OFI
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

2013. évi konferencia • MÉDIA – OKTATÁS

Médiatudatosság az oktatásban

Konferenciakötet

2013

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

2013. évi konferencia
MÉDIA – OKTATÁS

Médiatudatosság az oktatásban

Konferenciakötet

Budapest, 2013

Felelős szerkesztő:
Pálfi Erika

Szerkesztő:
Nagy-Király Vivien

Olvasószerkesztők:
Dobos Zsuzsanna
Gyimesné Szekeres Ágnes
Juhász Zsuzsanna

ISBN 978 963 682 702 1

Kiadja az **Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet**
(1055 Budapest, Szalay u. 10–14. VI. 643. • Tel.: (06) 1 235-7256)

Felelős kiadó: **Dr. Kaposi József**,
az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Tipográfia, tördelés, borító:
Pattantyus Gergely

A konferencia fotóit a Szent László Gimnázium médiafakultációs tanulói
és az OFI munkatársai készítették.

A nyomás a **CREW Nyomdában** készült
(1161 Budapest, János utca 175.)
Felelős vezető a nyomda igazgatója

Tartalomjegyzék

Előszó 5

Balog Zoltán: Köszöntő 7

Dr. Horváth Zsuzsanna: A médiatudatosságra nevelés 15

Dr. Böröcz István: Funkcionális és digitális analfabetizmus 25

Balatoni Monika: Közös felelősség – tudatos és felelősségteljes fiatalok a világhálón 33

Dr. Aczél Petra: Médiaműveltség 39

Hargitai Lilla: Médiaoktatás és társadalmi tudatosság 45

Dr. Z. Karvalics László: „Jelentés-teli világra nyíló szárnyas kapu" 53

Dr. László Miklós: A hatástól az értésig 61

Lóránt Gergely: „Média-kannibalizmus avagy hogyan mentsük meg gyermekeinket a bulvártól…" 67

Dr. Kiss András, Kocsis-M. Brigitta, Dr. Pataki Gábor: Az internet nem felejt 73

Dr. Varga Katalin: Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség 79

Dr. Csík Tibor: Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS-vizsgálatban 85

Dr. Forgó Sándor: Az újmédia hatása 95

Lengyelné Dr. Molnár Tünde: Az információs és kommunikációs technológiák mint tanulástámogató rendszer 103

Dr. Török Balázs: Országos médiumok az iskolákban 111

Interaktív kerekasztal-beszélgetés **(Dr. Aczél Petra, Dr. Fehérvári Anikó, Dr. Csík Tibor, Dr. Gloviczki Zoltán)** 117

Hartai László: A médiaoktatás a formális oktatásban 125

Bódis Kriszta: Van Helyed Alapítvány 133

Voglné Nagy Zsuzsanna, Lippai Edit: Generációk az oktatásban 141

Tömösközi Péter: Az egri pilot programok bemutatása 145

Végvári Roberta: A médiaoktatás tíz éve egy miskolci gimnáziumban 151

Nemesné Szentpétery Melitta: Filmkészítés alsó tagozaton, projektmunkával 157

Jakab György: Az iskola és a média világának integrációs lehetőségeiről 165

Geisbühl Tünde: Médiatudatosság fejlesztése a vizuális kultúra tantárgyban 171

Alexandrov Andrea: Integráció a gyakorlatban 179

Kerekasztal-beszélgetés a pedagógusok médiareprezentációjáról **(Porogi András, Dr. Benda József, Horváth Vanda, Farkas Erika, Borókai Gábor, Mayer József)** 187

Dr. Kaposi József: Zárszó 195

Dr. Hoffmann Rózsa: Médiatudatosságra nevelés 201

A konferencia programja 209

Előszó

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) mint a hazai oktatási ágazatirányítás egyik meghatározó háttérintézménye, minden évet egy olyan szakmai konferenciával zár le, amelynek témája kiemelt érdeklődésre tarthat számot az oktatás-nevelés szereplőinek széles körében. A szimpózium fő témája idén az oktatás és a média kapcsolatának vizsgálata és a médiatudatosságra nevelés volt.

A Károlyi-Csekonics Rezidencián megrendezett eseményt **Balog Zoltán**, az emberi erőforrások minisztere, a nyitóelőadások sorát **Dr. Horváth Zsuzsanna**, az OFI tudományos főmunkatársa nyitotta meg. **Dr. Koltay András**, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) Médiatanácsának tagja a médiaszabályozásról; **Dr. Böröcz István**, a Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap leköszönő vezérigazgatója a funkcionális és a digitális analfabetizmus különbségeiről beszélt; végül **Balatoni Monika** társadalmi kapcsolatokért felelős államtitkár szólalt fel.

A plenáris előadáson **Dr. Z. Karvalics László, Dr. Aczél Petra, Dr. László Miklós** és **Hargitai Lilla**, a Médiaunió Alapítvány ügyvezető igazgatója adott elő.

A *Veszélyek, kockázatok* című szekcióban **Lóránt Gergely** a bulvár veszélyeiről tartott előadást, majd **Kocsis M. Brigitta, Dr. Pataki Gábor** és **Dr. Kiss András** tartottak színes workshopot az online adatvédelemről és az áldozatvédelmi prevencióról.

A másik szekció az *Információszerzés, olvasás, kommunikáció és a digitális média kihívásai* címet viselte. **Dr. Varga Katalin**, az OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeumának (PKM) igazgatója a tudatos média- és információhasználat, illetve az információs műveltség hazai és nemzetközi tapasztalatairól tartott előadást. Nemzetközi áttekintéssel folytatta **Dr. Csík Tibor**, a PKM munkatársa is, aki az olvasási készség és könyvtárhasználat összefüggéseit ismertette. **Dr. Forgó Sándor** az új média hatásairól, **Lengyelné Dr. Molnár Tünde** az információs és kommunikációs technológiák tanulástámogató rendszeréről tartott előadást. Végül **Dr. Török Balázs**, az OFI tudományos munkatársa *Országos médiumok az iskolákban* címmel szólalt fel.

Kerekasztal-beszélgetés keretében mutatták be az OFI gondozásában megjelenő folyóiratokat. **Dr. Aczél Petra** az Új Köznevelést, **Dr. Csík Tibor** a Könyv és Nevelést, **Dr. Fehérvári Anikó** az Educatiót, **Dr. Gloviczki Zoltán** pedig az Új Pedagógiai Szemlét képviselte. A diskurzus során a lapok jövőbeli terveiről, célközönségeikről és olvasottságukról is szó esett.

A második napot **Hartai László** nyitotta meg, aki az EMEDUS-projekt eredményeit ismertette. A program 27 EU-országban vizsgálta a nemzeti tantervekben megjelenő médiatudatosságra nevelést, a médiaoktatás kimeneti követelményeit és a médiatanár-képzést. A kutatás kimutatta, hogy a médiaoktatásban súlypont-áthelyeződés történt az utóbbi években.

A szekció-előadások során gyakorló pedagógusok és különböző projektek vezetői mutatták be, hogy a gyakorlatban hogyan lehet megvalósítani a médiatudatos nevelést. *Az iskolai médiaoktatás* című szekcióban **Végvári Roberta**, a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium tanára beszélt saját módszeréről, amely a gyerekek bevonására épít. Őt követte **Nemesné Szentpétery Melitta**, a budapesti Áldás Utcai Általános Iskola tanítója, aki az alsó tagozaton való filmkészítésre hozott példát: egy, a saját osztálya által készített kisfilmet. Végül **Papp László**, a buda-

pesti Szent László Gimnázium tanára az iskolájukban működő médiafakultációról tartott előadást, amelynek tanulóit és azok munkáját a konferencia résztvevői a két nap alatt maguk is megismerhették, hiszen több diák is aktívan fotózott és forgatott a rendezvény alatt, sőt, az esemény zárásaként kisfilmeket is készítettek a legfontosabb pillanatokról.

A tantárgyakban megjelenő médiatudatosságról **Jakab György**, az OFI munkatársa, **Geisbühl Tünde**, a csepeli Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tanára és **Alexandrov Andrea**, a Szent István Gimnázium oktatója beszéltek, előadásaikban az egyes tantárgyakban integrálható médiaoktatás jó gyakorlatait ismertették.

Az iskolán kívüli médiaoktatás is képviseltette magát négy előadással. **Bódis Kriszta** dokumentumfilmes és író, a Van Helyed Alapítvány vezetője az alapítvány évek óta zajló munkáját mutatta be kisfilmek segítségével. **Császár Miklós**, a Bűvösvölgy projekt szakmai vezetője beszélt arról, hogy a Hűvösvölgyi út 95. alatt hamarosan a nagyközönség előtt is megnyíló Bűvösvölgy pontosan milyen lehetőségeket is kínál az iskoláknak és a tanulóknak. **Voglné Nagy Zsuzsa**, az OFI munkatársa a Z-generáció jellemzőiről tartott előadást, és elmagyarázta, miért nevezi a tudomány az 1996 után született korosztályt digitális bennszülöttnek. Végül a szekció utolsó előadójaként **Tömösközi Péter**, az Eszterházy Károly Főiskola tanársegéde egy pilot programot mutatott be, amely során Egerben laptopokat, táblagépeket és e-book olvasókat építettek be a tantervbe, és megfigyelték, hogy a digitális eszközök használata után a hallgatók motiváltabbak lettek, sőt megváltoztatta a tanárok módszertanát és a diákok tanulási stratégiáit is.

A pedagógusok médiareprezentációjáról tartott kerekasztal-beszélgetésben **Porogi András**, a Toldy Ferenc Gimnázium igazgatója, **Dr. Benda József** egyetemi docens, az OFI főigazgatói tanácsadója; **Horváth Vanda**, az MTVA gyermek- és ifjúsági műsorok főszerkesztője; **Farkas Erika**, a Kossuth Rádió műsorvezető-szerkesztője; **Borókai Gábor**, a Heti Válasz főszerkesztő-lapigazgatója és **Mayer József**, az OFI Tartalomfejlesztési és Módszertani Központ igazgatóhelyettese vett részt.

A konferenciát **Dr. Kaposi József**, az OFI főigazgatója foglalta össze. Kiemelte, hogy számos előadás meghökkentő adatokat mutatott be a fiatalok médiafogyasztásával kapcsolatban, amelyre fontos, hogy a megújuló köznevelés is reagáljon, ezért is került be az új Nemzeti alaptantervbe a médiaműveltség növelése a tanulók körében.

Ünnepélyes zárszót **Dr. Hoffmann Rózsa** köznevelésért felelős államtitkár mondott. Beszédében hangsúlyozta, hogy a médiatudatosságra nevelést már az óvodában el kell kezdeni, hiszen ebben a korosztályban is releváns kérdés a médiafogyasztás. Mint elmondta, a gyerekekkel a médiumok gyakorlati praktikumát kell megismertetni, felhívni a figyelmüket, hogy milyen veszélyek leselkedhetnek rájuk. Végül hangsúlyozta, hogy a médiának nagy felelőssége van a pedagógusképalakításában is.

Balog Zoltán

Köszöntő

Balog Zoltán

Köszöntő

Hadd kezdjem egy kis történettel!

Amikor egy fél évvel ezelőtt a feleségem panaszkodott a tizennyolc éves fiunknak, hogy nem tudja, hol vagyok, nem tud elérni, és hogy egyáltalán micsoda állapot ez, akkor a fiam azt mondta, hogy: „Anya, miért nem nézed meg a *Facebook*ot? Ott van rajta minden."

Tehát a családi kapcsolatokba is betört ez a – számunkra még különleges – érintkezési forma. Valóban, hogyha elsősorban most az internet világára gondolunk – hiszen a média világában ez az egyik legfontosabb új fejlődés, fejlesztés, azt is mondhatnánk, hogy egy digitális forradalomnak – nem is tudom, hogy az elején vagy a közepén vagyunk. Mindenképpen benne vagyunk egy olyan digitális forradalomban, amelyiket kicsit moralizálva, kicsit nosztalgikusan, kicsit konzervatívan visszatekintve nagyon könnyű és nagyon egyszerű bírálni és fölhívni a veszélyére a figyelmet. De, hogyha nem megyünk elég közel ehhez a jelenséghez, és nem értjük meg a lényegét, akkor ez legfeljebb egyfajta moralizáló lamentálás marad: bizony milyen kár, hogy mi még nem így nőttünk fel, és hogy hová fog mindez vezetni. Nem látjuk meg benne egyébként azokat a dolgokat – mint ahogy általában a technikai civilizáció fejlődésében –, amelyek eszközöket adnak nekünk arra, hogy az életünket jobbá, komfortosabbá tegyük, és hogy az emberi kapcsolatainkat is jobb minőségűvé tegyük. Ezért én elsősorban vagy először arról a nagy kibontakozási lehetőségről beszélnék, amit ez az internetes vagy digitális forradalom jelent, egy olyan korszakváltást, aminek a következményeit ma már valamilyen módon sejtjük, de még teljesen azért mégsem láthatjuk.

Az ipari forradalomnak az innovációjához, vagy a nagy társadalomátalakító erejéhez lehetne – úgy gondolom – hasonlítani ezt a digitális forradalmat, amelyik megváltoztatja az életvilágunkat, a munka világát, megváltoztatja – gondoljunk az aktualitásokra – a polgárnak az államhoz való viszonyát, az államoknak az egymáshoz való viszonyát. A saját képünket is alakítja, gondoljunk a fiatalokra, és a másik emberről alkotott képet is alapvetően alakítja, sőt, azt merném állítani, hogy egyfajta antropológiai innováció is belép: az emberről alkotott képünkre is nagy hatással, nagy változtató hatással van ez a világ.

Ha arra gondolunk, hogy milyen fontos volt annak idején számunkra – önök már itt nagy számban fiatalabbak ennél – a hetvenes-nyolcvanas években az információhoz való hozzáférés, az volt maga a szabadság, a szabadságküzdelemnek az egyik legfontosabb követelése. És hogyha ilyen lehetőségekkel rendelkeztünk volna, mint amivel ma rendelkezik az internet, akkor talán a '89-90-es átalakulás is másképpen alakulhatott volna. Ma már lehet az internetről forradalmakat elindítani: gondoljunk az egyiptomi eseményekre, vagy pedig a leg-

utóbbi olasz választásokra, ahol a saját bevallása szerint a harmadik legerősebb párt az olasz parlamentben kizárólag az interneten folytatott kampányt, semmifajta valóságos, „*face to face*" kampányrendezvénye nem volt, hanem azokkal a technikai segítőkkel végezte az egész kampányt, akik kizárólag az interneten dolgoztak.

Átalakul az életünk ebből a szempontból, más lesz a közösségi cselekvés, mások lesznek a lehetőségei, lehet azt mondani, hogy a demokráciának és a szabadságnak egy nagy innovációja is, segítő ereje lehet ez a digitális forradalom, és nagyban megkönnyíti a hétköznapi életünket is, ezt senkinek nem kell bizonyítani. Miközben az árnyoldala az, hogy egyfajta fogságba is visz bennünket. Elvisz a célhoz a GPS, a lexikon az elfér egy pici kis telefonban, mindenfajta játékokat a játékbolt nélkül is lehet folytatni. Ez egy *chat*-szoba, amiben élünk. Tulajdonképpen a bankba se kell feltétlenül elmennünk, sőt vannak, akiknek már a hivatalba se kell bemenniük, hiszen olyan mély és alapvető ez a változás, aminek a valódi következményeiről még kevéssé gondolkodnak el a felhasználók, a *user*ek; ebben az ügyben még nagyon gyerekcipőben járunk. És ez általában igaz az emberiség fejlődésére – hogyha szabad ilyen nagy szavakat használnom –, hogy hogyan éljünk tudatosan valamivel, az mindig utána kullog annak, hogy milyen technikai civilizációs lehetőségeink vannak, és ez növeli a felelősségünket abban, hogy feltegyük azt a kérdést, hogy valóban mindent megtegyünk-e, amit már képesek vagyunk technikailag megtenni. Ez a bioetikának az alapkérdése.

Úgy gondolom, hogy a médiaetikában is van egy nagyon fontos kérdés, amit fel kell tennünk. Hiszen amikor harcoltunk azért – valamikor még, olyan harminc évvel ezelőtt –, hogy hozzájuthassunk a ránk vonatkozó információkhoz, akkor ma már – mondjuk így –, hogy az információs önrendelkezésért kell harcolnunk. És az a fajta kiszolgáltatottság, ami régen a diktatúrában való kiszolgáltatottságot jelentette, az egyfajta önfeladássá válik, önfeladássá alakul.

Talán Orwell 1984 című regényének a sorsa, vagy az ott megjelenő *Big Brother*nek a sorsa mutatja leginkább ezt a változást. Orwell számára a *Big Brother* a mindent látó és mindent tudó fölöttes hatalom, ami egy hihetetlen fenyegetés volt, és az emberi méltóságnak, az emberi individuumnak a teljes elrablását, leépítését és elpusztítását jelentette, tehát a nagy veszélyt. És aztán meg lehetett csinálni ebből egy olyan *Big Brother*t, ahol emberek, fiatal emberek, érző emberi lények ajánlják föl saját magukat, a teljes intimszférájukat arra, hogy egy ilyen *Big Brother* figyelje meg őket. Tehát egy ilyen akart, egy ilyen szándékolt önátadás, vagy saját maga kiszolgáltatottsága az, ami megjelenik ebben a helyzetben, és a határ a kettő között bizony nagyon eltűnt, hogy mit is jelent kiszolgáltatottnak lenni vagy saját magunknak akarni ezt a kiszolgáltatottságot.

Ma már az a nyilvánosság, amit mi úgy gondoljuk, hogy valamilyen módon kontrollálni kell, sokak számára egy ilyen típusú nyilvánosság. Egy ilyen digitális nyilvánosság nem egyszerűen fenyegetés, hanem sokkal inkább arról szól, hogy őt valaki észreveszi, így valaki lesz, és valamilyen módon ezért elismerésre tehet szert.

Ezek a gondolatok, amiket itt elmondtam, még nagy részben idézetek, még mindig a hatása alatt vagyok annak a nagy beszédnek, amit a német szövetségi elnök, Joachim Gauck tartott október 3-án a Német Egység napján. Körülbelül tizenöt percet foglalkozott a harminc perces beszédében a digitális forradalomnak a veszélyeivel. Ő mondta azt, hogy tulajdonképpen nem akarunk róla tudomást venni, de az utánunk következő generáció, az ifjú generáció egyfajta „digitális ikerpárt" teremt magának, ez az ő szóhasználata. A reális személynek,

a valóságos személy digitális ikerpárja jön létre az internetnek a világában, amelyik aztán lehetőséget ad arra, hogy valakinek a gyengeségeit és az erősségeit úgy leplezzék le, úgy tudják meg, hogy aztán ehhez már neki közvetlenül nincs köze. A sikerei és a sikertelenségei, a bukásai, a kiszolgáltatottsága megjelenik; olyan szenzibilis információk akár a betegségéről vagy bármiről, ami őt transzparenssé teszi, és egyúttal manipulálhatóvá is teszi a politika számára, a fogyasztás világa számára, és a munka világa számára is.

Tehát azt mondhatjuk mindenképpen, hogy ez a digitális forradalom egy kétarcú forradalom, egy kétarcú jelenség, még hogyha a munka világára gondolunk, ahol nagy könnyítéseket jelent, akkor is mondhatjuk azt, hogy itt is, a munka megkönnyítése mellett egy olyan totális ellenőrzését jelentheti az embernek, amit nagyon fontos pontosan szabályozni, hogy ne legyünk egyfajta „digitális alattvalók". Hiszen – ez is Joachim Gauck kifejezése – az a veszély áll fönn, hogy digitális alattvalókká válunk ebben az ügyben. És ezért nagyon fontos, hogy politikai megoldásokat keressünk, társadalmi megoldásokat keressünk, jogi megoldásokat keressünk, etikai és nagyon gyakorlati megoldásokat keressünk arra, hogy hogyan is éljen a jövendő generáció és mi magunk is ebben a világban. Látni azt, ami egyszerre szinte ma korlátlannak tűnő lehetőség, és közben pedig – és itt van a mi gondunk – korlátozott a felelősségünk, mert másoknak a felelőssége és másoknak a szabadsága ezt természetesen korlátozza.

Gondoljunk arra, hogy mielőtt kialakulna egy-egy közösségi oldalnak az etikus kezelése, a fejlesztők már újabb megosztó felületeket találnak ki, ezért nagyon fontos, hogy a szülők és a pedagógusok összefogva valamilyen módon képben legyenek, kontrollt nyújtsanak a gyermekeinknek. Ugyanakkor a szülő és a pedagógus természetesen nem hatóság, ezért hogyha nem a nevelésen keresztül lesz tudatos a médiahasználat, akkor ezzel sokat nem fogunk tudni elérni. Inkább a felkínálókat kell, természetesen jogi és hatósági eszközökkel, megfékezni vagy szabályozni. A nagy lehetőségek mellett természetesen ez a mi felelősségünk. A kormány elkötelezett abban, hogy tájékoztatással, jogszabályokkal védje a gyermekeket a virtuális valóságban, és ha kell, a virtuális valóságtól. Akár a televízióról, akár az internetről beszélünk, annak a negatív hatásairól, a legkézenfekvőbb, amit látunk, a kiszolgáltatottságnak ezek a nyilvánvaló jelei, a zaklatás vagy éppen az említett önkiszolgáltatás vagy éppen az említett virtuális személyiségnek a megjelenése. Ezért kell segítenünk a fiatalokat a média helyes használatában. Miközben – ezt önkritikusan mondom, talán ezt önök is aláírják – mi magunk sem vagyunk igazán fölkészültek erre a digitális forradalomra. Ezért én azt látom, hogy a Nemzeti alaptanterv – amelyet idén szeptembertől már három évfolyamon vezettünk be – kiemelt fejlesztési területnek tekinti a médiatudatosságot.

Ez a konferencia is ennek a bizonyítéka, az egyik bizonyítéka. A kerettantervek fontos eleme, a vizuális kultúrától kezdve a magyar nyelv és irodalom tantárgyig minden tantárgyba beépül ez a tematika. Három év múlva, hogyha a Nemzeti alaptanterv kiteljesedik, akkor már minden tanuló részese lesz annak a nevelési-oktatási rendszernek, amely egyszerre fordít figyelmet – és ez a digitális forradalom szempontjából különösen fontos – az emberi méltóság, az európai és a nemzeti kultúra megőrzésének a fontosságára. Ugyanakkor minden eddiginél több lehetőséget kínál modern korunk kihívásainak a használatára és a kezelésére, tehát arra, amit a technikai civilizáció nekünk nyújt. A tanterv különös hangsúlyt fektet a média szerepére, mint a nyilvánosság, a tömegtájékoztatás demokratikus eszközeire, ugyanakkor nagyon fontos, hogy felhívja a figyelmet a reklámtechnikákra, a reklámok hatásmechanizmusára, a médiában megjelenő tematizációra, és a leegyszerűsítés veszélyeire.

Ma ugye egy földrajzot tanító pedagógus bármikor létrehozhat egy földrajz témájú *Facebook*-csoportot, és megoszthat rajta fotókat Magyarország gyönyörű tájairól különböző megvilágításból.

Még ellenzékben Fazekas miniszter úr mellett ültem, aki az évtizedek alatt biciklivel bejárta Magyarország történelmi tájait, és meglátogatta a történelmi várakat, és aztán az volt a mi játékunk, hogy az interneten néztük, hogy a várakat különböző perspektívákból lehet mutatni, körülbelül tizenöt perspektívából le van fényképezve az összes magyar történelmi vár. Fönn van az ELTE-nek a honlapján, és ki kellett találni, hogy melyik várról van szó. Egykét unalmas felszólalás alatt ez például ismeretterjesztő is lehet. De hogyha nem Fazekas miniszter úrral akarok példálózni, akkor akár azt is mondhatnánk, hogy a legutóbbi üzenet, ami az egyik előadásomnak az alapja volt, az a *Twitter*en ért el bennünket, és a feladója a Szentatya volt, Ferenc pápa, tehát az egyház is használja ezeket az eszközöket.

Ahogyan ezt Eric Emerson Schmidt mondja: „Az internet a valaha volt legnagyobb kísérlet az anarchiára". És hogy ez a kísérlet jól karbantartott könyvtár és oktatási segédanyag gyűjteménye, az a másik oldala a technikai civilizáció használatának. Ezért van szükségünk arra, hogy valóban alakítsuk és erősítsük az iskolában a médiatudatosságot. De ha valahol igaz az, hogy a szülőnek, pedagógusnak és a gyermeknek, a fiatalnak ezt együtt kell tanulnia, akkor azt gondolom, hogy ezen a területen mindenképpen igaz.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság október végén tette közzé annak a felmérésnek az eredményét – nyilván erről még szó lesz, én ezt csak megemlítem –, ahol a szülőket kérdezték a gyermekek médiafogyasztási szokásairól, és talán nem meglepő, hogy a legkárosabbnak természetesen minden szülő az erőszakot, a trágárságot és azt a fajta szexualitást, ami a médiából árad, tartotta a legveszélyesebbnek.

Tehát a szemléletformálás, a tudatos használat, a maximális kihasználása azoknak a pozitív lehetőségeknek, amiket nyújt ez az új technikai innováció, és ugyanakkor pedig a kontroll, ez az, amire mindannyiunknak, úgy gondolom, hogy nagyon nagy szüksége van.

Mi magunk is a szerény kereteink között – és ezt külön köszönöm Kaposi Józsefnek és az Oktatásfejlesztő Intézetnek – egy olyan kísérleti tankönyvet készítettünk el, amely a szakiskolák közismereti tárgyait kínálja okostelefonon olvasható formában. Tehát mindenki a saját okostelefonján is olvashatja, tanulmányozhatja a szakiskolák számára írt közismereti tankönyvet, aminek a tapasztalatokból táplálkozó fejlesztése is természetesen sokkal egyszerűbben valósulhat meg. A pedagógusok számára a háttér-információs, és általuk is feltölthető adatbank lehetőségét tartalmazó honlapot is üzemeltetünk e mellé a tankönyv mellé. Ez egy olyan innováció, amit szeretnénk kiterjeszteni természetesen más tárgyakra és más tankönyvekre is. Ez a jövő útja a tankönyvek és a pedagógusokat segítő könyvek mellett, amelyek megmaradnak. Ez is egy másik nagy kísérlet, aminek már látjuk az eredményeit. Ugye Dél-Koreában próbáltak meg teljesen átállni a digitális tananyagnak a használatára, de ott is az a tapasztalat, hogy a könyv, a klasszikus, a nyomtatott, olvasható könyv és a digitális eszközök együtt tudják elérni a legjobb minőséget, a legjobb eredményt.

És aztán megint beszéljünk még egy mondatot az árnyoldalakról. Fontos az is, hogy a reklámmal szemben megfelelő, megfontolt fogyasztói szerepet alakítsunk ki a gyermekekben, hiszen tudjuk, hogy a webes oldalak vagy a televízió hogyan célozzák meg a gyermekeknek, illetve a szülőknek a pénztárcáját, a gyermekeknek az agyát és a mentálhigiénéjét. A gyermekek sokkal inkább kiszolgáltatottak a reklám manipulációjának, mint a felnőttek

– mondja ez a tanulmány; ebben azért nem vagyok annyira biztos. De hát természetesen senki nem zárhatja be magát egy steril világba, és nem tud ezektől megmenekülni. Tehát a tudatos használat az igazán fontos. Így is mondhatnánk, hogy digitális kompetencia, aminek a fejlesztésében egyébként a gyerekek megelőzik a szülői generációt, hiszen már óvodás korban is sokan kezelni tudják a számítógépeket, de ahhoz, hogy komolyan vegyenek minket, nekünk lépést kell velük tartanunk. Például látjuk, hogy a *Facebook*-oldalunkon mit posztolnak, azaz mit osztanak meg velünk, vagy mit *lájkol*nak, azaz kedvelnek, jobban megismerhetjük a motivációjukat, az érdeklődési körüket. Ennek kapcsán viszont fontos, hogy segítsük őket azáltal, hogy beszélünk nekik például az adatbiztonságról, a jogtudatossággal kapcsolatos dolgokról, arról, hogy mit is jelent az a kiszolgáltatottság, hogyha túl sok információt osztanak meg magukról, amiről már beszéltem, ez a digitális ikerpár.

Borges a *Bábeli könyvtár* című írásában egyébként 1975-ben már megjósolta az internetnek az eljöttét. Ő azt írja: „Amikor kihirdették, hogy a könyvtár" – ugye ő egy nagy könyvtárról ír – „minden könyvet magában foglal, különös boldogság fogott el. Minden ember az érintetlen és titkos kincs urának érezte magát". Borgesnek a látomása sok más írásával együtt előlegezte az internet korának az eljövetelét. A gyerek számára mi továbbra is ennek a bábeli gyűjteménynek vagyunk és lehetünk a könyvtárosai. A mi dolgunk, hogy megmutassuk nekik a legértékesebb kincset: a valódi tudást a világról és saját magunkról, és közben együtt megtanuljunk különbséget tenni a jó és a rossz között. Mert minden társadalomnak, minden boldog társadalom létének az az alapja, hogy különbséget tudjunk tenni a valódi jó, és a valódi rossz között.

Köszönöm, hogy meghallgattak!

Károlyi-Csekonics Rezidencia homlokzata

Dr. Horváth Zsuzsanna

A médiatudatosságra nevelés

Dr. Horváth Zsuzsanna

A médiatudatosságra nevelés

Tények, reflexiók, példák

Bevezető

Az előadás címének kulcseleme, a *'médiatudatosság'* a 2012-ben kiadott Nemzeti alaptantervben közölt[1] tizenkét fejlesztési terület–nevelési cél egyikére utal, ekként a Nat szoros tartalmi szabályozási szerepéből adódóan[2] a Nat-ot érvényesítő további szabályozási szinten, a kerettantervekben is megjelenítendő képzési területté válik. Ez a pozíciója azonban jelentheti egyrészt azt, hogy a) tantárgyközi tudás- és képességterületként értelmeződik, b) másrészt egy-egy képzési szakaszban önálló tantárgyként is létalapot kap. Megjegyezzük, hogy a Nat szövegének ún. közigazgatási egyeztetési folyamatában a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (NMHH), továbbá a Hamisítás Elleni Nemzeti Tanács (HENT) egyaránt hivatalos állásfoglalásában határozottan kérte a médiatudatosságra nevelésnek a képzés teljes szakaszában történő érvényesítését.[3]

Maga a *média*, túl azon, hogy a 2012-es Nat szinte valamennyi műveltségterületének követelményeiben különböző kontextusokban, de általában társadalmi jelenségként, mediatizált környezetként, mediatizált életvilágként, tudásforrásként említődik, *folyamatos jelenléttel* bír a közoktatási rendszerben már az első Nat, azaz 1995 óta. Az említett 1995-ös dokumentumban ugyanis – hasonlóan a 2012-es Nat-hoz – a *Művészetek* műveltségterületben

---

[1] A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. Kormány rendelete, Magyar Közlöny 2012/66. szám – 2012. június 4.

[2] Lásd a Nat Bevezetését: A nevelési célok a következőképpen érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein, és valósulnak meg a köznevelés folyamatában: beépülnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba; tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint; alsó tagozaton tematizálják a tanítói munkát, a felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit; témákat, fejlesztési helyzeteket körvonalaznak a nem tanórai keretek között folyó, egyéb iskolai foglalkozások, programok számára. A nevelési célok intézményi szintű tudatos követése, valamint a hozzájuk rendelt feladatok végrehajtása és végrehajtatása az intézményi pedagógiai kultúra és a színvonalas pedagógiai munka meghatározó fokmérője, a pedagógiai-szakmai ellenőrzés egyik fontos kritériuma.

[3] A Hamisítás Elleni Nemzeti Tanács (HENT) 2011-es kutatásában vizsgálta a magyar középiskolások Internet-használati szokásait is, majd ennek alapján felhívta a figyelmet annak tudatosítására, hogy az internet nem jogmentes tér. A vizsgálat főbb következtetései szerint az internet a középiskolások életének szerves része, mindössze a diákok 3-4%-a nem használja. A használat kifejezetten intenzív bizonyos csoportok esetében, a megkérdezettek 24%-a több mint 3 órát tölt a világhálón iskolai napokon, míg hétvégére a napi 3 órát meghaladó használati arány 48%-ra emelkedik. Az internet szórakozási és kapcsolattartási felület elsősorban, egyúttal fontos forrás is az érdeklődésre számot tartó tartalmak begyűjtésére, azaz letöltésére. Az internethasználat jogi és etikai vonatkozásai mind a Mozgóképkultúra és médiaismeret, mind az Informatika tantárgy követelményeiben helyet kaptak.

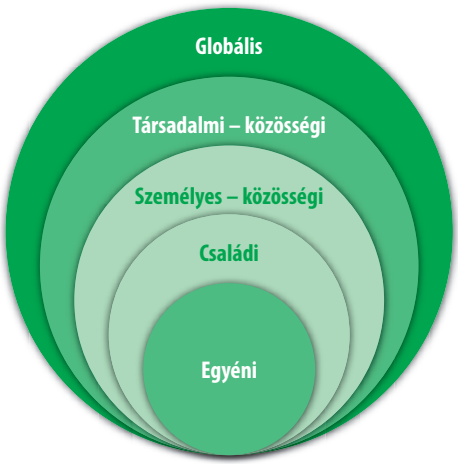
Mozgóképkultúra és médiaismeret néven már kb. 25 éve tantárgyként teret nyert, 2005 óta már érettségi követelménnyel is rendelkező, szabadon választható vizsgatárgy.[4] Az említett 1995 és 2012 közötti időszakban fokozatos, majd egyre gyorsuló elmozdulás figyelhető meg a művészettel érintkező tématerületek csökkenésével az infokommunikációs technológiák (IKT) javára, sőt egy kifejezett változás is azonosítható a médiakonvergencia jelenségének (és fogalmának) térhódításával a média mellett az informatika tantárgy tartalmaiban is. A Nat készítésének folyamatában időről időre e tartalmi és hangsúlyváltozásokat értékelő kommentárok, elemzések is megjelentek.[5]

Tekintettel arra, hogy a konferencián maguk a tantárgyfejlesztők és tanárok egyaránt értelmezik az újabb tantárgyi tartalmakat és a megvalósulás problémáit, jelen előadás az alábbi szempontok köré épül:

1. A cél jelentősége, érvényessége.
2. A médiaoktatás tárgya „mozgó célpont” → fókusz a médiauniverzum, a médiakonvergencia.
3. A médiatudatosság mint „átitató hatás”.
4. Megvalósulási esély/garancia: megosztott közös felelősség (infrastruktúra, hozzáférés, a tanári tudás növelése, tudásmegosztás, tartalomfejlesztés, hatáskutatás).

1. A cél jelentősége, érvényessége

A médiatudatosság az iskolázás minden szintjén releváns. Érvényes tudás, személyes állampolgári jog, szocializációs tényező a felnövekvés személyes, tanulási, állampolgári, munkavégzési élethelyzeteiben egyaránt.



[4] Néhány adattal jelezzük a Mozgóképkultúra és médiaismeretből középszinten vizsgázók létszámát: 2006-ban 810 fő, 2009-ben 1215, 2012-ben 967 fő. (Oktatási Hivatal)

[5] Lásd például: Mérték Médiaelemző Műhely *Új szerepben a médiaoktatás?* Nagy Krisztina írása kiemeli, hogy az új Nemzeti alaptanterv tervezetében a korábbiakhoz képest nagyobb hangsúlyt kap a médiaismeret oktatása, a javaslat bővíti a médiaértés tanításának intézményes kereteit. Írása egyúttal azt is feszegeti, mi az állam szerepe és feladata a médiaértés fejlesztése területén, mely állami szereplő tudja ellátni ezt a komplex, sok tárcát érintő feladatot? A kívánatos célt kifejező mottóként idézi „Meg kell szabadulnunk attól a rossz szokásunktól, hogy azon törjük a fejünket, mit művel a média az emberekkel, ehelyett azt a kérdést kell feltennünk magunknak: mit kezdenek az emberek a médiával.” (James D. Halloran, 1970)

2. A médiaoktatás tárgya „mozgó célpont”, → fókusz a médiauniverzum, a médiakonvergencia

Médiatudatosságra nevelés: a cél szétszálazása

Átfogó cél a megértés és a részvétel

Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét.

Képességek, attitűdök

A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenységközpontúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására.

↓

Tudásbeli feltételek, képzési tartalmak fejlesztése

A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusaival, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.

↓

A médiaoktatás négy fókusza

- Médianyelv
- Intézményrendszer, a tartalom-szolgáltatók, médiagazdaság
- Médiareprezentáció
- A nyilvánosság, a hálózati kommunikáció

A médiaműveltség mint a különböző médiaformákhoz való hozzáférés, elemzés, kritikai értékelés és előállítás képességeinek összessége.

3. A médiatudatosság kereszttantervi, „átitató hatása”

Mivel a tartalmi szabályozás általában modernizációs eszközzé vált, az új európai tantervek többségébe beemelik a gazdasági és társadalmi változásokra, igényekre reagáló új műveltségterületeket. S miután a globalizálódó világban a kihívások is hasonlóak, a tantervekbe beépülő új műveltségelemek (környezet-, egészségvédelem, médiaismeret, formatervezés) is több ország alaptantervében azonosak. Ugyancsak egységes fejlemény a mai korban leginkább elengedhetetlennek tartott *kulcskompetenciák* meghatározása, illetve a tantervi követelményekbe való beépítése, ami a legtöbb fejlett országban az ezredforduló egyik meghatározó oktatásügyi folyamata lett. Mindez együtt jár a diszciplináris vagy tantárgyközpontú megközelítés kizárólagosságának gyengülésével. (Ez még a tudományokra alapozott klasszikus műveltséget leginkább őrző gimnáziumi tantervekre is jellemző, amit a

szakértők egy része a középiskolai expanzió nyomán beáramló heterogénebb képességű tanulókhoz való alkalmazkodás folyamataként értelmez). Kétségtelen, hogy a hagyományos iskolai teljesítményre nem igazán motivált tanulók, sőt általában minden diák aktivizálására alkalmasabbak a gyerekek tapasztalataihoz közelebb álló, a hagyományos tanulószerepből való kilépésre számtalan lehetőséget nyújtó tantárgyközi témák. A *kereszttantervi területek* tanulása-tanítása a témák komplexitása miatt nagyobb kreativitást igényel a tanároktól és tanulóktól egyaránt, ugyanakkor tág teret biztosít az élet- és munkatapasztalatok felhasználására, az alternatív ismeretforrások (pl. iskolán kívüli személyek, sajtó, televízió, internet) és módszerek (pl. interjú, megfigyelés, kísérlet, kreatív produkciók) alkalmazására. Más szakértők azzal érvelnek, hogy az ezredfordulóra a tudományos rendszer olyan komplexszé vált, hogy annak iskolai leképezése többé nem lehetséges, továbbá az ún. társadalmi műveltség (a társadalom működése szempontjából fontos pragmatikus tudás) részévé váltak olyan ismeretek és képességek is, amelyeknek nem feltétlenül van tudományos alapja, vagy az alapok több diszciplínából erednek. A földkerekség egésze problémáinak, a globális egymásrautaltság értelmezésének pedagógiai feldolgozására is főként a tantárgyközi megközelítés kínál adekvát megoldást. Kijelenthető, hogy az iskolai tudás egyik tartószerkezete a tantárgyakon belüli és közötti tartalmi összefüggések mintázata.

Lévén a képzésre rendelkezésre álló erőforrások, így például a tanulók terhelhetősége, az óraszám, a tanári képzettség és tudás adottak, illetve korlátozottan növelhetőek, a fent jelzett célok érvényesüléséhez találni kell a strukturális megoldásokat, amelyek biztosítják a képzésben mind a kereszttantervi, mind az önálló tantárgyi jelenlétet. Míg az előbbieket ún. 'átitatott tárgyaknak', az utóbbiakat ezúttal a strukturált médiaműveltség tantárgyainak nevezzük (Mozgóképkultúra és médiaismeret, Informatika).

A médiatudatosságra nevelés lehetséges tantárgyi, tanulásszervezési pozíciója

Megvalósulási esély – az erőforrások hatékony elosztása

↙ vagy ↘

Kereszttantervi képviselet — Tantárgyakba rendezett médiaműveltség

↘ ↙

metaszint: MÉDIAPEDAGÓGIA

Megjegyezzük, hogy a médiatudatosságra nevelés fókuszába került internethasználat iskoláskorúakat jellemző adatai szerint a digitális szövegértés, a digitális írásbeliség fejlesztésében az iskolai oktatásnak még igen nagy tartalékai vannak.[6]

Médiajelenlét az 'átitatott' tantárgyakban – típusok, példák

a) **A tantárgyi tudáskánon továbbépítése**
(pl. médiaműfajok elemzése, leírása, hatáselemzése, létrehozása, alkotása: magyar nyelv és irodalom, vizuális kultúra);

b) **Keresztmetszeti téma, tematikai csomópont, vizsgálódási szempont (információ, értelmezés)**
(pl. magyar nyelv és irodalom, vizuális kultúra, történelem – állampolgári, társadalmi és gazdasági ismeretek);

(c) **Információ- és tudásforrás**
(navigáció, információk értelmezése, hitelességének vizsgálata, kritikai elemzése, összehasonlítása; pl. erkölcstan, etika, természetismeret, biológia, fizika, kémia, földrajz, idegen nyelvek).

A tantárgyközi felfogás tétje az intézményben és a tanórán

Az egyenetlen probléma- és gyakorlatközösség az intézményekben
– problémakezelés: intézményi szintű stratégia, a felmerülő tanulási-tanítási, értékelési problémák rendszeres azonosítása, tematizálása, megbeszélése, közös tudásépítés;

A bevonódás mértéke szerinti eltérő tanári szerepek
– eltérő interakciós és értelmező kapacitások, kihívás-érzés, a tanulási-tanítási folyamat újra (és újra)értelmezése;

Iskolák hálózatosodása
– gyakorlat- és tartalommegosztás, hálózati tanulás.

[6] A fejlesztés lehetősége – többek között – abban rejlik, hogy a digitális írásbeliség, a digitális írástudás rendszeres fejlesztését valamennyi tantárgy/tantárgyterület feladatként jelölje meg, ezzel párhuzamosan növelhető az ez irányú tanári tudás is.

4. Megvalósulási esély/garancia: megosztott közös felelősség

Mottó: Sok gyerek nem kapja meg, amire szüksége van,
a tanárok több képzést és támogatást szeretnének.[7]

- A hozzáférés növelése (esélyteremtés, az egyenlőtlenségek kezelése, technológiai fejlesztések, pl. sávszélesség növelése, a hozzáférés támogatása)
- A tantárgyközi tartalmak implementációja
- A tanári tudás növelése (lásd diák-tanár tudásszint, diákok bevonódása)
- Tanulás-tanítás IKT környezetben – a tanórai alkalmazás növelése
- Tartalomfejlesztés (pedagógiai promóciók)
- A médiatudatosság, azaz ebben az értelemben a problémamegoldás technológia-gazdag környezetben mint gazdasági, munkavállalási, életminőségbeli előny, továbbá mint az európai együttfejlődés (egyik) indikátora[8]
- A problémaallokáció helyett közös felelősség – szakértelmek, nézőpontok dialógusa a társadalmi médiastratégiáért

[7] *Forrás:* IKT1-felmérés az európai iskolákban (www.ofi.hu).

A kutatás legfontosabb európai tanulságai: A 9 évesek negyede, a 16 évesek fele jár digitálisan jól felszerelt iskolába, ahol a felszerelés korszerű, van szélessávú internet (10 MB/sec fölött), van honlap, a tanulók és tanárok rendelkeznek e-mail címmel, van belső hálózat és virtuális tanulási környezet. A középiskolások (12 év felettiek) 20%-a soha vagy majdnem soha nem használ számítógépet a tanítási órán. Gyakrabban használnak a tanulók informatikai eszközöket azokban az intézményekben, ahol van valamilyen írott rendelkezés vagy megegyezés az IKT-használatra vonatkozóan. Jelentős különbség tapasztalható az országok között. A skandináv és az északi országok felszereltsége a legjobb (Svédország, Finnország, Dánia), míg leginkább Lengyelországban, Romániában, Olaszországban, Görögországban, Magyarországon és Szlovákiában hiányoznak a megfelelő eszközök. A korszerű eszközök hiánya nem jár az eszközök használata iránti érdektelenséggel: néhány olyan ország is jó eredményt mutat a használat terén, ahol az infrastruktúra gyenge, pl. Bulgária, Szlovákia, Ciprus és Magyarország. A laptopok, tabletek, netbookok sok iskolában átvették az asztali számítógépek helyét. Nagyon fontos, hogy a tanulók otthon és az iskolában is hozzáférjenek az informatikai eszközökhöz. A legtöbb tanár úgy gondolja, hogy radikális oktatáspolitikai váltásra van szükség ezen a téren. A tanárok általában pozitívan állnak a tanulási célú eszközhasználathoz, és magabiztosnak vallják magukat. Ez a magabiztosság a digitális kompetenciafejlesztés kulcsa, a képzett és magabiztos tanárok fontosabbak, mint az, hogy a legmodernebb eszközök álljanak rendelkezésre. Az informatikai témájú tanár-továbbképzés általában nem kötelező, a tanárok jellemzően szabadidejükben, egyénileg szerzik meg a szükséges kompetenciákat. A tanárok gyakrabban használnak számítógépet a felkészülés során, mint az órákon.

[8] Lásd az OECD PIAAC 2012 vizsgálatát (Felnőttek Képességvizsgálata: írásbeliség, matematikai problémamegoldás, problémamegoldás technológiagazdag környezetben). http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html

Melléklet

A Médiatudatosságra nevelés átfogó, tantárgyközi követelmények		
ALSÓ TAGOZAT 1–4.	**FELSŐ TAGOZAT 5–8.**	**KÖZÉPISKOLA 9–12.**
A tanuló tisztában van a korhatárt jelző szimbólumok jelentésével. Képes különbséget tenni a televízióban történtek és a valóság között. Ismeri a médiumokat és azok saját szabadidejében betöltött szerepét, valamint hasznosíthatóságukat a tanulásban.	A tanuló hatékonyan tud keresni a világhálón kulcsszavak segítségével, majd képessé válik elektronikus gyűjtőmunkát végezni. Tisztában van a videojátékok használatának helyes mértékével. Egyre inkább tisztában van a közösségi oldalak, valamint a médiatartalmak megosztásának esetleges veszélyeivel. A közösségi oldalakon megjelenő verbális agresszió elhárítására megfelelő kommunikációs stratégiával rendelkezik. Odafigyel arra, hogy magánszférájába ne engedjen be nem kívánatos médiatartalmakat. Kialakulóban van kritikai érzéke a médiatartalmak hitelességét illetően.	A tanuló tudatosan választ a tanulását, művelődését és szórakozását segítő médiumok között. Képes a média által alkalmazott figyelemfelkeltő eszközöket, képi és hangzó kifejezőeszközöket értelmezni, médiatartalmakat használni, megfelelő kommunikációs stratégiával rendelkezik a nem kívánatos tartalmak elhárítására.
Európai kulcskompetenciák: Digitális kompetencia		
Kialakul és fejlődik a tanulóban az IKT-eszközök használata iránti érdeklődés. Képessé válik az IKT-eszközök irányított használatára (pl. képek, információk keresése, rövid szöveg létrehozása, továbbítása).	A tanuló mind motiváltabbá válik az IKT-eszközök használata iránt. Képes alapvető számítógépes alkalmazásokat (szövegszerkesztés, adatkezelés) felhasználni a tanórai és a tanórán kívüli tanulási tevékenységek során, illetve a hétköznapi életben. Egyre nagyobb biztonsággal és mind önállóbban képes felhasználni a számítógép és az internet által biztosított információkat, akár megadott szempontok szerinti gyűjtőmunkában is. A megszerzett információkból irányítással, majd egyre önállóbban képes összeállítani prezentációkat, beszámolókat. Ismeri az elektronikus kommunikáció (e-mail, közösségi portálok) nyújtotta lehetőségeket és használja is ezeket. Felismeri az elektronikus kommunikációban rejlő veszélyeket és törekszik ezek elkerülésére. Látja a valós és a virtuális kapcsolatok közötti különbségeket, kellő óvatossággal kezeli a világhálóról származó tartalmakat és maga is felelősséggel viszonyul a világháló használóihoz.	A gimnáziumban a tanuló képes a számítógép nyújtotta lehetőségek (pl. szövegszerkesztés, táblázat-kezelés, prezentációkészítés) igényes, esztétikus, önálló alkalmazására a tanulásban és a mindennapi életben. Nyitott és motivált az IKT nyújtotta lehetőségek kihasználásában. Gyakorlottan kapcsolódik be az információmegosztásba, képes részt venni az érdeklődési körének megfelelő együttműködő hálózatokban a tanulás, a művészetek és a kutatás terén. Felismeri és ki is használja az IKT nyújtotta lehetőségeket a kreativitást és innovációt igénylő feladatok, problémák megoldásában. Kialakul a tanulóban az IKT alkalmazásához kapcsolódó helyes magatartás, elfogadja és betartja a kommunikáció és az információfelhasználás etikai elveit. Felismeri az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket, tudatosan törekszik ezek mérséklésére. Ismeri a szerzői jogból és a szoftvertulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi elveket, figyelembe veszi ezeket a digitális tartalmak felhasználása során.

Forrás: A tartalmi szabályozás dokumentumai: 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet mellékletei

Irodalom

A magyar nyelv helyzete a digitális korban. http://corpus.nytud.hu/cesar_2013/
About the Survey of Adult Skills (PIAAC). http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm
Balázsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Szabó Vilmos, Vadász Csaba: *Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés.* http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/OKM_orszagos_jelentes_2012.pdf. Letöltés: 2013. május.
Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó: *PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2010. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf. Letöltés: 2010. december 11.
Balázsi Ildikó, Ostorics László: *PISA2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón.* http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf. Letöltés: 2011. február.
Dr. Hunya Márta: IKT1-felmérés az európai iskolákban. Jelentés a 2011 őszén végzett európai kutatás eredményeiről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2013. május.
http://digitalisnemzedek.hu/
http://e-nyelvmagazin.hu/
http://fn.hir24.hu/itthon/2011/12/07/elugorjunk-a-felenk-rohano-mozdony-elol/
http://mertek.hvg.hu/2012/02/24/uj-szerepben-a-mediaoktatas/
http://mertek.hvg.hu/2012/05/11/mediatudatossag-mediaoktatas/
http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/ikt-felmeres-europai

Dr. Böröcz István

Funkcionális és digitális analfabetizmus

Dr. Böröcz István

Funkcionális és digitális analfabetizmus

Bevezető

A ma kezdődő konferencia fő alaptétele, hogy a hagyományos és az egyre fejlődő, változó, új médiumok számottevően befolyásolják a gyerekek motivációit, érzelmi beállítódásaikat, viszonyulásaikat az élet számos alapvető kérdéséhez.

A médiatudatosságra, médiaműveltségre való nevelés paradigmái alakulóban vannak, a konferencia ezek tudatosításához, a médiaoktatás tartalmi-módszertani fejlesztéséhez kíván hozzájárulni.

A médiahasználattal, médiatudatossággal kapcsolatos tágabb kérdés-, vagy problémakörön belül érdemes szót ejteni a funkcionális analfabetizmusról és az úgynevezett digitális analfabetizmusról is.

Több mint hipotézis, hogy a funkcionális analfabetizmus terjedéséhez jelentős mértékben hozzájárul az elektronikus vizualitás (televízió, számítógép, internet). Ugyanakkor sok szempontból komoly hátrányt jelent az egyének és a nagyobb közösségek életében is a digitális analfabetizmus, a digitális írástudatlanság. Ráadásul e kétféle analfabetizmus átfedést is mutat, ezért is érdemes mindkettőről szót ejteni. Bizonyára szép számmal akadnak olyan fiatalok, akik digitálisan nem írástudatlanok, bár nem magas színvonalú felhasználók, ugyanakkor eligazodnak a tabletek, az okostelefonok, a közösségi oldalak világában egyszerű módon, a különböző jelek, ikonok segítségével. A számukra fontosnak vélt információkhoz, élményekhez hozzájutnak, esetenként tartalmaikat (többnyire fotókat, egyszerű híreket önmagukról) megoszthatják másokkal, DE! ettől még lehetnek akár funkcionális analfabéták is.

A digitálisan írástudatlan pedig kizárja önmagát a számítógép, az internet, tehát a modern média egy nagyon jelentős, egyre meghatározóbb világából, a funkcionális analfabéta pedig legfeljebb nagyon korlátozottan képes a tudatos médiahasználatra, szélső esetben akár képtelen erre.

Mindkét analfabetizmus kockázatait, veszélyeit, lehetséges következményeit elemezni kell akkor, amikor a médiatudatosságról, a médiaműveltségről, a médiaoktatásról, és mindehhez képest a közszolgálati média feladatairól értekezünk.

A funkcionális analfabetizmus terjedése és újratermelése európai, sőt világjelenség.

A funkcionális analfabetizmussal kapcsolatos, most következő néhány definíciót, megállapítást és következtetést Csoma Gyula és Lada László közös publikációjából idézem:

„A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés az olvasás-írás tudásának funkcionális ellehetetlenülésére utal. Nem az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányára, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányára, hanem arra, hogy az olvasni-írni tudás színvonala – az, ami általa felfogható és megérthető, valamint az, ahogyan felfogható és megérthető, illetve az, ami általa kifejezhető, és az, ahogyan kifejezhető – egyre

kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára. Mégpedig azért nem, mert nem elegendő azoknak az újabb és még újabb feladatoknak az ellátására és a hozzájuk rendelt tudás megszerzésére, melyeknek szükségletei újra és újra megjelennek a munkában és az élet más területein. Az olvasni-írni tudás tehát kifejez valamilyen minőséget, csakhogy az élet közben újabb minőségeket igényel, s az olvasás-írás képességei lemaradnak tőlük, az újabb igényekkel nem tudnak lépést tartani. Ezért a funkcionális analfabéták nem képesek felmérni és megoldani problémáikat a képességeknek (a jártasságoknak és készségeknek) olyan szintjén, mint azok, akik birtokában vannak a kommunikatív képességek szükséges színvonalának.

Ily módon a funkcionális analfabéták képtelenek megvalósítani mindazokat a célokat, amelyekhez pedig veleszületett adottságaik megvannak, de ezeket nem képesek mozgósítani, fejleszteni, adott lehetőségeit sem tudják kihasználni.

A Gutenberg-galaxisban a betű még mindig eltörölhetetlen kifejezője és hordozója a gondolatoknak, a tudásnak, eszköze a gondolkodásnak és a tanulásnak, közvetítője a kommunikációnak. Az olvasás-írás minősége ezért elég pontosan kifejezi a műveltség, a művelődés minőségét, és meghatározza a tanulás lehetséges színvonalát. A tanulás során mással nem helyettesíthető szerepe van. ***A funkcionális analfabetizmus ily módon mindnyájuk korlátozottságát, kiemelten a kommunikációs és a tanulási, újratanulási képességek elégtelenségét jelenti.***

Kialakulását vizsgálva a funkcionális analfabetizmus magyarázataként az UNESCO szakértői kulturális-művelődési okként az »elektronikus vizualitás« (televízió, video, számítógép) tömeghatására hivatkoznak, avagy a videoklip-univerzum előretörésére a Gutenberg-galaxisban, vagyis a »kultúrák csillagháborújára«, amely láthatóan az új erőknek kedvez. E hatás ellentmondásosságára utal azonban, hogy az »elektronikus vizualitásban« megtestesülő információs forradalom ugyanakkor a funkcionális analfabetizmus gátjaiba ütközik: korlátozza, máskor lehetetlenné teszi széles rétegek bekapcsolódását az új információs hálózatba, illetve gyakran művelődési torzulásokat okozó felhasználási devianciákba torkollik."

A nemzetközi gazdasági válság és a foglalkoztatás kontextusában a kulcsfontosságú készségek elsajátítása a munkaerőpiachoz való hozzáférés érdekében szükségesebb, mint valaha. Az írás-olvasási készségek a jövőben alapvető kompetenciának számítanak. Egy erről szóló tanulmány szerint az EU-ban 2015-ben várhatóan a munkahelyek 75%-a magas vagy közepes szakképzettségi szintet követel majd meg. Az unióban nagyjából 20-30 százalékra tehető a funkcionális analfabéták aránya.

Néhány adalék a digitális írástudatlanságról:

Az NHIT (Nemzeti Hírközlési és Informatikai Tanács) közelmúltból származó becslése szerint a digitális írástudatlanság problémaköre a magyarok közel felét érinti még most is.

Mindeközben egy másik fontos adat: 700 ezer informatikus hiányzik az EU-ban! Az EU versenyképességét is jelentősen befolyásoló szakemberhiány van kialakulóban. Hogy ez visszavezethető-e a digitális analfabetizmusra, és/vagy a funkcionális analfabetizmusra, azt elemezni kellene, de a szám nagyságrendje önmagában is elgondolkodtató.

Térjünk át arra, hogy mit tehet a Közmédia annak érdekében, hogy minél kisebb legyen azoknak a leszakadóknak az aránya, akiknél eleve nehéz érvényesíteni a tudatos médiahasználatot, illetve ezen alaphelyzeten való javításon túl – azaz a kétféle analfabetizmus visszaszorításában történő szerepvállaláson túl – mit is tehet és tett a Közmédia az elmúlt években a tudatosabb médiahasználat erősítése érdekében.

Mindenekelőtt vizsgáljuk meg, hogy a Közmédiára irányadó ***Közszolgálati Kódex*** milyen instrukciókat, célokat, elveket fogalmaz meg. Ezek irányadók akkor is, ha nem tekinthető a Kódex jogszabálynak. A Kódex normáit a Közmédia a napi gyakorlatban figyelembeveszi, e normák alapján működik. Tisztában kell lennünk azzal, hogy ezek a normák megfelelőek-e. Nézzük meg, hogy a konferencia tárgyával és céljaival összefüggésben mit ír elő a Közszolgálati Kódex (a felsorolás és az idézetek csak példa jellegűek):

A közszolgálati médiaszolgáltatás céljai (kifejezetten a gyermekekkel, illetve a tudatos médiahasználattal kapcsolatos célokat emelem ki):

– az életkoruk, testi, szellemi vagy lelki állapotuk, társadalmi körülményeik következtében súlyosan hátrányos helyzetben levő csoportoknak, valamint a fogyatékkal élőknek a médiaszolgáltatásokkal szemben támasztott sajátos igényeinek kielégítése, tekintettel a közszolgálati médiaszolgáltatáshoz való egyenlő hozzáférés jogára. (A funkcionális analfabéta vagy éppen a digitális analfabéta vajon hátrányos helyzetűnek tekinthető-e? Hajlok arra, hogy erre igent válaszoljak. És ha igen, akkor ehhez képest is érdemes értelmezni a Kódexet.)
– a kiskorúak testi, lelki, erkölcsi és kulturális fejlődését, érdeklődését szolgáló, ismereteit gazdagító műsorszámok, valamint a gyermekvédelem céljait szolgáló ismeretterjesztő, felvilágosító műsorszámok készítése és közzététele.

A közszolgálati médiaszolgáltatás törekszik

– az ***új technológiák*** és ***műsorterjesztési módok*** bátor alkalmazására, kiemelt szerep vállalására az új digitális és médiaszolgáltatások feltérképezésében és közérdeket szolgáló kihasználásában.
– a tudatos médiahasználathoz szükséges ismeretek és képességek megszerzésének elősegítésére és fejlesztésére műsorszámainak segítségével, illetve ***a médiaszolgáltatáson kívüli egyéb tevékenységek által.***

A gyermekkorúak védelmével és támogatásával kapcsolatosfeladatok ellátásának elvei

A közszolgálati médiaszolgáltatás célja, hogy hozzájáruljon a gyermekek és fiatalok testi, szellemi, lelki fejlődéséhez, szociális, kulturális és erkölcsi jólétének előmozdításához. A közmédia műsorpolitikájának szerves részét képezik az e korosztályoknak szóló, rendszeresen és számukra megfelelő időpontban sugárzott műsorszámok, amelyeken keresztül elő lehet segíteni e korosztályok szocializációját, erkölcsi, szellemi és lelki fejlődését.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a Közszolgálati Kódex körültekintően ad iránymutatást, jól igazít el. Ha a Közmédia zsinórmértékként használja a Kódexet, akkor megfelelően képes hozzájárulni azon célok eléréséhez, amelyeket egyebek mellett ez a konferencia is hivatott megfogalmazni.

A személyes véleményem az, hogy a Közmédia ténylegesen törekszik a Kódex szerint működni, ezt majd a következőkben tényekkel is szeretném alátámasztani.

Mit tett és tesz a Közmédia a Kódexben megfogalmazott célok elérése érdekében?

2012. december 22-én elindult az M2 Gyermekcsatorna, elsősorban a 4 és 12 év közöttieknek szánt műsorokkal.

Az M2 legfőbb hívó szavai: ***erőszakmentes, tanulságos, barátságos, értékes magyar gyerekcsatorna:***

- Erőszakmentes, tanulságos, barátságos, vidám, európai és magyar értékek;
- Klasszikus, máshol nem megtalálható sorozatok a Közmédia gazdag archívumából és top gyerektartalmak.

Letisztult arculat:

Az összes sorozatra jellemzőek a békés, nyugodt képek, nincsenek ijesztő hanghatások.

A saját gyártású sorozatok közül emeljük ki a Hetedhét Gyerekhíradót.

A Gyerekhíradó gyerekvédelmi sorozatai a gyerekek és a szülők edukálását tűzik ki célul.

A csatorna újrapozicionálásával a Közmédia sikeres lépést tett arra, hogy a fiatalabb generációk számára is szolgáltasson a közszolgálati televízióktól elvárt színvonalú tartalmakat.

A közszolgálati csatornák közönsége Európa-szerte egyre idősödik, így minden közteléviziós számára komoly erőfeszítést jelent, hogy a kereskedelmi televíziókkal szemben a gyerekek és fiatal felnőttek körében is versenyképes maradhasson.

Az M2 stratégiája kétirányú: napközben (6-20h) a 12 év alatti **gyerekeknek**, este pedig a **fiatal értelmiségieknek**, a kisgyermekes családok felnőtt tagjainak kínál műsorokat, úgy, hogy színvonalában és tartalmában beleilleszkedik ugyan a mai kor elvárásaiba, de **erőszakmentes értékrendjével**, a **hagyományok és az újdonságok ötvözésével** egyedülálló szórakozási alternatívát teremt mindkét korosztály számára.

A tavaly decemberi indulást követően **az M2 hamar elnyerte mind a gyerekek, mind pedig szüleik tetszését**, sőt – a gyerekcsatornák között egyedüliként – gyerekműsorai az 50 évnél idősebbek körében is nagy népszerűségnek örvendenek. Az M2 elért közönsége az indulás óta folyamatosan nőtt, augusztusra már meghaladta a napi 24%-ot a 4–12 évesek körében. Ez naponta kb. 210 ezer gyermek nézőt jelentett a nyár utolsó hónapjában, amivel ekkor **az M2 a legnagyobb napi elérésű gyerekcsatorna** lett.

A nyári iskolai szünetben a csatorna közönségaránya a 4–12 éveseknél a megelőző időszak 7,8%-os eredményéről 11,7%-ra nőtt, amivel a gyerekeknek szóló csatornák körében **a legnagyobb mértékű emelkedést könyvelhette el**. A 18–49 évesek körében az M2 közönségaránya ugyanebben az időszakban a gyerekműsor sávban is 3,1% volt, a legmagasabb az összes gyerekcsatornáé között. A csatorna nézői részesedése a gyerekek szempontjából kiemeltnek tekinthető **reggel 6 és 10 óra közötti időszakban** a legmagasabb: a szünidőben ebben a sávban 15,8%-kal **az M2 a legnézettebb csatorna** volt a saját célcsoportjában.

A Közmédia rádiós műsorkínálatából is említsünk példákat. Megoldási javaslatok az Y-generáció problémáira, popkulturális, mentálhigiénés programok a Petőfi Rádióban.

Kultúrfitnesz: napi popkulturális műsor Horváth Gergővel és Péczeli Dórával.

Humán erőforrás program minden hétköznap este 7-től.

Állandó összetevők: zene, könyv, film, okos emberek.

Szabad Egyetem: sorozatok fiatal zenészekkel, művészekkel, tudósokkal a szibériai ősmagyar-ásatásoktól a kortárs hiphop dalszövegek elemzéséig.

Állandó előadóink között nyelvész, pszichoterapeuta, régész-történész és a zenei szubkultúrák kutatója egyaránt megtalálható.

Heti rendszerességgel jelentkező egyórás műsor a mindennapi függőségekről Babucs Krisztával. A komolyabb addíciók mellett a rejtett, vagy nehezebben megfogható függőségeket is megmutatjuk: társfüggőség, mobiltelefon-függőség, közösségioldal-függőség. Megszólalnak a szakértők, megoldási javaslatok hallhatók, és ismertetjük a gyógyultak pozitív példáit.

A broadcaston túli lehetőségek:

– **Speciális médiatartalmak – az informatikai fejlesztés most folyik.**
– A Z-generáció tagjai (a „digitális bennszülöttek"), elsősorban a közösségi médiumok (Facebook, Youtube, Twitter stb) révén ma már nem elsődlegesen tartalomfogyasztók, hanem intenzíven és önállóan kommunikálnak, véleményük van, és ezt az online fórumokon lelkesen artikulálják.
– Tartalomgyártókká válnak egy olyan arénában, ahol semmilyen értékalapú támogatást, vagy visszajelzést nem kapnak. Sokan elveszettnek gondolják ezt a generációt, mi ebben a helyzetben éppen lehetőséget látunk: a saját nyelvükön próbáljuk megszólítani a gyerekeket. Véleményt, értékelést, támogatást kaphatnak a saját nyelvükön.

A Közmédia kísérlete újszerű: megszólítja a fiatalokat az innovatív médiával, **törekszik a kreatív energiák becsatornázására.**

Az MTVA stratégiai együttműködési rendszere is jelzi a Közmédia elkötelezettségét:

– Együttműködés a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium *Jogos a kérdés* programjával, a Kimi figurával megjelenített Gyermekbarát Igazságszolgáltatás programmal:
  • Mit csinál a rendőr, a bíró, az ügyvéd?
  • Hová fordulhatsz, ha bántanak?
  • Hogyan internetezz biztonságosan?
– Az MTVA **stratégiai együttműködésre** lépett a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálattal, azzal a céllal, hogy a Gyermekmentő tevékenyégének bemutatásán keresztül **hívja fel a társadalom figyelemét a gyermekeket érintő problémákra, a hátrányos helyzetű gyermekekre.** Az együttműködés keretein belül **több órányi televíziós és rádiós tartalom és társadalmi célú hirdetés készül és jut el a nézőkhöz** a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat által kiemelten kezelt területekről, többek között a Lovasterápiás Szövetség vagy a Gyermekparlament eseményeiről.
– Az MTVA szintén **stratégiai partnere az NMHH Bűvösvölgy-projektjének**, hiszen az M2 gyerekcsatorna kiemelten fontosnak tartja a **gyerekek tudatos médiafogyasztásra** nevelését.

Érdemes említeni a Közmédia-napot, az MTVA legnagyobb **családi rendezvényét**, amely immáron második alkalommal került megrendezésre a Millenáris Parkban.

A rendezvény egész napos műsorfolyama a család köré épül. A Park területén belül több helyszínen zajló rendezvény kicsiknek és nagyoknak egyaránt kínált **érdekes és hasznos programokat**. A Közmédia Nap is bőven kínál alkalmat a médiatudatos gondolkodás erősítésére. Napközben mintegy ötvenezer ember fordult meg a rendezvényen.

2012 decemberében *Jónak lenni jó* címmel **jótékonysági akciót** indított a Közmédia a 20 éves **Dévai Szent Ferenc Alapítvány** megsegítésére. Az akció csúcspontja a december 16-ai **maratoni** *Jónak lenni jó* című **élő adás** volt, amelyben a Közmédia magyarországi és határon túli nézőinek ***segítségével*** több mint 100 millió forint gyűlt össze az Alapítvány javára. Látszólag talán ez a műsorfolyam – beleértve a megelőző sokhetes kampányt – sem tartozik szorosabban a konferencia témájához, de ha jobban belegondolunk, akkor egy ilyen monstre műsor is nagyszerű lehetőségeket biztosíthat a tudatos és felelős gondolkodás és magatartás erősítésére.

Idén decemberben pedig a Caritas gyermekekkel kapcsolatos tevékenysége áll az immáron hagyományos *Jónak lenni jó* program középpontjában.

Lehetne folytatni a példák felsorolását, hogy az integrált Közmédia a saját társadalmi ***felelőssége*** jegyében milyen módon és módszerekkel próbál a rendelkezésére álló eszközökkel támogatást nyújtani a konferencia témája szerinti területeken, de illik az idővel is gazdálkodni.

Záró gondolatok:

- Abból indultam ki az előadásom elején, hogy a funkcionális analfabetizmus és a digitális analfabetizmus jelenségének ismeretében és figyelembevételével szükséges és indokolt foglalkozni a tudatos médiahasználat kérdéskörével.
- A kétféle analfabetizmus arányainak a csökkentése, visszaszorítása növeli azoknak az arányát, akik ténylegesen bevonhatók a tudatos médiahasználók körébe, média alatt értve a média teljességét, tehát az informatikai, illetve számítógépes alapon működő médiát is.
- És itt van egy paradoxon. A Közmédia, bár a hivatkozott Közszolgálati Kódex szerinti filozófiája kifejezetten pozitív irányultságú, és napi gyakorlatában törekszik is ennek a filozófiának maximálisan megfelelni, de mégiscsak beletartozik az „elektronikus vizualitás" fogalomkörébe, és – szándékai ellenére – hozzájárulhat akár a funkcionális analfabetizmus terjedéséhez is, ha nem is olyan mértékben, mint a média más szereplői. Ezt az ellentmondást kell a Közmédiának feloldania, és nagyfokú felelősséggel használnia a rábízott eszközrendszert, hogy ténylegesen képes legyen eredményesen részt venni a kétféle analfabetizmus visszaszorításában, megfékezésében.
- A Közmédia feladata az is, hogy – mintegy a tudatos médiahasználatra nevelés előfeltételeként – olvasásra bíztasson mindenkit, különösen a gyerekeket. Aki nem olvas eleget, annak szegényes lesz a szókincse, az nem tudja magát megfelelően kifejezni, annak előbb-utóbb szegényes lesz a gondolkodása, és az élet minden területén egyre inkább hátrányba kerül.
- A Közmédia önmagában, egyedül csak korlátozott eredményekre képes ezen a területen. Az összefogás erősítése szükséges a különböző kormányzati, szakmai, oktatási, tudományos körökkel, intézményekkel. Az összefogás számos területen már létrejött, de ennek kiterjesztése, határozottabbá tétele javíthatja a tudatos médiahasználat elterjedését.

Balatoni Monika

Közös felelősség – tudatos és felelősségteljes fiatalok a világhálón

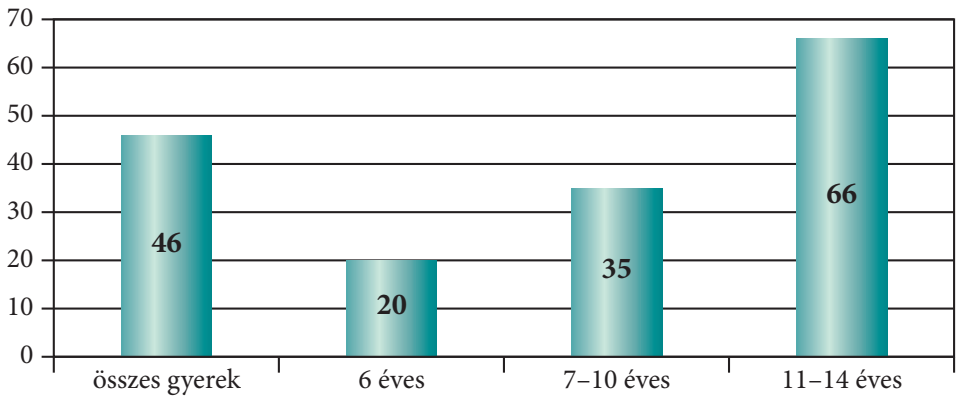
Balatoni Monika

Közös felelősség – tudatos és felelősségteljes fiatalok a világhálón

„A tett az embert magával rántja. Hová?
A következményekbe. Amelyek alól nem lehet kibújni."
Hamvas Béla

Az elmúlt években jelentős változás ment végbe a gyermekek és fiatalok médiafogyasztása területén. Míg korábban az interperszonális viszonyokon, az úgynevezett korcsoporton belüli kis közösségeken volt a hangsúly, a család mint első számú szocializációs színtér mellett, valamint meghatározó csatornaként funkcionált a televízió, addig napjainkra mindez gyökeresen megváltozott. A fiatalok már az interneten *(1. ábra[1])* és a social medián keresztül alkotnak közösségeket (*2. ábra[2]*), ami önmagában nem probléma, de fontos figyelemmel lenni a virtuális tér sajátos adottságaira: azaz aligha lehet teljes mértékben biztos az egyén, hogy azzal „áll szemben", akire valójában gondol, aligha bizonyosodhat meg arról teljes egészében, hogy ténylegesen csak azzal osztja meg a mondanivalóit, akivel valójában akarja.

1. ábra: A mindennap netező gyermekek aránya a 15 év alattiak körében (%)

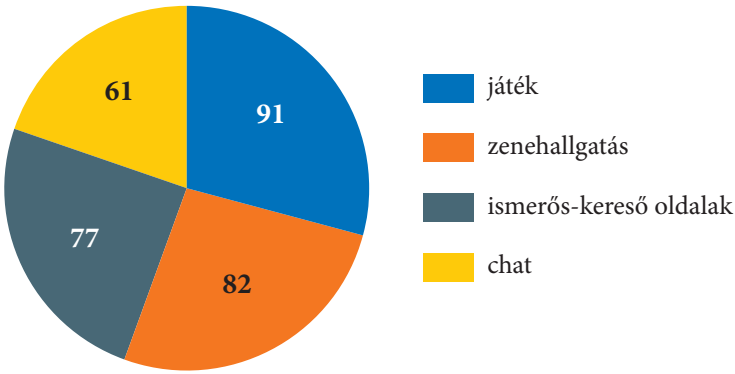


[1] VMR Kids Kutatás

[2] VMR Kids Kutatás

Az internet térhódítása, a világháló és a virtuális tér sajátosságai megkövetelik, hogy nagyobb médiatudatosságra törekedjünk, egyúttal igyekezzünk erre ösztönözni a fiatal korosztályt is. Az internet és a világhálón történő gyakran már-már sajátos létformává alakult internet-használói szokások jelentőségét jól jelzi, hogy egy nap alatt annyi adatot töltenek le az internetezők, amennyi 168 millió DVD-t megtöltene a világon. Naponta 172 millióan nézik meg a Facebook-profiljukat, a felhasználók 4,7 milliárd percet töltenek a Facebook-on, 250 millió fotót töltenek fel naponta erre az internetes oldalra, több iPhone-t adnak el, mint amennyi gyerek születik, és 864 ezer órányi videót töltenek fel a youtube-ra[3]. Ezek az adatok egyértelmű bizonyítékai annak, hogy az internet léte és jelentősége megkerülhetetlen, azaz a tiltás semmiképpen sem megoldás. Tiltás helyett értelmes megoldásokat kell keresni, elengedhetetlen a médiatudatosságra történő oktatás, nevelés. Amikor a médiatudatosság, illetve az erre való törekvés kerül előtérbe, akkor nem csupán a fiatalok, hanem a felnőttek, szülők, tanárok felkészüléséről is szó van, hiszen gyakran nem csupán passzív szemlélői vagyunk ennek a folyamatnak, hanem – többnyire akaratunkon kívül – épp előidézői, például amikor a felnőttek adják a gyermekek kezébe az „okostelefont", hogy egy hosszúra nyúlt utazás alatt időtöltésként „játszanak" vagy zenét hallgassanak.

2. ábra: Az internethasználat fő célja a netező 11–14 évesek körében



Tudatosítani kell, hogy a fiatalok és gyermekek mindennapi internethasználata eredményeként ma már a világháló az a közvetítő csatorna, amelyen keresztül jelentős mértékben megszerzik az információkat, kapcsolatokat létesítenek, megoldási alternatívákat keresnek és találnak. Mondhatni, a gyermekek számára az internetezés életük természetes velejárója: közösségi oldalakat a 7-10 évesek közel fele, a 11-14 évesek több mint háromnegyede látogat. 10,5 éves kortól már minden gyerek önállóan használja az internetet. A megkérdezettek több mint 70 százaléka pozitívan áll hozzá a Facebookon történő ismerkedéshez, 53 százaléka pedig már ismerkedett ezen a közösségi oldalon[4].

[3] L-TenderConsulting gyűjtése

[4] NRC felmérés

Ugyanakkor a gyermekek kétharmadánál nincs semmilyen szabály otthon az internetre vonatkozóan, sőt 10-ből 7 gyermek még tanáraival sem beszélget a témáról. Az adatokból tehát az is kiderül, hogy sem a szülők, sem a tanárok nincsenek felkészülve a következményekre, arra, hogy milyen veszélyek leselkednek a gyermekekre a világhálón. Különösen igaz ez akkor, amikor a gyermek a szülő engedélyével – gyakran anélkül – egy felnőtt adataival regisztrál a közösségi oldalakon, vagy amikor épp a szülő oszt meg egy családi fotót saját gyermekéről a virtuális közösségi térben. Mindez annak ellenére történik, hogy egy felmérés tanúsága szerint majdnem minden harmadik gyerek állította azt, hogy az elmúlt hónapokban legalább egyszer zaklatták a kortársai, ismerősei, és ezt leginkább az interneten keresztül tették. A zaklatottak mintegy 10%-a számolt be a szüleinek a zaklatás tényéről. De ki is gondolná először azt, hogy egy kis élcelődés valójában zaklatás? Valószínűleg Amanda Todd[5] sem gondolta ezt először… Ezeket a szavakat mi, felnőttek használjuk. A fiatalok nem gondolják tovább az első cikizést, hiszen az életkoruknak sajátja.

Tény, hogy a fiatalok használják a közösségi oldalakat, de nem tudják értelmezni a virtuális térben zajló kommunikációt. Sem jogaikkal, sem kötelezettségeikkel, sőt a felelősségeikkel sincsenek tisztában. Nem ismerik fel azokat a jeleket – egyébként a felnőttek sem –, amelyek egy későbbi zaklatás első lépéseiként értelmezhetőek, amely oda vezet, hogy az interneten keresztüli zaklatásnak nem tudnak ellenállni, és nem tudják megfelelően pszichésen feldolgozni azt. Ezért a social media tudatos fogyasztására nagyon nehéz a fiatalokat felkészíteni. De akkor mi a teendő, mi lehet a megoldás?

A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium a gyermekbarát igazságszolgáltatás programja keretében igyekszik adekvát választ adni. A 2013. év során meghirdetett programok középpontjába a középiskolások, valamint a 4–10 évesek jogtudatosítását helyeztük. Alapvető cél olyan információk célba juttatása, amely nem a konkrét veszélyre hívja fel a figyelmet, hanem egy olyan jogtudatosítást eredményez, amelynek köszönhetően a fiatalok ráébrednek szavaik és tetteik súlyára, azok lehetséges következményeire, egyúttal jogaikra és lehetőségeikre. A jogosakerdes.hu házigazdája a kedves rajzfigura, Kimi, ő az, aki a legkisebbekkel is megismerteti az alapvető jogi fogalmakat, elősegítve azt, hogy már gyermekkorban megtörjenek a felnőttek világát jellemző sztereotípiák a jog és igazságszolgáltatás világáról. E mellett 30 iskola bevonásával útjára bocsátottunk egy olyan speciális osztályfőnöki órát, amelynek során a középiskolások drámapedagógiai módszerekkel, egy próbatárgyalás keretében szembesülhetnek, hogy egy meggondolatlan tettük következményeként, akár gondatlan emberölésért is felelhetnek. A programot az Országos Bírósági Hivatal közreműkö-

[5] Egy kanadai lány, akinek a története egy ártatlan webkamerás beszélgetéssel kezdődött, és öngyilkossággal végződött.

désével tovább folytatjuk, így az újabb 30 iskola diákjai már valódi bírósági tárgyalásba is bepillantást nyerhetnek.

A most induló „Az internet nem felejt" program pedig kifejezetten a social media sajátosságaira és a veszélyek tudatosítására fókuszál. Célunk, hogy minél több fiatal ismerkedjen meg a személyiségi jog és az adatvédelem kérdéskörével, így felelősségteljesebb internethasználóként már kevésbé válhatnak majd védtelen áldozatokká. A társadalmi kampányok mellett igyekszünk a jogalkotás lehetőségét is kimeríteni, épp a napokban nyújtottuk be a Parlamentnek az úgynevezett második gyermekbarát törvénycsomagot,[6] amellyel megteremtjük a gyermekekre az interneten leselkedő veszélyek elleni fellépés jogi szabályozási eszközeit – szoros együttműködésben a közmédiával és az NMHH-val. A törvényjavaslat parlamenti elfogadását követően az internetszolgáltatók kötelesek lesznek ingyenes szűrőszoftvereket biztosítani, amelyekkel szűrhetővé válnak azok az internet-tartalmak, amelyekhez a gyermekek hozzáférnek. A törvénymódosítás egyúttal lehetővé teszi, hogy a gyermekek személyiségi jogai elleni jogsértések esetén egy speciális eljárási rend szerint lehessen fellépni az internetszolgáltatónál. A szolgáltatóknak emellett fel kell tüntetniük a honlapjukon a tárhelyszolgáltatójuk elérhetőségi adatait, hogy jogsértő tartalmak közzététele esetén könnyebben és gyorsabban el lehessen érni a szerver üzemeltetőjét. Emellett a kiskorúak védelme érdekében a Magyarországon forgalomba hozott játékszoftvereken is kötelező lesz a 18 éven aluliak számára nem ajánlott tartalmakra való figyelmeztetés feltüntetése. Végezetül szólni kell arról, hogy a javaslat létrehozza a Gyermekvédelmi Internet-kerekasztal intézményét, amelynek fő feladata figyelemmel kísérni a kiskorúak védelmét szolgáló előírások hatályosulását.

Nem állítom, hogy az előbbiekben felsorolt programok mindenre megoldást jelentenek, de fontos lépések a fiatalok médiatudatosságának elősegítésében. Ez mindannyiunk – szülők, tanárok, jogalkotók – felelőssége, ezért nagyon fontos, hogy mi, felnőttek nyitottak legyünk a párbeszédre.

[6] Azóta a törvényjavaslatot az Országgyűlés elfogadta. (2013. évi CCXLV. törvényt egyes törvényeknek a gyermekek védelme érdekében történő módosításáról)

Dr. Aczél Petra

Médiaműveltség

Dr. Aczél Petra

Médiaműveltség

Sherry Turkle, az újmédiáról nagy sikerrel publikáló amerikai szerzőnő írta le a történetet, amelyben négy év körüli kislányával először mentek el az óceán partjára. Amikor a gyerek megpillantotta a méltóságteljesen hullámzó kékséget és a víz-homok határáig szaladt, így kiáltott fel örömében: „Nézd, Mama, olyan, mint az igazi!"

Tisztelt Kollégák, szeretettel köszöntöm Önöket!

Három pontba szerveztem az előadásomat. Először arról szeretnék beszélni, hogy mi is ez a bizonyos médiaműveltség. Miközben sokat beszélünk a médiáról, legyen az hagyományos (szóbeli, írásbeli vagy nyomtatott), elektronikus vagy digitális, sokszor szem elől veszítjük a média-írástudást, a médiatudatosságot, a művelt médiahasználat kritériumait. A médiával jellemzően inkább ijesztgetünk, mint működésének érett és művelt használatára útmutatást adnánk.

Másodikként arra térek majd rá, vajon hogyan képzelik el ma a médiatudatossággal foglalkozók azokat a szinteket, területeket, feladatokat, amelyek ezt a készség- és ismeretkört kiteszik, alkotják. És végül arra szeretném hívni Önöket, hogy nézzük meg, hogyan lehet a médiaműveltséget vagy médiatudatosságot a mindennapi tanítási gyakorlatba, az egyes tantárgyak oktatásába beilleszteni, azt figyelembe véve, hogy kiemelt fejlesztési területről van szó.

Kezdjük tehát a meghatározással! Mindenekelőtt, hadd kérdezzem meg, hogy amikor a médiáról beszélünk, amikor a médiatudatosság jelentőségét emlegetjük, gondolunk-e a könyvre? Ugyanis a könyv is a médiatudatosság körébe tartozik, és nem csupán az olvasás tanítása, hanem a helyes választás, az önálló olvasási szokások kialakításának igénye is célkitűzés lehet, amikor diákjainkat „könyvhöz" neveljük. A médiatudatosság elméleti és gyakorlati szakemberei persze elsősorban az elektronikus és digitális médiumokra figyelnek, köztük is törekszenek a legújabbakra és a fiatalok körében legelterjedtebbekre tekintettel lenni, mint például a fejlesztett valóság, a közösségi média vagy a videojátékok.

Mindenesetre a médiát érdemes olyan komplex kommunikációs rendszerként felfognunk, amelynek az időben-térben nagy hatékonyságú tájékoztatáson túl az egyéni szocializációban, a permanens elérhetőségben kétes értékű, de nagy befolyású szerepe van. A médiát sokan és sokat fogyasztjuk. Riasztó arányok látnak napvilágot arról, hogy fiataljaink 24 órá-

ja hogyan oszlik meg az egyes médiumok között: de a valóság az, hogy egy időben több médiumot használnak, vagy egy médiumot használnak többféle médiatartalom fogyasztására; ezt hívjuk ***multitasking***-nak, illetve ***konvergencia***nak. Ma már azt is érzékeljük, hogy a médiafogyasztás legdrasztikusabban nem is a fiatalok (a 8–14, illetve 15–29 évesek) körében nő, hanem az 50+-os korosztályban, ahol közel kétszeresére emelkedett a televízió-nézésre fordított idő az utóbbi egy évtizedben. Miközben tehát van bennünk egyfajta morális pánik, látva és tapasztalva, hogy mi minden történik – vagyis inkább történhet – a média által fiataljainkkal, mi magunk is egyre többet fogyasztunk médiát. Miránk, a felnőttekre vonatkozik az a nemzetközi kutatás is, amely szerint nem a médiatartalom értelmezése okozza számunkra a fő problémát, hanem az, hogy felismerjük, hogyan hozták létre azt a tartalmat: a technikai-technológiai háttérrel kapcsolatban vannak hiányosságaink. És persze azt sem tudjuk – a vizsgálat szerint – elég jól és pontosan, hogy milyen szabályozási környezetben jött létre az adott médiatartalom, milyen jogszabályok vonatkoznak rá. Ahogyan azzal sem vagyunk tisztában, hogy nekünk (vagy diákjainknak) milyen közösségi kontroll-lehetőségünk van arra nézve, mit kapunk és mit kaphatnánk.

Mindezek ennél jóval részletesebb áttekintése és feltárása is fontos volna, ám erre ezúttal nincs mód. Így a médiatudatosság fogalmának meghatározására térek rá. A terminus alapja az angol 'media literacy', amelynek többféle fordítása ismert és használatos magyarul, mint például a médiatudatosság, a médiaműveltség vagy a média-írástudás. Utóbbi arra is utal, hogy a média-jártasság éppen olyan „tudás", mint amelyet az írott kultúra kapcsán már sikerrel tettünk az oktatás és a műveltség elemi részévé.

A médiatudatosságra nevelés három dolgot foglal alapvetően magába: **a média demisztifikálását**, vagyis a média vizsgálatát úgy, hogy varázsától és jó és rossz hírnevétől megfosztjuk és reálisan látjuk; **a média denaturalizálását**, annak bemutatását, hogy a média nem természetes, hanem mesterséges, amit ember alkot, és emberi igény alakít, tehát létrehozott és nem eleve létező; valamint **a média dekonstrukcióját**, a médiatartalom szétszedhetőségének, felbontásának és elemezhetőségének oktatását. Mind a három leginkább az elemzés készségének kialakítása felé mutat, vannak azonban elképzelések, amelyek azt mondják, hogy a médiatudatosság igazi értelme, hogy aktív, résztvevő felhasználóvá tegye a fiatalokat, hogy az alkotó kompetenciákat, az alkotó jártasságokat alakítsa ki. Erről is van vita, az előadás végén röviden még vissza fogok erre térni.

A médiatudatosság legnagyobb baja az, ha csak szép eszme, ha csupán jelszóként használatos elv marad. Természete folytán – és saját természetünk miatt is – van erre hajlama. Nagyon jól hangzik az, hogy médiatudatosságra kell nevelni, de vannak-e hozzá tényleges intellektuális forrásaink, jó gyakorlataink? És, voltaképpen melyik médiáról is tanítunk ismereteket? Arról, amivel a tévét, amivel a filmet, a rádiót, az internetet vagy a közösségi, mobil médiát kellene tanítványainknak használniuk? Ezeket együttesen kezelve kell azt válaszolnunk, hogy a médiatudatosság általánosságban olyan képességek kialakítása, ***amelyek lehetővé teszik a médiához való hozzáférést, a médiatartalmak és -színterek elemzését, értelmezését és értékelését, valamint produktív tevékenységeket alapoznak meg.***

A médiatudatosságra mint készségre és jártasságra, mint tudásra kétféle módon tekinthetünk. Egyfelől tarthatjuk társadalmi létfeltételnek, alapvető jognak, másfelől sorolhatjuk a különleges plusz-ismeretek közé, amelyekkel az egyén kiegészítheti, specializálhatja meglévő felkészültségét. Tehát hasonlíthatjuk, az első értelmében az írás-olvasáshoz, vagy,

a második szerint a speciális marketing ismeretekhez. Úgy hiszem, a médiatudatosság oktatása mögött az első megközelítésnek kell meghúzódnia: annak, hogy a médiaműveltséggel alaptudást, sztenderd kulturális ismereteket tanítunk.

A médiatudatosságban legalább háromféle rendszer ideálja van jelen: az első a ***demokratikus ideál***, amely szerint felelős résztvevőnek kell nevelni tanulóinkat. A másik elem a ***tudástársadalom és -gazdaság ideálja***, amely a tájékozott, információt kereső, ismerő, használó és alkotó embert tekinti értéknek, a harmadik pedig a ***kultúra ideálja***, az önmagát kiteljesítő, elégedett egyéné.

A nemzetközi szakirodalomban, a hármas felosztás elvét követve, a médiatudatosság feladataiban is háromfélét szoktak megkülönböztetni: a ***hozzáférés-navigáció készségeinek fejlesztését, a kritikai hozzáállásra nevelést és a kreatív-alkotói magatartásra késztetést***. A médiatudatosságra nevelésben három gondolkodási szintet kell tehát érintenünk és együtt fejlesztenünk: ***az analitikus (megfigyelő-elemző), a kritikai (értelmező-értékelő) és a produktív-innovatív (alkotó-feltaláló)*** gondolkodást. Ezek sorába kapcsolódik fontos negyedikként a ***konnektivista (kapcsolati),*** másképpen közösségi, a közösségben való ***gondolkodás***. Az innovatív gondolkodás a kritikai nélkül kiszolgáltatott, a konnektivista nélkül felelőtlen. Hiába jó móka a youtube-ra feltölteni egy osztályfőnöki órán, mobiltelefonnal készített videót, azok a százak, ezrek, milliók, akik megtekinthetik, más jelentést adnak a szándéknak és a tartalomnak egyaránt. Erre pedig jobb előbb, mint később gondolnia a kreatív és találékony készítőnek.

A médiatudatosság fejlesztési területei érintik a ***hozzáférést***, a digitális szakadék szűkítését (amely az utóbbi öt évben nem csökkent az ifjak körében Magyarországon), az információ-ellátottság iránti igény kialakítását és a tartalomkeresés lehetőségeinek felismerését és alkalmazását. Érintik a ***megértést***, azt, miként, milyen kategóriákban (pl. műfaj), milyen értelmezésekkel lehet és érdemes egy médiatartalomnak jelentést tulajdonítani, miféle kontextusokat és közvetítőket szükséges figyelembe venni ahhoz, hogy saját, autonóm befogadói nézőpont és vélemény alakuljon ki. És, ahogyan már korábban hangsúlyoztam, érintik az ***elemzés***i és az ***alkotói*** készségeket egyaránt.

A médiaoktatás eddigi, jellemzően nemzetközi gyakorlatában két paradigma vált meghatározóvá, két jellemző típusa alakult ki a médiatudatosság-képzéseknek. Az egyik az ***elemző paradigma***, amely szerint a médiatartalmat bizonyos alapkérdések szerint megtanítjuk elemezni és értelmezni. A másik ***produktív***, amellyel elsősorban nem azt tanítjuk meg, hogy mit és miként jelent az, amit a médiából befogadunk, hanem azt, hogyan lehet létrehozni a médiatartalmat. Utóbbi alkalmazás közben sajátíttatja el a média kritikai megközelítésének készségeit, miközben alkotásra és reflexióra is késztet. Többen most bizonyára arra gondolnak, vajon hány hazai iskolában, intézményben van olyan stúdió, amely erre lehetőséget adna? Talán nem is ezekre van igazán nagy szükség. Jelöltek már mobiltelefonnal készült filmet Oscar-díjra, így azt gondolom, a helytakarékos okosmédia sokszor oktalan kapacitásai éppen a médiaoktatásban használhatók fel bölcsen (mert van az okosnál is okosabb…). Amire tehát szükség van, az a jó tanár és a jó oktatási program. A két paradigma hatékonyságára vonatkozó vizsgálatokat illetően, a viszonylag kevés eddigi adatból úgy tűnik, a második, produktív típusú képzés sikeresebb, a részvétel, az elmerülés az érintettség megnövelése miatt. Ugyanakkor éppen ebben a típusban nehéz „varázstalanítani" a médiát: sokszor válnak még eufórikusabbá a diákok a médiaműködéssel és annak izgalmas ígéreteivel kapcsolatban.

A médiatudatosság meghatározását, a szintek, feladatkörök rövid kijelölését követően végezetül arra szeretnék kitérni, hogyan lehet a médiatudatosság különböző készségeit és ideáljait használni egy-egy tárgy tanításánál, az órán? Egyszerű példákat fogok mondani. A legkézenfekvőbb tanács: a tantárgyi példáinkat cseréljük fel – amikor erre van lehetőség – a médiából vett példákra. Mondjuk egy nagy gazdasági botrány vagy siker médiainformációi (vagy csúsztatásai) könnyen megmutathatók és megérthetők a matematikaórán. Máskor egy friss tudományos hírre való hivatkozással foghatunk bele valamely természettudományos kérdés tárgyalásába, akár a hír tartalmának megcáfolása céljából. Fontos, hogy amikor diákjaink véleményt formálnak, állást foglalnak, kérdezzük meg tőlük, honnan származik a tudásuk, melyik médium, milyen megbízhatósággal és pontossággal szolgáltatott véleményükhöz hátteret. A nyelvtanulásban például a quizlet-típusú online szótárprogramok (és azok határainak felismerése) szoktathatják tanulóink figyelmét az érett újmédia-használathoz. De vannak különleges lehetőségek is, ilyen a most már második kötetével népszerűvé váló Nyáry Krisztián irodalomtörténeti munkássága. A híres íróink szerelmi életéről szóló fejezetecskékből álló *Így szerettek ők* sorozat vezeti a könyveladási listákat. Anélkül, hogy növelnénk az eladásszámot, felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy bár könyvként olvassuk, a szövegek eredetileg facebook-bejegyzéseknek készültek. Pontosságuk, megalapozottságuk is a digitális média könnyedségéhez illeszkedik. Hitelesebb lett-e a sok pikáns történet könyvbe kötve? Tudományosabb-e nyomtatva? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekkel is nevelhetünk médiatudatosságra az irodalomórán. A testnevelésóra is szolgáltathat alkalmat a médiatudatosításra, arról szólva például, hogy jó-e fülhallgatóval a fülünkben, másokat nem hallva, észlelve futni, tornázni, sportolni, vagy arra, egy-egy zenei műfaj és közvetítő médium milyen mozgásokat idézhet elő, miféle mozgáskultúrát keretezhet.

Tisztelt Kollégák!

Úgy gondolom, a megalapozott médiaműveltség valóságtudatosságra és felelősségre is nevel. Olyan látásmódra, amellyel mindig meg tudjuk állapítani, mi az „igazi". Kívánom ezt magunknak és diákjainknak.

Köszönöm megtisztelő figyelmüket!

Az előadáshoz felhasznált szakirodalmi források:

Baldwin, J. (1998) 'A talk to teachers', in Morrison, T. (ed.), *James Baldwin: Collected essays*, New York, NY: Library of America, pp. 678– 686.

Banerjee, S. C. and Kubey, R. (2012) 'Boom or boomerang. A crtical review of evidence documenting media literacy efficiacy', *The International Encyclopedia of Media Studies*, Wiley Online Library, Section 32, pp. 1-24.

Hoechsmann, M. and Poyntz, S. (2012) *Medialiteracies. A critical introduction,* London: Wiley-Blackwell

Jenkins, H. (2008) *Convergence culture. Where old and new media collide*, New York: New York University Press.

Livingstone, S., Papaioannou, T., Mar Grandío Pérez, M. del, Wijnen, C. W. (2012) 'Critical insights in European media literacy research and policy', *Medijske Studije/Media Studies*, vol. 3. no. 6., pp. 2-13.

Scheibe, C. and Rogow, F. (2012) *The teacher's guide to media literacy. Critical thinking in a multimedia world*, Thousand Oaks CA: Corwin.

Selber, S. A. (2004) *Multiliteracies for a digital age*, Illinois: Southern Illinois University Press.

Hargitai Lilla

Médiaoktatás és társadalmi tudatosság

Hargitai Lilla

Médiaoktatás és társadalmi tudatosság

Egy negyedikes kisfiú a fiam osztályából felvett és megvágott videó-üzenetben hívta meg barátait magához. Amikor ezt egy nagyvállalat vezetőjének elmeséltem, boldogan sóhajtott fel: „*Gondolj bele, néhány év múlva ezek közül a srácok közül válogathatunk a munkaerőpiacon! Alig várom, hogy ők lehessenek a kollégáink*!"

Általános iskolában nagyon sok gyermek ad kreatív választ egy feladatra, igaz, nem feltétlenül az előírtat. A válasz így hibás lesz a feladat klasszikus, elvárt megoldása szerint. Pedig amikor ugyanez a gyermek fiatal pályakezdőként belép a munkaerőpiacra, nagy eséllyel ő lesz előnyben. A munkaerőpiacon – mindannyian tudjuk – már más elvárások kerülnek előtérbe, például az „innováció, kreativitás és versenyképesség". De ha ez így van, akkor miért nem ezekre készít fel az iskola?

1. Világunk kihívásai

A minket körülvevő világot a Time 2006-os címlapja (Person of the Year: You) jól fémjelzi.

Az információs társadalomban – feltételezzük – mindenki lehet alkotó, mindenki részt vesz, mindenki megoszt, mindenki tud. De vajon valóban így van ez? Ami a világban ma igazán téma, az nem a lokális egyenlőtlenség, hanem globális, civilizációs kihívásokkal való szembenézés. A nemzetközi globális paradigma legfőbb területei a demográfiai kihívások, a migráció, mobilitás, integrációs dilemmák, a jóléti rendszerek fenntarthatósága, a kulturális diverzitás, egyéni és kollektív identitás, a növekedés, a versenyképesség kérdései, az ageing, a generációs kihívások, a humán és természetes környezet összhangjának megteremtése/fenntartása. S persze a felismerés, hogy a gazdaság, a szociális és a természeti-fizikai környezet rendszere és ellentmondásai válságot eredményeznek.

2. Elvárások gyermekeinkkel szemben

Mindannyian azt szeretnénk, ha a gyerekünk, mire felnő
– önálló probléma-megoldó, autonóm személyiséggé válna, aki képes egyedül boldogulni,
– beilleszkedne a társadalomba,
– szociálisan érzékeny, aktív állampolgár lenne,
– tudna (anyanyelvén és más nyelveken) kommunikálni, önmagát kifejezni,
– versenyképes tudásra, matematikai és digitális kompetenciára tenne szert,
– kritikus gondolkodással, innovatív, kreatív szemlélettel állna a környező világhoz és magas fokú esztétikai érzékkel rendelkezne,
– rugalmasan kezelné a változásokat,
– képes lenne hatékonyan, önállóan tanulni, élni, dolgozni, az idejét beosztani
– lenne kezdeményezőkészsége.

Hozzásegíti-e az iskola mindehhez?

3. Válságban vagyunk?

Pontosan ki és mi van válságban?

Gazdasági válság van. A civil emberek, a közszférában, az oktatásban dolgozók – nincsenek válságban. A célok, amelyek miatt pályájuk kezdetén a közszférát, az oktatást választották, és amelyek a civil társadalmat valamilyen jó ügyért működtetik – nem változtak. Az elhivatottságuk szintén töretlen.

A morális értékekben nincs válság, internalizálásukban viszont igen. Továbbra sem gondoljuk, hogy ölni vagy lopni szabad. Ám ha egy társadalomban mindenki rosszul cselekszik, a többség azt hiszi, ez az új rend, az új norma és eluralkodik a „rossz".[1]

A gazdasági válság során egyre többen foglalkoznak a jó és a rossz viszonyával a tudományos szférában is. A világon számos kutató vizsgálja, hogy ilyen helyzetekben kik azok, akik mégis ellenállnák? Akiknél a belső, morális parancs erősebb a konformitásra való törekvésnél? Philip Zimbardo amerikai pszichológus eddigi vizsgálatainak fókuszában például az állt, vajon milyen körülmények okolhatók azért, ha bizonyos helyzetekben a negatív tulajdonságaink jönnek elő? Most[2] azonban új kutatásba fogott, azt vizsgálván, ki az, aki a rosszat kiváltó helyzetekben is képes helyesen dönteni? Mi okozza, hogy „jó" marad?

Tomáš Sedláček, a neves közgazdász *A jó és a rossz közgazdaságtana* c. könyvében arra szólít fel, hogy dobjuk ki évszázadokon át uralkodó közgazdasági modelljeinket, mert azok sohasem számoltak az emberi humánummal, a "jó" jelenlétével. Elliot Aronson szociálpszi-

[1] Tárki, 2009, Tóth-István György, Érték-kutatás eredményei

[2] http://heroicimagination.org

chológus pedig a részvétel fontosságára hívja fel a figyelmet: az aktív részvétel egy társadalmi ügy mellett a leghatékonyabb tanulási folyamatot eredményezi. (Vizsgálatai szerint a legaktívabban azok tartották meg a társadalmi célú kampányban népszerűsített viselkedésmintákat, akik maguk is részt vettek a kampányban!)

Mi az, amit másképp tesz a résztvevő személy? Odafigyel, meghallgat, szellemi szabadságát gyakorolja, a gondolat teremtő erejéből táplálkozik, a szeretet teremtő erejét tapasztalja meg, s megismeri a beleélés képességét, valamint az empátiát.

Mindezt csak úgy lehet megvalósítani, ha a kommunikáció interperszonális. Az oktatás-nevelés egyik legfontosabb színtere az iskola. A médiát be lehet vonni az oktatásba, de a legfontosabb a diák érzelmi involváltsága, az aktív részvétel a tanár-diák kapcsolat során, s mindez bevonódással valósítható meg.

A tananyag tehát valójában: az érzelmi involváltság, ez segít erkölcsösebbé válni. Ha ezt alkalmazzuk, úgy bizonyosan nem felejtjük el, mi is az oktatás-nevelés lényege, értelme! Nem a tényanyag átadása (a tények, mint tudjuk, társadalmi konstrukciók)!

4. Mi a szerepe, értelme az oktatásnak? Milyen helyet foglal el az adott társadalomban az oktatás?

Korea, Finnország, Dánia esetében jól látható, hogy ezekben az országokban prioritás, sőt a fejlődés záloga az oktatás.[3]

Magyarországon az oktatás helyzetére, az oktatásra fordított büdzséből és a politikai hangsúlyokból, körlevelekből, nyilatkozatokból, rendeletekből, törvényekből következtethetünk. Az alábbi három fő szándékot, célt azonosíthatjuk: „*a gyerekek többet tudjanak*" „*a gyerekek tudják azt, amit a Nat meghatároz*" (tudásanyag), „*a gyerekek legyenek jobbak, ne viselkedjenek rosszul*" (morál).

Ha ezek a prioritások, el kell gondolkoznunk, hogy az ilyen elvek mentén nevelt gyerekekből milyen felnőtt lesz? Kreatív, gondolkodó, boldog, cselekvő, aktív állampolgárok? Akik képesek a fenti globális kihívásokra egyéni válaszokat adni, bátran változtatni, problémát megoldani? Sajnos nem. Ez abból is jól látszik, hogy a pályakezdő fiatalok egyáltalán nem mernek vállalkozni, nem bíznak önmagukban és gyakran egyéni lehetőségeiket sem ismerik fel.

Felmerül az a kérdés is, hogy taníthatjuk-e a „tudást"? A morális fejlődés oktatásának terepe olvasmányélményekben, történelmi példákon keresztül, és főképp a nevelésben jelenik meg. A tárgyi tudás ma már más módon beszerezhető, sőt, inkább más módon sajátítják el a diákok. Ki kell mondani, hogy a tanár szerepe a tárgyi tudás átadásában jelentősen visszaszorul. Cserébe a tanár szerepe más módon felértékelődik: a gondolkodást irányító referencia-személlyé válik. („Nézzük meg a csata színterét a neten. Esetleg a várat 3D-ben").

Ha egy társadalomban nagyok az egyenlőtlenségek, az mindenkinek rossz.[4] Az új világ azonban nem feltétlenül egyenlőbb. *A technológiai fejlődéssel párhuzamosan egy újfajta*

[3] OECD Edication at aGlance (Pillantás az oktatásra) http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

[4] http://www.ted.com/talks/richard_wilkinson.html

egyenlőtlenség alakul ki: nő a digitális szakadék a diákok között, a digitális identitás eltér a személyes identitástól és ez zavarokat okozhat, a virtuális közösség kreálása esetleges, virtuális kirekesztettséghez is vezet stb.

5. Az oktatás

Ma már az autószerelő ki sem nyitja a motorházat. Egy laptoppal az ölében „szerel". Hogyan tud az iskola megfelelni ennek a kihívásnak? Az oktatásban lassan, de fokozatosan átrendeződnek a szerepek: az informatika, a nyelvek, a kommunikáció prioritást kapnak. Az oktatás – ma még inkább, mint korábban bármikor a történelemben – a fejlődés, az *innováció* záloga. Kis nemzeteknél különösképpen így van ez.

Kiemelt szerepet kap az interdiszciplinaritás, az egyik tudományágban tapasztalt törvényszerűségek gyakran különös módon igazak egy másik diszciplínában is. Miután az oktatás biztosítja a fejlődést, ezért bármilyen életkorban, bármikor bárki továbbtanulhat (élethosszig tartó tanulásra nyílik lehetőség). Az elméleti-technikai tudás helyett az önálló alkotás, gondolkodás kerül előtérbe. Az önálló alkotás alapja pedig a *kreativitás.* A kreativitás szabadság, az önállóság élményének megélése. Éppen ezért a kiskorúak oktatásában a kompetenciák, a megoldó-képesség, lényeglátás kialakítása a legfontosabb feladat.

A „végzettség" szó jelentősége az oktatásban csökken: a tanulás ugyanis folyamatossá válik, nincs „vége", hozzáférhető bármelyik életszakaszban.

6. A médiaoktatás

A média nem pusztán tantárgy. A média eszköz, a média átszövi az életünket.

Az oktatásban felhasznált eszközök, mint a játék, az infógrafika, a kép, vagy a mozgókép mind hozzásegítenek az alábbi a fontos képességek fejlesztéséhez:

1. látás (érzékelés, észlelés, megfigyelés),
2. forma- és térhasználat a művészetek alkalmazásával,
3. a minket körülvevő és felhasznált anyagok fizikai és esztétikai karakterének alakíthatósága, szerepe a kifejezésben, a megismerés,
4. közéleti tájékozottság,
5. társadalom-, ember és természetismeret tapasztalati úton,
6. esztétikai érzék, szociális érzékenység: morális vonatkozások.

7. A jövő

Kulcskérdés tehát: „tudunk-e élni a lehetőségekkel?"

A kulcskérdésre válasz a kompetenciában rejlik. Milyen a vizuális és verbális tudásunk? Mennyire birtokoljuk az alábbi, úgynevezett „puha" képességeket: 1. csapatmunka, 2. kommunikáció, 3. megegyezésre törekvés képessége, 4. könnyedség, 5. eredetiség, 6. újrafogalmazás képessége, 7. problémaérzékenység, 8. kidolgozottság, 9. két- vagy többértelműség meglátása, 10. nyitottság, 11. frusztrációtűrés, 12. új élmények szerzésének igénye (részvétel

igénye), 13. divergens gondolkodás, 14. kockázatvállalás, 15. saját meggyőződés vállalása (személyesség), 16. motiváció, 17. empátia.

Az eredmény a változó világhoz és elvárásaihoz való alkalmazkodás képessége. Ezek a kompetenciák garantálják a leendő munkavállaló számára a **rugalmasságot** és a **beilleszkedést.** Érték: ha a jelen problémákra releváns választ adunk a világnak.

Autonóm gyerek és felnőtt jelenik meg: a történelemben először a gyerekek tudnak többet. A veszélyek felismerése, a tudatos médiafogyasztás kialakítása aktuálisabb, mint valaha. A felnőttek (szülők, pedagógusok) felelőssége óriási. Éppen ezért a Médiaunió Alapítvány 2014-es társadalmi célú kampányának témája a felelős médiahasználat.

A 2014-re tervezett társadalmi célú kampány elsődleges célja a kiskorúak, fiatalok és szüleik figyelmének felhívása a tudatos és felelős médiahasználatra. A Médiaunió Kuratóriuma bízik abban, hogy a szülőket, pedagógusokat is sikerül majd megszólítani, hiszen olyan ügyet választottak, amely az egész társadalmat érinti.

Dr. Z. Karvalics László

„Jelentés-teli világra nyíló szárnyas kapu”

Dr. Z. Karvalics László

„Jelentés-teli világra nyíló szárnyas kapu”

Egy logokratikus médiapedagógia kiindulópontjai

Jurij Lotman (1973: 278–280) szerint a világ elsajátítása, „műveltséggé tétele” kétféleképpen közelíthető meg. A világ (1) vagy „szöveg”, s léte eleve értelmes közlés, így számunkra a „lefordítása”, olvasása, jelentésének felismerése marad a feladat, (2) vagy nem szöveg, önmagában nincs értelme, s mi vagyunk azok, akik szöveggé formáljuk és jelentés(eke)t adunk neki.

Bármelyik eljárásmódot is érezzük magunkhoz közelebb állónak, a lényeg ugyanaz: önmagunk, környezetünk és a világ megismeréséhez a dolgok szakadatlan jelentés-telivé tételén át vezet az út. A világ pedig a személyes tapasztalat kisablakai mellett a közvetített (mediatizált) tartalomfogyasztás szélesre tárt kapuin keresztül jut el hozzánk. Ezt a kiindulópontot akár banálisnak is mondhatnánk, ha könnyű válaszaink lennének arra a kérdésre, hogy mi, miért és mikor válik eközben jelentés-telivé, hogyan „szólít meg” minket bármi a saját tevékenységi terünkön túl, s miként ér össze minden egyes jelentés-műveletben a külső és a belső világ.

Ugyanaz a hír egészen másképp válik jelentés-telivé az érintettségek, a kontextusok függvényében. Földrengés volt Tajvanon? Az érzékelésküszöböt alig átlépő adalék annak, aki számára pusztán megerősíti a jól ismert tényt, hogy vannak a kéregmozgásnak erősebben kitett, veszélyeztetett területek a külvilágban. Másképp figyel fel azonban rá az, aki már járt személyesen az ázsiai szigetországban, és még nagyobb a személyes tét akkor, ha kedves ismerős, barát vagy rokon miatt kell aggódnia. A földtudós a szeizmikus aktivitás megélénkülésének a mintázatai mentén fogja értelmezni, hasonló hírek kontextusában; az informatikai szakember pedig korábbi tapasztalatai alapján bizonyos számítógép-perifériák árainak emelkedésétől kezd el azonnal tartani a gyártókapacitások esetleges sérülése miatt. Valamennyiük számára jelentés-teli tehát a hír, csak egészen eltérő módon. S amikor azt próbáljuk megérteni, hogy mi áll a különbségek és az azonosságok mögött, hogy a jelentés-érzékenység maga hogyan alakul időben és térben, már a világ változásának átfogó mintázataira csodálkozunk rá.

A mindenkori médiaműveltség így nagyon nehezen elválasztható a mindenkori világértelmezéstől – ezzel azonban azt az állítást is meg kell fogalmaznunk, hogy komplex médiaoktatás nem képzelhető el a külvilággal, korunk jellegével, trendjeivel kapcsolatos, magas absztrakciós szintű elvi kiindulópontok tudatos felvetése és érvényesítése nélkül. Így auto-

matikusan választ kapunk arra a kérdésre is, hogy mit tud hozzátenni a médiaoktatás a „már használatban lévő médiaműveltséghez" (Herzog, 2012).

Logokratikusnak azt a médiapedagógiát nevezem, amely számára a „logosz", a tájékozódásnak és a cselekvésnek értelmet adó világkép-elemhez való igazodás cél-természetűvé, normatívvá válik. Annak függvényében értelmezzük az egész médiaszférát, és fogalmazunk meg elvárásokat vele szemben, ahogyan a világ meghatározó változásait interpretáljuk. A médiaoktatásnak így és ezért kell beemelnie a médiaszférára vonatkozó legátfogóbb reflexiókat a maga gyakorlatába. Ebben a rövid tanulmányban egy efféle, logokratikus igazodási pontot fogok bemutatni.

Pedagogicum, Informatorium, Politicum

Gerd Stein (1977) a hetvenes évek végének Németországában alakította ki modelljét a tankönyv hármas jellegéről. A tankönyv – mondja Stein – nem kizárólag a pedagógia terrénuma: a tudomány, az oktatás és a politika metszéspontjában áll. Ennek okán van egy tartalmi-szaktudományos oldala, dimenziója, ahol a tankönyv egyszerűen információhordozó. Az oktatási-nevelési folyamat felől nézve beágyazott eszköz, a politika felől nézve kommunikációs médium. Stein terminológiájában rendre: *Informatorium, Pedagogicum, Politicum*.

Ez a hármasság – ha a tankönyvre kidolgozott módszertant sorvezetőnek használjuk a tantárgyra vagy tudásterületre is – tökéletesen visszaköszön a jelenlegi médiaoktatási gyakorlatban. Az Informatorium küldetése a *médiaismeretben* mint rendszerezett tárgyban, tudáshalmazban és a *médiahasználatban*, mint képességek és jártasságok együttesében aktualizálódik. Ide tartozik a megismerést átfogóbb mezőben segítő *médiaelmélet (médiaszociológia, médiaesztétika, médiatörténet, médiafilozófia)* is. A Pedagogicum a *médiadidaktikában* jelenik meg, hiszen választás-függő, hogy az ismeretátadást milyen csatornák segítik (spontán, irányított, egyéni, csoportos vagy animált tartalomfogyasztás), hogy mennyi benne az illusztráció és szemléltetés, s mennyi a valóságos, eleven, friss médiatartalom, illetve, hogy része-e a képzésnek a „techné", a „*médiacsinálás*" – vagyis a participáció, a puszta fogyasztáson túllépő tartalom-előállítás. A konkrét tartalmak (és esetleg az azokhoz kapcsolódó ideológiai és érték-preferenciák) orientálásával és tematizálásával az iskolák falai közé szivárgó Politicum természetesen magában a médiaszférában is kísért, a falakon túl, ezért emiatt az állampolgári védekező technikák, az autonóm médiafogyasztáshoz szükséges készségek, összefoglalóan: a *kritikai média-írástudás* (critical media literacy) értékelődik fel.

Hogy a médiaoktatás hazai gyakorlatában, a rendelkezésre álló tantervi és szakköri keretek között milyen arányban és módon van jelen a bemutatott fél tucat dimenzió (médiaismeret, médiahasználat, médiaelmélet, médiadidaktika, médiacsinálás, kritikai média-írástudás), azt alapos kutatásokkal volna érdemes tisztázni. Elképzelhető, hogy léteznek olyan műhelyek az országban, ahol valamennyi területre gondot tudnak fordítani, ám nagyon gyakori a tárgyként való teljesítés minimalista megközelítése, az Informatorium ismereti és használati moduljaira szűkülő oktatási praxis. Ebben az iskolavezetés elvárásai, a terület lebecsülése, az érintett tanárok képzettsége, ambíciói, lehetőségei, vagyis figyelem- és erőforráshiány egyaránt szerepet játszhat. Ilyen körülmények között új dimenzió beemelését szorgalmazni túlzásnak tűnhet: de egy logokratikus médiapedagógia nem tehet mást.

Civilisatorium – a hiányzó elem

Másutt részletesen kifejtettem már (Z. Karvalics, 2009), hogy Stein felosztásából véleményem szerint hiányzik egy negyedik elem, amit Civilisatoriumnak nevezhetnénk. A tankönyv, tantárgy, iskola útvonalon kiterjesztve a tipológia érvényességét, fel kell figyelnünk rá, hogy már az ipari korszak iskolájára is igaz, hogy ami a modern iskolarendszer kialakulásakor végbemegy, az a folyamatot kézben tartó kormánypolitika „nyelvére” lefordítható, meghatározó mozzanatok mellett egy még tágabb, civilizációs erőtérben is értelmezhető. A nemzetté válás, a társadalmi integrációs standardok elterjesztése, a gyorsuló urbanizációhoz való alkalmazkodás, a fegyelem, rend és felügyelet-huzalozta állampolgári és gyermeki lét, a higiénia új világa és az ipari forradalom termelési-technológiai lendületét a munkaerő-piaci ismeretminimumok tömegtermelésével biztosító szerepfelfogás – ez a 19. század utolsó harmadának civilizációs dimenziója.

A felsorolt elemek közül az információs társadalom iskolájában még mindig látványosan „tartja magát” a paternalista rendpártiság és a munkaerőpiaccal érvelő atavisztikus logokrácia, amely ma már a Politicum szintjén képes vélt vagy valóságos érdekeinek mesteri érvényesítésére mindenütt, ahol „erős állam” művel központosított oktatáspolitikát. Eközben azonban egy egész csokor új civilizációs kihívással kell szembenézni, úgy, hogy az iskola mint színtér is reprezentálja valamennyit. A világproblémák (a környezetszennyezés, klímaváltozás, egyenlőtlen fejlődés, munkanélküliség, migráció, terrorizmus, a kapitalizmus erősödő diszfunkciói) mellett a lokalitás kérdései kerülnek előtérbe (a település, lakókörnyezet által kínált életminőség, a helyi problémák, nehézségek, teendők világa, az egyes kisközösségek koordinációja és fejlesztése). Változik a gyermek-kép is: a repetícióra és replikációra épülő kimeneti követelmények helyett a világ ma az együttműködés (kooperáció, multikultúra), a részvétel (participáció), a kölcsönös művelet-végző képesség (interoperabilitás), a kreativitás, a bizalom-kezelés és a tudás-intenzitás szempontjait keresi és várja el az iskolarendszer „kibocsátásától”. A médiapedagógiának – egyéb feladatai mellett – e civilizációs kihívásokhoz is igazodnia kell.

Civilisatorium és médiapedagógia

Amennyiben elfogadjuk tehát az elvárást, hogy a médiapedagógia logokratikusan reflektáljon a Civilisatorium tartalmára, szinte automatikusan adódnak a következtetések és az új feladatok, illetve fókuszpontok az Informatorium, a Pedagogicum és a Politicum számára.

A Civilisatoriumnak, mint láttuk, „glokális” a geográfiája: egyszerre értékelődnek fel benne a globális és a lokális rendszerszint civilizációs kihívás-természetű kérdései (a veszély, az identitás és a felelősség oldaláról is). A média, természeténél fogva, szelektíven érzékeny ezekre a kérdésekre, de a tudomány, a közélet és a hétköznapok világát feltáró és bemutató tartalmak közül értelemszerűen kiemelt szerepet kell előbb-utóbb játszaniuk például az űrkutatás és a kozmikus fenyegetettség, a paleoantropológia, az agykutatás, a genetika, az orvoslás, a mesterséges intelligencia, a klimatológia, a kortárs kultúra – vagy éppen a társadalmi innováció, a települési legjobb gyakorlatok, az ifjúságszociológia kérdéseinek és a nekik megfelelő tipikus médiaműfajoknak (elsősorban a tudományos és tudományos ismeretterjesztő szegmensnek). A sor még folytatható lenne, de nem a tárgyak szaporítása

a lényeg, hanem annak felismerése, hogy a civilizációs tematika tudatosan beemelendő a média-mixbe, a médiaismeret útjelző tábláinak finom átrendezésével. Az élethosszig tartó tanulás speciális célok által vezérelt világa mellé *az új médiapedagógiának köszönhetően a világ élethosszig tartó megismerése*, az *élethosszig tartó környezetmodellezés* s mindezek természetessé, hétköznapivá válása zárkózhat fel. (A természeti és társadalmi környezet megismerése a médiafogyasztás során természetesen spontán módon is folyik, közvetett tanulással, szerep- és normaazonosítással.)

A pszichés entrópiacsökkentés is a Civilisatoriumhoz tartozó médiahatás. Bizonyos médiatartalmak bizonyos rítusok szerinti fogyasztása (Császi, 2002) rendkívüli jelentőségű lehet adott társadalmi csoportok számára a lelki egyensúlyteremtésben, a kikapcsolódásban, a nyomás elviselésében, a közösségi tér megtapasztalásában, ezért az esztétikai oldalról szenvedélyesen ostorozott, alacsonyabb rendűnek beállított médiatartalmakról alkotott képet is többdimenziósan kell kezelni (például a bulvár vagy a szappanoperák világát).

Az Informatorium megújítása tehát kézenfekvő, és az a Pedagogicumé is. Nem kérdés, hogy extrém módon felértékelődik a *motivációteremtés*, ami a civilizációs tartalmak befogadását, az ön-vezérlő tájékozódást, saját média-ökoszisztémák létrehozását segítheti. A fiatalabb évjáratok esetében a *gamifikáció* (hagyományos tevékenység-terek játék-környezetté, szcénává alakítása) hordoz sok esélyt. A média tárgykínálata elképesztően nagy, hogy az ismerkedés játékosan történhessen meg témákkal, műfajokkal, intézményekkel. A legmaradandóbb hatása azonban minden bizonnyal a *médiatartalmak megalkotásának*, a tudósítói, riporteri, oknyomozó, feltáró, hírelemző szerepkörök élő anyagon való gyakorlásának van. Osztályblog, iskolaújság, települési orgánum (legyen az újság, rádió, televízió) országos vagy akár a hálózati polgárok határ nélküli közössége számára is érdeklődésre számot tartó szöveges és képi anyagok létrejötte, gondos megkomponálása, szerkesztése és közzététele megcélozható és kivitelezhető. Ráadásul ez egyáltalán nem áll távol az ilyesmire a mobil kommunikáció forradalma óta erősen fogékony nemzedéktől. Fontos, hogy minderre ne néhány tehetségesnek tartott kis tollforgató hitbizományaként tekintsenek a tanárok sem, hanem teljes körű, mindenkire érvényes normaként.

Civilizációnk, kortárs világunk ugyanakkor nem mentes az ellentmondásoktól, és szinte mindennek van „sötét oldala", veszélye. A részvétel és az involváltság nagyobb foka, az autonóm médiafogyasztás erősödése még sokáig igényelni fogja, hogy nevelői küldetésének részeként a médiapedagógus megtartson valamennyit a „kapuőr" szerepből, akármilyen tágra is nyitotta ki az ajtószárnyakat. Megoldásokkal kell rendelkeznie a korosztályra és a hálózati kapcsolattartásra oly jellemző *deviáns kommunikációs szélsőségek* kezelésére, a *hamistudati szubkultúrákkal való találkozások* forgatókönyveire. Bármilyen is lesz a „digitális bennszülöttek", illetve egyre inkább „digitális beavatottak" (Z. Karvalics, 2013) következő időszakának *műveltség-eszménye*, annak talapzata tudatosan és következetesen erősíthető – nem feltétlenül a médiakörnyezet manipulálásával, hanem a kulcs-kérdések folyamatos napirenden tartásával. A vita, a párbeszéd, a konszenzuskeresés és a horizontális jelentéscsere formáinak az elterjedése lehet a garancia arra is, hogy a médiaszféra a társadalmat megosztó világnézeti- és érték-diszkrepanciáktól kevésbé sújtott övezetté válhasson. S ebben bizony egyúttal ismét azon civilizációs aktualitások egyikét kell látnunk, amelyeket korábban a tárgylemezre emeltünk.

Ahhoz, hogy valaki a mindennapi médiaoktatási munkájába beemelhessen néhányat a bemutatott szempontokból, s hogy minderről diskurzus indulhasson, a korábbiakban felsorolt hat „ágazat” mintájára adjunk nevet a Civilisatorium médiapedagógiájának: a magam részéről nem tiltakoznék a *médiateleológia* terminus ellen.

Irodalom:

Császi, Lajos 2002: A média rítusai. Osiris, Budapest
Herzog, Csilla 2012: A tizenéves tanulók médiaműveltsége. *Educatio,* Nyár 335–340. o.
Lotman, Jurij. M. 1973: Szöveg, modell, típus. Gondolat Kiadó, Budapest
Stein, Gerd, 1977: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Zur Sache Schulbuch. Band 10. Kastellaun
Z. Karvalics László 2009: Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I. *Oktatás – Informatika* 2. 2–16. o.
Z. Karvalics László 2013: „Digitális beavatottak” egy hiperkonnektív világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): Digitális (de)generáció 2.0. Underground Kiadó, Budapest 62–78. o.

Dr. László Miklós

A hatástól az értésig

Dr. László Miklós

A hatástól az értésig

Bevezetés

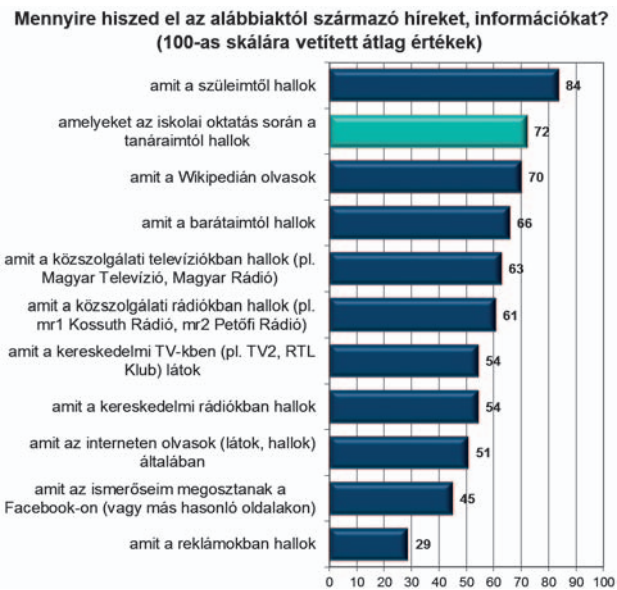
2013-ban immár hetedik alkalommal került sor egy olyan kutatásra, mely témája a tinédzserek és a média kapcsolata volt. A felmérések során minden évben kétezer hetedik és tizenegyedik évfolyamos diák válaszolt a kérdésekre.

Az előadás során szemelvényeket mutattam be ezen kutatások eredményeiből. Az előadás írásbeli összefoglalójában csak az utolsó témát, az információforrások hitelességéről szóló eredményeket ismertetem, fókuszálva az oktatók szerepére és a médiaoktatás hatására.

Eredmények

Az egyes információforrások hitelességét százas skálára vetítve ábrázoltuk. A fiatalok a vizsgált tizenegy forrás közül legjobban a szüleikben bíznak, majd abban, amit a tanáraiktól hallanak az oktatás során. Harmadik leghitelesebbnek tartott „információ-lelőhelyük" a Wikipédia.

1. ábra: Információk hitelessége



Forrás: Az NMHH (korábban ORTT) és Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület megbízásából készült, „A média hatása a gyermekekre és fiatalokra" című kutatás eredményei (2013). Kutatásvezető: László Miklós

Néhány további érdekesség: A lányokra valamivel jellemzőbb mint a fiúkra, hogy mindig elhiszik azt, amit tanáraik, szüleik és barátaik mondanak. Az általános iskolások jobban hisznek tanáraiknak és szüleiknek, mint a középiskolások, ugyanakkor barátaik esetében ez már nem igaz.

Az internetes tartalmakkal kapcsolatban kiemelendő, hogy a falun élő általános iskolások között az átlagosnál lényegesen magasabb azok aránya, akik azt mondták, mindig elhiszik azt, amit ismerőseik a Facebookon megosztanak velük.

A Wikipédián olvasható információknak az átlagosnál nagyobb arányban hisznek szinte mindig a fiúk, az általános- és szakiskolákba járók és a jó nyelvtudással rendelkezők.

Az átlagosnál jobban hisznek a reklámoknak azok a gyerekek, akik szülei alacsonyan iskolázottak.

Az információk hitelességét két korábbi kutatás során is vizsgáltuk. Az idei évben az oktatókra vonatkozó kérdésfeltevés módja némileg eltérő volt, ezért a 2013-as eredmények csak ennek figyelembevételével hasonlíthatók össze a korábbiakkal.

1. táblázat: Oktatók hitelessége

2013: Mennyire hiszed el az alábbiaktól származó híreket, információkat? 2009, 2011: Mennyire hiszed el azokat a dolgokat, amiket…				
	szinte mindig elhiszem	*többnyire elhiszem*	*többnyire nem hiszem el*	*szinte sose hiszem el*
az iskolai oktatás során a tanáraimtól hallok/amit a tanáraid mondanak				
2009	33	49	12	6
2011	35	49	9	6
2013*	30	58	9	3

Forrás: Az NMHH (korábban ORTT) és a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület megbízásából készült, „A média hatása a gyermekekre és fiatalokra” című kutatás eredményei (2013). Kutatásvezető: László Miklós

Érdemes megfigyelni, hogy milyen különbség mutatkozik a témában azon diákok válaszaiban, akik már tanultak, és akik még nem tanultak az iskolában a tartalmak hitelességéről. Azok, akik már tanultak erről, szignifikánsan kritikusabbak a reklámokkal és a kereskedelmi televíziókban hallottakkal szemben.

2. táblázat: Információk hitelessége és az oktatás

Mennyire hiszi el az alábbiaktól származó híreket, információkat, annak függvényében, hogy tanultak-e már valamilyen tanórán a tartalmak hitelességéről: (%)								
	tanultak róla				nem tanultak róla			
Mennyire hiszed el az alábbiaktól származó híreket, információkat?	*szinte sose hiszem el*	*többnyire nem hiszem el*	*többnyire elhiszem*	*szinte mindig elhiszem*	*szinte sose hiszem el*	*többnyire nem hiszem el*	*többnyire elhiszem*	*szinte mindig elhiszem*
Amit a szüleimtől hallok	2	2	36	61	2	4	37	58
Amelyeket az iskolai oktatás során a tanáraimtól hallok	3	5	57	36	3	10	59	29
Amit a Wikipedián olvasok	6	13	48	33	7	13	45	36
Amit a közszolgálati televíziókban hallok (pl. Magyar Televízió, Magyar Rádió)	7	17	49	26	11	17	48	24
Amit a közszolgálati rádiókban hallok (pl. mr1 Kossuth Rádió, mr2 Petőfi Rádió)	9	19	48	24	12	17	51	21
Amit a barátaimtól hallok	2	11	72	15	3	16	64	18
Amit a kereskedelmi rádiókban hallok	13	25	49	13	14	25	46	16
Amit a kereskedelmi TV-kben (pl. TV2, RTL Klub) látok	16	27	46	11	12	28	42	18
Amit az interneten olvasok (látok, hallok) általában	6	39	50	6	9	38	46	8
Amit az ismerőseim megosztanak a Facebook-on (vagy más hasonló oldalakon)	12	44	40	5	13	46	35	6
Amit a reklámokban hallok	46	36	15	3	40	37	18	5

Forrás: Az NMHH (korábban ORTT) és a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület megbízásából készült, „A média hatása a gyermekekre és fiatalokra" című kutatás eredményei (2013). Kutatásvezető: László Miklós

Az oktatókkal kapcsolatban kiemelendő, hogy szignifikánsan magasabb a tanárok hitelessége azon diákok körében, akik tanultak a tartalmak hitelességéről.

Nem csak a tartalmak hitelességéről tanulók, illetve nem tanulók között mutattunk ki eltéréseket. Azok a fiatalok, akik tanultak már a médiáról és/vagy az internetről az iskolában, jobban hisznek oktatóiknak, mint akik még nem tanultak ilyen témákról.

3. táblázat: Oktatók hitelessége és az oktatás

Mennyire hiszi el azokat a híreket, információkat, amelyeket az iskolai oktatás során a tanáraitól hall, annak függvényében, hogy tanultak-e már valamilyen tanórán az internetről és a médiáról általában				
	szinte sose hiszem el	*többnyire nem hiszem el*	*többnyire elhiszem*	*szinte mindig elhiszem*
tanultak róla	2	8	59	31
nem tanultak róla	5	16	50	29

Forrás: Az NMHH (korábban ORTT) és a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület megbízásából készült, „A média hatása a gyermekekre és fiatalokra" című kutatás eredményei (2013). Kutatásvezető: László Miklós, adatelemzés: Danó Györgyi

Itt érdemes elgondolkodni azon, hogy ennek vajon mi az oka? Azért például, mert azáltal, hogy ilyen dolgokról beszélnek az oktatók (az életben is jól hasznosítható, érdekes stb.), hitelesebbé válnak a fiatalok szemében, vagy esetleg az az oka, hogy azok a pedagógusok tanítanak ilyen dolgokat, akik többet foglalkoznak a gyerekekkel (a gyerekek gondjaival, a gyerekeket érdeklő témákkal stb.), és így eleve jobban hisznek nekik a diákjaik.

Lóránt Gergely

„Média-kannibalizmus avagy hogyan mentsük meg gyermekeinket a bulvártól…”

Lóránt Gergely

„Média-kannibalizmus avagy hogyan mentsük meg gyermekeinket a bulvártól…”

Bevezetőmben szeretném érzékeltetni a *bulvár* szó árnyaltságát, két meghatározás alapján.

A bulvár „hivatalos” definíciója: a bulvársajtó (tágabb értelemben: bulvármédia) gyűjtőfogalom, a populáris – és amellett felszínes –, egyszerűsített gondolati tartalmakat közvetítő, esetleg népszerűséghajhász médiatermék jelzője, amely sajátos eszközeivel az azt közvetítő közeg (pl. újság, könyv, tv-, rádióműsor, előadás, elektronikus média) fogyasztását (példányszámát, nézettségét) hivatott növelni. A bulvár mint fogalom, a mai, média által irányított világ előtt is létezett. Alapja ‑ akkor és most is ‑ az emberek pletykák iránti vonzódása.[1]

A bulvár jelentése a mindennapokban: az átlagembereket érdeklő tartalmak; közéleti témáktól a sztárvilág történéséig. Cikkek, riportok, műsorok, melyeket az utca embere örömmel tárgyal ki a fodrásznál, a buszon vagy a munkahelyén. A bulvárhíreket „kreáló”, szenzációhajhász szerkesztőségek, újságírók olykor a végletekig elmennek, hogy egy-egy információt megszerezzenek. A bulvárhírek az emberi kíváncsiságra, érzelmekre építenek („bekukucskálok”-hatás). A bulvár célja az érzelmi befolyásolás**,** a meghökkentés, a szenzációhajhászás, a kíváncsiság felébresztése (hálószobatitkok, magánszféra), az együttérzés vagy részvét felkeltése, a vágyak, szexualitás iránti vágy felkeltése.

Kezdetek – Miért alakultak ki a kereskedelmi médiumok?

A médiumok kialakulását befolyásoló legfontosabb gazdasági, kereskedelmi folyamatok:

- A kínálat bővülése, a verseny fokozódása, világmárkák kialakulása és terjedése, a csomagolástechnika, valamint a logisztika fejlődése.
- A piacgazdaság fejlődése, illetve lehetőségei egy vállalat nagyságától és erejétől függnek.
- Egyfajta erőkoncentráció jelent meg a piaci működésben és a marketing eszköztárában.
- Ugyanakkor a fogyasztói magatartásban is változások mentek végbe, markáns új fogyasztási szokások jelentkeztek – öltözködési divat, környezetérzékenység erősödése, szabadidő felértékelődése, egészséges, sportos életmód iránti érdeklődés és igény megjelenése.

[1] http://hu.wikipedia.org/wiki/Bulv%C3%A1rsajt%C3%B3 (Wikipédia, 2013. október 29.)

Ha visszatekintünk a televízió hőskorára, a tévénézés hosszú ideig csak egyesek kiváltsága volt, hiszen kevesen rendelkeztek televíziókészülékkel: egy-egy műsor megtekintése kezdetben társasági eseménynek számított. A rendszerváltást követően – jellemzően napjainkra – kialakult helyzetben a néző a számtalan csatorna, illetve műsor között válogatva szinte megzavarodik. (Közel 100 magyar nyelvű csatorna fogható a magyar háztartásokban!) Az elmúlt 10-15 év során a tévénézési szokások óriási változáson mentek keresztül!

Technológiai evolúció

Egy korszak kezdete, új, újabb, még újabb kommunikációs eszközök megjelenése.
1994 – a mobiltelefon hazai megjelenése;
1997 – TV2, TV3, RTL Klub indulása;
1998-tól – jellemző a napi szintű email-használat;
2000-től – egyre több, főként híreket és szórakoztató tartalmat szolgáltató weboldal, illetve az online kereskedelem megjelenése hazánkban.

Kereskedelmi érdekek

Mi vezérli, motiválja a tartalomszolgáltatót?
– minél magasabb reklám- és szponzorációs bevétel
– profitmaximalizálás
– nézettség, látogatottság növelése
– letöltésszám-növelés
– a túlélés…

A nemzetközi trendekhez hasonlóan Magyarországon is nőtt a tévézéssel töltött idő, és 2012-ben – köszönhetően az olimpiának, a futball-világbajnokságnak, valamint a két kereskedelmi csatorna prémium műsorainak (X-Faktor, Valóvilág, Megasztár, The Voice) – rekordértéket ér el**.** Az internet használói körének bővülése ellenére az internettel rendelkezők körében is növekszik a klasszikus tévénézésre fordított idő. Még azok a fiatalok is sokat tévéznek, akik leginkább az új technológiákat részesítik előnyben.

Egy új korszak veszi kezdetét a szórakoztatásban: a számítógépek, laptopok, okostelefonok, táblagépek, SmartTV-k, 3D-s mozifilmek világát éljük, ahol megváltozott, durvább, erőszakosabb, szabadabb, gyorsabb, látványosabb, interaktívabb és értékesítés-orientáltabb tartalommal találkozunk.

Hogyan jutottunk el idáig és miért?

„Két órát már nem szabadna tévézni. A gyerekeknek naponta kevesebb mint két órát szabadna képernyő előtt tölteniük szórakozás céljából, és a televíziót, illetve az internet-hozzáférést is száműzni kellene a szobájukból – ismertette új irányelveit az Amerikai Gyermekgyógyászok Szövetségének (AAP) Kommunikációs- és Médiatanácsa. A Pediatrics című

folyóiratban megjelent közlemény szerint az átlagos amerikai nyolcéves napi médiafogyasztása eléri a nyolc órát, míg a kamaszoké gyakran a napi 11 órát is meghaladja. Mindez azt jelenti, hogy a képernyő előtt ülés a második legnépszerűbb tevékenység a fiatalok körében az alvás után. A friss útmutató szerint a szülőknek a gyermekeikkel közösen kellene televíziós műsorokat és filmeket nézniük, ezáltal felügyelve a fiatalok médiahasználatát.”[2]

Médiatudatosság

Magyarországon a médiatudatosság vagy inkább tudatlanság egy igen összetett jelenségként határozható meg, melyet több szempont szerint érdemes megvizsgálnunk. Figyelembe kell vennünk a rendelkezésre álló eszközöket (televízió, mozi, mobiltelefon, számítógép, laptop, táblagépek stb.), az elérhető felületeket (televízióadás, rádióadás, nyomtatott sajtó, weboldalak, Facebook, Instagram, Video on Demand, App Store, DVD-filmek) és a megnézhető, letölthető tartalmakat (filmek, televízióműsorok, reklámok, videoklipek, videó- és telefonos játékok).

Lássuk, mire használja egy átlagszülő a televíziót és az elérhető eszközöket, csatornákat: szórakoztatásra, „gyermekfelügyeletre”, tudás, információ átadásra, figyelem elterelésre (pl.: utazás során vagy az orvosnál), saját szabadidejének megteremtésére, közös kikapcsolódásra.

Ennek nyomán vizsgáljuk meg, hogy mi érdekli a mai tizenéveseket: a divat, a mobiltelefon, a Facebook és az Instagram, bulik, a másik nem és a szexualitás, fotók, képek, pénz és a Carpe Diem-életérzés. A technikai eszközökhöz, a médiához és a közösségi oldalakhoz köthető erős addikció már 10 éves kortól megfigyelhető (ragaszkodás, hozzászokás, szükséglet).

Hová vezet(het) ez a tendencia? Figyelem- és koncentrációs zavarhoz, türelmetlenséghez, valós tudás megszerzésétől való totális eltávolodáshoz, technikai függőséghez, agresszióhoz, felfokozott vágyakhoz. Szülői részről a média ismeretének hiánya (nem ismerik a szülők a közvetített tartalmakat) és felelőtlenség tapasztalható (csekély megítélő képesség a későbbi after-effect hiánya miatt).

Mi lehet a megoldás?

Elengedhetetlen a kollektív szülői felelősség szerepét hangsúlyozni, és nagyobb odafigyelésre, családokon belüli, illetve szülő-tanár közötti összefogásra van szükség. Emellett a szülő a negatív és pozitív példák bemutatásával, valamint alternatív programokkal nevelhet. Kiemelten fontos a tudatos médiafogyasztás iránti igény kialakítása. Az oktatás és nevelés igen jelentős szerepet játszik a napi médiahasználati szokások alakulásában. Szülők nélkül nem megy! A családi környezet, a rokonság, szomszédok, iskolai környezet, valamint a baráti társaság hatásait és felelősségét fel kell ismerni.

[2] http://hvg.hu/vilag/20131028_Utmutato_a_szuloknek_ket_orat_se_uljenek (hvg.hu, 2013. október 29.)

Dr. Kiss András
Kocsis-M. Brigitta
Dr. Pataki Gábor

Az internet nem felejt

Dr. Kiss András, Kocsis-M. Brigitta, Dr. Pataki Gábor

Az internet nem felejt

avagy „nehéz lesz meggyőzni ezt a korosztályt,
hogy ne pakolja tele a hmm… keblével a Facebookot”

Amikor Friderikusz Sándor és Szulák Andrea besétáltak az egyik tatabányai általános iskola énekkari próbájára, hogy kiértesítsék Lőrincz Álmost sikeres felvételijéről Az ének iskolája című műsorba, a diáksereg szinte egy emberként kapta elő a telefonokat, hogy lefényképezzék, levideózzák a pillanatot. Aztán már mehettek is a képek a Facebookra, hogy a Kodályban itt a Fridi meg a Szulák Andrea, hogy azon tatabányai általános iskolák diákjai, akiknek az órájára nem sétált be egy híresség sem hétköznap délelőtt, irigykedve lájkolhassák és kommentelhessék a nem mindennapi élményt. Mindezt persze azonnal és tanítási időben. A 10-12 évesek.

Mi újat lehet elmondani egy olyan témáról, amiről mindenki mindent tud, és már az ingerküszöbünket sem éri el? Mert ugyan moroghatunk, hogy „bezzeg a mi időnkben”, meg hogy „ezek a mai fiatalok”, de pont annyi értelme lenne, mint azon bosszankodni, hogy télen általában hideg van, nyáron meg főként meleg.

– *A Facebook jó dolog, és ezzel a nagy többség egyet is ért* – szögezte le az alaptételt Dr. Pataki Gábor, az L Tender-Consulting Kft. munkatársa, akinek fő kutatási területe a közösségi média személyiségi jogokra gyakorolt hatása és az online adatvédelem. – *Kapcsolatot tartunk, ismerkedünk, bulit szervezünk és olykor még az unalmas munkaóráinkat is a gép előtt ütjük el. Nagy újdonságot nem mondok azzal, hogy veszélyessé akkor válik, ha eszetlenül használjuk. Ami a tinédzserek szempontjából pedig fokozhatja a bajt, ha egy digitális bevándorló kezd el a digitális bennszülötteknek „papolni” a lehetséges veszélyforrásokról, kiváltva ezzel a „csakazértis” állapotot.*

Marc Prensky aposztrofálta így elsőként 2001-ben a társadalom két nagy csoportját: míg az előbb említett bevándorlók számára a „digitális bumm” új élethelyzetet teremtett, amihez több-kevesebb sikerrel alkalmazkodtak, a bennszülöttek valóban beleszülettek az elektronikus világba.

– *Mi, az első digitális bennszülött korosztály még nagyon csak az őserdő szélén láttuk meg a napvilágot, hozzánk képest a kétezres évek szülöttei már az őserdő közepén jöttek világra* – folytatta a jogász, kommunikációs tanácsadó. – *Sokszor már mi is őskövületeknek számítunk a mai 13-14 évesek számára. Bár arra nagyon kíváncsi vagyok, mit fognak majd mondani a 2010-es évek szülöttei a 2000-es évekéire…*

Nem is távoli múlt, amikor még az otthoni betárcsázós internettel is „király” lehetett valaki a középiskolában, most pedig, alig tíz évvel később, már ciki, ha valakinek a(z okos) telefonján nincsen internet. De valójában jó-e, hogy folyamatosan online vagyunk?

– *A dolog néha már a visszájára fordul. Az egyik nagy csokigyártó cég legújabb finomságát „free no wifi zone” táblával jelölt padokon ülve lehetett kipróbálni. Hiszen amíg ízlelték a*

résztvevők az új ízeket, addig egy ötméteres területen zavarták a mobil- és internetjeleket, így nem csörgött a telefon, nem lehetett folyamatosan állapotokat frissíteni. Ötletes, de jól ábrázolja a helyzetet: netfüggők lettünk. Az utóbbi hónapokban járta be a Facebookot egy Einstein nevével fémjelzett kép: a relativitáselmélet atyjának tulajdonított mondat szerint félt tőle, hogy „egyszer a technológia fontosabb lesz, mint az emberi kapcsolatok, és akkor lesz a világon egy generációnyi idióta". Aki látta, jót morfondírozott rajta, majd azzal a lendülettel meg is osztotta – hadd lássák a többiek is a virtuális térben…

Álszent (és egyben értelmetlen) dolog lenne tehát letagadni, az internet életünk szerves részévé vált. És hiába tetszik vagy sem, hogy a fiatalok (állítólag) a játszótér helyett a szabadidejüket inkább a gép előtt töltik, rosszallás helyett inkább a jelenség mederben tartásával foglalkozhatunk csak.

– *A közösségi oldalaknak immár a párválasztásra is komoly hatásuk van* – ezt már Kocsis-M. Brigittától, Zsigmond Márta Médiadíjas újságírótól, HR-szakembertől tudtuk meg. – *Húgom csak három évvel fiatalabb nálam, de tőle tanultam, hogy ha felvesz egy fiú ismerősnek, és tetszik, akkor amikor visszaigazolod, lájkolnod kell a profilképét. És ha ő is lájkolja a te profilképed, akkor pár nap múlva lájkolhatod egy posztját. És ha ő lájkolja utána egy posztod, akkor lehet beszélgetni. Ez a menetrend és ettől eltérni szigorúan tilos.*

Bár ez a „násztánc" elsőre ugyan igen viccesnek tűnik, mégis komoly. Mert ha belegondolunk, az ismerkedésnek mindig volt egy íratlan rendszere – csak míg évszázadokkal ezelőtt a bálban, a XX. században a diszkóban voltak meg a kötelező rituálék, addig ma a Facebook alakította ki a saját játékszabályait.

– *Felépíthető az ismerkedési piramis is, amelyben nem nagyon ugorhatóak a szintek* – elemzett tovább a téma kutatója. – *Az ismerkedés fázisai egymást követik, hiszen a telefonra érkezett üzenet például már komolyabb az előbb említetteknél. De azt is meg kell nézni, hogy az üzenet viberen érkezett-e, vagy sms-t írt-e a másik fél. Mert utóbbi már tényleg nagyon komoly.*

Ez persze önmagában nem baj, maximum csak más, mint az idősebbek által megszokott korábbi rendszerek. A gondok abból adódhatnak, ha valaki a minél jobb rajtpozíciókért többet tesz a kirakatba, mint amit úgy egyébként megmutatna magából. Az a dekoltázs pedig, amelyik egyszer kikerült az internetre, az ott is marad.

„Ma ribanckodni van kedvem :D:D", írta a Facebookra egy magyar lány, akinek nevét mi most személyiségi jogai miatt nem közöljük. Persze mindenkinek szíve joga, hogy mit ír ki saját magáról a netre, ám ő ezt képpel is illusztrálta: egy fehér felsőrésznek (is) köszönhetően sokat sejtetően tolta melleit izgató és némileg természetellenes pozícióba. Ez a kettő együtt még mindig ízlés kérdése, hogy ezt milyen minőségben és mennyiségben akarja az ember megosztani saját magáról, ám ha hozzátesszük, hogy a hölgy egyébként 1997 legvégén született, azaz még nem töltötte be 16. életévét, akkor… Persze túlzás lenne azt állítani, hogy még a porban kéne tolnia a csattogós lepkét, de talán az igazság valahol a kettő között van félúton…

És mivel az internet nem felejt, így képe – amellett, hogy természetesen komoly tetszést váltott ki ismerősei körében – azonnal repült is tovább az „internet pöcegödrébe", a napiszar.com-ra. Teljes névvel, azonosításra alkalmas módon.

(Egyébként is egyre gyakoribb, hogy valaki a profilképeként a dekoltázsát állítja be. Bár amennyiben a legtöbben erről ismerik meg a legkönnyebben, úgy valójában praktikus.)

Az pedig, akinek érdeklődését felkeltette a kép, másodpercek alatt rátalálhat a lányra az interneten, derítheti ki testmagasságát, súlyát, pontos születési dátumát – hiszen a leányzó

egyébként sportoló, így több nyilvános adatbázisban is szerepel. E cikk írójának majdnem öt percébe került kideríteni azt is, hogy melyik település melyik iskolájának melyik osztályába jár. Onnantól kezdve már csak egy lépés, hogy egy kedd délután a sulikapuban kérdezze meg tőle valaki személyesen, hogy aznap is van-e kedve ribanckodni…

Csakhogy… Nem tudhatjuk, ki ül a monitor másik oldalán. Mert amíg korábban csak elérhetetlen amerikai színésznők posztereivel bástyázhattuk magunkat körbe, addig most már akár a szomszéd 15 éves kislány félpucér képeivel is ki lehet tapétázva a szobánk. Méghozzá azon képeivel, amit nem is mi készítettünk róla teleobjektíves gépünkkel, hanem amit ő saját magáról a hálószobatükrében. És amit önszántából tárt ország-világ elé.

– *Egy távolabbi barátom kért tőlem segítséget, hogy zaklatják a kislányát* – mesélte egy neve elhallgatását kérő ügyvédnő. – *Bár szerencsére „csak" interneten, de mivel a levelek szexuális tartalmúak, így megijedt a család. Megkérdeztem, hogy van-e a dolognak bármiféle előzménye. Pár perc beszélgetés után az apuka elárulta, hogy a tini lánya nemrég töltött fel magáról nőiességét erősen kihangsúlyozó bikinis fényképeket a Facebookra. Mondtam is nekik, hogy ebben az esetben annyira talán nem kéne csodálkozniuk…*

És ez még a jobbik eset, amikor a tinédzser segítséget kér a szüleitől. (Akik egy darabig talán azt sem tudták, hogy gyermekük mit művel a közösségi hálón.) A zaklatás, kiközösítés azonban nem csak szexuális tartalmú lehet.

– *Az online zaklatások következtében elkövetett öngyilkosságok miatt a cyberbullying egyre közismertebb témává kezd válni* – fogalmazott Dr. Kiss András ügyvédjelölt, aki szakdolgozatát is a témáról írta. – *Szinte minden közösségben megtalálhatók olyan emberek, akik a többiek céltáblájává válnak. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a tinédzser éveik közepét taposók a leginkább veszélyeztetettek, de mivel már bárki könnyen internethez juthat, a fiatalabb korosztály tagjait is érinti ez a probléma.*

A leghíresebb eset a 15 éves kanadai Amanda Toddé. A lányt iskolatársai terrorizálták, miután kikerült az internetre a lányról egy félmeztelen kép. Többször iskolát is váltott ugyan, drogokat használt és alkoholizálni kezdett, vagdosta is magát, a kép elől a lány azonban nem tudott elmenekülni. Története tanulságos, hiszen a meztelen fotó akkor készült, amikor Skype-on egy ismeretlen fiúval chatelt. A srác arra kérte Amandát, hogy mutassa meg neki melleit, aki bele sem gondolva abba, hogy egy gombnyomással megörökíthető a pillanat, eleget tett a kérésnek. Az ismeretlen azonban egy év múlva újra felbukkant, kinyomozta a lány címét, az iskoláját, és terjeszteni kezdte a meztelen fotót. Az iskolatársak folyamatos megaláztatásai miatt Amanda öngyilkos próbált lenni, a megivott hipó azonban „csak" súlyosan roncsolta a nyelőcsövét. A társai azonban ebből is viccet csináltak, Facebookon hipósflakonok képét osztották meg, és taggelték be rajta a lányt.

Amandának ekkor lett elég. Hogy ezt honnan tudjuk? Tőle. Egy hónappal a második, immár sikeres öngyilkossági kísérlete előtt ugyanis feltöltött a youtube-ra egy videót, amelyen papírcetliken meséli el történetét. A videó végén segítséget kért, mint írta, nincs senkije és szüksége lenne valakire. A valaki azonban nem érkezett meg, Amanda Todd 2012. október 10-én elhunyt. A videót azóta több mint tizenöt millióan látták világszerte, nem beleszámolva a különböző nyelvű feliratokkal készült milliós nézettségű változatokat...

– *Felmerülhet a kérdés, hogy ha a zaklatás tényleg a közösség szeme előtt zajlik, miért nem tesz senki semmit* – elemezte a helyzetet a jogász. – *A válasz összetett, hiszen az is megállapítható, hogy az ilyen típusú cselekmények általában titokban maradnak, hiszen az áldozatok a*

megalázottság miatt szégyellik magukat. Vagy egyszerűen félnek attól, hogy ha árulkodnak, akkor még inkább megkapják a magukét. Több esetben is előfordult, hogy a szülők búcsúlevélből tudták meg, hogy gyermeküknek mit is kellett elviselnie… Bár a Btk. is ismeri a zaklatás fogalmát, mégis, több ok miatt sem alkalmas arra a büntetőjog, hogy ezt a kérdést kezelje.

Kriminológiai szakszóval élve az online zaklatás igen látens jelenség, azaz sokkal ritkábban szembesülünk a létével, mint amennyire gyakran jelen van a társadalomban. És míg alapesetben minél súlyosabb eredményekkel jár egy cselekmény, annál alacsonyabb a látenciája (míg a zsebtolvajlások sok esetben nem derülnek ki, mert a sértett nem tesz feljelentést, addig a gyilkosságok a legtöbb esetben kiderülnek), ám esetünkben itt fordított az arány: nagyon súlyos következménnyel is járhat egy láthatatlan esemény.

– A legnagyobb problémát az online zaklatás egyik fontos sajátossága adja, hiszen az ilyen esetekben nem egy-két ember csúfolódik, zaklatja a célszemélyt, hanem sokkal többen és nem is feltétlenül folyamatos jelleggel. A zaklatók nagy számának oka alapvetően az, hogy sokkal könnyebb úgy „ledagadtozni" valakit, hogy közben nem látjuk az ő reakcióját, nem halljuk a sírását. A probléma megoldását éppen ezért elsősorban nem jogi eszközökben, hanem a felvilágosításban és a felelős internethasználat oktatásában látom, hiszen így a diákok azelőtt szembesülhetnek tettük következményeivel, mielőtt még túl késő lenne.

Hiszen mint a hópehely és a lavina esete is példázza: könnyen lehet, hogy az Amanda halálához vezető személyenkénti egy-egy megosztást sokan még humorosnak is tartották…

Abban mindhárom szakértő egyetért: a tinédzserek – vagy ahogy az elején említettük őket, a digitális bennszülöttek – sokszor nincsenek tisztában azzal, hogy egy-egy internetes kattintásuknak, fotójuknak vagy éppen skype-os villantásuknak milyen súlyos következményei lehetnek. Két lehetőség áll tehát a bevándorlók és az őserdő szélén születettek számára, hogy idehaza megakadályozzák az Amanda Toddéhoz hasonló eseteket: vagy dünnyögve dugják homokba a fejüket egy-egy „ezek a mai fiatalok" elmormolásával a 14-18 évesek facebookos, twitteres, tumblr.com-os, skype-os „ámokfutását" látva, vagy elismerik, hogy a probléma létezik, és párbeszédet kezdeményeznek a környezetükben élő fiatalokkal a veszélyekről.

Utóbbi lehetőséget zászlójára tűzve jött létre „Az internet nem felejt" projekt, amely során fiatalok beszélnek a fiataloknak az internet veszélyeiről. Nem papolva, nem ijesztgetve, nem elrettentve. Hanem őszintén, a témát ismerve, a Facebookot és a net többi bugyrát szintén napi szinten használó fiatal szájából. Éppen ezért talán még a 14-18 évesek számára is hitelesen – mert abban egyet érthetünk, hogy ha egy még oly' kiváló, ám de 40-50-80 éves előadó mesél a Facebookról a 15 éveseknek, nem fogják komolyan venni. Létrejött a projekt honlapja (www.azinternetnemfelejt.hu) és Facebook-oldala is (www.facebook.com/azinternetnemfelejt) – míg a már megtartott előadásokon sikerült olyan információkat átadni a fiataloknak, amelyekről a megfelelő tájékoztatás miatt nem tudtak. Így például, hogy mi történik az adataikkal, mi a zaklatás, melyik ország szabályai az irányadóak a különböző netes felületek használata során, és ilyen, egyébként kardinális, de a fiatalok számára még nem nagyon átadott információkról.

És bár mint a téma körbejárása során egyik szakértőnk szájából elhangzott, *„nehéz lesz meggyőzni ezt a korosztályt, hogy ne pakolja tele a hmm… keblével a Facebookot"*, és lehet, hogy a digitális bennszülöttek valóban beleszülettek az őserdőbe, és a dzsungel néha a saját lakóinak is komoly fenyegetést rejt, de felkészíthetőek a fiatalok arra, hogy ésszel használják a digitális kor lehetőségeit. Ha nem a homokba akarjuk dugni a fejünket…

Dr. Varga Katalin

Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség

Dr. Varga Katalin

Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség

Az ember nap mint nap szembesül a sokszínű információválasztékkal – tanulmányai során, munkájában és magánéletében egyaránt. Információt szolgáltatnak a könyvtárak, a szakmai szervezetek, a média és az internet, és az információ egyre növekvő mennyiségben, szűrés nélkül áramlik felénk, felvetve az elfogadhatóság, az érvényesség és a megbízhatóság problémáit. Ráadásul sokféle közvetítőn keresztül érhető el, grafikus, képi, hangzó és szöveges formában, ez pedig újabb nehézségek elé állítja az értékelni és értelmezni szándékozó embert. David Shenk[1] meghatározása szerint „információs szmog"-ban élünk, ahol az információ sokszor már akadályozza az életünket. A szmog okai: túl sok információ, túl gyors információáramlás, a gyors döntések kényszere, valamint az a félelem, hogy úgy kell döntéseket hoznunk, hogy nem vagyunk birtokában valamennyi szükséges információnak. Az információs szmogban csak az információs műveltség segíthet eligazodni. Ez teszi lehetővé, hogy felismerjük, mikor van szükségünk több információra, hol és hogyan szerezhetjük azt meg a lehető leghatékonyabban. Felvértez bennünket a szükséges technikai tudással, hogy hasznosítani tudjuk például a modern könyvtári forrásokat, képessé tesz, hogy elemezzük és értékeljük a talált információkat. Így szerezhetjük meg a döntéshozatalhoz szükséges magabiztosságot.

Az információs műveltség kétségtelenül a 21. század alapműveltsége. Összefoglaló néven tartalmazza mindazokat a kompetenciákat és tudáselemeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az állampolgár eligazodjon az információs, avagy tudástársadalomban, felelősen és értően tudjon válogatni és új információt előállítani. A fogalom értelmezése és meghatározása körül még nagy a bizonytalanság. Sokan úgy vélik, hogy az összetett készségrendszer egyes elemei megtalálhatók más fogalmak alatt (pl. információkeresési készségek, szövegértelmezési készségek, problémamegoldás, kreativitás, médiatudatosság), így nem látják értelmét ennek az új kifejezésnek. Mások úgy gondolják, hogy az információs műveltséget csak a digitális írástudás különbözteti meg az általános műveltségtől, tehát csak ezzel érdemes hangsúlyosan foglalkozni. A probléma lényegét azonban éppen az adja, hogy ezeknek a tu-

[1] Shenk, David: Data Smog: Surviving the information glut. San Francisco: Harper, 1997. 250 p.

dásoknak, képességeknek, műveltségelemeknek az egységes rendszerben történő kezelése, oktatása, fejlesztése minőségileg mást jelent, mintha egymástól függetlenül, elemenként foglalkoznánk velük. Ezért mindenképpen fontos, hogy új szakkifejezést vezessünk be, és erre legalkalmasabbnak a magyar nyelvben az információs műveltség látszik. Nemcsak tudásról és képességekről van itt szó, hanem szemléletről, hozzáállásról, attitűdökről is.

Az információs műveltség több műveltségfajtából építkezik, de nem azonos egyikkel sem. A legtöbbször a számítógépes vagy digitális írástudással, illetve a média-műveltséggel szokták összekeverni.

– Számítógépes/digitális írástudás (computer literacy): Azoknak az ismereteknek és készségeknek a halmaza, amelyek nélkülözhetetlenek az információs és kommunikációs technológiák megértéséhez, ide értve a hardverekre, a szoftverekre, a rendszerekre, a hálózatokra, az internetre és az egyéb számítástechnikai és telekommunikációs összetevőkre vonatkozó tudásokat.
– Média-műveltség (media literacy): Azok az ismeretek és készségek, 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 (pl. sajtó, rádió, televízió, CD-ROM, DVD, mobiltelefon, PDF, JPEG).

Az információs műveltség azonban sokkal összetettebb fogalom. Azoknak a képességeknek az összessége, amelyek segítségével az egyén felismeri az információs szükségletet, és képes a szükséges információt megtalálni, értékelni, valamint hatékonyan alkalmazni,[2] beleértve természetesen a digitális technológia és a média alkalmazását is. Ezek a kompetenciák egyre fontosabbak a gyorsan változó technikai körülmények és az exponenciálisan növekvő információs források szorításában. Újabban a nemzetközi szakirodalom már összetetten tárgyalja a média- és információs műveltség kérdéskörét.

2009-ben az internetet használók egy 5 fokú skálán 3.6-ra értékelték az internet pontosságát és megbízhatóságát. A televízió és a rádió 3.5-ös osztályzatot kapott, az újságok pedig 2.9-et. Tehát az internetet érezték a legmegbízhatóbb forrásnak. Nem kell csodálkozni ezen az eredményen, hiszen természetes, hogy az interneten felnövő generációk úgy érzik, értenek annyira a technikához, hogy teljesen megbízzanak benne. Ugyanakkor kimutatható, hogy a 9–19 év közötti korosztálynak csak mintegy az egyharmada ismer olyan módszereket, amelyekkel az interneten szerzett információk minősége és megbízhatósága ellenőrizhető. A többségnek fogalma sincs arról, milyen könnyű őket manipulálni.[3]

Egy közelmúltban végzett brit vizsgálatban[4] a kutatók az 5–15 év közötti gyermekek médiahasználati szokásait mérték fel. Megállapították, hogy az utóbbi 3–5 évben nagy változások történtek a médiahasználatban, főként az új eszközök elterjedésével. A mai fiatalokra

---

[2] American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Chicago: American Library Association, 1989.

[3] i. m. 41. p.

4 Ofcom. 2011. UK children's media literacy. [Online] Available at: http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/childrens.pdf [Letöltés: 2013. 09.10.]

jellemző az otthoni internethasználat, akár 10–15 órában is hetente, egyre több gyereknek van saját okostelefonja is. A 12 évnél idősebbek általában egyedül interneteznek (56%), mindenféle felügyelet vagy kontroll nélkül. A játékkonzolok terjedése is nagyon gyors, ma már a fiatalok többsége internetezésre is használja ezeket, nem egyedül játszanak, hanem interneten keresztül a barátokkal. A közösségi oldalak használata is jóval intenzívebbé vált, a televíziónézés mint kedvenc időtöltés viszont folyamatosan csökken.

Arra is kíváncsiak voltak a kutatók, hogy a 12–15 év közötti fiatalok milyen ellenőrzéseket végeznek el egy-egy weblap meglátogatásakor. A megkérdezettek egynegyede semmilyen ellenőrzést nem végez. 8% nézi meg, ki és miért hozta létre a weboldalt, 17% hasonlítja össze a különböző oldalakon megjelenő információkat, és 26% kérdez utána, hogy másoknak hogy tetszik az adott weboldal. A kisebb (8–11 éves) gyerekek kétharmada, a nagyobbak (12–15 éves) fele mondta azt, hogy csak már ismert weboldalakat szeret meglátogatni. A 12–15 évesek 44%-ának voltak kritikai észrevételei az internetes keresők eredményeinek megbízhatóságával kapcsolatban, 31% szinte vakon megbízik abban, amit a keresők találatként kihoznak, 15%-ot pedig egyáltalán nem érdekel a megbízhatóság. A 12–15 évesek több mint fele szívesen osztja meg szabadidős fotóit másokkal az interneten, és kicsit kevesebb mint 50% személyes információkat, érzéseket is szeret megosztani. A 12–15 éveseknek mintegy negyede nagyobb biztonságban érzi magát az internet világában, mint a való világban.

A gyermekek és a fiatalok információs műveltségét vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások érdekes jelenségekre hívják fel a figyelmünket. Az információs technológiához való szélesebb és gyorsabb hozzáféréssel nem javult a fiatalok információs műveltsége, sőt, a könnyebb hozzáférés újabb problémákat is felvet.

A fiatalok internetes keresési sebessége arra enged következtetni, hogy egyre kevesebb időt töltenek a megszerzett információ relevanciájának, pontosságának és megbízhatóságának értékelésével. Nincsenek tisztában saját információs szükségleteikkel, ezért nehézséget okoz számukra a megfelelően hatékony keresési stratégia megtalálása. Egyértelműen azt szeretik, ha természetes nyelven fejezhetik ki magukat, nem fordítanak energiát a kérdés elemzésére és a megfelelő kulcsszavak megtalálására. Hosszú találati listák esetén nem tudnak dönteni a relevanciáról, gyakran futó pillantások alapján nyomtatnak ki oldalakat. A fiatalok fejében létező mentális térkép az internetről nem mindig teszi számukra egyértelművé, hogy itt különböző szolgáltatóktól származó hálózati források gyűjteményéről van szó. A kereső motorokat (Yahoo, Google) azonosítják az internettel. Sok fiatal a könyvtárak által közvetített forrásokat nem találja eléggé érdekesnek, ezért jobban kedvelik azt, amit a Google vagy más keresők nyújtanak. Számukra ez meghittebb, egyszerűbb tanulási környezet.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy ha Magyarország nem csak elméleti szinten akar foglalkozni polgárainak információs műveltségével, akkor sürgős tennivalói vannak. Mindenekelőtt fel kellene mérni a jelenlegi helyzetet, és egy átfogó kép alapján kidolgozni egy nemzeti információs műveltség stratégiát. A fejlesztés középpontjába érdemes lenne egy olyan intézményt állítani, amely képes a helyzetfelmérés alapján a stratégiai célok kijelölésére, majd a stratégia megvalósítására is. Segítségként és mintaként számtalan nemzetközi példát találunk. A helyzetfelméréshez indikátorokra van szükség. Ezek képet adnak egyrészt az információs műveltség koncepciójának politikai és oktatáspolitikai beágyazottságáról, másrészt konkrét adatokat szolgáltatnak a lakosság különböző csoportjainak információs műveltséggel kapcsolatos készségeiről.

A nemzeti információs műveltség stratégia az oktatás minden szintjére kiterjedően jelöli ki a fejlesztési célokat, illetve a megvalósításhoz szükséges eszközöket. Magyarországon rendelkezésre áll a megfelelő tudás, és az eszközhasználat terén sem állunk rosszul. Igazán nem hiányzik más, csak az akarat, és a tudatos koncepciók mentén történő cselekvési szándék. Az első lépéseket a pedagógusok irányában kell megtenni. Abban a pillanatban, ahogy a mindennapi pedagógiában természetessé válik az információs műveltség szemléletmódja, rögtön érezhetőek lesznek a változások.

Felhasznált irodalom:

American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Chicago: American Library Association, 1989.

Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Carolyn Wilson et al. Paris, Unesco, 2011.

Ofcom. 2011. UK children's media literacy. http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/childrens.pdf [Letöltés: 2013. 09.10.]

Shenk, David: Data Smog: Surviving the information glut. San Francisco: Harper, 1997. 250 p.

Varga Katalin: Az információtól a műveltségig. Az információs műveltség alapjai. Budapest, L'Harmattan, 2013. (megjelenés alatt).

Dr. Csík Tibor

Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS-vizsgálatban

Dr. Csík Tibor

Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS-vizsgálatban

Könyvtárnyi irodalom foglalkozik azzal, hogy mely tényezők a meghatározóak az olvasás sikeres elsajátításában. Bizton állíthatjuk, hogy a könyvek megszerettetése, az olvasási kedv fenntartása és a könyvtárhasználat valamennyi mérvadó feldolgozásban szerepel. A szövegértést vizsgáló kutatások eredményei alapján egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a formális képzés – az óvodai nevelés és az iskolai oktatás – mellett a szülőknek, az otthoni környezetnek, valamint az informális tanulásnak.

Célunk annak vizsgálata, hogy az olvasás-előkészítésnek, az olvasástanulás és -fejlesztés támogatásának megítélése milyen szempontok alapján történik a PIRLS nemzetközi vizsgálatban. Az olvasás elsajátításának tényezői közül kiemelten kezeljük a könyv és könyvtári vonatkozásokat.

Elsődleges forrásunk az értő olvasást fölmérő PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), mely az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) tanulói teljesítménymérési vizsgálata. A 2011-es fölmérés mintegy 5.200 10 év körüli magyar diák és oktatóik, valamint iskolájuk bevonásával zajlott. A szövegértés átlagpontszáma alapján kialakított rangsorban hazánk helyezése jó. Az eredmény megítéléséhez azonban hozzátartozik, hogy a magyar diákok teljesítménye nemzetközi összehasonlításban visszaesést mutat, ugyanis a mért érték 2001-ben 543, 2006-ban 551, 2011-ben 539 volt.

A PIRLS-fölmérés valamennyi, témánk szempontjából releváns vizsgálatát terjedelmi okokból sem vehettük figyelembe. Az országok közül is azok eredményeit néztük meg, melyek hasonló kultúrával, hagyománnyal rendelkeznek (pl. Csehország, Ausztria), illetve hasonló nagyságú európai országok (pl. Dánia), a kontinens meghatározó kulturális központjai (pl. Franciaország), vagy valamilyen szempontból kiemelkedőek (pl. Hongkong a szövegértésben mutatott eredményesség, Norvégia a lemaradás miatt).

Az iskolai könyvtárak tekintetében az IFLA és az UNESCO által az iskolai könyvtárak küldetéséről megfogalmazottak jelentik a kiindulást:

„Az iskolai könyvtár biztosítja napjaink információra és tudásra alapozott társadalmában a feladatok sikeres ellátásához szükséges információkat és eszméket. Az iskolai könyvtár kialakítja a diákokban az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségeket, továbbá fejleszti képzelőerejüket, lehetővé téve, hogy felelős állampolgárokként éljenek.

Az iskolai könyvtár tanulást segítő szolgáltatásokat, könyveket és egyéb forrásokat biztosít, amelyek az iskolai közösség minden tagja számára lehetővé teszik, hogy kritikus gondolkodóvá, valamint minden típusú és formájú információhordozó hatékony alkalmazójává váljon. A közösség hozzáférhet a szélesebb könyvtári és információs hálózathoz, összhangban az UNESCO nyilvános könyvtárakról szóló nyilatkozatának az alapelveivel.

A könyvtár munkatársai segítik a könyvek és más információforrások használatát, a szépirodalomtól a szakirodalomig, a nyomtatott információhordozóktól az elektronikus médiumokig, akár helyben használva, akár távolról érve el azokat. Anyagai kiegészítik és gazdagítják a tankönyveket és taneszközöket és módszereket."

Az olvasás előkészítése otthon

Az olvasás elsajátítása szempontjából a PIRLS kiemelten kezeli az otthoni előkészítést (Early Literacy Activities). A szülők és gyerekek közösen végezte tevékenységek közül az előkészítés a következőket tartalmazza: könyvolvasás, történetmesélés, éneklés, játék a betűkkel és a szavakkal, beszélgetés megtörtént dolgokról vagy az olvasottakról, betűk és szavak leírása, betűk és szavak hangos kiolvasása. A mérés összesítése szerint a magyar szülők kiemelkedően gyakran végzik az előkészítésbe tartozó tevékenységeket (1. ábra). A táblázatban az országok neve mellett megadtuk a szövegértésben elért átlagos pontszámot. Így jól látszik, hogy az eredményességi rangsorban élen álló Hongkongban és Finnországban, valamint a jól teljesítő Dániában milyen kevéssé foglalkoznak a gyerekekkel.

1. ábra: Olvasás-előkészítő közös foglalkozások otthon

	Gyakran (%)	Néha (%)
Oroszország 568	61	38
Lengyelország 526	43	56
Magyarország 539	***43***	***56***
Csehország 545	40	60
Németország 541	38	61
Norvégia 507	37	63
Franciaország 520	36	63
Ausztria 529	35	63
Dánia 554	32	67
Finnország 568	27	72
Hongkong 571	12	80

A PISA-fölmérés adataiból kiinduló OECD-elemzés szerint Magyarország esetében kiemelkedően erős az összefüggés az olvasási kedv kialakulása és a szülők korai fejlesztő tevékenysége között, különösen a közös könyvolvasás és éneklés vonatkozásában (OECD 2012). Hazánk azok közé az országok közé tartozik (Németország, Korea és Portugália mellett), ahol a diákok olvasási kedvének kialakulása nem a család anyagi helyzetével áll közvetlen kapcsolatban, hanem azzal, hogy olvastak-e a szülők a gyerekeknek a korai években.

Az írás- és olvasási készségek iskolakezdéskor

Az otthoni olvasás-előkészítés áttekintése után célszerű annak eredményességét is megvizsgálni. A PIRLS mérése a következő elvárások szerint történik: a legtöbb betűt fölismeri, szavakat olvas el, mondatokat olvas el, betűket ír le, szavakat ír le. A szülők válaszait összesítve a magyar gyerekek 56%-a nem jól, 31%-a mérsékelten és csak 13%-a felel meg kiválóan ezeknek az elvárásoknak. Ezzel az eredménnyel az országok rangsorában az utolsó előtti helyen állunk. A legfölkészültebbek viszont a hongkongi, a finn és a dán gyerekek, pont azok, akikkel legkevesebbet foglalkoztak a szüleik.

Az iskolaigazgatóktól is megkérdezték, hogy iskolájuk diákjai milyen arányban feleltek meg iskolakezdéskor ugyanezen elvárásoknak (2. ábra). Az összesítésben ugyanaz a három ország a legsikeresebb. Magyar vonatkozásban azonban igazán lesújtó az eredmény, ugyanis az iskolák 91%-ában olyan gyerekek kezdték meg a tanulást, akik az elvárásokban megadott készségekkel alig rendelkeztek.

2. ábra: Az írás- és olvasási készség iskolakezdéskor

	>75% (%)	51–75% (%)	25–50% (%)	<25% (%)
Hongkong 571	51	24	23	3
Dánia 554	46	32	17	5
Finnország 568	23	48	22	7
Franciaország 520	22	39	32	8
Lengyelország 526	19	25	31	26
Oroszország 568	18	22	33	27
Németország 541	2	4	22	72
Norvégia 507	1	22	39	37
Csehország 545	1	2	21	76
Ausztria 529	0	2	15	82
Magyarország 539	–	–	***9***	***91***

A PIRLS-vizsgálat az olvasás otthoni előkészítésekor több olyan tevékenységet is megjelölt, amelynek az eredményességét nem méri az iskolakezdéskor (pl. éneklés, történetmesélés). A mérés kizárólag az írni, olvasni tudásra vonatkozik, tehát csak ezeket tekinti relevánsnak.

A magyar gyerekek készségeinek megítéléséhez figyelembe kell venni, hogy milyen nevelést kaptak az iskola előtt. A PIRLS is készít fölmérést az iskoláskor előtti nevelésről (Preprimary Education). A vizsgálat két legfontosabb szempontja, hogy a nevelés mennyi ideig tart, és hogy vonatkozik-e rá olyan nemzeti tanterv, melynek része az olvasási és írási készség fejlesztése. Nem meglepő, hogy Magyarország ebben az esetben első az országok közötti rangsorban, hiszen van tanterv, és a diákok 86%-a több mint három évig részesült

nevelésben. Jóllehet formai szempontok alapján az élen állunk, a nevelés tartalma azonban koncepcionálisan tér el a PIRLS elvárásaitól. A magyar iskoláskor előtti nevelésben a PIRLS által relevánsnak tekintett készségek más összefüggésben és az eredményesség megítélése szempontjából más súllyal, korántsem olyan kizárólagossággal szerepelnek.

Az olvasást támogató otthoni környezet

A PIRLS az elismert olvasásvizsgálatokhoz hasonlóan kiemelten kezeli, hogy mennyi könyv, gyermekkönyv van otthon és mennyire szeretnek a szülők olvasni (3. ábra). A kiválasztott országok közül a skandináv államokban szeretnek a szülők leginkább olvasni, s itt van a legtöbb könyv és gyerekkönyv is az otthonokban. Az olvasás szeretetét tekintve Lengyelország, Csehország és Magyarország alkotja a középmezőnyt, az otthoni könyvek száma alapján pedig Cseh-, Francia- és Magyarország.

3. ábra: A szülők olvasási kedve és könyveik száma

	Szeretnek-e a szülők olvasni?		Hány könyv van otthon?	
	Igen (%)	**Némileg (%)**	**>100 kötet (%)**	**>25 gyerekkönyv (%)**
Dánia 554	50	40	37	81
Norvégia 507	44	46	36	86
Finnország 568	43	48	38	88
Ausztria 529	40	47	28	76
Németország 541	37	48	35	81
Lengyelország 526	34	55	24	65
Csehország 545	33	53	34	79
Magyarország 539	***32***	***55***	***33***	***68***
Oroszország 568	23	61	25	65
Franciaország 520	22	62	33	75
Hongkong 571	14	72	25	52

A PIRLS-vizsgálat is megerősíti, hogy egy országon belül a diákok teljesítménye abban a családban jobb, ahol a szülők szeretnek olvasni és ahol több könyv van otthon. Ami törvényszerű egy államban, az nem biztos, hogy igazolódik különböző országok összehasonlításakor. A kiválasztott államok adatait összevetve ugyanis, nem mutatható ki közvetlen kapcsolat a diákok szövegértési eredménye, valamint a szülők olvasási kedve és könyveinek száma között. Különösen erős az ellentét a norvég szülők könyvszeretete és a diákok szövegértési eredménye között.

Könyvtár az iskolában

A tanulás eredményességét fölmérő nemzetközi vizsgálatok mindegyike kitér az iskolai könyvtárakkal, a könyvtárhasználattal kapcsolatos kérdésekre. A PIRLS a könyvtárak léte, a gyűjtemények nagysága és a könyvtárlátogatások száma alapján értékeli az országokat (4. ábra). A vizsgálat alapján megállapítható, hogy átlagosan 15 ponttal jobbak azoknak a diákoknak az eredményei, akik használják a könyvtárat.

Hazánk a korábbi PIRLS-vizsgálatokhoz hasonlóan most is az élmezőnyben van. A fölmérésbe bevont iskolák 96%-ában van iskolai könyvtár, 80%-ukban osztálykönyvtár is, és mindkét gyűjtemény nagysága elismerésre méltó. A tanárok nemcsak az osztálykönyvtárat használtatják, hanem a diákok több mint három negyed részét elviszik külső könyvtárba is.

4. ábra: Könyvtár az iskolában

	Iskolai könyvtár		Osztálykönyvtár		Havonta legalább egy könyvtárlátogatás
	van	>5.000 kötet	van	>500 kötet >3 magazin	
Hongkong 571	100	82	95	42	53
Oroszország 568	99	65	77	50	85
Lengyelország 526	99	65	65	28	85
Magyarország 539	***96***	***52***	***80***	***17***	***76***
Dánia 554	95	73	38	7	94
Norvégia 507	95	18	60	22	89
Csehország 545	83	6	55	20	40
Finnország 568	79	4	51	13	70
Németország 541	74	2	82	24	54
Ausztria 529	73	56	78	20	62
Franciaország 520	73	2	87	56	52
Átlag	28	28	72	32	68

A 2011/12. tanévre vonatkozó oktatási statisztika szerint mintegy 4.220 iskolai könyvtár működik hazánkban, ami azt jelenti, hogy a feladatellátási helyek 64,7%-ánál. Az intézményrendszeren belül az általános iskolák 80%-a rendelkezik könyvtárral. A Központi Statisztikai Hivatal 2011-ről szóló jelentésében viszont csak 3.193 iskolai könyvtár szerepel. Amennyiben elfogadjuk a PIRLS hazánkra vonatkozó adatát, mely szerint az iskolák 96%-a rendelkezik könyvtárral, akkor a vizsgálatba bevont mintasokaság reprezentativitása magyarázatra szorul.

A könyvtárhasználat jótékony hatását a tanulási teljesítményre mind a PIRLS, mind a PISA-vizsgálat messzemenőkig bizonyította. A témába vágó további kutatások arra irányulnak, hogy megállapítsák más tényezőkhöz való viszonyát, pontosítsák az eredményességre gyakorolt hatását. A 2006-os PIRLS-felmérést amerikai kutatók (Krashen 2010) abból a szempontból elemezték, hogy a szövegértés eredményességéhez miként járulnak hozzá a következő tényezők (Predictors): szocio-ökonómiai státus (Socio-economic Status – SES), szabadon választott szöveg hosszantartó, csendes olvasása (Sustained Silent Reading – SSR), az iskolai könyvtár (The School Library), az olvasástanítás (Instruction). A kutatás eredménye szerint az iskolai könyvtárak használata csaknem olyan erős befolyással van az értő olvasás elsajátítására, mint a család szocio-ökonómiai státusa (SES), amely a legerősebb tényező.

Az olvasástanítás forrásai

Közismert tény, hogy mennyire fontos a tanulásban is a források sokfélesége. A PIRLS rákérdez, hogy a pedagógusok miként alkalmazzák a tanításban a különböző forrásokat. Azaz az egyes típusokat milyen arányban használják, úgy mint az oktatás alapját, és milyen arányban választják kiegészítőnek (5. ábra). A legáltalánosabb gyakorlat az, hogy a pedagógusok tankönyvekből tanítanak. De vannak olyan országok, ahol a gyermekkönyvek képezik az olvasástanítás alapját, pl. Franciaországban. A kontinens országai közül leginkább a skandináv államokban használják az oktatószoftvereket az olvasástanításban.

5. ábra: Az olvasástanítás forrásai

	Gyerekkönyv	Tankönyv	Munkalap, -füzet	Szoftver
	alap / kiegészítő (%)	**alap / kiegészítő (%)**	**alap / kiegészítő (%)**	**alap / kiegészítő (%)**
Franciaország 520	72 / 28	25 / 52	19 / 64	0 / 15
Dánia 554	55 / 44	50 / 48	41 / 54	3 / 71
Norvégia 507	26 / 73	81 / 19	54 / 45	12 / 64
Németország 541	24 / 75	62 / 31	52 / 47	6 / 52
Ausztria 529	23 / 76	59 / 36	39 / 61	9 / 61
Finnország 568	22 / 77	86 / 12	53 / 44	2 / 60
Csehország 545	22 / 78	85 / 15	19 / 68	2 / 24
Lengyelország 526	11 / 89	85 / 15	57 / 43	0 / 53
Hongkong 571	10 / 83	96 / 4	63 / 36	22 / 67
Oroszország 568	7 / 93	95 / 5	22 / 65	2 / 47
Magyarország 539	***5 / 93***	***97 / 3***	***76 / 24***	***3 / 39***
Átlag	27 / 69	72/23	40 / 56	8 / 48

A magyar pedagógusok válaszai bizonyítják, hogy az olvasástanításban szinte csak a tankönyvekre és munkafüzetekre támaszkodnak. A PIRLS-vizsgálatban részt vevő országok között is kitűnik ez az egyoldalúság. Pedig a felmérés szerint az iskolák könyvtári gyűjteményei igazán nagyok, biztosan lehet találni gyermek- és ifjúsági irodalmat bennük, s nemcsak kötelező olvasmányt. És a diákok 76%-a jut el havonta legalább egyszer könyvtárba, ahol remélhetőleg nem a tankönyvet használják. De mivel is foglalkoznak a könyvtárban? A KSH könyvkiadási statisztikája szerint a 6–14 éves korosztály számára 2009-ben 284, 2010-ben 408, 2011-ben 365 mű jelent meg, tehát volt miből választani. Ahogy a pedagógusok is válogathattak a tankönyvek és a munkafüzetek közül, 2009-ben 1440, 2010-ben 1045 tankönyv állt az alapfokú oktatás rendelkezésére. Tehát hiába adott a választás lehetősége, hazánkban szinte kizárólag a tankönyvek és munkafüzetek képezik az olvasástanítás alapját.

Összegzés

A PIRLS elvárásai azon a fölfogáson alapulnak, hogy az értő olvasás elsajátítása szempontjából fontos, hogy a gyerekek korán megismerkedhessenek a könyvekkel, megszerethessék azokat és járjanak könyvtárba.

A szülőknek kiemelkedő szerepe van az olvasás előkészítésében, a könyvekkel való közös foglalkozásban. Az iskoláskor előtti szülői foglalkozás meghatározó módon járul hozzá a magyar gyerekek olvasási kedvének kialakulásához.

Az írni, olvasni tudás tekintetében az iskoláskor előtti neveléstől mást vár el a PIRLS, mint a magyar oktatási gyakorlat.

A szövegértés eredményességét is nagyban befolyásolja a szülők olvasási szokása és az otthoni könyvgyűjtemény. Ez a hatás azonban csak az azonos országból származó diákok teljesítményének vizsgálatában releváns, a kulturális különbségekből adódóan értelmetlen a különböző országok ilyen szempontú összevetése.

A mérésben részt vevő magyar iskolák könyvtári ellátottsága és a könyvtárhasználat mutatói kimagaslóak. A PIRLS és az adatain alapuló további vizsgálat is bizonyítja, hogy az iskolai könyvtáraknak meghatározó szerepe van az értő olvasás elsajátításában. A PIRLS formális elvárásaiból azonban nem állapítható meg, hogy mennyiben teljesül az iskolai könyvtárak – az IFLA és az UNESCO megfogalmazta – küldetése.

Az olvasástanítás Magyarországon szinte teljesen a tankönyvekre és a munkafüzetekre épül, a korosztálynak szóló irodalmat nem vonják be. Sem a tankönyvválasztás, sem a rendelkezésre álló gyermekirodalmi kínálat nem oldott az oktatás egykönyvűségén.

Felhasznált irodalom

Balázsi Ildikó et al.: PIRLS és TIMSS 2011: Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről: [Progress in international reading literacy study, trends in international mathematics and science study]. – Budapest: Oktatási Hivatal, 2012. [on-line] [2013. 11. 20.] http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf

Balázsi Ildikó, Balkányi Péter: PIRLS 2006: a negyedik osztályosok szövegértése. *Új Pedagógiai Szemle,* 58. évf. 1. sz. 2008. 3–11. p.

Balkányi Péter, Ostorics László: A szövegértés tartalmi keretének változása. *Educatio*, 21. évf. 3. sz. 2012. 465–471. p.

Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. In: Csík Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2008. 14.p. [online] [2013. 11. 20.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf >

Krashen, Stephen – Lee, Syying – McQuillan, Jeff: An analysis of the PIRLS (2006) data. Can the school library reduce the effect of poverty on reading achievement? In: CSLA Journal (California School Library Association) 34. évf. 2010. 26–28.p. [online] [2013. 11. 20.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslissues/advocacy/Krashen_Lee_McQuillan_PIRLS.pdf

Lengyelné Molnár Tünde: A pedagógiai mérés és értékelés feladataira való felkészítés az árnyalt tanulói értékelés módszertanának tükrében. In: Estefánné Varga Magdolna szerk.: Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. EKF, Eger, 2011. 83–104. p.

Mullis, Ina V.S et al.: PIRLS 2011 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2012. [on-line] [2013. 11. 20.] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

OECD: Let's read them a story! The parent factor in education, PISA. OECD Publishing, 2012. [on-line] [2013. 11. 20.] http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf

Péterfi Rita: Az olvasás-szövegértésről két nemzetközi vizsgálat kapcsán: a PIRLS- és a PISA-vizsgálat magyar vonatkozásai. Könyv Könyvtár Könyvtáros. 17. évf. 5. sz. 2008. 16–24. p.

PIRLS 2006 – Tízévesen a világ élvonalában. *Új Katedra*. febr. 2008. 8–9. p.

Radó Péter: A felső tagozat nem csökkenti az esélyegyenlőtlenséget: a magyar diákok teljesítménye átlagos vagy annál jobb nemzetközi viszonylatban. *Pedagógusok Lapja*, 69. évf. 1. sz. 2013. 12–13. p.

Romankovics András: A politika nem sajátíthatja ki a pedagógia eredményeit: tanítószemmel a nemzetközi szövegértés-vizsgálatokról. *Mentor*, 9. évf. 12. sz. 2007. 4–5. p.

Schüttler Tamás: „Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni" – beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek hátteréről. *Új Pedagógiai Szemle,* 53. évf. 10. sz. 2003. 53–63. p.

Steklács János: Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon: 6. rész: modernség, tervezettség, átgondoltság: oktatás, olvasástanítás Norvégiában: (2.). Tanítás – Tanulás. 6. évf. 6. sz. 2009. 18–19. p.

Vári Péter, Balázsi Ildikó, Bánfi Ilona, Szabó Annamária, Szabó Vilmos László: Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, 13. évf. 8. sz. 2003. 118–137. p.

Dr. Forgó Sándor

Az újmédia hatása

Dr. Forgó Sándor

Az újmédia hatása

Az újmédia-környezet és tartalomszervezés a poszt- és késő modern korban

Vajon késő modern korunkban kielégítő magyarázatot adnak-e a modernet követő időszakban kialakult médiakörnyezet médiumairól alkotott, posztmodern korszakban keletkezett magyarázatok, elméletek? (Lövedék, kétlépcsős, szelektív kultivációs, napirend, keret, használat-kielégülés, utánfutóhatás és hallgatás-spirál, kódolás-dekódolás, performatív hatás.)[1]

Gondolok itt a kimunkált médiahatásokról szóló elméletekre: a nézőt passzív, kritikátlan befogadónak feltüntető felfogásra, ahol a média üzenetei *lövedékként* – maradandó hatást gyakorolva – csapódnak az emberek tudatába, vagy a kevésbé direkt „*közvetett hatás*"-modellre és a televízió – személyes tapasztalatot is felülíró – világképformáló hatására.

Szólhatnék esetleg arról, hogy alakul át a *szelektív* felfogás napjaink diverzifikált médiakörnyezetében, vagy lehet-e napirend-elméletről – mely a napi történések tematizálására helyezi a hangsúlyt – beszélni. Esetleg a tulajdonosi kör értelmezési keretét hangsúlyozó *keretelmélet* szélesebb társadalmi rétegekre gyakorolt hatásáról is. Késő modern korunkban – melyre az internet és a közösségi média használata jellemző – ezek az elméletek már felülvizsgálatra szorulnak.

Először a médiakörnyezet változásáról – beleértve az utó- és késő modern kort – szólok, majd az újmédia fogalmának változását és oktatási alkalmazását elemzem. A modern korban a média egyik feladata az elit-magaskultúra közvetítése volt, a modern utáni és *„késő modern korunk médiáját – bár a korábbi magas- és hivatalos kultúra sok eleme is jelen van benne hírek, művészfilmek, ismeretterjesztő műsorok stb. formájában – kétségtelenül mégis a korábban kirekesztett és lenézett szórakoztató, populáris műfajok dominálják."*[2]

Az újmédia hatásainak vizsgálata – a terminológia tisztázásán túl (azt követően) – kiterjed a korábbi médiahatás-elméletek hatókörének és érvényességének körülhatárolására, az új jelenségek és értelmezések feltárására, annak tisztázása érdekében, hogy milyen formában *„… teremti újjá a nevelő, informáló és integráló társadalmi feladatokat a mai média."* (Császi i.m.)

Ha elfogadjuk Umberto Eco (1983) őstelevízió-neotelevízió korszakait és közszolgálati-kereskedelmi ellentétpár- (szerintem egymást ki is egészítő) formációit, akkor az ezredforduló környékével kezdődő korszak, valóban – az interaktivitás és produktivitás területén különösen – merőben más, mint az azt megelőző két fő áramot képező médiumtipológia.

---

[1] Bajomi-Lázár Péter: Manipulál-e a média? Médiakutató. http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/ Letöltés: 2013. november 18.

[2] Császi Lajos: Médiakutatás a kulturális fordulat után. http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/07_mediakutatas_forradalom/ Letöltés: 2013. november 18.

Myat[3] (2010) szerint a késő modern médiakörnyezet *„a minket körülvevő, egymással összekapcsolódó, komplex és hibrid médiumok hálózatát jelöli, amely a társadalmi és kulturális környezettel kölcsönhatásban a tapasztalatok egyfajta tárakénti működik, kulcsszereplője pedig a jelentés- és identitáskonstruáló médiahasználó."*

Ez a felfogás tehát túlmutat azon, és egyben alkalmasnak látszik arra, hogy a *modern* – hatásközpontú (őstelevízió) – és a *posztmodern* – populáris tartalmakat sugárzó kereskedelmi (neotelevízió) – médiától elkülönülő, a késő modern (hibrid televízió) médiakörnyezetet eltérő jellegzetességek alapján leírható jelenségként kezelhessük, s így vizsgálódásunk egyik tárgyává tegyük. Ez utóbbi fő sajátossága, hogy nemcsak a médiakonvergencián és a hálózatokon „szabadon vándorló tartalmakon" alapul, hanem a civil, gyártó-fogyasztói (prosumer) tartalom-előállításon, mely decentralizált, diverzifikált formában is testet ölt.

Újmédia definíciók

Mi lehet az újmédia? Csak az, amelyik nem analóg, azaz minden, ami digitális? Hogy nevezzük az újmédiát megelőző korszak médiumait? Úgy járunk-e a fogalommal, mint a „webkettővel"? Az Európa Parlament állásfoglalása szerint az újmédián alapuló kommunikációs gyakorlat révén lehetségessé válik az európai közszféra létrehozása.

Nehéz határvonalat húzni, sokan ezt az internet megjelenésével azonosítják, de abban egyet lehet érteni, hogy a nyomtatott, „print" és a sugárzott rádió- és tévéadások mindenképpen a hagyományos halmazba sorolhatók, mert nyomtatott és sugárzott formában egyfajta lineáris történetszerkezetben (könyv, hang és mozgókép) juttatták el a tartalmat. Az újmédia Manovich-féle interpretációja szerint új (nonlineáris-véletlenszerű) narrációs technikaként értelmezhetjük a fogalmát.

(Lev Manovich a *The Language of New Media*[4] című könyvében az adatbázis-megközelítéssel interpretálja a fogalmat. Lev Manovich felfogásában a népszerű multimédiás enciklopédiák és más „egyéb dolgoknak" a gyűjteményei a legkézenfekvőbb elemei az adatbázisformáknak. Az újmédiát a narratívát felváltó egyéni elemek gyűjteményének tekinti.)

Aczél[5] az alábbi, újmédiát megkülönböztető kulcsjellemzőket Lister alapján emeli ki: a *digitalizációt, az interaktivitást, a hipertextualitást, a szórtságot és a virtualitást.* A kutatást illetően pedig a számítógép (komputer) által közvetített kommunikációra, a médiaszórás és fogyasztás új formáira, a virtuális valóságra, valamint a meglévő média átváltozásaira helyezi a hangsúlyt. A szerző – aki a fogalmat a *„média identitás-változása"* miatt egybeírva

[3] Myat Kornél: Médiaelméletek és a késő modern médiakörnyezet. Miért nem jók a modernista megközelítések a késő modern médiakörnyezet vizsgálatához? http://www.mediakutato.hu/cikk/2010_02_nyar/04_mediaelmelet Letöltés: 2013. november 18.

[4] Manovich, Lev (2001). The Language of New Media, Cambridge: MIT Press.

[5] Aczél Petra (2010): Netorika. A digitális retorika műfajai és jellemzői. In: Kukorelli Katalin (szerk.): A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia 2010. Lásd: URL: http://bit.ly/11E7Hy9 Letöltés: 2013. november 18.

használja – hangsúlyozza továbbá: „*A véletlenszerű felfedezés, a keresés szándékától független rátalálás az interfészen bolyongóknak, az újmédia böngészőinek alapélménye.*"[6]

Magyarországon *Szakadát* tette közzé az újmédia, a hálózati kommunikáció szabályszerűségeit, majd ezt követően megjelent a szócikk a wikipédiában is, a szerző meghatározásában. „*Az új média a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.*"[7]

A hálózatalapú tanulás kapcsán az alábbiakat fogalmaztam meg: „*Integráltan kell felfogni a konnektivizmust, tehát kutatni szükséges az újmédia rendszerekkel (iTV, mobil, PDA), eszközökkel történő hálózatos tanulást is az oktatás kulcsmozzanatai (kompetenciák, tartalom, motiválás, rugalmasság, tanulói teljesítmények értékelhetősége) szempontjából.*"[8]

A fenti gondolatsort továbbfűzve megállapítható hogy: **az újmédia fogalma nem csupán egy korszak (modern, poszt- és késő modern) kronologikusan fejlődő médiakörnyezet (offline, online eszközöket és hálózati alkalmazások) változatait jelenti, hanem az adatbázis logikán alapuló felhasználói (civil) tartalomszervezés/előállítás egyéni és közösségi lehetőségét is, melyben a narratíva-alkotás sajátos, egyedi változatai jelennek meg. (FORGÓ S. 2013.)**

Az újmédia megjelenése és fogalmának elterjedése, értelmezései

Az újmédia fogalmának sokszor eltérő értelmezései és a kutatási eredmények arra sarkallnak bennünket, hogy áttekintsük, mi különbözteti meg a fogalmat a hagyományos, a digitális és a hálózati média fogalmától. Úgy gondolom, hogy az újmédia olyan integráló fogalom, mely az eszközökön és webes alkalmazásokon túl, a tartalmak egyéni és közösségi szerzésén, megosztásán alapuló megoldások összességét jelenti. Középpontjában nem csupán a felhasználói interaktivitáson alapuló tartalomszervezés és közösségi tartalommegosztás áll, hanem adatbázis-alapon szerveződő új narrációs – óravezetési – technikák is. Ebben az értelemben tehát nem csupán az eszközhasználat módszertani kérdéseire gondolok, hanem arra is, hogy a (hagyományos) oktatási folyamatra oly jellemző narratív logika mellé hogyan építhető fel a digitalizáció révén kialakult, adatbázis-alapon történő tartalomszervezés logikája.

Úgy gondolom, hogy a konnektivizmus önmeghatározásához szükséges elméletek leszűkültek a behaviourizmus, kognitivizmus és a konstruktivizmus területére; az újmédiáról történő fogalomalkotás újra-, vagy továbbgondolásra késztetheti a pedagógus szakmát a tanuláselméleteket illetően.

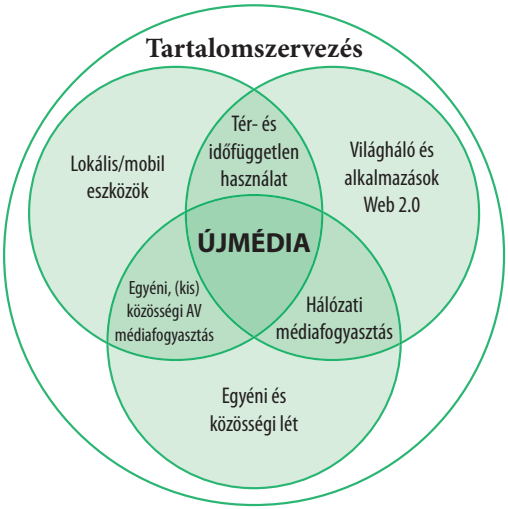
---

[6] Aczél Petra: Világtalan hír. Retorikai felvetések műfajról, objektivitásról, újmédia-hírszövegről. Vigília 2010/11. 75. évf. 805-813. URL: http://www.vigilia.hu/regihonlap/2010/11/aczel.html Letöltés: 2013. november 18.

[7] Szakadát István (2006): Új média, hálózati kommunikáció. In: S. Nagy Katalin (szerk.), Szociológia, egyetemi jegyzet, Budapest: Typotex, 2006. 165-178. URL: http://bit.ly/Sdr3WI Letöltés: 2013. november 18.

[8] Dr. Forgó Sándor: A hálózatalapú tanulás. In: Wikipédia, URL: http://bit.ly/u01A7W Letöltés: 2013. november 18.

1. ábra: Az újmédia területei (Forgó S. 2013)



Megjegyzés: Az IKT-eszközökre optimalizált μ-tartalmak előállítása a hálózatalapú tanulás támogatásához egyfajta approximációként, az újmédia „egyéni elemek gyűjteményeként" aposztrofált definíciójának is felfogható lehet.[9]

2. ábra: Tanuláselmélet és az újmédia-rendszer kapcsolata (Forgó S. 2013)

Megjegyzés: már a konnektivista tanuláselméletben megjelent egy rejtőzködő tanuláselmélet, a szociális tanulás – melynek alaptézise, hogy más személyekkel történő interakciókból ered – ez esetben a globális térre vonatkoztatott mediális kommunikáció. A fenti elv, bár hasonlít a nonlineáris, hipertextuális tanulásra, azonban a véletlenszerű tartalomelérés feltételezi más tanuláselméletek figyelembevételét is (próbaszerencse tanulás).

[9] Molnár György: A mikrotartalmak: avagy egy lépéssel tovább a 2.0-ás úton In: Benedek András (szerk.) Digitális Pedagógia 2.0. BME GTK, Typotex Kiadó, (2013) 195-220. p.

Az újmédiát leíró gazdag fogalmi háló arra utal, hogy az adatbázisból fakadó és a humán interfész segítségével megvalósuló reprezentáció a tanulási-tanítási folyamatban és az ismeret-elsajátítás során történő tanulás megtarthatja lineáris és elágazásos jellegét csakúgy, mint a véletlenszerű itemekből álló felfedezéses, véletlen tanulási formákat is. Alkalmasnak tűnhet a végtelennek tűnő lehetőségeit tekintve az ismeretátadáson túl a szemléltetési lehetőségek megújítására, a befogadói motiváció erősítésére, a digitális kompetencia fejlesztésére csakúgy, mint az értékrendszer formálására és alakítására.

A hagyományos eszközökkel történő szemléltetésnek széleskörű szakirodalma van – a digitalizáció következtében megjelent eszközegyüttesek gyártónként változó platformjai következtében –, az újmédia-eszközök és a bennük lévő új tartalomszervezés és prezentáció adta lehetőségeket a szemléltetéssel foglalkozó szakemberek azonban még nem dolgozták fel. Lehet-e az analóg (mágneses, opto-mechanikai) eszközök alkalmazása során használt elveket alkalmazni a digitális eszközökre? A tartalomszervezés hagyományos narratíván alapuló változatát hogy alakítják át az adatbázis-logikán alapuló újmédiumok? Hogy lehet adatbázisból narratívát „építeni”? Egyáltalán az újmédiumok megjelenésével hogyan érvényesíthetők a klasszikus oktatáselmélet elvei?

Az eszközhasználat módszertani kérdésein túl a (hagyományos) oktatási folyamatra oly jellemző narratív logika mellé – tartalomszervezést és -közlést is értve – hogyan építhető be a digitalizáció révén kialakult adatbázis és az algoritmus logikája? Az újmédia tehát új narrációs technikák kifejlesztését is megköveteli.

Az újmédia fogalma nem csupán egy korszak (modern, posztmodern, késő modern) médiakörnyezetét, hanem a (civil) felhasználói tartalomszervezés lehetőségét is tartalmazza, beleértve a **tudás-átörökítő (tanári)** szakmában tevékenykedő, alkotó pedagógusokat is.

Lengyelné Dr. Molnár Tünde

Az információs és kommunikációs technológiák mint tanulástámogató rendszer

Lengyelné Dr. Molnár Tünde

Az információs és kommunikációs technológiák mint tanulástámogató rendszer

Indíttatás

Magyarországon és az Európai Unióban hatalmas az igény IKT-kompetenciákkal és alapos szaktudással rendelkező szakemberekre.

Magyarország gazdasági mutatói biztatóak az infokommunikációs szakma jövőjét illetően, azonban a megfelelő humán erőforrás biztosítása komoly kihívást jelent az ország számára.

Ha megtekintjük az ország 2012-es GDP-változását, jól látható, hogy a nemzetgazdasági ágak mindegyikének teljesítménye romlott vagy változatlan a korábbi évhez képest, egyedüliként az információ, kommunikáció részterülete növelte a GDP értékét. Kiemelendő, hogy az elemzés alapjául szolgáló értékeket állami támogatások nélkül érte el.[1]

Nemcsak a 2012-es adatok kimagaslóak, az infokommunikációs szektor mind gazdasági, mind társadalmi értelemben jelentős szerepet játszik Magyarországon. A Magyar Kormány adatai szerint „Az IKT-ipar a magyar GDP mintegy 12%-át adja, az ebben az iparágban foglalkoztatottak száma pedig az OECD-országok többségével összevetve is kiemelkedően magas."[2] Azonban a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium a 2014-től 2020-ig tartó Nemzeti Infokommunikációs Stratégiában a leszakadás veszélyére hívja fel a figyelmet: „Az ágazat további lendületes fejlődését fékező tényezők lebontását célzó, jól átgondolt és precízen megvalósított lépések nélkül Magyarország nem lesz képes kiaknázni az IKT-szektorban rejlő potenciált, és félő, hogy lemarad az európai országok közötti – már ma is rendkívül intenzív – versenyben."[3]

A fejlődést szolgáló intézkedésekre szükség is van, hiszen Magyarországon a lakosság hozzávetőlegesen fele még az alapvető IKT-ismeretekkel sem rendelkezik. A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara jelentése szerint „197 milliárd forint GDP-kiesést (0,74%) jelent évente

---

[1] A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara Hírközlési, Informatika osztályának állásfoglalása. – In: Budapesti Kereskedelmi és Ipari Kamara Hírközlési és informatikai Osztálya, 2013. március. <online> < http://it.bkik.hu/hir/36-Kamarai-javaslat-onallo-Infokommunikacios-OP-magvalositasarol > [2013.11.20.]

[2] Nemzeti Fejlesztési Minisztérium, Kommunikációs Főosztály: Augusztus végéig véleményezhető a Nemzeti Infokommunikációs Stratégia. http://www.kormany.hu/hu/nemzeti-fejlesztesi-miniszterium/infokommunikacioert-felelos-allamtitkarsag/hirek/augusztus-vegeig-velemenyezheto-a-nemzeti-infokommunikacios-strategia [2013.11.20.]

[3] Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020. <online> < http://www.kormany.hu/download/d/37/f0000/Nemzeti%20Infokommunikációs%20Stratégia%202014-2020.pdf#!DocumentBrowse > [2013.11.20.]

Magyarország számára"[4] az a szakadék, amely az uniós országok átlaga és hazánk között húzódik a digitális írástudók arányát tekintve.

Az Iparkamara 2013-ban azzal a kéréssel fordult a kormányhoz, hogy a 2014 és 2020 közötti uniós költségvetési időszakban önálló Infokommunikációs Operatív Program kerüljön megvalósításra, melynek első és legfontosabb pontja: jól képzett és tapasztalt IKT-munkaerő biztosítása.

Véleményem szerint a megoldáshoz két területet kell fejleszteni:

– a felsőoktatási informatikai képzéskínálatot,
– az IKT szerepét az oktatásban.

Felsőoktatási informatikai képzéskínálat fejlesztése

A magyarországi informatikai képzéskínálat elemzése során újdiploma-programok létrehozására lenne szükség: „a hagyományos szakokon évtizedek óta ismertek nemzetközi elvárások, minta-curriculum-ok. Ezek egyrészt egyesítik az egyetemi és az ipari-munkaerőpiaci tapasztalatokat (neves szakmai szervezetek, vállalatok ajánlásait), másrészt utat mutatnak szakirányok, új programok, tananyagok létrehozásához és alkalmazásához. A gazdaság szerteágazó informatikai rendszerei a fentieknél bonyolultabb, gyorsan változó követelményekkel lépnek fel, így az új diploma-programok igazodása egyre sürgetőbb." [5]

Ha megnézzük a munkaerőpiac elvárásait, látható, hogy „az informatikus szakma szakembereit alkalmazó munkaerőpiac rohamosan mozdul el a „profi fejlesztők-mérnökök" világától az „információt menedzselő-alkalmazók" felé.[6]

Magyarországon a jelenlegi felsőoktatásban oktatott informatikai szakok egy-egy területre specializálódva képeznek szakembereket, melynek eredményeként

– műszaki informatikus, vagy
– programtervező-, vagy
– gazdasági informatikus képzettséggel rendelkeznek.

A képzés szerkezetéből adódóan a végzetteknek azonban csak a saját területükre van rálátásuk, az ettől eltérő kitekintő ismeretek minimálisak. Ezen csak egy újabb szakterületet érintő képzés elvégzésével változtathatnak, mivel jelenleg Magyarországon nem indul olyan informatikai képzés, mely átfogó ismereteket nyújtana.

A megoldást az jelentené, ha a jövőben a felsőoktatási intézmények a szakma elvárásainak megfelelő szakembereket képeznének, valamint szükséges az IT-képzés indítása a felsőoktatásban, amely – természetesen nem helyettesítve az előbb felsorolt informatikus képzéseket – a bachelor hallgatóknak kínálna mesterképzést, esetleg egyéb értékes szaktudással rendelkező diplomásoknak oktatna IT-ismereteket.

---

[4] lásd 5.

[5] Dobay Péter: A „Gazdaság-informatika" tantervek hazai gyakorlata és az EU keretrendszerei. „Business Information Systems" Curricula and the EU ICT Qualifications FRameworks. – In: IF2011 Konferencia kiadvány. http://nodes.agr.unideb.hu/if2011/dokumentum/IF2011_CD_Kiadvany.pdf p. 124. [2013.11.20.]

[6] lásd előző

Az IKT szerepe az oktatásban

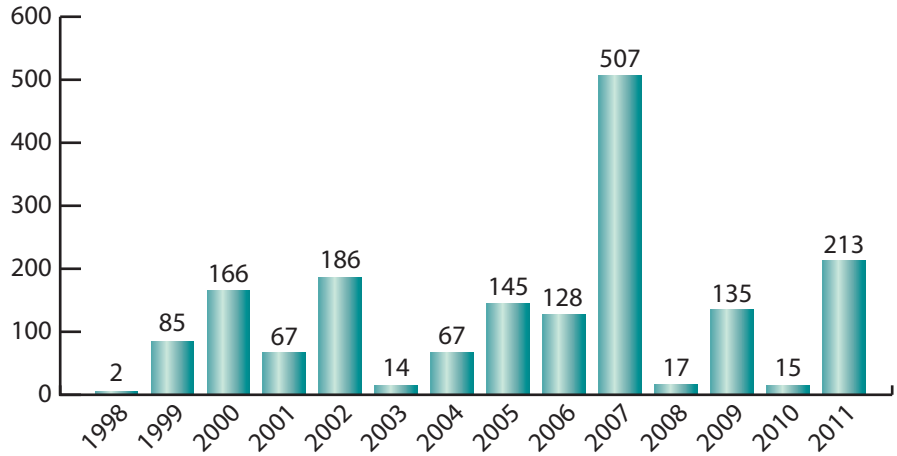
A Europen Schoolnet 2006-ban az OECD-országokban végzett felmérést az ICT hatásairól az oktatásban, és arra a megállapításra jutott, hogy „pozitív korreláció mutatható ki az IKT-használat mennyisége és matematikában elért PISA-eredmények között". A felmérés azt is megállapította, hogy az „IKT-eszközökkel jobban ellátott iskolák teljesítménye magasabb, mint kevésbé felszerelt társaiké".[7]

Ennek hatására a magyar kormány célértékként jelöli meg, hogy 2020-ra „a közoktatásban kerüljön sor az infokommunikációs oktatás újragondolására, mind az informatika, mint tantárgy esetében, mind pedig az infokommunikáció mint szemléletmód, a tanulást segítő értékes kiegészítő eszköz tekintetében".[8]

IKT fogalmának előfordulása az EMI folyóiratcikkeiben

Kutatásomban választ kerestem arra, hogy a világban milyen tendencia figyelhető meg az ICT fogalmával kapcsolatban az oktatás terén. Az elemzés alapjául az Educational Media International tudományos folyóiratot választottam, mely a világ minden tájáról érkező folyóiratcikkeket tartalmaz, de azon koncepciók megjelentetését helyezi előtérbe, amelyek széles körű érdeklődésre tarthatnak számot az oktatás terén.[9]

1. ábra: ICT szó előfordulásai



[7] BALANSKAT, Anja; BLAMIRE, Roger; KEFALA, Stella. The ICT impact report. European Schoolnet, 2006. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf p.3. p.3. [2013.11.20.]

[8] Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020. http://www.kormany.hu/download/d/37/f0000/Nemzeti%20Infokommunikációs%20Stratégia%202014-2020.pdf#!DocumentBrowse p.72. [2013.11.20.]

[9] Aim & Scope. Educational Media International folyóirat weboldala. http://emi.cardet.org/ [2013.11.20.]

Kutatásom során kvantitatív tartalomelemzést végeztem az EMI folyóiratcikkei alapján, vizsgálva az *Information and Communication Technology*, valamint az *Information Technology*, *IT*, *ICT* kifejezések előfordulásait. Az elemzés során a cikkek teljes szöveganyaga feldolgozásra került, a hivatkozott irodalomjegyzék nélkül. A cikkek elérhetőek a SCOPUS adatbázison keresztül.

Az elemzés érdekes eredményeket hozott!

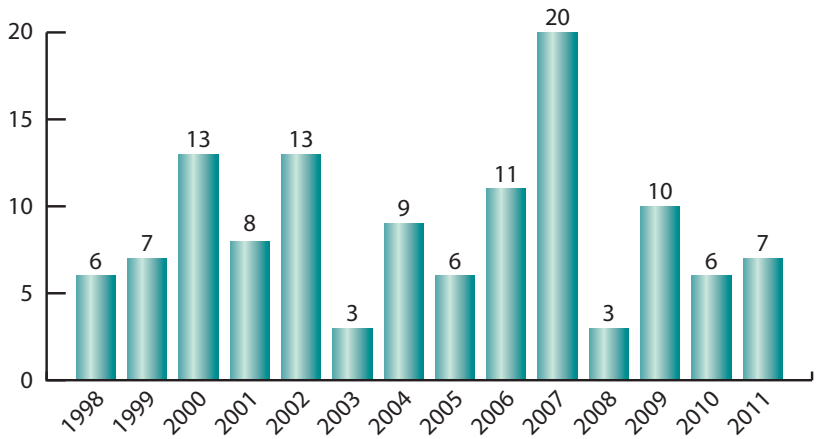
Az ICT kifejezés 1999-től jelenik meg a folyóirat szakmai szövegében, és előfordulási eloszlása nem egyenletes. Jól látható, hogy 2007 és 2011 kiemelkedik a többi év közül!

A kiugrás időszakát magyarázza a cikk elejében említett Európai Unió stratégiája. Az EU 2007-2012-ig szóló stratégiájának fontos részét képezte az IKT, melynek társadalmi vitája már egy évvel korábban elérhető, így a tudományos folyóiratokban már 2007-ben érezhető a hatása.

A 2011-es kiugrásban nagy szerepe van a 2009-es PISA-mérésnek. „A PISA 2009 digitális szövegértés mérése számítógépes, internetes környezetben zajlott, s az információkeresést, szövegfeldolgozást, szövegértést vizsgálták."[10] (Ennek eredménye: „A 16 OECD-országban végzett felmérés eredménye alapján Magyarország a 12-14. helyen áll a digitális szövegértést tekintve"). A PISA-mérések eredménye több, mint egy évvel később kerül nyilvánosságra, így a hatásait taglaló tudományos cikkek megjelenése 2011-re realizálható.

Az Information and communication technology/technologies kifejezések előfordulását vizsgálva az alábbi eredményt láthatjuk. A kifejezés teljes alakjának előfordulási gyakorisága szinte teljes egyezik a rövidített forma előfordulásainak hisztogramjával:

2. ábra: Information and communication technology/technologies kifejezések előfordulásai



[10] Balogh Ildikó (Oktatási Hivatal osztályvezető) nyilatkozata. Forrás: Pisa jelentés a digitális szövegértésről: értelmezések és három kommentár. In: Einclusion Az információs társadalmi befogadás magyar oldala. http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Feinclusion.hu%2F2011-06-29%2Fpisa-jelents-a-digitlis-szvegrtsrol-rtelmezsek-shrom-kommentr%2F&ei=ubaVUp_EO6q50QXKk4HYBw&usg=AFQjCNEUnz5si8QLpXW7h4wHe_wqWgUKCw&sig2=A6KTE3T1sJwzhFY7BO7RuQ&bvm=bv.57155469,d.bGQ [2013.11.20.]

Összegzés

Az IKT fogalmának megjelenése a Millenniumtól követhető, de meglepő módon előfordulási gyakorisága nem egyenletesen emelkedik az évek múlásával, hanem jelentős ingadozás jellemzi. Magyarországon az IKT fogalma az oktatásban rendkívül jelentős. A cikk elején bemutatott irányvonalak is tükrözik, hogy az ország még határozottabban el akar mozdulni az IKT irányába, és ez az Európai Unió stratégiáiban is megtalálható. Azonban az Educational Media International folyóiratban, mely a világ minden tájáról beérkező tanulmányokat ad közre, nem érződik az oktatást érintő IKT-dominancia az oktatásban. A kérdés, hogy melyik út tekinthető trendnek? Véleményem szerint az IKT előtérbe helyeződése az Európai Unióban érezhető lesz az Educational Media International folyóiratban; a téma megjelenési idejét figyelembe véve várhatóan a 2013-2014-es év cikkeiben.

Dr. Török Balázs

Országos médiumok az iskolákban

Dr. Török Balázs

Országos médiumok az iskolákban

2008 márciusában a korábbiakhoz képest lényegesen megszaporodtak az iskolai erőszakkal kapcsolatos híranyagok a médiában. A jelenség konkrét következménye volt, hogy gyakrabban jelentek meg tudósítók és riporterek az iskolák környezetében, nyilatkozatot kérve az intézményvezetőtől, tanároktól, szülőktől és esetenként a diákoktól is. Az információkat gyűjtő tudósítók megjelenése közvetlen hatással volt az iskolákra, az előállított és közölt híranyagok pedig közvetetten befolyásolták az iskolához tartozók életét. Kutatásunk azt a célt szolgálta, hogy az iskolák szempontjait szem előtt tartva, megvizsgáljuk azokat a helyzeteket, amelyekben iskolai agressziós esetek kapcsán médiumok és oktatási intézmények érintkezésbe kerültek egymással. A vizsgálat módszertani jellemzője, hogy összefüggések és folyamatok megragadására törekedett, ezért mellőzte az egyedi ügyek tartalmi elemzését. A kutatás tehát a média információgyűjtésének folyamatára és annak helyi, intézményi szinten megragadható következményeire koncentrált. Elsősorban azt vizsgáltuk, hogy az iskolavezetés milyen elvek és szempontok alapján formált képet a médiumokról, és ennek megfelelően hogyan alakította viszonyát azokkal. A kapott eredmények alapján a kutatásban megkíséreltük az intézményeket tipizálni, annak megfelelően, hogy miként reagáltak a média érdeklődésére, és arra, hogy helyet kaptak a hírműsorok modifikált valóságképében.

A kutatásról

A kutatás keretében tíz helyszínen készült intézményi interjú, melyek során összesen tizenkét iskolai agresszióval kapcsolatos ügy médiavisszhangjáról kérdezhettük az intézményvezetőket.[1] A 2008–2010 közötti időszakban hét esetben tanulók közötti agresszió keltette fel a média figyelmét, három esetben szülő bántalmazott pedagógust, egy esetben tanuló sértegette tanárát, illetve egy másik alkalommal „idegenek" inzultálták az iskola egyik tanulóját. Az ügyek közül három az iskola területén kívül zajlott, kettő az intézmény bejáratának közelében, míg a többi eset az iskola területén történt. Az esetek közös jellemzője, hogy hatósági eljárás megindításával jártak együtt.

A kutatásban készült interjúk alapján megkíséreltük tipizálni az intézményeket annak alapján, hogy milyen módon reagáltak az országos médiumok jelenlétére, a hírekbe kerülésre. A tipizálás céljából alkalmazott modell Niklas Luhmann rendszerelméletén alapszik.[2]

[1] A kutatás az Oktatáskutató és Fejlesztői Intézetben zajlott, és az Alternatív Vitarendezés projekt keretében valósulhatott meg.

[2] Luhmann, Niklas. (2009). Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai. Budapest, Gondolat Kiadó: AKTI.

Az oktatási intézményeket az elméletnek megfelelően önálló rendszerként fogtuk fel, melyek a környezetükből eredő hatásokra – a média megjelenésére – eltérő válaszokat adtak.

Az intézmények között jellemző különbözőség, hogy némelyikük hozzáférhetővé teszi az agressziós esettel kapcsolatos belső folyamatait is a külső megfigyelők – a média – számára, míg más intézmények nem tekintik fontosnak a média információszükségletének kiszolgálását, redukálják kapcsolataikat a médiával, vagy akár teljességgel el is zárkóznak a kommunikációtól. A modell és az interjúk alapján a következő három intézményi reagálási formát különítettük el:

1. A médiafigyelemre preventív módon reagáló intézmények

A médiát mozgósító esetet követően az intézményvezetés gyorsan és szervezetten reagált a helyzetre. Külső kommunikációjában tudatosan épített a hatóságok tájékoztató szerepére. Az intézmény a sajtóval már korábban kialakult kapcsolatait aktiválta, melyeken keresztül azonnali tájékoztatást adott a nyilvánosság számára. A folyamatok preventív kezelése megmutatkozott abban, hogy a fenntartó médiareferensének bevonásával sajtótájékoztatót tartottak az ügyben. A tájékoztató előnyösnek bizonyult abból a szempontból, hogy kiegyenlített kommunikációs helyzetet teremtett a résztvevők számára. A rendezvény gazdája kezdeményező és irányító szerepet játszott, így a téma- és időmenedzselés eszközeivel kontrollálhatta a médiumok tevékenységét. A rendelkezésre álló információkat egyidejűleg minden résztvevővel megosztották, majd az egyes médiumok kérésére egyedi interjúkban szükség szerint megismételték vagy kiegészítették. A körültekintően szervezett sajtótájékoztatón minden hatóság és érintett fél jelen lehetett, megszólalhatott. Emellett biztosítható volt olyan szereplők képviselete is, akik valamilyen oknál fogva – például kiskorúság – nem lehettek jelen vagy nem kívántak jelen lenni a rendezvényen. Az érintettek együttes jelenléte és a tényközlések szakszerű kontrollja elejét vette annak, hogy az eset lényegesen eltérő tényeket tartalmazó elbeszélői változatokban terjedjenek hírként. A sajtótájékoztató megnyilatkozási lehetőséget biztosított politikai rendszert képviselő szereplőknek is, így lehetőség nyílott az események politikai kontextusban történő értelmezésére is. A politikai szervezetek megnyilatkozása különösen fontos volt azokban az ügyekben, melyek létező társadalmi törésvonalakat metszettek. A sajtótájékoztató fontos szerepet játszott abban is, hogy működésbe lépjenek a média rendszerén belül érvényes etikai kontroll folyamatok. Az egyik alkalommal egy bulvárlap provokatív fellépésű újságíróját nem csak a sajtótájékoztató rendezői, hanem *más médiumok képviselői* is szembesítették a szakmai elvárásokkal.

A preventív módon reagáló intézmények jellemzője, hogy belső kommunikációjukban is kezelik az agressziós ügyet. Egyaránt sort kerítenek a tantestület, a tanulók, a szülők gyors tájékoztatására, így azok első kézből szerzett információk alapján gondolkodhatnak tovább az eseményekről. Ha szükséges, szakemberek – pszichológus – bevonásával oldják a komolyabb esetek keltette feszültségeket. A tanárok összehangoltan cselekszenek, általában az osztályfőnöki órákon diákjaik körében is értelmezik a történteket.

2. A médiafigyelemre passzív módon reagáló intézmények

A passzív módon reagáló intézmény fő jellemzője, hogy külső kommunikációjában átengedi a kezdeményezést a médiának. Ebből következően az intézmény reaktív szerepkörbe kerül a média hírgyűjtő tevékenysége idején. Az igazgatók helyzetét nehezítheti, hogy a kommunikáció kiegyenlítetlen, azt elsősorban a média hírszükséglete vezérli. A médiumok minél több, részletesebb és pontosabb információ begyűjtését célozzák, azonban ezek általában csak a hivatalos eljárások, vizsgálatok után állnak rendelkezésre. A vezető gyakran kényszerül arról tájékoztatni a médiát, hogy nem adhat további információt, mert az ügyben vizsgálat kezdődött, és annak lezárultáig információ-stop lépett érvénybe. Egyes médiumok az információszükségletüket oly módon elégítik ki, hogy szemtanúkat szólaltatnak meg, és az ügyről vélekedéseket tesznek közzé.

A nagyobb tapasztalattal rendelkező intézményvezetők esetében megfigyelhető volt, hogy nyilatkozattételeiket feltételekhez kötötték. Előzetesen egyeztettek a fenntartójukkal, és csak akkor adtak interjút, ha az már hozzájárult a nyilatkozattételhez. (Ezek a vezetők általában mérlegelték a nyilatkozat megtagadásának lehetőségét is, és mindig az iskolájuk számára kevésbé kedvezőtlennek tűnő alternatívát választották.) Volt olyan intézmény, amely korábbi tapasztalatai alapján nem vállalt nyilatkozatadást bizonyos médiumok – jellemzően a bulvársajtó – számára. (Az ilyen döntéseket is mérlegelés előzte meg. Ha úgy vélték, hogy információ hiányában a bulvársajtó hiteltelen interjúalanyokat kerítene, akkor – megint csak a kevésbé kedvezőtlen alternatívát választva – hajlottak a nyilatkozatadásra.)

Az intézmények és az érintettek passzív reagálását elsősorban a kereskedelmi televíziók és a bulvármédia hírszerzői hajlamosak kihasználni, ezért az intézményvezetőnek fel kellett készülnie az ügyben érintettek jogainak a védelmére is, legyenek azok akár sértettek, akár elkövetők. A bulvármédia agresszív hírszerzési technikái által keltett nehézségről több igazgató is beszámolt. Akadt helyszín, ahol rendre kellett utasítani az információgyűjtést végző riportert, mert nem tartotta kellőképpen tiszteletben a sértett személyiségi jogait.

3. A médiafigyelemre elzárkózással reagáló intézmények

A kutatás során megkérdezett intézményvezetők mindegyike azt állította, hogy a médiafigyelem az iskolája számára kedvezőtlen következményekkel járt. Bár a hírekbe kerülés előnytelennek tűnt az igazgatók számára, többségük úgy gondolta, hogy általánosságban indokolt volt az iskolai agresszió témájának megjelenése a média híreiben. Volt, aki szerint fontos szerepet töltött be a média abban, hogy *társadalmi szinten felhívta a figyelmet az iskolák belső problémáira*, és megoldási lehetőségek keresésére ösztönözte az oktatáspolitikát. A média autonómiáját tehát valamennyi intézményvezető elismerte, hasznos és szükséges dolognak tekintették a közvélemény tájékoztatását. Iskolájuk érdekeit szem előtt tartva azonban mielőbb igyekeztek kikerülni a média botránykrónikáiból, hírláncaiból. Állításuk szerint általában egy hét alatt zárul le a média hírgyűjtése, érdeklődése, voltak azonban olyan esetek, melyekben három hétig tartott az érdeklődés. Megjegyzendő, hogy az országos hírekbe kerülésnek hosszabb távú kedvezőtlen következményeit nem látták az intézmény-

vezetők, így egyikük sem gondolta azt, hogy az iskolába jelentkezők számát a kedvezőtlen hírek érdemben befolyásolták volna.

Az elhúzódóbb – mintegy három hétig – tartó ügyek jellemzője, hogy létező társadalmi törésvonalakat érintettek. Etnikai ellentéteket aktiváló ügyek esetében a tényállás vitatottsága, vagy annak eltérő megítélése alapozta meg az ügy napirenden tartását. Hosszadalmasabbnak mutatkoztak azok az ügyek is, melyben valamelyik médium lépett fel kezdeményező szerepben. Ilyenkor a médium munkatársai nem egyszerűen információkat gyűjtöttek, hanem az ügy értelmező bemutatásával hatást kívántak gyakorolni az iskolára, a hatóságokra. A média kezdeményező (ügyindító) szerepben történő fellépése fokozottan kiválthatja az iskola elzárkózását. Ilyenkor az intézmény minimalizálni törekszik kommunikációs kapcsolatát a médiumokkal. A nyilatkozatadást, az intézményen belüli forgatást kerülik, a médiumok jelenlétét „zaklatásnak" tekintik. Az iskolában akár általános elégedetlenség is kialakulhat a hírkészítők irányában. (Volt, ahol ebben a tanulók azonos platformon álltak a tanárokkal.) A médiakontaktust kerülő intézményvezetők a tájékoztatást nem minden esetben tagadták meg, de ha nyilatkoztak, mondanivalójuk többnyire a hatóság részéről korábban kiadott hivatalos tájékoztatás ismétlésére korlátozódott. Voltak olyan igazgatók is, akik semmilyen nyilatkozatot nem adtak, tartva attól, hogy „ha még nyilatkozunk is, akkor még nagyobb körítése van, és akkor [a média részéről] esetleg kiforgatják a dolgokat".

Dr. Aczél Petra, Dr. Fehérvári Anikó,
Dr. Csík Tibor, Dr. Gloviczki Zoltán

Interaktív kerekasztal-beszélgetés

Dr. Aczél Petra, Dr. Fehérvári Anikó,
Dr. Csík Tibor, Dr. Gloviczki Zoltán

Interaktív kerekasztal-beszélgetés

Moderátor: Jegyes-Tóth Kriszta

Jegyes-Tóth Kriszta: A következő kerekasztal-beszélgetés az OFI pedagógiai folyóiratairól szól. Az OFI négy folyóiratot is megjelentet rendszeresen. Talán a legismertebb a pedagógusok körében a megújult *Új Köznevelés*, amely minden iskolába ingyenesen eljut. Ezt most Dr. Aczél Petra, a szerkesztőbizottság elnöke képviseli. Az *Új Pedagógiai Szemle* elsősorban a szakértőknek és a szakembereknek készülő lektorált folyóirat. A szerkesztőbizottságból Dr. Gloviczki Zoltán foglal helyet körünkben. Köszöntöm Dr. Fehérvári Anikót is, az OFI Kutatási, Elemzési és Értékelési Központ igazgatóját is, e központ gondozásában jelenik meg az *Educatio* című negyedéves folyóirat. Végül, de nem utolsósorban pedig hadd mutassam be Dr. Csík Tibort, az OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeumának munkatársát, aki a *Könyv és Nevelést* képviseli. Legelőször arra kérem Önöket, mutassák be röviden az általuk képviselt lapokat!

Dr. Aczél Petra: Az *Új Köznevelés* című oktatási havilap immáron 145 éves múltra tekint vissza, alapítója Eötvös József, az első felelős magyar kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere volt. A lap 2013 elejétől, az Emberi Erőforrások Minisztérium (EMMI) Köznevelésért Felelős Államtitkárságának megbízásából került az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet gondozásába, ahol értékmentő- és teremtő pedagógiai jellegét megtartva újult meg. A magazin havonta, minden állami fenntartású általános-, illetve középiskolába eljut térítésmentesen, informálva a pedagógusokat és iskolai dolgozókat az oktatás lehetőségeiről, helyzetéről, kilátásairól. A lap ezen túl – köszönhetően magazin jellegének – könnyen befogadható, színes, érdekes cikkekkel, interjúkkal, publikációkkal ad áttekintést a köznevelés rendszeréről, annak átalakulásáról, eredményeiről, jó gyakorlatairól. Aktuális rovatában foglalkozott már a tanévkezdéssel, a középiskolai felvételivel, a szaktanácsadással, a ballagással és az érettségivel is. A Van új a Nat alatt rovat keretében az új Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési területeit mutatjuk be részletesen. A Lélekbúvár rovat az iskolakezdés, a hazafias nevelés, a nyári kikapcsolódás és az iskolaváltás témaköreiben mélyedt el részletesebben. Ezen kívül hónapról hónapra színes programajánlókkal, konferencia- és rendezvény-beszámolókkal jelentkezünk. Lapunk külleme azt sugallja, hogy a mi közösségünk, a pedagógusok világa egy szép, színes, vonzó világ.

Dr. Csík Tibor: Az Országos Pedagógiai Könyvtár 1966-ban több orgánum – közöttük az Iskolai Könyvtárosok Értesítője – egyesítésével hozta létre a *Könyv és Nevelés* című folyóiratot, az iskolai könyvtárosok tájékoztatására, módszertani segítésére. A folyóirat kiadása

1987-től 1998-ig szünetelt. Az 1999-es újraindításban Pokorni Zoltán oktatási miniszter volt segítségünkre. A könyvtár hagyományaiból következően hangsúlyos az iskolai könyvtárak ügye, különösen is a könyvtárak oktató-nevelő munkája. A folyóirat tematikájában meghatározó továbbá az olvasáspedagógia és az olvasáskultúra fejlesztése, a gyermek- és ifjúsági irodalom, az információs műveltség és a digitális kompetencia, valamint a tankönyvek és taneszközök világa. Kiemelt figyelmet fordítunk arra, hogy folyamatosan közreadjuk a határon túli magyar szakemberek és alkotók cikkeit. A tartalom az online és a papírfelület között nem fedi teljes egészében egymást, anyagaink 30%-a csak online érhető el, s 70% kerül a nyomtatott lapba. A folyóirat az elmúlt másfél évtized alatt folyamatosan élvezhette a Nemzeti Kulturális Alap támogatását és elismerését.

Dr. Fehérvári Anikó: Az *Educatio* folyóirat az Oktatáskutató Intézet lapjaként jött létre 1992-ben, alapító főszerkesztője Prof. Kozma Tamás. A folyóirat az oktatásügy társadalmi összefüggéseit bemutató interdiszciplináris szemle, a pedagógusok, oktatáskutatók, oktatásügyi szakemberek, valamint az egyetemi-főiskolai oktatók tudományos folyóirata. Segíti a felsőoktatásban, a doktori iskolákban folyó oktatómunkát, az oktatáspolitikusok és más oktatási szakemberek tevékenységét. A negyedévente megjelenő folyóirat egyedisége, hogy tematikus számokat állít elő, melyek koncepciója a szerkesztőbizottság rendszeres találkozóin alakul ki. A tematikus számok tudományos igényű tanulmányait, melyekből egy számban hat-nyolcat közlünk, az adott kérdéskört megvilágító rovatok egészítik ki: interjúk és kerekasztal-beszélgetések a Valóságban, friss empirikus írások a Kutatás Közben rovatban és a nemzetközi szakirodalom magyar recenziói a Szemlében.

Dr. Gloviczki Zoltán: Az Új Pedagógiai Szemle különleges lap. Kezünkbe véve először azokra a Kádár-korszakbeli rádióműsorokra emlékeztet, melyekbe értelmiségieket hívtak meg beszélgetni, és a háttérben szinte kötelező jelleggel mindig Bartók hegedűszonáták szóltak mélabúsan. Különösen a szociofotó-szerű borítók idézik fel bennem ezt az emléket: érdekes, kihívó, talán szándékosan provokatív is ez a külső, mely a tartalommal karöltve azt kérdezi, azt üzeni a pedagógusoknak: „Tényleg értelmiségi vagy?"

Ahogy maga az értelmiség, az értelmiség és a pedagógustársadalom viszonya, úgy az *Új Pedagógiai Szemle* is nehezen definiálható folyóirat, valahol az Educatio és az Új Köznevelés között, az elmélet és gyakorlat közötti keskeny mezsgyén egyensúlyoz, ahol olvasói között szeretné tudni a szakmájukban a napi tájékozódáson túl is igényes pedagógusokat. A lap 2013-ban megújult, lektorált tanulmányok, értelmezések és viták, iskolai jelenetek, s határainkon túlra nyúló oktatási körkép, kitekintés jelennek meg, kiegészülve pedagógusportrékkal, intézménybemutatásokkal, esszékkel és interjúkkal.

A szerkesztőbizottság elnöke Dr. Halász Gábor egyetemi tanár, az OFI tudományos tanácsadója, akit oktatásszociológiai, oktatásirányítással kapcsolatos, nemzetközi összehasonlító elemzéseiből ismerhetünk. A főszerkesztő Takács Géza, akinek oktatásszociográfiai írásaiból ismerhető személyisége, kíváncsisága a legkisebb falusi iskola mindennapjai iránt ugyanúgy, mint az oktatásszociológia elméleti kérdései iránt, meghatározza a lapot.

Felvezetésképpen ismertetnénk egy kisebb, nem reprezentatív kutatást, mely ezen lapok olvasottsági adatait vizsgálta. A 110 adatközlő közel háromnegyede, 80 fő olvas pedagógiai

lapokat, hárman nem, 27-en pedig nem is válaszoltak erre a kérdésre. Az *Új Köznevelést*, amelyet a legtöbben ismernek, a 110 megkérdezettből 61 fő olvassa, az *Új Pedagógiai Szemlét* 48 fő, az *Educatiót* 41 fő, a *Könyv és Nevelést* 16 fő. Érdekesség, hogy kétfajta elkülönítés van: papíron vagy online olvassák? Számomra az volt érdekes, hogy az *Educatiót* online sokkal magasabb arányban olvassák, mint papíron. Az *Új Köznevelésnél*, illetve az *Új Pedagógiai Szemlénél* nagyjából azonos az arány. Ami azért is érdekes, mert az *Educatio* esetében az online felület 2000 óta működik. Az eloszlási adatok alapján (mely intézményeknél olvassák ezeket a bizonyos újságokat) az *Új Köznevelést* leginkább az általános iskolákban olvassák, de eleve ez a jellemzőbb, hogy az általános iskolákban olvassák leginkább ezeket a lapokat. A kérdésem a következő: mi a véleményük erről a vizsgálatról? Tükrözik-e a szerkesztőség szándékát például a célközönség tekintetében?

Dr. Aczél Petra: Azt gondolom, hogy tulajdonképpen tükrözik. Hangsúlyozom én is, hogy ez a kutatás nem reprezentatív, tehát nem mutat olyan jól kezelhető adatokat, amelyekből kiindulhatnák. Ami számunkra örömteli, az *Új Köznevelés* tartja az olvasottságát. Két figyelmeztető jelet látok azonban az adatok alapján: az egyik, az az óvodák jelentősége, tehát hogy érdeklődnek az óvodákban is a lap iránt, a másik, hogy a felsőoktatásban dolgozók közül nem volt kitöltő. Ilyen kevés adat mellett kár belemenni hosszas találgatásokba, de ez a kettő mindenesetre érdekes. Azt még meg szeretném jegyezni, hogy az egy cseppet se lepett meg, hogy a kitöltők 71%-a nő volt.

Dr. Csík Tibor: A *Könyv és Nevelésre* jutott a legkevesebb adat. Némileg korrigálhatom a felmérés adatait a megrendelési, eladási adatokkal. 2008 körül a megrendelőink többsége – mintegy 60% – középiskola volt, kiemelkedő arányban a szakközépiskolák. A másik nagy csoportot a közkönyvtárak alkották kb. 30%-kal, a felsőoktatási és a szakkönyvtárak aránya megközelítette a 10%-ot. Azóta jelentősen csökkent a megrendelők száma, és megfordult az aránya a közoktatási intézményeknek és a közgyűjteményeknek (30-60%). Nekünk is nagyon fontos a felsőoktatás, különösen a leendő pedagógusok és könyvtárosok, igyekszünk nekik is hasznos cikkeket biztosítani. Ezért nagyon örülünk, hogy ez legalább a megrendelés szintjén visszaigazolódik. Ami viszont nagy fájdalmunk, hogy a gimnáziumok mindig is nagyon kevéssé rendelték meg a *Könyv és Nevelést*. A bevezetőben említett online-felmérés megerősített minket abban, hogy a pedagógiai intézeteknek milyen fontos a folyóiratunk, ha nem is tudják azt megrendelni.

Dr. Fehérvári Anikó: Inkább kisebb felmérésnek tekinthetjük, mintsem kutatásnak, a megkérdezettek körét persze lehetne bővíteni. Nagyon örültem az adatoknak, mert azt gondolom, hogy nem feltétlenül a folyóiratunk célcsoportja töltötte ki a kérdőívet. Hogy miért papíralapon olvassák kevesebben az *Educatiót*, annak okát abban látom, hogy kevesebb példányszámban és ritkábban jelenik meg, mint például a *Könyv és Nevelés* vagy az *Új Pedagógiai Szemle*. Másrészt, ha az előfizetői adatokat nézem, akkor nálunk is könyvtárak és közgyűjtemények vannak az első helyen, a második helyen pedig felsőoktatási intézmények (könyvtárak, kutatóműhelyek), nekünk ez a legfőbb célcsoportunk. A másik, ami érdekesség volt az adatokban, az óvoda. Annak az oka, hogy az *Educatio* miért szerepelt ilyen jól

az óvónők körében, az lehet, hogy már korábban felismertük ezt az olvasói rést. 2005-ben készítettünk egy óvodákról szóló tematikus számot, melyre rengeteg pozitív visszajelzést kaptunk óvodavezetőktől és óvónőktől.

Dr. Gloviczki Zoltán: Mivel azt mondták, hogy interaktív a beszélgetés, itt most kizökkenteném a témát. Nem tudom mennyire ismerősök Önök óvodapedagógia-körben, de az az igazság, hogy ha elmennek egy pedagógiai könyvesboltba vagy könyvtárba, és bármilyen óvodapedagógiával kapcsolatos szakirodalmat keresnek, elég csehül állunk. Itt ennél sokkal nagyobb rés van. Ez nekem is tanulság. *Az Új Pedagógiai Szemle* kapcsán ez még sose merült fel, de abszolút releváns gondolat. Szeretnék elárulni egy „szörnyűséget" erről a felmérésről, csak azért, hogy utána a pozitívumairól beszélhessek. A kitöltők egy része egyazon hajdúszoboszlói szakértői konferenciának a résztvevő közönsége volt, ennek a fényében nekem pozitívan sokkolóak voltak az eredmények. Az *Új Pedagógiai Szemle* adatai mutatják a legegyenletesebb eloszlást a különböző olvasócsoportok között. Nyilván engem is örömmel tölt el, ami Fehérvári Anikót is, hogy egyáltalán olvassa valaki az *Új Pedagógiai Szemlét*. Eddig ilyen típusú felmérését nem végeztünk, pedig fontos lenne. Az általam elmondottakból következik, hogy míg a *Könyv és Nevelésnél* és az *Educatiónál* is nagyjából lehet sejteni, hogy kik olvassák vagy kiknek szól, az *Új Pedagógiai Szemlénél* ez egy nagyon komoly identifikációs kérdés. A másik, amit meg tudok magyarázni, az az, hogy az *Új Pedagógiai Szemlénél* volt nagyjából egyforma az online és nem online olvasás. Ez abból fakad, hogy az *Új Pedagógiai Szemle* az a lap, amelyik teljesen ekvivalens módon jelenik meg, gyakorlatilag a print változat tükre jelenik meg online felületen is.

Dr. Aczél Petra: Az *Új Köznevelés* is ekvivalensen jelenik meg, és ott is fele-fele arányban olvassák.

Jegyes-Tóth Kriszta: Két kérdés is felvetődött bennem a válaszok alapján. Az egyik, amint elhangzott, hogy az óvodapedagógusokat is meg kell szólítani, úgy tűnik, itt van egy rés, amit ki lehetne tölteni. A másik, amit Csík Tibor említett, hogy ők pedig a középiskolás pedagógusokat hiányolják az olvasói táborukból. Kérdezem, hogy egyrészt tervezik-e szélesíteni a célközönséget, másrészt, ha igen, milyen tartalmakkal, milyen eszközökkel.

Dr. Aczél Petra: Számunkra nem a célközönség szélesítése a kérdés. Az igazi kérdés az, hogy mikor és milyen körülmények között olvassák az *Új Köznevelést*. Mi meg tudjuk mondani, hogy kiknek szeretnénk ezt a lapot a kezébe adni, kikhez szeretnénk eljuttatni. Ez a lap eljut az intézményekhez egy-egy példányban, de ennél többet szeretnénk tudni: azt, hogy egy-egy intézményben hányan, milyen körülmények között tudják kézbe venni, hova kerül egy lap, amikor megérkezik. Az igazgató irodájába, a tanári egyik asztalára, ahova aztán dolgozatfüzet és sok egyéb kerül még? Aki kivette a postaládából, haza is viszi? A szerkesztésnél nagyon fontos látnunk majd, hogy milyen média-, információszükségleteket vagy helyzeti igényeket elégít ki a lap, ahová, akihez és ahogyan megérkezik.

Dr. Fehérvári Anikó: Az *Educatio* mindig tematikus számokat jelentet meg, így ez mindig valamilyen (új) célcsoportot céloz meg. Idén például volt egy *Egészség és oktatás* szá-

munk, ami egyrészt azt járta körbe, hogy milyen a gyerekek fizikai-mentális egészsége, másrészt, hogy milyen a tanítás környezete (pl. az iskolaépület). Ez már egy új célcsoportot szólított meg.

Jegyes-Tóth Kriszta: Arra lennék még kíváncsi, a „papíron olvasom, online olvasom" adatokhoz kapcsolódva, hogy a nyomtatott sajtót többen temetik az online felületek megjelenésével. Ezt Önök mennyire érzik így? Mennyire tartják fontosnak, hogy az online felületet még jobban fejlesszék? Szükséges-e egyáltalán nyomtatni még?

Dr. Csík Tibor: Ez valóban gyakran felmerül. A nyomtatás halálával kapcsolatban tulajdonképpen a könyvtárakat is temetik. Bár valljuk be, hogy csak a magyar nyelv fordít ilyen szépen, a többi nyelvben nem ilyen egyértelmű, hogy a *könyvtárban* csak könyv lehet. Az amerikai szakirodalom már a '70-es évektől kezdve a funkcióváltás miatt új fogalmakat alkotott az iskolai könyvtárról, először volt *médiatár*, utána *forrásközpont*, majd *információs kapu*. Visszatérve a nyomtatás-elektronikus változat kérdéséhez. Az volt a hosszú távú elképzelés, hogy legyen egy folyóirat, amely széles kör számára közöl tartalmat, ez legyen elektronikus, és a válogatás, az esszencia, az archiválás funkciója pedig legyen a nyomtatott változaté. A nyomtatás temetése nem aktuális, hiszen például ötévenként új szoftvert kellett az elektronikus lapunk alá tenni; ez minden alkalommal veszteséget jelentett. Az elektronikus felületek elavulnak, a papír már bizonyított az archiválásban. Annyi az ára a *Könyv és Nevelés* nyomtatott változatának, hogyha egy-két cikket le szeretnénk másolni, már megéri megvenni a lapot. Erre akarunk alapozni hosszú távon.

Dr. Fehérvári Anikó: Nagyjából 4-5 éve folyik ez az *online és/vagy papír* vita a szerkesztőbizottságban. Eddig nem végeztünk felmérést, de úgy látjuk a megrendelésekből, hogy mind a kettőre van igény. Az egyetemi hallgatók inkább online olvassák az archívumot, a kutatói műhelyek pedig megveszik papíron. Tehát mind a kettőnek van létjogosultsága. Másrészt sokan azt gondolják, hogy az online sokkal olcsóbb. Ez nem igaz. Az egy tévhit, hogy az online olcsóbbá teszi a kiadást, sőt ha megnézzük a tudományos kiadókat, például a leghíresebb az Elsevier esete, akkor éppen azt látjuk, hogy jóval drágábbak lettek a tudományos tartalmak.

Dr. Gloviczki Zoltán: Nem absztrakt módon elektronikus versus papíralapú történetről beszélünk, hanem itt a médiafogyasztási szokásoknak van nagyon fontos szerepe. Vannak olyan típusú tartalmak, amelyeket egész egyszerűen nem *úgy* szokás olvasni. Az *Új Köznevelésről* el tudom képzelni, hogy otthon szörfölés közben „rámegy" az ember, de tipikusan inkább egy buszutazás vagy egy tanári szobában való leülés mellé illik. Fontos lenne tudni. Az *Új Pedagógiai Szemléről* is azt gondolom, hogy inkább egy kézbe való lap, talán ezért nincs is olyan önálló arculata elektronikus kiadványként.

Jegyes-Tóth Kriszta: Ezzel kapcsolatban az is kérdés, hogy ugyanazt vagy eltérő tartalmat jelentessenek meg a nyomtatott formában, illetve az online felületen. Utalva Csík Tiborra, mi alapján dőlhetne el, hogy mi kerül a lapba és mi az elektronikus felületre?

Dr. Aczél Petra: Ha szabad még az előzőhöz is kapcsolódni, szeretném eloszlatni azt a tévhitet, hogy a nyomtatott sajtónak nincs jövője. Tény és való, hogy azon a módon, abban a funkcióban, ahogyan ma, nincsen. De a kutatások és a médiaközönségre vonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy a nyomtatott sajtónak alakul egy úgynevezett niche közönsége. A niche a különlegességre éhes, jól elkülöníthető közönségre használatos terminus. Nos, ha valami, akkor a pedagógiai lapok specializált közönséget kívánnak. Ilyen értelemben egyértelműen azt tudom mondani, hogy igen, kell a nyomtatott lap. A másik megjegyzésem, hogy nem csak a korosztályos kérdés érdekes itt, hanem a főváros vagy vidék problematikája is. A mai napig Magyarországon a vidéki, megyei napilapok fontos információforrásként, jól állnak. Az emberek a napi információt ezekből szerzik. Van egy harmadik hozzátennivalóm is. Mindenben, ami nyomtatott – különösen itt nálunk, Közép-Európában –, kicsit jobban bízunk. Valamivel hitelesebb, valamivel megbízhatóbb, a forrásai jobban azonosíthatóak – persze ez esetünkben nem annyira lényeges, mert jól ellenőrizhető az online formátum is –, de mind a három tény afelé mutat, hogy ezeknek a lapoknak van jövője, nyomtatásban is. A kérdés inkább az, hogy milyen gyakorisággal jelenjen meg nyomtatva, tematikus számokban jelenjen-e meg, és amit Kriszta is kérdezett, milyen mértékben legyen azonos az online és az offline tartalom. Ezt az információ tartóssága dönti el szerintem. Hiszen az online az a gyorsan múló, anyagtalan, aktuális információ tere. Ezért válogatunk a műfajok között is. Szívesebben olvasunk például interjút nyomtatva, viszont tudományos publikációnál fontos az idézhetőség miatt az elektronikus elérhetőség.

Jegyes-Tóth Kriszta: Köszönjük szépen.

Hartai László

A médiaoktatás a formális oktatásban

Hartai László

A médiaoktatás a formális oktatásban

Trendek és rokonságok Európában
egy 2012/2013-as uniós kutatás eredményei alapján

A kutatás az EMEDUS-projekt (Study on European Media Literacy Education) része, amelyet az Európai Bizottság Élethosszig Tartó Tanulás Programja támogat.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet feladata konzorciális partnerként egy összehasonlító, elemző tanulmány elkészítése a formális oktatási rendszeren belül a médiaoktatásról az unió 27 tagállamában, reflektálva mindarra, ami a jelenlegi iskolavilágot jellemzi. A projekt lényeges eleme a hasonló médiaoktatási karakterű országok klaszterekbe rendezése.

A munka a következő három fő kutatási kérdésre fókuszál:

– Hogyan jelenik meg a médiaoktatás a 27 európai tagállam nemzeti tanterveiben, támogatva a médiaműveltség fejlesztését?
– Melyek a kimeneti követelmények, és milyen értékelési eljárásokkal mérik a médiaoktatás eredményességét?
– Hogyan képezik napjainkban a médiatanárokat szerte Európában?

Az előadás ezen kérdések közül a tantervek összehasonlító elemzéséből kiolvasható néhány fontos eredmény bemutatására vállalkozik. A kutatás módszertanát döntően a nemzeti szakértőktől visszakapott kérdőívek elemzésére alapoztuk. Ahhoz azonban, hogy ezen eredményeket értelmezhessük, néhány általánosabb, a kontextust értelmező megállapítást teszünk.

Kontextus

A médiaműveltség iskolai integrációjának szükségességét ma már kevesen vitatják, mivel

– a média lát el bennünket a *politikai folyamatokra vonatkozó ismereteink* legnagyobb részével;
– olyan (valós és fiktív) gondolatokat, képeket és reprezentációkat kínál, amelyek óhatatlanul *befolyásolják a valóságról alkotott elképzeléseinket;*
– a média szerepe meghatározóvá vált *identitás*unk kialakításában;

– a digitális alapú IKT-eszközökkel megvalósuló hálózati kommunikáció korában a közéletben való mindennemű részvétel elképzelhetetlen a média felhasználása nélkül.

A médiáról való tanítás és tanulás közvetlen indoka többek között:
– a médiafogyasztás meghökkentő mértéke;
– a média manipulációs hatásainak ellensúlyozása;
– az adatbiztonság problémái;
– a függőség problémái;
– a kreatív szövegalkotás, a közvetlen mediális kommunikáció képességének egyre kevésbé nélkülözhető képessége;
– az aktív állampolgárságra való nevelés.

Mindennek következményeként 1980 és 2010 között a médiaoktatás a tagállamok döntő többségében valamilyen formában beszivárgott a formális oktatásba.

A médiaoktatás bevezetését ugyanakkor ellentétes trendek jellemezték, a felfutást rendszerint stagnálás, sőt sorvadás jellemezte. Ennek okai többek között:
– a médiaoktatás rendszerint nem tudatos oktatáspolitikai és szakmai lobbycsoportok párbeszédének eredményeként, tervezett formában jelent meg a formális oktatásban;
– a „felülről" érkező „bevezető-típusú" oktatáspolitikai szándék kellő számú képzett pedagógus hiányában és/vagy a reformpedagógiákat kísérő, az új területekre múló divatjelenségként gyanakvással tekintő attitűd miatt, az „alulról" szerveződő, egy-egy elkötelezett tanárhoz kötődő sziget vagy projektszerű forma tartós támogatás és világosan körülhatárolt iskolai státusz hiányában veszíti el idővel a lendületét;
– az oktatási intézmények és az intézmények fenntartóinak szakmai tájékozatlansága;
– a széles körű terjesztéshez, fejlesztéshez szükséges források hiánya;
– a média működésével kapcsolatos előítéletek és tényleges problémák;
– az iskola világába gyorsan beépülő IKT-oktatás és a médiaoktatás viszonyának gyakran tisztázatlan jellege;
– az oktatásügyben megszokott tartalmi/módszertani standardizációs rutinokhoz képest a média elviselhetetlenül gyorsan változó világa, az ezzel összefüggő terminológiai és tematikai zavarok.

Az új média megjelenése azonban új helyzetet eredményezett a médiaoktatás számára, mivel
– az internethasználat és a mobilkommunikáció mindennapossá és nélkülözhetetlenné válik (pl. keresőmotorok használata, részvétel az e-vásárlásban, az e-közigazgatásban);
– a közönség, elsősorban a fiatalok aktív-kreatív részvétele a médiában (pl. közösségi hálózatok használata) alapvetően formálja át a mindennapi, de a nyilvános kommunikáció tereit is;
– a médiumok technikai konvergenciája átértékeli a platformok, a platform-szabályozás hagyományos megoldásait;
– a hátrányos helyzet, a kiszolgáltatottság új formái jelennek meg a digitális analfabetizmussal, amely nem csupán az elérés és a használat hiányát jelenti, legalább annyira az értelmezés, a kritikai képesség és a megszólalás hiányának problémáját is.

A médiaoktatásban az utolsó évtizedben a fogalmi keretek áthangolása, az ezredfordulóig domináns angolszász iskola bizonyos fokú térvesztése, az Európai Bizottság koncepciója hangsúlyainak erősödése figyelhető meg. A fogalmi keret (tudományos hátterű) ismereti elemei csökkennek, a politikai-gazdasági (policy) szempontból fontos aspektusok, a hozzáférés és a jogtudatos, felelősségteljes médiahasználat jobban a fókuszba kerül.

A tantervekben kirajzolódó médiaoktatási koncepció néhány jellegzetessége

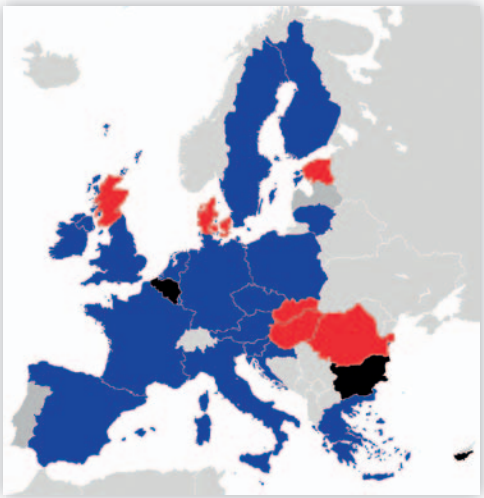
1.) A nemzeti alaptantervek többsége ma már explicit formában fogalmazza a média oktatására vonatkozó előírásokat, de számos országban a fogalmazásmód még mindig csupán implicit, ráutaló karakterű.

2.) Az európai médiaoktatási tantervek meghatározó többsége kereszttantervi és/vagy integrált formában kezeli a média oktatását. Kevés példa van az önálló médiatárgy megjelenésére, az is elsősorban a felső-középiskolai (vagyis a kötelező iskoláztatás időszakán kívül vagy legalábbis választható stúdiumként jelenik meg).

vörös – explicit; **kék** – implicit; **szürke** – a média nem szerepel a tantervben; **fekete** – nincs adat

2. fejlesztési szakasz (lower secondary)

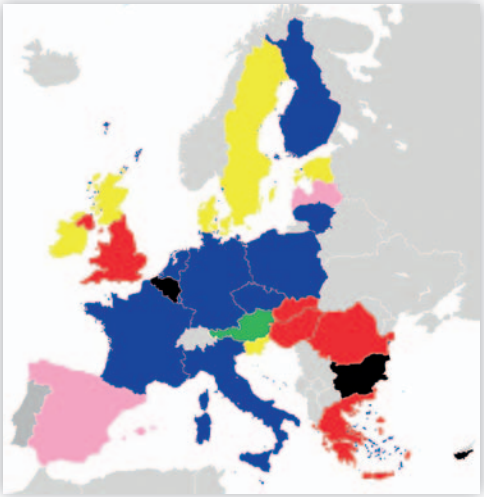
3. fejlesztési szakasz (upper secondary)



kék – kereszttantervi vagy/és integrált; **vörös** – önálló;
szürke – a média nem szerepel a tantervben; **fekete** – nincs adat

A média elsősorban az anyanyelv, a vizuális művészetek, az informatika és az állampolgári ismeretek területeivel kooperál tantervi szinten, ám kisebb mértékben majdnem minden tantárgyban megjelennek a médiával kapcsolatos témarészletek, problémák. A média mindenhol ott van, vagyis igazán nincs jelen sehol, másképpen fogalmazva tematikailag erősen defókuszáltnak tűnik.

3.) A médiaoktatás viszonya a kulcskompetencia klaszterben is szereplő digitális írástudás fejlesztésére szolgáló iskolai stúdiumokkal meglehetősen konfúz, mint az ábrán látható eloszlás mutatja.



vörös – nincs tantervi kapcsolat; **sárga** – tisztázatlan tantervi kapcsolat; **kék** – a DL a ML része ; **rózsaszín** – a ML a DL része; **zöld** – a ML és a DL ugyanazt jelöli; **szürke** – a ML nem szerepel a tantervben; **fekete** – nincs adat

Rokonságok

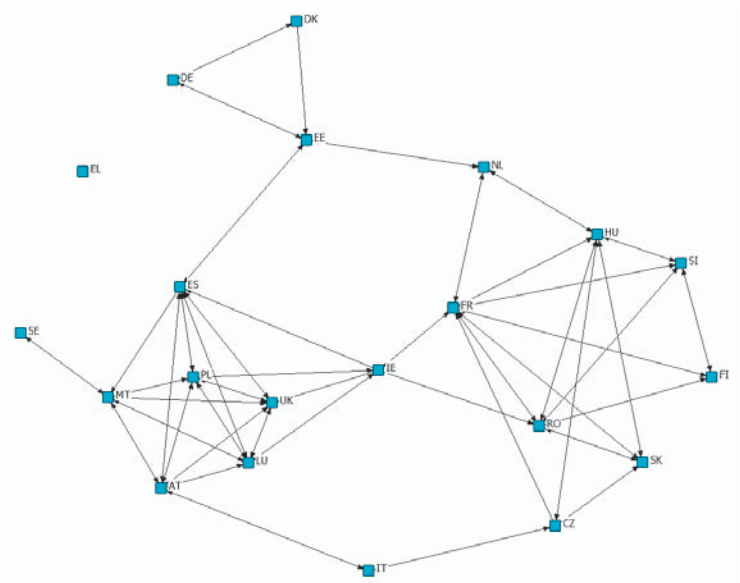
A kutatás egyik középponti kérdése, hogy a nemzeti tantervek médiaoktatásra vonatkozó tartalmai, szabályozó előírásai, illetve szemléleti azonosságai és különbözőségei alapján felismerhetőek-e az egymással lényegi rokonságban lévő tagállamok? Vajon rendezhetőek-e azonos jellemzőkkel leírható, karakteres csoportokba a médiatantervek alapján az országok?

A nemzeti tantervekben megjelenő médiaműveltség-tartalmak és a médiaoktatás szemléleti megközelítéseinek összehasonlítása során a következő szempontokat vetettük egybe: a tantervet milyen mértékben jellemzi

- a „médiával” és/vagy a „médiáról” szemlélet;
- a nyelvi-esztétikai szemlélet;
- a média káros hatásaival szembeni védelmet előtérbe helyező szemlélet;
- a társadalomtudományos karakter;
- a médiaipar működésére fókuszáló karakter;
- a kritikai szemlélet dominanciája;
- a gyakorlati,/„csinálós” karakter dominanciája.

Ezeket a szempontokat összesen kilenc kérdéssel mértük. Az igenlő, tagadó és is-is válaszok alapján kérdésenként 3-3 ország-csoportot alakítottunk ki, majd megnéztük, hogy az egyes iskolaszinteken egy-egy ország a kilenc kérdésre adott válaszokban hány esetben került a többiekkel azonos csoportba. Amennyiben legalább ötször, vagyis az egyezés 50%-nál nagyobb volt, úgy a két országot „rokonnak” tekintettük. Ha kevesebb, azt úgy értelmeztük, hogy ebben a tekintetben a két ország nem „rokona” egymásnak. Ez az elemzés önmagában még érzéketlen arra, hogy a rokonság milyen erős (legalább 55%-os, de lehet akár 100%-os is), a lényeg, hogy kirajzolódjon a relációk és a távolságok karaktere.

A rokonságokat és távolságokat az alábbi hálózati diagram szemlélteti (lower secondary szinten):



Az elemzés során kirajzolódó csoportok rokonsági karakterét a határozatlan-defókuszált, a vegyes fókuszú, illetve a határozott-fókuszált típusú médiatantervekkel dolgozó klaszterekként azonosítottuk. A fókuszált médiaoktatási tanterv vagy valamely tudományterület (pl. társadalomtudomány, esztétika, nyelvtudomány) tematikájára hangolt, vagy valamely szemléleti megközelítést (védelmező-megelőző, kulturális-esztétikai, kritikai, gyakorlati orientáció) részesít előnyben. Az alsó középiskolai szakaszban például:

Határozatlan-defókuszált: AT, ES, LU, IE, MT, PL, UK.
Vegyes fókuszú: EE, DE, DK, EL, IT, NL, SE.
Fókuszált: CZ, FI, FR, HU, RO, SK, SI.

A kutatás azt mutatja, hogy kevés tagállam tanterve egységes, a teljes életkori spektrumra vonatkozóan fókuszált karakterű (FR, HU, SI), másfelől az életkorral (iskolafokkal) csökken azon országok száma, ahol a média a tantervben defókuszált (ES, PL, UK), a média pedig a felső-záró iskolafokon válik országonként eltérő, de többnyire viszonylag jól megragadható paraméterekkel leírható iskolai stúdiummá.

Néhány következtetés

– A médialiteracy-fejlesztés terepei közül a formális oktatásban zajló tényleges történésekről tudjuk a legkevesebbet. Nem megbecsülhető, hogy vajon hányan részesülnek ténylegesen médiaoktatásban, mert a médiaoktatással kapcsolatos döntések többségében iskolai szinten születnek.

- A kereszttantervi forma sokszor azokat a tanulókat is eléri bizonyos médiaoktatási tartalmakkal, akik az önálló órakeretben szerveződő médiaoktatásból kiszorulnának.
- Az elterjedt kereszttantervi forma eléletleníti, defókuszálja a médiaoktatás tartalmi mondandóját. Csökken a tárgyhoz kapcsolódó ismerettartalom, homályos, hogy vajon kinek és milyen szaktudással/képesítéssel kellene a médiát tanítania. Nehezen kivitelezhető és értelmezhető az értékelés (és így a fejlesztés eredményessége). Mindezzel összefüggésben csökken a médiaoktatás iskolai presztízse, noha az oktatásügy szereplői elismerik annak jelentőségét.
- A kereszttantervi forma nem motiválja a szereplőket – sem a nemzeti oktatáspolitikákat, sem a tanárokat, sem a képzőhelyeket – a médiatanár-képzésbe való invesztícióra. A médiatanár-szakos képzésekre az oktatáspolitika kevés tagállamban adott világos megbízást a felsőoktatásnak, és hiányoznak a pályázható ösztöndíjak is. A médiaoktatás a tanári szakképzettségre vonatkozó keményebb előírások hiányában erősen kiszolgáltatott a tanári ambícióknak (illetve ambícióhiánynak).
- Míg egy évtizeddel ezelőtt az első iskolafokon alig volt a formális oktatásban médiaoktatásnak tekinthető tevékenység, ma a tagállamok kétharmadában valamilyen formában foglalkoznak a kisdiákokkal.
- A médiaoktatás tanterveiben erősödő elmozdulás figyelhető meg az állampolgári kontextus (a médiaoktatás mint a felelős és aktív állampolgár nevelésének eszköze), illetve a gyakorlati, kreatív médiatartalmak előállítása, vagyis a praktikus képességfejlesztés irányába.
- A kulcskompetenciák köréhez sorolt digitális kompetencia, amely szorosan kapcsolódik az IKT-területhez, nem „kebelezte be" a médiaoktatást, de a két terület viszonya meglehetősen konfúz. A tantervekből nem látszik a médiaoktatás és a digitális kompetenciafejlesztés közötti érdemi kooperáció.
- A médiaoktatási tantervekből halványan látszik, hogy van néhány ország Európában, ahol a filmoktatásnak nagyobb szerepet tulajdonítanak (pl. EL, HU, DK, IR, FR, PT, UK-N, IRE). A hajdan a médiaoktatást előkészítő, majd lassan háttérbe szoruló filmoktatás újra egyre fontosabbá válik.
- Jelenleg nincs a médiaoktatásnak egyértelmű „fősodra" vagy mainstream modellje, amelyet a legtöbb ország követne.
- A formális oktatásban a tanári szaktudást, a fejlesztésre biztosított idő mértékét és a vizsga(lehetőséget/kényszert) tekintik a sikeres munka biztosítékának. A médiaoktatásban kevés kivételtől eltekintve jelenleg az európai iskolavilágban ezek egyikét sem garantálják előírások. Az országok többségében a minőségi fejlesztés fedezete és garanciája csupán egy-egy tanár felkészültsége és az adott iskola(vezetés) médiaoktatást támogató döntése.
- A tantervi követelményeken túl számos, a médiaoktatás körébe tartozó tevékenység folyhat az iskolákban. Ma ezen a területen sokkal stabilabb, beágyazottabb a helyzet, mint a tantervhez, tanórához kötődő sávban. Mintha a médiaoktatás tényleges terepe még mindig inkább a tanórákon kívüli szabadidős vagy szakköri jellegű tevékenység lenne, kevésbé a tanóra.

Bódis Kriszta

Van Helyed Alapítvány

Bódis Kriszta

Van Helyed Alapítvány

Az alapítványról

Bódis Kriszta az Alapítvány vezetője író, dokumentumfilmes és pszichológus. Művészként és szociál-pszichológusként is a társadalmi problémák kezelésével foglalkozik. Több mint tizenöt éves tevékenységének eredménye egy modellprogram kidolgozása, amit Alkotásközpontú modellprogramnak nevezett el. **Ez a modell nem íróasztal mellett született.** Settlement – az ózdi Hétes telepre beköltözve – végzett munka eredménye. Hétes Borsod megyében, Ózdon található roma telep, ahol nincs vezetékes víz, nincs megfelelő fűtés, nincs munka, és közel négyszáz hátrányos helyzetű, felhalmozott adóssággal küzdő, többségében munkanélküli ember él összezsúfolva kis területen rossz lakhatási, szociális és egészségügyi körülmények között. Jellemzően kevés az idős ember és sok a gyerek.

A modellprogram a helyi viszonyok, a helyi kultúra résztvevő megfigyeléséből és a helyiekkel kialakított bizalmi partnerségből fejlődött ki. Bódis Kriszta önkéntes aktivistaként telepieket és civileket mozgósított az országosan is jellemző problémák kezelésére. Az első években közel száz család kilakoltatását akadályozták meg, állami adósságkezelő programot dolgoztak ki, telep-rehabilitációs beavatkozásokat kezdeményeztek, adományokat gyűjtöttek és osztottak a rászoruló családoknak, alkotó tábort szerveztek a Hétes-telepen belül, hogy értékteremtő közösséget kovácsoljanak. **Bódis Kriszta az önkéntes munka sikereire alapozva 2011-ben életre hívta a Van Helyed Alapítványt.**

A modell és a módszer

Az itt folyó munkánk lényege, hogy az emberek elkezdtek hinni abban, hogy tetteikkel, kreativitásukkal és összefogással változásokat tudnak elérni, kitörési pontokat találhatnak a nyomorból.

Olyan közösség formálódott, akik **összefogtak** lakhatási körülményeik javítása érdekében, akik fürdőházat tudtak építeni, akik focipályát tudtak létrehozni egy szeméttelep helyén. Akik gyerekeiket egymással versenyezve küldik az Alapítvány által működtetett iskolán kívüli oktatási programokra. Akik művészekkel együttműködve fesztiváldíjas kisfilmet vagy tévéadást tudnak készíteni, akik prezentálják az alapítványi munkát egy-egy konferencián, és még sorolhatnánk a pozitív változásokat.

Az Alkotásközpontú szociális és integrációs modell Hétes-telepi gyakorlatában egy helyen, egymásra épülő beavatkozásokkal mutatjuk meg, hogyan lehet eredményesen és komplex módon kezelni a társadalmi hátrányokat. Innovatív munkánkat nemzetközi szinten a SozialMarie díjjal is elismerték.

Ahol tartunk

A folyamatos jelenlétet szándékunk szerint idővel fölváltja azoknak a munkája, akik a támogatott közösségen belül átveszik tőlünk a feladatokat. Hosszú távú cél, hogy ezek a közösségek öngondoskodóvá tudjanak válni. Ezzel az Alapítvány szélesítheti tevékenységét a többi szegregátumban élő közösség felé. Az Alkotásközpontú modellprogram módszereit más kirekesztett közösségekben és roma telepeken is alkalmazzák. Az alapítvány önkéntesei a tanult módszereket továbbviszik és az ország más telepein létrehozott szervezetek rehabilitációs munkájában adaptálják. A modellprogramot és az Alapítvány tevékenységét nemzetközi figyelem kíséri. Számos szakember és szakpolitikus szervezett látogatást és konferenciát hozzánk. Javaslataink elérnek a törvényhozás és az integrációs kormányzati szakpolitika legmagasabb szintjeire.

A fotókat a Van Helyed Filmes és Média műhely résztvevői készítették.

A munka

A settlement szociális munka egy beilleszkedő szervezet tevékenysége. A telepre beköltöző szociális munkás és civil szervezet „együtt él" a helyiekkel, és feltérképezi a problémákat. Szociális diagnózist állít fel. A helyiekkel kialakított személyes és bizalmi, partneri kapcsolat lehetővé teszi, hogy az elért eredmények fenntarthatóak legyenek.

Alkotásközpontú foglalkozások: a közösség tagjai műhelyekbe szerveződve különféle műfajokban hoznak létre alkotásokat. Az értékteremtő munka fejleszti a közösséget, az önismeretet, fejlődésre, változásra késztet, és eszköze a tanulásnak. Aki alkot, értéket teremt. Aki értéket teremt, az vigyáz rá és megtanulja a mások által teremtett értéket is megőrizni. **A Bódis Kriszta vezetésével a Filmes Média Műhely az Alkotásközpontú foglalkozások mintája.** A Van Helyed Filmes Média Műhely országosan eddig egyedülálló kezdeménye-

zés. Originalitása abban áll, hogy nem egy-egy filmes projektet valósít meg hátrányos helyzetű csoportok bevonásával vagy szereplésével, hanem a **közösségi művészeti alkotó munkát és a művészeti nevelést egyszerre valósítja meg.** A filmes és média tevékenység eszköze az egyéni és közösségi képességek fejlesztésének. Része az Alapítvány komplex integrációs munkájának.

A VH FM Paradigmaváltó, mert a mai tendencia szerint a marginális csoportok megjelenítése illusztratív és sztereotipikus a művészetben és a médiában egyaránt, hiszen többnyire a kívülállóságukat megőrző művészek és újságírók tárgyként használják ezt a társadalmi csoportot a nyomor puszta bemutatására, a részvét vagy a szolidaritás felkeltésére. Ezzel a „szociopornografikus" iránnyal szemben a műhely radikális munkássága azt bizonyítja, hogy alkotói pozícióba emelve a marginális közösségeket, munkájukat megfelelően mentorálva, hitelesebb képet adhatnak magukról, és helyzetükről, mint a külső szemlélők. **Ezzel együtt egyenrangú részévé válnak egy – számukra addig elérhetetlen, vagy be nem fogadó – társadalmi, művészeti közegnek.**

Életkörülmények javítása a foglalkoztatástól az oktatásig a társadalmi befogadás és integráció érdekében: egy szegregátumban halmozott problémákkal szembesülünk, ezért egyiket nem lehet megoldani a másik nélkül, ez kudarcokkal tarkított tanulási folyamat és küzdelem eredménye. Célunk, hogy a szegregátumok és a benne élők marginalitása oldódjon, majd megszűnjön, és az itt élők visszakerüljenek a társadalom vérkeringésébe. Ehhez a foglalkoztatásuktól a mindennapi problémáikon át a lakhatási viszonyaik javításán keresztül az empowerment-ig komplex munkát végzünk.

Együttműködések kialakítása, adományozás: a fenntarthatóság egyik garanciája, hogy az önkormányzattal, a szociális és oktatási intézményekkel rendszeres kapcsolatban vagyunk. Támogatói tevékenységünk része, hogy adományainkat az ózdi iskoláknak, óvodáknak és szociális intézményeknek ajánljuk fel.

Önkéntesek bevonása és képzése: önkénteseink olyan szakemberek, akik szakmai tudásukkal járulnak hozzá a modellprogramhoz. Képzésük a gyakorlatban történik, vezetésünkkel és szupervízióval. Az önkéntesség helyi formái is kialakultak, az önkéntesek munkája példaként hatott a telepen élőkre. Száznál több regisztrált önkéntesünk van.

Munkánk eredményei

Infrastruktúra: A telepen az áramszolgáltató együttműködésével több mint 20 év után sikerült visszavezetni a **közvilágítást.** Továbbá az állam, a szolgáltató és a helyiek összefogásával minden lakásban teljes vezetékcserét végeztünk, majd mindegyik házba fölszereltük az előrefizetős, **kártyás villanyórákat.** Az életveszélyes és illegális áramvételezést így sikerült

megszüntetni. Néhány, a projektben foglalkoztatott helyi lakos mellett a telepen élő férfiak brigádokba szerveződve, kaláka munkában végezték el a belső felújításokat. Vízelvezető csatorna építése, a házak vizesedésének megszüntetése.

Egészségügy, szociális szolgáltatás: Az **állandó szociális** munkás jelenlétnek köszönhetően napi szintű jelző rendszert építettünk ki a helyi háziorvosokkal, védőnőkkel és a kórházzal. A szűréseken, kötelező védőoltásokon, tanácsadáson való megjelenést maximalizáltuk. A csótány- és rágcsálóirtást az utóbbi négy évben különböző támogatásokból finanszírozva félévente rendszeresen végre tudtuk hajtani az egész telepen. **GSK gyógyszergyártó** cég támogatásával két éven keresztül vény nélküli, illetve vényköteles gyógyszereket biztosítottunk az ózdi kórház patikájával és **a háziorvosokkal együttműködve.** A gyógyszerek listáját helyi orvosok javaslatára, az igényeknek megfelelően dolgoztuk ki. A **közösségi fürdőház/mosoda** megépítésével napi szintű tisztálkodási és mosási lehetősége lett a telepen élőknek. A hidegebb téli hónapokban az iskolába-, óvodába-, munkába járást állandó ruha adományok **gyűjtésével és célzott szétosztásával** támogatjuk, mérsékelve így a gyerekek, felnőttek megfázásból eredő szövődményes megbetegedéseit. – **„Telep doktor"** programunk során havonta önkéntes orvosok (gyerekorvos, belgyógyász, kardiológus, pulmonológus stb.) látogatnak a telepre és a környező telepekre, hogy egészségügyi és életvezetési tanácsadást adjanak, leletek és zárójelentések értelmezésében segítenek, valamint megfelelő szakorvosi ellátáshoz irányítsák a rászorulókat.

Lakhatás, adósságrendezés: Az első nagy felújítási hullámban a helyiek **önkéntes munkában** vakolták, festették, aljzat-betonozták, szigetelték házaikat, illetve helyrehozták életveszélyessé vált lépcsőiket. Elértük, hogy a befektetett anyag és munka költségét a helyi ingatlankezelő jóváírta lakbértartozásokból, így öt családnak lett bérlői jogviszonya, illetve **a háztartások 90%-a lenullázta aktuális tartozását.** A lakbér- és egyéb közüzemi tartozások mérséklése, részletekben történő fizetésének lehetősége folyamatos feladat. Állandó szociális munkás jelenléttel támogatjuk a családok fizetési hajlandóságát, folyamatosan megbeszélve, hogy mikor, milyen befizetés szükséges a végrehajtás elkerüléséhez. A törvényadta lehetőségekkel élve a két telepi kerti csapot **sikerült közkúttá átminősíttetni,** így a szociális alapellátást fedező vízmennyiség díja már nem terheli a telepi családokat. A **jogviszonyok tisztázásával** több család jogosulttá vált a lakásfenntartási támogatásra, amelyet tüzelőre fordíthattak. Az **alapítvány jogosultságot szerzett közérdekű önkéntes munka szervezésére,** így a törvény szerint a szociális segélyhez kötelező évi harminc napot minden olyan telepi le tudja dolgozni, aki egyébként nem jut helyben semmilyen munkalehetőséghez. A telepi önkéntesek például a telep takarításában, a mosoda üzemeltetésében, adományok szállításában és raktározásában vesznek részt. Az **önkormányzattal együttműködve** kezdeményeztük egy adósságkezelő munkacsoport fölállítását. A helyben közmunkát szervező városi céggel és az ingatlankezelővel megállapodás született, melynek értelmében a lakbérrel, szemétdíjjal tartozók a közmunkából származó jövedelmükből általuk vállalt összeget levonathatják adósságukból. Az együttműködni kívánó adósok előnyben részesülnek a közmunkahelyek kiosztásakor. Magánszemélyek célzott adományából működtetett **mikro-hitel** programunk segítségével számos esetben sikerült megelőzni uzsorakölcsönök felvételét temetés, gyógyszer, pénzbüntetések, utazás, élelmiszer, ruházat anyagi fedezetéhez.

Foglalkoztatás: Saját projekteken belül **célunk, hogy minél több roma, hátrányos helyzetben élő foglalkoztatottunk legyen,** a szociális munkában és a telep rehabilitációjában

telepi segítőket, az infrastrukturális fejlesztések során helyi segéd- és betanított munkásokat, az oktatásban helyi koordinátorokat alkalmazunk az aktuális projektek költségvetéséből. Közmunkába és a START közmunkaprogramba kerülést **a munkaügyi központokkal és önkormányzattal együttműködve** segítjük. Munkakeresésben való segítségnyújtásunk kiterjed az önéletrajz-írásra, a kapcsolatfelvételre a munkáltatókkal, és lehetőség szerint az utaztatás támogatására.

Oktatás, szabadidő, sport: Önkénteseink heti két nap **fejlesztő, korrepetáló foglalkozások**at tartanak különböző korosztályú gyerekeknek. Önkénteseink között van: fejlesztő pedagógus, informatikus, matematika szakos, magyar szakos tanár, zenepedagógus hallgató. **Jelzőrendsze**rt építettünk ki az oktatási intézményekkel. Ennek köszönhetően azonnal értesülünk a gyerekeket érintő problémákról, lemaradásokról, sikerekről. A gyerekek hiányzása az intézményvezetők visszajelzései alapján nagy mértékben csökkent, eredményeik javulnak. Alkotásközpontú foglalkozásaink eredménye, hogy az állandó részt vevő gyerekek könnyebben, magabiztosabban nyilvánulnak meg iskolai órákon is. Filmes médiaműhelyünk több díjnyertes alkotást hozott létre. A gyerekek évről évre megtapasztalják, hogy a folyamatos sikerélmény, a pozitív visszajelzés a koncentrált, kooperatív munka eredménye. Fociedzésre járnak a kamasz és a felnőtt, fiatal felnőtt korosztályos csapataink. Az edzéseket helyi sportedzők tartják. Negyedik éve futó **kiskert program**unk hagyománnyá vált, a kezdeményezésben kivétel nélkül minden család részt vesz. A kertek felásása után a megkapott vetőmagot, krumplit mindenki elveti és gondozza, megbecsüli. 2007 óta, immár a telepiekkel közösen – rendezzük meg a **settlement nyári alkotó tábor**okat. A kulturális programokban, alkotó foglalkozásokon, a közös ünnepi eseményekben, koncerteken, képzőművészeti, színházi, filmes akciókban mindenki ott van, részt vesz. A programok középpontjában a gyermekek és fiatalok állnak, de a korcsoportok, generációk kölcsönhatására építünk, és foglalkozunk a család egészével. A tábor eredetiségét az adja, hogy a szegregátumon belül zajlik, de bevonzza a városból, az országból, sőt külföldről is azokat, akik egyébként soha nem voltak még roma telepen. Közel száz helyi és külsős önkéntes aktivista, szakember dolgozik a program során. A tábor nem „nyomorszafari", hanem a látogatók és az ott élők közös munkájának eredménye egyúttal közös élmény. A hétesiek a **„boldogság völgyének"** hívják ilyenkor a telepet, amikor egyenrangú emberként, a közös munka és ünneplés során fölülemelkedhetnek a túlélésre kényszerítő mindennapokon.

Voglné Nagy Zsuzsanna
Lippai Edit

Generációk az oktatásban

Voglné Nagy Zsuzsanna, Lippai Edit

Generációk az oktatásban

A digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei

A kortárs szociológiában parázs vita zajlik a jelenlegi társadalmak jellegéről, s ezen belül is a technológiák, az információ, a kommunikáció és kooperáció szerepéről (*Machlup* 1962; *Drucker* 1969; *Bell* 1976). Abban azonban a szakértők egyetértenek, hogy az 1970-es években olyan jelentős átalakulás kezdődött, amely alapvetően módosította a társadalmak működési módját. Az információ hatalommá vált és önálló értéket kapott, az „érvényes tudás" elavulási ideje felgyorsult, és álladó követelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás.

Az egyik jeles teoretikus, *Nico Stehr* szerint (*Stehr* 1994, 2002 a, b) „A jelen társadalma leírható tudás alapú társadalomként annak az élet minden területére és intézményére kiterjedt tudományos és technológiai tudás által" (*Stehr* 2002b: 18).

Technológiai fejlődés

Korunk új technológiái, a Web 2.0 eszközök megjelenése a pedagógusokat is új kihívások elé állították. Új tudásátadási módszerek születnek, és változik a tanári szerep, minthogy a pedagógusok feladatai között egyre nagyobb hangsúlyt kap az információkeresési, tudásmegosztási stratégiák elsajátításának elősegítése.

A szakértők (*Prensky* 2001) szerint jelenleg különleges generációváltás zajlik, ugyanis a tudásmegosztásban jelentős mértékű információs ugrás következett be. Marc *Prensky* meglehetősen drámai módon kezdte tanulmányát: „*Megdöbbentőnek tartom, hogy az oktatás minőségének romlásával kapcsolatos sok hűhó és vita közepette figyelmen kívül hagyjuk a legalapvetőbb okot. A tanulóink radikálisan megváltoztak. A mai diákok már nem azok, akiknek a jelenlegi oktatási rendszert tervezték.*" *Prensky* szerint a digitális nemzedék a világháló ingergazdag univerzumában nőtt fel, az interaktív kép-, hang-, videó- és szövegalkotás, a mobiltelefon, a blogok, az online játékok mindennapos élményforrássá, tanulási színtérré válnak számukra, szemben oktatóik nemzedékével, akik zömmel valójában csak felnőtt korukban ismerkedtek meg a számítógéppel, illetve a szélessávú internettel és a web 2.0-ás eszközökkel. Mindennek messzemenő következményei lehetnek, amelyek amellett, hogy jelentősen befolyásolják mindannyiunk életét, az oktatás különböző aspektusait is mélyen érinthetik.

Mélyinterjúk

Vizsgálatunk lényegében egy kutatást kiegészítő hipotézist megalapozó mélyinterjúk sorozata. Öt mélyinterjú készült a pedagógus szakma reprezentánsaival, akik a közoktatás különböző színterein dolgoznak. Kérdéseink a kommunikációs-kulturális normák és szokások átalakulására, az új típusú közösségek kialakulásának szerepére, az iskolán kívüli és iskolán belüli világok digitális, hálózatos összekapcsolásának lehetőségére vonatkoztak.

Válaszadóink munkahelyei az általános iskola felső tagozatától a gimnáziumon és középiskolai kollégiumon át a felsőoktatásig széles spektrumban ölelték fel a hazai pedagógiai színtereket.

A válaszok összegzése alapján minden résztvevő szerint egyöntetűen legfontosabb kijelentésként szerepelt az a kitétel, hogy jelenleg jelentős szemléletváltásra volna szükség.

A pedagógusok javaslatai – a generációs különbségek áthidalására koncentrálva – címszavakban a következők voltak: az iskolai élményszint javítása sokféle módszerrel; a flow-élmény kiváltása, intellektuális örömök biztosítása, alkotó szemlélet és a kreativitás életben tartása, a „jobb agyféltekés" gondolkodás ösztönzése. Megfelelő színterek, beiktatott szabadidő biztosítása a megélhető közösségi élethez: aula, kert, padok, klubok. A technológia tudatos felhasználása. A pedagógiai kultúra fejlesztése: a holisztikus szemlélet elmélyítése. Magasabb szintű kommunikáció kialakítása: iskolai szerződések, asszertív kommunikációs gyakorlatok bevezetése, életbe léptetése. A különböző szintű hálózatok elérési útvonalának beépítése, internetes keresőprogramok felhasználása a problémamegoldáshoz.

Összegzésképpen tehát elmondható, hogy a megkérdezettek szerint a folyamat megállíthatatlan, de kellő odafigyeléssel akár hasznos is lehet, hiszen az új kommunikációs formák ma már megkerülhetetlenek, s egyre nagyobb teret kapnak a mindennapi társadalmi életben is.

Irodalom

1. Bell, Daniel (1976): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York, Basic Books.
2. Drucker, Peter (1969): *The Age of Discontinuity*. London, Heinemann.
3. Machlup, Fritz (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, Princeton University Press.
4. Prensky, Marc (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Forrás: *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001. október) http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
5. Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
6. Stehr, Nico (2002a): *A World Made of Knowledge*. Lecture at the Conference "New Knowledge and New Consciousness in the Era of the Knowledge Society", Budapest, January 31st Online:[1] http://www.crsi.mq.edu.au/publications/working_papers/ [2013. 08. 16.]
7. Stehr, Nico (2002b) *Knowledge & Economic Conduct*. Toronto, University of Toronto Press.

Tömösközi Péter

Az egri pilot programok bemutatása

Tömösközi Péter

Az egri pilot programok bemutatása

Az iskola az elsődleges színtere és eszköze a kiépített és tudatosan használt elektronikus tanulási környezet révén a tanulói képességfejlesztésnek. Ehhez azonban szükséges, hogy az új technikákhoz, eszközökhöz a pedagógusok is alkalmazkodni tudjanak. Az új módszerek kidolgozása és a meglévő határtalan lehetőségek kiaknázása csak a megfelelő szaktudás és jártasság birtokában történhet meg, amely nagy feladatot állít a 21. század oktatása és a pedagógusszakma elé.

Hallgatói és oktatói laptopok, 2007–2008

Az Eszterházy Károly Főiskolán az elmúlt években számos olyan újítás és kísérlet történt, amely az IKT (infokommunikációs) eszközök integrálásának és felhasználásának lehetőségeit vizsgálta az oktatásban. A hazai közoktatásban az IKT-eszközök elérhetősége, kihasználhatósága tekintetében az anyagi korlátok jelentik a kisebb problémát, hiszen – elsősorban – a széles körű pályázati lehetőségeknek és forrásoknak hála, az iskolák technikai ellátottsága általában megfelelő, nemritkán kimagaslóan jó. Az IKT-eszközökkel szembeni bizonytalanság, a felhasználás nem megfelelő (vagy semmilyen) volta azonban a legdrágább eszközöket is értéktelenné teheti. Hasonló helyzet alakult ki 2007-re az EKF-en is. Az előző évek technikai fejlesztéseinek következtében jelentősen megnőtt a főiskola által nyújtott digitális szolgáltatások mennyisége is, de a tapasztalatok szerint ezek előnyeit éppen azok nem élvezhették, akiknek készült: a hallgatók. [Kis-Tóth, 2008.] 2007 szeptemberétől 250, majd 2008-tól minden nappali tagozatos hallgató a beiratkozáskor saját használatú laptopot kapott. A laptop átvételekor a hallgatók kauciót fizettek, ennek fejében a hordozható számítógép a használatukba, majd az alapszakok elvégzése után a saját tulajdonukba is került.

Ezzel egyidőben egy kutatás is kezdődött, amelyben a hallgatók digitális írástudás-szintjének változását, a számítógép-használati szokásaik változását, illetve a digitális szolgáltatások iránti igényüket vizsgáltuk. A programot eközben az oktatói karra is kiterjesztette a főiskola, 2008-tól az EKF minden oktatója saját hordozható számítógépet is kapott az irodákban használt asztali gépek mellett. A kutatási eredmények összegzése feltétlenül pozitív képet mutatott. A kutatásba bevont hallgatók több mint 60%-ának jelentős mértékben megváltoztatta a tanulási szokásait a személyes használatú eszköz. A hallgatók 92%-a fontosnak tartotta a laptopok rendelkezésre bocsátását, 92%-uk szerint ez hozzájárul a főiskolai oktatás színvonalának emeléséhez [Lengyelné, 2008].

Classmate PC – 2009

2009 szeptemberében az EKF gyakorlóiskolájában új kutatás kezdődött. Ennek során az iskola minden ötödikes diákja (150 fő) elektronikus tanulási környezetben kezdte meg a tanulást. A program keretében 150 darab Classmate PC-vel, öt új interaktív táblával, 4 darab IP-webkamera felszerelésével bővült az iskola eszközparkja. A három ötödik osztályban tanító valamennyi tanár (29) felkészítésen vett részt, mindannyian személyes használatú laptopot is kaptak. A kutatás célja a Nemzeti Fejlesztési Tervben meghatározott kompetenciaalapú oktatás bevezetése, az eszközrendszer és az interaktív tanulási környezet lehetőségeinek, előnyeinek, hátrányainak összegyűjtése volt. A kutatás során számos „jó gyakorlat" készült, ezek elérhetők a http://kosar.educatio.hu címen. A kutatás további kiemelt célja volt az IKT-használat megteremtése a tanári mesterképzésben.

Az infrastruktúra kialakítása pályázati forrásokból történt (HEFOP 3.1.3/B). A részt vevő tanárokkal szembeni elvárás az volt, hogy a tanév végére minden tanóra legalább 20-25%-ában használják az eszközöket. Ehhez rendszeres és folyamatos támogatást kaptak az EKF Médiainformatika Intézetének oktatóitól és munkatársaitól. Hamar kiderült, hogy a pedagógusok eltérő IKT-kompetenciái miatt szükséges a követelmények differenciálása. Ennek megfelelően háromszintű szakmai követelményrendszer kialakítása történt meg.

A kutatás eredményei, tapasztalatai azt mutatták meg, hogy a részt vevő gyerekek 99%-a rendszeresen hozzáfér számítógéphez, 53%-uk annyi időt tölt a gép mellett, amennyit a szüleik engedik őket, a digitális kompetenciákat 67%-uk önállóan sajátítja el, és 73%-uk iskolai feladatok megoldásához is használ számítógépet. A vizsgálat elején készült felmérésből kiderült, hogy a gyerekek 62%-a örül, hogy saját számítógépe lesz az iskolában, 66%-uk szerint ez javítani fogja az iskolai eredményeiket is, és közel 80%-uk szerint érdekesebbek lesznek az órák a számítógépek bevonásával. A tanárok között végzett felmérés eredményei alapján a tanári kar egybehangzó véleménye az volt, hogy a CMPC-k bevonása rendkívüli mértékben növeli a tanulók motivációját, azonban az eszközök használata miatt nagymértékben növekedett a pedagógusok órai felkészülésre fordított ideje, ami jelentős terhelést okoz a számukra. A kutatás további részletei elérhetők a http://cmpc.ektf.hu címen.

E-papír a hazai közoktatásban – 2010

2010-ben új kutatás kezdődött, melynek szakmai irányítását szintén az EKF Médiainformatika Intézet munkatársai végezték, Kis-Tóth Lajos intézetvezető vezetésével. A program célja, hogy célzottan a hazai oktatás rendszerében vizsgálja az e-papír technológia bevezetésének lehetőségét, és a projekt eredményeképpen a kutatás keretében a magyarországi oktatás jelenlegi és jövőbeli, elektronikus tanulási környezetek kialakítására felhasználható tanulmány készüljön. Fontos feltárni azokat a kompetenciákat, melyek fejlesztésében hosszú távon hatékonyak lehetnek ezek az eszközök, illetve megtalálni ezen kompetenciák fejlesztésében sikeresen alkalmazható módszertani elemeket.[1]

[1] Kis-Tóth Lajos (szerk.): *E-papír a hazai közoktatásban.* Kutatási beszámoló. Líceum Kiadó, Eger, 2011.

A kutatás résztvevői az EKF Gyakorlóiskola mellett a szintén egri Neumann János Középiskola és Kollégium, a budapesti Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium, illetve a jászfényszarui Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Szakképző Iskola diákjai és tanárai voltak. A vizsgálat 7. és 11. évfolyamos tanulók bevonásával történt (ezek a diákok 2010 májusában részt vettek az Országos Kompetenciamérésben). Iskolánként két-két kísérleti csoport tagjai két különböző, egy jobb és egy gyengébb képességű e-papír olvasó eszközt kaptak meg személyes használatra, az eszközöket haza is vihették. A kísérleti osztályok a kutatás időtartama alatt – 6 hétig – egyáltalán nem használtak hagyományos taneszközöket (tankönyv, munkafüzet). A kiválasztott tantárgyak a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika, a fizika, a földrajz és az angol voltak, a tananyagokat az eszközökre előzetesen telepítve kapták meg a tanulók. A kutatás főbb céljai az alábbiak voltak: az új eszköz pedagógiai, módszertani lehetőségeinek feltárása; az olvasási szokások megváltoztatása; a tanulók attitűdjének és eredményeinek változása az új tanulási környezetben.

Az eredmények alapján egyértelműen kijelenthető volt, hogy az e-papír olvasó eszközök elsősorban a humán tárgyak esetében bizonyultak felhasználhatónak, de ezen tárgyak esetében is elsősorban csak kiegészítő, és nem helyettesítő eszközként. Reál tárgyak (matematika, fizika) tanításában-tanulásában nehézséget okoztak az eszközök hiányosságai: a monokróm megjelenítés, a képfrissítés időtartama, multimédiás tartalmak (pl. animációk) lejátszásának korlátozottsága stb. A kutatás további részletei megtalálhatók a http://epapir.ektf.hu címen.

iPad2 bevonása az oktatásba – 2011–2012

A 2011/2012-es tanévben az EKF Gyakorlóiskola 8. c osztályának tanulói iPad2 készülékeket kaptak iskolai munkájukhoz. A kutatás szakmai irányítását ennél a vizsgálatnál is az EKF Médiainformatika Intézete végezte, a tananyagokat a Mozaik Kiadó bocsátotta rendelkezésre. Az iPad-ek iskolai felhasználásának lehetősége már az e-papír kutatás során felmerült, de mivel ezek az eszközök nem e-Book-olvasók, ezért abba a vizsgálatba végül nem vontuk be őket. Részben azonban éppen az e-papír kutatás eredményei alapján vált nyilvánvalóvá, hogy a tabletek lényegesen alkalmasabb eszközök az e-papír olvasóknál, mert minden megtalálható bennük, ami az e-papír olvasókból hiányzik a hatékony iskolai felhasználáshoz. A vizsgálat az alábbi tantárgyak bevonásával zajlott: magyar irodalom, történelem, fizika, biológia, kémia, matematika, informatika, földrajz és angol nyelv.

A 2012/2013-as tanév elejére 11 saját fejlesztésű tankönyv készült el iBooks formátumban a 8. évfolyam számára. A tananyagok fejlesztésében a Nemzeti Tankönyvkiadó (Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó), az EKF Médiainformatika Intézete és a SzinvaNET Kft. (Miskolc) vett részt. Az elkészült tananyagok „Kiváló magyar tartalom" 1. díjat nyertek az eFestival 2012 versenyen. A http://ipad.ektf.hu címen további részletek olvashatók a kutatásról és az eredményekről.

Tabletek felhasználása az informális oktatásban – 2013

A korábbi évek kutatásai idén is folytatódnak. 2013-tól Samsung táblagépekkel bővült a vizsgált eszközök köre, ennek megfelelően a tananyagok fejlesztése ezen a platformon is elkezdődött. A tervek szerint az iOS és Windows operációs rendszerek mellett Androidon is hozzáférhetővé válnak az elkészült tartalmak. Emellett az idei tanévben kitűzött célok között szerepel annak vizsgálata, hogy a tabletek hogyan használhatók fel az iskolán kívüli, informális tanulási folyamatokban. Ehhez múzeumok, közgyűjtemények bevonását is tervezzük, többek között az egri Eszterházy Károly Főiskola Líceumában működő Varázstornyot, amely az EKF Természettudományi Pályaorientációs és Módszertani Központja.

Felhasznált irodalom

Diák PC program – Elektronikus tanulási környezet vizsgálata az 5. osztályban. http://cmpc.ektf.hu

Kis-Tóth Lajos (szerk.): *E-papír a hazai közoktatásban.* Kutatási beszámoló. Líceum Kiadó, Eger, 2011.

Kis-Tóth Lajos: A felsőoktatási hallgatók mobil számítógépekkel való ellátásának szükségessége. In: *Elektronikus tanulási környezetek kialakítása*. Líceum Kiadó, Eger, 2008.

Lengyelné Molnár Tünde: A hallgatói kérdőívek elemzése. In: *Elektronikus tanulási környezetek kialakítása*. Líceum Kiadó, Eger, 2008.

Racsko Réka: Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására. In: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. Könyvtár- és információtudományi szakfolyóirat. 59. évf. (2012) 2. szám.

Végvári Roberta

A médiaoktatás tíz éve egy miskolci gimnáziumban

Végvári Roberta

A médiaoktatás tíz éve egy miskolci gimnáziumban

Előadásom címén és felépítésén gondolkozva áttekintettem – magától értetődő módon – azt az egy évtizedet, ami eltelt azóta, hogy az iskolámban elkezdődött a mozgókép és médiaismeret nevű tantárgy oktatása. Mindenekelőtt arra próbáltam válaszolni magamnak, hogy mit emelhetnék ki médiatanári pályafutásom tapasztalatait összegezve egy a médiaoktatásról szóló konferencia hallgatósága – a kollégáim – előtt ebből az eltelt tíz évből.

Első közelítésben a lehető legszubjektívebb, legszemélyesebb nézőpontot engedtem meg magamnak (és erre a felkérés is bátorított). Mi, tanárok meg vagyunk győződve a saját tantárgyunk nélkülözhetetlenségéről. Röstellnivaló, de létező tantárgyi sovinizmustól vezérelve azt kérdeztem magamtól: mit gondolnak az én iskolámban ma erről a tantárgyról? Mennyire világos vagy nem világos ennek a stúdiumnak a fontossága a kollégáim, a gyerekek és az iskolavezetés körében? Hozott-e változást az eltelt tíz év? Volt-e és lett-e becsülete a médiatanításnak és a médiatanárnak? Honnan, hová jutott az „ügy"? Így alakult ki az előadásomnak az alábbi logikai menete: 1. felvázolom a saját médiatanári tényked esem „történetét"; 2. beszélek az iskolám profiljáról, képzési sajátosságairól és abban a tantárgy helyéről; 3. a médiaoktatás helyi feltételeiről (óraszám, felszereltség), és azok változásáról az új kerettanterv mentén; 4. a tanári munkámban érvényesülő szempontokról, célokról; 5. az elért eredményekről.

Eredendően magyar-történelem szakos vagyok. 1987-ben kezdtem a tanári pályát, néhány évig mindkét tárgyamat tanítottam, aztán munkahelyet váltottam, és a jelenlegi iskolámban csak magyartanárként működtem 1991-től a 2003/2004-es tanév végéig. Ekkor ugyanis megkeresett az igazgatóm, kezében a Hartai–Muhi szerzőpáros médiatankönyvével, és megkérdezte, lenne-e kedvem ezt az új tárgyat tanítani. A lehetőséget korábban felajánlották egy rajzos kollégának, de neki nem volt kedve hozzá. Engem viszont érdekelt. Akkor praktikus szempontok még nem is vezéreltek, eszembe sem jutottak (több szak – több láb), hanem a Varietas delectat! – elve: valami másban kipróbálni magam. A szellemi megújulás lehetősége vonzott, és a könyvbe belelapozva azonnal úgy éreztem, ez nekem való terep. Nyáron átrágtam magam a tankönyvön, beszereztem az elérhető tanterv-variációkat, ismerkedtem az új stúdium szemléletmódjával, tematikájával, megírtam a helyi tantervet. Az első tanévem a módszertani kultúra szempontjából erősen kifogásolható, mondhatni pocsék volt. Hagyományos frontális pozícióból, technikai háttér nélkül, verbális tanári ismeretközlést műveltem – a jegyzetelt anyagot visszakérdeztem. Sürgős fejlesztésre szorultam, keresnem kellett valamilyen továbbképzési lehetőséget. A 2005/2006-os tanévben elvégeztem a Magyar Mozgókép- és Médiaoktatási Egyesület „*Mozgóképkultúra és médiaismeret alapozó kurzus*át", egy 120 órás pedagógus-továbbképzést. Javamra vált: órán hasznosítható ötleteket és a média világában eligazító szemléletet is tanultam ott. Aztán a következő években az iskolába rendszeresen érkezett a Mozinet magazin, benne a Zsánerben rovat cikkeivel,

ezekben búvárkodtam. Szakirodalmat, tanári segédkönyveket vásároltam, megismertem a filmes és médiatudománnyal foglalkozó folyóiratokat. Óravázlatokat próbáltam ki több-kevesebb sikerrel, egyszóval a saját melléfogásaimból tanulva igyekeztem egyre érdekesebb és hasznosabb órákat tartani. Közben az eszközállomány gyarapodott: lett egy kamera, már tudtam kivetíteni stb. Lassanként beletanultam a mozgóképi szövegek elemzésébe (ebben persze előnyt jelentett a bölcsész-előélet), de folyamatosan fájdalmas hiányát éreztem a filmkészítési jártasságnak, továbbá egyre aktuálisabbá vált egy szaktanári képesítésnek az abszolválása, ezért 2011-ben elkezdtem és 2013-ban elvégeztem az ELTE mozgóképkultúra és médiaismeret tanártovábbképzését. Ott – amellett, hogy nívós filmtörténeti, filmelméleti, médiaelméleti stb. alapozást kaptunk –, a gyakorlati képzés során végigcsináltuk a filmkészítés összes lépését, találkoztunk a médiaszöveg-alkotás összes olyan döntési helyzetével, amivel egy érettségiző vagy OKTV-n induló tanuló találkozik. 2012 augusztusában Cereden, a Magyar Nemzeti Filmalap és a Magyar Mozgókép- és Médiaoktatási Egyesület által támogatott egyhetes intenzív filmkészítő workshopon is részt vettem. Filmes szakemberek vezetésével (vagy inkább munkatársi együttműködésben) filmetűdöket forgattunk. A filmötletektől a kamerakezelésen át a szerepjátékig és a vágásig mindenki minden munkafázist kipróbált. Keveset aludtunk, sokat dolgoztunk és rengeteget tanultunk. Ezzel együtt messze nem érzem magamat késznek. Minden év elején azon gondolkodom, mit és hogyan kellene másképp csinálni. Erre nemcsak az én „vezérem késztet", aki „bensőmből vezérel", hanem a legjobb diákjaim elvárásai: céljaik vannak, és sokat akarnak tőlem tanulni.

Miskolcon öt állami fenntartású és négy egyházi kezelésben lévő gimnázium működik. Ezek közt – az ismert minőségi mutatókat tekintve – a felsőközép mezőnyben helyezkedik el a Zrínyi Ilona Gimnázium. Diákjainkat nemcsak Miskolcról, hanem a megye egész területéről vesszük fel, sőt alkalmanként kelet-szlovákiai magyar ajkú tanulók is megjelennek. A beiskolázás során évente csökkenő számú jelentkezőből válogathatunk, de eddig még mindig túljelentkezés volt a meghirdetett tagozatokra (korábban akár ötszörös, most már inkább csak kétszeres). Az iskola képzési struktúrájában kiemelt helye volt és van a nyelvoktatásnak (emelt óraszámmal meghirdetett haladó angolunk, ötéves francia, illetve angol két tanítási nyelvű tagozatunk van) és a művészeti képzésnek. A rajz- és főleg a drámatagozat az iskola igazi vonzereje, mert ilyen a város és a megye más gimnáziumaiban nincs. Történelem, biológia és matematika tagozatainkat a városvezetés néhány éve megszüntette, és évente csak három osztály indítását engedélyezte négy helyett – nyilván demográfiai okokból.

A médiatanítás infrastruktúrája nálunk egy projektorral, okostáblával felszerelt, lesötétíthető szaktanterem, itt tartom az óráimat, de szinte ugyanez a felszerelés még kb. tíz tanteremben adott. Én saját munkahelyi notebookon dolgozom. Az oktatástechnikusunk felügyel néhány kamerára, tőle mikrofon és statív is kölcsönözhető. Az iskolai számítógépeken a rendszergazda segítségével lehet vágóprogrammal dolgozni. Az iskola egész területén van wi-fi.

Az új köznevelési törvény, illetve az új kerettanterv életbe lépéséig a média önálló tantárgyként, a 11. évfolyamon (négy párhuzamos osztályban) heti egy órát kapott a helyi tantervünkben. Ez kb. 120 tanulót jelent. Kezdettől világos volt, hogy ilyen óraszámban és tanulólétszámmal csak a „felszín kapargatása" lehetséges, viszont minden évben akadt egy-két érettségire aspiráló tanuló, akinek a felkészítése már fakultációs plusz órákat igényelt. Ezért a többletóraszámért meg kellett harcolnom. A fakultációs csoportban viszont együtt ültek 11. évfolyamos és végzős tanulók is, ami a tananyag tervezését kissé megnehezítette.

Az új kerettantervhez igazodó új helyi tantervünkben a médiát 11. és 12. évfolyamon is (és elég jelentkező esetén fakultációs órakeretben) fogom oktatni. De amit nyertem a réven (két évre lehet tervezni), azt elveszítettem a vámon: az óraszámok feletti osztozkodáskor a rajz- és a drámatagozat nagyobb lobbiereje győzött, ezek a tagozatok a felhasználható óraszámaikból egyetlen órát sem voltak hajlandók a média céljára áldozni, így a drámás és a rajzos diákok igazgatói áldással nem részesülhetnek kötelező médiaoktatásban. Ez két fél osztálynyi tanulót jelent, ráadásul épp azokat a tanulókat, akiknek a fő tárgya egyébként is átfedésben van a média világával. Fakultáción persze választhatják majd a médiát, de túlterheltségük miatt ez erősen kérdéses. Emiatt kell azt gondolnom, hogy a médiát még mindig „nemesebb" célok érdekében feláldozható valaminek tekinti a közfelfogás.

A fentiek miatt talán érthető, hogy az evidens médiatanári célok (a médiaírás és -olvasás tanítása, a tudatos médiafogyasztásra nevelés, a média működési módjának megértetése stb.) mellett a szakmai ambícióim között szerepel a médiaoktatás iskolai presztízsének további emelése. Tartottam már bemutató órát a nevelési értekezlet keretében, hogy a kollégáim lássák, „miben utazom", és hogy megérezzék, a médiáról való laikus közbeszédhez képest (ami veszélyt lát a médiában) mennyire más egy olyan megközelítés, ami a közönséget tudatos felhasználónak tételezi. Hogy lássák, a diákok milyen otthonosan mozognak azon a terepen, ahol a felnőttek botladoznak. Szeretném a tantárgyban sikeres tanulók eredményeinek „reklámozásával" meggyőzni az iskolavezetést arról, hogy a médiaoktatás érdemes további „befektetésekre". (Nálunk például még nincs a filmkészítés összes tárgyi feltételét egy helyen kínáló, diákok által használható stúdió.) Komolyan veszem mind a tanulók zömének tartott heti egy órát, mind az érettségire való fakultációs felkészítést – még akkor is, ha csak évi egy-két tanuló vág neki. Ugyanis a heti egy órai „felszínkapargatás" is hozhat nem remélt pedagógiai sikert: hallottam már olyan tanulói mondatokat, hogy: „Soha többé nem tudunk már filmet nézni anélkül, hogy ne figyelnénk a filmkép kompozíciójára." vagy: „Az volt az egyik legjobb feladat, amikor képsorozatot kellett csinálni Meglesés címmel." Egy érettségire készülő diákomtól azt kérdeztem egy filmterv feletti tanakodás végén: „Miért választod a média érettségit? Látod, hogy nem könnyű!" „Mert a többi is nehéz, de ez legalább érdekes." – válaszolta. Ezek a tanulói nyilatkozatok ékes bizonyítékai a projektmódszer pedagógiai és módszertani hatékonyságának. Ha egy diák ma érdekesnek talál valamit, amit mi, tanárok kínálunk – nyert ügyünk van. Ha a pedagógia magasfoka az, hogy a tanár inspirálni képes a diákját, akkor a médiatanár kezében ott a csodafegyver. Éppen ezért kötelességemnek érzem, hogy ne hagyjam magára a gyereket a kérdéseivel és a tudásom maximumát nyújtsam.

A legnagyobb hozadéka természetesen egy OKTV-eredménynek van a médiaóra iskolai tekintélye szempontjából, mert ez az országos siker nem csupán a médiatanár munkájának hoz elismerést a kollégák részéről, hanem az iskola helyi renoméjának is nagyon jót tesz. Az OKTV vonzerejét a diákság körében persze tetemesen növelné, ha járna érte felvételi többletpont, de azért szerencsére megadatott nekem, hogy ambiciózus tanítványaim sikereiben lehessen részem: a 2006/07-es tanévben az OKTV döntőjében 7. helyezést ért el egy tanítványom, 2010-ben a középdöntőig jutott egy másik, legutóbb pedig éppen a 2012/13-as tanévben örülhettünk egy országos 1. helyezésnek. És a sikeres gyerekek kedvet csinálnak a következő évfolyamoknak: idén is dolgozik egy tanuló a pályázatán. 2013-ban a Petőfi Irodalmi Múzeum, a Margó Városi Irodalmi Fesztivál és a Daazo.com – European Short Film

Centre kisfilmpályázatot hirdetett „Tanár úr, kérem, én filmeztem." címmel. Egy Karinthy-novellából készített filmjével 1. díjat nyert egy zrínyis diáklány.

Ha előadásom elején azt kérdeztem: honnan, hová jutott tíz év alatt a médiaoktatás ügye, akkor a következő pozitív tények és tendenciák rajzolódnak ki: 1. A médiát már a kezdet kezdetén nem valamely főtantárgy alá besorolt modulként, hanem önálló tárgyként illesztette be a tantervbe az iskolavezetés, és az évek során sikerült kialakítani a fakultációs képzés feltételeit is. 2. Szakképesítéssel rendelkező pedagógus oktatja a tárgyat. 3. A működéshez szükséges minimális tárgyi feltételek rendelkezésre állnak. 4. Ha nem is tömeges az érdeklődés a média érettségi iránt, minden évben akad egy-két jelentkező. Őket határozott célok vezérlik: főiskolai, egyetemi filmes szakirányon akarnak továbbtanulni. 5. A legutóbbi országos versenyeredmény az ígéretes jövőjű tantárgyak sorába emelte a médiát az iskolavezetés tudatában. 6. Személyes heuréka-élményem: saját tanári gyakorlatomban felszabadító felismerés volt, hogy mennyire megfelel az alkatomnak a médiatanításban követendő tanári attitűd. A gyerekektől médiából rengeteget lehet és nem szégyen tanulni. A kiscsoportos fakultáción, érettségi- vagy versenyfelkészítés során formálódó tanár–diák kapcsolat teljesen más tanári magatartást eredményez! A diák kreatív energiáit felszabadító, alkotó tevékenységét segítő tanári szerep átvihető más tárgyak tanításába.

Nem titkolom, hogy elfog a sárga irigység, ha tagozati struktúrában dolgozó, tanévről tanévre építkező, heti sok órában tanító médiatanár kollégáimra gondolok, de itt és most hadd engedjek meg magamnak egy kis jóleső elégedettséget. A körülmények korlátai közt ugyan, de mégis értelmes munkával teli tíz évre tekinthetek vissza.

Nemesné Szentpétery Melitta

Filmkészítés alsó tagozaton, projektmunkával

Nemesné Szentpétery Melitta

Filmkészítés alsó tagozaton, projektmunkával

Az Áldás Utcai Általános Iskola alsó tagozatán tanítok. Iskolánkban hagyomány, hogy kétévente gálaműsort szervezünk, melyen az osztályok különböző műsorszámokkal vesznek részt. Egy ilyen alkalomra készített gyurmafilmet hoztam, melyet hagyományos iskolai és osztálytermi keretek között készítettünk a harmadikos osztályommal, projektmunkában.

A film kerettörténetében az osztály a Magyar Nemzeti Galériában Ligeti Miklós-Wagner Sándor: Mátyás hazatérése a vadászatról c. festményével (1. kép) ismerkedik. A gyurmafilm az egyik kislány gondolataként jelenik meg, aki nem akar beletörődni a képen látható elejtett állatok sorsába, ezért újragondolja az eseményeket.

Amikor elhatároztam, hogy gyurmafilmet készítünk, mindössze annyit tudtam, hogy mozdulatonként kell végigfényképezni. Sok türelmet és még több időt igényel. Ezért már a második félév elején munkához láttunk, hogy az év végi gálaműsorra biztosan elkészüljünk.

Témaválasztás

1. kép *(Csintalan István felvétele)*

A téma szinte kínálkozott, mivel 2008 a film készítésének éve, valamint Mátyás és a reneszánsz éve volt. Amikor munkához láttunk, olvasásból épp a történelmi olvasmányok nagy témakörét kezdtük. Heteken át a magyar történelem legfontosabb eseményeiről olvastunk, a Csodaszarvas mondájától a Buda visszafoglalásáig terjedő időszakról. Ez magában foglalja Mátyás életét és korát is, így megvolt a kapcsolódás lehetősége.

A témához a már korábban említett festményt választottam konkrét kiindulópontként.

Fogalmazás – történetváz

Mivel a munka kezdetén olvasásból még csak a honfoglalás koránál tartottunk, ezért fogalmazásórán találkoztak a gyerekek először a festménnyel. Az óra anyaga az elbeszélő fogalmazás témakörén belül a párbeszéd volt.

Miután megnéztük, s megbeszéltük a képet egészében, részleteiben, arra kértem a gyerekeket, válasszanak maguknak szereplőt a képről, majd egyik társukkal rögtönözzenek párbeszédet: miről beszélgethetnek a vadászatról hazafelé tartó úton? Ezek a párbeszédek különböző eseményekre utaltak, melyeket lejegyeztem, majd időrend szerint sorba rendeztem. Ebből állt össze a filmünk alaptörténete, mely a munka során újabb és újabb ötletekkel bővült, folyamatosan alakult, változott.

Ezen az órán derült ki az is, hogy a gyerekeket az állatok sorsa foglalkoztatja leginkább: többen az elejtett állatok szelleme, lelkeként szólaltak meg a vadászattal, vadászokkal szemben. Ezek voltak a legerősebb párbeszédek, tele indulattal, érzelemmel. Ezért került a film történetének középpontjába.

Rajz/technika/napközi – makett készítése

Rajz- és technikaórán egy kb. 1,5 × 3 méteres terepasztalt építettünk az osztályteremben (2. kép). Az erdő hamar elkészült, csupán néhány rajzórát vett igénybe. A vár elkészítése már nagyobb falat volt. Rajz- és technikaórákon kívül napokon át dolgoztak rajta a napközis kolléganővel délutánonként is.

2. kép *(Csintalan István felvétele)*

Környezetismeret – alaprajz

A vár készítéséhez környezetismeretből a térképismeret alapjairól szóló anyagrészt tudtam kapcsolni. Ennek a témakörnek bevezetéseként tárgyak felülnézeti rajzát, alaprajzokat szoktunk készíteni. Mikor mindezen túlvoltunk, Mátyáshoz köthető magyar várak alaprajzát és látványrajzát kapták meg a gyerekek, csoportokban. Ezeket először párba rendezték, majd igyekeztünk minél több információt leolvasni az alaprajzról a látványrajz segítségével, s fordítva.

Sokakban ekkor tudatosult, hogy egy várban lakóépületek, templom vagy kápolna, műhelyek, s más kiszolgáló helyiségek is helyet kaptak. Ezeket meg is építették a maketten.

Matematika/geometria – vár építése

Matematikából a vár készítésének idejére tettem a geometria témakörét. 3. osztályban heteken át ismerkedünk a geometria alapjaival. Különbséget teszünk testek és síkidomok között, megtanuljuk a különböző alakzatok, s azok részeinek nevét. Megtanuljuk, mit nevezünk párhuzamos és merőleges egyeneseknek, próbálkozunk kicsinyítéssel, nagyítással, tükrözéssel, valamint vonalzó- és körzőhasználattal. Néhány hát alatt nagyon sok új foga-

3. kép *(Szentpétery Melitta felvétele)*

lommal találkoznak a gyerekek. A vár készítése számtalan lehetőséget adott ezek folyamatos gyakorlására, alkalmazására (3. kép).

Technika – gyurmázás

Technikaórán került elő a gyurma. Többfélét kipróbáltunk, különböző tulajdonságaiknak jártunk utána, például, mit lehet vele kezdeni különböző hőmérsékleten: ha hideg, ha meleg, ha megfagyasztjuk? Milyen előnye-hátránya van, ha egy figurát részekből rakunk össze? Próbálkoztunk a színkeveréssel is. Végül elkészítettük azokat a figurákat, melyek akkor már a történetünkben szerepeltek. Annyira rákaptak a gyurmázásra, hogy a terem végében egy asztalról heteken át el se tettük a hozzávalókat. Szünetekben beszélgetés közben a maguk örömére gyurmáztak. Egyre több így készült figura gyűlt a polcon. Egy idő után azon kezdtünk gondolkozni, mit kezdjünk velük, hol jelenhetnének meg a filmben (4. kép). Így bővült a történetünk a kis epizód jelenetekkel (rókák támadása, szarvasok viadala…).

4. kép *(Csintalan István felvétele)*

Olvasás – Mátyás király, reneszánsz

Olvasásórán sok időt töltöttünk Mátyással és korával – a következő fejezet rovására. Nem így terveztem, de így alakult. A gyerekek sok gyűjtőmunkát végeztek, melyekről beszámoltak. Ismeretterjesztő szövegeket kaptak, meséket, mondákat olvastunk Szép Ernő: Mátyás király tréfái c. könyvéből. Egy időre az olvasókönyvet is félretettük, s elolvastuk Tatay Sándor: Kinizsi c. ifjúsági regényét is. Lubickoltunk benne, nagyon szerették! Több helyen utalnak rá a filmben is.

Tettük mindazt, amit olvasásórán tenni kell: olvastunk, információt gyűjtöttünk, lényeget emeltünk ki, tartalmat mondtunk, szókincset bővítettünk… épp csak más szövegeken.

Marczibányi Téri Művelődési Központ – történelmi játszóház

A Marczibányi Téri Művelődési Központban egy Mátyásról szóló történelmi játszóház foglalkozáson vettünk részt, amely segített felidézni, rendszerezni, összefoglalni azt a sok információt, ismeretet, melyet a korábbi hetekben Mátyásról és a reneszánszról gyűjtöttünk.

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – drámajáték

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ Fivérek c. drámajáték foglalkozására is elmentünk. A történet napjainkban játszódik ugyan, de a főszereplő fiú gondolataiban folyamatosan jelen van Hunyadi László és Mátyás személye, élete, így a foglalkozás ideje alatt a gyerekek végig forgatták, felidézték az ezzel kapcsolatos, már meglévő ismereteiket.

Környezetismeret – erdő- és vadgazdálkodás

Környezetismeretből új témakörhöz jutva egy erdész járt nálunk, aki az erdő- és vadgazdálkodásról beszélgetett a gyerekekkel, hiszen számukra a vadászat ténye központi probléma volt. Vendégünk egészséges és beteg állatok trófeáit mutatta meg. Többek közt elmagyarázta azt is, miért is van szükség a hivatásos vadászatra, s hogy ez nem öncélú vérengzés. Külön kitért az elejtett vad tiszteletére, megbecsülésére is.

A gyerekek mindezt megértették, elfogadták, de továbbra is a kivágott fák és az elejtett állatok pártján maradtak. Magamban bizony örültem ennek…

Napközi/hétvégék – felvételek készítése, képsorokból filmkészítés

A felvételeket folyamatosan készítettük a félév során, főleg délutánonként, napközi idejében, ill. néhány hétvégén. Egyszerre legfeljebb 4-5 gyerek fért a munkához. Aki elkészült a házi feladattal, jöhetett dolgozni. Igyekeztek is a lecke megírásával!

Két-három szombati napot is bent töltöttünk. Ilyenkor csoportokban iratkoztak fel egy-egy órára a gyerekek, s váltották egymást a csoportok. Így egyszerre csak néhány gyerek volt ott, mindenki hozzáfért, tudott dolgozni, s mire elfáradtak, vagy türelmüket vesztették volna a monoton munkában, már jött a váltás, – folyamatosan tudtunk haladni.

5. kép *(Szentpétery Melitta felvétele)*

Először kijelöltük a jelenetet, megbeszéltük, mi fog történni. Választottak maguknak egy-egy kis figurát, melyet a felvétel során mozgattak. Egyeztettük, milyen útvonalat fognak bejárni, ötleteket adtak egymásnak, majd mozdulatonként végigfényképeztük. Egy idő után elég volt, ha a megbeszélést követően beállítottam a gépet: mindig akadt valaki, aki a helyemre üljön és fényképezzen. Önjáróvá vált a munka (5. kép).

Az így elkészült kb. háromezer képből válogattam ki és tettem sorba a szükségeseket. Két, megfelelő informatikai tudással és felszereléssel rendelkező apa segített, hogy ezek a képsorok filmmé álljanak össze. Elkészült a film, de még nem volt hozzá hang.

Énekóra – betétdal

A filmben elhangzó dallam a „Mesék Mátyás királyról" c. rajzfilmsorozat dallama. Az egyik kislány ötlete volt, hogy erre írjunk egy olyan szöveget, mely a mi történetünkhöz kapcsolódik. Ezért engedélyt kértem – és kaptam – Radványi Balázstól, a Kaláka Együttes művészétől, hogy az általa szerzett dallamot a saját szövegünkkel használhassuk a filmünkben. Ezzel aztán énekórán foglalkoztunk.

Drámajáték – szövegkönyv

Dráma tagozatosok vagyunk, a drámajátékot is én tanítom. Ezekben a hetekben drámaórákon kiválasztottunk egy-egy jelenetet. A gyerekek kis csoportokban ugyanazt az egy jelenetet játszották el, természetesen a saját ötleteikkel, párbeszédükkel. Az elhangzott szövegeket fölvettem, s ezekből válogattam össze a szövegkönyv mondatait.

A hang, a szöveg és a különböző zajok, zörejek felvételére egy kis stúdióban került sor. Maradandó élmény volt számukra a saját filmjük szinkronizálása!

Szintén szülői segítséggel készült el a hang vágása. Ez volt a film készítésének utolsó mozzanata.

Ünnepélyes keretek között került sor az első vetítésre, melyre meghívtuk a három munkánkat segítő szülőt is. Nehéz lenne leírni azt az örömöt és hangulatot, melyet mindannyian átéltünk azokban a percekben! Évekre szóló, maradandó élményt adott ez a féléves munka a gyerekeknek – és nekem is.

6. kép *(Szentpétery Melitta felvétele)*

Jakab György

Az iskola és a média világának integrációs lehetőségeiről

Jakab György

Az iskola és a média világának integrációs lehetőségeiről

„…A filmszínházba épült be az iskola
Végül is mindenki jár moziba.”

(Bródy János)

Bevezető

A most következő írás az OFI-konferencia egyik szekciójának vitaindító előadásából tartalmaz részletet. Részleteket, ugyanis itt és most legfeljebb csak az alapvető értelmezési kereteket lehet felvázolni az iskola és a média integrációs lehetőségeinek bonyolult viszonyrendszeréből. Legfőképpen azt, hogy a média közoktatási befogadása addig nem valósulhat meg releváns módon, amíg az integráció fogalmának egyoldalú és rugalmatlan felfogásában gondolkodunk. Konkrétan arról van szó, mind a mai napig adottnak és megváltoztathatatlannak gondoljuk az iskolai oktatás alapszerkezetét: egy tanár egy korcsoportos osztályt egy teremben egy 45 perces órán megtanít egy előre meghatározott tantárgyi elemre. Amikor integrációról beszélünk, akkor lényegében ebbe a keretbe próbáljuk „beleintegrálni”, belegyömöszölni a média világának jelenségeit, amelyek azonban ebből a keretből óhatatlanul kilógnak. A rugalmas integráció az volna, ha a diákok életében egyaránt meghatározó iskola és média kölcsönös előnyök alapján közeledne egymáshoz és egy nagyobb integrációs keretben a két elemből új minőség jönne létre. És ez ma már nagyobbrészt az iskolarendszer érdeke.

Néhány szó az integráció fogalmáról és értelmezéséről

A Magyar Értelmező Kéziszótár a latin eredetű integráció fogalmáról így ír: „Az integráció fogalmának meghatározásakor kiindulhatunk abból, hogy a folyamat során több különálló rész, valamely nagyobb egészbe, egységbe illeszkedik, beolvad, egységesül.”[1] Érdekes módon azonban más szótárakban újabb jelentésárnyalatokkal bővült ez a kifejezés: az egységesülés és beilleszkedés mellett megjelent a beolvasztás, hozzácsatolás értelmezés is.[2] Mindez azért fontos számunkra, mert nem mindegy, hogy az integrációt különálló részek egységesülésének, összehangolódásának tekintjük, vagy pedig egy kisebb rész nagyobb egységbe történő beolvasztásának, hozzácsatolásának.

[1] Magyar Értelmező Kéziszótár I. kötet. (Szerk.: Juhász József) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

[2] http://hu.wikipedia.org/wiki/Integr%C3%A1ci%C3%B3 (Letöltés: 2013. 12. 02.)

Ezzel az értelmezési problémával már szembetalálták magukat azok a pedagógusok, akik a hátrányos helyzetű diákok társadalmi és iskolai beilleszkedésével foglalkoznak. Ők már fölvetették, hogy ha ezeket a kisebbségként definiált diákokat csupán „beillesztjük" a vélelmezett többség meghatározott iskolarendszerébe, akkor ezeknek a diákoknak a „másságát" a rendszer óhatatlanul devianciaként értékeli. Tehát ebben az esetben a beilleszkedés magasabb szintje – a társadalmi integráció – a mérvadó, amelyet azonban csak oly módon lehet megvalósítani, ha az integráció eszközeként megjelenő iskolarendszer nyitottabb és befogadóbb. Nem véletlen tehát, hogy a fogyatékos tanulók esetében integráció fogalma mellé bevezettek egy másik fogalmat is, az inklúziót[3], amely lehetővé teszi a „kölcsönös alkalmazkodásra épülő együttnevelést".

Úgy gondolom, hogy az iskola és a média világának hatékony integrálása hasonló módon igényli egy közösen kialakított és kölcsönösségre épülő tágabb integrációs keret kimunkálását. Ennek középpontjában a felnövekvő nemzedékek médiatudatosságáért való össztársadalmi felelősség állhat(na). Addig azonban, amíg az iskolarendszer csupán csak „beolvasztani" akarja a média világának számára releváns elemeit, amíg a tantárgyi lobbyérdekek felülírhatják ezt a felelősséget, addig mindez csak a „szép exigenciák művészete marad".

Az iskola és a média világának komplex szemléletéről

Az utóbbi időben egyre többet beszélünk a média társadalmi szerepének növekedéséről, veszélyesnek tűnő jelenségeiről. Ugyanakkor azonban kérdéses, hogy tisztában vagyunk-e azoknak a kultúrtörténeti változásoknak a nagyságrendjével és mélységével, amelyek ezen a téren a társadalmi kommunikációban bekövetkeztek. A média világa ugyanis ma már nemcsak az információk puszta közvetítő eszközeként jelenik meg, hanem alapvető társadalomszervező közegként, amely átitatja a magánélet és a közélet valamennyi tartományát. A változások horderejét radikálisan fogalmazza meg Császi Lajos: „*…a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek, a késő-modernitás korában pedig főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el*".[4]

Az információs társadalom korában tehát már nem igazán hatékony külön-külön vizsgálni az iskolarendszer és a média társadalmi szerepét és működési mechanizmusát. Sokkal célravezetőbb egységes rendszerben, komplex módon értelmezni a társadalmi kommunikáció változásait – és ezen belül a két terület szerepét és felelősségét.

A komplex megközelítés ugyanis szemléletesen megmutatja a két – eddig látszólag elkülönülő, sőt, sok esetben szembenálló – terület szerves összetartozását. Egyrészt rávilágít arra, hogy

[3] „Az eltérés a fogadás (integráció) és a befogadás (inklúzió) kifejezésekkel értelmezhető. A fogadó iskolában a hátrányos helyzetű, vagy a sajátos nevelési igényű gyermek csak jelen van, különleges igényeit nem veszik figyelembe, beilleszkedését és tanulását nem segítik adekvát módon. A befogadó, inkluzív intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik." Ez a magyarázat az oktatási integrációt a fogadás- és befogadás együttesének tekinti (integráció-inklúzió együttese)" Csirmaz Mátyás: A közoktatásban használt fogalmaink: az „integráció". http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=914 (Letöltés: 2013. 12. 02.)

[4] Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. Osiris Kiadó, pp.16.

pedagógiailag nem igazán szerencsés a diákok fejében lévő egységes kultúrát elkülöníteni iskolai és nem iskolai tudásra. Másrészt pedig jóval hatékonyabban szervezhető az iskola és a média kommunikációs munkamegosztása, ha ismerjük közvetlen egymásra hatásukat, összefüggéseiket is. Azt a folyamatot, amely során az iskolarendszer fokozatosan elveszíti korábbi tudásközvetítő monopóliumát, miközben az információk közvetítése mindinkább a decentralizált hálózati kultúrák irányába tolódik el.[5] Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolarendszer információközvetítő „tanítási technológiája". Gyakorlatilag minden ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában – s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű direkt oktatási célú anyagok is. Ez a tény tovább erősíti azt a már sokszor megfogalmazott gondolatot, hogy az információs társadalomban egyre inkább átalakul az iskola feladatrendszere: korábbi szerepeinek jelentős részét a digitális kultúra veszi át, miközben olyan feladatokra szabadul fel az iskolai idő, amelyekre eddig a tananyag-halmozódás miatt nem jutott. A hagyományos iskolafelfogás képviselői számára mindez veszteségként is felfogható, de persze lehetőségként is a közvetlen nevelésre, közösségi élmények halmozására. A hálózati kultúra közvetett, virtuális világával összevetve ugyanis ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tevékenységekre épülő tapasztalatokat és élményeket szereznek a közösségi térben.

Az egyoldalú integráció veszélyeiről

A kultúrtörténeti korszakváltás miatt tehát roppant nehéz helyzetben vannak a mai pedagógusok. Nekik ugyanis egy jövőbeli mediatizált társadalmi kommunikációra kell felkészíteniük diákjaikat, miközben ők még egy olyan kommunikációs térben szocializálódtak, amelyet nem az audiovizuális médiumok – mobiltelefon, audiovizuális sajtó, internet – határoztak meg. Ez a helyzet elsősorban abból a szempontból ellentmondásos, hogy a jelenlegi normatív beidegződésünk szerint az iskola és a média „két külön világ", amelyek eltérő és sok esetben egymásnak ellentmondó értékrendekkel, normákkal és kommunikációs mintázatokkal rendelkeznek. Ebben a helyzetben különösen izgalmas kérdés, hogy mit is jelent a két különböző kultúra integrációja, illetve hogyan lehet közelebb hozni egymáshoz az iskola és a média világát.

Úgy gondolom, hogy a média világától való félelmek és nehézségek túlnyomó többsége abból adódik, hogy jelenleg az integrációnak egy nagyon sajátos egyoldalú módját próbáljuk megvalósítani az iskolai médiaoktatás esetében. A 19. századi tömegoktatás szükségleteire, illetve technológiai viszonyaira épülő hagyományos iskolarendszer roppant statikus struktúrájába próbáljuk „beleintegrálni", „belegyömöszölni" a média roppant változékony és

[5] Manuel Castells (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infonia, Budapest.

komplex jelenségeit. Mindez azért is anakronisztikus, mert a diákok szocializációja terén a média ma már legalább akkora – ha nem nagyobb – szerepet játszik, mint az iskolarendszer.

Lényegében emiatt válnak integrálhatatlanná – vagy csak felszínesen integrálhatóvá – a médiára vonatkozó jelenségek az iskolában. A 19. századi tömegoktatási modell statikus és uniformizált tananyagot, állandó tanulócsoportokat, nagyobbrészt egyirányú tudásátadást, viszonylag passzív befogadó típusú diákokat képvisel, amely nem igazán foglalkozik védencei otthoni kultúrájával. Eközben a média állandóan változó tudáselemeket, differenciált tudást, kreatív készségfejlesztő gyakorlatokat, interaktív tanulási formákat kínál, jóval szélesebb körű tudásbázisra építve.

Úgy gondolom tehát, hogy a média iskolai oktatására vonatkozó félelmek és bizonytalanságok abból fakadnak, hogy a társadalmi kommunikáció új jelenségeit a 19. századi tömegoktatás szemszögéből, régi értelmezési keretekben, korábban még érvényes fogalmakkal próbáljuk értelmezni – könnyen lehet, hogy rosszul kérdezünk, ezért nem kapunk igazán jó válaszokat. Ez az egyoldalú megközelítés – szűklátókörű felfogás – azért veszélyes, mert így az iskolarendszer egyre inkább kivonja magát a társadalmi kommunikáció meghatározó tereiből: egyre elavultabb kommunikációs technikákkal dolgozik, egyre rugalmatlanabb intézményrendszerré válik, egyre kevésbé tudja motiválni a rábízott fiatalokat, egyre „haszontalanabb" tudást közvetít, egyre inkább leértékeli, erodálja önmagát és a benne dolgozó pedagógusokat.

Médiapedagógia az iskolában

Korábban azt hirdettük, hogy az iskolának a világ értelmezésére kell megtanítania a diákokat. Most csupán azt kell tudatosítanunk, hogy a világról szóló ismeretek többsége jelentős mértékben a média által közvetítve jelenik meg számunkra. Ebből következően a világ megismerése és értelmezése magában foglalja a médiaszövegek kritikai értelmezését is. Az általunk javasolt modell – az úgynevezett komplex médiapedagógia – kétféle pedagógiai törekvést fogalmaz meg. Egyrészt azt a pedagógiai irányultságot, amely az iskolai oktatás egésze számára igyekszik interaktív módon beépíteni azokat a hatásokat, amelyek a diákok szocializációjában egyre fontosabb szerepet játszó média világából érkeznek. Ezáltal igyekszik tudatos médiafogyasztásra nevelni őket. Ezt a médiapedagógiai tudást a tanárok az általános tanárképzésben szerezhetik meg, így szerencsés esetben az egész iskola szellemiségében, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható.

A médiapedagógia másik fókusza a kreatív médiagyakorlatokra irányul. Különböző tantárgyak, vagy éppen a médiaismeret óra keretében a diákok médiaszövegeket alkotnak, vagy közös produktumokat hoznak létre projektmunka keretében. Ebből a szempontból érdemes külön is kiemelni azt a tényt, hogy a felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már egy viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is képeket, sőt filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják. Ez a fajta interaktív közeg sajátosan új „népművészetet" eredményezett, amelyben egyre inkább elmosódnak a határok az alkotók és a befogadók között.

Geisbühl Tünde

Médiatudatosság fejlesztése a vizuális kultúra tantárgyban

Geisbühl Tünde

Médiatudatosság fejlesztése a vizuális kultúra tantárgyban

A vizuális kultúra tartalmainak és fejlesztési követelményeinek integrált, komplex oktatása

Az a szemléletváltó folyamat, amely a hagyományos művészetre koncentráló rajz tantárgyat az 1995-ös NAT-ban vizuális kultúra tantárggyá alakította, tovább erősödött a 2012-es NAT és kerettanterv céljai és tartalmai által.

A vizuális nevelés legfőbb célja, hogy hozzásegítse a tanulókat a látható világ jelenségeinek és a vizuális alkotásoknak mélyebb értelmezéséhez, megítéléséhez, környezetünk értő alakításához, úgy valósítható meg hatékonyan, ha a vizuális kultúra tantárgy tartalmai közül a kortárs kultúra és a vizuális kommunikáció fejlesztési követelményei hangsúlyosabb szerepet kapnak a tanítási, tanulási folyamatban. Ebből következően a vizuális kultúra tantárgy lényeges céljai, elvei megvalósítása során a médiatudatosság fejlesztése is evidens szerepet kap.

A tantárgy nemcsak a képző- és iparművészet területeinek feldolgozásával foglalkozik, hanem tartalmai közé emeli a vizuális jelenségek, közlések olyan köznapi formáinak vizsgálatát is, mint a tömegkommunikáció vizuális megjelenései, a legújabb elektronikus médiumokhoz kapcsolódó jelenségek, és az épített, alakított környezet.

A tantárgy fejlesztési követelményeiben megjelenő mozgóképkultúra és médiaismeret tartalmak a tanulók saját médiaélményeinek alkotó jellegű feldolgozása által, integrált módon, komplex feladatokba, feladatsorokba, projektekbe ágyazottan valósítható meg leghatékonyabban.

A vizuális nevelés tevékenység-, illetve gyakorlatközpontú, ahol alapvető fontosságú a kreatív szemlélet, azon túl, hogy a tantárgy tartalmainak feldolgozása komplex, folyamatorientált megközelítésben történjen.

A tantárgy tanításának eredményességét növelő fontos tényező még a probléma-központúság – amikor a feladatok a tanulókat valóban foglalkoztató, életszerű témákhoz, személyes médiaélményekhez, valódi szituációkhoz kapcsolódnak, valamint a kortárs kultúrához való kapcsolódás –, mely által a tantárgy életszerűbbé, hitelesebbé válhat, s a mai valóság tudatosabb szemlélete alakítható ki.

Az itt bemutatásra kerülő tanmenet-(részlet)javaslat az ötödik évfolyam számára készült, s a fenti célokat és elveket igyekszik szem előtt tartani.

A tanmenetrészlet egy lehetséges 13 órára tervezett feladatsort mutat be. Az egyes feladatok többnyire egymásra épülnek, de néhány elemük külön is értelmezhető. Ebbe az egységbe a fejlesztési követelmények és ismeretek a vizuális kultúra mindegyik részterületéről bekerültek. A feladatsor a környezetünkben lévő vizuális jelenségek, terek, tárgyak megfigyelését, értelmezését a hangok tapasztalati élményének segítségével járja körül, támogatva a médiatudatosság fejlesztését is. A művészettörténeti ismeretek, példák az adott vizuális problémákhoz, tartalmakhoz kapcsolódnak.

1. Terek és lakóik

Belső terek – lakások és műtermek fotóinak megfigyelése. Kérdések és válaszok megfogalmazása: vélhetően kik lakják, használják ezeket a tereket, milyen tevékenységet folytatnak, milyen hangokat lehetne hallani az adott térben lévő tárgyak által. Kit, kiket költöztetnének be szívesen egy-egy adott térbe stb. Műalkotások párosítása a műteremfotókhoz (melyik műteremben készülhetett az adott alkotás, pl.: Esterházy műteremfotóinak és Iski Kocsis Tibor, Szabó Dezső, Szabó Ádám, Kokesch Ádám, Csáki László alkotásainak összekapcsolása).

A saját lakásuk egy kiválasztott részének rajza az emlékezet segítségével. Mit tartasz fontosnak? Otthoni feladat, a rajzok összevetése az otthoni térrel, tárgyakkal.

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

A valóság célirányos megfigyelése. Látványok szöveges leírása, a közlés köznapi és művészi formáinak azonosítása. Önálló vélemény megfogalmazása. Köznapi, családi és művész fotók lakásbelsőkről, két művész projektje Esterházy Marcell, Atelier, Bp., 2007-2010 (műtermekről készített sorozat /mitől válnak műalkotássá ezek a fotók).
http://www.esterhazymarcell.net/index.php?/projets/atelierbp/ (Letöltés: 2013. 12. 09.)
Pier Pennings, Megszűnt otthon. http://www.ujmuveszetfolyoirat.hu/archiv/2013/2013_julius.pdf (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Zörejek megfigyelése, képi ábrázolása (a fotókat készítette Geisbühl Tünde)

2. Reggeli hangok otthon a lakásban

Ráhangolódás: csukott szemmel az osztályba beszűrődő hangok megfigyelése. Egy otthoni reggel hangjainak felidézése, a hangok fizikai, érzelmi minőségének megbeszélése. Az otthonuk alaprajzának elkészítése, majd a rajzon annak a helynek a megjelölése, ahol a hangok keletkeznek, vagy ahol a legerősebben hallhatóak. A jelölés módja tükrözze a hang akusztikai minőségét.

Becsukott vagy bekötött szemmel CD-ről vagy internetes felületről lejátszott zörejek, hangok hallgatása, tudatos megfigyelése, értelmezése. A hangok érzelmi, élmény minőségére figyelve csukott szemmel, mint egy különleges szeizmográf, rajzosan rögzítik a hangok által kiváltott mozgások nyomait.

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

Valós téri helyzetek felidézése, rajzos megjelenítése, a térhez kapcsolható hangok, mozgások felelevenítése. A médiatudatosság fejlesztése, az auditív jelenségek tudatos megfigyelése, értelmezése által.

Bemutatható épületek alaprajza. (Pl.: http://hu.wikipedia.org/wiki/Alaprajz) (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Hangok, zörejek gyűjthetők egy ingyenes oldalról is: http://www.audiyou.de (Letöltés: 2013. 12. 09.).

3-4. Nagyméretű zörejképek létrehozása

Saját zörej-zenekar hangélményének megjelenítése

Az eddig összegyűjtött hangok, zajok csoportosítása.

Hangot, zajt adó tárgyak segítségével alkalmi „zenekar" létrehozása. A zenekar megszólaltatja, „összeereszti" a kellemes és kellemetlen hangokat, zajokat. A hangok által kiváltott érzések, élmények keltette belső képek megfigyelése. A belső képek, hangcsaták ábrázolása nagyméretű gesztusképeken, csak színnel és formával. Művészettörténeti kapcsolatok feltárása.

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

A hang és a kép együttes alkalmazásának előkészítése. Kellemes és kellemetlen hangok élményének szabad asszociációs feldolgozása vizuális nyelven. Az alkotómunkához kapcsolódva műalkotások megfigyelése, összehasonlítása, csoportosítások.

Az elkészült alkotások alkalmat adnak például az absztrakt expresszionizmusról, a tasizmusról, az akció-festészetről beszélni, vetíteni. (pl. http://en.wikipedia.org/wiki/Abstract_expressionism) (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Bemutathatók még plasztikus alkotások is, pl. Norbert Kricke, http://musenblaetter.de/artikel.php?aid=8762 (Letöltés: 2013. 12. 09.);

Mark di Suvero, http://www.lalouver.com/html/disuvero_bio.html (Letöltés: 2013. 12. 09.);

Tinguely http://www.youtube.com/watch?v=S0rVxhYFlwM (Letöltés: 2013. 12. 09.);

és Galántai György munkái) http://www.galantai.hu/naplo/HangSzobrok.html (Letöltés: 2013. 12. 09.).

http://www.galantai.hu/sound/mp3/performance/Lepesgyokerek.html (Letöltés: 2013. 12. 09.)

http://www.galantai.hu/sound/mp3/performance/Pajta.html (Letöltés: 2013. 12. 09.)

5. Idegen a lakásban

A feladat előkészítéseként fontos egyezményes vizuális jeleket, jelzéseket, szimbólumokat gyűjtünk, csoportosítjuk, értelmezzük azokat.

„Amíg nekünk halaszthatatlanul el kell utaznunk, egy külföldi költözik a lakásunkba, ő fog vigyázni az állatainkra, növényeinkre és a dédnagymamára, aki már nehezen kommunikál. Előre el kell készítenünk különböző képi jeleket, amelyek figyelmeztetik a külföldit a fontos helyzetekre, időpontokra, furcsa zajokra, veszélyekre stb."

A korábban már létrehozott otthonuk alaprajzán bejelölik az elkészített táblák, piktogramok helyét. Amennyiben a jeleket hazaviszik, kipróbálható, ellenőrizhető azok közérthetősége.

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

A legfontosabb vizuális jelek, jelzések, szimbólumok értelmezése, alkotó használata. Képi utasítások követése, illetve ilyenek létrehozása.

Eperjesi Ágnes piktogramjai, Heti étrend, Főzési tanácsok, Szorgos kezek – tennivalók a házban és a ház körül. http://www.eperjesi.hu/solo (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Keith Haring http://www.galeries-bartoux.com/en/artistes/keith-haring.html#.Upu38K2CvIU (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Sipos Eszter http://mutermek.com/festeszet_grafika/sipos-eszter/ (Letöltés: 2013. 12. 09.)

http://www.esztersipos.hu/hu/munkak/ (Letöltés: 2013. 12. 09.) bemutatható még egyiptomi képi ábrázolás, valamint egyszerű, köznapi jelek pl.: http://www.plastform.hu/kepek/g-digitalis-matrica1-n.jpg (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Zene élményszerű megjelenítése

6-7-8. Hang-Hotel függönyei

Kedvenc zenei és/vagy filmes élmények hangjainak felidézése, meghallgatása.

„A tervezett hotel szobáiban a választott, felidézett zenék, hangok szólnak. A szobák függönyeit a kiszűrődő hangok színezik és formálják át úgy, hogy azok jellemezzék az ott hallható hangokat, zenét."

Egy kartondoboz szolgál hotelként, s a kivágott ablakokba függönyként kerülnek be a transzparens elemek. A doboz belsejébe világítást pl. zseblámpát és hang, zene lejátszására alkalmas eszközt teszünk. Így a hotel ablakain kiszűrődő színek, fények, hangok új élményt, üzenetet hoznak létre.

Az elkészült doboz-hotelek titkait egy másik csoport fejtheti meg. Kitalálhatják, hogy az egyes ablakokhoz, függönyökhöz melyik zene, hang tartozik.

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

Hang és kép együttes alkalmazása, gondolatok megfogalmazása a létrejött üzenetek kapcsán. Zenei, filmes élmények felidézése, s a létrejött személyes tartalmak megjelenítése. A hang és a fény, látvány tudatos alkalmazása támogatja a médiatudatosság fejlesztését.

Szemléltetésként pl. a Textilművészeti triennálék anyaga, pl. a zászlók vetíthetők.

http://bloghely.hu/rose/2012/07/02/textiltriennale_kepgaleria/ (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Nagyméretű kartondobozokból készíthető az épület. A függönyhöz skicc-pausz, sütőpapír, fedő és lazúros festék, ragasztószalagok használhatók, valamint lehet talált tárgyakból, levelekből, fonalból, növényi szálakból is összeszőni, de használható különböző színű, minőségű textil is.

9-10. Tárgy-mesék

Tárgyinstallációk létrehozása otthonról hozott hétköznapi és/vagy kedvenc tárgyakból, véletlenszerűen húzott fogalmakra (pl. lebegés, egyensúly, félelem, titok stb.). Az installációkat létrehozó csoportok tárgy-meséket, történeteket fogalmaznak meg a véletlenszerűen egymás mellé került tárgyakkal kapcsolatban.

A tárgyinstallációk fotózása kompozíciós variációk létrehozásával, részletek kiemelésével. A létrehozott tárgybeállítás megfigyelése a térbeli helyzet, forma, arány alapján, és ábrázolása grafikai eszközökkel.

Tárgyinstallációk

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

Személyes élmények, elképzelt történetek megfogalmazása tárgyakkal kapcsolatban. A tárgyak térbeli helyzetének, arányainak, plaszticitásának és fényviszonyainak megfigyelése, fotózása, kompozíciós variációk létrehozása, részletek kiemelése és ábrázolása.

Az alkotó munkához kapcsolódóan csendéletek, műalkotások megfigyelése, összehasonlítása. Pl. Holbein, Vermeer képrészletei, és Chardin, Cezanne, Matisse, Picasso, Morandi, Radák Eszter, Bodolóczki Linda, Ráskai Szabolcs tárgyábrázolásai, csendéleteik.

11-12-13. Plasztikus hangtérkép készítése

A hang, zene és az építészet asszociatív kapcsolata, összevetése, párhuzamok megtalálása. Gondolatok zenéről, térről és városról, „az építészet mint megfagyott zene", a tervrajz és partitúra, a hang mint rezgés – a rezgés formáló képessége.

„Egy különleges álom során az a környék, tér, ahol élünk, vagy amit nagyon kedvelünk, átalakul, annak megfelelően, hogy ott milyen hangok hallhatóak, s azok milyen érzést váltanak ki bennünk. Megváltoznak, átalakulnak a már ott lévő formák, méreteik, s újabbnál-újabb elemek keletkeznek és a színeződnek át."

Összegyűjtött, talált anyagokból, hulladékból 4-5 fős csoportok elkészítik a fentiek szerint egy kedvenc helyük átváltoztatott terét, tér-képét. A térformákat színezik, festik.

Miután elkészült, megrajzolják az alaprajzát, s a felülnézet segítségével ellenőrzik munkájukat.

Egy kiválasztott izgalmas részlet látványának, szabadon választott eszközzel való megjelenítése. Majd egy választott tér-részlet látványának megváltoztatása megvilágítással, és fotózása, képi dokumentálása.

Plasztikus hangtérkép

A feladathoz kapcsolódó ismeretek, fejlesztési követelmények, valamint a háttér- és szemléltetőanyagok:

Téri helyzetek megjelenítése. Térkapcsolatok, térbeli viszonyok, térbeli tagolódások létrehozása, a zenével való párhuzamok felfedezése. Szerkezetek és térmodellek állékonyságának, teherbírásának megfigyelése. Különböző korok és kultúrák épített környezetének vizsgálata meghatározott szempontok alapján. A megvilágítás és a fényviszonyok megfigyelése valós tárgyi, téri, helyzetekben.

Bevezető szemléltetés: a rezgés formáló képessége. (University, Halifax, Canada 2009 http://www.youtube.com/watch?v=YedgubRZva8&feature=related (Letöltés: 2013. 12. 09.)

MOME Doktori Iskolájának zenei kurzusának előadásain alapuló gondolatok zenéről, térről és városról: http://mernoknok.blogter.hu/470981/ter_i_zene_i_varos (Letöltés: 2013. 10. 29.)

Képek az építészet egy-egy jellegzetes példájáról. http://en.wikipedia.org/wiki/Architecture (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Különleges kortárs spanyol épületegyüttes http://en.wikipedia.org/wiki/Santiago_Calatrava (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Kortárs képzőművészek által létrehozott terek: Yayoi Kusama, Ivan Navarro, Mátrai Erik, és a kortárs művészet különleges hangzó installációi, terei, szobrai – pl.:

Harry Bertoia: Sonambient (1950) http://www.youtube.com/watch?v=TtZ3qmGBWEM (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Tonkin-Liu Architects: Singing Ringing Tree (2006) http://vimeo.com/30184260 (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Nikola Basic 1946: Zadar's Sea Organ 2005 http://www.youtube.com/watch?v=rAbsQtpoKg8&feature=related (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Bruce Neumann: One Hundred Fish Fountain', http://www.youtube.com/watch?v=CXSRotmymKQ (Letöltés: 2013. 12. 09.)

Alexandrov Andrea

Integráció a gyakorlatban

Alexandrov Andrea

Integráció a gyakorlatban

Médiajártasság fejlesztése a különböző tantárgyakban

A médiajártasság (Media Literacy) fogalma Európában az utóbbi években kétségtelenül a figyelem középpontjába került: leírására 3 év alatt 2 modell is született,[1] s bár a közöttük lévő hangsúlyeltolódások nyilvánvalóan felmutatják a modellek mögött álló tudományos erőtér átrendeződését, oktatáspolitikai jelentőséggel is bírnak. Az átrendeződések fő iránya az egyszerűbb, hierarchikusabb modell felől egy bonyolultabb, holisztikus modell felé mutat. A második modellben nagyobb hangsúlyt kap a médianevelés, elsősorban a hátterében álló folyamatszerű elgondolás miatt, ahol a médianevelés a médiajártasság kompetenciájának fejlesztése révén hozzájárul egy tudatosabb állampolgári magatartás létrejöttéhez, amely a nyilvános szférában való fokozottabb részvétellel jár együtt. Ebből már következik a modellváltás másik sarokköve is: az egyéni kompetenciák és a kommunikációs képességek felé való elmozdulás.

Egyes elképzelések szerint[2] mára a média a család, az iskola és az egyház szerepét átvéve társadalmunkban első számú szocializációs tényezővé vált [14]. Legalább ennyire fontos az is, hogy a gyerekek léptek elő az új technológiák fő célcsoportjává, s emiatt az egyik legfontosabb reklámcélponttá. Alighanem ennek köszönhető, hogy a médiaszövegekben egyre na-

[1] Tanulmány a médiajártasság szintjeinek értékelési kritériumairól. A médiajártasság fogalmának átfogó bemutatása, valamint a médiajártasság európai szintjének értékelési lehetőségei. Az Európai Bizottság Információs társadalom és média főigazgatóság; Médiajártasság csoport részére. Végjelentés. Projektkoordinátor és szerkesztő: Paolo Celot

Tudományos koordinátor: José Manuel Perez Tornero. Brüsszel, 2009.

Európai Bizottság Élethosszig Tartó Tanulás Programja, EMEDUS projekt (Study on European Media Literacy Education). 2012. http://www.slideshare.net/MediaLearning/ml-2012-the-emedus-european-media-literacy-education-study-by-jose-manuel-perez-tornero 21. dia. (2013. 12. 08.) A projekt eredményeinek részletes bemutatását lásd Hartai László: A médiaoktatás a formális oktatásban – trendek és rokonságok Európában egy 2012/2013-as uniós kutatás eredményei alapján című előadásában.

[2] A következő gondolatmenet David Buckingham: Médiaoktatás című könyvéből való. [Buckingham, David: Médiaoktatás. Budapest, HSA – ÚMK – ZSFK, 2005.] A vonatkozó oldalszámokat a szövegben jelöltem.

gyobb hangsúlyt kap az „autonóm fogyasztóként viselkedő gyerek" képe [35]. Elmondható továbbá, hogy egyfajta globális gyermekkultúra van kialakulóban, melynek éppúgy jellemzői az intertextualitás, interaktivitás és irónia, mint a gyors tempó, s a valóság és fantázia határán zajló komplex játék. A felnőttek ebből a világból kizárulnak, sőt, megfigyelhető a gyerekek – felnőttek (tanárok) szembeállítása is a gyerekeknek szóló médiaszövegekben: a gyerekek menők, újítók, nyitottak és mindent tudnak, míg a tanárok és szülők képtelenek felfogni a dolgokat, konzervatívak és unalmasak. Egyre szembeötlőbb tehát a kontraszt egyfelől a gyerekek fogyasztói kultúráját jellemző nagyfokú aktivitás és lelkesedés, másfelől pedig az iskolai részvételüket átható közöny és passzivitás között. [41-42] A médiaoktatás kapcsán egyre markánsabban fogalmazódik meg az az elvárás, hogy a média tanítása segítsen ezeket a folyamatokat megállítani, illetve visszafordítani, kreatív gyakorlatközpontúsággal csökkentse az élet és az iskola között egyre mélyülő szakadékot, közvetített ismeretanyagával pedig járuljon hozzá egy tudatosabban választó, s ezért talán védettebb fogyasztó magatartásmintájának elterjedéséhez.

Eközben médiaoktatás alatt gyakran egyszerre értenek két dolgot. Az egyik a médiáról való oktatás, amely magába foglalja a média társadalmi szerepéről való tudás közvetítését, valamint a médiaszöveg-értés és -alkotás tanítását. A másik pedig a média segítségével való oktatás, amely az idejétmúltnak tekintett tanári eszköztárba behozza a kísérletezés, együttműködés, szabad és örömteli tevékenység, játék megtermékenyítő hatását. Így a médiaismeretek különböző tantárgyakba való integrálása is kétarcú, s jelenti egyrészről a médiáról szóló ismeretek beépítését más tárgyakba, másrészről pedig a média oktatási segédeszközként való alkalmazását, egyfajta alternatív ismeretközvetítést.[3] Bár Európában jelenleg nincs a médiaoktatásnak olyan modellje, amelyet a legtöbb ország követne, mégis elmondható, hogy az európai országok döntő többségében a médiaismeretet integrált formában oktatják. Elsősorban a vizuális kultúra, az anyanyelvi nevelés, a társadalomismeret / állampolgári ismeretek tantárgyai közvetítik a médiáról szóló tudást, míg a technikai készségeket az informatika tantárgyban jelenítik meg a tantervek.[4]

A magyar kerettantervben[5] a médiaismeret önálló tantárgyként is megjelenik: 9., illetve 10. évfolyamon kötelezően választható tárgyként (egy éven át heti 1 órában), 11-12. évfolyamon pedig a művészetek műveltségterület tantárgyai között (ének-zene, dráma és tánc, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret). Itt az iskola döntheti el, hogy az adott órakeretből (2 éven át heti 2 óra) mely tantárgyakat és milyen arányban fogja tanítani. Ugyanakkor két szinten érzékelhető az integrációra való törekvés is: egyrészről a médiaismereteket a kerettanterv felső tagozattól a vizuális kultúra tantárgyba integrált formában közvetíti, s a magyar nyelv és irodalom tantárgy szintén tartalmaz médiaismereti témákat. Másrészről pedig a mozgókép- és médiaismeret tantárgy is alapoz többek között a magyar nyelv és irodalom órákon tanultakra. A közös pontokat a kerettanterv jobb oldali oszlopa folyamatosan felmutatja, s a sok átfedés, érintkezési pont világosan utal arra, hogy a médi-

[3] A kérdés részletesen tárgyalja: Buckingham, David: i. m. 88–92.

[4] Hartai László: A médiaoktatás a formális oktatásban – trendek és rokonságok Európában egy 2012/2013-as uniós kutatás eredményei alapján.

[5] http://kerettanterv.ofi.hu/ - 2013. 12. 08.

umok konvergenciája miatt a kultúrával foglalkozó tantárgyak közötti határvonalak lassan valóban idejétmúlttá válnak.[6] Ugyanakkor ezek azok a pontok, ahonnan például magyartanárként «kitekinthetünk» a média felé, és a tantárgyi ismeretek közvetítésének alternatív módjaként használhatjuk azt. Nyelvtanból a kommunikáció és tömegkommunikáció (reklám, hír, sajtóműfajok stb.) témaköre kínálja a legváltozatosabb lehetőségeket, irodalomból pedig ide tartozhat minden „határterület": az archetípus kultúrája (népköltészet, mitológia, tömegkultúra) éppúgy, mint a filmes és színházi adaptációk kódváltásokat feltérképező elemzése, vagy a kortárs irodalom audiovizuális és multimédiás szövegeinek befogadása.

A média erőteljesebb használata az oktatási folyamatban szintén kétségtelen pedagógiai hozadékkal kecsegtet: egy ilyen gyakorlat a diákok saját tapasztalatából indul ki, tehát életszerű; egyúttal a fogyasztói kultúra gyerekekre jellemző magatartásformáit (tempó, kreativitás, interakció stb.) valamennyire visszacsábítja az iskolába. Ráadásul korszerű tanuláskoncepción alapul, s a kísérletezés, együttműködés és élmény kiemelt szerepét hangsúlyozza. Legalább ennyire lényeges, hogy eközben lehetőség nyílik két fontos elem, a szövegértés és kritikai tudatosság, valamint a szövegalkotás összekapcsolására. A kreatív feladatok és a web 2.0 aktívabb használata amellett, hogy örömmel és az ismerős közeg biztonságával jár, a kooperatív tanulásszervezés lehetőségét is megadja, ezáltal fejlesztve az együttműködés napjainkban oly lényeges kompetenciáját. A továbbiakban egy rövid példán mutatom be, milyen integrációs lehetőségeket kínál például a reklám témaköre.

Már a kezdet kezdetén eldönthetjük, hogy a kereskedelmi vagy a társadalmi célú reklám médiaszövegein alapuló órákat szeretnénk. Mindkettőnek megvan a maga előnye. A kereskedelmi reklám játékosabb, az iskolán kívüli élet része, olyan kulturális réteget alkot, amelyet minden tanuló ismer, de amelyet az iskolában nem szokás rendszeres vizsgálatnak alávetni. A reklámot egyfajta „bűnös mellékzönge" kíséri, a manipuláció, a kíméletlen üzleti haszonlesés konnotációja kapcsolódik hozzá. Ugyanakkor a gyerekek szeretik is őket, beszélnek róluk, egy-egy különösen népszerű reklám „mémként" él tovább a közösségi oldalakon. Önmagában már az élményt jelent, hogy mindez tudományos diskurzus tárgya lehet, hogy a reklámok működésmódja objektív paraméterek mentén leírható és értékelhető. A kereskedelmi reklám kapcsolódási pontot kínál a társadalomismeret felé, amely a média működésének megértése nélkül nem lehet teljes. A társadalmi célú reklám ugyanakkor fontos közösségi problémák megbeszélésére ad alkalmat, mindannyiunkat érintő etikai kérdések megvitatása felé nyitva meg az utat.

A reklám különösen alkalmas a sztereotipizálás jelenségének megbeszélésére, s bár e tekintetben nyilvánvalóan fájdalommentesebbnek tűnik kereskedelmi reklámokat használni, felsőbb évfolyamokon már érdemes megkockáztatni a társadalmi célú reklám élesebb, gyakran a sztereotípiákat leleplező működésmódja felé való nyitást. Komoly nevelési hozadéka lehet annak, amikor a tanulók megtapasztalják azt a szempontváltást, amely a társadalmi célú reklámokban oly gyakori, s amely a felületes vagy az előítéletes gondolkodás paneljeinek lebontását célozza.

Szintén elsődlegesen nevelő célú órákkal (osztályfőnöki, erkölcstan) kapcsolódik összsze a reklámok elemzésének következő aspektusa, az identitás, mintakövetés témaköre is.

[6] Buckingham, David: i.m. 92.

Amikor azt vizsgáljuk, milyen magatartásmodelleket jelenít meg vonzóként, akár egy-egy termékhez kapcsolódva is a reklám, vagy épp fordítva, melyek azok a minták, amelyektől elrettent, s a termék vagy szolgáltatás felhasználása útján egyúttal „meg is óv" minket, már a korunk társadalma által felkínált szereplehetőségek terepén járunk, s tudatosíthatjuk saját viszonyulásunkat is e szerepekhez.

Magától értetődő, hogy – mint minden médiaszöveg –, a reklám is kapcsolódik a vizuális kultúra tantárgyához. A reklámplakátok a tisztán vizuális, a reklámfilmek pedig a mozgóképi formanyelv eszköztárának tanítására, illetve elmélyítésére alkalmasak. Talán kevésbé szembeötlő azonban, hogy a reklámfilmek ideális alapot adhatnak a narratív struktúra elemzésére, amennyiben rövidek, és szinte népmesei egyszerűségű szerkezetet jelenítenek meg. Ugyanígy könnyen bemutathatjuk a legendaépítés jelenségét is a reklámokon, ahol a hős gyakran magában a reklámozott termékben testesül meg. E két utóbbi szempont az irodalom oktatásához kapcsolja reklámmal kapcsolatos stúdiumainkat, míg a reklámszabályozás témája újfent a társadalomismeret, illetve az állampolgári ismeretek tantárgyakhoz köthető.

Módszertani szempontból lényeges, hogy a reklámok tanulmányozása során a mindennapi tapasztalat és az előzetes tudás szisztematikus tanulmányozás tárgyává válik, rendszerbe illeszthető. A leginkább célravezető, ha a médiaszövegek olvasásának és értelmezésének képességét a médiaszöveg-alkotás készségének fejlesztése teljesíti ki. Erre jó alkalmat kínálnak a tömegkommunikáció témakörének tárgyalásakor amúgy is gyakran készülő projektek: osztályújságok, osztályhonlapok vagy -blogok, Facebook-oldalak és csoportok stb. Fontos, hogy a kreatív alkotói folyamat elméleti reflexióval záruljon, amely az explicitté tett saját tudáson felül új információt is tartalmaz már.[7]

*

Végül egy konkrét médiaszöveg lehetséges megközelítéseit mutatom be. Farkas Antal munkája[8] az «Együtt a fogyatékossággal élők elfogadásáért» kampány reklámfilmjei közül az Iroda címet viseli, de éppígy lehetne a címe az utolsó feliraton megjelenő kérdés is: «Ez egy gyönyörű világ?» Olyan társadalmi célú reklámról van szó, amely a fogyatékkal élők integrációjának témáját érinti, s egyaránt tárgyalható nyolcadik és tizenegyedik osztályban, még ha nyilvánvalóan más-más szinten is. A következő táblázat a feldolgozás elképzelhető aspektusait és az eközben alkalmazott különféle munkaformákat szemlélteti.

[7] Buckingham, David: i.m. 137., 139. és 141.

[8] http://www.youtube.com/watch?v=D5EytgehpBE&list=PL1F23158A9B874062&index=1 - Letöltés: 2013. 12. 08.

Tevékenység	Ismeretek	Munkaforma
érzelmi hatás megfogalmazása	a társadalmi célú reklám fogalma, témái	egyéni írásbeli reflexió; majd megosztás a többiekkel
a kiemelés mozgóképi eszközeinek összegyűjtése	képkivágások, közelképek, kameraállások és kameramozgások, montázs, tempó, hanghatások stb.	csoportmunka; közös feldolgozás, majd poszter készítése az összegyűjtött elemekből
narráció szerepének értelmezése	ellentéten alapuló szerkesztésmód	páros munka; jelenetenként felosztani a reklámfilmet, szavakba önteni a kollégák „alternatív helyzetértelmezését", amelyet, bár verbálisan nem, de metakommunikáció útján annál inkább közölnek
a külső (kollégák) és belső (hős-narrátor) nézőpontok összevetése	sztereotípia, előítélet	páros munka, fiktív interjú készítése a kollégákkal és a hőssel, kiemelve a viselkedési formák mögött álló hiedelmeket és félelmeket, illetve ezek okait
«Te kit választanál?» – csoporthoz való kapcsolódás, szerepek, tulajdonság-együttesek, azonosulási lehetőségek a reklámszövegben	mintakövetés, identitás, magatartásmodell	egyéni állásfoglalás, érvelés; ha a helyzet úgy hozza, közös vita
a reklám a közlésfolyamatban	a komplex elemzés szempontjai (összefoglalás) Ki üzen általa? Mit? Milyen céllal? Ki alkotja a célközönséget? Milyen formanyelvi sajátosságokkal rendelkezik a szöveg? Milyen életstílus / értékrend áll mögötte? Milyen érzelmi hatást érhet el? Milyen különféle befogadói értelmezésekhez vezethet? Kinek a hasznát / hatalmát szolgálja?	csoportmunka, a kérdések alapján szemléltető ábra készítése az elemző megállapításokról

Jegyes-Tóth Kriszta

Porogi András, Dr. Benda József, Horváth Vanda,
Farkas Erika, Borókai Gábor, Mayer József

Kerekasztal-beszélgetés a pedagógusok média-reprezentációjáról

Porogi András, Dr. Benda József, Horváth Vanda,
Farkas Erika, Borókai Gábor, Mayer József

Kerekasztal-beszélgetés a pedagógusok médiareprezentációjáról

Moderátor: Jegyes-Tóth Kriszta

Jegyes-Tóth Kriszta: Engedjék meg, hogy bemutassam a kerekasztal-beszélgetés résztvevőit: Porogi András, a Toldy Ferenc Gimnázium igazgatója, Dr. Benda József, az OFI főigazgatói főtanácsadója, Horváth Vanda, az MTVA gyermek- és ifjúsági műsorok főszerkesztője, Farkas Erika, a Kossuth Rádió műsorvezetője és szerkesztője, Borókai Gábor, a Heti Válasz főszerkesztője és lapigazgatója és Mayer József, az OFI Tartalomfejlesztési és Módszertani Központjának központigazgató-helyettese.

Kérem, mondják el röviden, hogy Önök mit tapasztalnak, mit látnak, hallanak, olvasnak a különböző médiumokban a pedagógusokkal, a pedagógiával, az iskola világával kapcsolatban.

Mayer József: Engedjék meg, hogy én egy kicsit távolabbról kezdjem. A kérdés nyilván az, hogy amióta egyáltalán nagy nyilvánosság előtt lehet iskoláról, tanárokról, pedagógiáról beszélni, akkor ez milyen módon történik. Ha a 20. század néhány kiemelkedő, iskolákat bemutató regényalkotását nézzük, és ilyen például A város és a kutyák[1], vagy a Törless iskolaévei,[2] akkor azt láthatjuk, hogy az iskolák kedvezőtlen képben jelennek meg. A kedvezőtlen iskola-képhez pedig kedvezőtlen pedagóguskép társul. A magyar irodalomból példaként hozhatjuk fel Szabó Dezső írásait, ahol szintén így jelenik meg. Nagyon hasonló tapasztalható a film és a televízió világában is, ahol sajnálatos módon mindig a lesajnált, kedvezőtlen adottságokkal rendelkező pedagógus jelenik meg, de természetesen vannak kivételek. De azért érdemes végiggondolni egy skálát Hannibál tanár úrtól Ámbár tanár úrig.

Élesebben fogalmazva a sajtóban is ez jelenik meg: sokszor a nyilatkozó pedagógusok elmondják, hogy milyen borzalmas a pedagógusszakma, mennyire kevés a fizetés és így tovább. A szerkesztőkben pedig nem igazán merül fel az, hogy ezeket a cikkeket nemcsak pedagógusok olvassák. A megjelenő kép tehát a lesajnált pedagógus, és a kedvezőtlen pedagógiai környezet. Az sem segít sokat ezen, ha a heroikus munkát végző szakembert mutatjuk be, mert bár elismerjük fantasztikus teljesítményét, de valahogy nem szeretnénk a helyében lenni, és még kevésbé szeretnénk a gyerekünket arra biztatni, hogy legyen pedagógus.

Jegyes-Tóth Kriszta: A kollégái is így érzik? Egyetértenek-e azzal, hogy a médiumokban egy kevésbé pozitív pedagóguskép jelenik meg?

---

[1] M.V. Llosa.

[2] R. Musil

Dr. Benda József: Részben értek egyet ezzel a megállapítással. Egy kicsit kitágítva a képet, azt gondolom, a médiát két részre bonthatjuk: van a szaksajtó, amelyet a pedagógustársadalom ír a pedagógustársadalom részére, és van az a média, amit a közmédiának nevezhetünk: ez a többi társadalmi szereplő számára mutatja be az iskolaszektor működését.

Jegyes-Tóth Kriszta: Beszéljünk az utóbbiról, annál is inkább, mert tegnap foglalkoztunk a pedagógus-folyóiratokkal.

Dr. Benda József: Ez a csatorna, azt gondolom, hogy csapdában van. A közmédia nemcsak a pedagógustársadalmat állítja be negatívan, mert ki van téve egy sajátos nézettségi szempontnak! A médiában íratlan szabály: csak a rossz hír: „A Hír". Mondanék egy példát: amikor iskolaigazgató voltam egy alapítványi iskolában, nagyszerű programokat szerveztünk és mutattunk be a gyerekekkel. Egyszer elhívtam egy médiaceleb ismerősömet, hogy tudósítson a közmédiában azokról a színdarabokról, amelyeket ott a gyerekek előadtak. Ő megkérdezte: „mi A Hír?" – Azt mondtam: „Olyan minőségű műalkotásokat nézhettek meg, amelyek egy kőszínházban is megállnák a helyüket." Ő visszakérdezett: „Mi A Hír?" Megismételtem: „Nagyszerű, élvezetes, kiváló minőségű színházi produkciókat mutatunk be: nem egyet, hanem sokat, egymás után." Erre ő: „Az nem Hír. Ha leváltják az iskolaigazgatót, a szülők fellázadnak a vezetés ellen, vagy egy gyerek kiugrik az iskolaablakon, akkor kimegyünk tudósítani." A közmédia tehát sajátosan közelíti meg az iskolákat: szenzációt keres, mert a csatorna nézettsége a kulcskérdés a számára.

Jegyes-Tóth Kriszta: Porogi András, hozzáfűzne-e még ehhez valamit?

Porogi András: Szerintem rosszabb a helyzet annál, mint amelyet itt a kollégáim felvázoltak, két ok miatt. Az egyik ok az az, hogy történetileg, mivel az írók inkább diákok voltak, mint tanárok, ezért az irodalomban is sokszor negatívan szerepel a tanár. A másik ok ennél súlyosabb. Az iskola világa a gyerekek lelkében eddig jóval nagyobb szerepet játszott. Most a helyzet megfordult: az iskola világa mellé, fölé, köré épül az a médiavilág, amelyet ők fogyasztanak. Már nem az iskola magyarázza a világot, hanem az iskolát az őket ért ezernyi médiahatásban, annak fényében, árnyában, tükrében ítélik meg. Azért, hogy ez egy kicsit kézzelfoghatóbb legyen, mondok egy példát. Bizonyára többen ismerik a South Park című amerikai rajzfilmsorozatot. A gyermekeink ezt nagy előszeretettel nézik a 18-as karika ellenére is. A South Parkban van egy iskola, ott van egy igazgatónő és vannak tanárok. Ezek a tanárok gyengeelméjűnek, lúzernek, pedofilnak, drogosnak vannak ábrázolva. Igaz, hogy ez csak karikatúra, de azért tudjuk azt, hogy nyilván vannak ilyen tanárok is. Tehát amiről a rajzfilm beszél, az nem hazugság. De ha a gyermek ezt a tanárképet kapja, akkor nyilván a saját tanárait is más szemmel kezdi el nézni. Másik példám: a reklámok. Azok a reklámok, amelyek iskolában játszódnak vagy az iskoláról szólnak, azokban a tanár mindig a vesztes, a lúzer pozíciójában van, függetlenül attól, hogy jó tanár vagy rossz. Ez a szerep osztódik ki a számára. Ez pedig azért veszélyes, mert nyilván azt szeretnénk, hogy a tanári szakma presztízses legyen, ahová valóban a legtehetségesebb emberek jelentkeznek, ez a tanárkép pedig ez ellen dolgozik.

Jegyes-Tóth Kriszta: Azt hiszem, hogy erőteljesen meg lettünk szólítva, mi, a médiumok képviselői. Rossz, rosszabb, még rosszabb. Tényleg ilyen lenne a pedagógusok megjelenítése a különböző médiumokban?

Farkas Erika: Először is végre rájöttem, hogy miért vagyok ide meghívva. Mert én vagyok a kakukktojás.

Jegyes-Tóth Kriszta: Igen, egyébként. A Hely.

Farkas Erika: Én a Hely című műsort vezetem a Kossuth Rádióban. A Hely című műsorban kizárólag pozitív példákat mutatunk be. Ez egy markánsan olyan műsor, ahol igyekszünk derűs hangnemben, oldott hangvétellel, ismereteket továbbítva helyszíneket bemutatni. Mondok példákat: kísérleti iskolákról, kísérleti tanítási módszerekről, felzárkóztatási iskolákról, a Molnár Ferenc Általános Iskolától kezdve a Nyírségig. Számtalan helyen készítettünk már iskolákról riportot. Ha pedig pedagógus beszél a műsorban, akkor elhihetjük, hogy ő tényleg lelkes, elkötelezett és boldog tanár. Egyébként halkan hozzáteszem, hogy mégse a tükör csinálja a valóságot, a médiumok vagy a média végső soron reflexív, homlokegyenest mást nem mutathat, mint amit lát. Példaként tenném hozzá, hogyha elkezdi a reklám- és a médiaipar sugározni, hogy az anyák egy emberként rosszak, attól még nem biztos, hogy minden gyermek azt fogja gondolni, hogy az ő anyukája lúzer. Tehát talán kicsit túl van dimenzionálva a vita kedvéért ez a bizonyos lúzerség, amely egyébként akár rokonszenves is lehet.

Horváth Vanda: Én is kakukktojás vagyok. Mi az M2 gyerekcsatornával és a Petőfi Rádióval kifejezetten azon dolgozunk, hogy a tanárok visszakapják azt az áhított szerepet egy gyerek életében, amelyet itt most többen hiányolnak.

Borókai Gábor: A jelenlévők mindig kakukktojások. A sajtóról sokféle felfogás él. Az egyik a hírt úgy tekinti, hogy minden információ hír, amit valaki el akar titkolni, minden más reklám. Épp ezért, hogyha valamit nagyon akarnak közölni, azt reklámnak tekinti, és attól ódzkodik. De ez csak egy szegmense a sajtófelfogásnak, ennél sokkal szélesebb felfogást jelenítünk meg itt mi hárman. Kriszta a fölvezetőben említette, hogy nemcsak a Heti Válasz főszerkesztőjeként, hanem a Médiaunió képviseletében is vagyok itt. Ha a színpadon puska van, az általában elsül. Tehát ennek is van valamilyen jelentősége. A Médiaunió ma tette közzé az idei témaválasztását. 2008-ban alakult a szervezet, kifejezetten azt célozva, hogy jó ügyeket karoljon fel. Ezzel is szeretném aláhúzni azt, hogy a jó dolgok is a sajtó érdeklődési körébe tartoznak. Foglalkoztuk mi már a mindennapos mozgás fontosságával, azzal, hogy a hendikepeseket fogadjuk el, idén pedig „jó embert" kerestünk, és a szavazás során megtalált legjobb hat emberben két pedagógus is van. Az idei téma pedig a felelős médiahasználat. Azt gondoljuk, hogy a médiahasználat sok sebből vérzik, és leginkább oktatni kell a médiahasználatot is. Ebben a pedagógusoknak kiemelt szerepük van. A rendszerváltozás előtt arra volt – joggal – panaszunk, hogy elzártak előlünk információkat, napjainkban pedig már annyi információ zúdul ránk, hogy emiatt vagyunk kétségbeejtő helyzetben. És főleg a gyerekek a legkiszolgáltatottabbak. Azt hiszem, kellőképpen elkerültem az eredeti kérdést. Annak idején azt tanították nekem kormányszóvivőségem alatt, hogy soha egyetlen kérdés-

re se válaszoljak, mert akkor nem derül ki, mikor kerülöm a kényes kérdést. Tehát mi volt a kérdés? Mi a pedagóguskép? Bennem nem a média által él a pedagóguskép, hanem személyes tapasztalat által. Sok tanáromra szeretettel emlékezem vissza, és az, hogy elértem azt, amit szerettem volna elérni, az nekik köszönhető. Úgyhogy nekem ez a pedagógusképem. És minden más reklám.

Jegyes-Tóth Kriszta: A kérdés valójában arra vonatkozott, hogy a pedagógia, az iskolarendszer, a pedagógusok miként jelennek meg például a Heti Válaszban.

Borókai Gábor: Amikor a Hír TV-t létrehoztuk, elhatároztuk, hogy nálunk lesznek jó hírek. A vasárnap esti nyolcórás híradó, az a jó hírek híradója volt. Hamar észrevettük azonban, hogy a jó hírek híradóját nem nagyon nézik. A tükröt össze lehet törni, de a tükör valamit közvetít. Mi is azokat az információkat, leírásokat, riporthelyszíneket keressük, ahol izgalmat, érdekességet, feszültséget találunk. Bizonyos rovatainkat azért hoztuk létre, hogy az újság ne csak negatív energiát sugározzon, mert az rendkívül frusztráló. Nagy szükség van pozitív energiákra. Őszintén szólva, nem emlékszem, hogy iskolával kapcsolatban mi volt az a rendkívül pozitív cikk, amit mi elővezettünk, de arra sem emlékszem, hogy mi volt az a rendkívül negatív, amivel kapcsolatban mi írtunk.

Jegyes-Tóth Kriszta: Ennél a témakörnél maradva, milyen szerkesztési elvek, szempontok alapján kerül be ez a témakör például az önök által képviselt médiumba?

Horváth Vanda: A múlt héten elindult a Legokosabb osztály című gyerekvetélkedő az M2-n. 3–4. osztályosokat választottunk, akik már elég okosak ahhoz, hogy izgalmas kérdésekre tudjanak válaszolni, de még nem olyan cinikusak, mint a felsősök vagy a gimnazisták. A vetélkedő minden része arról szól, hogy az egész osztály a pedagógussal együtt tegyen valamit, ami jó dolog. Együtt jönnek a tévéfelvételre, együtt izgulják végig a feladatokat. A pedagógusok szeme ragyog, mert nem kell szigorúnak látszódniuk és kapnak egy olyan eszközt, amellyel kreatívan tudnak a gyerekkel emberi szálakat kialakítani. A másik példám a gyerekhíradó. Elmegyünk iskolai előadásokra, beszámolunk az év pedagógusa választásról, igyekszünk minden jó hírt átadni. Nyilván a gyerekeknek jó híreket mond az ember. Ezzel kivételezett helyzetben vagyunk, hiszen nem kell a valósággal olyan módon szembenéznünk, mint például egy közéleti hetilapnak.

Jegyes-Tóth Kriszta: Az urakat kérdezem újra, hogy Önök szerint a média mivel járulhatna még hozzá ahhoz, hogy az oktatás, az iskola, a pedagógusok még vonzóbbá váljanak a gyerekek, a fiatalok szemében? Egyáltalán szükséges-e, hogy ilyen feladatuk legyen?

Dr. Benda József: Úgy gondolom, hogy a médiának átadhatatlan felelőssége, hogy egy élhetőbb, és mindannyiunk számára több együttműködést lehetővé tevő közösséggé segítse válni az országot. Ez egyrészt a média felelőssége, másrészt ugyanez – egy másik szinten – az iskolák felelőssége is. Számolnunk kell azonban a média sajátos természetével –, ahogy Borókai Gábor mondta: „a jó hír az reklám, amit el akarnak titkolni, az viszont érdekes." Figyelembe kell tehát vennünk a médiának ezt a sajátosságát. Ennek tudatában kell az iskolák-

ról, a pedagógustársadalomról szólni a nézőkhöz. Fontos szempont, hogy „érdekes" legyen, amit látnak, ne unalmas izzadságszagú, rossz emlékeket idéző világ. Ha ilyet lát a néző, át fog kapcsolni egy másik csatornára. A ma folyó Uniós fejlesztések közepette bőven adódhatna lehetőség arra, hogy izgalmas történeteket kommunikáljunk az iskolák belső megújításának küzdelmeiről. Egy olyan korszakban élünk, amikor 5-10 év alatt teljes, gyökeres átalakuláson fog keresztül menni az iskolarendszer. Egy ilyen változás, fejlődés, átalakulás azonban – mindenki tapasztalhatja – nem egy diadalmenet. Ez egy küzdelem. Minden résztvevő küzd önmagával, az új helyzetekkel, és csoportok, szervezetek egymással, a nagyobb lehetőségek elnyeréséért. Ez „a jó" és „a rossz" harca egymással. Egyéni, csoport és társadalmi érdekek ütközése egy bizonyos szempontból. És ha így fogjuk fel, máris keríthetünk egy „hollywoodi sikertörténetet", egy „való világ" show-t köré, amire a néző vágyik. Ezt meg fogja nézni. Talán egy ilyen dramaturgiával tehetné a média a nézőközönség számára fogyaszthatóvá az iskolák történéseit. Amikor átalakul az Oktatáskutató Intézet, megújul egy iskola, több személy, csoport drámát, konfliktusok sorozatát élhetik meg. Egyesek háttérbe, mások előtérbe kerülnek. Energiák felszabadulnak vagy lecsendesednek. A „jó" és a „rossz" küzdelme minden szinten nyomon követhető, és mindkét félnek meg van az esélye a győzelemre, bukásra egyaránt. Ha viszont a média által támogatott környezetben kell ezeket a csatákat a „jediknek" megvívni a „Darth Vaderekkel" szemben, akkor ez felerősítheti a siker lehetőségét. Arra biztatnám a médiát, hogy szálljon be egy-egy ilyen hajóba, kövesse végig az eseményeket: hogyan születik meg egy konzervatív léleknyomorító iskolából, egy új személyiségorientált intézmény, amelybe már szívesebben járnak a tanárok, diákok egyaránt.

Mayer József: Szerintem érdemes a nézőponton változtatni. Nem szeretnék feladatot adni a médiának, de általában a tanulásról sokkal több mindent lehetne közvetíteni. Az az igazi kérdés, hogy mire jó a tanulás. Ha a képernyőről, újságból, mindenhonnan azt látja a gyerek, hogy ez fontos, hogy mi mindent lehet ennek a segítségével elérni, akkor ez egy nagyon fontos üzenet lehetne. Jelenleg azt lehet tapasztalni tömeges méretekben, hogy ilyen-olyan műsorban „egyszer-kétszer fellépek, mondok vagy csinálok valamit", és akkor én már nagyon nagy sztár vagyok. Ha a népszerű sorozatokban megjelenne a tanulás, a tanulási tevékenység ábrázolása, az előhozná a pozitív pedagógusképeket is.

Porogi András: Arról még nem beszéltünk, hogy ez nemcsak magyar probléma, hanem az egész nyugati világ küzd ezzel az ellentmondással. Nyugat-Európában is tanárhiány van, mert a fiatal pályaválasztók nem érzik megbecsült foglalkozásnak a tanári pályát. Tehát a média működésétől függetlenül azt gondolom, hogy civilizációs problémáról van szó. Hiába költenek az államok 100 milliárdokat a közoktatásra, ha a médiában ezernyi helyen rombolódik a tanárok presztízse. Az egész rendszer újragondolására lenne szükség. Banális példával élve, ha a milliók által nézett szappanoperákban megjelenne egy pozitív tanárfigura, annak valószínűleg jelentős hatása lehetne. Ezt stratégiai problémának látom: az oktatás és a média viszonya. Ez nem egyszerűen a szereplők szándékaitól és moráljáról függ.

Farkas Erika: Azt gondolom, hogy függ a szereplők szándékaitól és moráljától is. Itt öt apróságról beszélünk, és mindegyikről óráig lehetne beszélni. Utoljára emlékeim szerint a Szomszédok című sorozatban volt pozitív tanárfigura és pozitív iskola. Amúgy újabban a

Szomszédok című sorozat nagy kultusznak örvend a tanulóifjúság körében. A másik alapvető kérdés, hogy a publikum vélt igényeit kiszolgálja vagy formálja-e egy-egy médium. Ez a vita nem új keletű. Amely médiumnak pusztán a profittermelés a célja, az nyilván kiszolgálja a vélt igényt. Amelyik médiumnak nem az a dolga, hogy profitot termeljen, annak az lenne a kötelessége, hogy formálja ezt az igényt. Hogy a jó hír óhatatlanul reklám, az szerintem nagyon jó. Újfent a Hely című műsort említeném, rengetegen fordulnak hozzánk, akik felismerik, hogy mennyi reklámot ér félmillió hallgató naponta. Mayer Józsefre reagálva, nagyon tetszett nekem ez a „csináljunk gusztust a tanuláshoz". Ha az ember a tudás vagy a tanulás örömét próbálja valamilyen indirekt eszközzel bemutatni, akkor az iskola és a pedagógusok presztízsét is emeli.

Jegyes-Tóth Kriszta: Borókai Gábor, hozzáfűznél valamit?

Borókai Gábor: Erika belekezdett abba, amit én is szerettem volna mondani. Itt a média egységes valamiként említődik, holott nem az. A média eredendően arra szerződött, hogy információt osszon meg mássokkal, vagy rajta keresztül információkat lehessem megosztani. Igen hamar kiderült azonban, hogy ez egy jó profittermelő iparág is. Nyilvánvalóan más természetű a kereskedelmi média és a közszolgálati média. Tájékoztatás vagy profittermelés, nagyon különböző. A tömeg- vagy kereskedelmi média azt reklámozza, hogy nem kell küzdeni, nem kell sokat dolgozni, nem kell sokat tanulni, hanem ügyesnek kell lenni. „Megcsináljuk okosba." Érdemes tehát különbséget tenni a médiumok között.

Jegyes-Tóth Kriszta: Az előzőkhöz kapcsolódva kérdezem, hogy van-e egyébként párbeszéd az iskola és az egyes sajtóorgánumok között? Eljuttatják-e bármilyen módon a sajtóorgánumokhoz ezeket a bizonyos jó híreket Önökhöz? Nyilvánvalóan az újságírónak is dolga, hogy utánamenjen ezeknek.

Porogi András: A mi iskolánk a helyi médiával kapcsolatban áll. A kerületi újság pedig rendszeresen tudósít is.

Jegyes-Tóth Kriszta: De érzik szükségét annak, hogy legyen konkrét médiatámogatása egy-egy óvodai-iskolai történésnek, egy új pedagógiai módszernek, egy jó gyakorlatnak?

Porogi András: Biztos. Én azt figyeltem meg, hogy a helyi közösség számára ez fontosabb és izgalmasabb, mint általában.

Mayer József: Régebben voltak direkt műsorok: az Iskolatévé vagy a Mindenki iskolája az iskolázatlan felnőtteknek. A kérdés itt az, hogy milyen kapcsolat állhat fenn iskola és média között. Ha újra létrejönnének ilyen direkt tudáscsatornák, akkor az iskolákban, a kutatóintézetekben szakmai műhelyek szerveződnének a tartalom-előállításért. Ennél jobb együttműködést nehezen tudnék találni. Ez számomra azt jelenti, hogy nagy számú, jól képzett pedagógusnak a tudása bevonható lenne ebbe a tudástermelő műhelybe és közvetíthető lenne rendkívül széles körben, gyerekeknek, felnőtteknek. Ez pedig jó válasz lehetne az élethosszig tartó tanulásnak, mint új tanulási paradigmának a kihívásaira is.

Dr. Kaposi József

Zárszó

Dr. Kaposi József

Zárszó

Köszöntöm a vendégeket, akik az elmúlt két napban rész vettek az OFI ez évi konferenciáján.

Igencsak nagy figyelmet követelt azoktól, akik végigkövették a két nap összesen 10 plenáris előadását, illetve bekapcsolódtak a 18 különböző szekció munkájába, ahol jó gyakorlatokat, valamint újabb és újabb kutatási és fejlesztési eredményeket láthattunk a média és az oktatás világából. Sokat gondolkodtam azon, hogyan is lehet ennek a szakmailag nagyon tág spektrumot felölelő konferenciának megadni az összegzését, végül arra jutottam, hogy nagyjából hat fontos elemet, fókuszpontot tudnék kiemelni.

Az egyik ilyen fókuszpont az, hogy ez a konferencia nagyon jól bemutatta azt az új helyzetet, azt a hatalmas kihívást, amivel az infokommunikációs fejlődés hihetetlen üteme és a média világának mindennapi életünkben való térnyerése következtében az oktatás területén is szembe kell néznünk. Balatoni Monika előadásában ezt a változást nagyon jól illusztrálta azzal, hogy míg Benedek pápa választásakor alig-alig villant egy-egy vaku vagy okostelefon, ugyanez Ferenc pápa választásánál tömegesen megtörtént. De talán még érzékletesebb az a statisztikai adat, amely szerint az emberek szerte a világon több I-phone-t vásárolnak naponta, mint amennyi gyermek születik. Azt gondolom, ez az adat mindannyiunkat mélyen érintett. Hogy itt van-e ezzel a tökéletesen új világgal a Gutenberg-galaxis vége, azt nem tudom, de néhány nappal ezelőtt egy neveléstudományi konferencián az egyik angol professzor előadását egy olyan karikatúrával zárta, amelyen a digitális világban szocializálódott gyerek rácsodálkozik egy könyvre…

A kihívások tehát adottak, és az elmúlt két nap előadóinak mindegyike ezekre a kihívásokra kereste a válaszokat. Ugyanakkor nagyon nehéz ebben a helyzetben bármit is mondani, jósolni, már csak azért is, mert ez az új helyzet egyszerre áldás és átok – ez a második fontos tapasztalat, amely leszűrhető a konferencián elhangzottakból. Áldás, mert nagyon gyorsan hihetetlen mennyiségű információhoz juthatunk, a virtuális világban pillanatok alatt eljuthatunk a világ olyan helyeire, ahol még soha nem voltunk, és rendkívüli gyorsasággal építhetők a kapcsolatok az internet, a média segítségével. De egyben átok is, mert ez a világ kísér, nyomon is követ, és egyre inkább függésben is tart minket. Erre utalt Balog Zoltán miniszter úr is nagytestvér-hasonlatával: személyes és közösségi létünk állandó megfigyelés alatt áll, folyamatosan adatok keletkeznek rólunk, minden egyes tevékenységünkkel digitális lábnyomokat hagyunk, amelyek sok év után is visszakereshetőek. Mindemellett fel-

vetődik az a kérdés is, hogy a média által közvetített világ mennyire valóságos. Sok esetben nehéz eldönteni, hogy amit látunk, az valóban az-e, ami: hogy mennyire objektív vagy esetleg manipulatív a felénk közvetített tartalom.

Nem könnyű tehát a helyzet, de a felvázolt kételyek után azért hadd említsem meg a konferencián elhangzottaknak néhány olyan fontos és lényeges elemét – ez a harmadik fontos fókuszpont –, ami az oktatási kérdések területén e témában mindenképp előrelépésként könyvelhető el. Ilyen például az, hogy a médiatudatosságot mint fogalmat egyre szélesebb körben tartják megkerülhetetlen – ahogy Horváth Zsuzsanna is mondta –, releváns tudásnak mind az iskolahasználók és a pedagógusok, mind pedig a társadalom oktatáson kívüli tagjai. Hogy ez mennyire így van, jól mutatja Borókai Gábor bejelentése, amely szerint a Médiaunió szervezete a 2014-es, egész évben zajló, országos kampányának témájául épp „A felelős médiahasználat"-ot választotta. A társadalmi célú kampány témáját minden évben megpályáztatják (2013-ban a „Jó embert keresünk" volt a téma), bárki tehet javaslatot a szerinte legfontosabb, a társadalom minél szélesebb rétegeit érintő problémára. Azt hiszem, ez is mutatja, hogy a mi konferenciánk jól fókuszált erre a társadalmi igényre.

A média betörése mindennapi életünkbe – és így az oktatásba is – komoly hatással volt a tudományra és nyelvünkre is: megjelentek olyan új kutatási területek (és a rájuk vonatkozó kifejezéskészlet, szaknyelv), amelyek eddig nem léteztek: médianyelv (sőt, mint megtudtam, létezik már ómédia és újmédia nyelv is – Aczél Petra előadásából sokat megtudhattunk erről a világról); médiareprezentáció; médiatudatosság; médiapedagógia. Az utóbbi 8-10 évben rengeteg olyan szakmai anyag született ebben a témában, amit az oktatáskutatással, -fejlesztéssel, -irányítással foglalkozó embereknek érdemes lenne feldolgozniuk. Különösen, ha arra gondolunk, hogyan alakította át a média és az infokommunikáció fejlődése a mai gyerekek tanulással, információszerzéssel és -megtartással kapcsolatos szokásait. Erre az átalakulásra pedig az oktatásnak és a tanári szakmának is reagálnia kell, szem előtt tartva a non- és informális oktatásban rejlő lehetőségeket is.

Hartai László mai előadásából megtudhattuk, hogy a médiaoktatásra vonatkozó tantervek tekintetében Magyarország helyzete, pozíciója az európai országok átlagához képest nem rossz, sőt jó. Ebben a témában Magyarország több mint húszéves tapasztalattal rendelkezik, bár a médiaoktatással foglalkozók ambivalensen élik meg az új tantervi szabályozásból fakadó helyzetet: az egyik oldalról nagyon jó, hogy a médiatudatosságra nevelés kiemelt fejlesztési feladat és kereszttantervi elem lett, ezáltal minden tantárgynak, minden műveltségi területnek kell foglalkoznia vele, másrészt ezzel együtt az önálló média tárgy (ahogy erre Papp László gimnáziumi tanár is utalt a filmjében) feloldódott több tantárgyba, amit – természetes módon – nehezen élnek meg a tárgyat oktató tanárok. Tantervi oldalról tehát vannak még tennivalók: érdemes végiggondolni például, hogy jó helyen van-e a művészetek műveltségterületben a média, és nem máshol kellene-e megjelennie, illetve azt is, hogy milyen pontokon kapcsolódjon az informatika tantárgyhoz, de még egyszer kiemelném: európai viszonylatban sem állunk ezen a téren rosszul.

A negyedik nagyobb témakör, ami a konferencián elhangzottakból kirajzolódott, az a média és az internet használatának negatív társadalmi hatásaira vonatkozik. Megtudhattuk, hogy az internet „nem felejt", hogy ami oda egyszer felkerül, 5-10 év múlva is látható – ennek tudatosítása talán nagyobb óvatosságra intené a ma blogoló, posztoló, különböző tartalmakat megosztó fiatalokat. Ugyanebben a kérdéskörben hallhattunk az internetes

zaklatás veszélyeiről és a nem kellően körültekintő internethasználatból következő egyéb személyes tragédiákról, amelyek megint csak a tudatos médiahasználat fontosságára hívják fel a figyelmet. Ahogyan Varga Katalin is utalt arra előadásában, a 12 éven felüli gyerekek 56%-a egyedül internetezik – ez mind a befogadás, mind a feltöltés oldaláról veszélyeket rejt magában. Adatokat hallhattunk arról, hogy az amerikai gyerekek több mint napi 10 órát foglalkoznak olyan tevékenységgel, ami az információhordozással áll kapcsolatban (telefonálás, zenehallgatás, internet vagy elektronikus üzenetek készítése), és azt is, hogy már a tv-t is legyőzte az internet: a mai gyerekek sokkal több időt töltenek a számítógép, az internet, mint a tévé képernyője előtt.

Végül – ötödik fontos pontként – a mostani pódiumbeszéd arról győzött meg, hogy a pedagógusprésztízs növelése nemcsak az oktatáspolitika és a szakma feladata, hanem a média is nagyon sokat tehet azért, hogy ne csak az „örök vesztes" pedagógusok álljanak a figyelem középpontjában – időnként jó volna sikeres pedagógusokat is bevinni a híradásokba, különböző műsorokba, ha tetszik, sorozatokba. Az én mániám az, hogy minden tehetséges gyerek mögött ott áll egy tehetséges, jól felkészült pedagógus; szerencsés volna őt is megmutatni a tehetséges gyerekekről szóló híradásokban, ez is lehetne egy kitörési lehetőség.

Befejezésül ugyanazzal a gondolattal zárnám a konferencia két napjának összegzését, amit Balatoni Monika is kiemelt előadásában: az oktatásnak, a közigazgatásnak és a média világának megosztott és közös felelőssége van a jelen és a jövő nemzedék médiafogyasztását illetően, hiszen csak összehangolt, közös stratégiával lehet választ adni az itt megfogalmazott kihívásokra. A stratégia tartalommal, közös programokkal való megtöltéséhez – úgy gondolom – a mi konferenciánk nagyon sokat hozzátett: az elhangzott előadások és a bemutatott húsz program arról győzött meg minket, hogy nagyon sokan partnereink a médiatudatosságra való nevelésben, és szívesen együttműködnek ennek a területnek a további fejlesztésében.

Köszönöm a figyelmet.

Dr. Hoffmann Rózsa

Médiatudatosságra nevelés

Dr. Hoffmann Rózsa

Médiatudatosságra nevelés

Évszázados óvodapedagógiai tapasztalat, hogy a kisgyerek különösebb nevelés nélkül „ráérez" arra, ami szép, ami nemes. Borúlátó szülők és nagyszülők (sőt, pedagógusok is) azt szokták mondani, hogy ezen csak rontani lehet. De vajon ma is ugyanez-e a helyzet? Nem egészen. A kereskedelmi média éppen arra „érzett rá", hogy a kisgyerekeket valósággal odabilincselik a képernyő elé a harsogó, villódzó, rohanó képek. Az egy másik történet, hogy a rajzfilmek ma már nem királylányokról és királyfiakról szólnak, hanem brutális, erőszakos képsorokkal, nehezen érthető, erkölcsileg megkérdőjelezhető üzenetű történetekről. Nagy kérdés, hogy lehet-e ilyen körülmények között a gyerekeket, fiatalokat médiatudatosságra nevelni?

A bizakodó válasz: igen, lehet és kell is. S ha nem is kecsegtet a vállalkozás 100 százalékos sikerrel, akkor is tenni kell. A konferencia előadói példák sorával igyekeztek bizonyítani, hogy van értelme az erőfeszítéseknek. Azok a diákok, akik nemcsak fogyasztói a médiatermékeknek, hanem valamilyen formában maguk is részt vesznek egy-egy kisfilm előállításában, az alkotás során magukba szívják, hogyan lehet közvetíteni az értéket, hogy lehet harcolni a talmi ellen, szembesülnek azzal a dilemmával, hogy szabad-e manipulálni a gyerekek, a nézők, a hallgatóság gondolat- és érzelemvilágát.

Sajnos nem tudtam figyelemmel kísérni a kétnapos konferencia előadásait, okos és továbbgondolásra érdemes megszólalásait. Így elsősorban arra a kerekasztal-beszélgetésre reflektálok, amelynek a fő témája a médiumok által a nézők elé vetített pedagóguskép volt.

Szerintem – és sokunk szerint – meghatározó jelentőséggel bír, hogy a pedagógust és hivatását a médiumok hogyan jelenítik meg. A tekintélyt sugárzó, értéket közvetítő tanárok bemutatása kitűnő eszköze lehet a pozitív nevelő hatások elérésének. Tudatosítani kellene mindenkiben, hogy a magyar köznevelésben szerencsére azok az óvodapedagógusok, tanító és tanáremberek, valamint szülők vannak nagy többségben, akiknek munkássága, egész életútja tiszteletet érdemel. Mert ha nem így lenne, akkor a negatívumokat felnagyító média hatása kerekedne felül, s a mindennapokban a gyerekek ugyanúgy rombolnának, törnének-zúznának, amint azt a filmeken látják, és tombolna az erőszak.

A világháló semmivel sem helyettesíthető előnyeit nem lehet megkérdőjelezni, ugyanakkor a veszélyeiről sem feledkezhetünk meg. Ebben az új médiatérben eltűntek az úgynevezett kapuőrök: a különböző tartalmú üzeneteket megfogalmazó oldalak a legtöbbször nélkülözik a jó, a szép és az igaz értékrendet megjelenítő szerkesztőelvet. (Sajátos ellentmondás, hogy a látszólag fékevesztett szabadság tombolását egy sohasem látott adatgyűjtés

kíséri, amely már-már a mindenkit szemmel tartás orwelli világának kialakulását, kialakítását sejteti.)

Ha ez így van, akkor a média tudatos használatára nevelő pedagógiának minden korábbinál nagyobb szerepe van. A médiának pedig erkölcsi kötelessége, hogy növelje a hivatást gyakorlók társadalmi elismertségét, hitelességét. A pedagógusoknak természetesen példát kell mutatniuk a gyerekek számára a média használatát illetően is. Mert a médiatudatosságra nevelés nem kifejezetten és nemcsak a médiaórák feladata, hanem az egész tanítási-nevelési folyamatot áthatja, lévén, hogy a média eszközként szinte minden tanítási órán megjelenik.

Kedves Kollégák, az állandó önképzés, a jó pap is holtig tanul mondás a tanárokra évezredek óta érvényes. És amíg iskola és nevelő lesz a földön, mindig is így lesz. Ezen a téren nekünk magunknak is fejlődnünk kell, lépést kell tartanunk a kor eme egyre nehezebben követhető ágának fejlődésével, amit médiának hívunk. Bár az internet tekintetében egyesek vitatják, hogy médium lenne, jómagam mindenféle tudományos megfontolás nélkül, pusztán tapasztalati alapon ebbe a körbe sorolom. Fontosnak tartom, hogy ne csak az internet használóiként lépjünk kapcsolatba vele, hanem ismerjük meg és lássuk át minél jobban ezt az információs csatornát is. De közben ne fordítsunk hátat a Gutenberg-galaxisnak sem, értőn forgassuk és forgattassuk azokat a könyveket és folyóiratokat is, amelyek nevelőmunkánkban rendelkezésünkre állnak.

E gondolatot továbbfűzve nem állhatom meg, hogy egy rövid kitérő erejéig ne szóljak néhány szót az Új Köznevelés című folyóiratról és érdekében. Lassan egy esztendeje megújult; színes formában, színvonalas írásokkal és szép fotókkal minden hónapban ingyenesen megérkezik az iskolákba, és ott van valahol a tanári szobák vagy a könyvtár polcain. Olyan információkat közöl, amelyek a tanítók, tanárok munkáját, szakmai tájékozódását segítik. Minden alkalommal, amikor valahol azt olvasom, hogy a pedagógusok ebben vagy abban a kérdésben tájékozatlanok, óhatatlanul felteszem magamnak a kérdést, vajon miért. Vegyük a köznevelési rendszer megújulását szolgáló egyik aktuális példát. Olvasom, hogy a pedagógus előmeneteli rendszer újabb lépéseként rövidesen induló minősítési eljárásokra egyes cégek súlyos összegekért felkészítő tanfolyamokat hirdetnek, ahol egyebek közt elmondják, miként kell a portfoliót elkészíteni. Ez fölösleges, mi több, ijesztő. Miért fizetnének a pedagógusok egy árva fillért is bárkinek, amikor a minősítési eljárásról, a portfolióról ingyen megszerezhetnek minden információt az Új Köznevelés folyóiratból, a törvényből, a kormányzati honlapról és a témával foglalkozó szakcikkekből. Fel kell ráznunk magunkat, igen, többes szám első személyben, mint a tanító társadalom egésze, s meg kell tanulnunk az információkat megkeresni, megtalálni, helyesen értelmezni és jól használni.

Összefoglalva: a média segítheti vagy ronthatja a tanártársadalom megítélését, tekintélyét, s ezáltal munkájának hitelét és eredményességét. A tekintély ahhoz kell, hogy figyeljenek ránk, adjanak a szavunkra. A tekintélyt nekünk magunknak kell kivívni és felmutatni minden lehetséges módon. A jelenlegi oktatáspolitika ebben segítőtárs, partner és hajtómotor.

A pedagógusok sajnos gyakran áldozataivá válnak a szenzációhajhász, negatív eseményeket felnagyító médiumoknak. De maguk rombolják a tekintélyüket, amikor nem megfelelő módon reagálnak egy-egy szituációra egy médiumban.

Egy jó tíz évvel ezelőtti történetet mesélek el. Valóban megtörtént. Egy kereskedelmi csatorna egy tanárembert interjúvolt meg. Könnyed csevegés volt. A fiatal tanár kopott, rongyos farmerben, kócosan, ápolatlanul, tehát olyan külsővel jelent meg, amely semmiféle tekintélyt

sem sugárzott. Lépjünk túl azonban a külsőségeken, amely – jóllehet üzenete van az öltözéknek – mégsem meghatározó. Könnyed hangnemben folyt a beszélgetés: humorizáltak, a tanár lazán válaszolgatott. Egyszer csak nekiszegezte a kérdést a riporter: „mondja fiatalember, miért megy tanárnak egy ilyen jó humorú, jó kiállású fiatalember"? Vajon hogyan kellett volna reagálnia egy, a hivatását meggyőződéssel vállaló embernek? Talán vissza kellett volna kérdeznie, miért gondolja a riporter azt, hogy csak rossz külsejű, humortalan emberek választják a pedagóguspályát. Esetleg finoman vagy határozottan vissza kellett volna utasítani a kérdésben megfogalmazott általánosító ítéletet, amely szerint a tanárok slamposak, nem jó kiállásúak és talán nem eléggé szellemesek. Ő azonban egyiket sem tette. Ezt még el is könyvelhetjük gyakorlatlanságnak, hiszen akinek nincs rutinja abban, hogy egy gyorsan pergő beszélgetésben, a reflektorok előtt hogyan kell a feldobott labdákat leütni, talán nem kapcsol elég gyorsan. De ami ez után történt, az már nem írható a rutintalanság számlájára. Arra a riporteri kérdésre, hogy miért megy egy ilyen kiváló szellemi képességekkel és adottságokkal rendelkező fiatalember tanárnak, az a válasz született, hogy három ok miatt: tavaszi szünet, téli szünet és nyári szünet. Nem szorul különösebb magyarázatra, hogy válaszával azt a negatív sztereotípiát erősítette meg a nézőkben, hogy a tanárok nem hivatástudatból, hanem a több szabadidőért választják a pályát, vagyis, hogy lusták, és távol állt tőle érvelni a hivatásának védelmében például azzal, hogy felkészült, jó vagy kiváló képességű emberek, akik a fiatalok nevelését tekintik küldetésüknek. A történettel csak azt akartam érzékeltetni, hogy átgondolatlan megnyilvánulásainkkal mennyit árthatunk nemcsak önmagunknak, hanem valamennyi pedagógusnak. Bizony meg kell tanulnunk, hogy rutin ide vagy oda, bárhol, ahol megjelenünk a nyilvánosság előtt, a „tanárságot" szimbolizáljuk. Felvettük a tanárkabátot (Kosztolányi Aranysárkányára utaltam) akkor is, ha magánemberként nyilvánulunk meg, amennyiben kiírják a nevünk alá, hogy xy tanár, tanító, óvónő. Ezért kiemelt szerepe van a médiatudatosság azon oldalának is, hogy tanárként, az alakulóban lévő Nemzeti Pedagógus Kar tagjaként a hivatásunknak joggal megkövetelt és kijáró méltóságot kell sugároznunk. Minden megszólalás egy-egy választás is egyben. Mi magunk döntjük el, hogy miről mit mondunk, hogyan jelenünk meg és miként fogalmazunk.

A médiatudatosságra nevelés egyik kulcsszava a választás. Életünk során minden nap és minden órában választanunk kell, akkor is, ha nem figyelünk fel rá, hogy éppen döntést hozunk. Éppen ezért már az óvodában, az alsó tagozaton a pedagógusoknak olyan instrukciókat kell adniuk, amik beivódnak a gyerek lelkébe, intellektusába, szellemébe. Akkor van rá remény, hogy jól választ majd. Nem azt nézi, nem azt írja, nem azt csinálja, ami rombol, hanem azt, ami szép és jó, ami igaz, ami épít. És nem azt, ami másnak fájdalmat okoz, hanem azt, ami örömöt szerez. Meggyőződésem, hogy akár tantárgyi keretben, akár tantárgy részeként, akár művészetre nevelés, akár reáliák tanítása közben minden olyan gesztusunk és szavunk, amely értéket közvetít és képvisel, az magvetés. Soha, egyetlen percre sem feledkezhetünk meg arról, hogy az elszórt mag gyökeret ereszt, minden gesztusunk és szavunk hat. Így alakítjuk szinte észrevétlenül a gyermek világképét, s állítunk elé példát. Minden nevelésre érvényes ez, s a médiatudatosságra nevelés esetében fokozott, súlyos a felelősség.

A pedagógussal szemben támasztott elvárások egyértelműek. De számon kérhető-e az értékelvűség a médiumoktól is? Bizonyos mértékig mindenképpen. Igen. Különösen a közszolgálati médiumok esetében jogos igény, hogy hitelesen mutassák be a valóságot, hogy az értéktelen helyett az értékeket részesítsék előnyben.

Államtitkárként a médiával kapcsolatban számos jó és rossz tapasztalatot szereztem. Előfordult, hogy mondattöredékeket kiragadva kiforgatták szavaimat. De arra is sok példát tudnék felidézni, amikor a velem nem azonos beállítottságú médium messzemenően hiteles, korrekt tájékoztatást adott egy-egy intézkedésünkről, a pro és kontra érvek kiegyensúlyozottan jelentek meg. Szakmai etikai kérdésnek tartom, hogy ha az adott médium valamilyen terület, esetemben az oktatáspolitika szereplőjével beszélget, akkor az újságíró objektíven kérdezzen. Ne adja a szót a válaszadó szájába, vagy ne kényszerítse abba a helyzetbe, hogy méltatlan, nyilvánvalóan igaztalan vádakra kelljen felelnie, amelyeket más médiumok írtak meg, esetleg olyan szócsőre támaszkodva, amelynek érdeke volt szándékosan ferdíteni.

Saját házam tájáról, a köznevelésről még egy meglehetősen általánosnak mondható jelenségről szeretnék említést tenni. A közel 160 ezer fős pedagógustársadalomnak vannak képviselői, szervezetei. A demokrácia szabályai szerint már néhány ember is alkothat egyesületet. Ez tökéletesen rendben van. A gond az, hogy legtöbbször ezen minimális taglétszámú egyesületek, egyletek és más szervezetek szószólói a teljes pedagógustársadalom, vagy egy adott tantárgy összes tanára nevében fejtik ki véleményüket. Erről a tényről azonban sehol, a közszolgálati médiumokban sem tájékoztatják a nézőket, hallgatókat. Az, hogy 10-20-50-100, urambocsá' 1000 ember állásfoglalását úgy teszik közzé, mintha az a többi 159 ezer pedagógusé lenne, nem helyes. Az emberekben, akik szülők, szomszédok, nagyszülők vagy nagybácsik, így könnyen olyan kép alakul ki, ami köszönő viszonyban sincs a valósággal. A médiának óriási felelőssége van abban a tekintetben, hogy mielőtt interjúalanyként meghív bárkit, tájékozódjék, hogy az illető kinek a nevében beszél, kit képvisel, és erről a nézőket is informálja. Elvárható, hogy kérdéseiket is úgy fogalmazzák meg, hogy objektív, a valóságnak megfelelő kép alakuljon ki mindenkiben. A közszolgálatiság elve mindenképpen ezt kívánja meg.

Sokat rombol a pedagógustársadalom tekintélyén, ha a közvéleményben más sem csapódik le, minthogy ezek örökké torzsalkodnak, mindenen mindig vitatkoznak. Példaként a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésével szeptemberben végrehajtott, átlagosan 34 százalékos béremelést említeném. Miközben 159 ezer pedagógus fizetése 10 ezer és 100 ezer forint közötti összeggel nőtt, az egyes médiumok valósággal vadásztak az elégedetlenkedőkre, akik alig ezren voltak. Nem szólva arról, hogy a kormány azonnal jelezte, hogy a következő hónapban visszamenőleges hatállyal a méltatlankodók helyzetét is rendezi, illetményüket 100 ezer forintos összeghatárig kompenzálja. Nem kisebbítve a vádaskodók felelősségét, meggyőződésem, hogy a média magatartása miatt itt is sérült a pedagógusok presztízse. Magam is tapasztaltam, hogy az embereket mélységesen felháborította, hogy azt látták a televíziókban, olvasták az újságokban, online médiumokban, hogy a pedagógusok 30-50-80 ezer forintos fizetésemeléssel sem elégedettek. Sok olyan bejegyzés született az oldalakon, hogy a pedagógusok a nagy panaszkodás közepette vegyék észre, hogy ebben az elszegényedett magyar társadalomban sokan annyi pénzből élnek meg havonta, amennyit ők béremelésként kaptak és kevesellnek. Holott néhány tucatnyian panaszkodtak csak, több mint százötvenezren pedig szívből örültek.

A médiatudatosságra nevelés egyik fontos célja, hogy a felnövekvő fiatalokat ne lehessen megtéveszteni, becsapni, különböző célok szolgálatában manipulálni, legyenek képesek megkülönböztetni a valót a valótlantól, az igazat, az igaztalantól. Ha minden tanítási órán, minden tantárgyban megjelenik ez a szemlélet, és ki tudunk lépni abból a zárt körből, amit

néha egy-egy tantárgy valós vagy vélt korlátai jelentenek, akkor megvalósul, hogy a gyerekek valóban komplex tudással lépnek ki az iskolából, s hogy a világot értő, abban eligazodó felnőttekké válnak.

Holnap egy olyan konferencián veszek részt, melynek témája a gazdasági ismeretek oktatása. Bármilyen furcsán hangzik, a megújított köznevelés szinte ugyanazokat a válaszokat adja a gazdasági ismeretek átadására, mint a médiatudatosságra nevelésre. Az iskolának az a feladata, hogy a nevelési-oktatási folyamat egészében jelenítse meg azokat az ismereteket, szempontokat, amelyekre nyugodtan támaszkodhatnak a fiatalok tanulmányaik befejezése után is. Már az ókorban is tudták, hogy az ismétlés a tudás anyja. Ha a pedagógiai folyamat egészét egységes elvek jellemzik, akkor van esélyünk arra, hogy a céljainkat elérjük.

Ezért alkottuk meg a Nemzeti alaptantervet úgy, hogy a kereszt-fejlesztési követelmények, ismeretek megjelennek minden egyes tárgyban, meghagyva a lehetőséget arra is, hogy ahol erre kapacitás, erő, igény mutatkozik, ott külön tantárgyként is oktassák akár a gazdasági ismereteket, akár a médiatudatosságot. A Nat-ban, a kerettantervekben és az új tankönyvekben lévő tudásanyag sorsa az osztálytermekben, a tanítási órákon dől el, élő tudássá csak akkor válhat, ha megfelelő módszerekkel eljut a diákokhoz.

Éppen ezért kérem a kedves kollégák segítségét, bármilyen szakon, bármelyik iskolatípusban, iskolafokon is tanítanak, ezt a fajta új gondolkodásmódot sajátítsák el, tegyék magukévá. Barátkozzanak vele, bármilyen nehéz.

Tudjuk jól, hogy az életben ritkán kapunk valamit ajándékba, az igazán szép és értékes dolgokért többnyire meg kell küzdenünk. Szabad embereknek születtünk, a választás, a döntés joga és lehetősége mindannyiunk kezében ott van. Kérem, sőt biztatom önöket, hogy hozzanak jó döntéseket a magyar gyermekek és fiatalok, Magyarország jövője érdekében!

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
OFI
• H-1055 Budapest, Szalay utca 10–14.
• Telefon: (+36-1) 235-7200 • Fax: (+36-1) 235-7202
• Honlap: www.ofi.hu

A konferencia programja

OFI
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

Média – Oktatás • **Médiatudatosság az oktatásban** konferencia

Bálterem

2013. november 12.

DÉLELŐTT

KÖSZÖNTŐ ÉS NYITÓ ELŐADÁSOK

moderátor, házigazda: **Jegyes-Tóth Kriszta**

9.00 – 9.20 **Köszöntő: Balog Zoltán** miniszter, EMMI

9.20 – 9.45 **Dr. Horváth Zsuzsanna** tudományos főmunkatárs, OFI

9.45 – 10.10 **Dr. Koltay András** a Médiatanács tagja, NMHH

10.10 – 10.35 **Dr. Böröcz István** vezérigazgató, MTVA

10.35 – 10.55 **Balatoni Monika** társadalmi kapcsolatokért felelős államtitkár, KIM

10.55 – 11.10 *KÁVÉSZÜNET*

MÉDIAOKTATÁS ÉS TÁRSADALMI TUDATOSSÁG

moderátor, házigazda: **Jegyes-Tóth Kriszta**

11.10 – 11.30 **Dr. Aczél Petra** egyetemi docens, OFI főtanácsadó, az Új Köznevelés szerkesztőbizottságának elnöke

11.30 – 11.50 **Hargitai Lilla** ügyvezető igazgató, Médiaunió

11.50 – 12.10 **Dr. Z. Karvalics László** egyetemi docens, SZTE **„Jelentés-teli világra nyíló szárnyas kapu”**

12.10 – 12.30 **Dr. László Miklós** egyetemi adjunktus, ELTE

12.30 – 13.30 *EBÉDSZÜNET*

DÉLUTÁN

MÉDIATUDATOSSÁG – SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK, WORKSHOPOK

Veszélyek, kockázatok

szekcióvezető: **Jegyes-Tóth Kriszta** • raportőr: **Szabó Zoltán András**

13.30 – 14.15 **Lóránt Gergely**: **„Média-kannibalizmus avagy hogyan óvjuk meg gyermekeinket a bulvártól…”** *(előadás)*

14.15 – 15.35 **Dr. Kiss András** jogász, **Kocsis-M. Brigitta** riporter és HR szakember, **Dr. Pataki Gábor**: **Az internet nem felejt - Az online adatvédelem és áldozatvédelmi prevenció** *(előadás, workshop)*

15.35 – 16.00 *KÁVÉSZÜNET*

AZ OFI PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATAI – KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS

vezeti: **Jegyes-Tóth Kriszta**

16.00 – 17.00 **Interaktív beszélgetés** az OFI pedagógiai folyóiratainak szerkesztőbizottsági tagjaival: **Dr. Aczél Petra**, **Dr. Csík Tibor**, **Dr. Fehérvári Anikó**, **Dr. Gloviczki Zoltán**

17.00 – 17.20 A **Szent László Gimnázium médiafakultációja tanulóinak bemutatója** a nap folyamán felvett fotókból és filmekből

Vetítőterem

2013. november 12.

DÉLUTÁN

MÉDIATUDATOSSÁG – SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK, WORKSHOPOK

Információszerzés, olvasás, kommunikáció és a digitális média kihívásai

szekcióvezető: **Dr. Varga Katalin** • raportőr: **Kurucz Orsolya Ágnes**

13.30 – 13.55 **Dr. Varga Katalin** központigazgató, OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség
Hazai és nemzetközi tapasztalatok *(előadás)*

13.55 – 14.20 **Dr. Csík Tibor** munkatárs, OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
Az olvasási készség és könyvtárhasználat összefüggései nemzetközi összehasonlításban *(előadás)*

14.20 – 14.45 **Dr. Forgó Sándor** tanszékvezető főiskolai tanár, EKF
Az új média hatásai *(előadás)*

14.45 – 15.10 **Lengyelné Dr. Molnár Tünde** tanszékvezető főiskolai docens, EKF
Az információs és kommunikációs technológiák mint tanulástámogató rendszer *(előadás)*

15.10 – 15.35 **Dr. Török Balázs** tudományos munkatárs, OFI
Országos médiumok az iskolákban *(prezentáció kutatásról)*

15.35 – 16.00 *KÁVÉSZÜNET*

Bálterem

2013. november 13.

DÉLELŐTT

AZ EURÓPAI ÉS A MAGYARORSZÁGI MÉDIAOKTATÁS HELYZETE

moderátor, házigazda: **Jegyes-Tóth Kriszta**

9.00 – 9.30 **Hartai László** munkatárs, OFI
A médiaoktatás a formális oktatásban – trendek és rokonságok Európában egy 2012/2013-as uniós kutatás eredményei alapján

Az iskolán kívüli médiaoktatás

szekcióvezető: **Lippai Edit** • raportőr: **Bozsik Viola**

9.30 – 10.00 **Bódis Kriszta** író, dokumentumfilmes, pszichológus, Van Helyed Alapítvány
(jógyakorlatok megosztása)

10.00 – 10.30 *KÁVÉSZÜNET*

10.30 – 10.50 **Császár Mikós** szakmai programvezető,
H95 Bűvösvölgy médiaértés oktatóközpont *(prezentáció)*

10.30 – 11.00 **Voglné Nagy Zsuzsa** munkatárs, OFI
Módszertani válaszok a Z generáció kihívásaira *(kutatási prezentáció)*

11.00 – 11.30 **Tömösközi Péter** tanársegéd, EKF
Az egri pilot program bemutatása *(jógyakorlatok megosztása)*

11.30 – 12.00 *KÁVÉSZÜNET*

Vetítőterem

2013. november 13.

DÉLELŐTT

AZ EURÓPAI ÉS A MAGYARORSZÁGI MÉDIAOKTATÁS HELYZETE

Az iskolai médiaoktatás

szekcióvezető: **Hartai László** • raportőr: **Rados Tamás**

9.30 – 10.00 **Végvári Roberta** tanár, Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium *(előadás)*

10.00 – 10.30 *KÁVÉSZÜNET*

10.30 – 11.00 **Nemesné Szentpétery Melitta** tanító, Áldás Utcai Általános Iskola
Filmkészítés alsó tagozaton, projekt munkával *(jógyakorlatok megosztása)*

11.00 – 11.30 **Papp László** tanár, Szent László Gimnázium
Médiafakultáció *(jógyakorlatok megosztása)*

11.30 – 12.00 *KÁVÉSZÜNET*

OFI
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

Média – Oktatás • **Médiatudatosság az oktatásban** konferencia

Csekonics-terem

2013. november 13.

DÉLELŐTT

AZ EURÓPAI ÉS A MAGYARORSZÁGI MÉDIAOKTATÁS HELYZETE

Médiatudatosság a tantárgyakban

szekcióvezető: **Pálfi Erika** • raportőr: **Peregi Tamás**

9.30 – 10.00 **Jakab György** tudományos munkatárs, OFI
Integrált médiapedagógia – médiaoktatás különböző tantárgyakban *(előadás)*

10.00 – 10.30 *KÁVÉSZÜNET*

10.30 – 11.00 **Geisbühl Tünde** tanár, Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola
A vizuális kultúra integrált oktatása *(jógyakorlatok megosztása)*

11.00 – 11.30 **Alexandrov Andrea** tanár, Szent István Gimnázium
Jakab György tudományos munkatárs, OFI
Integráció a gyakorlatban *(jógyakorlatok megosztása)*

11.30 – 12.00 *KÁVÉSZÜNET*

Bálterem

2013. november 13.

ZÁRÓ PROGRAMOK

A KONFERENCIA ZÁRÁSA

moderátor, házigazda: **Jegyes-Tóth Kriszta**

12.00 – 12.45 **Kerekasztal-beszélgetés, amelynek témája a pedagógusok reprezentációja a médiában** – résztvevők:
Porogi András igazgató, Toldy Ferenc Gimnázium;
Dr. Benda József egyetemi docens, főigazgatói tanácsadó, OFI;
Horváth Vanda gyermek- és ifjúsági műsorok főszerkesztője, MTVA;
Farkas Erika műsorvezető/szerkesztő, MTVA Kossuth Rádió;
Borókai Gábor főszerkesztő-lapigazgató, Heti Válasz;
Mayer József központigazgató-helyettes, OFI

12.45 – 13.00 A **Szent László Gimnázium médiafakultációs tanulóinak bemutatója** a nap folyamán felvett fotókból és filmekből

13.00 – 13.30 **Dr. Kaposi József** főigazgató, OFI
Szakmai összegzés – A konferencia tapasztalatainak és eredményeinek összefoglalása, további célok megfogalmazása

13.30 – 14.00 **Dr. Hoffmann Rózsa** köznevelésért felelős államtitkár, EMMI
Ünnepélyes zárszó