációk, amelyeket a napi sorozatok narratíváiban is gyakran alkalmaznak a forgatókönyvírók.

A fókusz-csoportos vizsgálat szituációs jeleneteiben lényeges különbségeket tapasztaltunk a médiaoktatásban és drámapedagógiai képzésben résztvevő, illetve a kontroll csoport feladatmegoldásai között. Az ún. „drámás és médiás” tanulók számára a feladat társas, interperszonális aspektusai láthatóan élvezetet jelentettek, és rutinosan, oldott légkörben mutatták be a jeleneteket. A külső szemlélő szemével is jól érzékelhető volt, hogy a drámatagozatos diákok rendszeresen találkoznak ilyen, vagy hasonló jellegű improvizációs feladatokkal, és ennek köszönhető a magabiztos kreativitásuk. Ezzel ellentétben a kontroll csoport tagjainak többsége nem tolerálta a számukra új és szokatlan helyzetet. A tanulók többsége feszengett, észlelhető volt zavartságuk, és néhányszor elhangzott a „mikor leszünk már túl ezen?” kérdés is a foglalkozásokon. A gyakorlati kivitelezés során főképp arra törekedtek, hogy minél hamarabb letudják a feladatokat. Állításunkat igazolják a szituációkra fordított időegységek. A kontroll csoportok átlagosan 45–90 másodpercet szántak egy-egy konfliktushelyzet kivitelezésére, színrevitelére, míg a „médiás-drámás” tanulók jelenetenként 80–180 másodperccel gazdálkodtak. A szituációkban azt tapasztaltuk, hogy a „fellépés” során kiegyenlített volt a nemek közötti munkamegosztás, és még a szerepléstől kissé ódzkodó, nem dráma-tagozatos fiúk is találtak maguknak olyan – nem túl harsány, vagy feltűnő – feladatot, szerepkört, amit a rögtönzött színpadon szívesen megoldottak.

A fókusz-csoportos vizsgálatok médiaszöveg-alkotással kapcsolatos eredményei

A 13. számú (H13) hipotézis szerint „számottevő lesz a különbség a kísérleti és a kontroll csoport között főképp a szituációs gyakorlatok során megvalósított médiaszöveg-alkotás terén.”

A vizsgálat eredményei igazolták a hipotézist. Valóban számottevő a különbség a kísérleti és a kontroll csoport között főképp a szituációs gyakorlatok során megvalósított médiaszöveg-alkotás terén. Ennek oka lehet, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret órán a tanulók foglalkoztak a műfajismeret elméletével, másrészt a drámatagozatnak köszönhetően gyakorlottak az improvizációs szituációs játékokban. Ez a fajta tudatosság segítségükre volt a szerepjátékok és az ezekre történő reflektálás során is. Látszott, hogy képesek észrevenni saját és mások hibáit is, főképp azért, hogy a következő alkalommal ezeket elkerüljék. A tanulók az élet- és sorozatszerű improvizációik során – függetlenül „médiás” előképzettségüktől – a jelenetben a következő különbségek színrevitelére törekedtek: (1) a szappanoperákban, és a sorozatokban az érzelmeket jellemzően eltúlzottan, drámaian igyekeztek eljátszani; (2) a való élethez képest a fiktív cselekményben sokkal erősebbek lettek a nonverbális, és verbális megnyilvánulások; (3) a kitalált szituáció felgyorsult, ugyanakkor kiszámítható maradt.

Mindezeket az előzetes elképzeléseket kis számban (25 *szituációban*) láttuk igazán maradéktalanul megvalósulni, a többi jelenetben már csupán az elképzelés szintjén valósult meg a történet. Tapasztalataink alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy azok a csoportok, ahol a szituációk során képesek voltak használni a sorozatokra jellemző nyelvezetet, fordulatokat és eseményeket, ott a tanulók médiaműfajokkal kapcsolatos tudatossága és a saját alkotás kivitelezésével kapcsolatos reflektivitás is jobban megvalósult. Ez tehát azt jelzi, hogy – függetlenül attól, korábban volt-e részük médiaoktatásban, vagy sem – a tanulók rendelkeznek a médiaszöveg-értés bizonyos fokával, tehát elméleti szinten képesek a lényeges különbségek megfogalmazására, de a gyakorlat – a készség és képesség – szintjén ezek az ismeretek már nem működnek.

A tanulók számára kijelölt *valóságismereten alapuló szerepjátékok*, szövegképzési gyakorlatok esetünkben azt a célt is szolgálták, hogy a kutatók véleményt tudjanak formálni a tizenéves fiatalok a televíziós műsorokkal kapcsolatos tudatos kritikai elemzési képességéről. Itt főképp a sorozatokban, szappanoperákban megjelenő konfliktusok, *emberi viselkedési módok* és azok megoldási módjaira kívántunk figyelmet fordítani.

A dolgozat folytatásában kitérünk a szituációs játékokban megfigyelt szülő-gyerek, gyerek-gyerek viszony, a családtagok verbális és nonverbális megnyilatkozásainak elemzésére, mely eredményeket a fókuszcsoportos foglalkozásokon készült videofelvételek megfigyelésre épülő elemzése során kaptunk. Ez a vizsgálat adalékokkal szolgálhat a médiafogyasztás egyik meghatározó hátterének – a család mint az elsődleges szocializáció színtere – jellemzéséhez.

A dráma- és szituációs feladatok szülő – és gyerek-, illetve testvérszereppel kapcsolatos eredményei – az 1. szituáció alapján

A tanulói csoportok kreatív helyzetgyakorlatai láttán az a megállapítás tehető, hogy a diákok – az 1. *szituációban* – kizárólag a kétszülős (apa-anya) családmintából indultak ki, és erre építették fel szituációs gyakorlataikat. Figyelemre méltó, hogy egyetlen esetben sem láttunk példát egyszülős, ún. „csonka családra”, mintha ezzel a „való életben” soha nem is találkoztak volna a tanulók. A teljes család igénye abban is megmutatkozott, hogy az esetek többségében testvére is volt a főszereplőnek.

A gyerek-szülő viszony verbális és nonverbális kommunikációs formái

A szituációs gyakorlatok életszerűen tükrözték azokat a – szóbeli és a gesztusok szintjén is közvetített – kommunikációs formákat, amelyek mindennaposak egy család életében. A személyközi kommunikáció szempontjából vizsgálva a helyzetgyakorlatokat, láttunk példát erősen összefonódott, laza kapcsolatú és jól funkcionáló családokra.

1. *Az erősen összefonódott családoknál* elmosódtak a kommunikációs határok. Ezekben az esetekben gyakori volt az egymás szavába vágás, amikor a felek mindent kommentáltak a másik helyett, és a tizenévest esetenként kisgyermekként kezelték (túlzott törődés). Az ilyen családtípusban a konfliktushelyzeteket többségében a következetlenség jellemezte, ez főképp az anya és apa szerepben volt megfigyelhető – a szülők hol szigorúak, hol engedékenyek voltak, de ez a magatartás olykor még a jeleneten belül is megváltozott. Ha a nemek oldaláról nézzük a kérdést, akkor ez leginkább a

lányokkal kapcsolatban mutatkozott meg. Az iskolai rossz jegyre a büntetés a szabadidő korlátozásában és a kortárskapcsolatok időleges megvonásában merült ki.

2. *Laza kapcsolatú családoknál* a tagok nagyobb hatású ingerre reagáltak, akkor is agresszívan, büntetően, számon kérően. Egy ilyen esetben hangzott el a következő szülői kérdés: „Mit vétettem én, hogy ezt a szégyent meg kellett élnem?” A szülői szerepekben itt az autoriter, tekintélyelvű funkciók domináltak. A büntetés formái szélesebb kört öleltek fel: médiahasználat korlátozása; testi fenyítés; érzelmi megvonás; kortárs- és párkapcsolatok tiltása; szobafogság. A nemi szerepek vonatkozásában az a megállapítás tehető, hogy a szülők a fiúkkal szemben erőteljesebben léptek fel (ez mind a verbalitás, mind pedig az eljátszott tettelegesség esetében igaz).
3. *Jól funkcionáló családoknál* a csoport működését a kölcsönös elfogadás, megerősítés jellemezte. Itt tehát a családtagok biztonságban érezhették magukat, szabad volt hibázniuk, mert volt lehetőségük a korrigálásra. A tagok kommunikációját az egyértelműség jellemezte. A konfliktushelyzet megoldásában a szülők segítőkészségükről, együttműködésükről biztosították gyerekeiket, és nem tettek különbséget lányok és fiúk között. Elhagzott például: „Szólj nyugodtan, ha nem értesz valamit!”, „Ha gondolod, keresünk neked egy kedves felkészítő tanárt”.

A drámajátékok jelenetei arról tanúskodnak, hogy a diákok főképp az erősen összefonódott és a laza kapcsolatú családmodellt ismerik, erről vannak tapasztalataik, ami azzal is igazolható, hogy a konfliktushelyzetek 92%-a büntetéssel zárult.

A szülői minták és szerepek

A szituációs gyakorlatokban jellemzően az anya kapott kiemelt, hangsúlyos szerepet. A jelenetek szinte kivétel nélkül úgy kezdődtek, hogy az anyák házi munkát végeznek amikor a tizenéves hazatér az iskolából (főzés, mosogatás, bútortisztítás, ruhateregetés). Amint fény derült az iskolai problémákra, a megkezdett tevékenységet az anyák azonnal felfüggesztették. Az apák az életszerű szituációk elején újságot olvastak, vagy tévét néztek, az esetek többségében a háttérben meghúzódva, passzívan várták az események alakulását.

A drámajátékok háromnegyedében az anya volt az, aki verbálisan is kifejezte a problémákkal kapcsolatos érzékenységét, empátiáját. Az anya szerepét játszó tanulók együttérzésüket a következő mondatokkal, kifejezésekkel érzékeltették:

„Látom rajtad, hogy valami baj van...”
„Nem érdemes előlem eltitkolni semmit...”
„Átlátok rajtad...”
„Rád van írva, hogy valami történt...”

A jelenetek többségében verbálisan az anya kommunikált a rossz érdemjeggyel hazatérő gyerekkel. A konfliktushelyzet végső megoldása is szinte kizárólagosan az ő személyéhez kötődött. Az apa kizárólag abban az esetben kapcsolódott be a szituációba, amikor az anya segítségkérően fordult hozzá:

„Gyere csak apjuk!”
„Hallottad, mi történt? Szólj már hozzá te is!”

A tanulási problémákat, a rossz jegyet a szülők rendszerint a túlzott médiahasználattal – pl. internetezés, tévézés – és a barátokra, párkapcsolatra szánt

idővel hozták összefüggésbe. Az iskolai teljesítmény javításának garanciáját éppen ezért abban látták, hogy a fentebb felsorolt tevékenységeket bizonyos ideig felfüggesztették, tehát a gyerekek többségét a szülők hosszabb-rövidebb ideig eltiltották az internettől, a barátoktól, vagy az egyéb szórakozási lehetőségektől.

A konfliktushelyzetre épülő szerepjátékokban a szülők egymásra mutogatására is láttunk példát. Elhangoztak a következő kifejezések:

„A te gyereked...”

„Rád hasonlít ebben is...”

„Hiszen rólad vesz példát!”

Ugyan kire hasonlít ez a gyerek, nem tűnik neked ismerősnek?”

„Te sem jeleskedtél matekból/fizikából/kémiából!”

A szerepjátékok ¼ részében az apa is részese a történeteknek, és valamilyen formában – verbálisan, vagy nonverbálisan (pl. érintéssel, öleléssel) – kivette részét a konfliktus feloldásából. A jelenetekben viszonylag nagy számban láttunk arra is példát, hogy a családfő teljes passzivitásban marad a gyermekkel kapcsolatos probléma láttán.

A testvérkapcsolat

A szituációs játékokban színre vitt testvérkapcsolatokban a gyerekek közti rivalizálás dominált, mely helyzetet főképp a szülők generálták. A szituációs helyzetből az derült ki, hogy a szülők:

- a rossz jeggyel hazatérő diákot a család feketebárányának kiáltották ki, szembeállítva őt a jól tanuló testvérral;
- a jól tanuló testvért példaképként állították a problémásnak tartott diák elé.

Csupán egyetlen esetben láthattunk példát olyan megoldásra, amikor a nagyobb testvér segítőkésznek mutatkozott a fiatalabb testvér irányába, és felajánlotta az együttes felkészülés lehetőségét.

Összességképpen elmondhatjuk, hogy a szituációs játékokat a tanulók kizárólag a teljes (kétszülős, apa-anya) család modelljére építették. A médiaoktatásban résztvevő tanulók jeleneteinél könnyen különbséget tudtunk tenni a konfliktushelyzet valós/életszerű, vagy fiktív/filmes változatai között. Ezek a tanulók ugyanis alkalmazták a televíziós szappanoperákra jellemző mozgóképi szövegalkotó kódokat, és narratívákat, jelezve, hogy rendszeres „fogyasztói” a sorozatoknak, szappanoperáknak, másrészt elsajátították, tudatosították magukban a televíziós médiaszöveg verbális, és nonverbális kifejezőeszközeit.

6.4 A tanulók médiaszövegeinek narratív és tartalmi elemzésével kapcsolatos eredmények

A 2009-ben hatályban lévő NAT – a 202/2007 (VII.31) Korm. Rendelet – szerint a médianevelés olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy az állampolgárok az információrobbanás és a modern piacgazdaság korában ténylegesen tudjanak tájékozódni és választani. A mozgóképkultúra és médiaismeret oktatása segítséget nyújt (1) a demokráciára nevelésben, (2) olyan értékek elsajátításában, mint a másság elfogadása, (3) fejleszti a kritikai gondolkodás és a tudatos választás képességét, (4) a különböző médiaszövegek kapcsán kialakul az önálló és kritikus attitűd, (5) a médiaoktatás során elsajátított módszerek révén a tanulók nyitott szemlélettel használják a hagyományos és az új médiumokat.

A tanulók által alkotott médiaszövegek kutatásával célunk, hogy a vizsgálatba bevont középiskolások válaszaik alapján képet kapjunk a férfi és a női nemi jelleg számukra fontos tényezőiről. A feladatokban arra a kérdésre is választ kaptunk, hogy

a tizenévesek genderről alkotott véleménye tartósnak bizonyul-e az általuk hozott mozgóképi, filmes példák kapcsán. A nyíltvégű kérdőívre adott válaszok elemzésekor a következő kategóriák kerültek kialakításra: külső és belső tulajdonságok, a forgatókönyv esetében a jelenet cselekményének helyszíne, az esemény/konfliktus jellege. A médiaszövegek tartalmi elemzése során a megnevezett kategóriák gyakorisága alapján vontuk le következtetéseinket.

6.4.1 A tanulók eredményei a médiaszövegek gyakorlati alkalmazása terén

A 14–18 éves tanulók 47 női és 44 férfi olyan tulajdonságot, jellemzőt neveztek meg, amelyeket fontosnak tartanak a nemi identitás kapcsán. A nőkre jellemző karakterjegyek esetében összességében a megkérdezettek 49%-kal, a férfiakéban pedig 69%-kal többen tartották fontosnak a belső tulajdonságokat, mint a külső karakterjegyeket (lásd a 80–81. táblázatokat).

80. táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint fontos női tulajdonságok

Női tulajdonság: 47			
Külső tulajdonság (db)	Gyakoriság (%)	Belső tulajdonság (db)	Gyakoriság (%)
12	25	35	75
A leggyakrabban említett külső és belső tulajdonságok (%)			
Szép	29	Kedves	13
Kecses	19	Érzékeny	7
Csinos	13	Okos	6
Törékeny	9	Gondoskodó	5

81. táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint fontos férfi tulajdonságok

Férfi tulajdonság: 44			
Külső tulajdonság	Gyakoriság (%)	Belső tulajdonság	Gyakoriság (%)
7	15	37	85
A leggyakrabban említett külső és belső tulajdonságok (%)			
Fizikai erő	36	Bátor	14
Sportos alkat	18	Harcias	8
Jóképű	16	Kedves	6
Magas	12	Határozott	6

A filmek kapcsán megnevezett fontosabb társadalmi nemi szerepekkel kapcsolatban is elmondhatjuk, hogy a női tulajdonságok kapcsán a válaszadók 34%-a döntött úgy, hogy fontosabbak a belső tulajdonságok, míg a férfiak esetében ez a szám 57% volt. Amennyiben a táblázatok adatait összevetjük, akkor megállapíthatjuk, hogy a nők esetében tartósság mutatkozik a mindennapokban és a filmekben fontosnak tartott külső tulajdonságok terén.

Ugyanez a megállapítás már nem ennyire egyértelmű a mindennapokban értékesnek tartott női – belső – tulajdonságok kapcsán. Fontos helyen szerepel a kedvesség, és megjelenik az okos nő iránti elvárás is, a filmekkel kapcsolatban pedig olyan női tulajdonságok is megnevezésre kerültek, mint a magabiztosság és a határozottság (lásd a 88. táblázatot). A férfiak legfontosabb külső tulajdonsága a sportos alkat, a jó erőnlét, de az sem baj ha jóképű, és magas az illető. A tizenévesek szerint ezek a külső jegyek a mindennapok férfiját és a filmhősöket is jellemzik (lásd a 82. táblázatot). A férfiak legfontosabb belső tulajdonságai a következők: bátorság, harciasság, kedvesség és határozottság. A film férfikaraktereitől is a bátorságot várják leginkább a tanulók, de újdonság, hogy megnevezésre került az önfeláldozás is (lásd a 83. táblázatot).

82. táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint a filmekben fontos női tulajdonságok

Női tulajdonság: 26			
Külső tulajdonság	Gyakoriság (%)	Belső tulajdonság	Gyakoriság(%)
6	23	20	77
A leggyakrabban említett külső és belső tulajdonságok (%)			
Csinos	43	Kedves	12
Bájos	20	Magabiztos	12
Szép	16	Határozott	9
Kecses	3	Okos	8

83. táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint a filmekben fontos férfi tulajdonságok

Férfi tulajdonság: 23			
Külső tulajdonság	Gyakoriság (%)	Belső tulajdonság	Gyakoriság (%)
5	22	18	78
A leggyakrabban említett külső és belső tulajdonságok (%)			
Izmos, erős,	25	Bátor	13
Férfias	25	Önfeláldozó	10
Vonzó	1	Szenvedélyes	9
Sármos	5	Határozott, harcias, kedves	8

6.4.2 A médiaszövegek tartalomelemzéssel kapott eredményei

A 14–18 éves tanulók médiaszövegeinek (N=43) tartalom- és narratív elemzése kapcsán – figyelembe véve a vonatkozó szakirodalom kutatási eredményeit (lásd pl. *Becker*, 1982; *Bakhtin*, 1986; *Moss*, 1989; *Buckingham* és *Sefton-Green*, 1994; *Dyson*, 1997; *Buckingham* és *Harvey*, 2001; *Willett*, 2001) – a következő kategóriák kerültek kialakításra:

- a jelenet cselekményének helyszíne;
- a szereplők megnevezése;
- a szituációk konkrét helyszíne és az a konkrét helyzet, amiben a nő, illetve a férfi „igazi” férfiként/nőként jellemezhető.

A képzett kategóriák alkalmasak voltak arra, hogy számszerűsítsük – kvantifikáljuk – a tanulók médiaszövegeit, és gyakoriság alapján megnevezzük eredményeinket. A tartalomelemzésből kiderült, hogy a tizenévesek a történetek többségét (69%) hazai, 30%-át pedig nemzetközi környezetbe helyezi. A forgatókönyvekben leggyakrabban használt, és férfiasnak tartott magyar nevek a következők: Dávid, Ádám, Máté, Péter, Sándor, Milán, Bence, Béla, Árpád, Zsolt, Balázs, Csaba, és a János. A gyakoriságuk alapján leginkább nőiesnek tartott nevek a következők: Gréta, Renáta, Sára, Anita, Éva, Juli, Andrea, Vivien, Rita, Nikolett, Ágnes, Kinga, Anett, és Kata.

Milyen konkrét helyszíneken játszódnak a tizenévesek filmre képzelt jelenetei?

A többség (20%) szórakozóhelyeket jelölt ki arra, hogy hőseik megmutassák fontosnak tartott férfias/nőies tulajdonságaikat. A kérdőívet kitöltők 18%-a gondolta úgy, hogy szívesen forgatná filmrészletét külterületen (sikátorban, sötét utcában, parkban), illetve ugyanennyien voksoltak a munkahely, az iskola vagy a kollégium mellett. A tanulók 16%-a családi környezetbe, a szereplők otthonába helyezte a cselekményt.

Melyek azok a tizenévesek által elképzelt szituációk, amelyekben a nők és férfiak maximálisan nemi jellegüknek megfelelően viselkednek?

A tartalomelemzés során megállapítást nyert, hogy a fiatalok 29%-a olyan helyzetet képzelt filmes jelenetre, melyben a férfi lehetőséget kap a lovagias megnyilatkozásra: segítőkészen, védelmezően, önfeláldozón, és megmentőként

viselkedik elsősorban a nőkkel, másodsorban barátokkal, haverokkal, vagy ismeretlen járókelőkkel. A tizenévesek további 13%-a gondolta úgy, hogy szívesen dolgozna fel olyan szituációt, mely családi környezetben mutatná be a szülői felelősségvállalás, az anya-apa karakter fontosságát, hangsúlyozva az odafigyelés, a törődés és a gondoskodás fontosságát. Ugyanilyen gyakorisággal került említésre a párkapcsolati-helyzet – mely során a nő vagy a férfi bizonyítja szerelmét, hűségét, segítőkészségét – a különböző válsághelyzetek, melyek középpontjában konfliktusok állnak: elhagyás, megcsalás, agresszió, verekedés, tettlegesség. Miután megvizsgáltuk azokat a tanulók által írt filmes médiaszövegeket, amelyekben a férfiak illetve nők *saját nemük karakterjegyeit a lehető legkevésbé képviselik*, azt tapasztaltuk, hogy a középiskolások leggyakrabban a nőkkel kapcsolatos példákkal élnek: a fiatalok 48%-a oldotta meg oly módon a feladatot, hogy a nők szokatlan viselkedési megnyilvánulásait állította saját története középpontjába. Ezek közül is leggyakrabban a durva, agresszív és tovakodó magatartást, a nyilvános helyen történő káromkodást, és köpködést tartották legkevésbé nőies viselkedési formának. A férfiak kapcsán a tizenévesek a következő tulajdonságokat és megnyilvánulásokat nem tartják férfiasnak: visszahúzódság, félénkség és érzékenység. Elgondolkodtatónak találtuk azt az eredményt, miszerint *a tanulók 28%-a* forgatna olyan jelenetet, amelynek középpontjában a nők által társas helyzetben megnyilvánuló verbális és fizikai agresszió (verekedés, durvaság, gyilkosság) áll. A nők nemi jellegével a középiskolások további 22 %-a nem tartja összeilleszthetőnek a külsővel és szokatlan megjelenési formákkal kapcsolatos szélsőségeket. A tizenéves gimnazisták médiaszövegeiben erre a következő példákat találjuk: fiús öltözködés, tüskés haj, izmos kigyúrt test.

Milyen filmes példákkal éltek a 14–18 évesek a női és férfi nemi sztereotípiák kapcsán?

14–18 évesek kizárólag a nemzetközi, és azon belül is a kommersz, tömegfilmek közül választottak példákat a nőies, férfias filmes karakterek, társadalmi nemi szerepek igazolására. A „nőies nő” ábrázolására Julia Robertset tartják hitelesnek a *Micsoda nő!* című filmben, míg leginkább férfiasnak Brad Pittet tartják (*Mr. és Mrs. Smith*). További jelöléseket kapott Johnny Depp (*Csokoládé*), Orlando Bloom (*Karib-tenger kalózzai*) és Russell Crowe (*Gladiátor*). Magyar film csupán egy került említésre: ez a *Meseautó* legutóbbi mozifilm változata volt.

Mennyire találják a tanulók valóságúnak a filmekben/sorozatokban látott főbb női és férfi karaktereket?

A tizenévesek többsége (62%-a) a kérdésre azt a választ adta, hogy többnyire. Válaszukat azzal indokolták, hogy a filmek nagyrésze a mindennapokról, az emberi kapcsolatokról szól, és a színészek is hitelesen játsszák szerepeiket.

A kérdőívet kitöltő 14–18 évesek 27%-a éppen ellenkező véleményen van: a filmes karaktereket ritkán tartják valóságúnak. Ennek oka, hogy a filmek többsége kitalált, nem túl eredeti történeteken alapulnak (11%), nem tükrözik a valóságot (15%), és nem valóságos személyekről szólnak.

A kitöltött kérdőívek adatainak feldolgozása után a következő megállapításokat tettük:

- A tizenévesek nemi szereppel kapcsolatos véleményének vizsgálata alapján megállapítható, hogy a fiatalok a nőkre jellemző tulajdonságok és képességek esetében 47, a férfiak kapcsán pedig 44 féle jellemzővel éltek. A filmekben látható és általuk fontosnak tartott női és férfi karakterek esetében

ugyanakkor ez a szám már jóval kevesebb: a nők mintegy 26, a férfiak esetében pedig 23 tulajdonságot tartottak fontosnak megnevezni.

- Mind a hétköznapi, mind pedig a filmes példák alapján az a megállapítás tehető, hogy a 14–18 évesek nemi szereppel kapcsolatos vélekedésében – mindkét nem megítélése esetében – hangsúlyosabb szerepet kapnak a belső tulajdonságok, mint a külsődleges jellemzők.
- A középiskolás fiatalok médiaszövegei leggyakrabban hazai helyszínen játszódnak, és szívesen választanak olyan történeteket a filmes forgatókönyvekhez, amely szituációk családi, munkahelyi, közterülethez vagy szórakozóhelyhez kötődnek.
- A tanulóktól kapott médiaszövegek arról árulkodnak, hogy a többség olyan lovagias szituációt filmesítene meg, melyben a férfi tanúbizonyságot tesz segítő- és önfeláldozó készségéről. Ugyanakkor sokakat az olyan egyéb témák érdekelnek, mint a párkapcsolat során megnyilvánuló férfi-női karakterek (hűség, lemondás, a szerelmi vallomás módja); az ismerkedés különböző formái; a családban a szülők részéről tapasztalható anyagi és természetbeni gondoskodás, törődés, odafigyelés, ápolás nemi vonatkozásai; a párkapcsolati válságok: megcsalás, elhagyás, testi illetve érzelmi fenyegetettség, vagy az agresszió különböző formái.
- Az olyan filmes médiaszövegek kapcsán, amelyekben a férfiak illetve nők saját nemük karakterjegyeit a lehető legkevésbé képviselik, azt tapasztaltuk, hogy többségben a nőkkel kapcsolatban hoztak példákat: ők elhanyagolók gyerekeikkel; a párkapcsolatban ők válnak túlzottan dominánssá, kezdeményezővé; ők viselkednek elítélhetően, sokszor akár agresszívan is. A jelenetekben a lányok vonatkozásában nincs lényeges különbség az általuk végrehajtott verbális és fizikai agresszió tekintetében. A szokatlan külső megjelenés kapcsán is gyakrabban kerültek a hölgyek említésre. Azokban a médiaszövegekben, ahol a homoszexualitás, vagy a leszbikusság, mint téma megjelent, – gyakoriság tekintetében – a tanulók több férfival kapcsolatos példát említettek, mint nőre vonatkozót.

A tanulók médiaszövegeinek elemzésével kapcsolatos eredmények

A 14. számú (H14) hipotézis szerint „a tanulók médiaszöveg alkotása kapcsán teljes bizonyossággal nem igazolható a médiaoktatás hatékonysága. Várhatóan nem lesz szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat már tanult, és azok között a diákok között, akiknek nem volt ilyen tantárgyuk az iskolában.”

A nyílt végű kérdőív, és a kreatív médiaszövegalkotás (storyboard) kiértékelés kapcsán igazolást nyert Drotner (1989 211. o.) megállapítása, miszerint „{...} a médiaszövegalkotás, és annak értékelési nehézsége főleg abban van, hogy a diákok nagyon különböző szintű tapasztalattal és háttérismerettel érkeznek a médiaóra, és különfélék a motivációik a kreatív feladatokkal kapcsolatban is”. Bár esetünkben a vizsgálatba bevont minden tanuló rendelkezett a médiaszövegfajták bizonyos fajta ismeretével és megértési szintjével, de a médiaoktatásban részt vett diákoknak volt lehetőségük a közvetlen tapasztalatszerzésre épülő, tanórán is alkalmazott médiaszövegalkotásra. A tapasztalataink alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók számára – függetlenül attól, hogy volt-e az iskolában mozgóképkultúra és médiaismeret óra – újdonságot jelentett a kreatív médiaszövegalkotás lehetősége, ilyen jellegű feladattal nem találkoztak még sem a médiaórán, sem pedig más tanórán.

A tanulók bizonytalanok voltak a feladat megoldásával kapcsolatban, az eredmények pedig azt mutatták, hogy „{...} a diákoknak egész sor ismeretük van a média nyelvezetére vonatkozóan: folyékonyan tudnak „olvasni”, noha „írni” még nem tudnak, mert nem volt erre alkalmuk. Ez a meglévő tudásuk passzív, amelyet aktivizálni kell ahhoz, hogy használni is tudják. Intuitív módon esetleg már érzik, hogy mit jelent ez vagy az a konvenció, de azt már nem tudják, hogyan épül fel ez a jelentés” (Buckingham, 2005 123. o.).

A 15. számú (H15) hipotézis szerint „az életszerű helyzetre kitalált forgatókönyv írásakor várhatóan igazolódni fog, hogy a fiatalok nemi szerepekről, nemi sajátosságokról alkotott véleménye tartósan bizonyul az általuk hozott mozgóképi, filmes példák kapcsán.”

A diákok kreatív írásainak elemzéséből az derült ki, hogy a szöveg gyakran kompromisszumként jött létre a kortárscsoporthoz való kötődése (amely gyakran a populáris kultúra felé hajlik) és az „értékesnek” számító iskolai fogalmazás kritériumai között, igazolva Moss (1989) hasonló jellegű megfigyeléseit. A tanulók által kidolgozott forgatókönyvek kivétel nélkül egy romantikus film jelenetét tartalmazzák, jelezve, hogy a korosztály számára ez a filmes műfaj szolgált megfelelő alapot a férfi/női szerepek megjelenítéséhez. A feladat kellő lehetőséget biztosított a tanulók számára arra, hogy fantáziavilágukat, képzeletüket mozgósítsák, és az eredmények azt mutatják, hogy igazolható Buckingham és Sefton-Green (1994 idézi Buckingham, 2005 169. o.) hasonló irányú kutatási megállapítása, mely szerint „{...} a kitalált cselekményekbe/konfliktusokba a gyerekek gyakran – vélhetően – nemcsak magukat és társaikat, hanem korábbi valós, és filmekhez kötődő tapasztalataikat is beleszőtték, ilyen módon is kinyilvánítva identitásukat és barátságukat”. Becker (1982) szerint (idézi Bourdieu, 1984 74. o.) „{...} a kreatív alkotómunka soha nem a világtól elszigetelten zajlik. Senki nem tudja teljesen függetleníteni magát az őt körülvevő világtól, mint ahogy a műalkotások terjesztését és befogadását is befolyásolják a különböző gazdasági és társadalmi folyamatok.” Ugyanakkor egyetértünk Dyson (1997 142. o.) megállapításával, miszerint „{...} hiba lenne azt gondolni, hogy a diákok „legsajátabb valójukat”, legmélyebb énjüket” fejezik ki ezekben a feladatokban”. A tanulók által írt médiaszövegek, jelenetek többsége egyfajta romantikus köntösbe bújtatott kitalált/vágyott eseménysort tartalmaznak, melyek inkább a filmes, fiktív világhoz, azon belül is jellemzően a populáris kultúra világához állnak közelebb.

A 14–18 évesek médiaszövegeinek narratív elemzése azt igazolja, hogy a középiskolások erős médiabefolyás alatt állnak, és nemi szerepekkel kapcsolatos meggyőződéseik tartósan bizonyulnak a való élet és a filmes elvárásaik kapcsán is. A vizsgálat szerint:

- A tanulók nem ismernek magyar filmeket és színészeket.
- A diákok nőkre és a férfiakra vonatkozó jellemábrázolása tradicionálisnak tekinthető: a nők esetében az érzelmesség és a hagyományosnak tartott szerepkörök (anya, szerető, feleség, és a hivatásának élő nő) vannak megnevezve, míg a férfiakhoz a színesebb személyiségjegyeket kapcsolják: bátor, harcias, határozott, kedves.
- 14–18 évesek médiaszövegeiből visszaköszönnek a tömegkommunikáció üzenetekben túlhangsúlyozott, a külsőre vonatkozó sztereotíp elvárásai. A női ideál karcsú, hosszú combú, keskeny csípőjű és nagy keblű, míg a kíváncsi férfit az izmos test és nem kopaszodó fej jellemzi. A kíváncsiság kapcsán vannak olyan egyéb jelzők, melyek mindkét nemre vonatkoztathatók: a magas, egészséges, sportos, fiatal és világos bőrű személy. A média által

bemutatott testideál tehát nagyon is egységes képet mutat, mely – a vizsgálat során igazoltan – erős hatást gyakorol a tizenévesek nemi szerepekkel kapcsolatos elvárásaira.

A médiaüzenetek tartalmai távol állnak a mindennapi tapasztalatoktól. Erre jó példa, a Központi Statisztikai Hivatal 2003-as vizsgálata, mely szerint a férfiak 36 %-a vállalja rendszeresen például az otthoni takarítást, 33 %-a a vásárlást, és ha a nők vonatkozásában is kitérünk egy tényre, akkor a vizsgálatból kiderül, hogy a 15-29 korosztályban 21,5 %-uk dolgozik vezető beosztásban. Nem meglepő azon állításunk, hogy a médiaüzenetek tartalmai ezeket az adatokat nem tükrözik vissza.

6.5 A médiaoktatók interjúinak elemzése

6.5.1 A médiaoktatás sajátosságai: infrastruktúra, szakképzettség, a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatási gyakorlata

Önálló vagy integrált?

A kutatás egyik alapkérdése, hogy a tantárgy oktatása önálló tárgyként vagy integrált formában történik. Az eredmények alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy *önálló tárgyként* 79 intézményben, (71,2%), míg *integrált formában* 32 iskolában oktatják a médiára vonatkozó ismereteket (28,8%). Az iskolatípusok és a mozgókép és médiaismeret tárgy integrált formában való oktatása között a kapcsolat szignifikáns ($\chi^2=14,860$; $df=4$; $p=0,05$). A keresztábra-vizsgálatok alapján azt az eredményt kaptuk, hogy a mintába került általános iskolák közül ($N=54$) 23-ban alkalmazzák az integrált oktatást, ebben az iskolatípusban a legjellemzőbb egyébként a más tárgyakkal való összevonás. A többi iskolatípusban igen kis mértékben fordul elő az integráció (gimnázium $N=30$; 4 intézményben; általános iskola és gimnázium $N=9$; 4 intézményben). Az iskolatípusok és a tárgy önállóan történő tanítása között erős kapcsolat áll fenn ($\chi^2=17,119$; $df=4$; $p<0,03$).

Az interjú során feltettünk egy kontroll-kérdést is, miszerint integráltan oktatják-e a tárgyat. A válaszok alapján a két kérdésre kapott eredmények szimmetrikusak, tehát a válaszok között nincs eltérés. A keresztábra vizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok közül az általános iskolai oktatók ($N=54$) több mint fele – azaz 29 fő – tanítja önálló tárgyként a mozgóképkultúra és médiaismeret. Meglepőnek találtuk azt az eredményt, mely szerint, az általunk megkérdezett gimnáziumi és szakközépiskolai oktatók kizárólag ($n=12$) önálló tantárgyi keretek között foglalkoznak a médiával.

Az integrált oktatás során joggal merül fel a kérdés, hogy mely tantárgyakba integrálják a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat. A média téma más tárgyba való integrációját az jellemzi, hogy leggyakrabban a magyar irodalom (17 fő; 15,3%) a rajz és vizuális kommunikáció (12; 10,8%), kisebb mértékben pedig a számítástechnika (5; 4,5%) szaktárgyakba történik a mozgóképpel és médiaismerettel kapcsolatos tananyagrészek beillesztése. Nem tudtunk szignifikáns összefüggést igazolni az iskolatípusok és a médiaismeret tananyag tantárgyakba való integrálása között ($\chi^2=19,502$; $df=12$; $p>0,76$).

Heti óraszám és az oktatott évfolyamok

Egy szaktárgy oktatási gyakorlatának vizsgálatában fontos mutató a heti óraszám és az oktatott évfolyamok száma. A vizsgálatba bevont oktatói minta 65,8%-a (73 fő) hetente egy alkalommal oktatja a tárgyat, 24,3% (27 fő) egy fél órát, azaz körülbelül 20 percnyi időt szán a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatására. Ez

meglehetősen kevés, minthogy a NAT, és az ezt kiegészítő kerettantervek által javasolt témakörök, és fejlesztési célok ennyi idő alatt nem teljesíthetők.

A khi-négyzet próba szignifikanciája alapján erős kapcsolatot igazoltunk az iskolatípusok és a heti óraszám között ($\chi^2=28,013$; $df=16$; $p<0,04$). Az eredmények alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy inkább a gimnáziumokra és a szakközépiskolákra jellemző, hogy heti egy órát szánnak a médiával kapcsolatos témákra. Az általános iskolában ($N=54$) – hetente fél órában – a mozgókép és médiaismeret tárgyat 18 pedagógus oktatja, a heti egy órát a megkérdezettek közül 33 fő válaszolta. A mozgókép és médiaismeret tantárgy oktatásának osztályonkénti megoszlása azt mutatja, hogy a 8. évfolyamon a minta közel fele (51 fő; 45,9%) tanítja a tárgyat, míg kisebb megoszlásban, de gyakori a 11. (29 fő; 26,1%) és a 12. évfolyam is (18 fő; 16,2%).

Az iskolatípus és az évfolyamok kereszttáblás vizsgálatának eredményeként azt is megállapíthatjuk, sokszínű a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatása. Az adatok szerint a közoktatási intézmények különböző típusaiban – általános iskola; gimnázium; szakközépiskola; általános iskola és gimnázium; illetve gimnázium és szakközépiskola – a 7. évfolyamtól a 12. évfolyamig szinte minden évfolyamon oktatják a tárgyat. Az általános iskolákban inkább a 7. és a 8. évfolyamon (6 fő; 48 fő), a gimnáziumokban pedig a 11. évfolyamon a legjellemzőbb (17 fő) a médiaoktatás.

A médiaoktató végzettsége

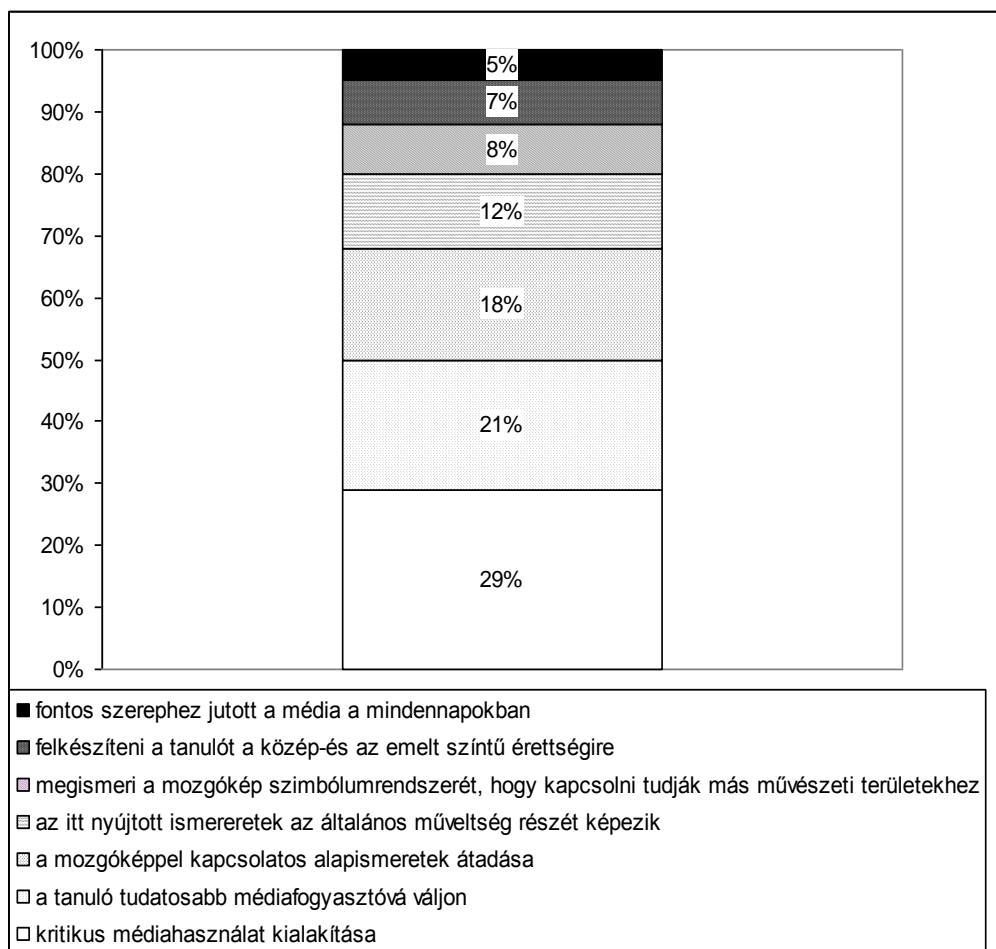
Egy tantárgy közoktatásbeli helyzetét, és elismertségét jól tükrözi, hogy a curriculum a tárgy oktatását milyen szakképzettséghez köti. A mintát ($N=111$) alkotó pedagógusok közül, 37 fő (33,3%) rendelkezett szakirányú egyetemi végzettséggel, további 34 tanár végezte el a 120 órás továbbképzést (ez a minta 30,6%-a). A további okok ami miatt ezt a tárgyat tanítják, a hiányzó óraszám (12 fő; 10,8%), illetve nem megnevezett egyéb okok (28 fő; 25,2%).

Az iskolatípusok és a médiaoktató tanár végzettsége között a khi-négyzet szignifikanciája alapján nincs összefüggés ($\chi^2=14,86$; $df=12$; $p>0,05$). Az általános iskolában ($N=54$) a legmagasabb a 120 órás továbbképzéssel rendelkezők aránya (18 fő), és csupán 11 tanár rendelkezik szakirányos egyetemi diplomával. A gimnáziumban tanító pedagógusok ($N=30$) esetében az egyetemi diploma (12 fő) és a 120 órás továbbképzés (11 fő) aránya közel azonos. A gimnázium és szakközépiskola összevont intézménytípus ($N=12$) esetében a megkérdezett pedagógusok közül a legmagasabb az egyetemi diplomával ezt a tárgyat oktatók száma (8 fő). A „*hiányzó óraszám miatt tanítja a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat*” választ jellemzően az általános iskolákban jelölték meg, a többi intézménytípus esetében ezt az opciót elhanyagolható mértékben választották.

A médiaoktatás célja az interjúk alapján

A pedagógusok szerint a mozgókép és médiaismeret tárgy oktatásának fő célja a kritikus médiahasználat kialakítása (24 fő; 21,6%) és a tanulók tudatosabb médiafogyasztóvá válása (18 fő; 16,2%), illetve a mozgóképpel kapcsolatos alapismeretek átadása (15 fő; 13,5%). A kapott eredmények tükrében azt mondhatjuk, hogy meglehetősen különböző véleményt alkotnak a pedagógusok a médiaoktatás céljáról. A tanárok leggyakrabban a kritikus médiahasználat kialakítását nevezték meg a médiaoktatás céljaként. Az általános iskolai tanárok közül 11, a gimnáziumban oktatók közül 9 fő vélekedett erről hasonlóan. A célok

között megnevezték még a mozgóképpel kapcsolatos ismeretek átadását (az általános iskolában tanítók közül 11, gimnáziumi tanárok közül 9 fő), és a tudatos médiahasználat kialakítását. Nem igazolható szignifikáns összefüggés az iskolatípusok és a mozgókép és médiaismeret tárgy célja között (lásd 30. ábra).



30. ábra
A médiaoktatás célja – a tanári interjúk alapján

6.6 A mozgóképkultúra és médiaismeret órák hospitálási tapasztalatai

A hospitálási naplók (N=105) rögzítése nagyobb arányban általános iskolákban (50 tanóra; 47,6%), míg ennél valamelyest kisebb részben gimnáziumokban (31 tanóra; 29,5%) történt, illetve az említett iskolatípusok összevont formái is megjelennek (általános iskola és gimnázium 10 tanóra; 9,5%); gimnázium és szakközépiskola 8 tanóra; 7,6%).

Összességében azt mondhatjuk, hogy az alap- és középfokú (53; 50,5%) (52; 49,5%) oktatási intézmények aránya közel azonos, amely a következtetések megállapításánál, és hipotéziseink vizsgálata szempontjából is megfelelő. A megfigyelési szempontok a következők voltak: az óra menete, időbeli tervezése, az oktatási munkamódszerek, az oktatás szervezési módjai, a tanulási tevékenység szervezése és az oktatási tartalom.

6.6.1 A mozgóképkultúra és médiaismeret órák, és az oktatási módszerek

Az óra menete

Az órák kezdetén lévő rituálék, például az óra elején az osztály köszöntése a pedagógusok döntő többségénél jelen van (101; 96,2%). A házi feladat ellenőrzése tekintetében a szórás nagyobb, a pedagógusok háromnegyed része (79; 75,2%) feladatának tekinti az ellenőrzést, míg kisebb részüknél ez elmarad (26; 24,8%). Az óra eleji ismétlés lényeges módszertani elem, amellyel a pedagógusok 70%-a élt az órák elején. A tanulók szóbeli számonkérése egyáltalán nem jelent meg a mozgókép és médiaismeret órákon (103; 98,1%), és az írásbeli számonkérés sem volt jellemző (101; 96,2%).

Az új tananyag ismertetése a mozgókép és médiaismeret tárgy esetében szinte kizárólagos, 93,3%-os. Amennyiben az új tananyag témáját vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy leggyakrabban a filmelemzés fordult elő, a látogatott órák 18,1%-án (19). Ezt követte – az órák 8,6%-nál (9) – a tömegmédia egyik terméke, a reklámok típusainak megismertetése. A minta nagyságára való tekintettel (N=103) a többi tananyag elenyésző arányban fordult elő – kis elemszámmal – de jellemző még hogy foglalkoztak a filmes kompozíciós módszerek (arany metszés, szimmetrikus kompozíció) (5; 4,8%), illetve a filmtörténet egyes korszakaival is (a mozgókép születésének történetével, a némafilm korszakával). A NAT-ban előírt mozgóképi szövegértés (4; 3,8%) nagyon alacsony arányban jelent meg.

A részösszefoglalások az órák 40%-nál, vagyis kevesebb, mint felénél jellemzőek, míg ezek vázlatos – füzetbe történő rögzítésre – a tanórák 63,8%-nál szántak időt. A részösszefoglalások projektoros kivetítőn, vagy írásvetítőn történő megjelenítése táblakép formájában az órák 62,9%-án (66) jelent meg. Az órán tanultak óra végi átismétlése a tanórák 90,5%-ban (95) volt jellemző. Az óra végi elköszönés, mint rituálé szinte minden esetben jellemző a mozgókép és médiaismeret órára.

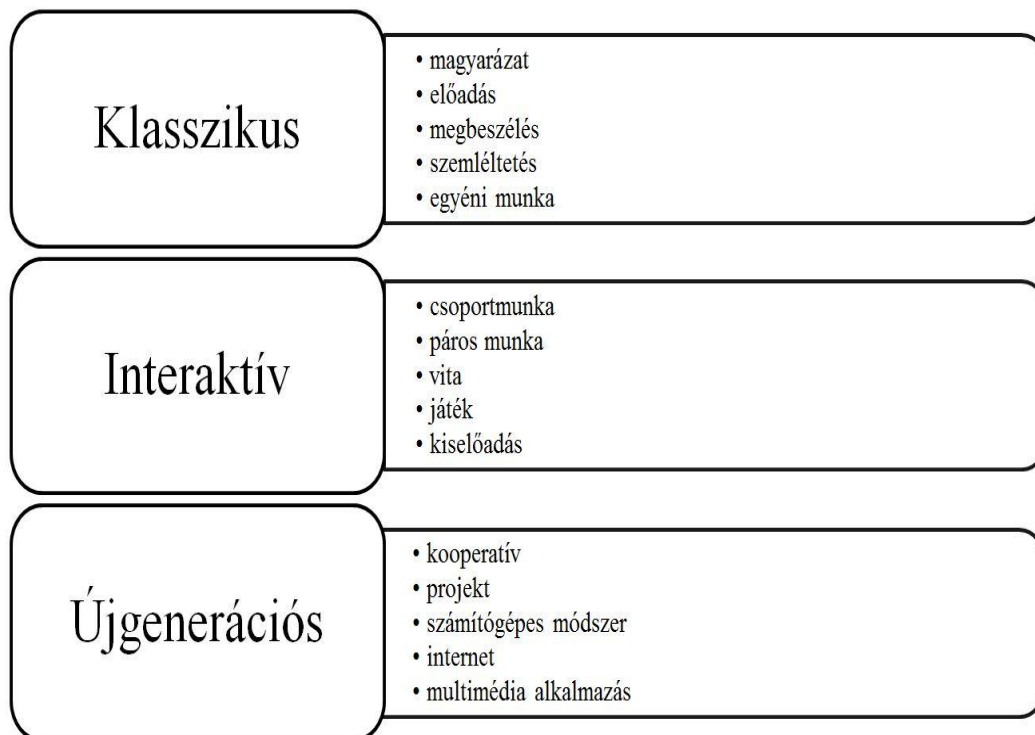
A keresztábra-vizsgálatok eredményeképpen azt állapíthatjuk meg, hogy az órai interakciók, az óra felépítése, és a iskolatípusok (alapfokú oktatás-középfokú oktatás), illetve az előző órai tananyag ismétlése között nincs szignifikáns összefüggés ($\chi^2=2,266$; $df=5$; $p=0,811$). A khi-négyzet próba azt igazolta, hogy az általános iskolában és a gimnáziumokban jellemző ez a fajta tevékenység. Az iskolatípusok és a tanulók szóbeli számonkérése az előző órán tanultakból (egyéni szabott munka) között laza összefüggés áll fenn ($\chi^2=10,003$; $df=5$; $p=0,75$). A szóbeli számonkérés nem jellemzi a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy módszertani eszköztárát a megkérdezett pedagógusok körében. A keresztábra-elemzések azt igazolták, hogy az általános iskolákban közel fele-fele arányban jelenik meg a részösszefoglalás, a gimnáziumokra azonban már kevésbé jellemző. Az iskolatípusok és az órai részösszefoglalások között nincs szignifikáns összefüggés.

Az óra időbeli tervezése

A megfigyelést végző kérdezőbiztosok véleménye alapján a tanárok 81%-a (85 fő) a munkaformák, és módszerek tekintetében is jól szervezett órát tartott. A diákok igen aktívak, fogékonyak, és együttműködőek voltak, a megfigyelések 80%-ban ez jellemezte az órákat (84). A diákok 72,4%-ban (76) fegyelmezettek voltak az órákon. Az órák hangulata 81%-ban (85) – a külső megfigyelők megítélése szerint – jó hangulatban folyt.

Az oktatási munkamódszerek

A hospitálások során az órákon megfigyelt tanítási módszerek is lejegyzésre kerültek. Falus Iván tanítási módszereinek kategóriáit átvéve különbséget tettünk a klasszikus, az interaktív és az újgenerációs módszerek között (Falus, 2006) (lásd 31. ábra).



31. ábra

Az oktatási módszerek kategóriái

In: Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest. 271–319 alapján

Bár a tanórák többségén még mindig frontális munka folyik, és jellemzően a klasszikus – azaz a magyarázatra, előadásra, megbeszélésre, tanári szemléltetésre, és egyéni munkára – láttunk példát. Biztató lehet, hogy a tanórák többségében, 96 alkalommal került sor megbeszélésre, ami egy oldottabb hangulatot jelez.

Kevés esetben láttunk interaktív tanítási módszert a médiaórákon. A hospitálások alkalmával az órákon mindössze 13 alkalommal láttunk példát a *tanulói kiselőadásra* (12,4%), ami azért elgondolkodtató, mert a 14–18 éves korosztály számára az *egyéni munka* ilyen formája olyan élményszerű ismeretszerzési formát jelenthet, mely nemcsak a tanuló egyéni gyűjtőmunkán alapuló szövegértési, és rendszerezési képességét és készségét, hanem az elmondásnak köszönhetően a szóbeli kifejezőkészségét is fejleszti. A tanuló jól megszerkesztett és szabadon előadott kiselőadásának sikerélménye abban is rejlik, hogy saját kutatómunkájával járul hozzá a tantárgyhoz kapcsolódó ismeretek bővüléséhez.

A *vitával* – mint tanítási módszerrel – szintén ritkán, azaz 14 esetben (13,3%) találkoztunk a médiaórákon. Ez a dialogikus szóbeli közlési módszer alkalmas lenne arra, hogy a résztvevők szorongás nélkül, egyenrangú félként, mások véleményének tiszteletben tartásával fejtsék ki, vagy ütköztessék állításaikat. A tartalmas vita

feltételei a következők: alapos előkészítés, szervezettség, a vita szabályainak következetes betartatása a tanulókkal, és a vita menetének háttérből való irányítása – mindezek a tanár feladatai. A vita segítségével a tartós tantárgyi tudás, a problémamegoldó képesség, a kommunikációs készségek, és a csoporton belüli személyközi kapcsolatok, és a közösség fejlesztése is elérhető (Dillon, 1994 idézi Falus, 1998), ezért érdemes lenne gyakrabban alkalmazni.

Még ennél is ritkábban találkoztunk az ún. újgenerációs módszerekkel (lásd Falus, 2006.). A *projekt módszer* a tanárok és a diákok közös tevékenységére, a tanulók érdeklődésére és nagyfokú tanulói önállóságára épül. Alkalmazására a médiaórákon 9 esetben (8,6%) láttunk példát. Ezek előre kiadott témákban cikkek, forgatókönyvek írását, filmtörténeti korszakok, mozgóképes alkotások – reklám, videoklip – projektszerű feldolgozását jelentették, általában páros, vagy csoportos kivitelezésben. Az elkészült feladatok, produktumok bemutatása és értékelése minden esetben a csoport nyilvánossága előtt történt. A módszer használata azért javasolt, mert nagyban segítheti a csoporton belüli személyközi kapcsolatok alakulását, a közösség fejlődését.

Az oktatás szervezési módjai (frontális/egyéni munka; párban folyó tanulás; csoportmunka)

A megfigyelt órák döntő többségében a frontális osztálymunkára láttunk példát; a pedagógusok 91,4%-os arányban (96) éltek vele. Még mindig ez a legjellemzőbb, az új módszerek tehát kevésbé hangsúlyosak. A csoportmunka az órák 21,9%-ban jelent meg (23). A páros munka aránya meglehetősen alacsony, a megfigyelt órák kevesebb, mint negyedénél láttunk ennek alkalmazását (17; 16,2%). A tanulópárban folyó munkára mindössze egy esetben láttunk példát. A részben egyénre szabott munka a hospitált órák 38,1%-ban (40), a teljesen egyénre szabott munka elvétve, az órák 8,6%-ban (9 esetben) jelent meg. A mozgóképkultúra és médiaismeret tanórán a tanári előadás, mint oktatási módszer nem jellemző. A tanári magyarázat módszerével a pedagógusok 86,7%-a él (91). A tanulói kiselőadás a hospitált mozgókép és médiaismeret (N=105) órán 13 alkalommal fordult elő (12,4%). A vita, mint módszer sem gyakori a mozgókép és médiaismeret órákon (14; 13,3%), viszont előszeretettel alkalmazták a megbeszélés munkamódszert (91,4%). A projektmódszerrel az órák 8,6%-ában találkoztunk, és a csoportmunka aránya is meglehetősen alacsony, a pedagógusok 13,3%-a élt ezzel a lehetőséggel a mozgókép és médiaismeret órákon.

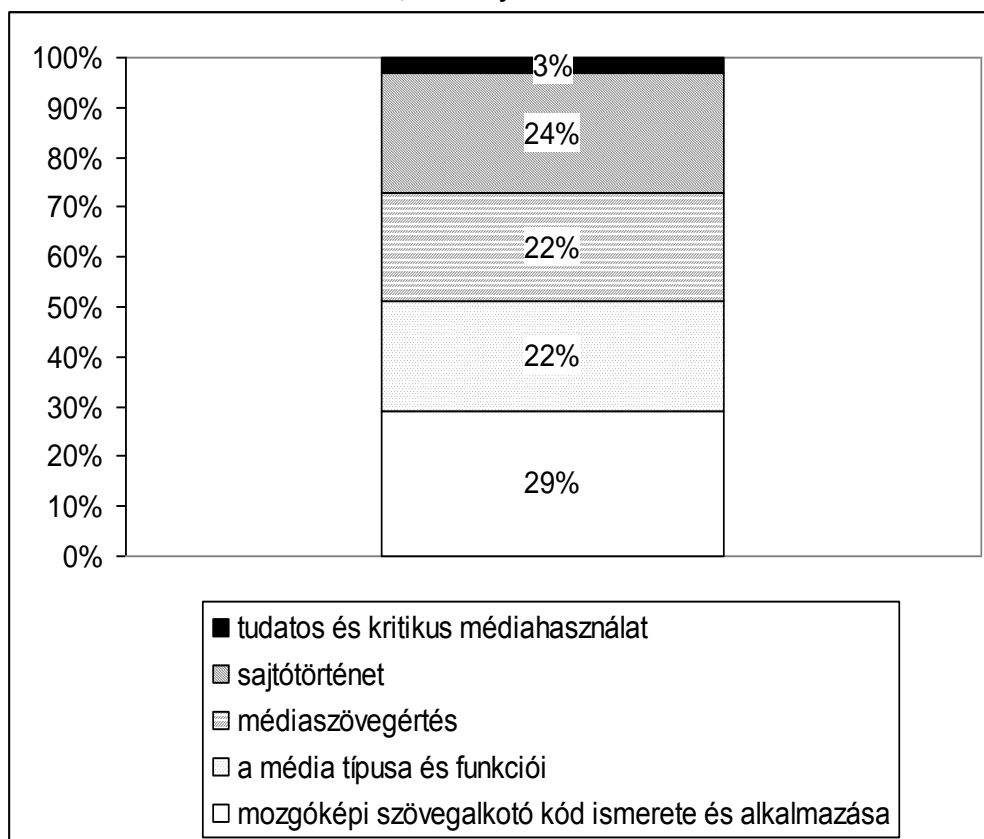
A tanulási tevékenység szervezése (fegyelmezési technikák, megerősítő illetve megállító eljárások)

A szemkontaktus, mint fegyelmezési lehetőség igen gyakori, a megfigyelt órák 94,3%-án (99) alkalmazott módszer. A viselkedési szabályok betartásánál a szóbeli figyelmeztetés aránya 36,2%-os (38). A hanghordozás, hangerősség, mint fegyelmezési módszer az órák 72,4%-nál jelent meg, amely igen magas arány. A kigúnyolás, mint fegyelmezési eszköz az órák mindössze 3,8%-ra jellemző. A diákok szégyenteljes helyzetbe hozása egy esetben fordult elő a 105 megfigyelt óra közül. Az írásbeli figyelmeztetés nem jellemző módszer. A szóbeli dicséret módszere gyakori, a mintát alkotó órák 89,5%-ra (94) jellemző. A mosoly, mint megerősítő gesztus a tanárok 86,7%-nál (91) megjelenő eszköz. A szóbeli helyeslés eszközével – jellemző a „*rendben van*”, „*jól van*” kifejezések használata – ezzel a tanárok 89,5%-a él (94). Az írásbeli dicséret ritka, az órák 3,8%-nál fordult elő (4).

Az oktatási tartalom

A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon leggyakrabban a mozgóképi szövegalkotó kóddal foglalkoztak, a hospitálási naplók 28,6%-ában (30) jelent meg az erre utaló feljegyzés. A sajtótörténet téma az órák 22,9%-ra (24), a médiaszövegértés a megfigyelt tanórák 21%-ra (22) volt jellemző, hasonlóan a média típusait és funkcióit bemutató órákhoz. Legkevésbé a tudatos és kritikus médiahasználatra felkészítő órák a jellemzőek, ez mindössze 3,8%-nál (4) jelent meg (lásd 32. ábra).

Összegzés: A megfigyelt médiaórák – hospitálások – alapján azt az észrevételt tettük, hogy a médiaoktatás céljaként – az interjúk során – megnevezett tartalmak nem feltétlenül köszöntek vissza az osztálytermi folyamatokban. A médiapedagógusok kevés időt és figyelmet szántak a tanulók mediaszövegértés- és lényegkiemelő készségének fejlesztésére, a diákok tudatos és kritikus műsor-, és tartalomválasztására. Az órákon csupán néhány alkalommal láttunk példát arra, hogy a fiatalok kifejthették önálló véleményüket a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről, a médiahatásról, vagy megoszthatták kortársaikkal a médiumokról vallott nézeteiket, viszonyulásukat.



32. ábra

Milyen témákkal foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret órák? – hospitálások alapján

6.6.2 A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon használt infrastruktúra

Az órai szemléltetéshez videólejátszó használata az órák 10,5%-nál fordul elő. A filmvetítések aránya 61%-os volt (64), amely tekintettel az IKT-eszközök magas arányára és az órai filmelemzések hangsúlyos szerepére nem igazán magas. A tanórákon a szemléltetéshez leggyakrabban a projektort használják, az órák 64,8%-

nál (68). Hasonló arányt mutat a laptophasználat is, amit az órák 63,8%-ában láttunk alkalmazni. Az asztali PC-k kiszorulóban vannak, az órák 8%-ban (9) jelent meg, mint eszköz. A projektorok mára jórészt kiszorították az írásvetítőket, amelyeket jól tükröz a mindössze 7,6%-os használati arány. A diktafon nem jellemző szemléltető eszköz. Az órákon a tankönyvhasználat a megfigyelt órák közel felénél jellemző (49; 46,7%). A feladatgyűjtemények aránya kissé magasabb, 55,2%-os (58).

A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy vizsgálatával kapcsolatos eredmények

A 16. számú (H16) hipotézis szerint „a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy közoktatásbeli megjelenése, továbbá az oktatási intézmények számára rendelkezésre álló infrastrukturális eszközpark megléte sem jár együtt a módszertani kultúra változtatásával, megújulásával.”

A 17. számú (H17) hipotézis szerint „az órákon továbbra is az ún. klasszikus tanítási módszereket, munkaformákat alkalmazzák (tanári magyarázat, frontális osztálymunka, egyéni munka, tanári prezentáció, tanári számonkérés, értékelés és megbeszélés).”

A 18. számú (H18) hipotézis szerint „kevés példát látunk az interaktívnak tartott (például csoportos feladatmegoldás, tanulói kiselőadás, játék, közös értékelés, vita stb.) illetve az újgenerációsnak nevezett (például kooperatív tanulás, projekt módszer, önértékelés, dramatizálás stb.) tanítási módszerekre.”

Eredményeink azt mutatják, hogy hazánkban megfelelő a médiaoktatás infrastrukturális háttere. Az általános-, és középiskolák elegendő számú számítógéppel, lappal, digitális hálózattal és hozzáférési lehetőséggel, és többségében projektorral is rendelkeznek. A médiaórákon a szemléltetéshez főképp a laptophoz (számítógéphez) csatlakoztatott projektort használnak a médiaoktatók. A fentebb megnevezett technikai eszközöket elsősorban mozgóképi alkotások, tehát film, reklám, videoklip, és hírműsor elemzéséhez veszik rendszeresen igénybe. Az intézményi infrastruktúra tanórai alkalmazása terén nyert tapasztalataink nem mondanak ellent Hunya Márta hasonló kutatási eredményeinek (2007), mely szerint „{...} a pedagógusok oktatási célú számítógép-használata folyamatosan növekszik...” (Hunya, 2007 idézi Molnár és Kárpáti, 2012. 455. o.). Kutatásunk igazolja, hogy növekszik a szakképzett médiaoktatók száma. Talán ennek is köszönhető, hogy a megfigyelt tanórák egyikén sem láttunk példát arra, hogy a tanár rá kívánná erőltetni az osztályra saját, médiával kapcsolatban kialakított szubjektív véleményét.

Tapasztalataink szerint a médiaoktatók többsége szakított azzal a gyakorlattal, hogy a hagyományosnak tartott módon – azaz órai előadások útján – próbáljanak megbirkózni a mozgóképkultúra médiaismeret órákra kijelölt tananyaggal. A médiaoktatás tantárgy már korántsem „akadémikus” szemléletű, a tudásátadás sem egyirányú, és elméleturalt. Bár a tanórák többségén még mindig frontális munka folyik, hospitálásaink során bőven láhattunk példát megbeszélésre – 96 alkalommal – és a tanórák 21,9%-ban csoportmunkára is.

A tankönyv- és munkafüzet használata alacsony arányban jellemző a mozgóképkultúra és médiaismeret órákon. A házi feladat megjelenik az órákon, ám annak ellenőrzése sok esetben elmarad. A médiaoktatás során az oktatók nem foglalkoznak a tudatos és kritikus médiahasználat témával, a tizenévesek ezen a téren tehát magukra hagyatottak. Nem kapnak sem útmutatást, sem pedig lehetséges alternatívákat arra nézve, hogy adott célra, milyen módon és hogyan érdemes a médiaszövegek közül választani. A tanórák gyakorlatából hiányoznak azok a kreatív médiaszövegalkotással kapcsolatos feladatok, amivel a tanulók médiahasználatára tudatosabbá tehető.

7. ÖSSZEGZÉS

Az információs társadalomban a siker, a boldogulás eléréséhez – elsősorban a digitális technológiák alkalmazása miatt – összetett tudásra, komplex képességrendszerre, digitális és információs írástudásra, és médiaműveltségre van szükség. Az információs írástudás nem kizárólag az egyéni boldogulás szempontjából jelentős, hanem társadalmilag is fontos: kulturális, politikai és gazdasági előnyt jelenthet (*Livingstone, 2004*). Az Európai Unió különböző intézményeiben – lásd Európai Parlament, Európai Bizottság – az utóbbi években napirendre került az információs és médiaműveltség téma, ami jelzi annak felismerését, hogy az egész életre kiterjedő tanuláshoz szükségesek ezek a tudásterületek, és általuk biztosítható az uniós polgárok számára a teljes körű, demokratikus közösségi részvétel. 2008-tól az Európai Bizottság ajánlások formájában nevezte meg azokat a célokat, melyeket a tagországoknak az információs és médiaműveltség kapcsán fontosnak tart – nemzetközi együttműködések keretében belül – megvalósítani. Hazánkban ugyanakkor ez nem olyan kérdés, amivel az oktatáspolitikai foglalkozna. A médioktatás kérdése továbbra is bizonytalan, ezt jelzi, hogy a közoktatásban a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgynak nem sikerült egzisztenciálisan megerősödni. Ennek több oka is van. Köszönhető ez részben annak, hogy továbbra is alacsony a mozgóképkultúra és médiaismeret órák száma, és még ennyi órára sem sikerül mindenhol szakképzett pedagógusokat alkalmazni. A tantárgy társadalmi elfogadottságát az is gyengíti, hogy kötelező oktatása nem terjed ki a közoktatás minden szintjére. Országos viszonylatban elhanyagolható azoknak a diákoknak a száma, akik közép/emelt szinten tettek érettségit a tárgyból, 2008. évtől 2011. szeptemberéig – középszinten 4617 tanuló, emelt szinten pedig 187 diák érettségizett. Az általános vélekedés szerint a digitális és információs írástudás bizonyos készségei gyakorlás útján elsajátíthatók. A vizuális írástudás – a képi információk dekódolása, és kódolása, a szimbólumokban való gondolkodás – valóban szinte magától kialakul, hasonlóan a számítástechnikai alapismeretekhez, ami programok használatát és létrehozását jelenti. Élünk ugyanakkor azzal a megjegyzéssel, hogy az előző kijelentés akkor helytálló, ha az egyén számára biztosított az ehhez szükséges megfelelő infrastrukturális háttér, tehát a számítógép és az internetes kapcsolat, illetve az egyéb, a különböző kommunikációs formákhoz szükséges tömegkommunikációs eszközök. Ugyanakkor a digitális írástudás és médiaműveltség túllép ezen a technológiai és kognitív szinten, amiről nem igazán akarunk tudomást venni. Ahhoz, hogy a felhasználó biztonságosan és hatékonyan tudjon érvényesülni az információs társadalomban, és az általa „*mesterségesen létrehozott*” világban, ismernie kell azt az új etikettet, szabályrendszert – ami az online és egyéb digitális formában folytatott kommunikációra is vonatkozik –, tehát tudatos médiafelhasználóvá kell válnia. Ehhez speciális tudásra, ismeretekre és készségekre van szükség, amelynek összefoglaló neve a médiaműveltség (*media literacy*).

A dolgozatban egy olyan alap kutatás eredményeit publikáltuk, amelynek célja a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének jellemzése, bemutatva a médiaműveltség-struktúra külső környezeti és egyéni tényezőit, azok sajátosságait. A vizsgálat időszerű, mert az általa nyert adatok birtokában pontosabb képet kaptunk a tizenévesek és az új, digitális médiumok kapcsolatáról, a fiatalok médiahasználatra szánt idejéről, céljáról, és annak módjáról. Fontosnak tartottuk azt is, hogy a tanulók médiahatásról kialakult nézeteiről, médiahasználatuk módjáról többféle módon

tájékozódjunk. Ezért adtunk a diákoknak lehetőséget arra, hogy ne csupán írásban, hanem pl. fókuszcsoporthoz megbeszélés, és szituációs játék keretében is kifejthessék véleményüket. Az itt szerzett tapasztalatok birtokában pontosítani tudtuk a nagymintás – kvantitatív vizsgálat – eredményeit. Eredményeink alátámasztották, hogy a médiahasználatot és a médiaszöveg-értést több háttértényező is befolyásolja. Ide sorolhatjuk a válaszadó életkorát, lakhelyét, nemét, az iskolatípust, a médiaoktatást és a médiához, a médiaszöveghez való viszonyulását. A részletes eredményeket – melyeket a hipotézisekkel párhuzamot vonva közöltünk – a kutatási módszerek végén található összefoglalások tartalmazzák. Tapasztalataink rövid összegzése: azok a középiskolás lány tanulók teljesítettek jobban a médiaműveltség-tudásterület vizsgálatokon, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk.

A kutatás során a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének egyéni tényezőin kívül, a külső környezeti tényezők közül az egyik legjelentősebből, a médiaoktatás hazai helyzetéről is szereztünk ismereteket. Vizsgálatunk igazolta, hogy a médiaoktatás a médiaműveltség minden tudásterületén képes olyan ismeretanyag átadására és készségfejlesztésre, melyek segíthetik a diákokat abban, hogy rendelkezzenek a kritikus médiafelhasználás és médiaszövegértés, illetve az alkalmazott médiaműveltség készségével. Az osztálytermekben látott médiaórák alapján kijelenthetjük, elérkezett az ideje annak, hogy változtassunk a módszertani kultúrán. Üdvözlénk azt a – médiaoktatók széles körére kiterjedő – szemléletváltást és gyakorlatot, amelyben elfogadott, hogy a médiaoktatásnak a tanulók „hozott médiatapasztalataiból” induljon ki, így adva lehetőséget a differenciált oktatási módszereknek, továbbá, hogy szükség van az önkifejezést is segítő médiagyakorlatokra, mert ezek vezetnek el a diákokat az elméletalkotás magasabb szintjére. Ez a fajta tanulási folyamat a diák és a tanár közötti kommunikációra épülhet, amelynek során néha a tanár is tanulásra kényszerül, ugyanis a diákok sokszor magabiztosabban mozognak a média terepén – különösen igaz ez az elektronikus eszközök kezelésére és az internetre. Nyilvánvalóan nem lehet elvárni, hogy a pedagógus – egy olyan heterogén tartalmakat magába foglaló tantárgy, mint a mozgóképkultúra és a médiaismeret – a média valamennyi területén (lásd film, fotó, televízió, rádió, internet, számítógépes játékok, reklám stb.) szakmailag otthonosan mozogjon. Fontos azonban, hogy a szaktanár legalább egy-két területen rendelkezzen magas szintű szakmai felkészültséggel. A többi területen pedig (pl. kreatív gyakorlatok segítségével) törekedjen arra, hogy eredményesen tudja használni a különböző segédanyagokat, eszközöket, illetve álljon kapcsolatban az adott – számára kevésbé ismert – részterület szakemberével, akit időről időre meghívhat az iskolába, illetve akihez (például helyi televíziós, rádiós stúdió) elviheti szakmai gyakorlatra a diákokat. Ehhez nyújtanak segítséget az olyan civil egyesületek, szervezetek, amelyek különböző programok keretében – lásd pl. a MédiaSmart program – foglalkoznak a gyerekek médiaműveltség fejlesztésével (Herzog, 2012e).

A kutatás eredményei a problémafeltárás mellett újabb kérdések megfogalmazására adnak alkalmat, és további vizsgálatokhoz szolgálnak kiindulási pontként. Az oktatáspolitikusok körében időről időre felvetődik a mozgóképkultúra és médiaismeret óra kötelezővé tétele, és kiterjesztése az általános iskola több évfolyama számára. Ennek egyik akadálya a szakképzett pedagógusok hiánya. Jelenleg hazánkban több helyen is folyik mozgóképkultúra- és médiaismeret (MA-szintű) képzés, amivel ez a valós probléma rövid időn belül orvosolható. Az is nyilvánvaló, hogy a tankönyvek, és a gyakorlatias feladatokat tartalmazó szöveggyűjtemények tananyagai a kor elvárásainak megfelelően frissítésre várnak.

Sokat hangoztatjuk, mennyire fontos, hogy a gyerekekben kialakuljon a kritikus, és tudatos médiahasználat készsége. Ugyanakkor az erre vonatkozó ismeret, és tudásanyagok nem jelennek meg sem a tankönyvekben, sem a tanórák feldolgozásra választott témáiban. Bízunk abban, hogy a felsőoktatási képzőhelyekről a jövőben kikerülő, magasan kvalifikált szakemberek – a médiaórák tapasztalatainak birtokában – élen járnak a médiaműveltség fejlesztésére irányuló tananyagfejlesztésben, és a Nemzeti Köznevelési Rendszerhez, a NAT-hoz és a kerettantervekhez kapcsolódó nem tankönyv jellegű, hanem azokat kiegészítő, digitális oktatási anyagok létrehozásában is.

A médiaműveltség-kutatást 2009 tavaszán folytattuk le, az azóta eltelt három évben, főképp a tanulók új, digitális média iránti érdeklődése, sokat változott. A fiatalok az androidos mobiltelefont használják a világhálóra való fellépéshez, ez az új eszköz alkalmas már internetezésre, közösségi hálón való kapcsolattartásra, információszerzésre, és természetesen beszélgetésre is. Ebben a vonatkozásban hangsúlyoznunk illik a kutatási eredmények elavultságát, ugyanakkor eredményeink helytállóak, minthogy a dolgozat központi kérdésére, miszerint tudjuk-e a médiaoktatás hatását igazolni, választ adtunk.

Minthogy a dolgozat központi témája a 14–18 éves tanulók médiaműveltsége, érdemes sokadszor is hangsúlyozni a műsorszolgáltatók – mint külső környezeti tényezők – felelősségét. Nem lehet szó nélkül hagyni, hogy az általuk megjelenített médiatartalmakkal segíteni, nem pedig nehezíteni kell a fiatalok demokráciára nevelését, a társadalmi értékek elsajátítását, a másság elfogadását, és a nyitott szemlélet kialakítását. A kutatók természetesen tisztában vannak azzal, hogy ennek teljesítése, merőben más szemléletet kíván főleg a kereskedelmi céllal működő, reklámbevételekre alapozott médiumoktól. Azt is tudjuk, hogy a fogyasztói társadalom kritikus szemléletét nagyon nehéz ténylegesen elfogadtatni a diákokkal, mivel számukra a tömegkultúra termékei kifejezetten pozitív értékeket hordoznak, a „fogyasztói modell” a sikert, a szórakozást, és a szórakoztatást jelenti számukra. Ugyanakkor bizakodásra ad okot, hogy a közműsorszolgáltatók az utóbbi egy évben sikeresnek tűnő műsorstruktúra-váltásba fogtak. Az említett időszakban olyan közvetítési- és műsorjogokat szereztek, melyekkel emelni tudták a csatornák nézettségét és hallgatottságát. A nézők körében nagy népszerűségnek örvendenek a különböző nemzetközi és hazai sportközvetítések – lásd pl. a Nyári és Téli Olimpiai Játékok, a Forma-1 – vagy említhetjük azokat a saját gyártású szórakoztató műsorokat is, mint a *„Magyarország szeretlek”*, a *„Maradj talpon”* műveltségi vetélkedő, a *„A Balatoni nyár”* magazinműsor, vagy a *Hacktion* című sorozat. Az MTVA szerint a közmédia olimpiai közvetítéseit a hazai televíziónézők 83 százaléka nézte. Emellett az MTVA Olimpia TV-t, a közmédia mobilalkalmazását az eddigi adatok szerint összesen 70 ezren töltötték le. A közműsorszolgáltatók – a tavaszi közönségarányhoz képest – egész napra együttesen 77 százalékos, főműsoridőben 85 százalékos növekedést produkáltak. A teljes adásnap és a főműsoridő tekintetében egyaránt a nézők körülbelül 23 százaléka választotta valamelyik közszolgálati tévéműsort. Reméljük, hogy ez a műsorstruktúra-váltás nem egy rövid, hanem hosszú távú stratégia része, és folytatódik az olyan hazai gyártású, a nemzeti identitás és kultúra ápolását, megőrzését célzó „védett műsorok” előállításával, mint a dokumentum-, gyermek és oktatóműsorok. Az MTVA testületei révén is figyelmet fordít a nemzeti kultúra és identitás ápolására. Ezt a célt hivatott betölteni a 2012. augusztus végén alakult tizenegy tagú Kós Károly Kollégium, mely bizottság feladata, hogy figyelemmel kísérje a külhoni magyarság médiamegjelenítését, és

erősíteni a határon túli és az anyaországi magyarság, illetve a médiaműhelyek és a közmédia kapcsolatát.

A dolgozat végén röviden felvázolt helyzet azt jelzi, hogy a műsorszolgáltatás terén egyfajta szemléletváltásnak lehetünk tanúi. A közmédia megújulása tartalmi és minőségi változást is eredményezett, mely változást a hazai médiaszabályozás és a médiajog is támogatni látszik. Bár a folyamat még alig egy éves, annyit kijelenthetünk, hogy a közműsorszolgáltatók bizonyos médiszövegei képesek olyan alternatívát kínálni, mely egyértelművé teszi a választást egy médiaművelt állampolgár számára.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm témavezetőm, *Csíkos Csaba* – a mérőeszközök elkészítésében, fejlesztésében, az empirikus vizsgálat lebonyolításában, és kiértékelésében nyújtott – szakmai támogatását, segítségnyújtását és folyamatos biztatását. Hálás vagyok azért, hogy az utóbbi két év nehéz élethelyzeteiben is számíthattam emberséges, baráti tanácsaira és bizalmára.

Köszönettel tartozom a Szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola minden tanárának azért a figyelemért, bátorító szakmai tanácsokért, amivel kutatásomat és konferencia-előadásaimat kísérték. Külön szeretném említeni *Csapó Benőt*, *Vidákovich Tibort* és *Zsolnai Anikót*, akiknek az odafigyelése minden alkalommal megtisztelő és kitüntető volt számomra.

Megnyugtató volt olyan közegben eltölteni a doktori képzés három évét, ahol tartalmas és viszonzott baráti kapcsolatokra találtam. Mindig számíthattam *Kasik László*, *Kelemen Rita*, *Balogh Mónika* és *Csomorné Benkovics Ágnes* segítségére, akik támogató szeretettel vettek körül a kritikus időszakokban is.

Köszönöm tanszéki munkatársaimnak – *Csépányi Zsoltnak* és *Pólya Tamásnak* –, hogy oktatásszervezés tekintetében alkalmazkodni tudtak minden olyan váratlan külső tényezőhöz, ami miatt szükség volt a rugalmasabb órátartásra. Külön köszönettel tartozom *Aczél Petra*, *Barna Béla*, *Buzinkay Géza*, *Martin József*, *Széchenyi Ágnes* és *Lóth Gabriella* kollégáimnak azért a féltő szeretetért, és figyelemért amivel a mindennapokban illetnek.

Hálás vagyok *Racsko Rékának*, aki tanítványból kollégává, majd tanárommá is vált. Ő az, aki alkotótársként, segítőkész emberként, és nagyszerű barátként végigküzdötte velem az elmúlt másfél évet, tartva bennem a lelket, és biztatva PhD-tanulmányaim befejezésére.

A médiához, a filmhez való több évtizedes kötődésem az egri Dobó István Gimnázium volt igazgatójának, magyar irodalom tanárának és médiapedagógusának is köszönhető. *Hernádi Ferenc* az 1980-as évek közepén országosan is az elsők között indította el középiskolai filmklubjait magyar és idegen nyelven, mindezt úgy, hogy a premierek előtt elméleti bevezetőt, adott esetben kortörténetet adott a film témájáról, vagy annak alkotóiról. Ezek az előadások szervesen hozzátartoztak a film nyújtotta élményhez, megfelelően előkészítve annak befogadására a szemlélőt. Itt szeretném megköszönni Tanár úrnak a disszertációhoz nyújtott szakmai segítségét és azt, hogy emberségből, a tanítványok szeretetéből, tiszteletéből jó példával szolgált tanári pályámhoz.

Barátaim közül fontos még „házi” pszichológusomat, *Mislei Rékát*, rajta kívül *Illés Juditot*, *Kádár Juditot* és *Petrovainé Évát* megnevezni, akik türelmes segítőkészséggel, empátiával foglalkoztak – ha kellett szakszerűen – testemmel, lelkemmel.

A dolgozat összeállításához szükséges akaraterő és tartós motiváltság hátterében szülői minták állnak. *Édesapám* a becsületesen elvégzett magas színvonalú minőségi munkát, a precízitást és pontosságot, *Édesanyám* pedig a mindent az adott célnak, feladatnak alárendelő küldetéstudatot tette be „életem hátizsákjába”. Az elmúlt években ezek mentén igyekeztem feladataimat elvégezni.

Az utóbbi hat év teljesíthetetlen lett volna olyan társ nélkül, mint *Tamás*, aki végtelen hitével, szerető gondoskodásával vett körül, olyan hátteret nyújtva, hogy négygyerekes családuk minden tekintetben „működőképes maradjon”. Ennek megoldása legalább olyan kihívást jelentett, mint ennek az értekezésnek a megírása.

Az értekezés az OTKA 81538 pályázat támogatásával valósult meg.

IRODALOM

- Aczél Petra (2012): *Médiaretorika*. Magyar Mercurius, Budapest. 23–70.
- Aczél Petra (2009a): *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Kalligram, Pozsony. 19–38.
- Aczél Petra (2009b): Meggyőző kommunikáció. A tervezés, az üzenet, a kód és a hatás retorikája. In: Simigné Fenyő Sarolta (szerk.): *A meggyőzéstől a manipulációig*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 15–32.
- Aczél Petra (2010): On-lények: Az új média szerepe a (gyermek-)kultúra átalakításában. A nemlineáris tartalmak „retorikája”. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Kobak könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat, Budapest. 253–256.
- Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53. szám 27–51.
- Antalóczy Tímea (2006): Értéktudat a médiában. A magyar társadalom értéktudata a kereskedelmi televíziók tükrében. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 26–29.
- Az élethosszig tartó tanulás elmélete és gyakorlata, Prim Online, 2006. november 26. – <http://hirek.prim.hu/cikk/56026/>
- Babad, E., Peer, A., és Hobbs, R. (2012): Media literacy and media bias: Are media literacy students less susceptible to non-verbal judgment biases? *Psychology of Popular Media Culture*, 1. sz. 97–107.;
- Bakhtin, M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press, Austin
- Bajomi-Lázár Péter (2006): *Média és társadalom*. Antenna Könyvek. Budapest 113–144.
- Bajomi-Lázár Péter (2008): *Média és társadalom*. Antenna-könyvek sorozat, PrintXBudavár Zrt. Kiadó Budapest, 191.
- Bajomi-Lázár Péter (2009): Hírközlés tegnap és ma. *Médiakutató*, 3. szám
- Bajomi-Lázár Péter, Vaclav Stetka és Sükösd Miklós (2010): Közzszolgálati televíziózás az Európai Unióban. *Médiakutató*, 4. szám
http://www.mediakutato.hu/cikk/2010_04_tel/01_kozszolglati_televizio_unio/01.htm
1 Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Balázs Géza (1998): Egy utcában a média. A konvergencia nyelvi problémái. *Társadalmi Szemle*, 1. szám 86–91.
- Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 12. szám 3–18.
- Barát Tamás (é.n.): Média és társadalom – társadalmi (közösségi) média.
http://www.cco.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=173:media-es-tarsadalom-tarsadalmi-koezoességi-media&catid=30:szervezeti-kommunikacio&Itemid=37 11. Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Barbier, F. és Lavenir, C. B. (2004). *A média története*. Osiris Kiadó, Budapest. 13–19.; 277–303.
- Barta Erzsébet és Szijártó Imre (2000): Tizenévesek médiabefogadási szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. szám
- Baron, M (é.n.): School Board.
In: http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.) (2005): *Iffúság 2004 Gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda, Budapest. 49–52; 71–75.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. Vol. 57, 2. szám 218–259.
- Bayer Judit (2011): Az új médiatörvény sajtószabadságot korlátozó rendelkezései. *Médiakutató*, 1. szám 11–20.

- Baym, N. K. ({2002} 2008): Interpersonal Life Online. In: Lievrouw, L. A. és Livingstone, S. (szerk.): *Handbook of New Media*. Sage, London. 35–55.
- Bárdossy Ildikó (2009): A kompetencia fogalmának forrása. A tanulók közötti különbségek és a tanulás fejlesztése <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tanulok-kozotti-090617> Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Becker, H. (1982): *Art Worlds*. University of California Press, Berkeley.
- Bell, D. (1976): *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books, New York.
- Bereiter, C. (2002): *Education and Mind in the Knowledge Age*. LEA, Toronto.
- Berger, A. A. (1992): *Popular Culture Genres. Theories and Texts*. Sage, London.
- Bényei Judit (2000): A média az angol oktatási rendszerben. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. szám
- Bényei Judit (2001): Az Alkonyzónától a Simpson családig. *Médiakutató*, 3. szám http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_02_nyar/06_alkonyzona/ Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Bényei Judit és Szijártó Imre (1999): Média, erőszak – médiaerőszak. *Educatio*, 4. szám
- Bényei Judit és Szijártó Imre (2000): A televízió társadalomképe és az iskola. *Iskolakultúra*, 2. szám
- Bodoky Tamás (2008): Támad a civilmédia: minden ötödik Index-olvasó blogol. *Médiakutató*, 3. szám 57–69. http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_02_nyar/06_civilmedia_index_blog/06.html?q=Bodoky#Bodoky Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Bognár Bulcsú (2010): Tömegmédia, manipuláció, közösség. *Vigília*, 11. szám <http://www.vigilia.hu/regihonlap/2010/11/bognar.html> Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Bognár Bulcsú (2011): A tömegmédia és a közéleti diskurzus. A manipulációs tézistől a miliőstrukturális változásokig. *Jel-Kép*, 2–3. sz. 3–31.
- Bognár Éva, Fábián Zoltán és Galács Anna (2005): „A digitális jövő térképe” *Gyorsjelentés a WIP 2005. évi magyarországi kutatás eredményeiről*. <http://www.tarki.hu/hu/research/wip/> és a <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a880.pdf> Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Bors Noémi (é.n.): Foucault és a szerzőiség az „inter”-ek korában. <http://www.c3.hu/~prophil/profi034/bors.html> Utolsó letöltés: 2012. 07. 24
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge-Kegan Paul, London.
- Bourdieu, P. (1994): Férfiuralom. *Replika*, októberi szám, 7–54.
- Brodeur, J. (2011): Médiaerőszak. In: Donald Macedo és Shirley R. Steinberg (szerk.) *Médiajártasság* (szöveggyűjtemény) Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet – Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bryant, J. és Zilmann, D. (1986, szerk.): *Perspectives on media effects*. Lawrence Erlbaum Assoc., London.
- Buckingham, D. (1993): *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. Falmer, London.
- Buckingham, D. (2000): *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. Routledge, London.
- Buckingham, D. ({2002} 2008): Children and New Media. In: Lievrouw, L. A. és Livingstone, S. (szerk.): *Handbook of New Media*. Sage, London. 35–55.
- Buckingham, D. (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest, 12., 127–128., 169., 182.
- Buckingham, D., Fraser, P. és Mayman, N. (1990): „Stepping into the void: beginning classroom research in media education”. In: Buckingham, D. (szerk.): *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. Falmer, London.
- Buckingham, D. és Sefton-Green, J. (1994): *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Taylor and Francis, London.
- Buckingham, D., Grahame, J. és Sefton-Green, J. (1995): *Making Media. Practical Production in Media Education*. The English and Media Centre, London. 20–78.

- Buerkel-Rothfuss, N. és Buerkel, R. (2001). Family mediation. In: Bryant, J. és. Bryant, J. A. (szerk.): *Television and the American Family*, 2nd. Mahwah Erlbaum, London. 355–371.
- Buijzen, M., Schuurman, J. és Bomhof, E. (2008): Associations between children's television advertising exposure and their food consumption patterns: A household diary-survey study. *Appetite*, 50: 231–239.
- Bundy, A. (2004): One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of Literacy*, 1. 1. szám 7–22.
- Cappello, G., Felini, D. és Hobbs, R. (2011): Reflections on Global Development in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice. *Journal of Media Literacy Education*, 3. sz. 66–73.
- Castells, M (2005): *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra*. I. kötet. Ford. Rohonyi András. Gondolat-Infonia, 2005.
- Celot, P., López, L. G. és Thompson, N. (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_access
utolsó letöltés: 2011-12-13
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Mass: MIT Press, Cambridge
- Colwell, J. és Payne, J. (2000): Negative correlates of computer game play in adolescent lifestyle in Hong Kong. *Journal of Adolescent Health*, 29, 4. szám 258–266.
- Covey, N. (2009): *How Teens Use Media*. A Nielsen report on the myths and realities of teen media trends.
http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/nielsen_howteensusemedia_june09.pdf
utolsó letöltés: 2012-08-03
- Cummings, J., Butler, N. B. és Kraut, R. (2002): The Quality of Online Social Relationship. *Communications of the ACM*, 45. szám 103–108.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest. 30–85.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–45.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 47–57.
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 270–293.
- Csapó Benő (2005): Komplex problémamegoldás a PISA 2003-ban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám 43–52.
- Csapó Benő (2002a): A tudás és a kompetenciák.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo> Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Csapó Benő (2002b): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet, *Új Pedagógiai Szemle*, 2. szám <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskoncepcio> Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4. szám 3–14.
- Császi Lajos (2010): Műfaj- és narratívaelemzés a médiakutatásban. *Médiakutató*, 1. szám 69–81. http://www.mediakutato.hu/cikk/2010_01_tavasz/05_monika_show/01.html
Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 290–300.
- Csikós Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 9–30.
- Csikós Csaba és Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–131.

- Colwell, J. és Payne, J. (2000): Negative correlates of computer game play in adolescent lifestyle in Hong Kong. *Journal of Adolescent Health*, **29**, 4. sz. 258–266.
- Dacey, J. és Kenny, M. (1994): *Adolescent development*. Brown & Benchmark, London
- Dancsó Tünde (2006): Az internet szocializációs hatása a gyerekekre. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 257–266.
- Deuze, M. (2003): A web és a webes újságírás típusai. *Médiakutató*, 4. szám
http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_03_osz/04_webes_ujsagiras/07.html?q=Deuze%2C+M#Deuze%2C+M Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Dimbleby, R., Dimbleby, R., és Whittington, K. (1994): *Practical Media: a Guide to Production Techniques*. Hodder and Stoughton, London.
- Dimmick, J., Kline, S. és Stafford, L. (2000): The Gratification Niches of Personal E-mail and the Telephone Competition, Displacement, and Complementarity. *Communication Research*, **27**, 2. szám 227–248.
- Domokos Andrea (konferencia előadása, Dobogókő 1999). In: A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra konferencián.
- Domonkos Orsolya, Fehér Krisztina, Hegyi Ildikó, Kincses Imola és Szlahotka Gödri Orsolya (2006): Médiahasználati szokások erdélyi falvakban. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 32–37.
- Dorr, A. (1983): No shortcuts to judging reality. In: Bryant, J. és Anderson, D. R. (szerk.): *Children's understanding of television*. Academic Press, London.
- Dorr, A., Graves, A. B., és Phelps, E. (1980): Television literacy for young children. *Journal of Communication*, **30**, 3. szám 71–83.
- Drotner, K. (1989): „Girls meets boy: aesthetic production, reception and gender identity”. *Cultural Studies*, **3**, 2. szám 208–225.
- Dowmunt, T. (1980): *Video with Young People*. Interaction, London.
- Duncan, B. (2006): A Media Literacy Menu: Ingredients for Successful Media Studies.
 In: http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media
 Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Dyson, A. H. (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*. Teachers College Press, New York.
- Elliott, W. R. és Rosenberg, W. L. (1987): Media Exposure and Beliefs About Science and Technology. *Communication Research* **14**, 2. 164–188.
- Ekblad, S. és Bäärnhielm, S. (2002): Focus Group Interview Research in Transcultural Psychiatry: Reflections on Research Experiences. *Transcultural Psychiatry*, **10**.
- Ekman, P. és Friesen, W. V. (1978): *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Eurydice (2002): *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Belgium, Brussels http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_eu.pdf
- Facer, K., Furlong, R. és Sutherland, R., (2003): *ScreenPlay: Children in TechnoPopular Culture*. Routledge, London.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 179–211.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 67–113.
- Ferencz Bettina és Rétfalvi Györgyi (2011): Közösségi hálózatok és médiadisztribúció: a Nol.hu a Facebookon. *Médiakutató*, 3. szám 43–45.
http://www.mediakutato.hu/kiadvany/2011_03_osz.html Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Ferguson, C. J. (2007): The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, **78**, 4. szám 309–316.
- Fiske, J. (1987) *Television culture*. Routledge, London.

- Forgó Sándor (2001): A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában, *Új Pedagógiai Szemle*, **51.** 7–8. szám
- Frank Róza (2006): Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban. In: *Tudományos és Műszaki tájékoztatás* **53.** 9. szám
- Fromann Richárd (2011): „Magára hagyott generációk – avagy mit kezdünk az online (szerep)játékokkal?” előadás. Elhangzott: „A média hatása a gyermekekre és fiatalokra nemzetközi médiakonferencián. Balatonalmádi.
- Frydman, M. (1999): *Televízió és agresszió*. Pont Kiadó, Budapest.
- Funge, E. (1998): Rethinking representation: Media studies and the postmodern teenager”. *English and Media Magazine*, 39. szám 6–33.
- Fürth Eszter és Kasik László (2005): A reklámmegértés segítésének feltételei a magyartanításban. *Iskolakultúra* 12. szám <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00099/pdf/iq2005-12.pdf> Letöltve: 2012. 04. 19.
- Gable, N. és Easingwood, N. (2000, szerk.): *ICT and Literacy*. Continuum, London and New York.
- Gálik Mihály és Vogl Artemon (2011): Az új médiakoncentráció-szabályozás első vizsgálja. *Médiakutató*, 3. szám 83–97.
http://www.mediakutato.hu/cikk/2011_03_osz/06_mediakoncentracio_szabalyozas/0.html
Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. és Signorelli, N. (1986): Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process. In: Bryant, J. és Zillman, D. (szerk.): *Perspectives on Media Effects*. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, NJ. 17–41.
- Gerbner, G. (2000): *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó és a MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest.
- Gershuny, J. (2002): Social Leisure and Home IT: A Time-Diary Approach. *IT & Society*, **1.** 54–72.
- GfK Hungária – Szonda Ipsos (1998 II. félév) *Országos médiafogyasztás kutatás: médiafogyasztási szokások*; uő. (2001) *Merre halad a nyomtatott sajtókutatás?* Budapest.
- Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 104.; 431.
- Glynn, C. J. és Jeong, I. (2003): Public Opinion and the Media. In: Johnston, Donald (szerk.) *Encyclopedia of International Media and Communications*. Academic Press, USA: San Diego
- Greenberg, B. S., Brand, J. E. és Kósa, É. (1993): *Young people and their orientation to mass media. An International study*. Michigan State University, Michigan.
- Gyenes Zoltán, Hartai László és Kozák Zsuzsanna (2004). *Mozgókép és médiaismeret feladatgyűjtemény 1-2*. Korona Kiadó, Budapest. 273.
- Gyertyánfy Péter (2002): A szerzői jogi harmonizáció eredménye az EU-ban. *Jogtudományi Közlöny* 6. szám http://www.artisjus.hu/userfiles/file/szerzoijogrol/jogharmonizacio_eredmenye.pdf Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Hargrave, A. M. és Livingstone, S. (2006): *Harm and Offence in Media Content. A review of the evidence*. OR: Intellect, Bristol, UK – Portland.
- Hart, A. (1991): *Understanding the Media. A Practical Guide*. Routledge, London and New York.
- Hart, A. (1998, szerk.): „*Teaching the Media – International perspectives*”. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah N.J., London.
- Hart, A. (é.n.): *Euromedia: Project Outline*. <http://www.soton.ac.uk/mec/MECWEB/PROJOUT.htm> Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Hart, A. és Süss, D. (2002, szerk.): *Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:25953/eth-25953-01.pdf> Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Hartai László és Muhi Klára (2004a): *Mozgókép és médiaismeret 1*. Korona Kiadó, Budapest. 129.

- Hartai László és Muhi Klára (2004b): *Mozgóképek és médiaismeret. 1.* Korona Kiadó, Budapest. 144–145.
- Hartai László és Muhi Klára (2004c): *Mozgóképek és médiaismeret.* Korona Kiadó, Budapest. 34–136.
- Hartai László, Muhi Klára és Kozák Zsuzsanna (2004a): *Mozgóképek és médiaismeret szöveggyűjtemény.* Korona Kiadó, Budapest. 142.
- Hartai László, Muhi Klára és Kozák Zsuzsanna (2004b): *Mozgóképek és médiaismeret szöveggyűjtemény.* Korona Kiadó, Budapest. 299.
- Hartai László (1999): A média- és filmoktatás Angliában és Skóciában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám
- Hartai László (2010): A médiaműveltségről uniós dimenzióban. Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra.* Kobak könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 54–61.
- Hartai László, Muhi Klára, Pápai Zsolt, Varró Attila és Vidovszky György (2002, szerk.): *Film- és médiafogalmak kishozzájárulása.* Korona Kiadó, Budapest. 268–269.
- Hartai László (é.n.): Kutatási jelentés a mozgóképek- és médiaoktatásról a helyi tantervek alapján <http://www.c3.hu/~mediaokt/hartkut-1.htm> Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Hartai László (é.n.): Irányzatok a médiaoktatásban avagy egy nemzetközi médiaoktatási konferencia tapasztalatai. <http://www.sulinet.hu/cgi-bin/db2www/lm/frame/cikk?id=2988&kat=br> Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Hashimoto, Y. (2001): *The spread of cellular phones and their influence on young people in Japan.* ISICS, University of Tokyo.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012a): „Mindenevők-e” a tizenévesek? A 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálata a kritikus médiahasználat vonatkozásában. Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban.* 33-62.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012b): Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában. *Oktatás és Informatika Online*. 7. szám <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/herczog-csilla-racsko-reka-hol-tart-a-hazai-mediaoktatas-a-tizenevesek-mediamuveltsagenek-empirikus-vizsgalata-a-tudatos-mediahasznalat-es-kritikus-mediafogyasztas-vonatkozasaban/>
- Herzog Csilla (2012c): A tizenéves tanulók médiaműveltsége. *Educatio*, 21. 2. sz. 335–340.
- Herzog Csilla (2012d): „A médiaélményt nem elfedni, hanem felfedni kell!” Beszámoló a „A média hatása gyermekekre és fiatalokra” címmel megrendezett VI. Nemzetközi Média konferenciáról. *Iskolakultúra*, 1. szám 101–111.
- Herzog Csilla (2011): Készségfejlesztés a médiaoktatásban. Martin József és Széchenyi Ágnes (szerk.): *Klió és a médiagalaxis.* Corvina Kiadó, Budapest. 177–185.
- Herzog Csilla (2010a): A tizenévesek nemi sztereotípiái és a média. A 14–18 évesek férfi és női szerepekkel kapcsolatos véleményének kvantitatív és kvalitatív vizsgálata. Nagy Melinda (szerk.): *Társadalmi jelenségek és változások tanulmánykötet.* Selye János Egyetem, Komárom. 514–526.
- Herzog Csilla (2010b): An overview of media instruction strategies in Hungarian public schools. An examination of the media literacy of the age 14–18 group. Nagy Melinda (szerk.): *Társadalmi jelenségek és változások tanulmánykötet.* Selye János Egyetem, Komárom. 132–141.
- Herzog Csilla (2009a): A médiaoktatás közoktatási gyakorlatának vizsgálata. A 14–18 éves korosztály médiaműveltségének háttérvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, 4. szám 38–50.
- Herzog Csilla (2009b): Az interjú helye a médiaműveltség vizsgálatban. Martin József (szerk.): *Az interjú mint sajtóműfaj és módszer.* Líceum Kiadó, Eger. 97–110.
- Herzog Csilla (2007): A médiaműveltség (media literacy) fogalma és értékelésének lehetőségei. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. szám – http://www.mentor-konyvesbolt.hu/fejlesztopedagogia/cikkek/2007_6_herzog.pdf Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Hofshire, L., és Greenberg, B. S. (2002): Media's impact on adolescents' body dissatisfaction. In: Brown, J. D. és Steele, J. R. (szerk.): *Sexual teens, sexual media.* Lawrence Erlbaum Assoc, London.

- Hobbs, R. (2011a): Connecting Kids with News in their Community. *Nieman Reports*, 65. sz. 48–52.
- Hobbs, R. (2011b): The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 55. sz. 419–430.
- Hobbs, R., Yoon, J., Al-Humaidan, R. Ebrahimi, A. és Cabral, N. (2011): Online Digital Media in Elementary School. *Journal of Middle East Media*, 7. sz. 1–23.
- Hobbs, R., Cabral, N., Ebrahimi, A., Yoon, J. és Al-Humaidan, R. (2011): Field-Based Teacher Education in Elementary Media Literacy as a Means to Promote Global Understanding. *Action in Teacher Education*, 33. sz. 144–156.
- Horrigan, J. B. és Rainie, L. (2002): Emails That Matter: Changing Patterns of Internet Use Over a Year's Time. *IT & Society*, 1. szám
- Horváth Beáta (2004a): *Mozgókép- és médiaismeret*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 36–42.
- Horváth Beáta (2004b): *Mozgókép- és médiaismeret*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 95.
- Hutmacher, W. (1997): Key competencies in Europe. *European Journal of Education*, 32. 1. sz. 45–57.
- Irányzatok a médiaoktatásban. In: <http://www.sulinet.hu/tart/ncikk/ah/0/2988/toronto-1.htm>
- Jakab György (2001): Adalékok a mozgóképkultúra és médiaismeret modul tantárgy helyzetelemzéséhez <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=szakmai-2001-Jakab> Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Jakab György és Varga Attila (2002): A modul tantárgyak helyzetéről egy felmérés kapcsán. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/modultargyak>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Jakab György (é.n.): A médiapedagógiáról. Mozgókép- és médiaoktatás. <http://www.c3.hu/mediaokt/medped-1.htm>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Jakab György (é.n.): A médiapedagógiáról. Mozgókép- és médiaoktatás. <http://www.c3.hu/~mediaokt/medped-2.htm>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Jeong, H.-S. (2001): „Theory, Practice and 'Empowerment' in Media Education: A Case Study of Critical Pedagogy”. PhD thesis, Institute of Education, University of London.
- Kasik László (2010): *A szociális érdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociális problémamegoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Katz, E. (1959): Mass communication research and the study of culture. *Studies in Public Communication*, 2. szám 1–6.
- Katz, J. E. és Mark A. (2002, szerk.): *Perpetual contact – Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge University Press, Aakhus.
- Kasser, T. és Ryan, R. M. (2001): Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In: Schmuck, S. (szerk.): *Life goals and wellbeing*. Toward a Positive psychology of Human Striving. Hogrefe and Huber, Göttingen, 116–131.
- Kavas István (1998, konferencia előadás): A gyermekek és fiatalok védelméről, akik kiszolgáltatottak a médiával szemben, mert túlságosan befolyásolhatóak, érzékenyek. Dobogókő.
- Kárpáti Andrea (2011): Esztétikai nevelés az új képkorszakban: gyermekrajztól a vizuális nyelvig. *Magyar Tudomány*, 172. 9. szám 1058–1069.
- Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér és Molnár Pál (2008): Csoportmódszerek. In: Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila László (szerk.) (2008): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 128–158
- Key facts (2003): Media literacy. The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003 <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Kiss Orhidea (2006): Professzionális számítógépes játékok a motiváció empirikus vizsgálatának tükrében. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 21–26.

- Koltay András (2011): A média tartalmi szabályozásának alkotmányossága az új magyar médiaszabályozásban. *Médiakutató*, 3. szám 59–74.
- Koltay Andrea (2010): InterActivity. A televíziós interaktivitás tipológiája. *Médiakutató*, 3. szám http://www.mediakutato.hu/cikk/2010_03_osz/02_televizio_interaktiv/01.html. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Koltay Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*, **110.** 4. szám 301–309.
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas. Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Komenczi Bertalan (1997): On line: Az információs társadalom és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. szám
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest. 21–53.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (1998): *Szemben a képernyővel*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kósa Éva (2004): A média szocializációs hatásai. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 572–588.
- Kósa Éva és Hain Ferenc (2004): *A családi mediaszocializációs gyakorlat elemzése és jelentősége a médiaismeretek iskolai oktatásában*. Kutatási beszámoló. Nemzeti Médianevelési Program.
- Kósa Éva (2005): Gyerekek, serdülők és a média. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 363–429.
- Kósa Éva (2008): Védelem vagy felkészítés? Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 66–78.
- Kósa Éva és Berta Judit (2006): Serdülők értékvizsgálata. A pénz szerepe a fiatalok életében. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 89–100.
- Kósa Éva és Hartai László (2010): Új trendek és régi szokások: helyzetkép a 12-17 éves korosztály és a média kapcsolatáról. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 73–84.
- Kósa Éva (2002): Effects of TV on adolescent' socialisation process. *Applied Psychology in Hungary*, 2001-2002/3–4. szám 97–121.
- Kósa Éva (2003): Televíziós hatások serdülőkoriak szocializációjában. *Pszichológia*, 2. szám 163–190.
- Kósa Éva (n.é.): A média szerepe a gyermek fejlődésében. <http://www.dura.hu/html/mindentudas/kosaeva.htm>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Kósa Éva (konferencia előadás): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. Dobogókő, 1998.
- Kósa Éva és László Miklós (konferencia-előadás, 2011): Együtt – egyedül. Konferencia előadás a” Média hatása gyermekekre és fiatalokra” című VI. Nemzetközi Média konferencián. Elhangzott: Balatonalmádi, 2011. 09. 26-28.
- Kovács András Bálint (2009): *Mozgóképelemzés*. Új Palatinus Könyvesház, Budapest. 34–54.
- Kovács Edina (2006): Légy szép, és tartsd a szád! Letöltve: http://perspectiva.freeweb.hu/ijf_lap.htm. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Kovács Ildikó (é.n.): Információs társadalom, emberi tényező, civil társadalom, média – <http://www.tarsadalomkutatás.hu/termek.php?termek=TPUBL-A-732>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Kővári Péter (1998): A közszolgálati médium felelőssége, avagy a gyermek is „köz”, In.: Lovas György és Rab László (szerk.): *Gyermekek és fiatalok a média vonzásában* (Tudományos konferencia). Gyermek és Ifjúsági Alapprogram, Budapest.

- Kövegy Anna, Mandel György és Zolnai Mihály (1996): *Internet kisszótár*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kraut, R. E., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. és Scherlis, W. (1998): Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53. szám 1017–1032.
- Kreimeier, B. (1999): *Killing Games: A Look At German Videogame Legislation. Gamasutra*. Gama Network Publisher, San Francisco.
- Kotler, P. (1999): *Marketing menedzsment*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 27–28.
- Kubey, R. és Baker, F. (2000): Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? Konferencia előadás. Summit 2000, Toronto.
- Kubey, R. W. és Csikszentmihályi, M. (1991): *Television and the Quality of Life*. NJ:Lawrence Erlbaum 75., Hillsdale.
- Kwang, M. S. (1997): Epistemic logic and logical omniscience: A survey research. *International Journal of Intelligent Systems*. 12, 1. szám 57–81.
- Lave, J. és Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- László Miklós (2008): Az új Alma Mater: pozitív példák a médiaértés fejlesztéséről. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat, Budapest. 80–85.
- László Miklós (2010): Új trendek és régi szokások: helyzetkép a 12-17 éves korosztály és a média kapcsolatáról. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat, Budapest. 73–84.
- Leistyne, P. és Alper, L. (2011): Kritikai médiajártasság a 21. században. In: Macedo, D. és Steinberg, S. R. (szerk.): *Médiajártasság* (szöveggyűjtemény). Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet – Gondolat Kiadó, Budapest.
- Leung, L. és Wei, R. (2000): More than just talk on the move: Uses and gratifications of the cellular phone. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 77. 2. szám 30.
- Ling, R. és Yttri, B. (2002) *Hyper-coordination via mobile phones in Norway*. Cambridge University Press, New York. 136–169.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I. és Kelly, K. (2003): *New Media. A Critical Introduction*. Routledge, London.
- Livingstone, S. (2002): *Young people and new media*. Sage Publication, London
- Livingstone, S. (2006): Drawing Conclusions from New Media Research: Reflections and Puzzles Regarding Children's Experience of Internet. *The Information Society*, 22. szám 219–231.
- Livingstone, S. és Bovill, M. (1999): *Young people, New Media*. London School of Economics and Political Science, London.
- Lowry, B. P., Roberts, T. L., Romano, N. C. Jr., Cheney, P. D. és Hightower, R. T. (2006): The Impact of Group Size and Social Presence on Small Group Communication. Does Computer-Mediated Communication Make a Difference? *Small Group Research*, 37. 6. szám 631–661.
- Liotard, J.-F. (1984): *The Postmodern Condition*. Manchester University Press, Manchester
- Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press, Princeton.
- Majtényi László (2011): Az új médiaszabályozás alapvető hibái. *Médiakutató*, 1. szám 7-9. http://www.mediakutato.hu/cikk/2011_01_tavasz/01_mediaszabalyozas_hibai/01.html Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Manuela Novais és Tompa Klára (2001): Médiaoktatás Európában. *Új Pedagógiai Szemle* 12. szám <http://www.ofi.hu/tudastar/mediaoktatas-europaban>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Margit Patrícia (2002): A nők reprezentációja. Férfiuralmi jelentések körforgása a napilapokban. *Médiakutató*, 3. szám http://www.mediakutato.hu/cikk/2002_03_osz/06_a_nok_reprezentacioja/01.html. Utolsó letöltés: 2012. július 24.

- Masterman, L. (1980): *Teaching about Television*. Macmillian, London.
- Masterman, L. (1985): *Teaching the Media*. Comedia, London.
- Mazzoleni, G. (2002): *Politikai kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- McMahon, B. és Quin, R. (2000): „It Does Not Have to Be a Choice Between Condamnation and Celebration.” Konferencia-előadás. Summit 2000, Toronto.
- McQuail, D. (2003a): *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest. 117.
- McQuail, D. (2003b): *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest. 50–51.
- Melody, W. H. (1990): Communications policy in the global information economy. M. F. Ferguson (szerk.): *Public Communication: The New Imperatives*. CA: Sage, London and Newbury Park. 16–39.
- Mendelsohn, H. (1964): Listening to radio. In: L. A. Dexter és D. M. White (szerk.): *People, Society and Mass Communications*. The Free Press, Glencoe.
- Merlo Flores, T. (1999): *El impacto social de la imagen*. EDUCA, Buenos Aires
- Mlinarics József (2010): Médiaműveltség – Media Literacy , a XXI. Század írástudása – www.matisz.hu/uploads/media/dr_Mlinarics_Jozsef_mediamuveltsseg.doc. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Mlinarics József – Horváth Noémi (2010): A XXI. század írástudása. Médiaműveltség – Media Literacy. *Felnőttképzés*, 2. szám 1–4. In: http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2010/2szam/1100213_mlinaricsjozsef-horvathnoemi_aXXIIszazadirastudasa_mediamuveltsseg.pdf . Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 441–476.
- Molnár Szilárd, Csótó Mihály, Gáspár Mátyás, Kollányi Bence, Pál Zsolt és Rab Árpád (é.n.): A hozzáférési pontok humán infrastruktúrájának fejlesztése, az IT-mentori szakma kialakítása. In: <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&cocID=811>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Moore, D.C. (2011): Asking Questions First: Navigating Popular Culture and Transgression in an Inquiry Based Media Literacy Classroom. *Action in Teacher Education*, 33. sz. 219–230.
- Morduchowitz, R. (1997): *La escuela y los medios*. Aique Ediciones. Buenos Aires.
- Morduchowitz, R. (2000): La educación en medios en escuelas de sectores populares hacia la revalorización de la identidad cultural, Summit, 2000. Toronto.
- Morgan, D. és Krueger, R. (1993): The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. D. Morgan (szerk.): *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. CA: Sage, London Newbury Park 3–20.
- Morley, D. (1992) *Television, audiences and cultural studies*. Routledge, London.
- Morris, N., Gilpin, D., Lenos, M. és Hobbs, R. (2011): Interpretations of cigarette advertisement warning labels by Philadelphia Puerto Ricans. *Journal of Health Communication*, 16. sz. 908–922.
- Moss, G. (1989): *Unpopular Fictions*. Virago, London.
- Mönks, F. J. és Knoers, A. M. (1998): *Fejlődéslélektan*. Pedagógiai Pszichológia I. Fitt Image, Budapest.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest. 13–39.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 7–8. szám 3–22.
- Nemzeti Alaptantervet (202/2007. VII.13. Korm. rendelet)
- Németh Balázs (é.n.): Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. <http://feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=627>. Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Németh Erzsébet, Kopp Mária, Szabó Gábor és Székely András (2010): TV-használat és internetelérés: micsoda különbség! In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 222–229.

- Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Németh Erzsébet, Martos Tamás, László, K. és Székely András (2008): A televízió, mint a fogyasztói társadalom értékrendjének közvetítője. In: Kopp Mária (szerk.) (2008): *Magyar lelkiállapot 2008. „Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban”*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Oktatási segédanyag a Kreatív médiapedagógia című tárgyhoz – Eötvös József Pedagógiai Főiskola. http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/kreativ_mediapedagogia.pdf. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- O’Sullivan, T., Dutton, B., és Rayner, P. (2003): *Médiaismeret*. Korona Kiadó, Budapest. 63–81.
- Paavola, S. és Hakkarainen, K. (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14. 6. szám 535–557. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/knowledgecreationmetaphor.pdf>
- Letöltés ideje: 2012. július 5.
- Page, R. M. és Brewster, A. (2009): Depiction of Food as Having Drug-like Properties in Televised Food Advertisements Directed at Children Portrayals as Pleasure as Pleasure Enhancing and Addictive. *Journal of Pediatric Health Care*, 23. 3. szám 7–150.
- Petrie K. J., Faasse K. E. és Fuhrmann, S. A. I. (2008): Influence of television on demand for cosmetic surgery. *The Medical Journal of Australia*, **189**. 5. szám 244–245.
- Petróczi Lea (2006): Magas sarok és túcipő. Letöltve: <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=318>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Pintér Róbert (2007, szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 239.
- Pintér Róbert (2008): Blogok és wikik: a felhasználók által létrehozott tartalmak úttörői. *Információs Társadalom*, 1. szám 10–19.
- PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. <http://oecd-pisa.hu/>
- PISA 2009 Tájékoztató. Jellemzők és eredmények. <http://oecd-pisa.hu/>
- A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. <http://oecd-pisa.hu/>
- Richmond, M., Robinson, C. és Sachs-Israel, M. (2008): *The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris
- Rockman, I. F. (2004): Introduction. The Importance of Information literacy. http://www.media.wiley.com/product_data/excerpt/78/07879652/0787965278.pdf. Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Ropolyi László (2004): A virtuális valóság természetéről. In: Pléh Csaba, Kampis György és Csányi Vilmos (szerk.): *Az észleléstől a nyelvig*. Gondolat Kiadó, Budapest. 30–55.
- Sági Matild (2006): A fiatalok szabadideje és a média. Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 140–149.
- Scardamalia, M. és Bereiter, C. (2003): *Knowledge building*. In: *Encyclopedia of education*. Macmillan Reference, New York. 1370–1373.
- Schoenbach, K. és Becker, L. B. (1989): *Audience Responses to media diversification: coping with plenty*. London Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.
- Schudson, M. (1999): *The Power of News*. Harvard University Press. 30–31.
- Sheperd, R. (1993): „Why Teach Media Literacy”. *Teach Magazin, Quadrant Educational Media Services*, Toronto.
- Siemens, G. (2006): Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? http://www.elearnspace.org/Articles/Connectivism_response Letöltés ideje: 2012. július 06.

- Sifter József (2004): Marketing és médiaetika.
http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/marketing_es_mediaetika.pdf . Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Simon Gabriella (é.n.): Kompetenciaalapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok – <http://www.mamesz.hu/documents/szakmai/simon-gabriella.pdf> Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Singer, D. G. és Singer, J.L. (2001, szerk.): *Handbook of Children and the Media*. Sage Publications Inc., London.
- Stahl, G. (2006): *Group Cognition: Computer Support for Collaborative Knowledge Building*. MIT Press, Cambridge.
- Stachó László és Molnár Bálint (2008, szerk.): *A média és az erőszak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Stachó László és Molnár Bálint (2008): A média és az erőszak: egy tudományos szembenállás elemzése. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra IV*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 243–252.
- Steeple, C. és Jones, C. (2002): *Networked learning: Perspectives and issues. Computer Supported Cooperative Work-series*. Springer, London.
- Silverstone, R. (1999): *Why Study the Media?* Sage, London. Magyar nyelven: Silverstone, R. (2008): *Miért van szükség a média tanulmányozására?* Akadémiai Kiadó, Budapest. 55–63.
- Szijártó Imre (2008): *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Szijártó Imre (2001): A média tantárgy a magyar közoktatásban. *Médiakutató*, 4. szám http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatásban/01.html. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Szijártó Imre (1996a): A filmesztétikától a médiaismeretig. A NAT egy fejezetének értelmezéséhez. *Magyartanítás*, szeptemberi szám.
- Szijártó Imre (1996b): Változatok a mozgóképkoktatásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám 95–104.
- Szijártó Imre (1998c): Tanártovábbképzés a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásához: egy rendszer kiépülése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám
- Szijártó Imre (1999): Másfél óra a mozgóképes szövegtípusokról és műfajokról. *Módszertani Közlemények*, 5. szám
- Szijártó Imre (2007): A filmesztétikától a médiaismeretig. A mozgóképkoktatás Magyarországon 1960-2000. http://www.filmkultura.hu/regi/2007/articles/essays/filmesztetikától_mediaismeretig.pdf. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Szvetelszky Zsuzsanna (2007): A médiapedagógia távlata In: Szávai Ilona (szerk.): *Tévé előtt védtelenül, a média hatása a gyermekekre*. Pont Kiadó, Budapest.
- Tallim, J. (2006): What is the media literacy? In: http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Tapscott, D. (2001): *Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Kiadó- Informatikai Érdekegyeztető Fórum, Budapest.
- Tarr Dániel (é.n.): Az élethosszig tartó tanulás – V. fejezet – tarrdaniel.com/documents/.../5fejezet%20-%20Lifelonglearning.doc Utolsó letöltés: 2012-08-03
- Taylor, A. S. és Harper, R. (2001) Talking 'Activity': Young people & mobile phones, http://www.cs.colorado.edu/~palen/chi_workshop/papers/TaylorHarper.pdf. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Terestényi Tamás (2006): *Kommunikációelmélet, a testbeszédtől az Internetig*. AKTI–TYPOTEX, Budapest.
- Thoman, E. (1995): What is the media literacy? In: http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media. Utolsó letöltés: 2012-07-24

- Touraine, A. (1988): *Return of the Actor*. University of Minnesota Press, Minneapolis
- Tóth Borbála (2011): *Kisebbségek a magyar médiában*. Független Média Központ, Budapest. 15-16.
- Török Balázs (2002): Számítógéphasználat óvodáskorban. Egy országos szülővizsgálat tapasztalatai. Budapest www.oki.hu. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Turnbull, S. (1998): „Dealing with feeling: why Girl NumberTwenty still doesn't answer”. In: Buckingham, D. (szerk.): *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. UCL Press, London.
- Ujhelyi Adrienn (2011): Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata. *Oktatás és informatika online* 7. szám <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/ujhelyi-adrienn-online-csoportok-kivulrol-es-belulrol-az-internetes-kozossegek-szocialpszichologiai-vizsgalata/>
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 363–431.
- Vályi Gábor (2004): Közösségek hálózati kommunikációja. *Szociológiai Szemle*, 4. szám 47–60.
- Vályi Gábor (2006): Közösségek hálózati kommunikációja. S. Nagy Katalin és Szakadát István (szerk.): *Média és társadalom*. Műegyetemi Kiadó, Budapest.
- Van Dijk, J. (2006): *The Network Society*. Sage, London.
- Van Zoonen, L. (1994) *Feminist media studies*. CA: Sage, London and Thousand Oaks
- Varga Katalin (2008): Az információs műveltség fogalma az európai és az Európán kívüli kultúrákban. In.: Béres Csaba Zoltán, Mészárosné Szentirányi Zita, Varga Katalin és Zsák Judit (szerk.): *A 21. század műveltsége – E-könyv az információs műveltségről* – <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Varga Károly (2003): *Értékek fénykörében. 40 év értékutatás és jelen országos értékvizsgálat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (é.n.): A kompetencia fogalmának értelmezése – <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Kompetencia>. Utolsó letöltés: 2012-07-24
- Velics Gabriella (2009): Újságok, újságírók és olvasók: átmenet a famentes jövőbe. *Médiakutató*, 4. szám http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/04_ujsagok_ujsagirok_olvasok_famente_s_internet/01.html. Utolsó letöltés: 2012. 07. 24.
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest. 5–70.
- Wallis, J. (2006): A kibertér, az információs írástudás és az információs társadalom. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 53. 9. szám
- Weitzman, L., Eifler, D., Hokada, E. és Ross, C. (1972): Sexual socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, **77**. 6. szám 1125–1150.
- Werner, A. (1998): *A tévé-kor gyermekei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 48.
- Wienert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In.: Rychen, D. S. és Salganik, L. H. (szerk.): *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle
- Willett, R. (2001): „*Children's Use of Popular Media in their Creative Writing*. PhD thesis. Institute of Education, University of London, London.
- Williams, S. (1999): „Roath village web: the Marlborough Road online school scrapbook”. In: Sefton-Green, J. (szerk.): *Young People, Creativity and New Technologies*. London: Routledge.
- Worsnop, C. (1994): *Screening Images: Ideas for Media Education* Wright Communications, Kanada, Mississauga.
- Z. Karvalics László (1997): Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, **6**. 4. szám 681-698.
- Zsák Judit (2008): A műveltség fogalmának eredete és értelmezésének változásai. In: Béres Csaba Zoltán, Mészárosné Szentirányi Zita, Varga Katalin és Zsák Judit (szerk.): *A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről*. PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, Pécs. 2008.

<http://www.lib.pte.hu/elektrokonyvtar/ekonyvek/library/21szazad/>
<http://mek.oszk.hu/06300/06355>. Utolsó letöltés: 2012-07-24

Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. szám 187–210.

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. szám 12–20.

Zsolt Péter (2006): *Médiaháromszög*. EU-Synagon Kft., Budapest.

ELEKTRONIKUS JOGSZABÁLYOK, AJÁNLÁSOK

- Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről. (2009/625/EK) 2009. 08. 20. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF>
utolsó letöltés: 2011-12-13
- Az Európai Parlament 2007-es jelentése a médiaműveltségről ((2008/2129(INI)) – http://mozgokepkultura.ektf.hu/?mm=dokumentumtar&content=jelentes_a_mediamuveltsegrol
- Az Európai Parlament és a Tanács 2001/29/EK irányelve (2001. május 22.) Hivatalos Lap L 167, 22/06/2001 o. 0010 – 0019 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001L0029:HU:HTML>
- Az Európai Parlament és Európai Tanács 2010/13/EU irányelv a tagállamok audiovizuális médiaszolgáltatásainak összehangolásáról
http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/am0005_hu.htm
- Az Európai Parlament Jelentése „A médiaműveltségről a digitális világban” (2008. 12. 16.)
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//HU>
- Az uniós jogszabályok összefoglalói / Audiovizuális és médiaügyek:
http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/index_hu.htm#s_324
<http://eur-lex.europa.eu/hu/treaties/index.htm>
http://europa.eu/pol/av/index_hu.htm
http://europa.eu/pol/av/index_hu.htm
http://europa.eu/pol/av/index_hu.htm
<http://www.euparl.europa.eu/sides/getDoc.do?..2006-0399>
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/contents>
http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- Internet Hotline – összhangban Európával a digitális közbizalomért 2011. 11.22. http://mediatanacs.blog.hu/2011/11/22/internet_hotline_osszhangban_europaval_a_digitalis_kozbizalomert
- Media Literacy Study. COM(2007) 833 http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm
utolsó letöltés: 2011-12-13
- Összefoglaló a médiaműveltséggel kapcsolatos nyilvános konzultáció eredményeiről:
http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf utolsó letöltés: 2011-12-13
- Presidency report and Conclusions from the expert meeting Children and young people in the media landscape. Stockholm, 12-13 February 2001. In <http://www.Eu/2001>
- Recommendations addressed to UNESCO, adopted by the Vienna Conference Educating for the Media and the Digital Age. 18-21 February 1999. In <http://www.nordicom.gu.se/unesco.html> p. 273-274 Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, 152.

JOGSZABÁLYOK, OKIRATOK

- UNESCO Declaration on Media Education issued at UNESCO's 1982 International Symposium on Media Education, at Grünwald, Germany
- 91/250/EK, 1991. május 14.
- 93/83/EK, 1993. szeptember 27.
- 96/9/EK, 1996. március 11.
- Opinion of the CDMM on Recommendation 1466 (2000) of the Parliamentary Assembly – Appendix II. to Doc. 9026
- UN E-Government survey 2008. From E-Government to Connected Governance (2008)
- 2001/29/EK, 2001. május 22.
- COM (2007) 833 végleges
- 2008/2129(INI), 2008.11.24.
- COM (2009) 6464 végleges
- COM (2010) 2020 végleges „Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája”
- COM(2010) 183 végleges „ZÖLD KÖNYV, a kulturális és kreatív iparágak potenciáljának felszabadításáról
- Az EU Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, az Európa Tanácsnak, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a Régiók Bizottságának a digitális környezethez igazodó médiaműveltség európai megközelítéséről (2007. 12. 30.)
- Az Európa Parlament és Európa Tanács által elfogadott „Audiovizuális médiaszolgáltatások határok nélkül” irányelv 2007/65/EK és a 2007/89/552/EK szülő egyes rendelkezések, amelyek a tagállamok televíziós műsorszolgáltatásainak törvényi, rendeleti vagy közigazgatási intézkedéseinek összehangolására vonatkozik

EGYÉB INTERNETES HIVATKOZÁSOK

A Nemzeti Média- és Hírközlés Hatóság honlapja: <http://www.nmhh.hu/?id=menu&mid=331&lang=hu>
www.eukidsonline.hu
http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online_mobile/three-screen-report-media-consumption-and-multi-tasking-continue-to-increase/
<http://pewinternet.org/>
<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/>
<http://ultramarin.hu/hid/09/.html>)
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan028607.pdf>
<http://www.c3.hu/~mediaokt/medped-2.htm>
http://www.ithaka.hu/news/2010/10/25/EU_KIDS_Online_nemzetkozi_jelentes
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>
<http://www.olvasasraneveles.hu/felhivasok-hirdetmenyek/sajto-es-nyilvanossag-erettsegi-2012>
<http://www.plt.hu/hu/projects/ladik/>
http://www.remet.hu/cms/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=48
http://www.tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=4500&issue_id=475
Központi Statisztikai Hivatal <http://www.netkutatasok.hu/2012/03/ksh-tavkozles-internet-2011-iv-negyedev.html>
PricewaterhouseCoopers (2011): Szórakoztatóipari és médiapiaci körkép 2011-2015. 12. kiadás 2011. november www.pwc.com/outlook http://www.hinora.hu/images/pwc_media_2015.pdf
Towards Information Literacy Indicators.
http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf
what is media literacy – http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm
Wikipédia – Információs társadalom – http://hu.wikipedia.org/wiki/Inform%C3%A1ci%C3%B3s_t%C3%A1rsadalom
www.abhiviyakti.org.in
www.artisjus.hu/a_szerzoi_jogrol
www.egyszervoltalapitvany.hu
www.matisz.hu/uploads/media/dr_Mlinarics_Jozsef_mediamuveletseg.doc
www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/media_ed_approach
www.mediasmart.org.uk
www.nava.hu
www.ofcom.org.uk
www.olvasasraneveles.hu
www.seta.hu
www.zeusteam.de
www.zeusteam.de
<http://einclusion.hu/2011-06-29/pisa-jelents-a-digitlis-szvegrtsrol-rtelmezsek-s-hrom-kommentr/>
http://www.mostra-me.com/literacia/Approaches_to_Youth_Media_Literacy_by_Kate_Domaille.pdf)

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra	A személyiség egzisztenciális kompetenciái, operációs rendszere és kulcskompetenciái (Forrás: Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. Iskolakultúra, 7-8. szám 12. o.)	12
2. ábra	A média csatornái. Barbier és Lavenir (2004): A média története Diderot-tól az internetig kötet nyomán. Osiris Kiadó, Budapest. 13. oldal	17
3. ábra	Az új média jellemzői. Aczél Petra (2010): On-lények: Az újmédia szerepe a (gyermek) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája” tanulmánya alapján. In: Gabos Erika (szerk.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat, Budapest. 255. o.	22
4. ábra	Az információs műveltség elemei (Forrás: Varga Katalin (2008): A 21. század műveltsége. Az információs műveltség fogalma az európai és az Európán kívüli kultúrákban http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm)	26
5. ábra	Az információs műveltség elemei (Forrás: Varga Katalin (2008): A 21. század műveltsége. Az információs műveltség fogalma az európai és az Európán kívüli kultúrákban http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm)	30
6. ábra	A médiaműveltség struktúrája. Forrás: Celot, López és Thompson (2009): Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf	34
7. ábra	Az uniós tagállamok médiaműveltsége (2009) Forrás: Celot, López és Thompson (2009): Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf	35
8. ábra	A magyarországi szórakoztatóipar és médiapiac helyzete és bevétele 2010-2015 (millió USD) Forrás: http://www.hinora.hu/images/pwc_media_2015.pdf	55
9. ábra	A televíziózás közben folytatott párhuzamos tevékenységek – életkor szerint (a 16–19 évesek körében). (Forrás: www.ofcom.org.uk)	71
10. ábra	Az internetezés közben folytatott párhuzamos tevékenységek – életkor szerint (a 16–19 évesek körében). (Forrás: www.ofcom.org.uk)	72
11. ábra	Párhuzamos médiahasználat a tizenéves tanulók körében (OFCOM, 2005–2007)	72
12. ábra	A tizenévesek televíziózásra szánt ideje 2009-ben (naponta/óra/perc). (Forrás: www.nielsen.com)	73
13. ábra	Milyen céllal használta az internetet az elmúlt egy hét során 2005–2007? (Forrás: www.ofcom.org.uk)	75
14. ábra	A 12–17 évesek által leggyakrabban használt online felületek (2008) (Forrás: www.blog.nielsen.com)	76
15. ábra	Mobiltelefon a 12–17 évesek tulajdonában 2004-2007 között (N=625) (Forrás: www.pewinternet.org)	77
16. ábra	Mobiltelefonon folytatott interaktív tevékenységek a 12–17 éves korosztályban (%) (N=625) (Forrás: www.pewinternet.org)	78
17. ábra	Az Egyesült Királyságban közösségi oldalakon profillal rendelkező 16–24 évesek aránya (%) 2005–2007 között (Forrás: www.ofcom.org.uk)	85
18. ábra	A 12–17 évesek videokonzolos játékokra fordított ideje (naponta/perc) (Forrás: www.blog.nielsen.com)	87
19. ábra	A mozgókép dimenziói (Forrás: Kovács (2009): Mozgóképelemzés. 51. oldal)	109
20. ábra	A tizenéves tanulók tapasztalata az internetes tartalmakról (iskolai évfolyamok alapján)	151
21. ábra	A tizenéves tanulók tapasztalata az internetes tartalmakról (a válaszadók neme alapján)	152
22. ábra	A tizenéves tanulók tapasztalata az internetes tartalmakról (a válaszadók internetezésre szánt ideje alapján)	153

23. ábra	A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása	162
24. ábra	A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása iskolatípusok szerint	162
25. ábra	A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása médiaoktatás szerint	163
26. ábra	A médiaműveltség-teszt gyakorisági eloszlása nemek szerint.....	164
27. ábra	A médiaműveltség tesztfeladatainak összefüggésrendszere	166
28. ábra	A médiaműveltség tesztfeladatainak összefüggésrendszere a médiaoktatásban rész vett tanulók mintáján	167
29. ábra	A médiaműveltség tesztfeladatainak összefüggésrendszere a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat nem tanult diákok részmintáján	168
30. ábra	A médiaoktatás célja – a tanári interjúk alapján	218
31. ábra	Az oktatási módszerek kategóriái In: Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest. 271–319 alapján	220
32. ábra	Milyen témákkal foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret órán? – hospitálások alapján	222

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Az ipari és az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek.....	15
2. táblázat. A legfontosabb médiahatás- és befogadáselméletek.....	18
3. táblázat. Az információs műveltség fogalom meghatározásai.....	27
4. táblázat. A médiaműveltség fogalom meghatározásai.....	29
5. táblázat. A médiaműveltség környezeti és egyéni faktorai.....	36
6. táblázat. A médiaműveltség Európai Unió fejlesztéséhez kötődő ajánlások.....	40
7. táblázat. A legfontosabb tömegkommunikációs eszközök az Egyesült Királyság területén.	70
8. táblázat. A 16–24 éves tanulók televíziózásra szánt ideje	70
9. táblázat. A televíziózás és internetezés közben végzett egyéb tevékenységek.	70
10. táblázat. Képernyő előtt töltött idő változása (naponta percben megadva).....	74
11. táblázat. Az online közösségekhez való csatlakozás motivációi a kutatások tükrében.....	84
12. táblázat. A médiaműveltség általunk vizsgált tudásterületeinek összefoglaló táblázata...96	
13. táblázat. A 14–18 éves tanulók médiaműveltségének vizsgálata 6 vizsgálati módszerrel	99
14. táblázat. A minta évfolyam szerinti megoszlása	100
15. táblázat. A minta iskolatípusok szerinti megoszlása	101
16. táblázat. A minta nemek szerint megoszlása.....	101
17. táblázat. A minta médiaoktatás szerinti megoszlása	101
18. táblázat. A médiahasználat- kérdőív változórendszere.....	102
19. táblázat. A médiaműveltség teszt változórendszere	104
20. táblázat. A médiaműveltség-vizsgálat előkészítési folyamata és menete	113
21. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottság” kérdőívrészre	125
22. táblázat. Internet elérhetőség a tanulók saját szobájában.....	125
23. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a tanuló saját hozzáférése eszközeinek kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.).....	126
24. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat mértéke” kérdőívrészre	128
25. táblázat. A tanulók internethasználatra szánt ideje hétköznap és hétvégén	129
26. táblázat. Szöveges üzenetek küldése a mobiltelefonról hétközben és hétvégén	130
27. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a televízió-, az internet- és a mobiltelefon-használat kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	130
28. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat célja” kérdőívrészre	134
29. táblázat. Az otthoni internetkapcsolat bevezetésének oka	134
30. táblázat. A mobiltelefon tulajdonlás oka (több válasz is megjelölhető volt)	134
31. táblázat. A tanulók interneten folytatott tevékenységei (több válasz is megjelölhető volt)	135
32. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: az internet- és a mobiltelefon-használat céljai és a háttérváltozók kapcsolata (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	136
33. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat módja és interaktivitás” kérdőívrészre	137
34. táblázat. A tanulók otthonon kívüli internethasználat.....	137

35. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók médiahasználatának módja és kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	138
36. táblázat. A tanulók interaktivitása televízió műsorok hatására	139
37. táblázat. A tanulók újmédiával kapcsolatos tevékenységi formái (%) (Több válasz is megjelölhető volt)	139
38. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „Médiahasználat szülői szabályozás” kérdőívrészre	140
39. táblázat. A szülők mobiltelefonra vonatkozó szabályai	141
40. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók által megnevezett kommunikációs formák kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	142
41. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók internettel kapcsolatos nézetei és kapcsolata a háttérváltozókkal (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	145
42. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „A tanulók, mint kritikus médiaszövegbefogadók” kérdőívrészre	148
43. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a 14–18 éves tanulók nézetei a média befolyásoló szerepéről és háttérváltozókkal való kapcsolata (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	149
44. táblázat. Erős/nagyon erős érzelmi hatást kiváltó médiaszövegek (A válaszadók százalékos gyakorisága alapján).....	154
45. táblázat. Az első három televíziós szövegfajta amely – a tanulók nézete szerint – egyáltalán nem/nem gyakorol hatást (A válaszadók százalékos eloszlása alapján)	155
46. táblázat. Ktől szeretnék a tanulók többet tudni az új médiumokról? (Több válasz is megjelölhető volt) (N=2956)	155
47. táblázat. Információforrások különböző szempontok szerint sorrendje	155
48. táblázat. Melyik tevékenységről mondanának le nehezen a tizenévesek? (N=2076) ...	156
49. táblázat. Melyik tevékenységről mondanának legkönnyebben a tizenévesek? (N=2198)	156
50. táblázat. A 14–18 éves tanulók válaszadási hajlandósága a médiahasználat-kérdőív „A médiaoktatás és a tanuló médiahasználatának kapcsolata” kérdőívrészre.....	156
51. táblázat. A médiahasználat-kérdőív változói közötti összefüggések rendszere: a tanórákon közölt médiával kapcsolatos ismeretek és a háttérváltozók kapcsolata (χ^2 értékek, a $p < 0,05$ szinten szignifikáns értékeket *-gal, a $p < 0,01$ szinten szignifikáns értéket **-gal jelöltük. Nincs szignifikáns kapcsolat = n.s.)	157
52. táblázat. A feladatok reliabilitási mutatói	161
53. táblázat. A médiaműveltség-teszten elért összpontszám és a feladatok megmagyarázott varianciája	165
54. táblázat. A médiaműveltség-teszt könnyen megoldható feladatai.....	169
55. táblázat. A médiaműveltség-teszt közepesen nehéz feladatai	170
56. táblázat. A médiaműveltség-teszt nehéz feladatai.....	170
57. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a médiaszövegértéssel kapcsolatos feladatoknál ...	171
58. táblázat. A médiaszöveg-értés feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%).....	172
59. táblázat. A tanulók átlagpontszámai a teszt tudatos és kritikus médiahasználatra vonatkozó feladatain.....	176
A 60. táblázatban összefoglalva közöljük azokat az átlageredményeket (%), amelyeket a válaszadók a tudatos és a kritikus médiahasználat kérdőívrészhez tartozó feladatokon értek el.....	176

60.	táblázat. A tudatos és a kritikus médiafelhasználásra vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)	176
61.	táblázat. A tanulók átlagpontoszámai a médiaműveltség-teszt felidézési és értelmezési képességet vizsgáló feladatain	181
62.	táblázat. A mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességre vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%).....	181
63.	táblázat. A tanulók átlagpontoszámai a médiaműveltség-teszt mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretével kapcsolatos feladatain	185
64.	táblázat. A mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretére vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)	185
65.	táblázat. A tanulók átlagpontoszámai a médiaműveltség-teszt mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazását vizsgáló feladatain.....	187
66.	táblázat. A mozgóképi szövegalkotó kódok ismeretére vonatkozó feladatokon elért átlageredmények (zárójelben a szórás) a három fontos részminta bontásban (%)	187
67.	táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a válaszadók nemének (fiú, lány) függvényében.....	190
68.	táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények az oktatás fokának (alapfok, középfok) függvényében	191
69.	táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a médiaoktatás függvényében	192
70.	táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a saját szobában tévénézés lehetőségének függvényében	193
71.	táblázat. A médiaműveltség-teszten elért eredmények a saját szobában rendelkezésre álló internetkapcsolat lehetőség függvényében	194
72.	táblázat. A tévénézéssel kapcsolatos attitűdök és a médiaműveltség-teszten elért eredmények közötti összefüggés	195
73.	táblázat. A műsortípusok valóságtartalmával kapcsolatos nézet és a médiaműveltség-teszten elért eredmények közötti összefüggés	196
74.	táblázat. Az internethasználat célja és a médiaműveltség-teszten elért eredmények összefüggése	196
75.	táblázat. A tanuló internettel kapcsolatos vélekedése és a médiaműveltség-teszten elért eredmények közti összefüggés	197
76.	táblázat. A tanulók új, digitális médiumokon végzett médiaszövegalkotás és a médiaműveltség-teszten elért eredményeinek összefüggése	198
77.	táblázat. A 14–18 éves tanulók televízió használatra szánt ideje	200
78.	táblázat. Társsal/egyedül tévéznek a középiskolások?	201
79.	táblázat. A 14–18 éves korosztály műsorválasztása a fókusz-csoportos megbeszélés alapján.....	202
80.	táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint fontos női tulajdonságok	211
81.	táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint fontos férfi tulajdonságok	211
82.	táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint a filmekben fontos női tulajdonságok	212
83.	táblázat. A 14–18 éves korosztály szerint a filmekben fontos férfi tulajdonságok	212

Mellékletek

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet *Egy ajánlott lehetőség a hagyományos és újmédia termékek megkülönböztetésére*
2. melléklet *Kulcskompetenciák*
3. melléklet *Az online és print tartalomszolgáltató média összehasonlítása néhány kulcsfontosságú szempont alapján*
4. melléklet *Médiahasználat-kérdőív*
5. melléklet *Médiaműveltség-teszt*
6. melléklet *A fókusz-csoportos vizsgálat témái*
7. melléklet *Szülői beleegyező nyilatkozat a fókusz-csoportos videofelvételhez*
8. melléklet *A 14–18 éves tanulók médiaszöveg-alkotás nyílt végű kérdőíve*
9. melléklet *Oktatói strukturált interjú (általános iskola)*
10. melléklet *Oktatói strukturált interjú (középiskola)*
11. melléklet *Hospitálási jegyzőkönyv*

1. melléklet *Egy ajánlott lehetőség a hagyományos és újmédia termékek megkülönböztetésére*

	Tradicionális média	Újmédia
Szöveges és képi fókuszú publikációk	<ul style="list-style-type: none"> - Újságok, magazinok - Könyvek - Szórólapok, füzetek 	<ul style="list-style-type: none"> - Hírportálok és online magazinok - eBook - mobil- és PDA eszközökre optimalizált tartalmak
Audiovizuális termékek	<ul style="list-style-type: none"> - Hagyományos TV - Hagyományos rádió - Nem CD-alapú zenei hanganyagok - VHS és korábbi formátumú filmek 	<ul style="list-style-type: none"> - CD, DVD - Digitális TV / rádió - Digitális zenei letöltés, digitális zenei formátumok (pl. mp3) - Videójátékok

Forrás: Radó Mátyás: Mi fán terem az újmédia?

In: <http://thinkonline.hu/2818306-mi-fan-terem-az-ujmedia>

2. melléklet *Kulcskompetenciák*

Kulcskompetenciák

1.	Alapkészségek (írás-olvasás, szövegértés, számtan)
2.	Csoportmunka
3.	Az életen át tartó tanulásra való készség
4.	Információkezelés (információ megkeresése, feldolgozása)
5.	Az információs technológia alkalmazása, digitális írástudás
6.	Kommunikáció (írásbeli, szóbeli, idegen nyelvi)
7.	Multikulturális (különbségek elfogadása, kulturális tudatosság)
8.	Önállóság (önszervezés, függetlenség, önálló döntés, egyéni felelősség, nyitott viszony a munkához)
9.	Politikai (állampolgári léttel kapcsolatos kompetenciák, tágabb szerepben való tevékenység, múlt és jelen összehasonlítása)
10.	Problémamegoldás
11.	Rugalmasság, a változások kezdeményezése és elviselése
12.	A szakterülettől függő speciális ismeretek

Forrás: Frank Róza (2006): *Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban.*

http://www.tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=4500&issue_id=475

3. melléklet *Az online és print tartalomszolgáltató média összehasonlítása néhány kulcsfontosságú szempont alapján*

	<i>Print média</i>	<i>Online média</i>
Tartalom	Hírek, beszámolók és elemzések cikkek formájában, képekkel kiegészítve	Ugyanaz, mint a nyomtatott lapban + szolgáltatások, hang és mozgókép, interaktív alkalmazások
Szerkezet	Szerkezete eseti jelleggel dől el a megjelenés előtt, így könnyen változtatható	Szerkezete adott, a termék felépítésében, szerkezetében való változtatások külön fejlesztési beruházást igényelnek.
A médiafogyasztóval való érintkezés	Egyirányú	Legtöbb esetben kétirányú
Jellemző bevételi források	2 pillérű: - hirdetési piac - terjesztési árbevétel	1 pillérű: - hirdetési piac
Jellemző fő költségelemek a személyi erőforrásokon túl	Gyártás, nyomda, terjesztés, marketing	Informatikai infrastruktúra és marketing
Beruházási igény	magas	változó, de jellemzően alacsonyabb
Sikeresség és hatékonyság fokmérője	Eladott példányszám és olvasói elérés	Elsősorban az egyedi látogatók (UV) száma és oldalletöltések (PI) száma. Ám ezeknél jóval több mutató áll rendelkezésre.
Olvasottság mérésének módja	Utólagos auditálás (Matesz, Nemzeti Médiaanalízis, Média Navigátor)	Real-time audit (Medián Webaudit, Gemius OPA, Google Analytics)
Terjesztés módja	A tartalom terjesztése költséges és korlátozott	A tartalom terjesztése, terjedése sokkal gyorsabb, ingyenes, és több csatornán zajlik párhuzamosan.
Terjeszthetőség határai	A terjesztőhálózat földrajzi hatóköre	Nincsenek határok, globális hozzáférés lehetséges.

*Forrás: Radó Mátyás (2011): Mi fán terem az újmédia
In: <http://thinkonline.hu/2818306-mi-fan-terem-az-ujmedia>*

4. melléklet Médiahasználat-kérdőív

□□□□□□□□ (azonosító)

H.Cs. és Cs.Cs.© – 2008. szeptember

Médiahasználat kérdőív

Kutatásunk célja a 14 – 18 éves korosztály médiahasználatának, illetve médiáról alkotott véleményének feltárása. A kérdőív kitöltése a személyi adatok felvételével kezdődik, mely adatok biztonságos tárolását a kutatók ezúton is garantálják.
Együttműködésedet köszönjük!

Herzog Csilla és Csikos Csaba

Nevéd: Nemed? 1. férfi 2. nő Születési éved:

Oktatási intézményed neve és címe

Iskolai évfolyamod, osztályod:

Kérlek, olvasd el figyelmesen az alábbi kérdéseket és válaszolj ezekre!

- Van-e televízió a háztartásotokban?** (Húzd alá a megfelelő választ!)
1. Van 2. Nincs
- Van-e tévékészülék a szobádban?** (Húzd alá a megfelelő választ!)
1. Van 2. Nincs
- Hogyan tévézel általában otthon?** (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!
1. Szüleim társaságában
2. Testvéreim társaságában, felnőtt nélkül
3. Egyedül
- Hány órát töltesz a tévé előtt egy átlagos iskolai napon?** (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!
1.) Nem nézek tévét 2.) Legfeljebb 1 órát 3.) 1–2 órát 4.) 2–3 órát 5.) 3 óránál többet
- Hány órát töltesz tévé előtt egy hétvégi napon?** (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!
1.) Nem nézek tévét 2.) Legfeljebb 1 órát 3.) 1–2 órát 4.) 2–3 órát 5.) 3 óránál többet
- Mennyi videót vagy DVD-t nézel egy átlagos héten?** (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!
1. Nem nézek videót vagy DVD-t
2. Heti 1-2 filmet
3. Heti 3-5 filmet
4. Heti 5 filmnél többet
- A következő dolgok közül melyiket tetted valamely televízió-műsor alatt, vagy annak hatására?** (Karikázd be a tevékenységek mellett álló számok közül azt, amelyik rád nézve igaz!)

	Igen	Nem
1. SMS-t küldtem valamely tévéműsorba	1	2
2. Felhívtam egy tévéprogramot vagy műsorszolgáltatót (pl.: TV2, RTL)	1	2
3. Küldtem email-t tévéprogramba vagy műsorszolgáltatóhoz	1	2
4. Meglátogattam egy műsorszolgáltató honlapját (pl.: TV2, RTL)	1	2
5. Levelet küldtem egy tévéprogramba vagy adóhoz	1	2

Ha a felsorolt tevékenységeknél mindegyik esetben a nemleges választ jelölted meg, akkor ugorj a 8. feladatra!

Mi volt a célod ezekkel a tevékenységekkel? (Karikázd be a tevékenységek mellett álló számokat!) Több választ is bejelölhetsz!

Hogy jelentkeztek egy versenyre.....	1
Hogy szavazzak.....	2
Hogy élőben beszéljek a műsorvezetővel.....	3
Hogy részt vegyek egy vetélkedőn.....	4
Hogy panaszkodjam egy műsorral kapcsolatban.....	5
Hogy egy játékot játsszak.....	6
Hogy megvegyek egy tárgyat.....	7
Hogy többet tudjak meg a tévében bemutatott tárgyról.....	8
Hogy adakozzak egy szervezetnek.....	9
Hogy pénzt nyerjek.....	10
Más (Írd ide!).....	11

8. Milyen szabályokat alakítottak ki szüleid az otthoni tévénézéssel kapcsolatban? Mik ezek a szabályok? (Karikázd be a kijelentések melletti számokat!) Több választ is bejelölhetsz!

Nem nézhetek televíziót..... óra után (írd be az időt).....	1
Csak MTV1-et, MTV2-t és Duna TV-t nézhetek.....	2
Csak korosztályomnak megfelelő műsorokat nézhetek.....	3
A távirányítót csak felnőtt használhatja.....	4
A felnőtt tartalom ellenőrzése be van kapcsolva a tévén.....	5
A DVD/videó használata engedélyezett.....	6
A tévét ki/le kell kapcsolni, ha a szüleim szerint nem megfelelő a sugárzott tartalom.....	7
A szüleim rendszeresen ellenőrzik, hogy mit nézek.....	8

A tévézés hosszúságát felügyelik.....	9
Nem engednek közel ülni a tévéhez.....	10
Más szabály (írd le!).....	11
Nincsenek tévézésre vonatkozó szabályok.....	12

9. Mennyire értesz egyet azokkal a kijelentésekkel, melyek a tévével kapcsolatosak? (Karikázd be a számokat!)

	Nagyon egyetértek	Egyetértek	Nem értek egyet	Nagyon nem értek egyet
1. A tévében mindenkinek azt szabadna néznie, amit akar	1	2	3	4
2. A televízió jó irányba befolyásolja az embereket	1	2	3	4
3. A televízió rossz irányba befolyásolja az embereket	1	2	3	4
4. Minél több a tévéadó, annál jobb	1	2	3	4
5. A szülőknek szükséges korlátoznia a gyerek tévézését	1	2	3	4
6. A televíziózás a legjobb unaloműző elfoglaltság	1	2	3	4
7. Tévézés közben is lehet hatékonyan tanulni	1	2	3	4

10. Mint ahogy tudod, a tévében különböző műsorok vannak. Szerinted mennyire igazak az általuk közölt információk? (Karikázd be a műsorok mellett azt a számot, ami a Te véleményed tükrözi!)

		Mindig igaz	Legtöbbször igaz	Néha igaz	Sosem igaz	Nem nézek ilyet	Nem tudom
1	Természettudományos műsorok (pl. a National Geographic, vagy a Spektrum műsorszolgáltató csatornán)	1	2	3	4	5	6
2	Hírműsorok (pl. a TV2, az RTL Klub, vagy a Duna TV csatornáján.)	1	2	3	4	5	6
3	Valóság-show-k (olyan tévé műsorok, amiben embereket különféle életszerűnek tűnő helyzetekbe helyeznek – mint pl. a Big Brother, vagy A sziget, stb.)	1	2	3	4	5	6

11. Mennyire kerülsz hatása alá a következő televíziós szövegfajtáknak?

(1-től 5-ig számmal jelöld, hogy érzésed szerint mennyire hatnak rád az alábbi médiaszövegek!)

1 = Egyáltalán nincs rád hatással, 5 = Nagyon erősen hat rád)

Médiaszövegek	Rám gyakorolt hatás (számokkal kifejezve)				
1. Hírek	1	2	3	4	5
2. Szappanopera	1	2	3	4	5
3. Sci-fi	1	2	3	4	5
4. Horror	1	2	3	4	5
5. Romantikus film	1	2	3	4	5
6. Katasztrófa film	1	2	3	4	5
7. Akció film	1	2	3	4	5
8. Vigjáték	1	2	3	4	5
9. Erotikus film	1	2	3	4	5
10. Sportműsor	1	2	3	4	5
11. Kíváncsi műsor	1	2	3	4	5
12. Tudományos-ismeretterjesztő	1	2	3	4	5
13. Természetfilm	1	2	3	4	5
14. Rajzfilm	1	2	3	4	5
15. Reklám	1	2	3	4	5

12. Milyen formában hallgatsz rádiót? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is lehetséges!

Autóban.....	1
Otthon, hagyományos rádiókészülékkel.....	2
Otthon műhold, kábeltévé segítségével.....	3
Otthon interneten számítógépen keresztül.....	4
Otthon mobil telefont használva.....	5
Házon kívül személyi rádiót (MP3) vagy mobil telefont használok.....	6
Nem hallgatok rádiót.....	7

Ha egyáltalán nem hallgatsz rádiót, ugorj a 18. kérdésre!

13. Hány órát töltesz otthon rádióhallgatással egy átlagos iskolai napon? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1.) Legfeljebb 1 órát 2.) 1–2 órát 3.) 2–3 órát 4.) 3 óránál többet

14. Hány órát töltesz otthon rádióhallgatással egy átlagos hétvégi napon? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1.) Legfeljebb 1 órát 2.) 1–2 órát 3.) 2–3 órát 4.) 3 óránál többet

15. Általában hogyan hallgatsz otthon rádiót? (Karikázd be a válasz melletti számot!) Egy válasz lehetséges!

Legalább 1 szülő jelenlétében hallgatok.....	1
Testvéremmel/más gyerekekkel együtt hallgatok, szülők nélkül.....	2

- Egyedül hallgatók.....3
16. A következő dolgok közül melyiket tetted valamely rádióműsor alatt, vagy annak hatására? (Karikázd be a tevékenységek mellett álló számok közül azt, amelyik rád nézve igaz!)

	Igen	Nem
1. SMS-t küldtem egy rádióműsorba.....	1.....	2.....
2. Felhívtam egy rádióműsort/rádióadót.....	1.....	2.....
3. Küldtem e-mail-t egy rádióműsorba/rádióadóhoz.....	1.....	2.....
4. Meglátogattam egy rádióadó honlapját.....	1.....	2.....
5. Levelet küldtem egy rádióműsornak/rádióadónak.....	1.....	2.....

Ha a felsorolt tevékenységnél mindegyik esetben a nemleges választ jelölted meg, akkor ugorj a 17. feladatra!

- Mi volt a célod ezekkel a tevékenységekkel? (Karikázd be a válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

Hogy jelentkeztek egy versenyre.....	1.....
Hogy szavazzak.....	2.....
Hogy reagáljak egy műsor jellegzetességére.....	3.....
Hogy élőben beszéljek a műsorvezetővel.....	4.....
Hogy részt vegyek egy vetélkedőn.....	5.....
Hogy panaszkodjam a műsorról kapcsolatban.....	6.....
Hogy adakozzak egy szervezetnek.....	7.....
Más (írd be).....	8.....

17. Milyen szabályokat alakítottak ki a szüleid az otthoni rádióhallgatással kapcsolatban? Mik ezek a szabályok? (Karikázd be a válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

Nincs rádiózás óra után(írd be az időt).....	1.....
A rádióhallgatás hosszúságát felügyelik.....	2.....
Nem engedik hangosan hallgatni.....	3.....
Más (írd be!).....	4.....
Nincsenek rádióhallgatási szabályok.....	5.....

18. Van-e internet-hozzáférés a háztartásotokban? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1. Van 2. Nincs

Ha nincs otthon internet-hozzáféréseket, akkor ugorj a 25. kérdésre!!

19. Van-e internet hozzáférés a szobádban? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1. Van 2. Nincs

20. Miért került otthon bevezetésre az internet? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

Barát(ok)/család ajánlotta.....	1.....
Kapcsolattartás céljából (barátok, család).....	2.....
Barátoknak is van.....	3.....
Hogy tartsuk a lépést a technológia fejlődésével.....	4.....
Van az iskolában és már nagyon hozzászoktam.....	5.....
Hasznos segítség a házi feladat megoldásában.....	6.....
Hogy le tudjunk tölteni dolgokat (filmeket, zenét).....	7.....
Hogy használjuk az MSN-t/Skype-t/ Messenger-t.....	8.....
Játékok/hobbi/érdeklődések.....	9.....
Nem az én döntésem volt, hanem a szüleimé.....	10.....
Más (írd be!).....	11.....

21. Általában hogyan használsz otthon az internetet? (Karikázd be a lehetséges válasz melletti számot!) Egy válasz adható!

Legalább 1 szülő velem van abban a szobában, ahol netezek.....	1.....
Testvéremmel/más gyerekekkel együtt használom a netet, szülők nélkül.....	2.....
Egyedül használom az internetet.....	3.....
Nem használom az internetet.....	4.....

22. Hány órát töltesz otthon internetezéssel egy átlagos iskolai napon? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1.) Semennyit 2.) Legfeljebb 1 órát 3.) 1-2 órát 4.) 2-3 órát 5.) 3 óránál többet

23. Hány órát töltesz otthon internetezéssel egy átlagos hétvégi napon? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1.) Semennyit 2.) Legfeljebb 1 órát 3.) 1-2 órát 4.) 2-3 órát 5.) 3 óránál többet

24. Milyen szabályokat alakítottak ki a szüleid az otthoni internetezéssel kapcsolatban? Mik ezek a szabályok? (Karikázd be a számokat!) Több választ is lehetséges!

Nincs internethasználat óra után (írd be a számot!).....	1.....
Korlátozzák az internet használatának hosszúságát.....	2.....
Csak korosztálynak megfelelő oldalakat nézhetek.....	3.....
Tilos a felnőtteknek szánt tartalmak keresése.....	4.....
Tilos interneten vásárolni.....	5.....
Más (írd be!).....	6.....
Nincsenek szabályok.....	7.....

25. Használ-e internetet az otthonodon kívül? HA IGEN – Hol? (Karikázd be a válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

Iskola.....	1
Könyvtár.....	2
Internetes kávézó.....	3
Barát(ok) otthonában.....	4
WI-FI hotspot/wireless hozzáférés.....	5
Más (ÍRD BE).....	6
Nem használok máshol internetet.....	7

26. Kérlek, gondoldj arra, amikor az internetet az iskolában használod! Hány órát töltesz internetezéssel az iskolában egy átlagos iskolai napon? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1.) Semennyit 2.) Legfeljebb 1 órát 3.) több mint 1 órát

27. Milyen céllal használz internetet? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

E-mailezés.....	1
Chatelés.....	2
Üzenetváltás (MSN, Skype).....	3
Web-blogok olvasása/írása.....	4
Weboldalak készítése/frissítése.....	5
Iskolai munka/házi feladat.....	6
Sport hírek keresése.....	7
Társ kapcsolati oldalakat keresel fel (iwiw).....	8
Hírességek/show élet híreinek keresése.....	9
Hálózatos játékok.....	10
Tesz-vesz/aukción oldalak keresése.....	11
Zeneletöltés/filmletöltés.....	12
Hazai és külföldi oldalak látogatása.....	13
Rádiót hallgatsz.....	14
Televíziós műsorszolgáltatók oldalait böngészed.....	15
Más (Írd be!).....	16

28. Találkoztál bármivel, ami trágár, aggasztó vagy félelmetes volt az interneten? HA IGEN – Mikor történt ez? (Karikázd be a megfelelő számot!) Egy válasz adható!

Nem, soha.....	1
Az elmúlt 1 hétben.....	2
Az elmúlt pár hétben.....	3
Az elmúlt pár hónapban.....	4
Az elmúlt évben.....	5
Sokkal régebben.....	6

29. Olvasd el a következő szöveget, és válaszolj a kérdésre!

Egy felmérés szerint Magyarországon vannak olyan emberek, akik nem néznek tévét, nem hallgatnak rádiót, nem olvasnak újságot, leginkább csak az interneten tájékozódnak az eseményekről.

Egyetértesz-e azokkal, akik figyelmen kívül hagyják a többi hírforrást? Húzd alá a választ! Választásodat röviden indokold!

1: Teljesen egyetértek 2: Egyetértek 3: Nem értek egyet 4: Egyáltalán nem értek egyet

Indoklás:

30. Mennyire értesz egyet a következő, internettel kapcsolatos állításokkal? (Karikázd be a megfelelő számot!)

	Teljesen egyetértek	Egyetértek	Nem értek egyet	Nagyon nem értek egyet
1. Magabiztosan használom az internetet	1	2	3	4
2. Megbízható az a tartalom, amit az internetről letöltök	1	2	3	4
3. Sokszor nem találok meg az interneten amit keresek	1	2	3	4
4. Az internet használatát nem korlátoznám	1	2	3	4
5. Az internet használata teljesen veszélytelen tevékenység	1	2	3	4
6. Az internet korlátlan használata függőséghez vezet	1	2	3	4
7. Az internet olyan szabadságot biztosít, ami lehetővé teszi hogy bármely kommunikációs szabályt áthágjunk (bemutatkozás, helyesírás...)	1	2	3	4
8. Az internetet bármely korosztály szabadon és felügyelet nélkül használhatja	1	2	3	4

31. Van-e saját mobiltelefonod? (Húzd alá a megfelelő választ!)

1. Van 2. Nincs

Ha nincs saját mobiltelefonod, akkor ugorj a 41. kérdésre!

32. Te vagy a felelős a telefonszámlád / feltöltésed kifizetéséért? (Karikázd be a megfelelő számot!) Egy válasz adható!

Igen, én vagyok – teljes összeggel.....	1
Szüleim fizetik a teljes összeget.....	2
A felét én, a másik felét a szülők fizetik.....	3

Más fizeti (Írd be a nevét!)	4
33. Hány éves korban kaptad az első mobiltelefonodat? (Karikázd be a megfelelő számot!) Egy válasz adható!	
8 éves korom előtt	1
9-10 éves koromban	2
11-12 éves koromban	3
13-14 éves koromban	4
14 éves korom után	5
34. Hány hívást kezdeményezel mobiltelefonodon egy átlagos hétköznap? (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!	
1.) 1-2 hívást	
2.) 3-4 hívást	
3.) 5-nél többet	
4.) Takarékos vagyok, és mindig visszahívásokat kérek	
5.) Nem hívok fel senkit	
35. Hány hívást kezdeményezel egy átlagos hétvégén? (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!	
1.) 1-2 hívást	
2.) 3-4 hívást	
3.) 5-nél többet	
4.) Takarékos vagyok, és mindig visszahívásokat kérek	
5.) Nem hívok fel senkit	
36. Hány sms-t küldesz mobilodról egy átlagos hétköznap? (Húzd alá a megfelelő választ!) Egy válasz adható!	
1.) 1-2 sms-t	2.) 3-4 sms-t
3.) 5-nél többet	4.) nem küldök sms-t
37. Hány sms-t küldesz mobilodról egy átlagos hétvégén? Egy válasz adható!	
1.) 1-2 sms-t	2.) 3-4 sms-t
3.) 5-nél többet	4.) nem küldök sms-t
38. Milyen céllal használod mobiltelefonodat? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!	
Hívásokra	1
Sms-küldésre	2
MMS (fényképezésre)	3
MMS (videó)	4
Játéokra	5
Internet elérésére	6
Fényképezésre	7
Videók készítésére	8
Más (Írd bel)	9
39. Mi volt a legfőbb indok arra, hogy mobiltelefont kaptál? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!	
Vészhelyzetek esetére	1
A barátaimnak is van	2
Kapcsolattartás a barátokkal	3
Kapcsolattartás a családdal	4
Olcsón jutottunk hozzá/lement az ára	5
Nem akartam kilógni a kortársaim közül	6
Anyá/apa akarta hogy legyen	7
Más (Írd bel)	8
40. Milyen szabályokat alakítottak ki szüleid a mobiltelefon használatával kapcsolatban? Mik ezek a szabályok? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!	
Nekem kell fizetnem a telefonszámlámat / feltöltést	1
Korlátozott kártyafeltöltésem van	2
Csak hívásokra és sms-küldésre használhatom/nincs rajta WAP és internet	3
Korlátozzák a telefonhívások idejét	4
Rendszeresen ellenőrzik, hogy mire használom a mobilomat	5
Headsetet kell használnom	6
Más (Írd bel)	7
Nincsenek szabályok	8
41. A felsorolt lehetőségek közül melyiket használnád szívesen, hogy többet tudj az internetről, mobilokról, a digitális tévéről? (Karikázd be a lehetséges válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!	
Barátok	1
Iskolai tanóra	2
Szüleik	3
Testvérek (fiú, lány)	4
Szakértő eladótól, bolti alkalmazottól	5
Használati utasítás	6
Magamtól próbálgatással / hibákból tanulással	7
Más (Írd bel)	8
Nem érdekel, nem akarok ezekről többet tudni	9

42. Itt olvashatsz pár olyan dologról, amit az eddigi technológiákkal kezdeni lehet. Arra kérlek, hogy mindegyik esetben jelöld, hogyha már megtetted, ha szeretnéd kipróbálni, vagy ha nem érdekel.

		Megtettem	Szeretném kipróbálni	Nem érdekel
1	Saját weboldal készítése	1	2	3
2	Web Blog írása	1	2	3
3	Rövidfilm készítése mobillal	1	2	3
4	Csengőhang készítése	1	2	3
5	On-line fotóalbum készítése	1	2	3
6	Zenelejátszási listát készíteni	1	2	3

43. Az itt felsorolt tevékenységek közül melyiket hiányolnád a legjobban? (Karikázd be a megfelelő válasz számát!) Egy válasz jelölhető!

Tévézést.....	1
Rádióhallgatást.....	2
Mobiltelefon használatát.....	3
Internet használatát.....	4
Újságolvasást.....	5
Video / DVD nézését.....	6
Hordozható zene hallgatását/MP3.....	7
Számítógépes játékok, videojátékok.....	8

44. Ezek közül melyiket tudnád legkönnyebben feladni? (Karikázd be a megfelelő válasz számát!) Egy válasz jelölhető!

Tévézést.....	1
Rádióhallgatást.....	2
Mobiltelefon használatát.....	3
Internet használatát.....	4
Újságolvasást.....	5
Video-/DVD nézését.....	6
Hordozható zene hallgatását/MP3.....	7
Számítógépes játékok, videojátékok.....	8

45. A táblázat vízszintes soraiban különböző életszerű szituációkról olvashatsz. Mindegyik esetben azt az **egy kommunikációs formát jelöld meg**, amelyet az adott helyzetben leginkább választanál!

Életszerű szituációk	Sms- küldés	Mobiltelefon hívás	Vezetékes telefonhívás	Levélírás	E-mail	MSN/Skyp e használat	Találkozni a személyel
1. El szeretném érni a barátaimat egy találka céljából	1	2	3	4	5	6	7
2. Új barátokat kellene szerezni	1	2	3	4	5	6	7
3. Itt az ideje annak, hogy befejezzek egy régi kapcsolatot/szakítanom kell	1	2	3	4	5	6	7
4. Veszekedésre / szóváltásra fog sor kerülni	1	2	3	4	5	6	7
5. Kapcsolattartás családdal/külföldön élő rokonokkal	1	2	3	4	5	6	7

46. Az iskolai tantárgyak között van-e olyan, amelyik a médiával kapcsolatos tudnivalókra tanít? Például, hogy miképp készülnek a televíziós, rádiós műsorok, sajtóműfajok, stb.? Ha IGEN – Mely órák ezek? (Karikázd be a válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

Számítástechnika.....	1
Magyar irodalom.....	2
Állampolgári ismeretek, történelem.....	3
Mozgókép-kultúra és médiaismeret.....	4
Rajz- és vizuális kultúra.....	5
Más (Írd be!).....	6
Nincs ilyen.....	7

47. Az iskolai órák között van-e olyan, amelyik internetezni tanít? Például hogyan működik az internet, hogy készülnek a weboldalak, miként kerüljük el a nem kívánt oldalakat. HA IGEN – Mely órák ezek? (Karikázd be a válaszok melletti számokat!) Több választ is megjelölhetsz!

Számítástechnika.....	1
Magyar irodalom.....	2
Állampolgári ismeretek, történelem.....	3
Mozgókép-kultúra és médiaismeret.....	4
Rajz- és vizuális kultúra.....	5
Más (Írd be!).....	6
Nincs ilyen.....	7

48. A Mozgókép-kultúra és médiaismeret óra végén a tanár azt a házi feladatot adja, hogy nézzetek utána, mit jelent a tömegkommunikáció kifejezés? Hol keresnél róla információt? Nevez meg három forrást!

Az általad felsorolt három forrást állítsd sorrendbe a következő szempontok alapján!

Sorrend	A használat gyakorisága szerint	Fontossági sorrend szerint	Hatékonyaság szerint	Társadalmi szerepvállalás szerint
1.				
2.				

5. melléklet Médiaműveltség-teszt

□□□□□□□□ (azonosító)

H. Cs. és Cs. Cs. © – 2009. január

Médiaműveltség teszt 14-18 éves tanulók számára

Kutatásunkban arra törekszünk, hogy feltárjuk a 14 – 18 éves korosztály médiaműveltségét. A kérdőív kitöltése a személyi adatok felvételével kezdődik, mely adatok biztonságos tárolását a kutatók ezúton is garantálják. Együttműködésedet köszönjük!

Herzog Csilla és Csikos Csaba

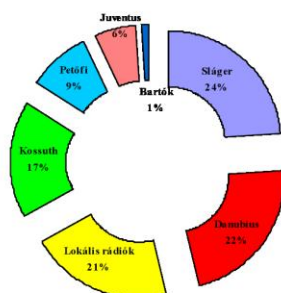
Neved: Nemed? 1. férfi 2. nő.....Születési éved:

Oktatási intézményed neve és címe

Iskolai évfolyamod, osztályod:

1. feladat: Nézd meg figyelmesen az ábrát, majd válaszolj a következő kérdésekre!

A rádiók hallgatottsága a 14 évesnél idősebb közönség körében



- Melyik volt a két leghallgatottabb rádióadó 2005-ben a Gallup szerint?
a)
b)
- Hány százalékos volt ezek hallgatottsága?
c)
d)
- Melyik volt a két legkevésbé hallgatott rádióadó?
e)
f)
- Hány százalékos volt ezek hallgatottsága?
g)
h)

Forrás: ©GALLUP - MediaMonitor, 2005.

2. feladat: Az ábrán látható rádióállomások közül a következő médiumokat választottuk ki: Sláger, Danubius, Petőfi (MR2), Kossuth (MRI) és Juventus rádió. Melyik műsorszolgáltató közszolgálati, és melyik kereskedelmi? Írd be a nevet a megfelelő helyre!

Kereskedelmi rádiók	Közzszolgálati rádiók

3. feladat: Figyeld meg az alábbi képeket! Mindegyik felvételen Eszenyi Enikő látható különféle filmszerepekben. Milyen érzelmeket tároáz az arckifejezése? Írd a képek alá!



4. feladat: Filmbéli vagy valóságos? Olvasd el a következő mondatokat, majd a sorszámkat írd a táblázat megfelelő helyére!

1. A kórházi dolgozók arckifejezése gyakran tükröz dühöt, elégedetlenséget, gúnyt, iróniát.
2. A kórházi dolgozók halkán és szakértelemmel végzik munkájukat.
3. A kórházi dolgozók időbeosztása jól szervezett (az orvosok naponta egyszer/kétszer tartanak referáló értekezleteket, és a betegeket is többször megvizsgálják).
4. A nővérek arckifejezése nyugalmat, segítőkészséget és kedvességet tükröz.
5. Az egészségügyi dolgozók munkaidőben a kórházban tartózkodnak, utána hazamennek.
6. Az orvosok munkaidőben is elhagyják a kórházat, és előfordul, hogy betegek lakásában kutatnak.
7. A kórházban minden egészségügyi dolgozó kötelezően fehér köpenyt visel.
8. Az orvosok között gyakori a hangos vita, veszekedés, az egymás közti ellentmondás.
9. Az orvos-csoport vezetője / osztályvezető főorvos lenéző, gúnyos a beosztottaival, és ritkán tiszteltető a betegeivel.



Valóságos kórházi situációk, viselkedésmódok	Filmbéli situációk, viselkedésmódok	Mindkettőre jellemző situációk, viselkedésmódok

5. feladat: Hol és mikor készült a kép? Nézd meg a fotót/filmkockát és válaszolj az alábbi kérdésekre!



Helyszín:
Hónap: Nap:
Mi történt ekkor?

6. feladat: Melyek a hír szempontjából lényeges információk? A szöveg alatt található táblázatba gyűjtsd ki a fontosabb adatokat!

50. születésnapját ünnepli Németország rangos dokumentum- és animációs filmeknek szentelt fóruma, a **DOK Leipzig**. A lipcsei fesztivál négy magyar rendező munkáját tűzi műsorra. A jubileum alkalmából a rendezvény történetében fontos műveket láthatja újra a közönség. A válogatásban Vajda Béla 1983-ban készült FIPRESCI-díjas „Hányas vagy?” című filmjét tűzik műsorra. Az animációk nemzetközi versenyében Szilágyi Varga Zoltán alkotása, a Kecskeméten készült „Jegyzőkönyv” című hétperces és Ducki Tomek első filmje, a KAFF nagydíjas „Életvonal” indul. Az európai dokumentumfilmről körképet nyújtó válogatásba Szöllősy Gabriel „Sztálinvárosi kantáta” című rendezése kapott meghívást.

Forrás: NOL • Népszabadság On-line 2007. október 26.

Fontosabb helyszínek	Fontosabb időpontok	Fontosabb nevek, címek

7. feladat: Összekeveredtek a reklámszlogenek és a hozzájuk tartozó termékek/márkák. Találd meg a párokat!

Sorsz.	Reklámszlogen	Termék / Márka	A sorszámkok mellé írd be a hozzájuk tartozó termék/márka betűjelét!
1.	„Elsősegély a megfázásban”	A. Bounty	1.:
2.	„Kifejezetten gyerekeknek”	B. Orbit gyerekeknek	2.:
3.	„Blizza rá a piszkos munkát”	C. Nesquik	3.:
4.	„Az Édenkert íze”	D. Mr. Muscle	4.:
5.	„Nincs többé korpa, csak gyönyörű haj”	E. Kinder csokoládé	5.:
6.	„Varázsold át a tejet”	F. Aspirin Plus C	6.:
7.	„Legyőzi a fognyitvó manókat, és szuper-gyümölcsös az íze”	G. Head & Shoulders	7.:

8. feladat: Írd a képek mellé a televíziós műsorok címét és a műsorszolgáltató csatormát!













9. feladat: Melyik kifejezés köthető a magas-, és melyik a népszerű mozgóképi kultúrához? Írd a számokat a táblázat megfelelő helyére!

1. csábító hangzásvilág; 2. kommersz; 3. kísérleti; 4. elvont; 5. szenny; 6. giccs; 7. hollywoodi; 8. számítógépes animáció; 9. finom megvilágítás; 10. zenei aláfestés

Magaskultúra	Népszerű kultúra	Mindkettő

10. feladat: Olvasd el a táblázatban található kifejezéseket! Keress a magas- és népszerű kultúra területéről olyan filmalkotásokat, melyek a kifejezésekhez köthetők! Az átlalad kiválasztott példák mellé írd oda, hogy magas- (rövidítése: M) vagy népszerű (rövidítése: N) kultúrának tartod-e ezeket?

Kifejezések	A film címe	Magas- vagy népszerű kultúra? (Rövidítések: M; N)
Barátság – bajtársiasság		
Gyengék megsegítője		
Gyilkosság		
Gyereket egyedül nevelő anya		
Az emberiség megmentője		
Nevetséges kisember		
Végzetes asszony		
Lázadó robot		
Vámpír		

Forrás: Gyenes-Hartai-Kozák, 2004

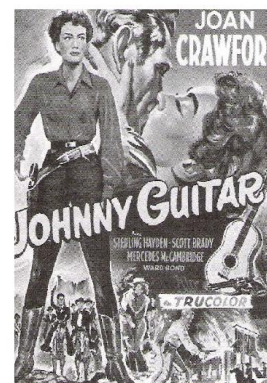
11. feladat: A műfaji jegyekre már a film egyik előzetes reklámja, a filmplakát is utal. Milyen műfajú filmet takarnak az itt látható plakátok? Írd alá!



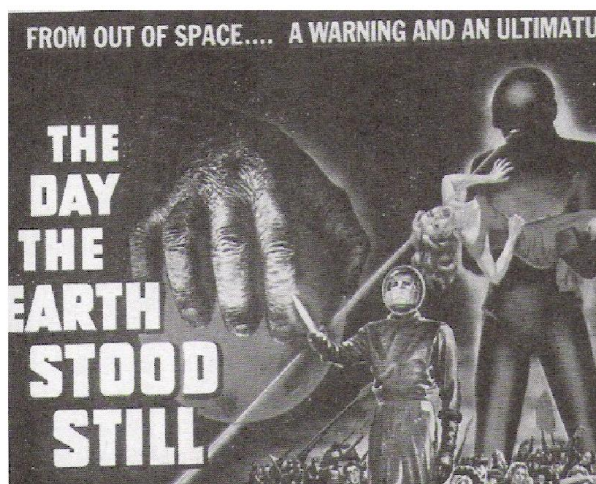
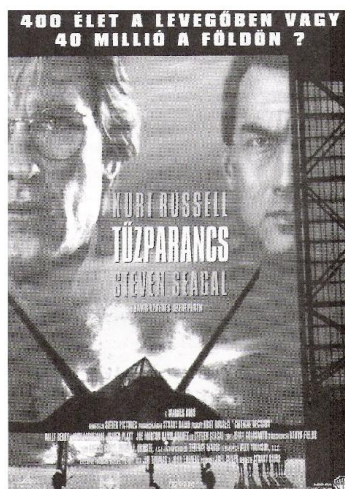
1.:



2.:



3.:



4.:

5.:

12. feladat: Mi jellemzi a közszolgálati („KÖ”) és a kereskedelmi („KE”) médiumok működését! Tegyé! X jelet a megfelelő helyre!

Jellemzők	KÖ	KE	Mindkettőre jellemző	Egyikre sem
Működését elsősorban a piaci verseny szabályozza				
A műsoroknak a lehető legszélesebb közönséget kell elérniük				
Pontos tájékoztatást kapunk a hírműsorokból				
Néhány műsortípus jellemzi				
A nemzeti hagyományokat, értékeket a kulturális és oktató műsorok képviselik				
Kellő megszólalási és bemutatkozási lehetőséget biztosít a nemzeti kisebbségek részére				
A reklámműsorok szerepe meghatározó fontosságú (üzleti érdek)				
A lehető legegyszerűbb, mindenki számára érthető módon fogalmazza meg műsorai tartalmát, mondanivalóját				

Forrás: Gyenes-Hartai-Kozák, 2004

13. feladat: A képen Paris Hiltont látod, aki a közeli napokban Budapesten készül eltölteni néhány napot. Te egy televízióban dolgozol szerkesztő-riporterként. A főszerkesztőd azt a feladatot adja, hogy készíts vele interjút. Válaszolj a következő kérdésre! Hogyan fogod előkészíteni az interjút? (Segítségképpen néhány kifejezés: egyéni felkészülés; kapcsolatfelvétel a menedzserével; stáb megszervezése, stb.). A feladatokat sorszámozd!



14. feladat: A képen egy beteg fotómodellt látsz. Mi a betegség neve?



Válasz:

Újságíróként dolgozol egy hetilapnál, ahol a főszerkesztő szerint fontos lenne foglalkozni ezzel a témával. Te kapod a feladatot. Választanod kell egy hiteles és a témához értő riportalanyni. Foglalkozása szerint ki lenne az?

6 kérdést tehetsz fel kiválasztott riportalanynak. Melyek azok?

- 1.) _____
- 2.) _____
- 3.) _____
- 4.) _____
- 5.) _____
- 6.) _____

15. feladat: A táblázatban olyan célokat soroltunk fel, amiért a televíziót használni szoktuk. Milyen műsort választasz ha szórakozni kívánsz, és miyet ha információhoz kívánsz jutni? Kapcsold össze a televízió használat célját a televíziós szövegfajtákkal!

Egy válasz csak egy helyre írható!

1. vígjáték; 2. hírek; 3. útifilm; 4. szerelmi történet; 5. ismeretterjesztő film, magazin; 6. szappanopera; 7. tudományos-ismeretterjesztő műsor; 8. sci-fi; 9. krimi; 10. horrorfilm; 11. erotikus film; 12. show-műsor; 13. kvíz-játék; 14. sportműsor (boks, Forma 1; labdarúgás; stb.)

A televízió használat célja:	Televíziós szövegfajták (számmal jelölve)
1. Szórakozás	
2. Információhoz jutás	
3. Erős, büntudatmentes, felkavaró érzelmek átélése	
4. Követésre méltó példákra találni	
5. A romantikus szerelem „megtapasztalása”	
6. A szexuális kíváncsiság kielégítése	
7. A bennünk élő agressziót – tét nélkül – kiélni	
8. A bennünk élő kalandvágyat kiélni	
9. Más kultúrák, fajok és népek megismerése	

Forrás: Gyenes-Hartai-Kozák, 2004

16. feladat: Milyen mesék szereplőit látod a képeken? Írd a mesék címét a kép alá, majd társítsd hozzájuk a megfelelő idézetek számát!



1. „A Rozsdás Rákollóban dolgozik, mint herkentyűburger sütő! Kedvenc tevékenysége a medúzavadászat.”
2. „Sárkány van nálam, és nem félek használni!”
3. „Mondd meg nekem, kis tükröm: ki a legszebb a földön?”
4. „Ó, nagy és hatalmas Pityul!”
5. „Nem miszkár, gaszkári!”
7. „Hol a baba?? Itt a baba!”

17. feladat: A rajzfilm képei nem a megfelelő sorrendben vannak egymás mellé rakva! A képek alatti számozással állítsd időrendi sorrendbe!



.....



.....



.....

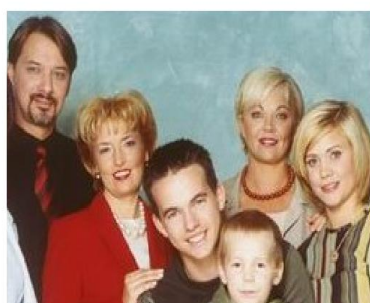


.....



.....

18. feladat: Melyik televíziós műsor szereplőit látod a képen?
Mi a műfaja?



Fogalmaz meg három érvet, amiért érdemes nézni ezt a műsortípust!

Írj három érvet a műsortípus ellen is!

Közreműködésedet köszönjük!

Témák amelyeket szeretném ha érintenének a fókusz-csoportos felvételek során

1. Az emberek viselkedésének megfigyelése a **valóságban** és a filmekben/televíziós műsorokban (azonosságok és eltérések megnevezése, összegyűjtése) – *a feladat a tanulók megfigyelési kompetenciájának vizsgálatát szolgálja*
2. A művekben, műsorokban megjelenő konfliktusok, viselkedési módok és megoldások alkotásra való beállítódás tudatos kritikai elemzésén, illetve a **valóságismereten** alapuló szerepjáték, szövegképzési gyakorlat – *a feladat a tanulók önismeretét, együttműködési, választási és tolerancia készségét, képességét vizsgálja.*
3. Az elemi mozgóképi szövegalkotó kódok alkalmazása, mozgóképirás – *a feladat a tanulók kommunikációs készségeit, képességeit vizsgálja*
4. Vita a média használatával kapcsolatos megfigyelések alapján a média társadalmi szerepéről, működésének módjáról – *a feladat a tanulók értelmezési, elemzési és tolerancia készségét, képességét vizsgálja*

A csoportos feladat megoldására példa:

- 1.2. Válasszatok ki két 3 fős csoportot, és ugyanazt a jelenetet játsszák el életszerűen, és a szappanopera szintjén is. Olyan témát válasszatok, amelyben van konfliktus, és akkor a 2. ponthoz tartozó szerepjáték, szövegképző gyakorlattal kapcsolatos feladatot is megoldjuk egyszerre. Vitassátok meg az életszerű, és filmre elképzelt jelenetek különbségeit! Miből adódnak ezek?
3. Maradjunk az előbbi csoportfeladat ötleténél – ha ugyanazt a jelenetet egy mozifilmhez illetve egy zenei videokliphez kellene leforgatni változnak-e a rendezői utasítások, mennyiben változik az operatőri tevékenység (kamera-állás, közeli / félközeli / totálkép alkalmazása) illetve a megvilágítás mértéke? Milyen különbségek mondhatók el a beállítások hossza, és a kameramozgás tempója, ritmusa között?

Segítségképpen – gondolatébresztőnek - a táblaképre felírhatod a következő kifejezéseket:

Közelkép (premier plán), félközeli, totálkép
Megvilágítás és a színekkelés
Ismétlés
Beállítások hossza és a kameramozgás tempója

*Ezt is eljátszhatjátok oly módon, hogy az **előbbi filmbéli rövid jelenetet** rendezői utasításokkal egészítitek ki. A rendező használhatja a táblaképre felírt kifejezéseket!*

4. Vitaindító kérdések:

*Mennyire töltöttek be mindennapjainkban fontos szerepet a médiumok?
Milyen különbségek tehetők a kereskedelmi és a közszolgálati médiumok műsorai között? (pl. a piaci verseny szabályozza a kereskedelmi média működését, változatosabb műfajok a közszolgálati médiumokban, stb.)
Tudtok-e olyan szabályokról, amelyekkel a tévés, rádiós műsorszolgáltatók befolyásolását a törvény csökkenteni szeretné? (pl. műsoridő korlátozása, korhatár megjelölése, reklámidő megszüntetése, stb.)*

Feladat:

Alakítsatok két csoportot: az egyik érveljen a kereskedelmi televízió műsorszolgáltatása mellett, a másik pedig ellene (lehet úgy is, hogy konkrétabbá

tesszük, és a másik csoport a közszolgálati tévé a MTV1, az MTV2 és a Duna TV mellett érvel! Gyűjtsétek össze ezeket az érveket – legyen táblaképen!

Szakirodalmi háttér:

A mozgóképi művek mindig szerkesztett, vágott megmunkált anyagok, képsorok – a hatásos közlés érdekében az alkotók átszerkesztik a kamera által rögzített folyamatos tér-időt.

Az operatőrök, rendezők, vágók által leggyakrabban alkalmazott mozgóképi szövegalkotó kódok, eszközök:

- *A kiemelés és a hangsúlyozás mozgóképi eszközei:* a közelkép (premier plán), félközelí, totálkép.
A közelkép felfokozza az esemény drámai erejét; segít azonosulni a szereplővel vagy abban, hogy átvegyük nézőpontját. A sztárkultusz sokat köszönhet a közelképnek. Jellegzetes televíziós műsortípusok, amelyek erőteljesen vonzódnak a közelképekhez a reklám és a videoklip.
- *A megvilágítás és a színkezelés:* a fények és a színek tudatos alkalmazása szintén a lényeges elemek – a szereplő, az esemény, a gesztus – hangsúlyozását szolgálja.
- *Az ismétlés:* a kiemelés legrégebben és leggyakrabban alkalmazott eszköze. Lényege hogy a néző számára egy adott motívum (helyszín, időpont) ismételt felbukkanásával tesszük érthetővé a cselekmény keretét. *Pl: Spielberg Cápa című filmjében az ismételt cápa támadások értetik meg a nézővel, hogy az ellenfél ezúttal szinte egy mitikus lény.*
- *A hossz és tempó:* a kameramozgás ritmusa, tempója, egy beállítás hosszúságával jelezhetjük, hogy az alkotó mit tart fontosnak, lényegesnek. (pl. egy gyilkosság nagyon gyorsan megy végbe, az udvarlási folyamat ráérős, elhúzódó). A leggyorsabb mozgóképi műfajok a reklámok és a klipek. Lassú kameramozgás jellemzi a sorozatokat, mert minden jelenet ugyanolyan hosszúra nyújtott.

A modern média nem egyszerűen a gazdasági élet egyik résztvevője, hanem egyben a társadalmi nyilvánosság főszereplője, ezért tulajdonviszonyainak, működésének szabályozása alapvető a társadalom egésze számára.

Egy-egy multinacionális médiavállalkozás kezében olyan óriási befolyásoló erő összpontosulhat, amelyet akár a hatalom és a társadalom manipulációjára is felhasználhat.

Ezt a befolyásoló szerepet lehet ellensúlyozni pl. a televíziós, rádiós reklámidőt korlátozó sajtó-, reklám-, és médiatörvényekkel.

A médiainstítúciók a közönség figyelmét adják el hirdetőiknek, ezért nemcsak az általuk közvetített műsort, hanem magát a közönséget (rádióhallgatót, tévé nézőt is) árúnak tekintik.

7. melléklet *Szülői beleegyező nyilatkozat a fókusz-csoportos videofelvételhez*

Tisztelt Szülők!

2009-ben egy nagy mintás kutatást (1000-1200 fő) indítunk, melynek célja a 14 – 18 éves korosztály médiahasználatának, illetve médiáról alkotott véleményének feltárása. E vizsgálat keretében a tanulók két papír-ceruza tesztet töltenek ki. A kapott eredmények finomításához azonban szükség van egy más kutatási módszerre, a fókusz-csoportos megbeszélésre. Ennek során a tanulók 10-12 fős csoportokban egy tanóra keretében beszélgetnek, vitáznak a médiumokkal kapcsolatos tapasztalataikról, saját médiahasználati szokásaikról. Az óra csoportfolyamatait digitális kamerákkal rögzítjük, és ezek a felvételek lesznek alkalmasak arra, hogy pontosabb képet kapjunk a tizenéves tanulók vita- és kommunikációs készségéről, továbbá véleményalkotási módjáról, gyakorlatáról. A foglalkozásokat Dr. Vargáné Vizi Csilla vezeti és koordinálja, a felvételeket Tóth Béla készíti a tanulókról. A kutatók a felvételek során garantálják a részt vevők anonimitását, és biztosítják az adatok biztonságos tárolását.

Kérem, hogy engedélyezze gyermeke részt vételét a kutatásban.

Eger, 2009. február 16.

Tisztelettel:

Herzog Csilla
Eszterházy Károly Főiskola
Médiatudományi Tanszék

Tisztelt Szülő!

Kérem, töltsse ki az alábbi szöveget, és húzza alá a megfelelő szövegrészt!

Alulírott, Szülő/gondviselő

Engedélyezem

Nem engedélyezem

..... hogy gyermekem..... tanuló részt vegyen a Médiaműveltség kutatás fókusz-csoportos vizsgálatában. A foglalkozáson készült felvételekkel kapcsolatosan a kutatók irányába anyagi követelésekkel nem lépek fel.

Eger, 2009. február

.....
Szülői aláírás

Kutatásunkban arra törekszünk, hogy feltárjuk a 14 – 18 éves korosztály médiaműveltségét. A kérdőív kitöltése a személyi adatok felvételével kezdődik, mely adatok biztonságos tárolását a kutatók ezúton is garantálják. Együttműködésedet köszönjük!

Herzog Csilla és Dr. Csíkos Csaba

Az iskolád pontos megnevezése:

Évfolyamod, osztályod megnevezése:

Nemed (Húzd alá a megfelelő választ!): Férfi Nő

Korod:év

1. feladat:

Nevezzetek meg 5-5 olyan tulajdonságot / képességet, amelyet nőiesnek, illetve férfiasnak gondoltok!

Nőkre jellemző külső/ belső tulajdonságok, képességek:

1. 2. 3.

 4. 5.

Férfiakra jellemző külső/belső tulajdonságok, képességek:

1. 2. 3.
4. 5.

2. feladat

Képzeld el, hogy Te most egy film forgatókönyvírója vagy. Egy olyan jelenetet/szituációt kellene írnod, amelyben az általad megnevezett képességek, tulajdonságok többsége érvényesül, vagyis amelyben a nő és a férfi **maximálisan "igazi"** nőként/féfíként mutatkozhat meg! (Neveket is adj a szereplőknek!)

Jelenet/Szituáció:

[illegible]

3.feladat

Most egy olyan jelenetet/szituációt írn le, amelyben éppen ellenkezőleg, mind a két nem képviselői a lehető legkevésbé képviselik a nemük karakterjegyeit! *(Neveket is adj a szereplőknek!)*

Jelenet/Szituáció:

[illegible]

4. feladat

Tudnál-e olyan filmes példát hozni, amiben

- a.) a nő „igazi nőként” mutatkozik meg?

A film címe: *A főszereplő neve:*

Melyek azok a külső / belső tulajdonságok, amelyek miatt ezt a példát hoztad?
Sorolj fel néhányat!

.....

.....

- b.) a férfi „igazi férfiként” mutatkozik meg?

A film címe: A főszereplő neve:

Melyek azok a külső / belső tulajdonságok, amelyek miatt ezt a példát hoztad?
Sorolj fel néhányat!

.....

.....

.....

- c.) Mennyire valóság-hűek a filmekben/sorozatokban látott főbb női és férfi karakterek? *Húzd alá azt a választ, amelyik számodra a leginkább elfogadható!*

Minden esetben	Többször	Ritkán	Egyáltalán nem valószínű
----------------	----------	--------	--------------------------

Válaszodat indokold!

.....

.....

.....

.....

Köszönjük segítségét!

9. melléklet *Oktatói strukturált interjú (általános iskola)*

A Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy hazai gyakorlatának jellemzése
Oktatói interjú

Az általános iskola neve és címe:.....

Az oktató teljes neve:.....

<i>Az általános iskolára vonatkozó adatok</i>	
Melyik évfolyamon tanítják a tárgyat?	
Heti hány órában tanítják a tárgyat?	
Integráltan vagy önálló tárgyként szerepel az órarendben? (segítség adhat, ha tudjuk, milyen szakos tanár tanítja a tárgyat)	
Amennyiben integráltan szerepel az órarendben, akkor melyik tárgyhöz kapcsolódik?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> Magyar irodalom Történelem Rajz és vizuális kommunikáció Számítástechnika
Milyen a tanár szakmai felkészültsége? Miért ő tanítja a tárgyat?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> - Egyetemi tanári végzettsége van mozgóképkultúra és médiaismeretből - Elvégezte a 120 órás tanári kiegészítő képzést - kevés volt az óraszám - más egyéb ok:.....
Mit hangsúlyoz a tanár az órán?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> - sajtótörténetet - műfajismeret - mozgóképpel kapcsolatos ismereteket (film- és reklámalelemzés, hírműsorok elemzése) - nyomtatott sajtóval kapcsolatos ismeretek - tömegkommunikációval kapcsolatos fogalmak (a média befolyásolása, kritikus médiahasználat, stb.)
Milyen céllal oktatja a tanár a tárgyat?	
Milyen szemléltetőeszközök állnak a tanár rendelkezésére	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> - video lejátszó - DVD lejátszó - Diktafon - Kazettás-magnó (hangfelvételre) - Digitális kamera - Számítógépek digitális vágáshoz - Mozi terem (filmek lejátszására) - Filmtár (összegyűjtött filmek, reklámok) - Hírlapolvasó a könyvtárban
Milyen a diákok hozzáállása (attitűdje) a tárgyhöz	<i>Aláhúzással jelöld:</i> <i>Kedvelik</i> <i>Nem kedvelik</i>
Részt vesznek-e a Hírlapot a diákoknak! Programban? (HÍD program)	<i>Igen</i> <i>Nem</i> <i>Ha igen, mióta?</i>
Részt vesznek-e a Sajtó és tanulás programban? (SÉTA program)	<i>Igen</i> <i>Nem</i> <i>Ha igen, mióta?</i>

Egyéb kiegészítések (érdekessegek) csak az adott iskolára vonatkozóan:

10. melléklet *Oktatói strukturált interjú (középiskola)*

A Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy hazai gyakorlatának elemzése
Oktatói interjú

A középiskola neve és címe:.....

<i>A középiskolára vonatkozó adatok</i>	
Melyik évfolyamon tanítják a tárgyat?	
Heti hány órában tanítják a tárgyat?	
Integráltan vagy önálló tárgyként szerepel az órarendben?	
Amennyiben integráltan szerepel az órarendben, akkor melyik tárgyhoz kapcsolódik?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> Magyar irodalom Történelem Számítástechnika
Milyen a tanár szakmai felkészültsége? Miért ő tanítja a tárgyat?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> - Egyetemi tanári végzettsége van mozgóképkultúra és médiaismeretből - Elvégezte a 120 órás tanári kiegészítő képzést - kevés volt az óraszám - más egyéb ok:.....
Mit hangsúlyoz a tanár az órán?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> - sajtótörténetet - műfajismeret - mozgóképpel kapcsolatos ismereteket (film- és reklámalemezés, hírműsorok elemzése) - nyomtatott sajtóval kapcsolatos ismeretek - tömegkommunikációval kapcsolatos fogalmak (a média befolyásolása, kritikus médiahasználat, stb.)
Milyen céllal oktatja a tárgyat?	
Milyen szemléltetőeszközök állnak a tanár rendelkezésére?	<i>Lehetséges válaszok (aláhúzással jelöld!!!)</i> - video lejátszó - DVD lejátszó - Diktafon - Kazettás magnó (hangfelvételre) - Digitális kamera - Számítógépek digitális vágáshoz - Mozi terem (filmek lejátszására) - Filmtár (összegyűjtött filmek, reklámok) Hírlapolvasó a könyvtárban
Részt vesznek-e a Hírlapot a diákoknak! Programban? (HÍD program)	<i>Igen</i> <i>Nem</i> <i>Ha igen, mióta?</i>
Részt vesznek-e a Sajtó és tanulás programban? (SÉTA program)	<i>Igen</i> <i>Nem</i> <i>Ha igen, mióta?</i>

Egyéb kiegészítések (érdekességek) csak az adott iskolára vonatkozóan:

Hospitálási jegyzőkönyv
Mozgóképkultúra és médiaismeret óra

A hospitálást végző hallgató neve:

A hospitálás ideje (év, hónap, nap):

A hospitálás helye (az intézmény és a város pontos megnevezése, címe és irányítószáma):

Az évfolyam, osztály megnevezése:

Az osztály létszáma: fő

A bemutató órát tartó pedagógus neve:

Megfigyelési szempontok:

1. **oszlop - Az óra menete:** köszöntés, az előző óra tananyagának ismételése, számonkérés (szóbeli/írásbeli felelet), az új tananyag témájának bevezetése, az új tananyag ismertetése, részösszefoglalás(ok), vázlatírás füzetbe/táblára, ismételés, házi feladat ismertetése, elköszönés
2. **oszlop - Az óra időbeli tervezése:** az óra 0. percétől az óra 45. percéig. Hányadik percben tesz valamit a pedagógus?
3. **oszlop - Az oktatási munkamódszerek**
tanári előadás; magyarázat; elbeszélés (jelenség, esemény, folyamat érzéketlen, szemléletes bemutatására szolgál); tanulói kiselőadás; vita; megbeszélés (a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot); projekt módszer (komplex gyakorlatias természetű probléma megoldása nagyfokú tanulói önállóságra építve); csoportos/páros feladatmegoldás; szimuláció – szerepjáték - játék (olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be); házi feladat
4. **oszlop - Az oktatás szervezési módjai**
frontális munka: az együtt tanuló/tanított gyerekek, ifjak tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében (egységes oktatás, osztálykeretben)
egyéni munka: az egyes gyerekek önállóan megoldandó egyéni feladatokat kapnak. Célja lehet: pl. a korábban tanultak alkalmazása, rögzítése, rendszerezése, értékelése, új ismeretek szerzése
párban folyó tanulás: két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében (**páros munka:** hasonló szinten lévő tanulók közösen, gondolatcserében oldanak meg valamely kapott/vállalt tanulmányi feladatot; tanulópár: a jobb tanulmányi szinten lévő tanuló segít társának a felzárkóztatásban).
csoportmunka: 3-6 fő közös munkában old meg kapott vagy vállalt feladatot. Kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok jönnek létre. Alkalmazható új anyag feldolgozása, az alkalmazás, a rögzítés érdekében.
5. **oszlop - Szemléltető eszközök**
video lejátszó, videofilm; DVD lejátszó, DVD lemez; projektor; laptop, asztali számítógép; diktáfon; írásvetítő; táblakép; kréta, lemosható filc; tankönyv; munkafüzet
6. **oszlop - A tanulási tevékenység szervezése (figyelmezési technikák)**
Megállító magatartások: szemkontaktus, szóbeli figyelmeztetés, hangerősség változtatása, fenyegető eljárások: megségnyenítés, gúnyolódás, bántó, lekicsinylő megjegyzés, beírás naplóba/ellenőrzőbe

Megerősítő eljárások: szóbeli dicséret (jól van, ügyes/okos vagy), mosoly, helyeslő kifejezések (jól látod a dolog lényegét, jól gondolkodsz), dicséret beírása naplóba/ellenőrzőbe

Az óra menete	Az óra időbeli tervezése	Oktatási munkamód szerek	Az oktatás szervezési módjai	Szemléltető eszközök	A tanulási tevékenység szervezése (fegyverkezés i technikák)