



RAJNAI RICHÁRD

A médiaoktatás gyakorlata a 21. századi Magyarországon

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányomban három kutatás eredményeinek összehasonlításával az elmúlt évtized magyar médiaoktatásának formai és tartalmi sajátosságait fogom bemutatni. Emellett szó lesz a médiatanárok által leginkább fontosnak tartott műveltségterületekről és tananyag-elemekről, illetve arról, hogy a konvergens médiakörnyezetben szerzett tanulói és tanári tapasztalat milyen hatást gyakorolt a médiaoktatás tartalmára.

Az elemzés során alapvetően a T-Tudok Oktatáskutató Központ szervezésében, 2018-2019 fordulóján megvalósult vizsgálatra támaszkodom (*Lannert és mtsai, 2019*),¹ mely a médiakompetenciák iskolai környezetben történő átadására koncentrált. A kutatás során kíváncsiak voltunk a tanárok és intézményvezetők médiaműveltséghez, illetve annak fejlesztéséhez kapcsolódó attitűdjeire, valamint a médiaoktatás tanórai és egyéb formáira is. Eredményeinket két korábbi kutatás tapasztalataival fogom összevetni azért, hogy az elmúlt évtized médiakörnyezetet és médiaoktatást érintő változásai kitapinthatóvá váljanak. Elsőként utalni fogok *Herczog Csilla* 2009-es vizsgálati eredményeire, melyek médiatanárokkal folytatott interjúk és médiaórák hospitálási naplói alapján születtek (2012). Ezt követően az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportjának 2015-ös, iskolai terepmunkán alapuló vizsgálatáról lesz szó (*Borbás és mtsai, 2015*). A három kutatásban közös a médiatanári praxisra irányultság, de eltérők az alkalmazott módszerek, kérdések és hangsúlyok, és ez bizonyos fokú korlátot jelentett az összehasonlítás során.

Kulcsszavak: *médiaműveltség, médiaoktatás, a tanítás gyakorlata*

¹A tanulmány szerzője a T-Tudok Oktatáskutató Központ által szervezett és lebonyolított kutatásba az adatfelvételt követően kapcsolódott be. Feladata alapvetően a kérdőívben szereplő – médiaműveltségre, illetve médiaoktatásra vonatkozó – nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzésére, kvantitatív adatokkal való összevetésére, illetve fókusz-csoportos beszélgetések elemzésére terjedt ki.

1. A MÉDIAOKTATÁS HELYE ÉS HELYZETE A KÖZNEVELÉS RENDSZERÉBEN

A magyar gyerekek médiaműveltsége iskolai környezetben történő fejlesztésének növekvő igénye az 1990-as évek közepén, a Nemzeti alaptanterv kialakításakor indította el azt a folyamatot, melynek eredményeként a médiaoktatás – alap- és középszinten is – 1997-től önálló tantárggyá vált (Hartai, 1998; Horváth, 2013).

A kezdeti, lelkesedéssel és innovációval teli szakasz közel egy évtizedig tartott. Ezt követően a folyamat megtorpant. Hartai László médiaszakértő szerint ennek okai sokrétűek. Az általa vázolt problémák közül kettőt emelnék ki. A médiaoktatás iskolai alakulása szinte egyetlen országban sem írható le egyenes vonalú fejlődéstörténetként, főleg azért nem, mert a bevezetésekor tapasztalható lelkesedéshez a későbbiekben ritkán társul megfelelő erőforrás, a támogató légkör hiánya pedig stagnáláshoz vagy sorvadáshoz vezet. Emellett a média rendkívül gyorsan változó világhoz az oktatásügy sem tartalmi, sem módszertani szempontból nem tud kellő sebességgel idomulni, így terminológiai és technológiai zavarok jelentkeznek (Hartai, 2014).

Magyarországon a sorvadás 2011-től érzékelhető. Az általános iskolákban ebben

az évben megszűnt az önálló média tantárgy, a továbbiakban a műveltségterülethez tartozó ismereteket más tantárgyakba építve kellett tanítani (Hartai, 2016). Az évtized közepére a választható érettségi vizsgatárgyak kivezetésével a médiaoktatás lehetőségei a szakközépiskolákból alakuló szakgimnáziumokban is rendkívül beszűkültek. Az elmúlt években önálló médiaórákról már csak a gimnáziumok egy részében beszélhettünk.

a meghatározott programra épülő médiaoktatás helyére lépő – ám kevesebbet kínáló – médiatudatosságra nevelés

Az önálló tantárgyi keretek kiürülése ellenére az oktatásirányítás reflektálni kívánt a digitalizáció és a késő modernitás médiakörnyezete jelentette kihívá-

sokra. Ez tükröződik a 2012-es kerettantervekben.² Az új szabályozás a médiaoktatást az önálló órakeret felől a keresztantervi megoldások felé igyekezett elmozdítani, azt remélve, hogy a különféle tantárgyakban megjelenő, médiával kapcsolatos ismeretek a médiatudatosságra nevelés jegyében komplex médiapedagógiává rendeződnek (Horváth, 2013).³ A meghatározott programra épülő médiaoktatás helyére lépő – ám kevesebbet kínáló – médiatudatosságra nevelés, kötelező nevelési célként, az összes hazai alap- és középfokú iskola pedagógiai programjába bekerült.

A szabályozási környezet változása csak részben mutatja a médiaoktatás gyakorlatának átalakulását, de erről jellemző szigetszerűsége miatt is kevés információnk van (Hartai, 2014; 2016). Átfogó kutatásra eddig nem került sor, nehéz megvonni

² E kerettantervek szűk mozgásteret hagytak az iskoláknak a helyi tervek elkészítésére. Az intézményi sajátosságokat figyelembe vevő helyi tervezés az iskolai órakeret tíz százalékára zsugorodott, és ugyanekkora arányban engedte meg a szabályozás az intézményspecifikus tartalmakat (Kaposi, 2015). Másként fogalmazva: az iskoláknak a helyi tervek megalkotása során szinte teljesen és szövegűen adaptálniuk kellett a központi kerettanterveket.

³ A médiatudatosság meghatározása a szabályozók szintjén egy veszélyesnek tekintett médiakörnyezetet körvonalaz, mellyel kapcsolatban az alapvető iskolai cél a kritikus szövegértés kialakítása, és ehhez egyfajta eszközt jelent a médiaipar működésének ismerete.

a hazai médiaoktatás mérlegét. Ezért különösen fontos minden vizsgálat, amely segít megismerni az iskolai médiaműveltség fejlesztésének gyakorlatait, illetve azt, hogy miként lehetne a médiatanár-képzést és -továbbképzést a konvergens médiakörnyezethez⁴ kihívásaihoz igazítani.

2. A KUTATÁSOK MÓDSZERTANA

Herczog Csilla 2009-es kutatása a 14-18 éves tanulók médiaműveltség-strukturájának külső környezeti és egyéni összetevőire irányult, emellett igyekezett feltérképezni a fiatalok médiahasználatának gyakorlatát (2012).⁵ Vizsgálatának médiaoktatásra irányuló komponense médiatanárokkal folytatott strukturált interjúkon és médiaórák megfigyelésén alapult, eredményei pedig fontos leírását adják a médiaoktatás gyakorlatának (*Hartai*, 2016). A vizsgálati mintát Észak-Magyarország 120 intézménye jelentette (65 általános iskola, 55 középiskola), melyekben 111 interjú és 105 hospitálási napló elkészítésére volt lehetősége a szerzőnek. Az interjúkérdések a médiaoktatás formai sajátosságaira vonatkoztak, a hospitálási naplóból pedig a tartalmi jellemzők rajzolódnak ki (*Herczog*, 2012).

a magyar közoktatás szereplőinek viszonya a digitális környezethez és médiaoktatáshoz

Az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportja 2015 tavaszán és őszén három kelet-magyarországi iskolában végzett vizsgálata többféle módszer alkalmazásával arra kereste a választ, hogy milyen változások következtek be a digitális fordulat hatására a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy iskolai beágyazottságában. A kutatók három helyszínen⁶ interjúkat készítettek a médiaműveltség fejlesztését végző tanárokkal, majd meglátogatták óráikat. A következő kutatási szakaszban

fókuszcsoportos interjúkat készítettek olyan szülőkkel, akiknek gyermeke tanult médiát. Az utolsó fázisban az egyes iskolák médiaoktatással kapcsolatos policy dokumentumait

vizsgálták meg a helyi tantervtől indulva a tanári óratervekig (*Borbás és mtsai*, 2015).

A T-Tudok Oktatókutató Központ szervezésében megvalósuló nagymintás online vizsgálat reprezentatív mintán alapult, és a médiakompetenciák iskolai környezetben történő átadására koncentrált. Célunk egy olyan általános kép megalkotása volt, melyből megismerhető a magyar közoktatás szereplőinek viszonya a digitális környezethez és médiaoktatáshoz. A mintegy 170 kérdésből álló kérdéssor döntő részben zárt kérdésekből állt és a következő területekre vonatkozott: a) 21. századi tanárszerepek; b) internetbiztonság és iskola; c) médiata-

⁴ A konvergenciát *Jenkins* (2006) nyomán elsősorban szociális és kulturális gyakorlatok rendszereként értelmezem, melyben a médiaipar különböző intézményei által különféle médiafelületeken, platformokon áramoltatott tartalom mellett különösen lényeges a médiahasználók viselkedése, reakciója és értelmezése is. A két gyakorlat együttes összeolvad és kölcsönhatásban van egymással (*Andok és Hevér*, 2017). Ennek megfelelően a konvergens médiakörnyezetre reflektáló médiaoktatás fókuszába a tanított korosztály által használt platformokat és tartalmakat kell helyezni.

⁵ A mintában közel háromezer tanuló szerepelt, egyharmaduknak volt iskolai mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyuk, a többiek nem tanulták a tárgyat. Ezt figyelembe véve a szerző médiaműveltség-tesztet készített, mellyel arra kereste a választ, hogy a médiaoktatásban részeseülők médiaértés-teljesítménye eltér-e a többiekétől. A nagymintás felmérés eredményeit fókuszcsoportos interjúkkal igyekezett finomítani.

⁶ A három helyszín: alföldi nagyvárosi gimnázium, északkelet-magyarországi kisvárosi gimnázium, észak-alföldi kisvárosi középiskola.

nárok és médiaoktatás. Az online kérdőívek kitöltésére 2018. november 6. és december 31. között került sor. A kitöltési arány magasabb volt, mint általában a nagymintás online vizsgálatok esetében: a kérdőívet

1553 fő nyitotta meg, s közülük 1020 fő jutott el a végéig, és fejezte be a válaszadást (Lannert és mtsai, 2019).⁷ A három kutatás főbb vizsgálati alapvetéseit az 1. táblázatban foglaljuk össze.

1. TÁBLÁZAT

A három kutatás főbb vizsgálati alapvetései

Kutatások	Terület	Intézmények	Alkalmazott módszer
Herczog, 2009	Észak-Magyarország	65 általános iskola 55 középiskola	111 interjú 105 hospitálási napló
Borbás és mtsai, 2015	Északkelet-Magyarország	2 gimnázium 1 szakközépiskola	4 tanári interjú 3 fókuszcsoport (csoportonként 6-8 résztvevő) intézményi dokumentumok elemzése
Lannert és mtsai, 2019 (T-Tudok Zrt.)	országos, nagy mintás reprezentatív, médiaoktatás azonban csak 46 helyszínen	43 gimnázium (illetve általános iskola és gimnázium)	online kérdőív 2 fókuszcsoport (3, illetve 4 résztvevő)

FORRÁS: saját szerkesztés

A továbbiakban a kutatás kitüntetett csoportját jelentő médiatanár-rézmintáról lesz szó.

A médiatanárok felülreprezentáltak voltak a mintánkban, minden iskolatípusban. Ennek oka, hogy külön megkerestük azokat az intézményeket, amelyekben a közoktatási statisztika alapján tudtuk,

hogyan van médiatanár, ezért arányaiban többüket értük el (az összes magyarországi médiatanár 17,8%-a válaszolt).⁸ A kitöltők között összesen 46 pedagógus jelölte, hogy az adatfelvételkor tanított mozgókép-kultúra és médiaismeret. Közülük 43-an töltötték ki a médiaoktatásra vonatkozó külön kérdésblokkot.⁹ A válaszok alap-

⁷ A három szempont (iskolatípus, településtípus, iskolaméret) szerint csoportosított iskolákból létrehozott minta arányosan rétegzett volt. Az országos közoktatási statisztikai adatbázisban 2017. októberében 6951 feladatellátási hely között 6112 aktív, tanulókkal is rendelkező intézmény szerepelt. A kutatásba 200 iskola került, a megfelelő elemszám elérése és a minta reprezentativitása érdekében az elsődleges mintában szereplő iskolákon túl szükséges volt bevonní pótmintában lévő intézményeket is (200 iskola).

⁸ A KIR-adatok szerint a 2017/2018-as tanévben 198 intézményben 258 médiatanár tanított, 78,3%-uk a gimnáziumokban.

⁹ A kérdőívet csak 37-en fejezték be. A teljes kutatás során az adatokat súlyoztuk. Mivel a médiatanárok relatíve alacsony számban voltak jelen a mintában, ezért a csak médiatanárokról szóló kérdésblokkban teljes létszámban vettük őket figyelembe, eltekintve a súlyozástól. Azoknál a kérdéseknél, melyeket az összes pedagógusnak feltettünk, a súlyozott arányukkal szerepeltettük őket.

vetően városi gimnáziumokban oktató médiatanárokhoz köthetők.¹⁰ A válaszadók átlagos életkora: 45,8 év volt.¹¹

3. A MÉDIAMŰVELTSÉG FEJLESZTÉSÉNEK GYAKORLATA

3.1. A médiaoktatás formái – önálló órakeret vagy tantárgyi integráció

Herczog 2009-es kutatása azt mutatta, hogy a médiaoktatás a 7. évfolyamtól a 12. évfolyamig terjedt. Az általános iskolában leginkább a 8. évfolyamon tanítottak médiát, jellemzően fél évig. A gimnáziumokban és szakközépiskolákban a heti egy órás órakeret volt domináns, a legtöbb intézményben a 11. évfolyamra kerültek a mozgókép-kultúra- és médiaórák.

A médiaműveltség-fejlesztés a gimnáziumokban jellemzően önálló tantárgy formájában valósult meg, mindössze négy intézményben (N=30) oktatták integrált formában. Az általános iskolákban magasabb arányban (N=54; 42%) fordult elő a médiaműveltség fejlesztésének tantárgyi integrációja, és ha-

sonló volt az arány a mindkét iskolaszinten képző intézményekben is (Herczog, 2012). Ennek oka – bár Herczog nem mutat rá egyértelműen – a kerettantervi szabályozásban keresendő. A tantárgyi önállóság feltételei leginkább a középfokú oktatásban voltak adottak. A 2000-es évtized elejétől felfutóban lévő mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgy az évtized végén ért a zenitre. Ezt jelzi, hogy épp 2009-ben érettségiztek a legtöbben a tantárgyból (1273 fő).¹² Az érettségi vizsgára történő felkészülés alapfeltétele a tantárgy önálló iskolai jelenléte.

A tantárgyi integráció ebben az esetben azt jelenti, hogy a médiaműveltség-fejlesztésre a művészetek, a társadalom vagy az informatika műveltségterületen belül is sor kerülhet. A kerettantervi szabályozásban a mozgókép-kultúra és médiaismeret a művészetek műveltségterület része,¹³ és ez a megközelítésmód az iskolai gyakorlatban is tükröződik. Abban a 32 iskolában, ahol integrációra sor került, 17 tanár a magyar irodalom, 12 a rajz és vizuális kultúra, öt pedig az informatika tantárgyba integrálva oktattott médiát (Herczog, 2012).

Míndez összhangban van az egrri kutatócsoport eredményeivel. Szerintük a vizsgált iskolákban a mozgókép-kultúra és médiaismeret

épp 2009-ben érettségiztek a legtöbben a tantárgyból

¹⁰ A válaszadók iskolái közül 9 a fővárosban, 12 megyei jogú városban működött, a többi pedig kisebb városokban. Községi, nagyközségi iskola nem volt az érmintában. A területi eloszlás nem volt egyenletes: 20 iskola működött a keleti országrészben, a közép-magyarországi intézmények száma 15, ebből 13 Pest megyei, ám mindössze 4 dunántúli iskolából ismerünk médiatanári válaszokat, és ezek is mind a Dunához közelebbi megyékből származtak (Baranya, Fejér, Komárom). A nyugati országrészből sajnálatosan egyetlen médiatanár sem töltötte ki a kérdőívet.

¹¹ A harminc év alatti, pályájuk elején járók száma alacsony, mindössze 7% (3 fő) volt. Egyikük már kilenc esztendeje tanított, a másik kettő 1, illetve 2 éve. A 30–40 év közöttiek aránya 16% volt, ők átlagosan 9 éve voltak a pályán. A két legnagyobb korcsoportot az átlagosan 19 év rutinnal rendelkező 40 év felettek (30%) és az átlagosan 29 év tanítási gyakorlattal rendelkező 50 éve felettek (30%) tették ki. A három 60 év feletti tanár egyike mindössze 9 éve tanított, a másik kettő viszont már 37 éve. Négyen nem adtak életkorra vonatkozó adatot. A válaszadók tapasztalt oktatók, közel kétharmaduk több mint egy évtizede tanított az adathoz nem tartozó idején. A nemek arányát tekintve a nők voltak többségben (60%).

¹² Forrás: Az érettségi vizsgatárgyak statisztikai adatbázisa (Oktatási Hivatal). Letöltés: https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2009_1&creszletes=1&ceta_id=75 (2019. 11. 06.)

¹³ Ez a 2020. szeptemberében bevezetésre került Nemzeti alaptantervben is így van.

tantárgy nehezen kapcsolódott a többi tárgyhoz, az integráció felé pedig szinte kizárólag a médiatanárok tettek lépéseket. Próbálkozásaik jobbra kimerülnek abban, hogy a médiaórákon megszerzett tudást és tapasztalatot igyekeznek átmenni az általuk tanított másik szaktárgy oktatásába. A megkérdezettek szerint a kapcsolódási pontok

az irodalom és a vizuális kultúra esetében a legjobban megragadhatók. Ebből következik, hogy a médiaoktatás mindhárom intézményben inkább a művészetoktatáshoz állt közel. Néhány téma esetében sejlettek csak fel társadalomtudományi szempontok (Borbás és mtsai, 2015).¹⁴

2. TÁBLÁZAT

„Milyen formában tanít médiaismeretet? (Többet is megjelölhet.)”

Forma	N	Választotta (%)	Hány formát jelölték meg	Százalék
Önálló tantárgyként	44	93,2%	1	86,4%
Egyéb tanórai keretben	43	14,0%	2	6,8%
Integrált formában	43	7,0%	3	4,5%
Témahét keretében	43	4,7%	4	2,3%
Tömbösített formában	43	4,7%	<i>Átlagosan</i>	<i>1,23 darabot</i>

FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019¹⁵

A T-Tudok 2019-es kutatásának 43 válaszadója leginkább önálló tantárgyként tanított médiát (41 fő). Hárman az integrált formát (is) megjelölték, hatan pedig az egyéb tanórai keret (fakultáció, szakkör) (2. táblázat). Ezen a területen tehát nem történt érdemi változás a korábbi kutatásokhoz képest. A mintánkban szereplő médiatanárok döntően középiskolában tanítottak (42 feladatellátási hely),¹⁶ mind-

össze hárman tartották óráik nagyobb hányadát az általános iskola felső tagozatán. A kutatási adatok alapján azt feltételezhetjük, hogy azokban a középiskolákban, ahol folytattak médiaoktatást, leginkább önálló órakeretben tették ezt. A minta mérete miatt általános iskolákra vonatkoztatható következtetést levonni nehéz, ott a szűkülő kerettantervi lehetőségek miatt önálló médiaórákra alig volt lehetőség,¹⁷ a média-

¹⁴ Ugyanakkor mindhárom középiskolában viszonylag magas volt a médiaoktatásban részesülők aránya. Az első gimnáziumban minden tanuló tanulja a tárgyat egy évig, heti egy órában, emellett lehetőség volt érettségire való felkészülésre. A második iskolában a 9. és a 13. évfolyam növendékei tanulták a tárgyat, hasonló órakeretben. A harmadik középiskolában csak a gimnazisták részesülnek médiaoktatásban, a szakközépiskolai képzésből a tárgyat kivezették.

¹⁵ A közléshez a T-Tudok részéről Németh Szilvia igazgató hozzájárult.

¹⁶ A középiskolák oktatók közül tizenketten tanítottak a szakközépiskolában: négyen szakközépiskolában, heten szakközépiskolában, egy fő pedig szakközépiskola és szakközépiskolában. A szakközépiskolai képzést nyújtó iskolák közül háromban gimnáziumi képzést is folytattak.

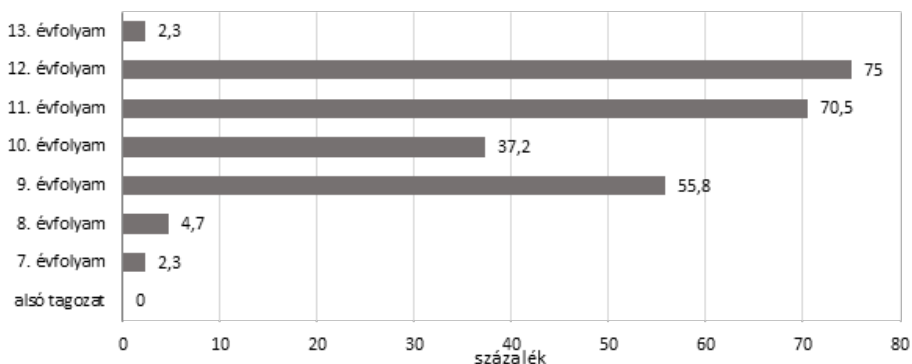
¹⁷ A 2020-as NAT alapján a médiuműveltség fejlesztése általános iskolában integrált formában valósul meg. A hatályos kerettantervek alapján önálló tantárgyi órakeret csak a gimnáziumi képzések 11. és 12. évfolyamán van, heti egy-egy órában. A 11. évfolyam esetében az iskola döntheti el, hogy az ének-zene, a dráma és színház vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret számára biztosít órakeretet. A 12. évfolyamon a tantárgy kötelezően választandó. A médiata-

oktatás ugyanakkor nem korlátozódott a 8. évfolyamra. Az 1. ábrán ábrázoltuk, hogy a válaszadóink közül a legtöbben, közel

azonos arányban 12. és 11. évfolyamon tanítottak médiaismeretet, a legkevesebben pedig a 10. illetve a 13. évfolyamon.

1. ÁBRA

Mely évfolyamokon tanítottak a tanárok médiát (%). N=43



FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019

A 2019-es adatfelvétel alapján nem egyedi eset a médiaismeret több évfolyamon történő oktatása. A válaszadók ötöde egy, 36%-uk két évfolyamot jelölt meg. Ennek okát ismét

az érettségi felkészítésben találhatjuk meg. Ezzel együtt különösen érdekes, hogy a három (22,7%) és négy (18,2%) különböző évfolyamon oktatók aránya magas (23%, illetve 18%). Sőt, volt olyan is, aki öt különböző évfolyamot jelölt meg.

A válaszok alapján következtethetünk arra is, hogy a mintában szereplő iskolákban hány tanuló vett részt médiaoktatás-

levonhatjuk azt a következtetést, hogy a médiaoktatás formája nem változott az elmúlt évtizedben

ban. A tanárok háromnegyede tanított évente több mint egy osztálynyi tanulóat. Az átlagosan tanítottak száma 100 fő. Négyen kettőszáznál is több diákkal foglalkoznak médiaórákon,

a legmagasabb létszám 300 fő volt.¹⁸

A mintánkban két válaszadó nem heti rendszerességgel tanította a tárgyat, hanem szakkört vagy érettségi előkészítő fakultációs csoportot vezetett. E két kiegészítő oktatási formát további két-két tanár jelölte, egy iskolában pedig médiatagozat is működött.

A fentiekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a médiaoktatás formája

nárok 34 vagy 62 órában dolgozhatják fel a kerettantervekben szereplő hét témakört.

¹⁸ Kutatásunkból nem derül ki, hogy az egyes médiaórákon milyen létszámban vesznek részt a növendékek, azaz van-e mód például csoportbontásra. Erre következtethetünk volna a tanított tanulók és a heti tanári médiaórák számából, azonban az utóbbi kérdést nem minden pedagógus értelmezte azonos módon. Volt, aki a tantárgyfelosztásában szereplő összes heti médiaórát jelölte, mások az egyes csoportok heti óraszámát. Volt olyan válaszadó, aki heti egy órát adott meg a 160 illetve 280 tanított növendékre vonatkozóan, más heti 10 órát a 60 vagy 90 tanulóra.

nem változott az elmúlt évtizedben. A tantárgy önálló órakeretben történő oktatása leginkább a középiskolákra volt jellemző, de ott is csak azok részesültek médiaoktatásban, akik választották a tárgyat, például az érettségire történő felkészítés miatt. Az adatok alapján nem tudjuk megválaszolni, hogy különböző iskolaszinteken tanulók milyen arányban részesültek médiaoktatásban a 2018/19-es tanévben. Az adatok hiánya különösen az általános iskolákra jellemző. Helytállónak tűnhet az egrri kutatás megállapítása, miszerint a médiaoktatás inkább a középiskolai „elit”-képzésben kap szerepet (*Borbás és mtsai, 2015*), vagy ott, ahol elhivatott médiatanár dolgozik. Másként fogalmazva, az összes iskolához képest nagyon alacsony a médiaoktatást folytató intézmények aránya, a képzés döntően gimnáziumokra szűkül, de ezeken a helyszíneken sem részesül mindenki önálló órakeretben megvalósuló médiaműveltség-fejlesztésben.

3.2. A médiaoktatás tartalma

Herczog (2012) a hospitálási naplók elemzése alapján úgy látta, hogy az iskolai médiaoktatás módszertani eszközei között a frontális osztálymunka volt a leggyakoribb (96 %), a csoportmunka csak az órák alig több mint ötödében (22%), a páros munka pedig ennél is alacsonyabb arányban jelent meg (16%). Az órák vezetését nagymértékben határozta meg a tanári magyarázat és a megbeszélés munkamódszere (87%; 91%). A vita és a tanulói kiselőadás már jóval kisebb arányban fordult elő (13,3%; 12,4%). Kevés esetben éltek a médiapedagógusok a projekt módszer

(9%) vagy a csoportmunka alkalmazásának lehetőségével (9%; 13%).¹⁹

Tartalmi szempontból a mozgóképi szövegalkotást (29%), továbbá a sajtótörténet és a média-szövegértés (23%, illetve 21%) oktatását emelte ki *Herczog*, hozzátéve:

A megfigyelt médiaórák – hospitálások – alapján azt az észrevételt tettük, hogy a médiaoktatás céljaként – az interjúk során – megnevezett tartalmak nem feltétlenül köszöntek vissza az osztálytermi folyamatokban. A médiapedagógusok kevés időt és figyelmet szántak a tanulók médiaszövegértés- és lényegkiemelő készségének fejlesztésére, a diákok tudatos és kritikus műsor-, és tartalomválasztására. Az órákon csupán néhány alkalommal láttunk példát arra, hogy a fiatalok kifejhették önálló véleményüket a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről, a médiahatásról, vagy megoszthatták kortársaikkal a médiumokról vallott nézeteiket, viszonyulásukat (*Herczog, 2012, 222. o.*).

Az egrri kutatócsoport 2015-ös dokumentumelemzése azt mutatta, hogy a vizsgálatban szereplő médiatanárok a kerettantervi ajánlásokat követve a következő fő témakörök mentén tervezték meg az iskolai folyamatokat. A gyakorlatban a leginkább súlyozott területnek a média társadalmi szerepe (40%), a médianyelv és médiahasználat (25%; 25%) és a média kifejezőeszközei (10%) bizonyultak. Mindezeket a témákat alapvetően frontális osztálymunka keretében, kérdezve kifejtő módszerrel dolgozták fel. Jellemző munkaforma volt még a 2–4 fős kutató

¹⁹ Ezek az arányok önmagukban keveset mondanak, hiszen a kutatásból nem derül ki, hogy más (hasonló) tantárgy esetében miként néz ki az iskolai gyakorlat, illetve, hogy az alkalmazott módszerek mennyire bizonyultak hatékonyak.

és gyűjtőmunka. Tankönyvet egyetlen helyszínen sem használtak. Az egyik tanár szerint a tankönyv nyelvezete túl bonyolult a tanulók számára. A fiatalok a tanárok által elmondottakból próbáltak vázlatot írni. A szemléltetés leggyakoribb eszköze a tanár által kiválasztott filmrészlet volt, a feldolgozandó médiaszövegek pedig részben a *Film- és médiafogalmak kasszótárából* (Korona Kiadó, 2002), részben a tanárok szakirodalmi citátumaiból származtak. A képzés mindenütt alapvetően elméleti volt. Ha volt gyakorlati feladat, akkor az a médiaérettségi feladatlapok mintájára készült. Az értékelésre mindhárom helyszínen kevés hangsúlyt helyeztek.

Volt példa arra, hogy a médiatanár saját fejlesztésű honlapot üzemeltetett, vagy a közösségi média felületein adott játékos feladatot a tanítványainak. A kutatócsoport arra a következtetésre jutott, hogy az új média eszközeihez is kapcsolódó módszerek révén a médiaoktatásban teret nyertek a tevékenységközpontú, kreatív médiapedagógiai eszközök, melyek biztosítani tudják a játékos és alkotó tanórai elfoglaltságot. Ezt az optimista képet árnyalta az a megállapításuk, mely nemcsak a tantestületen belüli médiaműveltség-fejlesztést érintő együttműködések hiányáról árulkodott, hanem arról is, hogy a médiatanárok nem kaptak elegendő külső segítséget arra vonatkozóan, hogy mit és hogyan kellene tanítaniuk, így aztán mindenki a saját maga kitaposta ösvényen haladt.

nemcsak a tantestületen belüli médiaműveltség-fejlesztést érintő együttműködések hiányáról árulkodott

A tanárok a tanterveket és az órai munkát a saját elképzeléseik és lehetőségeik (felkészültségük, végzettségük, koruk) alapján alakítják: a tárgy arculatát másként képzelel el az a tanár, akinek első és eredeti szakja a magyar nyelv és irodalom, ismét más modellt képviselnek a rajz és környezetkultúra felől érkező pedagógusok – ez utóbbiak fogékonyabbak a kreatív tevékenységre (*Borbás és mtsai*, 2015, 36.o.).

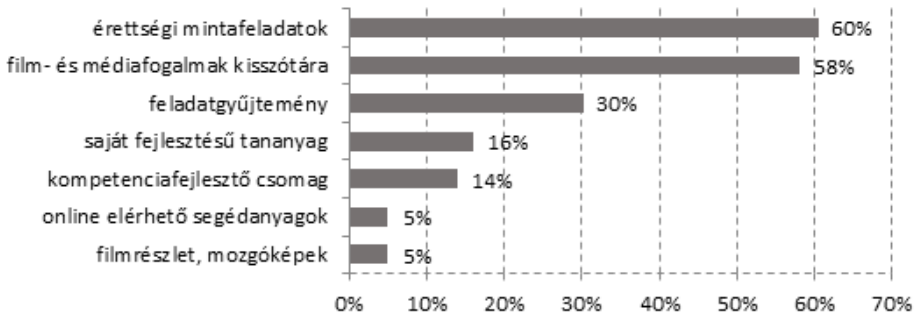
A 2019-es kutatási mintában szereplő médiatanárok 5%-a használt tankönyvet, de a tankönyvi ellátottság ebben az esetben is alacsony volt: csak kilenc pedagógus iskolájában volt valamennyi tanulóknak saját tankönyve, hét iskolában csak a tanárnak volt könyve, további hét helyen csak a könyvtárban volt néhány kötet, három intézményben pedig másolt részeket használnak a médiatanárok (N=43).

A válaszadók 88%-a használt a tankönyv mellett – vagy annak hiányában – egyéb taneszközöket a médiaoktatás során. Ahol volt tankönyvhasználat, ott minden esetben egyéb taneszköz alkalmazására is sor került, a válaszolók 84,2%-a kettő vagy annál több eszközt jelölt meg. Legtöbben az érettségi mintafeladatokat, illetve a már említett *Film- és médiafogalmak kasszótárát* említették, de volt példa a saját fejlesztésű tananyag használatára is (2. ábra).²⁰

²⁰ Alapvetően a következő eszközöket jelölték meg saját fejlesztésű eszközként: ppt, fotó, film, animáció, saját fejlesztésű feladatok, saját tananyag szakirodalom alapján.

2. ÁBRA

Egyéb eszközhasználat. N=38



FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019

A válaszadó médiatanárok értékelési gyakorlata változatos és sokszínű volt, szorosan kapcsolódott a tantárgy tantervi ajánlásaihoz, illetőleg az érettségi vizsga értékelési formáihoz.²¹ A középiskolai médiaoktatás során a tanárok alapvetően olyan értékelési módszereket preferáltak, melyek az érettségik során előfordulnak, a mintafeladatok pedig egyaránt jelenthettek egyfajta feladatbankot, és szolgálhatták az érettségire történő felkészítés céljait.

A kérdőívben néhány problématerület megjelölésével arra kértük a médiatanárokat, hogy válaszolják meg, előkerül-e az adott kérdéskör a médiaóráikon vagy sem. Amennyiben nem, úgy mi ennek az oka? A válaszok alapján arra próbáltunk következtetni, hogy milyen témákat tartanak kiemelten fontosnak, és melyek azok, melyek valamilyen okból elsikkadnak.

Három témakör tanórai feldolgozását mindenki fontosnak tartotta és fel is dol-

gozta az órákon. Ezek a *hír és fikció közti különbség tudatosításával, a médiaszöveg konstrukció jellegével, illetve a forráskritikával* kapcsolatos témakörök. Hasonlóan magas volt a feldolgozottsága a *média alapvető funkciójával, az eszközhasználat, az online zaklatás formáival, a véleménybuborékkal, a hírmédiaszöveg értelmezési kereteivel, illetve az adatbiztonsággal* kapcsolatos témaköröknek, melyeket a pedagógusok csak néhány esetben nem tárgyaltak (3. táblázat).

A tanárok nagy többsége foglalkozott a *médiaszabályozással*, és tartotta fontosnak, hogy a fiatalok *hozzanak létre saját tartalmakat*. A rangsor végére a *médiatartalmak remixelésére, újrakerevezésére vonatkozó ismeretek, illetve a gyűlöletbeszéd–szó-lásszabadság problematikájának tárgyalása* került (3. táblázat).

²¹ Összhangban az érettségi részét alkotó és ott bevált projekt munka/munkanapló módszerével, a válaszadók 93%-a alkalmazza ezt a számonkérési, értékelési módszert. Ezt követi az írásbeli feladat (79,1%). A szóbeli feleletés alacsonyabb számú alkalmazása (39,5%) összefüggésben lehet egyrészt az időhiánnyal, másrészt azzal, hogy ilyen vizsgarész nincs a középszintű médiaismeret érettségi vizsgán.

3. TÁBLÁZAT

Médiaórákon feldolgozott témák

Mely témákkal foglalkoznak a médiaórákon	N	igen	(%)
Tudja megkülönböztetni a dokumentumot a fikciótól, a hírt a véleménytől.	42	42	100,0%
Tudja, hogy a médiaszöveg konstrukció, amely részleges módon és gyakran torzítva jeleníti meg a valóságot.	42	42	100,0%
A tanuló értse, hogy miért fontos a több forrásból való tájékozódás.	42	42	100,0%
A tanuló értse és példákkal be is tudja mutatni a média alapvető társadalmi funkcióit.	42	40	95,2%
A tanuló ismerje azokat a fontosabb eszközöket, amelyekkel a tartalomszolgáltató fel tudja kelteni a befogadó érdeklődését, figyelmét.	42	39	92,9%
Legyen tisztában az online zaklatás megjelenési formáival.	42	37	88,1%
Legyen tisztában annak a veszélyeivel, hogy közösségi médiahasználóként könnyen bezáródhat az ún. „véleménybuborékba”.	41	36	87,8%
Ismerje fel és nevesítse azokat a szövegbe kódolt direkt értelmezési kereteket (és ezek alapján azokat az alapvető érdekeket), amelyek lényegileg meghatározzák valamely konkrét hírmédiaszöveg üzenetét.	41	35	85,4%
Legyen tudatában az adatbiztonsággal kapcsolatos kockázatoknak és veszélyeknek.	42	35	83,3%
Hozzon létre és osszon meg saját maga által készített tartalmakat is.	42	32	76,2%
Legyen tisztában azzal, miért van szükség a médiaszabályozásra és tudjon különbséget tenni a jogi-normatív és az ajánló-önszabályozó módszerek között.	41	30	73,2%
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újramezvegye a letöltött tartalmakat.	42	25	59,5%
A tanuló értse, hogy a gyűlöletbeszéd korlátozása miért problematikus a szólásszabadság szempontjából.	42	23	54,8%

Az egyes témák feldolgozásának elmaradása a médiapedagógusok szerint az időhiányra vezethető vissza. Szerintük főként a saját tartalmak létrehozására és a jogi témakörökre maradt kevés idő. A gyűlö-

letbeszéd feldolgozására a megkérdezettek tizede szerint nincs szükség, ötük szerint ez nem is része a médiaismeret oktatásának, hárman az online zaklatással kapcsolatban gondolták ugyanezt (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

A médiaoktatás során érintett és fel nem dolgozott témák

Állítások	N	Hányan nem foglalkoznak vele	Válaszadói vélemények száma				
			Meghaladja a tanár felkészültségét.	Nincs szükség rá.	Nem a médiaismeret része.	Eszközhiány miatt.	Időhiány miatt
A tanuló értse, hogy a gyűlöletbeszéd korlátozása miért problematikus a szólásszabadság szempontjából.	42	19	1	4	5	1	8
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újrameverje a letöltött tartalmakat.	42	17	1	1	1	3	11
Legyen tisztában azzal, miért van szükség a médiaszabályozásra, és tudjon különbséget tenni a jogi-normatív és az ajánló-önszabályozó módszerek között.	41	11	2	1	-	-	8
Hozzon létre és osszon meg saját maga által készített tartalmakat is.	42	10	-	1	1	1	7
Legyen tudatában az adatbiztonsággal kapcsolatos kockázatoknak és veszélyeknek.	42	7	1		2		4
Ismerje fel és nevesítse azokat a szövegbe kódolt direkt értelmezési kereteket (és ezek alapján azokat az alapvető érdekeket), amelyek lényegileg meghatározzák valamely konkrét hírmédiaszöveg üzenetét.	41	6	1	1	-	1	3

Állítások	N	Hányan nem foglalkoznak vele	Válaszadói vélemények száma				
			Meghaladja a tanár felkészültségét.	Nincs szükség rá.	Nem a média-ismeret része.	Eszközhiány miatt.	Időhiány miatt
Legyen tisztában annak a veszélyeivel, hogy közösségi médiahasználóként könnyen bezáródhat az ún. „véleménybuborékba”.	41	5	1	-	1	-	3
Legyen tisztában az online zaklatás megjelenési formáival.	42	5	1	-	3	-	1
A tanuló ismerje azokat a fontosabb eszközöket, amelyekkel a tartalomszolgáltató fel tudja kelteni a befogadó érdeklődését, figyelmét.	42	3	-	1	-	-	2
A tanuló értse és példákkal be is tudja mutatni a média alapvető társadalmi funkcióit.	42	2	-	-	-	-	1
Tudja megkülönböztetni a dokumentumot a fikciótól, a hírt a véleménytől.	42	0	-	-	-	-	-
Tudja, hogy a médiaszöveg konstrukció, amely részleges módon és gyakran torzítva jeleníti meg a valóságot.	42	0	-	-	-	-	-
A tanuló értse, hogy miért fontos a több forrásból való tájékozódás.	42	0	-	-	-	-	-
Az adott indok megjelenése összesen	-	85	8 (9,4%)	10 (11,8%)	13 (15,3%)	6 (7,1%)	48 (56,5%)

FORRÁS: Lannert és mtsai, 2019

3.3. Kihívások a médiaoktatásban

A következőkben a 2019-es kutatás médiaoktatásra vonatkozó kérdésblokkjára adott válaszokra támaszkodva azt fogom bemutatni, hogy milyen kihívásokkal néztek

szembe a magyarországi médiatanárok a közelmúltban, illetőleg ezek hatására miként változott a médiaoktatás tartalma.

A válaszadók három témát jelölhettek meg a médiaoktatás fontos területei közül, és szinte kivétel nélkül éltek is a többszörös válaszadás lehetőségével. Talán a kérdéssel-

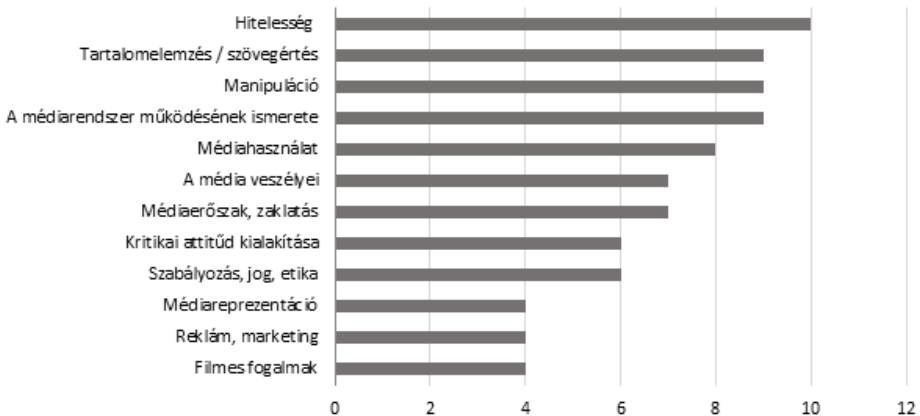
tevésből fakadt,²² hogy a válaszokból egy veszélyekkel teli médiavilág rajzolódott ki, melynek különös jellemzői a manipuláció és a megbízhatatlanság,²³ és hogy a médiaoktatás legfontosabb feladata egyfajta immunitás kialakítása. A folyamatban a pedagógusok a saját szerepüket döntőnek tartották. Ebben az olvasatban a veszélyekkel szembeni felvértezés leghatékonyabb módját a médiarendszer működésének megismertetése jelenti. A prevenció alapuló koncepció az ezredforduló után lett a hazai médiaműveltség-fejlesztés meghatározó paradigmája (Nagy, 2018), előzményei az angolszász médiaoktatási modellben

gyökereznek (Buckingham, 2005 [2003]; Hartai, 2016), mely forrás a magyar médiaoktatási modell mintájául is szolgált.

A médiahasználattal összefüggő veszélyek felsorolásakor a legtöbb esetben olyan területeket jelöltek meg a tanárok, melyek az aktuális közbeszédben is meghatározóak, vagy legalábbis olyan témák, melyek feldolgozása (jobb híján) az iskolára hárul: *hitelesség, manipuláció, erőszak-cyberbullying, médiahasználat veszélyei, forráskritika*, sőt a *jogtisztaszoftverek használata* is előkerült. Ugyanakkor az adatvédelmet mindössze két médiatanár sorolta a tudatosítandó területek közé (3. ábra).

3. ÁBRA

A médiatanárok által legfontosabbnak ítélt problématerületek, az említés gyakorisága alapján (darab). N=41²⁴



FORRÁS: saját szerkesztés

A válaszok kis hányadát tekinthetjük médiaoptimista hangvételűnek. Nem állítható persze, hogy a tudatos használatra nevelés, a forráskritika vagy a médiarendszer

működési mechanizmusainak megismerése a médiapessimista premisszát tükrözik, de a veszélyek tudatosításának szándéka a médiatanárok számára fontosabb volt,

²² A nyitott kérdés a következő volt: *Megítélése szerint mik azok a problémák, jelenségek, amelyeket alapvetően tudatosítania kell a médiaoktatásnak?*

²³ A médiatanárok felének válaszai tekinthetőek inkább veszélyorientáltak. Esetükben a három választott témából kettő vagy mindhárom erre fókuszált.

²⁴ A nyitott kérdésre adott válaszokat a szerző kategorizálta.

mint a mediális cselekvésformákban rejlő lehetőségek hangsúlyozása.

Volt olyan válaszadó, aki elmozdult az említett alaphelyzetből és a részvételi kultúra fontosságára utalva „*kollektív gondolkodásról*” és „ *kreativitásról*” írt. A tudatosítani szükséges területek között összességében mégis alacsony számban jelent meg a saját tartalmak gyártása. Mindössze négyen gondolták úgy, hogy a médiaoktatás fontos feladata a kreatív, saját tartalmak előállításának ösztönzése.²⁵

A kutatás fókuszában a médiaműveltség-fejlesztés tartalmi és formai kérdései álltak, az alkalmazott módszertannal kapcsolatos eredményeink járulékosak. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a médiaoktatás – összhangban a kerettantervi szabályozással – továbbra is alapvetően elméleti jellegű. A tanárok a médiaelméleti kérdések feldolgozását tartják a legfontosabbnak, ehhez pedig jellemzően médiaszövegeket használnak, „*értelmeznek*”. Mégis felismerhető egy fontos változás a húsz évvel ezelőtti helyzethez képest. A válaszadók értékvalasztása, illetve a médiaműveltségről megalkotott egyéni definícióik alapján megváltozni látszik a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy belső struktúrája. Az ezredforduló táján a *magaskultúra/tömegkultúra* volt a törésvonal, mely mentén a tanítandó tartalom szerveződött. A kérdőívünkre adott válaszok alapján mára a tömegkultúra és az online platformok megismerése, illetve elemzése vált a dominánssá, a törésvonalak már ezeken a területeken belül húzódnak: *mi hiteles és mi nem; mi megbízható és mi nem; mi hasznos és mi nem?* A filmes ismeretekkel felvértezett, filmművészetben jártas (művelt) fiatalok ideáját felváltotta

a tudatos médiahasználóvá váló, kritikus és önkritikus diák, aki képes következtetéseket levonni a körülötte lévő médiavilágból. Mindez összhangban van a médiaműveltség értelmezésében bekövetkezett tudományos paradigmaváltással, melyben az információ és annak használata is fontossá vált (*Hartai*, 2016).

Vizsgálatunk szerint ma a médiaoktatás során az elmélet dominanciája érvényesül. A tanárok alig említettek példát gyakorlati feladatokra. Kevesen gondolták úgy, hogy a média világa aktív részvétel útján is megismerhető. A válaszokat az elméleti problémák és azok megbeszélése, értelmezése uralták. Ebben a modellben, minden tantervi rugalmassága ellenére, még mindig a tanár áll a középpontban, mert – a modell szerint – ő rendelkezik azzal a tudáskészlettel és morális többlettel, ami a fiatalok eligazodását, tudatos fogyasztóvá válásukat segítheti.

3.4. A diákokat leginkább érdeklő témakörök

Kíváncsiak voltunk, hogy a médiaoktatás során mely témák keltették fel legjobban a diákok érdeklődését.²⁶ A válaszok alapján a filmes ismeretek oktatása része maradt a médiatanításnak, de ebben az esetben a hangsúly az elmületről a gyakorlati ismeretek elsajátítása felé tolódott. A válaszadók 56%-a jelölt meg legalább egy olyan mozgóképkultúra tárgykörebe eső témát, mellyel a diákok szívesen foglalkoznának: filmelemzés (9 említés), filmes formanyelvi ismeretek (6 említés), illetve a filmes utómunkával kapcsolatos témák (5 említés). A mozgóképi rendszertan,

²⁵ Ez azért érdekes, mert a mozgóképkultúra és médiaismeret gyakorlati érettségi vizsgának meghatározó eleme egy saját médiaszöveg és a hozzá kapcsolódó önreflexív munkanapló létrehozása. Nem tudható, hogy a mintában szereplő iskolák közül hány intézményben történt médiaismeret-érettségire való felkészítés, de a gimnáziumok nagy aránya miatt vélhetően négynél több helyszínről volt szó.

²⁶ Ebben az esetben is három válaszra volt lehetőség, és ezzel a válaszadók magas arányban éltek is.

a magyar és egyetemes filmtörténet 2-2 esetben jelent meg a válaszok között.

A médiatanárok ötöde említette, hogy a diákok szívesen készítenek saját videót, fotót vagy végeznek utómunkát. Úgy tűnik tehát, hogy a fiatalok számára a gyakorlati képzés fontosabb volt annál, mint ami a gyakorlatban az órákon megtörténik.²⁷

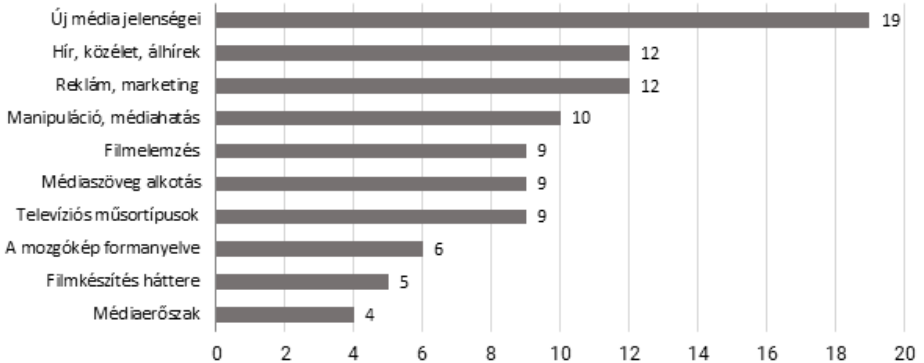
Válaszadóink egyértelmű véleményt fogalmaztak meg a tananyagban nem szereplő, de a diákokat érdeklő témákról.²⁸ Tizen írtak olyan gyakorlatokról, melyek közép-pontjában a digitális képpel kapcsolatos kreatív tartalomelőállítás áll: *animációkészítés, gyakorlati videókészítési ismeretek, vágási ismeretek, riportok készítése, fényképezési ismeretek elsajátítása saját telefonnal, fotózás.*

A diákok által kedvelt és megvalósuló témák alapján úgy ítéltük meg, hogy az esetek legalább felében médiaszöveg-alkotásra a médiaórákon a gyakorlatban is volt mód. Más tantárgyakkal való kooperációra ugyanakkor esetünkben sem utaltak.

A tananyagból hiányzó, ám a diákokat érdeklő témák másik nagy csoportját (12 elemmel) a konvergens médiakörnyezettel kapcsolatos jelenségek alkották. A válaszok alapján a következő témák feldolgozása elől a médiatanárok nem tudtak kitérni: *vlogerek, internetes veszélyforrások, a közösségi média területei, a legújabb médiatrendek, álhírek, robotika, a mesterséges értelem szerepe az online médiumokban, applikációk hatékony használata* (4. ábra).

4. ÁBRA

A diákok által legjobban kedvelt 10 témakör a médiatanárok szerint, az említés gyakorisága alapján (darab), N=41



FORRÁS: saját szerkesztés

²⁷ Összevetettük a médiatanárok által megnevezett, fiatalokat különösen érdeklő témákat az adott pedagógus médiaműveltség-meghatározásával. A válaszok közel kétharmadában (63%) a hasonlóság jól érzékelhető, néhány esetben különösen erős volt, azaz a tanárok meghatározó része látta úgy, hogy a diákok azokat a témákat kedvelték részben vagy egészben, melyek az ő médiaműveltség-felfogásunknak is gerincét alkották. Ez egyrészt pozitív, hisz azt gondolhatjuk, hogy a tanárok és a diákok érdeklődése igen közel áll egymáshoz. Másrésztől elgondolkodtató, mert a témák néhány esetben nagyon közvetlenül következnek a preferált médiaműveltség-tartalomból. Másként fogalmazva: nem lehetünk teljesen bizonyosak abban, hogy a médiatanárok mindegyike jól ítélte meg a tanulók által szívesen tanult tananyagelemek körét, a válaszokban túl erősen túlkörözött a saját (médiá)műveltség-képük.

²⁸ A kérdésre adott válaszokból arra is lehet következtetni, hogy a tanítás praxisa miben tért el leginkább a kerettantervi ajánlásoktól, illetve használatban lévő tankönyvektől. A kérdésre 30-an jelöltek meg valamilyen témakört.

A tananyaggal kapcsolatos válaszok alapján néhányan nagyfokú szabadságként élték meg a médiatanítást. Egyikük azt írta, hogy „*a tananyagot én határozom meg*”, más a diákokra bízta a tananyag meghatározását: „*ami érdekli őket, beletesszük*”. Egy harmadik szerint ezek a témák „*egyedi dolgok*”, amik miatt nem szükséges változtatni a médiaoktatás egészén.

4. ÖSSZEZÉS

Kutatásunk egyik tapasztalata, hogy a jelenleg használatban lévő kerettantervek, tankönyvek éppúgy nincsenek összhangban a médiatanárok műveltségfelfogásával, mint a tanulók érdeklődésével. A médiaoktatás szereplői a lehetőségeikhez mérten reflektálni próbálnak a konvergens média aktuális jelenségeire. A preferált témakörök alapján a tanárok egymástól eltérő, változatos, saját (helyi) médiaoktatási stratégiákat alkalmaztak, melyek szoros összefüggésben állnak médiaműveltség-eszményükkel, amelyre döntően a védelmező attitűd jellemző. A filmes témáknál fontosabbnak tartották, hogy a konvergens média aktuális kihívásaival foglalkozzanak, és e témák feldolgozásában a diákok is partnerek voltak. Ugyanakkor a mozgóképkultúra mégsem tűnt el teljesen a képzési gyakorlatból. De látható, hogy a diákok felől ható erő a gyakorlati feladatok, a kreatív médiaszövegek előállítására irányba mozdítaná a tantárgyat.

A médiaműveltségről alkotott tanári elképzelések egyfelől tükrözték a kerettantervek szemléletét, de túl is mutattak azon, hiszen többen a médiaműveltségben látták azt az eszközt, mely segíthet a fiataloknak abban, hogy megértsék a késő modernitás komplex kihívásait. Mindeközben a médiaoktatás iskolai lehetőségei beszűkültek, napjainkban már csak kevés iskolában

van médiaóra. Leginkább a médiatanárok ismerték fel a szemléletváltás szükségességét, de egyfelől nehezen lépnek távolabb az elmúlt két évtizedben kialakult gyakorlatoknál, így a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy továbbra is főként elmélet fókuszú. Másrészt túl kevesen vannak ahhoz, hogy változást tudjanak elérni.

A 2020 szeptemberétől bevezetésre került módosított Nemzeti alaptanterv alapján ismét megváltoznak a médiaoktatás feltételei. A tantárgy nem szűnt meg, az érettségi lehetősége is megmarad a gimnáziumokban, de változott a tantárgyi tartalom. A filmkultúrával kapcsolatos témák, melyek a kezdetekkor a tantervben 6 %-os aránnyal voltak jelen (Hartai, 2016), ma szinte kizárólag a magyar film történetére korlátozódnak. A fő hangsúly a médiaismeretre került, azon belül pedig a tudatos médiahasználattal kapcsolatos témakörök dominanciája figyelhető meg. Ezzel párhuzamosan a médiaműveltség esztétikai jellegű komponensei, így a kép, illetve mozgókép ontológiájához, készítéséhez, jelentéséhez és formanyelvéhez kapcsolódó ismeretek oktatása a vizuális kultúra tantárgyba került át, az ezekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztése már az általános iskola alsó tagozatán megkezdődik.

A médiaműveltség komplexitását szem előtt tartó tantervi program hiányában kérdéses, hogy az új kerettantervi szabályozás milyen hatást fog gyakorolni a hazai médiaoktatásra. Lehetőség és veszély, hogy a médiaműveltség képalkotással kapcsolatos összetevői a vizuális kultúra tantárgyban élnek majd tovább. Ezzel többek részesülhetnek ilyen jellegű képzésben, ám a rajztanárok között megbecsülhetetlen a képzett médiatanárok aránya. A gimnáziumokra korlátozódó médiaoktatással sajnos nem szélesedik azok köre, akiknek a média működésének és használatának egyéb aspektusaira is lesz rálátása.

IRODALOM

- Andok Mónika és Hevér Kinga (2017): Kulturális konvergencia: a Merengő nevű fanfiction oldal elemzése. *Média – Történet – Kommunikáció*, 12. 1. sz., 31–44. Letöltés: https://www.academia.edu/35606640/Andok_Mónika_-_Hevér_Kinga_Kulturális_konvergencia_A_Merengő_nevű_fanfiction_oldal_elemzése.pdf (2020. 05. 10.)
- Borbás László, Herczog Csilla, Szijártó Imre és Tóth Tibor (2015): *A médiaoktatás beágyazottsága a magyar közoktatásban – Iskolai terepmunkák tanulmányai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: http://p2015-5.palyazat.ektf.hu/public/uploads/zaro-beszamolo-5-piller_56b069f0a1a1d.pdf (2020. 02. 20.)
- Buckingham, D. (2005 [2003]): *Médiaoktatás*. Budapest, HSA-ÚMK-ZSKF.
- Hartai László (2014): *Médiaműveltség – Iskolakeretben. A médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében*. Letöltés: http://televele.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltesg_iskolakeretben.pdf (2020. 02. 12.)
- Hartai László (2016): Újra válaszüton a mozgókép- és médiaoktatás. *Neveléstudomány*, 4. 2. sz., 5–28.
- Herczog Csilla (2012): *A médiaműveltség és médiahasználat vizsgálata 14-18 éves tanulók körében*. Phd-értekezés. SZTE BTK, Szeged.
- Horváth Zsuzsanna (2013): A médiatudatosságra nevelés – Tények, reflexiók, példák. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Budapest, OFI, 15–24.
- Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York – London, New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. és Robinson, A. J. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kaposi József (2015): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). In: Uő: *Válogatott tanulmányok II.*, Budapest, Szaktudás, 88–110.
- Lannert Judit (szerk., 2019): *Nagyintás kutatás a médiaoktatás iskolai indikátorairól és a tanáriattitűdökről*. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. Kézirat.
- UNESCO: Media and Information Literacy - MIL as a composite concept. Letöltés: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/> (2018. 12. 10.)
- Nagy Krisztina (2017): A pedagógusok médiaképe, sajtószabadsághoz való viszonya, valamint a médiaoktatás jelentősége és helye az oktatási rendszerben. *Médiakutató*, 18. 3. sz., 39–56.
- Nagy Krisztina (2018): *Műveltség – média – szabályozás*. Gondolat - MTA TK - PTE Kommunikáció- és médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs.

JOGSZABÁLYOK

- Nemzeti Alaptanterv, 2012. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (2020. 04. 06.)
- Nemzeti Alaptanterv, 2020. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára (2012). Letöltés: https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (letöltés: 2020. 04. 06.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára (2012). Letöltés: https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv a szakközépiskolák 9-12. évfolyamára (2012). Letöltés: https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára (2020). Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2020. 04. 06.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára (2020). Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2020. 04. 06.)