

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Osztatlan tanári mesterképzési szak
Média-, mozgókép- és kommunikációtanár

A médiatudatosság oktatása a 2020-as NAT-ban

Témavezető:

Prof. Dr., PhD, habil. Sepsi Enikő
egyetemi tanár
a Művészettudományi és Szabadbölcsészeti Intézet vezetője
a Benda Kálmán Bölcsész- és Társadalomtudományi
Szakkollégium igazgatója

Készítette:

Dala Bálint

Tartalomjegyzék

1. A téma megjelölése	3
2. A dolgozat felépítése	3
3. Kutatásmódszertan	4
4. A médiatudatosság oktatása	4
4.1 A médiatudatosság fogalomköre	4
4.2 A médiaórák szerepének átalakulása és a médiatudatosság mint kereshetantervi elem	5
4.3 Médiaoktatás a 2022-es NAT-ban	9
4.5 Összegzés	11
5. Kutatás	12
5.1 A kutatás célja, felépítése	12
5.2 Szocio-demográfiai kérdések	14
5.3 Médiatudatossági kompetenciák mérése	17
5.4 IKT-ra vonatkozó kérdések	22
5.5 Összegzés	28
6. Konklúzió	28

1. A téma megjelölése

A tudatos médiafogyasztás a digitális forradalmat követő világ fontos kompetencia-területévé nőtte ki magát, amelynek fejlesztése az utóbbi években egyre aktuálisabbá vált. Mivel a multimedialitás és a digitális térben történő navigáció már a mindennapi rutin része, amely az élet szinte minden mozzanatára kiterjed, a médiaműveltség megalapozása és fejlesztése többek között a magyar oktatási rendszer feladatvállalásának részévé is vált. A médiatudatosságra történő nevelés kereshetőségi elemei már a 2012-es Nemzeti Alaptantervben is megjelentek, ám a 2020-as NAT-ban ez még hangsúlyosabban jelenik meg. Az új rendszer sikerének kulcsa a NAT rendszerében tanító pedagógusok képzettségében, felkészültségében és médiaműveltségének szintjében rejlik.

Ez a kutatás az utóbbit, azaz a magyar középiskolai tanártársadalom médiatudatosságához kötődő kompetenciáit hivatott felmérni, hogy segítsen pontosabb képet alkotni arról, milyen eredmények várhatóak Magyarországon a médiatudatosságra történő nevelés terén.

2. A dolgozat felépítése

A dolgozat első részét a médiatudatosság definiálására, fogalomkörének tisztázására vállalkozik, mivel a szakirodalomban az angol “media literacy” kifejezéssel több különböző fordításban, interpretációban találkozhatunk. Fontosnak tartom tehát azt, hogy az általam használt kifejezések, átvett és lefordított idegen szavak világosan és érthetően definiálva legyenek.

Ezt követően a dolgozat második tematikus egysége a médiatudatosságra történő nevelés egy rövid történeti áttekintését követően annak kereshetőségi integrációjáról, valamint az IKT és a médiatudatosság kereshetőségi megközelítésének kapcsolatáról fog szólni.

A dolgozat harmadik egysége a magyar közoktatás alapját alkotó Nemzeti Alaptanterv jelenlegi 2020-as és egyel korábbi, 2012-es verzióját veti össze a médiatudatosság oktatásának szempontjából, mivel - bár alapjaiban ugyanúgy közelítik meg a témát - a tantárgyakhoz tartozó kereshetőségi tervek médiatudatossághoz tartozó kompetenciáinak fejlesztésével kapcsolatban a 2020-as NAT sokkal részletesebb célkitűzéseket fogalmaz meg.

Ezt követi egy felmérés, amely a magyar közoktatásban dolgozó középiskolai pedagógusok médiatudatosságához kötődő kompetenciáit vizsgálja és arra a kérdésre keresi a választ, hogy felkészült-e a magyar közoktatás (s ha igen, milyen mértékben) arra, hogy keresztntantervi elemként kezelje a médiatudatosságra nevelést.

3. Kutatásmódszertan

A kutatáshoz használt szakirodalom kiválasztásánál a témában releváns és aktuális, minél nagyobb spektrumot lefedő bibliográfia létrehozására alkalmas munkák felkutatása volt a cél. A szakirodalom feldolgozása után készült el a kérdőív, amelynek megalkotásánál fontos szempont volt a releváns adatok gyűjtése mellett az egyszerű és gyors kitölthetőség, hogy ezzel is növelni lehessen a megszólított középiskolai tanárok kitöltési arányát, akikhez hólabda módszer segítségével jutott el az űrlap. A kérdőív három részből épül fel, a kérdések a szociodemográfiai adatok, a médiatudatossági kompetenciák és az IKT-diverzitás mérésére szolgálnak.

4. A médiatudatosság oktatása

4.1 A médiatudatosság fogalomköre

Az angol “media literacy” kifejezésnek több magyar fordításával is találkozhatunk a magyar szakirodalomban. Dr. Aczél Petra *A médiatudatosság az oktatásban* című konferenciakötetben felsorolt számos példát ezen interpretációkra, melyeket az eredeti angol fogalommal megfeleltethetőnek tekint:

„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.” (Aczél 2013: 42)

Az ebben a dolgozatban szereplő „médiatudatosság” kifejezés és ennek rokon értelmű megfelelői (médiatudatosság, médiaműveltség, médiajártasság, média-írástudás) felváltva szerepelnek, de mind a Dr. Varga Katalin definíciója által meghatározott jelentést hordozzák:

„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).” (Varga 2013: 82)

Ez alapján tehát a médiatudatosság tudás és kompetencia, amelynek segítségével tájékozódhatunk a médiában, megérthetjük és használhatjuk azt.

4.2 A médiaórák szerepének átalakulása és a médiatudatosság mint kereshettanternvi elem

A médiatudatosságra történő nevelésről nem beszélhetünk a médiaórák megemléltése nélkül, hiszen a többi tantárggyal ellentétben itt a médiaműveltség megteremtése mint primer nevelési cél jelenik meg. A médiaoktatás szerepe meglehetősen sokat változott a tantárgy 1920-as évekbeli első megjelenése óta, hiszen a fókusz a kezdeti filmesztétikai elemzésekről a filmműveltség felé, majd a médiatudatosságra történő nevelés felé tolódott. Ennek a folyamatnak mérföldköveiről Hartai László azt írja, hogy a médiaoktatás vizsgálatánál érdemes a 80-as évek végéig visszatekinteni, ugyanis az ekkor bekövetkező populáris kultúra-fordulat hatására kialakuló médiaoktatási irányzatok azok, amelyek a mai médiaoktatási irányzatok alapját képezik. A tévé jelenléte mint kommersz, szórakoztató eszköz, és már nem mint a valóság ábrázolására szolgáló médium, valamint a populáris kultúra szerepének újraértelmezése vezetett oda, hogy a 80-as évek végére a média társadalmi szerepe, funkciója és működésmódja került a médiakutatás figyelmének középpontjába. 1992-ben Sonia Livingstone definiálta a médiaműveltség fogalmát, s erre már akkoriban egy *remekül strukturáltan és pedagógiai értelemben is releváns médiaismeret oktatási framework* épült fel. A 2000-es évek eleji digitális fordulat viszont újabb problémákkal állította szembe a médiaoktatást, amelyre az UNESCO hozott megoldást. 2007-ben bevezették a Media Information Literacy fogalmát, valamint létrehoztak egy olyan tervezetet, aminek háttérében a *digitális kor kommunikációs eszközei mindenki számára hozzáférhető intelligens használatának igénye állt* (Hartai 2016: 5–15).

Kiss Anna és Segesdi Gergő az új, 2020-as NAT tervezetének megjelenése után, még a 2012-es NAT szerinti rendszerben készített átfogó kutatása arra a konklúzióra jutott, hogy a médiaoktatás másodrendű szerepet töltött be Magyarországon, és a diákok és a szülők által is fontosnak tartott médiatudatosság fejlesztése, amit az órák középpontjában szeretnének látni, nem kap elég figyelmet. Annak ellenére, hogy ezt a médiaoktatás hatékonyságának feltételeként is megnevezik, a médiaórák ezt a szerepet nem tudják betölteni az alacsony óraszám, szaktanárhiány, valamint a médiatudatosság témakörének – például a médiatörténettel vagy műelemzésekkel szembeni – háttérbe szorulása miatt (Kiss, Segesdi 2020). Indokolt volt tehát az európai példát követve a médiatudatosság keresztntantervi oktatására hangsúlyt fektetni az új NAT-ban, hogy ezzel ki tudja szolgálni a digitális világban történő navigációhoz szükséges kompetenciákra való igényt és szükségét.

A médiaműveltség fejlesztésére mutató igény a kompetenciaterület fontosságának aktualitását magától is igazolja, viszont a médiatudatosság előnyeire több tanulmány is rámutat. A hétköznapi életben a médiaműveltség többek között segít az egyre gyakrabban feltűnő “Fake News” felismerésében (Bulger, Davison 2018), valamint fejleszti a kritikus gondolkodást, ami a digitalizálódás világában szintén egy kiemelten fontos kompetencia ahhoz, hogy az egyén megfontolt döntéseket tudjon hozni (Silverblatt 2016). Iskolai kereteken belül a médiaműveltség különböző tantárgyakra gyakorolt pozitív hatása szintén egy jelentős előnye a kompetenciaterület fejlesztésének. Az üzenet dekódolása és értelmezése, tartalom létrehozása, akár IKT-eszközök segítségével, valamint a média hatásainak és funkciójának ismerete hasznos eszköz többek között a magyar nyelv és irodalom, történelem, vizuális kultúra tárgyak oktatásánál (Kačínová 2018).

„Biológia vagy science-órán a NatGeo csatornáról letöltött ismeretterjesztő film tanulmányozása a csúcsragadozók táplálkozási és fajtfenntartási szokásairól nem merészkedik át a médiaoktatás terepére? Mondhatjuk vajon, hogy egy Prezi-bemutató elkészítése, amelyben a Stronghold 2 vagy az Age of Empires anyagából vett részletekkel mutatja be a diák a középkori kastélybirtokon zajló életmódot a történelemórán, nem médiaoktatás?” (Hartai 2014: 5)

A 2020-as NAT-ban a médiaműveltség fejlesztése keresztтанtervi elemként jelenik meg, ami azt jelenti, hogy a médiatudatossághoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy mellett több tárgy részfeladatai közé is bekerült. Bár a média-írástudás fejlesztése már a korábbi, 2012-es NAT-ban is transzverzális módon volt jelen (Herzog, Racskó 2018), ennek intenzitása jelentős mértékben nőtt a 2020-as NAT-ban. Erről később bővebben esik majd szó.

A média-írástudás oktatásának kereszttantervi megközelítése az európai trendet követi. Ez az oktatási forma egyre elterjedtebb, viszont egységesnek nem nevezhető és hasznosságának megítélése is változó. Hartai László az alábbi modelleket határozza meg a kereszttantervi megközelítésen belül:

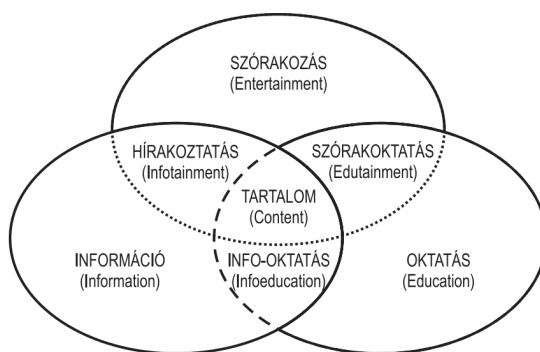
„c) a kereszttantervi forma, amelyen belül több alcsoport rajzolódik ki:

- a kereszttantervi témák sorában önállóan nevesített vagy minimum követelményekkel megfogalmazott média-tematika (EE, MT, SK)*
- számos tantárgyban megjelenő, részletesebben megfogalmazott média-elemmel vagy blokkal, de nem önálló tantervi modullal leírt tartalom (pl. CZ, FI, FR, DE, IT)*
- számos tantárgyban megjelenő, csupán utalásszerűen jelzett média-címkével vázolt tartalom (EL, PL, SI, ES, SE, UK)*
- kevésbé a konkrét tartalmat részletező, inkább a fejlesztés egyes tantárgyi területekhez kapcsolható pedagógiai lehetőségeit megfogalmazó (AUS)”*

(Hartai 2014: 12)

Hartai szintén ír a rendszer általános problémáiról is, mint az értékelés és az eredmények kimutatásának nehézsége, a médiatanár szerepére gyakorolt hatás, valamint a tantervek hiányosságai és a tananyag meghatározásával kapcsolatos problémák, a médiaoktatás presztízsének csökkenése (Hartai 2014). Nincsen tehát egy egységes, bevált rendszer a kereszttantervi modellek tekintetében, nem lehet kijelenteni, hogy a 2020-as NAT-ban felállított oktatási forma sikeres lesz a kereszttantervi megközelítés miatt.

A digitális forradalmat követően az IKT fogalma fokozatosan, de elkerülhetetlenül beitta magát az oktatásba (1), aminek egy jelentős katalizátora a 2019-es pandémia volt, ami az oktatási intézményeket az IKT nyújtotta lehetőségek igénybevételére kényszerítette. Ez az időszak az emberek személyes és online mediációjának átrendeződését is megkövetelte (Galavanits 2020). Ez a folyamat természetesen a magyar oktatási rendszerre is jelentősen kihatott.



1. ábra A média, az oktatás és az információ kapcsolata a tartalommal

(1) Forgó Sándor 2008: 5. *A tudástranszfer lehetőségét támogató IKT technológiák pedagógia vonatkozásai*

2020-ban a COVID-járvány miatt a magyar iskoláknak távoktatási rendszerre kellett áttérniük. A digitális munkarendre történő átállás sok tanárt és diákot, azok családjával együtt, felkészületlenül ért. Ez a hirtelen változás, csakúgy mint más szektorokban, itt is innovációra kényszerítette a rendszert és annak résztvevőit, mivel akik eddig tartózkodtak az IKT-eszközök használatától, egyik pillanatról a másikra napi szintű felhasználókká váltak. Több hazai tanulmány is született a távoktatás időszakának tapasztalatairól.

Egy kevéssel a járványhelyzet előtt elvégzett kutatás eredménye azt mutatta, hogy a magyar tanárok magabiztosak a saját digitális kompetenciájukban, nagy részük autodidakta módon szerzett ismereteket és tapasztalatot. A tanulmány kiemeli, hogy az IKT-eszközök szempontjából jobban felszerelt intézmények pedagógusai számára nagyobb lehetőség van a fejlődésre (Nyitrai 2021). A távoktatási rendszerre történő áttérést követően hamar kiderült, hogy magyar közoktatás online iskolaadminisztrációs rendszere, a Kréta nem volt megfelelően felszerelve ahhoz, hogy lefedje a digitális munkarend során kialakuló szükségleteket és igényeket. 2020 március-áprilisában az öt legnépszerűbb platform a Kréta, a Facebook, az e-mail, a Google Classroom és a YouTube voltak. Ezt a sorrendet azzal lehet

magyarázni, hogy a tanárok a már korábban ismert, használatban lévő alkalmazásokhoz nyúltak gyors megoldásként az online munkarend megoldására, viszont a felmérés ideje alatt is megfigyelhetők voltak már változások, a YouTube népszerűsége például 11%-ot csökkent a kutatás kezdete és vége között. A digitális tanításra alkalmas applikációk közül a legjobbnak a Google Classroomot, a legrosszabbnak pedig a Krétát tartották a tanárok (Czirfusz, Misley, Horváth 2020: 221–223). Egy 2020 május elején elvégzett kutatás alapján az öt legnépszerűbb platform a Google Classroom, a Zoom, az e-mail, a YouTube és a Microsoft Teams volt (Fekete, Porkoláb 2020: 101).

Ahhoz, hogy a médiatudatosság keresztтанtervi oktatása megfelelően tudjon működni, elengedhetetlen a NAT-ot követő tanárok felkészültsége, hiszen a tanárok saját médiaműveltségi kompetenciája fontos szerepet játszik a médiaműveltség oktatásának sikerességében (Simons, Meeus, T'Sas 2017). A távoktatás során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárok alkalmazkodtak az új szituációhoz és elkezdtek az oktatás szempontjából hatékonyabb alkalmazásokat használni, ami biztató a médiatudatosság oktatásának szempontjából, viszont kérdéses, hogy ez a szintű médiaműveltség elegendő-e ahhoz, hogy a kereszttantervi megközelítést kiszolgálja, mivel a felnőtt társadalom majdnem fele nincs a megfelelő digitális kompetenciák birtokában, és sokan csak a saját érdeklődési körükre releváns eszközök és kompetenciák használatában fejlődnek (Rasi, Vuojärvi, Ruokam 2019). Kérdés tehát, hogy a tanárok rendelkeznek-e a médiatudatossághoz köthető kompetenciák megfelelő spektrumával.

Mivel az új alaptantervet felmenő rendszerben vezették be, az új rendszer szerinti média tantárgy a 2022–2023-as tanévben jelent meg először a tanulók órarendjében. Mivel ezen kutatás készítése idején ez mindössze pár hónap gyakorlatot takar, a 2012-es NAT több éves tapasztalatait és tanulságait vizsgáló Segesdi-Kiss tanulmány megismétlése korai lenne, mert a 2020-as rendszerről az ő tanulmányukhoz hasonló léptékű következtetéseket levonni még nem lehet. A téma kereszttantervi oldalról történő megközelítése viszont adott, mivel a középiskolai oktatók médiatudatossághoz kötődő kompetenciájának szintje fontos tényezője annak, hogy a témakör oktatása kereszttantervi megközelítésben működni tudjon az ún NAT-ban.

fejlesztésének nagy szerepe van a közéleti tájékozódási készségek kialakításában, így a felelős és aktív állampolgárrá nevelésben.” (3)

A tanulótól elvárja továbbá, hogy képes legyen *„forráskritikát végezni és különbséget tenni a források hitelessége között és képes legyen azonosítani a különböző források szerzőinek a szándékát, bizonyítékok alapján értékeli egy forrás hitelességét.” (3)* Emellett kiemeli az IKT-eszközök használatának fontosságát is.

A magyar nyelv és irodalom tantárgynál is hasonló változtatásokat figyelhetünk meg a két NAT között. Míg a régebbi verzióban a kritikus forráshasználatot, valamint a manipulációs szándék kiszűrését nevezték meg nevelési célként, az új változatban ennél már részletesebb leírást adnak a médiatudatosság kompetenciáinak fejlesztéséről. Külön kiemelik az IKT-eszközök kreatív és tudatos használatát is. A médiaműveltség fejlesztésének fontosságáról ez olvasható:

„A digitális világ bővülésével a diákokra hatalmas információmennyiség zúdul. Meg kell tanulniuk kiválasztani a fontos, értékes adatokat és ismereteket, azt is, hogy ezen adatokat és információkat etikusan és kritikusan használják, építsék be tudásukba.” (3)

Még a matematikánál is megnevezik a digitális kompetenciák fejlesztését oktatási célként. Igaz, hogy ez csak implicit módon köthető a médiatudatossághoz, mivel itt inkább a matematikai problémák megoldásához szükséges alkalmazások felhasználói oldalról történő megismerése a cél. A *digitális kultúra* fogalmának megjelenésével mégis muszáj megemlíteni, hiszen az amúgy is az IKT halmazába tartozó egységet így még közelebb hozza a médiaműveltség fogalomköréhez. (3)

4.5 Összegzés

A médiatudatosságra történő nevelés fontossága egyre hangsúlyosabbá válik, mivel a napról-napra növekvő mennyiségű információáradat az internet világában már szinte szüretlenül kerül a fogyasztók elé. Fontos tehát az, hogy ezeket az információkat az egyén képes legyen magától szelektálni, tehát a médiatudatosságra történő nevelés fontos feladata lett a modern oktatási rendszereknek. Eleinte ez a médiaórák keretében történt, ám ez a

feladat egyre dominánsabban oszlik meg több tantárgy között. Ez a folyamat organikusan történik, hiszen az IKT tanórákra történő beszivárgásával a médiatudatosság is megjelenik az órákon. Ezt a folyamatot a koronavírus-világjárvány kitörését követő távoktatási rendszer bevezetése Magyarországon rendkívüli mértékben gyorsította fel, és bár a digitális kompetenciák tekintetében pozitív tapasztalatokkal tértek vissza a tanárok a megszokott oktatási rendszerhez, kérdéses, hogy ezek az ismeretek megfelelő alapot tudnak-e nyújtani a médiatudatosság kereszttantervi oktatásának kivitelezésére, ami hazánkban egyértelműen a NAT céljai közé tartozik. A 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv közti különbségek összehasonlítása során tisztán látható, hogy a médiatudatosságra történő nevelés kereszttantervi jellege sokkal hangsúlyosabbá vált a 2020-as NAT-ban. Az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó részkompetenciák és tanulási célok meghatározásánál új, vagy a már korábban jelen lévő médiatudatossághoz kapcsolódó kompetenciák részletesebben kifejtve jelennek meg.

5. Kutatás

5.1 A kutatás célja, felépítése

A kérdőív célja a magyar közoktatásban dolgozó középiskolai tanárok médiatudatossághoz kötődő kompetenciáinak felmérése, valamint IKT-diverzitásának megismerése volt. Kiinduló hipotézisem az, hogy a magyar középiskolai közoktatásban dolgozó pedagógusok többsége nem rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, melyek a médiatudatosságra történő nevelés kereszttantervi elemkénti kezelését lehetővé tennék. Annak ellenére, hogy a távoktatás kapcsán biztató eredmények születtek, a tanártársadalom nagy részének – digitális bevándorló révén – nehéz felzárkózni a fiatalabb generációkhoz és nem rendelkeznek azzal a média-írástudó arzenállal, ami biztos alapot képezne a médiatudatosság kereszttantervi megközelítéséhez a magyar közoktatásban.

Mivel az 2020-as NAT felmenő rendszerben került bevezetésre, ami azt jelenti, hogy a középiskolákban a 2022–23-as tanévben tanulnak a diákok először az új alaptanterv által meghatározott rendszerben mozgóképkultúrát és médiaismeretet, a médiaoktatás újításainak sikerességét mérni még nem lehet. Viszont mivel az új NAT-ban hangsúlyos a médiatudatosságra történő nevelés kereszttantervi jellege, az újragondolt megközelítés sikeres működésének egyik legkritikusabb feltétele, a magyar tanártársadalom médiaműveltségének

megfelelősége, vizsgálható. E tényező jelentősége azért kritikus, mivel ezen állhat vagy bukhat az egész rendszer sikeressége, hiszen ha a tanárok nincsenek birtokában annak a tudásnak, amit át kell adniuk, a médiatudatosságra történő nevelés kereszttantervi megközelítése működésképtelen.

Mivel a médiatudatosság oktatása kereszttantervi szintű elemként van jelen, a nem média szakos tanároknak is tisztában kell lennie a médiatudatosság koncepciójával és birtokában kell lennie bizonyos kompetenciáknak, hogy azokat megfelelően tudják közvetíteni a diákok számára. Ezért fontos tehát felmérni, milyen médiaműveltségi kompetenciákkal rendelkezik az átlagos magyar középiskolai tanár. Ezen kompetenciák felmérése egészül ki az IKT-diverzitásra vonatkozó kérdésekkel, mivel a modern világban történő navigáció fontos elemévé vált a digitális eszközök intuitív használata. A 2020-as NAT-ban ezen eszközök használatának oktatása is kiemelt szerepet kapott. Az IKT-diverzitás-felmérés megmutatja, milyen online felületeket, megoldásokat preferálnak a magyar közoktatásban dolgozó középiskolai tanárok. Többek között ez azért is releváns, mert a médiakompetenciákra vonatkozó kérdésekre a kitöltők saját ítéltéképességük alapján válaszolnak, tehát a tanárok saját magukkal szembeni elfogultságának lehetősége fennáll. Az IKT-diverzitás vizsgálatával viszont egy gyakorlati alapú betekintés is kapható abba, milyen 21. századi eszközök használatával élnek a tanárok. Ráadásként pedig megfigyelhetők trendek a szakok és kedvelt szoftverek között, ami megmutatja, mely alkalmazások tudják a gyakorlatban könnyebbé tenni a tudásátadást eltérő tantárgyi keretek között. Ezen eredmények a jövőben teret adhatnak további kutatásoknak a megfelelő szoftverek fejlesztése terén, ami segíthet annak eldöntésében, milyen funkciókat érdemes beépíteni adott programokba.

Mivel a reprezentatív mintavétel jelentős anyagi erőforrásokat követelne – és ez ezen kutatás során nem volt elérhető –, az adatgyűjtés a társadalomtudományi kutatásokban gyakran használt hólabda módszerrel, online űrlap segítségével történt. Fontos megjegyezni, hogy emiatt ez a kutatás csak indikatív jellegűnek tekinthető, viszont jövőbeli reprezentatív kutatásokkal összevethető, így teljesebb képet nyújthat a témakörrel foglalkozó kutatóknak, érdeklődőknek. A kérdéssort tanárok részére nyitott Facebook-csoportokban lett közölve, valamint középiskolai intézmények számára e-mailben került kiküldésre. 2022. október 1. és 2022. november 1. között összesen 242 kitöltés érkezett, ami a magyar középiskolákban dolgozó pedagógusok hozzávetőlegesen 6%-ával megegyező érték (4).

A kérdőív 22 kérdésből áll és három részre tagolódik:

1. Szocio-demográfiai kérdések
2. Médiatudatosságra vonatkozó kérdések
3. IKT-eszközök használatára vonatkozó kérdések

Az űrlap megalkotásánál cél volt, hogy minél kevesebb kérdésből álló releváns kérdéssor készüljön, így annak kitöltése kifejezetten rövid idő alatt lehetséges legyen, ezzel potenciálisan növelve a beküldések számát.

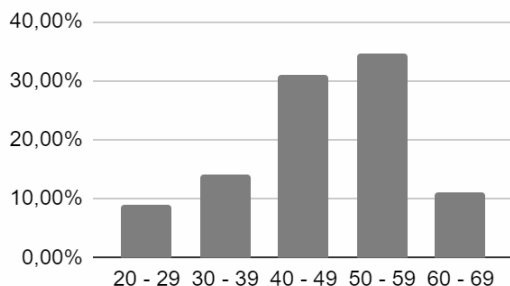
5.2 Szocio-demográfiai kérdések

A kitöltők 78,5%-a nő, 21,5%-a férfi volt, nagy részük gimnáziumi tanár, őket követték a technikumi oktatók és a szakképző iskolában dolgozó tanárok (5).

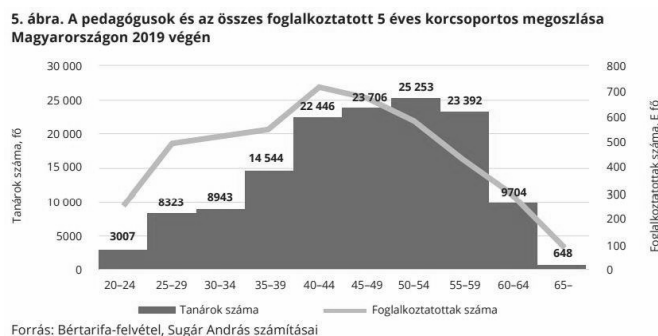
Iskolatípus	Beküldők (%)
Gimnázium	82,2%
Technikum	19,5%
Szakképző iskola	10,3%

(5) Iskolatípusok, ahol a kérdőívet kitöltők tanítanak

A beküldők életkora 23–69 év között volt (6). Ez százalékos bontásban hozzávetőlegesen megfelel a Magyarországon foglalkoztatott tanárok korcsoporti megoszlásával (7). Sajnos kevés a pályakezdő, és ha az új tanárok száma nem kezd el ütemesen nőni a következő néhány évben, akkor a magyar oktatás a jövőben beláthatatlan nehézségekbe fog ütközni.



(6) Pedagógusok korcsoporti megoszása (az általam végzett kutatás eredménye)



(7) Pedagógusok korcsoporti megoszása (a 2019-es bértarifa-felvétel eredménye)

Bal oldalon látható az általam végzett kutatás lebontása, mellette pedig a bértarifa-felvétel felmérésének eredményei – látszik, hogy a két diagram sziluettje fedi egymást.

A kitöltők több mint fele (59,92%) Budapesten tanít, Vas (6,6%) és Békés (5,4%) megyéből pedig több mint 5% kitöltés érkezett, viszont Magyarország összes megyéje megjelenik – Csongrád-Csanád megye 1 kitöltőjével – legalább 0,4%-kal (8).

Megye	Kitöltések száma (%)
Bács-Kiskun	2,89%
Baranya	2,89%
Békés	5,37%
Borsod-Abaúj-Zemplén	1,24%
Budapest	59,92%
Csongrád-Csanád	0,41%

Fejér	1,24%
Győr-Moson-Sopron	3,72%
Heves	2,89%
Jász-Nagykun-Szolnok	1,65%
Komárom-Esztergom	2,07%
Pest	1,24%
Somogy	2,89%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2,07%
Tolna	1,65%
Vas	6,61%

(8) Kitöltések megyék szerint

Külön kérdés vonatkozott a tanárok szakjaira is. A tanárok a NAT-ban meghatározott mintatantervekhez párosuló szakok közül tudtak választani, viszont megvolt a lehetőség arra is, hogy a listán nem szereplő tárgyakat is megjelöljenek, ezáltal több mint 50 különböző szak pedagógusait érte el a kutatás, természetesen itt sok szaknál csak egy-egy kitöltő volt. A magyarnyelv- és irodalomtanárok vezetik a listát, mivel a kitöltők csaknem harmada tanítja ezt a tárgyat. Ezt követik az angol, matematika, történelem és biológia szakok, mind 10% felett jelentek meg (9).

Szak	Tanárok száma (%)
Magyar nyelv és irodalom	32,2%

Angol	17,8%
Matematika	14,9%
Történelem	14%
Biológia	10,3%

(9) A legnagyobb százalékban megjelenő szakok

A kitöltők több mint felénél folyik médiaoktatás az intézményben (54,5%), ez azt jelenti, hogy az intézmények fennmaradó részében dráma- és színházismeretet választottak, amit a NAT a média alternatívájaként ajánl fel a magyar középiskoláknak. Gimnáziumokban viszont nagyobb arányban tanítottak médiaismeretet. (10)

Van-e az intézményében médiaoktatás?	IGEN	NEM
Gimnázium	62,00%	38,00%
Szakképző iskola	20,00%	80,00%
Technikum	21,28%	78,72%

(10) Médiaoktatás intézménytípusok szerint

5.3 Médiatudatossági kompetenciák mérése

A médiatudatosságra vonatkozó adatok gyűjtése a Mathea Simons, Will Meeus és Jan T'Sas által összeállított felmérés segítségével történt (Simons, Meeus, T'Sas 2017: 99–115), amely a médiatudatossághoz kapcsolódó 12 kompetenciát három kategóriába sorolva méri:

1. a média használata (1, 2, 3),
2. a médiaüzenetek értelmezése (4, 5, 6, 7, 8, 9),
3. médiatartalmak gyártása (10, 11, 12).

A kérdések állítások formájában jelentek meg, amelyekre a kérdőívet kitöltő tanárok saját megítélésük alapján 1–5-ig terjedő skálán tudtak visszajelzést adni arról, mennyire igaz rájuk az állítás, *egyáltalán nem – teljes mértékben igaz* szélső értékekkel dolgozva (11).

Kérdések	1	2	3	4	5
1: Magabiztosan, külső segítségnyújtás nélkül használók IKT-eszközöket (pl.: laptop, telefon, tablet, projektor, alkalmazások stb.).	0,00%	0,41%	11,11 %	43,62 %	44,44 %
2: A feladattól függően tudatosan választom meg, milyen IKT-eszközt használjak (pl.: laptop, telefon, tablet, projektor, alkalmazások stb.).	0,82%	2,06%	11,11 %	23,87 %	61,73 %
3: Mindig törekszem olyan IKT-eszközt választani, amellyel a leghatékonyabban tudom elérni a célomat (pl.: információkeresés, kivetítés, hanganyag prezentálása stb.).	0,41%	2,06%	10,29 %	27,98 %	58,85 %
4: A médiatartalmakat magabiztosan elemzem, tisztában vagyok vele, hogy a médiában szelektív módon jelenik meg az információ.	0,00%	1,65%	7,00%	28,40 %	62,55 %
5: Tisztában vagyok vele, hogyan működik a médiagyártás és -terjesztés.	4,12%	9,88%	19,75 %	38,27 %	27,57 %
6: Tisztában vagyok a médiamanipuláció eszközeivel (pl.: propaganda, juxtapozíció stb.).	2,06%	2,47%	14,81 %	41,15 %	39,09 %
7: Médiatartalmak elemzésénél objektív tudok maradni.	0,41%	3,29%	18,11 %	50,21 %	27,57 %
8: Tisztában vagyok a média által kifejtett hatásokkal (pl.: reklámok befolyásoló ereje, médiaagresszió stb.)	0,00%	1,65%	4,94%	25,93 %	67,08 %
9: Tudatos médiahasználó vagyok.	0,82%	0,41%	6,58%	44,03	47,74

				%	%
10: Magabiztosan tudok médiatartalmakat gyártani (pl.: fotó, videó, blog, dokumentumok stb.).	7,00%	17,28 %	34,98 %	23,87 %	16,46 %
11: Magabiztosan kommunikálok, publikálok online.	4,12%	11,11 %	22,63 %	27,98 %	33,74 %
12: Részt veszek nyilvános online diskurzusban (pl.: rendszeres közösségimédia-használat, kommentelés stb.)	21,81 %	24,28 %	17,70 %	18,93 %	16,87 %

(11) Médiatudatosságra vonatkozó állítások és az azokra adott válaszok

Megfigyelhető, hogy a médiatartalmak gyártására vonatkozó állításoknál van a legnagyobb szórás, az online diskurzusba történő bevonódás, illetve a médiatartalmak gyártása volt az, amire a legtöbb negatív visszajelzés érkezett.

Azt feltételeztem, hogy a tanárok életkorával korrelációban történő változás lesz megfigyelhető az eredmények kiértékelése során ezeknél a kérdéseknél, ennek ellenére viszont a 12. állításra érkezett visszajelzéseknél ez az összefüggés nem volt megfigyelhető. Ennek oka az lehet, hogy az online diskurzusba történő becsatlakozás, illetve az abban történő részvétel szintje döntően függ az egyén preferenciáitól.

Korcsoport	1	2	3	4	5
20–29	27,3%	31,8%	22,7%	4,5%	13,6%
30–39	14,7%	29,4%	14,7%	17,6 %	23,5%
40–49	20,0%	17,3%	17,3%	29,3 %	16,0%
50–59	27,4%	26,2%	20,2%	14,3 %	11,9%

60–70	14,8%	25,9%	11,1%	18,5%	29,6%
--------------	-------	-------	-------	-------	-------

(12) *Részt veszek nyilvános online diskurzusban (pl.: rendszeres közösségi média-használat, kommentelés stb.)* állításra érkezett válaszok korcsoportok szerinti bontásban

Ez az eredmény – összevetve a 10. kérdésre érkező válaszokkal – ezt alá is támasztja, mivel itt a korcsoportok és az adott válaszok közötti összefüggés megfigyelhető volt. A legidősebb korcsoport kivételével megfigyelhetünk egy pozitívtól negatív irányba történő eltolódást abból a szempontból, mennyire tartják magukra igaznak a tanárok az állítást. Arra a kérdésre, hogy a 60–70 évig terjedő korcsoportnál miért figyelhető meg egy törés, a kérdőívben nem kapunk választ. Feltételezem, hogy azok, akik ebben a korban még a tanári pályán vannak és időt szánnak arra, hogy kitöltsenek egy online kérdőívet a témában, az átlagosnál nagyobb médiaműveltséggel rendelkeznek, amire valószínűleg autodidakta módon, saját motivációjukból tettek szert.

Korcsoport	1	2	3	4	5
20–29	0,0%	4,5%	31,8%	27,3%	36,4%
30–39	2,9%	11,8%	35,3%	29,4%	20,6%
40–49	6,7%	10,7%	33,3%	30,7%	18,7%
50–59	13,1%	25,0%	34,5%	20,2%	7,1%
60–70	0,0%	29,6%	44,4%	7,4%	18,5%

(13) *Magabiztosan tudok médiatartalmakat gyártani (pl.: fotó, videó, blog, dokumentumok stb.)* állításra érkezett válaszok korcsoportok szerinti bontásban

Arra a kérdésre, hogy mennyire tartják fontosnak a médiaoktatást, a következő válaszok érkeztek a korcsoportok szerinti bontásban. A korcsoportok és az értékek között egyértelmű összefüggés itt sem található. Meglepő eredmény viszont, hogy a fiatal, 20–29 év közötti

korcsoportból többen nem tartják egyáltalán fontosnak a médiaoktatást. Ennek oka lehet az, hogy az ő médiaírástudásuk fiatal korban alakult ki, és a médiaműveltség fejlődését intuitív folyamatként értelmezik.

Korcsoport	1	2	3	4	5
20–29	9,1%	9,1%	13,6%	13,6%	54,5%
30–39	0,0%	0,0%	11,8%	41,2%	47,1%
40–49	1,3%	1,3%	13,3%	30,7%	53,3%
50–59	3,6%	2,4%	21,4%	26,2%	46,4%
60–70	0,0%	0,0%	22,2%	29,6%	48,1%

(14) *Fontosnak tartja ön középiskolában a médiaoktatást?* állításra érkezett válaszok
korcsoportok szerinti bontásban

Mivel az állításokra az 1–5 skálán tudtak a tanárok válaszolni, ha mind a 12 állításra az 5, azaz a „Teljes mértékben igaz” választ adták, az azt jelenti, hogy saját megítélésük szerint tökéletes médiatudatossággal rendelkeznek. Ilyen kitöltő mindössze négy volt. Ebben az értékelési rendszerben lehetőség nyílt arra, hogy “médiatudatossági pontszámot” rendeljünk a kitöltőkhöz, az által, hogy összesítjük válaszaik értékét, így ha valaki mindenre a „Teljes mértékben igaz” választ adta, válaszainak összértéke 60 (12x5), ha pedig két állítással csak közepesen értett egyet (3), de a többivel teljes mértékben (5), válaszainak összértéke 54.

Kompetencia összértékek	
20–24	0,83%
25–29	1,24%
30–34	1,65%
35–39	5,79%

40–44	14,05%
45–49	28,10%
50–54	29,34%
55–60	19,01%

(15) A kitöltők kompetencia pontszámának arányai

Ezekből az adatokból láthatjuk, hogy a kitöltők saját médiatudatossági kompetenciájuk szintjét viszonylag magasra tették. Amennyiben ez tükrözi a valóságot, a kereszttantervi médiaműveltség fejlesztésének tanári felkészültsége médiaműveltség tekintetében működőképes.

5.4 IKT-ra vonatkozó kérdések

Az IKT-ra vonatkozó kérdések az oktatók által választott és használt alkalmazásokra és weboldalakra irányultak. A tanároknak meg kellett adniuk, milyen alkalmazásokat használnak. Ezeket egy listából választhatták, de ha azon valami nem szerepelt, volt lehetőség azt is megadni. Mivel az órán használt technikai eszközök (laptop, okostábla, VR-szemüveg stb.) integrálása függ az intézmény felszereltségétől is, így nem feltétlenül nyújt autentikus képet a tanár IKT-s diverzitásáról, erre vonatkozó kérdések nem szerepeltek a felmérésben. Ezt egészítette ki egy kérdés arról, hogy a diákok használhatnak-e digitális eszközöket az órai feladatmegoldáshoz. Az erre érkezett válaszok a *soha – minden órán* választásig terjedő 1–5-ös skálán 3–5 között szinte egyenlő mértékben oszlottak meg.

<i>Feladatmegoldáshoz a diákok az óráimon használhatnak elektronikus eszközöket.</i>	Válaszok száma
1	1
2	21
3	76
4	79

(16) A diákok órai elektronikus eszközhasználatára vonatkozó kérdés eredményei

A kérdésre, hogy melyek azok az alkalmazások, amelyeket rendszeresen használnak óráikon, a YouTube volt a legnépszerűbb válasz, ami egyáltalán nem meglepő, mivel a videómegosztó portálon szinte minden tantárgyhoz lehet segédanyagokat találni, órán történő használata a többi alkalmazáshoz képest pedig szinte semennyi felkészülést nem igényel. Ezen felül pedig a diákok figyelmét is könnyen leköti. A YouTube-ot követte a PowerPoint, ami szinte minden tanár eszköztárában megtalálható prezentációs eszköz. Ezeken kívül még az alábbi alkalmazásokat használta a kitöltők több mint 30%-a: Teams, Kréta, Facebook, Google, Classroom, Google Drive, Gmail, Redmenta, Kahoot!, Wordwall, LearningApps.

Ennél a résznél kétféle rendszer szerint vizsgáltam meg az adatokat, először a korosztályok szerint, ezt követően pedig tantárgyak szerint.

Korosztály	YouTube	PowerPoint	Prezi	Zanza	Zoom	Teams	Classroom
20–29	77,3%	77,3%	13,6%	50,0%	9,1%	22,7%	54,5%
30–39	85,3%	85,3%	26,5%	61,8%	14,7%	44,1%	55,9%
40–49	85,3%	74,7%	22,7%	41,3%	30,7%	56,0%	42,7%
50–59	78,6%	71,4%	20,2%	45,2%	31,0%	59,5%	38,1%
60–70	77,8%	70,4%	25,9%	44,4%	25,9%	55,6%	44,4%

(17) IKT-eszköz-preferencia korcsoportok szerint

Az így kapott adatoknál nem találtam univerzális, átfogó összefüggéseket életkor és alkalmazáspreferencia között, látható, hogy viszonylag újabb programok esetében, mint például a Zoom, valamint a válaszadók nagy része által használt alkalmazásoknál, mint a PowerPoint sem figyelhető meg ilyen jellegű korreláció. Egyes alkalmazásoknál viszont, mint a Zanza TV vagy a Teams, láthatjuk, hogy az idősebb és fiatalabb tanárok között van megfigyelhető eltérés. Ennek okaira a kutatás nem ad választ, csak spekulálni tudok. Feltehető, hogy a Zanza TV esetében a régebb óta pályán lévő tanárok a rutin, valamint

meglévő kidolgozott anyagok miatt nem szorulnak rá a weboldal segítségére, míg egy pályakezdőnek ezzel szemben nagy segítség lehet egy ilyen oldal, ahol témakörök kész és könnyen fogyasztható formában, kidolgozva, ingyenesen elérhetőek.

Egyes tantárgyak és az oktatók által használt programok között egyértelmű preferenciák voltak megfigyelhetők. A legtöbb alkalmazást, amelyek a kitöltők válaszai között meghaladták a 4%-ot, az alábbi kategóriákba soroltam:

1. prezentációs eszközök,
2. virtuális tanulási terek,
3. Teszt/Quiz-alkalmazások,
4. egyéb

A táblázatok sorai a Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kerettantervi leírással rendelkező tantárgyakat, a táblázat oszlopai pedig a kitöltők által legtöbbet használt alkalmazásokat jelenítik meg.

A prezentációs eszközök olyan alkalmazások, amelyekkel diasorok készíthetők. A Google Dia, a PowerPoint és a Prezi található ebben a kategóriában, az olyan alkalmazások, mint a Microsoft Sway azért nem kerültek ide, mert a kitöltők csupán 2,5%-a használja, a Mentimeterhez hasonlóak pedig azért, mert az interaktív jelleg miatt – annak ellenére, hogy diasor készítésére is alkalmas –, más természetűnek tartom.

A matematikaórákon a többi tárgyhoz képest kevés tanár használ prezentációkészítő alkalmazásokat. Itt valószínűleg nem jelent akkora előnyt az ilyen programok használata, mivel a tananyag inkább gyakorlati jellegű. A természettudományoknál és a biológiánál megfigyelhető, hogy mind a három programot sokan használják, ha ezeket összehasonlítjuk a többi tantárggyal. A Prezi még a magyar nyelv- és irodalomtanárok körében népszerű, feltehetőleg a program rendelkezik olyan funkciókkal, amik hasznosak lehetnek számukra. Például biológiaórán Preziben a közelítés-távolítás segítségével a tanár jobban tudja demonstrálni egy organizmus felépítését.

Prezentáció	Google Dia	PowerPoint	Prezi
Magyar nyelv és irodalom	6,41%	89,74%	37,18%
Matematika	8,33%	55,56%	8,33%
Történelem	5,88%	82,35%	11,76%
Kémia	14,29%	78,57%	7,14%
Fizika	0,00%	60,00%	13,33%
Biológia	32,00%	88,00%	28,00%
Földrajz	14,29%	85,71%	7,14%
Angol	9,30%	72,09%	13,95%
Német	8,70%	69,57%	21,74%
Természettudomány	23,08%	84,62%	46,15%
Vizuális kultúra	28,57%	57,14%	14,29%

(18) Prezentációs eszközök népszerűsége tantárgyak szerint

A virtuális tanulási terek (Virtual Learning Space) olyan alkalmazások, amelyek digitalizált tanterem létrehozására alkalmasak. Ezek az alkalmazások számos lehetőségre adnak teret. Házi feladat megosztása, feltöltése, általános információk megosztása, kommunikációs csatorna tanár-diák, valamint diák-diák között, és gyűjteményként szolgálhat a tanóra anyagai számára, amit a tanulók bármikor elérhetnek.

Itt nagyon kiugró értékek nem voltak megfigyelhetők, vannak tárgyak viszont, ahol egyenletesebben oszlanak meg az értékek, mint más tárgyaknál. Mivel ezen alkalmazások nagy része nem szükségszerű (a Kréta kivételével természetesen) és funkciójukban is nagyban megegyeznek, itt leginkább a tanár vagy a csoport személyes preferenciája a meghatározó.

Virtual learning space	Teams	Kréta	Facebook	Google Classroom	Google Drive	Google Groups
Magyar nyelv és irodalom	43,59%	64,10%	33,33%	52,56%	48,72%	5,13%
Matematika	50,00%	58,33%	41,67%	36,11%	52,78%	5,56%
Történelem	44,12%	64,71%	35,29%	58,82%	64,71%	0,00%
Kémia	71,43%	71,43%	50,00%	35,71%	57,14%	0,00%
Fizika	46,67%	46,67%	60,00%	40,00%	53,33%	0,00%
Biológia	56,00%	68,00%	36,00%	56,00%	52,00%	0,00%
Földrajz	50,00%	71,43%	21,43%	35,71%	57,14%	0,00%
Angol	60,47%	51,16%	32,56%	32,56%	48,84%	4,65%
Német	52,17%	47,83%	39,13%	34,78%	39,13%	4,35%
Természettudomány	53,85%	46,15%	30,77%	69,23%	46,15%	0,00%
Vizuális kultúra	28,57%	71,43%	28,57%	71,43%	57,14%	0,00%

(19) Virtuális tanulási terek népszerűsége tantárgyak szerint

A Teszt/Quiz-alkalmazások azok, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a tanár felmérje az osztály tudását, visszacsatolást kapjon a tanulók fejlődéséről, de játékos oktatási eszközként is alkalmazhatók.

Ezek az alkalmazások nyelvórákon tűnnek a legnépszerűbbnek, valószínűleg azért, mivel az alkalmazások nyelve gyakran angol, valamint ezekhez a tantárgyakhoz sok előre elkészített anyag is található ezeken az oldalakon. A Google Forms kiugrik a kémia- és fizikatanárok körében, szerintem ők dolgozat íratására használhatják ezeket az alkalmazásokat. Ezt támasztja alá az is, hogy a kémiánál a másik kiugró alkalmazás a Redmenta, ami szintén használható dolgozat íratásra.

Teszt/Quiz	Google Forms	Quizlet	Redmenta	Kahoot!	Quizizz
Magyar nyelv és irodalom	25,64%	24,36%	38,46%	51,28%	10,26%
Matematika	25,00%	2,78%	19,44%	33,33%	11,11%
Történelem	23,53%	29,41%	29,41%	55,88%	5,88%
Kémia	42,86%	21,43%	57,14%	35,71%	14,29%
Fizika	46,67%	6,67%	26,67%	33,33%	20,00%
Biológia	24,00%	20,00%	52,00%	44,00%	8,00%
Földrajz	21,43%	21,43%	28,57%	50,00%	7,14%
Angol	34,88%	62,79%	18,60%	72,09%	25,58%
Német	34,78%	43,48%	30,43%	65,22%	26,09%
Természettudomány	23,08%	23,08%	53,85%	69,23%	15,38%
Vizuális kultúra	42,86%	28,57%	28,57%	57,14%	14,29%

(20) Teszt/Quiz-eszközök népszerűsége tantárgyak szerint

Az utolsó kategóriába került minden, ami nem illett egyértelműen egyik fenti kategóriához sem. A Zanza TV inkább a humán, a Mozaweb inkább a reál tárgyaknál volt jellemző. Reál tárgyaknál kevésbé használták a YouTube-ot.

Egyéb	YouTu be	Google Docs	G-mail	Wordwa ll	Learnin gApps	Mentim e-ter	Zanza TV	Moza-w eb	Sulinet Tudás-b ázis
Magyar nyelv és irodalom	87,18%	24,36%	55,13%	41,03%	51,28%	23,08%	91,03%	24,36%	38,46%
Matematika	58,33%	27,78%	55,56%	13,89%	27,78%	2,78%	41,67%	30,56%	25,00%
Történelem	94,12%	8,82%	58,82%	32,35%	41,18%	23,53%	88,24%	29,41%	20,59%
Kémia	64,29%	21,43%	57,14%	14,29%	64,29%	21,43%	28,57%	57,14%	42,86%
Fizika	73,33%	46,67%	53,33%	20,00%	20,00%	0,00%	26,67%	33,33%	33,33%
Biológia	76,00%	32,00%	60,00%	20,00%	48,00%	20,00%	24,00%	48,00%	32,00%
Földrajz	78,57%	21,43%	35,71%	21,43%	42,86%	28,57%	42,86%	28,57%	21,43%
Angol	86,05%	32,56%	55,81%	46,51%	39,53%	32,56%	23,26%	11,63%	13,95%
Német	91,30%	13,04%	56,52%	56,52%	69,57%	43,48%	47,83%	4,35%	17,39%
Természettudomány	84,62%	30,77%	53,85%	38,46%	53,85%	0,00%	30,77%	46,15%	38,46%
Vizuális kultúra	85,71%	57,14%	42,86%	28,57%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%	14,29%

(21) Egyéb IKT eszközök népszerűsége tantárgyak szerint

5.5 Összegzés

A kérdőív eredményei azt mutatták, hogy a magyar középiskolai tanárok médiatudatossági kompetenciáinak szintje magas. A kompetenciáknál egy-egy esetben ugyan megfigyelhető, de összességében nem jellemző az életkor és a médiakompetencia szintjei közötti összefüggés. A tanárok nagy része fontosnak tartja a médiaoktatást a középiskolákban. A válaszadók által használt IKT-eszközök a tanárok korával összevetve nem alkottak rendszert, viszont a tanárok szakja és az általuk használt alkalmazások között felfedezhetők voltak összefüggések.

6. Konklúzió

Tanulmányomban arra kerestem a választ, rendelkeznek-e a magyar középiskolai közoktatásban dolgozó tanárok azokkal a médiatudatossághoz kapcsolódó ismeretekkel, amelyek a kompetenciakör sikeres kereszttantervi integrációját lehetővé teszik.

A dolgozat eleje röviden kitér a „media literacy” fogalmának a magyar szakirodalomban megjelenő különböző magyar fordítására, amelyek mind az eredeti angol fogalom jelentését takarják. Az ezt követő egységben a médiaórák szerepének átalakulásáról volt szó. Az 1920-as években a kezdeti filmesztétikai elemzésekkel foglalkozó tantárgy az évek során, többek között a média megítélésén és szerepén változtató események hatására lassan elmozdult a médiatudatosság témaköre felé. A médiaműveltség integrációját indokolja az, hogy az IKT eszközök oktatásban történő használatának népszerűségével a médiatudatosság fogalomköre akaratlanul is beitta magát a különböző órákra. Ezt a folyamatot a koronavírus-világjárvány miatt kialakuló távoktatási tanrend jelentősen felgyorsította, mivel az oktatási rendszer minden résztvevője arra kényszerült, hogy főként IKT eszközökre támaszkodva oldják meg az online átállás által felvetődő problémákat. Mivel a online töltött idő és az média impulzusok mértéke a mindennapi életben egyre nő, a médiaóra magában már nem alkalmas a médiatudatosság kompetenciájának fejlesztésére. Magyarországon ennek okai az alacsony óraszám, szaktanárhiány, és a média órák tananyagának sűrűsége. Logikus lépés tehát a médiatudatosság kereszttantervi megközelítése.

Bár már a 2012-es NAT-ban is megjelentek a médiatudatossághoz köthető kompetenciák, a 2020-as NAT-ban ezek nagyobb szerepet kapnak és hangsúlyosabban, pontosabban meghatározott nevelési célokként jelennek meg. Ez egyértelműen látható a két alaptanterv ide vonatkozó fejezeteinek összehasonlítása során.

Kezdeti felvetésem az volt, hogy a magyar tanártársadalom nem áll készen a váltásra. Igaz, hogy a távoktatás kapcsán pozitív tapasztalatok születtek a tanári médiaműveltség kapcsán, mégis úgy gondoltam, hogy digitális bevándorlóként a tanárok még nem voltak képesek felzárkózni ahhoz a szinthez, hogy a középiskolákban a médiatudatosságra történő nevelés keresztntantervi elemként jelenhessen meg. Erre a kérdésre keresett választ a kérdőív, amely a tanárok médiatudatossági kompetenciáit és IKT-diverzitását volt hivatott mérni. Bár az eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak, későbbi kutatásokkal összevethetők, hogy ilyen módon is hozzájáruljanak a magyar médiaoktatás helyzetének feltérképezéséhez.

A kérdésre érkezett válaszok a alapján a középiskolai tanárok médiaműveltsége saját megítélésük szerint magas, amit alátámaszt az IKT-diverzitás mérés eredménye, miszerint a tanárok képesek olyan alkalmazásokat választani, ami a különböző tantárgy oktatásánál előnyös lehet. A kor és a médiatudatosság kompetenciái között nem volt összefüggés, viszont egyes alkalmazásokat, mint például a Zanza TV-t, a fiatalok nagyobb arányban használták. A tantárgyak és a tanárok által használt alkalmazások között viszont számos esetben volt megfigyelhető eltérés, például a reál és a humán tárgyaknál használt eszközökben. Ezek alapján a kutatásom eredménye azt mutatja, hogy a magyar közoktatásban dolgozó középiskolai tanárok felkészültek arra, hogy a médiatudatosságot keresztntantervi elemként oktassák a magyar iskolákban.

Felhasznált irodalom:

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 2020(17): 290-446.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (2023. január 16.)

Aczél Petra, 2014. Médiaműveltség. In: *Médiatudatosság az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 39-44. <http://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Bulger, Monica – Davison, Patrick 2018. The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. In: *Education's Journal of Media Literacy Education* 10 (1): 1-21. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1365&context=jmle> (utolsó letöltés 2023. január 16.)

Czirfusz Dóra – Misy Helga – Horváth László 2020. *Opus et Educatio* 26: 220-229. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Fekete Tamás – Porkoláb Ádám 2020. Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. In: *Iskolakultúra* 30: 96-112. http://misc.bibl.u-szeged.hu/57368/1/iskolakultura_2020_009_096-112.pdf (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Glavanits Judit 2020. Mediáció és pandémia. *Bíró és mediátor – Válogatott tanulmányok a közvetítői eljárások elméleti és gyakorlati kérdéseiről*. Universitas-Győr Nonprofit kft. Győr. 345-360. <http://real.mtak.hu/112456/1/Biro-es-mediator-nyomdai.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Hartai László 2014. *Médiaműveltség – Iskolakeretben*. https://televele.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltseg_iskolakeretben.pdf (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Hartai László 2016. Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás? In: *Neveléstudomány* 14: 5-28. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_5-28.pdf (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Herzog Csilla, dr. – Racsko Réka 2018. A médiatudatosság fejlesztésének lehetőségei a digitális átállás korában. In: *AgriaMedia* 2017. 11-13. http://real.mtak.hu/88662/1/Herzog_Racsko.pdf (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Kačínová, Viera 2018. Media Competence as a Cross-Curricular Competence In: *Communication Today* 9(1): 38-57. <https://communicationtoday.sk/download/12018/03.-KACINOVA-%25E2%2580%2593-CT-1-2018.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Kiss Anna – Segesdi Gergő 2020. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy, valamint a tudatos médiahasználat oktatásának helyzete és szerepe a magyar közoktatásban. In: *Iskolakultúra* 30: 29-46. http://misc.bibl.u-szeged.hu/48063/1/iskolakultura_2020_1-2_029-046.pdf (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Nyitrai Tímea Laura 2021. A tanári digitális kompetencia helyzete a közoktatásban a COVID-19 előtt. In: *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 11(2): 124-136. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i2.243> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Silverblatt, Art 2018. Media Literacy and Critical Thinking. In: *International Journal of Media and Informational Literacy* 2018,3(2): 66-71 https://www.researchgate.net/publication/329424921_International_Journal_of_Media_and_Information_Literacy_2018_2 (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Simons, Mathea – Meeus, Will Meeus – T'Sas, Jan 2017. Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies In: *Journal of Media Literacy Education* 9(1): 99 - 115 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151034.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Rasi, Päivi – Vuojärvi, Hanna – Ruokamo, Heli 2019. Media Literacy Education for All Ages. In: *Journal of Media Literacy Education* 11(2): 1-19. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Varga Katalin 2014. Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség. In: *Médiatudatosság az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 79-84. <http://mek.oszk.hu/13500/13534/13534.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

(1) Forgó Sándor 2009. A tudástranszfer lehetőségét támogató IKT technológiák pedagógia vonatkozásai. In: *Agria Media 2008*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 49-56. <http://real.mtak.hu/7192/1/1202850.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

(2) Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

(3) Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

(4) Oktatási adatok, 2020/2021. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html#iskolarendszernevelsoktatsban18millianvesznekrszt> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

(7) Pedagógusszakmában dolgozó munkavállalók jellemzése statisztikai adatok alapján. <https://www.t-tudok.hu/files/2/zgy-mjbertarifa.pdf> (utolsó letöltés: 2023. január 16.)

Lezárás dátuma: 2023.01.