

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

HERZOG CSILLA

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

PhD értekezés tézisei

Témavezető: Csikos Csaba



Oktatáselmélet Doktori Program
Szeged, 2012

A 21. századra az élet egészét körülvevő és állandóan elérhető technológia jelentős mértékben megváltoztatta az emberek életét, azt, ahogyan kommunikálunk, ahogy dolgozunk, vagy ahogy az ismereteinket szerezzük. Mindezek következtében átalakult az értékesnek számító tudás, illetve képességek, kompetenciák köre (Molnár, 2011). Az információs és kommunikációs kompetenciák az információs társadalomnak köszönhetően tartoznak a műveltség alapelemei közé, hiszen „*az írás-olvasás-számolás mégoly sikeres közvetítése is elégtelen, ha nem igazodik az „új médiumok” világához*” (Z. Karvalics, 1997, 691. o.). Ebben a környezetben nem mindegy, hogy a különböző médiumok, mindenekelőtt az internet közvetítette tartalmakhoz milyen tudatossággal viszonyulunk, az üzeneteknek passzív befogadói, vagy kritikus szemlélői vagyunk.

A médiaműveltség nyilvánvalóan elsősorban a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel (Bawden, 2001 idézi Koltay, 2009). Értjük alatta ugyanakkor az egyén azon hozzáférési, elemzési és értékelési ismereteit, képességeit és készségeit, továbbá attitűdjeit és viszonyulásait, amelyek a kommunikáció különböző formáival kapcsolatosak (Hobbs, 2011b; Babad, Peer, és Hobbs, 2012). A médiaműveltség abban is segíti a befogadót, hogy értelmezni tudja a különböző formában – pl. álló-, mozgókép, audio-, audiovizuális, digitális, stb. –, tartalomban, és műfajban érkező médiaszövegeket, de szükség esetén maga is létre tudja hozni ezeket.

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. 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).

A médiaműveltség kutatás előzményei és célkitűzései

Az Európai Unió intézményei – lásd az Európai Parlament, a Régiók Bizottsága, illetve a Tanács és a Bizottság – elvárják és ajánlják, hogy a tagállamok nyomatékosan lépjenek fel a médiaműveltség előmozdításáért. 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. Az Európai Bizottság Információs Társadalom és Média Főigazgatósága ezért is támogat olyan kutatásokat, amelyek eredményeinek köszönhetően konkrét adatok birtokában jellemezhetőek az európai országok médiaműveltséggel kapcsolatos mutatói (Herzog, 2012d).

Az Európai Unió finanszírozásában zajlott 2008. októbertől 2009. júliusig az a médiaműveltség alap kutatás, mely 27 európai államra terjedt ki. A szakemberek a vizsgálat keretében határozták meg a médiaműveltség struktúráját, kiindulási pontot nyújtva ezzel a további – így a hazánkban is folytatott – kutatásokhoz. A médiaműveltség két fontos tényező mentén jellemezhető, és vizsgálható. Ezek a külső környezeti – és az egyéni faktorok, melyekhez további alkotóelemek kapcsolódnak:

- (1) A médiaműveltség *külső környezeti tényezői segítségével* egy adott társadalom, vagy nemzetállam médiagazdasága, és infrastruktúrája jellemezhető. Olyan elemek sorolhatók ide, mint a médiaműveltség társadalmi megítélése, a médiaszabályozások formái, a média hozzáférés biztosítása, és a médiaoktatás formája, gyakorlata.
- (2) A médiaműveltség *egyéni tényezői* azok a kognitív folyamatok, amelyek a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és médiaszöveg-értését teszik lehetővé. Lásd pl. médiaszövegek közti tájékozódás, médiaszövegek értelmezése, elemzése, rendszerezése, médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás. Az egyéni tényezők további fontos alkotóeleme a szociális kompetencia, mely lehetővé teszi például a közéletben, a társadalmi kommunikációban való aktív részvételt.

Az Európai Unió vizsgálatban a kutatók választ kerestek az alábbi kérdésekre: az uniós tagországokban élők számára milyen széles körben biztosított a tömegkommunikációs eszközökhöz való hozzáférés; mennyire támogatja hatályos jogszabályokkal az állam a digitális felzárkózást, és az európai szintű harmonizációt; van-e helye a közoktatásban a médiaoktatásnak. A szakembereket a médiaműveltség társadalmi megítélésén túl az is érdekelte, hogy a vizsgált országokban hogyan jellemezhető a lakosság médiahasználat, médiaszöveg-értése, milyen céllal és tartalommal készülnek

a médiaszövegek, ezek segítik-e a tágabb környezetbe való beilleszkedést, az aktív állampolgárság gyakorlatát. Az első uniós alapkutatás szerint Magyarország – a médiaműveltség becsült értéke alapján – a tagországok alsó harmadában helyezkedik el, annak ellenére, hogy hazánkban iskolarendszerű médiaoktatás folyik (Hartai, 2010).

Az értekezésben arra törekedtünk, hogy kövessük „Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok” tanulmányban (lásd Celot, López és Thompson, 2009) közzétett médiaműveltség struktúráját, kiegészítve azt a 14–18 éves tanulók és a média kapcsolatát feltáró vizsgálatok eredményeivel (Herzog és Racsko, 2012b).

Az alapszintű és a középiskolai oktatás számos olyan területtel foglalkozik, amely a gyerekek hétköznapi életében nagyon fontos, de a helyes, tudatos médiafogyasztásra vonatkozó ismeretek átadására a közoktatás még mindig kevés hangsúlyt helyez. Teszi ezt annak ellenére, hogy napjainkban a média meghatározó – és egyre növekvő – szerepet tölt be az ifjúság életében (Bazalgette, 1991). Kutatások igazolják, hogy a tizenéves diákok nem egységesek a médiához fűződő viszony, a műsorválasztás, a televízióról alkotott vélemény, de még a médiahasználat céljában és a ráfordított idő vonatkozásában sem. A tanulók különböznek abban is, hogy milyen mértékben vannak tudatában a médiumok hatásával. Az erről alkotott – látszólag meggyőzően hangzó – vélemények gyakran szöges ellentétben állnak a diákok műsorválasztásával, és az erre fordított idővel. Az eltérések hátterében olyan változók állnak, mint a társadalmi háttér, az anyagi viszonyok, nemi szerepeik és kulturális aktivitásuk. Ízlésbeli különbségeik pedig erős összefüggést mutattak az iskolatípusokkal és életkorokkal, ami további lehetőséget adhat pl. a differenciált oktatási megközelítés kidolgozására (Colwell és Payne, 2000; Bényei, 2001; Hargrave és Livingstone, 2006; Antalóczy, 2006; Herzog és Racsko, 2012c).

A médiumokkal kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai és nevelésszociológiai vizsgálatok már nem a hagyományosnak számító tömegkommunikációs eszközök – a könyv, az újság, a rádió, és a televízió – hanem az „új médiumok” hatáskutatásával foglalkoznak (Hobbs, 2011a; Morris, Gilpin, Lenos és Hobbs, 2011). A szakemberek élénk érdeklődést mutatnak a számítógép, az internet, a mobiltelefon, a velük kapcsolatos tevékenységek, a virtuális térben és közösségekben folytatott cselekmények ideje, módja, ezek egyénre és szociális kapcsolataira gyakorolt hatásai iránt. A kutatók választ várnak arra kérdésre, miszerint a médiahatásokkal kapcsolatban sokáig védtelennek tartott tizenévesek mekkora tudatossággal szemlélik a különböző médiatartalmakat, azaz csak szemléltői, passzív befogadói-e az üzeneteknek, vagy képesek kritikusan viszonyulni hozzájuk (Rideout, Foehr, Roberts és Brodie, 1999; Livingstone és Bovill, 2001; Kósa és László, 2011; Herzog és Racsko, 2012c).

A közoktatás – mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonylatban nézve – gyorsan reagált arra a társadalmi igényre, mely szerint a hatékony digitális írástudás és szövegértés magába foglalja azokat az információs műveltséggel kapcsolatba hozható kompetenciákat is, amelyek szükségesek a társadalomban, és a munkaerőpiacon való érvényesüléshez. A társadalmi elvárás figyelembevételének kézzel fogható eredménye, hogy az iskolai keretek közt megjelent a médiaoktatás. Ennek formája és módszertani gyakorlata országonként és kultúránként más-más képet mutat, kiváló terepet nyújtva az erre irányuló pedagógiai kutatásoknak (Cappello, Felini, és Hobbs, 2011; Herzog, 2009b, 2011; Herzog és Racsko, 2012a; Moore, 2011; Hobbs, Cabral, Ebrahimi, Yoon, és Al-Humaidan, 2011).

A 14–18 éves tanulók médiaműveltségét feltáró kutatás legfőbb célja arra a kérdésre válaszolni, hogy az általános és középiskolai médiaoktatás mit, és mennyiben képes hozzátenni a legkülönbözőbb szocializációs hatásra kialakult, a mindennapokban folytonosan használatban lévő médiaműveltséghez. Ehhez szükség volt arra, hogy állapotfelmérés keretében rögzítsük a hazai médiaoktatás módszertani gyakorlatát, majd az itt megismert jelenségek összevetésre kerültek a tizenéves tanulók médiahasználati szokásaival, a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyhoz kapcsolódó tudáselemek, ismeretek, készségek és képességek Nemzeti Alaptanterve (továbbiakban NAT) épített vizsgálatával. 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 kutatás során nyert adatok azért fontosak, mert a médiaoktatás tartalmának tantervi adaptálása – helyi szinten – akkor lehet igazán eredményes, ha első lépésben feltérképezésre kerülnek azok a médiaélmények, amelyekkel a tizenévesek már rendelkeznek. Ezekre épülhet a médiaoktató munka, mely a különböző pedagógiai módszerekkel tehető még árnyaltabbá (Sziártó, 2008).

A kutatás kérdései és módszerei

A szakirodalmi elemzés és szintézis eszközével célunk a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének feltárása. 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 korosztály médiahasználatának vizsgálata.*

A saját fejlesztésű kérdőívvel – követve és szintetizálva a nemzetközi és hazai médiaműveltség kutatások tendenciáit, irányvonalait (lásd például *Bényei és Szijártó, 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*) – 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 korosztály médiaműveltségének vizsgálata.*

A saját fejlesztésű papír-ceruza teszt esetében a NAT-ot vettük kiindulási pontként (202/2007. VII.13. Korm. rendelet). A feladatok összeállításánál arra törekedtünk, hogy sikerüljön általuk lefedni azokat a tudáselemeket, ismereteket, készségeket és képességeket, amelyek az alaptörvényben a mozgóképkultúra médiaismeret tárgy kapcsán megnevezésre kerültek. A teszt esetében – összegezve a megnevezett nemzetközi és hazai médiaműveltség kutatások eredményeit (lásd például *Barta és Szijártó, 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 műsортípus 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 felidézésére? 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 tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban: Hogyan képes a tanuló megtervezni, felépíteni egy elképzelt mozgóképi eseményt (interjú előkészítése, forgatókönyv írása stb.)? Hogyan képes a tanuló adott témával kapcsolatban önálló kérdésfeltevésre? A tanuló 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 fókuszcsoporthoz tartozó 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 médiaszöveg-alkotás 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 alapján határoztuk meg, és 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: 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 tárgy 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 tárgyát 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 médiaszöveg értése a kérdőívvel megbízhatóan mérhető. Feltételezésünk szerint szignifikáns különbségek igazolhatók a nemek, és az iskolai évfolyamok vonatkozásában. A gimnáziumi tanulók médiaszöveg értése 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 nyújtottak azok a tizenévesek, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, mint azok, 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 médiaszöveg-értés, a lényeg-kiemelési készségek és képességek 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 háttérben az életkor, és a médiaoktatásban való részvétel állhat.

H13: Számottevő lesz a különbség a kísérleti és a kontroll csoport 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 tárgyát 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 mozgóképes 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 (lásd tanári magyarázat, frontális osztálymunka, egyéni munka, tanári prezentáció, tanári számonkérés, értékelés és megbeszélés).

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

A kutatás eredményei

A 14–18 éves tanulók médiahasználata

Médiaműveltség vizsgálatunk eredményei 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 feltárásához. 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, internet hozzáféréssel pedig a tanulók 92%-a rendelkezett. Eredményeink összhangban vannak a korosztályra vonatkozó médiaműveltség vizsgálatok minőségi mutatóival (lásd pl. *OFCOM*, 2005-2007; *Covey*, 2009; *Bauer és mtsai*, 2005; *Sági*, 2006; *Kósa és László*, 2010; *Németh, Kopp, Szabó és Székely*, 2010).

A médiahasználatra szánt idő, cél, és annak mértéke szerint különbségek igazolhatók a tanulók között. Kutatásunk igazolja, hogy a televízió –, az internet – és a mobiltelefon használat különbségeinek hátterében olyan változók állnak, mint az iskolatípus, az életkor, a nemi hovatartozás, vagy a lakóhely. Esetenként az is igazolást nyert – lásd pl. a tanulók tömegkommunikációval kapcsolatos attitűdjei esetében – hogy a médiaoktatás, az internetezésre szánt idő, továbbá a saját szobában rendelkezésre álló tévékészülék is befolyásolhatja a médiahasználatot (*Herzog és Racsko*, 2012b). Az eredmények alapján azzal a kijelentéssel élhetünk, hogy a 14–15 éves tanulók fordítanak több időt a médiumok használatára. A 8. osztályos részmintában kiugróan magas a hét közben tévézéssel, és internetezéssel töltött órák száma. Televíziózásra napi 2–3, internetezésre a válaszadók 25,1%-a 3 óránál is több időt szán. Az internet iránt a 7. osztályos diákok körében a legnagyobb az érdeklődés. Részmintájuk 29,2%-a hétköznap több mint 3 órát szán erre a tevékenységre. A 14–18 éves diákok számára az internet a legfontosabb, a leginkább hatékony, és a leggyakrabban használt tömegkommunikációs forma. A tanulók (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 válaszadók (N=2568) 94,2%-a használja az internetet otthonában egyedül, és igazolható, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a médiahasználat és a médiaoktatás között. A mobiltelefon használatra vonatkozó adataink szerint a 7. osztályos tanulók használják leggyakrabban hívásra a készülékeket, ami hétköznap napi 2–3 hívást jelent. 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 családok többsége nem szabályozza, és nem köti feltételekhez a tömegkommunikációs eszközök (televízió, internet, mobiltelefon, számítógép) használatát. Adatainkkal megerősítjük a vonatkozó kutatások eredményeit (lásd például *Kósa*, 2002, 2003, 2008). A szülők 88,8%-a a televízióval, 90,5-97,7%-a pedig a számítógép/internet használatával kapcsolatban sem támaszt semmilyen korlátot. A mobiltelefonnal kapcsolatban láttunk arra példát, hogy a válaszadó tanulók 21,1%-a esetében a korlátozott számlafeltöltéssel próbálja a család szabályozni gyereke médiahasználatát.

A tanulók médiahatásról vallott nézetei, és a tizenévesek médiaszöveg értése szignifikáns kapcsolatban áll a lakóhellyel, az iskolatípussal, a tanulók életkorával, a televíziózással eltöltött idővel, és azzal 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. Adataink igazolják *Kósa Éva és Berta Judit* (2006), továbbá *Domonkos, Fehér, Hegyi, Kincses és Szlahotka* (2006) korábbi kutatási eredményeit. Még jellemzőbb ez a nézet azokra a fiatalokra, akiknek nincs a szobájában saját készülék. Ugyanez jellemző a „televíziózás közben lehet tanulni” kijelentés megítélésében. Csupán a válaszadók 39,8%-a gondolja úgy, hogy tévézés 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 mediaszövegek valóságosságával kapcsolatban. Jellemzően a 8. osztályos és a 11–12. évfolyamra járó fiatalok gondolják úgy, hogy a világ, és a körülöttünk lévő

történeket ezek a műsorok hitelesen közvetítik. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy médiahasználat vonatkozásában (a televízió, számítógép, és internet esetében) nincs szignifikáns különbség a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyát tanuló, illetve az ebben az oktatásban nem részesült gyerekek között.

A 14–18 éves tanulók médiaműveltség teszten nyújtott eredményei

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. A 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 tanulók médiaműveltség teszten nyújtott teljesítménye alapján nem igazolható maradéktalanul az a hipotézis, mely szerint a feladatokat szignifikánsan jobb teljesítménnyel oldották meg azok a tanulók, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. A 18 feladatból négy esetében – lásd a *4, 5, 8, 13 feladatok* – jobban teljesítettek azok a diákok, akiknek nem volt még mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy az előbb megnevezett feladatok olyan ismeretek, készségek/képességek birtokában is megoldhatók voltak, amelyekhez nem volt szükség a médiaórák ismeretanyagára.

A tanulók összpontszámainak elemzése alapján az is igazolást nyert, hogy a középiskolás tanulók minden feladatnál szignifikánsan jobb teljesítményt értek el, mint az általános iskolások. Az eredmények magyarázatát adhatja az életkor, a médiahasználatban való jártasság, és motiváltság, a téma iránti természetes érdeklődés, és kíváncsiság (lásd pl. *OFCOM, 2005-2007; EU KIDS Online I-II.; Bauer és Szabó, 2005*).

A médiaműveltség teszten a lány tanulók értek el szignifikánsan magasabb átlagpontszámokat. Az eredmények hátterében az állhat, hogy a nők nyitottabbak, és érdeklődőbbek a média, a médiatartalmak, és a médiaműfajok, így vélhetően motiváltabbak a mozgóképkultúra és a médiaismeret tantárgy tartalmi iránt is.

A mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása

A fókusz-csoportos megbeszélések eredményei összhangban állnak azokkal a hazai és nemzetközi, ill. saját kutatási eredményekkel, amelyek – figyelembe véve a párhuzamos médiahasználatot – adatokat szolgáltatnak a 14–18 éves korosztály médiahasználatára vonatkozóan (pl. *Kósa és László, 2011; 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, nyilvánvalóvá válik, hogy a média jelenti számukra a szabadidő eltöltésének legfontosabb módját (*Herzog, 2009a, 2010*).

A fókusz-csoportos 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 médiaszöveg „fogyasztók”, és színesebb érdeklődésüket indokolni is képesek, szemben a fiatalabb korosztállyal. A csoportfolyamatok utólagos 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 történéseit, a különböző szövegfajták közti különbségeket és céljukat, gondolkodnak és véleményt alkotnak ezekről. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy nem csak a kontroll csoportok, hanem a médiaoktatásban részt vett tanulók is csupán intuitív módon érezték, hogy mit jelentenek bizonyos mozgóképi konvenciók, és abban sem voltak tudatosak, hogy 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 médiaszövegek céljával, jelentésével és bizonyos tartalmak lehetséges hatásával sem.

A vizsgálat eredményei alapján igazolást nyert, hogy valóban számottevő a különbség a kísérleti és a kontroll csoport között főképp a szituációs gyakorlatok során megvalósított médiaszöveg-alkotás terén mutatkozott. 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 nem csak a szerepjátékok, hanem az ezekre történő reflektálás során is. Látszott, hogy képesek észrevenni saját és mások hibáit is, főképp azért, hogy a következő alkalommal ezeket elkerüljék.

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 – szintjén ezek az ismeretek már nem működnek.

A tanulók médiaszöveg-alkotásának vizsgálata

A nyílt végű kérdőív, és a kreatív médiaszöveg-alkotás (*storyboard*) kiértékelés kapcsán igazolást nyert Drotner megállapítása (1989, 211. o.), miszerint „{...} a médiaszöveg-alkotás, 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 médiaszövegfajta bizonyos fajta ismeretével és megértési szintjével, de csak a médiaoktatásban részt vett diákoknak volt lehetőségük a közvetlen tapasztalatszerzésre épülő, tanórán is alkalmazott médiaszöveg-alkotásra. A tapasztalataink alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók számára – függetlenül attól, hogy volt-e az iskolában mozgóképkultúra és médiaismeret óra – újdonságot jelentett a kreatív médiaszöveg-alkotás lehetősége, ilyen jellegű feladattal nem találkoztak még sem a média órán, sem pedig más tanórán (Herzog, 2009a).

A tanulók bizonytalanok voltak a feladat megoldásával kapcsolatban, az eredmények pedig igazolták Buckingham tapasztalatait, mely szerint „{...} 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. 169. o.).

A médiaszövegek tartalmi és narratív elemzése alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók médiaszöveg-alkotása kapcsán nem volt igazolható a médiaoktatás hatékonysága.

A diákok kreatív írásainak elemzéséből az derült ki, hogy a szöveg gyakran kompromisszumként jött létre a kortárs csoport érdeklődése (amely gyakran a populáris kultúra felé hajlik) és az „érvényesnek” számító iskolai fogalmazás kritériumai között, igazolva Moss (1989) hasonló jellegű megfigyeléseit. A tanulók által kidolgozott forgatókönyvek kivétel nélkül egy romantikus film jelenetét tartalmazták, 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. 182.o.) megállapítása, mely szerint „{...} a kitalált cselekményekbe/konfliktusokba a gyerekek gyakran – vélhetően – nem csak 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 „{...}n 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 tizenévesek médiaszövegeinek narratív elemzése azt igazolja, hogy a középiskolás fiatalok erős médiabefolyás alatt állnak, és nemi szerepekkel kapcsolatos meggyőződések tartósak bizonyulnak a való élet és a filmes elvárásaik kapcsán is. A vizsgálatunk szerint:

- A tizenévesek egyáltalán nem ismernek magyar filmeket és színészeket.
- A tizenévesek 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.
- A 14–18 évesek médiaszövegeiből visszaköszönnek a tömegkommunikáció üzenetekben túlhangsúlyozott, a külsőre vonatkozó sztereotip elvárások. 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 mozgóképkultúra és médiaismeret órák megfigyelése

A hospitálások alapján megtehetjük azt az észrevételt, hogy a médiaoktatás céljaként – a tanári interjúk során – megnevezett tartalmak nem feltétlenül köszönnek vissza az osztálytermi folyamatokban. Kevés időt és figyelmet szánnak a médiaoktatók a tanulók médiaszöveg-értési és lényegkiemelő készségének fejlesztésére, a tanulók tudatos és kritikus műsor-, és tartalomválasztására. A tanórákon alig néhány alkalommal láttunk arra példát, hogy a tanulók kifejhették önálló véleményüket a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről, a média-hatásokról, vagy megoszthatták kortársaikkal a médiumokról vallott nézeteiket, viszonyulásukat.

Vizsgálatunk megerősíteni látszik, hogy hazánkban megfelelő a médiaoktatás infrastrukturális háttere. Az általános-, és középiskolák is rendelkeznek elegendő számítógéppel, lappal, a szükséges digitális hálózattal és hozzáférési lehetőséggel, és többségében projektorral is. A média órákon a szemléltetéshez főképp a laphoz (számítógéphez) csatlakoztatott projektort használatos. A fentebb megnevezett technikai eszközöket elsősorban mozgóképi alkotások, tehát film, reklám, videoklip, és hírműsor elemzéséhez veszik rendszeresen igénybe (*Herzog, 2009b; Herzog és Racsko, 2012a*).

Kutatásunk eredményei szerint egyre nő azon oktatók száma, akik rendelkeznek a média szakképzett oktatásához szükséges végzettséggel. 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 tanári előadások útján – próbáljanak megbirkózni a mozgóképkultúra médiaismeret órákra kijelölt tananyaggal. A médiaoktatás tantárgy már korántsem „akadémikus” szemléletű, a tudásátadás sem egyirányú, és elmélet uralt. Bár a tanórák többségén még mindig frontális munka folyik, hospitálásaink során bőven láthattunk 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, ám annak ellenőrzése sok esetben elmarad. A médiaoktatás során az oktatók szinte egyáltalán nem foglalkoznak a tudatos és kritikus médiahasználat témával, a tizenévesek ezen a téren tehát magukra vannak hagyva. Nem kapnak sem útmutatást, sem pedig lehetséges alternatívákat arra nézve, hogy adott célra, milyen módon és hogyan érdemes a médiaszövegek közül választani, és a tanórák gyakorlatából hiányoznak az olyan kreatív médiaszöveg alkotással kapcsolatos feladatok is, amelyekkel a tanulók tudatos médiahasználatát lehetne segíteni.

Következtetések és javaslatok

Az hogy a gyermekek vagy a felnőttek elmondhassák magukról, hogy ők tudatos médiafelhasználók, nem csak azt jelenti, hogy ismerik a médiaszövegeket jellemző „kódrendszert” – tehát értelmezik a média által közölt üzenetet – hanem azt is, hogy a médiaszövegeket tudatosan, kritikusan kezelik. Ehhez speciális tudásra, ismeretekre és készségekre van szükség, amelynek összefoglaló neve 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. fókuszcsoportos megbeszélés, és szituációs játék keretében is kifejthessék véleményüket. Az itt szerzett tapasztalatok birtokában pontosítani tudtuk a nagymintás – kvantitatív vizsgálat – eredményeit. A kutatás során nem kizárólag a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének egyéni tényezőiről, hanem a külső környezeti tényezők közül az egyik legjelentősebbéről, a médiaoktatás hazai helyzetéről is szereztünk ismereteket. 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 médiaoktatás a tanulók „hozott médiatapasztalataiból” indul ki, így adva lehetőséget a differenciált oktatási módszereknek, továbbá, hogy szükség van az önkifejezést is segítő médiagyakorlatokra, mert ezek vezetik el a diákokat az elméletalkotás magasabb szintjére. Ez a fajta tanulási folyamat csak a diák és a tanár közötti kommunikációra épülhet, amelynek során néha a tanár is tanulásra kényszerül, hiszen a diákok sokszor magabiztosabban mozognak a média terepén, ami különösen igaz újmédiumok és az internet vonatkozásában.

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 (pl. 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, képessége. Ugyanakkor az erre vonatkozó ismeret, és tudásanyagok nem jelennek meg sem a tankönyvekben, sem a tanórák feldolgozásra választott témáiban. Bízunk abban, hogy az egyetemekről kibocsátott magasan kvalifikált szakemberek – a média órákon megszerzett tapasztalatok birtokában – a tananyagfejlesztésben is élen fognak járni.

Mínthogy a dolgozat központi témája a 14–18 éves tanulók médiaműveltsége, érdemes sokadszor is hangsúlyozni a műsorszolgáltatók 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 az ennek való megfelelés, merőben más szemléletet kíván főleg a kereskedelmi céllal működő, reklámbevételekre alapozott médiumok esetében. Bizakodásra ad okot ugyanakkor, hogy a közműsor szolgáltatók az utóbbi egy, másfél évben hozzáfogtak egyfajta műsorstruktúra váltáshoz. Csak remélni tudjuk, hogy ez nem egy rövid, hanem hosszú távú stratégia része, és tovább folytatódik az olyan hazai gyártású „védett műsorok” előállítására, mint az értékadó dokumentum, gyermek és oktató műsorok, mely médiaszövegek tartalmas és vonzó időtöltést jelentenek a médiaművelt állampolgár számára.

Felhasznált irodalom

- 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.
- 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. szám 97–107.
- Bauer Béla és Szabó Andrea (2005, szerk.): Ifjúság 2004 Gyorsjelentés. Mobilitás Ifjúságkutató Iroda. Budapest, 49–52., 71–75.
- Becker, H. (1982): *Art Worlds*. University of California Press, Berkeley.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge-Kegan Paul, London.
- Buckingham, D. (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest, 12., 127–128., 169., 182.
- Buckingham, D. és Sefton-Green, J. (1994): *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Taylor and Francis, London.
- Bazalgette, C. (1991): *Teaching the National Curriculum: Media Education*. Hodder and Stoughton, London.
- 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. szám 66–73.
- 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
- 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.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–45.
- Domonkos Orsolya, Fehér Krisztina, Hegyi Ildikó, Kincses Imola, 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.
- Drotner, K. (1989): „Girls meets boy: aesthetic production, reception and gender identity”. *Cultural Studies*, 3. 2. szám 208–225.
- Dyson, A. H. (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*. Teachers College Press, New York.
- Hargrave, A. M. és Livingstone, S. (2006): *Harm and Offence in Media Content. A review of the evidence*. OR: Intellect, Bristol, UK – Portland.
- Hartai László (2010): A médiaműveltségről uniós dimenzióban. Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. Kobak könyvsorozat, Budapest. 54–61
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012a): „A Quantitative and Qualitative Analysis of Hungarian Media Education”. *Acta Universitas Sapientia, Social Analysis*, 2. 1. szám 81 – 96.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012b): „Mindenevők-e” a tizenévesek? A 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálata a kritikus médiahasználat vonatkozásában. In: Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2011. Közoktatás*,

- pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihatásai.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 33–62.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012c): *Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában.* Oktatás és Informatika folyóirat. 7. szám <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/herczog-csilla-racsko-reka-hol-tart-a-hazai-mediaoktatas-a-tizenevesek-mediamuveltsenek-empirikus-vizgalata-a-tudatos-mediahasznalat-es-kritikus-mediafogyasztas-vonakozasaban/>
- Herzog Csilla (2012d): A tizenéves tanulók médiaműveltsége. *Educatio*, **21**. 2. sz. 335–340.
- Herzog Csilla (2012e): „A médiaélményt nem elfedni, hanem felfedni kell!” Beszámoló a „A média hatása gyermekekre és fiatalokra” címmel megrendezett VI. Nemzetközi Médiakonferenciáról. *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 (2009a): A nemi szerepek megjelenítése és értelmezése a 14–18 évesek médiaszövegeiben. A médiaműveltség vizsgálat kvantitatív és kvalitatív formái. *Fejlesztő Pedagógia* 5. szám 42–52.
- Herzog Csilla (2009b): A médiaoktatás közoktatási gyakorlatának vizsgálata. A 14–18 éves korosztály médiaműveltségének háttérvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, 4. szám 38–50.
- Herzog Csilla (2009c): Az interjú helye a médiaműveltség vizsgálatban. Martin József (szerk.): *Az interjú mint sajtóműfaj és módszer*. Líceum Kiadó, Eger. 97–110.
- Hobbs, R. (2011a): Connecting Kids with News in their Community. *Nieman Reports*, 65. szám 48–52.
- Hobbs, R. (2011b): The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 55. szám 419–430.
- 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. szám 144–156.
- Koltay Tibor (2001): *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás*. Médiakutató, 2009/4. szám 111–116.
- Kósa Éva és László Miklós (2011): „Együtt – egyedül” című konferencia előadás. Elhangzott: Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi 2011. szeptember 26–28.
- Livingstone, S. és Bovill, M. (2001, szerk.): *Children and their Changing Media Environment*. NJ: Erlbaum, Mahwah
- 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
- Molnár Gyöngyvér (2011): *Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra*. Magyar Tudomány, 9. szám
- Moore, D.C. (2011): Asking Questions First: Navigating Popular Culture and Transgression in an Inquiry Based Media Literacy Classroom. *Action in Teacher Education*, 33. szám 219–230.
- Moss, G. (1989): *UnIpopular Fictions*. Virago, 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. szám 908–922.
- 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.

- Rideout, V. J., Foehr, U. G., Roberts, D. F. és Brodie, M. (1999): *Kids & Media @ the New Millennium*. CA: Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park.
- Sági Matild (2006): A fiatalok szabadideje és a média. Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest. 140–149.
- Szijártó Imre (2008): *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 36–37.
- Z. Karvalics László (1997): *Az információs írástudástól az internetig*. *Educatio* 4. szám 681–698.

Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012a): „A Quantitative and Qualitative Analysis of Hungarian Media Education”. *Acta Universitas Sapientia. Social Analysis*, 2. 1. szám 81 – 96.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012b): „Mindenevők-e” a tizenévesek? A 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálata a kritikus médiahasználat vonatkozásában. In: Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2012*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 33-62.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2012c): *Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában*. *Oktatás és Informatika folyóirat*. 7. szám <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/herczog-csilla-racsko-reka-hol-tart-a-hazai-mediaoktatas-a-tizenevesek-mediamuvelts egenek-empirikus-vizsgalata-a-tudatos-mediahasznalat-es-kritikus-mediafogyasztas-vonatkozasaban/>
- Herzog Csilla (2012d): A tizenéves tanulók médiaműveltsége. *Educatio*, 21. 2. szám 335–340.
- Herzog Csilla (2012e): „A médiaélményt nem elfedni, hanem felfedni kell!” Beszámoló a „A média hatása gyermekekre és fiatalokra” címmel megrendezett VI. Nemzetközi Médiakonferenciáról. *Iskolakultúra*, 1. szám 101-111.
- Herzog Csilla (2011): Készségfejlesztés a médiaoktatásban. Martin József – Széchenyi Ágnes (szerk.): *Klió és a médiagalaxis*. Corvina Kiadó, 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, Kassa. 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, Kassa. 132–141.
- Herzog Csilla (2009a): A nemi szerepek megjelenítése és értelmezése a 14–18 évesek médiaszövegeiben. A médiaműveltség vizsgálat kvantitatív és kvalitatív formái. *Fejlesztő Pedagógia* 5. szám 42–52.
- Herzog Csilla (2009b): A médiaoktatás közoktatási gyakorlatának vizsgálata. A 14–18 éves korosztály médiaműveltségének háttérvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, 4. szám 38–50.
- Herzog Csilla (2009c): Az interjú helye a médiaműveltség vizsgálatban. Martin József (szerk.): *Az interjú mint sajtóműfaj és módszer*. Líceum Kiadó, Eger. 97–110.

Konferencia előadások (bírálati rendszerrel)

- Herzog Csilla és Racsko Réka (2011): Mindenevők-e a tizenévesek? A kritikus médiahasználat elméleti és gyakorlati vonatkozásai egy médiaműveltség teszt eredményeinek tükrében. Tematikus előadás (absztrakt). In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 456.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2011): A mozgókép-kultúra és médiaismeret órák oktatási módszereinek és munkaformáinak empirikus vizsgálata. Tematikus előadás (absztrakt) In: . Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 457.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2011): A médiaműveltség teszt változórendszere és item-analízisének főbb eredményei. Poszter (absztrakt). In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 287.
- Herzog Csilla és Zentai Gabriella (2010): A quantitative and qualitative examination of media literacy of pupils in the 14–18 age group. 3rd International Conference for Theory and Practice in Education Intercultural Communication, Multicultural Education. Békéscsaba, 27-29 May, 2010
- Herzog Csilla és Zentai Gabriella (2010): A 14–18 éves korosztály médiaműveltség vizsgálatának internettel és mobiltelefonnal kapcsolatos eredményei. Tematikus előadás (absztrakt). In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Tartalmi összefoglalók. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 88.
- Herzog Csilla (2009): „A médiaoktatás közoktatási gyakorlatának vizsgálata.” In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Neveléstudományi Konferencia: Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Program és tartalmi összefoglalók.* Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Veszprém, 154.
- Herzog Csilla és Vargáné Vízi Csilla (2009): „A 14–18 éves korosztály médiaműveltség vizsgálata fókuszcsoportos technikával, és drámapedagógiai módszerrel”. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Neveléstudományi Konferencia: Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Program és tartalmi összefoglalók.* Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Veszprém, 153.