

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

Bustya Dániel
Osztatlan tanári mesterképzési szak
Média-mozgóképek és kommunikációtanár, Hittanár-nevelőtanár

A médiaoktatás helyzete az erdélyi magyar középiskolákban
A médiatudatosság jelentősége

2022/23

Témavezető: Dr. Szabó Júlia Anna PhD, adjunktus

Absztrakt

Kutatásomban megvizsgáltam, hogy milyen mértékű médiatudatossággal rendelkeznek az erdélyi magyar középiskolások. Érvelek a médiaoktatás megtartása és fejlesztése, illetve a médiatudatosság fontossága mellett a társadalmunkban. Átfogó kutatásom vizsgálja a diákok és a média-szakemberek véleményét az oktatással és a médiatudatossággal kapcsolatban.

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	1
1. Bevezetés	2
1.1 A kutatás indoklása	2
1.2 Hipotézis	3
2. Szakirodalmi áttekintés	4
2.1 A médiatudatosság	5
2.2 A médiaolvasottság törvényi háttere	7
2.3 Tengernyi szakirodalom – személyes fókusz	8
2.4 Visszatérés Potterhez	9
2.4 Generációelmélet	10
3. A tantervek bemutatása és összehasonlítása a médiaműveltség szemszögéből.....	13
4. A módszertan bemutatása	17
4.1 Minta és adatgyűjtés	17
5. Az adatok bemutatása	19
5.1 A vizsgált minta szocio-demográfiai tényezői	19
5.2 A vizsgált minta sajátosságai a médiahasználat tekintetében.....	21
5.3 A diákok véleménye a médiaoktatást illetően	25
6. Adatelemzés	26
6.1 Kvantitatív elemzés.....	26
6.2 Kvalitatív elemzés.....	27
7. Összegzés	29
7.1 Javaslat a kutatás folytatására	31
8. Felhasznált irodalom	32
8.1 Internetes források	33

1. Bevezetés

1.1 A kutatás indoklása

A romániai közoktatás nagymértékben különbözik a magyarországitól. Ennek sok aspektusát lehetne vizsgálni, én mégis a médiaoktatás kérdését tartom a leginkább aktuálisnak, a legfontosabbnak.

A téma közel áll hozzám, hiszen Erdélyből származom, és az iskolai tanulmányaimat is ott végeztem. Amikor Magyarországra költöztem, hogy továbbtanuljak, akkor tűnt csak fel igazán, hogy mekkora az imént említett különbség.

Romániában eddig országos szinten nem volt egyáltalán médiaoktatás, bár egyes iskolákban intézményes szinten bevezetésre került. 2022 szeptemberétől ehhez képest változik a helyzet - a román közoktatás történetében először - megjelent az első kerettanterv a média oktatására. A tantárgy neve „Digitális- és médiaismeretek”. 2022-től a XI. és XII. évfolyamokon, heti egy órában, választható tantárgyként jelent meg.

Az iskolák két különböző stratégiát alkalmazhatnak szabadon választható tantárgyak bevezetésére, alkalmazására. Az első, hogy egy, a tanügyminisztérium által létrehozott és közzétett, kész tantervet ültetnek át a gyakorlatba. Ilyen az idén megjelent Digitális- és médiaismeretek tanterv is. A másik lehetőség, hogy az iskola létrehoz egy helyi tantervet, amit akkor alkalmazhat, ha azt a Megyei Tanfelügyelőség ellenőrizte és elfogadta.

Kutatásomban komparatív módszerrel próbálom vizsgálni, hogy Magyarországon milyen oktatáspolitikai irány vonatkozik erre a fontos diszciplínára és azt összehasonlítom a román tanügy álláspontjával.

Magyarországon a *Médiaismeret és mozgóképkultúra* nevű tantárgy már 1997-ben megjelent az iskolákban és 2000 óta a Nemzeti Alaptanterv részét képezi. Az azóta eltelt húsznál több esztendő miatt joggal tekinthetjük úgy, hogy az oktatás megszokott részévé, alapelemévé vált.

Azonban azt is fontos megemlíteni, hogy nem is olyan régen, 2020 januárjában kiszivárgott információk szerint majdnem született egy törvényjavaslat, amely megszüntette volna ezt a tantárgyat. Szerencsére, ez nem valósult meg. A számok nyelvén: huszonöt éve létezik Magyarországon médiaoktatás, míg Romániában csak most indul. Vajon miért alakult ki ez a különbség a két ország oktatási stratégiája között?

Hipotézisem szerint a huszonegyedik században kiemelt szerepe van a médiatudatosságnak és az ehhez tartozó skillek, módszerek, ismeretek átadása annál hatékonyabb, sikeresebb, minél fiatalabb korban kezdődik. Hiszen ma már nincsen olyan

színtere az életünknek, amit ne érintene a média, vagy legalábbis annak a hatása. A médiumok jelenléte a hétköznapijainkban azt a hamis érzetet keltheti bennünk, hogy kellőképpen jártasok vagyunk a médiában és teljesen kontrollálni tudjuk, hogy milyen médiatartalmak jussanak el hozzánk. Mivel már több generáció nőtt fel a digitális fordulat óta, az a hamis látszat keletkezik, hogy a „digitális bennszülöttek” már felvértezettek a médiatudatosság minden eszközével, de ez koránt sincs így. Dolgozatomban azt kutatom, hogy mi az a változás, amivel a médiaoktatásnak kezelnie kell a médiához való viszonyunkat, milyen új tudásokkal és ismeretekkel kell felvérteznie a médiafogyasztókat. Az eszközök ismerete ugyanis nem egyenértékű azzal, hogy az üzenetek világában is jól elboldogulunk. Önmagában az, hogy már egy kétéves gyerek is a tabletet kezeli, nem jelenti azt, hogy felesleges a médiaoktatás, amennyiben az nem a technikai skillerekre fókuszál, hanem a bonyolult kontextusokban segíti az eligazodást. Ma már nem azt kell megtanítani, hogy hol található az „Enter” gomb, hanem mit kezdjük a deepfakekkel.

E problémára felfigyelve tevődött fel bennem a kérdés, hogy vajon az oktatási rendszer hiányosságait okolhatjuk-e a feljebb említettekért? Illetve van-e, és ha igen, milyen az összefüggés a diákok médiaműveltsége és aközött, hogy részesültek-e médiaoktatásban?

1.2 Hipotézis

Nem tartom valószínűnek, hogy az átlagember valaha is lépést tudna tartani az információ folyamatosan növekvő mennyiségével, illetve a technológia exponenciális fejlődésével. Véleményemet azzal tudnám legjobban szemléltetni, hogy az első repülőgép felszállása és a holdra szállás között alig több, mint hatvan év telt el. Az analógiánál maradva, az információtovábbítás fejlődését úgy kell elképzelni, mintha hatvan éve még csak „kísérleteztünk volna a repüléssel”, de ma már a Holdon élünk.

A McLuhan-i „Globális Falu” létrejöttével annyi információ áll rendelkezésünkre, hogy minden bizonnyal képtelenség lenne mindet befogadni. A médiaműveltség nem azt jelenti, hogy az élénk tároló kommunikációs csatornákon keresztül minél több beérkező üzenetet tudjunk feldolgozni. Hipotézisem szerint a médiaműveltség lényege az, hogy az elérhető médiumok és az azokon érkező információk között szelektálni tudjunk adott szempontok (személyes preferenciánk) alapján. Tudatos médiafogyasztói döntésekre van szükség: milyen hírt olvasunk, milyen filmet nézünk, milyen zenét hallgatunk, és ami a legfontosabb, hogy ezeket milyen céllal tesszük.

Mindezek alapján a kutatás fő célja a következő kérdés megválaszolása: Van-e, és ha igen, mekkora az összefüggés a diákok médiaműveltsége és a között, hogy részesültek-e médiaoktatásban?

Bizonyára az emberek médiatudatosságának kialakulásában több tényező is közrejátszik, mint például az egyén családi környezete, baráti köre, anyagi helyzete, társadalmi pozíciója, iskolázottsága és egyéb szocio-demográfiai tényezők. Azonban e tényezők között meghatározó-e az iskolai médiaoktatás vagy sem?

Hipotézisem szerint azok a diákok, akik részesültek médiaoktatásban nagyobb médiaműveltséggel rendelkeznek, mint azok, akik nem vettek részt hasonló tanórán.

A kutatás másik fontos kérdése az, hogy hogyan látják ezt a diákok? Szerintük van-e szükség médiaoktatásra? Lehetséges – és ezt majd a kutatás dönti el –, hogy a válaszok azonos tendenciát fognak mutatni a kutatás elsődleges kérdésével és lehetséges, hogy azok a diákok, akiknek volt részük médiaoktatásban, pozitívabb attitűdöt képviselnek majd a médiaoktatással kapcsolatban, hiszen ők megtapasztalták annak jótékony és fejlesztő hatásait.

A digitális világ beköszöntével megjelent egy újabb változó, amely hatással van az emberek médiatudatosságára, ez pedig nem más, mint a generációk közti szakadék. Természetesen, a történelem során folyamatosan volt eltérés a fiatalabb, illetve az idősebb generáció között, és ez nagyon jelentős, még akkor is, ha ez idő múlásával csökken. Most egy fordított pedagógia került előtérbe: ahelyett, hogy az idősebb generáció tanítaná a fiatalabbikat, most a fiataloknak a feladata eligazítani az idősebbeket a digitalizáció útvesztőjében. Feltételezésem szerint a digitális forradalom eme nagy kihívása mára megoldódni látszik, ugyanis a fiatal tanárok már a digitális világba születtek. Bár a kérdés ennél komplexebb: vajon valós, vagy látszólagos az említett szakadék? Technikailag valóban a fiatalok mozognak otthonosabban a digitális világban, de ez lehetséges, hogy csak a tudás látszatát adja, a tartalmi eligazodás hiánya viszont evidensnek tűnik.

2. Szakirodalmi áttekintés

A kutatás kérdéseit két irányból kezdtem el vizsgálni: a médiatudatosság és a generációelmélet felől. A következőkben a hazai és a külföldi szakirodalmakat fogom bemutatni az említett területeken.

A szakirodalom gyűjtéséhez a Google Scholar keresőmotort használtam a következő kulcsszavakkal: médiatudatosság, médiaműveltség, generációelmélet, médiaoktatás.

2.1 A médiatudatosság

A legrészletesebb áttekintést a témában W. James Potter: Médiaműveltség c. könyve nyújtja számunkra. Ezért a dolgozat során munkásságát viszonyítási pontnak tekintem.¹

Potter a következőképpen definiálja a médiaműveltséget: „*A médiaműveltség azon perspektívák készlete, melyeket aktívan használunk, amikor a tömegkommunikációs rendszerekkel kapcsolatba kerülünk és a bennünket elérő üzeneteket értelmezzük.*”²

A perspektíva ebben az értelmezésben nem mást jelent, mint egy szemléletmódot, nézőpontot. Potter szerint, ahhoz, hogy helyesen tudjunk ítélni, sokszoros szemléletmód kell bennünk kialakuljon, több nézőpontból kell vizsgálódnunk, hogy bővüljön a tudásunk és gondolatvilágunk.

A médiaműveltségnek alapvetően három építőeleme van: *személyes locus, tudástár és készségek.*

Potter szerint, a *személyes locusunk*, amely szellemi energiát és iránymutatást ad, célokból és hajtóerőkből áll össze. Minél inkább tisztában vagyunk a céljainkkal, annál tudatosabb döntéseket tudunk hozni. Potter kihangsúlyozza, hogy ha a locusunk bizonytalan, önkéntelenül átadjuk az irányítást a médiának és ezáltal engedjük, hogy a média nagyobb mértékben hasson ránk.

A *tudástár* nem más, mint egy rendszerezett információkészlet. A tudástár biztosítja számunkra a kontextust ahhoz, hogy egyes médiaüzeneteket dekódolni és értelmezni tudjunk. Minél bővebb valakinek a tudástára, annál jobban és hatékonyabban fog tudni értelmezni egy üzenetet. Potter szerint ahhoz, hogy megfelelő legyen a médiaismeretünk, öt területen kell fejlett tudástárral rendelkezni: a médiahatások, a médiatartalmak, a médiaipar, a való világ és önmagunk terén. Ha ezen területeken elég tudással rendelkezünk, jobb döntéseket tudunk hozni a további információszerzéshez.

A *készségek* pedig nem másak, mint azok az eszközök, amelyekkel kiépíthetjük a tudástárunkat. Potter hét szükséges készséget sorol fel a médiaműveltség eléréséhez:

1. Elemzés – az üzenet értelmes elemekre való bontása

¹ Potter, W. James: Médiaműveltség, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015

² Potter, W. James: 2. fejezet: Médiaműveltség: médiatudatos megközelítés, In Uő: Médiaműveltség, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015, 14

2. Értékelés – egy adott elem értékének megítélése az üzenetelem valamely standarddal való összevetésével

3. Csoportosítás – a lényegyet megragadó elemek meghatározása, az egyes elemcsoportok közti különbség megállapítása

4. Indukció – egy adott mintázat kivetítése az alkotó elemek kisebb csoportjára, majd a mintázat általános érvényesítése a csoportban lévő összes elemre

5. Dedukció – általános elvek használata egyedi jelenségek megmagyarázására

6. Szintézis – az elemek csoportosítása egy új struktúrában

7. Absztrakció – az üzenet lényegi részének rövid, egyértelmű és pontos leírása, kevesebb szóval, mint amennyit maga az üzenet tartalmaz³

Már a középiskolában megtanulhattuk a kommunikáció alapelemeit: feladó, csatorna, üzenet, zaj, befogadó stb. Ha ezen elemek valamelyike hiányzik, nem beszélhetünk kommunikációról. Ha ezt levetítjük a médiaiparra, akkor kijelenthetjük, hogy tömegkommunikáció sem létezne feladó, üzenet és befogadó célközönség nélkül. A kommunikációs szakemberek és marketingesek tudják viszont, hogy a célközönségre ebben az esetben nem tömegként kell tekinteni, hanem réteggözönsegeket kell megcélozzanak. Potter szerint réteggözönseget több szempontból lehet meghatározni. Létezik földrajzi-, demográfiai-társadalmi osztály szerinti, geodemográfiai-, pszichográfiai felosztás és még sok más.

A mi szempontunkból érdekes kérdés, hogy a gyermekek és serdülőkorúak speciális réteggözönsegnak számítanak-e? Potter szerint valóban speciális közönseggként kell kezelni a gyermekeket, főleg tapasztalathiányuk és érettségihiányuk miatt. A gyermekek nem elég érettek ahhoz, hogy egy médiaüzenet minden elemét fel tudják dolgozni és kellő tapasztalatokkal sem rendelkeznek, hogy a médiaüzeneteket igazságtartalmuk alapján értékelni tudják. Ezen tényezők miatt a gyermekek védtelenné válnak a tömegkommunikációs csatornák információközlésével – adott esetben manipulációjával – szemben.

Ahogy a gyermekek átlépnek a serdülőkorba, sok képességük fejlődni kezd és minél érettebbé lesznek, annál inkább csökken a kezdeti védtelenségük is a média hatásaival szemben. Ugyanakkor ez egy folyamat, tehát nem egyik napról a másikra történik meg ez a változás. Potter szerint a médiaműveltség szempontjából a kognitív-, az érzelmi-, az erkölcsi- és esztétikai fejlődést kell szem elé helyezni.

³ Potter, W. James: Médiaműveltség, 2. fejezet: Médiaműveltség: médiatudatos megközelítés, In Uő: Médiaműveltség, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015, 17

Tehát elmondhatjuk, hogy a kiskorúakat fokozottan védeni kell, mert ők nem állnak még a fejlődésnek azon a szintjén, hogy a többretegű médiaüzeneteket elemezni tudják. A kiskorúak védelme a média hatásaival szemben két fő irányból valósulhat meg: egyfelől a médiaipari cégeket meg kell feleltetni bizonyos korlátozásoknak, szabályozásoknak, illetve önszabályozásnak, másfelől a szülők befolyásának kiemelkedő szerepe van gyermekeik védelmében.

De a fő védelmi irányokon túl többszínű kiegészítő védelemre is szükség van, ezért a következőkben megvizsgálom a helyzetet a jog és az oktatáspolitikai szemszögből is.

2.2 A médiaolvasottság törvényi háttere

A gyermekek védelme tehát több szinten történhet. Ennek egyik színtere a jog világa, törvények és normák világa, illetve egy másik színtere az oktatáspolitikai világa. A magyarországi médiajogban a következő kiskorúak védelmét szolgáló rendelkezések léteznek: sajtótörvény (2010. évi CIV. törvény), médiatörvény (2010. évi CLXXXV. törvény) és elektronikus-kereskedelmi törvény (2001. évi CVIII. törvény). A felsoroltak mellett a gyermekek védelme az iskola feladata is, erre a célra hozták létre a médiaoktatást.

A média- és mozgóképkultúra tantárgy 1997 óta jelen van az iskolákban. Az akkori oktatásvezetés a következőképpen indokolta a tantárgy bevezetését: „Napjainkban értesüléseink túlnyomó részét nem személyesen hozzánk intézett »üzenetekből« merítjük, hanem mesterséges közvetítő rendszerek útján. A tömeges, passzív információfogyasztás az életvitel és a gondolkodás torzulásához vezethet. Ezért az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie.”⁴

Ennek ellenére 2020 januárjában olyan hírek kezdtek el terjedni a sajtóban, hogy az akkor esedékes Nemzeti Alaptanterv megújított változatából egyszerűen kikerülne a tantárgy és a szaktárgyi kompetenciákat más tantárgyak keretében lehetne elsajátítani. A kiszívárgott információk teljesen értelemszerűen felháborodást váltottak ki a tanárok, leendő tanárok (tanárképzésben résztvevők), szakemberek és szülők körében. Azt nem lehet tudni, hogy a tiltakozások hatása, vagy más befolyásoló tényező miatt, de a NAT végleges verziójában mégis szerepelt a tantárgy. Fontos megjegyezni, hogy sokan úgy vélik a Nemzeti Alaptantervbe bekerült szöveg rövid terjedelme (ami csupán másfél oldal) és az inkohereciák is arra utalnak, hogy utolsó pillanatban történt változtatás az alaptantervben.

⁴ https://index.hu/belfold/2020/01/14/mediaismeret_tantargy_oktatas/

Számomra a gyermekek védelme szempontjából az elsődleges fókusz az oktatáspolitikai világa, hiszen magam is tanárszakos vagyok. Így a következőkben nem a médiaszolgáltatók, vagy a jog, hanem az oktatás lehetőségeit fogom vizsgálni.

2.3 Tengernyi szakirodalom – személyes fókusz

A médiaműveltség és iskola kapcsolatára vonatkozó szakirodalmi művek tárháza rendkívül gazdag. Számomra a következők voltak útmutatóak, irányadóak.

A médiaoktatás egyetemes történetét Hartai László, az ELTE Filmtudomány tanszékének oktatója foglalja össze, „Újra válaszúton a média- és mozgóképoktatás?” című cikkében.⁵

A médiaoktatás eredetét a szerző a filmoktatásban látja. Az 1920-as évektől kezdődően először Franciaországban, majd Nagy-Britanniában, később az USA-ban és a Szovjetunióban is lassan megjelent.

A film elsősorban nem önállóan került be az oktatásba, hanem mint a hatékony illusztráció eszköze. Az első fordulatot az ötvenes-hatvanas években veszi a filmoktatás, amikor elválik egymástól a film, mint segédeszköz használata és a film, mint maga a tanulmányozandó tárgy. A hatvanas évek elején például Franciaországban már audiovizuális nevelésről beszélnek. A következő fordulatot a filmoktatás – és így a médiaoktatás – történetében is a múlt század hetvenes éveitől a kilencvenes évekig terjedő időszaka hozta. Ezekben az évtizedekben a pop- és népi kultúra került fókuszba és a médiatudomány fejlődésének köszönhetően a nyolcvanas években már a hangsúly áttevődik a filmoktatásról a médiaoktatásra. A médiaoktatás először Angliában, Kanadában és Ausztráliában kerül intézményes bevezetésre. Talán a végső fordulatot a kétezres évek hozta a médiaoktatásban. A digitális kommunikációs fordulat hatására a figyelem a filmoktatásról az eszközhasználati kompetenciák felé fordult. A digitális eszközök és az internet fejlődése átfókuszálták az érdeklődést a digitális eszközök adta kreatív lehetőségekre.

Herzog Csilla átláthatóan mutatja be a hazai médiaoktatás múltját és jelenét a „Pillanatkép a médiaműveltség helyzetéről 2020-ban” c. cikkében.⁶ Cikkében megállapítja, hogy Magyarországon a médiaoktatás nagyon hasonló utat járt be, mint a világon bárhol máshol.

⁵ Hartai László: Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás?, Neveléstudomány, 14.2016.2.1, 5-28

⁶ Herzog Csilla: Pillanatkép a médiaműveltség hazai helyzetéről 2020-ban, In: Agria Média 2020. Eger, 9-23

A kezdetekben (vagyis az ötvenes-hatvanas években) a filmesztétikán volt a hangsúly, a filmek tanórákon jelentek meg és filmklubok jöttek létre. Ezt követően jelenik meg a tantervekben is a filmoktatás. A médiapedagógia csak az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptantervben találja meg sajátos útját. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy bekerül a tíz alpműveltségi terület egyikébe, mégpedig a Kommunikációs műveltségi területbe (ami, Herzog Csilla szerint, már nagyon közel áll a médiaműveltség témához).

2.4 Visszatérés Potterhez

Potter szerint az említetteken kívül, a valóság percepciója is hatalmas szerepet kap a médiaműveltségünk kialakításában. A kutatóknak alapvetően nehézséget okoz a valóság fogalmának meghatározása és magyarázása, de ehhez még hozzáadódik, hogy a világunk valósága és a média világa közti határ egyre nehezebben észrevehető. Potter szerint olyannyira elvékonyodott ez a határ, hogy „a média nem várja meg, hogy mi lépünk át az ő világába – maga hozza üzeneteit a mienkbe”.⁷

Ennek értelmében mi, mint médiatartalom-fogyasztók folyamatosan döntéshozói helyzetbe vagyunk állítva: el kell döntenünk, hogy a médiaüzenetek mennyire tükrözik a való életet. Ezeket a döntéseket nem könnyű meghozni, különösen akkor, amikor hosszú időn keresztül vagyunk kitéve a média hatásainak, ugyanis azon esetekben hajlamosak leszünk a média világát a való világunk részeként felfogni.

Egy másik fontos aspektusa a médiatudatosságnak az, hogy miképpen kezeljük a híreket. James Potter szerint a hírek nem a valós eseményeket tükrözik – és ezzel a véleményével nincs egyedül –, hanem azoknak az embereknek a percepcióját, akik a hírközlésben dolgoznak. Ezeket az embereket is, mint mindenki mást, sokféle külső hatás éri. Például minden egyes riport elkészítésénél az első dolog, amiről döntenünk kell, az, hogy a sok történés közül melyiket érdemes kiemelni, illetve, hogy mire kell fókuszáljanak a tudósításban.

A médiatudatosság a hírek esetében azt adja meg nekünk, hogy a tudósításokat kontextusba tudjuk helyezni és összevethessük az alternatív információforrásokat.

⁷ Potter, W. James: Médiaműveltség, 8. fejezet: A médiatartalom és a valóság, In Uő: Médiaműveltség, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015, 173

2.4 Generációelmélet

A médiaműveltséggel kapcsolatos tudományok megközelítések fundamentális aspektusa a generációk kérdésköre. A digitális fordulat ugyanis alapvető megosztottságot jelentett a fordulat után születettek, és az az előtt született generációk között.

A generációkat érintő kutatások már csaknem százéves múlttal rendelkeznek, így rengeteg értékes, külföldi és hazai tanulmány, elemzés, kutatás született ez idő alatt. Érthető, hogy az évek során több értelmezése is született a „generáció” kifejezésnek.

Kiindulópontként tekinthetünk Mannheim Károly 1928-as *Das Problem der Generationen* című művére. Mannheim a generációs közösséghez való tartozás kritériumaként három elemet sorol fel:

1. kronológiai egyidejűség
2. ugyanazon történelmi-társadalmi réteghez és időhöz tartozás, azonos kulturális kontextus
3. részvétel e történelmi-szociális egység közös sorsában, az események ugyanazon tudatrétegeből való érzékelése⁸

A generáció egy másik népszerű meghatározást William Strauss és Neil Howe 1991-ben megjelent művében találjuk, miszerint azokból áll egy társadalmi generáció, akik egy történelmi időn, illetve téren osztoznak és életük azonos időszakaszában élnek meg bizonyos történelmi szituációkat, ami egyfajta kollektív személyiséget ad nekik. Straussék továbbá azt állítják, hogy az egymást követő generációk értékrendjében, világlátásában és viselkedésében egyfajta ciklikusság figyelhető meg, körülbelül egy emberöltő, azaz nyolcvan év elteltével indul ismételtén újra.⁹

A generációk időbeli kategorizálása nehézségeket okoz a kutatóknak, hiszen nem lehet évre pontosan meghatározni egy generáció határait, illetve többféle viszonyítási alap szerint lehet elindulni a kategorizálásban.

⁸ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, In: Magyar Tudomány, 180.2019.1, 121, idézi: Mannheim K. (2000): A nemzedékek problémája. In: Mannheim Károly: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest: Osiris, 201–254.

⁹ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, In: Magyar Tudomány, 180.2019.1, 122

Kulcsár Zsolt *Az interaktív e-learning felé* című tanulmányában található az egyik leginkább elterjedt felosztás, amely az egyes csoportok digitális világhoz történő viszonyulásán alapul:

- Veteránok: 1925-1945
- Bébi-bumm: 1946-1964
- X. generáció: 1965-1979
- Y. generáció: 1980-1995
- Z. generáció: 1996-¹⁰

Az első generáció, amelyik megjeleni a felosztásban, a „veteránok” csak idős korukban találkoztak először az internettel. Számukra kihívást jelent a számítástechnikai eszközök használata, de ennek ellenére próbálkoznak.

A „bébi-bumm” generáció felnőttkorban találkozott az internettel. Ezen generáció életébe helytel-közzel beépült az internet használata, többnyire azért, hogy megtarthassák munkájukat.

Kulcsár az X generációt átmeneti generációnak nevezi, mert már kamaszkorban találkoztak az internettel, és a munkavégzésüket alapvetően meghatározza a web.

Az Y generáció tagjai már gyerekkorban találkoztak az internettel, ők a digitális nemzedék első hulláma.

Végül, a Z generáció nemzedéke soha nem élt olyan társadalomban, ahol ne lett volna internet.

Ez a felosztás még kibővíthető Mark McCrindle és Emily Wolfinger elméletével, amiben szerepel még az úgynevezett Alfa generáció, ami a 2010 után születetteket foglalja magába. Erről a generációról nincsen sok információnk, de úgy gondolják, hogy ők a jövő reménységei, nagy alkotói.¹¹

A digitális nemzedékek közötti generációs különbségek kifejezésére Marc Prensky egy jóval egyszerűbb, kétpólusú felosztást alkotott meg, bevezetve a „digitális bennszülött” és „digitális bevándorló” csoportokat.¹²

¹⁰ Kulcsár Zsolt: *Az interaktív e-learning felé* (<https://crescendo.hu/konyvek/integrativ-e-learning>), 9

¹¹ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, In: Magyar Tudomány, 180.2019.1, 123

¹² Prensky, Marc: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók, (ford. Kovács Emese) In.: Magyar Református Nevelés 2011.1, 4

Az elnevezéseket alapvetően a diákokkal és a pedagógusokkal kapcsolatban alkotta meg, de széles körben ismertté válva csakhamar általánosságban kezdték azokat használni a gyermekekre és a felnőttekre.¹³

Mivel a generációs csoportok nem homogének, Buda András az információs társadalom tagjait hat csoportra osztotta: digitális remeték, digitális felfedezők, digitális nomádok, digitális vándorok, digitális telepesek és digitális honfoglalók.

Digitális remetéknek azokat tekinti, akik nem használják egyáltalán az információs és kommunikációs technológiák eszközeit. Nem csatlakoznak az internetre, de még csak mobiltelefonjuk sincs, nem rendelkeznek sem saját számítógéppel, sem lappal.

A digitális felfedezők a remetékkel ellentétben már elkezdtek az ismerkedést az információs és kommunikációs technológiák eszközeivel. Lehet, hogy már birtokolnak egy mobiltelefont, vagy van akár számítógépük is, de csak az első lépést tették meg ezek használatában.

A digitális nomádok egyértelműen számítógép- és internethasználók, viszont több helyen megmutatkozik bizonytalanságuk. Ők első sorban csak médiatartalom-fogyasztók, annak nem „gyártói”.

A digitális telepesek felelnek meg a legjobban a digitális világ kihívásainak. Nem csak fogyasztják a digitális tartalmakat, de azoknak előállítói is. Elsősorban digitálisan kommunikálnak.

A digitális nomádok és a digitális telepesek között helyezkednek el a digitális vándorok. Ők egyes jellemzőikben már meghaladják a nomádok sajátosságait, de összességében még nem érik el a telepesek szintjét.

A legmagasabb szinten lévő csoport a digitális honfoglalók. Számukra már gyakorlatilag az internet jelenti az egyetlen információforrást és éppen ezért sokszor elvonási tünetek jelentkeznek náluk, ha el kell szakadniuk a hálózattól.

Az egyik legfrissebb kutatás a témában, amit fontosnak tartok – főleg a magyarországi fiatalsághoz kapcsolódó aktualitását tekintve – Székely Leventének köszönhetjük.¹⁴

Szerinte a generációs csoportok kialakulása a szocializáció folyamatában történik. Ebben a folyamatban különböző közegek hatásai érik az egyént. Elsődleges szocializációs közegnek nevezzük a családot, ami ősidők óta létezik. A másodlagos szocializációs közeg az iskola, míg arról, hogy mi a harmadik, megoszló a kutatók véleménye. Egyes elméletek

¹³ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, In: Magyar Tudomány, 180.2019.1, 123

¹⁴ Székely Levente: A generációs elméletek értelméről, Szociológiai szemle, 30.1, 107-114

beszélnek olyan harmadlagos szocializációs közegről, amely a családon, az iskolán, esetleg a munka világán kívül, a szabadidős tevékenységek terét tölti ki. Ez abból a szempontból szignifikáns, hogy valamely szinten magába foglalja a tömegkommunikációs eszközök jelenlétét is. Ennek értelmében a média jelenléte az egyén életében majdnem olyan fajsúlyú, mint a családi hatások összessége. Vagyis a médiát is tekinthetjük a harmadlagos szocializáció egyik legfőbb terepének.

Székely Levente *Szürke hattyúk* c. könyvében a kutatásai alapján azt állítja, hogy mára már kiteljesedett a magyarországi fiatalok digitális szocializációja.¹⁵ Ez annyit jelent, hogy a magyarországi fiatalokra már „digitális honfoglalóként” tekinthetünk a Buda András-féle meghatározás szerint:¹⁶ digitális térben dolgoznak, kommunikálnak, szórakoznak. A kutatásból az is kiderül, hogy mindezek ellenére a magyarországi fiatalok a digitális térben kevésbé érzik magukat biztonságban, mint a fizikai valóságban.

A kutatásom szempontjából van egy még fontosabb tényező, ami összeköti a generációkat a médiatudatossággal: statisztikailag kimutatható, hogy szignifikáns különbségek vannak a különböző nemzedékek médiafogyasztásában, és a médiához való viszonyukban. A fiatalabb generációkra az internethasználat és a digitális lét jellemző, míg az idősebb generációk megmaradnak a nyomtatott sajtónál és a rádióhallgatásnál.¹⁷

3. A tantervek bemutatása és összehasonlítása a médiaműveltség szemszögéből

Kutatásom első lépéseként komparatív, vagyis összehasonlító elemzést végeztem a magyarországi és romániai média-tantervek tekintetében.

A romániai médiaoktatás nem rendelkezik nagy múlttal. Egészen 2022 augusztusáig nem volt terítéken a médiaismeret implementálása a tantervekbe.

Az idén megjelent Digitális- és médiaismeretek kerettanterv a XI. és XII. évfolyamokat célozza meg és az iskolák a kötelező tantárgyak mellett szabadon választható tantárgyként alkalmazhatják (már ha marad még szabad hely a felettébb túlterhelt órarendben). A tanterv heti egy órát határoz meg évfolyamonként egy tanéven keresztül. Így az éves óraszám körülbelül 35 óra.

¹⁵ Székely Levente: *Szürke Hattyúk*, Budapest, Enigma 2001, 2020, 141-149

¹⁶ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, In: Magyar Tudomány, 180.2019.1, 123

¹⁷ Székely Levente: A generációs elméletek értelméről, Szociológiai szemle, 30.1, 110

A romániai tanterv három fő elsajátítani kívánt kompetenciát határoz meg:

1. A médiatartalmak és digitális applikációk felelősségteljes használata és annak etikája
2. Médiatartalmak készítése és továbbítása
3. Az elért, keresett és tárolt információk és médiatartalmak kritikai és reflexív elemzése

A tanterv a következő fő témákat és azon belüli tartalmakat határozza meg:

1. A tömegműűmumok és a digitális média
Tartalmazza a bevezetőt a tantárgyhoz. A diákok megismerkednek a média, a tömegműűmumok és a digitális média fogalmával.
2. A tartalomkészítő és fogyasztó jogai és felelősségei
A tartalomkészítő személyével és a szerzői jogokkal való megismerkedést foglalja magába. A szólásszabadság és annak korlátai
3. A médiaűűzenetek lebontása, értelmezése
A médiaűűzenet dekódolásának rendszere és a meggyűűzés nyelvével való megismerkedés.
4. A tömegműűmumok és a média szerepe a társadalomban
A médiaűűzenetek kontextusba való elhelyezése, a diákok megismerkednek a reklám és a propaganda fogalmával. Az információ, hír, tények és vélemények megkülönböztetése.
5. A tömegműűmumok rendszere
A tanulók megismerkednek a média tematizálásával és a tartalomfogyasztók szerepével.
6. Az internet és közösségi hálózatok
A diákok megismerkednek az információs buborék és visszhangkamra kifejezésekkel, illetve a deviáns viselkedés típusaival az online térben.
7. Álhírek
A félrevezetés típusainak bemutatása és technikák az információk és vizuális űűzenetek ellenőrzésére.¹⁸

¹⁸ Digitális- és médiaismeretek, In: Románia Hivatalos Közlönya, Nr. 866 bis/2.IX.2022

A magyarországi média- és mozgóképkultúra tantárgy kisebb-nagyobb változtatásokkal már 1997 óta jelen van az oktatásban. A mai álláspont szerint, a tantárgy IX. és X. évfolyamon kötelezően választható tantárgy, míg a XI. és XII. évfolyamokon a művészetek műveltségi terület tantárgyai közül (ének-zene, tánc, vizuáliskultúra és médiaismeret) az iskola döntheti el, hogy mely tantárgyakat és milyen elosztásban tanít. A heti maximális óraszám a művészetek műveltségi területén 2 óra évfolyamonként. Ennek köszönhetően a mozgóképkultúra és médiaismeret tanterv 2 óra/évfolyammal számol. Hogy összeegyeztethetőhasonlítható legyen a két tanterv, én ~~ezen~~ dolgozat keretében a XI. és XII. évfolyamra vonatkozó tantervet fogom vizsgálni.

A magyarországi tanterv a következő kompetenciákat határozza meg:

1. Mozgóképi közlésmód kifejezőeszközei; szövegépítkezés a hagyományos és az új médiában
2. Narráció, nyilvánosság, médiaipar
3. Szerepjáték, tömegkultúra és szerzői kultúra, reprezentáció, normák és konfliktusok
4. Tömegkommunikációs modellek, infokommunikáció és identitás, befogadáselméletek, dokumentarizmus, médiaetika, médiaszabályozás

Minden megjelölt kompetencia vagy témakör egy félévre vonatkozik. Ennek értelmében, ha egy intézmény egyetlen félévben szeretné oktatni ezen tantárgyat, csak az első pontot kell figyelembe venni, ha két félévben szeretné, akkor a másodikat is és így tovább.

A tanterv a következő hét témát határozza meg:

1. A média fogalma és kifejezőeszközei: műfajok, eszközök, írott és elektronikus sajtó; a hír fogalma és típusai, a hírtérték
2. A tömegkommunikáció fogalma, eszközei: nyilvánosság, hálózati kommunikáció, nonprofit és kereskedelmi, a közszolgálati és a közösségi média szerepe; a tömegtájékoztatás eszközei, felelőssége; az online kommunikáció lehetőségei és veszélyei.
3. Tudatos médiahasználat az egyén és a társadalom szempontjából: szellemi önvédelem, a kereskedelmi célú médiatartalmak kezelése – tudatos fogyasztói magatartás kialakítása; az információbiztonság, a közszféra és a magánszféra a médiában.
4. A média társadalmi szerepe, használata: médiaetika, médiaszabályozás, információáramlás irányítása, a véleményformálás lehetőségei, feladatai.

5. A mozgóképi közlésmód kifejezőeszközei; szövegépítkezés a hagyományos és az új médiában, képi eszközök a digitalizáció előtt és most; az audiovizuális elemek esztétikai szerepe a művészi alkotásoknál és céljai a kereskedelmi célú tartalomszolgáltatásban.
6. Kultúra és tömegkultúra: hatása az egyénre és a társadalomra; esztétikai minőség és a fogyasztói társadalom kölcsönhatása; jelenségek a médiában és a filmművészetben – sztárok, szerepek, sztereotípiák, életformák; a virtuális valóság.
7. A magyar film: alkotók és alkotások; a magyar filmművészet jelentősége és értékei a nemzeti kultúrában; a magyar film korszakai, sajátosságai; jeles magyar rendezők és színészek.¹⁹

Most, hogy vázlatosan megismertük a tanterveket, vizsgáljuk meg melyek is a lényegi különbségek, hasonlóságok és milyen fontossággal bírnak, különös tekintettel lévén arra is, hogy azok mily módon járulnak hozzá a diákok médiatudatosságához.

Első sorban már a tantárgynevek eltérőek. Magyarországon a média a mozgóképpel, vagyis a filmoktatással társul, míg a román tanterv a digitális ismeretekkel társítja azt. Hogy pontosan mit is jelent az, hogy digitális ismeret, a tanterv nem pontosítja, de a leírás a multimédiás üzenetekkel kapcsolatos ismeretekre enged következtetni. Ezen megközelítésbeli különbség áthatja a teljes tanterveket. Érzékelhető, hogy a magyarországi tanterv sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a filmoktatásra. Külön témaként kezeli filmtörténetet, különös odafigyeléssel a magyar filmművészet és filmszínészet kiemelkedő alakjaira és azok klasszikus alkotásaira. Ugyanakkor kifejezetten nagy hangsúlyt fektet a filmalkotásra is, a mozgóképszerkesztés gyakorlatára és az audiovizuális közlésforma esztétikájának megismerésére. Ezzel ellentétben a romániai média kerettanterv nem foglalkozik a filmmel egyáltalán, viszont a hírekkel annál inkább: átfogóan foglalkozik a hírértékkel, a véleménynyilvánítással, de még a propaganda eszközeivel is.

Ebben a dolgozatban nem célok megítélni, hogy melyik megközelítés helyesebb, illetve melyikre van nagyobb szükség. Potter úgy vélekedik, hogy mindkettő fontos a médiatudatosságunk növelésében. A filmet a valóság percepciójával hozza összefüggésbe: képesek kell legyünk annak a megállapítására, hogy milyen mértékben tükrözi a valóságot egy film. Ez még akkor is nehezünkre eshet, ha olyan műfajokról van szó, amelyeket egyébként nem egyeztetnénk a valósággal. A nézők számára a legnagyobb veszély, hogy folyamatosan

¹⁹ Média- és mozgóképkultúra kerettanterv (https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html)

magukba szívják a fantáziaelemeket a filmekből, ezzel eltávolodva a valóságtól. Potter szerint az információszerzés, a hírek világának ismerete is fontos, hiszen a médiaműveltségünk azt kívánja tőlünk, hogy a híreket és információkat behelyezzük egy olyan kontextusba, amelyet a legtöbb hírsatorna nem ad meg számunkra.²⁰

A másik nagy különbség a tantervek megközelítése között a részletesség. A magyarországi tanterv sokkal több támpontot ad a tanár számára, ugyanakkor ezt valamilyen szinten korlátozó is lehet. A romániai tanterv sokkal vázlatosabb, nem tárgyalja nagy részletességgel a különböző témákat, így nagyobb teret engedve a tanár kreativitásának, de ezzel egyidejűleg nagyobb feladatot is hárítva a pedagógusra. Nem célom megítélni, hogy melyik megközelítés jobb a tanár számára – főképp, hogy nem rendelkezem még tanítási tapasztalattal –, de a romániai tanterven érződik egyfajta leegyszerűsítő sablonosság.

Az összehasonlítás alapján bizton állíthatjuk, hogy mindkét tanterv releváns és kompetens. Különböző irányokból közelítik meg a médiatudatosság kérdését és különféle rész diszciplínákra fektetnek hangsúlyt, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy bármelyik a kettő közül jobb volna, mint a másik. Ha egy ideális tantárgyat szeretnénk létrehozni, valószínűleg a kettő ötvözése lenne a leginkább helyénvaló.

Az új romániai tanterv megismerése után arra keressük a választ, hogy van-e egyáltalán szükség a médiaoktatásra – vagy egyáltalán az említett tantervre –, és ha igen, milyen formában. Ezért megvizsgáltam, hogy milyen médiatudatossággal rendelkeznek Erdélyben a tanulók, illetve, hogy mi a véleménye a médiaoktatás helyzetéről a diákoknak és a szakembereknek.

4. A módszertan bemutatása

Kutatásomban kvalitatív és kvantitatív módszert együttesen végeztem, mert úgy gondolom, hogy ez a kétféle módszer együttesen vezethet a valósághoz leginkább közelítő eredményre.

4.1 Minta és adatgyűjtés

A vizsgálat elindításakor azt a célt tűztem ki, hogy két intézmény tanulói töltsék ki az általam készített kérdőívet: egy olyan iskola diákjai, amelyben tantervbe iktatott médiaoktatásban részesültek, illetve egy olyan iskola diákjai, ahol nem volt ilyen tanóra. Annak

²⁰ Potter, W. J.: Médiaműveltség, 10. fejezet: Szórakoztatás, In Uő: Médiaműveltség, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015, 228-253

az intézménynek a kiválasztása, amelyben nincsen médiaoktatás nem okozott különösebb nehézséget, hiszen abban az iskolában, ahol én is tanultam, biztosra tudtam, hogy nincsen ilyen jellegű tanóra. Ezzel szemben olyan iskolát, ahol már bevezették ezt a tantárgyat, sokkal nehezebb volt találni, hiszen ilyen intézményre nincsen sok példa Erdélyben.

Végül az általam vizsgált populáció két erdélyi református felekezeti gimnázium IX-XII tagozatos diákjainak alaplakossága lett. A fókuszcsoporthoz a Sepsiszentgyörgyi Református Kollégium IX-XII osztályos diákjai alkották, akik közül megkeresésemre 179 diák válaszolt. A kontrollcsoport a kolozsvári Apáczai Csere János Gimnázium XI-XII osztályos diákjai voltak, ahonnan 34 diák válaszolt a megkeresésemre. Így a vizsgált minta 213 diákot tett ki.

Az adatgyűjtés online kérdőíves módszerrel történt. Az önkitöltős kérdőív a Google forms platformon készült el. A kérdőív összességében két részre tagolódik: egy szocio-demográfiai részre, amely a nem, az iskola, a szülők iskolai végzettségére vonatkozó kérdéseket foglalja magába, illetve egy médiatudatosságot mérő részre, amely a megkérdezettek médiafogyasztási szokásaival kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. A kérdőív módszertanilag is két részre tagolódik: egy feleletválasztós kérdésekből álló részre, illetve egy kvalitatív (önkifejtős) kérdésből. A kérdőív népszerűsítése a mintában szereplő iskolák iskolalelkészein keresztül valósult meg, nem intézményesített formában. A kitöltés önkéntes alapon, névtelenül történt, és maximálisan 10 percet vett igénybe.

A Google forms adatbázisból kinyert adatok feldolgozása az SPSS for Windows 26.0 statisztikai adatelemző program segítségével történt. Ezt követően elvégeztem a kvalitatív és kvantitatív elemzést.

Mivel az adatok első körű elemzése megdöbbentő eredményt hozott, úgy döntöttem, további kutatásra és vizsgálódásra van szükség. Elhatároztam, hogy ennek érdekében kvalitatív módszert alkalmazva, interjúkat fogok készíteni középiskolai média- és mozgóképkultúra tanárokkal, illetve egyetemi oktatókkal a médiaoktatást illetően.

Sajnos kérdéseimre egyetlen felkért középiskolai média-és mozgóképkultúra tanár sem adott érdemleges választ, míg az egyetemi oktatók közül összesen ketten válaszoltak. Az interjú felvétele teljesen anonim módon történt. Ezt követően elvégeztem az interjúk kvalitatív elemzését.

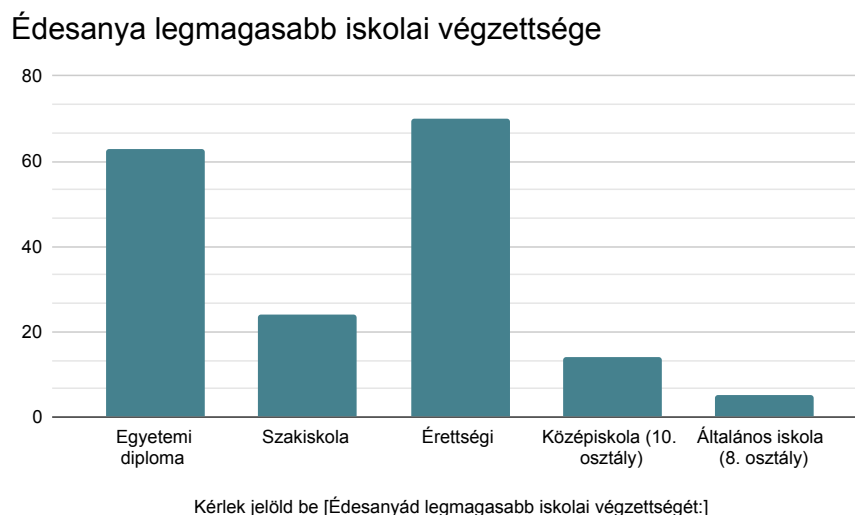
5. Az adatok bemutatása

A következőkben a leíró statisztika keretében mutatom be a kérdőív részére adott válaszok gyakorisági megoszlását, a fókuszcsoport és a kontrollcsoport tekintetében.

5.1 A vizsgált minta szocio-demográfiai tényezői

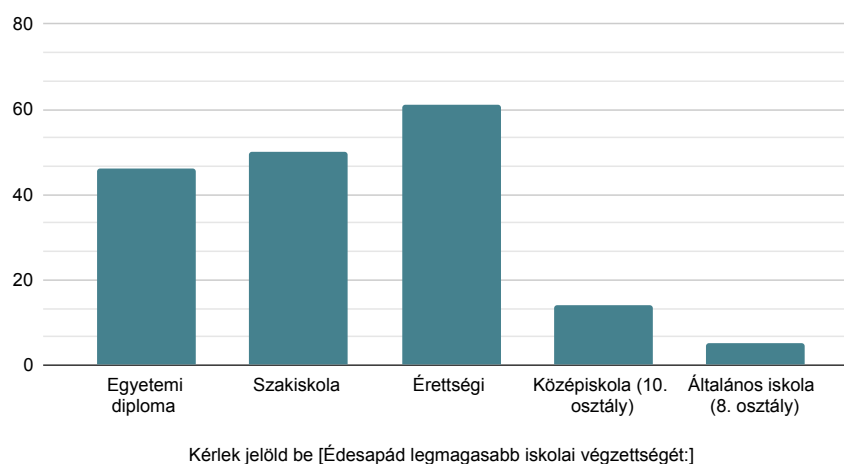
A vizsgált mintát a fókuszcsoport tekintetében 44,1%-ban férfi, 55,9%-ban nőnemű tanulók alkotják, legnagyobb arányban XI.-es (27,4%) és XII. osztályos (25,7%) diákok.

A szülők iskolai végzettségét tekintve az általános-, a középiskola, a szakiskola az érettségi és az egyetemi végzettség megoszlása, a két szülő között azonos tendenciát követ, eltekintve attól, hogy az anya tekintetében nagyobb az egyetemi végzettség aránya, illetve az apa tekintetében magasabb a szakiskolai végzettség aránya (lásd. 1-2 ábra).



1. ábra: Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége a fókuszcsoport tekintetében

Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége

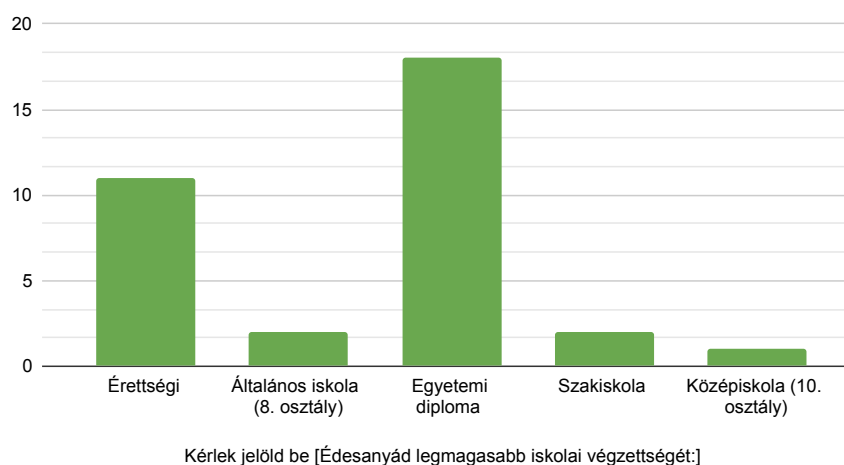


2. ábra: Az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége a fókuszcsoport tekintetében

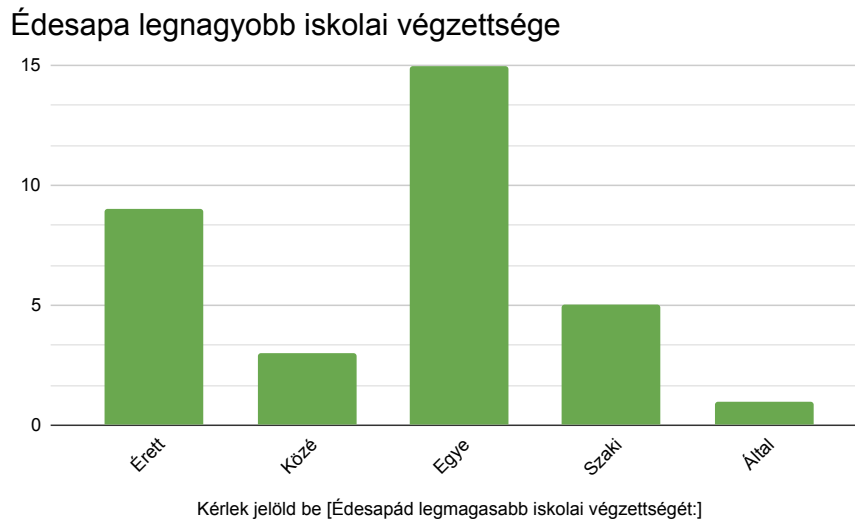
A mintát a kontrollcsoport tekintetében 23,5%-ban férfi, 76,5%-ban nőnemű tanulók alkotják, miből 44,1% XI., míg 55,9% XII. osztályos diák.

A szülők iskolai végzettségét tekintve az általános-, a középiskola, a szakiskola az érettségi és az egyetemi végzettség megoszlása, a két szülő között azonos tendenciát követ, eltekintve attól, hogy az apa tekintetében nagyobb a szakiskolai végzettség aránya (lásd. 3-4 ábra).

Édesanya legnagyobb iskolai végzettsége



3. ábra: Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége a kontrollcsoport tekintetében

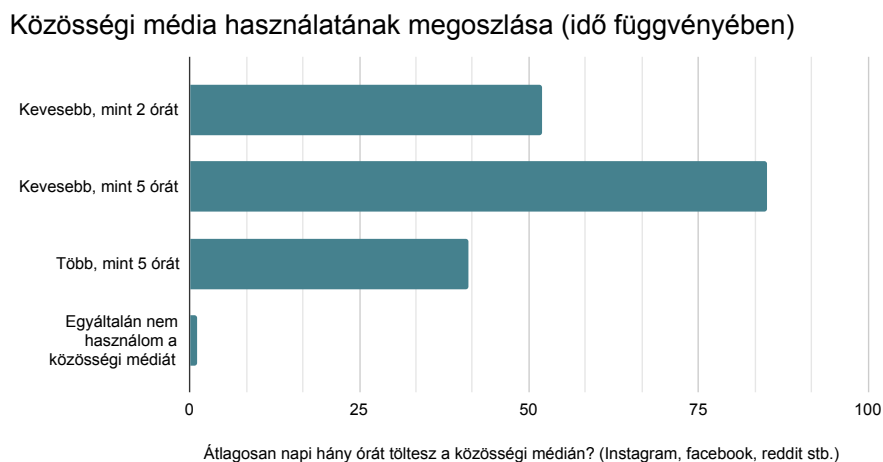


4. ábra: Az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége a kontrollcsoport tekintetében

5.2 A vizsgált minta sajátosságai a médiahasználat tekintetében

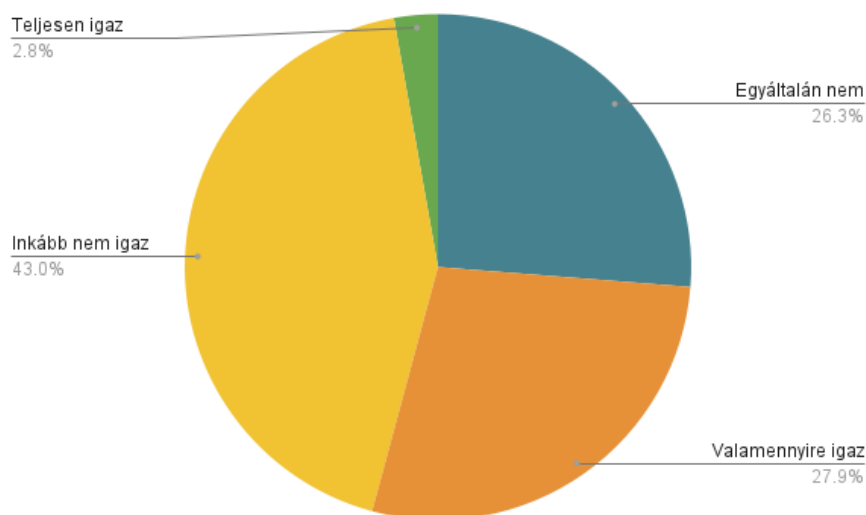
A fókuszcsoportból a megkérdezettek legnagyobb arányban okostelefont használnak médiafogyasztásra (98,9%). Ezen kívül 64,2% használ számítógépet, 59,2% néz televíziót, 7,3% hallgat rádiót és 15,2% használ táblagépet is. A megkérdezettek körében a leggyakoribb az okostelefon, a televízió és a számítógép kombinációja médiafogyasztás szempontjából. A diákok 47,5%-a legalább három eszközt használ médiafogyasztásra.

A válaszadóknak 29,1%-a naponta kevesebb, mint két órát, 47,5% naponta kettő és öt óra között, 22,9% pedig naponta több, mint öt órát tölt a közösségi média használatával. A minta 0,6%-a egyáltalán nem használja a közösségi médiát. (lásd. 5. ábra)



5. ábra: A közösségi média használatának megoszlása az idő függvényében a fókuszcsoporton belül

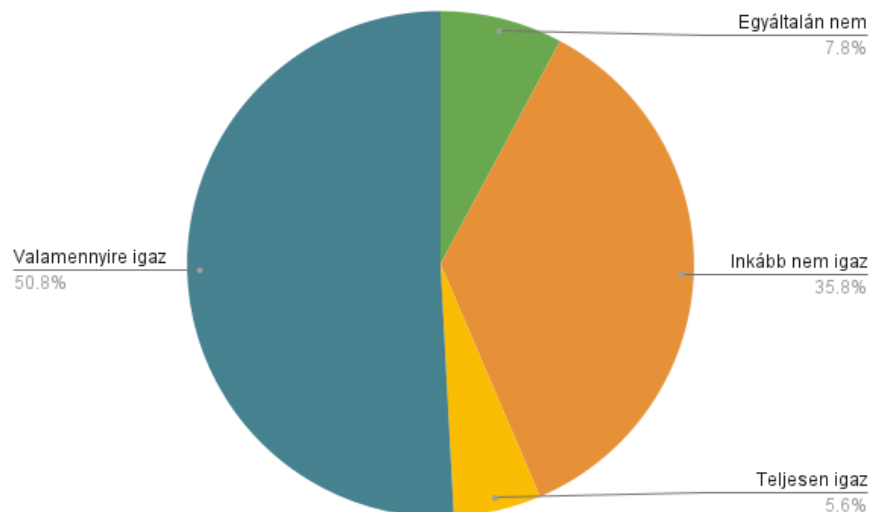
A fókuszcsoporthoz tartozó diákok 26,3%-a úgy érzi, hogy egyáltalán nem tájékozott a politikában, míg csupán 2,8% gondolja úgy, hogy tájékozott. 43% úgy véli, inkább nem igaz rá a „tájékozott vagyok a politikában” kijelentés, míg 27,9% valamennyire igaznak tartja. (lásd. 6. ábra)



6. ábra: Politikai tájékozottság a fókuszcsoporthoz tartozók körében

A fókuszcsoporthoz tartozók 62,6%-a legalább négy forrásból értesül friss hírekről. A diákok számára a legjelentősebb hírforrást a barátaik jelentik (78,2%), míg a legkevésbé igénybe vett hírforrásuk a broadcast rádió (9,5%).

A „rendszeresen olvasok híreket” kijelentéssel, a megkérdezettek 5,6%-a igaznak tartja magára nézve és ugyanezen arányban 7,8% nem tartja igaznak ezen állítást. 35,8% a válaszadóknak inkább nem tartja igaznak a kijelentést és 50,8% valamennyire igaznak gondolja. (lásd. 7. ábra)



7. ábra: Rendszeres hírolvasás százalékos megoszlása a fókuszcsoporton belül

A fókuszcsoport 7,8%-a gondolja úgy, hogy egyáltalán nem tudja megkülönböztetni a médiában terjedő valós híreket az álhírektől. A legelterjedtebb hírelLENőrzési módszer a diákok között a több forrásból való tájékozódás (76%).

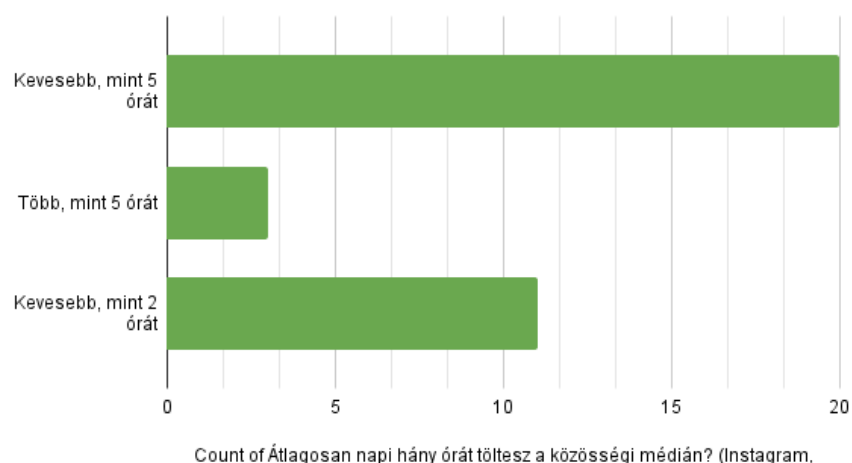
A fókuszcsoporton belül a megkérdezettek 81,6%-a ismer filmszakmai felületeket és a filmekkel kapcsolatos elemzésekről 73,7% internetes újságból értesül, 2,3% nyomtatott újságból, míg a maradék 24% sehonnan. A válaszadók által leginkább kedvelt és látogatott filmszakmai felület az Imdb (Internet Movie database) és az IGN (Internet Gaming Network).

A mintában szereplők 61,5%-a szokott saját médiatartalmat megosztani az interneten.

A kontrollcsoportban minden megkérdezett használ okostelefont médiafogyasztásra. Továbbá 88,2% használ számítógépet, 61,8% néz televíziót, 16,7% hallgat rádiót és 17,6% használ táblagépet. A megkérdezettek körében a leggyakoribb az okostelefon, a televízió és a számítógép kombinációja médiafogyasztás szempontjából (32,4%). A diákok 70,6%-a használ megalább három eszközt médiafogyasztásra.

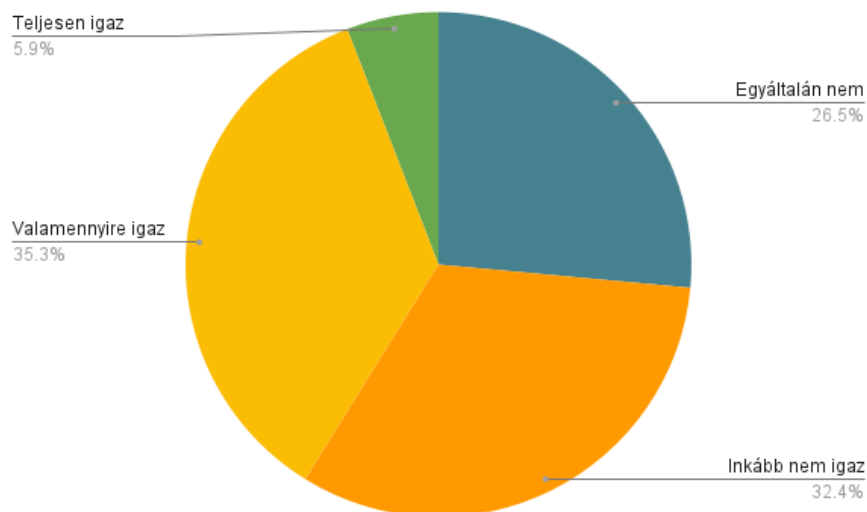
A válaszadóknak 32,4%-a naponta kevesebb, mint két órát, 58,8% naponta kettő és öt óra között, 8,8% pedig naponta több, mint öt órát tölt a közösségi média használatával. (lásd. 8. ábra)

Közösségi média használatának megoszlása (idő függvényében)



8. Ábra: A közösségi média használatának megoszlása az idő függvényében a kontrollcsoporton belül

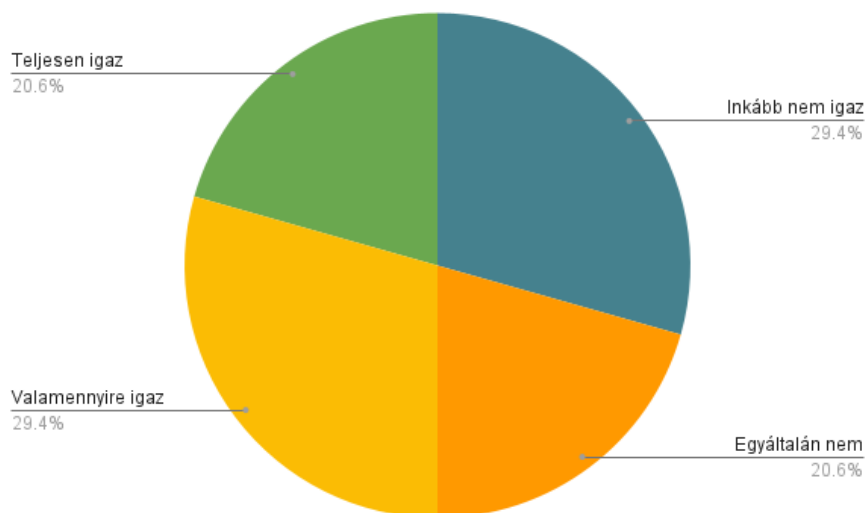
A kontrollcsoportban a válaszadó diákok 26,5%-a úgy érzi, hogy egyáltalán nem tájékozott a politikában, míg 5,9% gondolja úgy, hogy tájékozott. 32,4% úgy gondolja, inkább nem igaz rá a „tájékozott vagyok a politikában” kijelentés, míg 35,3% valamennyire igaznak tartja. (lásd. 9. ábra)



9. ábra: Politikai tájékozottság a kontrollcsoporton belül

A kontrollcsoport 76,5%-a legalább négy forrásból értesül friss hírekről. A diákok számára a legjelentősebb hírforrást a barátaik jelentik (88,2%), míg a legkevésbé igénybe vett hírforrásuk a broadcast rádió (11,8%).

A „rendszeresen olvasok híreket” kijelentéssel, a megkérdezettek 20,6%-a igaznak tartja magára nézve és ugyanezen arányban 20,6% nem tartja igaznak ezen állítást. 29,4%-a a válaszadóknak inkább nem tartja igaznak a kijelentést és ezzel megegyező arányban, 29,4% valamennyire igaznak gondolja. (lásd. 10. ábra)



10. ábra: Rendszeres hírolvasás százalékos megoszlása a kontrollcsoporton belül

A kontrollcsoport 2,9%-a gondolja úgy, hogy egyáltalán nem tudja megkülönböztetni a médiában terjedő valós híreket az álhírektől. A legelterjedtebb hírellelőrzési módszer a diákok között a több forrásból való tájékozódás (82%).

A kontrollcsoporton belül a megkérdezettek 17,6%-a ismer filmszakmai felületeket és a filmekkel kapcsolatos elemzésekről 70,6% internetes újságból értesül, míg a maradék 29,4% sehonnan. A válaszadók által leginkább kedvelt és látogatott filmszakmai felület az Imdb.

A válaszadók 61,7%-a szokott saját médiatartalmat megosztani internetes felületeken.

5.3 A diákok véleménye a médiaoktatást illetően

A fókuszcsoportból a válaszadók 86%-a úgy gondolja van szükség médiaismeret oktatásra az iskolákban. A kontrollcsoportban az adatok azonos tendenciát mutatnak, a válaszadók 82,4%-a vélekedik hasonlóképpen. Azok a kitöltők, akik úgy gondolták, hogy lenne szükség a médiaoktatásra az iskolákban, kifejtették véleményüket néhány szóban a témával kapcsolatban. Így 175 véleményt kaptam, amit a kvalitatív elemzés keretében fogok bemutatni és feldolgozni.

6. Adatelemzés

6.1 Kvantitatív elemzés

Előbb vizsgáljuk meg a kvantitatív adatok összefüggéseit és eltéréseit.

Az adatokat összevetve láthatjuk, hogy nagyon kevés a szignifikáns különbség a fókuszcsoport és a kontrollcsoport között, szocio-demográfiai szempontból és a médiatartalom-fogyasztást illetően is.

A szocio-demográfiai tényezők nagy arányban megegyeznek: a kutatásban résztvevők azonos életkorúak és a szüleik iskolai végzettségét tekintve is azonos tendenciát mutatnak az adatok a kontrollcsoport és fókuszcsoport függvényében. Az egyetlen lényegi eltérés a két csoport között az, hogy a nemek aránya sokkal kiegyensúlyozottabb a fókuszcsoportban (44,1% férfi, 55,9% nő), míg a kontrollcsoportban ez az arány a nőknek kedvez (23,5% férfi, 76,5% nő).

A lényegesebb eltérések a médiafogyasztási szokások kapcsán figyelhetők meg, ámbar ezen eltérések sem olyan drasztikusak, mint azt a hipotézisemben gondoltam. Első sorban megállapíthatjuk, hogy azok a diákok, akik részesültek médiaoktatásban, összességében kevesebb időt töltenek a közösségi médián. A fókuszcsoportban levők hajlamosabbak naponta több, mint öt órát eltölteni a közösségi média használatával.

Egy másik lényeges eltérés, hogy azoknak a diákoknak, akik részesültek médiaoktatásban, kevesebb, mint húsz százaléka ismer filmszakmai felületeket. Ezzel ellentétben a fókuszcsoport csaknem háromnegyede ismer ilyen felületeket, a leginkább kedveltek az internetes újságok.

Az említetteken kívül még vannak más eltérések a két csoport között, de ezek nem szignifikánsak, például a fókuszcsoportban több diák gondolja, hogy nem tudja megkülönböztetni az álhíreket a valós hírektől, de ez kevesebb, mint tíz százalékos eltérés a kontrollcsoportéhoz képest.

A következő tényezők teljesen megegyeznek a két csoport között: a válaszadók ugyanazon eszközöket használják médiafogyasztásra és azonos arányban médiatartalom-készítők.

6.2 Kvalitatív elemzés

A diákok véleményei a médiaoktatás szükségességéről megegyeznek abban, hogy hasznosnak és szükségesnek találják, úgy gondolják, hogy a mindennapi létnek a részévé vált a média és a jövőben csak egyre nagyobb szükség lesz annak átfogó ismeretére.

Egy diák a következőképpen vélekedik: *„A média már nagy szerepet tölt be az életünkben ezért fontosnak tartom, hogy megfelelően tudjuk kezelni. Fontos, hogy ne csak értelmetlen dolgokra tudjuk használni különböző média felületeket, hanem mondjuk tanulás céljából is. Úgy vélem, hogy a megfelelő információk keresése az interneten a fiatalság gyenge pontja, ezt még lehetne fejleszteni, tanulni, hogy hogyan is kell bizonyos információkra rákeresni.”*

Tehát a diák tisztában van azzal, hogy a média a mindennapi élet részévé vált, de nem tudja, hogyan lehet annak használatát pozitív irányba elmozdítani, például hogyan lehet a médiafelületeket tanulás céljára felhasználni.

Van, aki az emberek befolyásolásával kapcsolatban fejti ki aggodalmait: *„Főként azért [tartom fontosnak a médiaoktatást], hogy a hírek, a média kevésbé tudja befolyásolni az embereket. Sajnos manapság ezek a dolgok nagyon manipulatívak, az emberek többsége pedig mindent elhisz. Szerintem fontos lenne rávezetni az embereket arra, hogy gondolkodjanak és ne higgyenek el mindent.”*

Egy másik diák így fejti ki véleményét: *„Megóvná azon embertársainkat, akik hajlamosak adott médiához kötött tartalmakat túl komolyan venni, mint, ahogyan a kisebb gyermekek tudatlanságukból adódóan több mindent hisznek el. A médiaoktatás megelőzné az olyan szövegműveket [következményeket], amelyek befolyásolhatják a gyermek, de mindazon emberek elkövetkezendő életét...Mert a média olyannyira veszélyforrás, mint amennyire a szórakoztató ipar egyik legkeresettebb része.”*

Egyes diákok felvetették azt a gondolatot, hogy még korábban, már elemiben el kellene kezdeni a médiatudatosságra való nevelést az iskolákban: *„(...) Ezt az oktatást véleményem szerint 7-8 osztályban kéne elkezdni, mert a kisebbek még nem tudják, hogy vannak veszélyek is a médiában.”* Egy másik diák osztja ezt a véleményt: *„Igen, legyen kisebb osztályokban, elkerülendő a fiatalok kizsákmányolása és [fontos azok] megvédése az online veszélyektől.”*

Végül, az egyik tanuló megfogalmazza, miért is lenne számára fontos, hogy oktassanak médiaismeretet az iskolában: *„Hogy meg tudjam különböztetni az ál - és valós híreket. Hogy hírek, cikkek, információk alapján saját véleményt tudjak kialakítani. Hogy tisztában legyek a*

jogaimmal és kötelezettségeimmel. Hogy tisztában legyek azzal, hogyan manipulálják a híreket, a hírek által pedig a tömeget.”

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy elvétele néhány ellenvélemény is megfogalmazódott a diákokban. A legfőbb érv a leterheltség, ugyanis átlagosan a gimnáziumi osztályoknak 34 tanórájuk van egy héten. Egy diák a következőképpen fogalmazta meg ellenérzését: *„Nem tartom fontosnak [a médiaoktatást] mert nálunk a családban van, aki ezzel is foglalkozik ezért minimálisan jártas vagyok a témában. Másrészt így is elég sok »nem túl fontos« óránk van.”* Kutatói hipotézisem, hogy a „nem túl fontos” óra alatt, az olyan tantárgyakat érti a diák, amiből nem kötelező érettségiznie.

Egy egyetemi oktató osztja ezt a véleményt: *„Néhány általam ismert szakmai vita ismeretében az oktatási minisztérium részéről leggyakrabban hangoztatott ellenérv az, hogy az iskolások már jelenleg is túlságosan megterheltek, és káros lépés lenne az óraszámuk növelése.”*

Az egyetemi oktatók gondolatai több másik ponton is megegyeznek a tanulókéval. Első sorban nem gondolják, hogy az oktatáspolitikai helyén kezelné a médiaoktatás ügyét: *„(...) médiaoktatásban nagyon-nagyon kevesen részesülnek, ezért van az, például, hogy művelt, többdiplomás értelmiségi sem képes reflektálni a média sajátosságaira, korlátaira, és beleesik az összeesküvés-elmélet csapdáiba.”*

Ennek okán következő lépéseket tennék a médiaoktatással kapcsolatban: *„Mindenekelőtt bevezetném [a médiaoktatást]. (...) a mozgóképkultúra hátrányára nagyobb hangsúlyt helyeznék a mai konvergencia, participatív, hálózatos közösségi médiaformák ismertetésére, a hagyományos médiacsatornákkal való összehasonlításra, és az alakuló normák megvitatására. Még nagyobb fontosságot tulajdonítanék a (véltetően a hagyományos médiaismeret tárgya keretében is oktatott) forráskritikus befogadásra nevelésnek, és az empátikus, felelős kommunikációra való készségek jobb fejlesztésének”* Egy másik oktató véleménye: *„Többéves kötelező tantárggyá tenném a médiaismeret/médiaműveltséget.”*

Tehát érezhető, hogy a hangsúly – a romániai helyzetre való tekintettel – egyelőre nem is a tartalom van, hanem magán a tantárgy szükségességén, bármilyen formában is valósuljon meg annak gyakorlatba helyezése.

Az oktatók arra is kitértek, hogy a pályafutásuk során milyen sokat változott a médiaműveltség tartalma. Egyikük így fogalmazott: *„Az internet, és különösen a web 2.0 megjelenése a mediakörnyezet megváltozását eredményezte, és ez értelemszerűen a médiaműveltség megváltozását is hozta magával.”* A mai, korszerű médiaműveltségnek pedig

a hírek tematizációjára-, szerkesztési-gyártási-, terjesztési- és bemutatási módjaira kritikusan reflektálni tudó készséget tulajdonítják.

„Nemcsak a médiatartalmak értő fogyasztását, kritikus értelmezését [értem a korszerű médiaműveltség alatt], de magának a médiának szerepét (valamint előnyös-hátrányos aspektusait) átlátó tudatos média- és eszközhasználatot, valamint - ma, a részvételi média korában - a felelős tartalom-előállítást és önreflexív közösségi média-használatot.”

Ennek megfelelően úgy gondolják, az oktatásba belépő diákjaik médiatudatossága is változott az évek alatt. Az egyik oktató a következőképpen reflektál: *„Különösen a digitális, a közösségi média terén. Egyre tapasztaltabbak a közösségi média kényesebb kérdéseit illetően is (adatvédelem, adatfelhasználás, mobil etikett, internetes zaklatás, trollkodás stb.).”* Ezzel párhuzamosan viszont úgy gondolják, hogy a diákok médiaműveltsége viszonylagosan csak kis mértékben változott: *„(...) a manipulációra módjaira vonatkozó ismereteik bővültek, és talán egyre inkább bővülnek, ugyanakkor nem látom, hogy ez érdemben hozzájárulna a médiahasználatukra való reflexív gondolkodási képességük fejlődéséhez. Nem ismerik fel legtöbbször, például, a megerősítő torzítás hatását magukon.”*

7. Összegzés

Konklúzióként megállapíthatjuk, hogy hipotézisemmel ellentétben, nincs különbség azon diákok médiatudatosságában, akik részesültek médiaoktatásban, és azokéban, akik nem. Ennek ellenére van igény a médiaoktatásra a diákok részéről, függetlenül attól, hogy volt-e médiaórájuk vagy sem, sőt ennek kezdetét korábbra tennék. A diákok tisztában vannak azzal, hogy napjainkban már nincsen olyan színtere az életünknek, amelyet ne érintene a média hatása. Érzik a tájékozottságuk hiányát is, félnek attól, hogy „kizsákmányolhatják” őket, visszaélhetnek a jóhiszeműségükkel, a médiatudatosságuk hiányával.

Ez azt sejteti, hogy ma már maga a technológia és a média eszközei természetes használati eszközökké váltak. A fiatalok számára ezen eszközök használata egyértelmű, de a médiaértés egyre bonyolultabbá válik és ezért egyre több segítséget és orientációt igényel. Tehát, egy érdekes kettősséget figyelhetünk meg: az eszközhasználatához magasfokon értenek a diákok, viszont a médiaüzenetek megértésében bizonytalanok, ezért szükség van a tanárok segítségére, de esetleg más tartalommal, mint ahogyan az ma folyik.

A generációs elméleteket vizsgálva felfedezhetjük, hogy bármely felosztást is vesszük figyelembe, az csak magára az eszközhasználatra, illetve internethasználatra alapoz, de nem

számol a médiaértéssel. Buda András az információs társadalmi csoportokat az emberek információs és kommunikációs technológiák eszközfelhasználási ismeretei alapján határozza meg.²¹ Míg Kulcsár Zsolt generációs felosztása az internettel való találkozásra alapoz.²² Arra szeretném ezzel felhívni a figyelmet, hogy ne essünk abba a hibába, hogy a „digitális bennszülötteket”²³, vagy a „digitális telepeseket”²⁴ úgy kezeljük, mintha médiaértők lennének. Az eszközfelhasználási ismeretek, illetve az interneten való tájékozódás képessége nem feltétlenül hordozza magával a korszerű médiaműveltséget.

Ennek értelmében kijelenthetjük, hogy fontosabb a médiaoktatás, mint valaha. Ugyanakkor az oktatáspolitikának érdemes lenne megfontolnia, hogy ez a tantárgy nagyobb jelentéssel szerepeljen a tantervekben, változó, fókuszáltabb tartalommal. Tehát nem a megszüntetésen kellene gondolkozni, hanem azon, hogyan lehetne még inkább érdekessé tenni ezt a tárgyat és gyarapítani a diákok médiatájékozottságát.

A romániai és magyarországi kerettantervek kapcsán megállapíthatjuk, hogy egy körülbelül harminc éves különbség van az oktatási periódusban, míg Magyarországon már évtizedek óta zajlik a médiaoktatás, Romániában csak 2022-ben jelent meg a kerettanterv, az európai direktíváknak megfelelően. Ez természetesen negatívan érinti az erdélyi magyar fiatalságot is és a magyar kultúrát.

Fontos megemlíteni a magyarországi mozgóképoktatás jelentős szerepét, erre a romániai tanterv nem helyez hangsúlyt, pedig az erdélyi diákoknak fontos lenne megismerkedniük az egyetemes és magyar filmtörténet kimagasló alakjaival.

²¹ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, Magyar Tudomány, 180.2019.1, 126

²² Kulcsár Zsolt: Az interaktív e-learning felé (<https://crescendo.hu/konyvek/integrativ-e-learning>)

²³ Prensky, Marc: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók, (ford. Kovács Emese) In.: Magyar Református Nevelés 2011.1, 4-8

²⁴ Buda András: Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, Magyar Tudomány, 180.2019.1, 126

7.1 Javaslat a kutatás folytatására

A kutatás folytatására két irányban tennék javaslatot. Első sorban kiterjeszthető a vizsgálódás középeurópai keretekre, összehasonlító elemzést végezve a Kárpát-Medence országaiban. A földrajzi kiterjesztés mellett, javasolnék egy tartalmi kiterjesztést is. Meg lehetne vizsgálni, hogy a fiatalok milyen mértékben vannak tisztában a tartalomgyártói felelősségükkel, ugyanis a web 2.0 megjelenésével az átlag internetfelhasználó tartalomkészítői szerepben találja magát.

Másrészt érdekes lenne megvizsgálni – amennyiben megvalósítható –, hogy a médiatanárok milyen új oktatási irányt jelölnének ki a tantárgyban, tekintettel lévén a generációs változásokra és a már említett tartalomgyártói felelősségre.

A kutatás folytatásában a konkrét helyi tantervekhez kellene hozzáférést szereznem, valamint a résztvevő megfigyelői pozícióból áttekinteni, hogy miként is folyik az oktatás az említett osztályokban. Elképzelhető, hogy az általam választott iskolában a magyarországi kerettantervre alapozva készítettek helyi tantervet.

Úgy gondolom, a kutatást leginkább korlátozó tényező a minta mérete volt, különösen a kontrollcsoporté. A kutatás kezdetekor még nagyon nehéz volt olyan iskolát találni Erdélyben, ahol helyi tantervvel bevezették volna a médiaoktatást. A problémát csak fokozta, hogy abban az iskolában is, amit találtam, csak a humán tagozaton oktatják ezt a tantárgyat (ami egyetlen osztályt jelent), így onnan csak 34 kitöltő érkezett. Ennek megfelelően a kutatás folytatásában szeretném bővíteni a minta méretét, illetve – amennyiben bármely romániai magyar tanintézmény bevezette azt – vizsgálni az eltérést a helyi- és az országos tantervvel való oktatás között.

A kutatás folytatásaként további, nagyobb számú médiatanár felkeresésére van szükség. Összehasonlításképp több magyarországi középiskolai médiatanárt is megkérdeztünk, de válaszaik hiányoznak. Jelen kutatásban két erdélyi egyetemi médiaoktató válaszolt a kérdéseimre.

8. Felhasznált irodalom

- Buda András: *Generációk, társadalmi csoportok a 21. században*, Magyar Tudomány, 180.2019.1, 120-129
- *Digitális- és médiaismeretek kerettanterv*, In: Románia Hivatalos Közlönye, Nr. 866 bis/2.IX.2022
- Dóra László: *Médiaműveltség az USA-ban – egy bostoni példa*, Neveléstudomány, 18.2017.2.1, 5-13
- Gayer Zoltán: *Mi a média?*, In: Médiakutató 2022.3.1
- Hartai László: *Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás?*, Neveléstudomány, 14.2016.2.1, 5-28
- Herzog Csilla: *Pillanatkép a médiaműveltség hazai helyzetéről 2020-ban*, In: Agria Média 2020. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 9-23.
- Koltay Tibor: *Információdömping: vannak-e eszközeink a kezelésére?*, In: Magyar Református Nevelés 2011.1
- Lannert Judit, Hartai László: *Médiaműveltség az iskolában*, Iskolakultúra 2021/07-08
- Nagy Krisztina: *A médiaműveltség médiapolitikai jelentősége és szabályozási keretei*, PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, 2017
- Potter, W. J.: *Médiaműveltség*, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015
- Prensky, Marc: *Digitális bennszülöttek, digitalis bevándorlók*, (ford. Kovács Emese) In.: Magyar Református Nevelés 2011.1, 4-8
- Székely Levente: *A generációs elméletek értelméről*, Szociológiai szemle, 30.1, 107-114
- Székely Levente: *Szürke Hattyúk*, Budapest, Enigma 2001, 2020

8.1 Internetes források

- Kulcsár Zsolt: Az interaktív e-learning felé (<https://crescendo.hu/konyvek/integrativ-e-learning>, letöltés dátuma: 2022. szeptember 30.)
- Média- és mozgóképismeret kerettanterv (https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html, letöltés dátuma: 2022. szeptember 28.)
- Rajnai Richárd: Mozgóképkultúra- és médiaismeret az új NAT-ban (<https://hu.ejo-online.eu/recent/mozgokepultura-es-mediaismeret-az-uj-nat-ban>)
- Szíjártó Imre: A média tantárgy a Magyar közoktatásban, In.: Médiakutató 2001. (https://mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatasban)