



Behálózva

A MÉDIA HATÁSA A GYERMEK SZEMÉLYISÉGÉRE, AVAGY SZÜKSÉG VAN-E MÉDIAPEDAGÓGIÁRA?

SZÓKE-MILINTE ENIKÓ

Anapság a társadalomtudományi kutatások, köztük a pedagógia egyik kitüntetett témája a média lehetséges hatásainak vizsgálata. Különösen a pedagógiában látott sok olyan írás napvilágot, amely kizárólagos véleményt formál a médiahatásról, mely szerint a gyermeket meg kell védeni a média nem kívánatos, sőt kifejezetten káros hatásaitól. A megállapításoknak kétségtérül van valóságalapja, ám a kommunikációtudomány szemszögéből a kérdés megválaszolása korántsem egyértelmű. Érdekes tehát a befogadástudományokat pedagógiai szempontok szerint áttekinteni, a médiahatás mibenlétét a személyiségfejlődés perspektívájából megfogalmazni ahhoz, hogy árnyaltabb, pontosabb képet kapjunk a média és a gyermeki személyiségfejlődés viszonyáról.

1. A médiahatás természete

A média kifejezés szűkebb értelemben a tömegtájékoztató eszközök összességét jelenti, mint például a nyomtatott sajtó, a rádió, a televízió, illetve az internet. Tágabb értelemben a média fogalmába beletartozik minden társadalmilag létrejött kommunikációs struktúra, amely valamilyen társadalmi funkció betöltését szolgálja. A média tehát a hírközlés közege és eszköze is. A média fogalma a 'mediare', azaz közvetítés szóból eredeztethető, a médium pedig magát a közvetítőt jelenti. A média funkciói közül a dokumentálási, az oktatási, a szolgáltatási, a tájékoztató és a szórakoztató funkció a fegyelemre méltó.¹

A médiahatást magyarázó modellek azt a folyamatot próbálják értelmezni, melyben a média üzenete megszületik, eljut a befogadóhoz és kiváltja a befogadóban azt a hatást, ami véleményében, viselkedésében, magatartásában érhető tetten. Vizsgáljunk meg néhány modellt.

– A koncentrikus körök modellje rámutat arra, hogy a tömegmédia képes az üzenetek felérésítésére, azaz bizonyos témákat, személyeket napirenden tart, státust kölcsönöz nekik. Úgy véli, hogy a médiahatás egyik legfontosabb tényezője a kapuőr, aki szerepénél fogva megállíthat vagy megváltoztathat egy a közönség felé tartó üzenetet. Ilyen szerepek például a hírszerkesztők vagy olvasószervezők szerepei, de





ugyancsak megváltoztathatja a befogadó felé tartó információ minőségét például a producer, a rendező is. Egy másik tényező, amely a tömegkommunikációs üzenetet módosíthatja, a regulátor, aki valamilyen társadalmi cézzal alakítja vagy újraformálja a tömegkommunikációs tartalmat. A szűrő az üzenet befogadásakor a befogadóban ható olyan feltétel, mely módosíthatja az üzenetet. Ilyen például a médiatartalmak szimbólumainak ismerete vagy más pszichikai filterek, mint például a lelkiállapot, érdeklődés stb.²

- A *szociális tanuláselmélet* Albert Bandura nevéhez fűződik, a tanulás során lejátszódó mentális folyamatokat magyarázza. A viselkedéselsajátításban különös jelentősége van a megfigyelésnek. A viselkedésnél jelentős tehát a megfigyelés, az, hogy képesek legyünk a viselkedés végrehajtására, és szándékunkban álljon a végrehajtás. A látottaknak viselkedésgátló vagy *gátlástalanító hatása is lehet, gátolhat korábban létező viselkedéseket* vagy éppen szabadjára engedhet korábban kialakult gátlásokat. Jó példa erre a *Tom & Jerry* rajzfilm után mutatott agresszív viselkedés.³
- A *spirálmodell* Frank Dance nevéhez fűződik és a tömegkommunikációs hatás komplexitását kívánja megjeleníteni. Meglátása szerint a társadalmi kommunikációban a kommunikáció nem zárul le azzal a mozzanattal, hogy az üzenet célba ér, hiszen a befogadók az üzenetek tartalmát magyarázzák, értelmezik, újabb és újabb változatokat hozva létre. Ezt a folyamatot tovább bonyolítja, hogy a tömegmédiá az interpretációban is részt vesz. A társadalmi kommunikáció tehát *számos szinten zajlik, folyamatosan gerjeszti önmagát.*⁴
- A *kultivációs elmélet* különválasztja azt a folyamatot, amikor egy esemény percepciója történik meg, attól, ahogyan ez a percipiált esemény kommunikációs tartalommal alakul, majd a kommunikációs tartalmat (az eseményről szóló jelzést) a befogadó felfogja. A modell jelentősége abban rejlik, hogy felismeri: a társadalmi kommunikációban *a jelentést nem az üzenet tartalmazza, hanem az a kommunikátorok közötti interakció eredménye.*⁵

A médiahatás kérdésének felvetését pedagógiai szempontból a média személyiségfejlődésben betöltött szerepe indokolja. A szocializációs ágensek közül manapság a média kitüntetett szerepet tölt be a személyiségfejlődésben. A szocializációt olyan folyamatként definiálhatjuk, melynek során az egyén a tanulás különböző formái (utánzásos, azonosulásos stb.) révén elsajátítja egy adott kultúra viselkedési szabályait, normáit, értékeit, beletagozódik a társadalomba. A szociológia és a fejlődéslélektan rámutatott arra, hogy a szocializáció folyamata egész életen át tartó folyamat, leglényegesebb periódusa a gyermekkorra és a serdülőkorra tehető, melynek fontos szinterei és ágensei a családban és az iskolában összpontosulnak. A XX. század második felében, a tömegkommunikáció rendszerének bővülése és elterjedése áttörést hozott a szocializációról való gondolkodásban, a család és az iskola mint szocializációs ágensek mellett, legalább olyan súly-





lyal jelenik meg a tömegkommunikáció és a média.⁶ A XX. század végi kutatások már arra is rámutatnak, hogy a tömegkommunikáció és a média nemcsak szabályokat, normákat, mintákat közvetít, hanem a felkínált és közvetített értékekhez értelmezési keretet is nyújt a befogadó számára. Ezért a tömegkommunikáció életstílusokat, jellemeket, értékeket mutat fel, segít eldönteni azt, hogy mi fontos és mi jelentéktelen, ily módon tehát nemcsak informálja, hanem befolyásolja is a befogadót.⁷ A befolyásolás megfigyelhető hatása a véleményben, a viselkedésben, az attitűdben érhető tetten. Nem véletlen tehát, hogy a legtöbb médiahatással foglalkozó kutatás éppen a véleménybeli, viselkedésbeli, attitűdbeli változásokat vizsgálta.⁸ A kérdés tehát az, hogy képes-e a média a *kommunikátor akaratanak megfelelő* vélemény- és viselkedésváltozást kiváltani a gyermekben? *Ki van-e szolgáltató a gyermek a médiának?*

A pedagógia a személyiségfejlesztés szándékával tervezi, szervezi és valósítja meg tevékenységét, tudományos megalapozottsággal és a társadalom elvárásaival összhangban. A személyiségfejlesztésben részt vevő tudományosan kevésbé megalapozott és tudatos ágensek – mint amilyenek a család, a kortárscsoport és a média – éppen az esetlegességük és a fejlesztési tevékenységekben való járatlanságuk által a pedagógiai tevékenység ellenében is kifejthetik hatásukat. Ebben a felismerésben gyökerezik a nevelélmélet, a médiapedagógia és a családi életre nevelés pedagógiai paradigmája és feladatrendszere, mely a spontán hatásokat igyekszik pedagógiai tudatossággal felvértezni, beemelni az intézményesített oktatás-nevelés keretei közé. Teszi ezt azzal a kimondott pedagógiai céllal, hogy a gyermek ne legyen teljes mértékben kiszolgáltatva a többi szocializációs ágens gyakran ellentmondásos hatásainak, hanem képes legyen szelekcióra.

2. A médiahatással foglalkozó kutatások pedagógiai jelentősége

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

A pedagógiát a médiahatással foglalkozó kutatások közül elsődlegesen a fejlődéskutatások érdeklik, melyek a médiahatás és a fejlődő gyermeki személyiség kapcsolatát tették a vizsgálat tárgyává a múlt század nyolcvanas éveitől napjainkig. Ezeket a kutatásokat többnyire a pszichológia végezte el, a pedagógia pedig, több-kevesebb sikerrel próbálta a kutatási eredményeket hasznosítani. Azokban az országokban, ahol a médiapedagógiának van hagyománya szép eredményeket tudnak felmutatni (például Anglia). Másutt, a pedagógiai szakirodalom a médiahatást illetően olyan evidenciák szintjén mozog, mely nem teszi lehetővé a média tudatos, a személyiségfejlődés szolgálatába állítását. Sőt, gyakran olyan elveket





hangoztat kizárólagossággal, amelyeket a médiahatással foglalkozó kutatások már megcáfoltak vagy árnyaltak, módosítottak. Amíg a médiahatással kapcsolatban a pedagógiai elméletalkotás feladatával adós marad a szakma, a médiaismeret és mozgóképkultúra tanításával megbízott pedagógus csak laikus diskurzust képes folytatni a témában, és csakis a pszichológiai kutatásokra alapozhatja a módszertanát.

A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül, tekintsünk át néhány alapvető médiahatással foglalkozó kutatást, elméletet, és fogalmazzuk meg a pedagógia számára releváns következtetéseket, esetleges kutatási problémákat.

A média hatására vonatkozó magyarázatok és modellek történetileg három szakaszba sorolhatók, és különböző elméleti megfontolásokon alapulnak.⁹

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

Bajomi-Lázár Péter kissé egyszerűsítve, a médiahatással foglalkozó kutatásokat két „iskolába” sorolta: a média nagy és közvetlen hatását tételező *direkthatás-modellek* iskolája és a média csekély és áttételes hatását tételező *korlátozthatás-modellek* iskolája.¹⁰

| Direkthatás-elméletek | Korlátozthatás-elméletek |
|--|--|
| Lövedékelmélet (Lasswell, 1927) | Kétlépcsős hatásmodell (Lazarsfeld et al., 1944) |
| Kultivációs elmélet (Gerbner, 1969) | Szelektív észlelés-elmélet (Klapper, 1960) |
| Hallgatásispirál-elmélet (Noëlle-Neumann, 1974) | Napirendelmélet (McCombs és Shaw, 1972) |
| <i>Framing</i> elmélet (Herman és Chomsky, 1988) | Használat és kielégülés-modell (Blumler és Katz, 1974) |
| | Kódolás-dekódolás-modell (Hall, 1980) |





2.1. Direkthatás-elméletek

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

2.1.1. Lövedékelmélet

A múlt század 20-as, 30-as éveit jellemezte ez az elmélet, mely szerint a médiából érkező üzenetek lövedékként csapódnak a közönségbe, maradandó változást (adott esetben sérülést) okozva. A média az üzeneteit direkt módon és erőteljesen képes közvetíteni. Képviselője Harold Lasweld *A világháború propagandatechnikái* című munkájában írja le, hogy a tömegkommunikációs üzenetek miként voltak képesek tömeges véleményváltozást okozni egész Európában. A korabeli atomizált társadalmi viszonyok közepette úgy vélte, hogy a közönség kiszolgáltatott a médiának, passzív befogadó.¹¹ Ugyanezzel az elmélettel magyarázható az az Egyesült Államok-beli eset is, amikor a marslakók támadását bemutató rádiójáték (Orson Welles *Világok harca*) hatására pánik tört ki a hallgatók körében, úgy vélték, valós eseményt tudósít a média.¹²

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

2.1.2. Kultivációs elmélet

Az elmélet azt feltételezi, hogy a televíziót huzamosabb ideig nézők világgépe egy idő után megváltozik, a televízióban bemutatott világgéphez válik hasonlatossá. Ez azért jelentős, mert a televízióban bemutatott világ és a valóság eltér egymástól (például a nemek, az erőszak bemutatása, a foglalkozási szerepek tekintetében). Gerbner szerint a televízió virtuális valóságot teremt, a valóság képeit bizonyos szabályok mentén rakja össze, ezzel bizonyos elemeket kiemel, másokat pedig háttérbe szorít. A befogadók homogenizálódnak a főáramnak nevezett (domináns attitűdök, nézetek, viselkedési minták, szerepek) hatás következtében, azaz sajátos valóságképpel rendelkező befogadói kultúrák alakulnak ki. Kutatásait empiriára alapozta, ám ma mégsem állja ki maradéktalanul a kritika próbáját. Bírálói azzal érvelnek, hogy ma már nem beszélhetünk egyetlen média által kreált világról, hiszen több televíziós csatorna hat a befogadóra, valamint érdemes figyelembe venni a befogadók televíziózási szokásait is. Azok az adatok azonban elgondolkodtatóak, miszerint az erős tévénézők (napi négy órát televíziózó)





világképe jobban hasonlít a tévében közvetített világképhez.¹³ Elég csak az olyan esetekre gondolnunk, amikor egy szülő azt fogalmazza meg a Harry Potter-médiatartalom befogadásának hatására, hogy a gyereket varázslóiskolában szeretné taníttatni, és lelkesen hozzálát a helyszín felkutatásához.

A pedagógia számára a kérdés úgy tevődik fel, hogy mekkora annak esélye, hogy a gyermek egy, a média által torzított valóságképet építsen fel és tekintszen reálisnak? Miként lehetséges a média által kreált világkép valóságvonatkozásainak objektív bemutatása, a kreált világképek és a valóság ütköztetése?

2.1.3. A framingelmélet

Az elmélet szerint a média intézményrendszere mögött meghúzódó politikai és gazdasági érdekcsoportok a hatalom megtartása céljából, az egyszerű embert kívánják befolyásolni a médiatartalmak kiválasztásával, megkomponálásával. A média az eseményeknek olyan értelmezési keretet teremt, amelyben egyes elemeket hangsúlyoz, másokat pedig tompít. Ezért a bemutatott médiatartalom egy olvasatot kínál fel a befogadónak, ám ez az olvasat a média mögött álló érdekcsoportok pozíciójának megerősödését szolgálja. Az elméletet megkérdőjelezők érvelésükben a technológiai fejlődést hozzák fel, mely lehetőséget ad olyan kommunikátoroknak is a nyilvános üzenetközvetítéshez, akik nem szolgálnak ki egyetlen politikai elitet sem, vagy a világhálót emlegetik, ahol gyakorlatilag bárki közzéteheti véleményét.¹⁴ Napjaink médiatartalmait megvizsgálva, általánosságban megállapítható, hogy az események értelmezési kerete a fogyasztói társadalom alapelvére épül: minél több terméket próbáljon ki, vásároljon meg a fogyasztó.

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

2.1.4. A hallgatási spirál

A média azáltal hat az emberekre, hogy tartalmaival egy úgynevezett véleményklímát teremt, elhithetve ezzel, hogy az emberek jelentős része másként gondolkodik, azaz a domináns közvéleményt közvetíti. Elisabeth Noelle-Neumann, az elmélet megfogalmazója szerint azok az emberek, akik úgy érzik, hogy véleményük és a közvélemény nagyban azonos, előszeretettel hangoztatják azt. Azok az emberek, akik más véleményt képviselnek, az elszigetelődéstől tartva vagy csöndben





maradnak, vagy megváltoztatják a (nyilvános) véleményüket. Így válik el egymástól az emberek nyilvános és magánszférában hangoztatott véleménye.¹⁵ Ezáltal a domináns vélemény mind jobban megerősödik, az ellenvélemények pedig eltűnnek, kialakul a hallgatás spirálja. A média hatására az emberek véleményükkel akár kisebbségbe is szorulhatnak, hiszen mindenki számára fontosak a társas kapcsolatok, ezért inkább lemondanak saját véleményükről, és a többséghez csatlakoznak.

A pedagógiának el kell gondolkodnia azon, hogy a gyermekcsoportokban miként érvényesül a hallgatás spirálja az egyes problémák megítélése kapcsán. Feltehetően a csoportvéleményben jelentősen érvényesülnek azok az értelmezési sémák, amelyeket a média kínál, és amelyek könnyen támogatókra találnak a gyermekek körében is. Elég csak arra gondolni, hogy a fiatalok nagy része az életben való boldogulás egyik biztos eszközének a sztárságot tekinti, ezért olyan népszerűek a valóságshow-k és a „sztárcsináló” műsorok. A médiapedagógia feladata a véleménykülönbségekben rejlő lehetőségek megmutatása, a magánvélemény értékének hangsúlyozása, valamint a saját – mindenkori közvélemény alakításában betöltött – szerepének értelmezése.

2.2. Korlátozott hatások elméletei

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

2.2.1. A kétlépcsős hatás modellje

A múlt század 40-es éveiben jelent meg a modell, melyet Paul Lazarsfeld és munkatársai dolgozták ki az Ohio állam elnökválasztási kampányának választókra gyakorolt hatásait tanulmányozva. Azt tapasztalták, hogy az emberek preferenciái ellenállónak mutatkoztak a befolyásolási kísérleteknek. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy az emberek aktív és kritikus résztvevői a tömegkommunikációs folyamatoknak, heterogén módon viselkednek. Ezzel együtt azonban azt is megfigyelték, hogy az egyes választói csoportok viselkedése homogén: többnyire úgy szavaznak, ahogyan közvetlen hozzátartozóik. Tehát a társadalmi státus fontosabb hatást gyakorol a befogadóra, mint a média, pontosabban a média csak áttételesen, két lépcsőben befolyásolja a választók gondolkodását. Az emberek elsősorban a környezetükben lévő ún. véleményvezérekre hallgatnak, tehát a személyközi kommunikáció hatása nagyobb, mint a tömegkommunikációé. A véleményvezérek pedig a médiára támaszkodva alakítják saját véleményüket.¹⁶

A médiapedagógia számára egy igen jelentős felismerés rejlik a modellben, tudniillik az, hogy a gyermekek személyiségfejlődése, viselkedése és magatartása



szempontjából fontos, hogy a pedagógus és a szülő legyen véleményvezér, aki nemcsak a médiából alakítja saját véleményét, hanem érvényesíti a többi szocializációs színtér értékkínálatát is. A pedagógus és a szülő a mediációs folyamatban válhat véleményvezérré, amikor lefordítja a médiatartalmat a gyerek számára, miközben segít a médiatartalom értelmezésében és feldolgozásában. Amennyiben elmarad a mediáció, a gyerek a direkt hatások áldozatává válhat, mert nem tud egyedül megbirkózni a médiatartalom összetett jellegével, megszerkesztettségével.

2.2.2. Napirendkijelölés

Manapság a környezetünkben történő eseményekről leginkább a médián keresztül értesülünk, tájékozódunk. A média hatalmában áll eldönteni, hogy tájékoztat vagy nem a történekről, fontosnak tart bizonyos témákat vagy éppen elhallgatja azokat. A média ily módon meghatározza az emberek napirendjét: megmondja, hogy miről beszéljenek, gondolkodjanak, néha még arra is modellt kínál, hogy miként tegyék ezt. „Lehet, hogy a média nem tudja megmondani az embereknek, hogy mit gondoljanak, de abban biztosan sikeres, hogy megmondja, miről gondolkodjanak” – mondja Bernard Cohen.¹⁷ Ebben rejlik az újságírók, hírszerkesztők, műsorszerkesztők felelőssége.

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

2.2.3. Priming hatás, tematizáció

A médiatartalom olyan, korábban elsajátított fogalmakat, gondolatokat, ismereteket aktivál a befogadóban, amelyek kapcsolódnak az aktuális médiaüzenethez. A médiaüzenettel való találkozás után a gyermek gondolatai közt valószínűleg azok az emlékek fognak megjelenni, amelyek kapcsolódnak a médiatartalomhoz. Ritkán tartós kapcsolatok is kialakulhatnak a médiatartalom és a korábbi gondolati tartalmak között, ilyenkor másolunk a médiából egy-egy szereplőt vagy cselekményt.¹⁸

Az elmélet rámutat a médiatartalom megválasztásának felelősségére. Az aktuális médiaüzenet fogja tematizálni a gyermek gondolkodását és személyközi kommunikációját. Amennyiben ez a médiatartalom nem rendelődik kifejezetten a személyiségfejlesztés célja alá – a médiatartalmak igen csekély számban felelnek meg ennek a követelménynek – úgy fennáll a veszélye annak, hogy negatív hatásokat, folyamatokat indítson el. Egy általános iskolai fiúcsoportban, ha a minden-



napi személyközi kommunikációt és a személyes reflexiókat egy autós számítógépes játék uralja, amelyben az egyik tét a gyorsajtás miatt jogosan üldöző rendőrök átverése, „kiiktatása”, akkor a gyermekek viselkedésében, véleményében egyértelműen a társadalmi szabályok megszegése, a hatósággal szembeni ellenállás követendő normaként fog megjelenni. A szülő vagy a pedagógus ezt csakis tudatos és következetes mediációval képes ellensúlyozni, amelyben lehetőség van arra, hogy a nemkívánatos minta veszélyeire is felhívja a figyelmet, esetleg olyan médiatartalommal egészítse ki a médiahatást, amely semlegesíti vagy kioltja a nemkívánatos hatásokat.

2.2.4. A szükséglet és kielégülés modellje

Minden egyén más-más okból, szükségletből indítatva használja a médiát, másféle kielégülést (gratifikációt) vár tőle, ezért az üzeneteire is másképpen reagál. Kérdésfeltevése: mit tesz a fogyasztó a médiával? Az elmélet feltételezi, hogy a médiafogyasztó aktívan választja ki, hogy mit használ szükséglete kielégítésére. A szükségletek tárháza igen széles lehet: szórakozás, időtöltés, informálódás, identitás, kontaktus. A használat és kielégülés-modell szerint a média használata interaktív folyamat, amely mindig az egyéni szükségletekhez, szerepekhez, értékekhez, társadalmi szituációkhoz kötődik. Ha vannak is a médianak szándékos hatásai, azok csak korlátozottan képesek a befogadót befolyásolni, hiszen az emberek meglévő elképzelései, attitűdjei igazítják ezeket a hatásokat. Ez az elmélet megváltoztatta a médiahatás elemzések kérdésfeltevését: azt kezdték vizsgálni, hogy hogyan használják a befogadók a médiát, és milyen tényezők befolyásolják az üzenetek értelmezését?¹⁹

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

2.2.5. A kódolás-dekódolás modell

Stuart Hall 1980-as elméletének kiindulópontja, hogy a jelentés mindig a használat során jön létre, a médiatartalmaknak nincs immanens, a befogadótól független jelentése. Szerinte az, hogy milyen jelentést kapcsolunk egy jelhez, a kontextus függvénye. Például egy hír értelmezését meghatározzák a hírgyártás körülményei, az eseményekről szóló narratívát meghatározó érdekcsoportok, a befogadó társadalmi és gazdasági státusa és a befogadás körülményei.²⁰





David Morley vizsgálta a gyermekek médiafogyasztását a kódolás-dekódolás modelljének értelmében. Azt tapasztalta, hogy a gyerekek ugyanazt a műsort nézik, mégsem ugyanazt látják, mert eltérő értelmezési stratégiákat használnak. A média üzeneteire adott válasz attól is függ, hogy ezek mennyire egyeznek életünk más területén jelentkező üzenetekkel.²¹ Az a gyerek, akinek a családjában a médiában bemutatott egyes erőszakos cselekedeteket viccesnek talál, könnyebben fog mosolyogni más médiaerőszakot tartalmazó üzeneteken, mint az a gyerek, aki otthonról az erőszak bírálatát hozza magával. A kutatás rámutat arra, hogy nem közömbös a pedagógia számára, hogy a gyermek kienek a társaságában válik a médiatartalom befogadjává. Szervezett, tervezett, pedagógiailag megalapozott és a pedagógus által irányított mediabefogadás biztosíthat a gyermek számára olyan értelmezési keretet, melyben megtapasztalhatja a médiatartalom lehetséges jelentéseit és kiválaszthatja közülük azt, ami a legadekvátabb.

Összegzés

A bemutatott kutatásokat összegezve megállapíthatjuk, hogy a média gyermeki személyiségre gyakorolt hatásának mértéke és iránya teljes magabiztossággal aligha jósolható meg. A személyiségfejlődésre hatást gyakorló szocializációs ágensek közül a médiát nem lehet és nem szabad elkülöníteni, különösen nem, ha a vizsgálódási szempontunk alapvetően pedagógiai. Láthattuk, hogy a mediapedagógia önmeghatározása éppen abban rejlik, hogy a médiahatásokat kiegészítve, árnyalva, feldolgozva, a médiatartalmakkal való találkozást a személyiségfejlesztés szolgálatába állítsa. A kutatások áttekintése megerősíti azt a feltevést, miszerint a médiahatásról való vélekedések lényege „bizonyos médiumok bizonyos üzenetei, bizonyos időkben, bizonyos hatást gyakorolnak a közönség bizonyos részére”²². Ugyanakkor azt a feltevést is megalapozta, hogy fejlődésben lévő személyiségek jobban ki vannak szolgáltatva a médiatartalmak hatásainak, tehát, pedagógiai szempontból nem nélkülözhető a mediáció szisztematikus, tudományosan megalapozott gyakorlata.

JEGYZETEK

- ¹ Denis McQUAIL, *A tömegkommunikáció elmélete*, Bp., Osiris, 2003.
- ² RÓKA Jolán, *Kommunikációtan*, Bp., Századvég, 2002.
- ³ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva, *Neveléslélektan*, Bp., Osiris, 2005, 377.
- ⁴ RÓKA, *i. m.*
- ⁵ George GERBNER, *A média rejtett üzenete*, Bp., Osiris, 2000.
- ⁶ Albert BANDURA, *Principles of behavior modification*, New York, 1969.





- ⁷ *Kommunikációelmélet*, szerk. BENSON Katalin, Bp., SOTE Képzéskutató, 1994. (A. E. SCHEFLEN, BENSON Katalin, BUDA Béla, George GERBNER, Joseph P. FORGAS, R. Davitz JOEL, TRINGER László, WÉKÁSSY László)
- ⁸ GERBNER, *i. m.*, 2000.
- ⁹ KÓSA Éva, *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*, Mindentudás Egyeteme, 2004. <http://www.mindentudas.hu/kosa/20041108kosa.html> (2009.03.12.);
David BUCKINGHAM, *Médiaoktatás*, Bp., HSA-ÚMK-ZSKF, 2005.
- ¹⁰ BAJOMI-LÁZÁR Péter, *Manipulál-e a média?*, Médiakutató, 2006/nyár.
- ¹¹ MCQUAIL, *i. m.*
- ¹² Tim O'SULLIVAN, Brian DUTTON, Philip RAYNER, *Médiaismeret*, Bp., Korona, 2002.
- ¹³ GERBNER, *i. m.*, 2000.
- ¹⁴ MCQUAIL, *i. m.*
- ¹⁵ ANGELUSZ Róbert, *Közvélemény-kutatások és a pluralizmus ignoranciája*, Médiakutató, 2002/ősz.
- ¹⁶ MCQUAIL, *i. m.*
- ¹⁷ Thompson BRYANT, 2002, 141. Idézi: VAJDA, KÓSA, *i. m.*, 2005.
- ¹⁸ BAJOMI-LÁZÁR Péter, *A politika mediatizálódása és a média politizálódása*, Médiakutató, 2005/tavaszi.
- ¹⁹ MCQUAIL, *i. m.*
- ²⁰ MCQUAIL, *i. m.*
- ²¹ David MORLEY, *A Nationwide nézői, avagy hogyan értelmezzük a televíziózást?*, Replika, [1980], 1999/december.
- ²² Jeong GLYNN, 2003, 633. Idézi: BAJOMI-LÁZÁR, *i. m.*, 2006.



Krulik Ábel: Csángóföld

