Iskolakultúra, 31. évfolyam, 2021/07-08. szám DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.07-08.3

Lannert Judit[1] – Hartai László[2]

[1] T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.
[2] EKE–OFI

Médiaműveltség az iskolában

Médiaoktatás, digitális technika, pedagógusi módszertani kultúra egy hazai tanárkutatás eredményeinek tükrében[1]

A tanulmány egy, a Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája keretében a Digitális Jólét Nonprofit Kft megbízásából végzett nagymintás kutatás adatai alapján azt vizsgálja, hogy a mai magyar iskolákban a pedagógusok mit értenek médiaműveltség alatt, hogyan értelmezik a 21. századi tanári szerepet, és milyen kockázatokat látnak az újmédia használatában. A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan (iskolatípusra, méretre és településtípusra) reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. Összesen 1020 teljes kitöltés volt, ebből 178 intézményvezető vagy helyettes, 842 beosztott pedagógus, ebből 46 médiatanár. A kvantitatív felmérés mellett fókuszcsoportos beszélgetések is történtek médiatanárok és egyetemi oktatók körében. A tanulmány rámutat arra, hogy a médiaműveltséget leginkább kritikai-szelekciós képességnek tekintik, és jól kitapinthatóak a pedagógusok körében azok az aggodalmak, amelyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak. Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való lépést a digitális tábla pusztán illusztrációra való használata jelenti. Az internethasználat kockázatai közül legkevésbé azzal tud az iskola valamit kezdeni, ami a tanuló pszichéjét érinti. Az iskola hárítja magától az emocionális elemeket, pedig a személyiségfejlesztés, közösségi élményszerzésnek egyik legjobb terepe éppen a médiaoktatás lehet. Az egymásnak ellentmondó válaszok alapján kirajzolódik egy meglehetősen bizonytalan, kevéssé reflektív és az újmédia eszközeihez ambivalensen viszonyuló pedagógustársadalom. Ebben a körben a médiatanárok kis létszámú csoportja kiemelkedni látszik. Szemléletük és gyakorlatuk jó kiindulópont lehet a 21. századi pedagógiai szemléletváltáshoz.

2020 tavaszán világszerte bezárták az iskolákat és ún. digitális munkarendre álltak át, de mindenhol nyilvánvalóvá vált: annak ellenére, hogy a virtuális világ már régóta itt van velünk, az iskolák 19. századból eredeztethető pedagógiai hagyománya és a 21. századi technológia találkozása egyelőre nem problémamentes. Nagyon sok országban a digitális munkarend kimerült a leckék elektronikus postán való feladásában és ppt formátumban elkészített előadásokban. Ahol volt erre keretrendszer, ott előfordultak az online élő órák is, de világosan kiderült, hogy nem tudják kiváltani az élő kapcsolatot tanár és diák, diák és diák közt. Ugyanígy mindenki a bőrén tapasztalta azt, ami egyébként a PISA vizsgálatok eredményei alapján ma már trivialitás, hogy önmagában a fejlett technika nem segít, ha nincs a digitális technológiát a szükséges pedagógiai-módszertani tudással együtt használó, felkészült pedagógus.

Az infokommunikációs technológiai forradalom átalakította világunkat, de ez nem jelenti azt, hogy el is igazodunk benne. Egyszerre lett fontos az internet biztonságos használata, és vált nyilvánvalóvá, hogy a nem virtuális térben is fellelhető visszásságok, agressziók a virtuális térben még inkább felerősödhetnek. Az online médiakörnyezetben való sikeres és kockázatmentes tájékozódáshoz és kommunikációhoz szükséges képességek nagy mértékben felértékelik a médiaműveltség képességegyüttesének jelentőségét.

Sokkoló eredménye volt a 2018-as PISA vizsgálatnak, hogy világszerte a 15 éveseknek csak mintegy 8,7 százaléka teljesített a szövegértés legmagasabb szintjein (5-ös szinten vagy felette), ami szükséges ahhoz, hogy valaki meg tudja különböztetni a valódi híreket az álhírektől. (Magyarországon ezen tanulók aránya 6%).[2]

Éppen ezért érdekes lehet, hogy a mai magyar iskolákban a pedagógusok mit értenek médiaműveltség alatt, hogyan értelmezik a 21. századi tanári szerepet, és milyen kockázatokat látnak az újmédia használatában. Ezekre a kérdésekre keresett választ egy viszonylag friss kutatás,[3] ennek eredményeit foglaljuk össze tanulmányunkban.

A médiaműveltség fogalma

A médiaműveltség a *media literacy* angolszász eredetű fogalmának magyar fordítása. A *media literacy* célja a kezdetek kezdetén egyfajta televíziós írás-olvasástudás kialakítása volt iskolai keretek között. Ugyanakkor a tévé és a film mellett egyre inkább uralkodóvá váló 21. századi digitális környezet a korábbi médiavilágot is átalakította. Az angolszász szakirodalom ma már előszeretettel használja a *digital literacy* (digitális szövegértés) fogalmát, amelyet Paul Gilster vezetett be 1997-ben (Gilster, 1997). A *literacy* fogalom nehezen fordítható le magyarra. Műveltségként való fordítása (lásd matematikai műveltség a PISA esetén) némileg félrevezető lehet, hiszen alapvetően Magyarországon a műveltség az olyan – egymásra épülő szinteken megszerezhető – ismereteket jelenti, amelyek segítségével az elit elválasztja magát a nem elittől. A médiaműveltséget jelentő képességek így túlságosan is az iskolához kötődhetnek, miközben az online környezetben való tájékozódás elemi része a 21. századi állampolgári ismereteknek. Ezért sem meglepő, hogy a médiaműveltséget sokan a digitális kompetenciák, másrészt az állampolgári ismeretek kontextusában értelmezik.

A médiaszövegek társadalmi konstrukciók, amelyeket meg kell tanulni elkészíteni, „elolvasni", és bizonyos társadalmi, valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni (Buckingham, 2005). A médiaműveltség pedig „azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk".[4] A médiaműveltség ad esélyt arra, hogy az állampolgár a média működésének ismeretére alapozva sikeresen dekódolja és kritikai értékelés alá vonja a médiaszövegeket a nyilvánosságban zajló diskurzusok

keretében, valamint saját maga által kódolt médiaszövegeket („üzeneteket") hozzon létre egy olyan kultúrában, amelyben egyre meghatározóbb a médiafogyasztás. Talán épp az írástudás fogalmától való távolsága okán használja a médiakompetencia kifejezést a német szakirodalom az 1990-es évektől. A fogalom bevezetése Dieter Baackéhoz köthető, aki szerint a médiakompetenciák fejlesztése során négy területre kell fókuszálni: A médiakritikára, melynek során analitikus, önreflexív és etikus médiahasználati attitűd kialakítása a cél. A médiaismeretre, mely részben a használatot lehetővé tevő képességeket és ismereteket jelenti (technikai szint), másrészt ismereteket arról, hogy miként működik a médiarendszer. A harmadik dimenziót a médiahasználat fejlesztése jelenti, ahol egyre fontosabbá válik az interaktív médiahasználat. A negyedik területnek Baacke az alkotást tekinti, melynek van innovatív és kreatív oldala is (Treumann és mtsai, 2002).

A médiaszövegek társadalmi konstrukciók, amelyeket meg kell tanulni elkészíteni, „elolvasni", és bizonyos társadalmi, valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni (Buckingham, 2005). A médiaműveltség pedig „azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk".[4] A médiaműveltség ad esélyt arra, hogy az állampolgár a média működésének ismeretére alapozva sikeresen dekódolja és kritikai értékelés alá vonja a médiaszövegeket a nyilvánosságban zajló diskurzusok keretében, valamint saját maga által kódolt médiaszövegeket („üzeneteket") hozzon létre egy olyan kultúrában, amelyben egyre meghatározóbb a médiafogyasztás.

Az internettel, illetve annak használatával kapcsolatos fejlemények azonban a kilencvenes évek közepétől erősen és tartósan fókuszálták át az érdeklődést a nyilvánosság és a reprezentáció központi fogalmai köré rendeződő médiaoktatás alapkérdéseiről – mit reprezentálva, milyen érdekek mentén, milyen formákban, milyen üzeneteket milyen értelmezési keretekben fogadnak be az eltérő kulturális háttérrel rendelkező közönségek –, a digitális eszközök adta kreativitás lehetőségeire. Arra, hogy a tartalomfogyasztó tartalom-előállítóvá válik, illetve a hálózati kommunikációban megjelenő új típusú szociális kapcsolatokra, annak veszélyeire és lehetőségeire.

A digitális fordulat felkészületlenül érte az oktatásügyet (is), ám a digitális kompetencia rekordsebességgel került be a kulcskompetencia-klaszterbe, és ez a fordulat máig tartó fogalmi, tematikai zavart okoz a médiaoktatásban. A médiaműveltség meghatározásával kapcsolatos nehézség akkor válik markánsan érzékelhetővé, ha a definíció kérdését a digitális műveltséggel *(digital literacy)* való kapcsolatában vizsgáljuk. Ma már nem arról van szó elsősorban, hogy a gyakorlat a digitális műveltséget az IKT-kompetenciák fejlesztési terepére szűkítette: a DigComp ennél jóval szélesebb spektrumú képesség-skálával írja le a digitális kompetenciakeretet. A probléma lényege, hogy a digitális műveltség részeként az online környezetben a keresés, a kritikai olvasás és szövegértés követelménye értelmezhető-e ténylegesen a médiaműveltség, vagyis a nyilvánosságot mozgató érdekek felismerése és az újmédia-jelenségek értelmezése nélkül. Bawden (2001) a digitális műveltséget olyan képességek együtteseként írta le, amelynek része a kritikus gondolkodás; a hipertext-környezetben való keresés, olvasás

és megértés, illetve tartalomszűrés; a tény és vélemény jellegű információk előítélet nélküli összegyűjtése; a források kiválasztásán alapuló személyes információs stratégiák kialakítása; mások (hálózati úton történő) megszólítása, továbbá a saját és mások személyes adataival, valamint a hipertext-kapcsolatokkal hivatkozott anyagok érvényességével és teljességével kapcsolatos óvatosság. Belátható, hogy ebben a fogalmi konstrukcióban a digitális műveltség a médiaműveltség részének tekinthető: a digitális műveltség a médiaműveltség bizonyos komponenseinek alkalmazása a digitális környezetben és a hálózaton keresztül megvalósuló sajátos kommunikációs helyzetre. A *media literacy*ről az utóbbi évtizedben egyre többen az UNESCO szakemberei által kidolgozott Media and Information Literacy (MIL) keretrendszerében beszélnek. A MIL célkeresztjében a digitális kor kommunikációs eszközei mindenki számára hozzáférhető intelligens használatának igénye áll, ami nem a „kemény" hatalmi (szociológiai, politikai és gazdasági), hanem a „puha" személyiségi és emberjogi, illetve adatbiztonsági kontextusba helyezi a médiaműveltség fejlesztését. Ezzel párhuzamosan hangsúlyozandó, hogy a médiaműveltség fogalmába „olyan képességek is beleértendők, mint az együttműködés, a szociális cselekvés, a társadalmilag felelős médiahasználat" – mint azt Nagy Krisztina kifejti *Literacy és felhasználói tudatosság* című írásában (2016).

Ahogy azonban arra Hartai László tanulmánya felhívja a figyelmet: „Ezek a viták szinte teljes egészében és szinte kizárólag elméletiek. Teóriák, koncepciók, szemléletek (szakkönyvekben, agendákban, tantervekben, tankönyvekben, sillabuszokban – vagyis szövegekben megtestesülő koncepciók) csapnak össze az oktatási gyakorlat »feje felett«" (Hartai, 2016. 18–19.). A kutatás idején hatályos NAT nevelési célokról szóló fejezetében például szerepel a Médiatudatosságra nevelés, amely szerint:

> „Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusaival, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével." (NAT, 2012. 10644.)

A kerettanterv ezt ki is bontja, de a fejlesztés súlyához mérten alig biztosít rá órakeretet. Másfelől pedig alig-alig van releváns, tudományos értelemben akceptálható kutatási eredmény arról, ami az osztálytermekben zajlik, arról pedig még ennél is kevesebb, ami a pedagógiai folyamatok kimenetét tenné értelmezhetővé. A médiaoktatás kapcsán még mindig inkább célképzetekről tudunk, mintsem pedagógiai folyamatokról és teljesítményekről. Ennek természetesen nem a kutatói restség az oka, hanem az a tény, hogy a médiaoktatás valójában máig igen kevéssé stabilizálódott az európai közoktatási rendszerekben. A kereszttantervi pozíció nem is igen teszi lehetővé az elkülöníthető-önálló pedagógiai folyamatok nyomon követését, a médiaoktatásra szánt idő csekély és – némileg leegyszerűsítve – mindenütt mást értenek alatta.

Médiaműveltség és digitális szövegértés a hazai dokumentumokban

Érdekes módon, míg világszerte a médiaműveltség a tágabb fogalom, aminek része az új technológiák ismerete, addig a magyar Nemzeti Alaptanterv elsősorban a digitális technológiát állítja előtérbe, míg a médiaműveltség horizontálisan (tantárgyilag gyengén

megtámogatva) halványan szerepel a jelenleg hatályos dokumentumban. (Elvileg a sikeres nemzetközi példák – norvég, finn – azt mutatják, hogy a médiaműveltség keresztantervi, horizontális terület, amit viszont minden tantárgyban érvényesítenek. A német modell pedig a *learning by doing* elv alapon erősen gyakorlatorientált.)

A NAT-ban a digitális kultúra már alsó tagozattól önálló tantárgyként jelenik meg. A terület kidolgozói szerint a terület célja, hogy: „kialakítsuk a digitális világ vívmányai használatának, önálló megismerésének képességét, pozitív attitűdjét, a társadalom hasznos polgárává válás minden kompetenciáját. […] a digitális kultúra tantárgy elsődleges feladata az információs társadalom kihívásaira történő felkészítés." Itt is négy alapvető területen történne a fejlesztés: informatikai eszközök használata, digitális írástudás (infografikák értelmezése, szövegszerkesztés, rajzos dokumentumok létrehozása stb.), problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel (kódolás, robotika, stb.), információs technológiák (szűrés, rendszerezés stb.) (Lénárd, 2020).

A módosított Nemzeti Alaptantervben (NAT, 2020) összesen két és fél oldal jutott a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgyra. A szakértők szerint a szöveg inkoherens strukturáltsága is inkább csak látszólagos. „A XXI. századi média világa egy nagy hegy, amit a tizenkettedik év végén meg kell mászni, lehetőleg a nemzeti identitás ösvényéről nem letévedve, mindvégig tudatosan, az úton leselkedő veszélyeket kerülgetve – nagyjából ilyennek láttatja a 2020-as NAT szövege a konvergens médiakörnyezetet" (Rajnai, 2020). Az anyag a médiafogyasztásra és nem a kreatív alkotófolyamatokra koncentrál. Miközben elsősorban a negatív hatásokra fókuszál, örvendetes módon a szövegben megjelenik az érzelmi nevelés fontossága, a vitakultúra fejlesztése, a médiaetikai problémák bemutatása vagy a személyiségi jogi kérdések oktatásának jelentősége. Nagy ellentmondása a NAT-nak ugyanakkor, hogy a mozgóképkultúra- és médiaismeret továbbra is a művészetek tanulási területen belül szerepel, miközben a belső hangsúlyok a művészeti nevelésről egyre inkább a társadalomismereti tartalmak felé tolódtak.

Az elsajátítandó és feldolgozandó tananyag egyszerre sok és kevés – írja Rajnai Richárd médiatanár, a PTE doktorandusza. Kevés, mert a kortárs médiakörnyezet több fontos jelensége egyszerűen hiányzik. Ugyanakkor sok is, mert ami a célokból, specifikus jellemzőkből, témakörökből és elvárt eredményekből összeáll, ahhoz legalább háromszor ennyi tanórára lenne szükség a 12. évfolyamon rendelkezésre álló 32 (!) tanóra helyett (Rajnai, 2020).

A jelen kutatás koncepciójának, a mérési eszköztárnak a kidolgozása során a megbízó Digitális Jólét Nonprofit Kft keretében működő Digitális Gyermekvédelmi Divízió szakértőitől a következő fogalmi-elméleti alapvetést kaptuk: a médiaműveltség „a média társadalmi szerepével, működésmódjával kapcsolatos tájékozottságot, a tudatos médiahasználatot, a kritikai médiaszöveg-értést, a káros hatásoknak való kitettséggel szembeni rezisztenciát és a kreatív részvételt jelenti, amely a társadalmi kommunikációban való részvételünk lehetőségeit, módját és minőségét határozza meg". A DGYS oktatást érintő programjai nem kívánják lefedni a médiaműveltség teljes spektrumát, hanem azon rész-képességeinek fejlesztésére irányulnak, amelyeket a tágabban vett gyerekvédelmi szempontok indokolnak. Ezek azonban nem korlátozhatóak a veszélyes/káros/biztonságos/értékteremtő tartalomkínálatra, valamint az online zaklatás/személyes adatok védelme problémáira, hanem érintik, összefüggésben vannak és kiterjednek a következő kockázatokra, problémákra és jelenségekre:

– az online információforrások hitelességének felismerésére;
– az online környezetben soha nem látott mértékben felerősödő gyűlöletbeszéd/stigmatizáció/rasszizmus problémájára, amely a szélsőséges radikalizáció táptalaja;
– a szenvedélybetegségek/addikciók számos formájára;
– a valós és virtuális információk nagyfokú keveredésére, a valóságismeret gyengülésére, a hamis vagy torz médiareprezentációk problémáira;

– a (digitális) adatbázisok, archívumok sérülékenységére;
– a mediatizált testkultúra, a férfi és női társadalmi szerepek alakulása, a nemi identitások problémáira;
– a generációk tapasztalata, értékvilága, informáltsága közötti távolság növekedésére és az átjárhatóság csökkenésére.

A kutatás módszerei

A nagymintás online kérdőíves kutatás egy (iskolatípus, településtípus, iskolaméret szerint) országosan reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. A nagymintás kutatást megelőzte egy pilot felmérés online és offline egyaránt 75 fő részvételével, melynek eredményeit beépítettük a nagyvizsgálat kérdőívébe. A saját fejlesztésű kérdőív kialakításánál a koncepció, és ennek mentén a kérdésblokkok, majd a konkrét kérdések kialakításába a téma – jelen esetben a médiaoktatás – szakértőit is bevontuk. Fontos szempont volt az is, hogy a teljes iskolai tantestület legyen lekérdezve intézményvezetővel együtt, lehetőséget adva arra, hogy a pedagógusokat és a médiaoktatást az iskola mint szervezet keretében zajló tevékenységként tudjuk megfigyelni. Az intézményvezető számára kialakított kérdésblokk így az egész szervezet működésére is rákérdezett. A kutatás a hazai médiaoktatás helyzetét, a digitális környezet okozta veszélyek és lehetőségek pedagógusi percepcióit és a 21. századi tanárszerepről vallott nézeteket kívánta feltárni. E területeket három pregnánsan elkülönülő nagyobb kérdésblokkba rendeztük. A kutatást kiegészítő szakértői fókuszbeszélgetések félig strukturált fókuszcsoport vezérfonal mentén készültek, a kérdőív témablokkjait követve.

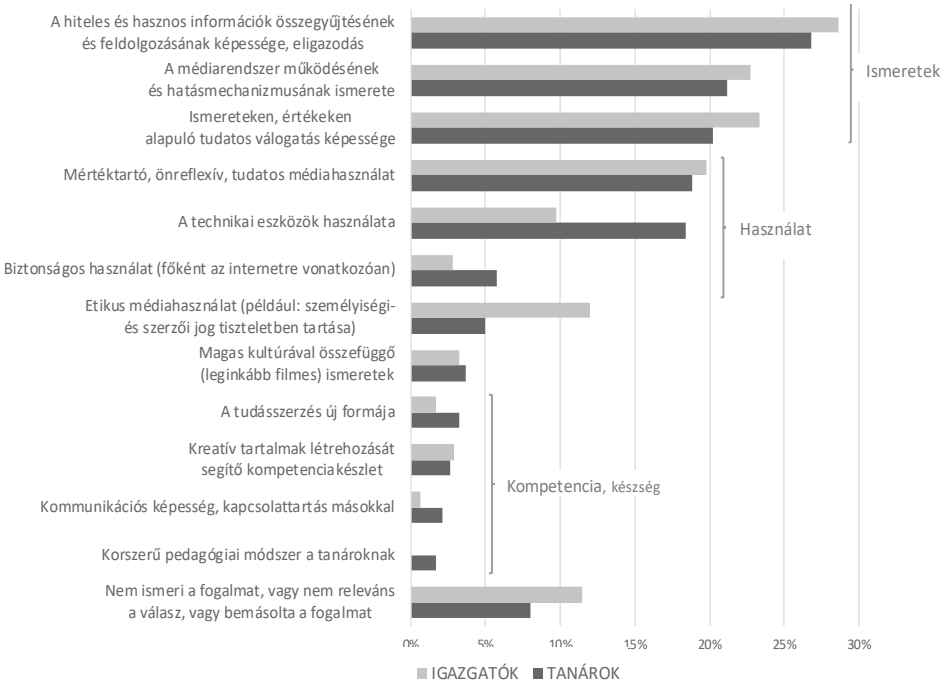
A kutatás eredményei

Annak érdekében, hogy ne befolyásoljuk a kérdezett pedagógusok véleményét, a kérdőív legelején rögtön arra kértük őket egy nyílt kérdés formájában, hogy röviden fogalmazzák meg, mit jelent számukra a médiaműveltség. A válaszok döntő hányada egyértelműen a tanulók médiaműveltségére vonatkozik, és tükrözi a fogalom szakirodalomban használatos sokdimenziós jellegét. Figyelemre méltó, hogy a médiaműveltséget a tanárok alapvetően kritikai-szelekciós képességként írták le (együttesen 33,2%) (lásd 1. ábra). A válaszokból erőteljesen rajzolódik ki az információs vonatkozás is: a médiaművelt polgárok képesek jól eligazodni az információk óceánjában. A különféle forrásokból beszerezhető adatok és információk feldolgozásának céljaként a világban való hatékony eligazodást jelölték meg a válaszadók (17%). A tanárok kis része szerint emellett egyfajta jártasságról is szó van, amely magában foglalja a digitális technológia folyamatosan fejlődő eszközeinek és alkalmazásainak készségszintű használatát (10,3%), a médiaszövegek közötti, értékeken alapuló tudatos szelekciót (16,2%) és a biztonságos használatot (2,6%) – elsősorban a világhálón.

A médiaműveltség összetevői között felsorolták a képesség- és készségelemeket, mint például a médiarendszer működésével és hatásmechanizmusával kapcsolatos ismereteket (10,4%), illetőleg meglepően kis arányban a magas kultúrával (elsősorban persze a filmkultúrával) kapcsolatos ismereteket (1,3%).

A válaszokban felismerhetőek azok az aggodalmak is, melyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak. Ebben az olvasatban a médiaműveltség fejlesztésének célja a tudatosság és az önreflexív médiahasználat kialakítása (12,3%). A hazai pedagógusok válaszai alapján a médiaműveltség egyértelműen egyfajta helyes, kritikus és etikus

médiahasználatot jelent, amely nélkülözhetetlen a mindennapokban. Az előbbiekben említett legfontosabb médiaműveltség-komponenseken túl a válaszadók közül kevesebben sorolták a médiaműveltség körébe a gyakorlati kommunikációs tevékenységet, amely például a mindennapi kapcsolattartást segíti. Meglepően kis számban gondolják úgy, hogy a médiaműveltség részét kell képezze egyfajta kompetenciakészlet, amellyel kreatív tartalmak hozhatóak létre (0,1%). Ennél valamivel nagyobb arányban utalnak arra a tanárok, hogy a média a tudásszerzés új formája (1,2%).



1. ábra. A médiaműveltség az igazgatók és pedagógusok szerint, a pedagógusok által említett tényezők sorrendjében

A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy hazai iskolai környezetben a médiaműveltség alapvetően racionális keretbe került. Ezt leginkább az egyéni meghatározások nyelvhasználata jelzi számunkra. Fontosnak tartják az ismereteket, ugyanakkor a médiaműveltséggel kapcsolatban felsorolnak lényeges cselekvési formákat is, melyek kevés kivételtől eltekintve az alábbiak: szűrés, értelmezés, használat, vizsgálat, eligazodás, kezelés, választás. E cselekvésformákhoz a következő jelzők kapcsolódnak: megfelelő, helyes, tudatos, etikus, biztonságos, célszerű. A médiaműveltség normatív jelleget ölt. Az számít „médiaműveltnek", aki az eszközöket megfelelően tudja kezelni, az információkat és a médiaszövegeket képes megérteni, illetve mindezeket tudatosan használja (egy pedagógus szavaival élve, aki végletesen fogalmaz: „kommunikációs kanálisok szennyéből kritikusan csemegéz").

Érezhetően hiányoznak viszont az olyan válaszok, melyek a médiahasználatot közösségi élményként írják le. Mintha a médiahasználat szinte kizárólag individuális cselekvés lenne, amelyben az egyén másoktól függetlenül hoz önálló döntéseket, a médiaműveltség pedig ezt a döntési képességet jelenti („Olyan kritikai gondolkodásmódot igénylő jártasság, amely alkalmassá teszi az embert arra, hogy a

tömegkommunikációs csatornákon keresztül hozzá eljutó médiaszövegekről önállóan kritikus véleményt alkosson.”).

Mindezek után nem meglepő, hogy a tanárok médiaműveltség-felfogásából hiányoznak az emocionális elemek, legalábbis a kérdőívre adott válaszok ilyesmire nem utalnak. A médiajártasság nem kapcsolódik érzelmi összetevőkhöz. A médiahasználatot nem kötik össze átélhető élményekkel, még a magas művészethez kapcsolódó filmekkel kapcsolatban sem. Ha említik a filmet, akkor az ismeretet, történetiséget, az esztétikumot párosítják a fogalomhoz.

A médiaműveltség fejlesztése mögött álló pedagógiai célok is inkább a tudatos fogyasztóvá neveléssel, az önálló ítéletalkotás képességének fejlesztésével, a helyes online viselkedés elsajátításával és az információk relevanciájának helyes azonosításával kapcsolatosak. E célokhoz az út – a válaszok alapján – az ismereteken át vezet. Az érzelmi intelligencia fejlesztésére alig utalnak a válaszadók (Kivételt jelent: „Csak azt szabad megnézetni a diákokkal ami nem rongálja, hanem megerősíti korosztályának megfelelő érzelmi-, erkölcsi-világát.”). Elenyésző számú reflexiót tartalmaznak a médiaműveltségre adott válaszok a médiumok pszichikumra gyakorolt hatásaira, illetve arra vonatkozóan, hogy az iskolai médiaműveltség fejlesztésnek erre a területre is ki kellene terjednie.

A médiaoktatás intézményi keretei

Az intézményvezetők (115 fő) válaszai alapján országosan a közoktatási intézmények több mint felében a 2018/19-es tanévben nem zajlott médiaoktatás. Ahol igen, ott egynegyedükben integrált formában, egytizedükben önálló tantárgyként, másik egytizedükben pedig egyéb tantárgy formájában. Elenyésző, 1-2% említést kapott a témahét vagy tömbösített forma. Intézménytípusonként nagyon eltérő képet kapunk. A gimnáziumok 78%-ában volt médiaoktatás, 44%-ában önálló tantárgyként, egyötöd-egyötöd arányban pedig integráltan vagy egyéb tantárgyak keretében. Az általános iskolák 42%-ában folyt médiaoktatás, többségében integrált formában, de itt fordulnak elő a médiaoktatás legváltozatosabb formái. A szakképzés a médiaoktatás mostohagyermeke, a szakközépiskolák négyötödében egyáltalában nincs médiaoktatás.

Nemcsak az igazgatókat, de az osztályteremben tanító pedagógusokat is megkérdeztük arról, beépítik-e a médiaoktatást az általuk tanított tantárgyba. A szakképzés 32 százalékában, az általános iskolák 24 százalékában és a gimnáziumok 14 százalékában nincs semmilyen formában (tehát tantárgyba építve sem) médiaoktatás az általunk megkérdezett pedagógusok válaszai alapján.

Feltűnő, hogy a szakképzésben és az általános iskolák körében is találtunk olyan intézményeket, ahol az ott tanító vezetők nem egyformán ítélték meg a médiaoktatás jelenlétét az intézményben. Ez is mutatja, hogy a médiaoktatás helyzete meglehetősen bizonytalan a szakképzésben. Ugyanakkor viszonylag nagy arányban (40%) válaszolták a pedagógusok, hogy a médiaismereteket beépítik a tanórákba. Ennek tartalmáról viszont további információink nincsenek. Mindenesetre a médiaoktatás bizonytalan helyzete, formája és tartalma ellentmond annak a ténynek, hogy a közoktatási intézmények vezetői általában inkább fontosnak ítélték meg a médiaoktatást (négyfokú skálán 3,5).

Iskolatípusonként eltérő problémákat érzékelnek az intézmények vezetői a médiaoktatás terén:

– Az általános iskolák vezetői elsősorban a felkészült szakemberek és pedagógusok hiányában, valamint a nem megfelelő eszközállományban és infrastruktúrában látják a médiatudatosság fejlesztésének akadályát.

– A szakközépiskolák (korábban szakiskolák) vezetői a kerettantervi meghatározottságban látják a problémát (miszerint abban nem jelenik meg a médiaoktatás).
– A gimnáziumok vezetői szerint viszont a médiatudatosság fejlesztésének legnagyobb akadálya az eszközhiányon túl, hogy a médiaoktatás nincs a helyén, kénytelen légüres térben létezni, és ezáltal a médiát nem tanító pedagógusok számára nem igazán fontos. Ezt alátámasztja a kutatás egy másik eredménye, miszerint a gimnáziumokban tanító médiatanárok állítják leginkább, hogy a médiaoktatás a tantestület számára nem igazán fontos, ahogy a fókuszcsoportos beszélgetéseken is rendre előjövő téma volt, hogy a médiaoktatás a művészeti tárgyak közé sorolva ez utóbbihoz hasonlóan alacsony presztízzsel bír a magyar hagyományos tantárgyi hierarchiában. (Vegyük észre, hogy így egyben a művészeti tárgyak által fejlesztett érzelmi intelligencia is sajnálatos módon háttérbe kerül az elsősorban kognitív és fizikai fejlesztést pártoló magyar iskolarendszerben.)

Ott, ahol nincs médiaoktatás, az okok sajátosan mások az általános iskolákban és a középfokú intézményekben. A szakemberhiányt elsősorban az általános iskolák vezetői említették, míg a szakképzés zöme és azok a gimnáziumok, ahol nincs médiaoktatás, leginkább a tantervre hivatkozik, de a volt szakiskolák vezetői esetében előfordul az is, hogy nem tartják fontosnak a területet.

Látva a médiaműveltség körüli bizonytalanságot, kulcskérdés, hogy a médiaműveltség és a digitális kultúra hogyan kapcsolódik egymáshoz. Az adatokból az derül ki, hogy minél inkább van médiaoktatás az intézményben, illetve minél magasabb iskolafokozaton járunk, annál kevésbé jellemző, hogy az intézményvezető a digitális kompetenciák fejlesztését a médiaoktatás elé helyezné:

– Az általános iskolai igazgatók inkább gondolják azt, hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciák fejlesztésére lenne szükség, ami sajátosan ellentmond annak a véleményüknek, miszerint ezeket autodidakta módon megtanulják a fiatalok.
– A szakképző intézmények vezetői szerint a digitális kompetencia fejlesztésének részét képezi a médiaoktatás (de a szakképzésben alig van médiaoktatás, és legkevésbé a szakképző intézmények vezetői tartják ezt fontosnak).
– A gimnáziumi intézményvezetők leginkább a felkínált „médiaoktatás helyett digitáliskompetencia-fejlesztés” gondolatot vetik el, de az is kevésbé jellemző rájuk, hogy a médiaoktatásban szeretnék látni a digitális kompetenciák fejlesztését.

A médiaoktatás tantervi szabályozásával, megítélésével kapcsolatban a pedagógusok körében a legnépszerűbb álláspont, hogy az ne önálló tárgyként, hanem több tantárgyba integráltan jelenjen meg – ahogy ez a NAT 2018. szeptemberi tervezetében is megjelent. Ezzel ellentétben a médiatanárok háromnegyede szerint inkább jóval több időkeretet kellene biztosítani a médiaoktatás számára az iskolában. Az integrált megközelítés ugyanakkor – a fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői szerint – jóval nagyobb kooperációt igényelne a tanároktól, de erre sem idő, sem kedv, sem különösebb elképzelés nincsen.

> „Ha ez nincs kitalálva, hogy hogyan integrálunk, akkor ez mind kamu. Ha nincs kijelentve, hogy minden hónapban legyen egy témahét, ahol együtt dolgozik az irodalom és médiatanár és feldolgoznak egy irodalmi alkotást, szövegben és képben, akkor nem lehet. Ez a rendszer mindenben ellenáll ennek, óraszámban, tanárokban, diákokban, nem szokták meg, nem fog működni nyilvánvalóan. Az integrálás eddig se ment, ezután se. Az informatikaoktatás is azért van csak az első két évben, hogy utána integráltan folyik, de megnézném a kollegákat, hogy hogyan oktatják ezt, amikor a gépet se tudják bekapcsolni. Ha nem találjuk ki, hogyan integráljunk és marad a 36 óra, addig mindegy, hogy mit írunk le.” (budapesti médiatanár, gimnázium)

A 21. századi tanárszerep

A 21. század tanulási környezetét alapvetően befolyásolja a digitális technológia térnyerése az otthonokban, a médiában és az üzleti életben. Éppen ezért a digitális eszközök és az internet használata az iskolákban kurrens téma. Ugyanakkor a digitális eszközpark bevitele az iskolákba nem jelent feltétlenül eredményesebb oktatást.[5] A PISA-felmérések eredményei is azt mutatják, hogy önmagában az intenzívebb számítógép-használat a tanórákon nem járul hozzá az eredményesebb tanuláshoz, sőt, a digitális szövegértés terén még célellentétes is lehet.[6] Egy hazai hasonló jellegű vizsgálat is hasonló eredményre jutott, vagyis a tanulói eredményesség önmagában az új technika megjelenésével nem változott, amennyiben ezzel nem párosult korszerűbb, a tanulók aktivitására épülő, kooperatív eszközöket alkalmazó pedagógiai módszertan.[7] Éppen ezért arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók aktivitására építő, a csoporttechnikákat is alkalmazó kooperatív módszertan és a digitális technika használatának milyen kombinációi lelhetők fel a hazai iskolákban. Ezen felül az is érdekes kérdés, hogy a 21. századi tanárszerepet miként értelmezik a pedagógusok, mennyire tudják elválasztani a korszerű technikát és a korszerű pedagógiai módszereket, vagy másképpen fogalmazva, mennyire foglyai a technikai megközelítésnek.

Pedagógusi attitűdök

Azt, hogy az újmédia megítélésében ambivalensek a pedagógusok, leginkább azt mutatta, hogy a leggyakrabban választott két kijelentés sajátosan ellentmond egymásnak, vagyis, hogy a világháló sohasem látott lehetőséget jelent, valamint, hogy a közösségi média használatával felületesebbé válnak a kapcsolatok. A pedagógusok 75 százaléka mindkét kijelentést választotta, 13-13 százalékuk csak az egyiket, vagy csak a másikat.

Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál inkább veszélynek ítéli meg a 21. századi digitális kihívásokat. A pozíciókat tekintve a médiatanár a legnyitottabb, utána következnek az intézményvezetők. A médiatanárok egyfelől kevésbé vannak negatív véleménnyel a közösségi média hatásairól, másfelől inkább tekintenek a mobiltelefonra tanítási-tanulási segédeszközként. A pedagógusok négyötöde vallja azt, hogy a pedagógus legyen nyitott az olyan digitális támogató tevékenységekre, amit a diákjai ajánlanak, a médiatanárok közül viszont mindenki. A legkevésbé nyitottaknak a 21. századi online környezeti kihívásokkal szemben a beosztott pedagógusok bizonyultak.

Az is várható eredmény volt, hogy a gimnáziumi tanárok a leginkább nyitottak, és a legkevésbé az általános iskolában tanítók, az viszont meglepő, hogy míg az életkornak nincs a nyitottságra hatása a középfokon, addig az általános iskolában igen, ráadásul minél fiatalabb a pedagógus, annál kevésbé érzékeli lehetőségként a 21. századi kihívásokat! Azt az abszurd összefüggést, hogy a magyarországi pedagógusok körében a fiatalok módszertanilag kevésbé felkészültek, mint az idősebb társaik, már a TALIS 2008-as magyarországi eredményei is megmutatták.[8]

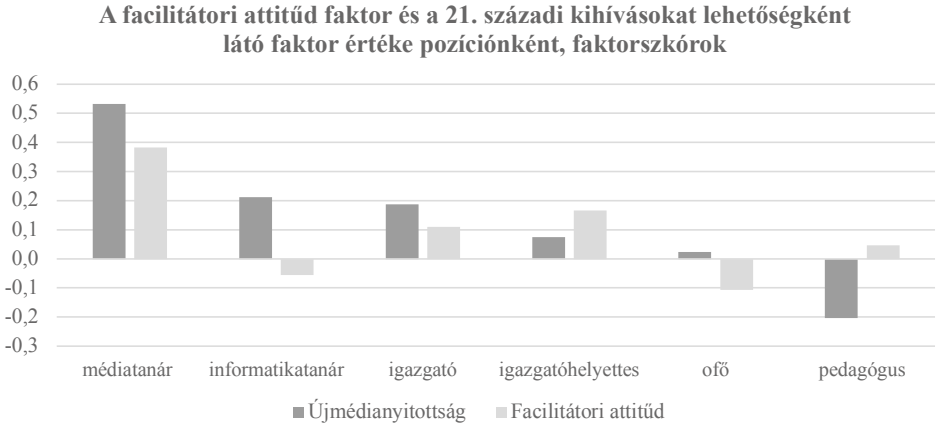
A pedagógusok tanári szerepfelfogását négy állítás értékelésével igyekeztünk megragadni. A megkérdezett pedagógusok leginkább a tanulók önálló ismeretszerzését és a tanulói kutatói kezdeményezéseket támogató szereppel tudtak azonosulni, ezt szorosan követte az önálló problémamegoldás lehetővé tétele. Ugyanakkor legkevésbé azzal értettek egyet (de még így is 3-as feletti átlaggal), hogy az önálló problémamegoldásból tanulnak legtöbbet a diákok.

A négy állítás faktorelemzéssel egy főkomponenssé rendeződött, amit facilitátori faktornak neveztünk el, utalva arra, hogy minél inkább egyetértett a pedagógus az adott

kijelentésekkel, annál inkább tudja elképzelni magát egy facilitátori szerepben, ahol a tanulónak nagyobb önállóságot adnak a saját tanulása terén. Ez az attitűd a nőkre jóval inkább jellemző[1], mint a férfiakra, az általános képzésben tanítókra inkább, mint a szakképzésben lévőkre, és az idősebbekre inkább, mint a fiatalabbakra. Ugyanakkor némi kétséget ébreszt a kutatóban a tény, hogy azok, akik itt rendre elköteleződni látszanak a tanulói önállóság mellett, válaszaik alapján az átlagnál nagyobb arányban foglalnak össze, szemléltetnek, gyakoroltatnak és ellenőriznek a tanórákon. Mintha a kérdésre adott válaszokat elsősorban valamilyen megfelelési vágy hajtotta volna. Éppen ezért nehéz – bár nem lehetetlen – elválasztani azok körét, akik szemlélete és gyakorlata koherens.

Érdemes összevetni a facilitátori attitűdöt a 21. századi online környezettel összefüggő kihívásokkal szemben mutatott nyitottsággal. (A tanulóknak teret adó attitűdökre utaló, illetve a 21. századi kihívásokat lehetőségként értékelő kijelentésekből is egy-egy főkomponenst hoztunk létre, ahol minél nagyobb az érték, annál inkább jellemző a pedagógusra, hogy az újmédia eszközeiben lehetőséget lát az iskolai tanításban, illetve annál jellemzőbb rá, hogy a tanulónak nagyobb önállóságot ad a tanulásban. Az egyik a technológiai, a másik a pedagógiai módszertani korszerűséget mutatja. Az eredményes tanítást e két tényező együttes jelenléte biztosítja).

A médiatanárokra mindkét – a 21. századi korszerű pedagógiára utaló – attitűd jellemző (lásd 2. ábra). Az informatikatanárok is nyitottak a 21. századi kihívásokra, de rájuk a facilitátori attitűd jóval kevésbé jellemző. A legkevésbé nyitott a beosztott pedagógus, és ami meglepőbb, a facilitátori attitűd is kevésbé jellemzi. Vagyis egy „tanáriban" statisztikai értelemben a médiatanárok attitűdje és pedagógiai gyakorlata áll a legközelebb ma egy iskolában a 21. századi oktatás követelményeihez. Ez részben a tárgy komplexitásából következhet, részben a gyorsan változó médiavilágra adható oktatási-pedagógiai kihívásokhoz szükséges tanári rugalmasságból, adaptációs készségből, továbbá abból is, hogy a médiaoktatást nem merevíti bármiféle rögzült tanítási hagyomány, hogy a médiaoktatás kihívása az innovációra érzékenyebb pedagógusokra „talált rá". Mindezt figyelembe véve célszerűnek látszik a médiapedagógiába, médiaoktatásba és tanárképzésbe a jelenleginél jóval többet invesztálni.



2. ábra. A facilitátori attitűd faktor *(Megjegyzés: N = 1009; a faktorok 0 átlagú és változó szélsőértéket felvevő változók, ahol minél nagyobb az érték, annál inkább jellemző a faktor által megjelenített terület)*

[1] Ez az összefüggés akkor is fennmarad, ha iskolatípusra és pozícióra kontrollálunk.

A pedagógusi gyakorlat

A tanári attitűdök mellett igen fontos információt hordoz a konkrét pedagógusi tevékenységek feltárása. A tanórai gyakorlatot illetően válaszaik alapján a megkérdezett pedagógusok az órák többségében összefoglalják az előző óra anyagát, illetve ellenőrzik a diákok (munka)füzeteit és házi feladatát – ezek a tevékenységek kapták a legmagasabb gyakorisági pontszámot. Az utóbbi egyébként inkább az általános iskolákban tanító pedagógusokra jellemző. A lista másik végén olyanok szerepelnek, mint a kiscsoportos feladatmegoldás, az internet vagy mobiltelefonos applikációk használata a tanórai feladatokhoz, végül pedig a projektmunkák alkalmazása. A médiatanárokról elmondható, hogy tanóráikon a diákoknak az átlaghoz képest többször kell kiscsoportban feladatokat megoldaniuk, gyakrabban adnak projektfeladatokat, és diákjaik gyakrabban hívják segítségül az internetet vagy a mobil applikációkat a feladatmegoldások során, miközben ők ritkábban ellenőrzik a diákok (munka)füzeteit, házi feladatát.

A tanórai tevékenységek mellett a pedagógusok tanításukat érintő digitális aktivitásait is vizsgáltuk. A digitális technikákat jellemzően adminisztrációra és illusztrálásra használják, az interaktívabb és kreatívabb használat még nem jellemző. A pedagógusoknak több mint 70 százaléka használja az elektronikus naplót és a digitális táblát és kommunikál elektronikusan a diákokkal (lásd 1. táblázat). A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok. A tanárok mintegy 40 százaléka használ digitális táblára fejlesztett tananyagot és készít fotót vagy filmet tanítási célra, míg digitális tananyagot szinte soha nem fejlesztenek (csupán a minta 5,1%-a mondta, hogy rendszeresen végez ilyen tevékenységet). A pedagógusok egyötöde tartozik abba a körbe, ahol létre is hoznak digitális tartalmakat a digitális táblára. A pedagógusok másik ötöde egyáltalán nem használ digitális táblát. A pedagógusok maradék hatvan százaléka a digitális táblát passzívan használja, nem hoz létre tartalmakat hozzá. Ezek után nem meglepő, hogy a még kevésbé elterjedt digitális keretrendszereket a pedagógusok többsége (65,1%) soha nem használja (és csak 4,4%-uk rendszeresen), valamint saját honlapot vagy szakmai blogot sem működtet (82,3%, vö. 6,6%-uk rendszeresen).

A tanórai tevékenységek mellett a pedagógusok tanításukat érintő digitális aktivitásait is vizsgáltuk. A digitális technikákat jellemzően adminisztrációra és illusztrálásra használják, az interaktívabb és kreatívabb használat még nem jellemző. A pedagógusoknak több mint 70 százaléka használja az elektronikus naplót és a digitális táblát és kommunikál elektronikusan a diákokkal (lásd 1. táblázat). A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok. A tanárok mintegy 40 százaléka használ digitális táblára fejlesztett tananyagot és készít fotót vagy filmet tanítási célra, míg digitális tananyagot szinte soha nem fejlesztenek (csupán a minta 5,1%-a mondta, hogy rendszeresen végez ilyen tevékenységet).

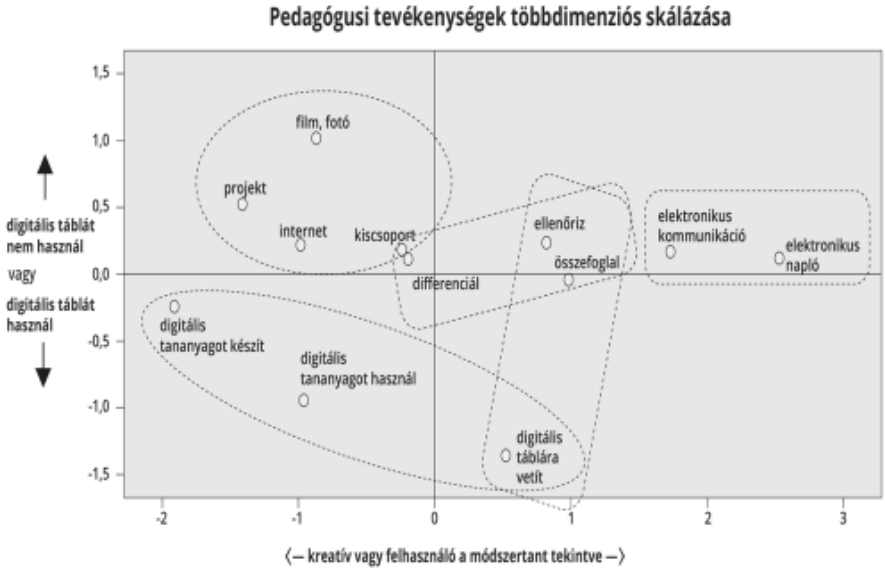
1. táblázat. Az újmédia és infokommunikációs eszközöket gyakran használók aránya tevékenységtípusonként és beosztás szerint, %, 2018, N = 1054 (Azok aránya, akik rendszeresen vagy gyakran csinálják az alábbi tevékenységeket)

Tevékenységek	Igazgató	Igazgató-helyettes	Osztály-főnök	Beosztott pedagógus	Média tanár	Informatika-tanár	Összesen
Elektronikus napló rendszeres használata	90	93	94	91	92	94	93
Tanulócsoporttal, szülőkkel való szakmai, elektronikus kommunikáció (email vagy Facebook)	78	78	87	74	95	80	82
Digitális tábla használata vetítésre	79	79	66	66	77	72	69
Film vagy fotók készítése tanítási célra	39	35	43	38	74	39	41
Digitális táblára fejlesztett tananyag használata	38	40	39	33	29	40	37
Digitális táblára tananyag készítése, szoftverkészítés	23	18	21	18	18	33	21
Digitális keretrendszer (Classflow, XClass) vagy meglévő szoftverek használata (pl. GeoGebra)	21	12	14	17	21	46	19
Saját honlap működtetése vagy szakmai blog írása	29	11	8	8	23	18	12

A kreatívabb és modern eszközhasználat az informatika- és médiatanárokat jellemzi leginkább. Az intézményvezetők elsősorban a digitális tábla használatában tűnnek ki, míg az osztályfőnökök az elektronikus napló használatában és az elektronikus kommunikációban. Feltűnő, hogy a beosztott tanárok meglehetősen elmaradnak a digitális eszközök használatában, és az is elmondható az adatok alapján, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokat alacsonyabb digitális aktivitás jellemzi, mint a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítókat.

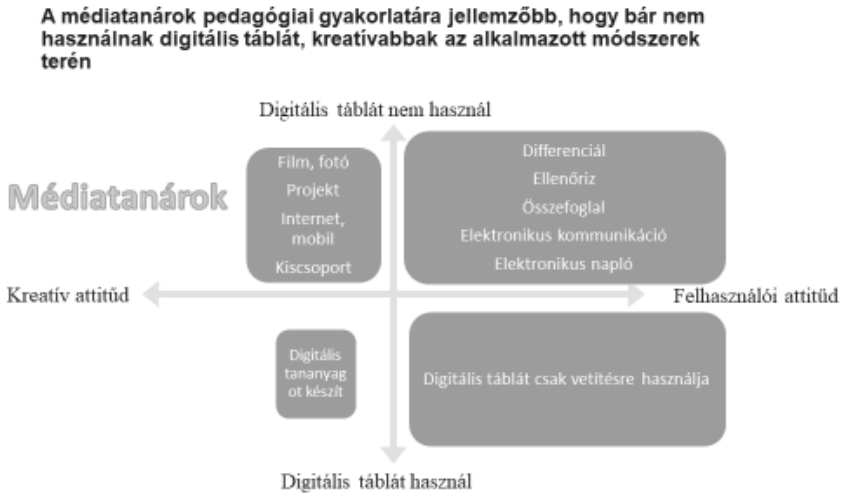
A pedagógusok osztálytermi gyakorlata és az infokommunikációs eszközök használata alapján a többdimenziós skálázás módszerével megpróbáltuk a pedagógusi tevékenységcsoportok mögötti dimenziókat feltárni (lásd 3. ábra). Ez alapján a tevékenységek egyik dimenzióját az alkotta, hogy a pedagógus módszerében kreatív-e vagy nem, a másik dimenziót pedig az, hogy inkább digitális vagy nem digitális módszereket használ. Eszerint a nem pusztán digitális, de kreatív módszertani csoportot alkotja az internet és mobiltelefon használata a tanórákon, a projektmódszer, a filmek és fotók készítése és használata, a kiscsoportos foglalkozások. A kreatív, de zömmel digitális módszertant használók csoportjába került a digitális tananyag készítése és a digitális tananyag használata. A digitális táblára vetítés a digitális technikát is használó, de nem kreatív, passzív pedagógusi magatartás. Az a tény, hogy a digitális tábla használata kerülhet a kreatívabb vagy kevésbé kreatív körbe, jelzi, hogy a pedagógusok egy része kreatívan, nagyobbik része inkább nem kreatívan használja ezt az eszközt. A hagyományos pedagógusi

repertoár a nem kreatív és nem digitális négyzetben foglal helyet. Az elektronikus napló és kommunikáció pedagógusi tevékenységcsomag egyértelműen a kreatív – nem kreatív tengely nem kreatív oldalán foglal helyet, de nem tekinthető sem digitális, sem nem digitális eszköznek. Az ábrán bejelöltük azt a klaszterelemzéssel kapott csoportot is, ahol a digitális tábla használata az ellenőrzés és összefoglalás tevékenységeivel jár együtt. Ez a csoport így sajátos ellentétpárja a digitális táblát kreatívan használó csoportnak, mert bár alkalmaznak digitális technikát, de alapvetően nem hoznak létre saját tartalmat. Passzív felhasználó jellegű attitűd jellemzi a pedagógust, ahol az új technológia elsősorban az illusztrálást szolgálja.



3. ábra. Pedagógusi tevékenység többdimenziós skálázása

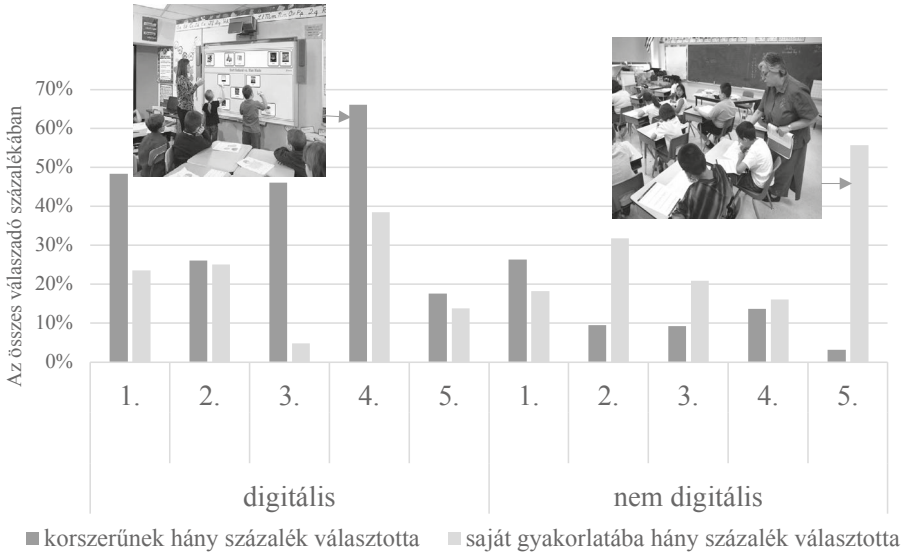
Az általános iskolai pedagógusokra a hagyományos ellenőrző és illusztráló tevékenységek a jellemzők, míg a középfokú iskolákban az elektronikus napló és az elektronikus kommunikáció. A médiatanár és az informatikatanár egyaránt kreatívabb (lásd 4. ábra), de míg az informatikatanárokra ez az eszközhasználatban, addig a médiatanárokra pedagógiai módszereikben is jellemző. Sajnálatos, hogy a beosztott pedagógusok sem az eszközhasználatban, sem pedagógiai módszereikben nem tűnnek korszerűeknek. Ez különösen a COVID-járvány közepette felerősödő digitális tanrend biztosítása szempontjából tűnik erős kockázatnak.



4. ábra. Médiatanárok pedagógiai gyakorlata

Korszerű tanulási környezet

A pedagógiai attitűdök és gyakorlatok közötti összhangot 10 osztálytermi fénykép segítségével próbáltuk felmérni. A 10 osztálytermi fotó fele hagyományos, másik fele digitális környezetű volt, de ezen belül mindkét csoportban voltak a hagyományos, frontális módszert, illetve a korszerűbb, kooperatív módszereket képviselők. A pedagógusoktól azt kérdeztük, hogy milyen tanulási környezeteket tekintenek a legkorszerűbbnek és melyek a legjellemzőbbek tanítási gyakorlatukban (maximum hármat választhattak). Az a hipotézisünk, hogy a pedagógus nehezen tud különbséget tenni korszerű technikai felszereltség és korszerű pedagógiai módszertan között, sajnos beigazolódott. A legkorszerűbb kiválasztásakor a top háromba csak digitális tanulási környezetek kerültek, legtöbben a digitális táblával rendelkező, de kevésbé korszerű tanulási környezetet választották (lásd 5. ábra). A gyakorlatukra legjellemzőbb képek esetében az első háromba pedig két nem digitális és egy digitális került be. Ennél a kérdésnél kevésbé voltak koncentráltak a válaszok, többféle tanulási környezetet választottak, mint a korszerűeknél, ugyanakkor a tanítási gyakorlatukra legjellemzőbb tanulási környezetnek az általuk is legkorszerűtlenebbnek tartott hagyományos frontális módszert jelölték meg a válaszadók.



5. ábra. A legkorszerűbbnek tekintett és a gyakorlatban legtöbbször előforduló tanulási környezetek, a pedagógusi válaszok százalékában, %, N = 1020

A pedagógusok 38 százalékára jellemző, hogy tanítási gyakorlatként a leghagyományosabb frontális osztálytermi fotót jelölte meg, a legkorszerűbbnek pedig a digitális táblát is tartalmazó, de módszereiben hasonlóan frontális osztálytermi fotót. Erre a körre minden bizonnyal igaz, hogy elsősorban a technikában látja a módszertani megújulást. Ha megnézzük, hogy milyen pedagógusi aktivitás jellemző erre a körre, akkor azt láthatjuk, hogy éppen a korszerű pedagógusi repertoár a legkevésbé jellemző rájuk.

A különböző módszertani kultúrával rendelkező pedagógusok megítélése a médiaműveltséget illetően is szignifikánsan eltér. A digitális táblát használók számára a médiaműveltség jellemzően nem jelent kommunikációs képességet, kapcsolattartást másokkal. Ez talán arra is utalhat, hogy ezen pedagógusok számára a kommunikáció nem jelent kiemelt értéket, hiszen a digitális tábla használata, ami gyakran a frontális módszer digitális változata és illusztrációs célokat szolgál, nem ad teret a diákok interaktivitásának, csoportmunkájának, kommunikációjának. A hagyományos módszereket használók számára pedig jóval kevésbé jelenti a médiaműveltség kreatív tartalmak létrehozását, ami megint utalhat arra, hogy ez a terület az ő pedagógiai tevékenységüktől is távol áll. Ugyanakkor a médiaműveltség fejlesztése az ő számukra korszerű pedagógiai módszert jelent, ami ezek szerint nem igazán kapcsolódik össze a kreativitással. A korszerű pedagógusi repertoárral rendelkező tanárok számára a médiaműveltség fejlesztése nagyobb arányban jelenti a többiekhez képest a kommunikációt és a korszerű pedagógiai módszert.

A pécsi médiatanszéken tartott fókuszcsoportos beszélgetésen a bemutatott iskolai pillanatfelvételek közül az oktatók döntő többsége a tanulási szituáció alapján választott képet. A megszólalók véleménye szerint nem a digitális eszközök túlsúlya, hanem a tanulók közötti interakciót lehetővé tevő tanulásszervezési mód jelenléte mérvadó a korszerű tanulási környezet meghatározásában. Azok a tanulási környezetek harmonizálnak a leginkább a korszerűség fogalmával, amelyek nem frontális munkát ábrázolnak, hanem kooperatív helyzetet, és az interaktív tábla, illetve egyéb számítástechnikai eszközök használatát mutatják.

A megszólaló egyetemi oktatók véleménye szerint nem nevezhetjük korszerűnek azt a tanulási környezetet, amely digitális eszközöket használ ugyan, de az újmediális környezet egyfajta sterilitást hoz létre. Olyan tanulási szituációk jönnek létre, ami az új eszközök korai használatára volt jellemző, mint ahogyan az iskolatévét használták a 70-es években. Szerintük másfajta, nem technikai, hanem mentális váltás/változás kell ahhoz, hogy a tanárok valahogy kiengedjék kezük közül a kontrollt. Az újfajta eszközök jellemzően a megszokott, bevett tanári gyakorlatba épülnek be, ha valaki frontálisan tanít főként, akkor az újmédia is ezt fogja erősíteni.

A terepen lévő pedagógusokra kevésbé jellemző ez a korszerű szemlélet. A miskolci és pécsi pedagógus fókuszcsoportos beszélgetésen – a kvantitatív vizsgálat eredményhez hasonlóan – a digitális tábla „nyert". A megszólalók a digitális eszközök jelenlétét és használatát – különösen az interaktív táblát – természetesnek tartják.

> „Nálunk elvárás, hogy digitális módszerekkel tanítson az ember. Ez nem azt jelenti, hogy 45 percig digitális tartalom, de minden órában legyen digitális tartalom."

Visszakérdezésre, hogy valóban megvan-e a kollégáknak a digitális tábla használatához szükséges kompetenciája, pontosítanak: a tábla használata sokszor a „vetítővászon" funkcióban merül ki („az okostáblával lenne mit kezdenünk, de nincsenek hozzá programjaink, és azt még nem tanultuk meg, hogyan kell írni, hogyan kell megszerkeszteni"; „arra vetítünk, vagy az internetet oda hozzuk elő").

A korszerű tanulási tér nem jellemző a magyar gyakorlatra. Hiába igényli a médiaoktatás a szabad tér használatot, ha viszonylag szűk az órakeret és az iskolák fizikai adottságai messze állnak az ideálistól. A médiatanárok legtöbbje arról számolt be, hogy zsúfolt tanteremben szoronganak a gyerekek, mintegy 30-an, és többnyire frontálisan zajlik az oktatás:

A különböző módszertani kultúrával rendelkező pedagógusok megítélése a médiaműveltséget illetően is szignifikánsan eltér. A digitális táblát használók számára a médiaműveltség jellemzően nem jelent kommunikációs képességet, kapcsolattartást másokkal. Ez talán arra is utalhat, hogy ezen pedagógusok számára a kommunikáció nem jelent kiemelt értéket, hiszen a digitális tábla használata, ami gyakran a frontális módszer digitális változata és illusztrációs célokat szolgál, nem ad teret a diákok interaktivitásának, csoportmunkájának, kommunikációjának. A hagyományos módszereket használók számára pedig jóval kevésbé jelenti a médiaműveltség kreatív tartalmak létrehozását, ami megint utalhat arra, hogy ez a terület az ő pedagógiai tevékenységüktől is távol áll. Ugyanakkor a médiaműveltség fejlesztése az ő számukra korszerű pedagógiai módszert jelent, ami ezek szerint nem igazán kapcsolódik össze a kreativitással. A korszerű pedagógusi repertoárral rendelkező tanárok számára a médiaműveltség fejlesztése nagyobb arányban jelenti a többiekhez képest a kommunikációt és a korszerű pedagógiai módszert.

„Ha lenne olyan kép, ahol dupla padokban zsúfoltan ülnek a diákok és mind egyfele néz, az lenne hasonló az én gyakorlatomhoz… de ez a klasszikus csoportmunka sem 45 percre van kitalálva" (budapesti médiatanár, gimnázium)

És hiába vannak jól átrendezhető terek, a kollegák többségét ez inkább zavarba hozza:

„…törekedtünk, hogy tanulási környezetben ösztönözzük a kooperációra a gyerekeket, de a tanárokat nagyon zavarta, hogy ez kommunikációra is ösztönzi a diákokat. Nálunk mindenhol van digitális tábla, még ott is, ahol nincs gép. Én nem vagyok a smartboardok híve semmilyen szempontból, az hogy tudok húzogatni valamit, tudok rá írni, ez max. két óra. Tanári előadáshoz jól használható, de a tanulókat nem motiválja jobban, mint a normál tábla két óránál több időre." (budapesti médiatanár, szakgimnázium)

Internetbiztonság és iskola

Az internethasználati problémák közül a legtöbb pedagógus (72%) digitális függőségekkel találkozott már iskolai praxisában, a kitöltők közel fele (48%) pedig az online zaklatást is megjelölte, hasonlóan az álhírekhez (lásd 2. táblázat). Legkevésbé az identitászavarral és a véleménybuborékkal találkoztak a pedagógusok, kevesebb, mint negyedük jelölte meg ezeket a jelenségeket – ez utóbbi kifejezés jelentésével feltehetően csak a médiatanárok vannak tisztában. Az online testképzavarral és gyűlöletbeszéddel nagyjából a pedagógusok harmada találkozott eddigi pályafutása során. Az igazgatók szignifikánsan többször kerültek már szembe az online zaklatás jelenségével, ez igaz a médiatanárokra is. A médiatanárok, úgy tűnik, jobban felismerik vagy azonosítják az újmédia használatából fakadó problémákat, ugyanis körükben a jelenségek több mint fele ismeretes volt tanári praxisukból. A médiatanárok továbbá többször azonosították már a digitális függőségeket, az online testképzavart, az identitászavart, és különösen a véleménybuborékot – esetükben ez a top háromba is bekerült.

Figyelemreméltó, hogy a szakképzésben átlagosan több problematikus jelenséggel találkoztak már az ott tanító pedagógusok az általános iskolákhoz és a gimnáziumokhoz képest. Ez a mintázat a problémákat egyesével szemlélve sem változik. Az online zaklatásra ez különösen igaz, az általános iskolákhoz (45,8%) és gimnáziumokhoz (45,8%) képest a szakképzésben tanító pedagógusok 57,5%-a találkozott a problémával.

Amikor általánosságban kérdeztünk rá, akkor a digitális médiakörnyezet iskolai kihívásainak megoldása terén a pedagógusok leginkább felülről várják a megoldást, az oktatásirányítás és az iskolavezetés irányából. Magukat középre helyezték, míg a diákok és a szülők felelősségét az utolsó két helyre sorolják, a kihívások megoldását pedig legkevésbé a diákok dolgának tartják. Ez érdekes kontrasztban áll azzal, hogy az előforduló konkrétabb problémák megoldása a pedagógusok többsége szerint elsősorban a szülők feladata lenne, őket az összes problémára nézve átlagosan a pedagógusok 60,3%-a említette (lásd 2. táblázat). Lényegében minden jelenségnél a szülők szerepelnek az első helyen; legnagyobb arányban a digitális függőségek megoldását várják tőlük a pedagógusok, míg legkevésbé a dezinformációknál támaszkodnának rájuk.

A legkevésbé megoldott jelenség a digitális függőség (lásd 2. táblázat), ami annak fényében különösen érdekes, hogy ezzel a pedagógusok legnagyobb része már találkozott – úgy érezhetik, hogy ez ellen az iskola önmagában nem tud tenni. Hasonlóan, inkább nem oldódott meg az online testképzavar, az identitászavar és a véleménybuborékba zártság problémája.

2. táblázat. Azok aránya, akik találkoztak már tanári/iskolai praxisukban az alábbi jelenségekkel, és annak megítélése egy ötfokú skálán, hogy mennyire megnyugtatóan oldódtak meg ezek a problémák (% és N), valamint, hogy a tanárokon kívül még kinek a feladata lenne a probléma megoldása, (%)

Jelenségek	Online zaklatás	Online gyűlölet-beszéd	Dezinformációk, álhírek	Vélemény-buborék	Digitális függőségek	Identitászavar	Online testkép-zavar	**N**
Pedagógusok	*Találkozott már tanári/iskolai praxisában az alábbi jelenségekkel?(%)*							
Mindenki	48	28	46	23	72	24	33	1020
ebből igazgató	68	23	52	15	72	21	31	87
médiatanár	**74**	23	59	**65**	87	39	**55**	37
informatika tanár	48	32	54	22	80	24	34	80
Ha igen, mennyire megnyugtatóan oldódtak meg ezek a problémák?(ötfokú skála)								
	3,86	3,22	3,29	2,86	**2,53**	2,76	2,73	
Szereplők	*Ön szerint az alábbi iskolában előforduló problémáknál (általában véve a tanárokon kívül) a felsorolt szereplők közül kinek a feladata lenne elsősorban a megoldás? (Max. kettőt jelölhet.)*							**Átlag**
Szülő	59,2	52,1	44,0	55,1	**76,9**	**67,4**	**67,1**	60,3
Iskola-pszichológus	40,4	26,1	11,3	25,7	43,2	**63,4**	**65,1**	39,3
Osztályfőnök	38,1	**39,0**	**42,5**	38,4	21,2	17,9	18,5	30,8
Tanuló	12,8	13,7	15,8	16,1	**26,7**	16,1	18,2	17,1
Médiatanár	5,7	9,6	**34,7**	**23,0**	7,2	5,1	4,0	12,7
Intézmény-vezető	16,9	**26,5**	19,0	7,2	3,0	2,7	1,6	11,0
Iskolai szociális munkás	6,9	**8,2**	3,9	4,3	3,5	5,3	4,3	5,2
Egyéb	3,9	3,4	**5,8**	3,6	1,6	2,0	2,8	3,3

Megjegyzés: N = 1020, a táblázatban azok arányát tüntettük fel, akik az adott szereplőt választották egy-egy problémánál. Mivel két szereplőt is választhattak, ezért az oszlopokban szereplő százalékok összege nagyobb 100%-nál. Szürkével jelöltük azokat a szereplőket, akik az adott oszlopban szereplő problémánál a legtöbbször lettek kiválasztva (első három). Vastaggal szedtük azokat a jelenségeket, amelyek megoldására az adott sorban lévő szereplőt legtöbbször választották.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pedagógus hogyan ítéli meg saját internethasználatának kockázatait. A pedagógusok 14 felsorolt válaszlehetőség közül választhattak ki maximum hármat mind saját magukra, mind a diákokra nézve (ugyanabból a 14 opcióból választhattak mindkét esetében).

A pedagógusok saját internethasználatukkal kapcsolatban az adatvédelmi problémákat jelölték meg a legsúlyosabb kockázatként (lásd 6. ábra). Ezt követi a mozgásszegény életmód és az időpazarlás, majd az az opció, hogy nincsenek súlyosabb kockázatok (!), ötödikként pedig a megtévesztő vagy káros tartalmakkal való találkozást emelték ki.

Együttmozgás figyelhető meg egyfelől az adatvédelmi problémák említésében, azok mind a diákok, mind a saját kockázatok között megjelennek, méghozzá első helyen, másfelől a megtévesztő vagy káros tartalmakkal való találkozás esetén (lásd 6. ábra).

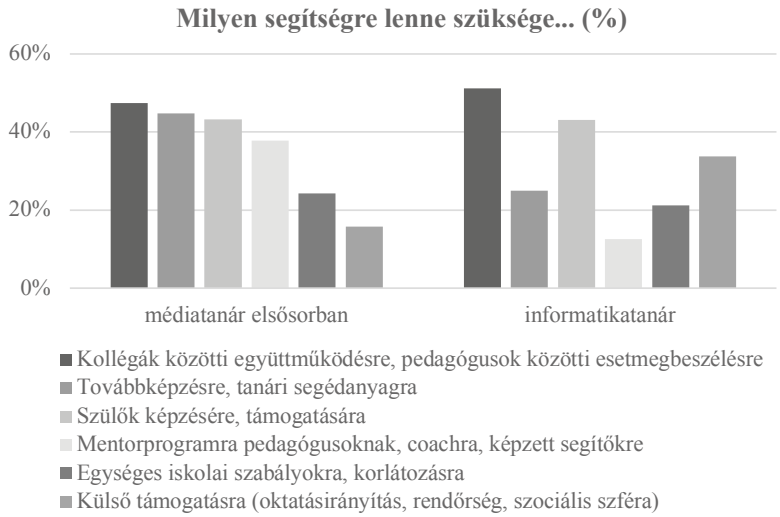
Ezzel ellentétben a függőség és az időpazarlás éppen ellentétesen viselkedik, miközben ugyanazt a jelenséget ragadják meg, csak kissé másként: a pedagógusok az időpazarlást magukra nézve látják inkább kockázatnak, míg a diák esetében a függőséget jelölték meg többen. Többváltozós elemzéssel kimutatható, hogy ez a két csoport nagyjából egybe is esik: akik a diákot internetfüggőnek tekintik, azok magukkal szemben kevésbé reflektívek, csak az időtényezőt veszik figyelembe. Ez valahol érthető is, gondolhatnánk, a felnőttek magabiztosabbak, ezért náluk nem akkora a függőség kialakulásának veszélye.

6. ábra. A pedagógusok megítélése az internethasználati kockázatokról

Az internethasználat kockázatainak megítélése mind a tanulókra, mind saját magukra nézve néhány kockázatcsoportra vonatkozóan szignifikánsan eltér a különböző pedagógiai tevékenységeket végző tanárok közt. Az adatvédelemmel kapcsolatos kockázatokat jóval inkább érzékelik a digitális eszközöket használó pedagógusok, mint a csak hagyományos eszközökkel élők. A korszerű pedagógiát művelők a manipuláció kockázatát nagyobbra értékelik, mint a többiek, míg a hagyományos pedagógiát gyakorlók a kontrollálatlanság vagy a személyiségtorzulás kockázatát értékelik magasabbra. Az elektronikus napló és kommunikáció terén aktívabb pedagógusok pedig a káros tartalmak kockázatát kisebbre becsülik, mint a többi csoport. Érdekes módon a korszerű és kreatív digitális technikát is tartalmazó pedagógiai módszerekkel élő pedagógusok (ebbe a csoportba tartoznak a médiatanárok is) a függőség és az időpazarlás kockázatát jóval kisebbre becsülik, ami talán azt mutatja, hogy a tudatos médiafogyasztással mindkét kockázat kellőképpen kezelhető.

Arra a kérdésre, hogy milyen segítségre lenne szükségük az internethasználat kockázatainak eredményesebb iskolai kezelésében, a média- és informatikatanárok számára a kollégák közötti együttműködés, esetmegbeszélés hasonlóan fontosnak mutatkozott, míg az egységes iskolai szabályok és korlátozások nem nyújtanának számukra különösebb segítséget. Mindazonáltal megfigyelhető egy érdekes különbség: míg az informatikatanárok előnyben részesítenék azokat a módszereket, amelyek esetében az ő személyes bevonódásukra nincs különösebben szükség – így a külső támogatást (oktatásirányítás,

rendőrség, szociális szféra) és a szülők képzését; addig a médiatanárok szívesen vennének olyan segítségeket is, amelyek megkívánják az ő aktívabb részvételüket, így továbbképzést, tanári segédanyagot és pedagógusoknak szóló mentorprogramot, coachingot (lásd 7. ábra). Mindezek a különbségek felvetik a kérdést, hogy a kollégák közötti együttműködés alatt – amely többleterőforrást kíván a pedagógusoktól – ugyanazt értik-e a médiatanárok és az informatikát tanítók.



7. ábra. Milyen segítségre lenne szükség?
(Megjegyzés: médiatanárok: N1 = 37, informatikatanárok: N2 = 80)

Ebből a szempontból különösen érdekes, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések során arra is egyértelműen fény derült, hogy ez a két csoport, a média- és informatikatanárok nem kommunikálnak egymással, legtöbbször az órakeret/idő hiánya miatt. A szakpolitikai lépések tervezésekor tehát érdemes lehet kiaknázni az informatikaoktatók és a médiatanárok együttműködésre vonatkozó igényeit, illetve összekötni ezt az informatikatanárok médiatudatosságának fejlesztésével.

Amivel jól láthatóan jóval kevésbé tudnak mit kezdeni a pedagógusok, az a zaklatás és függőség problémái. Ezek azok a témák, amelyek tabusítódnak, és általában a fókuszcsoportos beszélgetéseken is többszöri rákérdezéssel lehetett csak ezekről információt nyerni. A beszélgetések során előjövő zaklatási problémák szinte soha nem oldódnak meg, kívül kerülnek az iskola falain, és oda nem is csatolódik vissza az információ. Mint ahogy azt is egyöntetűen vallották a megkérdezettek, hogy ezekre a pedagógiai helyzetekre nincsenek felkészítve a tanárok.

> „Online zaklatás van, az a kérdés, mikor és hogyan derül ki. Nem a médiatanárhoz, hanem a tanárhoz ér el. Én tudok olyan esetről, ami eljutott hozzánk és borzasztóan nehéz volt vele mit kezdeni, a kimenetét nem is tudjuk. Az volt a legmegdöbbentőbb, egy iskolai diákot iskolán kívülről zaklató személy története, hogy amikor a történet eljutott azokhoz a külső szereplőkhöz, akiknek ezt kezelni kell, akkor az iskola ebből teljesen kirekesztődött, és semmilyen visszacsatolás nem volt erről. Kiderült pár tanár számára, úgy hogy szólt a zaklatott, hogy nem tudja eldönteni, hogy ami zajlik, az vicc, vagy több ennél. És durva zaklatás volt. Próbáltuk megtalálni a forrását,

de a tanuló is azzal szembesült, hogy ha ebből ügy lesz, akkor eljut a rendőrséghez, amit nem biztos, hogy akart. Ha eljutunk a pszichológushoz, akkor ő azzal traktál minket, hogy ő nem teheti meg, hogy ezt nem jelenti. Szóval ezt az emberi részét nem látom, hogyan lehet kezelni. Végül eljutott a rendőrségig, onnantól kezdve viszont az iskola nem kapott visszacsatolást. A szülők erről nem tudtak, tudnak. A pszichológustól került ki és lett ügy. Ha a diák szeretné, elmondhatná, hogy hol tart, de úgy látom, olyan nagyon nem akarja. Ilyen ügyből biztos van több száz, csak nem tudunk róla. A diákok kommunikációjában is benne van a zaklatás, mert az élőbeszédben is benne van." (budapesti médiatanár, gimnázium)

„Online zaklatás van, az a kérdés, mikor és hogyan derül ki. Nem a médiatanárhoz, hanem a tanárhoz ér el. Én tudok olyan esetről, ami eljutott hozzánk és borzasztóan nehéz volt vele mit kezdeni, a kimenetét nem is tudjuk. Az volt a legmegdöbbentőbb, egy iskolai diákot iskolán kívülről zaklató személy története, hogy amikor a történet eljutott azokhoz a külső szereplőkhöz, akiknek ezt kezelni kell, akkor az iskola ebből teljesen kirekesztődött, és semmilyen visszacsatolás nem volt erről. Kiderült pár tanár számára, úgy hogy szólt a zaklatott, hogy nem tudja eldönteni, hogy ami zajlik, az vicc, vagy több ennél. És durva zaklatás volt. Próbáltuk megtalálni a forrását, de a tanuló is azzal szembesült, hogy ha ebből ügy lesz, akkor eljut a rendőrséghez, amit nem biztos, hogy akart. Ha eljutunk a pszichológushoz, akkor ő azzal traktál minket, hogy ő nem teheti meg, hogy ezt nem jelenti. Szóval ezt az emberi részét nem látom, hogyan lehet kezelni. Végül eljutott a rendőrségig, onnantól kezdve viszont az iskola nem kapott visszacsatolást. A szülők erről nem tudtak, tudnak. A pszichológustól került ki és lett ügy.

Összegzés

A médiaoktatást fontosnak vélik az intézményvezetők, de a médiatudatosság fejlesztésével már kevésbé elégedettek. A médiaműveltséget leginkább kritikai-szelekciós képességnek tekintik, és jól kitapinthatóak a pedagógusok körében azok az aggodalmak, amelyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak.

A pedagógusok véleménye nem mindig tűnik koherensnek. Ha összevetjük, hogy iskolatípusonként mit válaszolnak az intézményvezetők, olyan képet kapunk, ahol az általános iskolától a szakképzésen át a gimnáziumig mintha csökkenne a fatalizmus, és növekedne a szakmába vetett hit. Az általános iskolák vezetői jóval nagyobb mértékben gondolják, hogy a digitális kompetenciákat autodidakta módon sajátítják el a fiatalok, és hogy a médiaműveltséget nem lehet médiahasználattal érdemben fejleszteni. Ugyanakkor ugyanők gondolják azt is, hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciák fejlesztésére lenne szükség. Nemcsak inkoherenciát tapasztalhatunk a fejekben, de bizonyos reflektálatlanságot és zavart is. A tanulói autonómia és a hagyományos, instruktív pedagógiai szemlélet kéz a kézben jár. Az internethasználat kockázatai

terén a pedagógusok a saját túlfogyasztásukat nem érzékelik függőségként, a tanulóknál annál inkább. A szülővel való kapcsolat is ambivalens, különösen a hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai gondolják azt, hogy a szülők nem tartják fontosnak a médiaoktatást. A problémák megoldása esetén gyakran hárítanak, hol felülre, az oktatásirányítás felé, hol a család, szülő felé. Kétséges, hogy a szülők bevonása vagy a kollegák közötti együttműködés igénye mennyire valós, amikor többségében olyan megoldásokra vágynak, ami nem igényel a pedagógus részéről különösebb erőfeszítést. Ráadásul a kollegákkal együttműködni kész pedagógusok többsége saját pedagógiai gyakorlatában nem kooperál a tanítványaival, nem alkalmaz tanulókat aktivizáló módszereket.

Különösen riasztó, bár a korábbi eredményeket látva nem meglepő, hogy az általános iskolai képzésben dolgozó fiatal pedagógusok kompetenciái, attitűdjei nagymértékben elmaradnak a 21. századi elvárásoktól. Látva, hogy a pedagógustársadalom rohamosan elöregszik, az általános iskolai képzés színvonala rövid időn belül lezuhanhat, amennyiben nincs megfelelő szintű és mértékű utánpótlás.

Szomorú kép rajzolódik ki az adatokból, miszerint minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A digitális technikák használata ebben a közegben jóval ritkább, mint a heterogén vagy nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítók esetében. Ráadásul a differenciálás annál gyakoribb, minél hátrányosabb a közeg, ami – más, osztálytermi megfigyelést is tartalmazó kutatások eredményei alapján – inkább arra utal, hogy a differenciálás gyógypedagógiai célzatú, nem feltétlenül a módszerekben, inkább az elvárásokban (azok leszállításában) ölthet testet.

Szomorú kép rajzolódik ki az adatokból, miszerint minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A digitális technikák használata ebben a közegben jóval ritkább, mint a heterogén vagy nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítók esetében. Ráadásul a differenciálás annál gyakoribb, minél hátrányosabb a közeg, ami – más, osztálytermi megfigyelést is tartalmazó kutatások eredményei alapján – inkább arra utal, hogy a differenciálás gyógypedagógiai célzatú, nem feltétlenül a módszerekben, inkább az elvárásokban (azok leszállításában) ölthet testet.

Szomorú az is, hogy a médiaoktatás szinte ismeretlen a szakképzésben. Leginkább a szakképzésre jellemző az is, hogy a médiaműveltséget megfeleltetik a digitális eszköztudással. Ez a fajta technokrata szemlélet azért sem tűnik igazán célravezetőnek, mert az internethasználati kockázatok minden típusára igaz, hogy szignifikánsan a szakképzés találkozik leginkább ezekkel. És ezek a kockázatok, mint láttuk, elsősorban nem technológiai jellegűek.

A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való lépést a digitális tábla pusztán illusztrációra való használata jelenti. Az eszköz és módszertan közötti megkülönböztetés hiánya reflektálatlan pedagógiai gyakorlatra utal. Az újszerű eszközök korszerű használata leginkább a médiatanárokra jellemző, akik viszont zömében a jobban szituált városi gimnáziumokban, általános iskolákban tanítanak.

A médiatanár és az informatikatanár komoly szövetségesei lehetnének egymásnak a tudatos médiahasználat fejlesztésében. A pedagógusok tőlük várják leginkább ennek

megoldását, és a 21. századi kihívásokra mindkét csoport kellőképpen nyitott. Mindkét csoport kreatívan használja az új eszközöket (bár ebben a médiatanárok kiemelkednek), és egyaránt igényelnék a tanárok közötti együttműködést, valamint képzést. A médiatanárok mentorálást, komplex szemléletváltásra épülő képzést, új tananyagokat, az informatikatanárok pedig tantárgypedagógiai továbbképzéseket. Ugyanakkor a gyakorlatban ez a két csoport nem igazán kooperál, ennek akadályait pedig érdemes lenne felderíteni, mert bizonyosan nem pusztán az időkorlát az oka.

A médiaműveltség vagy a tudatos médiahasználat sokrétegű fogalom. Fejlesztése az iskolákban egyaránt igényli a kognitív kompetenciák mellett az érzelmi intelligenciát is fejlesztő korszerű kooperatív pedagógiai módszereket és az újmédia kreatív használatát. E tekintetben leginkább a médiatanárok járnak elöl, érdemes lenne tehát ezt a csoportot dinamizálni. Azáltal viszont, hogy a médiaoktatás racionális keretbe helyeződik, és a pedagógusok számára elsősorban ismeretek átadását és médiatartalmak kritikus értelmezését, valamint tartalmak létrehozását jelenti, nagyon hiányzik – még a médiatanárok gyakorlatában is – annak a területnek a fejlesztése, ami szükséges lenne ahhoz, hogy a kiterjedt és globális kommunikáció terén a gyerekek ne sérüljenek, vagyis az érzelmeké. Nem véletlen, hogy az internethasználat kockázatai közül legkevésbé azzal tud az iskola valamit kezdeni, ami a tanuló pszichéjét érinti. Az iskola hárítja magától az emocionális elemeket, pedig a személyiségfejlesztés, a közösségi élményszerzés egyik legjobb terepe éppen a médiaoktatás lehet.

Kérdőívvel nehéz felderíteni a valós gyakorlatokat. Ugyanakkor az egymásnak ellentmondó válaszok alapján kirajzolódik egy meglehetősen bizonytalan, kevéssé reflektív és az újmédia eszközeihez ambivalensen viszonyuló pedagógustársadalom. Ebben a körben a médiatanárok kis létszámú csoportja kiemelkedni látszik. Szemléletük és gyakorlatuk jó kiindulópont lehet a 21. századi pedagógiai szemléletváltáshoz. Ehhez mindenképpen érdemes lenne közelebbről is megismerni e csoport valós gyakorlatát, osztálytermi megfigyelések és egyéb kvalitatív módszerek segítségével.

Irodalom

Bowden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation, 57*(2), 218–259. DOI: 10.1108/eum0000000007083

Buckingham, D. (2005). *Médiaoktatás.* HSA-ÚMK-ZSKF.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy.* Wiley Computer Pub.

Hartai László (2016). Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás? *Neveléstudomány, 4*(2), 5–28.

Lénárd András (2020). Digitális kultúra. *Tanító, 58*(5–6), 12–16. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/nat-2020-lnrd-andrs-digitlis-kultratant-20205-6..pdf Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.

Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája, Digitális Jólét Program (2016). https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dgys-magyarorszag-digitalis-gyermekvedelmi-strategiaja Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.

Nagy Krisztina (2016): Literacy és felhasználói tudatosság. *Infokommunikáció és jog, 13*(65), 17–21.

NAT (2012). *Magyar Közlöny,* június 4., 66. szám. 10635–10847.

NAT (2020). *Magyar Közlöny,* január 31., 17. szám. 290–446.

OECD (2018). *PISA. Country note, Hungary*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.

Rajnai Richárd (2020). Mozgóképkultúra és médiaismeret az új NAT-ban. *EJO.* https://hu.ejo-online.eu/mediaoktatas/mozgokepkultura-es-mediaismeret-az-uj-nat-ban Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.

Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K. U. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter.* Springer Fachmedien.

Jegyzetek

[1] A kutatást Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája keretében a Digitális Jólét Nonprofit Kft megbízásából az Agape Alapítvány készítette a T-Tudok Zrt. vezetésével, a kutatásban részt vett: Németh Szilvia, Lannert Judit, Holb Éva, Rajnai Richárd. A nyitott kérdések elemzésében itt szeretnénk megköszönni Rajnai Richárd segítségét.

[2] https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf

[3] A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan (iskolatípusra, méretre és településtípusra) reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. Összesen 1020 teljes kitöltés volt, ebből 178 intézményvezető vagy helyettes, 842 beosztott pedagógus, ebből 46 médiatanár. A kvantitatív felmérés mellett fókuszcsoportos beszélgetéseket is folytattak médiatanárok és egyetemi oktatók körében.

[4] A meghatározást 1992-ben a National Leadership Conference on Media Literacy résztvevői dolgozták ki, Európában Sonia Livingstone nyomán terjedt el. Lásd: *Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, http://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy

[5] A kutatás 2018 telén zajlott, így még értelemszerűen nem tudott reflektálni a 2020-as COVID-járványra, de az akkor elindult ún. digitális munkarend az iskolákban még inkább rávilágított annak fontosságára, hogy az új technológia és a 21. századi tanár együttes jelenléte szükséges a sikeres oktatáshoz.

[6] http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC76061/lbna25581enn.pdf

[7] https://mta.videotorium.hu/hu/recordings/12812/informatika-a-matematikatanitas-modszertanaban

[8] http://old.mtakti.hu/file/download/ktik/ktik12_10_eletkor.pdf

Absztrakt

A tanulmány egy, a Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája keretében a Digitális Jólét Nonprofit Kft megbízásából végzett nagymintás kutatás adatai alapján azt vizsgálja, hogy a mai magyar iskolákban a pedagógusok mit értenek médiaműveltség alatt, hogyan értelmezik a 21. századi tanári szerepet, és milyen kockázatokat látnak az újmédia használatában. A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan (iskolatípusra, méretre és településtípusra) reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. Összesen 1020 teljes kitöltés volt, ebből 178 intézményvezető vagy helyettes, 842 beosztott pedagógus, ebből 46 médiatanár. A kvantitatív felmérés mellett fókuszcsoportos beszélgetések is történtek médiatanárok és egyetemi oktatók körében. A tanulmány rámutat arra, hogy a médiaműveltséget leginkább kritikai-szelekciós képességnek tekintik, és jól kitapinthatóak a pedagógusok körében azok az aggodalmak, amelyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak. Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való lépést a digitális tábla pusztán illusztrációra való használata jelenti. Az internethasználat kockázatai közül legkevésbé azzal tud az iskola valamit kezdeni, ami a tanuló pszichéjét érinti. Az iskola hárítja magától az emocionális elemeket, pedig a személyiségfejlesztés, a közösségi élményszerzés egyik legjobb terepe éppen a médiaoktatás lehet. Az egymásnak ellentmondó válaszok alapján kirajzolódik egy meglehetősen bizonytalan, kevéssé reflektív és az újmédia eszközeihez ambivalensen viszonyuló pedagógustársadalom. Ebben a körben a médiatanárok kis létszámú csoportja kiemelkedni látszik. Szemléletük és gyakorlatuk jó kiindulópont lehet a 21. századi pedagógiai szemléletváltáshoz.