



Dr. Szőke-Milinte Enikő

INFORMÁCIÓ – MÉDIA(TUDATOSSÁG) – MŰVELTSÉG

A Z generáció tanulása

Szőke-Milinte Enikő

**INFORMÁCIÓ –
MÉDIA(TUDATOSSÁG) –
MŰVELTSÉG**

A Z GENERÁCIÓ TANULÁSA

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2020

Szakmai lektor: Dr. Andok Mónika
Nyelvi lektor: Szujó Béla

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kara támogatta.

© Szőke-Milinte Enikő 2020

ISBN 978-615-5224-87-4

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából
a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.

Felelős vezető a kiadó elnöke.

1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B

Telefon: +36-1-273-2180

Tartalom

Előszó.....	5
A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban	7
A generációkutatás.....	7
1.2. A Z generáció sajátosságai	10
1.2.1. A Z generáció webkettőfüggő.....	10
1.2.2. A Z generáció agyi aktivitása átalakul	12
1.2.3. A Z generációt a döntési fáradtság veszélyezteti.....	13
1.2.4. A Z generáció figyelme átalakul.....	14
1.2.5. A Z generáció munkamemóriája átalakul.....	16
1.2.6. A Z generáció céltudatos és kontrollált megismerő tevékenysége átalakul ..	17
1.2.7. A Z generáció önértékelése átalakul.....	18
1.3. Milyen oktatásra van szüksége a Z generációnak?	19
2. Adat, információ és megismerés az információs társadalomban	22
2.1. Az információs társadalom meghatározója: a digitális reprezentáció	23
2.2. A digitális reprezentáció hatása a megismerésre, tanulásra	28
2.2.1. Informacionális tudás: információs műveltség és digitális reprezentáció ..	30
2.2.2. Az operatív tudás	33
2.2.3. A megismerő tevékenység szabályozása: a motiváció	35
2.2.4. Személyes tudás – hálózati tudás – konvencionális tudás.....	37
3. Információs műveltség és médiaműveltség	41
3.1. A média- és információs műveltség társadalmi jelentősége	43
3.2. A média- és információs műveltség öt törvénye.....	45
4. Tanulási környezetek a 21. században	47
4.1. Az információ mint megismerés.....	47
4.2. A tudás természetének átalakulása – megismerés az információs társadalomban ..	49
4.3. Tanulási környezetek a 21. századi iskolában	52
5. A hagyományos médiahatás-elméletek pedagógiai relevanciája	57
5.1. A médiahatás természete	57
5.2. A médiahatással foglalkozó kutatások pedagógiai jelentősége.....	58
5.2.1. Direkthatás-elméletek	60
5.2.2. A korlátozott hatások elméletei	63

6. Médiatudatosság és médiapedagógia az iskolában	68
6.1. Média – médium – médiaszöveg	68
6.2. Média – nyilvánosság	72
6.3. Médiatudatosság – médiaműveltség – újmédia-műveltség	76
6.4. Médiatudatosságra nevelés	80
6.5. Médiaoktatás az iskolában	85
7. A média- és az információs műveltség oktatásának céljai	89
7.1. Média- és információs műveltség a NAT 2018-as tervezetében	90
7.2. A média- és információs műveltség tartalmi	92
7.3. A médiaműveltség, médiatudatosság, információs műveltség osztálytermi céljai	93
7.3.1. Az értelmi fejlődés szintjei	94
7.3.2. Az érzelmi-akaratú fejlesztés szintjei	97
7.3.3. A pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei	98
7.3.4. Az általános célok konkrét követelményekké alakítása	98
8. Elmélet és gyakorlat az oktatás tartalmában	100
8.1. Az oktatás tartalmának meghatározása, avagy a mit tanítsunk kérdése	101
8.1.1. A valóság és a tudomány viszonya, avagy milyen a tudományos megismerés?	102
8.1.2. A személyiségfejlesztésről és a megismerés természetéről szóló pedagógiai elképzelések	104
8.2. Mi kerüljön az oktatás tartalmába, avagy a tudomány és a tantárgy viszonya	106
8.2.1. Modern és posztmodern tudomány szemlélet az oktatás tartalmában	107
8.2.2. Cselekedtetés és aktivizálás az oktatás tartalmával	110
8.2.3. Az oktatás tartalma mint szembesítés	113
9. Stratégiák a médiaműveltség alakításában	115
9.1. A tanítási-tanulási stratégia fogalma	115
9.1.1. Az empirikus stratégia	117
9.1.2. Problémamegoldó stratégia	120
9.1.3. A programozott oktatás stratégiája	124
9.1.4. A modellezés stratégiája	130
A kötet szerzője	133
Felhasznált szakirodalom	134

Előszó

Zsombornak

Hála mindazoknak, akik a könyv megírását segítették: családomnak, a türelemért, tanítványaimnak az inspiráló gondolatokért, kollégáimnak a szakmai észrevételekért.

„A nevelés alapvető társadalmi érdekeket kielégítő tevékenység, a mindenkori társadalmi követelményekkel összhangban, figyelembe véve a személyiség alakulásának és fejlődésének genetikai és pszichoszociális törvényszerűségeit, célirányosan és tudományos megalapozottsággal beavatkozik a személyiség fejlődésébe, szelektálja és szervezi a személyiség optimális kifejlődését biztosító külső társadalmi hatásokat, megtervezi és kivitelezi a személyiség fejlődését maximálisan aktiváló tevékenységet, és a társadalom értékrend-szerével összhangban meghatározott célok függvényében állandó jelleggel biztosítja a személyiség fejlődési folyamatának szabályozását és önszabályozását.” Így határozta meg 1994-ben két nagyszerű tanárom a nevelést (Ferenczi–Fodor, 1994, 24). A meghatározás az eltelt negyedszázad után, 2020-ban is érvényes lehet kisebb pontosításokkal, a nevelés helyett a médiára vonatkoztatva.

Ma korántsem egyértelműek a társadalom követelményei, a jövő társadalmának követelményeit pedig nem igazán tudjuk vizionálni, csak bizonytalan jóslataink lehetnek a jövőképeségek vonatkozásában (Aczél 2018). A társadalom folyamatosan újradefiniálja önmagát, újrafogalmazza legalapvetőbb funkcióit, paramétereit, hiszen a változás lett állandó tulajdonsága. Ez az állandó változás a digitalizáció, a web 2.0., az „újmédia” következménye (DESI; EU Digital Single Market Policy). A digitális média által közvetített információk a valóság jelenségeit, a társadalom történéseit, eseményeit azokban az értelmezési keretekben mutatják be, amelyekben a médiatartalmat előállító tudatosan, a megrendelő kérésére, vagy öntudatlanul, saját értelmezési tartománya által meghatározottan láttatni szeretne. Így állhat elő például az a helyzet, hogy míg egyik platformon mellett érvelnek tömegek, hogy a 21. században főleg kézirást tanítani a gyermekeknek, ugyanabban az időben egy másikon a kézírás kognitív fejlesztő hatását bizonygatják, ezért annak iskolai tanítását szorgalmazzák. A plurális társadalmi viszonyoknak megfelelően a média sokféle információt, sémát közvetít, relativizálva a társadalom követelményeit.

Egyre nyilvánvalóbb, hogy a digitális újmédia figyelembe veszi a személyiség alakulásának és fejlődésének genetikai és pszichoszociális törvényszerűségeit, és mintegy új iparágként a viselkedésdizájn segítségével célirányosan és tudományos megalapozottsággal beavatkozik a személyiség viselkedésébe, fejlődésébe. Az újmédia a keresőmotorok algoritmusai segítségével szelektálja és szervezi a személyiség „szándékolt átalakulását” biztosító digitális hatásokat, feltérképezi („mapping the brain”), mérnöki pontossággal

megtervezi („behavioral engineering”) és „megépíti” („brain architecture”) a mindenkori felhasználó gondolkodását, értelmi tevékenységét, sőt, egy véget nem érő „tevékenységbe” sodorja („extended brain”) (<https://www.boundless.ai/>; <https://digitalmindfulness.net/>). A mindenkori médiahasználó aktivitását az újmédia állandó jelleggel biztosítja, szabályozza a saját maga által képviselt értékrendszerrel összhangban, meghatározott célok függvényében.

Ilyen feltételek mellett a nevelésnek, ezen belül a médiatudatosságra nevelésnek a jelentősége felbecsülhetetlen. A mediatizált információktól, amelyek a mindennapi információk jelentős részét alkotják, az egyén társadalmi boldogulását és autonómiáját szolgáló műveltségig a médiatudatosságon keresztül vezet az út. A könyv okfejtése erről kíván meggyőzni, ezt a folyamatot kívánja bemutatni.

A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban

Minden tanítási és nevelési tevékenység sikerének minimum feltétele, hogy megismerjük a tanulási tevékenység alanyát, magát a tanulót. Manapság az iskolában a Z generációt tanítják a gyakorló pedagógusok, és az alsó tagozaton a tanítók az első három évfolyamban már az *alfák* generációjával találják szemben magukat. Jelen fejezet elsősorban a Z generáció megismerésére fókuszál, de az egyes problémák kapcsán már az *alfákra* jellemző sajátosságokat is előrevetíti.

Amikor a hálózat kutatói körvonalazzák, hogy miként hat a digitális technológia a fiatalokra, akkor általában öt nagyobb vizsgálati kört jelölnek ki, ezek a következők: miként hat az új médiatechnológia a fiatalok

1. kognitív,
2. fizikai,
3. társas,
4. érzelmi, illetve
6. szexuális fejlődésére (Wallace 2016, 228–258).

A fejezet mindenekelőtt a Z generáció megismerésére, kognitív fejlődésére helyezi a hangsúlyt, személyiségfejlődésük egyéb (fizikai, társas, érzelmi, szexuális) sajátosságaival nem foglalkozik.

A generációkutatás

Mannheim szerint (Mannheim 1969) egy korcsoport akkor tekinthető generációnak, ha valamely közös immanens tulajdonság, nemzedéki tudat, közösségi jegy jellemzi őket, és ehhez három feltétel szükséges: a közös tapasztalat (élmény); a tényleges egymásra orientálódás és a közös helyzetértelmezés, attitűdök, cselekvési formák (Mannheim 1969). Howe és Strauss három alapelemét nevezik meg a generációnak: az (1) észlelt tagságot, a (2) közös hiedelmeket és viselkedést, valamint a (3) közös helyet a történelemben. Reeves és Oh összesítik a generációkutatások által meghatározott kategóriákat, ezt lehet kiegészíteni McCrinde 2014-es besorolásával (*1. táblázat*) (Howe, N. – Strauss, W. 2008; Reeves, T.C. – Oh, E. J. 2007, 820).

Az *1. táblázat*, Törőcsik nyomán, összesíti a korszakolási kísérleteket, a fókusz a digitalizációhoz való viszonyulásra helyezve, amennyiben a digitalizáció szempontjából releváns korszakokról beszél. A táblázat nem marketing, hanem pedagógiai orientációjú, azokat a szakaszolásokat igyekszik bemutatni, amelyek az iskolában is jelentősek a megismerés szervezése szempontjából (Törőcsik 2013; Reeves 2008).

1. táblázat. A generációk besorolása

Howe és Srauss (1991)	Csendes generáció 1925–1943	Boom generáció 1943–1960	13. generáció 1961–1981	Milleniumi generáció 1982–2000		
Lancaster és Stillman (2010)	Hagyomány-örzök 1900–1942	Baby-boom 1946–1960	X generáció 1965–1980	Milleniumi generáció 1981–1999		
Martin és Tulgan (2002)	Csendes generáció 1925–1942	Baby-Boom 1946–1960	X generáció 1965–1977	Milleniumi generáció 1978–2000		
Oblinger és Oblinger (2005)	Érett generáció <1946	Baby boom 1947–1964	X generáció 1965–1980	Y generáció Net generáció Milleniumi generáció 1981–1995	Poszt millenniumi generáció 1995–	
Tapscott (2009)		Baby boom generáció 1946–1964	X generáció 1965–1975	Digitális generáció 1976–2000		
Zemke, Raines és Filipzak (2000)	Veteránok 1922–1943	Baby boom 1943–1960	X generáció 1960–1980	Nexter generáció 1980–1999		
Reeves és Oh 2007	Érett generáció 1924–1945	Baby boom 1946–1964	X generáció 1965–1980	Millenáris generáció 1985–2000	Z generáció 2001–	
McCrinde 2014	Építők 1924–1945	Baby boom 1946–1964	X generáció 1965–1979	Y generáció 1980–1994	Z generáció 1995–2010	α generáció 2010–

Ahogy ez a táblázatból is kiderül, a különböző szerzők különböző határokat húztak meg a generációk számára aszerint, hogy mikor született az adott generáció, és a születésétől fogva potenciálisan milyen technológiával kerülhetett kapcsolatba. Az elnevezések sem teljesen egységesek, az 1980-as évek után született generációkat millenniumi, net, nexter, digitális generációknak is nevezik. Reevesék használták először a Z generáció elnevezést, amelynek legidősebb tagjai ma a húszas éveikben járó fiatal felnőttek. Mark McCrindle könyvében olvashatunk elsőként az alfa generációról, más munkákban találkozhatunk még a „Gen Tech” megnevezéssel is. Az alfa generáció közös jellemzője, hogy már születése pillanatában kapcsolatba kerülhet a digitális technológiával, gondoljunk csak azokra a videocsevegésekre, amelyeket az újszülött társaságában az anyuka a nagyszülővel folytat (McCrindle Research 2012).

A digitális nemzedék gyűjtőfogalom. Vonatkozik mindazokra a generációkra, akik igen korai életszakaszban találkoztak a digitális technológiával, és igen korai életszakaszban annak felhasználóivá is váltak, tehát alapjában határozta meg a szocializációjukat a digitalizáció. Leginkább az Y, Z és az alfa generációkról beszélünk, amikor a digitális nemzedéket említjük. A ma leginkább használatos besorolás a digitális kompetencia, azaz a technológiával való bánni tudás és a technológiához való viszonyulás tekintetében következő generációs csoportokat különbözteti meg:

- *X generáció*: az 1965–1979 között születettek, a hírnök nemzedék, akik munkavégzésében már szerepet játszott az internet;
- *Y generáció*: az 1980–1995 között születettek, a digitális nemzedék 1. generációja, akik már gyermekkorban találkoztak az internettel, illetve gyermekkoruktól használják az IKT-eszközöket;
- *Z generáció*: az 1996 után születettek, a digitális nemzedék 2. generációja, akik már nem éltek internet nélküli világban és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak;
- *α generáció*: a 2010 után születettek, akik már az írás- és olvasástudás előtt szert tesznek szilárd IKT-használati kompetenciákra (McCrinkle 2014).

McCrinkle ún. címketáblázata az egyes generációkat a szakirodalomban fellelhető jellemzőikkel mutatja be (2. táblázat):

2. táblázat. A generációk címkéi

X generáció	Y generáció	Z generáció
MTV generáció, „szakadék” generáció	M (média) generáció, digitális bennszülött generáció, Google generáció, click'n go gyerekek	integrátorok, i generáció, F (Facebook) generáció, C (connected) generáció

Értékeik szempontjából az egyes generációk különböznek egymástól, a legfontosabb azonban, hogy az egyes generációk digitális technológiához való viszonya alapvetően más. Marc Prensky a korosztályi dimenzióhoz az információs társadalommal való viszonyt is értelmezte. Ő a digitális őslakosok (digital natives, N-Gen, netgeneráció) – digitális bevándorlók modelljét alkotta meg, vagyis a digitális bevándorlók felnőtt korukban találkoztak először a digitális technológiával (X generáció), míg a digitális őslakosok már beleszülettek a digitális technológiai környezetbe, tehát soha nem éltek olyan korban, amelyben a digitális technológia felhasználása ne lett volna mindennapi esemény (Prensky 2001). Kósa Éva megemlíti a generációs szakadékot, amely a fiatalok és a felnőttek között mindig is jelen volt, mint például a függetlenedési törekvés vagy a szülői tekintély csökkenése. A 20. század végén azonban a szakadékot a digitális technológia megjelenése sajátosan befolyásolta, akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy mélyítette, például a tömeg-médiumok fiatalokra gyakorolt hatása által, vagy a kommunikáció térben és időben való kiterjesztése által (Kósa 2015, 198–200). Kétségtelen, hogy a digitalizáció teljesen más hatást gyakorol a fiatalabb nemzedékekre, mint az idősebbekre. Amennyiben a pedagógus a legmegfelelőbb támogatást kívánja nyújtani a rábízott gyermekek számára, a közte, valamint a szülők és a tanulók közötti szakadékot átjárhatóvá kell tegye, kíváncsisággal kell a digitális nemzedék felé fordulnia és a lehető legjobban meg kell ismernie őket.

1.2. A Z generáció sajátosságai

1.2.1. A Z generáció webkettőfüggő

A *webkettő* kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivítására, a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A webkettes alkalmazásoknál a tartalom válik fontossá a technológiával szemben. A megjelenése előtti, Y generációs szolgáltatások jellemzője az volt, hogy a felhasználó által online olvasható, hallgatható, nézhető tartalmakat – a hagyományos egyirányú médiához hasonlóan – kevés alkotó hozta létre (az azt megelőző X generációs tartalmak nem a digitális térben léteztek). Ezzel szemben a webkettő lényege éppen az, hogy a tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre és osztják meg egymással (pl. Wikipedia; Rab–Székely–Nagy 2008).

A webkettő szinte magához láncolja a felhasználót, ezért nem csoda, ha a Z generációs fiatal minden percben ránéz a mobiltelefonjára, amint vége az órának, azonnal a közösségi médián vagy az online játékon „lóg”, hiszen az online közösség várja, hívja, követeli a jelenlétét, az aktivitását. A szakirodalomban ma már egyre gyakrabban találkozunk a Z generáció okoseszköz-függőségével, vagyis azzal a jelenséggel, hogy a Z generációs fiatal nem bír megenni okoseszköz használata nélkül. (Az okoseszközök a webkettős felületek integrált hordozói.) A Magyar Ifjúság Kutatás 2016-os adatai értelmében az Y és a Z generáció 11%-a egyetlen percet sem bír okostelefon nélkül, 3%-a néhány percet, 12%-a 1–2 órát, 10%-a 3–6 órát (szerk. Székely–Szabó 2016, 64).

Az iskolák többféle módon próbálkoznak az okoseszközökkel való érintkezést szabályozni az iskolai tanulás során – több-kevesebb sikerrel. Az egyik szélsőség, amikor a portán le kell adni ezeket érkezéskor, majd távozáskor ismét megkaphatja a gyermek, a másik szélsőség, amikor órán is a tanulástól teljesen független tevékenységet végezhet a gyerek az okoseszközén.

Miért nem tudnak szabadulni az eszközüktől a Z generációsok? Egyre több helyen maguk a gyártók adják meg a kérdésre a választ. A *digitális technológiát megtervezik*, mégpedig olyan módon, hogy minél intenzívebb felhasználói élményt nyújtson, és ezáltal arra ösztönözze a felhasználót, hogy még intenzívebb, még szorosabb kapcsolatban legyen az eszközével.

A Microsoft Canada egyik vásárlói tükörben közölt felmérésének címében az addiktív technológia fiatalokra gyakorolt hatásával kapcsolatban megmutatózó viselkedésekről mutat be szemléletes mérési eredményeket, mely szerint a multitasking jelensége vagy a figyelem digitális eszközre (elsősorban mobiltelefonra) való fókuszáltsága a 18–24 évesek több mint 70%-ára jellemző (Attentions spans, Consumer insights 2015).

Figyelemre méltó az a jelenség, melynek egyik példája a Ramsay Brown idegtudományokkal és neuroinformatikával foglalkozó szakember és Thomas Dalton Combs által létrehozott startup, Dopamine Labs néven, ahol viselkedéselemzéssel és viselkedésdizájnnal foglalkoznak. Abban segítik a piaci szereplőket, hogy az „appjaik addiktívabbak legyenek”, azaz növekedést generáljanak a felhasználói viselkedésben a felhasználás te-

kintetében („they build great new habits”). Ugyanezek a műhelyek az addiktív technológia tudományáról beszélnek, mely megalapozza a *viselkedésmérnök* tevékenységét, akik vallják, hogy az agy programozható. (vö. <https://www.boundless.ai/>; <https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/>). Megjelennek tehát olyan szolgáltatások vagy applikációk, amelyek azt vállalják fel, hogy a mindenkori felhasználó agyát feltérképezik („mapping the brain”) és „megépítik” („brain architecture”), viselkedését mérnöki pontossággal megtervezik („behavioral engineering”), sőt „kiterjesztik” azt („extended brain”). A gyártók érdeke, hogy minél hosszabb ideig a képernyőhöz szögezzék a felhasználót, hiszen a felhasználói figyelmet komoly anyagi haszonná konvertálják például a reklámozók megrendelése által. Olyan informatikai kódokat építenek ezért az alkalmazásokba, amelyek a felhasználó megfelelő neurológiai válaszait váltják ki, tehát nem túlzás azt állítani, hogy az egyes *applikációk fejlesztői programozzák a felhasználó idegrendszerét, viselkedését*.

Nem véletlen tehát, hogy kialakul az okoseszközöktől, a digitális technológiától, a webkettőtől való függőség, mely a Z generáció esetében leginkább az okostelefon, aminek a segítségével bármikor, bármi hozzáférhetővé válik, egyszerre több szükségletét is ki tudja elégíteni a felhasználónak minimális befektetéssel: információkeresési szükségletét, időtöltési szükségletét, szórakozási szükségletét, a trendek követésének szükségletét, a baráti kapcsolatok ápolásának szükségletét, társas interakciós szükségletét, a szakmai előmenetellel kapcsolatos szükségletét, az új barátok keresésének szükségletét, magányszükségletét, státuszszükségletét, esztétikai szükségletét (Papacharissi–Mendelson 2011). Ezekből a kutatásokból is jól látszik, hogy a webkettőt már nemcsak tartalomfogyasztásra, sőt nem is csak tartalmak létrehozására használjuk, hanem valós érvényű cselekvéseket végzünk a digitális technológia segítségével. *A valós érvényű cselekvés magyarázhatja a függőséget*, hiszen a sport vagy a művészeti tevékenységek gyakorlásától is függővé válhatunk, a szó pozitív értelmében. A digitális technológia segítségével végzett valós érvényű cselekvés elvezet minket a konvergencia kérdéséhez is, a *konvergencia* által nyújtott lehetőségek tovább fokozzák a függőség kialakulását.

Andok Mónika a konvergencia fogalmának meghatározásakor annak három eltérő irányát mutatja be:

1. a konvergencia mint integráció – van Dijk alapján; az integráció jelensége alatt a telekommunikáció, adatkommunikáció és tömegkommunikáció integrálódását értjük egyetlen közös médiumban (van Dijk 2006, 6–7, idézi Andok 2016, 41).
2. a konvergencia mint szinergia – olyan együttműködés vagy együttes hatás, amikor több tényező együttműködéséből hatékonyabb teljesítmény, jobb eredmény születik, mintha a tényezőket egyszerűen összadnánk például az online videó és a televízió között nem egymást kizáró, hanem szinergikus kölcsönhatás áll fenn (Csigó 2009, 27; idézi Andok 2016, 41–42).
3. a konvergencia mint hibridizáció – Csigó nyomán; Andok Mónika hibridizációnak tartja a konvergenciának azt a típusát, amely a médiaműfajok és esetenként a (média) funkciók kereszteződését tárja fel (Andok 2016, 42).

A konvergens médiafejlődés eredményezi a hírnév és az ismertség lehetőségeinek a ki-szélesedését; hiszen a médiaplatformok egyre nagyobb átjárhatóságával összefüggésben új lehetőségek nyílnak meg azok előtt a szereplők előtt, akik híresek szeretnének lenni; vagy ismertségre szeretnének szert tenni (Guld 2019, 44–54).

Nem meglepő tehát, hogy a Z generáció képernyőfüggővé, mobiltelefon-képernyő függővé válik, és akkor is folytatja képernyős tevékenységet, ha az negatív következményekkel jár (pl. nem jut ideje a tanulásra). 2019. május 26-án a PC Guru oldalon is nyilvánosságra került a WHO azon döntése, mely szerint az (online) játékfüggőséget betegséggé nyilvánítja. „A szenvedélybetegség mindegyikére jellemző, hogy elveszítik kontrolljukat az adott tevékenység felett, s a káros következmények ellenére is kényszeresen űzik azt. Nehezebben reagálnak, ezért a kívánt állapot eléréséhez egyre intenzívebb ingerlésre van szükségük, és elvonási tünetektől szenvednek, ha nem végezhetik azt a tevékenységet, amelyre rászoktak” (Doidge 2017, 138; Wallace 2016, 325–339). Vagyis minél több időt tölt a Z generációs fiatal a képernyőjén, annál több képernyőidőre vágyik.

1.2.2. A Z generáció agyi aktivitása átalakul

Joggal tehető föl a kérdés: változik-e az idegrendszeri működés és az agytevékenység a folyamatos kapcsoltság és képernyős tevékenység, a programozás hatására? Larry Rosen arra a következtetésre jut, hogy a technológiai környezet és a kultúra alapjaiban megváltoztatta a gyermekek tanulását és gondolkodását (Rosen 2010). Ezt erősíti Nicholas Carr is: „Ugyanúgy, ahogy az egyszerre tüzelő sejtek közti kapcsolatok megerősödnek, a nem egyszerre tüzelő neuronok között nem erősödnek meg a kapcsolatok. Ahogy a weboldalak böngészésével töltött idő kiszorítja a könyvolvasásra fordított órák számát... úgy a régi szellemi funkciókat és tevékenységeket támogató idegpályák is meggyengülnek és kezdenek széthullani” (Carr 2014, 156–157). A történelmi példák is azt igazolják, hogy már a 20. század elején a tömegkommunikáció egy másik formája, a propaganda is képes volt tömegek gondolkodásának az átalakítására, holott nem napi 5-6 órát vett igénybe a mindenkori befogadótól és nem is rendelkezett olyan kifinomult befolyásolási technikával, mint a 21. századi technológia.

Gary Small pszichiátriaprofesszor 2008-ban kísérletet végzett 24 önkéntessel, melyben arra volt kíváncsi, hogy kimutatható-e számottevő változás az idegrendszerben az internetezés hatására. A képpalkotó eljárások igazolták, hogy a gyakori internetezőknek a Google használata közben az agyi aktivitása egy bizonyos területen jóval kiterjedtebb, mint azoké, akik csak akkor találkoztak az applikációval. A számítógéphez jól értő alanyok az agy bal első részén egy bizonyos hálózatot, a hátsó-oldalsó agykérget használták, az internethasználatban járatlanok viszont minimális tevékenységet mutattak ezen a területen. Mivel egyéb tevékenység végzése közben – például olvasás – nem mutatható ki számottevő különbség a két csoport agyi tevékenysége között, arra a következtetésre jutott, hogy a tapasztalt internethasználók idegpályái a világháló használatával alakultak ki. A továbbiakban egy héten keresztül, heti egy órában azoknak a kísérleti alanyoknak is lehetővé tette a google-os keresést, akik addig nem használták. Egy hét múlva megismé-

telte a képpalkotó eljárásos vizsgálatot és arra az eredményre jutott, hogy az az agykérgi terület, mely korábban használaton kívül esett, most kiterjedt aktivitást mutatott, akárcsak a már gyakorlott internetezők agyában. Vagyis összesen 5 óra internetezés „átalakította” az agyukat. Adódott a kérdés: „...mi történik, amikor napi több órát töltünk az interneten?” (Idézi Carr 2014, 157-158).

1.2.3. A Z generációt a döntési fáradtság veszélyezteti

Gary Small a weboldalak olvasása és a könyvolvasás közötti különbséget is vizsgálta. Teljesen más agyi aktivitást mutatnak az emberek könyvolvasás és interneten olvasás közben. A könyvet olvasók jelentős aktivitást mutattak a nyelvhez, a memóriához és a vizuális feldolgozáshoz köthető régiókban, de a döntéshozatallal és a problémamegoldással összefüggésbe hozott prefrontális területek nem mutatnak sok aktivitást. A tapasztalt internetezőknél mindezen régiókban, azaz a prefrontális kéregben kiterjedt tevékenység figyelhető meg. Ez jó hír, mert aki az interneten keresgél, agytornához hasonló tevékenységet végez, megállapítható, hogy az idősek számára az internetes szörfölés kifejezetten az elméjüket jól edzésben tartó tevékenység lehet.

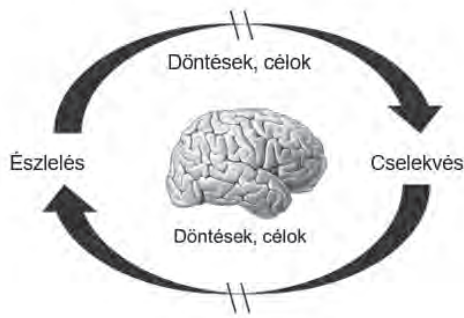
Ugyanakkor ezzel magyarázható az, hogy az interneten olvasáshoz, kereséshez szokott agy számára miért problémás az elmélyült olvasás és egyéb hasonló koncentrációt igénylő tevékenység. A hiperlinkek értékelése, a beágyazott tartalmak közötti válogatás folyamatos döntéshozatali tevékenységre szorítja a prefrontális kéreg, a vizuális és auditív ingerek befogadása és feldolgozása folyamatos szellemi koordinációt és döntéshozatali igényel, ami kifárasztja a prefrontális kéreg, elvonja az energiát és a figyelmet az információ mélyebb megértésének, értelmezésének folyamatától.

„Valahányszor olvasóként egy hivatkozásra bukkanunk, legalább egy apró pillanatra meg kell állnunk, és hagynunk kell, hogy a prefrontális kéreg eldöntse, rákattintunk-e vagy sem. Szellemi erőforrásaink átirányítása a szavak olvasásáról az ítélethozatalra észrevétlenül tűnhet – agyunk gyorsan dolgozik –, ám kimutatták, hogy gátolja a megértést és az emlékezést, különösen akkor, ha gyakran ismétlődik. Ahogy a prefrontális kéreg végrehajtó funkciója működésbe lép, agyunkat nemcsak tornáztatjuk, de túlságosan is igénybe vesszük” (idézi Carr 2014, 158–159).

Adam Gazzaley idegtudós és Larry Rosen pszichológus a *The Distracted Mind* (2016) című munkájukban írják le a célok és döntések mint belső tervek jelentőségét az emberi kognitív tevékenységben. A célok olyan belső tervek, amelyek irányítják tevékenységünket, lehetővé téve számunkra, hogy értékeljük a minket ért hatásokat, majd válasszunk, azaz eldöntsük, hogyan reagálunk az ingerekre (1. ábra). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a célok a tudatos cselekvés képességét teszik lehetővé, cselekedeteink már nem automatikusak, reflexszerűek, hanem kognitív döntések eredményei. A célok tehát az észlelés-cselekvés ciklusát befolyásolják. Ez nem jelenti azt, hogy a tudatos cselekedetekkel egy időben ne lennének jelen ún. reflexszerű ösztönzésvezérelt cselekedetek is az emberi viselkedésben. Ezeknek a külső stimulusoknak, amelyekre reflexszerűen válaszolunk, nagy az újdonságértékük, és kitűnnek a többi ingerek közül: váratlanok, drámaiak, gyorsak,

hirtelenek vagy éppen a korábbi tapasztalatainkat mozgósítják, ezért ösztönszerű cselekedetekre késztetnek, hiába vannak céljaink. A külső stimulusok alapvetően az információs szükségleteket célozzák meg úgy, hogy közben érzelmi reakciókat is kiprovokálnak, elsősorban az érzelmi reakciókra építenek, azaz nem hagyják közömbösen a befogadót. A mindig rendelkezésre álló digitális technológiai fejlesztések szélsőséges mértékben elégitik ki az emberek információs szükségleteit. Ez lehetetleníti el a koncentrált figyelmet, hiszen el kell döntenie a prefrontális kéregnek, hogy mire figyeljen, mely információ hasznos, mely haszontalan, és a haszontalant ki kell szűrnie, a figyelmet elterelő újabb és újabb információknak ellen kell állnia. Ez a tevékenység *döntési fáradtságot* okoz, elveszi az energiát az összetett gondolkodástól, a primitívebb agyterületekre bízva az irányítást. Meglátásuk szerint minél többet olvasunk online, annál inkább felületességre tanítjuk az agyunkat (Gazzaley–Rosen 2016, 20–28, 80)!

1. ábra. Észlelés-cselekvés ciklus



A digitális technológia túlzott felhasználása során a váratlan, drámai, hirtelen ingerekre való gyors reagálás a tudatos döntéseken alapuló és célok által vezérelt emberi viselkedést átalakítja reflexvezérelt viselkedéssé. Ennek pedig a figyelem, a munkamemória és a céltudatos cselekvések átalakulása lesz a következménye. Vizsgáljuk meg mindezt részletesen.

1.2.4. A Z generáció figyelme átalakul

Herbert Simon politológus, közgazdász és pszichológus először 1971-ben hívta fel a figyelmet arra, hogy az információ lefoglalja a feldolgozó személy figyelmét, ezért az információ gazdagsága figyelemszegénységet teremt, vagyis a figyelmet hatékonyan kell allokálni, mivel az információ mint erőforrás túlkínálata, feldolgozása felemészti azt (H. Simon 1971; idézi Derecskei 2009). Az internet térnyerésével és elterjedésével megszületett a figyelem gazdaságtana, hiszen a kommunikációs csatornák kiszélesedtek, az információcsere felgyorsult, de az emberi elme nem változott (Beck és Davenport 2002; idézi Kolnhofer–Derecskei 2009). Az új, információs gazdaságban a figyelemirányítás képessége az egyik legjelentősebb „hatalom”. A *figyelemgazdaságtan* a mentális erőforrásokkal való gazdálkodással (kapacitás, prioritás, allokáció, szerzés, befektetés) foglalkozik.

A figyelem szűkös erőforrás, mivel szelektív, olyan tevékenység, amely során a személy a környezetet egy bizonyos aspektusára figyel, a többit elnyomja, ezért a rendelkezésre álló információmennyiséget mintegy leszűkíti, így mondhatnánk, hogy a figyelem miatt lesz a feldolgozásra kerülő (vagy váró) információk száma szűkös. Beck és Davenport nyomán a figyelem tekinthető egyfajta új fizetőeszköznek is. Az információgazdaság szempontjából két kérdést tehetünk fel: hogyan lehet a figyelmet felkelteni; és hogyan lehet a figyelmet megosztani (Davenport–Beck 2002; idézi Kolnhofer–Derecskei 2009). Ebben a kontextusban érdemes megvizsgálni azt, miként alakul a diákok figyeleme, milyen figyelemirányítási mintázatokhoz szoktatták hozzá őket

Gazzaley és Rosen könyvükben a figyelem átalakulásáról a következő állításokat teszik, amelyek összecsengnek Beck és Davenport, valamint Simon előbb ismertetett nézeteivel:

- A. A figyelem szelektivitását korlátozza a stimulus (külső inger) vezérelt cselekvés.
- B. A szétszórt, osztott figyelem a fókuszált figyelemmel ellentétben csökkentett teljesítményt eredményez.
- C. A figyelem fenntarthatósága fordítottan arányos az idő múlásával, különösen az unalmas helyzetekben.
- D. Az információfeldolgozási sebesség befolyásolja a figyelem megosztását és a hatékonyságát (Gazzaley–Rosen 2016, 80).

Ebből több a pedagógia számára fontos következtetés vonható le:

- a stimulusvezérelt figyelmű Z generációt meg kell tanítani szelektálni;
- a megismerés, tanulás képességeit azért is fejleszteni kell a Z generációnál, mert általában hatékonyabb figyelemre lesznek képesek;
- elsősorban a fókuszált figyelem képességét kell fejleszteni a Z generációnál.

„A kognitív terhelésnek számos forrása lehet, de Shweller szerint a két legfontosabb a külső problémamegoldás és a megosztott figyelem, ez egyben az internet mint információs médium két központi jellemzője is. Ahogy Gary Small állítja, a netezés hasonlóképpen megtornáztatja az agyat, mint a keresztrejtvényfejtés, ugyanakkor ez a fajta intenzív agytorna megakadályozhatja a mély tanulást és gondolkodást, ha elsődleges gondolkodásmóddunkká válik. Próbáljunk csak meg könyvet olvasni keresztrejtvényfejtés közben! Az internet szellemi környezete is ugyanilyen” (Carr 2014, 163). Az internethasználók intenzív prefrontális aktivitása lehet, hogy kiváló agytorna, de megakadályozza az elmélyült gondolkodás képességét. A folyamatos szellemi koordináció és döntéshozatal elvonja a figyelmet a szöveg vagy más információ értelmezésének a feladatától. Az interneten olvasás során feláldozzuk azt a képességünket, amely lehetővé teszi az elmélyült olvasást, és újra az információk pusztá dekodolóivá válunk. Kikapcsol az a képességünk, hogy létrehozunk azokat a gazdag szellemi kapcsolatokat, amelyek az elmélyült és a figyelemelterelés nélküli olvasás során kialakulnak (Maryanne Wolf; idézi Carr 2014, 159).

A figyelemfenntartás képessége a munkamemóriától is függ, emlékeznünk kell arra, hogy mire is kell koncentrálnunk. Az egyes tanulmányok összekapcsolják a figyelemzavart a munkamemória túlterhelésével. A kísérletek azt mutatják, hogy amint elérjük munkamemóriánk határát, egyre nehezebb megkülönböztetni a fontos információkat a lényegtelenektől, a jelet a zajtól, és ekkor gondtalan adatfogyasztóvá válunk. Egy téma

vagy egy fogalom megértésével összefüggő nehézségeinket erősen meghatározza a munkamemória terhelése: minél bonyolultabb anyagot akarunk elsajátítani, annál inkább igénybe veszi a túlterhelt elmét (Carr 2014, 158–163).

1.2.5. A Z generáció munkamemóriája átalakul

A szakirodalom a következőket állapítja meg a munkamemóriáról:

- A. A munkamemóriában rögzíthető elemek száma nagyon korlátozott.
- B. A munkamemóriában tárolt információk minősége romlik az újabb és újabb információs interferencia eredményeként (Gazzaley–Rosen 2016, 80).

A memóriakutatással foglalkozó szakirodalom már leírja, hogy a Z generáció, ha fel kell idézzen egy információt, például hogy mely országok zászlajában van egy bizonyos szín, azonnal a Google-hoz fordul segítségért. Sparrow, Liu és Wenger kísérletet végeztek, melyben azt vizsgálták, hogy a digitális technika mennyire támogatja a felhasználók memóriáját. Arra kérték az alanyokat, hogy hozzanak létre egy digitális tartalmat, majd mentse el egy általuk kiválasztott helyre. Néhány héttel később megkérdezték a kísérletben résztvevőket, hogy emlékeznek-e, mit hoztak létre és hogy hova mentették el. Az eredmény figyelemre méltó: a legtöbbször sem arra nem emlékezett, hogy mit hozott létre, sem arra, hogy hova mentette el azt (Sparrow–Liu–Wegner 2011, 776–778).

John Sweller ausztrál oktatáspszichológus azt vizsgálta, miként dolgozza fel elménk az információkat és hogyan tanulunk. A rövid távú memória egy bizonyos fajtája, az úgynevezett munkamemória jelentős szerepet játszik az információk hosszú távú memóriába történő továbbításában és ezáltal személyes tudásunk létrehozásában. A munkamemória egy adott pillanatban formálja elménk tartalmát. A hosszú távú memória valójában a megértés központja, nemcsak tényeket, de komplex fogalmakat vagy sémákat is tárol. Intelligenciánk mélysége attól függ, képesek vagyunk-e az információt a munkamemóriából a hosszú távú memóriába továbbítani és fogalmi sémába szőni. A munkamemóriából a hosszú távú memóriába való áthaladás jelenti a legnagyobb kihívást agyunk számára. A hatalmas kapacitású hosszú távú memóriával ellentétben a munkamemória csupán nagyon kis mennyiségű információt képes tárolni. George Miller, 1956-ban a princetoni Egyetem pszichológusa leírja, hogy a munkamemória jellemzően csupán 7 információs elemet képes megtartani, azok az elemek viszont, amelyeket a munkamemóriában tartunk, hamar eltűnnek, ha ismétléssel fel nem frissítjük őket (Carr 2014, 160–164).

Amikor az információ áramlásának sebességét és intenzitását a befogadó szabályozza, akkor a folyamat személyre szabott, abban az ütemben zajlik, amilyen ütemben az egyén képes feldolgozni azokat. Ez történik könyvolvasás közben például, amikor kis adagokban a hosszú távú memóriába továbbítjuk az információt, miközben megalkotjuk azokat a gazdag asszociációkat, amelyek a sémák létrehozásához nélkülözhetetlenek. A webkettőnek köszönhetően olyan információáradattal találkozunk, amelyet az emberi munkamemória képtelen kezelni, ezért a hosszú távú memóriába csupán az információnak egy kis részét tudjuk továbbítani, az is egy olyan diffúz keverék, melynek a forrásait nem tudja felidézni, felkutatni. A munkamemória tehát olyan kognitív terhelésnek van kitéve, hogy

már képtelen információtároló és -feldolgozó képességét megtartani, az új információt beilleszteni a hosszú távú memóriában már eltárolt információkhoz és azokkal kapcsolatot létesíteni, összefüggéseket felállítani, tematizálni. Ezért tanulási képességünk csorbát szenved, a megértés pedig felszínes marad (Carr 2014, 160–164).

1.2.6. A Z generáció céltudatos és kontrollált megismerő tevékenysége átalakul

- A. Nem tudunk hatékonyan kétfelé figyelni párhuzamosan, ezért a multitasking nem teszi lehetővé a célok maradéktalan megvalósítását.
- B. A multitasking a pontosság és a feladatvégzés gyorsaságának a rovására megy. (Gazzaley–Rosen 2016, 80)

Már az 1980-as és '90-es években végeztek kísérleteket a hipertext és a lineáris szövegek megértésének összehasonlítására. Akkor az empirikus összehasonlítás mindig a lineáris szöveg megértésének kedvezett. Diana DeStefano és Jo-Anne LeFevre, a Kanadai Carleton Egyetem Alkalmazott Kognitív Kutatási Központjának pszichológusai 2005-ben áttekintettek 38 korábbi, hiperszöveg olvasásával kapcsolatos kísérletet. A kísérletek adatai azt jelezték, hogy a hipertexttel összefüggően megnövekedett döntéshozatali és vizuális feldolgozási igény hátrányosan befolyásolta az olvasás eredményességét, különösen a hagyományos lineáris elrendezésű szöveggel összehasonlítva. Ezért arra a következtetésre jutottak, hogy a hipertext számos funkciója hozzájárult a kognitív terhelés növeléséhez, és ezáltal valószínűleg az olvasók képességeit meghaladó munkamemória-kapacitást igényelt.

A webkettes felületek az ún. hipermédiát kínálják számunkra, ahol nemcsak szavakat, de képeket, hangokat és mozgóképeket is magába foglaló szöveggörpuzsokkal találjuk szemben magunkat, amelyek mindegyike elektronikus linkként is működik. A hiperszöveg úttörői egykor úgy vélték, hogy a hivatkozások gazdagabb tanulási élményt kínálnak az olvasóknak, és sok oktató azt is feltételezte, hogy a multimédia elmélyíti a megértést és a megfelelő tanulást. A „minél több az információ, annál jobb” tételt a kutatás megcáfolta, a lineáris szöveget olvasók többet megértenek, többre emlékeznek és többet megtanulnak az olvasottakból, mint a linkekkel teletűzdelt szöveget befogadók. A figyelem multimédia általi megosztása további terhet rak a kognitív képességekre, gátolja a tanulást és gyengíti a megértést (DeStefano–LeFevre 2007, 1616–1641). A webkettes felületek egyik kitüntetett sajátossága, hogy ún. virtuális valóságot kínálnak a felhasználó számára a hagyományos képest, amely összemérhetetlen pluszélmény-komponenssel rendelkezik. Elég csak a Second Life típusú virtuális környezetekre gondolnunk, ahol a felhasználó térben és időben tőle távoli helyek, események szemlélője, szereplője lehet.

Ez nem jelenti azt, hogy a megfelelő oktatási stratégiával megtervezett multimédiás tananyagoknak ne volna létjogosultsága az oktatásban, hiszen azokban gondosan és tudományos megalapozottsággal illesztik egymás mellé a képet, mozgóképet és a hangot vagy az animációt, tehát egymás hatását erősítik. Továbbá az információ az adott célcsoport számára megfelelő minőségben és mennyiségben kerül bemutatásra. Elsősorban a szórakoztató, meggyőző célú, egymástól független és nem oktatási, tanulástámogatási

célra szánt multimédiás tartalmakra igaz az információs túlterhelés és ezáltal a céltudatos megismerés akadályozásának a veszélye.

1.2.7. A Z generáció önértékelése átalakul

A fejezet ezen része kizárólag csak az információfeldolgozás hatására beállt önértékelési változásokra koncentrál, nem kíván foglalkozni azokkal a szociálpszichológiai törvényszerűségekkel, amelyek a közösségi médián keresztül fejtik ki hatásukat.

Ha folyamatos részleges figyelmet fordítunk a digitális technológia jóvoltából a képernyőről érkező témérdek ingernek, az emberi agy fokozott stresszállapotba kerül. Többé nincs ideje reflektálni, mérlegelni vagy átgondolt döntéseket hozni. Helyette egy folyamatos válságérzést tapasztal, egy riadókészültséget, amely arra figyelmezteti, hogy bármelyik pillanatban megjelenhet az új információ, amire le kell csapnia. Miután az emberek megszokták ezt az állapotot, hajlamosak arra, hogy folyamatosan az új információra „vadászsanak”, állandó kapcsoltásban legyenek. Az állandó jelenlét, on-lét, az állandó készenlét, amelyben bármelyik percben megérkezhet az új információ, amelyet meg kell szerezni (tudni) kompetenciaérzéssel tölti el őket, táplálja az egójukat és az önértékelésüket. Ezért az információvadászat ellenállhatatlan az ember számára (Small–Vorgan 2009).

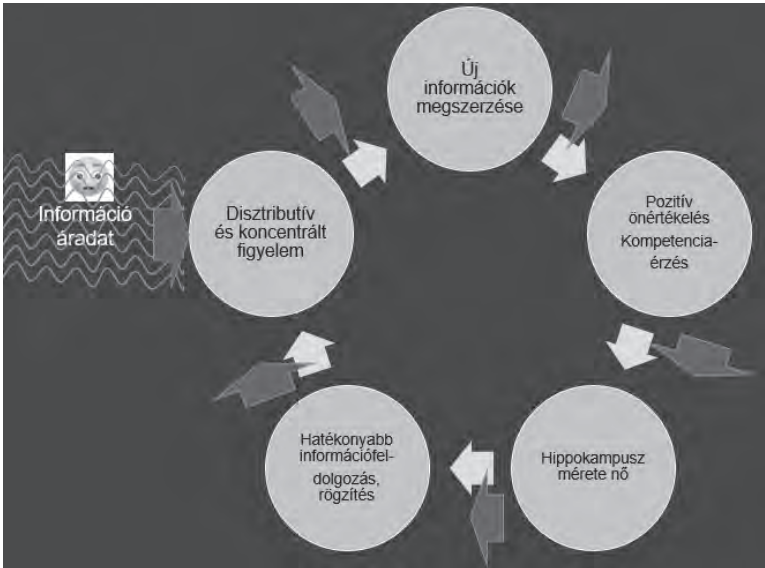
Gyakran nem maga az információ lesz a fontos a Z generációs számára, hanem a like, a tetszés, amit az információ megszerzésével és/vagy létrehozásával, továbbá megosztásával megszerezhet. A webkettőn van az érzelmi középpontjuk, ha érkeznek a like-ok a posztra, boldogok, ha nem, akkor szomorkodnak, érzelmi megerősítésre vágyakoznak. „A nulla like-ot elérő bejegyzés nemcsak titokban fáj, hanem nyilvános megcsüggyenülést jelent” (Alter 2017).

A neurokémiai tanulmányok arra utalnak, hogy önmagunk értékességének a tudata védi a hippocampusz méretét, amelynek nélkülözhetetlen szerepe van az összetett információk, események memorizálásában. Dr. Sonia Lupien és munkatársai a McGill Egyetemen vizsgálták a hippocampusz méretét fiatalabb és idősebb önkénteseknél. Arra az eredményre jutottak, hogy az önértékelés mértéke szignifikánsan korrelál a hippocampusz méretével, életkortól függetlenül. Megállapította, hogy az emberek minél inkább saját magukénak érezték az életük irányítását, annál nagyobb volt a hippocampuszuk. Az önmagam értékességének tudata, a saját élet irányításának tudata, a kompetenciaérzés csak akkor élhető át, amikor fenntartjuk a folyamatos figyelmet (Small–Vorgan 2009, 18–19).

A folyamatos figyelem fenntartása azonban a digitális korban, az információk dömpingjében nagy kihívás, hiszen az állandó döntéshelyzetek, amelyekben kiszűrjük a számunkra fontos információt, elfárasztja az agyat, a figyelem mértéke és koncentrációja csökken. Ez paradox helyzetet eredményez: miközben a figyelem növeli az információszerezést és ezáltal a kompetenciaérzést, a kompetenciaérzés pedig növeli a hippocampuszt, az összetett információk feldolgozásának és memorizálásának területét, aközben a fokozottan igénybe vett prefrontális kéreg elfárad, stresszhelyzetbe kerül, nem képes megfelelően ellátni feladatát, csökkenti a kompetenciaérzést és csökkenti az összetett információk memorizálásának és feldolgozásának képességét (2. ábra). A hosszú ideig

fennálló digitális kapcsolat létrehozhat egy új, egyedi típusú agytörzset. A többórás internetes kapcsolat egyre gyakoribbá teszi a hibázást, egy ún. digitális ködöt hoz létre, amely a mentális stressz egy új formája, amit *technikai agyi kiégésnek* nevez Garry W. Small és Gigi Vorgan (Small–Vorgan 2009, 28–29).

2. ábra. A figyelem, a kompetenciaérzés és a hatékony információfeldolgozás kapcsolata



Összegezve a Z generáció megismerő tevékenységével kapcsolatos ismereteket elmondhatjuk, hogy a döntési fáradtság, az ösztönös viselkedés, az absztrakció nehézsége, a digitális köd, a folyamatos ingereltség, a gyenge és kiszervezett memória, a gondtalan adatfogyasztás, a szelekció és az absztrakció nehézsége, a koncentrált figyelem hiánya, a kompetenciaérzés megingása, az elmélyült gondolkodás képességének a bizonytalansága, a célvezérelt cselekvések minőségi romlása és a multitasking illúziója jellemzi őket.

1.3. Milyen oktatásra van szüksége a Z generációnak?

Prensky, Rosen és Tapscott két előfeltevést fogalmaznak meg a digitális bennszülöttekkel kapcsolatban:

- A. a digitális bennszülöttek magas szintű és kifinomult információtechnológiai tudással és képességgel rendelkeznek;
- B. a digitális bennszülötteknek szocializációjuk és nevelkedésük miatt más tanulási elvárásaik és más tanulási stílusuk van, mint az előző generációknak (idézi Bennett et al., 2008, 777).

Mivel a digitális bennszülöttek technológiai műveltségében és technológiahasználatában jelentős különbségek vannak, Prensky szerint a jelenleg alkalmazott oktatási módszerek nem hatékonyak a digitális bennszülöttek számára, nem készítik fel őket a jövő

számára. Szerinte a globalizációhoz és a technológiai fejlődéshez kapcsolódó változások arra kell, hogy sarkallják a tanárokat és a szülőket, hogy változtassanak a pedagógiai nézeteiken (Presky 2010). Mindeközben azt a paradoxont kell megtapasztaljuk, hogy a tényleges nevelésben bekövetkezett változások mindenhol érkezik, de nem az iskolából (a gazdasági és üzleti szférából). Azok a gyermekek, akik az iskolában unatkoznak, iskola után, az új tanulási platformokon és színtereken „keményen dolgoznak” (mobil, youtube, TV, játékok, robotika stb.), egyéni tanulás formájában vagy egymás tanítása által ismerik meg a valóságot és vetítik előre a jövőt (Oh–Reeves 2007, 1–2). Az állandóan a webkettő bővületében élő fiatalok megismerési szokásai megváltoztak, amihez új tanítási módszerekre lenne szükség, hiszen hozzá vannak szokva a gyors információszerzéshez, valamint a multitasking is alapvető készség számukra. Mindeközben az előző pontban felsorolt problémákkal is küzdenek, azaz koncentráltfigyelem-hiányosak, a munkamemóriájuk és a hosszú távú memóriájuk átalakulóban van, önértékelési problémákkal küzdenek, a céltudatostevékenység-szervezésük akadályozott.

Megan Poore szerint a régi tanulásra a tanárcentrikusság, a passzivitás, az egyirányúság, a rugalmatlanság, az egyedi tanuló képe, a versengés, a memorizálás és az elkülönülés jellemző. Az új tanulási potenciál már mást tükröz, ez ugyanis tanulócentrikus, aktív és interaktív, az egyéni tanulást szorgalmazza, rugalmas, tanulóközösségek, megosztás és hálózatba rendeződés, kreativitás, felfedezés, kutatás, valamint részvétel és együttműködés jellemzik (Poore 2015, 211). A kérdésre, hogy milyen tanulástámogatásra lenne szüksége a Z generációnak, a kognitív terhelélmélet lehet egy lehetséges válasz (Schweller 2009; Schweller et al. 2019). Az elmélet elég tág keretekkel bír ahhoz, hogy érvényes legyen a különböző tanulási helyzetekre, a vizuális, térbeli, verbális és halláson alapuló tanulás különféle formáira. Schweller szerint öt elvet kell betartani a Z generáció tanulástámogatásánál, ezek a következők:

1. *Az információátvitel elve.* Az emberi tevékenység és a környezethez való alkalmazkodás érdekében az emberi kogníció jelentős információmennyiség tárolását kell elvégezze, amit a hosszú távú memória biztosít. Az oktatás fő célja tehát az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a megszerzett hasznos információk a hosszú távú memóriába beépüljenek.
2. *A kölcsönzés és átszervezés elve.* A legtöbb információ más embereket hallgatva, megfigyelve, a többi emberrel való együttműködésben szerezhető meg. Az információközlés képessége biológiailag elsődleges képesség, amelyet a személyközi kommunikáció biztosít, ezért a kommunikáció az elsődleges eszköz, amellyel jelentős mennyiségű másodlagos információt, tudást kapunk, amelyet a hosszú távú memóriába építhetünk. Az oktatásban biztosítani kell, hogy a tanulók minél többféle módon kerüljenek kommunikációs kapcsolatba egymással, minél több kommunikációs feladatuk legyen a feldolgozandó tananyaggal, hogy az együttműködésben egymástól eltanulhassák az új információkat, képességeket, attitűdöket, átszervehessék saját tudásukat.
3. *A genezis elve.* Időnként elő kell állítanunk új információt azokban az esetekben, amikor senki más nem rendelkezik az információval. Problémamegoldás során egy

generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni és azok hatékonyságát tesztelni. A problémamegoldó stratégia így az oktatás kitüntetett stratégiája, amely az emberi megismerés és kutatás folyamatának a leképezése által, új tudás teremtőivé alakítja a tanulókat. A speciálisan kidolgozott audiovizuális eszközök és tartalmak segítségével izgalmassá és valódi felfedezésé tehető a problémamegoldás folyamata az iskolában.

4. *A tanulás korlátozottságának elve.* A tanuláspszichológia elmélete bizonyította, hogy csak korlátozott mennyiségű új verbális vagy téri információ dolgozható fel. A munkamemóriát új információk kezelésére használjuk, ám a munkamemória szigorúan korlátozott mind kapacitásban, mind időtartamban. Luck és Vogel (1997) Nature-ben megjelent tanulmánya szerint nagyjából négy egység memorizálását képes elvégezni a munkamemória. Újabban Oberauer és Eichenberger kutatása is megerősítette, hogy a munkamemória feldolgozási kapacitása súlyosan korlátozott. Fontos oktatási feladat a tanulók munkamemóriájának támogatása a kimerülés és pihenés ciklusaihoz igazított vizualizációs és egyéb oktatási technikákkal (Oberauer–Eichenberger 2013).
5. *A tanulási környezet megteremtésének elve.* A tanulási környezet az információ szervezője és összekapcsolója. A hosszú távú memóriából az információk annak függvényében hívhatók elő a munkamemóriába, hogy a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás mit kíván meg. Abban az esetben, amikor tárolt információk kerülnek feldolgozásra a munkamemóriában, azaz felidézünk, kreatív módon újra felhasználjuk a már eltárolt ismereteket, nincs ismert kapacitási vagy időtartam-korlátozása a munkamemóriának. A kreativitást igénylő feladatok, amelyekben a meglévő ismereteket újszerű módon kell felhasználni, olyan tanulási környezetet jelentenek a tanulók számára, amelyben azáltal tapasztalnak meg kompetenciaérzést és hoznak létre integrált információkat, végeznek megismerő tevékenységet, hogy a különböző helyeken tárolt, különböző típusú információk, reprezentációk váljanak hozzáférhetőkké, szervezhetőkké, felhasználhatókká, kapcsolhatókká. Fontos tehát, hogy komplex feladatokkal olyan tanulási környezetet teremtsünk a Z generációs tanulóknak, amelyben végbemegy az előző és az új tudások integrációja.

A kognitív terhelésemélet számol tehát a Z generáció kifinomult információtechnológiái tudásával és képességével, valamint a sajátos tanulási elvárásaikkal és tanulási stílusukkal. Az infokommunikációs technológiák – mozgóképek, digitális tananyagok, virtuális valóságok, virtuális osztálytermek – nemcsak vonzzák a Z generációt, hanem rendelkezhetnek azokkal a sajátosságokkal, amelyekkel az öt felsorolt oktatási elv megvalósítható. A digitális technológia nemcsak az üzleti érdekek mentén algoritmizálható, hanem a megismerés támogatásának céljából is. Kérdés csak az, hogy rendelkezik-e a 21. századi iskola megfelelő humán- és anyagi erőforrással ahhoz, hogy a digitális technológiát a megismerés támogatásának szolgálatába állítsa. A pedagógus egymaga erre a kihívásra képtelen megfelelő választ adni.

2. Adat, információ és megismerés az információs társadalomban

Az *információs társadalom* az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítása, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „*hálózati társadalom*” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobbbrészt a már ismert társadalmi intézmények átalakult formái. Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, továbbá a mezoszinten működő intézmények, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is (Castells, 2005). Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például több számítógép, széles sávú internet penetráció, több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az alapvető változás, amitől információs társadalomról beszélhetünk: a társadalom szerkezetének megváltozása.

Castells trilógiájában a társadalom egészének átalakulásáról ír, ami kulturális értelemben a *virtuális valóság kialakulását jelenti, ahol a valóság és a virtualitás egymásba csúszik és egymásra reflektál*. Az információs társadalom logikája mindenkire hatással van, de nem mindenki vesz részt az új társadalmi együttélési mód kifermálásában, mint ahogyan az új hálózatoknak sem válik mindenki a részesévé.

Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mait megelőző korszakokban is. Viszont az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait. A mai társadalomnak ugyanis ezeknek az együttes felértékelődése adja meg azt a jegyét, amely megkülönbözteti a korábbi társadalmaktól. Z. Karvalics László Machlup munkásságának méltatása kapcsán megjegyzi, hogy az információs társadalom természete megkívánja, hogy *tudástermelésről beszéljünk*, hiszen a „termelés” (production) szóban minden benne van, mert bizonyos értelemben a szétosztáskor is „termelés” megy végbe, hiszen a befogadó új tudásvagyon birtokába jut. A termelés tehát az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, felfedezés, feltalálás, formatervezés, tervezés, szétosztás és kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja (Karvalics 2009).

Az információs társadalom meghatározásai között ötféle definíciót lehet megkülönböztetni:

1. *technológiai* – az információ feldolgozása, tárolása és továbbítása terén történt áttörések az információs technológiák széles körű alkalmazásához vezettek a társadalom valamennyi szegmentumában;
2. *gazdasági* – Fritz Machlup az információs iparágak öt kategóriába sorolásakor a „tudástermelés” általános meghatározásait alkalmazta, tág értelemben ide sorolva mindazokat az ágazatokat, amelyek új információt termelnek, és azokat is, ame-

lyek azt terjesztik: oktatás, médiumok, információs gépek, információs szolgáltatások, egyéb információs tevékenységek (pl. kutatás);

3. *foglalkoztatási* – a foglalkoztatásban bekövetkezett változásokra helyezi a hangsúlyt: akkor érkezünk el az információs társadalomba, amikor a foglalkozások, illetve a munkahelyek nagyobb része már az információs munka területére esik;
4. *térszemléletű* – az információs hálózatok a kulcselemei, amelyek összekötik a helyszíneket, s következésképpen drámai erejű hatást fejtenek ki az idő és a tér szerveződésére;
5. *kulturális* – az információs környezet intimebbé, hozzánk tartozóvá, részünkké vált (Webster 1997).

A szociológiai szakirodalomban az információ mint *a társadalmat konstituáló erő szerepe*, aktív szerepet tölt be a társadalmon belül, amennyiben nemcsak része a társadalmi struktúrának, hanem alakítója is annak: formálja a társadalmat, a társadalomról való gondolkodást annak függvényében, ki mennyiben fér hozzá egyrészt fizikailag, másrészt személyes érintettsége és tudása révén mentálisan. Ebben az értelemben az információ a kultúra, gazdaság és politika értékvilágától függő, de egyúttal azt alakító erő (Tamás-Zsolt 2001).

Az információs műveltséget olyan tanulási folyamatnak tekinthetjük, amelynek során tanulásunkra és az információra reflektálunk további információk felhasználásával, majd a megszerzett tudást új kontextusokba helyezzük (Bruce–Hughes 2010). Az elméleti és módszertani megközelítések családjává szerveződött szociokulturális, konstruktivista tanulásméletek lehetővé teszik az információs műveltség integrált megközelítését (Talja-Lloyd 2010). Ennek megfelelően *az információs műveltséget* a maga összetettségében, társadalmi-kulturális gyakorlatként, tehát mint azonos helyen található és *egy adott környezetben tevékenykedő emberek gyakorlatát írják le*. A hálózati közösségek megjelenésével és oktatásba történő integrálásával nem szükséges azonos (fizikai) helyen lenni ahhoz, hogy ugyanabban a digitális oktatási környezetben legyünk. A környezetek multiplikálódása és offline-online átfedéseik a pedagógiában is fontosak, mert az osztályterem kontextusát is multiplikálhatja egy médium. Ez a szemlélet tekintettel van a gyakorlatorientált és a szituációhoz kötött megismerésre is, feltételezve, hogy a társadalmi valóság összetevői a mindennapi élet alapját képező gyakorlatból állnak össze. Ilyen módon tehát az információs műveltség vizsgálata az egyéntől a közösségi gyakorlat irányába mozdul el.

2.1. Az információs társadalom meghatározója: a digitális reprezentáció

Ahhoz, hogy az információ természetét és kialakulásának folyamatát megértsük, át kell tekintsük azokat a reprezentációkról szóló elméleteket, amelyek a kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia által rendelkezésre állnak. Eysenck és Keane, *Kognitív pszichológia* című munkájukban a *tudást mint reprezentációt* írják le. *Nézetük szerint a megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció formájában konkretizálódik*. A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, amely valamit újra megjelenít vagy képvisel számunkra. Másképpen, egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs

jelen; a dolog rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa (Eysenck–Keane 1997, 3. ábra, 1. és 2. nyíl). Megkülönböztetik a külső és a belső reprezentációt.

Az, amit *külső reprezentációnak* nevezünk, nagyon sok formában jelenik meg: térképekben, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése szintén külső reprezentáció. A külső reprezentációk két osztályát különbözteti meg a szakirodalom, amelyek segítségével a világot jellemezzük:

1. szavak vagy más írott jelölések;
2. képek vagy ábrák (analóg reprezentációk – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak) (Eysenck–Keane 1997).

A külső világ pszichikumában megjelenő „lenyomata” belső reprezentáció (3. ábra, 1. nyíl). A *belső reprezentáció a tudással azonosítható*, tehát a belső reprezentációk tanulmányozása a tudás alaposabb megismerését eredményezi. A belső reprezentációk forma és struktúra szerint kerülnek bemutatásra a kognitív pszichológiában. A belső vagy mentális reprezentációk két fajtája megfeleltethető a külső reprezentáció két fajtájának:

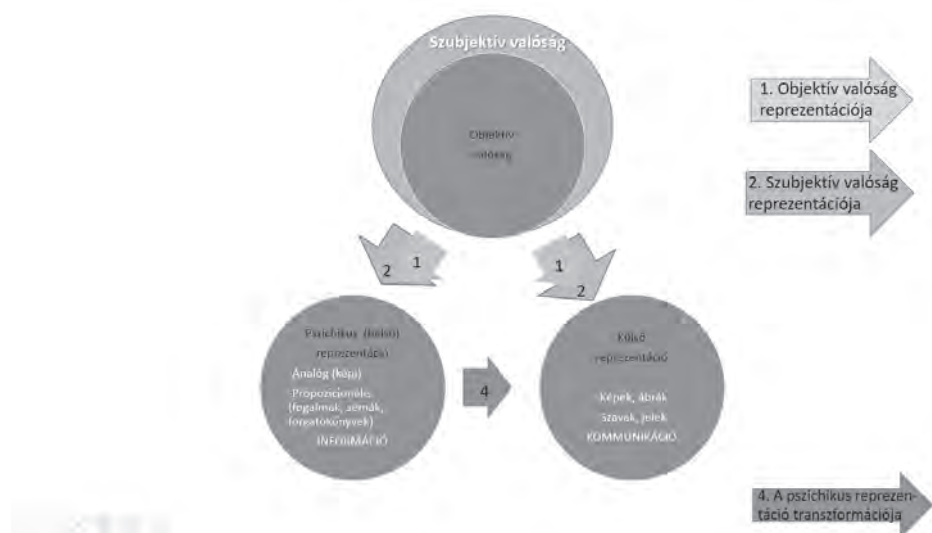
1. *propozicionális reprezentációk*, amelyek az elme fogalmi tartalmát ragadják meg;
2. *analóg reprezentációk* (képzeti vagy percepciók képek, modellek).

Az analóg reprezentációk laza kombinációs szabályokkal rendelkeznek, konkrétak (adott érzékleti modalitáshoz kötődnek), implicit módon reprezentálnak. A belső reprezentációk közt az analóg reprezentáció egyik kitüntetett formája a *mentális modell*, a másik a *képzeti kép*.

A propozicionális reprezentációk explicitek, szabályok szerint szerveződnek, absztrakta (bármely modalitásból érkező ingert, információt reprezentálnak). A propozíciók konkrét formái a *tárgyi* (nap) és *relációs* (süt) *fogalmak*.

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A *séma* a fogalmak strukturált csoportját jelenti, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt, még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó operatív/operacionális tudásnak; Csapó 1992) A sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel végezni. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson *forogatókönyveknek* nevezte, amelyek olyan cselekvéssorokat tartalmaznak, amelyeket egymás után végrehajtunk, amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik, például vásárlás, éttermi rendelés (Eysenck–Keane 1997).

3. ábra. Az információ mint reprezentáció



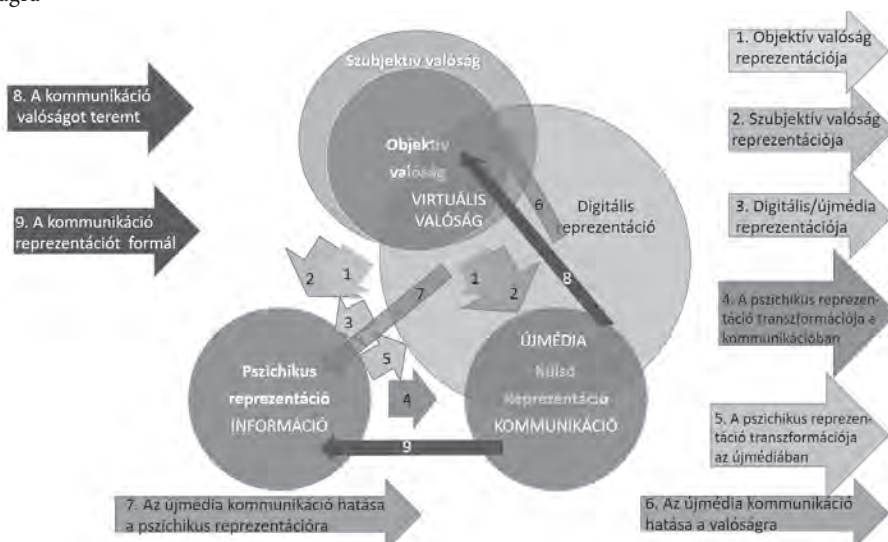
A külső reprezentációk főként az explicit tudás formáját öltik, amiről objektív módon tájékozódni lehet, ellenőrizni lehet, a pszichikus reprezentációk az ún. tacit tudásnak a formái, melyet a személyes belső pszichikus tartalmak és folyamatok jelenítenek meg. Minél inkább sikerül az egyének a tacit tudását az általa végzett megismerő tevékenység szolgálatába állítani, annál eredményesebb megismerést végezhet. A két japán tudásmenedzsmenttel foglalkozó szakember, Ikujiro Nonaka és Noboru Konno, a tudásteremtő szervezetek legfontosabb sajátosságának tartja az egyének tacit tudásának a felszínre segítését, ezt tartják az innováció igazi forrásának (Nonaka–Konno 1998). A 3. táblázatban a pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságait tekinthetjük át a szerzőpáros alapján:

3. táblázat. A pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságai

TACIT TUDÁS – PSZICHIKUS REPREZENTÁCIÓ	EXPLICIT TUDÁS – KÜLSŐ REPREZENTÁCIÓ
Nem látható és nem fejezhető ki egyszerűen	Kifejezhető szavakkal, modellekkel, képekkel és számokkal
Erősen személyes, rejtett, kimondatlan	Megosztható különböző formákban (adat, leírás, specifikáció, kézikönyv stb.)
Nehezen formalizálható, kommunikálható, implicit, készségekben megjelenő, nem kodifikált	Szisztematikusan átadható
Szubjektív élelés, intuíció	
Az egyének cselekedeteiben és tapasztalatában gyökerezik	
Gyakorlatban, informális keretek között sajátítjuk el	
Innováció alapja – piaci érték	

Castells érvelését követve az információs társadalom minőségileg is megváltoztatja az emberek közötti társadalmi viszonyokat, az emberek információs tevékenységét és végső soron a társadalom szerkezetét. Alapesetben az ember a külső, objektív vagy a belső, szubjektív valóságát próbálja megismerni, pszichikusan reprezentálni. Ebben a megismerési folyamatban informacionális és operatív tudás segítségével befogadjuk, megérjük és feldolgozzuk a valóságot és egy pszichikus (mentális) reprezentációt hozunk létre (Csapó 1992, 3. ábra 1. nyíl). A pszichikus reprezentációt transzformáljuk ún. külső reprezentáció formájában, azaz a környezetünkkel is megosztjuk, kommunikáljuk. Az információ tehát először pszichikus reprezentáció formáját ölti (tanulás), majd mikor kifelé kommunikáljuk, akkor entitásként, kommunikátumként mutatkozik meg (4. ábra, 4. nyíl). A digitális reprezentáció megjelenése a külső reprezentációk világát megkettőzi: a hagyományos berendezkedéshez képest, ahol a külső reprezentációt a kép és a nyelv biztosította, megjelent egy olyan médium, amelyben a digitális képbe és a digitális nyelvbe transzformálódik a pszichikus reprezentáció (4. ábra, 5. nyíl). Ez a médium az internet, amely nemcsak arra alkalmas, hogy a meglévő külső reprezentációinkat rögzítsük (pl. digitálisan rögzítsünk egy előadást), hanem arra is képes, hogy kontextust teremtsen az adatok értelmezési modelljeihez, a kognitív feldolgozáshoz (4. ábra, 5. nyíl). Olyan tulajdonságokat birtokol, mint a pszichikus reprezentáció: az analóg és a propozicionális tartalmaknak kellően gazdag és rugalmas struktúrát és műveleti feldolgozást biztosít, azaz lemásolja a pszichikus reprezentáció természetét. Az azonnali megoszthatóság, on-jelenlét, az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság olyan aktivitásra sarkallja az egyént, amely nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik. Ugyanakkor az egyén pszichikus reprezentációinak legjelentősebb része már a digitális reprezentációk világából, a virtuális valóságból származik (4. ábra 3. nyíl).

4. ábra. A digitális reprezentáció hatása az információra, reprezentációra, kommunikációra és a valóságra



Vizsgálva a fiatalok újmédia-fogyasztási szokásait, az a szorongató benyomásunk támad, hogy *az újmédia-használó akár arra is képes, hogy több teret engedjen annak a megismerésnek, ami digitális reprezentációban nyilvánul meg, mint annak, ami pszichikus reprezentáció formáját ölti*. Egy példával illusztrálva: a C¹ generációs fiatal jobban magával ragadja az a digitális információs folyamat, ami a közösségi média felületein zajlik (itt is információfeldolgozás történik), mint a személyes pszichikus információfeldolgozás (pl. egy regény elolvasása). Ezért fordulhat elő, hogy gyakran fogalmazza meg egy C generációs fiatal a digitális reprezentációhoz való hozzáférés hiányában, hogy unatkozik.

McLuhan médiumfelfogásában közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). Gondolatmenete szerint a kultúra alakítására nézve mindig csupán a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, méghozzá abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. Megfontolandó, hogy McLuhan úgy véli, minden közlési eszköz speciális érzékszervhasználati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információfelvételre készítet, mások működését háttérbe szorítja), ezért egy sajátos irányban torzított percepció mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Az adott társadalomban uralkodó médium, jelen esetben az internet a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait (4. ábra 6. és 8. és 9. nyíl). A kultúra és a társadalom alakításában McLuhan tehát a médium felelősségét hangsúlyozza (Mc Luhan 1964 – idézi Varga 1999).

McLuhan felvetéséből kiindulva és elgondolkodva azon, hogy az internet mint médium, mint a digitális reprezentáció folyamata hogyan változtatja meg az egyén életét, egy igen provokatív, de ugyanakkor megfontolandó kijelentést tehetünk: *az internet mint médium az emberek megismerését, tanulását a pszichikumtól a digitális térbe helyezte át, az emberek kognitív folyamatait a koponyüregből a virtuális valóságba*. Manapság a C generációt² (connected generation) és az internet mint médium „fogságában” élő embereket karikírozó mémek (pl. az esti családi vacsoránál az asztal körül ülők saját hordozható okoseszközeiken saját médiatartalmakat fogyasztanak) erre a paradox helyzetre mutatnak rá. A digitális reprezentáció tehát túlnőtte azokat a kereteket, amelyeket a külső reprezentációk mostanáig betöltöttek: a valóság helyett is „virtuális valóságként”, a hagyományos értelemben vett kommunikáció helyett „újmédia kommunikációként” tünteti föl önmagát és az információs folyamat természetét lemásolva, *az információs műveltség szerepében mutatkozik meg* (4. ábra 7. nyíl).

¹ C generáció – 'Connected generation', főként az üzleti életben használatos kifejezés azokra a fiatalokra, akik számára a digitális köldökzsinór, az internet nélkülözhetetlen.

² A C generációt nem annyira a kora, mint online magatartása köti össze, az állandó online jelenlét „connected” lét. Tevékenységük nem merül ki az internet nyújtotta tartalomszolgáltatás lehetőségében, így számos egyéb kifejezés is jellemző rájuk, ilyenek például az együttműködés, a változás, a kíváncsiság és az együtt alkotás (constant connectivity, collaboration, change, curiosity, co-creation).

Éppen ezért felértékelődik Manovichnak a digitális reprezentáció természetéről írt okfejtése, amelyben vizsgálta a digitális reprezentáció, a szimuláció, a kontroll, az akció, a kommunikáció és az információ összefüggéseit. Amennyiben a digitális reprezentációt mint szimulációt értelmezzük, úgy azokra a *képernyőtechnológiákra* érdemes figyelni, amelyekkel *virtuális világot hoz létre a reprezentáció*, és amelyek célja, hogy a néző teljesen *elmerüljön a virtuális univerzumban*. A digitális reprezentáció lehet kontroll is, amennyiben a kép *lehet egy vezérlőpanel szimulációja*, amely lehetővé teszi a felhasználó számára a számítógép vezérlését. Ma már azt is látjuk, hogy nemcsak a vezérlőpanel kontrolljáról lehet szó, hanem a panelen keresztül a mindenkor felhasználó kontrolljáról is, továbbá azt a kérdést is fölveti: kinek a kezében van a digitális reprezentáció kontrollja? Hiszen *a reprezentáció azt is lehetővé teszi a felhasználó számára, hogy manipulálja a valóságot a digitális reprezentáció révén*, például térképek elkészítésével, építészeti rajzok létrehozásával vagy akár egy jól megkomponált selfie, kép vagy mém segítségével. Ilyen értelemben a reprezentáció akció is. Fordítva is gondolkodhatunk a kontrollról: kik, milyen algoritmusok segítségével kontrollálják a felhasználót a digitális reprezentáció segítségével? A reprezentáció az előbb bemutatott formában információként viselkedik (képek, mozgóképek, ábrák, szavak, jelek), de abban az értelemben is információ, hogy *hatékony hozzáférést biztosít a felhasználók számára* információs anyagokhoz (kereső motor, weboldal, online enciklopédia). A reprezentációs technológiák lehetővé teszik a hagyományos esztétikai tárgyak létrehozását, azaz olyan tárgyak létrehozását, amelyek térben vagy időben rögzítve vannak, és önmagukon kívüli referenciájuk van (például egy művészfilm). Azonban az újmédia-reprezentációk sok esetben csak a kommunikációs funkciót töltik be, nem a hagyományos értelemben vett kultúra teremtői (Manovich 2000, 16–17).

2.2. A digitális reprezentáció hatása a megismerésre, tanulásra

Az információs társadalomban a megismerési folyamat során már nemcsak az objektív és a szubjektív valóság adatai közül válogat az egyén, hanem a virtuális valóság adataival is számolnia kell. Mérlegelve, hogy mely valóság szolgáltat több adatot az információ, azaz a megismerés számára, könnyű belátni, hogy a virtuális valóság válogatás nélkül zúditja a megismerő személyre az adatokat és az információkat (interpretált adatokat). Az objektív valóság térvesztése magyarázható azzal, hogy a személy fizikailag több időt tölt a virtuális valóságban, valamint azzal, hogy az objektív valóságnak nem sajátja az adatok és az információk „tolakodása”, kivéve, ha nagyon kiélezett helyzetről van szó (pl. vészhelyzet, tűz stb.). Ugyanez elmondható a szubjektív valóságról is, kiegészítve azzal, hogy mindkét esetben egy fáradtságos munkával kialakított pszichikus fejlettségi szintre van ahhoz szükség, hogy a szubjektív és objektív adatokra érzékennyé váljunk, hogy azokat képesek legyünk feldolgozni.

A digitálisan reprezentált virtuális világ számos gyökeresen eltérő környezetet jelent. Wallace a következőket sorolja fel: www, e-mail, szinkron és aszinkron csevegés, blogok, közösségi hálók, a Twitter és a texting, a VR, interaktív video, az applikációk (Wallace

2016, 5–16). Ezekben az eltérő környezetekben – ahogy a valós fizikai környezetekben is – környezetenként eltérő módon fogunk viselkedni és eltérőek lesznek a róla kialakult reprezentációink is.

A pszichikus reprezentációink jelentős része a virtuális világból táplálkozik, de az is megfigyelhető, hogy a pszichikus reprezentációkat kezdik kiszorítani a digitális reprezentációk, vagyis a belső pszichikus információszerzés, megismerés helyett a külső, digitális információszerzést, megismerést választjuk (pl. nem a regényt olvassuk el, hanem megnézzük annak filmes adaptációját, vagy a kivonatolt olvasónaplóját). Egy meglepő kísérletről számolnak be T. Wilson és munkatársai a *Science* folyóiratban, mely éppen azt támasztja alá, hogy már nem képes az információs társadalomban élő egyén a pszichikus reprezentációival „kettesben” maradni. 2014-ben a Virginia és a Harvard Egyetem kutatói 42 önkéntessel végeztek kísérletet, akiknek annyi volt a „feladatuk”, hogy 15 percet kellett eltöltsenek saját gondolataikkal (önmagukkal) egy sivár szobában. Amennyiben nem érezték magukat komfortosan ebben a helyzetben, opcionálisan áramütést választhattak a kísérleti személyek. A meglepetést az okozta, hogy a 42 kísérleti személy közül 18-an választották az áramütést ahelyett, hogy a pszichikus reprezentációkkal való tevékenységet választották volna (Wilson és mtsai 2014). Vagyis, ha nincs objektív inger, sem azok digitális reprezentációja, az egyének jelentős részének kényelmetlen a pszichikus reprezentációkkal való tevékenység, vagyis objektív vagy digitális ingerek hiányában nincs reprezentációs tevékenység. Lefordítva ezt, ha az emberek nem találkoznak sem digitális, sem objektív adatokkal (tartalmakkal), nem tudnak mivel információs tevékenységet (megismerést) végezni. Ez magyarázható azzal, hogy folyamatosan lefoglalják a megismerő tevékenységet a digitális reprezentációk, ezért nem születik meg sem az igény, sem a képesség arra, hogy teremtő módon viszonyuljanak személyes pszichikus reprezentációikhoz.

A digitális reprezentációk mennyiségének túlsúlya miatt a pszichikus struktúra átalakul, azaz a digitális reprezentáció, az újmédia-kommunikáció befolyásolja a személyiségfejlődést, a megismerést, a pszichikus reprezentációt; ezzel magyarázható az a jelenség, amit a nyelvhasználat romlásával, a tanulási motiváció hiányával és a tanulási képességek problémáival, a tárgyi tudás hiányosságaival szoktak jellemezni a pedagógusok (4. ábra, 7. nyíl). Továbbá a digitális reprezentáció (megismerés és információszerzés) túlsúlya és a virtuális világ terjeszkedése hatással van az objektív valóságra is, külön kutatások tárgyát képezhetik azok a viselkedésmódok, amelyek a digitális reprezentációk hatására figyelhetők meg a mindennapokban, például nem a meglátogatott nevezetességgel vagyunk elfoglalva, hanem annak digitális reprezentáltságával és reprezentálásával („posztoljuk a Meteorákat ahelyett, hogy befogadnánk a szépségét” 4. ábra, 6. nyíl).

A tudás az információs társadalomban elsősorban a hálózatban, digitális reprezentáció formájában keletkezik és ott is létezik, a megismerés kitüntetett módja a hálózati kommunikáció. Ennek következtében a személyes tudás, a hálózati tudás és a tudás kánonja közötti kapcsolat nagymértékben átalakul, ezt a 2.2.4. *alfejezetben* fogjuk látni.

2.2.1. Informacionális tudás: információs műveltség és digitális reprezentáció

Az információs műveltség, vagy másképpen az információs tudás fejlesztése mindene-előtt a pszichikus reprezentációk kialakulásának támogatását jelenti. *A pszichikus reprezentációk és a külső reprezentációk, valamint a digitális reprezentációk természete, hogy hasonló tartalom (kép és propozíció, kép és nyelv) és hasonló szerveződés (forgatókönyv, séma, műveletileg feldolgozott tartalom) jellemzi őket, illetve hogy gyakran elválaszthatatlanul együtt járó folyamatok az információs társadalomban.* Kivételt képeznek azok a kommunikációs helyzetek, amelyben nincs jelen a digitális technológia, az internet mint médium.

Csapó Benő (1992) *Kognitív pedagógia* című munkájában a *reprezentációt mint tudást információként és operatív tudásként írja le.* A reprezentáció tartalma, az információs vagy (később Nagy Józsefnél) informacionális tudás (5. ábra), meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette. A verbális információk (ismeretek) strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb szintjére, azaz a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operatív (képességbeli) tudás teszi lehetővé (Buckland 1991; Csapó 1992; Eysenck–Keane 1997).

A digitális reprezentációk dominanciája hatással van az informacionális tudás rendszerére.

Tartalmát tekintve az analóg reprezentált, azaz képi információk dominanciája figyelhető meg, tehát a megismerés folyamatát alapvetően a képi természetű információk befogadásának és feldolgozásának irányába mozdította. Ez nagyfokú ökonómiát és hatékonyságot biztosít a megismerő tevékenység számára: a digitálisan megjelenített analóg információk szimultán mutatnak be adatsoportokat és a köztük lévő kapcsolatok természetét is lényegretörően ragadják meg. Kész sémákat kínálnak a megismerő számára, amelyek alapján könnyen interpretálhatja a megismerés tárgyát. Az analóg reprezentációk túlsúlya azonban nemcsak előnyökkel, hanem hátrányokkal is jár: a megismerés alanya nehezebben tudja propozicionálisan is kifejezni a megismerés tárgyát, következésképpen nehezebben tud állításokat tenni, majd történeteket és leírásokat alkotni és szabályszerűségeket fölfedezni a megismerés tárgyán. Ezt a jelenséget a szegényes fogalmkészlettel és szókinccsel, a verbális kifejezésmód fejletlenségével azonosítja a pedagógiai szakirodalom.

Egy másik fontos sajátossága a digitális dominanciájú megismerésnek, hogy nagyon gyorsan keletkeznek az adatok, következésképpen nagyon gyorsan keletkeznek az újabb és újabb reprezentációk, tehát a digitális reprezentációk dömpingje mind a képzetek, mind a fogalmak mennyiségét és minőségét is jelentősen befolyásolja. Gyakori tapasztalat, hogy a fogalmak kiüresednek, tartalmuk képlékennyé válik, elszakadnak a tapasztalati tényektől, ezért szilárd és megbízható tudást már nem képesek garantálni. Egy másik következménye a digitális reprezentációs dömpingnek, hogy az információk feldolgozásának a folyamata megakad az alsóbb szinteken (képzetek, fogalmak, nevek, címek,

esetleg állítások), és nem válik lehetővé az információk magasabb rendű struktúrákba történő integrációja (szabályok, alapelvek, elméletek). Ezért az információk hálózatának alakulása sem biztos, hogy szilárd struktúrát fog képezni, sokkal inkább a laza és dinamikus kapcsolódások jellemzik a digitális reprezentációs megismerést, azaz az informacionális tudást.

5. ábra. Az információ tartalma – informacionális tudás

Hálózat	Formális rendszerek	
	Elméletek	
Forgatókönyv	Alapelvek	
	Szabályok	
	Történet, Leírás	
Séma	Állítás	
	Név	Cím
	Tárgyi fogalmak	Relációs fogalmak
Jelölés Képzetek	Propozíció Fogalmak	
Analog reprezentált információ		Propozicionális reprezentáció
Informacionális tudás		

Az *informacionális tudás (ismeretek) kialakulásának támogatása az iskolában* a következő elvek mentén történhet:

1. Tudatosítani kell a megismerő egyénben (tanulóban) azt, hogy nem minden adat eredményez számára hasznos információt, hasznos tudást, tehát nem szükséges minden adat interpretációjába belebonyolódni, hanem érdemes szelektálni már az adatok (objektív valósághoz, szubjektív valósághoz, digitális valósághoz tartozó adatok) között. Az adatok közötti szelekció csakis a céltudatos és célirányos tanulási tevékenység segítségével, illetve pedagógusi támogatással valósítható meg. Az iskolai tanulás és a pedagógus szerepe tehát felértékelődik: mint a pedagógus által céltudatosan szervezett tanulási színtér és mint az adott szakterület problémamegoldásban jártas és felkészült szereplőjével (pedagógus) támogatott tanulási tevékenység, az adatok közti biztonságos szakmai szelekciót tudja garantálni. Ennek következtében idő takarítható meg a megismerési folyamatban, és ami ennél is lényegesebb az, a kognitív ökonómia, hogy a tanuló a kognitív döntéshozatalt nem vesztegeti olyan adatfeldolgozási folyamatokra, amelyek nem hasznosak az adott tanulási tevékenységben.
2. A virtuális világban, a keresőmotorok által felkínált adat nem mentes a részrehajlástól. Mivel a hálózat használati mintázatainkat figyelni, elemzi és adatosítja, ezért hiába ugyanarra keresünk rá többen, más találatot fog megjeleníteni. Az adat tehát információ formájában, valaki által feldolgozott és interpretált módon fog a felhasználó számára megjelenni. Amennyiben fontos az adat – és miért ne lenne az –, akkor gyakran csak több információ begyűjtésével és feldolgozásával lehet annak valódi állapotára következtetni.

-
3. Fontos, hogy a megismerő egyén (tanuló) és az őt támogató pedagógus megtapasztalja, hogy a képi és propozicionális tartalom különböző módon alakul, különböző problémahelyzetek megoldásában hasznos, kialakulásának és felhasználásának támogatása professzionális szakértelmet igényel. Probléma és pszichikus adottság függvénye, hogy egy-egy tanulási helyzetben kinek melyik a hozzáférhetőbb tartalom típus. A pedagógus mint professzionális szereplő a megismerési tevékenységben abban is tud támogatást nyújtani, hogy személyre szabottan jusson el a megismerés képi vagy propozicionális tartalma a tanulóhoz. A személyre szabott instrukciók, magyarázatok, ábrázolások, modellek adaptív alkalmazására a pedagógus személyes jelenléte és szakértelme a garancia.
 4. Koordinálni szükséges a verbális információk strukturálódásának folyamatát, azaz támogatni és kontrollálni szükséges a tanulók fogalomalkotását, majd állításaik és történeteiknek formálását a konvencionális tudásszerzés érdekében. Az iskola a konvencionálisan elfogadott tudások egyik színtere, a pedagógus a konvencionális tudások képviselője, ezért az iskolai tanulásban a lehető legrövidebb idő alatt és a leghatékonyabb módon jut el a tanuló a pedagógus támogatásával a történetek megformálásáig, a szabályok felfedezéséig, az alapelvek felismeréséig.
 5. Fontos, hogy a tanuló különbséget tudjon tenni elemi információ (tény, adat) és komplex információ (állítás, történet, leírás, szabály, alapelv) között, hogy el tudja dönteni, milyen típusú információk megszerzése a célravezető és ökonómikus egy-egy probléma megoldásához. Ez a folyamat a megismerés folyamata, amely nem működik a felhasználó (tanuló) megismerő tevékenysége nélkül. A megismerő tevékenységet azonban a megismerőnek szisztematikusan el kell sajátítani, és ebben a folyamatban a médiapedagógus professzionális támogatása nélkülözhetetlen (Ekström 2011).
 6. Az iskolai tanulás az a színtér, ahol a tudatosan tervezett és a pedagógus által koordinált tanulói tevékenységekben, lehetővé válik, hogy a fogalmak strukturált csoportjai, az események, eseménysorozatok, a képzetek, a szituációk, a viszonyok, sőt, még tárgyak is (pl. egy fizikai kísérlet elvégzése során) egy közös reprezentációban, *a sémában*, mint komplex tudás tárolódjanak.
 7. Az iskolai tanulás során a különböző tanulási tevékenységekben a pedagógus koordinálásával olyan *forgatókönyveket* (sztereotipikus eseménysorozatokat) is megismernek, kipróbálnak és begyakorolnak a tanulók, amelyek a mindennapi életben való boldogulásukat is lehetővé teszik, például online ügyintézés, adóbevallás vagy egyszerűen az önálló ismeretszerzés folyamata (forráskutatás, forráselemzés, problémamelemzés, problémamegoldás).
 8. Az elméletek, a formális rendszerek és a hálózatok hosszú évek megismerő tevékenységének eredményeképpen alakulhatnak ki, kialakulásukat a tanulási tevékenységek koordinált összerendezése, a tanulást támogató pedagógusok közös erőfeszítése, de legfőképpen a megismerő egyén, a tanuló személyes pszichikus műveltségének, feladat- és problémamegoldó tevékenységének eredménye.

2.2.2. Az operatív tudás

Az informacionális tudás kiépülése nem lehetséges az operatív tudás működése nélkül. Az operatív tudás szerveződését, azaz a reprezentációk tartalmával való műveletvégzést a következő komponensek határozzák meg: készségek, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készség szintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációk kialakulását, azaz a megismerést. A megismerési folyamat sajátja, hogy a későbbi folyamatok és működések mindig magukban hordozzák a korábbiakat, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készség szintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban az összes azt megelőző történet, leírás és szabály.

Szerveződését tekintve az operatív tudást, vagy Nagy József rendszerében operacionálisnak nevezett tudást, olyan, az információt létrehozó pszichikus műveletek és azok integrált rendszerei alkotják, amelyek kialakítása pedagógiai feladat. Az operatív/operacionális tudás műveleteit és rendszerét a teljesség igénye nélkül a 6. ábra mutatja be. A legfontosabb azoknak a képességeknek a kialakítása, amelyek birtokában az egyén képes a problémákat azonosítani, a problémával kapcsolatos összes szükséges információt felismerni, azokat megszerezni és felhasználni a probléma megoldása érdekében (Csapó 1990, Nagy 2000 alapján).

Az operatív/operacionális tudás műveleteit nem lehetséges tartalomtól függetlenül működtetni. Ez azt jelenti, hogy az informacionális tudás mint a megismerés tartalmi összetevője, természeténél fogva alapvetően határozza meg azt, hogy mely műveleti szintek működése válik lehetségessé a megismerésben. Vagyis, ha a digitális reprezentációk túlsúlya miatt egy gyermek nem elolvassa az Egri csillagokat, hanem megnézi a róla készült filmet, azok a műveletei és képességei, amelyek az írott szöveg értelmezéséhez kötődnek, nem fognak fejlődni, viszont azok, amelyek az analóg reprezentációk értelmezéséhez és a forгатókönyvek megértéséhez kötődnek, igen. A kérdés az, hogy milyen típusú műveletek és képességek szolgálják a komplex megismerő tevékenységet, az információs műveltséget, elegendőnek bizonyulnak-e azok az operatív/operacionális tudáselemek, amelyek a digitális reprezentációkhoz kötődnek? Eltekinthetünk-e azoktól a műveletektől és képességektől, amelyek az objektív valóság megismeréséhez (pl. kémiai, biológiai kísérletek) vagy a pszichikus reprezentációk (pl. történelemhez, irodalomhoz, nyelvtanuláshoz kötődő ismeretek) kialakításához kötődnek?

6. ábra. Az információ szerveződése – operatív/operacionális tudás

Önreflexió, Metakogníció		
Újrastrukturálás	Kereső asszociáció	Kiválogatás
Alkalmazás	Analógia	Következtetés
Létrehozás	Dedukció	Sorrendfelismerés
Megosztás	Indukció	Sorképzés
Értékelés	Problémamegoldás	Konvertálás
Elvonatkoztatás	Képesség	Kombinatív képesség
Általánosítás	Feladatmegoldás	Viszonyfelismerés
Összehasonlítás	Készség	Azonosítás
Szintézis	Művelet	Osztályozás Rendszerezés
Analízis	Rutin	Besorolás
Operacionális tudás		

Az operatív/operacionális tudás (kéességek) kialakulásának támogatása az iskolában a következő elvek mentén történhet:

1. Az iskolai tanulásban a pedagógus személyre szabottan, fokozatosan és tanulási problémaspecifikusan tervezze meg az alacsonyabb és a magasabb rendű pszichikus műveletek alakítását és gyakoroltatását: az analízist, kereső asszociációt, szintézist, összehasonlítást, sorrendfelismerést, sorképzést, kiválogatást, elvonatkoztatást, általánosítást, konkretizálást, azonosítást, viszonyfelismerést, értékelést, alkalmazást, újrastrukturálást, osztályozást-rendszerezést, besorolást.
2. Az iskolai tanulásban a pszichikus *rutinok és műveletek* pedagógus által tudatosan és személyre szabottan tervezett gyakoroltatásával, a pedagógus személyes jelenlétével és személyre szabott támogatásával, tantárgy- és problémaspecifikusan juttatható el a tanuló arra az információs szintre, amikor maga is felismeri, hogy milyen művelet elvégzésére van szükség, és azt képes hibátlanul végrehajtani. Ez a szint a műveletvégzés automatikus felismerésének és kivitelezésének, azaz az *információ készségszintje*.
3. Az iskolai tanulásban az értelmi tevékenység különböző logikai útjait, azaz a következtetések levonását, az indukciót, a dedukciót és az analógiát a pedagógus tudatosan tervezze, gyakoroltassa és kivitelezését támogassa.
4. Az iskolai tanulás során a pedagógus folyamatosan személyre szabott probléma-helyzeteket kínáljon megoldásra a tanulóknak, amelyek során a pszichikus folyamatok és működések begyakorlása által, az informacionális tudás összetevőjének fokozatos kiépülésével, az eredményes problémamegoldással egy időben megmutatható a tanulók kombinatív és egyéb kognitív képessége, kreativitása is.
5. Az iskolai tanulási tevékenység pedagógus általi támogatása a tanulók személyes tanulási tevékenységének a tudatosítását, az önreflexió gyakoroltatását is kell jelentse. Csak így válik lehetővé a tanulói metakogníció alakulása, az információ tudatos tervezése.

2.2.3. A megismerő tevékenység szabályozása: a motiváció

Végül az információk megszerzésének, az információs műveltség alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy az egyén legyen motivált az információk megszerzésében, akarjon és kitartóan tudjon részt venni olyan információs folyamatokban, amelyekben alakul az információs műveltsége, legyen igénye a folyamatos információ- és tudásszerzésre.

Az emberrel veleszületett ingerszükséglet arra sarkallja, hogy kereső-kutató cselekedeteket hajtson végre már igen korai életszakaszban. Ezért már a pár hónapos csecsemő is képessé válik rövid ideig irányítani a figyelmét arra az ingerre, ami felkeltette kíváncsiságát. Olyan rövid ideig tartó, ám tudatosan motivált cselekvést hajt végre, amelynek során kielégíti ingerszükségletét.

Az iskolába kerülő kisgyerek már képes a figyelmét hosszabb ideig egy számára érdekes információra irányítani, tartósan motivált információs cselekedetet végrehajtani. Minél többször fölkelti az információs tevékenység a figyelmét, annál kíváncsibbá válik, és annál inkább érdekelné fogja az információs tevékenység. Minél többször él át pozitív érzelmet az információs tevékenység kapcsán, annál többször fogalmazódik meg benne az információszerzés vagy az információval való tevékenykedés célja, annál többször fog információs tevékenységet végezni. Végző soron az iskolai tanulásban eljuthat a tanuló arra a motivációs szintre, ahol már meggyőződésévé válik, hogy az információval foglalkozni kiváló tevékenység, és értékévé válik számára az információs műveltség. Ezen a szinten már komoly akarati erőfeszítéseket képes tenni annak érdekében, hogy az információs műveltségét tudatosan és tervezetten, önszabályozó módon alakítsa. Az információs műveltség hajtóerejének is nevezett motivációs struktúra sokféleségét a 7. ábra mutatja be (Nagy 2000).

Fölmerül a kérdés, hogy a digitális reprezentáció túlsúlya befolyásolja-e az információs műveltséghez, a megismeréshez szükséges motivációs rendszert? A gyakorló pedagógus bizonyára tapasztalta, hogy a dinamikus, változó, folyamatosan „megújulást ígérő”, legtöbbször humoros, magas újdonságértékkel és információs értékkel bíró, képi természetű digitális reprezentációs dömping könnyedén magára vonja a figyelmet, ami arra sarkallja a megismerő személyt, hogy egyre több időt és energiát fordítson a digitális reprezentációk befogadására. Ezáltal, öngerjesztő folyamatként, a digitális reprezentációkkal való megismerő tevékenységre való motiváltság dominanciája jellemzi az információs műveltséget a 21. században, és kevésbé kap figyelmet az összes többi terület (objektív és szubjektív valóság).

Ez önmagában nem problematikus. A probléma abban rejlik, hogy a digitális reprezentációk sokasága és dinamikája olyannyira uralja a megismerő tevékenységet, hogy esélye sincs a megismerő személynek elmélyedni egy-egy digitálisan reprezentált témában. Ez azt eredményezi, hogy csak a tudatos válogatás és önkorlátozás segítségével kap lehetőséget a megismerő személy arra, hogy a digitális információ feldolgozása során egyrészt magasabb rendű információk birtokába jusson (szabályszerűségek, törvényszerűségek, esetleg elméletek), másrészt magasabb rendű, komplexebb műveleteket és képességeket alkalmazzon a digitális információk feldolgozásához (pl. problémafelismerés és -megol-

dás, következtetések levonása, alkalmazás stb.), harmadrészt pedig a motivációs struktúrájában magasabb rendű motivációkat is megtapasztaljon, mint az ingerszükséglet vagy a pillanatnyi figyelem (pl. egy cél elérésének alárendelni az információs tevékenységet, akarati erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy a célját elérje, vagy az alkotásvágy megélése stb.).

7. ábra. Az információs műveltség hajtóereje

Eszmény	Önfejlesztési igény
Meggyőződés	Kudarcfélelem
Érték	Teljesítmény motiváció
Akarat	Sikervágy
Cél	Alkotásvágy
Aktiváció	Tudásfeltáró motívumok
Érdeklődés	Megoldási késztetés
Emóció	Ambíció
Kíváncsiság	Igényszint
Motívum	Kötődés
Ingerszükséglet	Elismerési vágy
Figyelem	Elsajátítási motiváció
Motiváció	

A motiváció kialakulásának támogatása az iskolában a következő elvek mentén történhet:

1. Az iskolai tanulásban a pedagógus építsen a tanulók *kíváncsiságára, érdeklődésére*, az általa felkínált problémahelyzet mindig haladjon meg a tanulók meglévő tudásszintjét, ezáltal mozgósítsa a tanulóban a *tudásfeltáró és elsajátítási motivációt*.
2. Az iskolai tanulásban, ha az információs műveltség megszerzése a problémafelvetésben és -megoldásban ölt testet, a helyes megoldások kollektív bemutatása és értékelése alakítja a *megoldási késztetettséget és az elismerési vágyat*.
3. A problémák fokozatos és egyre bonyolultabb tervezésével és a személyre szabott támogatással a pedagógus támogathatja a tanulók *igényszintjének, ambíciójának és teljesítménymotivációjának alakulását*.
4. A felkínált problémák pragmatikus és interdiszplináris jellegének biztosításával és a személyre szabott támogatással, a pedagógus támogathatja a tanulók *alkotásvágyának* alakulását.
5. Az iskolai tanulásban a személyre szabott pedagógusi segítség hozzájárul a kudarcfélelem elkerüléséhez.
6. A pedagógus és tanuló személyes kapcsolatában lehetővé válik a tanuló *kötődésének* kialakulása elsősorban a pedagógushoz, majd a pedagógus személyén keresztül a tantárgyhoz, az információs tevékenységhez, a tanuláshoz.
7. Minden iskolai információs tevékenység végső célja a tanuló *önfejlesztési igényének* a kialakítása. Ezért az iskolai tanulás, az információs műveltség folyamata egyúttal önreflexív is kell legyen: a tanulónak a pedagógus támogatásával számba kell vennie a lehetőségeit és az elért eredményeit, meg kell vizsgálnia a személyes erőfeszítéseit, ki kell tűznie a legközelebbi megvalósítható tanulási céljait.

a jel és jelölt összetartozása, vagyis az adott interpretáció fennállása reprezentálódik[...] Az információ valamilyen ismeretet tartalmaz, vagy hordoz[...], viszont ez az ismeret nem feltétlenül tudás” (Ropolyi 2006, 20). Már Arisztotelész szerint is különbséget lehet tenni ismeret és tudás között. Az ismeret az esetleges ismerete, a tudás a szükségszerűség ismerete, azaz a tudás az ismeret specifikus változata. Az ismeret arról szól, ami fennáll, a tudás arról, ami fennáll és nem lehet másként. Az információ tehát vagy pusztán esetleges ismeret, vagy pedig szükségszerű ismeret, azaz tudás is. Egy interpretáció fennállhat, és szükségszerűen is fennállhat. Ennek megfelelően a tudástársadalom vagy tudásalapú társadalom fogalma az információs társadalom sajátos változatának megjelölésére szolgálhat (Ropolyi 2006; Buckland 1991).

Machlup megkülönbözteti a társadalmilag új tudást az individuálisan új tudástól: az előző korábban nem létezett tudás létrejöttére utal, az utóbbi már meglévő tudás „megjelenését” jelzi egy új elmében (Machlup 1962). Az előző részben ismertetett digitális reprezentáció megjelenésével a kérdés sokkal árnyaltabb annál, mint hogy a konvencionális tudás és a személyes tudás közötti különbség miben ragadható meg. Ma úgy lenne releváns a kérdésfeltevés, hogy a digitálisan folyamatosan termelődő tudás, a konvencionális tudás és a személyes tudás közt milyen kapcsolat van, vagy hogyan írható le a digitálisan, hálózatokban termelődő tudás és a konvencionális tudás?

A tudásalapú társadalom azt mutatja meg, ahogyan a tudományos megismerés kánonja szerint a digitális, a pszichikus és a külső kommunikációs reprezentációk segítségével megismerjük az objektív, szubjektív és virtuális valóságot. Ez a konvencionális tudásszerzés folyamata, amely a tudás kánonját eredményezi.

A tudástársadalom azt a folyamatot írja le, amelyben a tudástermelés zajlik: a személyesen megszerzett tudások a személyközi és a digitális hálózatokba épülve folyamatosan új hálózati tudásokat generálnak. Ez a hálózati tudásszerzés folyamata, amely a sok személyes tudásból szerveződik, ugyanakkor további személyes tudásokat generál (9. ábra).

9. ábra. A hálózati tudás és személyes tudás kapcsolata



A tudástársadalmak sajátossága, hogy a digitális kommunikáció folyamatos és dinamikus kontextust kínál a hálózati tudások termelődésének, ezért a tudástermelés beláthatatlan méreteket ölt. A digitális kommunikációban való folyamatos részvétel (közösségi média, internet) által a személy folyamatos megismerő tevékenységet végez. Fölvetődik a

kérdés: minőségileg miben különbözik a tudástársadalom megismerő tevékenysége, hálózati tudása a konvencionális megismeréstől és a konvencionális tudástól?

Mindkét folyamat alapja az információ, ami az adatokból és jelentésük ismeretéből tevődik össze, amelyeket az objektív, szubjektív vagy virtuális valóságunk megfigyelése és kognitív feldolgozása során nyerünk. Vannak azonban alapvető különbségek a kétféle megismerésben, a kétféle tudásban, amit az 4. táblázat mutat be.

4. táblázat. A konvencionális megismerés és a hálózati tanulás

Hálózati tudás és megismerés	Konvencionális tudás és megismerés
Gyors és dinamikus	Lassúbb, kevésbé dinamikus
Jellemzően kevésbé ellenőrizhető módszerekkel és eszközökkel történik	Kontrollálható módszer- és eszközkészlettel történik
Kevésbé megbízható információkat eredményez	Validált információkat eredményez
Az információk egymásmellettiése, laza kapcsolódása a jellemző	Az információk rendszerekbe épülnek és elméleteket alkotnak
Alaptevékenysége a digitális kommunikáció	Alaptevékenysége a kutatás- és problémaalapú tanulás
A személyes tudások alakítják, generálják	A személyes tudások korlátozott mértékben és kontrollált formában befolyásolják
Demokratikus, bárki részt vehet (és részt is vesz) a létrehozásában	Csak meghatározott szereplők, meghatározott jogosultságokkal és kompetenciákkal vesznek részt a létrehozásában
Mértéke és terjedelme korlátlan	Viszonylag jól körülhatárolható a terjedelme
Kiindulópontja az adat, mely nem mindig rendelkezik kellő integritással és stabilitással, ezért mulékony, változókony	Kiindulópontja a tudományos igényességgel kiválasztott, stabil és integrált adat, ezért megbízható, rekonstruálható
Képlékeny, kevésbé ellenőrizhető tudást eredményez	Megbízhatóbb tudást eredményez
Színtere a közösségi média és az internet	Színtere az oktatási intézmény, a kutatóműhely

A tudás és a műveltség egy folyamat különböző állomásai. A tudományos megismerésben a konvencionális tudások integrált rendszere elvezet a műveltség, majd a kultúra kialakulásához. A személyes megismerés folyamatának eredménye egy individuálisan megkonstruált, megszerzett, személyes tudás. A tudás kialakulását az jellemzi, hogy az információ birtokosa azt egy adott összefüggésben megfelelően be tudja sorolni és használni. A megszerzett tudás eredményezi az egyén megszerzett műveltségét, amely a megszerzett személyes tudáshoz hasonlóan annyiféle, ahányfélék vagyunk. A személyes tudás, személyes megismerés mind a hálózati tudásokból, mind a konvencionális tudásokból táplálkozik, helyzet- és személyfüggő, hogy mely folyamatot (hálózati tanulás vagy konvencionális megismerés) preferálja, esetében melyik megismerés a domináns.

A műveltség a tudás szervezőelve, azoknak az intellektuális eszközöknek és képességeknek a kialakulását jelenti, amelyek segítségével az egyén teljes mértékben részt tud venni saját társadalmában, kultúrájában. A műveltség olyan tudás, amely hatékonyan segíti az egyéni fejlődést, a személyes boldogulást, a másokkal való kapcsolattartást, a társadalmi munkamegosztásban való részvételt. A műveltség elsajátítása többnyire emberi alkotás-

kon, közvetítőkön keresztül (könyvek, műalkotások, médiumok, személyek), a társadalmi környezettel való interakció révén történik (Csapó 2009).

A 21. században a személyes műveltség kialakításának nehézsége abban rejlik, hogy a személyes tudás alakítása során föl kell venni a digitális kommunikáció ritmusát, azaz „erőltetett menetben” kell a megismerést folytatni, miközben soha nem tudunk lépést tartani a megismerés ütemével és mértékével. Ráadásul nemcsak a hálózati megismerés folyamatában kell maximálisan jelen lenni, hanem a konvencionális megismerés különböző formáit, szakaszait is sikerrel kell abszolválni. A helyzetet tovább nehezíti, hogy nincs végérvényes, statikus konvencionális tudás, tehát nincs végérvényes, konvencionális műveltség, nincs uniformizálható tudás, nincs uniformizálható műveltség.

A bemutatott okfejtés alapján összegzésképpen kijelenthető, hogy információsan művelt az a személy, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell megszerezni a szükséges képi vagy propozicionális új információt, a megszerzett információt képes feldolgozni, strukturálni, forgatókönyvekbe rendezni és a problémamegoldásban felhasználni, azaz megtanult tanulni, megismerni (ALA 1989). Mindez csak a pszichikus műveletek automatizálódásával, induktív, deduktív és analógiás alkalmazásával, a metakognícióval, azaz a megismerés tudatosításával párosulva valósítható meg. Mint ahogy nem mellőzhető az információs műveltségből a kíváncsiság, az érdeklődés, a megoldási késztettség, az elismerés utáni vágy, az igényszint, az ambíció, a teljesítménymotiváció és az önreflexió sem.

Arról talán meggyőzött a bemutatott megismerési modell, hogy mind a tudás, mind a műveltség fejlődik és fejleszthető, az egyre égetőbb kérdés azonban az: mi a feladata a pedagógiának a tudástársadalomban az információs műveltség fejlesztése kapcsán? Az információs műveltség fogalmát pedagógiai szempontból újradefiniálva jelölhetjük ki a fejlesztés lehetséges irányait, ezt hivatott megalapozni a háromdimenziós modell részletes bemutatása.

3. Információs műveltség és médiaműveltség

A médiaszövegek jelentése társadalmi konstrukció, ahhoz, hogy helyesen tudjuk értelmezni a médiaszövegek célját és funkcióját, ismernünk kell az ehhez szükséges társadalmi és kulturális kódokat. A médiaszövegek nagy része „nyitott” szöveg, tehát több eltérő olvasata, értelmezése lehet, ez függ időtől, helytől, a befogadó személyiségétől, korától, nemétől, iskolázottságától stb. (Herzog 2012). Minden médiaszöveget egyénileg fogadunk be és értelmezünk, a már említett közös kódrendszerből kiindulva. *A médiaműveltség elsősorban a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel* (Bawden 2001; idézi Koltay 2009, 2010). Ezt támasztja alá az a meghatározás, mely szerint a médiaműveltségen a kommunikáció különböző formáihoz való hozzáférés, elemzés, értékelés és előállítás képességét értjük (Key facts 2003). „A médiaműveltség azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók és hogyan prezentálhatók” (Koltay 2009).

A bemutatott meghatározások ráirányítják a figyelmünket azokra az elképzelésekre, amelyek az információs és médiaműveltséget ontogonisztikus együttvalóságukban kezelik.

A média- és információs műveltség konceptuális modellje felismerte a média és egyéb információhordozók jelentőségét a megismerésben, az információs műveltség alakulásában (TV, rádió, internet, múzeumok, könyvtárak, kiadók), a modell számol az információ 21. századi sajátosságával, a szóbeli kommunikáció, a távközlés és a mősorszórás, valamint a médiumok és az információszolgáltatók közötti konvergenciával is (Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines Published in 2013) (10. ábra).

A modell középpontjában kap helyet a média és az egyéb információszolgáltatók, beleértve az internetet is, ezek képviselik az információs forrásokat és az eszközöket. Ezek elérhetősége, rendelkezésre állása a média- és az információs műveltség kialakulásának minimumfeltétele.

A második, a középponttól koncentrikusan elhelyezkedő rész számba veszi azokat a motivációkat, szándékokat, amelyek az emberek információ- és médiahasználata és elköteleződése mögött meghúzódnak: a szórakozás, a társulás, az azonosulás, a megfigyelés és a megismerés.

A harmadik, a középponttól koncentrikusan elhelyezkedő rész a megértés, azokra az alapvető ismeretekre vonatkozik, amelyekkel az állampolgároknak rendelkezniük kell a média és egyéb információszolgáltatók működésével, funkcióival, természetével, etikai normáival kapcsolatban. A célra irányultság, a motiváció és a megértés eredményezi az információ kritikus elemzését, etikus felhasználását, valamint arra ösztönzi az állampolgárokat, hogy tegyenek lépéseket a médiához és az információhoz való hozzáférés érdekében.

A külső rész a folyamat és a gyakorlat, amelyben azok a tevékenységek kapnak helyet, amelyekkel hatékonyan és etikusan létre lehet hozni és fel lehet használni az információ-

kat, továbbá, amelyek segítségével megvalósítható a kapcsolattartás a média és más információszolgáltatókkal a társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális és személyes életben.

10. ábra. A média- és információs műveltség modellje

Az információ és a médiatartalom értékelése az aktuális cél, a hitelesség és a megbízhatóság szerint		A média felhasználása az önkifejezésre, a demokratikus kormányzásra, a részvételi demokráciára, a kulturák közötti párbeszédre			Szintézis, új megértés a döntéshozatalhoz	
Feltételek a média és egyéb információ források számára, hogy szerepüket és funkcióikat teljesíthessék						
IKT-s kompetenciákat használni az új információ és médiatartalom előállításához	A média és egyéb információ hordozók szerepe és funkciója a társadalomban	INFORMÁCIÓ-MÉDIA-TECHNOLÓGIA az interkulturális dialógusért, a demokratikus társadalomért		INFORMÁCIÓ-MÉDIA-TECHNOLÓGIA a környezetért	Az információ tárolásának és felhasználásának etikája	Döntések, ötletek, vélemények, új felismerések kommunikációja média és IKT segítségével
		INFORMÁCIÓ-MÉDIA-TECHNOLÓGIA a szándékos tanuláshoz	INFORMÁCIÓ-MÉDIA-TECHNOLÓGIA a problémamegoldásért	INFORMÁCIÓ-MÉDIA-TECHNOLÓGIA a tudatos döntéshozatalért		
		SZÁNDÉK, MOTIVÁCIÓ	INFORMÁCIÓ-MÉDIA-TECHNOLÓGIA a problémamegoldásért			
MEGÉRTÉS, ISMERET						
Szakmai követelmények és minőség az információ és médiatartalom előállításával kapcsolatban						
KÉPESÉG, ALKALMAZÁS		A média –és az információs tartalom kritikus elemzése és értékelése			Meghatározni és kifejezni az információs szükségletet, hozzáférni az információhoz	
Kiemelni és szervezni az információt						

Megvizsgálva a Digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszerét az öt dimenzió és a 21 kompetencia mentén (DIGCOMP – <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>) megállapíthatjuk, hogy a digitális kompetencia részeként tartja számon az információs műveltséget, a kommunikációt, a digitális- és médiatartalom-alkotást, a biztonságot és az információs és médiaműveltség gyakorlása során felmerülő problémamegoldást. Szintén érdekessége a modellnek, hogy a digitális kompetencia egyes területeit, köztük az információs műveltséget és a hozzájuk tartozó készségeket, képességeket és tevékenységeket úgy foglalja keretbe, hogy az elektronikus tanulási környezet virtuális platformját, vagyis az internetet tekinti elsődleges megismerési szintérnek. Egyenként megvizsgálva az öt terület kompetenciáit, belátható, hogy a médiaóra biztosíthat helyszínt és módszertant az információs és médiaműveltség, a társadalmi kommunikációban való részvétel, a tartalomalkotás, az információs biztonság és az információs problémamegoldás alakítására. Egy olyan komplex tudás és műveltség, amelyet speciális módszertannal, speciális tartalmakkal lehet hatékonyan fejleszteni.

11. ábra. A digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszere

Információs műveltség	Kommunikáció	Tartalomalkotás	Biztonság	Problémamegoldás
<ul style="list-style-type: none"> Böngészés, keresés, információk szűrése Információk értékelése Információk tárolása, visszakeresése 	<ul style="list-style-type: none"> Interakció teremtése a technika által Információ- és tartalommegosztás Online állampolgárság iránti elköteleződés Netikett Digitális identitás kialakítása 	<ul style="list-style-type: none"> Tartalom létrehozása Integrálás és újraszervezés Szerzői jog és licenzek Programozás 	<ul style="list-style-type: none"> Eszközök védelme Személyes adatok védelme Egészségvédelem Környezetvédelem 	<ul style="list-style-type: none"> Technikai problémák megoldása Szükségletek definiálása és technológiai válaszok Innovatív és kreatív eszközhasználat Digitális szakadék azonosítása

A média- és információs műveltséggel összefüggésben értelmezhető fogalomrendszert az UNESCO-dokumentum a következőképpen mutatja be (Wilson–Grizzle–Tuazon–Akeympong–Cheung 2011, 19):

12. ábra. A média- és információs műveltséggel összefüggő fogalomrendszer



3.1. A média- és információs műveltség társadalmi jelentősége

Az UNESCO 2013-ban publikált információs és médiaműveltséggel kapcsolatos politikai és stratégiai iránymutatásai szerint, a média- és információs műveltség egyértelmű előnyöket eredményez az állampolgárok, a kormányok, a média és az információ minősége, valamint a kutatási tevékenység számára, ezért annak alakítása a formális és a nem formális oktatásban minden társadalom alapvető szüksége.

Az állampolgárok számára a média- és információs műveltség előnyeit a következőképpen lehet összegezni:

1. Aktívabb és demokratikusabb részvétel

A média- és információs műveltség alapja a szólásszabadságnak, az információkhoz való hozzáférésnek és a minőségi oktatásnak. A média- és információs műveltség pozitív hatást gyakorol a tanításra és a tanulásra, arra készíti az állampolgárokat, hogy aktívabb szerepet töltsenek be a társadalomban (Grizzle–Calvo ed. 2013, 58). A fogyasztás mellett növeli az állampolgárok szerepét a tartalom és a tudás előállításban. Az információs és médiaműveltség nélkül a polgárokat nem lehet jól informálni, mert nem fogják tudni megszerezni az információkat, nem lesznek képesek azok feldolgozására és felhasználására. Csak az információs és médiaműveltséggel rendelkező állampolgárok, köztük a fiatalok képesek aktívan részt venni a közösségeikben és a társadalomban a jó és hatékony kormányzás érdekében. A média- és információs műveltséggel rendelkező polgárok kritikus álláspontot képviselnek saját döntéshozatalukkal és tanulásukkal kapcsolatban (Frau-Meigs–Torrent 2009). A média- és információs műveltség ráébreszti a fiatalokat és az állampolgárokat a metakogníció fontosságára, a tanulás megtanulásának, a megismerésnek, az információszerezésnek és -feldolgozásnak a lehetőségeire a konvergens média-környezetben (újmédia, könyvtárak és más információszolgáltatók).

2. A globális állampolgársággal kapcsolatos etikai felelősség ismerete

A média- és információs műveltség megismerteti az állampolgárokkal a véleménynyilvánítás etikus és kulturált formáit, a véleménynyilvánítás szabadságát (nem szitkozódunk, gyalázkodunk, hanem kulturáltan fejezzük ki a véleményünket a tömegkommunikációs felületeken). Kialakítja a médiával kapcsolatos személyes és szervezeti etikai felelősséget, az információ és kommunikáció iránti felelősséget, és mindezek megalapozzák a tudatos állampolgárságot. A tudatos állampolgárság azt jelenti, hogy a polgárok saját cselekedeteiket úgy irányítják, hogy valami pozitív változást hozzanak létre a világban, miközben tiszteletben tartják mások jogait (magánélet, biztonság, szellemi tulajdon) (Grizzle–Calvo ed. 2013, 59).

3. A sokféleség, a párbeszéd és a tolerancia lehetővé tétele

A média- és információs műveltség hatékony eszköz lehet a kultúrák közötti párbeszéd, a tolerancia és a kulturális kapcsolatok megteremtésére, a társadalmi generációk közötti stratégiák és párbeszéd generálására (Frau-Meigs–Torrent 2009).

Kormányzati szempontból a média- és információs műveltség, ha az új, kognitív tanulási módokat megosztják az emberek, az az állampolgárok hatalmának erősítéséhez vezet, továbbá elősegítheti a bizalmat és a tiszteletet a társadalom minden tagja számára (Frau-Meigs–Torrent 2009, 20).

a) Az oktatáshoz kapcsolódó előnyök

A média- és információs műveltség hídépítésre szolgálhat az osztálytermi helyiségben zajló tanulás és a digitális térben történő tanulás között. Elősegíti az oktatási eredmények javítását azáltal, hogy felkészíti a polgárokat a politikai, gazdasági és társadalmi életben való teljes részvételre.

b) A politikai döntéshozatalhoz kapcsolódó előnyök

Az IKT-infrastruktúra kiépítésével, biztosításával, könnyen hozzáférhető kormányzati információk és szolgáltatások fejlesztésével, a műsorszórás és a média önszabályozásának szabályozási rendszereit támogató, megfelelő kormányzással, a nemzet emlékének

védelmével (könyvtárak, archívumok és múzeumok révén), adatvédelmi és szerzői jogi előírásokkal, az internetes szabályozási rendszerek kialakításával, az e-kereskedelem működésének biztosításával a média és információs műveltség hozzájárul a politikai folyamatok alakulásához.

c) A média- és információs szolgáltatókhoz kapcsolódó előnyök

A média- és információtudás kritikus ismereteket ad a média és az információs csatornák működéséről a demokratikus társadalmakban. A média- és információműveltséggel rendelkező társadalom elősegíti a média és az információ szabad, független fejlődését, valamint a média és az információs rendszerek minőségének javítását, továbbá azt, hogy az állampolgárok ismerjék a médiához és az információhoz fűződő jogait és kötelességeiket, hogy függetlenül hozzáférjenek a sokféle információs szolgáltatótól származó információkhoz (Grizzle–Wilson 2011).

3.2. A média- és információs műveltség öt törvénye

Az UNESCO szintén kidolgozta a *média- és információs műveltség öt törvényét*, melyet a magyarországi médiaoktatásban (a digitális technológia és kultúra tantárgyban) is alapul kellene venni (Five Laws of Media and Information Literacy).

Az *1. törvény* kimondja, hogy a különböző információs platformok és helyszínek (könyvtár, múzeum, internet, tömegkommunikáció, személyközi kommunikáció) egymáshoz viszonyítva egyenlők. Az embereknek ezeket a csatornákat használniuk kell a „kritikus társadalmi szerepvállalás és a fenntartható fejlődés érdekében”. A törvény azt sugallja, hogy az információhoz való jogot alapjogként kell értelmezni.

A *2. törvény* a felhasználókat – az összes felhasználót – alkotóként, nem csupán fogyasztóként azonosítja, és hangsúlyozza a nemek közötti egyenlőséget. Kijelenti, hogy segíteni kell a felhasználókat az információ létrehozásban, az önkifejezésben.

A *3. törvény* figyelmeztet arra, hogy az információk torzulhatnak, továbbá arra is, hogy az információk nem értéksemlegesek, ezért van szükség a média- és információs műveltségre, hogy felismerjük a média által kifejeződő értékeket, érdekeket.

A *4. törvény* mindenkit potenciális tanulónak és információfogyasztónak tekint még akkor is, ha ennek nincs mindenki tudatában. Minden állampolgár szeretné megismerni és megérteni az új információt, tartalmat, akárcsak kommunikálni azt, és ezek a jogai nem sérülhetnek.

Az *5. törvény* szerint a média- és az információs műveltség folyamatos dinamikus tapasztalat, amely akkor teljes, ha az egyén rendelkezik mindazokkal az ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel, amelyek az információs és médiatartalom hozzáférésehez, értékeléséhez, alkalmazásához, létrehozásához, kommunikálásához szükségesek.

Az UNESCO által összeállított tanterv (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers) tartalmazza a média- és információs műveltség pontos leírását, az állampolgárok felkészítéséhez szükséges alapvető kompetenciákat és készségeket, amelyek által képessé válnak arra, hogy kapcsolatba lépjenek a médiával és az információkkal, kialakulhat a kritikus gondolkodásuk és az egész életen át tartó tanulási képességük. Ugyanez a dokumentum

összehasonlíttja a médiaműveltséget és az információs műveltséget azok céljai, kimeneti követelményei szerint (Wilson–Grizzle–Tuazon–Akeympong–Cheung 2011, 18):

13. ábra. Médiaműveltség és az információs műveltség követelményei

MÉDIAMŰVELTSÉG						
Megérteni a média szerepét és funkcióját	Megérteni azokat a feltételeket, amelyeknek a média eleget tesz (megfelel)	A médiatartalom kritikai analízise és értékelése	A média felhasználása a részvételi demokráciára, a tanulásra, az interkulturális párbeszédre	Tartalom-előállítás	IKT és egyéb médiához kapcsolódó készség	
INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG						
Megfogalmazni és artikulálni az információ-szükségletet	Az információ lokalizálása és megszerzése	Az információ értékelése	Az információ szervezése	Az információ felhasználása	Az információ kommunikálása és etikus felhasználása	Egyéb információs készségek

Az UNESCO tehát rendelkezik egy tantervvel az információk, a média és technológiai tartalmak hozzáférésére, értékelésére, felhasználására, előállítására és továbbítására, a hozzájuk kapcsolódó ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel, amelyhez a magyarországi készülő kerettantervek³, művészetek, valamint a digitális technológia és kultúra tantárgyait hozzá kellene igazítani.

Az UNESCO által kidolgozott tanterv alapmoduljai:

1. Digitális állampolgárság: A véleménynyilvánítás és az információ és a véleménynyilvánítás szabadsága; A demokratikus diskurzus és az egész életen át tartó tanulás;
2. A hírek és az állampolgárság megértése;
3. Az információ és a média reprezentációja;
4. Az információ és a média nyelve;
5. Reklám;
6. Új és hagyományos média;
7. Információs és könyvtári készségek;
8. Kapcsolat a média- és információs műveltség, a kommunikáció, a pedagógia és a tanulás módja között.

Az UNESCO által kidolgozott tanterv kiegészítő moduljai:

9. Közönség;
10. Média és a globális falu;
11. Digitális szerkesztés és számítógépes retusálás;
12. Stratégiák a tanterv adaptálásához vagy átvételéhez;
13. A tantervi kifejezések szótára.

³ Jelen munka írása közben kidolgozás alatt van az új, 2020-as NAT és a hozzá kapcsolódó kerettantervek.

4. Tanulási környezetek a 21. században

Manapság a megismerés legnépszerűbb formái nem iskolai keretekhez kötődnek. Főlértékelődnek azok a megismerési tevékenységet támogató formák, amelyek dinamikusak, képi természetűek, szimultán sok és érdekes információt hordoznak, interaktívak, mobilisek, motiválók és figyelemfelkeltők, ezért a gyermekek hosszú időt töltenek el az ilyen megismerő tevékenységgel. Ilyen újfajta megismerési formák az IKT-val támogatott internetalapú megismerő tevékenységek. Egyre égetőbb megválaszolni a kérdést: hogyan tud az iskola olyan tanulási környezetet teremteni, ahol a gyermek optimálisan fejlődik, miközben legalább olyan motivációval végzi a megismerő tevékenységet, mint az IKT-val támogatott internetalapú megismerő tevékenységet? Kézenfekvő lehetne a válasz: helyezzük IKT-s alapokra és internetes platformra az iskolai tanulást, ez azonban további kérdéseket vet föl.

1. Tudjuk-e biztosítani minden gyermek számára a megfelelő eszközt és a folyamatos szélessávú internethasználatot?
2. Jó-e az a gyermek fejlődése szempontjából, ha arra sarkalljuk, hogy folyamatos onlétben, kapcsolatban legyen? Milyen lehetőségeket és kockázatokat rejt az onlét? (EU KIDs online, 2011. 5)
3. Tudjuk-e biztosítani a naprakész, interaktív, dinamikus, képi természetű, újdonságtértékkel és figyelemfelkeltő jelleggel bíró iskolai tananyagokat, amelyek képesek „fölvenni a versenyt” a spontán internetalapú megismerő tevékenységekkel?
4. Lépést tud-e és lépést kell-e tartani azzal az információs változással az iskolai megismerésnek, ami az internetalapú IKT-val támogatott tanulást jellemzi?
5. Az internetalapú IKT-val támogatott megismerő tevékenység eredményeképpen létrejövő tudás természeténél fogva elfoglalhatja-e az iskolai tudás helyét, betöltheti-e az iskolai tudás szerepét?
6. Lemondhat-e az iskola a személyes interakciókban rejlő megismerés formáinak céltudatos alkalmazásáról?

A teljesség igénye nélkül felvázolt kérdések rámutatnak arra a feszültségre, amely az internetalapú IKT-val támogatott megismerés és az iskolai megismerés között húzódik. Annak vagyunk szemtanúi, hogy a gyermekek napi több órát töltenek internetalapú IKT-val támogatott megismeréssel a saját eszközük segítségével, ezért nem teheti meg az iskola, hogy figyelmen kívül hagyja a gyermek internetalapú megismerő tevékenységét. Jelen fejezet arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja, milyen módon lehetne megváltoztatni az iskolai tanulási környezetet, hogy hasznos, reális és vonzó lehetőséget kínáljon a gyermek megismerő tevékenységéhez.

4.1. Az információ mint megismerés

Ahogy a 2. fejezetben láthattuk, a 21. századot szokták információs társadalomnak is nevezni, hiszen az információ jelenléte és „termelődése” még egyetlen társadalmat sem

határozott meg ilyen mértékben. Azt is láttuk, hogy a 21. században a tudás és a megismerés átalakult, ezért felmerül a kérdés, hogyan kell átalakulnia a tanulási környezetnek?

A gyermek, amikor amellettt érvel, hogy miért nincs szüksége megtanulni a világtörténelem eseményeit, színtereit, évszámait stb., arra hivatkozik, hogy az információs társadalomban *az információ folyamatosan rendelkezésre áll. Tehát sokkal inkább az információ megszerzésének képességét látja fontosnak, mint magát az információt.*

Fülöp Géza nézete szerint az értelmezett ismeret az információ, amely az adatokon végrehajtott gondolati műveletek eredményeként jön létre. Tehát az információ a gondolkodási műveletek eredménye. Az interpretáció szükségképpen az individuum elméjében megy végbe, vagyis információ csakis ezen a „helyen” keletkezhet. Mindez azt is jelenti, hogy az információ sajátos ontológiai státusszal bír: *virtuális létező*. Ráadásul ez a státusz öröklődik is, azaz minden információból létrehozott további termék is virtuális létező lesz. Az információ valamilyen esemény, történés révén jön létre, állítja Fülöp Géza, ezért az információ a valószínűséggel fordított arányban áll. Az információs társadalomban az események és történések maguk is lehetnek információk, például egy Facebook-poszt megjelenése az idővonalamon egy történés, de a poszt önmaga már egy információ, mert egy valós vagy egy virtuális esemény interpretációját hordozza. Azt kell felismernünk, hogy az információs társadalomban az információ keletkezése, alakulása egy olyan láncolat, amelyben sok esetben nagyon nehéz visszakeresni a valódi eseményt vagy történést, sőt, az is lehetséges, hogy nincs valós esemény vagy történés, például egy gépzene megjelenése a virtuális térben (Fülöp 1990).

Machlup a tudást és az információt mély és lényegi egységben kezelendőnek tekinti, bármennyi vita folyik is a kettő közötti különbségről az egyes diszciplínák irodalmában (Machlup 1962). Kiindulási pontunk Fülöp Géza után az, hogy az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye. *Ezt a folyamatot a pedagógia és a pszichológia megismerési folyamatnak nevezi. Amennyiben az információ természetét mélyebben meg szeretnénk érteni, úgy az emberi megismerést kell a vizsgálat tárgyává tenni.* Ebből az okfejtésből következik, hogy nem elfogadható az az érvelés, amely csupán az információ megszerzésének képességét tartja fontosnak, magát az információt nem, hiszen láthattuk, hogy nem igaz az az állítás, hogy az információ folyamatosan rendelkezésre áll. Az adat és a tény állhat folyamatosan rendelkezésre, és ebből csak akkor lesz információ, ha a megismerő személy értelmi műveletek segítségével az adatokat, tényeket kiválasztja, majd feldolgozza annak a célnak megfelelően, amely célból kiválasztotta őket. Vagyis, aki az információ jelentőségét tagadja és csak annak a megszerzését tartja fontosnak, az nem ismeri az információ természetét.

Ahogy a 2. fejezetben megvizsgáltuk, a megismerés folyamata kognitív pedagógiai szempontból a környező világ megismerését jelenti. Csapó Benő *Kognitív pedagógia* című munkájában megkülönbözteti az informacionális tudást az operatív/operacionális tudástól (Csapó 1992). Meglátása szerint a reprezentáció tartalma, az *informacionális tudás* képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette

(Buckland 1991). A verbális információk strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operatív/operacionális (képeségbeli) tudás teszi lehetővé.

Az operatív/operacionális tudás szerveződését, azaz a reprezentációkkal való műveletvégzést, a következő komponensek határozzák meg: készségek, jártasságok, feladatmegoldás, problémamegoldás, képeségek. A reprezentáció – vagyis a megismerési folyamatban az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készségszintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációt, a megismerést. A megismerési folyamat természete, hogy a magasabb rendű működések mindig magukban hordozzák az alacsonyabb rendűeket, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készségszintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban, az összes azt megelőző történet, leírás és szabály (Csapó 1992). Ebben az értelemben az információt – vagyis a tudást – a verbális információk és a műveletek magasabb elvonatkoztatási szinten történő strukturálásával, azaz a megismerés folyamatával azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette. Fontos hangsúlyozni, hogy az informacionális és az operacionális tudás működése elképzelhetetlen a *motivációs rendszer* megfelelő fejlettsége és működése nélkül: kíváncsiság, érdeklődés, meggyőződés és pozitív érzelmek, attitűdök hiányában nem fog az egyén megismerő tevékenységet végezni.

4.2. A tudás természetének átalakulása – megismerés az információs társadalomban

Ahogy a 2. fejezetben láttuk, az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mai (Castells 2005). Az információ keletkezésének, előállításának ezt a bőségét egy harmadik reprezentáció megjelenése tette lehetővé a megismerési folyamatban, az ún. digitális reprezentációé. Föltehetjük a kérdést: nem ugyanúgy külső reprezentációról beszélhetünk a digitális reprezentáció esetén, mint amikor a nyomtatás megjelenésével vagy a rádió és televízió mint médium megjelenésével a tömegkommunikáció elterjedt? Megvizsgálva a médiumok megismerésre gyakorolt hatását, megállapíthatjuk, hogy mivel az újmédia és az internet mint médium, a web 2.0. olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amely által *birtokolja azokat a tulajdonságokat, amelyekkel a pszichikus és a külső reprezentációk összessége rendelkezik (14. ábra)*, átalakítja a megismerés természetét és létrehozza az ún. digitális megismerést és a hálózati tudást.

14. ábra. Digitális reprezentáció a megismerésben



A web 2.0. néven futó internetes szolgáltatások a közösségekre épülnek, azaz a felhasználók közösen készítik a tartalmat, információkat hoznak létre vagy megosztják egymás információit. A felhasználók jellemzően kommunikálnak egymással és kapcsolatokat alakítanak ki egymás között, digitális tartalmakat hoznak létre és osztanak meg. Ezek a digitális tartalmak propozicionális és képi természetűek, előállításuk és felhasználásuk során mind operatív/operacionális, mind informacionális megismerés történik, előállításuk leggyakrabban interaktivitáson alapul. Megjelenítésükre, azaz külső reprezentációjukra sajátos internetes nyelvi és képi kódok állnak rendelkezésre. Az ilyen módon létrehozott információ sajátos megismerési folyamatot jelent és sajátos, ún. hálózati tudást hoz létre.

A digitális megismerés és a hálózati tudás főbb jellemzői:

- a digitális megismerés on-jelenlét formájában történik, mely jelenlétre az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság, az azonnali megoszthatóság jellemző;
- természete szerint nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik: felfokozott motivációs és érzelmi állapotban, nagyon sok és újszerű adat műveleti feldolgozása, ideális esetben rendszerezése történik;
- a digitális megismerésben könnyen létrehozható az információ, továbbá könnyen módosítható, másolható, reprodukálható, újrafelhasználható és terjeszthető (Brown–Duguid 2000).

A digitális reprezentáció tehát túlnőtte azokat a kereteket, amelyeket a külső reprezentációk mostanáig betöltöttek, az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség, a megismerés szerepében mutatkozik meg.

Rainie és Wellman szerint a web 2.0. korszakában a megismerésre a következő folyamatok jellemzőek:

1. az elérhető információ mennyisége drasztikus mértékben növekszik;
2. az információ felhasználása differenciálódik (bárhonnan bármikor elérhető az információ);
3. az információ sokkal változatosabbá válik a kevesebb kontroll hatására;
4. az információáramlás gyorsul;

5. a releváns információ megtalálása könnyebbé válik (keresőmotorok segítségével);
6. előtérbe kerülnek a hiteles és megbízható információforrások (felhasználói visszajelzések, értékelések, rangsorolások segítségével);
7. az információ és a kommunikáció keveredik, szorosan összefonódik (Rainie–Wellman 2012).

A bemutatott sajátosságok optimista szemléletet tükröznek, ma már, hacsak a napi szinten megjelenő álhírekre gondolunk, korántsem lehetünk biztosak abban, hogy a releváns információ megtalálása könnyebbé válik; csak abban az esetben, ha megfelelő digitális és információs műveltséggel rendelkezik az egyén, melynek birtokában meg tudja ítélni, hogy a számára legmegfelelőbb információt találta-e meg.

A hálózati tudás fajtái csoportosíthatók aszerint is, hogy milyen kérdésre adnak választ (5. táblázat). A tudás legfontosabb formája tudni azt, hogy mit kell tudni, hogyan tudjuk meg, és ha megtudtuk, mit is kezdünk vele (Castells 2005, 140). Könnyen belátható, hogy a 21. századi megismerés forrásai átlépik az iskolai megismerés forrásait (tankönyv, tananyag, pedagógus), bárki vagy bármi az információ birtokosává válhat. A megismerés tehát átlépi azokat a biztonságos iskolai kereteket, amelyben a pedagógus támogatásával könnyen felismerheti a gyermek, hogy milyen információra van szüksége, az információt honnan és hogyan tudja megszerezni, az információt hogyan és mire tudja felhasználni. A digitális megismerés során a megismerő saját felkészültségére, digitális és információs műveltségére számíthat elsősorban.

Az iskolai megismerésre új feladatok hárulnak: kialakítani a gyermek digitális és információs műveltségét, azokat az alapvető operatív/operacionális tudásbeli képességeket, melyek birtokában elő tudja állítani és meg tudja szerezni a számára fontos információt, és azt fel is tudja használni a problémája megoldása érdekében, továbbá azokat az informacionális tudásbeli összetevőket, amelyek segítségével képessé válik ítéletet alkotni a megszerzett információk természetéről, minőségéről, a felmerült problémák természetéről és lehetséges megoldásukról.

5. táblázat. A tudás csoportosítása Manuel Castells szerint

A kérdés	A kérdés tartalma
Tudd, ki!	Tudni, hogy ki az, aki a szükséges információkkal vagy képességekkel rendelkezik.
Tudd, mit!	A szükséges információk ismerete.
Tudd, hogyan!	Tudni, hogy az adott művelet, feladat, algoritmus hogyan oldható meg.
Tudd, miért!	Ismerni/érteni az oksági kapcsolatokat.
Tudd, miért fontos!	Ismerni/érteni az adott tudás jelentőségét, a felhasználás lehetőségét.

Horányi Özséb a *Társadalmi kommunikáció* című kötetben megkülönbözteti a „mi” típusú tudást, mint tudni mi (a helyzet), a „hogyan” típusú tudást (lehet/kell megcsinálni), és a „melyik” típusú tudást (a jobb, a relevánsabb). A mi típusú tudás a megismerés tartalmára, a hogyan típusú tudás a megismerés képességbeli összetevőire (képességek, jártasságok), a melyik típusú tudás arra a speciális kritikai feldolgozási képességre utal, amely a műveltség, különösen a médiaműveltség mutatója lehet, a metakogníció szintjét

írja le (Horányi 2001, 27). Ez utóbbi tudás megszerzésére tevődik a hangsúly az információ és médiaműveltség alakítása során.

4.3. Tanulási környezetek a 21. századi iskolában

Tanulási környezet alatt olyan támogató környezetet értünk, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy a tanulók a lehető legjobban tanuljanak, a leghatékonyabb megismerő tevékenységet végezzenek. Ezek a tanulási környezetek figyelembe veszik az egyéni tanulói sajátosságokat, támogatják a pozitív emberi kapcsolatokat.

A Partnership for 21st Century Skills program alapján, a 21. századi tanulási környezetek olyan környezetek közös rendszerét jelentik, amelyek:

- személyes támogatással működő, fizikai környezetben segítik a 21. századi készségek tanulását és tanítását;
- támogatják a szakmai fejlődést, amelynek keretében az oktatók együttműködhetnek, megoszthatják egymással jó gyakorlataikat;
- a 21. században megjelenő, valós kérdéseket és valós problémákat mutatnak be (pl. projektmunka);
- minden résztvevő számára egyforma lehetőségeket biztosítanak a minőségi eszközökhöz való hozzáféréshez;
- biztosítják a megmutatkozást a csoportok és egyén számára egyaránt;
- támogatják a kiterjesztett közösségeket és a nemzetközi együttműködést mind a személyes, mind pedig az online tanulás során (21 st Century Learning Enviroments).

A sajátosságok alapján kiemelhető az a három paraméter amely mentén a 21. századi tanulási környezeteket létre lehet hozni (6. táblázat). Mindenekelőtt, a tanulási környezetet meghatározza az az *oktatáspolitikai paradigma*, az a szakmai protokoll és kánon, amely mentén az adott tanulási környezet létrejön. Amennyiben a 21. századi tanulás számára adekvát környezetet kívánunk biztosítani, úgy felül kell vizsgálnunk azokat a paradigmákat és kánonokat, amelyekkel a tanulásszervezés terén rendelkezünk, hogy kedvező feltételeket teremtsünk új, rugalmas, nyitott, adaptív, a résztvevők igényeinek megfelelő tanulási környezetek számára.

A *fizikai környezet* a második paraméter, amelyre a tanulási környezet szervezésénél figyelni kell. Ez jelenti a megismerő tevékenységben résztvevő személyeknek a szerveződését, személyes együttműködését, a tanulási környezet megfelelő felszereltségét digitális és egyéb oktatási eszközökkel.

Végül a *digitális környezet* a harmadik paraméter, amely a megismerés új színterét és módszerét jelenti, azokat a hálózatokat, amelyek kialakulnak egy-egy valós probléma megoldására, azokat a fejlesztett valóságokat, amelyekben a virtuális megismerés végbe megy, ahol az együttműködésen és a kommunikáción túl a nyilvánosság is biztosított a tapasztalatok és a jó gyakorlatok cseréjére, az információ megosztására (Szabó–Singer–Varga 2011). A digitális környezet olyan új színtér, amely képes megsokszorozni a megismerési színtereket a fizikai téren belül is, és ezekre a színterekre gyakran nem jellemző a pedagógus jelenléte, koordinációja, facilitáló tevékenysége, kontrollja.

6. táblázat. A 21. századi tanulási környezetek sajátosságai

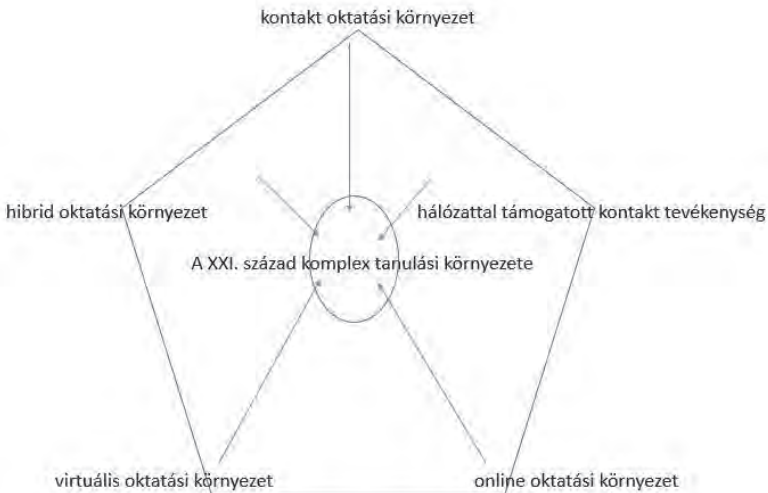
Szellemi környezet	Fizikai környezet	Digitális környezet
<ul style="list-style-type: none"> - Oktatáspolitikai paradigma - Kánon – NAT, köznevelési törvény - Szakmai protokoll a nevelésről, tanításról 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanárok, tanulók, más felnőttek - Személyes támogatás - Tárgyi környezet - Digitális eszközök 	<ul style="list-style-type: none"> - Hálózatok - Applikációk - Fejlesztett valóságok - Virtuális személyiségek - Nyilvánosság és kommunikáció - Együttműködés
Valós problémák megoldására szerveződnek		

Ollé János a tanulási környezeteket a következő csoportosítás szerint értelmezi:

- kontakt oktatási környezet – a tanulók és a pedagógusok személyes jelenléte jellemzi;
- hálózattal támogatott kontakt tevékenység – a kontakt oktatási környezetben lehetőség van a web 2.0. felhasználására, bevonására;
- online oktatási környezet – Moodle, Google Plus, Facebook;
- virtuális oktatási környezet – speciálisan tanulási célra kifejlesztett virtuális valóság, pl. Second Life;
- hibrid oktatási környezet – az előzőekben felsorolt környezetek keveréke (Ollé 2012).

Lévai Dóra meglátása szerint a felsorolt oktatási környezetek együttese jelenti a 21. századi komplex tanulási környezetet, ahogyan ezt a 15. ábra mutatja (Lévai 2014).

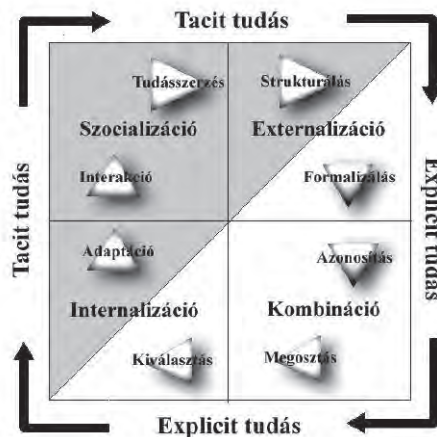
15. ábra. A 21. századi komplex tanulási környezet



Nonaka és Konno tudásmenedzsmenttel foglalkozó szerzőpáros, a tanulási környezet lényegét a tanulás folyamatainak komplexitásában ragadják meg (16. ábra). Számukra az a legfontosabb, hogy olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amelyben az explicit tudás mellett a tacit tudások is felszínre kerülhetnek, beépülhetnek a megismerés folyamatába. Ez meglátásuk szerint csakis akkor valósulhat meg, ha a megismerést egy spirálszerűen ismétlődő, emelkedő ciklusokban zajló folyamatként szervezzük meg, ahol egyszerre biz-

tosítottak a szocializáció, az externalizáció, a kombináció és az internalizáció folyamatai (Nonoka–Konno 1998). Iskolai környezetre vetítve ez azt jelenti, hogy a tanulás közösségi tevékenység formáját ölti, ahol a legváltozatosabb szocializációs háttérrel rendelkező egyének lépnek egymással interakcióba, osztják meg egymással személyes, tacit tudásaikat. Miközben minden csoporttagnak lehetősége van megosztani a tacit tudását, aközben egy komplex formalizálási és strukturálási tevékenységet kell végeznie ahhoz, hogy a tacit tudását explicit tudássá konvertálja, externalizálja. A megosztott, formalizált tudás jelent tartós tudást, erre több szerző felhívja a figyelmet a szakirodalomban. A megismerésben résztvevők abban érdekeltek, hogy az interakcióban megszerezzék azokat a tapasztalatokat, tudásokat, amelyeket a többiek birtokolnak és externalizálnak. A kölcsönösen megosztott tudások kombinációja eredményezi az új tudást, ez rendelkezik innovációs potenciállal. Minél szélesebb keretet biztosítunk a kombináció számára, annál több és értékesebb új tudás keletkezhet. Ezeket az új tudásokat internalizálják és adaptálják saját szükségleteiknek megfelelően a tanulásban résztvevő ún. tudásközösségek.

16. ábra. Tanulási folyamatok a szervezetekben Nonoka és Konno, valamint Kovács István Vilmos nyomán



A szerzőpáros elsősorban szervezeti keretek közt vizsgálta a megismerési folyamatokat, a szervezeti tanulást és fejlődést középpontba helyezve. Megállapítják, hogy az emberek nem csak alkalmazkodnak a zajló tudásfolyamatokhoz, hanem alakítják is azokat, ezért egy-egy szervezeten belül megszámlálhatatlanul sok egymással részben vagy egészben átfedő tudáspirál azonosítható. A tudásmenedzsment célja, hogy a tudáspirálok számát gyarapítsa és a spirálok emelkedését gyorsítsa (Orna 2004). A 21. században az iskola is tudásteremtő szervezetnek tekinthető, ahol a tanulók és a pedagógusok közösen érdekeltek abban, hogy a tacit és az explicit tudásból új közös tudás keletkezzen, ezért a Nonoka és Konno által leírt tudáspirál-elmélet jól adaptálható iskolai tanulási környezetre is. A megismerés színterét Nonoka és Konno a „BA” fogalommal írja le, mely olyan fizikai, virtuális, mentális tér vagy mindezek kombinációja, amely lehetőséget biztosít a tudás létrehozására, rendszerezésére, gyakorlatba ültetésére és kommunikálására, megosztásra (Nonoka–Konno 1998).

Ezeken a színtereken létrejöhetnek az ún. gyakorlatközösségek vagy tudásközösségek, amelyekben megteremtődik az innováció valódi lehetősége. Tomka János szerint a leg-sikeresebb gyakorlat- vagy tudásteremtő közösségek lehetnek formális szervezetek, gyakoribb azonban a formális szervezeteken belüli informális csoportos szerveződés, mely nem jelenti azt, hogy láthatatlanok a szervezet számára, hanem sokkal inkább azt, hogy egymással informális kapcsolatban álló emberek alkotják, akiket a szakértelem és közös tevékenység iránti elkötelezettség kapcsol össze (Tomka 2009).

Iskolai tanulási környezetként értelmezve a tudásközösségek valamely gyakorlati probléma köré szerveződő tanulók és pedagógusok csoportja, amely nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy iskola tanulóit és pedagógusait tömöríti, hanem átlépve nemcsak a szervezet kereteit, hanem nagyobb földrajzi tereket is, egy másik ország iskolájának tanulóit és tanárait is jelentheti. (Ezt hivatottak támogatni az Edubase vagy az Edmodo internetalapú közösségszervező platformok.) A tudásközösségeket a közös tevékenység, problémamegoldás iránti elkötelezettség és a problémamegoldáshoz szükséges kompetenciák megléte kapcsolja össze, a közösségekben jellemzően szabadon és kreatívan áramlik az ismeret és a tapasztalat, ami új szemléletet eredményez a problémamegoldásban (Tomka 2009).

Az iskolai gyakorlatközösségek vagy tudásteremtő közösségek legitimációját, identitását egy-egy olyan gyakorlati probléma adja, amely aktuális és valódi problémája a szűkebb vagy tágabb értelemben vett emberi közösségeknek, mint például a klímaváltozás megállítása, a hulladékgazdálkodás, a közlekedéstervezés, a településfejlesztés, az egészségmegőrző prevenció stb. A problémák természetüknél fogva széles körű kompetenciákat feltételeznek, tehát a különböző szakos pedagógusoktól a különböző életkorú és érdeklődésű tanulókig érdekeltek lehetnek a megoldásában. A tudásközösség működésének alapfeltétele a kölcsönös tisztelet, a kölcsönös bizalom, csak egy ilyen közösségben van lehetőség arra, hogy a szocializáció, externalizáció, kombináció és internalizáció folyamatai a problémamegoldás, a tudásteremtés szolgálatába álljanak. Fontos, hogy a tudásközösségek valamilyen konkrét gyakorlatorientált válasszal tudjanak felelni a felmerült problémára, ez tovább erősíti és legitimálja a tudásközösséget. A tudásközösségekre elsősorban a horizontális, egymástól való tanulás a jellemző, melynek előnyeit a vertikális tanulóssal szemben a 7. táblázat ismerteti (Horváth–Kovács–Simon 2015).

7. táblázat. A horizontális és a vertikális tanulás jellemzői

Horizontális tanulás	Vertikális tanulás
<ul style="list-style-type: none"> • A gyakorlatban keletkező tudás partneri cseréje, elosztása. • Mellérendelő viszonyok, az információ elsősorban szabályok nélkül vagy íratlan szabályok alapján, nem formalizáltan áramlik. • Az egymástól való tanulás jellemzi, technológiai értelemben a fordított szocializáció helyzete áll fenn, amikor az idősebbek is tanulnak a fiatalabbaktól. • Nyílt kommunikáció segítségével, a résztvevői aktivitásra és kooperatív módszertanokra építve jó gyakorlatokat közvetíthet, és ezek révén energia, idő és pénz takarítható meg. • Önreflexióra, önértékelésre készítet, a személyes felelősségérzetet fejleszti. • A hasonló területen „dolgozó” emberek tudásmegosztására épül, de beletartozik a külső impulzusok integrálása, valamint a tapasztalat útján szerzett tudás is. • Közösségi nézőpontot jelenít meg. • Hatalom- és felelősségmegosztással jár, motivációt eredményez. • Arra összpontosít, hogy dokumentálja a tanulást, a tanultakat, a ki-próbált és közösen kifejlesztett tudást, vagyis a közösség létrehozza a tudást. 	<ul style="list-style-type: none"> • A tanulás hierarchikus, hagyományos módja, ahol a tudás egy irányban áramlik, tehát a tudást birtokló elosztja ismereteit az azal nem rendelkezők között. • Nagyfokú tudásfelhalmozást tesz lehetővé, ami azonban a tudás menedzselése nélkül elavul. • A vertikális tanulás valamilyen kimenetet, eredményt hasonlít meghatározott célokhoz.

Az iskolai tanítás és tanulás nem hagyhatja figyelmen kívül a digitális reprezentációk, az információs társadalom és a hálózati tanulás által generált változásokat. A holnap iskolája már nem elsősorban az évfolyamokra tagolt tantárgyakról, az évről évre elévülő tankönyvi tartalmakról, a normatív keretbe foglalt anakronisztikus követelményekről kell szólnon, hanem olyan gyakorlat- és tudásközösségek létrehozásáról, amelyekben jelen lenni nemcsak élmény, hanem kiváltság is, amelyek létmódját a közösen végzett megismerés, a valós problémák megoldása garantálja. Ezekben a tudásteremtő közösségekben a pedagógus és a tanuló szerepe átértékelődik, az egymástól való tanulás, a közös érdeklődés és felelősségvállalás, az osztálytermi kereteken átívelő közösségiség, a közös érdeklődés és motiváció, a mindennapi élet integrált problémáinak megértése és megoldása lesz a jellemző.

5. A hagyományos médiahatás-elméletek pedagógiai relevanciája

Manapság a társadalomtudományi kutatások, köztük a pedagógia egyik kitüntetett témája a média lehetséges hatásainak vizsgálata. Különösen a pedagógiában látott sok olyan írás napvilágot, amely a médiahatásról kizárólagos véleményt formál, amely szerint a gyermeket meg kell védeni a média nemkívánatos, sőt kifejezetten káros hatásaitól. A megállapításoknak kétségkívül van valóságalapja, ám a kommunikációtudomány szemszögéből a médiahatás helyzete ennél árnyaltabb. Érdeemes tehát a befogadástudományokat pedagógiai szempontok szerint áttekinteni, a médiahatás mibenlétét a személyiségfejlődés perspektívájából megfogalmazni ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a média és a gyermeki személyiségfejlődés viszonyáról.

5.1. A médiahatás természete

Ebben a részben, fogadjuk el a *média* hagyományos meghatározását, mely szerint szűkebb értelemben a tömegtájékoztatási eszközök összességét jelenti, mint például a nyomtatott sajtó, rádió, televízió, illetve az internet; tágabb értelemben a média fogalmába beletartozik minden társadalmilag létrejött kommunikációs struktúra, amely valamilyen társadalmi funkció betöltését szolgálja. A média tehát a hírközlés közege és eszköze is. A *média* fogalom a 'mediare', azaz közvetítés szóból eredeztethető, a médium pedig magát a közvetítőt jelenti. A média funkciói közül a dokumentálási, az oktatási, a szolgáltatási, a tájékoztató és a szórakoztató funkció a figyelemre méltó (Mc Quail 2003).

A médiahatás kérdésének felvetését pedagógiai szempontból a média személyiségfejlődésben betöltött szerepe indokolja. A szocializációs ágensek közül a 20. század végére a média kitüntetett szerepet tölt be a személyiségfejlődésben. Ma, az újmédia korában ez a szerep még inkább fölértékelődik. A szocializációt olyan folyamatként definiálhatjuk, melynek során az egyén a tanulás különböző formái (utánzásos, azonosulós stb.) révén elsajátítja egy adott kultúra viselkedési szabályait, normáit, értékeit, beletagozódik a társadalomba. A szociológia és a fejlődéslélektan rámutatott arra, hogy a szocializáció folyamata egész életen át tartó folyamat, leglényegesebb periódusa a gyermekkorra és a serdülőkorra tehető, melynek fontos színterei és ágensei a családban és az iskolában összpontosulnak. A 20. század második felében, a tömegkommunikáció rendszerének bővülése és elterjedése áttörést hozott a szocializációról való gondolkodásban, a család és az iskola mint szocializációs ágensek mellett legalább olyan súllyal jelenik meg a tömegkommunikáció és a média (Bandura 1969). A 20. század végi kutatások már arra is rámutatnak, hogy a tömegkommunikáció és a média nemcsak szabályokat, normákat, mintákat közvetít, hanem a felkínált és közvetített értékekhez értelmezési keretet is nyújt a befogadó számára. Ezért a tömegkommunikáció életstílusokat, jellemeket, értékeket mutat fel, segít eldönteni azt, hogy mi fontos és mi jelentéktelen, ily módon tehát nemcsak informálja, hanem *befolyásolja is a befogadót*. A befolyásolás megfigyelhető hatása

a véleményben, a viselkedésben, az attitűdben érhető tetten. Nem véletlen tehát, hogy a legtöbb médiahatással foglalkozó kutatás éppen a véleménybeli, viselkedésbeli, attitűdbeli változásokat vizsgálta (Gerbner 2000). Az újmédiában megjelentek az ún. influencerek, akik a fiatal befogadók számára készítenek el olyan médiatartalmakat az újmédiában, amelyek hatására nemcsak a képernyőhöz szögeznek őket, hanem példaképekké válnak számukra. Föltevéődik a kérdés, hogy képes-e a média *a médiaszövegek mögött álló szerzők akaratának megfelelően*, vélemény- és viselkedésváltozást kiváltani a gyermekben? *Ki van-e szolgáltatva a gyermek a médiának?*

A pedagógia a személyiségfejlesztés szándékával tervezi, szervezi és valósítja meg a nevelési tevékenységet, tudományos megalapozottsággal és a társadalom elvárásaival összhangban. A személyiségfejlesztésben részt vevő, a nevelésre kevésbé felkészült és kevésbé tudatos ágensek – mint amilyenek a kortárs csoport és a média – éppen az esetlegességük által a pedagógiai tevékenység ellenében is kifejthetik hatásukat. Ebben a felismerésben gyökerezik a médiapedagógia paradigmája és feladatrendszere, mely a spontán médiahatásokat igyekszik pedagógiai tudatossággal megvizsgálni, beemelni az intézményesített oktatás-nevelés keretei közé. Pedagógiai cél, hogy a gyermek ne legyen kiszolgáltatva a média, mint szocializációs ágens befolyásoló és nevelési szempontból megkérdőjelezhető hatásainak, hanem képes legyen szelekcióra és tudatos befogadásra.

5.2. A médiahatással foglalkozó kutatások pedagógiai jelentősége

A médiahatással foglalkozó kutatások a médiainger és a közönségválasz egyirányú kapcsolatára egyszerűsített hatásmodellektől fokozatosan eljutottak a befogadásvizsgálathoz, amelyek a média és a közönség bonyolult kölcsönhatását mutatják be.

A médiahatással foglalkozó kutatások közül a pedagógiát elsődlegesen a fejlődéskutatók érdeklik, melyek a médiahatás és a fejlődő gyermeki személyiség kapcsolatát tették a vizsgálat tárgyává a múlt század nyolcvanas éveitől napjainkig. Ezeket a kutatásokat többnyire a pszichológia végezte el, a pedagógia pedig több-kevesebb sikerrel próbálta a kutatási eredményeket hasznosítani. Azokban az országokban, ahol a médiapedagógiának van hagyománya, szép eredményeket tudnak felmutatni (például Anglia). Másutt a pedagógiai szakirodalom a médiahatást illetően olyan evidenciák szintjén mozog, amely nem teszi lehetővé a média tudatos, a személyiségfejlődés szolgálatába állítását. Sőt, gyakran olyan elveket hangoztat kizárólagossággal, amelyeket a médiahatással foglalkozó kutatások már megcáfoltak vagy árnyaltak, módosítottak. Amíg a médiahatással kapcsolatban a pedagógiai elméletalkotás feladatával adós marad a szakma, a médiaismeret és mozgóképkultúra tanításával megbízott pedagógus csakis a pszichológiai kutatásokra alapozhatja módszertanát.

A továbbiakban a teljesség igénye nélkül áttekintve néhány a médiahatással foglalkozó alapvető kutatást, elméletet megfogalmazhatók a pedagógia számára releváns következtetések, kutatási problémák.

A média hatására vonatkozó magyarázatok és modellek történetileg három szakaszba sorolhatók és különböző elméleti megfontolásokon alapulnak.

Andok Mónika a 8. táblázat szerinti kritériumokat javasolja a médiahatások vizsgálatára (Andok 2015, 98–99).

8. táblázat. Kritériumok a médiahatások vizsgálatához

Rövid távú hatás vagy hosszú távú hatás:	pillanatnyi változást vagy hosszabb távú változást vált ki
Direkt hatás vagy közvetett (moderált) hatás/többlépcsős hatás:	a befogadóra csak a médiatartalom van hatással vagy akivel megbeszéli és aki számára értelmezi a tartalmat, az van nagyobb hatással a befogadóra
Erős hatás vagy gyenge hatás:	mekkora a médiatartalom által okozott attitűdbeli érzelmi, kognitív változás mértéke
A hatásvizsgálat fókusza szerint:	<ul style="list-style-type: none"> • a fókusz lehet a médiaszervezet, a médiatechnológia, a médianarratíva, a közönség vagy a funkció; • a hatást kifejezheti a technológia McLuhan: „A médium maga az üzenet”; kifejezheti a hatást a tartalom (tartalomelemzés); vagy a hatást a befogadó jellemzőiben kell keresni (birminghami iskola)
Szándékos hatás vagy nem szándékos hatás:	az informálás, a szórakoztatás, a kritika (ezek következtében megváltozhat az informáltság) vagy a média a téma mellőzésével akaratan kívül azt üzenheti, hogy az „már nem téma, mert a probléma megoldódott”
Pozitív hatás vagy negatív hatás:	pozitív cselekvésre készletet vagy negatív cselekvésre készletet (pánik, agresszió)
A befogadóban változást hozó (attitűd, érzelm, tudás, informáltság stb.) vagy a befogadó korábbi vélekedéseit, viselkedését megerősítő hatás:	Gerbner-féle kultivációs elmélet: minél többet nézünk televíziót, annál nagyobb lesz a hatás, a változás (annál inkább olyaná válunk, mint a fogyasztott médiatartalom, pl. erőszakos) vagy a média mint profittermelő intézmény az aktuális helyzet fenntartásában érdekelt
A média hatására beálló változás típusa szerint:	érzelmi, hitbéli, attitűdbeli, viselkedési vagy kognitív változás
A befogadói célcsoport szerint:	fiatalokra, gyerekekre, idősekre, háziasszonyokra, orvosokra stb. gyakorolt hatás

Bajomi-Lázár Péter a médiahatással foglalkozó kutatásokat két „iskolába” sorolta (9. táblázat): a média nagy és közvetlen hatását tételező *direkthatás-modellek* iskolája és a média csekély és áttételes hatását tételező *korlátozthatás-modellek* iskolája (Bajomi-Lázár 2006).

- A *direkt hatás* modellje azt feltételezi, hogy a média „mindenható”, azaz a tömegkommunikáció szinte közvetlen és azonnali változást tud elérni a befogadóban.
- A *korlátozott hatás modellje* szerint a tömegkommunikáció nem rendelkezik olyan hatóerővel, hogy alapvető befolyást gyakoroljon a befogadóra, hanem a már meglévő véleményeket, értékeket és beállítódásokat (attitűdöket) erősíti meg.
- Újabbán a *meghatározott feltételek mellett érvényesülő médiahatás* modellje a fenti két modell elképzeléseinél bonyolultabb összefüggéseket feltételez. Azt tartja fontosnak, hogy a média meghatározott feltételek esetén erőteljes befolyásoló erővel rendelkezik. A kutatások éppen ezen feltételek feltárására irányulnak.

9. táblázat. Médiahatás-modellek

Direkthatás-elméletek	Korlátozthatás-elméletek
Lövedékelmélet (Lasswell 1927)	Kétlépcsős hatásmodell (Lazarsfeld et al., 1944)
Kultivációs elmélet (Gerbner 1969)	Szelektívészlelés-elmélet (Klapper 1960)
Hallgatásispirál-elmélet (Noëlle–Neumann 1974)	Napirendelmélet (McCombs és Shaw 1972)
Framingelmélet (Goffman 1974, Herman és Chomsky 1988)	Használat- és kielégülés-modell (Blumler és Katz 1974)
	Kódolás-dekódolás modell (Hall 1980)

A továbbiakban, tekintsük át Bajomi-Lázár Péter rendszerezése alapján az egyes médiahatással foglalkozó kutatásokat.

5.2.1. Direkthatás-elméletek

A direkthatás-elméletek a közönséget az üzeneteket kritikátlanul befogadóként képzelik el, a befogadók passzív hozzáállását és kiszolgáltatottságát hangsúlyozzák.

Lövedékelmélet

A múlt század '20-as, '30-as éveit jellemezte ez az elmélet, mely szerint a médiából érkező üzenetek lövedékként csapódnak a közönségbe, maradandó változást (adott esetben sérülést) okozva. A média az üzeneteit direkt módon és erőteljesen képes közvetíteni. Képviselője Harold Lasswell *A világháború propagandatechnikái* című munkájában írja le, hogy miként voltak képesek a tömegkommunikációs üzenetek tömeges véleményváltozást okozni egész Európában. A korabeli atomizált társadalmi viszonyok közepette úgy vélte, hogy a közönség kiszolgáltatott a médianak, passzív befogadó. (Mac Quail 2003). Ugyanezzel az elmélettel magyarázható az az Egyesült Államok-beli eset is, amikor a marslakók támadását bemutató rádiójáték (Orson Welles *Világok harca*) hatására pánik tört ki a hallgatók körében, úgy vélték, valós eseményt tudósít a média (O'Sullivan–Dutton-Rayner 2002). A Payne Alapítvány 1929 és 1932 között zajló kutatásainak eredményei szerint „a filmek befogadókra gyakorolt hatása erős és közvetlen, több film esetén összegződik is. A média eléri, hogy a befogadók utánózzák az ott látottakat, valamint érzelmileg is befolyásolja a befogadót, arra is képes, hogy antiszociális mintákat ültessen el a gyerekekben” (Andok 2015, 105).

A pedagógia számára érdemes úgy megfogalmazni a kérdést, hogy valamely életkorban érvényesülhet-e a média lövedékelmélet szerinti hatása? Van-e, lehet-e olyan befolyással a média a fejlődő személyiségre, hogy az feltétel nélkül engedelmessé válik a médiahatásnak? Érdemes életkoronként külön vizsgálni a kérdést. Ami vizsgálat nélkül is megállapítható, hogy bizonyos életkorban például egy gyerekeknek szánt reklám olyan hatalmas erővel bír, hogy alkalmanként a gyermek szinte azonnal szeretné a reklám által előrevetített viselkedést végrehajtani, kipróbálni (Légy szíves vegyük meg azt a ...).

Kultivációs elmélet

A magyar származású George Gerbner nagy hatású elmélete, amelyet az 1950-es évektől dolgozott ki, a média hosszú távú hatását vizsgálja. A modell szerint a televízió kora meghatározó médiuma, s mint ilyen, szimbolikus struktúrát hoz létre és tart fenn (kultivál), ami hatással lesz arra, ahogy a nézők az őket körülvevő világot látják (Andok 2015, 112). Az elmélet azt feltételezi, hogy a televíziót huzamosabb ideig nézők világgépe egy idő után megváltozik, a televízióban bemutatott világgéphez válik hasonlatosá. Ez azért jelentős, mert a televízióban bemutatott világ és a valóság eltér egymástól (például a nemek, az erőszak bemutatása, a foglalkozási szerepek tekintetében). Gerbner szerint a televízió virtuális valóságot teremt, a valóság képeit bizonyos szabályok mentén rakja össze, ezzel bizonyos elemeket kiemel, másokat pedig háttérbe szorít. A befogadók homogenizálódnak a főáramnak nevezett (domináns attitűdök, nézetek, viselkedési minták, szerepek) hatás következtében, azaz sajátos valóságképpel rendelkező befogadói kultúrák alakulnak ki. Kutatásait empiriára alapozta, ám ma mégsem állja ki maradéktalanul a kritika próbáját. Bírálói azzal érvelnek, hogy ma már nem beszélhetünk egyetlen média által kreált világról, hiszen több televíziós csatorna hat a befogadóra, valamint érdemes figyelembe venni a befogadók televíziózási szokásait is. Azok az adatok azonban elgondolkodtatóak, amelyek szerint az erős tévénézők (napi négy órát televíziózik) világgépe jobban hasonlít a tévében közvetített világgéphez (Gerbner 2000). Elég csak az olyan esetekre gondolnunk, amikor egy szülő azt fogalmazza meg a Harry Potter-médiatartalom befogadásának hatására, hogy a gyerekét varázslóiskolában szeretné taníttatni és lelkesen hozzálát a helyszín felkutatásához (ez a probléma mára egy novellát is inspirált, Varga Lóránt: Névadás).

Tovább árnyalja a képet az, hogy a médiatartalmak forrásainak megsokszorozódásával (internetfelhasználók, közösségimédia-felhasználók) kibővült a tömegkommunikációs történetmondók köre is, és a terjesztés csatornáinak megsokszorozódásával részben megváltozott a terjesztett tartalom is.

A Reuters Institute for the Study of Journalism 2018-as felmérésére hivatkozva (Newman 2018), mely szerint a magyar médiahasználók 65%-a számára szolgál hírforrásként a közösségi média, Pólya Tamás megállapítja, hogy a magyar médiahasználók jókora része nagy odaadással kíséri figyelemmel az általa egyébként megbízhatatlannak tartott digitális „mesélők” történeteit a közösségi médiában. Kultivációs szemszögből azt érdemes hangsúlyozni, hogy „a digitális szférában a történetmesélési módok sajátos spektrumot alkotnak a demagóg, propagandisztikus hírektől a célzatos, karikatúrisztikus képmontázson, mémeken át a teljes mértékben koholt hírekig és a közösségi média szinte észrevétlenül torzító szűrőbuborékjaiig” (Pólya 2019).

A nevelés számára a kérdés úgy tevődik fel, hogy mekkora annak az esélye, hogy a gyermek egy a digitális média által torzított valóságképet építsen fel és tekintsen reálisnak? Miként lehetséges a média által kreált világgép valóságvonatkozásainak objektív bemutatása, a kreált világgépek és a valóság ütköztetése?

A framingelmélet

Az elmélet szerint a média intézményrendszere mögött meghúzódó politikai és gazdasági érdekcsoportok a hatalom megtartása céljából az egyszerű embert kívánják befolyásolni a médiatartalmak kiválasztásával és megkomponálásával. A média az eseményeknek olyan értelmezési keretet teremt, amelyben egyes elemeket hangsúlyoz, másokat pedig tompít. Ezért a bemutatott médiatartalom egy olvasatot kínál fel a befogadónak, ám ez az olvasat a média mögött álló érdekcsoportok pozíciójának megerősödését szolgálja. Az elméletet megkérdőjelezők érvelésükben a technológiai fejlődést hozzák fel, amely lehetőséget ad olyan kommunikátoroknak is a nyilvános üzenetközvetítéshez, akik nem szolgálnak ki egyetlen politikai elitet sem, vagy a világhálót emlegetik, ahol gyakorlatilag bárki közzéteheti a véleményét (McQuail 2003). Napjaink médiatartalmait megvizsgálva általánosságban megállapítható, hogy az események domináns értelmezési kerete a fogyasztói társadalom alapelvére épül: minél több terméket próbáljon ki, vásároljon meg a fogyasztó. A motivációk, amivel megalapozzák ezt a viselkedést, sokfélék: mert a fogyasztó megérdemli; mert minden „menő” embernek ilyen van; mert annyira megéri, hogy nem lehet nem fogyasztani; mert a sztároknak is ilyen van stb. Az értelmezési keret röviden tehát: ha „trendi” akarsz lenni, akkor fogyasztasz.

A nevelés számára igazi kihívás valódi alternatíva felkínálása a tömegmédia teremtette „életfilozófiához”, amely ellensúlyozni képes az érdekcsoportok által megrendelt életfilozófiákat, ugyanakkor meg tudja mutatni a tudatos, kritikus és autonóm befogadói aktivitás alternatívájában rejlő lehetőségeket. A kérdés tehát az, hogy a médiapedagógia milyen eszközökkel és miként képes tudatos és kritikus befogadói attitűdök kialakítására. Hogyan erősítheti meg a gyermeket abban, hogy autonóm módon legyen képes válogatni a lehetséges – média és iskola által közvetített – alternatív modellek és filozófiák között, vagy abban, hogy saját életfilozófiát alakítson ki?

A hallgatási spirál

A média azáltal hat az emberekre, hogy tartalmaival egy úgynevezett véleményklímát teremt, elhitetve ezzel, hogy az emberek jelentős része így gondolkodik, azaz a domináns közvéleményt közvetíti. Elisabeth Noelle-Neumann az elmélet megfogalmazója szerint azok az emberek, akik úgy érzik, hogy a véleményük és a közvélemény nagyban azonos, előszeretettel hangoztatják azt. Azok az emberek, akik más véleményt képviselnek, az elszigetelődéstől tartva vagy csöndben maradnak, vagy megváltoztatják a (nyilvános) véleményüket. Így válik el egymástól az emberek nyilvános és magánszférában hangoztatott véleménye (Angelusz 2002). Ezáltal a domináns vélemény mind jobban megerősödik, az ellenvélemények pedig eltűnnek, kialakul a hallgatás spirálja. A média hatására az emberek véleményükkel akár kisebbségbe is szorulhatnak, hiszen mindenki számára fontosak a társas kapcsolatok, ezért inkább lemondanak saját véleményükről és a többséghez csatlakoznak.

A pedagógiának el kell gondolkodnia azon, hogy a gyermekcsoportokban miként érvényesül a hallgatás spirálja az egyes problémák megítélése kapcsán. Feltehetően a csoport-

véleményben jelentősen érvényesülnek azok az értelmezési sémák, amelyeket a média kínál és amelyek könnyen támogatókra találnak a gyermekek körében is. Elég csak arra gondolni, hogy a fiatalok nagy része az életben való boldogulás egyik biztos eszközének a sztárságot tekinti, ezért olyan népszerűek a valóságshow-k és a „sztárcsináló” műsorok. A médiapedagógia feladata a véleménykülönbségekben rejlő lehetőségek megmutatása, a magánvélemény értékének hangsúlyozása, valamint a saját – mindenkori közvélemény alakításában betöltött – szerepének az értelmezése.

5.2.2. A korlátozott hatások elméletei

A korlátozott hatások elméletei a közönségnek az üzenetek dekódolásában játszott aktív és kritikus szerepét hangsúlyozzák, a közönség autonómiáját és tudatos választását tartják fontosnak.

A kétlépcsős hatás modellje

A múlt század '40-es éveiben jelent meg a modell, melyet Paul Lazarsfeld és munkatársai dolgoztak ki Ohio állam elnökválasztási kampányának választókra gyakorolt hatásait tanulmányozva. Azt tapasztalták, hogy az emberek preferenciái ellenállónak mutatkoztak a befolyásolási kísérleteknek. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy az emberek aktív és kritikus résztvevői a tömegkommunikációs folyamatoknak, heterogén módon viselkednek. Ezzel együtt azonban azt is megfigyelték, hogy az egyes választói csoportok viselkedése homogén: többnyire úgy szavaznak, ahogyan a közvetlen hozzátartozóik. Tehát a társadalmi státus fontosabb hatást gyakorol a befogadóra, mint a média, pontosabban a média csak áttételesen, két lépcsőben befolyásolja a választók gondolkodását. Az emberek elsősorban a környezetükben lévő ún. véleményvezérekre hallgatnak, tehát a személyközi kommunikáció hatása nagyobb, mint a tömegkommunikációé. A véleményvezérek pedig a médiára támaszkodva alakítják saját véleményüket (McQuail 2003). A 20. század végén azonban megjelennek azok az influencerek, akik saját vlogokat, csatornákat működtetnek a különböző videomegosztókon és ún. mikrocelebökké válnak, népes követőtáborra téve szert. A microcelebek mint influencerek viselkedésükkel, megjelenésükkel, az általuk közvetített tartalommal és értékrenddel, a rendelkezésükre álló források kihasználásával (pl. szponzorok) képesek befolyásolni követőiket. A befolyásolás hatására változás következik be a célközönség hitvilágában, viselkedésében vagy attitűdjében (Raven 2008, idézi Dessewffy–Gurály–Mezei 2018).

A médiapedagógia számára igen jelentős felismerés rejlik a modellben, az tudniillik, hogy a gyermekek személyiségfejlődése, viselkedése és magatartása szempontjából fontos, hogy az influenszerek mint véleményvezérek mellett a pedagógus, az iskolai közösség és a szülő is kapjon szerepet a véleményformálásban. Feltehetően a pedagógus és a szülők nemcsak a médiából alakítják saját véleményüket, hanem érvényesítik a többi szocializációs színtér értékínálatát is, van saját értékrendjük, amelyet, ha hitelesen közvetítenek, úgy valóban ellensúlyozhatják azokat a hatásokat, amelyeket az influenszerek a gyerme-

kekre gyakorolnak. A pedagógus és a szülő a mediációs folyamatban válhat véleményvezérré, amikor vagy lefordítja a médiatartalmat a gyerek számára, vagy segít a médiatartalom értelmezésében és feldolgozásában. Amennyiben elmarad a mediáció, a gyerek a direkt hatások áldozatává válhat, mert nem tud egyedül megbirkózni a médiatartalom összetett jellegével, megszerkesztettségével.

Napirendkijelölés

Maxwell McCombs és Donald Shaw tematizációs elmélete (agenda-setting) 1972-ben jelent meg, és minden idők harmadik legtöbbet idézett médiahatás-elméleti írása. Magyarra fordították már napirend-meghatározásnak, napirend-kijelölésnek, témameghatározásnak és tematizációnak is. A klasszikus napirendelmélet szerint a média burkoltan rangsorolja a közügyeket, prioritási sorrendet alkot és azt továbbítja a nézőknek. Ennek következtében a média rangsora és a közönség közügysorrendje között nagymértékű megfelelés jön létre. (McCombs–Shaw 1972, 2007; idézi Kósa 2016). „A sajtónak talán nem minden esetben sikerül megmondania az embereknek, hogy mit gondoljanak, ám megdöbbentő sikerrel befolyásolja olvasóit abban, hogy miről gondolkodjanak” (Griffin 2003, 370).

Manapság a környezetünkben történő eseményekről leginkább a médián keresztül értesülünk, tájékozódunk. A média hatalmában áll eldönteni, hogy tájékoztat vagy nem a történeletről, fontosnak tart bizonyos témákat vagy éppen elhallgatja azokat. A média ily módon meghatározza az emberek napirendjét: megmondja, hogy miről beszéljenek, gondolkodjanak, néha még arra is modellt kínál, hogy miként tegyék ezt. „Lehet, hogy a média nem tudja megmondani az embereknek, hogy mit gondoljanak, de abban biztosan sikeres, hogy megmondja, miről gondolkodjanak” – mondja Bernard Cohen (Bryant 2002, 141; idézi Vajda–Kósa 2005). Ebben rejlik az újságírók, hírszerkesztők, műsorszerkesztők felelőssége.

A pedagógusi mediációnak a médiatartalmak közvetítésén túl, abban is nagy a felelőssége, hogy felhívja a figyelmet a médiatartalmak létrejöttének folyamatára és ezek működésére. Fontos, hogy a gyermek tudjon a kapuőrökről, a szűrőkről, a média szelekciós funkciójáról. Arról, hogy egy társadalmi esemény kapcsán a média határozza meg az esemény napirendjét, például, hogy kiktől mit kérdeznek, milyen sorrendben. Amennyiben a médiapedagógia képes ezt a követelményt teljesíteni, hozzájárul a tudatos befogadói attitűd alakulásához.

Kiemelés, keretezés

Az 1980-as, majd az 1990-es években a keretezés (framing) és a kiemelés (priming) fogalma kapcsolódott a tematizáció elméletéhez, azaz a *miről gondolkodjunk* ún. kognitív kiterjesztéssel a *hogyan* és a *mit gondoljunk* irányába is elmozdult. Az 1980-as évektől McCombs és Shaw módosítja a tematizációs elmélet alaptézisét, immár úgy vélik, a média hatása lényegesen többet jelent annál, mint hogy a média megmondja nekünk, hogy

miről gondolkodjunk. A hírek azt is befolyásolják, hogy hogyan gondolkodjunk a bemutatott kérdésről, ez pedig azt jelenti, hogy a média megmondja, hogy mit gondoljunk a világról (Andok 2015, 116–118). „Kifejezetten a média témakijelölő funkciójára koncentrálva Lang és Lang ezt figyelte meg: A tömegmédia bizonyos témákra kényszeríti a figyelmet. Politikai figurák nyilvános képét építi fel. Bizonyos dolgokat folyamatosan prezentálva megmondja, hogy az egyén miről tudjon, mivel kapcsolatban gondolkodjon vagy érezzen” (McComb és Show 2007, 86). „[A] priming hatás [az], amely »előhangolás-ként«, »figyelemirányító« képességként értelmezhető, és a témák közti szelekció fontosságára hívja fel a figyelmet. [...] a »framing« a már napirendre került ügyek megfogalmazásának, keretezésének a képessége. A »frame« az ügy domináns nézőpontjára irányítja a figyelmünket, azaz értelmezi, elmeséli az adott témát” (Török 2005, 52–54; idézi Andok 2016, 120). A keretezés a tematizációs kutatások második szintje (Andok 2016, 119).

A médiatartalom olyan korábban elsajátított fogalmakat, gondolatokat, ismereteket aktivál a befogadóban, amelyek kapcsolódnak az aktuális médiaüzenethez. A médiaüzenettel való találkozás után a gyermek gondolatai közt valószínűleg azok az emlékek fognak megjelenni, amelyek kapcsolódnak a médiatartalomhoz. Ritkán tartós kapcsolatok is kialakulhatnak a médiatartalom és a korábbi gondolati tartalmak között, ilyenkor másolunk a médiából egy-egy szereplőt vagy cselekményt.

Az elmélet rámutat a médiatartalom megválasztásának felelősségére. Az aktuális médiaüzenet fogja tematizálni a gyermek gondolkodását és személyközi kommunikációját. Amennyiben ez a médiatartalom nem rendelődik kifejezetten a személyiségfejlesztés célja alá – a médiatartalmak igen csekély számban felelnek meg ennek a követelménynek –, úgy fennáll a veszélye annak, hogy negatív hatásokat, folyamatokat indítson el. Egy általános iskolai fiúcsoportban, ha a mindennapi személyközi kommunikációt és a személyes reflexiókat egy autós számítógépes játék uralja, amelyben az egyik tét a gyorsajtás miatt jogosan üldöző rendőrök átverése, „kiiktatása”, akkor a gyermekek viselkedésében, véleményében egyértelműen a társadalmi szabályok megszegése, a hatósággal szembeni ellenállás fog követendő normaként megjelenni. A szülő vagy a pedagógus ezt csakis tudatos és következetes mediációval képes ellensúlyozni, amelyben lehetőség van arra, hogy a nemkívánatos minta veszélyeire is felhívja a figyelmet, esetleg olyan médiatartalommal egészítse ki a médiahatást, amely semlegesíti vagy kioltja a nemkívánatos hatásokat.

Kósa István a digitális médiában megjelenő tematizáció, keretezés és kiemelés új jelenségeire irányítja a figyelmet:

1. Az intermedia napirendkijelölés, tematizáció, amikor a blogoszféra és a főáramú hírmédia közötti kétirányú kapcsolat kerül a figyelem fókuszába.
2. „Előhangolás”, „napirendsugallás” azaz a média figyelemfókuszáló képessége: a média az adott kérdés kapcsán alakítani, formálni, irányítani is képes a közvéleményt saját eszköztárával (elrendezésbeli sajátosságok, a designelemek, illetve a hír fontosságát sugalló jelek, pl. betűméret, fotó, figyelemfelkeltő cím stb., vagy a trendi, ill. a legolvasottabb címke). „A napirendsugalló jelek kognitív rövidítéseként szolgálhatnak, amelyek átruházzák a napirendérvék szisztematikus feldolgozását az újságírókra és a közösségi média kapuőreire” (Kósa 2017, 87).

„Az a heurisztikus feldolgozás viszont, amely kizárólag a figyelemfelkeltő jelekre támaszkodik – mint például egy adott témának szentelt médiafigyelem mértékét tükröző szám – aláaknázhatja a demokratikus folyamatokat. Ez a feldolgozási mód kevésbé racionális, mint a médiatartalmak szisztematikus feldolgozása, és a közönség prioritásainak instabilitásához vezethet, reaktív, nem proaktív, ugyanakkor előnyben részesíti a feltűnő és ritka eseményeket szemben az ország egészét érintő fontosabb problémákkal” (Pingree–Stoycheff 2013, Takeshita 2003 in. Stoycheff et al. 2017, 1–2, idézi Kósa 2017, 86).

3. Hálózati napirendkijelölés (network agenda-settings): a hagyományos média még mindig kijelöli a közvélemény napirendjét az újmédia-környezetben, de azt szerteágazóbb módon teszi, üzenethálózatok révén (Guo–Vargo 2015; idézi Kósa 2017, 88)

A szükséglet és kielégülés modellje

Minden egyén más-más okból, szükségletből indítva használja a médiát, másféle kielégülést (gratifikációt) vár tőle, ezért az üzeneteire is másképpen reagál. Az elmélet kérdésfeltevése: mit tesz a fogyasztó a médiával? Az elmélet feltételezi, hogy a médiafogyasztó aktívan választja ki, hogy mit használ szükséglete kielégítésére. A szükségletek tárháza igen széles lehet: szórakozás, időtöltés, informálódás, identitás, kontaktus. Az 1970-es évektől induló használat- és kielégülésmodell szerint a média használata interaktív folyamat, amely mindig az egyéni szükségletekhez, szerepekhez, értékekhez, társadalmi szituációkhoz kötődik. Ha vannak is a médianak szándékos hatásai, azok csak korlátozottan képesek a befogadót befolyásolni, hiszen az emberek meglévő elképzelései, attitűdjei igazítják ezeket a hatásokat. Ez az elmélet megváltoztatta a médiahatás-elemzések kérdésfeltevését: azt kezdték vizsgálni, hogy hogyan használják a befogadók a médiát, és milyen tényezők befolyásolják az üzenetek értelmezését? (McQuail 2003).

Pedagógiai szempontból érdemes megfogalmazni azt a kérdést, hogy vannak-e az egyes életkoroknak megfelelő sajátos médiafogyasztási szükségletek? A válasz feltehetően pozitív. Addig, amíg egy kisiskolás főként szórakozás céljából fogyaszt médiatartalmat, a serdülő már valószínűleg az identitáskeresési szükséglete által vezérelten is választ. A kutatás feladata feltárni azokat a lehetséges törvényszerűségeket, amelyek a gyermekek médiafogyasztási szükségleteinek kielégítése és személyiségfejlődésük között tételezhető fel. A médiafogyasztás motivációinak tudatosítása megkönnyítheti a gyermek tudatos médiafogyasztóvá nevelésének a feladatát.

A kódolás-dekódolás modell

Stuart Hall 1980-as elméletének kiindulópontja, hogy a jelentés mindig a használat során jön létre, a médiatartalmaknak nincs immanens, a befogadótól független jelentése. Szerinte az, hogy milyen jelentést kapcsolunk egy jelhez, a kontextus függvénye. Például egy hír értelmezését meghatározzák a hírgyártás körülményei, az eseményekről szóló

narratívát meghatározó érdekcsoportok, a befogadó társadalmi és gazdasági státusa és a befogadás körülményei (McQuail 2003).

David Morley vizsgálta a gyermekek médiafogyasztását a kódolás-dekódolás modelljének értelmében. Azt tapasztalta, hogy a gyerekek ugyanazt a műsort nézik, mégsem ugyanazt látják, mert eltérő értelmezési stratégiákat használnak. A média üzeneteire adott válasz attól is függ, hogy ezek mennyire egyeznek az életünk más területén jelentkező üzenetekkel (Morley 1999). Az a gyerek, akinek a családjában a médiában bemutatott egyes erőszakos cselekedeteket viccesnek találnak, könnyebben fog mosolyogni más médiaerőszakot tartalmazó üzeneteken, mint az a gyerek, aki otthonról az erőszak bírálatát hozza magával. A kutatás rámutat arra, hogy nem közömbös a pedagógia számára, hogy a gyermek kinek a társaságában válik a médiatartalom befogadjává. Szervezett, tervezett, pedagógiailag megalapozott és a pedagógus által irányított médiabefogadás biztosíthat a gyermek számára olyan értelmezési keretet, amelyben megtapasztalhatja a médiatartalom lehetséges jelentéseit és kiválaszthatja közülük azt, ami a legadekvátabb.

A bemutatott kutatásokat összegezve megállapíthatjuk, hogy a média gyermeki személyiségre gyakorolt hatásának mértéke és iránya teljes magabiztossággal aligha megjósolható. A médiapedagógia önmeghatározása éppen abban rejlik, hogy a médiahatásokat kiegészítve, árnyalva, feldolgozva, a médiatartalmakkal való találkozást a személyiségfejlesztés szolgálatába állítja. A kutatások áttekintése megerősíti azt a feltevést, miszerint a médiahatásról való vélekedések lényege, hogy „bizonyos médiumok, bizonyos üzenetei, bizonyos időkben, bizonyos hatást gyakorolnak a közönség bizonyos részére” (Glynn–Jeong 2003; 633 idézi Bajomi–Lázár 2006). Ugyanakkor azt a feltevést is megalapozta, hogy a fejlődésben lévő személyiségek jobban ki vannak szolgáltatva a médiatartalmak hatásainak, tehát pedagógiai szempontból nem nélkülözhető a mediáció gyakorlata. Az újmédia megjelenésével, amely integrációs kapacitása révén hordozza az összes hagyományos médium sajátosságát, sőt azt meghaladva újfajta jellegzetességekkel is rendelkezik (pl. bárki médiatartalom-előállítóvá válhat bármely pillanatban a közösségi médiában), az is nyilvánvaló, hogy a személyiségfejlődésre gyakorolt hatását tekintve *a médiát kitüntetett figyelemmel kell kezelje a pedagógiai szempontú vizsgálódás.*

6. Médiatudatosság és médiapedagógia az iskolában

Az előző okfejtés mellett érvelt, hogy a médiapedagógia célja a médiahatásokat pedagógiai tudatossággal megvizsgálni, elemezni és értékelni, a tudatos vizsgálódást beemelni az intézményesített oktatás-nevelés keretei közé éppen azért, hogy a gyermek ne legyen teljes mértékben kiszolgáltatva a média erkölcsi és kognitív értelemben is gyakran megkérdőjelezhető befolyásának, hanem képes legyen szelekcióra és tudatos befogadásra.

A továbbiakban vizsgáljuk meg részletesebben a média társadalomban és személyiségfejlődésben betöltött szerepét azért, hogy megértsük, milyen médiapedagógiára van szükség az iskolában.

A társadalmi folyamatokat és működéseket a médiatartalmak által közvetített kép nemcsak megmutatja, hanem befolyásolja és alakítja, így a társadalomban való eligazodáshoz, helyes tájékozódáshoz elengedhetetlen a médiaműveltség alapszintű elsajátítása (Silverstone 2010). A tanulók a *mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé* akkor válhatnak, ha értik az új és a hagyományos médiumok nyelvét, és az általuk közvetített képhez objektív, külső szemlélőként, önálló döntéshozóként is képesek viszonyulni. A médiatudatosságra nevelés feladatát általánosságban abban határozhatjuk meg, hogy a média rendszerének, működésének és hatásának ismeretében támogassa a tanulók mediatizált társadalmi nyilvánosságban való eligazodását, aktivitását. Ahhoz, hogy a pedagógusok eredményesen valósítsák meg a médiatudatosságra nevelés feladatát és támogassák a tanulók mediatizált nyilvánosságban való aktivitását, *ismerniük kell a média és az újmédia fogalmát és működését*, a médiaszövegek sajátosságait, a nyilvánosság természetét és a média lehetséges hatását a befogadói személyiségre. Fontos továbbá az is, hogy ismerjék a *Z generáció* sajátosságait, médiafogyasztási szokásait és attitűdjeit, hiszen csak ennek ismeretében vállalkozhatnak a befogadói szokások befolyásolására, a médiaműveltség, médiatudatosság alakítására (Tari 2011). Ezért a továbbiakban vizsgáljuk meg a médiatudatosságra nevelés alapfogalmait és fedezzük fel a köztük lévő kapcsolatokat.

6.1. Média – médium – médiaszöveg

A kritikai tudatosság meghatározásához mindenekeelőtt a média, a médium és a médiaszöveg fogalmait célszerű tisztázni. A médiát a köztudatban a televízióval, rádióval, nyomtatott és online sajtóval, valamint az internettel azonosítják, azokkal a médiumokkal, amelyeken keresztül a médiatartalom és a befogadó találkozása megtörténik. A média társadalmi szerepe felől közelítő meghatározás szerint „médiának tekintünk minden olyan *kommunikációs rendszert*, amely lehetővé teszi, hogy egy társadalom betöltse három létfontosságú funkcióját: a *megőrzést*, az üzenetek és a különböző tudásformák *távolsági kommunikációját* és végül a különböző politikai és kulturális tudástartalmak *reaktualizálását*” (Barbier–Bertho 2004). A média tehát egy olyan funkcionális alrendszere a társadalomnak, amely a tudásteremtéssel és megőrzéssel a társadalom fennmaradását, fejlődését szolgálja.

A média komplex funkcióját veszi alapul annak meghatározásakor Aczél Petra: „A média elnevezést megtévesztő és hibás volna úgy tekinteni, mintha a csatorna rokonértelmű terminológiája volna. A média ugyanis egyszerre bírhatja a *forrás* tulajdonságait (hitelesség, tekintély, megbízhatóság), a *közlő* felhatalmazásait: a válogatást az információk között (kapuőrzés, szelekció), lehet a befogadás *tartalma* és *kontextusa* is egyúttal, tehát lehet maga az *üzenet*” (Aczél Petra 2009, 16).

Fontos felismerni, hogy a médiumok társadalmi tudás- és tapasztalatátörökítő funkciójának megvalósításához többre van szükség, mint csupán a médium: szükség van a professzionális médiaszöveg-alkotásra, a professzionális és megbízható médiatartalom-előállítóra, a professzionális befogadóra és a befogadás ideális körülményeire. A két definíció igen előkelő pozíciót jelöl ki a média számára: a társadalom működésének és fejlődésének feltétele, precízen tervezett és kivitelezett professzionális tevékenység. A média hatalmát hangsúlyozza a szakirodalom abban az értelemben, hogy nem biztosít közvetlen hozzáférést a világ dolgaihoz, megválogatja azokat az információkat és tartalmakat, amelyeket eljuttat hozzánk (Buckingham 2005). Mivel ismereteink jelentős részét a minket körülvevő világról a tömegkommunikációból, a médiából szerezzük, ezért a média jelentősen behatárolja az egyén információkkal kapcsolatos mozgásterét. Azt olvassuk, látjuk, halljuk és tapasztaljuk, amit a média bemutat nekünk. Amivel a tömegkommunikáció nem foglalkozik, amit nem közvetít számunkra, az szinte „nem is létezik” (Silverstone 2010).

A médiával kapcsolatban megállapítható, hogy az üzenetek továbbítására szolgáló csatorna néhány évtized alatt üzenetrendszereket előállító intézménnyé alakult, mára a cselekvésünk kontextusává vált, amelyhez hozzáigazítjuk viselkedésünket (pl. esernyőt viszünk, ha esőt jósolnak). Az utóbbi tizenöt évben már nemcsak a környezet, de a cselekvés közege is lett a média: „ahelyett, hogy rápillantanánk az ablakra szerelt külső hőmérőre, inkább az *időkép.hu* honlapját böngésszük” (Andok, 2015, 16). A média szóról ma már a hálózati kommunikáció, az internet jut eszünkbe, mára ez vált az elsődleges médiummá.

McLuhan médiumfelfogásában közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). A gondolatmenet szerint a kultúra alakítására nézve mindig csupán a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, méghozzá abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. Megfontolandó McLuhan okfejtése, aki úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv-használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információfelvétellel készítet, mások működését háttérbe szorítja), ezért egy sajátos irányban torzított percepció mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak a valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Adott társadalomban uralkodó médium a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában

McLuhan tehát a *médium felelősségét* hangsúlyozza (McLuhan 1964; idézi Varga 1999). Manapság az internet mint médium „fogságában” élő embereket karikírozó mémek⁴ McLuhan gondolatmenetének paradox igazságtartalmára és továbbgondolására mutatnak rá⁵.

Hagyományos értelemben médiaszövegnek számítanak azok a műsorok, filmek, képek, honlapok stb., amelyeket a különböző kommunikációs eszközök (pl. a televízió, mozi, rádió, videó, fényképészet, nyomtatott sajtó, zenei felvételek, számítógép, internet stb.) hordoznak, illetve továbbítanak. A médiumok többféle kódtípusból építkeznek: technikai (kameraállítás, montázs, megvilágítás, hang stb.), szimbolikus (testbeszéd, környezet, archetípusok), írott (képalírás, főcím stb.). A médiaszövegek társadalmi konstrukciók, amelyeket meg kell tanulni elkészíteni, „elolvasni” és bizonyos társadalmi, valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni. Bár ezek a konvenciók gyakran rugalmasak és változók, mégsem lehet nélkülük értelmes, szakszerű kijelentéseket tenni (lásd a mozgókép kapcsán a beállítás vagy a montázs fogalmát) (Buckingham 2005). A hagyományos értelemben vett médiaszövegek előállítási folyamata bonyolult és komplex módon szervezett, melyben egyformán fontos a kódolás folyamata, amelyben a média készítője elkészíti és válogatja a médiatartalmat, és a dekódolás folyamata is, amelyben a közönség befogadja, értelmezi a médiaszöveget. A médiaszövegek jelentős része karakterek, időrend és a narrátor segítségével narratívák szerint építkeznek, valamilyen történet, elbeszélés köré szerveződik (O’Sullivan–Dutton–Rayner 2002; Buckingham 2005).

Az újmédia megjelenésével megjelentek az ún. felhasználók által létrehozott médiatartalmak (user generated content, UGC), amibe tág értelemben beletartozik minden médiatartalom, ami a közösségi oldalakra felkerül, szűkebb értelemben csak azon médiatartalmakra alkalmazzák a kifejezést, amelyeket nem szakképzett újságírók készítettek, de ennek ellenére bekerültek a klasszikus médiumok tartalmi közé (Andok, 2015, 67). „A felhasználók által létrehozott tartalmak előretörése a klasszikus médiafelületeken azt is eredményezi, hogy újra kell gondolni az újságírói szerepet, azon belül a kapuőr funkciót, amikor is az újságíró a bevett szakmai kritériumok alapján megszűri az információt, és csak azt publikálja, ami vélhetően közérdeklődésre tart számot” (Andok 2015, 69). Az is jelentős változás, hogy a médiatartalmakban átrendeződtek a lényegi hangsúlyok: korábban a médiatartalmakat aszerint vizsgálták, hogy miként mesél történeteket a média (narratológia), később pedig, hogy milyen módon jelenít meg, reprezentál jelenségeket. A hangsúly ma a médiára mint cselekvési közegre s ezáltal az applikációra tevődik, vagyis arra, hogy milyen egyéni és társadalmi cselekvéseket végezhetünk a média segítségével (Andok 2015, 16).

Az *újmédia* terminus technicusról írva Aczél Petra szerencsésebbnek tartja, ha elkerüljük az új időbeliségre vonatkozó jelentésének megtévesztő és leegyszerűsítő tételezését, és a jelző és jelzett szó helyett az egybeírt változatot használjuk, jelentésén pedig azt az integrációs kapacitást, hordozhatóságot, interaktivitást és gyors változási képességet értjük,

⁴ Az internetes mém olyan kifejezést vagy fogalmat takar, ami divatszzerűen terjed embertől emberig az interneten. A tartalom általában valaminek a kfigurázását vagy a figyelem középpontjába helyezését szolgálja sajátos humorral közvetítve szólas, vicc, kép, mozgókép segítségével.

⁵ <https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2014/12/04/narcissus-as-narcosis-a-contemporary-media-example/>

amivel a 21. század elején a média jellemezhető. Az újmédiát megkülönböztető kulcsjellemzőket Lister alapján emeli ki: a digitalizációt (adat, mely szervezhető, tömöríthető), az interaktivitást (a tartalom létrehozása interaktív, létrejön a tartalomalakító felhasználó létrejöttére), a hipertextualitást (a tartalmak új, asszociatív, hálózatos felettes összekapcsoltsága és kereshetősége), hálózatosságot (a kommunikációs viszonyok szervezésére) és a virtualitást (az újmédia nyújtotta alternatív világok elérhetőségére vonatkozik) (Aczél 2014).

A digitális újmédiában a kommunikáció megváltozik: az írott-beszélt, illetve a szóbeli-képi kódok keveredésével igazodik az elektronikus-digitális környezethez, a közlő és befogadó közti szerephatárok eltűnnek, és az egy a sokhoz modelljét a sok a sokhoz horizontálisan lehetősége váltja fel. Ebben a fellazult kommunikációs szerepben a létrehozott médiaszövegek önmaguk által teremtik meg a nyilvánosságot, nemcsak közlik, hanem megtestesítik a közreadóikat (pl. egy poszt). Az interaktivitás teret nyit az informalitásnak, normatív szabályok helyett a szituatív megoldások határozzák meg a médiatartalmakat (a helyzet dönti el, hogy mit mond el és azt hogyan teszi, pl. egy selfie vagy egy mém) (Welch 1999; idézi Aczél 2014).

A digitális jeltovábbítással működő médiumok sajátja, hogy lehetővé teszik az információ forrása és a felhasználó közötti aktív kölcsönhatást, a tartalomkeresés során nagyfokú rugalmasságot és önállóságot képesek biztosítani a személynek. A digitális médiumok információmennyisége többszöröse annak, amit a hagyományos (rádió, televízió, nyomtatott sajtó) tömegkommunikációs eszközök nyújtani tudtak, és a közölt tartalom formája is változatos. Az új médiumok egymáshoz kapcsolódnak, így kialakul az audio-, video- és elektronikus szöveggözlés összefüggő hálózata, ami háttérbe szorítja a személyközi és a tömegkommunikációt (lásd 17. ábra) (Aczél 2010, 255).

17. ábra. Az újmédia jellemzői (Aczél 2010)



Az újmédia szövegeinek természete a hagyományoshoz képest abban is különbözik, hogy a tájékoztató, informáló, szórakoztató funkciójuk kiegészül olyan egyéni szükségleteket kielégítő funkcióval, mint az „önmegmutatás” (pl. poszt a facebookon) vagy a személyes attitűd kifejezése („like”), ezzel együtt az előállítási folyamatuk is fellazul, nem biztos, hogy a készítője olyan céltudatosan válogatja és készíti el a médiatartalmat, mint a hagyományos médiaszöveg esetében.

Az újmédia szövegek agresszívek, kínálják magukat, nem lehet nem figyelni rájuk, vagy közömbösnek mutatkozni velük kapcsolatban, például a felugró reklámablakok nem hagynak eljutni eredeti médiaszövegünkhöz, vagy csak „like” vagy megosztás után férhünk hozzá a médiatartalomhoz.

6.2. Média – nyilvánosság

Miért fontos a média és a nyilvánosság kapcsolatának vizsgálata a médiatudatosságra nevelés szempontjából? Napjaink valós pedagógiai problémája a fiatalok médiafüggősége és a média által teremtett nyilvánosságban való állandó, távolságtartás nélküli és kontrollálatlan jelenléte. Ebből a problémafelvetésből legalább három fontos következtetést lehet megfogalmazni:

1. A fiatalok rendelkeznek a mediatisztált nyilvánosságban való jelenléthez szükséges alapkompenciákkal, jelenlétükkel ők maguk is teremtői a nyilvánosságnak.
2. A fiatalok jelenléte a mediatisztált nyilvánosságban nem tudatos döntések mentén történik, hanem véletlenszerű, ezért a nyilvánosságban való eligazodásuk, a nyilvánosságban megjelenő valódi problémák ismerete megkérdőjelezhető. Ugyanezt fogalmazza meg Aczél Petra is: „A véletlenszerű felfedezés, a keresés szándékától független rátalálás az interfészen bolyongóknak, az újmédia böngészőinek alapélménye” (Aczél 2013).
3. A fiatalokat körülvevő valóság megismerése a mediatisztált nyilvánosságban szerzett tapasztalatok által nagyon bizonytalan, kiszámíthatatlan.

Ahhoz, hogy a következtetések igazságértéke felől meggyőződjunk, vizsgáljuk meg a nyilvánosság fogalmát, majd a fiatalok szerepét a mediatisztált nyilvánosságban.

A *nyilvánosság fogalma* Jürgen Habermas munkásságával került a tudományos köztudatba, értelmezése szerint a nyilvánosság egy társadalmi tér, ahol kommunikáció folyik azokról a témákról, amelyekben a társadalom minden tagja többé-kevésbé, direkt vagy indirekt módon érintett. Ezek a témák, mivel rendszerint politikai, hatalmi témák, ösztársadalmi hozzáállást, döntést igényelnek (Habermas 1971). A nyilvánosságot olyan intézményként értelmezhetjük, amely kölcsönös tudást teremt a társadalmi aktorok között. A nyilvánosság egyben olyan köztér is, melyben a közügyek meghatározása és megvitatása zajlik, ez az a terep, ahol a társadalmi kommunikáció zajlik Noellé-Neumann szerint két egymástól eltérő paradigmával szoktak a nyilvánosság és a közvélemény leírásához közelíteni. Az egyik úgy fogja fel a közvéleményt, mint a döntéshozatal helyszínét, ahol a társadalmi ellenőrzés megvalósul. Ezen azt értik, hogy a szereplők nincsenek tudatában annak, hogy a közmegegyezés részesei, és esetleg nem is kívánnak részesei lenni, mégis azzá válnak. A társadalmi ellenőrzésen azt értik, hogy a demokratikus nyilvánosságban az egyéni vélemények összege válik erővé. Ebben a folyamatban mindenki érintett és érdekelt. A másik elméletben a közvéleményt kialakító tagok nem a tömegek, hanem a jól tájékozott polgárok, akik megfontoltan nyúlnak a társadalmi konfliktusokhoz, és erre ésszerű magyarázatot kívánnak adni (Tamás-Zsolt 2001, 251). A nyilvános kommunikáció tárgyát közérdekű ügyek képezik, olyan problémák, amelyek „mindenkire” vonatkoznak vagy mindenkit ér-

dekelnük kellene, a nyilvános vita a közös együttélés gyakorlati kérdéseit feszegeti (Habermas 1971). Az újmédia által meghatározott nyilvánosság sajátos módon szerveződik. Továbbra is a nyilvánosság marad a döntéshozatal helyszíne, ám a tartalom, amelyekről a kommunikáció folyik, már nem a társadalom minden tagjára érvényes, hanem megjelennek a csoportos vagy a személyes tárgyú problémák. A nyilvánosságban nemcsak a jól tájékozott polgárok vesznek részt, a hozzáférés elméletileg bárki számára adott, és a nyilvánosság szereplői nem feltétlenül nyúlnak megfontoltan a társadalmi konfliktusokhoz. A fiatalok nyilvánosságban való részvétele egy sajátos, ún. szubkulturális nyilvánoságként is felfogható, ahol csak a szubkultúra problémájában jártas on-lény vesz részt a nyilvánosságban és alakítja azt. A társadalmi ellenőrzés gyakran elmarad, legfeljebb a szubkultúra részéről számíthat kontrollra az egyén, de közmegegyezésre nem.

Marshall McLuhan megállapítása szerint „a médium maga az üzenet”. Az általa felvázolt médiumtörténetben a természetes kommunikációt (szájhagyomány, gesztusok útján folyó, valamennyi érzékszervet mozgósító kommunikáció) a látás zsarnokságának kora (betűírás, nyomtatás), majd az elektronikus továbbítás kora követte. Ez utóbbi a többi érzékszerv visszatérésének korszaka, amelyet egy új, *globális törzsiség* vált fel (McLuhan, 1964). A médiumok fejlődése és változásai meghatározzák a lehetséges kommunikációk módját s így a társadalom egészének állapotát, továbbá a kommunikációban alkalmazott médiumok alakítják a társadalom kulturális viszonyait. Azáltal, hogy a médiumok „önálló életet élnek”, *a médiumtechnológiák társadalomra gyakorolt hatása elvitathatatlan* (Bokor 2015, 185–186).

Negyed század telt el azóta, hogy a szakirodalomban felvetették a felhasználók saját szempontjai alapján történő hírszűrés lehetőségét, és megfogalmazódott az az aggodalom, hogy ezzel a gyakorlattal az online hírmédia felhasználói bezárják magukat saját világukba, amolyan hír- és információs visszahangkamrákba, szűrőbuborékokba. A keresőmotorok és a közösségi hálózati oldalak üzemeltetői által működtetett hírválogatási algoritmusok megjelenése újabb okot adott arra, hogy a *hírbuborék elméletet* komolyan vegye a kommunikációkutatás.

Az Európai Bizottság tanácsadó testületként működő, a médiával foglalkozó magas szintű szakértői csoport (High Level Group on Media Diversity and Pluralism) 2013-ban kiadott jelentésében foglalkozott a híreknek mind a felhasználók általi, mind a közvetítő szolgáltatók hírválogató algoritmusai által végzett személyre szabásának jelenségével. Úgy látták, hogy a hírek és információk személyre szabása azt eredményezi, hogy a digitális hírmédia felhasználói között a társadalmi nyilvánosság színterén elszigetelt közösségek, résznyilvánosságok alakulnak ki. Úgy foglaltak állást, hogy e fejlemények potenciálisan negatív hatást gyakorolnak a demokráciára, ezért szabályozási eszközökkel fel kell lépni ellenük. A 2010-es évek második felében Sunstein hangsúlyozza, hogy a visszahangkamrák kialakulása a közösségi médiában is fenyegető veszély, ráadásul ehhez már a felhasználónak semmit sem kell csinálnia: a hírek személyre szabását elvégzik helyette a politikai profilját jól ismerő szolgáltatók algoritmusai anélkül, hogy ennek tudatában lenne (Sunstein 2017; idézi Gálik 2019). Gálik Mihály áttekintve számos 2010 utáni kutatást arra a következtetésre jut, hogy a hagyományos tömegmédiá korából megörökölt

hírmédia erős hálózati jelenléte és az online hírmédiában érvényesülő hiperbolikus látogatottsági megoszlás hatékonyan útját állják az online hírmédiában a visszhangkamrák kialakulásának, tehát a visszhangkamra vagy szűrőbuborék a demokráciákban nem alakul ki a hírmédia egészét átfogóan. Ugyanakkor az újmédiában spontán módon létrejövő hírközösségek, amelyek egy-egy kérdés vagy esemény köré szerveződő, tematikus nyilvánosságok, egyfajta hírbuborékként funkcionálnak a felhasználók szempontjából, de meglátása szerint, nem az a visszhangkamra vagy szűrőbuborék, amelynek hatásairól az ezredfordulót követően kibontakozó viták folytak. Ugyanakkor fontos tudatosítani, hogy a nyilvánosság terének ilyen felszabdalása veszélyeket is hordoz magában, hiszen az egymás mellett létező résznyilvánosságok kialakulása gátolhatja az egészében értelmezett társadalmi nyilvánosság hatékony működését (Gálik 2019).

A kérdésre, hogy miként alakítja a média a nyilvánosságot, akkor tudunk megnyugtató választ adni, ha a médiumtechnológia nyilvánosságra gyakorolt hatása mellett megvizsgáljuk a médiahatásokat magyarázó modelleket is. A médiahatást magyarázó modellek azt a folyamatot próbálják értelmezni, amelyben a média üzenete megszületik, eljut a befogadóhoz és kiváltja a befogadóban azt a hatást, ami véleményében, viselkedésében, magatartásában érhető tetten.

- A *koncentrikus körök modellje* rámutat arra, hogy a tömegmédiára képes az üzenetek felerősítésére, azaz bizonyos témákat, személyeket napirenden tart, státust kölcsönöz nekik. Úgy véli, hogy a médiahatás egyik legfontosabb tényezője a kapuőr, aki szerepénél fogva megállíthat vagy megváltoztathat egy a közönség felé tartó üzenetet. Ilyen szerepek például a hírszerkesztők vagy olvasószervezők szerepei, de ugyancsak megváltoztathatja a befogadó felé tartó információ minőségét például a producer, a rendező is. Egy másik tényező, amely a tömegkommunikációs üzenetet módosíthatja, a regulátor, aki valamilyen társadalmi célzattal alakítja vagy újraformálja a tömegkommunikációs tartalmat. A szűrő az üzenet befogadásakor a befogadóban ható olyan feltétel, amely módosíthatja az üzenetet. Ilyen például a médiatartalmak szimbólumainak ismerete vagy más pszichikai filterek, mint például a lelkiállapot, érdeklődés stb. Az újmédiában a napirend-kijelölés még markánsabban jelen van, a kapuőrök és regulátorok szerepe átértékelődik, gyakorlatilag bárki válhat regulátorrá és a kapuőr szerepét is rugalmasabban föl lehet venni.
- A *szociális tanuláselmélet* Albert Bandura nevéhez fűződik, és a tanulás során lejátszódó mentális folyamatokat magyarázza. A viselkedéssajátításban jelentős a megfigyelés, az, hogy képesek legyünk a viselkedés végrehajtására és a szándékunkban álljon a végrehajtás. A látottaknak viselkedésgátló vagy gátlástalanító hatása is lehet, gátolhat korábban létező viselkedéseket, vagy éppen szabadjára engedhet korábban kialakult gátlásokat. Az újmédia a gátlástalanításnak nagyon kedvező terepe, jó példa lehet erre az agresszív tárgyú számítógépes játékok (pl. GTA) gyakorlása után mutatott agresszív viselkedés (Vajda–Kósa 2005).
- A *spirálmodell* Frank Dance nevéhez fűződik és a tömegkommunikációs hatás komplexitását kívánja megjeleníteni. Meglátása szerint a társadalmi kommunikációban a kommunikáció nem zárul le azzal a mozzanattal, hogy az üzenet célba ér, hiszen a

befogadók az üzenetek tartalmát magyarázzák, értelmezik, újabb és újabb változatokat hozva létre. Ezt a folyamatot tovább bonyolítja, hogy a tömegmédiá az interpretációban is részt vesz. A társadalmi kommunikáció tehát *számos szinten zajlik, folyamatosan gerjeszti önmagát* (Róka 2005). Az újmédiában a társadalmi kommunikáció és a nyilvánosság felfokozottan van jelen, az állandó on-lét jellemző a C generációra.

- *A kultivációs elmélet* különválasztja azt a folyamatot, amikor egy esemény percepciója történik meg attól, ahogyan ez a percipiált esemény kommunikációs tartalommal alakul, majd a kommunikációs tartalmat (az eseményről szóló jelzést) a befogadó felfogja. A modell jelentősége abban rejlik, hogy felismeri, a társadalmi kommunikációban *a jelentést nem az üzenet tartalmazza, hanem az a kommunikátorok közötti interakció eredménye* (Gerbner 2000). Ezáltal kijelenthetjük, hogy az újmédia üzeneteinek van a kommunikáció története során a legtöbb „szerzője”, hiszen azokon a felületeken, ahol a mediatisztált nyilvánosság zajlik, egy-egy eseménynek nagyon mély visszahangja lehet, nagyon gazdag tartalmakkal egészülhet ki a szövevényes interakciók (kommentek) eredményeképpen.

Manapság egy olyan többirányú nyilvánosságnak lehetünk a résztvevői, amelyben a közlő és a befogadó szerepe nem állandósul mereven, hanem a kommunikációs szerepek folyamatos váltakozásával, a résztvevők nyilvános reakcióival egy bonyolult nyilvánosság jön létre. A nyilvános kommunikáció tárgya föllazult, a közügyek mellett személyes problémákat is nyilvánosságra hoznak a mediatisztált nyilvánosság résztvevői. *A média által megteremtett nyilvánosság kitüntetett szerepet tölt be a személyiségfejlődésben, nemcsak szabályokat, normákat, mintákat közvetít, hanem a felkínált és közvetített értékekhez értelmezési keretet is nyújt a befogadó számára.*

A 21. századi média bulvárosodó jellegével kapcsolatban két álláspont különböztethető meg: azoké, akik a 21. századi bulvárosodásban a nyilvánosság beszűkülését látják; és azoké, akik éppen ellenkezőleg, egy újfajta nyilvánosság megjelenését ünneplik benne. Az első álláspont Habermasé, aki szerint a tömegmédiá veszélyezteti a polgári nyilvánosság történelmileg nehezen kiküzdött kritikai modelljét. A nyilvánosság nála olyan pártatlan liberális fórum, ahol a közügyekről a résztvevők kizárólag racionális érvek alapján vitatkoznak. A második álláspont nem köthető egyetlen névhez, de más-más módon mind a nyilvánosság gazdagodását látják a 21. századi bulvárosodó médiában (Császi 2003).

A silverstone-i médiapolisz a polgári nyilvánosság új, globális színtereként definiálódik, szerinte a késő modernitás társadalmában *a mediatisztált tér az egyetlen életképes nyilvános tér*, amely emberi lények interakciója során jön létre a mediatisztált társadalmi térben. Elképzelése szerint a nézők a médián keresztül nézik és látják a világot, kultúrafüggő tapasztalataiknak ez jelenti elsődleges forrását, ezért a különböző szereplők léte a megjelenéstől, a médiatérben való láthatóságtól függ. Az új kommunikációs technológiáknak köszönhetően az állandó elérhetőséggel és hozzáférhetőséggel egyre inkább közössé válik a világ olyanokkal is, akik nem olyanok, mint mi, tehát a média „megteremti a világ nyilvánosságát”, megmutatja a különbözőségeket, de nem ad eszközt azok megértéséhez, így azok – megfelelő értelmezés hiányában – csak közönyt és elutasítást váltanak ki a belőlünk, befogadókból (Myat 2011).

6.3. Médiatudatosság – médiaműveltség – újmédia-műveltség

A tudatos médiafogyasztás azt jelenti, hogy meghatározott szempontok, célok alapján választunk a különböző médiatartalmak közül. Döntésünk alapja, hogy ismerjük a különböző médiaműfajokat, a műsor- és médiatípusokat, tisztában vagyunk a tartalomszolgáltatók közti különbségekkel. A tudatos médiafogyasztó számára egyértelmű, hogy a tömegkommunikációból kapott információt többféle nézőpontból is értelmezheti, képes reálisan megítélni saját médiahasználatának mértékét és arról képes kritikus véleményt alkotni.

Aczél Petra (2013) a nemzetközi szakirodalmat áttekintve a médiatudatosságra nevelés céljaként a következőket nevezi meg:

- a média demisztifikálását; azaz megvizsgálni a médiát a maga realitásában úgy, hogy varázsától, jó és rossz hírnevétől megfosztjuk;
- a média denaturalizálását; azaz bemutatni, hogy a média nem természetes, hanem mesterséges, emberi igény alakít, ember által létrehozott és nem eleve létező;
- a média dekonstrukcióját; azaz felismerni, hogy a médiatartalom szétszedhető, felbontó és elemezhető.

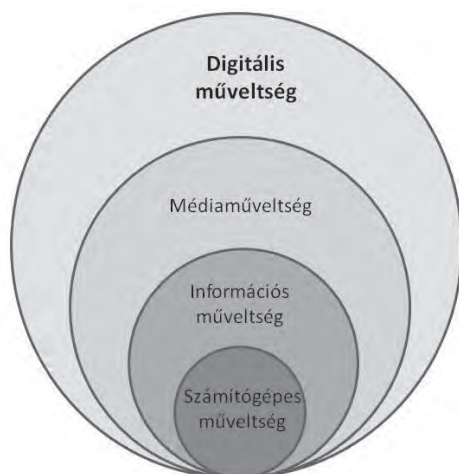
A bemutatott célok elérése néhány konkrét feladatot jelöl ki a médiaoktatás számára:

- a hozzáférés- navigáció készségeinek fejlesztését, ami az analitikus (megfigyelő-elemző) gondolkodás és attitűd fejlesztését jelenti;
- a kritikai hozzáállásra nevelést, ami a kritikai (értelmező-értékelő) és a konnektivista (kapcsolati) gondolkodás és attitűd fejlesztését jelenti,
- a kreatív-alkotói magatartásra késztetést, ami a produktív-innovatív (alkotó-feltaláló) gondolkodás és attitűd fejlesztését jelenti.

A médiatudatosság kialakulásának alapfeltétele a médiaműveltség megszerzése. A médiaműveltség és különösen az újmédia-műveltség pontos meghatározásához mindene-előtt a digitális műveltséget célszerű meghatározni. Az ISTE⁶ által bevezetett meghatározások alapján a digitális műveltség fogalma alatt a digitális technológia használatára való képességet értjük, és azt, hogy tudjuk, mikor és hogyan használhatjuk ezeket a lehetőségeket. Steve Covelto a digitális műveltség több alterületét azonosította (18. ábra): az információs műveltséget, a médiaműveltséget, a kommunikációs műveltséget, a vizuális műveltséget és a technológiai műveltséget is a digitális műveltséghez sorolta (Covelto 2010).

⁶ International Society for Technology in Education, www.iste.org

18. ábra. A digitális műveltség struktúrája (Steve Covello)



A médiaműveltség kategóriája a múlt század közepétől tematizálja a tudományos diskurzust, mindenek előtt a társadalmi kommunikációval, szociológiával, politikatudományokkal és az oktatással foglalkozó teoretikusok problémafeltevését jellemezte a médiával egyre jobban telített környezetben való állampolgári jelenlét és a tömegkommunikációban való eligazodás képességének a vizsgálata. A problémafelvetésre adott válaszok közt egyre világosabban kikristályosodott egy a médiaüzenetekkel való bánni tudást hangsúlyozó szemléletmód. A teljesség igénye nélkül vizsgáljunk meg néhány a médiaműveltség meghatározására tett kísérletet. A média és a médiaszöveg bemutatott definícióiból megjósolható, hogy a médiaműveltség meghatározása milyen tartalmi elemekre koncentrálhat.

A médiaműveltség annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk. A médiatartalmakkal kapcsolatosan ennek megfelelően a következő kérdéseket célszerű feltenni:

- Ki hozta létre az üzenetet, és miért küldte el? Kié az adott médium, és ki profitál belőle?
- Milyen technikákat alkalmaznak abból a célból, hogy felhívják az üzenetre a figyelmet vagy fenntartsák azt?
- Milyen életstílusokat, értékeket, nézőpontokat reprezentál az üzenet?
- Mit hagytak ki az üzenetből és miért?
- Hogyan értelmezhetik különböző emberek a médiaüzenetet? (Key facts 2003.)

A médiaműveltség az a képesség, amellyel megsűrjünk és elemezzük azokat az üzeneteket, amelyek tájékoztató, szórakoztató vagy eladási szándékkal szólnak hozzánk. Segítségével a médiaszövegeket kritikusan tudjuk értékelni, azaz feltesszük magunkban a kérdést, mi az, amit látunk, mi ezzel az előállítók, üzenetküldők célja (motiváció, pénz, értékképzés, tulajdonjog), és arra is kíváncsiak vagyunk, hogy ezek a tényezők hogyan befolyásolják az adott termék tartalmát, értékét, árát.

Elizabeth Thoman a Los Angeles-i Médiaműveltségi Központ alapítója és elnöke szerint a médiaműveltséget egymásra épülő három szintként kell elképzelni:

-
1. tudatában vagyunk annak, hogy képesek vagyunk befolyásolni és korlátozni azt az időtartamot, amelyet tévészésre, videózásra, elektronikus játékokra, internetezésre, illetve a különböző nyomtatott médiára fordítunk;
 2. készségszinten elsajátítjuk a médiával kapcsolatos kritikus szemléletet, azaz megtanuljuk elemezni, hogy mit tartalmaz az adott alkotás, hogyan kiviteleztek, mi maradhatott volna ki belőle;
 3. képesek vagyunk felfedezni a média háttérében rejlő kérdéseket (pl. ki állítja elő a médiaüzeneteket, milyen célból, kinek nyereséges, kinek kevésbé, és kinek jut ebben döntő szerep).

Meglátása szerint a médiaműveltség kapcsán a következő öt alapelvről fontos beszélni:

- A média üzenetei konstruált üzenetek.
- Az üzenetek a valóság olyan reprezentációi, amelyekbe értékek és nézőpontok épülnek be.
- A média minden formája egyedi szabályok alapján jön létre.
- Az egyének személyes tapasztalataik alapján értelmezik és hozzák létre az üzeneteket.
- A médiát a gazdasági és politikai kontextusban megjelenő profit mozgatja (Thoman 2003).

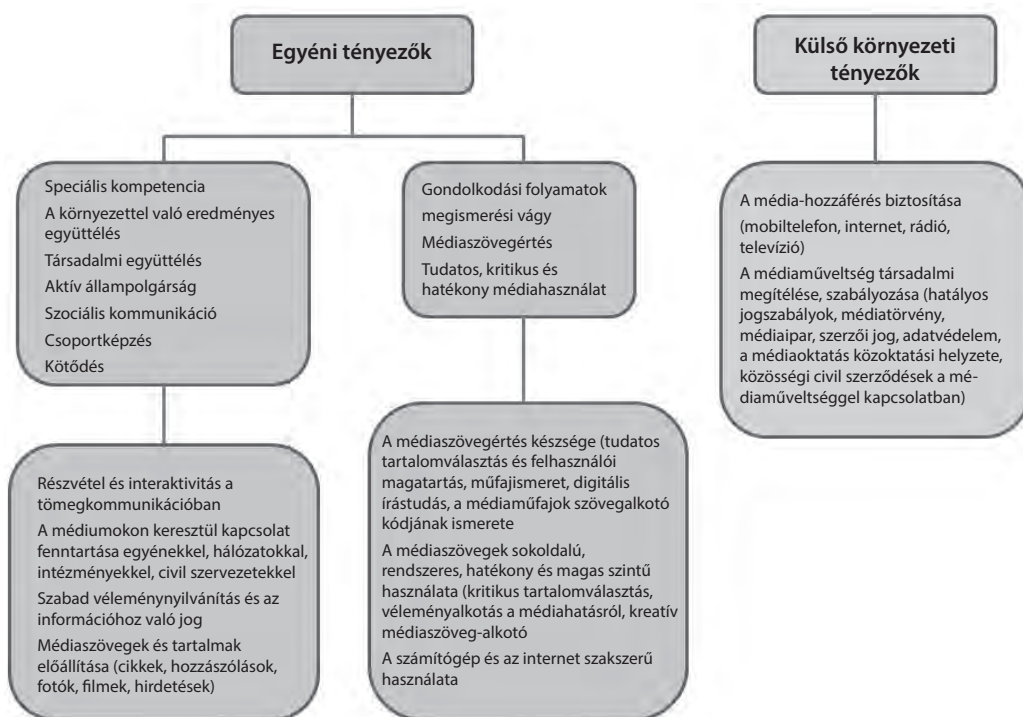
Az Európa Parlament Oktatási Bizottsága 2006-ban definiálta a médiaműveltség fogalmát: „A médiaműveltség olyan készségek, ismeretek és értelmezési képességek összességét jelenti, amelyek alapján a fogyasztók hatékonyan tudják használni a médiát. A médiaműveltség hatékony használatán a következőt értjük: a médiatartalmak tudatos választása, a médiatartalmak és szolgáltatások jellegének megértése, képesek legyünk hasznosítani az új kommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségek teljes körét” (Recommendation Of The European Parliament And Of The Council of 18 December 2006).

Paolo Celot, José Manuel Pérez Tornero, Lucía González, Naomi Thompson 2010-ben javaslatot dolgoz ki az európai médiaműveltségi szintek értékelésére, mely szerint két faktor, a külső környezeti és az egyéni faktorok mentén jellemezhető és vizsgálható a médiaműveltség (19. ábra):

1. A médiaműveltség külső környezeti tényezői: a médiaműveltség társadalmi megítélése, a médiaszabályozások formái, a médiahozzáférés biztosítása, a médiaoktatás.
2. Az egyéni kompetenciák: melynek fontos elemei a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatára és média-szövegértését lehetővé tevő gondolkodási folyamatok (pl. médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás), az alap számítógép- és internethasználat, valamint a szociális kompetencia, mely lehetővé teszi a közéletben, a társadalmi kommunikációban való aktív részvételt.

Az egyéni tényezők egyik fontos eleme a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és média-szövegértését lehetővé tevő gondolkodási folyamatok (pl. médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás)

19. ábra. A médiaműveltség struktúrája (Celot-López-Thompson 2010)



Selber (Multiliteracies for a digital age 2004) a digitális a műveltségnek (computer literacy) három szintjéről beszél:

- *funkcionális* – a hozzáférést hangsúlyozza, ami technológiai készségeket feltételez;
- *kritikai* – ami a digitális tartalom természetének megértésére vonatkozik és a kérdés-feltevés attitűdjeit és készségeit feltételezi;
- *retorikai* – a médiatartalmak és digitális tartalmak mint hypertextusok természetének megértése, és a médiaüzenet reflektív létrehozásának a képességét jelenti.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a médiaműveltség nemcsak készségek, képességek és ismeretek összessége, hanem egy viselkedési-magatartási forma, Aczél Petra szerint kiegészíthető az előbb ismertetett három szint egy negyedikkel, amit közösségi szintnek lehet elnevezni.

A közösségi médiaműveltségi szint a közösségi írástudást és tudatosságot jelenti, ami késztetést ad a közéletben, a nyilvánosságban való megjelenésre, és készséget ébreszt a másokkal való kommunikációra előtérbe helyezve a problémák megértésére való igényt az álláspontok kisajátítása helyett (Linda Flower 2008; idézi Aczél Petra 2014a).

A médiaműveltség közösségi szintjének tulajdonít különös jelentőséget Roger Silverstone. Hangsúlyozza, hogy „A médiaműveltség intervenciók összessége, amelyek egyetlen erkölcsi választáson alapulnak: mindazok, akik részt vesznek a médiapoliszban, akik így vagy úgy, státusuknak és hatalmuknak megfelelően részei a mediatizáció folyamatának, elfogadják, hogy ebben a részvételben felelősséget kell vállalniuk cselekvéseikért és döntéseikért.” Nézete szerint a médiaműveltség etikai döntésen alapul, és nemcsak a média-

tartalom előállítói, hanem azok interpretálói is morálisan is értelmezhető tettekkel vesznek részt a médiapoliszban, amelynek önmagukra és a médiapolisz többi résztvevőire, illetve a médiapoliszra magára nézve is következményekkel járnak. „Mivel a mediatizáció folytatódik azoknak a fejében és életében, akik egyébként csak a folyamat befogadói, és mivel a részvételnek (és hiányának) következményei egyre inkább visszahatnak közvetlenül (abban, hogy az új digitális média egyre több lehetőséget nyújt az interakcióra) vagy közvetetten (a szavazási hajlandóságban vagy abban, hogy különböző módon reagálunk a világ fájdmára) a társadalmi térre és a demokratikus folyamatokra, a médiaműveltség közvetlenül hatással van az úgynevezett civil társadalom természetére és a másokhoz fűződő viszonyunk emberiségére.” (Silverstone 2010).

A médiaműveltséggel kapcsolatos definíciókban a kritikus szemlélet, kritikus értelmezés és kritikus médiahasználat központi kategória, ugyanakkor ha megvizsgáljuk azokat az elméleti kereteket, amelyekben ezek a definíciók keletkeztek, megállapíthatjuk, hogy többségükben a kritikai szemlélet, értelmezés és médiahasználat mint kognitív képesség jelenik meg (lásd Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed 2010). Silverstone és Flower mutat rá arra, hogy a médiaműveltség a kognitív képességek birtoklásán túl feltételezi az erkölcsi választás mentén szerveződő attitűdöt, a meggyőződést, az értékelvű részvételt a mediatizált nyilvánosságban. A kritikai tudatosság, a médiaműveltség fogalmát ezzel gazdagítják, a médiaműveltség alakítását pedig komplexebb pedagógiai tevékenységként tételezik. A médiaműveltség nemcsak a mediatizált társadalmi térben való eligazodást, az e-állampolgári kompetenciák gyakorlását vagy a médiatartalmak kritikus kiválogatását, befogadását vagy előállítását jelenti, hanem erkölcsi döntést, választást, személyes jelenlétet, felelősséget és tettet, melynek eredményeképpen megteremthetjük a minket körülvevő társadalmi teret és a benne lévő folyamatokat, részt vehetünk a késő modernitás médiapoliszában.

6.4. Médiatudatosságra nevelés

A médiatudatosságra nevelés feladatainak meghatározásakor célszerű megvizsgálni a Z generáció személyiségének sajátosságait abból a szempontból, hogy miként befolyásolja az újmédia, az újmédia használata. Aboujaoude (Virtually You 2011) öt olyan tulajdonságot nevez meg, amely az újmédia hatására alakul ki:

- *grandiozitás (feljogosítottág) érzése* – miközben megoszt valamit magáról a kommunikátor (és nagyon sok mindent megoszt!), az formálja identitását, nem a képesség, a munka vagy a szerencse, hanem a megosztás jogosítja föl a grandiozitás érzésére;
- *nárcisztikusság* – a személyek önmagukat dokumentálják, valamilyen pozitív tulajdonságukat felnagyítva mutatják meg;
- *a sötét dolgok iránti vonzódás*, a titkok iránti vonzódás;
- *az impulzivitás* – a hiperlinkek világában folyamatos virtuális „helyváltoztatás” azért, hogy a figyelem középpontjába kerüljön;
- *regresszió* – korábbi életszakaszra jellemző viselkedés- és magatartásformák követése.

Patricia Wallace idézi Schmulke és Egloff 2008-as kutatását, amelyben azt vizsgálták, hogy milyen benyomáskeltő hatásuk van az e-mail címeknek. Száz önkéntessel végezték a kutatást, akiknek az volt a feladata, hogy az egyes e-mail címekről következtetniük kellett a tulajdonosaik személyiségére. A Big Five Inventory kérdőív személyiség típusai és az e-mail címek benyomáskeltő üzenetei közötti korrelációt vizsgálták. Azt tapasztalták, hogy azon e-mail címek tulajdonosai, amelyekben különleges karakterek szereplnek, extrovertáltabbnak tűnnek, azon e-mail címek tulajdonosait, melyekről megállapítható volt, hogy nők, neurotikusabbnak, tapasztalatra nyitottnak, kellemesnek és lelkiismeretesnek ítélték meg. Több ponttal és több karakterrel rendelkező e-mail címekről úgy gondolták a megkérdezettek, hogy tulajdonosaik lelkiismeretesebbek. Azon e-mail címek esetében, amelyek valamilyen különleges tulajdonságról árulkodtak, azt gondolták a megkérdezettek, hogy narcisztikus személyiségű tulajdonosokhoz kötődnek. Wallace szerint érdemes odafigyelni arra, hogy milyen e-mail címet választunk, mert önmagában a címből következtetnek a személyiségünkre, ezért ha megbízhatónak, lelkiismeretesnek kívánunk tűnni, akkor tegyünk néhány pontot a címbe, javasolja (Wallace 2016, 35–36). A digitális jelenlét, a létrehozott digitális reprezentációk egyszerre alakítanak egy digitális és egy valódi személyiséget. A kérdés az, hogy milyen hatással van a digitális személyiség a valódi személyiségre, és fordítva, hogyan befolyásolja a valódi személyiségünk azt, hogy milyen digitális személyiséget építünk fel. Amennyiben a fiatalok fejlődő személyiségéről beszélünk, úgy még bonyolultabbá válik ez az összefüggésrendszer, és egyelőre nem állunk jól azokkal a kutatásokkal, mérésekkel, amelyek megnyugtató módon tudnák a pedagógiát eligazítani. Vannak pesszimisták, mint például Jean M. Twenge, akik főként a mobiltelefonokhoz mint az integrált újmédia megtestesítőihez elsősorban negatív hatásokat társítanak, és vannak optimisták, mint például Patricia Wallace, aki a digitális technológiát és az újmédiát leginkább mint a (személyiség)fejlődésre való lehetőségként értelmezi (Twenge 2017; Wallace 2016).

A *új (vagy C) generációról* a szakirodalmak tanulságai alapján egy optimista és egy pesszimista személyiségkép rajzolódik ki (10. táblázat).

10. táblázat. Don Tapscott (2001), Susan Greenfield (2009) és Tari Annamária (2011) alapján készítetté Tóth-Mózer (2013)

Optimista látásmód	Pesszimista látásmód
Asszertív	Agresszív
Érdekérvényesítő, öntudatos	Nárcisztikus
Önálló, kezdeményező	Mozaikszerű érettséget mutat
Toleráns	Türelmetlen
Kíváncsi	Érdektelen, eltompuló
Kritikus	Kritikátlan
Kreatív, önkifejező	Fogyasztó, plagizáló
Érzékeny	Érzelmileg sekélyes
Okosabb és intelligensebb az előző generációknál	Csak „könnyű” tartalmakat fogyaszt
Együttműködő, közösségi	Elmagányosodó
Sokcsatornás figyelem jellemzi	Figyelemzavaros, képtelen koncentrálni
Ingerfáló	Felszínes
Mindig online üzemmódban él	Függő
Azonnali visszajelzésekre és jutalomra vár	Mindennel az utolsó pillanatra készül el

A bemutatott okfejtés alapján, a médiatudatosságra neveléshez – a teljesség igénye nélkül – meg lehet fogalmazni néhány fontos alapvetést:

1. Az online személyiség és a valódi személyiség kapcsolatának tisztázása pedagógiai szempontból igen jelentős. A digitális vagy online identitás azt az adathalmazt jelenti, amely az „én”-t reprezentálja a különböző digitalizált felületeken; ennek egy részét mi magunk hozzuk létre és alakítjuk elképzelésünk szerint, más része viszont akarattunktól függetlenül, mások online jelenlétéhez kapcsolódóan létezik (Fehér 2017). Az online identitás egy gyűjtőfogalom, amely az interneten történő személyes megjelenésünk valós és fiktív részeit egyaránt tartalmazza. Ennek két típusa a virtuális és a digitális identitás (Tószegi 2013; idézi Berta 2015).
 - A *virtuális identitás* a különböző internetes felületeken felvett fiktív identitás (avatar) jelölésére használt fogalom; ennek használatával az egyén akár teljes mértékben kitalált személyiséget vesz fel ahhoz, hogy egy képzeletbeli világ résztvevője legyen (pl. online szerepjátékok).
 - A *digitális identitás* pedig mindaz, ami egyértelműen köthető a valós személyhez, és aminek a segítségével azonosítani lehet őt. Ide tartoznak azok az információk is, amelyek digitális azonosítóként szolgálnak (pl. a biometrikus útlevelek), azok a megnyilvánulások, amelyek a személy identitását attitűdjeit, értékeit, érzelmeit, mutatják be, gondolatait tükrözik.

20. ábra. Online identitás



A virtuális identitás csábításának nehéz ellenállni, a fejlődő személyiség szívesen él a lehetőséggel, hogy felépítsen egy karaktert, aki adott esetben „menőbb”, mint a valódi karaktere, személyisége. Miközben több virtuális identitást is kipróbál, az egyén a cybertérben elveszíteni látszik önmagát és egy *képlékeny identitássá* válik, az anonimitás álcája mögött és a virtuális egók rejtekében nehezen képes az önmeghatározásra. Szükség van az identitással kapcsolatos tudatosság fejlesztésére, mert megfigyelhető, hogy egyre inkább a digitális média vált az „én” felfedezésének meghatározójává, ez pedig egy olyan narcisztikus és regresszióra hajlamos személyiségképre hívja fel a figyelmet, amellyel a pedagógiának foglalkozni kell (pl. túlidealizált fotók megosztása Hoehsmann–Poyntz 2012). A képlékeny identitás néha beleviszi olyan konfliktushelyzetekbe, amelyeket csak anonim módon és csak a médianyilvánosságában vállal, és amelyek kimenetele többnyire negatív hatással van a személyiségére még akkor is, ha ő kerül ki győztesen (olyan nem megfelelő kommunikációs viselkedést vált ki belőle, ami nem szolgálja a személyiségének harmonikus fejlődését).

2. Szükség van a *tudatos fogyasztói magatartás* kialakítására: mit mikor mennyi ideig fogyasztunk a függőség elkerülése érdekében. Az „Az leszel, amit megeszel” mondat érvényes a digitális fogyasztásra is, tehát pedagógiai szempontból érdemes a fogyasztási szokásokat is megfigyelni és elemezni. Az öntudatlan „megmerítkezés” a digitális tartalmakban olyan fogyasztói szokásokat is kialakít, amelyre sem szüksége nincs a személynek, sem felkészülve nincs rá (Hoehsmann és Poyntz).
3. A médiatudatosság azt is jelenti, hogy a személy tudatában van annak, hogy a médiatartalmak befolyásolják a világról, a dolgok működéséről és viszonyairól alkotott képeit, ezért törekszik arra, hogy minél több szempontú médiareprezentációt ismerjen meg egy pontosabb, megbízhatóbb világkép kialakítása érdekében.
4. Érdemes hangsúlyozni a megfigyeltség felismerésének jelentőségét is, annak tudatosítását, hogy a *digitális lábnyomokból* kikövetkeztethető a tulajdonosuk életmódja, szokásai, érdeklődése, végső soron a személyiségprofilja. Ennek az ismertségnek lehetnek negatív következményei, szélsőséges esetben, akár zaklatás (cyberbullying) érheti vagy áldozattá is válhat a felhasználó. A pedagógia szemszögéből, fel kell tenni a kérdéseket: Miről árulkodnak digitális lábnyomaink? Mit mutatnak rólunk az internetes keresőmotorok? Hogyan látnak minket mások az online felületeken? (Lévai 2013).
5. A tudás és intelligencia létrejöttére a konvergencia fényében kell reflektálnunk: az állandó navigáció a hypertextek világában nemcsak az intelligenciát és a tudást teszi

- „töredezetté” (vagyis az összeállítása komoly kihívást jelent a személynek), hanem a személyiséget is: bizonyos területei fejlettek lesznek (digitális szövegértési képességek), mások pedig elmaradnak a fejlődésben (pl. a szociális készségek). A kutatások a figyelem töredezettségére és a folyamatos on-lét hatására a *személyiségfejlődés torzulására* – vonzódás a sötét dolgok iránt, impulzivitás, regresszió, grandiozitásérvzés – is felhívják a figyelmet. A céltudatos kutatást-keresést gyakorta váltja föl a *céltalan bolyongás*, a rátaalás és a felismerés önfeledt és kissé infantilis öröme.
6. Megváltozott az újmédián szocializálódott generáció viszonya az időhöz: nem megéli, hanem „rögzíti” és „posztolja” az időt, a lelki egyensúlya függ adott esetben attól, hogy sikerül-e minden „fontos” pillanatát az életének megosztani, úgy is fogalmazhatunk, hogy megosztásfüggővé válik. Így fordulhat elő, hogy olyan élethelyzeteket is közzé tesz, amivel fellazítja, bulvárosítja a nyilvánosságot (pl. mit vacsorázik, mit látott stb.), vagy új típusú narratívákkal új kultúrát teremt (pl. Nyáry Krisztián).
 7. A virtuális *visszajelzés „éhség”* a diginemzedék létállapota, fontos számára, hogy minél több like-ot kapjon az újmédia felületeken, ezért akár képes egy túlidealizált képet is fenntartani magáról az újmédiában. Ennek az a veszélye, hogy a valódi énképe nem feltétlenül kap ugyanolyan mennyiségű és minőségű visszajelzést, mint az online énképe, az ebből származó feszültséggel viszont nem tud megbirkózni (Hoechsmann–Poyntz 2012; Aboujaoude 2011).
 8. Számolni kell a diginemzedék *figyelmének* rövidülésére, felületesebbé válására, ami a hypertextek közötti váltakozás sebességével magyarázható: mindig van olyan tartalom, amely hatékonyan hívja föl magára a figyelmet, továbbléptet, s mindeközben egyre kevesebb figyelem fordítódik a tartalomra (anélkül like-ol valamit, hogy elolvassná a tartalmát⁷). A felfokozott navigációs sebesség következtében az emberi léptékű valóság unalmassá, érdektelenné válik.
 9. A *másolás „kulturája”*, a médiatartalmak szabad felhasználása, átalakítása a mindennapok felhasználói problémáinak egyike. A forráskezelés etikai és jogi problémáit időben tisztázni kell a tanulókkal, mint ahogy a források megbízhatóságának kérdése sem megkerülhető az iskolai nevelésben.
 10. A valódi interakciók helyét az *álinterakciók* veszik át, a mediatisztált nyilvánosságban való részvétel nem jelent valódi munkát, nem kell megdolgozni a médiatartalomért, elég azt megosztani vagy tetszést nyilvánítani vele kapcsolatban, vagy egyszerűen csak letölteni. A mediatisztált nyilvánosságban az egyén a valódi részvétel illúziójában ringatja magát, miközben nem alakítja ténylegesen a lényeges vagy kevésbé lényeges problémák alakulását.
 11. Az online közösségek az individualizált társadalomba a *kollektivitás illúzióját* csempészik, ebben rejlik a sikerük egyik titka. Az újmédiában nagyon sok olyan alkalmazás van (pl. wikipédia, blog, twitter stb.), melyekben a másokkal való in-

⁷ 2015. április 1-én az Index úgy „tréfálta” meg az olvasóit, hogy hamis címmel és képpel egy hamis üzenetet osztott meg. Az írás a tizedik legolvasottabb és leginkább „like-olt” írássá lépett elő az oldalon. http://index.hu/tudomany/2015/04/01/itt_a_tudomanyos_bizonyitek_a_videkiek_inteligensebbek_mint_a_budapestiek/ (2019. 12.12.).

terakció, az együttműködés, a csoportokban való részvétel a domináns (ezt nevezték el 2004-ben web 2.0-nek) (Ujhelyi 2012). Az online közösséghez való csatlakozást gazdasági érdekek, szórakozás, önfejlesztés, társaság, menekülés vagy hírnév is motiválhatja.

12. Az újmédia nyilvánossága teret ad a *kreativitásnak*, amit érdemes kihasználni (pl. iskola népszerűsítése kisfilmmel, karitatív akciók szervezése a közösségi felületeken stb.). A valódi kreativitás feltétele annak a tudatosítása, hogy a mediatizált nyilvánosság szereplőjeként ő maga is „tartalomszolgáltatóvá” válik, alakítja a nyilvánosságot, ami egyszerre lehetőség és felelősség.
13. „Biztos, hogy mindent meg kell tennünk, amit a technológia segítségével meg tudunk tenni?” (Ribble, 2009). A *médiaetika*, *médiaerkölcs* területét érinti a kérdés, a tudatos és átgondolt eszközhasználatra és médiajelenlétre, a személyiségi és szerzői jogok tiszteletben tartására mutat rá (pl. nem rögzítheték hangot és képet senkiről a beleegyezése nélkül). Három szabályra hívja fel a figyelmet Ribble: „Tiszteld magadat és másokat!”, „Tanítsd/műveld magadat és másokat!”, „Védd meg magadat és másokat!”. (A My Big Campus elnevezésű (mybigcampus.com) online tanulási környezet oldalán a regisztráció előtt egy „online házirend” fogadja a felhasználókat, amely a felelős digitális állampolgár fogadalmát mutatja be 12 pontban).
14. A médiatartalmak *konstrukciók*, amelyek mögött valamilyen érdek vagy szükséglet húzódik meg. Következésképpen soha nem fogják a valóságot megmutatni, annak csak sajátos reprezentációi. A médiatudatosság szempontjából fontos felismerni a reprezentációk mögött meghúzódó szándékokat, érdekeket, szükségleteket, és a médiatartalmakat az egyes médiumok konvergenciájának az eredőjeként értelmezni.

6.5. Médiaoktatás az iskolában

A 2012-ben elfogadott új Nemzeti Alaptantervben a Mozgóképkultúra és médiaismeret a Művészetek között szerepel, tanításának „célja az alapvető médiaműveltség megszerzése, különös tekintettel a mozgóképi szövegértés fejlesztésére, a média társadalmi szerepének és működés módjának feltárására. Olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulók tájékozódni és választani tudjanak a hagyományos és az új médiumok teremtette nyilvánosságban, esélyt adva arra, hogy értő, kritikus, egyenrangú résztvevői lehessenek az új társadalmi színtereken zajló érintkezésnek. A médiademokrácia felelős állampolgárainak médiaműveltséggel (is) rendelkezniük kell.” (NAT 2012, 176. o.)

A 2012-es NAT használja a kritikai médiatudatosság fogalmát, a fejlesztési feladatok közt külön helyet kap a kritikai gondolkodás, az olvasás és szövegértés, az elemzés és ismeretszerzés és a kommunikáció mellett. Az 11. táblázat a kritikai tudatosság tartalmi elemeinek NAT-ban való megjelenését mutatja be.

11. táblázat. A kritikai tudatosság tartalmi elemei

Évfolyam	Kritikai gondolkodás	Szokás	Cél/ szándék/ motiváció	Döntés/ attitűd/ tett/ részvétel
1–4		– saját médiafogyaszási szokások elemzése	– reklám – hitelesség	
5–8		– a befogadó közönség médiaszokásainak elemzése – médiafüggőség	– a média társadalmi szerepe – a média működése – médiafinanszírozás	– normaszegések – saját tartalom közzététele – személyes adat közzététele
9–12	– a médiaszöveg befogadásának tanulmányozása – médiáról, médiajelenségekről szóló publicisztika, vitatémák, internetes elemzés értelmezése, megvitatása – önálló kérdések megfogalmazása a tárgyalt témával kapcsolatban – a médiaszabályozás elvei	– a függőségek	– befolyásolás, manipuláció – politika, hatalom és média	– normaszegések – esettanulmány a médiahatásokról – médiakritika készítése – saját tartalom közzététele – erkölcsi, jogi normák alkalmazása – médiaszöveg létrehozása

Az elemzés rámutat arra, hogy a Nemzeti Alaptantervben a kritikai gondolkodás nemcsak egy kognitív képességet jelent, hanem ezen túlmutatva a kritikai tudatosság tartalmi elemeit (szokás, cél, szándék, motiváció, döntés, attitűd, tett, részvétel), a mediatizált térben való tudatos részvételt is magába foglalja. Az is megfigyelhető, hogy a kritikai tudatosság alakulásánál számol annak folyamatjellegével és pszichológiai természetével: kezdetben a szokásformálást, majd a motiváció (szándék, cél) kialakítását, végül az attitűd és a meggyőződés szilárdítását a tudatosítással együtt állítja a fejlesztés középpontjába, hogy az érettségizett fiatal képes legyen erkölcsi döntéseket hozni, erkölcsi alapon választani, személyes jelenléttel és felelősséggel részt venni a mediatizált társadalom színterein zajló tevékenységekben és diskurzusokban (Szőke-Milinte 2005a).

A 2012-es NAT szerzőinek egyik legfontosabb innovatív lépése a médiaoktatás terén az volt, hogy az általános iskola első osztályától egészen az érettségi szintjéig mindenhol beépítették a kritikai médiatudatosságot szolgáló fejlesztési feladatokat és ismereteket. Ez ugyan nem jelenti azt, hogy van külön médiaismeret tantárgy az alapfokú oktatásban, de a tervek szerint más tárgyakba integrálva intenzíven jelen lenne a tantárgyi programokban: „[...] az 1–4. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret bizonyos kapcsolódó fejlesztési követelményeit a vizuális kultúra tantárgy óraszámkeretein belül kell végrehajtani” (Kerettanterv, Általános iskola alsó tagozat). A NAT szerint, már a 6–10

éves korosztálynál megkezdődik a kritikai médiatudatosság alakítása a saját médiafogyasztási szokások megfigyelésével, elemzésével és változtatásával, valamint a médiában megjelenő célok és szándékok tudatosításával, a hitelesség, a médiatartalom és a valóság kapcsolatának problematizálásával. „Az első két osztályban a médianevelés kiemelt célja a saját médiaélmények feldolgozásán keresztül a reflektív médiahasználat fejlesztése, annak tudatosítása, hogy az élményfeldolgozás során a médiaélmények átalakíthatóak” – írja az 1–4. évfolyamos vizuális kultúra kerettanterv (Kerettanterv, Általános iskola alsó tagozat). A NAT által előírt közműveltségi tartalmak a kritikai tudatosság alakításához, az első négy évfolyamon leginkább a médiaeszközök és szövegek tömeges jelenlétének környezetünkre gyakorolt hatását, valamint a kritikátlan médiahasználat személyiségfejlődésre gyakorolt kártékony hatását helyezik a középpontba.

Ugyancsak nem szerencsés, hogy az általános iskola 7–8. osztályában a médiaismeret nem önálló tantárgy, a középfokú oktatásig továbbra is a vizuális kultúra keretein belül tárgyalják a médaismeretet – mindössze heti egy órában. Noha a heti órakeret csökkent, a vizuális kultúra tantárgyon belül moduláris formában rendszeresen felbukkan a média is, az 5–6. évfolyamon például a vizuális kommunikáció öt tanórát tesz ki, olyan fejlesztendő területekkel, mint „Mozgásélmények megfigyelése valóságos vagy mozgóképi példák alapján, a mozgássor fázisokra bontása (pl. mozgókép „kikockázása”). 7–8. évfolyamon hétórás órakeretben foglalkoznak a tanulók a „Mozgóképi közléssel”, ennek keretében számos gyakorlati feladatot végeznek: „A mozgóképi nyelv alapjainak, működésének értelmezése, majd kreatív alkalmazása összetettebb feladat kapcsán (pl. story-board, kamerában vágott videoanyag készítése megadott fogalomból vagy fotográfiákból kiindulva), mely a médium sajátos (nyelvi) működésének felismerését célozza meg” (Kerettanterv, Általános iskola felső tagozat). A kritikai tudatosság fejlesztése kiegészül a média működése mögötti motivációk tudatosításával (a média társadalmi szerepe, a média működése, médiafinanszírozás), valamint annak a tudatosításával, hogy a médiahasználat általánossá válásával gyakran elmosódnak a határok a magán- és a közélet között. Felső tagozaton a nyilvánosságban való részvétel felelősségének és lehetőségeinek a tudatosítása is a kritikai tudatosság szolgálatában áll.

2019 decemberében a tapasztalatok birtokában megállapítható, hogy a magyarországi köznevelési rendszer nincs felkészülve arra, hogy olyan tantárgyközi feladatokat, mint ahogyan a médiaműveltség alakítását alsó és felső tagozaton a 2012-es NAT előírja, eredményesen megvalósítsa. A médiaműveltség alsó és felső tagozatos fejlesztése csak remény maradt, hiszen a pedagógusok nincsenek olyan felkészültségek birtokában, amelyek segítségével a tantárgyakba integrálást, a médiaműveltség tantárgyspecifikus fejlesztését meg tudnák valósítani. Így a NAT-irányelvek csak elméletileg garantálják a médiaműveltség alakítását.

A középiskolai kerettantervekből kiderül, hogy 2013 szeptemberétől megjelenik a mozgóképtanítás: a nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumokban a 9. évfolyamon minden intézményben kötelezően választható a „Tánc és dráma” vagy a mozgókép, 11–12. évfolyamon pedig a „Művészetek” műveltségterületen belül is választható az ének-zene, a vizuális kultúra és a tánc és dráma mellett. További újdonság, hogy a szakközépisko-

lák is választhatják a médiaismeretet a 11. évfolyamon (szintén a „Művészeteken” belül) (Gimnáziumi kerettanterv). A gimnáziumi osztályokban a kritikai tudatosság alakítását szolgáló közműveltségi problémák közül a legjelentősebbek:

- A média elsősorban nem az egyes műsorokon keresztül gyakorol hatást a befogadók tömegére, hanem a műsorfolyamban napról napra visszatérő kulturális mintázatokkal.
- A média nemcsak a kommunikáció módját változtatta meg, hanem magát a társadalmat is: a kommunikáció tereit, intézményeit, a partnerek viszonyát egymáshoz, életmódjukat, időbeosztásukat, tudásukat és értékrendjüket.
- A kereskedelmi célú műsorgyártást többnyire a szórakoztatás, a néző vágyainak a kielégítése, az örömevőre építő fogyasztás határozza meg.
- A hálózati kommunikáció túlzott használata gátolhatja a tényleges jelenlétet, kölcsönösségen és felelős részvételen alapuló élő kapcsolatokat.

Összességében megállapítható, hogy a Nemzeti Alaptanterv követelményei és tartalmi a médiaműveltség komplex értelmezése szerint nemcsak az olvasás, szövegértés, elemzés, ismeretszerzés és kommunikáció fejlesztési feladataira fókuszál, hanem különös figyelmet fordít a kritikai tudatosság alakítására is.

A médiatudatosságra nevelés feladata, ahogy ezt az előzőekben láthattuk, igen összetett és a digitális és infokommunikációs technológiák fejlődésével állandóan változásban levő feladatrendszer. A pedagógusoktól folyamatos tájékozódást, felhasználói tapasztalatot és a gyakorlati készségek állandó fejlesztését feltételezi. Ahogy a mediatisztált nyilvánosságban az információ- és ingerdömping állandóan átrendezi a dolgokról és a dolgok működéséről való reprezentációkat, úgy a nyilvánosság résztvevőiként, a diginemzedékek személyisége „leköveti” a reprezentációk dinamikáját, a nyilvánosság forrágatát. Ehhez a metamorfózishoz kell a pedagógusnak biztos fogódzókat, kereteket adni, hogy az „átváltozás” eredménye elfogadható legyen a tanuló és környezete számára. Ez csak külön órakerettel, külön médiaismeretet és médiaműveltséget fejlesztő foglalkozásokon valósítható meg eredményesen.

Mivel a bemutatott körülmények miatt a média- és információs műveltség alakításának iskolai feltételei nem optimálisak, mintegy kiegészítve az iskolai nevelési tevékenységet, informális fejlesztési szintérenként 2014-ben létrejött a Bűvösölgy Médiaértés-oktató Központ Budapesten, melyet a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság hozott létre, hogy támogassa a gyerekeket a média tudatos és biztonságos használatában. 2017-ben Debrecenben is megnyitotta kapuit egy ilyen műhely, ahol egész napos foglalkozásokkal várják a tanulócsoportokat és a pedagógusokat a szakemberek (<http://buvosvolgy.hu/>).

7. A média- és az információs műveltség oktatásának céljai

A média- és az információs műveltség oktatásának céljait abból az elméleti keretből lehet meghatározni, amelyben a Z generáció sajátosságait, a digitális reprezentáció megismerésben betöltött szerepét és a 21. századi média sajátosságait értelmeztük (21. ábra). Megállapítottuk, hogy a Z generációs fiatal közel annyi időt tölt az újmédia-környezetben megismeréssel, mint amennyit az iskolai megismeréssel, továbbá azt, hogy az újmédia-környezetben végzett megismerő tevékenysége teljes mértékben átalakította az információs műveltségét, megismerését, tanulási tevékenységét.

Tény, hogy a 4. ipari forradalom már javában zajlik, a gőzgépek, a szerelőszalagok és az automatizáció után most egy teljesen új, az információs hálózatba kapcsolódó intelligens információs rendszerek integrálódásának lehetünk tanúi. Az ipari folyamatok teljes digitalizációja olyan új kompetenciákat kíván a jövő munkavállalójától, amelyet csak egy új paradigma szerint szervezett köznevelés és oktatás lesz képes kialakítani. A digitális társadalmi és gazdasági fejlettség mérése az EU-ban nagyon erős és kiélezett versenyt teremt, a DESI index (Digital Economy and Society Index) mutatja a digitális kapcsolatépítést, a humán tőke digitális készségét, az internetes szolgáltatások használatát az állampolgárok által, a digitális technológia integrálását a vállalkozások körében, a digitális közszolgáltatások rendelkezésre állását és az infokommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó kutatásokat és fejlesztéseket (EU Digital Single Market Policy). A mérések tehát az állampolgárok olyan digitális, információs és médiaműveltségére irányulnak, amelyek fejlesztése az iskola feladata. Jogosan fogalmazódik meg a felnövekvő generációk és a társadalom részéről az az elvárás, hogy a köznevelés segítse hozzá a fiatal érettségizetteket, diplomázottakat a társadalomba való eredményes integrálódáshoz, a felelősségteljes állampolgárság kialakulásához, a személyes boldoguláshoz, ennek viszont minimumfeltétele az információs és médiaműveltség alakítása. Tény az is, hogy a köznevelés pedagógiai paradigmaváltás előtt áll, amely arra irányul, hogy miként lehetséges a tanulók tanulástámogatása az újmédia, a digitalizáció és a 4. ipari forradalom hatására bekövetkezett információs és médiaműveltség, digitális műveltség fejlesztése érdekében.

21. ábra. Elméleti keret a média- és információs műveltség céljainak meghatározásához



Amennyiben elfogadjuk, hogy a médiaműveltség és az információs műveltség alakítása alapvetően járul hozzá a fiatal érettségizettek, diplomázottak társadalomba való eredményes integrálódáshoz, a felelősségteljes állampolgárság kialakulásához, a személyes boldoguláshoz, akkor számolnunk kell azzal, hogy a köznevelés szabályozását ellátó dokumentumban, a Nemzeti Alaptantervben is megjelennek azok az új média- és információs műveltséggel kapcsolatos célok, amelyek nélkül nem értelmezhető a 21. századi állampolgár.

7.1. Média- és információs műveltség a NAT 2018-as tervezetében

A 2018-as NAT-tervezetben ún. *digitális technológia és kultúra* néven már történik utalás arra, hogy paradigmaváltás küszöbén állunk, azaz át kell alakulnia az iskolai megismerésnek. A tanterv műfajából következően azonban nem derül ki, hogy a 10 évnyi heti egy, és a 11. osztályban heti két órában tanulmányozásra szánt műveltség tartalom és a digitális kultúra alakítása kinek a feladata. Ismerve a hazai nevelés-oktatási gyakorlatot, gyanítható, hogy az informatika tanításával lehet legkézenfekvőbben azonosítani az újonnan elnevezett tantárgyat. Mindeközben, ha megvizsgáljuk az informatikatanár-képzést, megállapíthatjuk, hogy az informatikatanárok a jelenlegi képzési követelmények szerint nincsenek felkészítve olyan, a médiaműveltséghez kapcsolódó képességek és attitűdök alakítására, amelyek a NAT-tervezet céljaiból egyértelműen következnek.

A médiaműveltségről a tervezet nem tesz említést. A multimédiás elemek készítése több tanulási területen is különböző tantárgyaknál megjelenik, de a média mint tanulási színtér a tanterv szemléletéből hiányzik. Figyelembe véve az előző fejezetekben felvázolt elméleti keretet, megállapíthatjuk, hogy a 2018-as NAT tervezete a médiaműveltséget nem tartja az információs műveltség szerves részének, az információs műveltség formálódási környezetének.

Az is megfigyelhető, hogy több olyan tartalmi kérdés, ami ma már az elméleti keretből következően a 21. századi részvételi demokrácia és az aktív és tudatos állampolgárság szempontjából központi jelentőségű, a 2018-as tervezetben nem jelenik meg.

Az információs és médiaműveltség szerepéről az aktív, tudatos állampolgárság kialakításában; a fogyasztás mellett a konvergens médiakörnyezetben a tudás és tartalomelölálításban való felelős részvételtől; a médiából történő információszerzésről és annak tudatos feldolgozásáról; az újmédia-környezetben történő megismeréssel és döntéshozattal kapcsolatos kritikai tudatosság gyakorlásáról; az újmédia-függőségről; az újmédia manipulációs szerepéről stb. a 2018-as NAT-tervezete nem rendelkezik.

Megvizsgálva a digitális technológia és kultúra tantárgy deklarált célját ezt olvashatjuk:

„A digitális technológia és kultúra tantárgy célja olyan naprakész és folyamatosan megújuló ismeretek és készségek átadása és kialakítása, amelyek a tanulót az információs társadalom sikeres és hasznos tagjává teszik. A technológia fejlődése, az információ szerepének felértékelődése, az aktív tanulni tudás, a közösségi kapcsolatok és az egyén helyének megváltozása a digitális környezetben olyan új típusú tudást igényel, amely a hagyományos, a köznevelés rendszerében megszerezhető informatikai tudásnál komplexebb. Fontos szerepet kap az algoritmizálás és kódolás, mivel elősegíti az olyan kompetenciák

fejlesztését, mint a problémák digitális környezetben történő megoldása, a kreativitás, az együttműködés és a logikus gondolkodás. A tantárgy tanítása-tanulása során kialakított kompetenciákat a tanulók képesek lesznek egyéb tudásterületeken is alkalmazni, megszerzik a digitális írástudás készségét, felkészülnek adataik védelmére és az internet világában rájuk leselkedő veszélyek elkerülésére.

A digitális technológia és kultúra tantárgy fontos feladata, hogy a tanulók képesek legyenek a felmerülő problémákat a digitális környezet eszközeivel megoldani, igénybe tudják venni az információs társadalom szolgáltatásait, eleget tudjanak tenni állampolgári kötelességeiknek.

A digitális technológia és kultúra tantárgy tanulásának legalapvetőbb célja, hogy a tanulók:

- felkészüljenek a digitális kompetenciák széles körű alkalmazására úgy, hogy arra a más tudásterületekhez tartozó tananyagok feldolgozásakor már építeni tudjanak;
- megszerezni tudják a más forrásokból származó IKT-tudáselemeket;
- ismerjék az IKT-eszközök használatával járó veszélyek kezelését, az ellenük való védekezést;
- fejlesszék tudatos felhasználói attitűdjüket mind az egyén, mind a szűkebb-tágabb közösség, illetve a társadalom szintjén;
- megtanulják a 21. században felmerülő problémák digitális eszközökkel való megoldásának módjait, beleértve az egy adott probléma megoldásához szükséges algoritmusok értelmezését, kiválasztását, módosítását, illetve létrehozását” (A 2020-as Nemzeti alaptanterv tervezete, 256. o.)⁸.

Fontos felismerése a tervezetnek, hogy az információs és médiaműveltség, valamint a digitális műveltség alakítása az *informatikai tudásnál komplexebb tudást jelent, tehát nem tehető egyenlőségjel az új tantervi tartalom és az informatika tantárgy közé.*

Egy tervezett média- és információs műveltség tantárgyhoz rendelt órakeretbe helyet kaphatnának azok a célok, amelyek a média- és információs műveltség modelljéből következnek:

- **A tanulók legyenek képesek:**
 - meghatározni és kifejezni az információs szükségletet, hozzáférni az információhoz;
 - kiemelni és szervezni az információt;
 - a média felhasználására, az önkifejezésre, a demokratikus kormányzásra, a részvételi demokráciára, a kultúrák közötti párbeszédre;
 - az információ és a médiatartalom értékelésére az aktuális cél, a hitelesség és a megbízhatóság szerint;
 - IKT-s kompetenciákat használni az új információ és médiatartalom előállításához;
 - a média és az információs tartalom kritikus elemzésére és értékelésére;
 - a média és az információs tartalom szintézisére a döntéshozatalhoz;
 - döntések, ötletek, vélemények, új felismerések kommunikációjára a média és az IKT segítségével.

⁸ https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2020.01.15.)

– **A tanulók ismerjék:**

- a média és egyéb információhordozók szerepe és funkciója a társadalomban;
- azokat a feltételeket, amelyek a média és egyéb információforrások számára biztosítják, hogy szerepüket és funkciójukat teljesíthessék;
- az információ és médiatartalom előállításával kapcsolatos szakmai szempontokat;
- az információ tárolásának és felhasználásának etikáját.

– **A tanulók legyenek motiváltak:**

- az információt, médiát és technológiát a kultúrák közötti párbeszéd, a demokratikus társadalmi működés, az aktív és tudatos állampolgárság, a szándékos tanulás, a problémamegoldás, a környezet és a döntéshozatal szolgálatába állítani (A 2020-as Nemzeti alaptanterv tervezete).

Alsó tagozaton, felső tagozaton és középiskolában is egy-egy évfolyamon heti egy órában lehetne ezeket a célokat megfelelő tevékenységekkel és tartalmakkal megvalósítani. Ezt a tevékenységet a mozgókép, médiaismeret és kommunikáció szakos tanárnak kellene elvégezni.

7.2. A média- és információs műveltség tartalmi

Már B. Bloom ráirányítja a figyelmet arra, hogy a tantervi célkategóriák meghatározásakor figyelni kell arra, hogy melyek a társadalom által elfogadott értékek, milyen új értékek jelennek meg a társadalmi fejlődés során, van-e az egész társadalomra érvényes alapvető érték, ezek közül melyek képezhetik az iskolai nevelés-oktatás részét, hogy a jövőben tanulók megállják a helyüket (Bloom 1956).

Mivel a médiával töltött idő és tevékenység kitüntetett helyet kapott az emberek és a Z generáció életében, sokuk azt a legfőbb értékek között tartja számon, tehát az iskolai nevelés-és oktatás nem teheti meg, hogy nem vesz róla tudomást, nem készíti fel a fiatalokat a médiakörnyezetben való tudatos, kritikus, aktív és hasznos jelenlétre.

A médiaműveltség, médiatudatosság céljai olyan aktuális, a Z generációt foglalkoztató, a társadalmi fejlődésben vállalt szerepüket és egyéni boldogulásukat szolgáló tartalmakban kell testet öltsenek, amelyek kiválasztása a kerettantervek és a pedagógus feladata.

Néhány konkrét javaslat a média- és információs tudatosság céljainak tartalmára vonatkozóan, a teljesség igénye nélkül:

- a média és az újmédia mint ábrázolás és mint reprezentáció;
- a média és az újmédia szerepe az információs műveltség alakulásában;
- a média és az újmédia az információszerzésben és –feldolgozásban;
- a média és az újmédia szerepe a társadalmi emlékezet megőrzésében;
- a média mint negyedik hatalmi ág;
- médianyilvánosság, újmédia-nyilvánosság;
- a tömegkommunikáció csatornái, médiumai és műfajai;
- a tömegkommunikáció és a társadalom, hírek, álhírek, a társadalom médiareprezentációja;
- a média és az újmédia szerepe a részvételi demokrácia kialakításában;

- a média és az újmédia szerepe az aktív állampolgárság gyakorlásában;
- a média és az újmédia szerepe a kultúrák közötti párbeszédben, a társadalmi integrációban;
- a média és az újmédia szerepe a társadalmi identitás formálásában;
- a média és az újmédia szerepe az egyéni identitás formálásában;
- a média és az újmédia szerepe az alkotásban, az önkifejezésben;
- a média és az újmédia szerepe a világnézet alakulásában;
- a média és az újmédia a norma- és szabálykövető magatartásban;
- a média és az újmédia és a személyiség védelme (bullying, személyes adatok, személyes biztonság, digitális lábnyom);
- a média és az újmédia szerepe a gazdasági folyamatokban;
- az egyén mint médiatartalom-előállító, a mozgóképi közlés mód, a mozgókép kifejezőeszközei;
- a film mint hetedik művészeti ág.

7.3. A médiaműveltség, médiatudatosság, információs műveltség osztálytermi céljai

A NAT-ban és a kerettantervekben megfogalmazott célok nagyon általánosak ahhoz, hogy az osztálytermi tevékenységet konkrétan meghatározhassák. Irányt szabnak, betájolják a médiaműveltség alakítását, de az egyes tanórai tevékenységek konkrét céljait, a pedagógus és a tanulók maguk kell meghatározzák.

A médiaműveltség alakítását szolgáló órákon a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, megvalósítása érdekében tervezi-szervezi meg tevékenységét. A célokról való diskurzus teszi tudatossá a tanulók megismerő tevékenységét, tehát minden tanítási óra fontos mozzanata lehet a célok meghatározása, ahogy ezt a tanulási tréningeken is tanítják a résztvevőknek.

A deklarált vagy explicit célok mellett természetesen megjelenhetnek az implicit vagy latens célok, amelyek a helyi és egyedi igényeket hivatottak szolgálni. Ezeknek a hatása éppen amiatt, hogy nem fogalmazódik meg explicit módon, esetleges. A célok meghatározása a pedagógiai munka tudatosságának fontos kritériuma, hiszen az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg az oktatási tartalom feldolgozása során. A NAT és a kerettantervben meghatározott célok, valamint az egyes órák konkrét céljai alá-főlé rendeltségi viszonyban vannak, az egyes tanítási órák céljainak integrációja fogja a NAT-ban foglalt célok megvalósulását eredményezni (Falus 2004). A célokban előrevetített tanulási eredmények mindig egy előrevetített tanulói teljesítményszintről is szólnak. A tanulói teljesítményeket pedig a tanulói személyiségbeli komponensek fejlettsége és működése eredményezi, tehát az előrevetített célokban mint tanulási eredményekben a tanulói személyiségkomponensek fejlettségi szintje is megfogalmazódik. Amellett, hogy a célokban tanulói személyiségkomponensek fejlettségét vízionáljuk, egyúttal egy fejlődési paradigma mellett is elköteleződünk.

Bloom és munkatársai a személyiségfejlesztés három területét emelték ki és ezekre készítették el célrendszerüket: a kognitív (értelmi) fejlesztésre (Bloom 1956), az affektív (érzelmi-akarat) fejlesztésre (Krathwohl–Bloom–Masia 1964) és a pszichomotoros fejlesztésre (például Dave 1969) (szerk.: Falus 2004). Mind a mai napig alapvetően határozzák meg a fejlesztésről szóló elképezéseket a pedagógiában a Bloom és munkatársai által kidolgozott taxonómiák. A taxonómia egy olyan osztályozási rendszer, amelyben az események, jelenségek, tárgyak vagy célok egymásutánját egységes elv határozza meg.

7.3.1. Az értelmi fejlődés szintjei

Benjamin S. Bloom az értelmi fejlődés szintjeit az alábbiakban határozta meg (12. táblázat):

12. táblázat. Az értelmi műveltség szintjei

Gondolkodási szint (Benjamin Bloom)	Átdolgozott taxonómia gondolkodási szintjei (David R. Krathwohl)	Példák az óra céljára
6. Értékelés: vélemény- és ítéletalkotás a saját értékrend alapján.	6.0 Alkotás, létrehozás: elemek összeillesztése úgy, hogy koherens egészet alkosson, vagy eredeti terméket készíteni. 6.1 Generálás 6.2 Tervezés 6.3 Termelés	A tanuló legyen képes tudósítást írni az adott személyiségről.
5. Szintézis: egyéni és eredeti produktum létrehozása.	5.0 Értékelés: kritérium- vagy szabványalapú ítéletek meghozása 5.1 Ellenőrzés 5.2 Kritika	A tanuló legyen képes önálló véleményalkotásra az adott személyről, érvelni saját álláspontja mellett, megvédeni saját álláspontját (pl. Ki az „igazi” edző? Legyen képes megállapítani Shane Thusup igazi arcát az olykor egymásnak ellentmondásos hírekből.)
4. Analízis, elemzés: a lényeges elemek, struktúrára feltárása, motívumok értelmezése.	4.0 Elemzés: A megismerés tárgyának alkotóelemeire bontása és annak felismerése, hogy az alkotóelemek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, egy adott cél vagy funkció érdekében. 4.1 Megkülönböztetés 4.2 Szervezés 4.3 Megnevezés	A tanuló különböző forrásokból, saját megnyilatkozásokból, tettekből ellenőrizze le az információkat az adott személyről. A tanuló végezzen szövegelemzést, legyen képes azonosítani azokat az eljárásokat és eszközöket, amelyek segítségével a média adott szereplőket felruházott egy általa kiválasztott szereppel.
3. Alkalmazás: probléma-megoldás	3.0 Alkalmazás: Egy adott eljárás végrehajtása vagy használata. 3.1 Végrehajtás 3.2 Implementálás	A tanuló legyen képes megállapítani, hogy egy adott médium milyen szerepet szán egy adott személynek, hírességnek: milyennek mutat be egy személyt, mit közvetít róla (pl. Shane Thusup, Tóth Gabi vagy bárki más közéleti személyiség, politikus, celeb stb., akik ismernek). A tanuló állapítsa meg, milyen szerepet szánt a média a szereplőknek a Nivea-reklámban (https://drive.google.com/drive/folders/1ffkorlhMyfzis1z-4pYiC9eGVAfmWKzvh?usp=sharing).

(Táblázat folytatása a következő oldalon.)

(Táblázat folytatása az előző oldalról.)

Gondolkodási szint (Benjamin Bloom)	Átdolgozott taxonómia gondolkodási szintjei (David R. Krathwohl)	Példák az óra céljára
2. Megértés: értelmezés, saját szavakkal történő leírás, interpretálás.	2.0 Megértés: Az írott, olvasott és grafikus oktatási instrukciók jelentésének megértése. 2.1 Értelmezés 2.2 Példázás 2.3 Besorolás, klasszifikálás 2.4 Összegzés 2.5 Következtetés 2.6 Összehasonlítás 2.7 Magyarázat	A tanuló mutasson be saját szavaival egy-egy hírességet (fotók és 3–4 média hír alapján az adott sztárral kapcsolatban). A tanuló mesélje el saját szavaival, hogy mit tett a konkrét Nivea-reklámban a szereplőkkel a média.
1. Ismeret: emlékezés, felismerés, felidézés.	1.0 Emlékezés: a releváns tudás lekérdezése a hosszú távú memóriából. 1.1 Felismer 1.2 Visszahívás	A tanuló idézzen fel a médiából olyan eseményeket, amelyek híressé vált emberekről szóltak. A tanuló idézze fel a média azon sajátosságát, hogy tematizál, keretez, kiemel, fölemel, illetve letaszít szereplőket. A tanuló ismerje fel a médiában bemutatott hírességeket.

Az *ismeretek* szintje a tények, az egyszerű információk (adat, név, tény, leírás) ismeretét jelentheti. A tudásnak ez a szintje a gondolkodás szempontjából a már elhangzott információk felidézését vagy új helyzetben való felismerését jelenti. Az emlékezet működésére épít, motivációs hatása igen csekély. Az ismeretek elsajátítása szükséges a tanulók gondolkodásához, de fejlesztő hatásukat akkor fejtik ki, ha a felidézésnél bonyolultabb műveletek során alkalmazzák őket.

A *megértés* a tudás magasabb szintje, egyszerűbb és bonyolultabb összefüggések értelmezését, átkódolását, transzformációját jelenti, amikor a tanulóknak törvényszerűségeket, ok-okozati viszonyokat, szabályszerűségeket kell felismerniük, átalakított formában kell az elsajátított ismeretekről számot adniuk. Például párosítaniuk kell valamilyen szempont szerint, táblázatba rendezni a különböző tényeket, jelenségeket, példákat keresni adott tételhez, saját szavakkal leírni és magyarázni bizonyos jelenségeket.

Az *alkalmazás* (ismert, illetve új szituációban) során a tanuló felismeri a megoldásra váró feladatot vagy problémát. A törvényszerűségeket, ok-okozati viszonyokat, szabályszerűségeket alkalmazásával sikerül egy vagy több megoldást találnia a feladatra vagy problémára. Ebben a folyamatban nemcsak a megoldás, hanem a megoldáshoz vezető út, azaz a gondolkodás folyamata is fontos.

Az alkalmazás komplexebb szintjei: az analízis, a szintézis és az értékelés.

Az *analízis* egy komplex művelet, amelynek során több lépésben részeire bontjuk a tárgyat, jelenséget, eseményt stb. Jó példa az analízis műveletének fejlesztésére a Nivea „The Stresstest” című reklámfilmjének elemzése, amiben a média mint 4. hatalmi ág működését mutatja be. Az analízis műveletével akár 45 percet is igénybe vehet a szövegelemzés⁹.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=izS9I04Frr8> (2020.01.15.)

Az analízis lépései:

1. Fel kell tárnai, hogy egy komplex folyamat vagy jelenség elemei, különböző részei hogyan rendeződnek egységgé, és hogyan dolgoznak együtt bizonyos hatás létrehozása, funkció betöltése érdekében.

Elemzési szempontok:

A demokrácia jellemzője a hatalmi ágak szétválasztása: a törvényhozás (parlament), az igazságszolgáltatás (bírság) és a végrehajtás (kormány) hatalmi ágai.

A média meg tud mutatkozni ezeknek a szerepében?

Van-e szabályozó hatalma a médiának? Ez a repülőtéren a reklámban hogyan érhető tetten?

Eljátszhatja-e a média a bírói hatalmat? Hogyan mutatja be a jogkövető magatartás megszegését a repülőtéren a reklámban? Kikiálthat-e bűnösnek valakit a média?

Van-e végrehajtó hatalma a médiának? Hogyan befolyásolja az állampolgárok magatartását a média? Hogyan képes morális és etikai nyomást gyakorolni a média az állampolgárookra? Hogyan képes felemelni vagy sárba taposni egyes személyeket vagy intézményeket, sőt eszményrendszereket a média?

2. Meg kell ítélni, hogy a reklám elemei által létrehozott hatás logikusan következik-e a folyamat vagy jelenség struktúrájából. Az ítéletet érvekkel kell alátámasztani.

Elemzési szempontok:

Meg tud-e mutatkozni a média a másik három hatalmi ág szerepében? Tudja-e ellenőrizni a média a három klasszikus hatalmi ágat?

3. A bemutatott jelenség (esetünkben a Nivea reklám kapcsán a média hatalma) típusától függően, meg kell fogalmazni a jelenség működése (a média vádlottat csinálhat bárkiből) mögött meghúzódó motivációkat. A folyamat végén összegezniük kell a felismeréseiket a tanulóknak.

Elemzési szempontok:

Hogyan lehet értelmezni Jürgen Habermas kijelentését: nem a médiának van hatalma, hanem a média által teremtett nyilvánosságnak.

A szintézis új, egyedi alkotás létrehozását jelenti, a tervezést, kivitelezést és az eredmények értékelését. Ezen a művelési szinten a tanulók képesek reklámokat tervezni a reklámok jellegzetes működési sémáit betartva. Az *értékelés* során különböző nézetek összevetése, elemzése és a saját értékrendhez való rendelése alapján önálló véleményalkotás és ítélezés történik.

Az alkotás a műveletek legmagasabb szintje, amikor önállóan és kreatívan hoz létre új alkotásokat a tanuló, például reklámot.

7.3.2. Az érzelmi-akarati fejlesztés szintjei

13. táblázat. Az érzelmi-akarati fejlesztés szintjei

Érzelmi-akarati szintek	Megfigyelhető viselkedés	Példák az óra műveletesített céljára
5. Az értékrendet tükröző viselkedés	A jellem kialakulása, az értékrend és a cselekvés harmóniájának megteremtése	A tanuló cselekedeteiben, választásaiban, véleményében életvitelében jelenjen meg a média társadalmi szerepének a felismerése, például a mindennapi rendszeres és sokoldalú tájékozódás szokásának gyakorlásával.
4. Organizáció	Értékrend kialakítása	A tanuló legyen képes saját értékrendjébe illeszteni a médiával kapcsolatos új felismeréseket, és állást foglalni a média működésének társadalmi szerepéről.
3. Értékelés	Értékek befogadása, egyes értékek preferálása, ítélkezés	A tanuló legyen képes értékítéletet alkotni a média társadalmi szerepéről, érveljen amellett, hogy a média hogyan tölti be az egyes hatalmi ágak funkcióját a társadalomban. A tanuló alkosson saját értékítéletet a média felismert sajátosságaival kapcsolatban.
2. Reagálás	Aktív válasz a külső hatásra, együttműködési készség	A tanuló legyen képes társaival és a pedagógussal együttműködni annak érdekében, hogy a reklámmal kapcsolatban fölmerülő kérdésekre választ találjon, saját kérdéseket fogalmazzon meg.
1. Odafigyelés	Nyitottság a különböző külső hatások, értékek, attitűdök befogadására	A tanuló legyen nyitott azokra az új üzenetekre, amelyeket didaktikai célok alapján a számára kiválasztott médiatartalmak hordoznak (pl. The Stresstest).

Az érzelmi-akarati fejlesztési célok rendszerképző elve az értékek interiorizáltságának a mértéke (13. táblázat). Míg első lépésként már a figyelem, az érdeklődés kialakítása is a fejlesztés eredménye lehet, addig az ötödik, legfejlettebb szint, a magatartás és a belső értékrend egységének megteremtése ritkán és csak érettségire elért fejlettségre utal.

7.3.3. A pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei

14. táblázat. A pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei

Pszichomotoros képességek		Példák az óra műveletesített céljára
4. Automatizáció	A mozgások automatikus végrehajtása, rutin és spontaneitás	A tanuló legyen képes a megtervezett reklámjelenet leforgatására.
3. Artikuláció	Mozgáskoordináció kialakulása, hasonló mozgások szimultán és egymást követő végzése	A tanuló legyen képes egy reklámjelenet megtervezésére alkalmazva a különböző plántípusokat.
2. Manipuláció	Mozgáskorrekciók végrehajtása, felesleges mozdulatok kiküszöbölése, mozgási sebesség növelése	A tanuló legyen képes a tanult plántípusokat változatos témákon, változatos helyzetekben kipróbálni, funkciójukat, üzenetüket megfigyelni.
1. Utánzás	Mozgások másolása	A tanuló képes legyen a bemutatott plánokat saját eszközzel reprodukálni.

A taxonómiai szemlélet gyakorlatba való beépülése azt jelenti, hogy a pedagógus terveiben, elsősorban az óratervben mint előrevetített tanulói teljesítmények kerülnek megfogalmazásra az értelmi művelési szintek, az érzelmi-akarati szintek és a pszichomotoros műveletek.

Ezek a műveletek nem egymástól elszigetelten lendülnek működésbe a tanulói tevékenység során, hanem komplex módon vannak jelen egy-egy tevékenységben. Azo(ko)n a tanítási órá(ko)n, ahol a *The Stresstest* című reklám elemzését meghatározott (az előbbiekben bemutatott) szempontok szerint elvégzik a tanulók, majd maguk is egy társadalmi célú reklámot terveznek és forgatnak vagy képszerkesztő programmal készítenek (pl. lásd később a karácsonyhoz kapcsolódó társadalmi célú hirdetés mint óriásplakát), egyszerre jön működésbe az előzőekben bemutatott minden terület minden művelési szintje. Ez a feladat tehát egy komplex fejlesztést tesz lehetővé.

Másik fontos sajátossága a művelési szinteknek, hogy a működés során különböző mértékben fejlődnek: hosszú gyakorlás során automatizálódnak, *készségekké válnak*, majd ezek a készségek, amikor új helyzetben kerülnek alkalmazásra, új információkkal kiegészülve ún. *jártasságokként* fognak működni (14. táblázat). Mivel a fejlődés egy folyamat, ezért, a jártasságok gyakorlás útján szintén automatizmusokká válhatnak, tehát magasabb rendű készségekké alakulnak át. És a folyamat így folytatódik, egészen addig, amíg elegendő számú, tartalmú és komplexitású készséggel nem rendelkezik az egyén ahhoz, hogy megjelenjen a *képesség* az adott tevékenységgel kapcsolatban. A képességek a tevékenység átlagon felüli teljesítményét eredményezik.

7.3.4. Az általános célok konkrét követelményekké alakítása

A pedagógiai célok konkretizálása, viselkedési célokká alakítása az elmúlt évtizedek kutatásai és szakmai vitái alapján mára a pedagógiai tevékenység alapkövetelményei. A konkrétan megfogalmazott célok egyértelműen utalnak arra, hogy milyen konkrét tanulói tel-

jesítményt vár el a pedagógus a tanulási folyamat végén, s ez egyben azt is jelenti, hogy mi képezi majd az ellenőrzés-értékelés kritériumát, viszonyítási alapját (15. táblázat). Ezért a nemzetközi szakirodalom a 20. század végén úgy beszél a konkrét követelményekről, mint tanulási eredményekről. Tehát egyértelműen tájékoztatják mind a tanulót, mind a pedagógust arról, hogy mennyire sikerült megvalósítani a kitűzött célokat.

Fontos, hogy a célokat a tanulókkal is ismertetni kell a tanulási folyamat kezdetén (pl. Redmenta feladatai előtt, később a programozott oktatási stratégiánál, vö.126.o.).

15. táblázat. A követelmények megfogalmazása

A célzott tanulói viselkedés/tevékenység olyan leírása, hogy egy külső szemlélő számára is egyértelműen megfigyelhető, értékelhető legyen (műveletesített cél vagy operacionálizált cél):	Azoknak a feltételeknek a leírása (időtartam, eszközhasználat stb.), amelyek közt a célzott tevékenység megvalósul:	A tevékenység tartalmának megnevezése:
felismeri, felidézi, érti, magyarázza, azonosítja.	a bemutatott reklám segítségével, szótár használatával, médiaszövegek elemzésével, példák bemutatásával stb.	a reklám hatásának az eszközöket, a média társadalomban betöltött szerepét.

A 15. táblázatban bemutatott eljárás alapján, így lehet megfogalmazni a követelményt, mint tanulási eredményt: *A tanuló felismeri, magyarázza a bemutatott reklám segítségével a média társadalomban betöltött szerepét vagy A tanuló magyarázza a bemutatott reklám segítségével a reklám hatásának eszközeit.*

8. Elmélet és gyakorlat az oktatás tartalmában

Az oktatás tartalmát legpontosabban tartalmazó pedagógiai dokumentum a tankönyv. A tankönyvek minőségével kapcsolatos viták több fontos probléma mentén bontakoztak ki a magyarországi tankönyvpiac liberalizálása óta. Olykor a tankönyvet meghatározó pedagógiai vagy tudományelméleti paradigmák kerültek a viták középpontjába, máskor a kompetenciafejlesztésnek való megfeleltethetőségük volt a kardinális. A viták tárgyát képezte a tankönyvvel mint médiummal kapcsolatos elképzelések időszerűsége csakúgy, mint a tankönyvek tanulást segítő szerepe. Fischerné Dárdai Ágnes (2002) a tankönyv-kutatás területeit éppen e viták mentén fogalmazta meg: a tankönyvet mint ismerethorizontot, a tankönyvet mint médiumot, a tankönyvet mint terméket és a tankönyvet mint tanulási eszközt vizsgáló területeket különböztet meg

A pedagógiai szakirodalom kevés figyelmet szentel a tankönyvírás problematikájának, a gyakorló tankönyvíró szakember elsősorban a 2013. évi CCXXXII., a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló törvényre támaszkodhat. A tankönyvet mint taneszközt mutatja be az oktatás elmélete, a jó tankönyv pedagógiai kritériumait pedig az oktatás elméletét aktuálisan meghatározó paradigmából vezeti le (Ferenczi–Fodor 1997, Nagy 1993, Nahalka 2008). Más oktatásemelvények a problémát föl sem vetik, mintha nem is létezne (Falus 1998). Ezzel párhuzamosan megfigyelhető, hogy a tankönyvpiac állami kézben való koncentrálása előtt bőségesen jelentek meg kiadványok, ugyanabból a tantárgyból ugyanarra az évfolyamra több tankönyv is napvilágot látott. Az is gyakori volt, hogy ugyanazon iskola két azonos tantárgyat tanító pedagógusa ugyanazon az évfolyamon más-más tankönyvből tanított (Radó 2010). Megvizsgálva a rendelkezésre álló, a tankönyvíráshoz elméleti alapot szolgáló forrásokat, valamint a piacon beszerezhető tankönyvvé nyilvánított kiadványokat, meglehetősen képlékeny és színes paletta bontakozott ki.

A 2012-es CXXXV. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001-es XXXVII. törvény módosításáról már a 2013 szeptemberétől kezdődő tanévre hatályba lépett, ez a liberális tankönyvpiac végét jelentette. A tankönyvi tartalom előállítását az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet bonyolította és teszi ezt a mai napig. A tartalomelőállítás szabályairól azonban azóta sincs egységes szakmai kritériumrendszer, az egyes tankönyvszerzők igazodva a tudományterületük szaktudományos paradigmáihoz, valamint szakmódszertani szemléletéhez, sajátos tananyagtartalmakat dolgoznak ki.

Információs és médiaműveltség tekintetében az oktatás tartalmát egyetlen tankönyv képviseli napjainkban, a hivatalos tankönyvjegyzékben a Hartai László által a 9. évfolyam számára írt Mozgóképkultúra és médiaismeret tankönyv szerepel (Nemzedékek tudása 2013; <http://tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/NT-17171>).

A Bűvösvölgy Médiaértés-oktató Központot a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság hozta létre, hogy támogassa a gyerekeket a média tudatos és biztonságos használatában. A két, budapesti és debreceni házban lehetőség van iskolai tanulócsoportoknak megvizsgálni a média működését, hatásait, technikailag és szakmailag jól felszerelt és védett, biztonságos környezetben fejlődhet a tanulók médiaműveltsége. A központ széles szak-

értői gárda bevonásával dolgozik, akik változatos, naprakész és pedagógiai szempontból korszerű oktatási tartalmakat hoztak létre a különböző korcsoportok számára, amelyek ingyenesen hozzáférhetőek minden pedagógus számára (Kozák <http://buvosvolgy.hu/cikk/118/Kiadvanyok>). A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az iskolákban, ahol a helyi tanterv tartalmazza a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat, a diákok nem rendelkeznek tankönyvvel. Ennek több oka is lehet, ez az írás, ezekkel most nem kíván foglalkozni, tényként szeretné rögzíteni, hogy a médiatanár számára nem adott a lehetőség, hogy a tankönyvi tartalommal dolgozzon. Egy másik fontos szempont, hogy a helyi tantervekben változó, hogy mely évfolyamon tanítják a mozgóképkultúrát, tehát a 9. osztályos tankönyv nem biztos, hogy 12. osztályban is változtatás nélkül alkalmazható. Végezetül azt a körülményt is meg kell említeni, hogy a médiához kapcsolódó tényanyag szinte napról napra változik, amelynek naprakész jellegét a pedagógusnak kell biztosítani, egy tankönyv nem tud az aktualitás kritériumának maradéktalanul megfelelni.

Az elmondottak értelmében szükségesnek látszik néhány szakmai szempont megfogalmazása, ezek elméleti megalapozása ahhoz, hogy az információs és médiaműveltség (ma még mozgóképkultúra és médiaismeret) tantárgy tartalmát a pedagógus megfelelően tudja kiválasztani, összeállítani, előkészíteni.

8.1. Az oktatás tartalmának meghatározása, avagy a mit tanítsunk kérdése

Az oktatás tartalma a legegyszerűbb megfogalmazásban „a tanított tananyag, azoknak a tudáselemeknek a halmaza, amelyeket az iskola közvetít, amelyeknek átadását a pedagógusok megtervezik, amelyeket a gyerekeknek meg kell tanulniuk” (Nahalka 1998: 191). A 20. század közepétől az oktatás tartalmának fogalma fokozatosan bővült a képességekkel, jártasságokkal, készségekkel és attitűdökkel, vagyis az oktatás tartalmának meghatározáskor, az ismeretközpontú szemlélet személyiségközpontú szemléletre változott (Nahalka 1997). A Pedagógiai Lexikon úgy határozza meg az oktatás tartalmát, mint az oktatás céljának a megvalósítása, a tudás elsajátítása érdekében kiválasztott és elrendezett ismeretek, információk, művelődési javak, tárgyak és alkalmazások és azok feldolgozásának a rendszere (Nagy 1976, III. kötet, 18).

Az oktatás tartalmának a meghatározása a tanterv és a kerettanterv feladata, ami ismeretekben, készségekben, képességekben és attitűdökben konkretizálja az egyes műveltségterületeken felhalmozódott tudást (NAT 2012; http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/3.2.15.4_muv_media_11-12.doc (2019.12.12.)).

Ahhoz, hogy meghatározzuk, mi legyen az oktatás tartalma, azt a kérdést kell megválaszolni, hogy mi az oktatás tartalmának funkciója? Nahalka István három lehetőséget mutat be az oktatás tartalmának a fejlesztésével kapcsolatban: az első az oktatás tartalmának lényegét a műveltség megszerzésében látja; a második a képességek fejlesztésében; a harmadik a tudás konstruált jellegének felismertetésében. Szerinte a tartalomfejlesztőnek döntést kell hoznia, hogy melyiket fogadja el érvényesnek a bemutatott paradigmák közül az oktatás tartalmára (Nahalka 2008). A pedagógia történetét áttekintve a kérdésre több válasz is adható. Az ún. *tárgyi irányzat* az enciklopédikus tudást és a műveltség

átadását tartja fontosnak, ezért az oktatás tartalma ebben a szemléletben informatív. A *formális irányzat* a személyiség meghatározott tulajdonságainak alakítására törekszik, így az oktatás tartalma eszközzereppel bír a személyiségfejlesztés szolgálatában. Ennek az irányzatnak a jegyében neveztek ki ún. gondolkodásfejlesztő tantárgyakat, mint a görög, a latin vagy a matematika. A *didaktikai utilitarizmus* szerint az oktatás tartalmának azt a minimális információmennyiséget kell magában foglalnia, amely szükséges és elégséges a középfokú szakmai műveltség elsajátításához (Ferenczi–Fodor 1997). A *modern didaktika* az oktatás tartalmát egyszerre tekinti *célnak és eszköznek*, vagyis az oktatás tartalmát úgy kell kidolgozni, hogy az egyszerre legyen alkalmas a műveltség és az értékek átadására, miközben a tanulók személyiségfejlődésének a szolgálatában is áll. Egyszerre határozzák meg tehát a tudományokban végbemenő változások, a tudományos megismerés és fejlődés, valamint a pedagógiában a személyiségfejlesztésről és ezen belül a megismerés természetéről szóló elképzelések. Az oktatási tartalom kidolgozásának szempontjait tehát ennek az elvnek célszerű alárendelni ahhoz, hogy társadalmi és pedagógiai funkcióját egyszerre képes legyen betölteni.

A továbbiakban a tudomány, az oktatás tartalma és a pedagógia egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó viszonyrendszerét célszerű megvizsgálni (22. ábra).

22. ábra. A tudomány, az oktatás tartalma és a pedagógia viszonya



8.1.1. A valóság és a tudomány viszonya, avagy milyen a tudományos megismerés?

A *modernség* tudományértelmezése szerint a tudomány az univerzalitást és abszolút racionalitást képviselő emberi tudás eredménye. A lényege úgy foglalható össze, hogy a tudományos megismerési folyamat feltárja és leírja az objektív valóságot: megfigyeli az integrált valóság tényeit, adatait, jelenségeit, fogalmakat alkot róluk, elnevezi őket, majd szabályszerűségeket állapít meg a feltárt jelenségek között, ezeket törvényszerűség szintjére emeli, majd megfogalmazza – a megismerés eredményeképpen – az adott területen működő és alkalmazható, a jelenségeket magyarázó alapelveket, és végül kialakítja azokat az elméleteket, amelyek az integrált valóság megértését szolgálják (Ferenczi–Fodor 1997, 36. 23. ábra). Ennek értelmében a megismerés kitüntetett módja és formája a tudományos megismerés, mely induktív úton halad az integrált valóság feltárásától az integrált tudomány rendszerének felépítéséig. Ez a szemlélet objektív, megismerhető, feltárható valóságot tételez, ennek egy kitüntetett formája a tudomány, amely egyre teljesebb, integ-

ráltabb, folyamatosan gyarapszik, és egyre tökéletesebb módon írja le a valóságot. Ez a felfogás még ma is meghatározza a tudományos megismerésről való gondolkodást, bár a tudományelméletekben már új szemléletmódok jelentek meg (Mihály 2008).

23. ábra. A tudományos megismerés strukturális felépítése



A *posztmodern tudományértelmezés* kulcsmotívuma a modernitás nagy, egyetemes érvényű tudományos koncepcióinak, a valóság objektív és végérvényes megismerhetőségének tagadása. Azt hangsúlyozza, hogy a fejlődésnek nincsenek elfogadott, általános érvényű igazolható fogalmai. Ehelyett számos eltérő tudásforma, a tudomány által is elfogadott különböző értékrend és orientáció létezhet. Ebből adódóan a posztmodern gondolkodás alapvető sajátossága a sokféleség, a teremtő, kísérletező elgondolások, viláértelmezésének kizárólagosság nélküli pluralizmusa és az irántuk tanúsított elfogadó tolerancia. A posztmodern szemlélet szerint a valóság és a tudás plasztikus, állandóan változik, a konkrét tapasztalatoknak ezért prioritása van az elvont elvekhez képest. Egyetlen megközelítésmód sem lehet kizárólagos a vélemények, illetve kutatási irányok kialakítása terén. Világossá vált, hogy az emberi tudást számos szubjektív tényező befolyásolja. A valóság képlékeny, folyamatosan változó folyamat, az ember cselekedetei és vélekedései által folyamatosan formálódó „nyitott univerzum”. A valóságot nem szemlélhetjük úgy, mint ahogy a valóságos, rögzített tárgyat nézi a független néző. Az ember szükségszerűen részese ennek a valóságnak, és miközben alakítja azt, maga is változik. A valóság sok tekintetben talányos, azt bizonyos mértékben mégis az ember elméje és akarata alakítja, amely tényezők természetesen maguk is eleve beolvadnak ebbe a megérteni és változtatni kívánt valóságba (Tarnas 1995, 444–445; idézi Németh 2013).

A posztmodern tudományfilozófia tehát az univerzalitás helyett a gondolkodás helyi értékét hangsúlyozta, mely szerint a megismerés adott kultúrához, nyelvhez kötődik, tehát objektíven nem létezik, mert nem függetleníthető a megismerő szubjektumától. A tudományelmélet szintjén ez úgy fogalmazódott meg, hogy a tudomány paradigmákban létezik, és a paradigmák sajátossága, hogy összemérhetetlenek (Kuhn 2000). A paradigmák súlyát az dönti el, hogy mennyire hasznosíthatóak, mennyire segítenek abban, hogy a világgal manipulálni tudjunk. Ezek alapján a tudományosság követelménye úgy fogalmazódik meg, hogy elfogadjuk, a tudomány a megismerésnek valamilyen sajátos formája: bizonyos, a megismerés során betartandó követelményeknek (metodológiai) konzekvensen próbál megfelelni (Mihály 2008, 111).

A tudományok és a tudományos megismerés természetéről való gondolkodás alapján az alábbi elvek fogalmazódhatnak meg az oktatás tartalmának kidolgozásához:

1. világosan nevesíteni kell azokat a paradigmákat, amelyeket az oktatás tartalma közvetít, és feltárni az adott paradigmák koherenciáját és pragmatikus jellegét;
2. nincs egyetlen kizárólagos paradigma az értelmezett jelenségekkel kapcsolatban, mert az emberi tudást, megismerést számos szubjektív tényező befolyásolja;
3. megtalálni a helyes arányokat az adatok, tények, jelenségek, fogalmak, szabályok, törvényszerűségek és alapelvek oktatási tartalomban való szelekciójánál;
4. megtapasztaltani a tanulókkal, hogy az ember szükségszerűen részese annak a valóságnak, amelyet megismer, a megismerés által alakítja azt, és miközben a valóságot alakítja, önmagát is alakítja, változtatja;
5. a konkrét tapasztalatokat a megismerésbe be kell építeni, mert ezeknek prioritása van az elvont elvekhez képest.

8.1.2. A személyiségfejlesztésről és a megismerés természetéről szóló pedagógiai elképzelések

Amennyiben elfogadjuk azt az elvet, hogy az oktatás tartalma a személyiségfejlesztés eszköze is, célszerű áttekinteni a legjelentősebb pedagógiai elméleteket a személyiségfejlesztéssel és a megismerés természetével kapcsolatban.

A teljesség igénye nélkül elsőként a cselekvéslélektan felfedezésein nyugvó pedagógiai megismerélméletet célszerű megvizsgálni. A Piaget nevéhez kötődő pszichológiai episztemiológia, az értelmi képességek fejlődésének kulcsfontosságú feltételévé a pszichológiai értelemben vett tevékenységet teszi, melyet pszichikus műveletek, cselekvések alkotnak. Feltárja a materiális és az intellektuális tevékenység közötti hasonlóságokat, a fejlődésben tételezhető azonosságokat, valamint leírja az értelmi műveleteket és ezek fejlődési szakaszait is. Az értelmi fejlődés két kulcsfontosságú folyamatát azonosítja: az *asszimilációt* mint az új elemnek (információnak) a már meglévő pszichikus sémába (rendszerbe) való beépítési folyamatát; és az *akkomodációt* mint a meglévő pszichikus sémák (struktúrák) új elemekhez (információhoz) való integrálását (hozzáidomítását), ami a pszichikus struktúra átrendeződését eredményezi (Piaget 1997, 19–22, 142–152). Ebben a felfogásban a tanuló ember *aktivitása*, a gyermek környezetét átalakító és befolyásoló

tevékenysége a fontos. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a szervezet és környezete közötti egyensúlyra törekvés folyamatának a leírása már lényegesen túlmutat a cselekvés fontosságának felismerésén, és megelőlegezi a kognitív tudományok alapját képező, szellemi „konstruálás” folyamatát.

A korai kognitív pszichológia az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezésével járult hozzá a megismerésről vallott felfogások alakulásához. Az emberi agy szimbólumokat manipuláló és ezzel problémákat megoldó, a külvilág változásaira értelmesen reagáló lényként szerepel ebben a felfogásban. A problémamegoldás első kognitivistá leírása Newell és Simon nevéhez köthető, akik fontosnak tartották a problémahelyzet felismerését, elemzését, a probléma megoldásához szükséges adatok összegyűjtését, vizsgálatát, megoldási tervek készítését, majd ezek kipróbálását, az empirikus ellenőrzést és végül a probléma tényleges megoldását (Nahalka 2001).

A köztudatba cselekvéslélektanként bekerült szemléletmód alapján az aktív tevékenykedtetést, a problémamegoldás lehetőségeit és feltételeit megteremtő elvet szükséges az oktatási tartalom kidolgozásánál figyelembe venni.

Egy másik meghatározó, pedagógiai személyiségfejlesztéssel és megismeréssel kapcsolatos szemlélet a mára oly sokat vitatott és korántsem ellenmondásoktól mentes *kompetenciamodel*. Hazai vonatkozásban Nagy József dolgozta ki a személyiség kompetenciamodeljét. A személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú *komponensrendszert* (pl. nyelv) értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós *komponenskészletből* (pl. szókincs) szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon *fejlődik*, és elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést. A kompetenciák strukturális szerveződésének vizsgálata alapján a személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a következő összetevők biztosítják:

- a döntést szolgáló *motivumok rendszere* (szükségletek, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, meggyőződések, hitek és a hozzájuk tartozó ismeretek);
- a jelző, készítő *érzelmek (affektív apparátus)*;
- a viselkedést, tevékenységet lehetővé tevő *képességek és ismeretek rendszere* (Nagy 2000).

A személyiség komponenskészleteinek a fejlesztése a nevelés alapvető feladata, vagyis a motivumok, az érzelmek, az ismeretek és a képességek fejlesztésével minden pedagógusnak és minden, az oktatás tartalmát kidolgozni kívánó szakembernek napirenden kell lenni (Szőke-Milinte 2005b). A kompetenciamodel elfogadása legalább három elvet kínál az oktatás tartalmának kidolgozásához:

1. az oktatás tartalma alkalmas legyen az ismeretrendszer kialakítására;
2. az oktatás tartalma biztosítsa a készség-, jártasság- és képességfejlesztést;
3. az oktatás tartalma tegye lehetővé a motiváció és az érzelmek fejlődését, az attitűdök alakulását.

A harmadik lehetséges modell, amely alapján az információs és médiaműveltség tartalmát kidolgozhatjuk, éppen a második fejezetben részletesen bemutatott információs

műveltség modellje, amely a kognitív pszichológiára és a kognitív pedagógiára építve mutatja be az információkat/informacionális tudást, az operatív/operacionális tudást és a motivációs rendszert. Az információs műveltség modellje az alábbi elveket kínálja az oktatás tartalmának kiválasztásához és kidolgozásához:

1. az oktatás tartalma segítsen felismertetni a tanulóval, hogy információra van szüksége;
2. az oktatás tartalma vezesse rá, hogyan kell megszerezni a szükséges képi vagy pozicionális új információkat;
3. az oktatás tartalma dolgoztassa fel, strukturáltassa, rendeztesse forgatókönyvekbe és használtassa fel a problémamegoldásban;
4. az oktatás tartalma gyakoroltassa az induktív, a deduktív és az analógiás megismerést, az új információkat;
5. az oktatás tartalma tegye lehetővé, hogy a tanuló tudatosítsa a metakognitív tevékenységét és annak eredményét, a tanuló által előállított információt;
6. az oktatás tartalma tegye kíváncsivá, érdeklődővé a tanulókat;
7. az oktatás tartalma idézze elő a megoldási késztetettséget a felkínált problémák által;
8. az oktatás tartalma mozgósítsa az elismerés utáni vágyat a tanulóknál saját tartalom-előállító tevékenységük bemutatásával;
9. az oktatás tartalma fejlessze a tanulók média- és információsigény-szintjét;
10. az oktatás tartalma fejlessze a tanulók információs és médiaműveltségre vonatkozó önreflexióját.

8.2. Mi kerüljön az oktatás tartalmába, avagy a tudomány és a tantárgy viszonya

Az előzőekben áttekintettük, hogy tudományelméleti és pedagógiai szempontból milyen lehetséges elvek mentén szerveződhet az oktatás tartalma. Összességében megállapítható, hogy az oktatás tartalmának kidolgozásakor óvakodni kell attól a szemlélettől, amely a tantárgyat a tudomány kicsinyített másának tekinti, és arra kell törekedni, hogy a bemutatott elvek mentén egy olyan tananyagot dolgozzunk ki, amely megfelel a műveltségalkotásnak és a személyiségfejlesztésnek. A tantárgyi struktúra felépítése, a tantárgy tényanyag- és fogalomrendszere, a kiválogatott paradigmák és megismerési módok, valamint a hozzájuk rendelt gyakorlatok, feladatok teszik sajátosan pedagógiai tartalommal, a tudománytól alapvetően különbözővé az oktatás tartalmát.

A tudományos elméletek nemcsak az ismeretek gyarapodását és a műveltség elmélyülését szolgálják, hanem a tudományterületre (információs és médiaismeret) jellemző megismerés útjainak és módzatainak a megtapasztalását is. Ugyanakkor a készségfejlesztéshez is jó keretet biztosítanak, hiszen az elméleti alapok hiányában a gyakorlatok sem tölthetik be igazi készség-, jártasság- és képességfejlesztő funkciójukat. A feldolgozásra kerülő tudományelméleti paradigmák – éppen a viláértelmezési sémáik segítségével – sajátos módon alakíthatják a diákok érdeklődését, motivációját, érzelmeit, attitűdjét. Az

önálló tanulói tevékenység ma már minden korszerű oktatási tartalom ismerve, csak így biztosítható az egyéni ütem és stílus, a személyes érintettség, a felismerésen és felfedezésen alapuló megértés. Ugyanakkor a tevékenykedtetés során nem csupán a készség- és jártasságfejlesztés kerül a középpontba, hanem a tudományos paradigmák, a megismerési sémák kipróbálása, új az elméleti felismerések megfogalmazása és az új tudás létrehozásában való részvétel is.

8.2.1. Modern és posztmodern tudományszemlélet az oktatás tartalmában

A *posztmodern tudományszemlélet logikája* szerint a tudományos megismerés paradigmákban történik, amelynek a lényege, hogy a különböző szemléletmódok, különböző magyarázó elméleteket kínálnak ugyanannak a valóságnak, jelenségnek.

A médiaerőszak kapcsán az erőszakot magyarázó elméletek közül fontos lenne egymástól teljesen független, magyarázó elméletet felkínálni a tanulóknak, ezeket nem egymással szembeállítva, hanem egymás kiegészítéseként lehetővé téve így a médiaerőszak hatásmechanizmusának különböző szempontú értelmezését (16. táblázat).

Az egyes paradigmák bemutatásakor az oktatás tartalma *nem kíván a tudomány kicsinyített mása lenni*, csupán annyit tartalmaz az elméleti alapokból, és a paradigmát csak olyan mélységben mutatja be, amennyi biztosítja a paradigma koherenciáját, amennyi elegendő ahhoz, hogy a vizsgált fogalmat és a paradigma lényegét a diák megtapasztalja, megértse, és segítségével a valóság jelenségét értelmezze.

A paradigmaválasztás fontos szempontja a *hasznosíthatóság* és a *multidiszciplinaritás*, vagyis azokat a paradigmákat érdemes a tantárgyi tartalomba válogatni, amelyek a világban való eligazodást a leginkább segítik (amelyet maguk is alkalmaznak), és amelyek egyéb műveltségterületeken is jól alkalmazhatóak. Az agresszió a médiában mindennapos, a hozzá való befogadói viszonyulás tudatosítása a médiaműveltség kiemelt feladata. Ugyanakkor az agresszió a történelem, a társadalomismeret, az erkölcsstan, a biológia tematikákban is felmerül, tehát érdemes azokat az elméleteket jobban megismerni, amelyek magyarázatára megszülettek.

A *modernség tudományszemlélete* alapján ugyanakkor érdemes szakszerűen megvalósítani a fogalomalkotást, szabályszerűségek felismertetését, majd az egyes paradigmák által megfogalmazott törvényszerűségek kijelentését is. Az erőszakkal kapcsolatos feladatban, amellet, hogy egy paradigmát kíván koherensen, röviden bemutatni a feladatlap, vállalkozik a fogalomalkotásra (drive, interakció, arosual, averzív, neoasszociáció, kognitív), a szabályalkotásra („a bennünket érő ingerekre adott agresszív válaszokat éppen úgy tanuljuk, mint a társas viselkedés számos bonyolultabb formáját”), és még a törvények szintje is képviselteti magát (az agresszív viselkedésmintákat is ismert helyzetek, érzelmek átélése, tárgyak – például egy fegyver – látványa hívja elő az asszociációs kapcsolatok révén”).

16. táblázat. Az agresszió paradigmái

A tanulók 4–5 fős csoportokba szerveződnek, egyenként megkapják az alábbi feladatlapot, elolvassák, értelmezik, majd közösen megpróbálják a két feladatot megoldani (a média szerepe az agresszív viselkedés kialakulásában az adott elmélet értelmében, példák keresése).

Miért vagyunk agresszívak? (az agressziót magyarázó paradigmák)

Agressziót magyarázó elméletek (Stachó László – Molnár Bálint: Médiaerőszak: tények és mítoszok. MédiaKutató 2003 tél; https://mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/)	Hogyan értelmezhető a média agresszív viselkedésre gyakorolt hatása az elmélet szerint?	Fordult-e elő veled? Tapasztaltad-e? (személyes példák)
„A drive-elmélet (Dollard–Miller, 1939, idézi Atkinson et al., 1999) az agressziót olyan belső késztetőerőnek (drive) tekinti, amely válasz egy személy valamilyen célja elérésében való akadályoztatásakor keletkezett frusztrációra (csalódott, haragos lelkiállapotra).”	<i>Példa: Azzal magyarázható a befogadó verbális agressziója, amikor a híradóban bejelentik az infláció miatti gázáremelést, hogy azt érzi, ez az intézkedés akadályozza annak a céljának a megvalósításában, hogy takarékoskodni tudjon egy új autóra.</i>	
„A társas tanulásemélet az agressziót tanult viselkedési válaszokként értelmezi: a bennünket érő ingerekre adott agresszív válaszokat éppen úgy tanuljuk, mint a társas viselkedés számos bonyolultabb formáját – megfigyeléses, utánzásos tanulás („modellkövetés”) révén.”		
„A forгатókönyv-elmélet (Huesmann, 1988) a társas tanulásemülethez hasonlóan az agresszív viselkedést tanult viselkedésmódként határozza meg. Huesmann szerint azonban elsősorban nem ingerekre adott egyedi válaszokat, hanem inkább az agresszív helyzetekben való cselekvéssorozatok forгатókönyveit tanuljuk el a mintaadó személyektől (modelljeinktől). A forгатókönyvek okra, célra és cselekvési tervre utaló sémakapcsolatok.”		
„A szociálisinterakció-elmélet (Tedeschi–Felson, 1994) a személyes célokat tekinti az agresszív viselkedés elsődleges hajtóerejének. Ez a teória elsősorban a magasabb célok elérése érdekében elkövetett agresszív cselekedeteket magyarázza: az agresszor eszerint azért is alkalmazhat agressziót, hogy azzal célt érjen el áldozatánál – például rábírija az áldozatot az agresszor számára kedvező viselkedésre.”		
„Az arousalátvitel-elmélet (Zillmann, 1988) a fiziológiai arousal (készenléti állapot, „gerjesztettség”) szintjének változásaira hívja föl a figyelmet az agresszió magyarázatában. Az agresszív viselkedés forrása a megnövekedett fiziológiai arousal. A személy az őt érő arousalkeltő, általában a személyisége integritását veszélyeztető hatásokat gondolatban értékeli, s védekezéséppen vagy támadásként agresszióval válaszol. Ha a magas arousalszint lassan csökken, a személy egy-egy arousalkeltő – s így egyben agressziót kelteni képes – hatás megszűnése után is hajlamos maradhat bizonyos ideig az erőszakos viselkedésre.”	<i>Példa: Egy vagy több egymáshoz kapcsolódó médiatartalom hatására a befogadó úgy érezheti, hogy „készségben kell maradnia”, óvatosnak, bizalmatlannak kell lennie, mert „a mindenkori hatalom át akarja verni őt, meg akarja fosztani alapvető jogaitól”, ezért agresszívan kommentel, vagy nyilvánul meg azokban a társas helyzetekben, ahol felmerülnek ezek a témák.</i>	
A kognitív neoasszociációs elmélet (Berkowitz, 1989) szerint az averzív ingerek – frusztrációk, provokációk, zajok, szagok, kedvezőtlen hőmérsékleti körülmények és így tovább – negatív érzést (affektust) generálnak, amely elménkben automatikusan gondolatokat, emlékeket, motoros, illetve fiziológiai válaszok kiváltására irányuló parancsokat aktivál. Mivel pedig érzelmeink és viselkedési mintáink az emlékezetünkben szorosan összekapcsolódnak, az agresszív viselkedésmintákat is ismert helyzetek, érzelmek átélése, tárgyak – például egy fegyver – látványa hívja elő az asszociációs kapcsolatok révén.		

17. táblázat. A megismerés induktív és deduktív útjai

A közös megbeszélés után további két kérdéssel dolgozhatnak a tanulók, szintén csoportmunkában (ezt külön kapják meg minden csoportban, nem együtt az előző feladattal):

Összeegyeztethetők-e egymással a bemutatott agresszióelméletek? Érveljete!

Vitatkozzatok Anderson és Bushman véleményével!

Anderson és Bushman véleménye szerint az agresszív észlelési sémák révén megváltozott világszlelés nemcsak a saját viselkedést és gondolatokat, hanem a társas interakciókat is befolyásolja: azt, ahogyan egy helyzetben viselkedünk; azt, hogy milyen helyzetekbe kerülünk; s azokat a reakciókat, amelyeket társainkból váltunk ki egy helyzetben (Anderson–Bushman 2002).

(In. Stachó László – Molnár Bálint: Médiaerőszak: tények és mítoszok. Média kutató 2003 tél; https://mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/)

Az utolsó feladat a megismerés induktív és deduktív útjait kínálja a tanulók számára és olyan magas elvonatkoztatási szinten sarkallja értelmi tevékenységre, mint az elméletek ütköztetése. Ehhez a feladathoz jó, ha már a tanuló a tanulmányai végén, 11. vagy 12. osztályban jut el (Vitatkozzatok Anderson és Bushman véleményével! 17. táblázat).

Mind a posztmodern, mind a modern tudomány szemléletnek következményei vannak az elmélet és a gyakorlat arányára vonatkozóan. A posztmodern szemlélet következménye, hogy az egyes témák konkrét tapasztalati, gyakorlati tartalma éppen annyi kell legyen, amennyi elegendő ahhoz, hogy a bemutatott paradigma működése és koherenciája felismerhető és megtapasztalható legyen általa. Az elmélet és gyakorlat aránya ebben az esetben a paradigma konkrét helyzetre vonatkoztatott relevanciája által meghatározott. Ezt az erőszakkal kapcsolatos feladatot a tanulói magyarázatok és példák formájában kívánja a tartalom megoldani (Hogyan értelmezhető a média agresszív viselkedésre gyakorolt hatása az elmélet szerint? Fordult-e elő veled? Tapasztaltad-e?).

A modernség megismerésméleti logikája alapján célszerű, ha az elmélet és a gyakorlat arányának megállapításakor a tudomány strukturális szerveződése szerint az egyes szintek arányát követi a tankönyvi tartalom. Néhány jelentős elméletet tartalmazzon a tananyag, melyhez a legfontosabb alapelveket, törvényeket és szabályokat rendeljük a teljesség igénye nélkül, és annyi tényanyagot, amennyi elégséges és szükséges a fogalmak kialakításához, az adatok, tények, jelenségek között lévő kapcsolatok felismeréséhez és a szabályok, majd törvények szerinti általánosításhoz. Tehát az információs és médiaműveltség alakításánál sok, a fölöttes szempontok (fogalom, szabály, törvény, alapelv, elmélet) alapján didaktikailag előkészített, releváns és időszerű tényanyaggal szükséges dolgozni. Ennek a szempontnak a Hartai 2013-as tankönyv megfelel, az időszerűséget a pedagógusnak kell garantálni releváns, jelen idejű példákkal.

8.2.2. Cselekedtetés és aktivizálás az oktatás tartalmával

Vizsgáljuk meg a következő csoportfeladatot, melyet egy Nivea-reklám bejátszását (24. ábra, 18. táblázat) követően kapnak meg a tanulók:

24. ábra. Nivea Stersstest¹⁰



18. táblázat. Cselekvés és aktivizálás az oktatás tartalmával

	Demokrácia jellemzője a hatalmi ágak szétválasztása		
	törvényhozás (parlament)	igazságszolgáltatás (bírság)	végrehajtás (kormány)
Van-e szabályozó hatalma a médiának? Ez a repülőtéren a reklámban hogyan érhető tetten?			
Eljátszhatja-e a média a bírói hatalmat? Hogyan mutatja be a jogkövető magatartás megszegését a repülőtéren a reklámban? Kikiálthat-e bűnösnek valakit a média?			
Van-e végrehajtó hatalma a médiának? Hogyan befolyásolja az állampolgárok magatartását a média? Hogyan képes morális és etikai nyomást gyakorolni a média az állampolgárokra?			
A média meg tud mutatkozni a hatalmi ágak szerepében? Hozzatok saját példákat!			
Képes-e felelni vagy sárba taposni egyes személyeket, ügyeket, az ügyek mögötti intézményrendszereket a média?			
Nézzétek meg a következő híradó részletet és formáljatok véleményt, majd vitassátok meg a csoportban, házi feladatként mutassátok be egy esszében az álláspontotokat (ha van lehetőség dupla órára, akkor szóban)! Iskolás lányt aláztak meg társai, 2019. augusztus			
<p>Híradó: iskolai zaklatás</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=y5U8Sq9k3_8</p>			

A Nivea-reklám¹¹ megtekintése után 4–5 fős csoportokban igyekeznek a táblázat szempontjai alapján felállítani, megvitatni, példákkal alátámasztani „A média, a negyedik hatalmi ág” konklúziót megalapozó érveket, vagyis a *tanulói tevékenységen* alapul az oktatás tartalmának felfedezése. Ebben a felépítésben az oktatás tartalma nem készen hozzáférhető tudás, hanem a felfedezés és a felismerés folyamatában alakul azzá, bevonja a diákot a megismerésbe, készségfejlesztésbe. Az oktatási tartalom konkrét formái csakis úgy képesek a készségfejlesztésre, ha betartják a cselekedtetés, az aktivizálás elvét, és bevonják a diákokat a tevékenységbe. Miközben a diák végzi a feladatot, aközben értelmi (felismeri

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=izS9I04Frr8&t=2s>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=izS9I04Frr8&t=2s>

és megnevezi a releváns példát) vagy/és materiális (megírja a hírt) vagy/és materializált (előadja az okfejtést) szinten tevékenykedik. Ennek a tevékenységnek a folyamatában analizál, szintetizál, összehasonlít, elvonatkoztat, általánosít, felismer, felidéz, alkalmaz stb., vagyis *értelmi műveleteket működtet*. Ahhoz, hogy *valódi tevékenységet végezhesen, elegendő mennyiségű és minőségű tényanyag és információ birtokában kell legyen*. Ezért a feladatok vagy a személyes tapasztalatra, vagy a tanár által kiválasztott, előkészített, esetleg a tankönyvi tényanyagon keresztül történő felfedezésre és élményre kell építsenek. A Nivea-reklám éppen *elegendő mennyiségű és minőségű tényanyagot* szolgáltat az értelmi, problémamegoldó tevékenység számára.

Az elmélet és a gyakorlat arányát az oktatás tartalmában az is meghatározza, hogy mi az a tudás, aminek kapcsán készség-, jártasság- és képességfejlesztést kívánunk végezni.

Az információs és médiaműveltség esetében elsődleges szabály, hogy legalább annyi gyakorlatot kell tartalmaznia a tanítási órának, mint amennyi elméletet. A felismerések csak akkor válhatnak személyessé, ha azokat lehetősége van a tanulóknak a gyakorlatban megtapasztalni, kipróbálni.

Az oktatás tartalmának kidolgozásánál világosan kell látni, hogy mi a tananyag tanulmányozásának célja: mely értelmi műveleteket, érzelmi-akarati fejlesztési szinteket, esetleg pszichomotoros készségeket kívánjuk fejleszteni az adott tananyag feldolgoztatásával.

A Nivea-reklám arra is alkalmas, hogy az érzelmi fejlettségi szinteket is mozgósítsa: azonosulhatnak a szereplőkkel, átélhetik azt a feszültséget, ami a bűnössé nyilvánításból adódik, szembesülhetnek azzal, mennyire kegyetlen eljárás, ha a médiafelületeken rágalmaztak bennünket.

A kialakítandó képességbeli tudáskomponensektől függ (készség, jártasság, képesség), hogy milyen minőségű és mennyi tényanyaggal szükséges előkészíteni a problémamegoldást, megismerést. A média mint negyedik hatalmi ág jellegének a felismertetése esetében induktív úton, a reklámot megtekintve lehet indítani a megismerést, ezek után jól irányított kérdésekkel, csoportmunkában juthatnak el a tanulók a törvényszerűségek felismeréséig: a média megmutatkozhat úgy, mint bírói hatalom; a média megmutatkozhat úgy, mint a törvényhozói hatalom; a média megmutatkozhat úgy, mint a végrehajtó hatalom; a média mára egy új hatalmi ágként mutatkozik meg.

A feladat elvégzése során a tanulók fel kell ismerjék a média negyedik hatalmi ági jellegzetességét. A pedagógus kompetenciáján és a körülményeken múlik, hogy a feladatok megoldásának a koordinálását miként valósítja meg. Eszerint megmaradhatnak az egyszerű feladatmegoldó (képességfejlesztő) szinten (megírják és felolvassák az esszéket), vagy problémamegoldássá alakíthatja a folyamatot, és a képességfejlesztésen túl már jártasságok alakítását, sőt, új tudások felismerését és a motiváció fejlesztését is képes lesz a feladatok segítségével megvalósítani (a disputa módszerével 3–3 fős csoportokban vitáznak a média mint negyedik hatalmi ág tétel mellett vagy ellen a konkrét iskolai erőszak eset kapcsán.)

Amennyiben sikerül disputázni, a kompetenciafejlesztés maximálisan megvalósul: amellett, hogy felismerik a média szerepét és működését az eset rendezésében, az elfogadható megoldás megszületésében, meggyőződnek személyes felelősségükről a társadalmi folyamatok és események alakításában. Nem egyszerű, sablon feladatról van szó,

hanem olyanról, amely tudatos médiahasználóvá, tudatos és aktív állampolgárrá formálja őket. Az esszék megírása és megosztása vagy a vita lefolytatása során olyan komplex kommunikációs készségeket alkalmaznak, mint a leírás, pontosítás, elbeszélés, érvelés, verbális kreativitás. A gyakorlat arányát a kompetenciafejlesztés szemlélete alapján a kompetencia struktúrájából következő elvek betartása határozza meg: a gyakorlatot nem lehet egy mondatban vagy kérdésben megfogalmazni, hanem az érzelmi érintettséghez, a gyakoroltatáshoz, a felfedezéshez biztosítani kell ún. háttéranyagokat (kép, mozgókép, idő, helyszín, egyéb kellékek stb.), és a gyakorlatvégzés „forgatókönyvét” (disputa), menetét világosan fel kell vázolni.

8.2.3. Az oktatás tartalma mint szembesítés

Az információs és médiaműveltség oktatási tartalomként való kezelése a legjobb lehetőség arra, hogy *a tanulókat szembesítsük azzal, ahogyan a média meghatározhatja világnézetüket, gondolkodásukat, információs műveltségüket, napirendjüket*, ha nem viszonyulnak kritikai tudatossággal a médiához és a médiában megjelenő információhoz.

Barabási Albert-László, az *A képlet* című könyv szerzője interjúiban és a könyvbemutatókon is hangsúlyozta, hogy az iskola azt tanítja, hogy a teljesítmény önmagában elég a sikerhez, sőt, néha egymás szinonimájaként használjuk a két kifejezést. Ő viszont a kettőt élesen szétválasztja. Barabási szerint a teljesítmény az, amit az egyén csinál: fut, festményt fest, tételt bizonyít, könyvet ír. A siker viszont az, ahogyan a közösség ezt értékeli, értékeli és jutalmazza. Másként fogalmazva: a teljesítményünk rólunk szól, de a siker a többiekén múlik (Libri könyvbemutató Budapest, 2018. november). A személy és a hozzá kötődő információ díjazhatóvá válik, ha már elég sokan és elég fajsúlyos emberek díjazták (likeolták). Ez a preferenciális kapcsolódás lényege, ami a világháló működésében megfigyelhető, és ami a siker esetében is érvényesül. „Ha valaki díjazott, akkor díjazhatóvá is válik egyben, mert a díjat odaítélők számára megszűnik a bizonytalanság, hogy az illető vajon érdemes-e rá.” (Barabási 2018)

Az információs és médiaműveltség tartalmában is érdemes ezt megtapasztaltatni, olyan aktuális témák és személyiségek kapcsán, amelyek, akik kurrensek, divatosak, amelyek, akik meghatározzák, tematizálják a személyközi kommunikációt, a közéletet, a gondolkodást (19. táblázat).

19. táblázat. A média és a sztár

Négy-öt fős csoportokban vizsgáljátok meg a Greta Thunberg-ről szóló legfrissebb és korábbi híreket.

Sikeresnek tartjátok Gréta Thunberget? Miért?

- Mennyi idő alatt tett szert sikerre?
- Ki/mi járult hozzá a sikeréhez?
- Milyen szerepe van a médiának a sikerében?
- Lehetségesnek tartjátok-e azt, hogy valaki közületek teygen szert ilyen rövid idő alatt, ekkora sikerre? Milyen feltételek szükségesek ehhez?

Lehetséges példák:



Forrás:
hvg.hu

Az aktivista kimerült, de erőt gyűjt 2020-ra.

https://hvg.hu/vilag/20191214_Greta_Thunberg_elfaradt_szunetet_tart

Greta Thunbergnek szüksége van egy kis pihenőre, ezért egy időre visszavonul, hogy feltöltődjön, ezt a 16 éves klímavédelmi aktivista nyilatkozta a Reutersnek: „Karácsonykor otthon leszek, majd szünetet tartok, mert pihennem kell. Egyébként is, nem lehet ezt mindig csinálni” – utalt a klímavédelmi tevékenységére Greta Thunberg. Az aktivista még nem tudja, milyen hosszú szünetet tart, de jelzésértékű, hogy azt nyilatkozta alapnak, hogy „2020 a cselekvés éve lesz”. „Nyomást fogunk gyakorolni a hatalmon lévőkre, hogy cselekvésre és felelősségvállalásra sarkalljuk őket” – mondta. Ahogy azt korábban megírtuk, Greta Thunberg az Év embere lett a Time magazinnál.

2019. OKTÓBER 11.

A tinédzser környezetvédelmi aktivista, Greta Thunberg lett a Time magazinban az Év embere.



Greta Thunberg is TIME's 2019 Person of the Year <https://t.me/2LLn7V7>

34 E 31 F 38 E

A Time Thunberg megválasztását azzal indokolja, hogy a lány képes volt megfűjni a riadókürtöt, hogy figyelmetesen, mennyire kihasználja az emberiség az egyetlen lakóhelyét, a bolygót. Kiemelték, hogy egységes hangot tudott megszólaltatni, mely összekötötte az embereket, függetlenül a lakóhelyüktől vagy a háttérüktől. "Megmutatta, milyen lehet az, amikor majd egy új generáció veszi át a vezérést." – írja a Time.

<https://forbes.hu/uzlet/time-greta-thunberg-az-ev-embere/>

A bemutatott két a tudományos megismerés természetéből levezethető tartalomkiválasztási alapelv mellett érvelt, hogy mindkét elv megfér egymás mellett, és érvényesülhet a tankönyvi elmélet és gyakorlat szelekciójánál és elrendezésénél (koherens paradigmák, modern tudománystruktúra). A személyiség szerveződéséből és működéséből, illetve a megismerés természetéből levezethető elveket konkrét tartalmakon tanulmányozva felismerhettük annak a jelentőségét, hogy *a média- és információs műveltség oktatásának tartalma a tapasztalatszerzés, problémamegoldás, kompetenciafejlesztés, szembesítés és felismerés lehetőségeit kell hordozza.*

9. Stratégiák a médiaműveltség alakításában

A tudatos médiafogyasztás azt jelenti, hogy meghatározott szempontok, célok alapján választunk a különböző médiatartalmak közül. Döntésünk alapja, hogy ismerjük a különböző médiaműfajokat, a műsor- és médiatípusokat, tisztában vagyunk a tartalomszolgáltatók közti különbségekkel. A tudatos médiafogyasztó számára egyértelmű, hogy a tömegkommunikációból kapott információt többféle nézőpontból is értelmezheti, képes reálisan megítélni saját médiahasználatának mértékét, és arról képes kritikus véleményt alkotni.

A média- és információs műveltség olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulók magabiztosan tudjanak tájékozódni és választani a hagyományos és az új médiumok világában, hogy értő, kritikus, egyenrangú résztvevői lehessenek az új társadalmi színtereken zajló érintkezésnek.

A kritikai médiatudatosság fejlesztésében kitüntetett szerepet játszik:

- a közvetlen tapasztalat és a technikai reprodukciók virtuális világának megkülönböztetése;
- az értékhordozó audiovizuális művek, különösen az európai és a magyar filmművészet alkotásainak megismerése, a hazai audiovizuális kulturális örökség védelme;
- a kritikai készség fejlesztése, a médiatartalmak tudatos megválasztása;
- a kereskedelmi kommunikációval és reklámmal kapcsolatos megfontolt fogyasztói szerep kialakítása;
- tudatos és kreatív részvétel az online kommunikációban;
- az adatbiztonsággal, jogtudatossággal, a függőség és egyéb veszélyek elkerülésével kapcsolatos ismeretek tudatosítása;
- a közösségi tartalmak előállításához kapcsolódó etikai szabályok elsajátítása, a felelősség, a tájékozottság fejlesztése (Nat 2012).

A média- és információs műveltség alakítását a tanítási-tanulási stratégiák biztosítják.

9.1. A tanítási-tanulási stratégia fogalma

A tanítás-tanulás folyamatában ugyanaz a cél többféle módon, úton is elérhető. Nem valamiféle öncélú változatosság miatt követhetünk különböző utakat, sokkal inkább a tudományos igényesség és az eredményesség miatt ragaszkodhatunk a különböző tanítási-tanulási módzatokhoz. Episztemiológiai és pszichológiai szempontból is bizonyítást nyert, hogy a különböző tanulási módok különböző tanulási eredményeket szülnek, és az is bizonyítást nyert, hogy a különböző tartalmak különböző tanulási utak segítségével, különböző eredményességgel dolgozhatók fel. Amennyiben az oktatás céljának eredményes megvalósítása a tét, nem lehet közömbös a szakmódszertan és a didaktika számára, milyen tanítási-tanulási utak, módok vezetnek el a kitűzött célokhoz. Fialat kora ellenére a tanítási-tanulási stratégia az egyik legalapvetőbb módszertani kategória, a pedagógia tudományok rendszerében a didaktika specializálódásával, a didaktikai és szakmódszertani kutatások megjelenésével került meghatározásra.

A tanítás-tanulás optimális útjaira, módjaira kell gondolni, amikor a stratégiák kérdését vizsgáljuk. Olyan „fogatökonyvekre”, amelyek megmutatják, miként érhető el a kitűzött cél: hogyan szerezhető meg a tudás, hogyan alakíthatóak a fogalmak, hogyan építhető az ismeretrendszer, miként alakítható az alkalmazható tudás, miként fejleszthetőek a készségek, jártasságok, képességek.

A tanítási-tanulási stratégiák meghatározásánál Nagy Sándor azt hangsúlyozza, hogy ezek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási-megismerési műveleteit, és eljut oda, hogy ezeket képes lesz más helyzetekben is hatékonyan alkalmazni. Eszerint tehát a tanítási-tanulási stratégia a diák megismerési stratégiájává alakul (Nagy Sándor 1993, 46).

A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (Falus Iván szerk. 1998, 274). A meghatározásból világosan látszik, hogy, amíg az oktatási tartalom a „Mit tanítsunk?” kérdésre válaszol, a stratégia a „Hogyan tanítsunk?” kérdésre adja meg a választ, mégsem tévesztendő össze a módszer fogalmával. A stratégia ugyanis nem egy rövid oktatási mozzanat szervezésére és kivitelezésére vonatkozik, hanem hosszabb távú, akár több tanítási órán átívelő *paradigmatikus iránymeghatározás*. A paradigmaticus jelleg arra vonatkozik, hogy a stratégiák mindig az ismeretszerzés és tanulás filozófiai, logikai vagy pszichológiai elméletei szerint épülnek föl. A kommunikáció tantárgy tartalmi kidolgozása szintén fölveti a paradigmák kérdését, ám világosan kell látni, hogy a tudománylogikai paradigma mellett a tanuláselméleti paradigmáknak is igen nagy jelentősége van az iskolai tananyag kimunkálásában és feldolgoztatásában. Külön problematikát képvisel a tudománylogikai és tanuláselméleti paradigmák egymáshoz való viszonyulásának tanulmányozása, melyvel elsősorban a tankönyvszerzők és a tanítás-tanulás folyamatát szervező és kivitelező pedagógusok szembesülnek.

A stratégia hosszú időre érvényes, általános iránymeghatározás, amely felöleli a tervezés, irányítás, vezetés és az alkalmazásra kerülő eljárások és ezeknek megfelelő utasítások rendszerét. Általában a gazdaság, a társadalmi élet több területének vezetése, irányítása feltételezi az illető tevékenység megtervezését, megszervezését, vezérlését, ellenőrzését, értékelését, azaz egy átfogó, az egész rendszer működésére és működtetésére érvényes stratégia kidolgozását. Ezért kijelenthetjük, hogy a stratégia egy általános metodológiai értelemmel bíró kategória.

Amikor a tanítási-tanulási folyamatban a stratégiák mibenlétét vizsgáljuk, akkor az oktatási folyamat működésének és működtetésének olyan hatékony útjait, módozatait kell feltárnunk, amelyek elvezetnek a didaktikai tevékenység eredményes kivitelezéséhez. Olyan tanítási-tanulási modellek kidolgozását kell elvégezzük, amelyek jól meghatározható tanuláselméleti paradigmákra támaszkodnak, és lehetővé teszik az oktatás tartalmának a kitűzött célok érdekében történő feldolgoztatását. A stratégiák tehát a tanulás folyamatának irányát betájoló, jól körülhatárolható tevékenységi módozatok, amelyek belső logikájuk által meghatározottan teszik lehetővé a módszerek, eszközök, eljárások és

szervezési formák megválasztását, kidolgozását, miközben alapvető pedagógiai beállítódást képviselnek (Ferenczi–Fodor 1996, 82–84)

9.1.1. Az empirikus stratégia

Az oktatási stratégiákat az a felismerés keltette életre, hogy a tanulás különféle utakon, módokon, különféle eredménnyel mehet végbe.

Az empirizmus lényegét az angol empirista filozófusok (Francis Bacon, John Locke) fogalmazták meg a 17–18. században. Szerintük az emberi ismeretszerzés nem más, mint az embert körülvevő valóság érzékszervek útján történő befogadása. Az ismeret fő forrása a tapasztalat, érzékszerveinken keresztül ismerkedünk meg a világgal, teszünk szert tudásra. Az ember, miközben felhalmozza a valóság egyszerű tényeit, jelenségeit, ezek szükségszerűen kényszerítik őt arra, hogy összefüggéseket vegyen észre, majd ezek alapján általánosításokat, absztrakciókat fogalmazzon meg. Így alakulnak ki a valóságot és annak viszonyait tükröző fogalmak, amelyek további általánosítások eredményeként törvények, alapelvek felismeréséhez vezetnek. Ebben a megismerésfilozófiában az ismeret igazságának kritériuma az empirikus megerősítés, azaz minden olyan ismeret igaz, amely kiállja az empirikus próbát. Az észlelés alapján nyert tapasztalatot az ember elemzi, tehát a tapasztalati megismerés eljárása induktív, a megismerést az egyszerűtől a bonyolultabb felé, az egyestől az általános felé, a konkrétól az absztrakt felé haladónak tekinti (A tudományos megismerés strukturális felépítése, 23. *ábra*) (Nahalka 2001, 205.; Ferenczi–Fodor 1996).

Az empirizmus az első olyan episztemológia, elméleti keret a tudás és az ismeretszerzés természetének a leírására, amely azon túl, hogy a pedagógiában máig megszilárdult nézeteket, módszertani eljárásokat eredményezett, teljes elméleti keretet is szolgáltatott a didaktikák kidolgozására. Az empirizmus episztemológiáján alapuló rendszeres pedagógiát Herbart dolgozza ki a 19. században.

A megismerés folyamatát a következő szakaszokban határozza meg:

- a) A tanító bemutatja az új ismeret konkrét megnyilvánulási formáit, ezt nevezi Herbart statikus elmélyedésnek.
- b) A kitisztult képzetcsoporthoz hamarosan mozgásba hozzák a tudat már meglévő képzetanyagát. Felbolydul a rend, az új és régi képzetek közül a rokon képzetek – asszociáció révén – kapcsolatba kerülnek egymással. Ez az elmélyedés dinamikus szakasza.
- c) Az asszociációkkal megerősített képzetcsoporthoz kapcsolatba lépnek a tudatmezőn már meglévő képzetcsoporthoz. Ez a statikus eszmélkedés.
- d) Az új képzetcsoporthoz csak akkor gyökerezik meg igazán, ha megint mozgásba hozzuk a tudatmezőt: az új képzetcsoporthoz összehasonlítás, alkalmazás és gyakorlás révén ütköztetjük a már rögzült képzetcsoporthoz. Ezt nevezi Herbart dinamikus eszmélkedésnek. (Mészáros–Németh–Pukánszky, 2000; 146–152).

Bár a herbarti pedagógiát sok kritika érte, hatása a mai napig jelentős az oktatás gyakorlatában. Napjainkban a kommunikációtanításban az egyik leggyakrabban alkalmazott oktatási stratégia gyökerezik ebben a pedagógiai paradigmában: *az empirikus stratégia*.

Gyakran tapasztalhatjuk, hogy a pedagógus ösztönösen, tudatos tervezés és rákészülés nélkül alkalmazza, teheti, mert az ismeretelméleti stratégia mind az emberi megismerés természetes formájához, mind az iskolai tanulás sajátosságaihoz nagyon közel áll. Azt is megfigyelhetjük, hogy alapvetően más tanulást eredményez az empirikus stratégia akkor, amikor a pedagógus a saját tevékenységét helyezi a stratégia középpontjába, vagy amikor a tanulói tevékenység válik központi fontosságúvá. Ez utóbbi esetben a tanuló sokkal többet nyer a tanítási-tanulási stratégiából, hiszen ő maga lehet a saját megismerő tevékenységének főszereplője. Napjainkban a cselekvésközpontúság paradigmájának hatására az empirikus stratégia ez utóbbi formáját tudjuk leginkább a didaktikai tevékenység számára ajánlani.

Az ismeretelméleti stratégiát a hozzáférés készségeinek fejlesztése érdekében a következő lépésekben alakítja a médiatanár:

1. Tényanyaggyűjtés – a tanulmányozott jelenség alapfogalmainak a konkrét helyzetekben való felismerése, a helyzetekből a jellegzetes tulajdonságok, tények megfigyelése, felismerése és kiemelése (például egy médiatartalom megfigyelése, a kódok és azok jelentéseinek afelismerése).
2. Fogalomalkotás – a tények, jelenségek megfigyelése következtében új fogalmak meghatározása (például a felismert jelenség meghatározása és megnevezése – együttműködés stratégiája).
3. Ismétlés, rendszerezés – a vizsgált, felismert jelenségek és fogalmak új, magasabb elvonatkoztatási szinteken lévő szempontok szerint történő csoportosítása, vagyis nem a tananyag ugyanolyan formában való, egyszerű ismétlését jelenti.
4. Alkalmazás, begyakorlás – a felismert és elsajátított fogalmak, szabályok és törvények gyakorlatba ültetését, gyakorlati alkalmazását jelenti abból a célból, hogy azok alkalmazása készségekké szilárduljon (például a kommunikációs helyzetek elemzése a kommunikációs zavarok típusai szerint).
5. Felmérés, értékelés – a visszacsatolás és szabályozás szerepét betöltő didaktikai mozzanat, amely mind a tanulót, mind a pedagógust tájékoztatja arról, hogy miként alakult a megismerő tevékenységben a tudása (ismeret, készség, jártasság és képesség rendszere). A teljesítmény ugyanakkor a tanítás-tanulás eredményességéről is informál, amennyiben nemcsak a tanuló egyéni erőfeszítésének a függvénye, hanem a pedagógus által szervezett és a tanulóközösség által elvégzett feladatok minőségének is.

Az empirikus stratégia lépései tanulóközpontú szemlélettel párosulva nagyon szép eredményre vezethetnek a kommunikációtanításban. Mit jelent ez?

A tanulók gyűjtik, rendszerezik, értékelik a tényanyagot, ők maguk vállalkoznak esetleg a fogalomalkotásra, újszerű feladathelyzetekben új szempontok szerint ismétlik, rendszerezik az új ismereteket, majd sajátos helyzetekben alkalmazzák, gyakorolják azokat és reflektálnak saját és egymás tevékenységére. A pedagógus koordinál, irányít, segít, kiegészít, felfedeztet, kiemel, értékel. További jó példákat tartalmaz az empirikus stratégia alkalmazására Potter *Médiaműveltség* című kötete (Potter 2015).

Tartalomelemzés, szövegelemzés

Az empirikus stratégia a mozgókép- és médiaismeret tanításában is jól alkalmazható. Tipikusan akkor, amikor a médiaszöveget vagy a mozgóképes szöveget, esetleg annak egy részét tesszük a vizsgálat tárgyává. A tartalomelemzés esetén egy nagyobb szövegtörzs kvantitatív elemzését végeztetjük el a tanulókkal előzetesen meghatározott kategóriák szerint (pl. napilapban a szöveg, kép és reklám aránya). A szövegelemzés során egy kisebb minta kerül mélyebb elemzésre, azaz a konkrét szöveget nagyon részletesen elemeztetjük a tanulókkal (pl. reklám, egy videoklip stb.). A tanulás folyamata leírással indul, a tanulók csoportban vagy önállóan feltárják, mi mindenből áll a szöveg a látvány és a hang szintjén (mi látható, hogyan látható stb.). A szöveg dekonstrukciója után következik a jelentésének a feltárása, vagyis annak a megállapítása, hogy az egyes képi elemek milyen asszociációkat ébresztenek, milyen konnotációkkal bírnak, esetleg milyen más műfajokra hivatkoznak (intertextualitás). Az ítéletalkotás a szöveg egészére vonatkozóan a mélyebb értelem felfedezését, az értékek mentén való elköteleződést, az esztétikai élvezet megtapasztalását biztosítja. A diskurzus során nem a konszenzus kialakítása a cél, hanem az érvelés az egyes álláspontok mellett. Végül a tapasztalatok összegzését alkalmazás, begyakorlás követi: újabb médiaszöveg elemzése a már ismerős módszerek alkalmazásával, vagy a szövegelemek újszerű összekapcsolásával új médiaszöveg alkotása és annak a tanulmányozása (pl. más felvételek, máshogyan elhelyezve a vezércikkben, vagy más címmel milyen üzenetet hordoz egy adott médiatartalom stb.). További jó példát tartalmaz a tartalomelemzés, szövegelemzés alkalmazására O'Sullivan és szerzőtársai Médiaismeret című kötete (O'Sullivan, et al 2002).

Fordítás

A stratégia alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanulók megtapasztalják, milyen transzformációk zajlanak le, amikor egy adott szöveg több különféle médiumban vagy műfajban is megjelenik, milyen átalakuláson megy keresztül egy szöveg vagy téma, amikor műfajt, médiumot vált (szereplők, idő, narráció, környezet stb.). A tanulók egy konkrét téma médiabeli megjelenítéseit (pl. fikció, dokumentumfilm) figyelik meg, felismerik a formai és műfaji sajátosságok változásait, ítéletet alkotnak a formanyelvi elemek és az üzenet, jelentés kapcsolatáról, majd alkotó résztvevőként kipróbálhatják ők maguk is a fordítást, mintegy alkalmazva a tapasztaltakat és felismerve a médiumok lehetőségeit és korlátait.

Az alábbiakban egy a mozgókép- és médiaismeret szakos tanárképzésben alkalmazott kreatív médiafeladat eredeti, a feladatot nagyszerűen megoldó produktumát olvashatjuk (20. táblázat). A kiindulás egy novella, melyet fordítással kellett a befogadók széles közönségéhez eljuttatni.

20. táblázat. Fordítás

Novella	Rádiós hír
<p>Láng Zsolt: Lepkeháló</p> <p>A Pálcikaember kicsiny lepkehálóval kergette az elmúlást nem elhamarkodottan és törékenyen megragadó gondolatokat. Ha elkapott egyet, azt mondta: hopp. Azután apró kezével benyúlt a selyemszakocskába, és derült arccal, óvatosan kiemelte az illanékony képződményt. Két ujjá közé csippentette, öngyújtójával pedig lángra lobbantotta. Ha ujjait megégette, azt mondta: jaj.</p> <p>A kihűlt pernyét egy papírlapra seperte, a pernyét egy ötliteres befőttesüvegbe szórta. Az üveg félig már tele volt. Az üveg száját celofánnal fedte be, a celofánt gumikarikával szorította le. Ha a gumikarika elpattant, akkor majdnem kiverte a szemét.</p>	<p>A legújabb olimpiai sportágban is helyállnak a magyarok.</p> <p>A komoly vitákat kiváltó és nagy nehézségek árán elfogadtatott olimpiai sportágban, ami a nép ajkán az ismert Orwell-regény nyomán a szatirikus gondolatbűnözés néven él, a magyar csapat a várakozásokkal ellentétben, helytállt. Az Idea Bea és Ért Elemér páros bravúrosan kerülgette a görög rivális hálóit, és még szorult helyzetükben is leleményesen vágtak vissza az ellenfélnek. A ma délelőtt érkező bronzérmes magyar csapat női tagja, Idea Bea mesélt nekünk az összecsapásról:</p> <p>– Az első néhány percben úgy éreztük, hogy tudjuk uralni a helyzetet és nem fogunk elkalandozni, de aztán sajnos egy kócsa hiba miatt kétértelművé vált az állás, és már hiába tereltük jó irányba a mérkőzést, lehengetelt minket az ellenfél. Bár azért szereztünk még néhány pontot leégetéssel, valamint szemmel veréssel, de végül mégis észérvekkel ugyan, de kikaptunk. Ahogy hallhatták a kedves hallgatók, összességében nem lehet okunk a panaszra, de van hová fejlődnie hazánkknak ebben az új sportágban. Bár vannak az edzők között nagy gondolkodók, még van mit csiszolni a fejekben.</p> <p><i>M. A. mozgókép- és médiaismeret szakos hallgató rádiós híre alapján</i></p>

9.1.2. Problémamegoldó stratégia

A 20. század elején a pszichológiában a tanulással és megismeréssel kapcsolatos kutatások megszorodtak, komplex tanuláselméletek születtek. Az egyik legjelentősebb pszichológiai episztemiológia Piaget nevéhez kötődik, aki az értelmi képességek fejlődésének kulcsfontosságú feltételévé a pszichológiai értelemben vett tevékenységet tette, melyet pszichikus műveletek, cselekvések alkotnak. Elméletében feltárja a materiális és az intellektuális tevékenység közötti hasonlóságokat, a fejlődésben tételezhető azonosságokat, valamint leírja az értelmi műveleteket és ezek fejlődési szakaszait is. Az értelmi fejlődés két kulcsfontosságú folyamatát írja le: az asszimilációt, mint az új elemnek (információnak) a már meglévő pszichikus sémába (rendszerbe) való beépítési folyamatát, és az akkomodációt, mint a meglévő pszichikus sémák (struktúrák) új elemekhez (információhoz) való integrálását (hozzáidomítását), ami a pszichikus struktúra átrendeződését eredményezi. (Piaget 1997, 19–22, 142–152) Ebben a felfogásban tehát a tanuló ember *aktivitása* az új, a gyermek környezetét átalakító és befolyásoló tevékenysége a fontos. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a szervezet és környezete közötti egyensúlyra törekvési folyamatának a leírása már lényegesen túlmutat a cselekvés fontosságának a felismerésén, és megelőlegezi a kognitív tudományok alapját képező, szellemi „konstruálás” folyamatát.

A korai kognitív pszichológia az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezésével járult hozzá a megismerésről vallott felfogások alakulásához. Az emberi agy szimbólumokat manipuláló és ezzel problémákat megoldó, a külvilág val-

tozásaira értelmesen reagáló lényként szerepel ebben a felfogásban. A problémamegoldás első kognitivistá leírása Newell és Simon nevéhez köthető, akik fontosnak tartották a problémahelyzet felismerését, elemzését, a probléma megoldásához szükséges adatok összegyűjtését, vizsgálatát, a megoldási tervek készítését, majd ezek kipróbálását, az empirikus ellenőrzés és végül a probléma tényleges megoldását (Nahalka István, 2001).

Horányi Özséb a kommunikációról mint participációról szóló munkája egy új elmélet alapjait fekteti le a kommunikációkutatásban. Az elmélet kiindulópontja éppen az, hogy a kommunikátor azért kommunikál, mert problémahelyzetben van, amit meg szeretne oldani. A megoldás minden esetben kommunikatív vonatkozással is bír, tehát a kommunikáció legfőbb funkciója a probléma felismerése és megoldása. Ez az elmélet a feladat és a probléma közötti különbséget abban látja, hogy míg a feladat esetén ismert a megoldáshoz vezető út, csak végig kell menni rajta, a probléma esetén mind a megoldása, mind a megoldáshoz vezető út ismeretlen (Horányi, 2001, 23).

A cselekvéslélektanként elhíresült tanuláseméleti paradigma, valamint a korai kognitivistá ismeretleméleti paradigma képezi az alapját a pedagógiában megjelenő jelentős tanítási-tanulási stratégiának, a *problémamegoldó stratégiának*.

Az emberi gondolkodás és megismerés egyik alapvető sajátossága, hogy nyugtalanítja a számára ismeretlen környezet, kérdéseket fogalmaz meg a megismerés tárgyával kapcsolatban, majd az ezekre adható lehetséges válaszok felkutatásával, megfogalmazásával új tudásra tesz szert. Könnyen belátható, hogy a megismerés attitűdje szükségszerűen a problémafelvetés attitűdje.

A *probléma* sajátossága, hogy a meglévő tudás- és készségrendszer nem elegendő a probléma megoldásához, az alapvető problémakérdés megválaszolásához. Ezért a megismerő alany szükségszerűen új ismeretek megszerzésére kényszerül, új (heurisztikus utakat) gondolkodási utakat jár be, új megoldásokat fedez fel. A problémahelyzet felszámolása, a probléma megoldása csak szellemi erőfeszítés, többletmunka segítségével válik lehetségessé.

A problémamegoldó stratégia másik nagy erénye a gondolkodtató jellege mellett az, hogy nem válik szét benne a megismerés és az alkalmazás mozzanata, hiszen alapszemlélete a tanulás tevékenység jellegében gyökerezik. Az ismeretek aktív elsajátítása eleve feltételezi az újrafelfedezést, a megismerés szakaszainak a bejárását, olyan gondolkodási műveletek és cselekvések végzését, amelyek segítségével megszerezhető az új információ, felismerhető az új összefüggés.

A stratégia alkalmazását megnehezíti az a tény, hogy nehéz uniformizálni a lehetséges problémákat abban az értelemben, hogy egyéni fejlettség függvénye, mi az, ami problémának számít (vannak gyerekek, akiknek a felvetett probléma már nem probléma, és lehetnek olyanok is, akiknek még nem probléma). Ezért a differenciálás mellett nagy jelentőséget kap a stratégia alkalmazhatóságában a motiváció kérdése, hiszen a problémahelyzet sokkal összetettebb pszichikus struktúrákat és műveleteket feltételez, a probléma pedig komoly konfliktusforrás lehet a tanuló számára. A tanulót a feszültség pozitív hasznosítására, a problémamegoldó tevékenység olykor hosszadalmas és fáradtságos menetére kell ráhangolni.

A *kritikai hozzáállásra nevelés érdekében* a médiatanár a problémamegoldó tanítási-tanulási stratégiát a következő szakaszok szerint szervezi és koordinálja:

- problémahelyzet megteremtése;
- a probléma analízise, szintézise, az alapvető problémakérdés megfogalmazása;
- a problémamegoldás tervének kidolgozása;
- a problémában rejlő ismeretlen felfedezése;
- a megoldás folyamatában szükségessé váló korrekciók elvégzése;
- a részproblémák megválaszolása alapján nyert információk szintézise;
- az alapvető problémakérdés megválaszolása;
- új problémák körülhatárolása (Ferenczi–Fodor, 1996).

A problémamegoldás folyamata divergens gondolkodást és heurisztikus tervek kidolgozását feltételezi, melyek nem írják elő a megoldás szigorú, egymást követő szabályait, hanem feltételezik az eredetiséget, a szabad kombinációs lehetőséget, az alkotó képzeletet. A megoldáskeresés folyamatában a tanuló aktívan feldolgoz, újra felfedez, ez feltételezi az oktatás tartalmának a feladat- és problémarendszerek szerinti kidolgozását. A tanár számára is sajátos szerepet jelöl ki a stratégia: a pedagógus koordinálja, szervezi, irányítja a problémamegoldás folyamatát, felismerteti a problémát és a problémamegoldás egyes lépéseit.

Kontextuselemzés

A mozgókép- és médiaismeret tanítása során a problémamegoldó stratégia alkalmazása főként az esettanulmányok és a kontextuselemzés formáját öltheti.

Az esettanulmány során a tanulók elmélyednek egy számukra érdekes, aktuális témában és az adott témában rejlő összes problémát fölvetik, majd kiválasztják azt, amellyel foglalkozni kívánnak. A tanár szerepe a problémafelvetésben, a problémák megfelelő súlyának érzékeltetésében, a megoldandó probléma kiválasztásának facilitálásában és a megoldás lehetséges kivitelezésének koordinálásában rejlik. Esettanulmány tárgyát képezheti az, ahogyan egy konkrét médiaszöveg létrejön, forgalomba kerül, és ahogyan a közönség fogadja az adott médiaszöveget, vagy az is fontos problémafelvetés tárgya lehet, hogyan jelenik meg ugyanaz a kérdés különböző médiumokban (pl. az Oscar-díj-átadóról megjelenő különböző médiatartalmak). További jó esettanulmány témák egy esemény médiavisszhangjának tanulmányozása vagy a médiaközönség tanulmányozása, esetleg egy konkrét médiavállalat munkájának tanulmányozása.

Érdeemes például a gimnazistákkal egy a legnagyobb videomegosztón is hozzáférhető reklámot esettanulmány tárgyává tenni (StressTest Commercial Nivea reklám). A stressz-teszt rávilágít a média sajátos hatalmának problémájára, amelynek okairól, etikai és jogi kereteiről, az emberekre és a társadalomra gyakorolt hatásáról érdemes a tanulókkal szakmai diskurzust, problémafelvetést és problémamegoldást folytatni.

A kontextuselemzés segíti a médianyelv, a gyártás és a közönség kapcsolatának felfedezését. A tanulók azt figyelik meg, hogy milyen képek, képsorok utalnak a célközönségre, a résztvevőkre, a gyártásra, vagy a főcím alapján hogyan lehetséges beazonosítani és

megcélózni a szándékolt közönséget (pl. két különböző célközönségnek szánt, de azonos műfajú tévéműsor összehasonlítása). Szintén kontextuselemzés tárgya lehet a médiaipar tevékenysége mögött meghúzódó gazdasági motivációk felismerése, vagy az, ahogyan egy adott médiaszöveget különböző célközönségek értelmeznek.

Esettanulmány, helyzetelemzés

Tekintsük át a problémamegoldás lehetséges alkalmazását egy helyzetelemzés segítségével.

A tanítás menete: egy film megtekintése Csányi Sándorról (**Kiút – Csányi Sándor bankelnök**. 25. ábra. Kettőspont Alapítvány és a Kultindex Nonprofit Kft. 2010. <http://www.youtube.com/watch?v=EP71DOXfqKY>)

25. ábra. Kiút-film



Alapprobléma: Milyen feltételek mellett lehet valaki sikeres ember?

A közös beszélgetésben a tanulók fogalmazzák meg; amennyiben ez nem sikerül, akkor a pedagógus segíthet a probléma megfogalmazásában.

A diákok 4–5 fős csoportokban a következő feladatokat végzik el:

1. Gyűjtsetek adatokat a gyermekkoráról, tanulmányairól!
2. Gyűjtsetek minél több adatot szakmai pályafutásáról! Tanulmányozzátok az önéletrajzát!
3. Keressetek videofelvételt a kiválasztott személyről, majd ennek alapján állapítsátok meg a vérmérsékletét, különleges képességeit, sajátos ismereteit!
4. Keressetek interjúkat, amelyek a kiválasztott személlyel készültek! Ezek segítségével mutassatok rá az érdeklődésére, meggyőződéseire!
5. Keressetek olyan anyagokat az internetről, amelyekből kiderülnek a jövőbeli tervei!
6. Gyűjtsetek olyan anyagokat, amelyekből kikövetkeztethetők a kiválasztott személy attitűdjei!
7. Állapítsátok meg, hányféle szerepet tölt be jelenleg a kiválasztott személy!
8. Hozzatok példákat a kiválasztott személy sikerorientáltságának alátámasztására!

-
9. Interjúkból, önéletrajzból vagy más forrásból gyűjtsetek információkat a kiválasztott személy példaképeiről, legjobb kapcsolatairól!
 10. Állapítsátok meg, milyen a kiválasztott személy kommunikációs stílusa!
 11. Gyűjtsetek össze olyan komoly problémákat, amelyek valamilyen formában érintették a kiválasztott személyt! Mutassátok be, miként vett részt a problémamegoldásban!
 12. Keressetek olyan eseményeket, amelyek a kiválasztott személy társadalmi felelősségvállalását példázzák! Méltassátok ezeket az eseményeket!

Tanári irányítással a diákok vázolják a probléma részproblémáit: az általuk elvégzett részfeladatok alapján fogalmazzák meg azokat az alproblémákat (pl. A képességek és a személyes siker kapcsolata; A család szerepe a sikeres életút megtervezésében és megélésében), amelyek kapcsolódnak az alproblémához, annak megértését és megválaszolását szolgálják.

A diákok beszámolnak az eredményekről, a tanár moderálja a beszélgetést. Ezután a pedagógus és a tanulók közösen összegzik az alproblémák szerint megfogalmazható lehetséges válaszokat, majd a pedagógus és a tanulók közösen kidolgozzák a felvetett alprobléma lehetséges megoldását, megválaszolását (szükség szerint írásban is) (Raátz-Szőke 2010, 103–154).

9.1.3. A programozott oktatás stratégiája

A programozott oktatás kérdései a múlt század 60-as éveitől kezdődően kerültek az oktatás elméletének és gyakorlatának látókörébe. A programozott oktatás keretei között a „program” sajátos értelemmel, didaktikai eszköz szereppel bír. Lényege, hogy a tananyagot kis lépésekre bontva közvetíti a tanulók számára, majd miután helyes vagy helytelen választ adtak a számukra feltett kérdésre, annak megfelelően folytathatja a következő lépéssel. Azaz a helyes válasz a következő feladathoz irányítja, a helytelen válasz újból felszólítja a tanulót a gondolkodásra, problémamegoldásra. A fejlettebb programok (elágazó programok) arra is képesek, hogy a helytelen válasz után többletinformációval támogassák a tanulókat, majd utána küldik vissza az eredeti kérdés újbóli megválaszolásához.

A programozott oktatás mint tanítási-tanulási stratégia kidolgozása B.F. Skinner, a Harvard Egyetem pszichológiai professzorának nevéhez fűződik. Az állati viselkedést és tanulást kutatva dolgozta ki az emberi megismerés *inger-válasz-megerősítés* sémájára építő modelljét.

Nézete szerint a megerősítés és a sikerélmény érdekében a tanulásnak állandó aktivitásra kell épülnie, a tanulás sikerét állandóan ellenőrizni és megerősíteni kell, ebből fakad a tanulási motiváció, a feladatmegoldásokat pedig a kérdések leegyszerűsítésével, apró kis logikai lépésekkel kell biztosítani (Skinner 2003, 86–97).

Skinner 1954-ben dolgozta ki a programozott oktatás elveit:

A kis lépések elve – a tananyagot olyan kis lépésekre kell bontani, amelyek biztosítják a hatékony és gyors tanulást. A lépések szigorú logikai követelmények alapján egymásból következnek és szervesen egymásra épülnek (ezért elkészítésük szakértelmet és rengeteg

időt igényel). Ez teszi lehetővé a tanulmányozott anyag rész önálló feldolgozását és aktív elsajátítását.

Az aktív válaszadás elve – a tanuló az egyéni feldolgozás után aktív választással, írásos válasszal (kiegészítő, kiszámoló, párosító, kiválasztós stb.) kell reagáljon a feltett kérdésre, tehát részt kell vennie a folyamatban. Ez azt is jelenti, hogy a tanuló nem maradhat kívül a tanulási folyamaton, részt kell vennie a tananyag felolgozásában.

Az azonnali megerősítés elve – a helyes cselekvés vagy pozitív teljesítmény elismerése, a helytelen válasz vagy elégtelen teljesítmény elutasítását jelenti. Napjainkban a kibernetika és a számítástechnika is ezen az elven működik (feed-back), ami a tanulási sikerélmény vagy sikertelenségélmény szabályozó funkcióját lépteti életbe. A tanuló csak abban az esetben térhet át a következő kérdésre, ha helyesen válaszolt. A válaszmagyarázatok többletinformációkkal ruházzák fel a tanulót, hogy hibás válasz esetén az újbóli választás sikeres legyen.

Az egyéni ütem elve – az egyén aktív részvétele a program önálló feldolgozásában természetben tartja az egyén munkaütemét, tevékenységritmusát. A saját képességek és tudás függvényében egyéni munkatempóban, a tanulónak legoptimálisabb időintervallum alatt dolgozhatja fel az egyes lépésekben foglalt információkat.

A teljesítmény kipróbálásának elve – az elkészített programok hatékonyságát biztosítja. A kidolgozott programok csak abban az esetben tekinthetők hatékony tanulástámogató eszköznek, ha kipróbálásuk után megbizonyosodtunk arról, hogy azt a műveletet végzetik és támogatják az egyes lépések, amelyekre ki voltak dolgozva. Amennyiben a tanulók egy bizonyos kérdésnél rendszeresen hibáznak, úgy nem biztos, hogy az ő megismerő tevékenységükkel van probléma, hanem a kidolgozott lépéssel (Ferenczi–Fodor 1996, 105–110).

Napjainkban számos olyan felületet használhat a pedagógus, ahol a programozott oktatás stratégiáját eredményesen alkalmazhatja (Google-tesztek, Edubase, Redmenta). A következő példában az azonnali visszacsatolást a Redmenta felülete nem tudja biztosítani, valamint az elágazó programot (amely a hibás válasz esetén többletinformációt szolgáltat, majd visszaküld az eredeti kérdéshez) sem támogatja, ezért egy lineáris program képét mutatjuk be. Az űrlap a *Redmenta.com* felületen az *Ábrázolás* direktcímmel érhető el.

A képi és a mozgóképi közlésmód

Név, osztály: _____

A feladatsor kitöltésével felismerheted, hogy milyen sajátosságai vannak a mozgóképi közlésmódnak.

1) A feladat elvégzése segít abban, hogy megtapasztald a mozgókép reprezentáló, vagyis bemutató természetét.

////////////////////////////////////

A videómegosztókon lévő filmek, a film, a televízió a valósághú megörökítés eszközei, akár csak a fotózás. A reprezentáció jelentése valaminek a bemutatása vagy megmutatkozása, kifejeződése. A kamera reprezentálja (bemutatja) a környező világot dolgait, rendkívül valószerűen hatnak a kamera által rögzített képek. A néző átéli, amit a képek mutatnak neki, szinte az események résztvevőjének érzi magát. A külvilág látványának és a hangyi környezetnek a technikai rögzítése nagy erővel szuggerálja a kép valóságát. Tekintsd meg a Notre Dam katasztrófájáról készült mozgóképet és válaszd ki a helyes állításokat.

<https://www.youtube.com/watch?v=AmAN7UwdaYo> (Több válasz jelölhető)

...../3 pont

A képek a valóságot mutatják be, reprezentálják. A képek megkomponáltak.

A képek a valóság bizonyos aspektusait mutatják be, reprezentálják. A képek bár megpróbálják bemutatni a valóságot, soha nem sikerül a teljes valóságot bemutatniuk csak ábrázolják azt.

2) A feladat elvégzése segít abban, hogy felismerd, a mozgóképek bár szeretnék a valóságot reprezentálni, bemutatni, mégis annak az ábrázolását valósítják meg.

////////////////////////////////////

Keress egy kisgyermekkorú videót saját magadról. Mi a véleményed, ez a te egykori önmagadat mutatja be (reprezentálja), vagy inkább valamilyennek mutat be (ábrázol)? (Több válasz jelölhető)

...../2 pont

A videó csak egy szeletét mutatja be annak, aki és amilyen voltam. A videó annak a személynek a szemszögéből mutatja be azt aki voltam, aki készítette rólam a videót.

A videó úgy és olyanok mutat be, amilyen voltam. Jó, hogy fennmaradt rólam ez a reprezentáció.

3) A feladat elvégzésével megtapasztalhatod, hogy a valóságról készült képek, mint ábrázolások, milyen értelmezési keretet kínálnak a minket körülvevő valóság számára.

////////////////////////////////////

A dokumentum típusú anyagoknál gyakran eszünkbe sem jut, hogy amit látunk, nem a valóság, csak annak a képe. Pedig a felvételeket valakik rögzítették, majd összevágták valamilyen koncepció szerint és önálló műorrá, művé formálták. Feltehetően, ha valaki más áll a kamera mögött, ugyanaz a tény, esemény máshogyan kerül ábrázolásra, következés képpen máshogyan hat ránk.

Mit sugallnak az alábbi képek? (Több válasz jelölhető)

...../3 pont

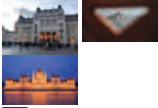


2. A parlament is csak egy épület. 2. A parlament az az épület, ahol az emberek valamilyen céllal gyülekeznek.
3. A parlament ugyanolyan épület, mint a többi. 1. A parlamentet is össze lehet zsugorítani.
3. A parlament művészi alkotás is. 1. A parlament nem is olyan monumentális, hisz belefért egy résbe.

4) A feladat elvégzésével felismered, hogy a valóság képekkel történő ábrázolása más és más hatást képes kiváltani a befogadóból; továbbá megfogalmazhatod (szintetizálhatod) azt az érzést, amit az egyes képek kiváltanak belőled.

//////////////////////////////////// //////////////////////////////////////

A dokumentum típusú anyagoknál gyakran eszünkbe sem jut, hogy amit látunk, nem a valóság, csak annak a képe. Pedig a felvételeket valakik rögzítették, majd összevágták valamilyen koncepció szerint és önálló műsorrá, művé formálták. Feltehetően, ha valaki más áll a kamera mögött, ugyanaz a tény, esemény máshogyan kerül ábrázolásra, következés képpen máshogyan hat ránk. Milyen hatást váltanak ki belőled az alábbi képek? _____/9 pont



- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> A gyülekezők a parlament előtt | <input type="checkbox"/> A feszültség, kíváncsiság |
| <input type="checkbox"/> C parlament teljes képe | <input type="checkbox"/> B bezártság |
| <input type="checkbox"/> B parlament egy picit részben | <input type="checkbox"/> C harmónia |

5) A feladat elvégzésével képes leszel az előző feladatok tapasztalatai alapján következtetéseket megfogalmazni a mozgókép kettős (ábrázoló és reprezentáló, bemutató) természetével kapcsolatban.

//////////////////////////////////// //////////////////////////////////////
////////////////////////////////////

A képeken keresztül a felvételt készítő ember mindig megnyilvánul. _____/8 pont

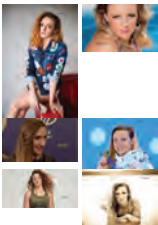
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> C A képkészítő nemcsak rögzíti | <input type="checkbox"/> A azt gondolhatnánk, hogy egy sci-fi egyik jelenetét látjuk. |
| <input type="checkbox"/> D Amennyiben nem ismernék jól önmagukat | <input type="checkbox"/> B a legelőnyösebb tulajdonságait a photoshop segítségével. |
| <input type="checkbox"/> B A jó fotós, bárkinek ki tudja emelni a képen | <input type="checkbox"/> C de mindig ábrázolja is, amit felvesz. |
| <input type="checkbox"/> A Amennyiben nem lenne a Notre Dame égését bemutató videón egy televíziós csatorna logója | <input type="checkbox"/> D elhihetnénk, hogy valóban olyan jól nézünk ki, mint a rólunk készült művészi fotó. |

6) A feladat elvégzése során azonosíthatod azokat az értelmezési sémákat, amelyeket az egyes képek az ábrázolt személyről kínálnak a befogadó számára; felismerheted, hogy olyannak látjuk a valóságot, amilyennek a kép készítője láttatni szeretné.

//////////////////////////////////// //////////////////////////////////////

Az ábrázolás szándékával készített képek, tudatosan vagy öntudatlanul is, azt a "szemüveget" adják a nézőre, amelyen keresztül a kép készítője a világot látja, értelmezi.

A képek lelőhelyét a képeken találd. _____/18 pont



- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> E Femcafe | <input type="checkbox"/> A győztes |
| <input type="checkbox"/> C Hirma.hu | <input type="checkbox"/> B divatdiktátor |
| <input type="checkbox"/> B Glamour | <input type="checkbox"/> C szépségkirálynő |
| <input type="checkbox"/> D nlc.hu | <input type="checkbox"/> D divatos tini |
| <input type="checkbox"/> A Reuters | <input type="checkbox"/> E modell |
| <input type="checkbox"/> F Instyle | <input type="checkbox"/> F sportistennő |

7) A feladat elvégzése során felismerheted a képek manipulatív jellegzetességét, a manipuláció mögötti motivációkat.

////////////////////////////////////
Az ábrázolás és a manipuláció kéz a kézben járnak. Milyen motivációja lehet egy tininek, amikor az Insta poszton bemutatott fotón átalakítja a saját magáról készített képet? (Több válasz jelölhető)/4 pont

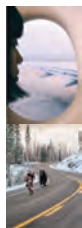
- Rajongókat, követőket, likekokat szeretne gyűjteni. Az előnyösebb tulajdonságokat ki szeretné emelni.
 Az előnytelen tulajdonságokat el akarja tüntetni. Jobb színben szeretné feltüntetni magát.

8) A feladat elvégzése által érzékenyvé válsz a képi manipulációra; fenntartással fogod kezelni a rendhagyó kép és mozgókép felvételeket.

////////////////////////////////////

Egy-egy fénykép vagy mozgókép esetében nehéz eldönteni, hogy dokumentumról vagy áldokumentumról, reprezentációról vagy ábrázolásról van-e szó.

Mi a gyanús az alábbi felvételeken? (Több válasz jelölhető)/4 pont



- a szelfizés a lány
 a szívárvány a Parlament
 a repülés a biciklis
 a medve az ablak

9) A feladat elvégzése segít annak felismerésében, hogy a valóságról alkotott kép annyi féle lehet, ahány személy készítette a képet.

////////////////////////////////////
////////////////////////////////////
Minden rögzített kép, bár a tökéletes bemutatás szándékával is készül, mégis csak ábrázolás. Olyannak mutatja be a valóság egy eseményét, személyét, amilyenek a képeket készítő látja azt. Amennyiben a képek készítőjének van érzéke az ábrázoláshoz, úgy jó képeket, mozgóképeket készít a valóság eseményeiről, személyeiről. Ezért lehet ma is piaca a portréfotózásnak, divatlap fotózásnak, ahol valamilyennek kívánja a készítő ábrázolni az ábrázolás tárgyát.

Állítsd a képek sorrendjének megfelelő sorrendbe a képek leírását.

(A képek forrása:

<https://forbes.hu/legyel-jobb/a-sike-r-5-torvenye-amit-te-sem-kerulhetsz-el-baraba-si-albert-laszlo-vilaghiru-magyar-halozatkuta-to-szerint/>

<https://www.elte.hu/content/a-kep-let.e.10784>

http://nol.hu/kultura/20100608-be-halozott_villantasok-692431

<https://konyvtar.elte.hu/hu/gallery/barabasi-albert-laszlo-kon-yvbumutatoja>)



- az átlagember
 a szerző
 a tanár
 a sztár

...../4 pont

2020. 03. 31.

Redmenta

Értékelés:/55 pont



Ez a feladatlap a Redmentával készült.

https://www.redmenta.com/?print&ks_id=1148557223&includes=desc,points,feedbacks,qc,no,answers&header=Név, osztály:

5/5

Fontos, hogy a programozott tananyagot annyiszor és annyi idő alatt dolgozhassa fel a tanuló, amennyi szükséges a minimum 80%-os teljesítményéhez. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy minimum kétszer minden tanuló feldolgozza a tananyagot, mert a hibákról való visszajelzés arra készíti, hogy újból átgondolja a feladatot és megtalálja a helyes megoldást. Fontos erénye a stratégiának, hogy minden lépés előtt megfogalmazható a feladat célja, ami a pedagógust tudatos fejlesztésre ösztönzi, a tanuló számára lehetővé teszi a tudatos tanulási tevékenységben való részvételt, a metakogníció fejlődését.

9.1.4. A modellezés stratégiája

A 20. század második felétől a kognitív tudományok a megismerés modellezésként történő leírására törekednek, az egyes ember megismerését mint modellalkotó munkát képzelik el.

A konstruktivista tanuláselmélet nézete szerint a tanulás folyamata aktív, melynek lényeges mozzanata az *értelmezés*, a tanuló ember a meglévő kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. Ebben a folyamatban alapvető szerepe van a tanuló ember korábbi ismereteinek, amelyek ún. „naiv elméletek”, világeképek, kidolgozott elméleti rendszerek, modellek formájában léteznek a tanuló ember tudatában, hiszen ezek kerülnek kapcsolatba az új információval. A gondolkodás és a tanulás nem légüres térben zajlik, mert a kognitív folyamatokat jelentősen befolyásolják, sőt, irányítják a gyermek már birtokolt tudásának elemei. A konstruktív tanulászemplélet szerint a tanuló a tudást nem egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, a tanulás tehát a belső világ folyamatos építése (Nahalka 1997).

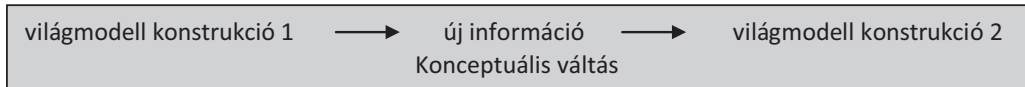
A konstruktív tanulászemplélet értelmében az emberi elme működése a modellezés segítségével ragadható meg. Ennek értelmében a világról, környezetünkről, saját szabályok szerint működő kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel, melyeknek az a szerepe, hogy a világ történéseit, saját cselekvéseink eredményeit előre jelezzük, ezáltal a cselekvéseinket irányítani, szabályozni tudjuk (Nahalka 2002; Carey-Spelke 1994).

A konstruktivizmus legfontosabb tételei a következők:

- Az emberi elme a valóság modelljeit építi fel magában, s ezek alapján értékkel, cselekszik.
- Az emberi agy tudásterület-specifikusan szerveződő információfeldolgozó apparátusok segítségével működik.

- Az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas „elméletekkel” rendelkezik.
- A fejlődés nem más, mint a tudatban működő konstrukciók, világmodellek folyamatos változása, átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis „konceptuális váltások” sorozata (az új információk feldolgozásának hatására belső konstrukcióink változnak; a meglévő alapelvek fogalomrendszerének folyamatos differenciálódása; 26. ábra) (Falus 2003, 120–120).

26. ábra. A modellezés folyamata



Modellnek tekintjük tehát az ember által alkotott olyan elméleti rendszereket, amelyek az elvonatkoztatás, általánosítás, formalizálás és sematizálás eredményeként a valóság adott jelenségeknek, tárgynak meghatározó jegyeit tükrözi, adott helyen és meghatározott időben, a személyes megismerés folyamatának következtében. Feltehetően a pszichikus modell és a tanulmányozott valóság analógiás viszonyban vannak.

Tanításméleti szempontból a megismerés konstruktív paradigmája a modellező stratégia kidolgozását eredményezte.

A modellezés folyamatának első fázisa a *pszichikus vagy ideatív modellek* kidolgozása, azaz értelmi szinten megpróbáljuk leképezni a megismerés tárgyát a maga struktúrájában, dinamikájában a már meglévő szellemi konstrukcióink segítségével. Ezek az ideatív modellek belső beszéd segítségével valósulnak meg, ismeretelméleti értékkel rendelkeznek. Az ideatív modellek képlékenyek és dinamikusak, ugyanakkor komplexek, egyszerűre tartalmazznak képzeti képeket, fogalmakat, következtetéseket, kapcsolatokat a megismerés tárgyával kapcsolatban. Nem fotokópiák, nem tétélezhető fel megfeleltethetőség a valóság és az ideatív modell között. A mozgókép- és médiaismeretórán a megmutatni kívánt lényegmozzanat „sajátos világmodell”, első lépésben a tanulók fejében, ideatív modell formájában van jelen. Például a mozgókép- és médiaismeretórán, a „boldogság” megmutatásának feladata első lépéseként az ideatív modellek, az ötletek párbeszéde zajlik.

A következő fázisban az ideatív modelleket *materializáljuk*, ami formailag képelemek, szimbólumok és jelek (kódok) segítségével valósul meg, a materializált modell a modellezett objektum lényegi elemeit egy időben próbálja megjeleníteni. Ez az átfogó, egyidejű, egyszerűsített és sematizált modell teszi lehetővé a megismerő számára, hogy alaposabban felfedje a tanulmányozott elemek közötti összefüggéseket, bizonyos esetekben lehetővé teszi konkrét cselekvések modellen történő elvégzését, kipróbálását. Absztrakció eredményeképpen lehetséges ezek megalkotása, nem annyira komplexek és dinamikusak, mint az ideatív modellek. Maradva a „boldogság” bemutatásánál mint példánál, a materiális modellezés konkrét forgatókönyvelemek kimunkálását, materializált formáinak a megjelenítését jelenti: ki, mit csinál, milyen eszközzel, hol, mikor, milyen díszlet,

zene stb. segítségével. Előnye a materializált modelleknek, hogy hozzáférhetővé válik az értelmi rendszer, a pszichikus modell szerkezete és működése, ezáltal a pedagógus és a társak képesek lesznek tájékozódni egymás értelmi konstruáló tevékenységéről, gondolkodásának menetéről. A materiális modellek lehetővé teszik, hogy cselekvéseket végezzünk rajtuk, hogy tisztázzuk a világmodelleket, vagy több modellvariációt hozzunk létre a pontosabb értelmezés érdekében.

A modellezés folyamatának harmadik fázisa a *verbalizált* modellek kidolgozása, melyeknek elvonatkoztatási szintjük a legmagasabb. A verbális modellek esetében, amint haladunk az alacsonyabb absztrakciós szintektől a magasabb szintek felé, úgy nő meg a jelenségek lényegi értéke, a szavak a gondolkodás eszközeivé válnak. A nyelv struktúrája, generatív szabályai visszahatnak a gondolkodás, tehát a modellalkotás folyamatára (Ferenczi–Fodor 1996). A mozgókép- és médiaismeret tanítása során egy-egy médiaszöveg létrehozása vagy filmes alkotás, etűd elkészítése során lehetővé válik a tanulók számára a materializált modellekkel egy időben a verbalizált modellek kimunkálása is (vezércikk megírása, szöveggönyv, narráció megírása).

A mozgókép- és médiaismeret tanításában a modellezés mindhárom formája egyszerre van jelen, ettől válik igazán a *kreatív alkotói magatartás és a produktív-innovatív* (alkotó-feltaláló) *gondolkodás és attitűd* fejlesztésének meghatározó stratégiájává.

Szituációs gyakorlatok, narratívák és médiaszövegek létrehozása

A mozgókép- és médiaismeret tanítása alkalmat teremt a modellezés stratégiájának az alkalmazására. Mindahányszor egy-egy szereplő sajátos karakterét alakítatjuk a diákokkal, vagy egy-egy sajátos narratívát hozatunk létre velük, a modellezés lehetőségét kínáljuk föl. Számos olyan helyzetet lehet a médiaórán kialakítani, ahol már létező szerepeket kell eljátszaniuk a tanulóknak, már létező karakterek szerepét kell kipróbálniuk, de talán még izgalmasabb számukra olyan új szerepek és szereplők megalkotása, amely saját kreativitásuk eredménye (pl. társadalmi célú hirdetés készítése: 27. ábra; a médiaszövegek gyártói szerepének eljátszása; új műsor kitalálása már létező csatornára; új szereplő kitalálása már létező műsorhoz; médiaszöveg-alkotás stb.).

27. ábra. M. O. mozgókép- és médiaismeret szakos hallgató társadalmi célú plakátterve



A bemutatott példák alapján könnyen belátható, hogy mind a problémamegoldó, mind a modellező tanítási-tanulási stratégia nagyon időigényes, aligha lehetséges egy tanítási órán egy adott tananyagrészt ezekkel a stratégiákkal maradéktalanul feldolgozni. A stratégiák működéséhez és kiteljesedéséhez komoly előkészítésre és utómunkálatokra van szükség elsősorban a pedagógus részéről.

A konstruktivista ismeretelmélet számít a legkorszerűbb tanuláseméletnek, mégsem jelenti azt, hogy hibásnak kellene tekinteni a korábbi gyakorlatot és gondolkodást, és el kellene teljes mértékben utasítani az empirikus vagy a problémamegoldó stratégiát. Nem lenne igazságos, hiszen a konstruktivizmus szerint felépülő gondolkodásmód sem azonosítható az abszolút bizonyossággal. Ugyanakkor érdemes figyelembe venni a tananyag sajátosságait, a tanulók életkorát és egyéb tárgyi feltételeket és körülményeket akkor, amikor valamelyik tanítási-tanulási stratégia mellett döntünk, de fontos, hogy legyen valamilyen stratégiánk. A siker záloga nem egyik vagy másik stratégia kiváltsága, azt kell belátnunk, hogy egy jó és egy kevésbé jó mozgókép- és médiaismeretóra közötti minőségi különbség a tanítási-tanulási stratégia szerint való tanulásszervezésben és tanulási-rányításban rejlik. A stratégiával nem rendelkező tanításnak-tanulásnak ugyanis nincs pontosan felidézhető forgatókönyve, mozzanatai esetlegesek, ezért könnyen „ellaposodik”, unalmassá válik, az alkalmazott módszerek, eszközök, szervezési módok lazán vagy egyáltalán nem kapcsolódnak egymáshoz, mert hiányzik a szervezőelv, és nem kedvez az önálló tanulásnak, felfedezésnek sem. A stratégiával rendelkező tanítás-tanulásnak pontosan felidézhető lépésekben, jól követhető íve van, mozzanatai a megismerés logikája szerint követik egymást, az alkalmazott módszerek, eszközök, szervezési módok az ismeretelmélet természete szerint szervesen egymáshoz kapcsolódnak, segíti az önálló tanulást, felfedezést, fordultatos, követhető és folyamatosan motiváló.

A kötet szerzője

Dr. Szőke-Milinte Enikő PhD egyetemi docens a budapesti Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karán. 2017-től az egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának megbízott intézetvezetője. Felsőoktatási tapasztalatot az óvó- és tanítóképzésben, a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben, a kommunikátorképzésben és a mediátorképzésben szerzett. A pedagógusképzésben a média-, mozgókép- és kommunikációtanár képzéshez kapcsolódó szakmódszertani tárgyakat oktatja 2002-től, továbbá a neveléstudomány különböző tantárgyait a tanárképzés közös pedagógia-pszichológiai alapozásánál. A kommunikátorképzésben a kommunikációs kompetencia fejlesztését, párbeszédet, érveléstechnikát, a mediátorképzésben kommunikációelméletet tanít és kommunikációs tréninget vezet. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, a médiapedagógia, valamint az oktatáselmélet.



Felhasznált szakirodalom

2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200125.TV>
- 21 st Century Learning Enviroments
http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf (2019.02.20.)
- Aboujaoude Elias (2011) *Virtually You: The Dangerous Powers of the E-Personality*. W.W. Norton Company Ltd. London.
http://www.amazon.com/Virtually-You-Dangerous-Powers-E-Personality/dp/0393340546#reader_0393340546
- Aczél Petra (2009) *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Kalligram, Pozsony.
- Aczél Petra (2010) *On-lények: Az újmédia szerepe a (gyermek) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája”* In. Gabos Erika (szerk.) *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat. Budapest.
- Aczél Petra (2013) *Médiaműveltség*. In. Nagy – Király Vivien (szerk.) *Médiatudatosság az oktatásban*. OFI.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatasban.pdf (2015.04.10.)
- Aczél Petra (2014) *Az új* In. Lányi András – László Miklós (szerk.) *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. Wolters Kluwer. Budapest.15-31.
- Aczél Petra (2014a) *Reconceptualizing (New) Media*.
https://www.academia.edu/4393658/Petra_Acz%C3%A9l._RECONCEPTUALIZING_NEW_MEDIA_LITERACY (2015.04.10.)
- Aczél Petra (2018) *A társadalmi jövőképeség fogalmi-diszkurzív koncepciója*. In. Aczél Petra – Csák János – Szántó Zoltán (szerk.) *Társadalmi jövőképeség – Egy új tudományterület bemutatkozása*. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Jövőképeség Kutatóközpont Budapest.
http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3959/1/tars_jovo_2018a.pdf
- ALA (1989) *Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy. Final report*. Chicago, Il.: American Library Association.
<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (2019.12.12.)
- Alter Adam (2017) *Irresistible: The Rise of Addictive Technology and the Business of Getting Us Hooked*. Penguin Press.67.New York.
- A nemzeti alaptanterv tervezete* (2019) o. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
- Anderson Craig A. – Bushman Brad J. (2002a) *Human aggression*. Annual Review of Psychology, 53.27-51.
- Andok Mónika (2015) *Médiahatások*. In. Aczél Petra (szerk.) *Műveljük a médiát*. Wolters Kluwer. Budapest.
http://buvosvolgy.hu/dokumentum/108/aczel_muveljuk_a_mediat.pdf
- Andok Mónika (2016) *Digitális média és mindennapi élet – Konvergencia, kontextus, közösségi média*. L'Harmattan. Budapest.
<https://www.szaktars.hu/harmattan/view/digitalis-media-es-mindennapi-élet-konvergencia-kontextus-kozossegi-media/?pg=6&layout=s>

- Andreas Ekström (2011) *Google-koden* The moral bias behind your search results; https://www.ted.com/talks/andreas_ekstrom_the_moral_bias_behind_your_search_results#t-55034
- Angelusz Róbert (2002) *Közvélemény-kutatások és a pluralizmus ignoranciája*, Média-kutató, 2002/ősz.
https://mediakutato.hu/cikk/2002_03_osz/04_kozvelemenykutatatas
- Atkinson Rita L. – Atkinson Richard C. – Edward E. Smith – Daryl J. Bem – Susan Nolen-Hoeksema (1999) *Pszichológia*. Budapest: Osiris (2. kiadás)
http://www.99.hu/ppk/5/atkinson_-_pszichologia.pdf
- Attentions spans*, Consumer insights (2015) Microsoft Canada.
www.scribd.com/document/317442018/microsoft-attention-spans-research-report.pdf
- Back Mitja D. – Schmukle Stefan C. – Egloff Boris (2008) *How extraverted is honey.bunny77@hotmail.de? Inferring personality from e-mail addresses*. *Journal of Research in Personality*, 42(4). 1116-1122.
- Bajomi-Lázár Péter (2006) *Manipulál-e a média?* Média-kutató, 2006/nyár.
https://mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/
- Bandura Albert (1969) *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart – Winston. New York.
- Barbier Frédéric – Lavenir Catherine Bertho (2004) *A média története. Didert-tól az Internetig*. Osiris Kiadó. Budapest.
<https://www.szaktars.hu/osiris/view/barbier-frederic-bertho-lavenir-catherine-a-media-tortenete-diderot-tol-az-internetig-osiris-kezikonyvek-2004/?pg=4&layout=s>
- Bawden David (2001) *Information and digital literacies: a review of concepts*. *Journal of Documentation*. Vol. 57, No. 2. 218-259.
- Bennett Sue – Maton Karl – Kervin Lisa (2008) *The 'digital natives' debate: A critical re-view of the evidence*. *British Journal of Educational Technology* Vol 39 No 5. 775-786.
https://www.researchgate.net/publication/200772429_The_Digital_Natives_Debate_A_Critical_Review_of_the_Evidence (2019.09.02.)
- Berkowitz Leonard (1989) *Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation*. *Psychological Bulletin*, 106. 59-73.
- Berta Judit (2015) *Identitásfejlődés serdülőkorban: közösségi oldalak és a digitális identitás kifejeződésének egyéb felületei*. In: Kósa Éva szerk. *Médiaszociológia*. Wolters Kluwer
http://buvosvolgy.hu/dokumentum/102/kosa_mediaszocializacio.pdf
- Betsy Sparrow – Jenny Liu – Daniel M. Wegner (2011) *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. *Science*. Vol. 333, Issue 6043. 776-778.
- Bloom Benjamin (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Longmans Green and Co. Ltd.
<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> (2019.12.12.)
- Brown John Seely – Duguid Paul (2000) *The Social Life of Information*. Harvard Business Press.
- Bruce Christine – Hughes Hilary E. (2010) *Informed learning: a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning*. *Library and Information Science Research*, 32(4). A2-A8.
- Bryant Jennings – Thompson Susan (2002) *Fundamentals of media effects*. McGraw-Hill.
- Buckingham David (2005) *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

-
- Buckland Michael (1991) *Information as Thing*. Journal of the American Society of Information Science 42. 351-360.
<http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2018.03.03.)
- Carey Susan – Spelke Elisabeth (1994) *Domain specific knowledge and conceptual change*. Cambridge. 1994.
- Carolyn Wilson – Alton Grizzle – Ramon Tuazon – Kwame Akyempong – Chi-Kim Cheung (2011) *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf
- Carr Nicholas (2014) *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? – A sekélyesek kora*. HVG Könyvek. Budapest.
- Castells Manuel (2005) *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. I. A hálózati társadalom kialakulása. Gondolat–Infonia. Budapest.
- Castells Manuel (2006a) *A tudás világa*. Budapest, Napvilág, Budapest.
- Castells Manuel (2006b) *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. II. Az identitás hatalma. Budapest, Gondolat–Infonia.
- Celot Paolo – López Lucía González – Thompson Naomi (eds.) (2010) *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*
http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf (2019.12.12.)
- Covello Steve (2010) *A review of digital literacy assessment instruments*. Syracuse University School of Education. Analysis for Human Performance Technology Decisions.
<http://bit.ly/VySPPy> (2019.12.12.)
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009) *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*. Iskolakultúra, 3–4. szám 3–14.
- Csapó Benő (1992) *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Császi Lajos (2003) *A média tabloidizációja és a nyilvánosság átalakulása*. Politikatudományi Szemle
http://www.socio.mta.hu/dynamic/Csaszil_A_media_tabloidizacioja_Pol_Szemle.pdf (2015.04.10.)
- Csigó Péter (2009) *A konvergens televíziózás. Web — TV – Közösség*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
<https://www.szaktars.hu/harmattan/view/a-konvergens-televiziozas-web-tv-kozosseg/?pg=0&layout=s>
- Dan Schwabel (2009) *Me 2.0: Build a Powerful Brand to Achieve Career Success*. Kaplan.
- Dave R.H. (1970/1975) *Psychomotor levels*. In: R J Armstrong (ed.) *Developing and Writing Behavioural Objectives*. Educational Innovators Press. Tucson. Arizona.
- Davenport Thomas H. – Beck John C. (2001) *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business Press.
- Dessewffy Tibor – Gurály Sára – Mezei Mikes (2018) „Nélküled az élet elképzelhetetlen számomra! A példaképem vagy!!” *Mikrocelebek rajongói Magyarországon*. In: Médiakutató. Nyár.
https://mediakutato.hu/cikk/2018_02_nyar/02_nelkuled_az elet_elkepzehetetlen
- DeStefano Diana – LeFevre Jo – Anne (2007) *Cognitive load in hypertext reading: A review Computers*. In: *Human Behavior* 23. 1616–1641.
<https://benjaminvw.files.wordpress.com/2009/01/destefano.pdf> (2019.09.02.)

- DIGCOMP <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
EU Digital Single Market Policy <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
EU Kids online II. *A magyarországi kutatás eredményei*. 2011.
http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf
- Eysenck W. Michael – Keane T. Mark (1997) *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (2003) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehér Katalin (2014) Milyen stratégiák mentén épül fel a digitális identitás? *Médiakutató 2*, https://mediakutato.hu/cikk/2014_02_nyar/11_digitalis_identitas.pdf
- Ferenczi Gyula – Fodor László (1994) *A pedagógia tudományelméleti alapjai*. Stúdium Könyvkiadó. Kolozsvár.
- Ferenczi Gyula – Fodor László (1996) *Oktatáselmélet és oktatásstratégia*. Stúdium Könyvkiadó. Kolozsvár.
- Ferenczi Gyula – Fodor László (1997). *Oktatástechnológia és oktatásszervezés*. Stúdium Könyvkiadó. Kolozsvár.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2002) *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs. Dialóg Campus.
- Five Laws of Media and Information Literacy
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_english.png
- Flower Linda (2008) *Community literacy and the rhetoric of public engagement*. Carbondale. Southern Illinois University Press.
- Frau-Meigs Divina – Torrent Jordi (2009) *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*, The United Nations-Alliance of Civilization in cooperation with Grupo Comunicar.
https://www.unaoc.org/images/mapping_media_education_book_final_version.pdf
- Fülöp Géza (1990): Az információ.
<http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/> (2018.03.03.)
- Gálik Mihály (2019) *A hálózati hírmédia sajátosságai, különös tekintettel a visszhangkamra és a szűrőbuborék-jelenségre*. In *Medias Res 2.8*. 330-342.
<http://media-tudomany.hu/wp-content/uploads/sites/13/2019/12/imr-2019-02-08-jav-1.pdf>
- Gazzaley Adam. – Rosen Larry D. (2016) *The Distracted Mind. Ancient Brains in a High-Tech World* The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Gerbner Georg (2000) *A média rejtett üzenete*. Osiris. Budapest.
- Glynn, Carrol J. – Jeong, Irkwon (2003) *Public Opinion and the Media*. In: Johnston Donald (ed.) *Encyclopedia of International Media and Communications*. Academic Press. San Diego.
- Goffman Erving (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Greenfield Susan (2009) *Identitás a XXI. században*. HVG Kiadó. Budapest.
- Griffin Em (2003) *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat Kiadói Alapítvány.
- Grizzle Alton – Torras Calvo Maria Carme (eds.) (2013) *Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines* Published in 2013 by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publica->

-
- tions-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-policy-and-strategy-guidelines/
- Guld Ádám (2019) *Konvergens média, konvergensiamediasztárok?* In: Alföld. 2019/3. 44-53. http://alfoldonline.hu/wp-content/uploads/2019/06/alfold_201903.pdf
- Guo Lei – Chris J. Vargo (2015) *The power of message networks: A big-data analysis of the network agenda setting model and issue ownership*. Mass Communication and Society, vol. 18, no. 5, 557–576.
- Habermas Jürgen (1971) *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Gondolat. Budapest.
- Hartai László (2013) *Mozgóképkultúra és médiaismeret tankönyv*. Nemzedékek tudása. Budapest.
- Herzog Csilla (2012) *A médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálata 14-18 éves tanulók körében*. PhD Disszertáció. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog_disszertacio.pdf
- Hoechsmann Michael – Poyntz, Stuart R. (2012) *Medialiteracies. A critical introduction*. Wiley-Blackwell. London.
- Horányi Özséb (2001) *A személyközi kommunikációról*. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Budapest. Osiris.
- Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde (2015) *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. OFI, Budapest.
- Howe Neil – Strauss William (2008) *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Books. New York.
- Huesmann L. Rowell (1988) *An information-processing model for the development of aggression*. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.
- Ikujiro Nonaka – Noboru Konno (1998) *The concept of „Ba”: Building foundation for Knowledge Creation*. In: *California Management Review Vol 40, No.3 Spring*. <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf> (2019.02.20.)
- Jean M. Twenge (2017) *Have Smartphones Destroyed a Generation?* In: *The Atlantic*, 2017. szeptember. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/>
- Kerettantervek
http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (2015.04.10.)
http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (2015.04.10.)
http://kerettanterv.ofi.hu/5_melleklet_5-12/index_8_gimn.html (2015.04.10.)
- Key facts* (2003) *Media literacy*. The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003 <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf> (2015.04.10.)
- Kolnhofer-Derecskei Anita (2009) *Figyelem! Gazdaságtan* In: Kadocsa, Gy (szerk.) *MEB 2009 – 7th International Conference on Management, Enterprise and Benchmarking. Pro-ceedings. Menedzsment. Vállalkozás és Benchmarking Nemzetközi Konferencia*. Budapest. BMF, (2009) pp. 293-304.
- Koltay Tibor (2009) *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás* In: *Médiakutató*. https://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltseg_digitalis_irastudas
- Koltay Tibor (2010) *Az új média és az írástudás új formái*. *Magyar Pedagógia*, 110. 4. szám 301–309.
- Kósa Éva (2004) *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. *Mindentudás Egyeteme*. 2004. <http://www.mindentudas.hu/kosa/20041108kosa.html> (2009.03.12.)
- Kósa Éva (2015) *A médiaszocializáció kezdetei*. In: Kósa Éva (szerk.) *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer. Budapest.
- Kósa István (2017) *A napirend-kijelölés új jelenségei*. In: *Médiakutató*. 2017. XVIII. évf. 4.

- Kovács István Vilmos (2011) *Az oktatás tudástérképe* kézirat.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2011/04/Tudasterkep_2011.pdf
 (2020.01.10.)
- Kozák Zsuzsanna (szerk.) *A MÉDIÁRÓL – neked 1, 2, 3 – Ismeretterjesztő füzetek*;
<http://buvosvolgy.hu/cikk/118/Kiadvanyok>
- Krathwohl David R. (2002) *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview In. Theory in to Practice*. Volume 41. Number 4. Autumn. College of Education. The Ohio State University
<https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (2019.12.12.)
- Krathwohl, David R. – Bloom, Benjamin S. – Masia, Bertram B. (1964) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook II: Affective domain. David McKay Company Incorporated. NY.
https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43808/11217_2004_Article_BF00373956.pdf?sequence=1
- Kuhn Thomas (2000) *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris. Budapest. 2000.
- Lévai Dóra (2013) *A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan*
<http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltseg-kompetenciaja-a-pedagogus-tevekenysegehez-kapcsolodoan/>
 (2019.12.12.)
- Lévai Dóra (2014) *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanúási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Luck Steven J. – Vogel Edward K. (1997) *The capacity of visual working memory for features and conjunctions*. Nature, 390(6657), 279–281.
<https://doi.org/10.1038/36846>. (2019.09.02.)
- Machlup Fritz (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- Mannheim Karl (1969). *A nemzedéki probléma*. Ifjúságszociológia. Budapest.
- Manovich Lev (2000) *The Language of New Media*. MIT Press Cambridge, Massachusetts, London.
https://dss-edit.com/plu/Manovich-Lev_The_Language_of_the_New_Media.pdf
- Maxwell McCombs – Donald Shaw (2007) *Napirend-kijelölés, tematizáció. A tömegmédiák témakijelölő funkciója*. In. Angelusz Róbert – Tardos Róbert – Terestyéni Tamás (szerk.) MÉDIA – NYILVÁNOSSÁG – KÖZVÉLEMÉNY. SZÖVEGGYŰJTEMÉNY. Gondolat.
[www.tankonyvtar.hu › tamop425 › 02_Media-nyilvanosság-kozvelemeney.pdf](http://www.tankonyvtar.hu/tamop425/02_Media-nyilvanosság-kozvelemeney.pdf). (2019.12.12.)
- Mc Quail Denis (2003) *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris. Budapest.
- McCrindle Maek (2012) *Generations Defined*.
<http://mccrindle.com.au/resources/Generations-Defined-Sociologically.pdf> (2019.09.02.)
- McCrindle Marc– Emily Wolfinger (2009) *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations*. UNSW Press, 2009. 1–22.
- McCrindle Mark (2014) *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation. Forecast Strategy Research*. McCrindle Research Pty Ltd.
- McLuhan Marshall (1964) *Understanding Media: Tghe Extension of Man*. MIT Press.
- McQuail Denis (2003) *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris. Budapest.
Media and Information Literacy Curriculum for Teachers
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf (2019.12.12.)
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2000) *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris.

-
- Mihály Ottó (2008) *A korszerű tudományosság és a tudományosság mint kritérium*. In: Tankönyvdialógusok. Simon Mária (szerk.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
<http://mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf> (2019.12.03.)
- Morley David (1980/1999) *A Nationwide nézői, avagy hogyan értelmezzük a televíziózást?* Replika. 1999/december.
- Myat Kornél (2011) *A késő-modern médiapolisz filozófiai alapvonalai*. Médiakutató 2011 nyár.
http://www.mediakutato.hu/cikk/2011_02_nyar/09_media_morality (2019.12.12.)
- Nagy Ádám (2013) Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely L. (szerk.) Magyar Ifjúság 2012. Kutatópont. Budapest.
- Nagy József (2000) *21. század és nevelés*. Osiris. Budapest.
- Nagy Sándor (1976) *Pedagógiai Lexikon III*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nahalka István (1997) Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I-III.) Iskolakultúra. 2. sz. 21-33; 3. sz. 22-40; 4.sz. 21-31.
- Nahalka István (1998) *Az oktatás tartalma*. In: Falus Iván (szerk.) Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti tankönyvkiadó. Budapest.
- Nahalka István (2001) *A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése*. In: Szabó László Tamás. (szerk.) Didaktika. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen. 2001.
- Nahalka István (2008) *Konstruktivizmus és tartalomfejlesztés*. In: Tankönyvdialógusok. Simon Mária. (szerk.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
<http://mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf> (2019.12.02.)
- NAT tervezete
https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2019.12.12.)
- Németh András (2013) *A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományosirányzatai*. Neveléstudomány. 1. 18-63.
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelestudomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai/>
- Nemzeti alaptanterv, 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet,
http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (2019.12.12.)
- Newman Nic – Richard Fletcher – Antonis Kalogeropoulos – David A. L. Levy – Rasmus Kleis Nielsen (2018) *Digital News. Report 2018*. Reuters Institute for the Study of Journalism,
<http://www.digitalnewsreport.org/> (2019.12.12.)
- Norman Doidge (2017) *A változó agy. Elképesztő történetek az agykutatás élvonalából*. Park Könyvkiadó.
- Oberauer, K. – Eichenberger, S. (2013) *Visual working memory declines when more features must be remembered for each object*. Memory & Cognition, 41(8), 1212–1227.
<https://doi.org/10.3758/s13421-013-0333-6>. (2019.09.02.)
- Oblinger, Diana G. – Oblinger, James. L. (2005) *Educating the Net Generation*.
www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation
- Oh Eunjung – Reeves Thomas C. (2014) *Generational Differences and the Integration of Technology in Learning, Instruction, and Performance*. In: Handbook of Research on Educational Communications and Technology.819-829.
- Ollé János (2012) Virtuális környezet, virtuális oktatás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf (2019.02.20.)

- OM 10/2006. (III.27.) rendelete
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0400023.om (2019.12.12.)
- OM 23/2004. (VIII. 27.) rendelete
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0400023.om (2019.12.12.)
- OM rendelet 10/2006. (III.27.) módosította a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 23/2004. (VIII. 27.) OM rendeletet. A módosítások kiterjedtek a tankönyvek pedagógiai bírálatának szempontrendszerére.
- Orna Elizabeth (2004) *Information Strategy in Practice*. Imprint Routledge. London.
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781351927536> (2019.02.20.)
- O’Sullivan Tim – Dutton Brian – Rayner Philip (eds.) (2002) *Médiaismeret*. Korona Kiadó, Budapest.
- Pál Eszter – Töröcsik Mária (2013) *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pal_torocsik_irodalmi_attekintes_a_z_generaciorol_2013.pdf (2019.12.12.)
- Papacharissi Zizi – Mendelson Andrew (2011) *Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook* In: Stylianos Papathanassopoulos (ed.) *Media Perspectives for the 21st Century*. Routledge. London – New York. 212-231.
https://zizi.people.uic.edu/Site/Research_files/NewerSociabilityMediaPerspectives.pdf (2019.12.12.)
- Patricia Armstrong Bloom’s Taxonomy
<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (2019.12.12.)
- Piaget Jean (1997) *Az értelem pszichológiája*. Kairosz.
- Pingree J. Raymond – Stoycheff Elisabeth (2013) *Differentiating cueing from reasoning in agenda-setting effects*. *Journal of Communication*, vol. 63, no. 5, 852–872.
- Pólya Tamás (2019) *Médiakutató. A videójátékok kultivációs elemzése*.23.)
https://mediakutato.hu/cikk/2019_02_nyar/02_a_videojatekok_kultivacios_elemzese.pdf (2019.12.12.)
- Poore Megan (2015) *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Wolters Kluwer. Budapest.
- Potter W. James (2015) *Médiaműveltség*. Wolters Kluwer. Budapest.
- Prensky Marc (2001) *Digital natives, digital immigrants*, *On the Horizon*, 5.
- Prensky Mark (2005) *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*.
http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf (2019.09.02.)
- Raátz Judit – Szőke-Milinte Enikő. *Üzleti kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 2010.
- Rab Árpád – Székely Levente – Nagy Ádám (2008) *Virtuális ifjúsági munka*. In: Nagy Ádám (szerk) *Ifjúságügy. Palócvilág – Új Mandátum*. Budapest.
- Radó Péter (2010) *Tankönyvpiac és tankönyvpolitika Magyarországon*. Összefoglaló tanulmány. Expanzió Humán Tanácsadó. Budapest.
http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/02/tankonyvpiac_es_tankonyvpolitika.pdf (2019.12.12.)
- Rainie Lee – Wellman Barry (2012) *Networked: The New Social Operating System*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Raven, Bertram H. (2008) *The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence*. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, vol. 8, no. 1. 1–22.
<http://psyc604.stasson.org/Raven.pdf> (2019.12.12.)

-
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) Official Journal of the European Union 30.12.2006
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (2019.12.12.)
- Reeves Thomas C. – Oh Eunjung J. (2007) *Generation differences and educational technology research*. In: J. M. Spector – M. D. Merrill – J. J. G. van Merriënboer – M. Driscoll. (eds.) *Handbook of research on educational communications and technology* Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates. 295-303).
- Reeves Thomas C. (2008) *Do Generational Differences Matter in Instructional Design?* Instructional Technology Forum January 2008.
<https://paeaonline.org/wp-content/uploads/2016/07/10c-Gen-Diff-Matter.pdf> (2019.12.12.)
- Ribble Mike (2009) *Raising a Digital Child. A Digital Citizenship Handbook for Parents*. International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon. Washington, D.C
- Róka Jolán (2005) *Kommunikációtan*. Századvég, Budapest.
- Ropolyi László (2006) *Információ, tudás, társadalom*. In: *Információs Társadalom*, VI(1), 15-21.
- Rosen Larry. D. (2010). *Rewired: Understanding the i-generation and the way they learn*. Palgrave Macmillan. New York.
- Schweller John – Jeroen J. G. van Merriënboer – Paas Fred (2019) *Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later*. Educational Psychology Review.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-019-09465-5.pdf> (2019.12.12.)
- Schweller John (1999) *Visualisation and Instructional Design*. In: Australian Educational Review.
<http://www.prgmea.com/pdf/abstract/3.pdf> (2019.09.02.)
- Selber Stuart A. (2004) *Multiliteracies for a digital age*. Illinois. Southern Illinois University Press.
- Silverstone Roger (2010) *Médiaerkölcs. A médiapolisz felemelkedése*. Napvilág Kiadó.
- Simon Herbert A. (1971) *Designing organizations for an information-rich world*. In: Martin Greenberger (ed.) *Computers, Communication, and the Public Interest*. Baltimore, MD. The Johns Hopkins Press. 37-72.
- Skinner Burrhus F. (2003) *The science of learning the art of teaching*. In: The Technology of Teaching. 2003 by B. F. Skinner Foundation.
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Skinner++B.F.+1954.+The+science+of+learning+the+art+of+teaching> (2019.12.12.)
- Small Garry W. – Morgan Gigi (2009) *i Brain. Surviving the technological alteration of the modern mind*. HarperCollins Publishers. 28-29.
- Stachó László – Molnár Bálint (2003) *Médiaerőszak: tények és mítoszok*. Médiakutató 2003 tél.
https://mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/ (2019.12.12.)
- Stoycheff Elizabeth et al. (2017) *Agenda Cueing Effects of News and Social Media*. Media Psychology, 1–20
- Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed (2010) For the European Commission Directorate General Information Social and Media. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report.

- http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf (2019.12.12.)
- Sunstein Cass R. (2017) *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton. Princeton University Press.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (2011) *Tanulás hálózatban: elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. OFI, Budapest.
- Székely Levente – Szabó Andrea (szerk.) (2016) *Magyar Ifjúság Kutatás*. Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf (2019.12.12.)
- Szőke-Milinte Enikő (2005a) *Az értékátadás elmélete és gyakorlata*. MAGISZTER (1) pp. 3-12.
- Szőke-Milinte Enikő (2005b) *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE BTK. Piliscsaba.
- Talja Sanna – Lloyd Annemaree (2010) *Practising information literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together*. Chandos. Oxford.
- Tamás Pál – Zsolt Péter (2001) *A társadalmi kommunikáció szociológiájáról* In. Szerk Béres István – Horányi Özséb. *Társadalmi kommunikáció*. Osiris. Budapest.
- Tankönyvkatalógus
<http://tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/NT-17171> (2019.12.12.)
- Tapscott Don (1997/2011) *Digitális gyermekkor*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2011) *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó. Budapest
- Tarnas Richard (1995): *A nyugati gondolat stációi*. Fordította Lázár A. Péter. AduPrint Budapest.
- Tedeschi James T. – Felson Richard B. (1994) *Violence, Aggression, and Coercive Actions*. Washington DC. American Psychological Association.
- Thoman Elizabeth (2003) *Skills & Strategies for Media Education*.
http://www.medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat. (2019.12.12.)
- Tomka János (2009) *A megosztott tudás hatalom*. Harmat, Budapest.
- Tószegi Zsuzsanna (2013) *A Web 2.0 és az online identitás*. *Könyv és Nevelés* 2013/1. szám.
olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_web_20_es_az_online_identitas (2019.12.12.)
- Tóth – Mózer Szilvia (2013) *Gyermekkép az információs társadalom hajnalán* In. Ollé János – Papp – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth – Mózer Szilvia – Virányi Anita: *Oktatásin-formatikai módszerek*. ELTE Eötvös.
- Török Gábor (2005) *A politikai napirend. Politika, média, közvélemény és az „agenda setting” hatás*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- Ujhelyi Adrienn (2012) *Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata*.
<http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/ujhelyi-adrienn-online-csoportok-kivulrol-es-belulrol-az-internetes-kozossegek-szocialpszichologiai-vizsgalata/> (2019.12.12.)
- Vaira Viķe-Freibergera et alii (2013) *A free and Pluralistic Media to Sustain European Democracy*
<http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/HLG%20Final%20Report.pdf>
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005) *Neveléslélektan*. Osiris. Budapest.
- Van Dijk J. (2006) *The Network Society: Social Aspects of New Media*. SAGE. London.
- Varga Barbara (1999) *Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála*. In. Jel-Kép. *Kommunikáció, közvélemény, média*. MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Osiris.
<http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm> (2019.03.06.)

Varga Lóránt Névadás

<https://vargalorant.hu/2020/01/19/nevadas/> (2019.12.12.)

Wallace Patricia (2016) *The Psychology of the Internet*. Second Edition. Cambridge University Press.

Webster Frank (1997) *Információ és az információs társadalom fogalma*. In Theories of the Information Society. Routledge. London.

http://epa.oszk.hu/01900/01963/00023/pdf/infotars_2007_07_04_007-035.pdf (2019.12.12.)

Welch Kathleen (1999) *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. MA: MIT Press. Cambridge.

Wilson Carolyn – Grizzle Alton – Tuazon Ramon – Akyempong Kwame – Cheung Chi Kim (2011) *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> (2019.12.12.)

Wilson Timothy D. et al (2014) „Just Think: The Challenges of the Disengaged Mind” In. Science 345, no. 6192, Social Psychology.

<https://wjh-www.harvard.edu/~dtg/WILSON%20ET%20AL%202014.pdf> (2019.03.02.)

Z. Karvalics László (2009) „A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban”: *Fritz Machlup újraértékelése az információs társadalom elméletörténetében*. In. Információs Társadalom 2009/2 20-34.o.

Zillmann Dolf (1988) *Cognition-excitation interdependencies in aggressive behavior*. Aggressive Behavior, 14, 51–64.



Korszerű, alapos, közérthető – ezzel a három szóval lehet a legjobban jellemezni Szőke-Milinte Enikő könyvét, aki a médiaoktatás kihívásait 2020-ban érvényes generációs tanulási környezetben tárja az olvasó elé. A szakember kötete nem egyszerűen hidat képez a média hatás- és műveltségelméletei valamint a pedagógia diszciplínája között, hanem az információs társadalom erőterében teremtő módon integrálja a két nézőpontot. A kötet hiánypótló a magyar nyelvű szakirodalomban, pedagógusok és szülők; média- és oktatáskutatók egyaránt haszonnal forgathatják!

Andok Mónika PhD

