

ZÁRÓTANULMÁNY

NAGYMINTÁS KUTATÁS

A médiaoktatás iskolai indikátorairól és a tanári attitűdökről

2019

Készítette: T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.

TARTALOMJEGYZÉK

Vezetői összefoglaló	4
1. A kutatásról.....	30
2. Médiatanárok és médiaoktatás	32
2.1. Médiaműveltség.....	32
A media literacy és a médiaműveltség fogalmi keretei	32
A médiaműveltség ismérvei a pedagógusok szerint	36
2.2. A médiaoktatás intézményi keretei.....	42
A médiaoktatás országos lefedettsége	42
A médiaoktatás jellemzői.....	48
2.3. Médiaoktatás a pedagógusok szemüvegén keresztül.....	59
2.4. A médiatanárok médiaoktatási gyakorlata	65
A médiaműveltség és a médiaoktatás összefüggései a médiatanárok körében.....	74
3. A 21. századi tanárszerepek	85
3.1. Újmédiakörnyezet, digitális eszközök	85
3.2. Tanári attitűdök.....	98
3.3. Tanulói környezet	111
4. Internetbiztonság és iskola	120
4.1. Általános helyzetkép az internetbiztonság és az iskola kapcsolatáról.....	120
4.2. Az internethasználat kockázatainak megjelenési formái és kezelése	136
5. A kutatás mintája és az adatok.....	147
5.1. A minta kialakítása	147
5.2. A kitöltők és az eredeti populáció	151
5.3. A pedagógusok főbb jellemzői	157
5.4. A fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalatai.....	162
Irodalomjegyzék.....	165
Mellékletek.....	167
1. sz. melléklet: A sokaság megoszlása iskolatípus, iskolaméret és településtípus együttes figyelembe vételével feladatellátási helyek szerint:	167
2. sz. melléklet: Az elsődleges és a pótminta összetétele	169

3. sz. melléklet: A minta súlyozásának módszertani leírása.....	171
4. sz. melléklet: Fényképek korszerűségi sorrendben	175

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ

Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája kiemelten foglalkozik a médiaműveltség és a tudatos és biztonságos internethasználat kérdéseivel. Célja, hogy a gyermekeket, tanulókat, szülőket és tanáraikat segítse abban, hogy az online kultúra tudatos és kreatív alkalmazásához elengedhetetlen kompetenciák birtokába kerüljenek, és ezáltal biztonságosabbá váljon internet használatuk is. Jelen kutatás elsősorban a kompetenciák átadását vizsgálja az iskolai környezetben. A kutatás ennek érdekében egy országosan reprezentatív kérdőíves vizsgálatot készített a pedagógusok, intézményvezetők és kiemelten a médiaismereteket oktató pedagógusok körében. A zárótanulmány a nagyfelmérés eredményeit mutatja be.

A nagymintás vizsgálatot megelőzte egy pilotkutatás 2018. július és szeptember között. A pilot szakasz célja az volt, hogy offline és online kismintán (75-75 fő) kipróbáljuk a kérdőívet és mind a kérdezés formájára, mind a kutatás tartalmára nézve előzetes információt nyerjünk. A kutatási koncepció alapján három fő területet vizsgáltunk:

- médiaoktatás helyzete és a médiaműveltség fogalma
- a 21. századi tanári szerep felfogás
- újmédia használat kockázatai, internetbiztonság

A pilotfázisban a kutatás kvalitatív elemmel is kiegészült, két interjúra és hat darab fókuszcsoporthoz beszélgetésre került sor szeptemberben. A fókuszcsoporthoz beszélgetések három településen valósultak meg, Budapesten, Miskolcon és Pécsen. A két budapesti fókusz résztvevői mind középiskolai médiatanárok voltak, a pécsi és miskolci fókuszok esetében az egyik a helyi tanárképzésben oktató egyetemi tanárok vettek részt, a másikon pedig általános és középiskolai pedagógusok vegyesen, akik között volt médiát oktató is. A beszélgetések célja a még kevésbé kutatott területek feltárása volt.

A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. A minta három dimenzióban biztosította a reprezentativitást, mégpedig iskolatípus, településtípus és iskolaméret szerint. Ez idő alatt a kérdőívet összesen 1553 fő nyitotta meg, ebből 1020 fő haladt rajta végig és fejezte be a kitöltését. A mintában – a kutatás céljának megfelelően – a médiatanárokat felülreprezentáltuk, hogy érdemi információt kaphassunk a gyakorlati médiaoktatás tekintetében. Miután nem azonos arányban értünk el minden réteget, ezért az elemzéshez súlyozott adatokat használtunk, ahol a súlyt az eredeti rétegzési szempontok alapján alakítottuk ki.

Médiaműveltség

A médiaműveltség a media literacy angolszász eredetű fogalmának magyar fordítása. A media literacy célja egyfajta televíziós írástudás kialakítása lett, iskolai keretek között. Ugyanakkor a tévé és film mellett egyre inkább uralkodóvá 21. századi digitális technikák a korábbi médiumok világát is átszabták. Az angolszász szakirodalom ma már előszeretettel használja a

digital literacy fogalmát, melyet Paul Gilster vezetett be 1997-ben. Az elnevezés ebben az esetben is egy nagy ernyő, melynek része a médiaműveltség, az információs műveltség, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használata is. Valamint magában foglalja az értő olvasást és a kritikus gondolkodást is.

A literacy fogalom is nehezen fordítható le magyarra. Szokásos módon szövegértésnek, írástudásnak fordítják, de az újszerű fogalompárok esetén már korlátokba ütközünk. Gondoljunk például a data literacy fogalompárra, amit nem igazán lehet sem adatszövegértésnek, sem adatműveltségnek fordítani. A literacy műveltségként való fordítása, (lásd matematikai műveltség a PISA esetén) félrevezető lehet, hiszen alapvetően az olyan információk tudását jelentheti, amivel az elit elválasztja magát a nem elittől. A médiaműveltség vagy digitális szövegértés így gyakran kerül olyan konnotációba, mint az újmédia eszközök használatának technikai tudása, vagy a médiáról való ismeretek összessége.

Buckingham szerint a *media literacy* nem egyszerű funkcionális írástudást jelöl, sokkal inkább a kritikai írástudás egy formáját. Talán épp az írástudás fogalmától való távolsága okán használja a médiakompetencia kifejezést a német szakirodalom az 1990-es évektől. A fogalom bevezetése Dieter Baacke-hoz köthető, aki az angolszász kutatókhoz hasonlóan többdimenziós modellben gondolkodott. Olvasatában a médiakompetenciák fejlesztése során négy területre kell fókuszálni.

Egyrészt a médiakritikára, melynek során analitikus, önreflexív és etikus médiahasználati attitűd kialakítása a cél. Másrészt a médiaismeretre, mely részben a használatot lehetővé tevő képességeket és ismereteket jelenti (technikai szint), másrészt tartalmi ismereteket például arról, hogy miként működik a médiarendszer. A harmadik dimenziót a médiahasználat fejlesztése jelenti. Itt a hagyományos eszközök használata mellett (például a könyvolvasás, rádió hallgatás) fontossá válik az interaktív médiahasználat is. A negyedik területnek Baacke az alkotást tekinti, melynek van innovatív és kreatív oldala is (Treumann et al., 2002). Kutatásunkban a médiaműveltségre adott válaszok feldolgozása során jól tudunk támaszkodni a Baacke és munkatársai által kidolgozott modellre, ugyanakkor figyelembe kellett vennünk a konvergens médiakörnyezetből fakadó eltéréseket is.

Annak érdekében, hogy ne befolyásoljuk a kérdezettek 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. Figyelemreméltó, hogy **a médiaműveltséget a tanárok alapvetően kritikai-szelekciós képességként írták le** (együttesen 33,2%). A válaszokból erőteljesen rajzolódik ki az információs műveltség jelentősége 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 szerint emellett egyfajta jártasságról is szó van, mely magában foglalja a **digitális technológia** folyamatosan fejlődő **eszközeinek és alkalmazásainak**

készség szintű 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 éppúgy felsorolták a **képesség- és készségelemeket**, mint 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, mely nélkülözhetetlen a mindennapokban.

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

Fontos és jól érzékelhető különbségek figyelhetők meg a médiatanárok és a nem médiatanárok műveltségtartalmakra adott válaszaiban. Négy olyan terület van, melyet a médiatanárok sokkal fontosabbnak gondolnak a médiát nem tanítóknál. Szignifikánsan legnagyobb eltérés a kreatív tartalmak létrehozásában mutatkozik. A nem médiatanárok közül nagyon kevesen gondolják úgy, hogy a médiaműveltség kreatív alkotótevékenységen is alapul. A médiarendszer működésének és hatásmechanizmusának ismeretével; a mértéktartó, önreflexív, tudatos médiahasználattal; és az ismereteken alapuló tudatos válogatás képességével kapcsolatban is megállapítható, hogy a médiatanárok jóval fontosabbnak tartják, mint a médiát nem oktatók.

A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy hazai iskolai környezetben a médiaműveltség alapvetően racionális keretbe került. Ezt leginkább az egyéni meghatározások nyelvhasználatára 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 a 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 használni (végtelenül fogalmazva: „*kommunikációs kanálisok szennyéből kritikusan csemegéz*”).

Érezhetően hiányoznak 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.*”).

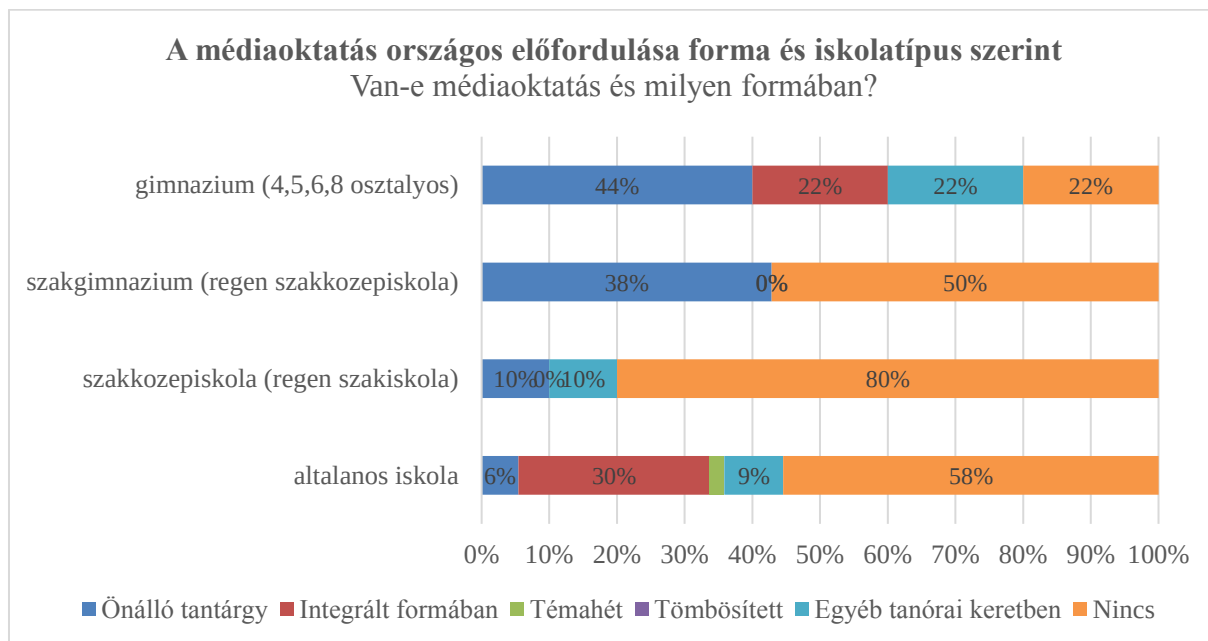
Mindezek után nem meglepő, hogy a tanárok médiaműveltség felfogásából hiányoznak az emocionális elemek, legalábbis a kérdőívre adott válaszokban ilyesmire nem utalnak. A médiajártasság nem kapcsolódik érzelmi összetevőkhöz. A médiahasználatot nem kötik össze átélhető élményekkel, még a magas művészethez 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 megnézni 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 vonatkozóan, illetve arra, hogy az iskolai médiaműveltség fejlesztésnek erre a területre is ki kellene terjednie.

A médiaoktatás intézményi keretei

Országosan a közoktatási intézmények több, mint felében nincs médiaoktatás. Egynegyedükben integrált formában, egytizedükben önálló tantárgyként, másik egytizedében pedig egyéb tantárgy formájában. Elenyésző, 1-2 százalék a témahét, vagy tömbösített forma. Intézménytípusonként viszont nagyon eltérő képet kapunk. **A gimnáziumok 78%-ában van médiaoktatás, 44 %-ában önálló tantárgyként, egyötöd-egyötöd arányban pedig integráltan vagy egyéb tantárgyak keretében. Az általános iskolák 42 százalékában van médiaoktatás, többségében integrált formában, de itt fordulnak elő a médiaoktatás legváltozatosabb formái. A szakképzés a médiaoktatás mostohagyermeké, a szakközépiskolák négyötödében nincs médiaoktatás.**

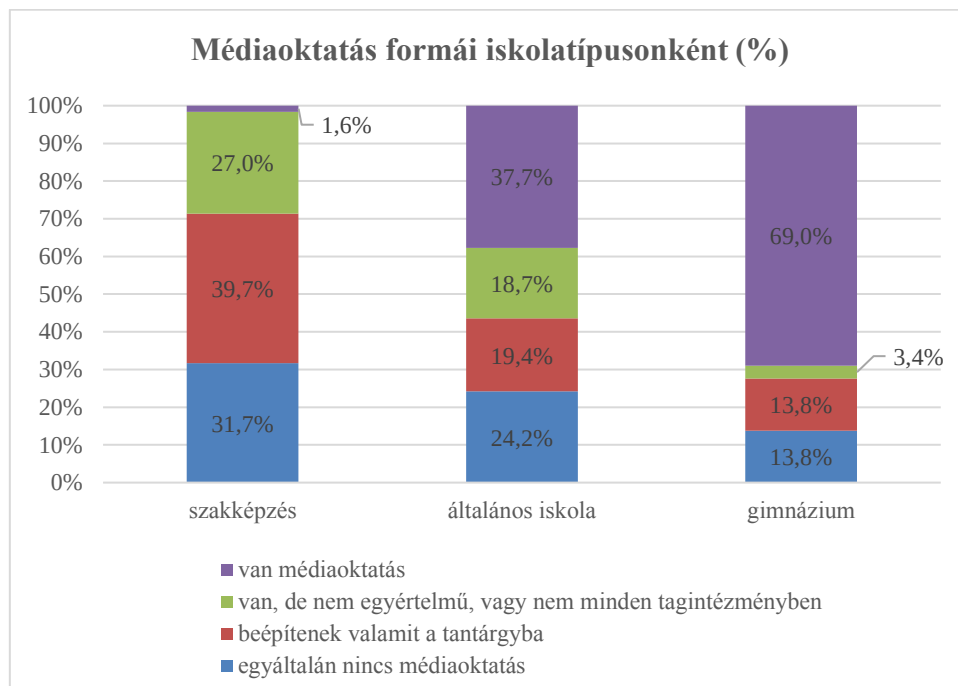
1. ábra



Megjegyzés: N=115 intézményvezető

Nemcsak az igazgatókat, de az osztályteremben tanító pedagógusokat is megkérdeztük arról, beépítik-e a médiaoktatást az általuk tanított tantárgyba. Az intézményvezetők és pedagógusok válaszait összesítve 393 pedagógus választ mérhettük össze. (A tetemes létszámvesztés két okból adódik. Egyrészt sok helyen nem jelölték meg az intézmény kódját, így az esetek mintegy felében nem tudtuk beazonosítani az intézményt és összekapcsolni a vezetőt és a pedagógusokat, másrészt a mintában jóval nagyobb arányban került médiaismeretet oktató intézmény, akik az eredeti országos mintában nem szerepeltek.) Amennyiben az intézményvezető és helyettese között nem volt konzisztens a válasz, ott azt jelöltük. Ez alapján 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 látható, hogy viszonylag nagy arányban (40%) válaszolták a pedagógusok, hogy a médiaismereteket beépítik a tanórákba. Ennek tartalmáról információk nincsenek. Mindenesetre a médiaoktatás bizonytalan helyzete, formája és tartalma ellentmond annak a ténynek, hogy a közoktatási intézmények vezetői általában nagyon fontosnak ítélik meg a médiaoktatást.

2. ábra



Megjegyzés: N=381 pedagógus és intézményvezető

A médiatanárokat felülreprezentáló teljes mintában a vezetők válaszaiból az derült ki, hogy integrált formában jellemzőbb a médiaoktatás (56,3%-uknál), mint önálló tantárgyként (27,1%-uknál), a kettő viszont nem keveredik, ahol önálló tantárgyként megjelenik ott jellemzően integráltan már nem. Országos viszonylatban tehát 8 és 15 százalék közé tehető az önálló tantárgyként megjelenő médiaismeret oktatás.

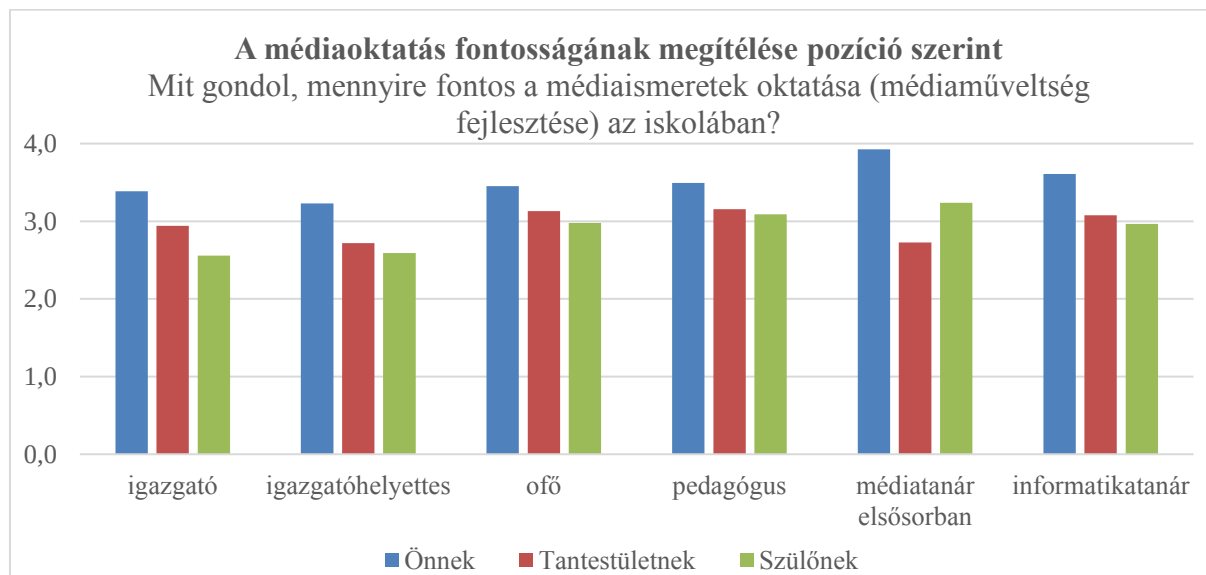
Ott ahol van médiaoktatás, a legnagyobb arányban a 8. évfolyamot jelölték meg a vezetők (53,3%-uk), ahol zajlik médiaismeret oktatás, ezt követi a 11. évfolyam (29,6%) és a 9. évfolyam (26,2%).

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 az a nagyon kevés gimnázium, ahol nincs ilyen, leginkább a tantervre hivatkozik, de a volt szakiskolák vezetői esetében előfordul az is, hogy nem tartják fontosnak a területet.

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 médiaoktatás részének kellene lennie a digitális kompetencia fejlesztésnek (ami sajátosan ellentmond annak a ténynek, hogy alig van a körükben médiaoktatás és leginkább ők tartják ezt kevésbé fontosnak), míg a gimnáziumi

intézményvezetők leginkább a médiaoktatás helyett digitális kompetenciafejlesztés gondolatot vetik el, de kevésbé jellemző rájuk az is, hogy a médiaoktatásban szeretnék látni a digitális kompetenciák fejlesztését.

3. ábra



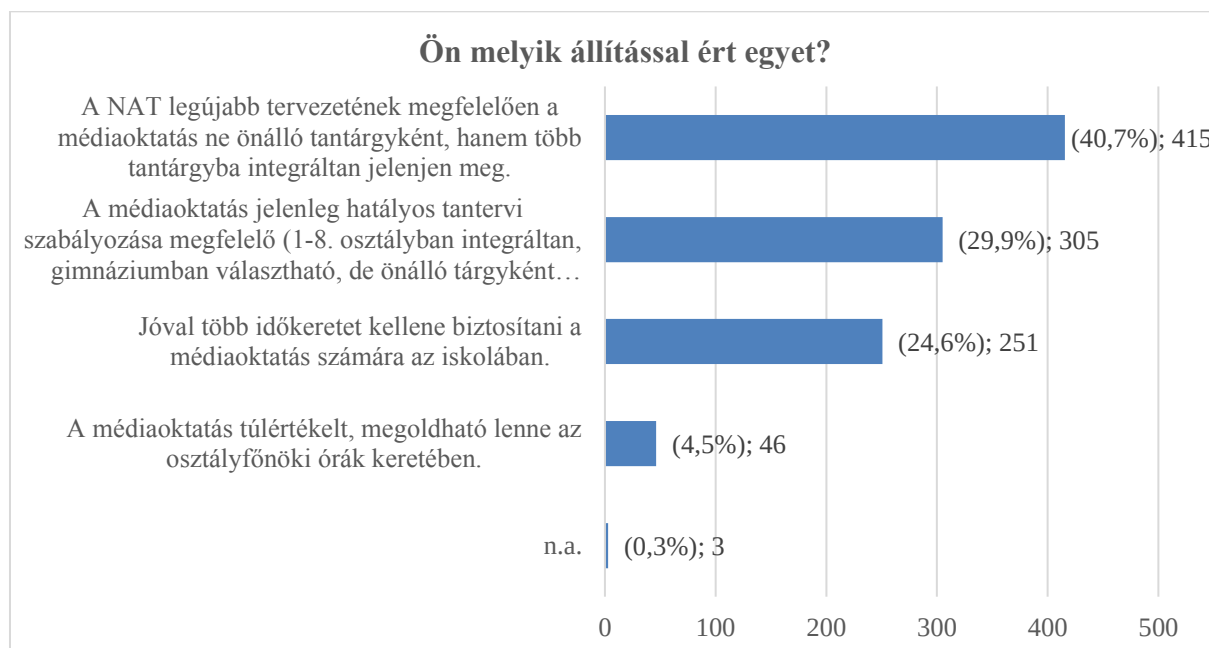
Megjegyzés: N=1020, négyfokú skála átlaga (1 - egyáltalán nem fontos, 2 - inkább nem fontos, 3 - inkább fontos, 4 - nagyon fontos)

Az intézményvezetők általában a médiatudatosság fejlesztésével kevésbé elégedettek (átlag=2,9 egy 1-5-ös skálán, ahol 5-ös a teljes mértékben elégedett), mint magával a médiaismeret oktatással. Legkevesbé elégedettek az általános iskola vezetői, míg furcsa módon a médiaoktatást kevésbé nyújtó szakképző intézmények a médiaoktatással ugyanolyan mértékben elégedettek, mint a gimnáziumok, míg a médiatudatosság fejlesztését illetően kevésbé. Ez utóbbi terén leginkább a gimnáziumok vezetői elégedettek.

Iskolatípusonként eltérő problémákat érzékelnek az intézmények vezetői. Az általános iskolák vezetői elsősorban a felkészült szakemberek és pedagógusok hiányában, valamint a nem megfelelő eszközállományban és infrastruktúrában látja a médiatudatosság fejlesztésének akadályát. A szakközépiskolák (korábban szakiskolák) vezetői pedig a kerettantervi meghatározottságban látja a problémát. 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 (lásd 3. ábra), ahogy a fókuszcsoporthoz is rendre előjövő téma volt, hogy a médiaoktatás a művészeti tárgyak közé sorolva ez utóbbihoz hasonlóan alacsony presztízzsel bír a magyar hagyományos tantárgyi hierarchiában.

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.

4. ábra



Megjegyzés: zárójelben az adott lehetőséget választók százalékos aránya, mögötte a létszámuk. N=1020

Ezzel egybecsengnek a következő kérdésre adott válaszok, miszerint a pedagógusok 46,4%-a szerint a médiaismereteknek elegendő más tantárgyak részeként megjelennie, miközben ezt a lehetőséget egy médiatanár sem tartotta kívánatosnak. A második legnépesebb csoportba azok tartoznak – köztük a médiatanárok valamivel több, mint kétharmada –, akik szerint önálló és más tantárgyak részeként is oktatni kellene a médiaismereteket. A fentiektől jelentősen elmarad azon vélemény népszerűsége (13,7%), miszerint önálló tantárgyként kellene megjelennie a médiaoktatásnak. Ezt az álláspontot a médiatanároknak is némileg kevesebb, mint harmada vallja magáénak. Akik szerint integráltan (is) kellene tanítani a médiaismereteket, azok 90,3%-a szerint erre kettő vagy több tantárgy is megfelelő lenne. Legtöbbször az informatikába építenék bele, ezt követi a vizuális kultúra és az etika.

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 lehet. Ez a rendszer mindenben

ellenáll ennek, óraszámában, tanárokbán, diákokban, nem szokták meg, nem fog működni nyilvánvalóan. Az integrálás eddig se ment, ezután se. Az informatika oktatás 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 kvalitatív vizsgálat során az is kiderült, hogy vannak viszont olyan alternatív tanulásszervezési módok, amivel valamennyire be tudják vinni a médiaoktatás elméleti és gyakorlati részét is. Így van, ahol tömbösítenek, vagy fakultációt hoznak létre, vagy a témaheteket használják erre a célra. Ez utóbbi esetén érdekes pozitív hatás, hogy az ilyen témahetekre való felkészülés a többi pedagógus esetében felkelti annak az igényét, hogy eszköztárát kiegészítse és az újmédia használat terén előrelépjen. Van, ahol erre – lelkes kollégáknak köszönhetően – belső továbbképzéseket tartanak.

A médiatanárok médiaoktatási gyakorlata

A kérdőívet 43 olyan tanár töltötte ki, aki rendelkezik médiatanári végzettséggel. A válaszadók iskolái közül 9 a fővárosban, 12 megyei jogú városban működik, a többi pedig kisebb városokban. Községi, nagyközségi iskola nem található a minta ezen szegmenségben. **A válaszok tehát alapvetően városi gimnáziumokban oktató médiatanárokhoz köthetőek**

A médiaoktatásra adott válaszok alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a jelenleg használatban lévő kerettantervek, tankönyvek éppúgy nincsenek összhangban a médiatanárok műveltségfelfogásával, mint a tanulók érdeklődésével. **A médiatanárok 51%-a használ tankönyvet** a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy tanítása során. A tankönyvi ellátottság alacsony. **A tanárok 88%-a használ a tankönyv mellett** – vagy annak hiányában – **egyéb taneszközöket** a médiaoktatás során. Ahol van tankönyvhasználat, ott minden esetben egyéb taneszköz alkalmazására is sor kerül. Leginkább az érettségi mintafeladatokat (60%), illetve a film- és médiafogalmak kiegészítőit (58%) említették.

Arra vonatkozóan, hogy helyeslik-e, hogy a médiaoktatás és a film/mozgóképközpontú oktatás egy tantárgyi keretben jelenik meg, a médiatanárok 71,4%-a igennel válaszolt, 18,0%-uk nem helyesli, míg 9,5%-uk nem tudta megítélni.

Három témakör tanórai feldolgozását – a nem válaszolók kivételével – mindenki fontosnak tartja és fel is dolgozza az órákon. Ezek a hír és fikció közti különbség tudatosításával, a médiaszöveg konstrukció jellegével, illetve a forráskritikával kapcsolatos témakörök. Hasonlóan magas a feldolgozottsága a média alapvető funkcióival (95,2%), az eszközhasználattal (92,9%), az online zaklatás formáival (88,1%), a véleménybuborékkal (87,8%), a hírmédiaszöveg értelmezési kereteivel (85,4%), illetőleg az adatbiztonsággal (83,3%) kapcsolatos témaköröknek. E témakörök csak néhány esetben nem kerülnek tárgyalásra.

A médiatanároktól nyílt kérdés formájában **azt kérdeztük, hogy miket tekintenek a médiaoktatás által alapvetően tudatosítani szükséges jelenségeknek, problémáknak.** Talán a kérdésfeltevésből fakadt (*problémák, melyeket tudatosítani kell*), hogy **a válaszokból egy olyan médiavilág rajzolódik ki, melynek különös jellemzői a manipuláció és a megbízhatatlanság, egyszerűen egy veszélyekkel teli hely.**

A médiatanárok több olyan jelenséget is megjelöltek, melyek kihívásként és problémaként vannak jelen a mindennapok közbeszédében. A válaszok alapján úgy tűnhet, hogy a médiaoktatás legfontosabb feladata és célja nem más, mint a fiatalok felkészítése a veszélyek kivédésére. Azaz egyfajta immunitás kialakítására történik a médiaórákon. A veszélyek felismertetése azonban csak az első lépcsőfok a válaszok alapján. A következő az ismeretek átadása, vagyis **a veszélyekkel szembeni felvértezés.**

A tanárok értékválasztása, illetve a médiaműveltségről megalkotott egyéni definíciók alapján egyértelműen megváltozott a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy helyi tantervi struktúrája. A hazai médiaoktatás intézményi szintű indulásakor, azaz az ezredforduló táján, a tömegkultúra/populáris kultúra volt az a törésvonal mely mentén a tanítandó tartalom szerveződött. Ezt tükrözi például a tárgy elnevezése is. A tantárgy emancipációja egyúttal a tömegkultúra iskolai elfogadása és hasznosíthatósága felé tett lépés is volt. A jelen kérdőívre adott válaszok alapján úgy tűnik, hogy a tömegkultúra megismerése és elemzése vált a legfontosabbá, és a törésvonalak már ezen 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 – „*Láss, hallj, érzékely helyesen! Gondolkodj!*” – fogalmazta meg egy nagy rutinnal rendelkező kelet-magyarországi általános iskola vezetőként is dolgozó tanárnője.

A médiatanárok a tananyagból leginkább a gyakorlati médiafeladatokat, illetve az új médiajelenségek vizsgálatát hiányolják. Összesen tízen írtak olyan gyakorlatokról, melyek középpontjában valamiféle kreatív tartalom előállítása áll. A paletta változatos, ugyanakkor elsősorban digitális kép előállítására irányul: *animáció készítés, gyakorlati videókészítési ismeretek, vágási ismeretek, riportok készítése, fényképezési ismeretek elsajátítása saját telefontal, fotózás.* A diákok által kedvelt és megvalósuló témák alapján úgy ítéltük meg, hogy az esetek legalább felében a mediaszöveg-alkotás a gyakorlatban is megtörténik, ugyanakkor csak a médiaismeret tantárgyhoz kapcsolódnak, más tárgyakkal való kooperációra nincs utalás.

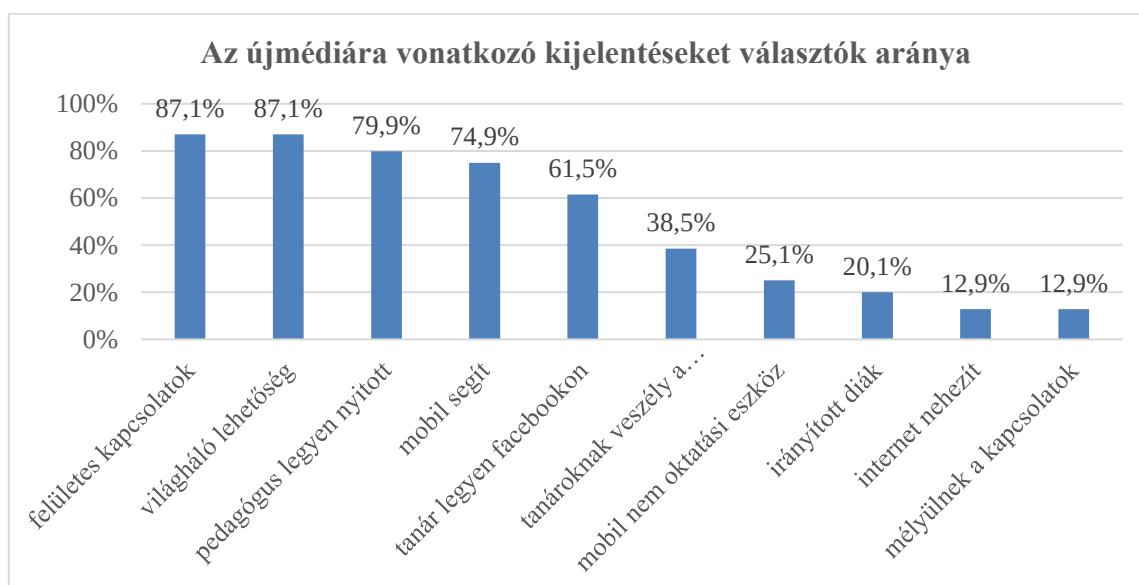
A tananyagból hiányzó, ám a diákokat érdeklő témák másik nagy csoportját (12 elem) az új média jelenségei alkotják. A válaszok alapján ezek feldolgozása elől a médiatanárok nem nagyon tudnak kitérni. A témák köre változatos: *vlogerek, internetes veszélyforrások, közösségi média területei, legújabb médiatrendek, álhírek, robotika, mesterséges értelem szerepe az online médiumokban, applikációk hatékony használat.*

A 21. századi tanárszerep

A 21. század oktatási környezetét alapvetően befolyásolja a digitális technika térnyerése az otthonokban, médiában és az üzleti életben. Éppen ezért a digitális technika használata az iskolákban kurrens téma. Ugyanakkor a digitális technika bevétele az iskolákba nem jelent feltétlenül eredményesebb oktatást. 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.¹ 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 technikákat alkalmazó pedagógiai módszertan.² Éppen ezért arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók aktivitására építő, a csoporttechnikákat is alkalmazó kooperatív módszertan és a digitális technika használatának milyen kombinációi lehettek 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.

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 egyiket, vagy csak másikat.

5. ábra



Megjegyzés: N=1020

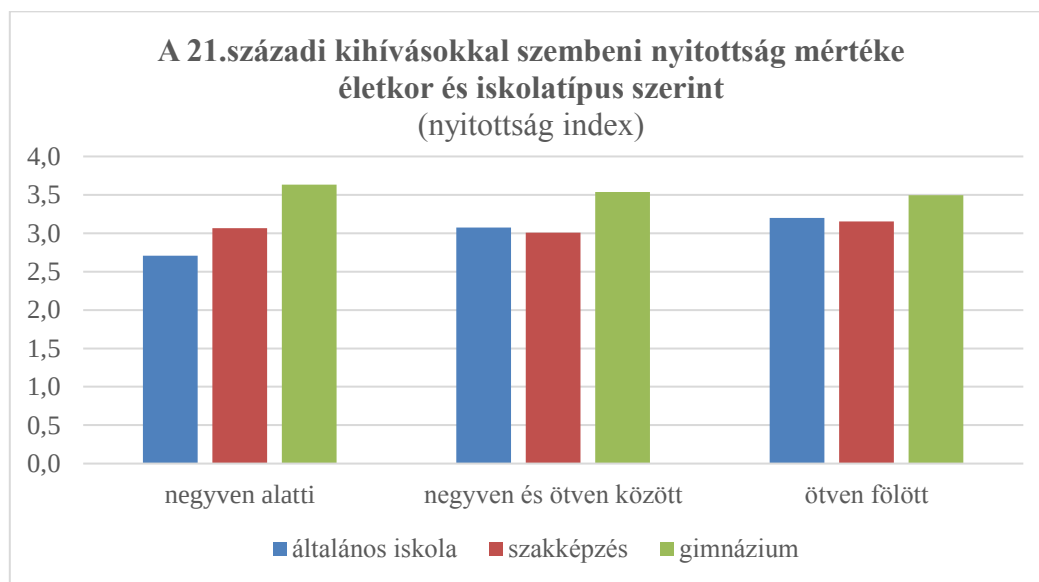
¹ <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC76061/lbna25581enn.pdf>

² <https://mta.videotorium.hu/hu/recordings/12812/informatika-a-matematikatanitas-modszertanaban>

Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál inkább veszélynek ítéli meg a 21. századi kihívásokat. A pozíciókat tekintve pedig a médiatanár a legnyitottabb, utána következnek az intézményvezetők, a legkevésbé nyitottak a 21. századi kihívásokkal szemben a beosztott pedagógusok.

Az is várható eredmény volt, hogy a gimnáziumi tanárok a leginkább nyitottak és a legkevésbé az általános iskolában tanítók, az viszont inkább **meglepő eredmény, 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 a perverz összefüggést, hogy a magyarországi pedagógusok körében a fiatalok módszertanilag kevésbé felkészültek, mint az idősebb társaik már a TALIS 2008-as magyarországi eredményei is megmutatták.³

6. ábra



Megjegyzés: N=1017, ötfokozatú skála (hányat választott az öt nyitottságra utaló kijelentésből)

A tanári szerepfelfogásukat négy állítás értékelésével igyekeztünk megragadni. A megkérdezett pedagógusok leginkább az önálló ismeretszerzést, a 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

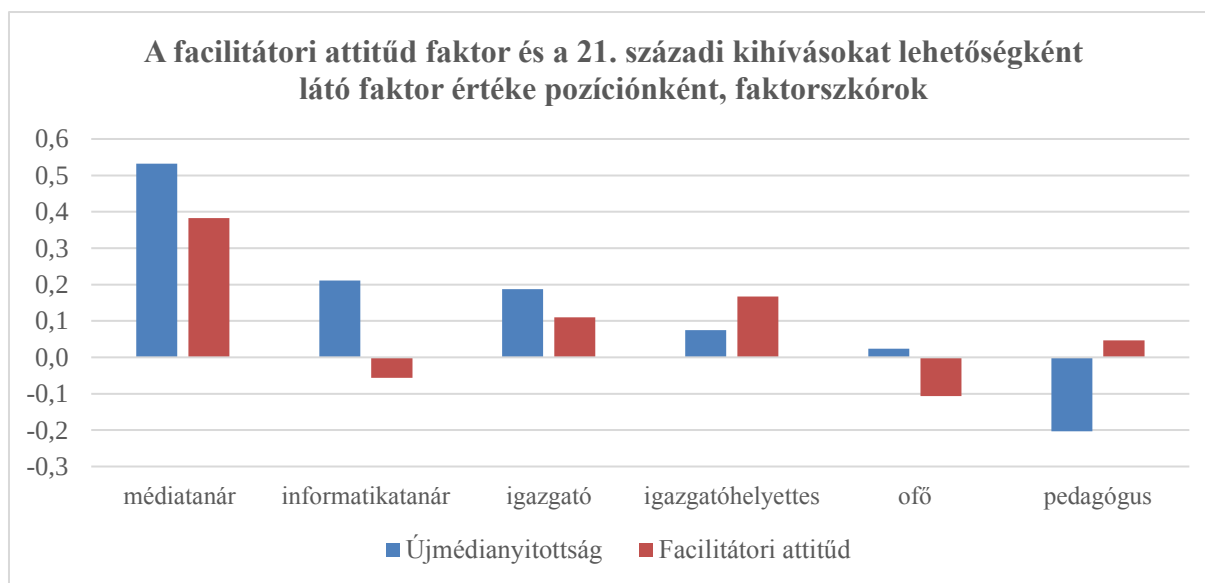
³ http://old.mtaki.hu/file/download/ktik/ktik12_10_eletkor.pdf

önállóságot adnak a saját tanulása terén. Ez az attitűd a nőkre jóval inkább jellemző, 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, 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.

Érdekes összevetni a facilitátori attitűdöt a 21. századi kihívásokkal szemben mutatott nyitottsággal. (Mindkét esetben a tanulónak teret adó attitűdökre utaló, illetve a 21. századi kihívásokat lehetőségként értékelő kijelentésekből is egy-egy főkomponenst hoztunk létre).

A médiatanárookra mindkét – a 21. századi korszerű pedagógiára utaló – attitűd jellemző. 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.

7. ábra



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

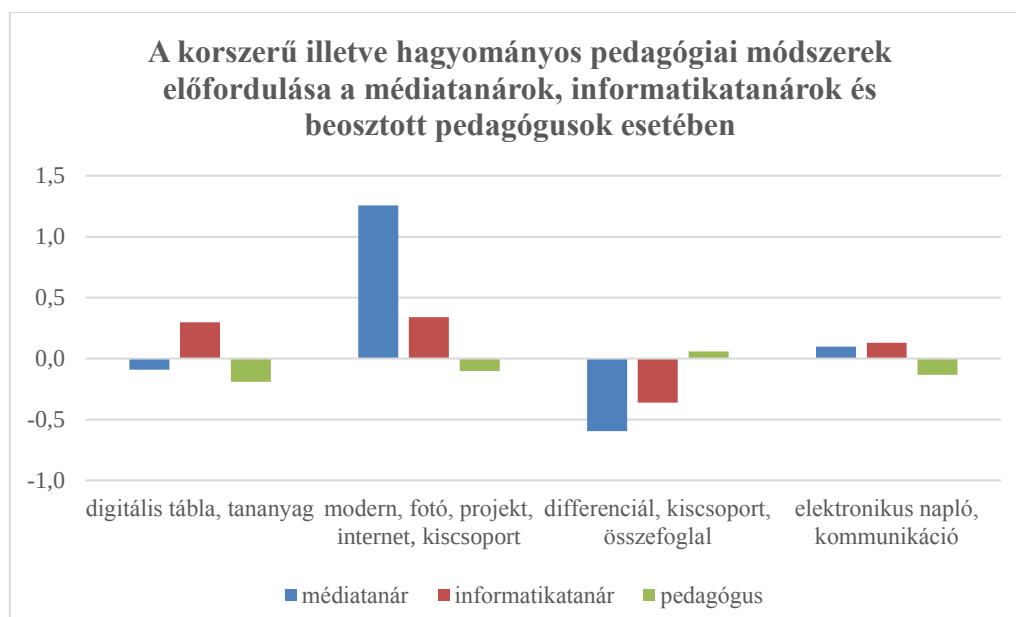
A tanári attitűdök mellett igen fontos információt hordoz a konkrét pedagógusi tevékenységek feltárása. **A tanórai gyakorlatukat illetően a megkérdezett pedagógusok átlagosan az órák többségében összefoglalják az előző óra anyagát, illetve ellenőrzik a diákok (munka)füzeteit és házi feladatát – ezek 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 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.** Miután az elektronikus naplót egyre több helyen bevezették, így ennek rendszeres használata az adatokban is tükröződik. Egyre elterjedtebb továbbá a tanulócsoporthoz, szülőkhöz való gyakori elektronikus kapcsolattartás. A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok, az arra fejlesztett tananyag használata is átlagosan inkább csak egyszer-kétszer fordul elő, 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 kevésbé meglepő, hogy a még kevésbé elterjedt digitális keretrendszereket a többség (65,1%) soha nem használja (és csak 4,4%-uk rendszeren), valamint saját honlapot vagy szakmai blogot sem működtet (82,3%, vö. 6,6%-uk rendszeren).

A hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokat alacsonyabb digitális aktivitás jellemez, mint a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítókat. **A kreatívabb és modern eszközhasználat az informatika- és médiatanárokat jellemzi leginkább.** Az intézményvezetők elsősorban a digitális tábla használatban tűnnek ki, míg az osztályfőnökök az elektronikus napló használatában és az elektronikus kommunikációban. Feltűnő, hogy a beosztott pedagógusok meglehetősen elmaradnak a digitális eszközök használatában, az informatikatanárok egyaránt használják a digitális táblát, illetve a modernebb eszközöket és módszereket, de igazán a médiatanárok azok, akik leginkább a korszerű pedagógiai megközelítést képviselik a közoktatásban.

8. ábra



Megjegyzés: N=437

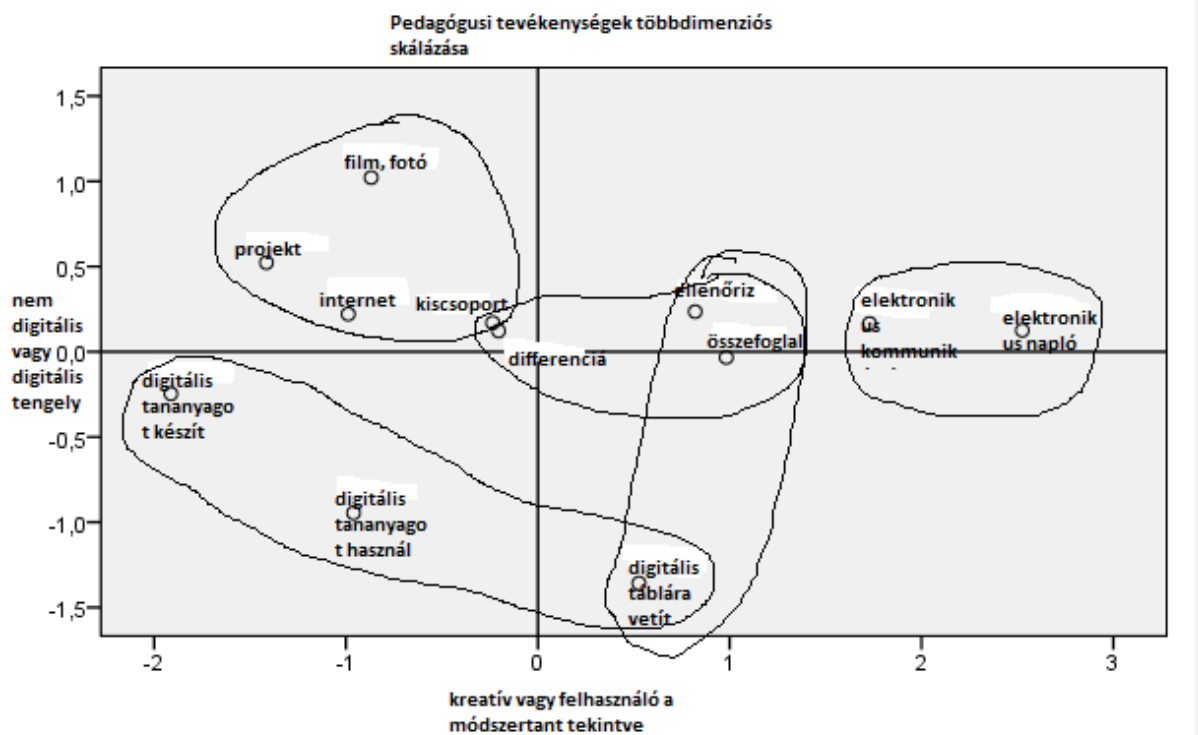
Az osztálytermi nem digitális pedagógusi tevékenységek és a digitális pedagógusi aktivitások együttes vizsgálata arra deríthet fényt, hogy a korszerű módszerek és technikák hogyan járnak együtt. A modern pedagógusi repertoár (projektmódszer, internethasználat, kiscsoport), a hagyományos repertoár (összefoglaló, ellenőriz, differenciál) mellett a digitális tábla, az elektronikus napló és kommunikáció, valamint a fotóhasználat került a modellbe. Hierarchikus klaszteranalízis segítségével a változókat többváltozós elemzés alá vetettük. Itt sajátos módon a digitális tábla használata az ellenőrzés és összefoglalás hagyományos pedagógusi aktivitásaival került egy csoportba és a digitális tananyag készítés és használat egy másik csoportot alkot, ami jól mutatja a digitális tábla használat Janus arcát.

Amennyiben a többváltozós elemzés egy másik módszerét használjuk (főkomponens elemzés), úgy egy kicsit más struktúrát kapunk. Itt a digitális tábla használata és a digitális tananyag készítése egy körbe került, egy másik faktornyalábba rendeződnek a modern pedagógiai eszközök a fotóhasználattal együtt, a harmadik nyalábot a hagyományos pedagógiai aktivitások alkotják a differenciálással együtt. A kiscsoportos foglalkozás egyaránt része a kreatív, modern és a hagyományos pedagógusi aktivitási körnek. Az elektronikus napló és kommunikáció alkotja a negyedik nyalábot.

Többdimenziós skálázás módszerével megpróbáltuk a pedagógusi tevékenységcsoportok mögötti dimenziókat feltárni. Ez alapján a tevékenységek egyik dimenzióját az alkotta, hogy a pedagógus módszerében kreatív vagy passzív. A másik dimenzió, hogy inkább digitális vagy nem digitális módszereket használ. Ez alapján 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 készítés és 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 a klaszterelemzéssel kapott csoportot is, ahol a digitális tábla használata az ellenőrzés és összefoglalás tevékenységgel jár együtt. Ez a csoport így sajátos ellentétpárja a kreatív, digitális technikát is tartalmazó csoportnak, amennyiben ez is alkalmaz digitális technikát, de alapvetően nem kreatív, hanem passzív felhasználó jellegű attitűd jellemzi a pedagógust.

9. ábra

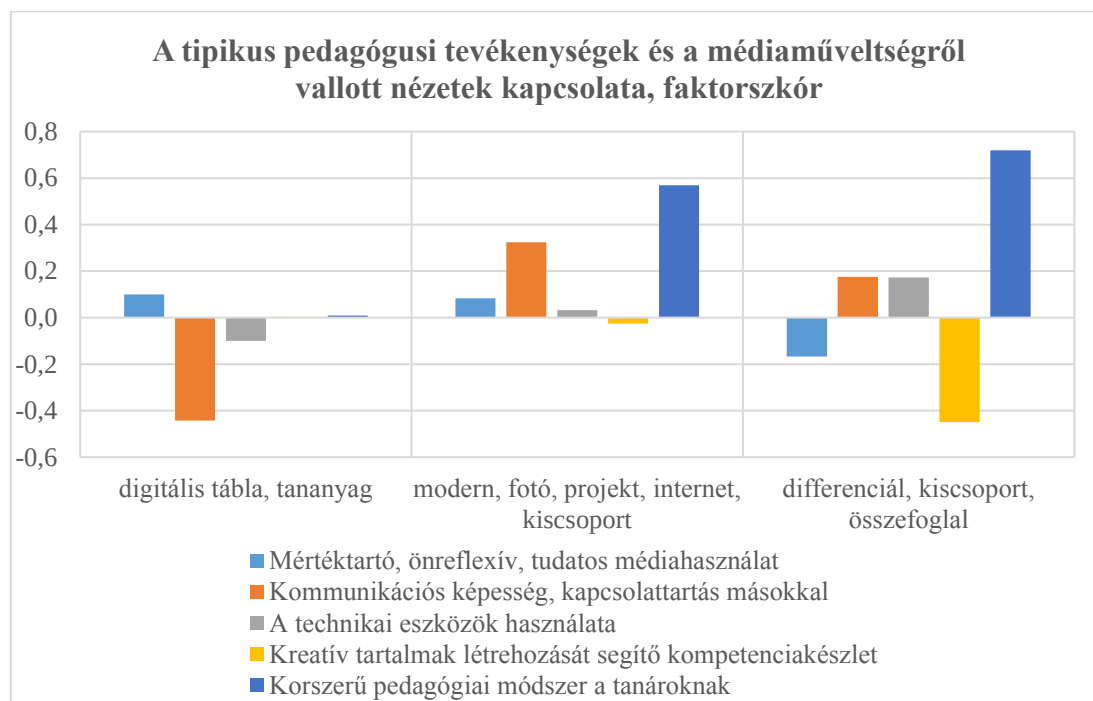


Végül 10 fénykép segítségével felmértük, hogy milyen tanulási környezeteket tekintenek a legkorszerűbbnek a megkérdezettek és melyek a legjellemzőbbek tanítási gyakorlatukban (maximum hármat választhattak). A legkorszerűbb kiválasztásakor a top háromba csak digitális tanulási környezetek kerültek, legtöbbször a digitális táblával rendelkező, de kevésbé korszerű tanulási környezetet választották. A gyakorlatukra legjellemzőbb képek esetében az első háromba két nem digitális és egy digitális került be. Ennél a kérdésnél kevésbé voltak koncentráltak a válaszok, többféle tanulási környezetet választottak, mint a korszerűeknél. **A tanítási gyakorlatukra legjellemzőbb tanulási környezetnek a legkorszerűtlenebb, hagyományos frontális módszert választották a válaszadók, annak ellenére, hogy ők is ezt ítélték meg a legkorszerűtlenebbnek.**

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 pedagógiai aktivitáscsoportokat jellemzően gyakorló 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 jelent a médiaműveltség kreatív tartalmak létrehozását, ami megint utalhat arra, hogy ez a terület az ő pedagógiai tevékenységüktől is távol áll. Ugyanakkor a médiaműveltség számukra korszerű pedagógiai módszert jelent, ami ezek szerint nem kapcsolódik össze a kreativitással. A korszerű pedagógusi repertoárral rendelkező tanárok számára a médiaműveltség nagyobb arányban jelenti a többiekhez képest a kommunikációt és a korszerű pedagógiai módszert.

10. ábra



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. Az ábrán azt láthatjuk, hogy a médiaműveltségre különböző értelmezéseket adott pedagógusok milyen pedagógiai gyakorlattal rendelkeznek

A pécsi médiatanszéken tartott fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésen a bemutatott, iskolai pillanatfelvételek közül a tanárok 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, amelyek nem frontális munkát ábrázolnak, hanem kooperatív helyzetet, és ábrázolnak interaktív táblát, illetve számítástechnikai eszközöket használatban, azok fedik le leginkább a korszerűség fogalmát.

A megszólalók véleménye szerint, nem nevezhetjük korszerűnek azt a tanulási környezetet, amely digitális eszközöket használ ugyan, de a legtöbb esetben az újmediális környezet egyfajta sterilitást hoz létre, olyan elvágólagosan. Olyan tanulási szituációk jönnek létre, amelyekben az új eszközök első használata steril használat, pl. iskolatévét a 70-es években. Másfajta mentális váltás/változás kell ahhoz, nem technikai, hogy a tanárok valahogy kiengedjék kezük közül a kontrollt. Az újfajta eszközök inkább a megszokott, bevett tanári gyakorlatba épülnek be, ha valaki frontálisan tanít főként, akkor az újmedia ezt fogja erősíteni.

A miskolci és pécsi tanárfókuszon is 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.”* Visszakérdésre, hogy valóban megvan-e a kollégáknak a digitális tábla használatához szükséges kompetenciája (ami ellentmond a tanárképzők tapasztalatának), 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”*).

De hiába igényelheti a médiaoktatás a szabad tér használatot, ha a viszonylag kevés órakeret és az iskolák fizikai adottságai messze állnak az ideálistól. Sajnos a médiatanárok legtöbbször arról számolt be, hogy zsúfolt tanteremben szoronganak a gyerekek, mintegy 30-an és többnyire frontálisan zajlik az oktatás.

„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 internethasználathoz kötődő kihívások kezelésének lehetséges megoldásaival kapcsolatban és arra voltunk kíváncsiak, hogy mely elvekkel tudnak leginkább azonosulni a pedagógusok. Átlagosan legjobban az internethasználat során felmerülő problémák megbeszélésében hisznek a kitöltők, itt a legmagasabb azok aránya, akik ezzel a módszerrel teljes mértékben egyetértettek. Ezt követi a szabályozás és a módszertani megújulás szinte fej-fej mellett. Azzal viszont a többség nem ért egyet, hogy minél több lehetőséget adjon az iskola, hogy a gyerekek úgy használják az internetet, ahogyan szeretnék – ez rímel a szabályozás preferálására. A médiatanárok sokkal inkább egyetértenek a módszertani megújulás szükségességével, mint a többi pedagógus és kevésbé azonosulnak az internethasználat korlátozásával, szabályozásával.

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 felelőssége az utolsó két hely között versenyzik, legkevésbé a diákok dolgának tartják a kihívások megoldását. **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. 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.

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.)

1. táblázat

Jelenségek /Szereplők:	Online zaklatás	Online gyűlölet-beszéd	Dezinformációk, álhírek,	Vélemény-buborék	Digitális függőségek	Identitás-zavar	Online testkép-zavar	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 kerültek kiválasztásra (első három). Vastaggal szedtük azokat a jelenségeket, amelyek megoldására az adott sorban lévő szereplőt legtöbbször választották.

Az internethasználat kockázatai közt a diákok esetében a pedagógusok legtöbbször a függőség veszélyét jelölték meg, majd a kontrollátlanságot és az adatvédelmi problémákat, a negyedik leggyakoribb kockázat a valóság érzékelésének torzulása, az ötödik pedig a megtévesztő vagy káros tartalmakkal való találkozás volt. Sokaknál szerepelt még a felszínesség, valamint a zaklatás és az elmagányosodás.

A pedagógusok saját internethasználatukkal kapcsolatban szintén az adatvédelmi problémákat jelölték meg a legsúlyosabb kockázatként, bár sokkal nagyobb arányban, mint a diákok esetében. Ezt követi a mozgásszegény életmód és az időpazarlás, majd, 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.

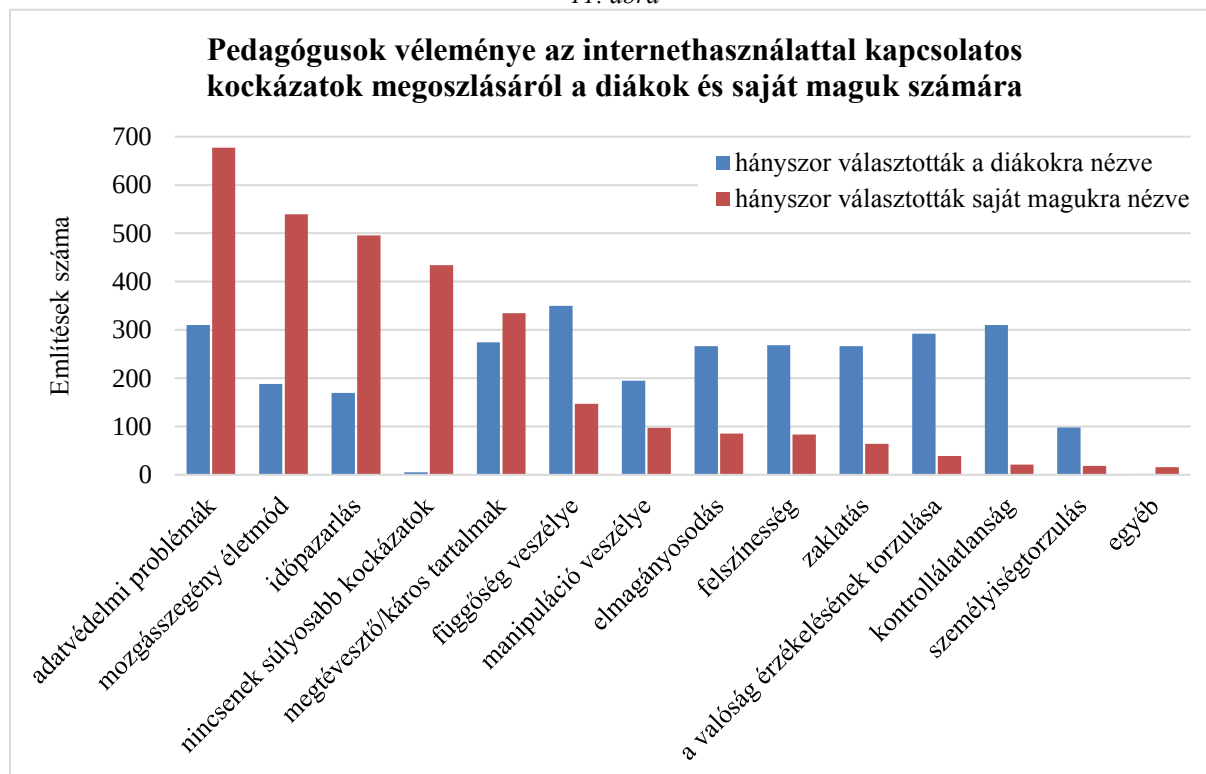
Ezzel ellentétben a függőség és az időpazarlás éppen ellentétesen viselkedik, miközben ugyanazt a jelenséget ragadják meg, csak kissé másként: **a pedagógusok az időpazarlást magukra nézve látják inkább kockázatnak, míg a diák esetében a függőséget jelölték meg többen.** A többváltozós elemzésből kimutatható,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

Ugyanakkor a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekből az rajzolódott ki, hogy pedagógusok a diákok online használati gyakorlatát illetően nagyon sok kockázatot tudtak felsorolni (itt nyílt kérdésként szerepelt), de talán a leggyakrabban emlegetett probléma az időfelhasználás volt, vagyis, hogy túl sok idő megy el ezzel és nem marad idő más értelmesebb tevékenységre, mint például a tanulásra. A miskolci tanárfókuszon is jelentős veszélyként említették a résztvevők az idő és a fáradtság kérdését, de ezzel összefüggésben jelentősnek tartják az újmédia identitásfejlődésre gyakorolt hatását is:

„rengeteg idejüket elveszi, és nincs idejük semmire”; „fél attól, hogy a lemarad, a kortársak többet tudnak mint ő, és ez egyfajta kirekesztettséghez vezethet hogy ő nem tart lépést”; „nagyon fáradtak, nem kapcsolja ki az okostelefont, hajnali 2-3-kor, és aludna már, csak pittyeg és fölkel, és jön a dopamin löket, és akkor már nem alszik el”.

Érdekes, hogy a zárt kérdéseknél ez átalakul és inkább a függőség alakjában jelenik a probléma. Kérdezéstechnikai szempontból is érdekes, hogy ha választható opciók vannak, akkor a függőség hamarabb előtérbe kerül, míg egy hosszabb – fókuszcsoporthoz tartozó – beszélgetés során, ahol komplexebben jártuk körül a kérdést az jött elő, hogy a pedagógusok számára a tanítás miatt probléma az időpazarlás, a tanári gyakorlatuk szempontjából tekintettek erre problémaként, nem pedig a gyerek szempontjából (ami már a függőséghez áll közelebb).

11. ábra



Megjegyzés: N=1017

Az internethasználat kockázatainak megítélése mind a tanulók, mind saját magukra nézve néhány téren szignifikánsan eltér a különböző pedagógiai aktivitásokat végző tanárok közt. Jellemzően 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 lelki tényezőket értékelik magasabbra, mint a kontrollátlanság, vagy a személyiségtorzulás kockázatát. 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.

A médiatanárok úgy tűnik, hogy jobban felismerik vagy azonosítják az ilyen típusú problémákat, ugyanis körükben a jelenségek több, mint fele ismeretes volt tanári praxisukból. Legtöbbször a digitális függőségekkel találkoztak, a kitöltők közel fele pedig az online zaklatást is megjelölte, hasonlóan az álhírekhez. Legkevesebbet az identitászavarral és a véleménybuborékkal találkoztak a pedagógusok, kevesebb, mint negyedük jelölte meg ezeket a jelenségeket – ez utóbbival feltehetően lényegében 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 továbbá többször

azonosították már a digitális függőségeket, az online testképzavart, az identitás zavart, és különösen a véleménybuborékot – estükben ez a top háromba is bekerült. Sajátos kontrasztot jelent, hogy míg a pedagógusok és intézményvezetők leginkább az informatikatanártól várnák a kockázatok kezelését (a médiatanár mellett), addig az informatikatanárok szignifikánsan kevesebb ilyen problémával találkoznak, mint a médiatanárok. Kérdés, hogy ez annak tudható be, hogy kevésbé problémás iskolákban tanítanak, vagy kevésbé veszik észre ezeket a problémákat vagy/és a diákok kevésbé fordulnak hozzájuk ilyen jellegű gond esetén.

A pedagógusok azon aránya, akik találkoztak a különböző internethasználati kockázattal az intézményben és a problémák megoldásának megítélése egy ötfokú skálán pozíció szerint

2. táblázat

		Digitális függő- ségek	Online zaklatás	Dezin- for- mációk, álhírek	Online testkép- -zavar	Online gyűlölet- -beszéd	Identi- tás- zavar	Véle- mény- buborék	Hánnyal talál- kozott
találkozott vele (%)	igazgató	72%	68%	52%	31%	24%	21%	15%	2,8
	igazgató- helyettes	67%	48%	43%	33%	23%	21%	11%	2,5
	osztályfőnök	71%	45%	47%	30%	28%	24%	24%	2,7
	pedagógus	70%	43%	42%	34%	29%	25%	23%	2,7
	médiatanár	87%	74%	59%	55%	23%	39%	65%	4,0
	informatika- tanár	80%	48%	54%	34%	32%	24%	22%	2,9
	Összesen	72%	48%	46%	33%	28%	24%	23%	2,7
mennyire oldódott meg	igazgató	2,6	4,1	3,5	3,3	3,8	3,0	3,3	
	igazgató- helyettes	2,7	4,2	3,6	3,2	3,3	2,6	2,8	
	osztályfőnök	2,5	3,8	3,2	2,6	3,2	2,8	2,8	
	pedagógus	2,5	3,7	3,1	2,7	3,0	2,7	2,8	
	médiatanár elsősorban	2,2	3,6	3,6	3,0	3,3	2,9	3,1	
	informatika- tanár	2,6	4,1	3,5	2,7	3,6	2,8	2,7	
	Összesen	2,5	3,9	3,3	2,7	3,2	2,8	2,9	

Megjegyzés: N=1020, mennyire oldódott meg ötös skála átlaga

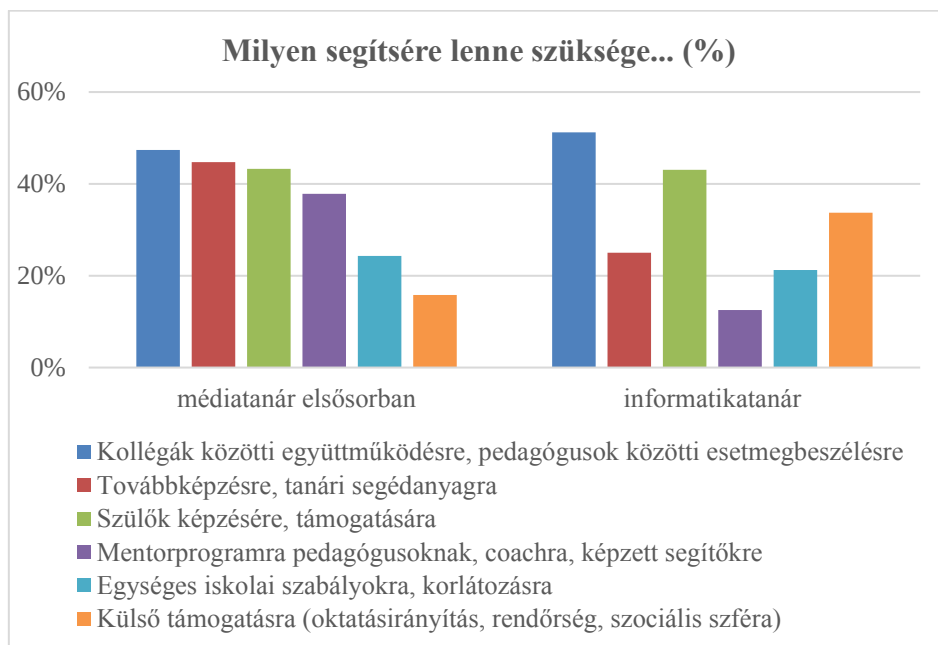
Amikor arról kérdeztük a pedagógusokat, hogy mire lenne szükségük ahhoz, hogy tanárként jobban tudják segíteni a diákok biztonságos internethasználatát. Legtöbbször, a válaszadók közel fele, a szülői együttműködést választották, második helyen (43,4%) az információ, tájékoztatás (pl. előadások, honlap, ismeretterjesztés) jelent meg, míg harmadik legtöbbször (36,6%) a kollégák közötti együttműködést, pedagógusok közötti

esetmegbeszélést jelölték meg. A pedagógusok nem akarják saját szerepüket kevésbé fontosnak feltüntetni, csupán néhányan válaszolták, hogy nincs szükségük segítségre, mert rábízják a megoldást a szakemberekre, vagy, hogy nem az ő dolguk ezt megoldani.

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.** Mindezek a különbségek felvetik a kérdést, hogy a kollégák közötti együttműködés alatt – amely többlet erőforrást kíván a pedagógusoktól – ugyanazt értik-e a médiatanárok és az informatikát tanítók.

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

12. ábra



Megjegyzés: médiatanárok: $N_1=37$, informatikatanárok: $N_2=80$

Az egyes internethasználati kockázatoknál megjelölt források többnyire eltérnek egymástól a pedagógusok válaszai alapján. A digitális függőség esetében egyértelmű a felhasználónak és a kortárscsoportnak tulajdonított jelentős szerep a kockázat kialakulásában, illetve jelentősebb

forrásként még a kereskedelmi médiavállalkozások jönnek elő. Ehhez hasonlóan alakul az online testképzavar kialakulásáról alkotott kép. Az identitászavar esetében szintén hangsúlyos a felhasználó és a kortárs csoport, mint forrás, miközben a válaszadók egy ötöde itt nem tudott dönteni az opciók közül. Ez jellemző a véleménybuboréokra is, habár ezt a jelenséget még nagyobb bizonytalanság övezi. Az online zaklatás fő okának a rosszakaratú személyeket tekintik, ettől nem sokkal marad el a kortárs csoport – feltehetően a pedagógusok úgy látják, a gyerekek sok esetben egymást zaklatják. A dezinformációk és a gyűlöletbeszéd jól elkülönül a többi kockázattól, itt ugyanis nem a gyerekek képezik a problémák forrását. A dezinformációk, álhírek okozóinak legtöbbször a kereskedelmi médiavállalkozásokat és a közszolgálati médiát, valamint a rosszakaratú személyeket jelölték meg. Sokatmondó, hogy a közszolgálati média ennél a kockázatnál került legnagyobb számban kiválasztásra. Az gyűlöletbeszéd legfőbb forrásának a rosszakaratú személyeket tekintik a pedagógusok, őket követi megint csak a közszolgálati média és a kormányzatok, kormányzati intézmények. Ez utóbbi forrást ebben a kategóriában jelölték meg a legtöbbször.

Legkevésbé megoldott jelenség a pedagógusok szerint a digitális függőség, 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 véleménybuborék problémája. Legjobban pedig az online zaklatást tudták kezelni az iskolában. Ez némileg ellentmond a kvalitatív vizsgálat tapasztalatainak. (Nem kérdeztünk rá a megoldás módjára, így könnyen lehet, hogy úgy oldódott meg a probléma, hogy magától abbamaradt, vagy a szülő lépett.) A fókuszcsoportos beszélgetések arra mutattak rá, hogy amivel jól láthatóan jóval kevésbé tudnak mit kezdeni, az a zaklatás és függőség problémái. Ezek azok a témák, amelyek tabusítódnak és általában a fókuszokon is többszöri rákérdezéssel lehetett csak kivenni erről információt. A beszélgetések során előjövő zaklatási problémák szinte soha nem oldódnak meg, kívül kerülnek az iskola falain és nem csatolódik vissza az információ. Mint ahogy azt is egyöntetűen vallják, 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)

Tanulságok

A médiaoktatást fontosnak vélik az intézményvezetők, de a médiatudatosság fejlesztésével már kevésbé elégedettek. A médiaműveltséget leginkább kritikai-szelekciós képességnek tekintik, 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, sajátosan egy 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 sokkal 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 fele, hol a család, szülő fele. Kétséges, hogy a szülők bevonása vagy a kollegák közötti együttműködés igénye mennyire valós, amikor többségében olyan megoldásokra vágnak, ami nem igényel a pedagógus részéről különösebb erőfeszítést. Ráadásul a pedagógiai módszerek terén is gyakran, aki együttműködést jelöl a kollegákkal, ugyanezt jóval kevésbé teszi meg az osztályteremben, amikor a kooperatív és a tanulókat aktivizáló módszerek terén elmarad az átlagtól. Különösen riasztó, bár a korábbi eredményeket látva nem meglepő, hogy az általános iskolai képzésben a fiatal pedagógusok kompetenciái, attitűdjei elmaradnak a 21. századi elvárásoktól. Látva, hogy a pedagógustársadalom rohamosan előregszik, 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 inkább arra utal, hogy a differenciálás gyogyopedagógiai célzatú, nem feltétlenül a módszerekben, inkább az elvárásokban (azok leszállításában) ölthet testet.

Szomorú az is, hogy a médiaoktatás szinte ismeretlen a szakképzésben, ahol – hasonlóan a hátrányos helyzetű egyéb iskolákban – nagyon nagy szükség lenne rá. Leginkább a szakképzésre jellemző a médiaműveltség behelyettesítése a digitális eszköztudással. Ez a fajta technokrata szemlélet azért sem igazán célravezető, hiszen az internethasználat kockázatok minden típusára igaz, hogy szignifikánsan a szakképzés találkozik leginkább ezekkel.

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 médiatanárookra jellemző, akik viszont zömében a jobban szituált városi gimnáziumokban, általános iskolákban tanítanak.

A médiatanár és informatikatanár komoly szövetségesei lehetnének egymásnak a tudatos médiahasználat fejlesztésében. A pedagógusok tőlük várja 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 érdemes lenne felderíteni, mert bizonyosan nem pusztán időkorlát az oka.

A médiaműveltség, mint tudatos médiahasználat sokrétegű fogalom, és ennek fejlesztése az iskolákban egyaránt igényel korszerű kooperatív pedagógiai módszereket és az újmédia kreatív használatát. E tekintetben leginkább a médiatanárok járnak elől, érdemes lenne tehát ezt a csoportot dinamizálni. Ugyanakkor még a médiatanárok esetében is hiányozni látszik egy terület, az érzelmek kezelése, a személyiségfejlesztés. Azáltal, hogy a médiaoktatás racionális keretbe helyezkedik és elsősorban ismeretek átadását és médiatartalmak kritikus értelmezését, valamint tartalmak létrehozását jelenti, nagyon hiányzik 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, közösségi élményszerzésnek egyik legjobb terepe lehet maga a médiaoktatás.

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

1. A KUTATÁSRÓL

Magyarország Digitális Gyermekevédelmi Stratégiája kiemelten foglalkozik a médiaműveltség és a tudatos és biztonságos internethasználat kérdéseivel. Célja, hogy a gyermekeket, tanulókat, szüleiket és tanáraikat segítse abban, hogy az online kultúra tudatos és kreatív alkalmazásához elengedhetetlen kompetenciák birtokába kerüljenek, és ezáltal biztonságosabbá váljon internethasználatuk is. Jelen kutatás elsősorban a kompetenciák átadását vizsgálja az iskolai környezetben. A kutatás ennek érdekében egy országosan reprezentatív kérdőíves vizsgálatot készített a pedagógusok, intézményvezetők és kiemelten a médiaismereteket oktató pedagógusok körében. A zárótanulmány a nagyfelmérés eredményeit mutatja be.

A nagymintás vizsgálatot megelőzte egy pilotkutatás 2018. július és szeptember között. A pilot szakasz célja az volt, hogy offline és online kismintán (75-75 fő) kipróbáljuk a kérdőívet és mind a kérdezés formájára, mind a kutatás tartalmára nézve előzetes információt nyerjünk. A kutatási koncepció alapján három fő területet vizsgáltunk:

- médiaoktatás helyzete és a médiaműveltség fogalma
- a 21. századi tanári szerepfelfogás
- újmédia-használat kockázatai, internetbiztonság

A pilotkutatás során lefolytatott offline kérdezés tanulsága az volt, hogy a pedagógusokat meglehetősen befolyásolta a személyes kérdezés, megpróbáltak megfelelni egyfajta általuk értelmezett elvárásnak. Így az újmédia jóval pozitívabb megítélése látszott náluk, ellentétben az online kérdezéssel, ahol úgy tűnt őszintébben válaszoltak. Ez és az a tény, hogy egy online kérdezés jóval olcsóbb, a pilot az utóbbi formát mutatta hatékonyabbnak a lekérdezést tekintve. Online esetében viszont potenciális veszélyt jelentett, hogy a pedagógusok nem mennek végig a kérdéseken. Erre az alábbi módokon készültünk fel:

- jóval rövidebb kérdőívet, egyszerűbb kérdésekkel alakítottunk ki
- a legnagyobb arányban kitöltő iskolának között kisorsolunk 5 db 200.000 Ft értékű ajándéksomagot, ami a médiaoktatásuk színvonalát emelheti
- útközben hivatalos felkérő levelet is kiküldtünk az iskoláknak

A pilot kutatást követte az országos nagymintás online kérdőíves kutatás, ami egy országosan reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. A minta három dimenzióban biztosította a reprezentativitást, mégpedig iskolatípus, településtípus és iskolaméret szerint. Több körben is felkerestük az intézmények vezetőit, emailben és telefonosan is. Ennek eredményeként a rendelkezésre álló idő alatt a kérdőívet összesen 1553 fő nyitotta meg, ebből 1020 fő haladt rajta végig és fejezte be a kitöltését.

A pilotfázisban a kutatás kvalitatív elemmel is kiegészült, két interjúra és hat darab fókuszcsoporthoz beszélgetésre került sor 2018. szeptemberben. A fókuszcsoporthoz beszélgetések három településen valósultak meg, Budapesten, Miskolcon és Pécsen. A két budapesti fókusz résztvevői mind középiskolai médiatanárok voltak, a pécsi és miskolci fókuszok esetében az egyik a helyi tanárképzésben oktató egyetemi tanárok vettek részt, a

másikon pedig általános és középiskolai pedagógusok vegyesen, akik között volt médiát oktató is. A beszélgetések célja a még kevésbé kutatott területek feltárása volt.

A kutatásszervezés nehézségeit mutatja, hogy mind a pilot, mind a nagymintás felmérés során bővíteni kellett az eredetileg meghatározott mintát az alacsony válaszadási hajlandóság miatt, annak ellenére is, hogy a kijelölt intézmények vezetőit több ízben és módon is felkerestük.

2. MÉDIATANÁROK ÉS MÉDIAOKTATÁS

2.1. MÉDIAMŰVELTSÉG

A media literacy és a médiaműveltség fogalmi keretei

A *media literacy* fogalma angolszász eredetű. Elsőként 1962-ben, a BBC egyik kézikönyvében jelent meg, mint olyan képesség, mely a média kritikus értéséhez szükséges (Neag, 2016). A média-írástudás kialakításának igénye, ezzel együtt a media literacy széles körű elterjedése az 1970-es évek Észak-Amerikájához köthető és a fogalmat az USA-ban ma is előszeretettel használják a médiaoktatás kifejezés helyett. A media literacy célja egyfajta televíziós írástudás kialakítása lett, iskolai keretek között. Az ekkor megszületett tantervek szorosan kapcsolódtak az irodalomoktatáshoz, és felismerve a mediatizáció jelentőségét, a nyelvi mellett egy újfajta, többféle közlésmódot ötvöző írástudás kialakítását célozták meg, mely voltaképpen multimediálisnak tekinthető. A fogalmi kapcsolat erősen problematikus, mert arra utal, hogy „a bevett, ellentmondásmentes, magas státusú hagyományos írás-olvasás” fontosabb és tiszteletre méltóbb az alacsony státusú kompetenciáknál, amelyek fejlesztést igényelnek (Buckingham, 2002). Másrészt ez a megközelítés alapvetően esztétikai természetű, a médiaműveltség pedig nyilvánvalóan ennél tágabb jelentéskészlettel bír (Neag, 2016).

Következésképp fennáll egy megtévesztő analógia az írás-tudás hagyományos formái és a médiaműveltség között. Ebből fakad, hogy már az 1990-es években is eltérő értelmezést nyert a fogalom. A szemiotikai megközelítés szerint az audiovizuális nyelv hasonló a beszélt nyelvhez, éppen ezért lehet tanulni és tanítani (Buckingham, 2002), és ki lehet alakítani például egyfajta képnyelvi szövegértés curriculumot, mely a gyakorlatban általában filmnyelvi példákon alapul, azaz ismét arról van szó, hogy egy magasabb státusú, elfogadott kifejezésforma szolgálatja a mintát.

A kutatók egy része úgy látja, hogy „azok a készségek, amelyekkel a vizuális és audiovizuális reprezentációkat megértjük, ugyanazok, mint amelyekkel a bennünket körülvevő világot értelmezzük” (Messaris, 1994). A mindennapok gyakorlatával való kapcsolat nem csak a reprezentációk olvasása során szoros. A literacy fogalom már önmagában is többet jelent a formális oktatáshoz köthető írás-olvasás tudásnál. Egy-egy szakterülethez kötődő speciális kompetenciakészletet is jelöl, mely a médiahasználat során igen gazdag és sokféle lehet. Aki ezek közül egyiknek vagy másiknak nincs teljesen birtokában, arra nem mondjuk, hogy írástudatlan (illiteracy). A magyar műveltség-műveletlenség ellentétpárja is veszélyes párhuzamokra adhat okot. Nem állíthatjuk, hogy azok, akik nem vettek részt bármilyen szintű médiaoktatásban, azok „médiaműveletlenek” lennének. Már csak azért sem, mert a magyar lakosság elenyésző hányadának volt része valamilyen médiaoktatásban. Ettől még mindenki használja a médiát és rendelkezik valamiféle jártassággal, vannak ismeretei és nem egy esetben hoz létre maga is médiaszövegeket.

Buckingham szerint a *media literacy* nem egyszerű funkcionális írástudást jelöl, sokkal inkább a kritikai írástudás egy formáját, mely számos összetevővel bír: így az elemzés, az értékelés, a kritikus reflektálás képességével és egyfajta metanyelv elsajátításával, mellyel a különböző kommunikációs módok üzeneteit kezeljük. Emellett beletartozik „a kommunikáció tágabb társadalmi, gazdasági és intézményi kontextusainak megértése, illetve annak felismerése, hogy befolyásolja mindez az emberek tapasztalatait és tevékenységét” (Buckingham, 2002).

A média-írástudásnak (médiaműveltségnek) tehát létezik egy mikro szintje, mely leegyszerűsítve az egyén és szövegek közti kapcsolatban ragadható meg, illetve egy makro szintje, mely a médiahasználat társadalmi aspektusait jelöli, mivel a média integráns részét képezi a mindennapi életnek, és kitéphetetlenül beleágyazódik társas-társadalmi viszonyainkba. Ugyanakkor az erőforrások és az egyének kompetenciái egyenlőtlenül oszlanak meg a társadalom különféle csoportjai között, így az egyének más és más írástudás-módokkal rendelkeznek (Buckingham, 2002).

James Potter olvasatában a médiaműveltség vertikálisan és horizontálisan is tagolt, többdimenziós. Szerinte a médiaműveltség nyolc, egymásra épülő szintből áll és a cél a magasabb műveltség elérése. Úgy véli, hogy a „magas médiaműveltséggel rendelkező emberek sokkal többet képesek meglátni egy adott üzenetben. Jobban érzékelik a jelentések különböző szintjeit, ami előmozdítja a megértést.” Továbbá, „sokkal jobbak az esélyeik arra, hogy azt kapják az üzenetektől, amit ők akarnak”, azaz végeredményben a magasabb szinten lévők magasabb szinten értik és értékelik a médiát, irányítják a médiahasználatukat. A legelső szinteknek az alapok, a nyelv, majd a narratívák elsajátítását tartja (ezek ismét részben esztétikai természetűek). Erre épül a bontakozó szkepticizmus és az intenzív fejlődés szakasza, hogy aztán ezt meghaladva előbb tapasztalati felfedezővé, majd kritikussá, a legmagasabb stádiumban pedig a társadalom iránt felelős médiahasználóvá váljon az ember (Potter, 2015).

A Potter által megalkotott gondosan strukturált rendszer azonban két alapvető problémával nem számol. Az egyik, hogy a médiahasználat funkciói közül az információk feldolgozására fókuszál. A média üzeneteire úgy tekint, mint eszközökre, melyeket használunk. Mintha nem lenne éppoly fontos a szórakozás vagy a kapcsolattartás? Érzékelendő ezt a hiányt, Potter megjegyzi, hogy a magasabb szintet elérő egyén képes arra, hogy néhány szintet visszalépjen, ám ezzel a populáris kultúrát és annak fogyasztását eredendően az alacsonyabb médiaműveltséggel azonosítja (Potter, 2015). A másik gyengesége az elméletnek, hogy az egyént passzívnak tekinti, akinek legfontosabb dolga valamilyen szintű kritikai attitűddel feldolgozni a média üzeneteit – ez a szemlélet a jelen kutatásban megjelenő médiaműveltség meghatározásokban is domináns. Ugyanakkor a médiaműveltség eredendő velejárója egyfajta írástudás elsajátítása is, nem pusztán a szofisztikált olvasáskészség kialakítása.

A vertikálisan egymásra épülő műveltség-szintek meghatározása mellett Potter médiaműveltség-modelljének van egy horizontális tagolásai is, mely szerint a médiaműveltség három egymás melletti pilléren nyugszik (építőkövek). Ezek a készségek, melyeket a médiaszövegekben lévő üzenetek feldolgozására használunk és célja a második elem, a tudástár

felépítése. A készségeken és az ismereteken túl a harmadik pillérnek a személyes locust tartja, mely hajtóerőt és irányt biztosít az egyéni cselekedetek végrehajtásához (Potter, 2015). Potter e három építőelem meghatározásakor voltaképpen azt a három összetevőt nevezi meg, melyeket a pedagógiai szaknyelv kompetenciaként ismer.

Talán épp az írástudás fogalmától való távolsága okán használja a médiakompetencia kifejezést a német szakirodalom az 1990-es évektől. A fogalom bevezetése Dieter Baacke-hoz köthető, aki az angolszász kutatókhoz hasonlóan többdimenziós modellben gondolkodott (Nagy, 2018). Olvasatában a médiakompetenciák fejlesztése során négy területre kell fókuszálni.

Egyfelől a médiakritikára, melynek során analitikus, önreflexív és etikus médiahasználati attitűd kialakítása a cél. Másfelől a médiaismeretre, mely részben a használatot lehetővé tevő képességeket és ismereteket jelenti (technikai szint), másrészt tartalmi ismereteket például arról, hogy miként működik a mediarendszer. A harmadik dimenziót a médiahasználat fejlesztése jelenti. Itt a hagyományos eszközök használata mellett (például a könyvolvasás, rádióhallgatás) fontossá válik az interaktív médiahasználat is. A negyedik területnek Baacke az alkotást tekinti, melynek van innovatív és kreatív oldala is (Treumann et al., 2002). Kutatásunkban a médiaműveltségre adott válaszok feldolgozása során jól tudunk támaszkodni a Baacke és munkatársai által kidolgozott modellre, ugyanakkor figyelembe kellett vennünk a konvergens médiakörnyezetből fakadó eltéréseket is.

Aczél Petra szerint a médiaműveltség több részkapességet foglal magában, így „a válogatás, a kritikai elemzés, a társadalmi-kulturális-politikai körülményeket figyelembe vevő értelmezést, a megjelenítést, valamint a tartalom létrejöttének »grammatikájára« és a médiaüzenet megalkotására vonatkozó tudást” (Aczél, 2015).

Nagy Krisztina a médiaműveltség fejlesztésével kapcsolatos nemzetközi dokumentumok és szakértői anyagok elemzésekor arra a következtetésre jutott, hogy a policy dokumentumokban a médiaműveltség fogalmának nincs egységes definíciója, ugyanakkor a médiaműveltség fogalma három nagy területre terjed ki. Egyrészt a médiahasználatához szükséges készségek és képességek területére; másrészt a kritikai gondolkodásra, mely a tudatosságot és a tájékozódást segíti; harmadrészt azokra a képességekre, készségekre és ismeretekre, melyek „a médiaszövegek megalkotását és máshoz való eljuttatását, tehát a kommunikációban való aktív részvételt biztosítják” (Nagy, 2018: 149).

Amikor tehát a media literacy fogalmát megpróbáljuk átültetni magyarra és felruházzuk értelemmel, akkor be kell látnunk, hogy egyszerre beszélünk kompetenciákról, melyek a társas interakciókban spontán módon is kialakulhatnak, és műveltségről, mely forrása nem csak az iskola, hanem a család, barátok, ismerősök és ismeretlenek hálózata, továbbá maga a média. A médiaműveltség különféle dimenziói (médiatudatosság, médiaértés, média-írástudás, stb.) okán nem képzelhető el egy ideális vagy minimális állapot, mellyel megállapíthatóvá válik a médiaművelté válás. Egy folyamatosan változó világ konvergens médiakörnyezetében az impulzusok alulról és felülről is érkeznek, a hatásuk pedig egyénenként és területenként más és

más. Ez pedig leginkább az egyéni kompetenciák különbözőségeiből fakad. Nem hiába törekszik arra Ito, Boyd és Jenkins, hogy leszámoljon a digitális bennszülöttek és bevándorlók mítoszával, mely homogén közegként kezeli az egyes generációkat, mintha azokon belül ne lennének óriási különbségek az érdeklődés, a motiváció, az aktivitás, a digitális elköteleződés és a kreativitás terén (Jenkins, Ito, Boyd, 2016).

A változó és egyre komplexebbé váló médiakörnyezet tette indokolttá, hogy az elmúlt másfél évtizedben a media literacy fogalma mellé, vagy annak behelyettesítésére újak is bekerültek a tudományos diskurzusba. A könyvtártudomány felől érkezett az *információs műveltség* fogalma (Zsák, 2008), mely Koltay Tibor szerint átfedést és párhuzamot mutat a médiaműveltséggel, például azért, mert az információ birtokosa érti, alkalmazza és befolyásolja az információs folyamatokat és megérti az információs társadalom természetét. Másrészt mindkét terület technikai készségekre épül (Koltay, 2009). A média- és az információs műveltség kapcsolata a kiegészítés és a kombináció mentén is leírható, ahogy ezt az UNESCO dokumentuma is megfogalmazza a *media- and information literacy* (MIL) fejlesztésének szükségessége mellett érvelve.

Az angolszász szakirodalom előszeretettel használja a *digital literacy* fogalmát, melyet Paul Gilster vezetett be 1997-ben. Az elnevezés ebben az esetben is egy nagy ernyő, melynek része a médiaműveltség, az információs műveltség, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használata is. Valamint magában foglalja az értő olvasást és a kritikus gondolkodást is.

John Hartley is ebben a megközelítésben beszél a digitális műveltségről, amikor azt írja, hogy az embereknek nem csak az önkifejezés alapképességeit kell megtanulniuk, hanem a hatékony kommunikációt is. Nem csak történeteket kell tudniuk elmesélni a digitális térben, hanem figyelniük kell a hallgatóik igényeire is: informálni, oktatni, szórakoztatni – pont úgy, ahogy a BBC szlogenjében szerepel (Hartley, 2009).

A *digital literacy* értelmezése nagyon hasonló ahhoz, ahogy a médiaműveltségről az új, konvergens médiakörnyezetben beszélünk. Ugyanakkor nálunk mégsem ez a tágabb, társadalmi diskurzusba ágyazott értelmezése terjedt el, hanem egy jóval szűkebb, az infokommunikációs eszközök használatára vonatkozó.

Végezetül a fogalmi dzsungelben említést érdemel még a *transliteracy* kifejezés, mely mintha a jenkins-i *transmedia storytelling* (Jenkins, 2007) analógiájára próbálná leírni a kortárs médiaműveltséget, abból a felismerésből, hogy a hálózati társadalmakban a média, a technológia és az oktatás közti határok elmosódtak, folyamatos és aktív kölcsönhatásban vannak egymással.

A transliteracy fogalma szintetizálási céllal született a 2000-es évek közepén és azokat a képességeket, készségeket és kompetenciákat jelöli, melyek a különféle platformokon (online és offline) keresztül történő társas kapcsolatok gyakorlásához szükségesek, beleértve a digitális és hagyományos írástudást és olvasásértést, sőt a szóbeliséget is (Sukovic, 2017).

Látható, hogy a médiaműveltséget a különféle kutatók a kompetenciák rendkívül komplex rendszereként definiálják. Sok az átfedés e modellekben, ám a hangsúlyok eltérőek. Abban azonban egyetértés mutatkozik, hogy a médiaműveltség fejleszthető és fejlesztendő terület, mert a mindennapi boldogulás záloga.

A legnagyobb fejtörést talán a képességek és készségek rendszerének komplexitása okozza. Emellett az sem egyértelmű, hogy melyek a fejlesztés legfontosabb szinterei és nem egyértelműek a felelősségi területek sem. A policy dokumentumok az élethosszig tartó tanulást tartják fontosnak kiemelni a médiaműveltség kapcsán (Nagy, 2018), tehát koránt sem igaz, hogy a fejlesztésnek csak gyermekkorban és csak az iskolában kell megtörténnie. Az azonban kétségtelen, hogy a médiaműveltség fejlesztésének kiemelt alanyai a gyermekek.

A mögöttünk hagyott évtizedekben a médiaműveltség (fiatalkori) fejlesztésének több iránya alakult ki. Az első ezek közül a *védelmesz* paradigma, melyben főként jogi-szabályozási eszközökkel, így például korhatárba sorolással, tiltással, szűréssel igyekeztek megvédeni a gyermekeket a média károsnak gondolt hatásaitól. Az ezredforduló után a *felvértesz* paradigma vált fontossá, melyben a prevenció a leglényegesebb elem (Nagy, 2018). Harmadrészt vannak még olyanok, akik *ráhagyóbb* attitűddel viszonyulnak a fiatalokhoz és az új, kreatív erőt látják bennük (Buckingham, 2002).

Jenkins szerint vannak, akik azt mondják, hogy a médiaműveltség körébe tartozó képességeket a fiatalok szülői beavatkozás vagy felügyelet nélkül szerzik meg. Ám valójában nem megvédenünk kell őket, hanem kritikai párbeszédet folytatni annak érdekében, hogy még teljesebb értelmezéseit tudják adni a mediális kifejezéseknek. Azt mondani, hogy a gyerekek nem áldozatai a médiának még nem azt jelenti, hogy a gyerekek elsajátították az összes szociális készséget és gyakorlatot (Jenkins 2009), mely a média használata során szükséges.

A fiatalkori médiaműveltség fejlesztésében a társadalom sok szereplőjének van tennivalója. Az állam nem csak a szabályozók megalkotása révén, hanem az infrastrukturális és intézményi feltételek megteremtése miatt is fontos szereplő. Feladat hárul a médiaipar szereplőire és a civil szférára is, továbbá a családra. Ebből következik, hogy a fejlesztés színtereinek tekinthetjük az iskolát, az iskolán kívüli oktató-nevelő közösségeket és a családot (Bokor, 2005).

A médiaműveltség ismervei a pedagógusok szerint

A következőkben a kutatás során, a médiaműveltségről szóló nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján kívánjuk bemutatni, hogy a médiaműveltség szakirodalomban leírt sokdimenziós jellege miként artikulálódik a hazai iskolai gyakorlatban. Mit gondolnak az általános és középfokú oktatásban dolgozó tanárok és intézményvezetők a médiaműveltségről? Milyen tartalmakkal ruházzák fel és milyen félelmek, veszélyek, tapasztalatok befolyásolják médiaműveltség felfogásukat?

Ezt követően a médiatanárok által legfontosabbnak tartott témakörökkel igyekszünk párhuzamba állítani a médiaműveltségről megfogalmazottakat, majd megvizsgáljuk mindezt a tanulói preferenciák tükrében is. Célunk továbbá, hogy feltárjuk azokat a területeket és tartalmakat, melyek a jelenlegi tantervi szabályozásban kisebb hangsúllyal jelennek meg, mint ahogy azt az oktatás szereplői elvárják. Reményeink szerint arra is rá tudunk mutatni, hogy melyek azok a területek, melyek fontosságuk alapján megjelenhetnének a médiaműveltség fejlesztésének hazai gyakorlatában, ám jelenleg még nem kerültek a médiatanárok fókuszába.

Arra kértük a válaszadókat, hogy röviden fogalmazzák meg, mit jelent számukra a médiaműveltség. A kérdésfeltevésből adódott, hogy a válaszadók egy kis része (0,7%) a saját tanári gyakorlatára alkalmazta a médiaműveltség fogalmát és a pedagógia korszerű módszereként definiálta azt. A válaszok döntő hányada ennél általánosabb értelmű, jórészt egyértelműen a tanulók médiaműveltségére vonatkozik, és tükrözi a fogalom szakirodalomban használatos sokdimenziós jellegét. Összetevői között éppúgy megjelölték a **képesség- és készségelemeket**, mint 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 tanárok szerint emellett egyfajta jártasságról is szó van, mely magában foglalja a **digitális technológia** folyamatosan fejlődő **eszközeinek és alkalmazásainak készség szintű használatát** (10,3%), a **médiaszövegek közötti, értékeken alapuló tudatos szelekciót** (16,2%) és a **biztonságos használatot** (2,6%) – elsősorban a világhálón.

A válaszokból erőteljesen rajzolódik ki az információs műveltség jelentősége 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 szelekciós-kritikai képesség elsősorban tudatos értékválasztáson alapul és annak eldöntését célozza, hogy mi értékes és mi kevésbé az. Az információk összeggyűjtésének és feldolgozásának képessége pedig arra irányul, hogy a felhasználó képes legyen eldönteni, hogy mely információ igaz és mely hamis, mely forrás megbízható és melyik nem, mi használható egy feladat elvégzéséhez és mi haszontalan? A két kritikai-szelekciós mező határai érezhetően átjárhatóak, hiszen például a hitelesség megítélése mögött nem csak a forráskritikai szempontok, hanem értékmotívumok is állhatnak. Figyelemreméltó, hogy **a médiaműveltséget a tanárok alapvetőek kritikai-szelekciós képességként írták le** (együttesen 33,2%).

Aki „médiaművelt”, az nem csak a médiaszövegek és a különféle információforrások között tud válogatni, hanem arra is ügyel, hogy tudatosan, a saját médiahasználatát monitorozva használja a médiát. A válaszokban felismerhetők 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%). Ugyanakkor vannak **morális és jogi kérdések** is, melyek felmerülnek a médiahasználat során,

ahogy erre a válaszadók utaltak (2,9%). Ezek közül elsősorban a szerzői jog betartásával és a személyiségi jog tiszteletben tartásával kapcsolatos problémákat tartják fontosnak a tanárok.

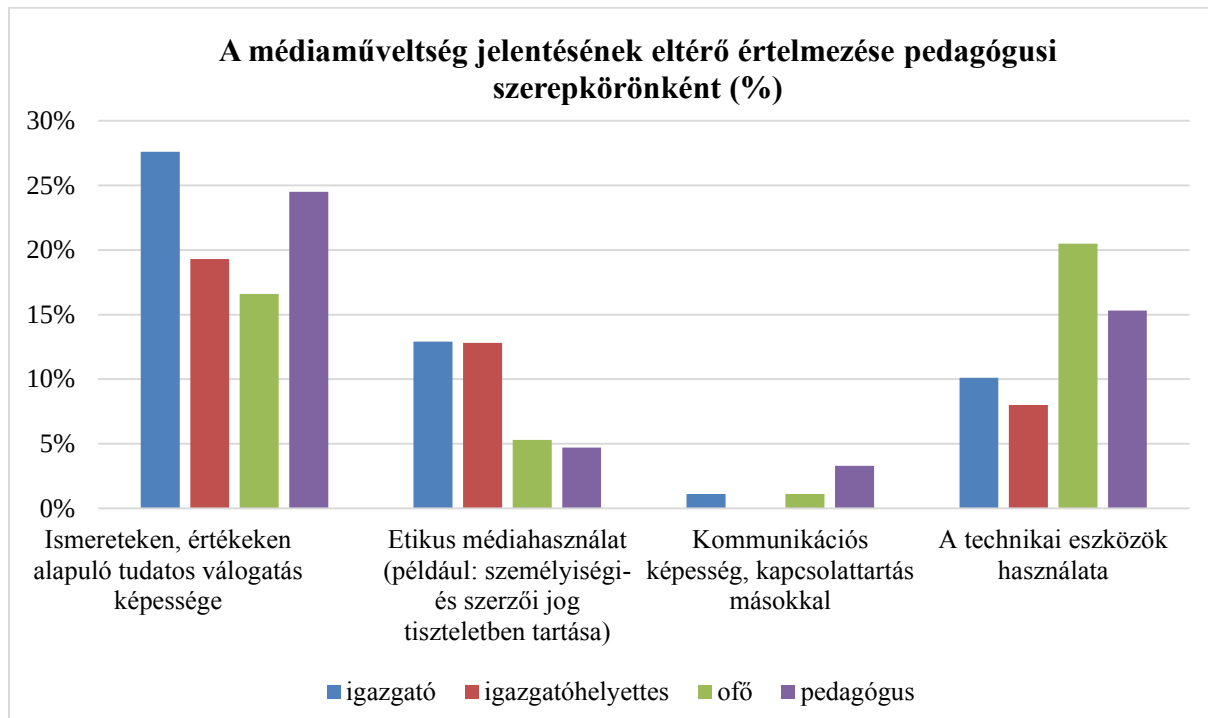
A hazai pedagógusok válaszai alapján a médiaműveltség egyértelműen egyfajta helyes, kritikus és etikus médiahasználatot jelent, mely nélkülözhetetlen a mindennapokban.

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

Végezetül meg kell említenünk, hogy a válaszadók 1,6%-a válaszolta azt, hogy nem ismeri a médiaműveltség fogalmát, vagy nem tudja értelmezni („fogalmam sincs mire gondolt a szó alkotója”). Ennél magasabb volt azok aránya, akik üresen hagyták a kérdést (2,3%), és volt 2,7%-nyi olyan válasz, mely nem saját véleményt tükröz, hanem egy interneten található meghatározás bemásolása. Döntően *Koltay Tibor* médiaműveltségről írt tanulmányának első szakasza szolgált forrásul, mely a „Mi a médiaműveltség?” címet viseli és egy rövid szakirodalmi áttekintést nyújt a médiaműveltség és az információs műveltség kapcsolatáról.

Az áttekintés után vessünk néhány pillantást arra, hogy miben tér el leginkább az iskolában dolgozó különféle szereplők véleménye egymástól. A szelekciós-kritikai médiaműveltség összetevőknek az igazgatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a pedagógusok általában. A legnagyobb különbség jól láthatóan az etikus médiahasználat megítélésében mutatkozik. Ez a terület az igazgatók szerint jóval fontosabb, ami vélhetően annak tudható be, hogy az iskolában előforduló, médiahasználattal összefüggésbe hozható különféle jogsértések és etikai problémák kezelésében nagyobb szerepük van.

1. ábra

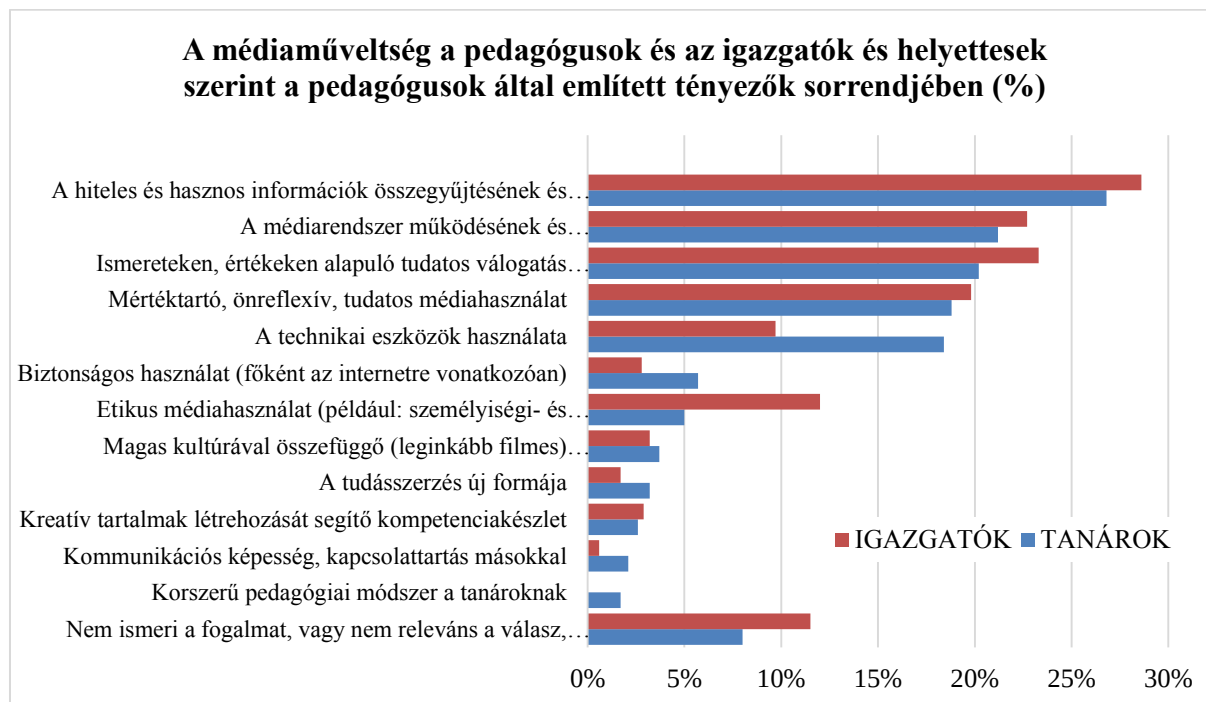


Megjegyzés: N=1020, ebből igazgató: 89 fő; igazgatóhelyettes: 64 fő; osztályfőnök: 481 fő; pedagógus: 386 fő

A technikai eszközök használatát leginkább az osztályfőnökök és a pedagógusok tartják fontosnak, a vezetők kevésbé.

Fontos és jól érzékelhető különbségek figyelhetők meg a médiatanárok és a nem médiatanárok műveltségtartalmakra adott válaszaiban. Négy olyan terület van, melyet a médiatanárok sokkal fontosabbnak gondolnak a médiát nem tanítóknál. Szignifikánsan legnagyobb eltérés a kreatív tartalmak létrehozásában mutatkozik. A nem médiatanárok közül nagyon kevesen gondolják úgy, hogy a médiaműveltség kreatív alkotótevékenységen is alapul. A médiarendszer működésének és hatásmechanizmusának ismeretével; a mértéktartó, önreflexív, tudatos médiahasználat; és az ismereteken alapuló tudatos válogatás képességével kapcsolatban is megállapítható, hogy a médiatanárok jóval fontosabbnak tartják, mint a médiát nem oktatók.

2. ábra



Megjegyzés: igazgató és helyettes: $N_1=177$; pedagógus: $N_2=841$

Végezetül vessünk egy pillantást azon intézményvezetők véleményére is, akiknek iskolájában van médiaoktatás és vessük össze a médiaműveltség felfogásukat azokkal, akiknél ilyen típusú fejlesztés nem zajlik. Az összehasonlítást nehezíti az a tény, hogy a szakképző iskolák esetében kevés helyen zajlik médiaoktatás, így a két csoportot eltérő típusú iskolák igazgatói alkotják. (A médiaoktatás intézményi kereteiről lásd a 2.2. fejezetet.)

Az intézményvezetők két csoportjának összehasonlításakor az látszik, hogy több területen nincs szignifikáns eltérés. Azonban a médiaoktatást nem folytató iskolák vezetői igen fontosnak ítélték meg a hiteles és hasznos információk összegyűjtésének és feldolgozásának képességét (23%), valamint nagyobb arányban adtak olyan válaszokat, melyek az etikus médiahasználatra (9,8%), illetve a mértéktartó, önreflexív, tudatos médiahasználatra vonatkoznak (15%).

A médiaoktatást folytató iskolák vezetői szignifikánsan többször neveztek meg olyan tartalmi elemeket, mint a médiarendszer működésének ismerete, vagy a biztonságos internethasználat. A többi műveltség-összetevő preferálása hasonló, érdemi különbség a kreatív tartalmak létrehozását segítő kompetenciakészlet megítélésében van, ugyanakkor a minta kicsi ahhoz, hogy ebből messzemenő következtetéseket tudjunk levonni.

A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy hazai iskolai környezetben a médiaműveltség alapvetően racionális keretbe került. Ezt leginkább az egyéni meghatározások nyelvhasználatára 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 a

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 (végtelenen fogalmazva: „*kommunikációs kanálisok szennyeiből kritikusán csemegéz*”).

Érezhetően hiányoznak 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.*”).

Utaltunk rá, hogy kevesen határozták meg a médiaműveltséget olyan kommunikációs készségként, mely alapvető fontosságú a médiakonvergencia korában. Az információhoz való hozzáférés kitüntetett helyre került, de az információ megosztásáról, cseréjéről, átadásáról, vagy épp közös létrehozásáról már jóval kevesebben szólnak. Ha említik a kommunikációs készséget, akkor is leginkább a továbbítással kapcsolják össze („*felelős átadás*”, „*kulturált átadás*”, „*intelligens kommunikáció*”). Az így leírt kommunikációs séma lineáris, a hálózatosodás jelenségére alig történik reflexió, miközben a korszerű eszközökre és a digitális világra egyfajta kihívásként hivatkoznak.

Ebből következően kevés szó esik arról, hogy a médiahasználat a társas kapcsolattartás eszköze és szorosan kapcsolódik a szabadidő eltöltéséhez is. Nem csak a közösségi médiában való jelenlétet kapcsolják össze a helyes viselkedéssel és normák betartásával („*Önmagát és másokat tisztelve, etikusan él az online térben.*”), hanem a kevés említett esetben a szórakozást is, melynek a válaszadók szerint tudatosnak és hasznos kell lennie.

Mindezek után nem meglepő, hogy a tanárok médiaműveltség felfogásából hiányoznak az emocionális elemek, legalábbis a kérdőívre adott válaszokban ilyesmire nem utalnak. Számukra 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. Egyetlen válaszadó említi csupán, hogy a filmművészetnek szerepe van a személyiségfejlesztésben. A válaszok között ezen felül még egy esetben találkozunk a személyiségfejlesztéssel: az eszközök és programok megfelelő kiválasztásával kapcsolatban.

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 megnézni 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 vonatkozóan, illetve arra, hogy az iskolai médiaműveltség fejlesztésnek erre a területre is ki kellene terjednie.

2.2. A MÉDIAOKTATÁS INTÉZMÉNYI KERETEI

A médiaoktatás országos lefedettsége

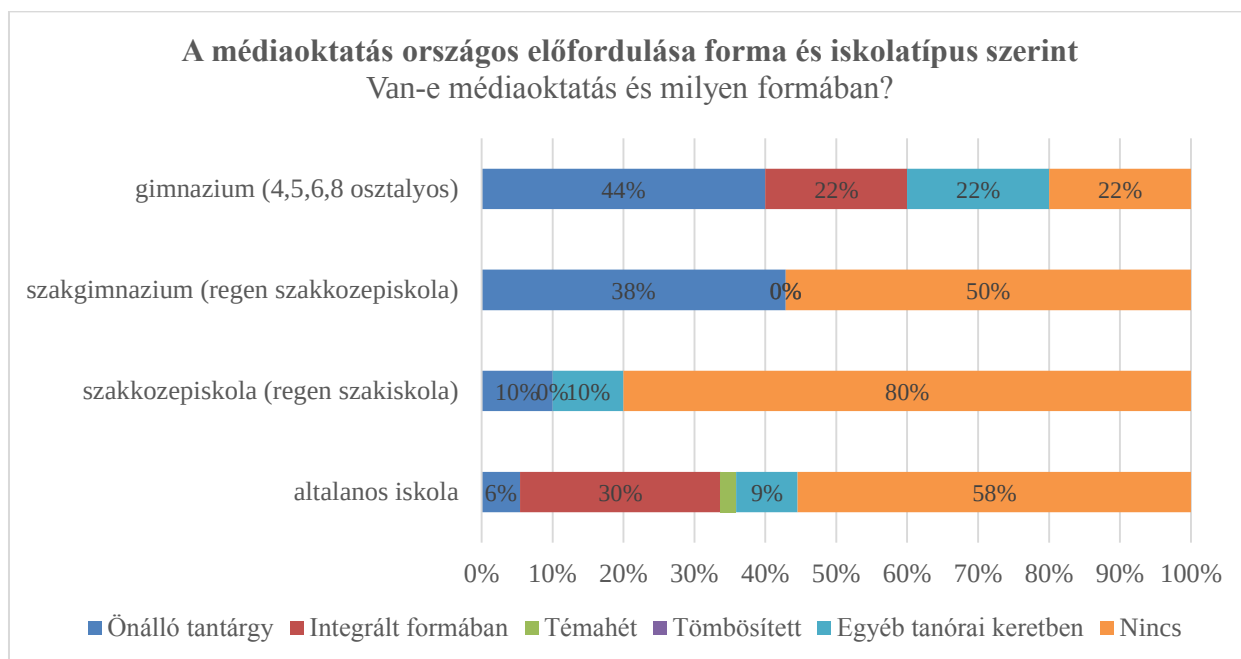
Hogy ne legyenek felülreprezentálva a médiatanárok, a médiaoktatás országos lefedettségének vizsgálatához csak azokat a kitöltőket vettük figyelembe, akiknek intézménye az elsődleges mintába és a pótmintába bekerült, és kihagytuk azokat, akik csak a médiaoktatással rendelkező iskolák listájáról kerültek be. A fejezet későbbi, a médiaoktatás jellemzőit tárgyaló alfejezetében azonban a médiaoktatást felülreprezentáló mintát használjuk, hogy minél szélesebb körű információkhoz jussunk.

A médiaoktatás országos lefedettségét tekintve az intézményvezetők és helyettesek válaszai alapján az általuk reprezentált intézmények 43 százalékában zajlik médiaismeret oktatás. Ez az adat csalóka lehet, mivel több intézményből az igazgató és a helyettese is kitöltötte a kérdőívet. Egy lépéssel közelebb kerülhetünk a valódi arányokhoz, ha csak az egyik vagy másik vezető válaszait vesszük alapul. Az igazgatók által képviselt intézmények 46 százalékában, míg az igazgatóhelyettesek iskoláinak 39 százalékában zajlik médiaismeret oktatás. De ezt az arányt is finomítja az a tény, hogy néhány esetben az igazgatók és igazgatóhelyettesek válaszai nem voltak teljesen konzisztensek, arra vonatkozóan, hogy zajlik-e az intézményben médiaismeret oktatás. Ennek oka főleg az, hogy ezekben a zömükben szakképző intézményekben több telephely is van, és nem mindegyikben zajlik médiaoktatás.

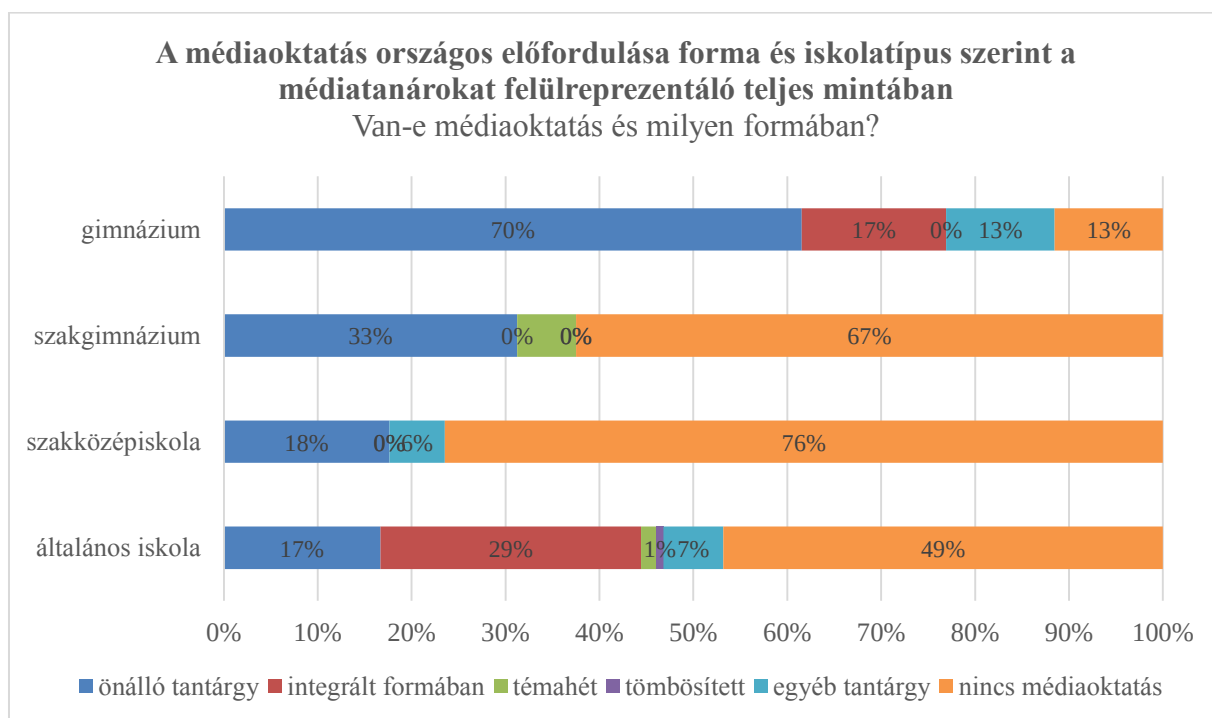
A felülreprezentált mintában a vezetők válaszaiból az derült ki, hogy integrált formában jellemzőbb a médiaoktatás (56,3%-uknál), mint önálló tantárgyként (27,1%-uknál), a kettő viszont nem keveredik, ahol önálló tantárgyként megjelenik ott jellemzően integráltan már nem. Országos viszonylatban tehát 8 és 15 százalék közé tehető az önálló tantárgyként megjelenő médiaismeret oktatás. Az elsődleges és pótminta alapján az adatbázisba bekerült 115 igazgató válaszait elemezve és összehasonlítva a médiatanárokat jobban megcélzó teljes mintával, ahol 176 igazgató van a mintában, azt láthatjuk, hogy a médiaoktatást felülreprezentáló mintában a szakgimnáziumok esetén enyhén, a gimnáziumok esetén pedig jobban felülreprezentáltak a médiaoktatással foglalkozó intézmények. Jellegzetesen az önálló tantárgyat tanító médiatanárok körében látszik ez leginkább. Országosan a gimnáziumok 78%-ában van médiaoktatás, 44%-ában önálló tantárgyként, egyötöd-egyötöd arányban pedig integráltan vagy egyéb tantárgyak keretében, míg a teljes (a médiatanárokat felülreprezentáló) mintában a gimnáziumok esetén 70 százalékukban van önálló tantárgyként médiaoktatás, és csak 13 százalékában nincs médiaoktatás. A tanulmány további részében a teljes mintát elemezzük, mert így a médiaoktatást tekintve jóval teljesebb képet kaphatunk, de érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a gimnáziumok esetén az országos helyzet kevésbé rózsás (a többi iskolatípus esetén nincs nagy eltérés).

Jól láthatóan a médiaoktatás legváltozatosabb formáit az általános iskola mutatja, míg a szakképzés a legkevésbé változatos képet.

3. ábra



4. ábra

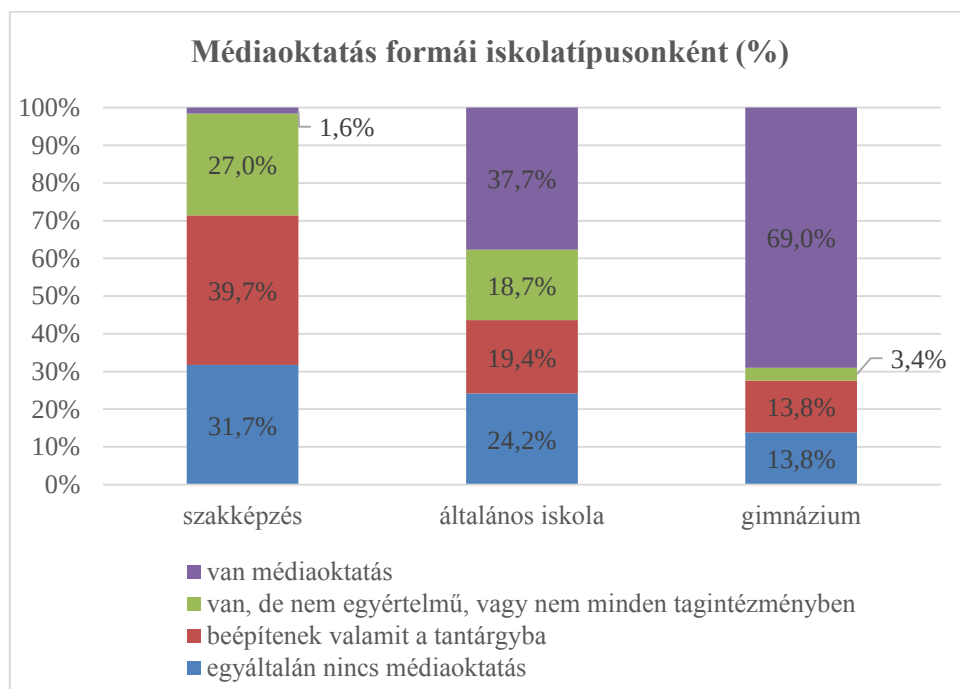


Az igazgatók válasza alapján egyéb tanórai keretben elsősorban magyar nyelv és irodalom, művészetek vagy vizuális kultúra, osztályfőnöki óra, társadalomismeret órákon fordul elő

médiaismeret átadás, illetve többen említették, hogy vannak ilyen szakkörök. Nemcsak az igazgatókat, de az osztályteremben tanító pedagógusokat is megkérdeztük arról, beépítik-e a médiaoktatást az általuk tanított tantárgyba. Az intézményvezetők és pedagógusok válaszait összesítve 393 pedagógus választ mérhettük össze. (A tetemes létszámvesztés két okból adódik. Egyrészt sok helyen nem jelölték meg az intézmény kódját, így az esetek mintegy felében nem tudtuk beazonosítani az intézményt és összekapcsolni a vezetőt és a pedagógusokat, másrészt a mintában jóval nagyobb arányban került médiaismeretet oktató intézmény, akik az eredeti országos mintában nem szerepeltek.) Amennyiben az intézményvezető és helyettese között nem volt konzisztens a válasz, ott azt jelöltük. Ez alapján a szakképző intézményekben kifejezett médiaoktatás szinte nincsen, 28 százalékban egyáltalán nincs, 35-36 százalékban tantárgyba építve, vagy nem konzisztens a vezető válasz, és csak 1 százalék az, ahol kifejezetten van médiaoktatás. Az általános iskoláknál ez utóbbi arány 37%, a gimnáziumoknál 61%.

A médiaoktatás formái iskolatípusonként a pedagógusok és intézményvezetők összekapcsolt adatbázisa alapján

5. ábra



Megjegyzés: N=381 pedagógus és intézményvezető

A médiaoktatás alacsony országos lefedettségét támasztják alá a kvalitatív kutatás tanulságai is. Az interjúalanyaink, akik valamennyire az oktatásirányításhoz kapcsolódnak, részben alkalmazkodva is a szabályozás változásaihoz (az új NAT elképzelés megszünteti a kötelező médiatárgyat, de beemeli a tartalmakat a tantárgyakba és témahét formájában is javasolja), inkább integráltan tudnák elképzelni a médiaoktatást, mint önálló tantárgyként. Sajátosan alakult – ahogy az egyik interjúalany fogalmaz –, hogy míg a korábbi NAT-ban a médiaoktatás

részeként tételezték a digitális műveltséget, most megfordult a dolog, és a digitális és technológiai oktatás részeként tételeződik. Ennek háttérében nem elképzelhetetlen, hogy az informatikai lobbí eredményes tevékenysége áll. Ugyanakkor sajátos az általunk megkérdőjezt informatikatanárok hozzáállása. Érzékelhetően riválist látnak a médiatanárban, éppen ezért nem nagy hívei a külön médiaoktatásnak. Ők maguk ugyanakkor csak szeleteit vállalnák fel a médiaoktatás tartalmainak. A médiatanárok pedig elégedetlenek az informatika tanárokkal, szerintük a gyerekek alapvető technikai tudást sem kapnak, gyakran a nulláról kell indulni a médiaórán. Az integrált megközelítés 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 lehet. Ez a rendszer mindenben ellenáll ennek, óraszámban, tanárokbán, diákokban, nem szokták meg, nem fog működni nyilvánvalóan. Az integrálás eddig se ment, ezután se. Az informatika oktatás 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)

Érezhetően a médiaszakos tanárok megőriznék az önálló tantárgyat.

„A mozgóképes tárgy művészeti vonala elveszne integrált formában, annak külön helye kellene, hogy legyen.” (budapesti médiatanár, gyakorló gimnázium)

A médiaoktatás a legtöbb helyen elsikkad, nincs rá megfelelő időkeret és szakképzett pedagógus sem. Ahol mégis van médiatanár, de nincs média tagozat, úgy élik meg, hogy munkájukat nem ismerik és nem is ismerik el eléggé. A művészeti tárgyaknak mindenhol alacsony a presztízse és a médiaoktatás is ide sorolódik be. Gyakran azt gondolják, hogy ez egy komolytalan tárgy, ahol leginkább filmeket néznek. Miután kötelező tárgyként a záró évfolyamokra került (8. és 12.), különösen a középfokú képzésben érezhető, hogy az érettségi, mint kemény kimeneti kényszer, beárnyékolja a médiaoktatást és még a gyerekek is gyakran, mint szükséges rosszra tekintenek rá. Pedig – és ez általános vélemény –, ha bevonódnak és van idő az alkotásra, akkor nagyon lelkesek és motiváltak lesznek.

„A szakgimnáziumból éppen kiviszik, eddig se volt sok értelme heti egy órában, valami nagyon nagyot kellett alkotni, hogy a gyerekeket aktív részvételre vegyük rá. Nálunk jövőre nem is lesz. Az órákat névleg neveztük médiának, mert kellett másra. Viszont van egy témahetünk, amit 10 éve erős koncepcióval dolgoztunk ki. A digitális témahétre tavaly csatlakoztunk rá. Itt fektetünk erre hangsúlyt. 11 félé projektünk van. Azokat a készségeket és műveltségterületeket, ami nem fér be a hagyományos órakeretek közé, azt itt próbáljuk átadni, a szabadon választott projektekre. Ehhez is kell humán erőforrás, tehát aki ért hozzá. A kollegák pedig nem értik, miért ezzel foglalkozunk és nem a számvittel, vagy a történelemmel, mert azt se értik a gyerekek. Van egy nagyon lelkes réteg, viszont ilyenkor érzi jól magát. De ez nem csak a

médiakészségekre vonatkozik. Jól kell csinálni, de sajnos olyanak a keretek, hogy nekünk kell ezt kitalálni, hogyan. Az utolsó évben már nem ez érdekli őket, akkor veszett fejsze nyele.” (budapesti médiatanár, szakgimnázium)

„A gimnáziumban még rosszabb. Az a fontos, hogy az egyetemre bekerüljenek. A 11-12.-ben már érettségi hajrá van, az a lényeg, hogy kémiát tanuljanak, ezért amikor szóba kerül a gyerekek túlterheltsége, akkor a művészeti tárgyak jönnek szóba. Tantárgyszervezés, eszközök elosztásában, források kezelésében ebben a hierarchia alján van. A vetésforgó sem jó, mert mire beindulna, már mennek át egy másikra. Aki szeretné aktívan csinálni, azok sokan jelentkeznek, ügyesek. A legtöbben pusztán teherként tekintenek rá, gyerekek is.” (budapesti médiatanár, gyakorló gimnázium)

„A 12. évfolyam heti egy tényleg nem volt jó. A mostani 11-12 heti két óra az jó dolog, de egyik szemem sír, a másik nevet, de ez választás. Bizonyos óráknak muszáj, hogy megtörténjen a médiaismeret kapcsán, ne menjen ki úgy, hogy nem beszéljük meg, hogy működik egy hír több csatornán. Alapvető társadalomismereti dolog lenne, de az a tárgy is megszűnt. Amikor kötelező volt 12.-ben, akkor nagyon vegyes volt a hozzáállás. Nálunk azért hagyományosan nem utolsó a művészet, különösen a dráma, persze óraszámcsökkentésnek ezek mindig jobban esnek áldozatul. De mindig is megvoltak nálunk a művészet bástyái. Nem tudom máshol mi a helyzet, nem tudom hányan tanítják szakismeret nélkül.” (budapesti médiatanár, gimnázium)

„Ezek a strukturális problémák mindenütt léteznek, heti egyszer 45 perc 30 embernek nem médiaoktatásnak való. Nekem is volt olyan év, amikor fakultációként összejött egy csoport, ott azt látom, hogy nagy lehetőségek vannak, heti egy duplaórán tudunk forgatni, indultunk pályázaton, készült egy dokumentum emlékfilm. Persze a forgatások nem iskolaidőben mentek. Amikor a diákok elkezdenek valamit tevékenykedni, annak nagyon nagy ereje van, amikor odaálltak a kamera mögé és elmentek riportot készíteni, öröm volt nézni, mennyit dolgoztak. A diákok el tudnak fogadni, ha nem az utolsó évfolyamon idétlenkednek két hírrel, miközben a következő óra matek lesz. Ha el tudnak mélyülni, akkor rögtön érdekes lesz. Aki egy ilyenbe bekerül, az bevonódik. A Hartai-féle táborokban is ezt lehet látni.” (budapesti médiatanár, gimnázium)

„A kollegák nem látják, hogy mit csinálok. Nálunk többeknek is van ilyen végzettsége, nem mindenki szeretné a teljes időt erre fordítani. Van, amikor kevesebb értelmét látja, mint elvinni egy másik, mondjuk futurologia irányba. Miután a művészeti sávba került, ezért a presztízse alacsony, mint a művészeti tárgyaké. Ezt úgy veszik, hogy van hetente két óra, amit ezzel kell eltölteni. Az ember bemegy egy tematikával a tizedikesekhez, megkérdezem, mit szeretnének. Azt láttam, hogy van olyan igény, hogy szeretnének kreatív szövegértést, vitakultúra, beszélgetés és úgy fogadják el a formanyelvre vonatkozó heppjeimet, hogy kell egy közös nyelv, ami alapján beszélgetni tudunk, hogy ne a tetszik, nem tetszik szinten maradjunk. Azt látom, hogy a presztízse, amikor benne van, akkor növekszik. A szülőkre nem hat, ez szerintem megáll a gyerekek szintjén. Nagyon be kellene hozni a tömegkultúrához kapcsolódó kapaszkodókat.

Imádják a filmeket, jó lenne értelmesebben megbeszélni. Például, hogy vegyék észre, hogy ez archetipikus.” (budapesti médiatanár, szakgimnázium)

Vannak viszont olyan alternatív tanulásszervezési módok, amivel valamennyire be tudják vinni a médiaoktatás elméleti és gyakorlati részét is. Így van, ahol tömbösítenek, vagy fakultációt hoznak létre, vagy a témaheteket használják erre a célra. Ez utóbbi esetén érdekes pozitív hatás, hogy az ilyen témahetekre való felkészülés a többi pedagógus esetében felkelti annak az igényét, hogy eszköztárát kiegészítse és az újmédia használat terén előrelépjen. Van, ahol erre – lelkes kollégáknak köszönhetően – belső továbbképzéseket tartanak.

„Az innovációs munkacsoport vezetője vagyok, nálunk működik és építünk rá módszertanilag olyan belső workshopokat a témahétre, hogy a tanároknak segítsünk, hogy mit csináljanak a témahéten, A szombatokat erre áldozzuk akkor. Sajnos egyre kevesebb kollega jön, mert elmentek. De azt elértük, hogyha konkrétan a médiahasználatot nem is, de az oktatásban való alkalmazása bejött azoknál a tanároknál is, akik ellenálltak. Mindig azt mondjuk, hogy segítünk a témahéten a média alkalmazás területén. Sikereink vannak a tanárokkal. A témahét nem titkolt célja a tanári módszertan megújítása.” (budapesti médiatanár, szakgimnázium)

Nagy távolságok látszanak az országban a médiaoktatást tekintve. A vidéki iskolákban nincs ilyen szakos tanár és gyakran ilyen oktatás sem, míg a budapesti elitiskolákban, még ha nincs is tagozat és felszerelés, idő, a családoknál ott vannak az eszközök és a tanulók áldoznak a szabadidejükből arra, hogy pl. filmeket forgassanak. Míg a községi iskolákban a médiaműveltség leginkább az online zaklatás és függőség elleni harc, addig az elit budapesti gimnáziumokban alkotó és elemző folyamatokat jelent. A médiatagozatos budapesti iskolák úgy működnek, mint kis szigetek. Nagyon nagy a távolság, akárcsak a nem médiatagozatos iskolákhoz képest is a médiaoktatás terén. Ezekben az iskolákban van megfelelő felszereltség, tanári kompetencia és elismertség.

„Mi kiköveteltük magunknak a helyet az iskolában. Most hozzánk jelentkeznek legtöbben, 500-an, ebből 30-at veszünk fel. Az intézmény támogatott, mert érezték, hogy a giminek kell még egy profil a drámatagozat mellé. Nyilván van egy korhangulat része, rengeteg médiaszak indul az egyetemeken, vannak OKJ-s képzések. Gyerekeinket indítjuk diákfilmszemléken. Én csak arról tudok beszélni, amiben benne vagyok. Iszonyú sok technikai eszközt tudtunk beszerezni, ezt látják a kollegák. Van projektor, laptop, tablet. Ez jobbá teszi az életünket. Minden évben májusban csinálunk projektnapokat (délután három óra), ahol ott az egész tagozat. Első nap egy médiaworkshop és jönnek nívós előadók (Hegedűs Bálint, Szabó Simon, Puzsér). Ez jól működik. A végén van egy VMGN filmes pályázat. A kollegák azt látják, hogy egy csomó pluszt kapnak ezzel a gyerekek.” (budapesti médiatanár, médiatagozatos gimnázium)

Sajátos kontraszt, hogy a pécsi fókuszcsoporthoz beszélgetésen résztvevő pedagógusok inkább abban értettek egyet, hogy a média önálló tantárgyként való oktatása nem elég hatékony, ugyanis a diákok nem veszik elég komolyan a tantárgyat (pl.: nem lehet belőle megbukni). Véleményük szerint fontos lenne, hogy a médiaoktatás integráltan történjen, főtantárgyakba

beágyazva – akár az irodalom, történelem stb. Problémaként megjelenhet, hogy nem minden pedagógus kompetens a témakörben, nem rendelkezik a megfelelő tudással, háttérismerettel a téma kapcsán. Itt egy univerzális, mindenki számára elérhető továbbképzést tudnának elképzelni megoldásnak, melyet igénybe véve a későbbiekben nem okozna nehézséget ezen eszközök használata.

A médiaoktatás jellemzői

Ott ahol van médiaoktatás, a legnagyobb arányban a 8. évfolyamot jelölték meg a vezetők (53,3%-uk), ahol zajlik médiaismeret oktatás, ezt követi a 11. évfolyam (29,6%) és a 9. évfolyam (26,2%).

A médiaoktatást folytató intézményekben a médiaoktatás előfordulása évfolyamok szerint, 2018

1. táblázat

Évfolyam	N	Hányan jelölték meg
Alsó tagozat*	68	4,3%
7. évfolyam	91	23,5%
8. évfolyam	91	53,3%
9. évfolyam	91	26,2%
10. évfolyam	91	18,3%
11. évfolyam	91	29,6%
12. évfolyam	91	25,8%
13. évfolyam	91	1,3%

**Megjegyzés: az alsó tagozatot csak azok jelölhették meg, akik a feladatellátási helyekre vonatkozó kérdésnél bejelölték azt.
(A 4,3% esetükben tehát 3 főt jelent.)*

A médiaismeret oktatásán kívül a médiaműveltség fejlesztését szolgáló, tanórán kívüli rendszeres tevékenységekre is rákérdeztünk a vezetőknél, 21,8%-uk jelezte, hogy folytatnak ilyen tevékenységet az iskolában. Legtöbb helyen iskolarádió működik (57,8%-uk jelölte meg). Tízből három helyen pedig van iskolaújság, illetve videósakkör. A válaszadók fele az egyéb kategóriát is megjelölte, ezen belül legtöbbször a szakkör került említésre. A szakkör részben megjelent már a médiaismeret oktatási formájánál is, itt azonban különböző kiegészítésekkel jelenik meg (pl.: „médiaszakkör”, „fotószakkör”, „youtube szakkör”, „informatika szakkör”, „képalkotó szakkör”).

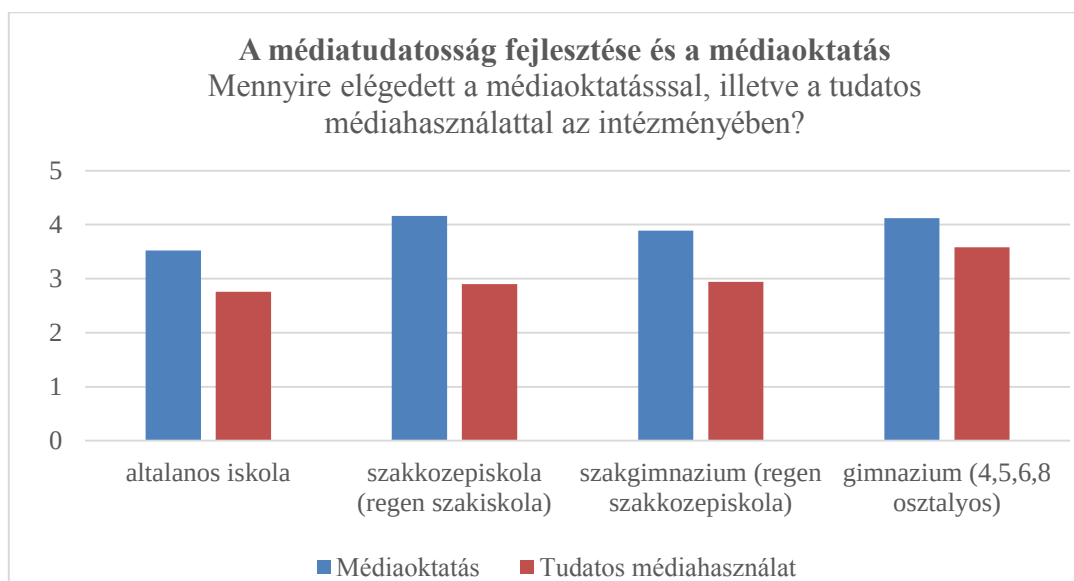
Zajlik-e az Ön intézményében a médiaműveltség fejlesztését szolgáló, tanórán kívüli rendszeres tevékenység? Ha igen, milyen tevékenységek ezek? (Többet is megnevezhet!)

2. táblázat

Tevékenységek	N	Az esetek hány százalékában végzik
diákok részvételével működő iskolarádió	39	57,8%
egyéb	39	48,1%
diákok részvételével működő iskolaújság	39	30,8%
videószakkör	39	30,3%
diákok részvételével működő honlap	39	27,9%
diákok részvételével működő iskolatelevízió	39	5,4%

Érdekes módon az intézményvezetők általában a médiatudatosság fejlesztésével kevésbé elégedettek (átlag= 2,9 egy 1-5-ös skálán, ahol 5-ös a teljes mértékben elégedett), mint magával a médiaismeret oktatással. Legkevésbé elégedettek az általános iskola vezetői, míg furcsa módon a médiaoktatást kevésbé nyújtó szakképző intézmények a médiaoktatással ugyanolyan mértékben elégedettek, mint a gimnáziumok, míg a médiatudatosság fejlesztését illetően kevésbé. Ez utóbbi terén leginkább a gimnáziumok vezetői elégedettek. (A médiaoktatásra vonatkozó kérdést csak azoknak tettük fel, akik úgy nyilatkoztak, hogy van médiaoktatás az intézményben, míg a médiatudatosság fejlesztésére vonatkozó kérdést mindenkinek.)

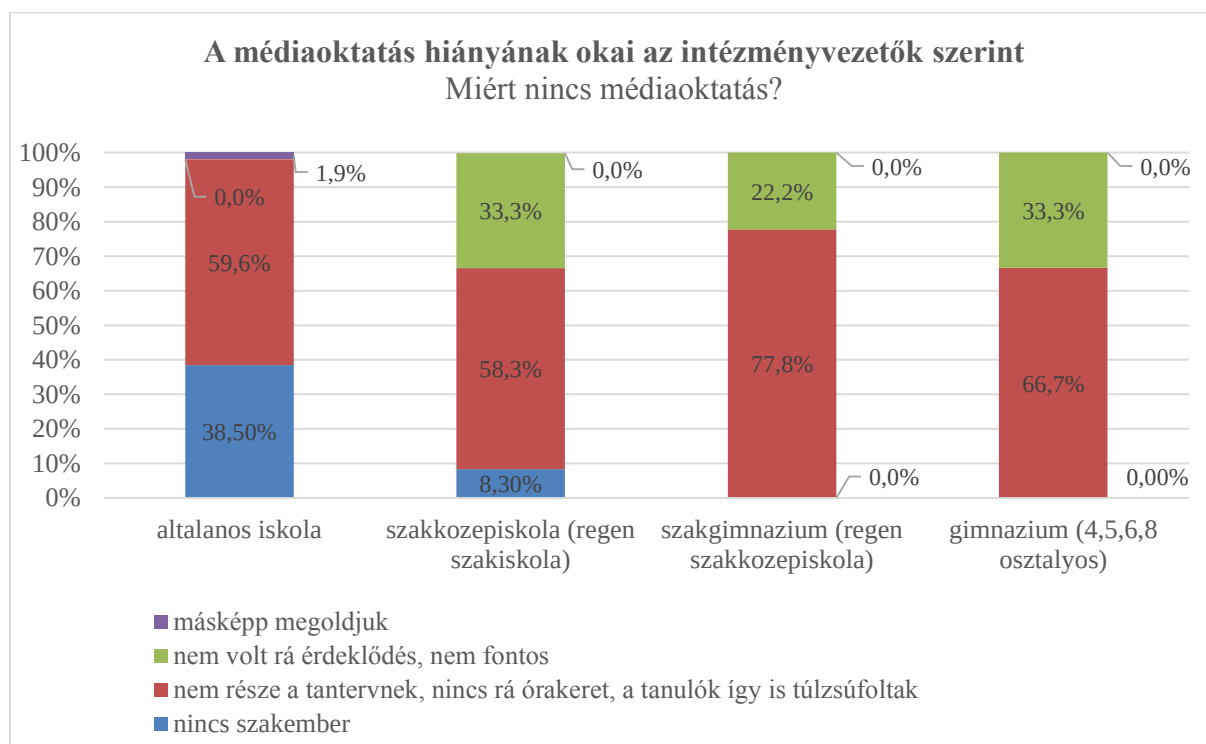
6. ábra



Megjegyzés: Igazgatók és helyetteseik válasza, N=91, illetve N=17; ötös skála (5 – ha teljes mértékben elégedett, 1 – ha egyáltalán nincs megelégedve)

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

7. ábra



Megjegyzés: igazgatók és helyetteseinek válasza ott, ahol nincs médiaoktatás N=76

A médiaoktatás kimeneti eredményeit mutatja, hogy a szakgimnáziumok és gimnáziumok intézményvezetői közül 17-en (21,9%) jelezték, hogy volt érettségizőjük mozgóképkultúra és médiaismeretek tantárgyból az elmúlt három tanévben. Ez ugyanakkor nem reprezentatív eredmény, mert voltak olyan intézmények, ahonnan több vezető is kitöltötte a kérdőívet. Ezt figyelembe véve 14 intézményről mondható el, hogy volt érettségizőjük médiából az elmúlt három évben. Átlagosan pedig 8 és 11 közé tehető az érettségizők száma intézményenként (előbbi az igazgatóhelyettesek, utóbbi az igazgatók válaszai alapján kalkulált átlag). A válaszadók kétharmada jelezte, hogy diákjaik továbbtanultak az érettségi után, jellemzően kommunikáció és médiatudomány területen.

Az intézményvezetők között abban volt a legnagyobb az egyetértés, hogy fel kellene készítenie a fiatalokat a digitáliskörnyezet-védelemre (átlag 3,12, szórás 0,63). Érdekeség ugyanakkor, hogy azzal kevésbé értettek egyet, hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciákat kellene fejleszteni.

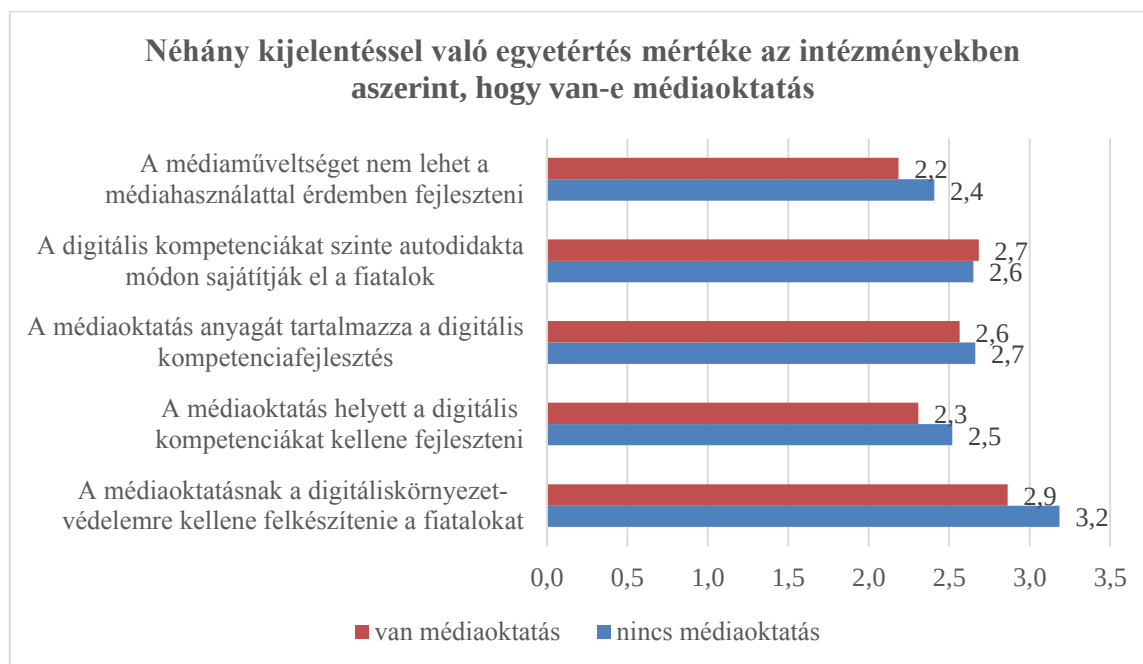
Kérjük, jelezze, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! (1 - Egyáltalán nem ért egyet, 2 - Nem ért egyet, 3 – Egyetért, 4 - Teljes mértékben egyetért)

3. táblázat

Állítások	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
A médiaoktatásnak a digitáliskörnyezet-védelemre kellene felkészítenie a fiatalokat.	177	3,02	3	3	0,63	1	4
A digitális kompetenciákat szinte autodidakta módon sajátítják el a fiatalok.	177	2,67	3	3	0,76	1	4
A médiaoktatás anyagát tartalmazza a digitális kompetenciafejlesztés.	177	2,61	3	2	0,77	1	4
A médiaoktatás helyett a digitális kompetenciákat kellene fejleszteni.	177	2,41	2	2	0,70	1	4
A médiaműveltséget nem lehet a médiahasználattal érdemben fejleszteni.	177	2,29	2	2	0,68	1	4

Ugyanakkor az intézményvezetői vélemények szignifikánsan eltérnek a különböző iskolatípusokban, illetve a médiaoktatást nyújtó és nem nyújtó intézményekben. A médiaoktatást nem nyújtó intézmények vezetői inkább értenek egyet azzal, hogy a médiaműveltséget nem lehet a médiahasználattal érdemben fejleszteni, valamint hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciákat kellene fejleszteni, ahogy a médiaoktatásnak is inkább a digitáliskörnyezet-védelemre kellene felkészítenie a fiatalokat.

8. ábra

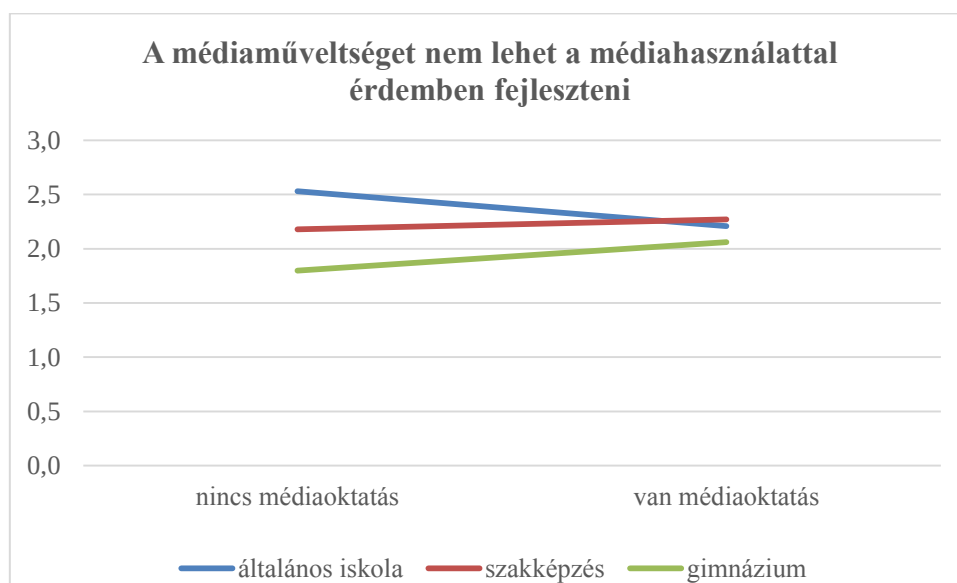


Megjegyzés: N=177, négyfokú skála (1 – egyáltalán nem ért egyet, 4 – teljes mértékben egyetért)

Ugyanakkor igen érdekesen alakul az intézményvezetők véleménye arról, hogy a médiaműveltséget nem lehet médiahasználattal érdemben fejleszteni. A médiaoktatást nyújtó közép fokú intézmények ezzel inkább egyetértenek, míg a médiaoktatást nyújtó általános iskolák vezetői kevésbé. Mintha az általános iskolák vezetői inkább tennének egyenlőséget a médiaműveltség és médiahasználat között, míg a közép fokon ennél talán bonyolultabbnak fogják fel a folyamatot és nem gondolják, hogy magában a használat, értelmezés nélkül, fejlesztené a médiaműveltséget.

Mennyire ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy a médiaműveltséget nem lehet médiahasználattal érdemben fejleszteni?

9. ábra

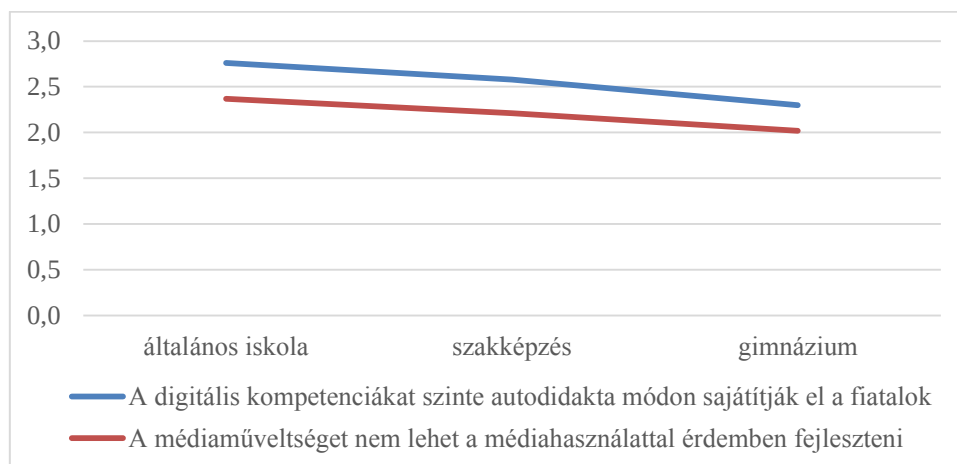


Megjegyzés: intézményvezetők válaszai alapján, N=177, négyfokú skála (1 – egyáltalán nem ért egyet, 4 – teljes mértékben egyetért)

Ha összevetjük, hogy iskolatípusonként mit válaszolnak az intézményvezetők, sajátosan egy 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. Mintha előre felmentenék magukat ezen feladatok alól.

Mennyire ért egyet azzal, hogy a digitális kompetenciákat autodidakta módon sajátítják el a fiatalok és a médiaműveltséget nem lehet a médiahasználattal érdemben fejleszteni?

10. ábra



Megjegyzés: intézményvezetői válaszok alapján, N=177, négyfokú skála

A médiaoktatás és a digitális kompetenciák fejlesztésének kapcsolata izgalmas struktúrát mutat. Többváltozós főkomponens elemzéssel két faktornyalábot lehet azonosítani, az egyik, amelyik szerint a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciák fejlesztésére kellene hangsúlyt fektetni, míg a másik faktornyalábba kerültek azok a kijelentések, amelyek szerint a digitális kompetenciákat a médiaoktatás keretén belül kellene fejleszteni.

Főkomponens elemzés a médiaoktatás és a digitális kompetenciák fejlesztésének kapcsolatát taglaló kijelentésekre adott vélemények alapján

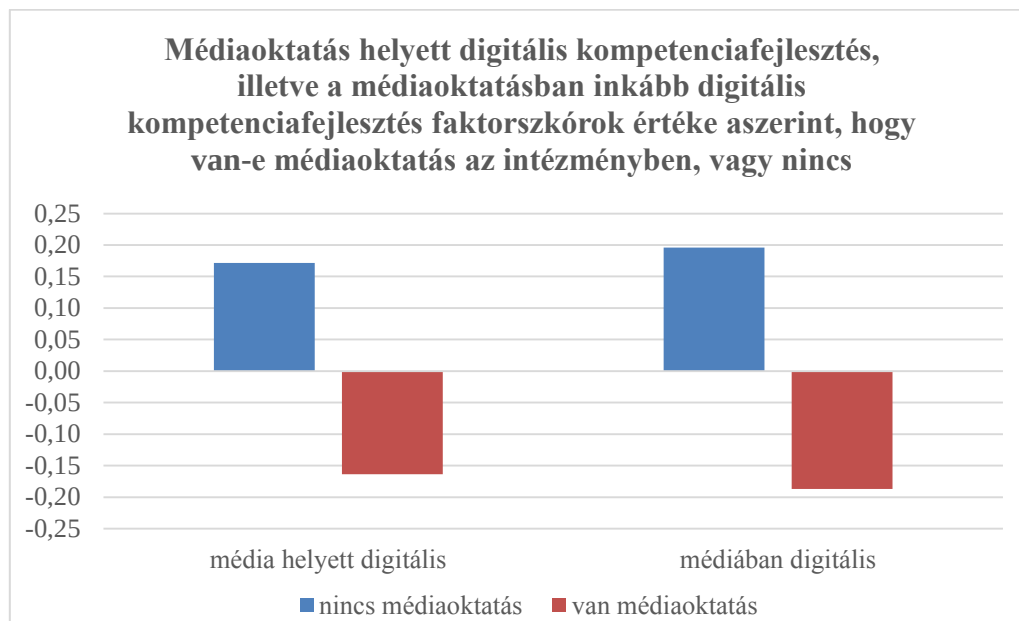
4. táblázat

Állítások	média helyett digitális	médiában digitális
A médiaműveltséget nem lehet a médiahasználattal érdemben fejleszteni	0,836	..
A médiaoktatás helyett a digitális kompetenciákat kellene fejleszteni	0,802	0,132
A médiaoktatásnak a digitáliskörnyezet-védelemre kellene felkészítenie a fiatalokat	..	0,810
A médiaoktatás anyagát tartalmazza a digitális kompetenciafejlesztés	0,125	0,766

Megjegyzés: N=177; főkomponens elemzés, determináns: 0,792; KMO: 0,547; megmagyarázott szórás: 65%.

A factorszkórok értéke mindkét faktornyalábban ott magasabb, ahol nincs médiaoktatás. Ezt úgy is lehet értelmezni, hogy a médiaismereteket oktató intézmények vezetői a médiaoktatást nem kevernék a digitális kompetenciák fejlesztésével, ennél többet gondolnak magáról a médiaoktatásról.

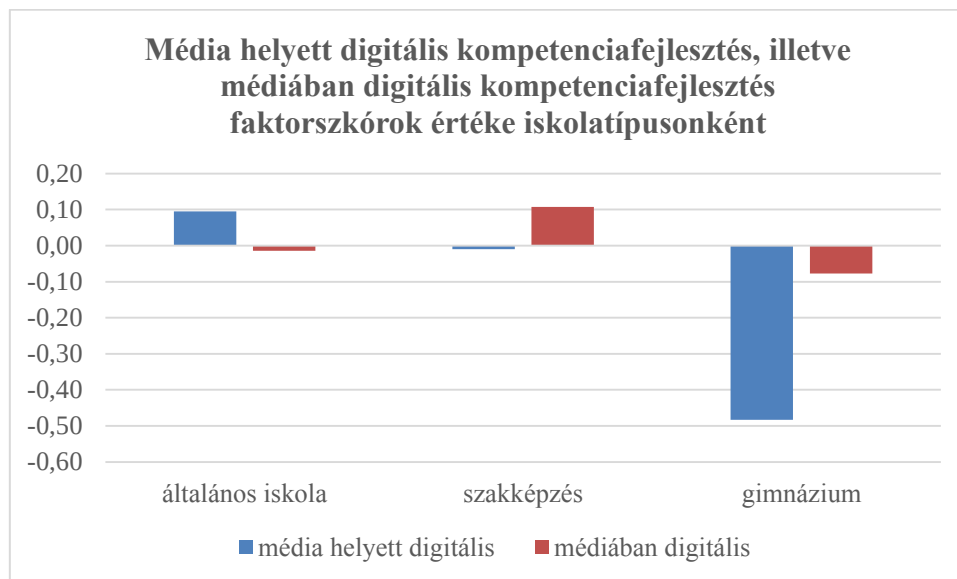
11. ábra



Megjegyzés: $N=177$; a faktorszokók 0 átlagú és változó szélsőértékű változók. Minél inkább pozitív az értéke, annál inkább jellemző az általa bemutatott szemlélet, gondolkodásmód

Iskolatípusonként is sajátosan eltérő képet kaphatunk az intézményvezetők ilyen irányú meggyőződéséről. Az általános iskolai igazgatók inkább gondolják, hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciák fejlesztésére lenne szükség (ami sajátosan ellentmond korábbi véleményüknek, miszerint ezeket autodidakta módon megtanulják a fiatalok), míg a szakképző intézmények szerint a médiaoktatás részének kellene lennie a digitális kompetencia fejlesztésnek (ami sajátosan ellentmond annak a ténynek, hogy alig van a körükben médiaoktatás és leginkább ők tartják ezt kevésbé fontosnak). A gimnáziumi intézményvezetők pedig leginkább a „médiaoktatás helyett digitális kompetenciafejlesztés” gondolatot vetik el, de kevésbé jellemző rájuk az is, hogy a médiaoktatásban szeretnék látni a digitális kompetenciák fejlesztését.

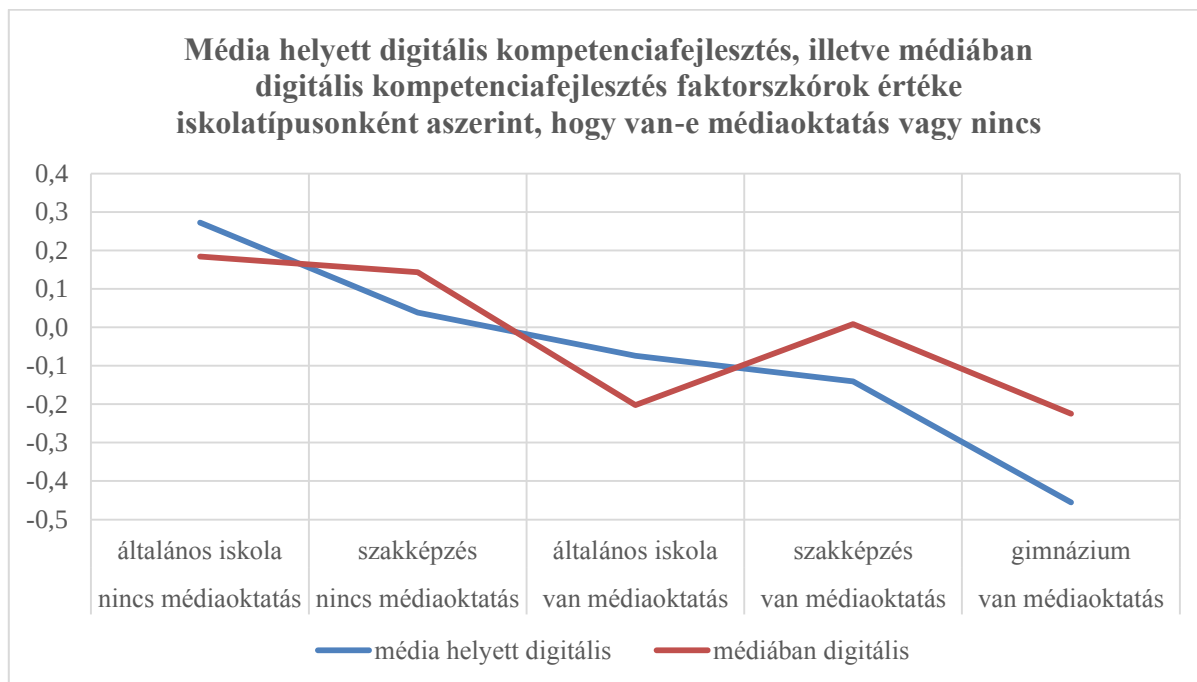
12. ábra



Megjegyzés: N=177

Ha összehasonlítjuk iskolatípusonként a médiaoktatást nyújtó és nem nyújtó intézmények vezetőinek a válaszait, azt láthatjuk, hogy minél inkább van médiaoktatás, illetve minél magasabb iskolafokozaton járunk, annál kevésbé jellemző, hogy az intézményvezető a digitális kompetenciák fejlesztését a médiaoktatás elé helyezné. A kor is meghatározó, a fiatalabbak inkább a médiában digitális kompetenciafejlesztést, míg a 40-50 közöttiek a média helyett digitális kompetencia fejlesztést pártolja. Az 50 feletti intézményvezetőkre viszont egyik szemlélet sem jellemző. Érdekesség még az is, hogy leginkább az észak-magyarországi és észak-alföldi intézményvezetők voksoltak inkább arra, hogy digitális kompetenciák fejlesztésére lenne szükség médiaoktatás helyett, míg a legkevésbé ez a közép-magyarországi intézményvezetőkre jellemző. Nem meglepő, hogy legkevésbé a médiatanárok azonosulnak ezekkel a kijelentésekkel.

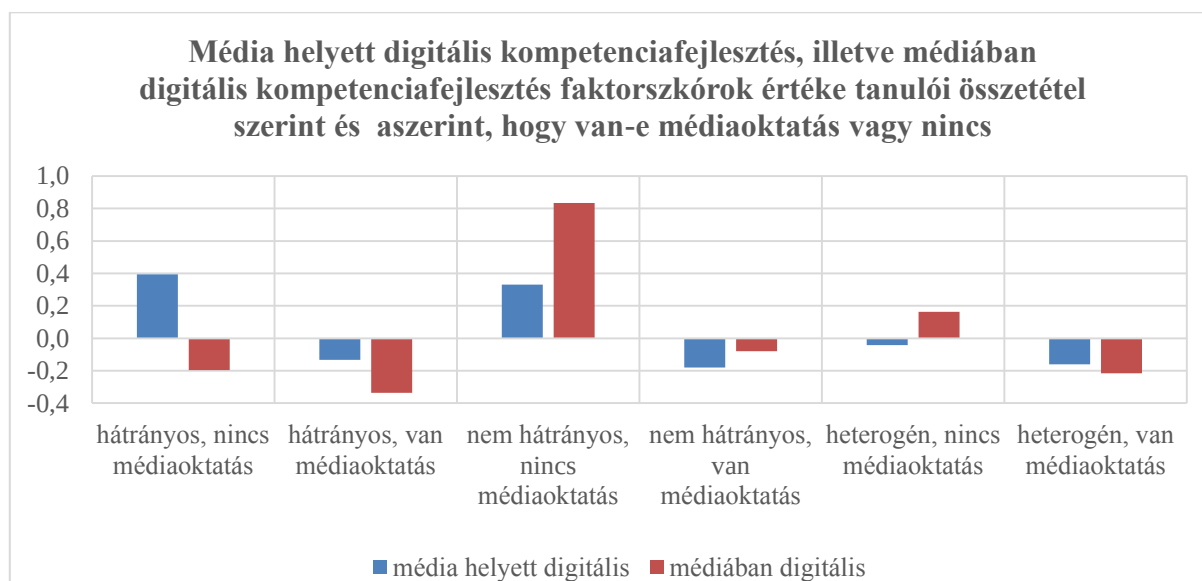
13. ábra



Megjegyzés: N=177

Ott, ahol van médiaoktatás, az intézményvezetők kevésbé azonosulnak ezekkel a kijelentésekkel, de ahol nincs médiaoktatás, ott a tanulói összetétel befolyásoló tényező. A médiaoktatást nem nyújtó hátrányos helyzetű tanulókat tanító intézmények vezetői sokkal inkább a médiaoktatás helyetti digitális kompetencia fejlesztést pártolnák, míg a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanító, médiaoktatást nem nyújtó intézmények vezetői inkább a médiaoktatáson belül erősítenék a digitális kompetenciák fejlesztését.

14. ábra



Megjegyzés: N=177

Ezen a területen az intézményvezetők véleménye szerint legfontosabb problémaként jelentkezik, hogy kevés a felkészített pedagógus (81,3%-uk jelölte meg). A válaszadók több, mint fele szerint nincsenek megfelelő eszközök a gyakorlati feladatokhoz; továbbá, hogy a tárgy nem vagy alig szerepel a kerettantervben. Ezek rímelnek azokra a válaszokra, amikkel a vezetők a médiaismeret oktatásának hiányát indokolták. Csak a válaszadók kb. negyede jelezte, hogy a kollégák kedvezőtlen véleménye vagy az informatika fölénye okoz gondot.

Milyen fő problémákkal kell megküzdeni a médiatudatosság fejlesztése területén? Kérjük, válassza ki az öt legfontosabbat, amelyeket problémának tart!

5. táblázat

Problémák	N	Hány százalék jelölte meg
keves az erre felkészített pedagógus	177	81,3%
nincsenek megfelelő eszközök a gyakorlati feladatokhoz (pl.: kamera, statív, mikrofon, stb.)	177	57,4%
a kerettantervben nem vagy alig szerepel	177	57,0%
nincs megfelelő infrastruktúra az elméleti oktatáshoz (pl.: szélessávú internet hiánya, megfelelő tanterem)	177	35,0%
nincsenek megfelelő jogtisztá szoftverek a gyakorlati feladatok megvalósításához	177	33,3%
a médiaoktatás légüres térben van, nem tartják fontosnak a kollegák	177	26,8%
nincsenek megfelelő taneszközök	177	26,4%
az informatikára jóval nagyobb hangsúlyt tesznek és ez elsorvasztja a médiaoktatást	177	25,0%
nem tudjuk megfizetni a szakembereket	177	21,5%
nem megfelelő a médiatanárok képzése	177	7,6%
nem azzal foglalkozik, amire szükség volna	177	6,9%
egyéb	177	4,2%

A médiatudatosság fejlesztése terén az intézményvezetők által felsorolt problémák mögött rejlő struktúrát többváltozós elemzéssel (főkomponens elemzés) próbáltuk felderíteni. Öt faktornyalábba rendeződtek az állítások, ami alapján azt mondhatjuk, hogy van egy nyaláb, ahol elsősorban az eszközhiány és infrastruktúra problémák szerepelnek, két faktor is foglalkozik a humán erőforrás problémával, de míg az egyik szerint nem megfelelő a médiatanár képzés és az informatika elsorvasztja a médiaoktatást, a másik faktorban elsősorban a felkészített pedagógusok és megfelelő taneszközök hiányára hivatkoznak és arra, hogy a szakembereket nem tudják megfizetni. Két másik faktor viszont elsősorban arról szól, hogy a médiaoktatás nincs a helyén. Az egyik szerint eleve légüres térben van, nem azzal foglalkozik, amivel kell és a pedagógusok sem tartják fontosnak. A másik faktor pedig elsősorban a tantervi problémákat tartalmazza, vagyis a médiatudatosság fejlesztésének elsősorban az a gátja, hogy ezt a kerettanterv nem tartalmazza.

*A médiatudatosság fejlesztése előtt álló akadályok struktúrája az intézményvezetők válasza alapján,
főkomponens elemzés*

6. táblázat

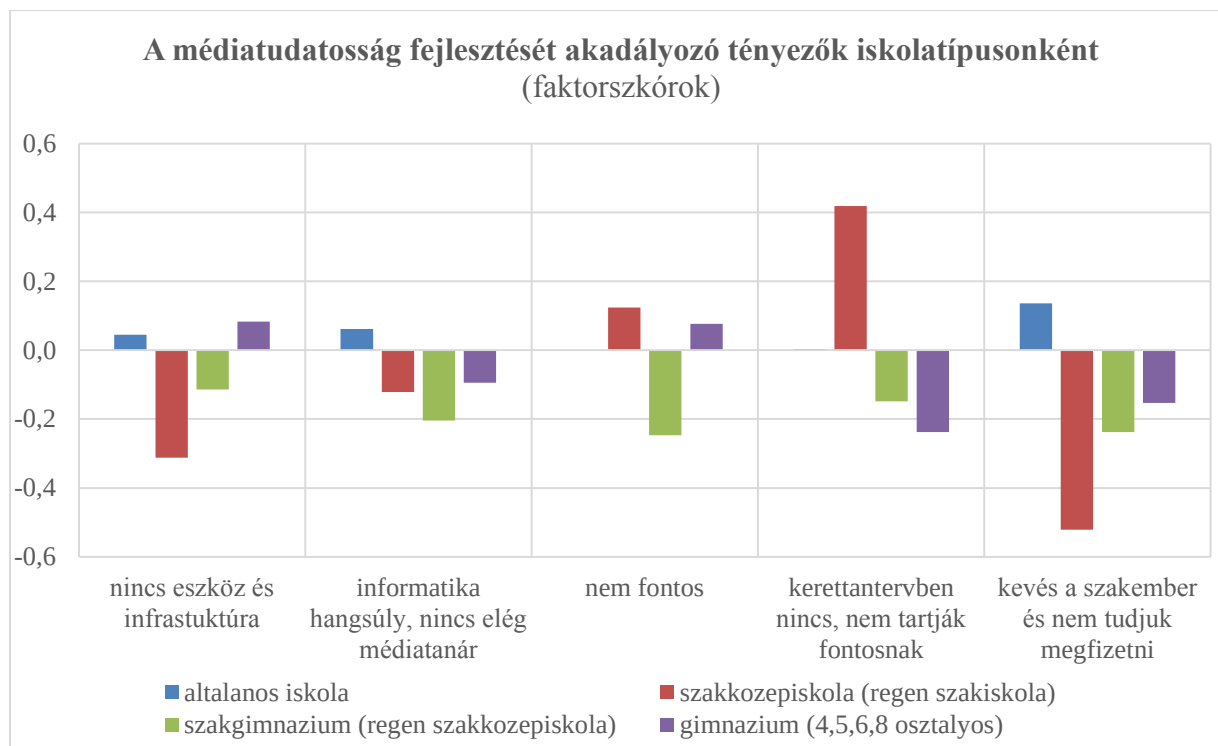
	Nincs eszköz és infrastruktúra	Informatika hangsúly, nem megfelelő médiatanár képzés	Nem fontos	Kerettantervben nincs	Kevés az erre felkészített pedagógus, nincsenek taneszközök, a szakembereket nem tudjuk megfizetni
Nincsenek megfelelő eszközök a gyakorlati feladatokhoz (kamera, statív, mikrofon, stb.)	0,776	-0,176	..	-0,183	..
Nincsenek megfelelő jogtisztaszoftverek a gyakorlati feladatok megvalósításához	0,724	..	-0,252	..	-0,249
Az informatikára jóval nagyobb hangsúlyt tesznek és ez elsorvasztja a médiaoktatást	..	0,718	0,103	0,269	0,257
Nem tudjuk megfizetni a szakembereket	..	-0,589	0,148	..	0,479
Nem megfelelő a médiatanárok képzése	-0,193	0,578	-0,113	-0,132	..
Nem azzal foglalkozik, amire szükség volna	-0,128	..	0,738	-0,22	..
A médiaoktatás légüres térben van, nem tartják fontosnak a kollegák	-0,105	-0,102	0,646	0,335	..
A kerettantervben nem vagy alig szerepel	..	..	..	0,855	-0,146
Nincsenek megfelelő jogtisztaszoftverek az elméleti oktatáshoz (pl. szélessávú internet)	0,27	0,22	0,285	-0,5	-0,365
Kevés az erre felkészített pedagógus	-0,126	..	-0,163	..	0,712
Nincsenek megfelelő taneszközök	0,413	0,145	0,353	..	0,459

Megjegyzés: N=177; főkomponens elemzés, determináns: 0,477; KMO: 0,481; megmagyarázott variancia: 60%

Iskolatípusonként eltérő problémákat érzékelnek az intézmények vezetői. 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 pedig a kerettantervi meghatározottságban látják a problémát. 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 fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken is rendre

előjövő téma, hogy a médiaoktatás a művészeti tárgyak közé sorolva ez utóbbihoz hasonlóan alacsony presztízzsel bír a magyar hagyományos tantárgyi hierarchiában.

15. ábra



Megjegyzés: N=177

2.3. MÉDIAOKTATÁS A PEDAGÓGUSOK SZEMÜVEGÉN KERESZTÜL

A nem médiaismeretet oktató pedagógusok körében feltett kérdésre, miszerint az óráikon valamilyen formában megjelenik-e a médiaismeret, több, mint kétharmaduk (69,0%) igennel válaszolt. Jelentős különbség van ugyanakkor a pedagógusok típusai között. Leginkább a felső tagozaton (76,6%) és középiskolában tanító (71,5%) tanárok óráin jelenik meg a médiaismeret, míg legkisebb arányban az alsó tagozatos tanítók tanóráin (49,6%).

Legtöbbször a magyar nyelv és irodalom (N=75), a matematika (N=66), az angol (N=62) és az informatika (N=51) tárgyak esetében jelölték a pedagógusok, hogy az időkeret bizonyos százalékában megjelenik a médiaismeret. Ha az időkereteket mértékét nézzük, akkor legnagyobb arányban a filozófia (átlag 60%, N=2), a művészetek (átlag 44,4%, N=2), a biológia (átlag 38,1%, N=13), illetve a dráma és tánc (átlag 32,5%, N=13) órán van jelen a médiaismeret. De a nyelvórák többségében is felbukkan a médiaismeret legalább az órakeret egyötödében. Van azonban néhány olyan tantárgy, amelyen a mintánk alapján egyáltalán nem foglalkoznak a médiaismerettel.

Az órakeret hány százalékában jelenik meg a médiaismeret?

7. táblázat

Tantárgy	N	Átlag (%)	Medián	Módusz	Szórás	Min.	Max.
filozófia	2	60,0	60	60		60	60
művészetek	2	44,4	51	70		5	70
biológia	13	38,1	38	10	29,9	5	100
dráma és tánc	13	32,5	25	25	19,9	5	70
földrajz	8	29,8	25	50	26,4	5	90
informatika	51	28,0	20	30	24,6	2	100
történelem	32	27,5	25	30	19,1	4	90
angol	62	24,9	20	20	22,6	1	100
olasz	2	24,7	27	30		15	30
ének-zene	8	24,3	17	20	21,8	5	60
egyéb	25	23,4	14	10	19,7	3	70
francia	4	22,5	22	30	18,1	1	50
német	38	20,9	20	20	14,6	0	85
vizuális kultúra	13	20,5	15	10	15,3	5	50
erkölcsan/etika	21	20,0	20	20	12,2	2	50
fizika	13	19,7	15	15	14,1	5	60
magyar nyelv és irodalom	75	18,1	15	10	13,1	2	80
kémia	11	17,2	10	10	21,6	2	90
környezet ismeret	10	16,7	20	20	12,3	2	40
technika, életvitel és gyakorlat	13	16,6	11	10	17,2	1	60
matematika	66	14,9	10	10	16,3	1	90
testnevelés és sport	17	8,0	6	5	3,6	5	15
hon- és népismeret	2	5,0	5	5		5	5
társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek*	1						
spanyol*	1						
tánc és mozgás	0						
természetismeret	0						
természettudományi gyakorlatok	0						
orosz	0						

*Megjegyzés: a súlyozás miatt nem kalkulálható.

Akiknél megjelent a médiaismeret a saját tanórán, ott a tartalmi, illetve formai megjelenésre több kategóriát is kiválaszthattak a kitöltők. A legnépszerűbb mód a digitális médiaeszköz használata volt, ezt a válaszadók 80,7%-a jelölte. Közel harmaduk az internetbiztonsággal összefüggő jelenségeket érintette, ötödük pedig filmtörténetet tanított. A legkevésbé népszerű kategória a médiainstítmények működésével összefüggő jelenségek tárgyalása volt, ezt csupán

a válaszadók 2,2%-a jelölte. A válaszadók többségénél (59,6%) kétféle megjelenési forma/tartalom is előfordult, néhányan hármát is megjelöltek (0,8%), a többiek egyféle módon vitték be a médiaismeret óráikra (39,7%).

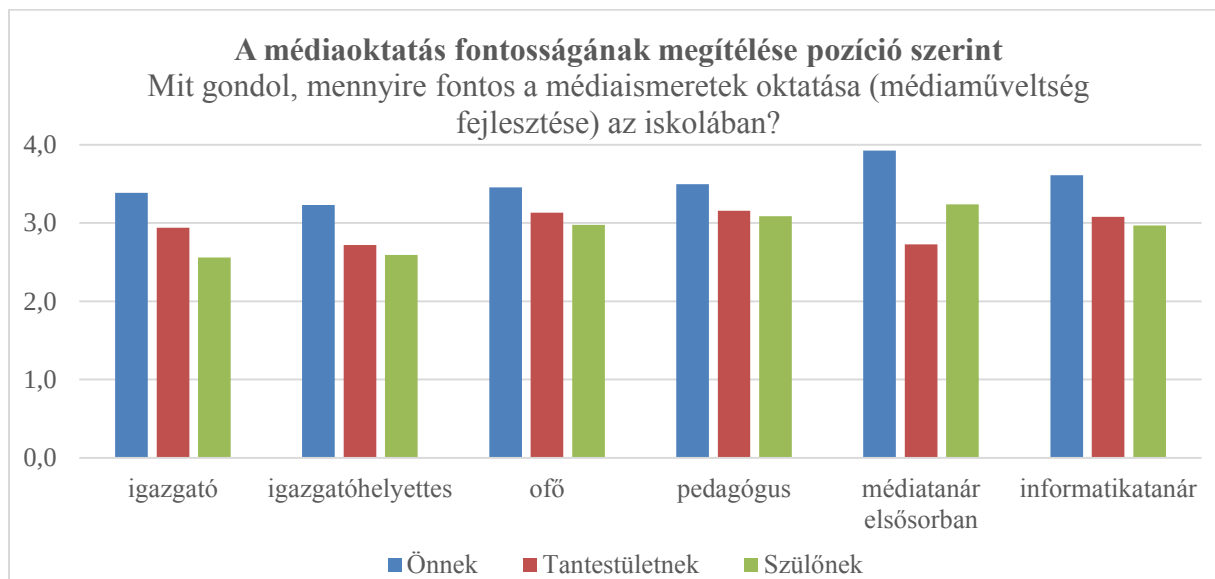
8. táblázat

médiaismeret megjelenési módja más tanórákon	fő	arány
digitális médiaeszköz használat	451	80,7%
az internetbiztonsággal összefüggő problematikus médiajelenségek	179	32,1%
mozgóképfeliratok, filmtörténet	116	20,8%
a média társadalmi szerepe, működés módja	107	19,1%
egyéb	35	6,2%
a médiaintézmények működéséhez köthető problematikus médiajelenségek	12	2,2%
<i>Összesen</i>	<i>558</i>	<i>100,0%</i>

A médiaismeretek iskolai oktatása minden szereplő számára inkább fontos, de leginkább saját maguk, illetve az intézményvezetők számára. Önmaguk esetében jelölték meg legtöbbször a legfelső kategóriát, azaz, hogy nagyon fontos számukra, majd a vezetőik esetében, míg a kollégáik számára úgy gondolják, hogy „csak” inkább fontos a médiaismeret tanítása. A szülőkkel kapcsolatban voltak a legbizonytalanabbak: negyedük nem tudja megítélni, hogy ők vajon mennyire ítélik fontosnak a médiaműveltség fejlesztését az iskolában. Míg, akik véleményt formáltak, azok a szülők véleménye esetében értékelték legalacsonyabbra a médiaoktatás fontosságát, különösen jellemző ez a hátrányos helyzetű tanulókat tanító intézmények pedagógusaira.

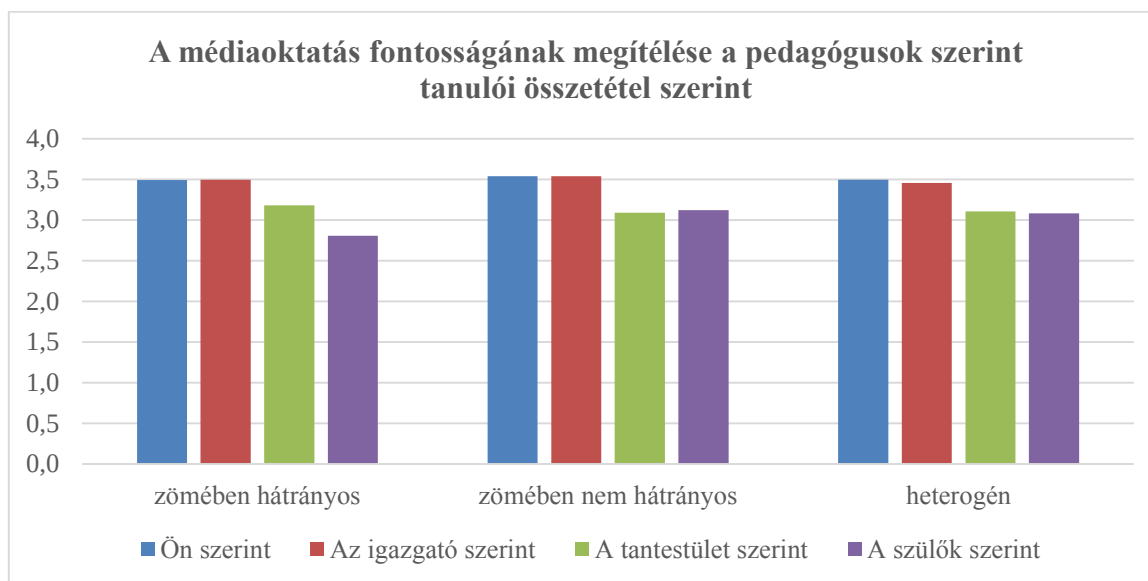
Érdekes, hogy az igazgatók önbevallásuk alapján némileg kevésbé fontosabbnak (átlag 3,41) értékelik ezt a területet, mint ahogy pedagógus kollégáik ezt gondolják róluk (átlag 3,47). Mindazonáltal a médiatanárok véleményében látszik szignifikáns különbség, saját belátásuk szerint – nem meglepő módon – nekik fontosabb a médiaismeret oktatása (nem média tanárok átlaga 3,46 vö. médiatanárok átlaga 3,92), ezzel párhuzamosan pesszimistábbak a kollégákkal kapcsolatban (nem média tanárok átlaga 3,09 vö. médiatanárok átlaga 2,73), de kevésbé borúlátóak a szülők véleményét illetően. Sajátos kontraszt, hogy az informatikatanárok számára hasonlóan fontos a médiaoktatás, mint a médiatanárok esetében, de őszerintük a tantestület számára fontosabb, mint ahogy azt a médiatanárok érzékelik, míg a szülők esetében pesszimistábbak. Ez jól tükrözi a médiatanár speciális helyzetét a tantestületben, a kvalitatív vizsgálatok eredményei is rendre azt tükrözték vissza, hogy a médiatanárok elégedetlenek a médiaoktatás státuszával az intézményen belül, és nem érzékelnek támogatást a kollégák részéről. Pedig a pedagógusok bevallása szerint ők is fontosnak tartják ezt a területet, mint ahogy az informatikatanárok is. Ezen a területen valószínűleg a pedagógusok közötti intenzívebb szakmai együttműködés tudna pozitív változást hozni.

16. ábra



Megjegyzés: N=1020, négyfokú skála átlaga (1 - egyáltalán nem fontos, 2 - inkább nem fontos, 3 - inkább fontos, 4 - nagyon fontos)

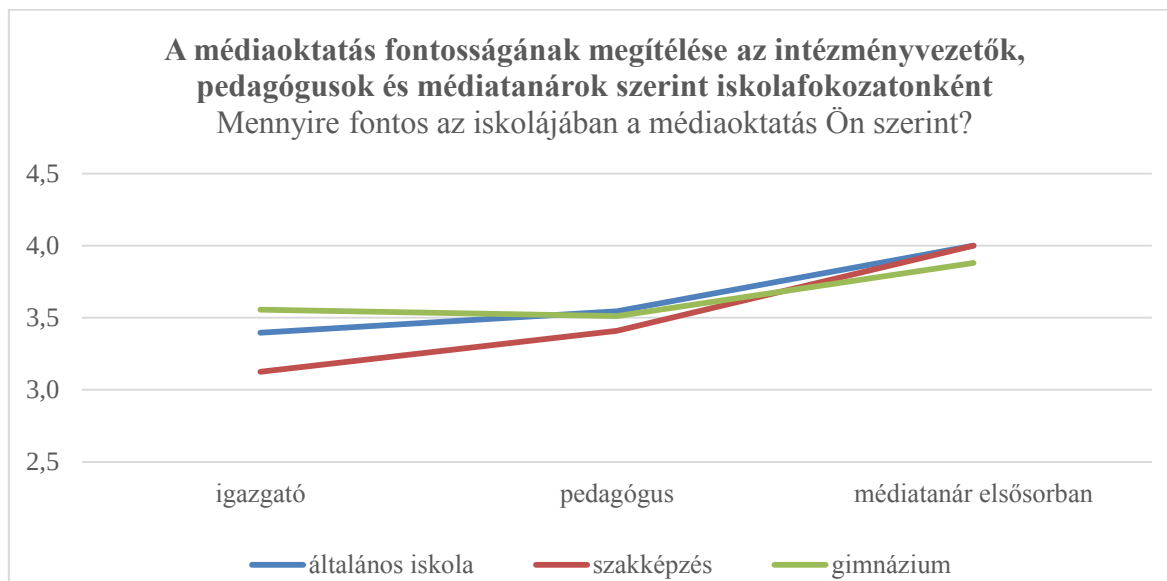
17. ábra



Megjegyzés: pedagógusok véleménye, N=859; négyfokú skála átlaga

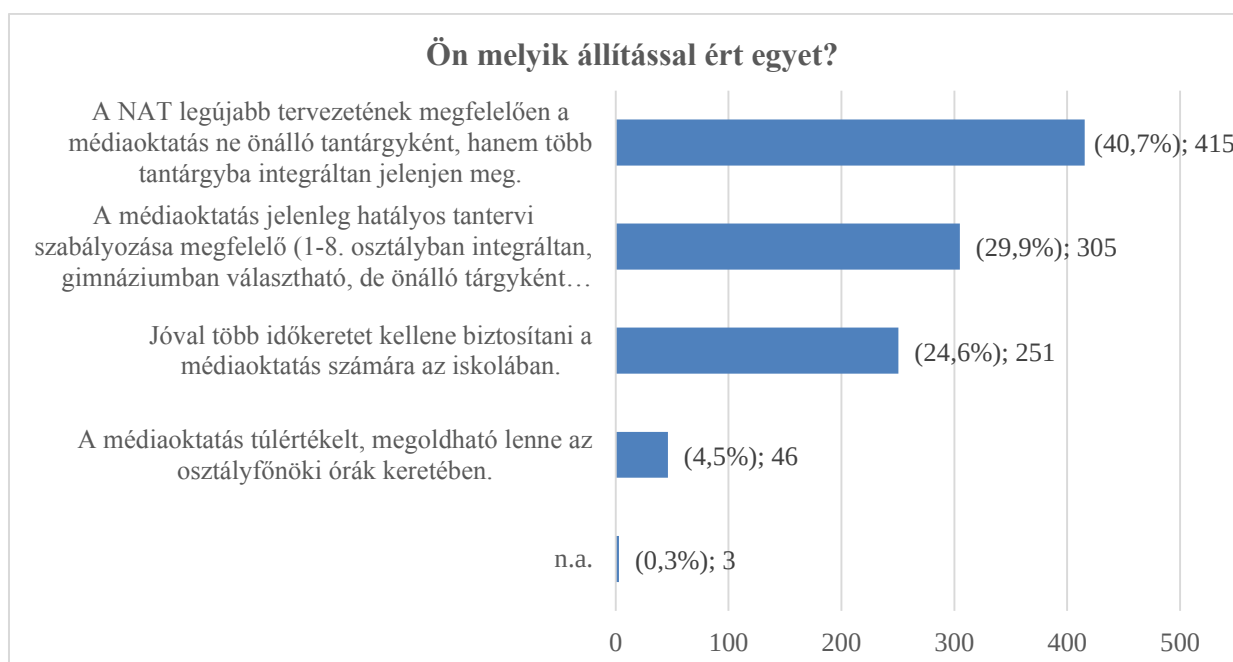
A médiatanárok minden iskolafokozaton hasonlóan vélekednek a médiaoktatás fontosságáról, az intézményvezetők körében viszont legkevésbé fontosnak a szakképzésben dolgozók tartják a területet, és a leginkább fontosnak a gimnáziumi vezetők. A pedagógusok körében is a szakképzésben tanítók tartják kevésbé fontosnak a médiaoktatást az általános képzésben oktató kollegáikhoz viszonyítva.

18. ábra



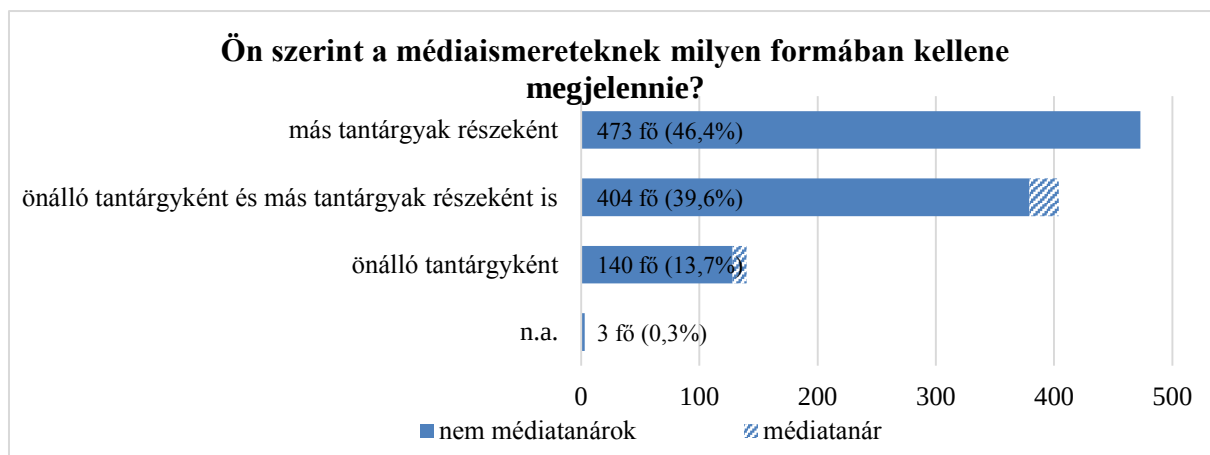
A médiaoktatás tantervi szabályozásával, megítélésével kapcsolatban az a legnépszerűbb álláspont, hogy az ne önálló tárgyként, hanem több tantárgyba integráltan jelenjen meg – ahogy ez a NAT 2018. szeptemberi tervezetében is megjelent. Az általános vélekedéssel ellentétben a médiatanárok háromnegyede szerint jóval több időkeretet kellene biztosítani a médiaoktatás számára az iskolában. További 22,5%-uk megfelelőnek tartja a jelenlegi tantervi szabályozást, és csupán egy fő értett egyet a többségi állásponttal, míg egyikük sem gondolta, hogy a médiaoktatás túlértékelt volna.

19. ábra



Ezzel egybecsengnek a következő kérdésre adott válaszok, miszerint a pedagógusok 46,4%-a szerint a médiaismereteknek elegendő más tantárgyak részeként megjelennie, miközben ezt a lehetőséget egy médiatanár sem tartotta kívánatosnak. A második legnépesebb csoportba azok tartoznak – köztük a médiatanárok valamivel több, mint kétharmada –, akik szerint önálló és más tantárgyak részeként is oktatni kellene a médiaismereteket. A fentiektől jelentősen elmarad azon vélemény népszerűsége (13,7%), miszerint önálló tantárgyként kellene megjelennie a médiaoktatásnak. Ezt az álláspontot a médiatanároknak is némileg kevesebb, mint harmada vallja magáénak.

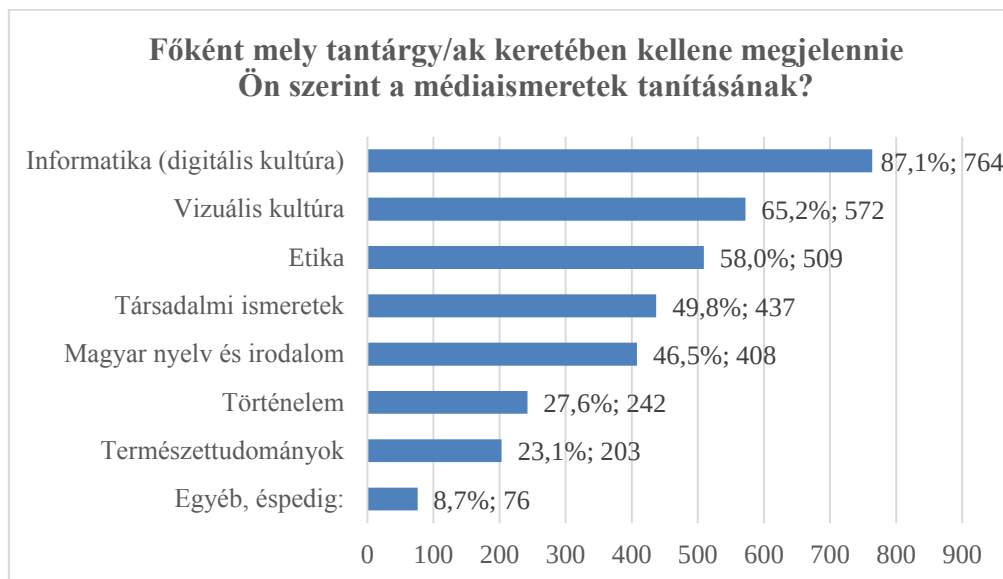
20. ábra



Megjegyzés: N= 1020, médiatanárok száma 37 fő.

Akik szerint integráltan (is) kellene tanítani a médiaismereteket, azok 90,3%-a szerint erre kettő vagy több tantárgy is megfelelő lenne. Legtöbben az informatikába építenék bele, ezt követi a vizuális kultúra és az etika. Ezek lekövetik a médiaismerethez legközelebb álló területeket. Érdekes módon a történelem hátrébb rangsorolódott, megelőzi a magyar nyelv, miközben a társadalmi ismereteket is közel a válaszadók fele megjelölte. Legkevésbé a természettudományokba építve tudnák elképzelni a pedagógusok a médiaoktatást. Hasonló sorrendet ír le a médiatanárok preferenciája is, csupán a vizuális kultúra és az etika sorrendje cserélődik meg. Mérvadó lehet még az igazgatók véleménye: esetükben sincs különösebb eltérés, az összesített sorrendhez képest csak a magyar nyelv és irodalom és a társadalmi ismeretek tantárgyak cseréltek helyet.

21. ábra



Megjegyzés: N=877, azok száma, akik szerint integráltan (is) kellene médiaismeretet tanítani. A százalékos megoszlás mutatja, hogy az adott tantárgyat a válaszadók mekkora része jelölte meg, mögötte létszámuk.

2.4. A MÉDIATANÁROK MÉDIAOKTATÁSI GYAKORLATA

A továbbiakban a médiatanároknak feltett kérdésblokk eredményeit ismertetjük. A médiatanárok egy külön kitüntetett csoportját képezik a mintának, ezért ebben a fejezetben, ahol csak a nekik feltett kérdéseket tárgyaljuk, a kitöltők eredeti létszámával kalkuláljuk a gyakoriságokat és nem vesszük figyelembe a súlyozást. (A súlyozás a teljes mintára vonatkozóan biztosítja a reprezentativitást.)

Mindenekelőtt a médiatanítás kereteire, óraszámára és a médiaoktatásban részesülők tanulók számára voltunk kíváncsiak.

A kérdőívet 43 olyan tanár töltötte ki, aki rendelkezik médiatanári végzettséggel. A válaszadók iskolái közül 9 a fővárosban, 12 megyei jogú városban működik, a többi pedig kisebb városokban. Községi, nagyközségi iskola nem található a minta ezen szegmenségben. **A válaszok tehát alapvetően városi gimnáziumokban oktató médiatanárokhöz köthetőek.** A területi eloszlás nem egyenletes: 20 iskola működik 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 megyékben vannak (Baranya, Fejér, Komárom).

A válaszadók átlagos életkora: 45,8 év. A harminc év alatti, pályájuk elején járók száma alacsony, mindössze 7% (3 fő). Egyikük már kilenc esztendeje tanít, a másik kettő 1, illetve 2 éve. A 30-40 év közöttiek aránya 16 %, ők átlagosan 9 éve vannak a pályán. A két legnagyobb korcsoportot az átlagosan 19 év rutinnal rendelkező 40 év felettiek (30%) és az átlagosan 29 év tanítási gyakorlattal rendelkező 50 éve felettiek (30%) teszik ki. A három 60 év feletti tanár

egyike mindössze 9 éve tanít, a másik kettő viszont már 37 éve. Négyen nem adták meg életkorra vonatkozó adataikat. A válaszadók tapasztalt oktatók, közel kétharmaduk több, mint egy évtizede tanít. A nemek arányát tekintve a nők vannak többségben (60%).

A médiatanárok túlnyomó többsége (93,2%-uk) önálló tantárgyként tanít médiaismeretet, 7%-uk integrált formában (is) tanítja. Tömbösítve és témahét keretében a kitöltők egyaránt 4,7%-a tanítja. Míg az egyéb kategóriát 14%-uk jelölte, azon belül a fakultáció és a szakkör merült fel. Átlagosan egyébként 1,2 formát jelöltek meg, nagy részük csak egyféle keretben tanít médiaismereteket és csak ketten jelezték, hogy önálló és integrált formában is tanítanak.

Ezt összevetve az igazgatók válaszaival – ahol hasonló volt az önálló tárgyként és integrált formában zajló médiaoktatás aránya – látható hogy integrált formában főleg nem a médiatanárok foglalkoznak médiaismeret oktatással.

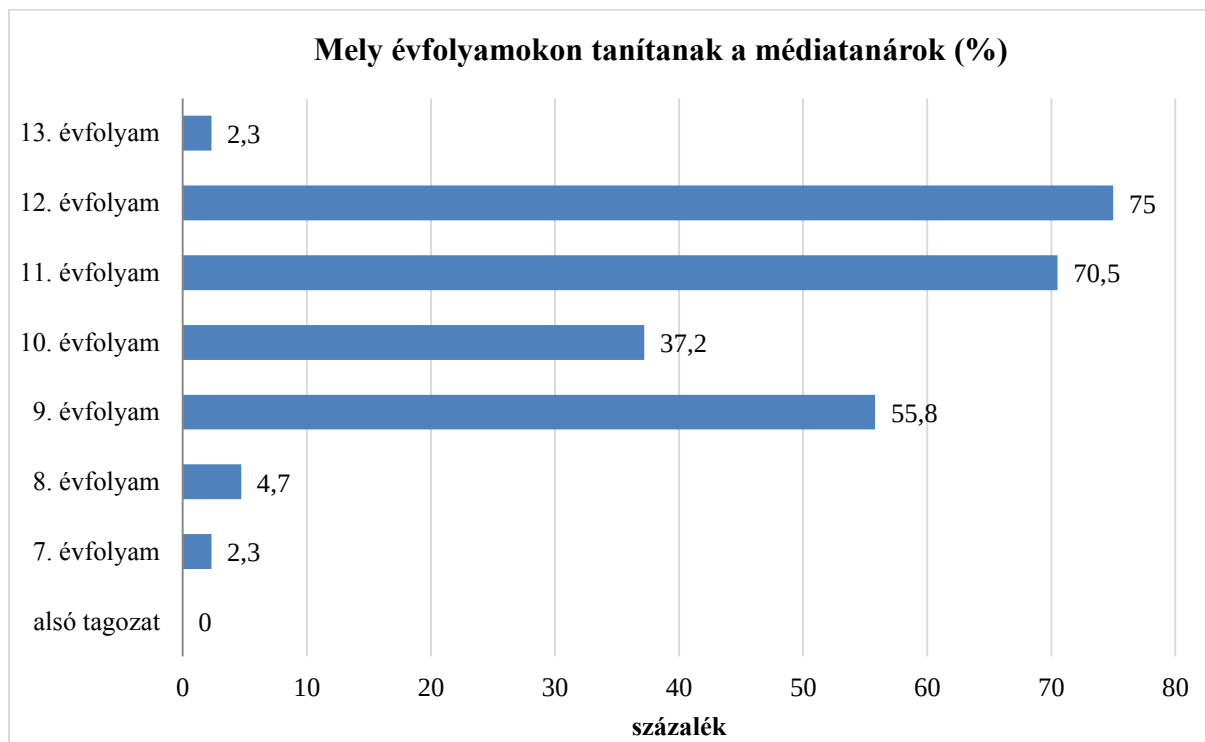
Milyen formában tanít médiaismeretet? (Többet is megjelölhet.)

9. táblázat

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

A mintában szereplő médiatanárok döntően középiskolában tanítanak, mindössze hárman tartják óráik nagyobb hányadát az általános iskola felső tagozatában. A középfokon oktatók közül tizenketten tanítanak a szakképzésben: négyen szakközépiskolában, heten szakgimnáziumban, egy fő pedig iskolájában mindkét képzéstípus jelen van. A szakgimnáziumi képzést nyújtó iskolák közül háromban gimnáziumi képzést is folytatnak. Összességében **a médiatanári végzettséggel rendelkező válaszadók főként gimnáziumokban tanítanak**. Egy fő esetében nem derül ki az iskolatípus, a 42 feladatellátási hely közül mindössze hatban nem folyik gimnáziumi képzés.

22. ábra



Megjegyzés: N=43

Az általános iskolai minta kicsi, ugyanakkor érdekes, hogy a médiaismeret nem csak a 8. évfolyamon kerül elő. A középfokú oktatásban a legtöbben a 12. évfolyamon (75%) és a 11. évfolyamon (70,5%) tanítanak médiaismeretet. A középiskolában tanítók több, mint fele (55,8) a kilencedikben, a legkevesebben pedig a 10. évfolyamon (37,2%) illetve a 13. évfolyamon (2,3%) tanítanak mediális ismereteket.

A válaszadók jellemzően nem csupán egy évfolyamon tanítják a tárgyat: 20,5%-uk 1, 36,4%-uk 2, 22,7%-uk pedig 3 évfolyamban is tanít. A 4 különböző évfolyamon oktatók száma is magas, 18,2%, de van olyan is (2,3%), aki 5 különböző évfolyamban tanít médiát. Az átlag 2,45 évfolyam.

A válaszok alapján ezekben az iskolákban sok tanuló vesz részt médiaoktatásban: a tanárok háromnegyede tanít évente több, mint egy osztálynyi tanulót. Az átlagosan tanítottak száma 100 fő. Négyen kettőszáznál is több diákkal foglalkoznak médiaórákon, a legmagasabb létszám 300 fő.

10. táblázat

	N	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	Min.	Max.
Heti óraszám önálló tantárgyként	40	3,15	2,86	2	1	1	10
Éves óraszám más formában	8	31,25	38,35	20	5	5	120
Tanulók száma (bármilyen formában)	44	98,82	75,92	85	50	6	300
Egy gyerekre jutó heti óraszám önálló formában (óra)	40	0,06 óra (3,6 perc)	0,07	0,03	0,02	0,003	0,300
Egy gyerekre jutó éves óraszám más formában (óra)	8	0,59 óra (35,5 perc)	0,73	0,23	0,04	0,036	1,800

Az órakereteket tekintve elmondható, hogy az önálló tárgy keretében médiát tanítók átlagosan heti 3,2 órában tanítanak (habár a többség heti 1 órát tart, van köztük olyan, aki 10 órát is tart egy héten – lásd ábra). Az egy növendékre jutó átlagos idő 3,6 perc jut hetente. Az évi átlagos óraszám 31,3 és éves szinten átlagosan 35,5 perc jut egy tanulóra. Az önálló keretben tanítók átlagosan 101,6 diákot oktatnak átlagban 2,5 évfolyamon, így évfolyamonként 40,6 diákot tanítanak heti szinten, továbbá évfolyamonként 1,25 órát tartanak hetente.

Jelen kutatásból nem derül ki, hogy az egyes médiaórákon milyen létszámban vesznek részt a növendékek, azaz van-e mód például csoportbontásra? Erre következtethettünk 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. Tehát 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.

23. ábra

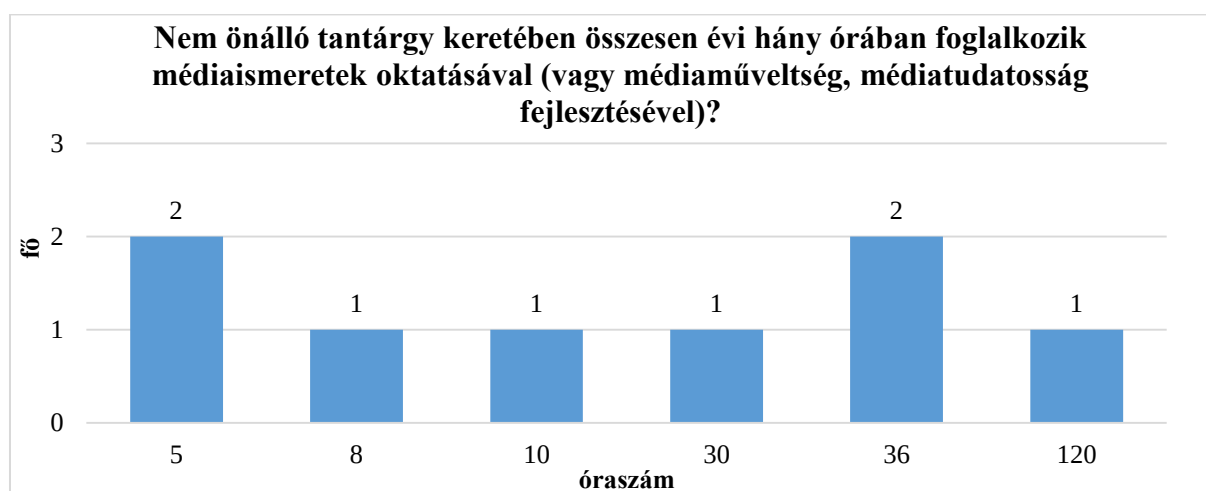


Megjegyzés: N=41

A médiatanárok közül mindössze ketten vannak, akik nem heti rendszerességgel tanítanak médiaórákat, hanem valamilyen más formában: **szakkört** vagy **érettségi előkészítő fakultációs csoportot** vezetnek. E két kiegészítő médiaoktatási forma azok körében is előfordul, akiknek vannak médiaórái: 2-2 esetben jelöltek fakultációt illetve szakkört, 1 médiatanár iskolájában médiatagozat működik.

Nagy szórást mutat a médiaműveltség fejlesztésére felhasznált óratömeg azokon a helyeken, ahol nem (vagy nem csak) heti rendszerességgű médiaórák vannak. Négy esetben ez az óraszám 10 vagy annál kevesebb, míg három esetben eléri vagy megközelíti 32-36 órát, ami tulajdonképpen egy félévig, heti egy órában tanított tárgy óramennyiségének feleltethető meg. Egy esetben a válaszadó évi 120 órát jelzett, ami vélhetően több csoport óraszama együttesen.

24. ábra

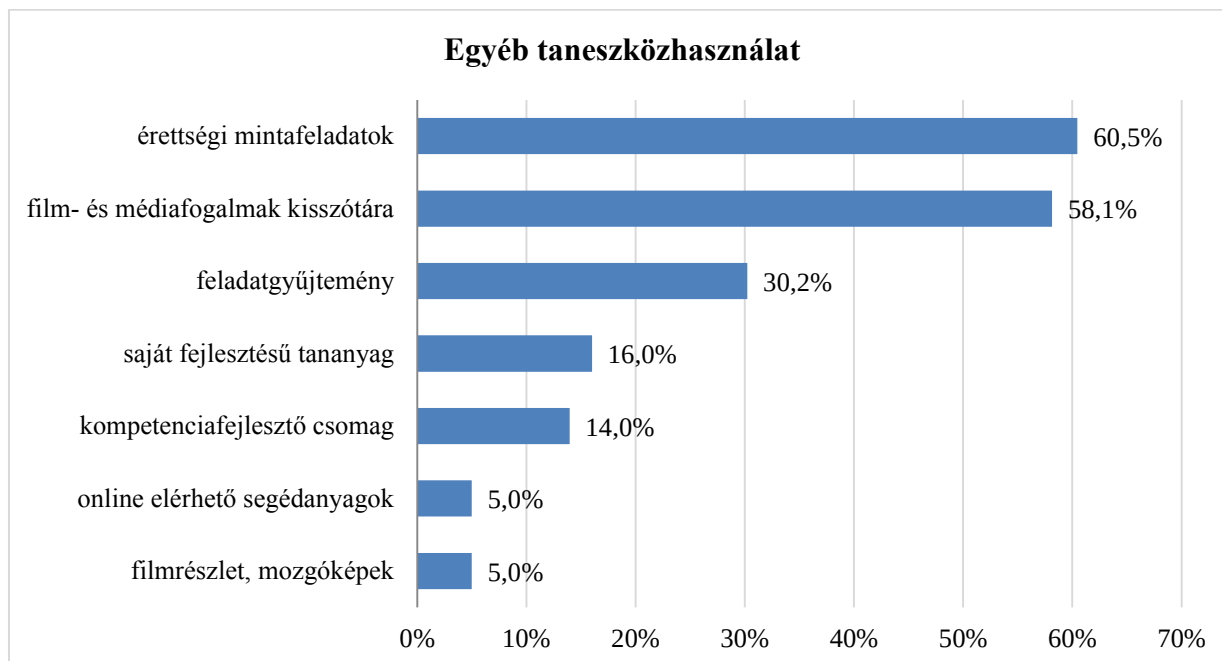


Megjegyzés: N=8

A médiatanárok 51%-a használ tankönyvet a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy tanítása során. A tankönyvi ellátottság alacsony. Alig minden ötödik (9) pedagógus iskolájában van valamennyi tanulónak saját tankönyve. 7 iskolában csak a tanárnak van könyve, további 7 helyen csak a könyvtárból kölcsönözhető néhány példány, 3 intézményben pedig másolt részeket használnak a médiatanárok. Az egyéb felhasználási módokra adott válaszokból kiderül, hogy van, ahol a tankönyvet forrásanyagként használja a médiatanár, másutt csak a humán-tagozatosoknak jut tankönyv.

A tanárok 88%-a használ a tankönyv mellett – vagy annak hiányában – **egyéb taneszközöket** a médiaoktatás során. Ahol van tankönyvhasználat, ott minden esetben egyéb taneszköz alkalmazására is sor kerül. Leginkább az érettségi mintafeladatokat (60%), illetve a film- és médiafogalmak kisszótárát (58%) említették. Lényegesnek tartjuk kiemelni, hogy a válaszadók 16%-a készít saját fejlesztésű tananyagot (ppt, fotó, film, animáció, saját fejlesztésű feladatok, saját tananyag szakirodalom alapján). A taneszközök használata változatosabb, a válaszolók 84,2%-a kettő vagy annál több eszközt jelölt meg.

25. ábra



Megjegyzés: N=38

A médiatanárok értékelési gyakorlata változatos, sokszínű és szorosan kapcsolódik a tantárgy tantervi ajánlásaihoz, illetőleg az érettségi vizsga értékelési formáihoz. Összhangban az érettségi részét alkotó, és ott bevált projektmunka/munkanapló módszerével, a válaszadók 93%-a alkalmazza ezt a számonkérési, értékelési módszert. Ezt követi az írásbeli feladat (79,1%). A szóbeli feleltetés alacsonyabb számú alkalmazása (39,5%) összefüggésben lehet egyrészt az időhiánnyal, másrészt azzal, hogy ilyen vizsgarész nincs a közép szintű médiaismeret érettségi vizsgán. A középiskolai médiaoktatás során a tanárok alapvetően olyan értékelési módszereket preferálnak, melyek az érettségik során előfordulnak, a mintafeladatok pedig egyaránt jelenthetnek egyfajta feladatbankot, és szolgálhatják az érettségire történő felkészítés céljait.

Egy kivétellel az összes médiatanár legalább kétféle értékelési módot alkalmaz, 44,2%-uk hármat, és voltak olyanok is, akik valamennyi felkínált számonkéréstípust alkalmazzák.

A médiaismeretek elsajátítását milyen feladatok alapján értékeli? (Többet is megjelölhet.)

11. táblázat

Értékelési mód	N	Választotta (%)
projektmunka – munkanapló	43	93,0%
írásbeli feladat	43	79,1%
szóbeli feladat	43	39,5%
kutatás – prezentáció	43	34,9%
játékosítás (gamification)	43	23,3%
portfolio	43	16,3%
átlagosan hányféle módon értékeli	43	2,9

A médiatanárok közel kétharmada (64,3%) úgy ítéli meg, hogy a médiaismeretek oktatása egészen másfajta felkészültséget igényel, mint a többi szak. Tízből hárman pedig úgy gondolják, hogy ugyanolyan, ha nem komolyabb tudást igényel a médiaoktatás. A többi kategóriát, melyek alacsonyabb felkészültséget fogalmaztak meg, csupán a kitöltők 4,8%-a választotta; és egyikük sem vélekedik úgy, hogy ne lenne szükséges külön képzés.

Ön szerint a médiaismeretek oktatásához milyen felkészültségre/képzésre/kompetenciafejlesztésre van szükség? Melyik állítással ért egyet?

12. táblázat

Állítások	Hányuk százalék választotta
Egész másfajta tanári felkészültséget igényel, mint a többi szak, oly gyorsan változik.	64,3%
Ugyanolyan, ha nem komolyabb tudást igényel, mint más tanárszakok.	31,0%
Elég lenne egy honlap a szükséges anyagokkal és példákkal.	2,4%
30 órás keretben szükséges és elégséges a képzés.	2,4%
Nem szükséges külön képzés, felnőttként világos, miről van szó, amit arról a diákoknak tudni kell, azt egy átlagosan tájékozott felnőtt/tanár tudja és át is tudja adni.	0,0%

Megjegyzés: N=42

Arra vonatkozóan, hogy helyeslik-e, hogy a médiaoktatás és a film/mozgóképoktatás egy tantárgyi keretben jelenik meg, a médiatanárok 71,4%-a igennel válaszolt, 18,0%-uk nem helyesli, míg 9,5%-uk nem tudta megítélni.

Ezt követően néhány konkrét 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? E kérdésekből arra próbáltunk következtetni, hogy milyen témákat tartanak kiemelten fontosnak, és melyek azok, melyek valamilyen okból elsikkadnak. Válaszaik összevethetőek voltak a következőkben tárgyalandó, nyílt végű kérdésekre adott válaszaikkal.

Három témakör tanórai feldolgozását – a nem válaszolók kivételével – mindenki fontosnak tartja és fel is dolgozza az órákon. Ezek a hír és fikció közti különbség tudatosításával, a médiaszöveg konstrukció jellegével, illetve a forráskritikával kapcsolatos témakörök. Hasonlóan magas a feldolgozottsága a média alapvető funkcióval (95,2%), az eszközhasználattal (92,9%), az online zaklatás formáival (88,1%), a véleménybuborékkal (87,8%), a hírmédiaszöveg értelmezési kereteivel (85,4%), illetőleg az adatbiztonsággal (83,3%) kapcsolatos témaköröknek. E témakörök csak néhány esetben nem kerülnek tárgyalásra.

A tanárok legalább kétharmada foglalkozik a médiaórákon, a médiaszabályozással (73,2%) és tarja fontosnak, hogy a fiatalok hozzanak létre saját tartalmakat (76,2%).

A rangsor végére a médiatartalmak remixelésére, újrakeretezésére vonatkozó ismeretek (59,5%) és a gyűlöletbeszéd-szólásszabadság problematikájának tárgyalása került (54,8%).

13. táblázat

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-ön szabályozó módszerek között.	41	30	73,2%
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újrakeverje 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 tanórai feldolgozásának elmaradása mögötti leggyakoribb okként az időhiányt jelölték meg a médiatanárok (56,5%). Ez főként a gyakorlati témaköröket (tartalmak létrehozása és újrakeretezése), illetve a jogi-normatív témaköröket (gyűlöletbeszéd, médiaszabályozás) érintő probléma. A gyűlöletbeszéd alacsony feldolgozási aránya annak is köszönhető, hogy négyen úgy ítélték meg, hogy nincs rá szükség, öt tanár szerint ez nem is része a médiaismeret oktatásának, hárman az online zaklatással kapcsolatban gondolták az utóbbit.

A megfelelő eszközök hiánya kedvezőtlenül hat a gyakorlati feladatok feldolgozására, de megjegyzendő, hogy van, aki szerint ezekre igazán nincs is szükség. Kis számban fordulnak elő azok a válaszok, melyek egyes témákkal kapcsolatban a tanári felkészültség hiányát jelölik meg, ezek felismerhetően alap- illetve médiajogi területek.

14. táblázat

Állítások	N	Hányan nem foglalkoznak vele	Meghaladja a tanár felkészültségét.	Nincs igazán szükség rá.	Nem a médiismeret része.	Nincs hozzá megfelelő eszköz.	Csak az 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, újrakeverje 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-önnszabályozó 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
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	-	-	-	-	-
<i>A különböző indokok megoszlása</i>	-	85	8 (9,4%)	10 (11,8%)	13 (15,3%)	6 (7,1%)	48 (56,5%)

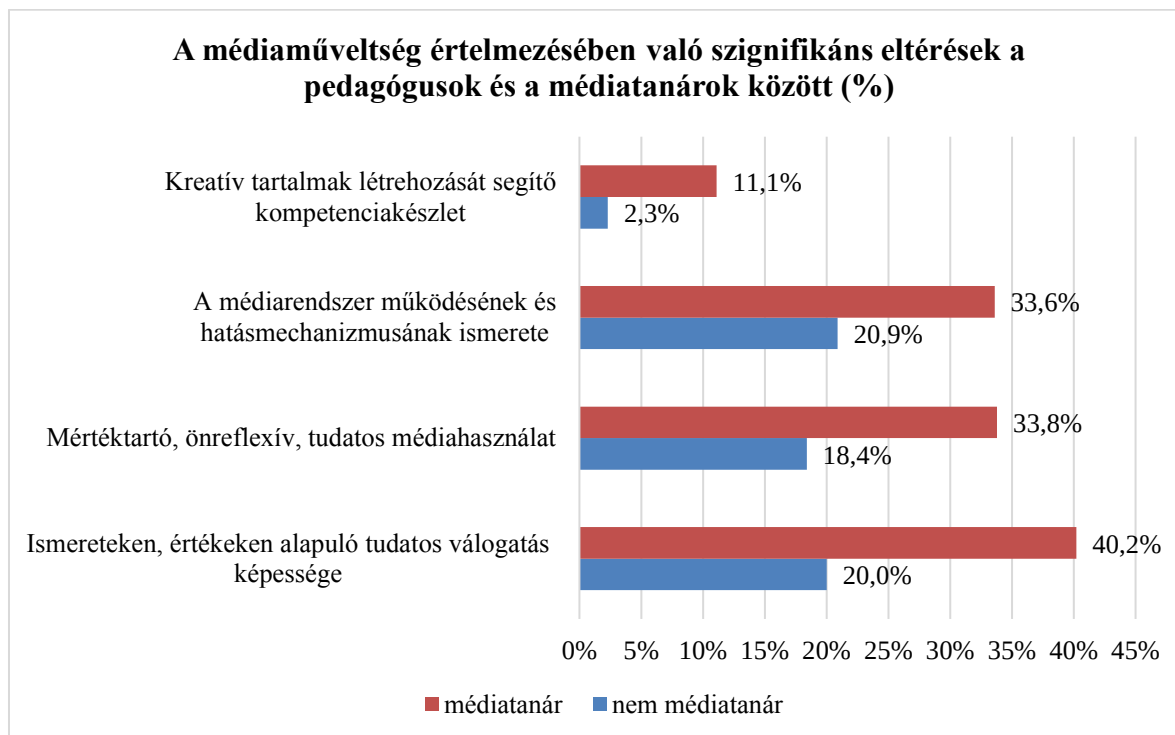
A médiaműveltség és a médiaoktatás összefüggései a médiatanárok körében

Miként a következőkben látni fogjuk, a médiaoktatás tartalmára vonatkozó válaszok sok tekintetben azonosak a nyílt végű kérdések megválaszolása során megfogalmazottakkal. Az elemzés során a médiaoktatás tartalmára vonatkozó nyílt végű kérdéseket a médiaműveltségre adott válaszokkal összevetve is vizsgáltuk, főként azért, mert a válaszok összecsengtek, erős kapcsolat figyelhető meg köztük.

Alapvetően három szempont mentén elemeztük a kérdéseket. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a médiaműveltség fejlesztését és a médiaoktatást inkább a veszélyek és problémák feltérképezésének és elhárításának eszközének, vagy új, korszerű pedagógiai lehetőségek tekintik-e? Ezzel összefüggött a második szempont, mely az említett médiaműveltség elemek alapján, az elméleti ismeretek közvetítése és az iskolai gyakorlati tevékenység összefüggéseire irányult. Végezetül megvizsgáltuk, hogy a médiatanárok a tudásátadáson és a kompetenciafejlesztésen túl részt vesznek-e az érzelmi intelligencia fejlesztésében.

Elsőként nézzük, hogy a médiatanárok miként látják a médiaműveltség kérdését! A legszembevetőbb, hogy a válaszadók médiaműveltségre adott válaszai kevésbé szóródnak, határozottan rajzolódnak ki azok a területek, melyeket a médiatanárok különösen fontosnak tartanak. A legtöbben úgy látják, hogy az ismereteken alapuló, tudatos válogatás képességéről van szó. Ezzel szorosan összefügg a médiahasználat önreflexivitása és mértéktartó volta. Olvasatukban a médiaművelt diák a médiaismeret órákon megszerzett tudás birtokában képes szelektálni a hasznos és haszontalan, az igaz és hamis, az értékes és értéktelen tartalmak között. A szelekciós képesség pedig egyértelműen a médiarendszer működési mechanizmusának ismeretén alapul.

26. ábra



Megjegyzés: N=1020, ebből nem médiatanár: 983 fő; médiatanár: 37 fő

A teljes mintával összevetve a médiatanárok médiaműveltség értelmezése négy területen tért el szignifikánsan a pedagógusoktól. Nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a médiaműveltség a kreatív tartalmak létrehozását segítő kompetenciakészlet, illetőleg azt, hogy a médiarendszer működésének és hatásmechanizmusának ismerete segíti a mértéktartó, önreflexív és tudatos médiahasználatot, továbbá, hogy a médiaműveltség alapvetően az ismereteken és értékeken alapuló tudatos válogatás képessége.

A médiatanárok közül csak nagyon kevesen, mindössze hárman jelölték meg az eszközhasználatot, mint lényegi komponens. A magas kultúrával kapcsolatos ismereteket csak egyikük emelte ki a médiaműveltség összetevői közül. Ez annak tükrében különösen érdekes, hogy a hatályos kerettantervi szabályozásban a mozgóképkultúra tárgykörébe tartozó ismeretek is hangsúlyosan vannak jelen.

A következő nyílt végű kérdés a médiaműveltségről alkotott vélemények bővebb kifejtésére adott lehetőséget. Itt **azt kérdeztük, hogy miket tekintenek a médiaoktatás által alapvetően tudatosítani szükséges jelenségeknek, problémáknak?**

A válaszok szorosan kapcsolódnak a médiaműveltség egyéni definícióihoz és a zárt kérdések eredményeihez. A médiatanárok a mindennapi oktatási praxisban azokra a területekre helyezik a hangsúlyt, melyeket amúgy is fontosnak tartanak a műveltségterület kapcsán. Ez érthető, hisz a rendelkezésükre álló időkeret korlátozott, nincs arra lehetőség, hogy a kerettantervi témákat azonos mélységben érintsék. A tanárok által fontosnak ítélt és a diákok által különösen kedvelt tananyagelemek alapján világosan látszik, hogy az egyes iskolák pedagógusai bátran eltérnek a

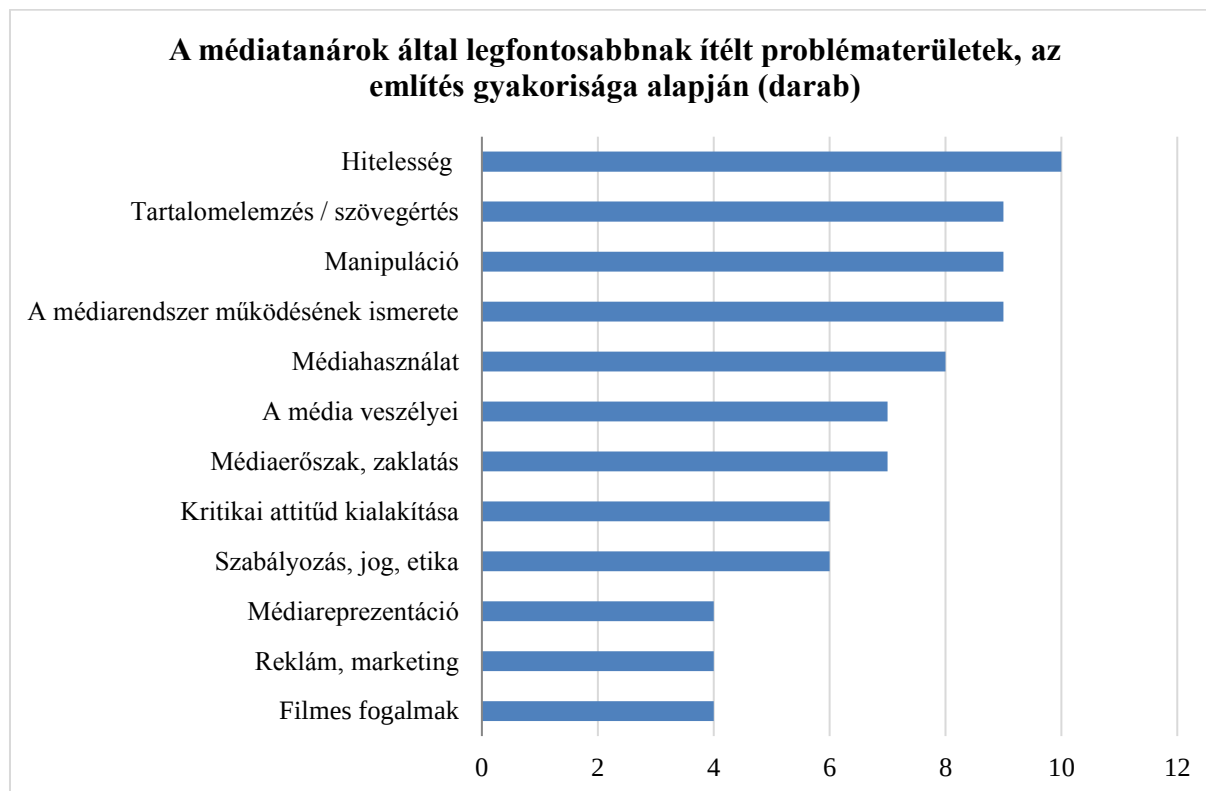
sémáktól, és a személyes motivációik, érdeklődésük, tudásuk, vagy épp médiával kapcsolatos félelmeik alapján építik fel a saját tanmenetüket, figyelembe véve a tanulói érdeklődést is. Mindezt a fókuszcsoporthoz tartozók interjúja is megerősíti.

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

Talán a kérdésfeltevésből fakadt (*problémák, melyeket tudatosítani kell*), hogy **a válaszokból egy olyan mediavilág rajzolódik ki, melynek különös jellemzői a manipuláció és a megbízhatatlanság, egyszóval egy veszélyekkel teli hely.**

A médiatanárok több olyan jelenséget is megjelöltek, melyek kihívásként és problémaként vannak jelen a mindennapok közbeszédében. A válaszok alapján úgy tűnhet, hogy a médiaoktatás legfontosabb feladata és célja nem más, mint a fiatalok felkészítése a veszélyek kivédésére. Azaz egyfajta immunitás kialakítására történik a médiaórákon. Így például fontosnak tartják, hogy „*ne higgyünk el mindent a szemünknek*”, a „*védekezést a médiamanipuláció ellen*”, „*a manipuláció veszélyét*”, „*az információk hitelességének ellenőrzését*”, „*a kereskedelmi média profitorientáltságának*” felismerését és ezzel összefüggésben „*a közszolgálati médiumok jelenlegi működésének*” értelmezését. A különösen pesszimista narratíva szerint: „*egészséges fenntartással fogadjanak el a diákok mindent, ami a médiában elhangzik*”, mert „*az interneten található tartalmak nem mindig relevánsak*” és a média „*veszélyforrás is lehet, ha avatatlan kezekbe kerülnek személyes adataink*” – ahogy egy dél-alföldi egyházi fenntartású gimnáziumban, 20 éves tapasztalattal tanító médiatanár fogalmazott. Mások nem ennyire kritikusak a médiával kapcsolatban, de a médiatanárok felének válaszai tekinthetőek inkább veszélyorientáltak (a három választott témából kettő vagy mindhárom erre fókuszál).

27. ábra



Megjegyzés: N=41

A médiahasználattal összefüggő veszélyek felsorolásakor a legtöbb esetben olyan területeket jelöltek meg, melyek az aktuális közbeszédben is meghatározóak, vagy legalábbis olyan témák, melyek feldolgozása (jobb híján) az iskolára hárul. Itt, mintha felmondanák a leckét: *hitelesség, manipuláció, erőszak-cyberbullying, médiahasználat veszélyei, forráskritika*, sőt a *jogtisztaszoftverek használata* is előkerül. Ugyanakkor az adatvédelmet mindössze két médiatanár jelölte meg egyértelműen tudatosítandó területként.

A veszélyek felismertetése azonban csak az első lépcsőfok a válaszok alapján. A következő az ismeretek átadása, vagyis **a veszélyekkel szembeni felvértezés**. Lényeges elem a médiarendszer működésének megismerése, vagy, ahogy a válaszadók fogalmaznak, arra kell fókuszálni, hogy „*kik hozzák létre a médiaüzeneteket és miért?*”, vagy „*A médiaüzenet tartalma, formája mögött milyen érdekek állnak?*”, hisz „*minden médiaszöveg konstruált*”.

Ebben a válaszcsoporthoz kevés információt kapunk arról, hogy az ismeretátadás során milyen módszereket alkalmaznak. A kérdés sem erre irányult. Ennek feltárására a diákok által preferált témákra adott válaszok alkalmasabbnak tűnnek. Az azonban nagyon egyértelmű, hogy a médiaelméleti kérdések feldolgozását tartják a legfontosabbnak, ehhez pedig jellemzően médiaszövegeket használnak, „*értelmeznek*”. A magas kultúrával kapcsolatos, illetve filmes ismeretek csak négy válaszadónál jelennek meg olyan témaként, melyeket a médiaórákon tudatosítani kell. Ők a filmolvasás képességét, a mozgóképi szövegértés fejlesztését, a

filmművészet megismerését és a kulturális igényesség kialakítását jelölték meg – és ebbéli véleményük nagyon hasonlít a teljes mintában szereplő tanárok filmes ismeretekkel kapcsolatos elvárásaihoz.

A tanárok értékválasztása, illetve a médiaműveltségről megalkotott egyéni definíciók alapján egyértelműen megváltozott a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy helyi tantervi struktúrája. A hazai médiaoktatás intézményi szintű indulásakor, azaz az ezredforduló táján, a tömegkultúra/populáris kultúra volt az a törésvonal mely mentén a tanítandó tartalom szerveződött. Ezt tükrözi például a tárgy elnevezése is. A tantárgy emancipációja egyúttal a tömegkultúra iskolai elfogadása és hasznosíthatósága felé tett lépés is volt. A jelen kérdőívre adott válaszok alapján úgy tűnik, hogy a tömegkultúra megismerése és elemzése vált a legfontosabbá, és a törésvonalak már ezen 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 – „*Láss, hallj, érzékely helyesen! Gondolkodj!*” – fogalmazta meg egy nagy rutinnal rendelkező kelet-magyarországi általános iskola vezetőként is dolgozó tanárnője.

Kevés olyan választ találunk, mely egyértelműen médiaoptimista hangvételű. Persze nem állítjuk, hogy önmagában a tudatos használatra nevelés, a forráskritika, vagy a médiarendszer működési mechanizmusainak megismerése a médiapesszimista premisszát tükrözi, de a veszélyek tudatosításának szándéka még a médiatanárok körében is jóval erősebb, mint a mediális cselekvésformákban rejlő lehetőségek hangsúlyozása.

Találunk persze néhány izgalmas választ is, melyek elmozdulnak a fent említett alaphelyzetből. Van, akinek szavai Jenkins részvételi kultúráját juttatják eszünkbe, amikor a „*kollektív gondolkozásról*” és „*kreativitásról*” ír. A tudatosítani szükséges területek között összességében mégis alacsony számban van jelen a saját tartalmak gyártása. Mindössze négyen, gondolták úgy, hogy a médiaoktatás fontos feladata a kreatív, saját tartalmak előállítására. Ez egyrészt azért érdekes, mert a mozgóképkultúra- és médiaismeret gyakorlati érettségi vizsgának meghatározó eleme egy saját mediaszöveg és a hozzá kapcsolódó önreflexív munkanapló létrehozása. Nem tudjuk, hogy a mintában szereplő iskolák közül hány intézményben zajlik média érettségire való felkészítés, de a gimnáziumok nagy aránya miatt vélhetően négynél több helyszínről van szó. Másrészt az eszközhasználat és a saját tartalmak említésének alacsony száma, illetve a médiamanipuláció, a befolyásolás, továbbá a kritikai gondolkodás fejlesztésének gyakori említése alapján a médiatanárok elsősorban elméleti területként tekintenek a médiaoktatásra.

A kérdőív alapján nem ismertük meg a pontos iskolai praxist, de a cselekedtetésre, a diákok gyakorlati feladatokba történő bevonására alig olvashatunk példákat. Kevesen gondolják úgy, hogy a média világa aktív részvétel útján is megismerhető, és abszolút többségben vannak azok, akik az elméleti ismeretek elsajátíttatása révén kívánnak célt érni. Természetesen az elméleti ismeretek elsajátítása megannyi lehetőséget kínál a gyakorlati feladatok alkalmazására,

azonban ilyesmire kevés utalás történik, a válaszokat az elméleti problémák és azok megbeszélése, értelmezése uralják. Ebben a modellben, minden tantervi rugalmassága ellenére, még mindig a tanár áll a középpontban, hisz ő rendelkezik azzal a tudáskészlettel és morális többlettel, ami a fiatalok eligazodását, a tudatos fogyasztóvá válást segítheti.

Megnéztük azt is, hogy a tudatosítani szükséges területek között a médiatanárok tesznek-e utalásokat az érzelmi intelligencia fejlesztésére. Láthattuk, hogy a médiaműveltséget a teljes mintában szereplő tanárok elenyésző számban társítják az emóciókhoz. A téma említésének gyakorisága a következő nyílt végű kérdések megfogalmazásakor sem változott. A médiatanárok által mindenképpen feldolgozandó témák között egyedül a cyberbullying területét sorolhatjuk azon témák közé, melyek az érzelmi neveléssel kapcsolatosak. A diákok által szívesen tanult témakörök között egy-egy esetben feltűnik a párkapcsolati témák feldolgozása mozgóképi alkotások segítségével, illetve azoknak a témáknak a feldolgozása, melyek során emberi viszonyokról esik szó.

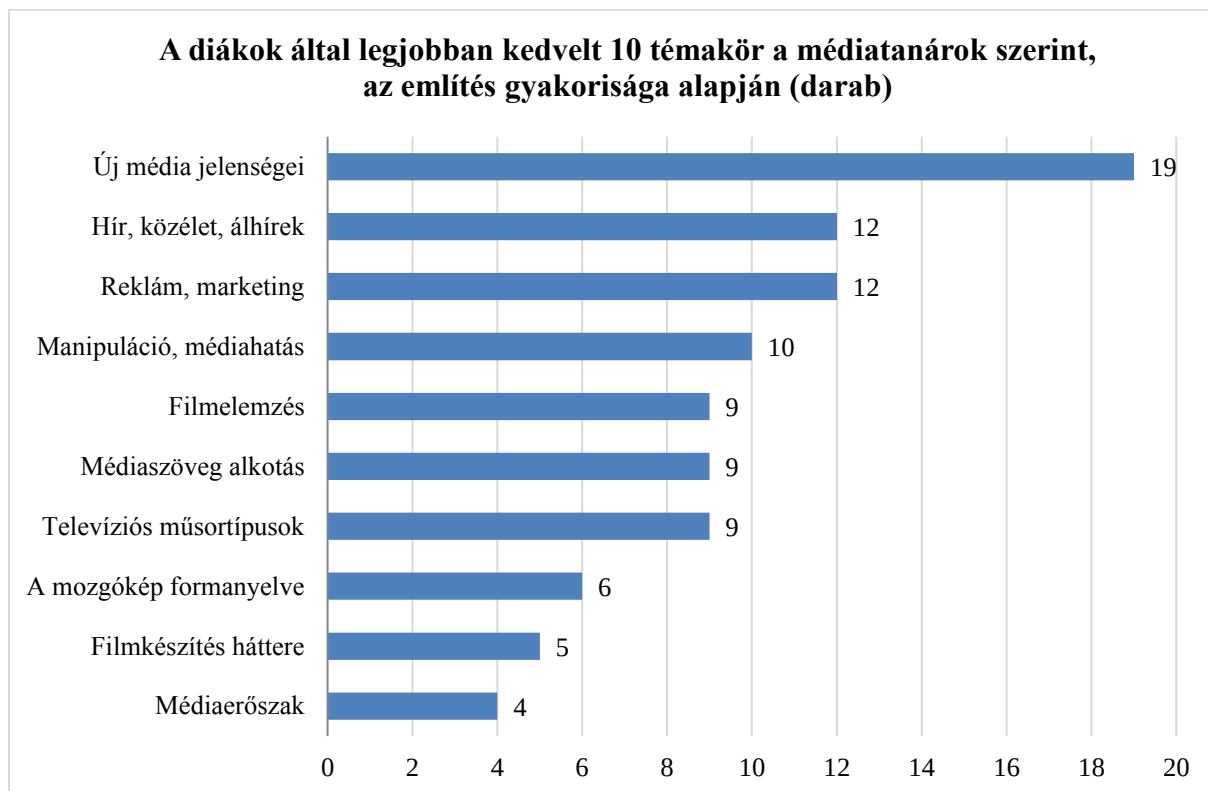
A következő kérdés arra vonatkozott, hogy **a médiaoktatás során mely témák keltik fel legjobban a diákok érdeklődését?** Ebben az esetben is három válaszra volt lehetőség és ezzel a válaszadók magas arányban éltek is.

A válaszokat három dimenzió mentén elemeztük. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a filmes (mozgóképkultúra), illetve médiaismereti témakörök milyen arányban és összefüggésben jelentek meg a válaszok között. Az elemzés második szintjét ismét a médiaórák kedvelt témáinak elméleti és gyakorlati típusai jelentettek. Végezetül összevetettük a tanárok médiaműveltség-definícióit a tanulók által preferált területekkel.

Mint említettük, az előző kérdésben a tanárok elenyésző számban jelölték meg a filmkultúrát, mint a médiaoktatás számára problémás terület. Ebből arra következtethettünk, hogy vagy kisebb szerepet és időt szánnak a műveltségterület ezen szegmensének, vagy nem tekintik sarkalatos problémának az oktatását. A válaszok alapján az utóbbi tűnik valószínűbbnek, azaz jelen van, de nem a leginkább tudatosítandó problémák között.

A válaszadók 56%-a jelölt meg legalább egy esetben olyan mozgóképkultúra tárgykörébe eső témát, mellyel a diákok szívesen foglalkoznak. Ezek közül a tanulók leginkább a filmelemzést (9), a filmes formanyelvi ismereteket (6), illetve a filmes utómunkával, filmkészítési háttérismeretekkel (5) kapcsolatos témákat kedvelik. A mozgóképi rendszertan, a magyar- és egyetemes filmtörténet 2-2 esetben jelent meg a válaszok között. Egy esetben a filmnézést jelölték meg, míg két válasz esetben a válasz túl általánosnak tekinthető („*elsősorban a film*”; „*bizonyos műfajok*”).

28. ábra



Megjegyzés: N=41

A mozgóképkultúrával nem csak elméleti témaként foglalkoznak szívesen a tanulók. A médiatanárok ötöde említette, hogy a diákok szívesen készítenek saját videót, fotót vagy épp végeznek utómunkát. Ez a magas arány egyrészt azt mutatja, hogy a fiatalok számára a gyakorlati képzés fontosabb, mint amilyennek a tanáraik a terület fontosságát megítélik. Érdekes, hogy annak ellenére, hogy ezzel még a tanárok is tisztában vannak (két olyan válaszadó volt, akinél a tartalom előállítása a saját és a tanulói értékválasztásában is szerepelt), ők mégis inkább az elméleti oktatásra helyezik a hangsúlyt.

Végezetül megvizsgáltuk, hogy azok a témák, melyeket a médiatanárok szerint a tanulók szívesen dolgoznak fel, mennyi hasonlítanak a tanárok médiaműveltség meghatározásaihoz. A válaszok 63%-ában a hasonlóság jól érzékelhető, néhány esetben különösen erős, azaz a tanárok meghatározó része látja úgy, hogy a diákok azokat a témákat kedvelik részben, vagy egészben, melyek az ő médiaműveltség felfogásunknak is gerincét alkotják. Ez egyrésztől pozitív, hisz azt gondolhatjuk, hogy a tanárok és a diákok érdeklődése igen közel áll egymáshoz. Másrésztől elgondolkodtató, főként azért, mert a témák néhány esetben nagyon közvetlenül következnek a preferált médiaműveltség tartalmából. Másként fogalmazva: nem lehetünk teljesen bizonyosak abban, hogy a médiatanárok mindegyike jól ítéli meg a tanulók által szívesen tanult tananyagelemek körét.

Az előzőekben vázolt bizonytalanságok után, sokkal tisztább képet kapunk a következő kérdésre adott válaszokból. A médiatanárok nagyon egyértelmű véleményt fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, hogy **melyek azok a témák, melyek jelenleg nincsenek a tananyagban, de a diákokat érdeklik?** Az erre a kérdésre adott válaszokból megpróbálhatunk arra is következtetni, hogy a tanítás praxisa miben tér el leginkább a kerettantervi ajánlásoktól, illetve a jelenleg használatban lévő tankönyvektől. A kérdésre 30-an jelöltek meg valamilyen témakört. Ketten nem tudtak megjelölni semmit (véltetően szerintük úgy jó a tanterv, ahogy most van), kilencen pedig nem adtak választ.

Jó lenne persze azt hinni, hogy a felsorolt témákkal kapcsolatban nem csak a hiány fogalmazódik meg, hanem valóban foglalkoznak is ezekkel a területekkel a médiaórákon, szakkörökben, témahetek során. Ha a tantervből hiányzó, de a diákokat érdeklő témákat összevetjük a diákok által leginkább kedvelt tanórai témákkal, akkor vegyes kép rajzolódik ki. A harminc válasz kétharmada olyan témákat nevez meg, melyek megtalálhatóak a diákok által kedvelt tartalmak között is, így ezek minden bizonnyal valamilyen mértékben jelen vannak a tanítási folyamatban.

Tíz esetben azonban nem látható ilyen összefüggés, azaz a tanárok szerint a diákok szeretnék ezekkel a témákkal foglalkozni, de valamilyen ok miatt ez mégsem történik meg. Az okra a válaszokból is következtethetünk: nem elegendő az időkeret, vagy nem kapnak a témák feldolgozásához kellő támogatást, például elavult a használatban lévő tankönyv: „*A média tankönyvünkől gyakorlatilag minden aktuális téma hiányzik*”.

A harminc megjelölt téma, illetve válaszoló két nagyobb és egy kisebb csoportba rendezhető. Utóbbiba azok a médiatanárok tartoznak, akik nagyfokú szabadságként élik meg a médiatanítást. Egyikük azt írta, hogy „*a tananyagot én határozom meg*”, egy másik tanár inkább 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.

E szélsőségeken túl a konkrét témák sokkal érdekesebbek. A két nagyobb válaszcsoportot a gyakorlati médiafeladatok, illetve az új médiajelenségek vizsgálata jelöli. Összesen tízen írtak olyan gyakorlatokról, melyek középpontjában valamiféle kreatív tartalom előállítása áll. A paletta változatos, ugyanakkor elsősorban digitális kép előállítására irányul: *animáció készítés, gyakorlati videóképzési 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 a médiaszöveg-alkotás a gyakorlatban is megtörténik, ugyanakkor csak a médiaismeret tantárgyhoz kapcsolódnak, más tárgyakkal való kooperációra nincs utalás.

A tananyagból hiányzó, ám a diákokat érdeklő témák másik nagy csoportját (12 elem) az új média jelenségei alkotják. A válaszok alapján ezek feldolgozása elől a médiatanárok nem nagyon tudnak kitérni. A témák köre változatos: *vlogerek, internetes veszélyforrások,*

közösségi média területei, legújabb médiatrendek, álhírek, robotika, mesterséges értelem szerepe az online médiumokban, applikációk hatékony használat.

Összefoglalásként a médiaoktatásra adott válaszok alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a jelenleg használatban lévő kerettantervek, tankönyvek éppúgy nincsenek összhangban a médiatanárok műveltségfelfogásával, mint a tanulók érdeklődésével. A tanárok alig fele használ tankönyvet az órákon. A médiaoktatás szereplői a lehetőségeikhez mérten reflektálni próbálnak a konvergens média aktuális jelenségeihez. A preferált témakörök alapján a tanárok egymástól eltérő, változatos, saját (helyi) médiaoktatási stratégiákat alkalmaznak, melyek szoros összefüggésben állnak médiaműveltség-eszményükkel, amelyre döntően a védelmező attitűd jellemző. A filmes témánál fontosabbnak tartják, hogy az aktuális kihívásokkal foglalkozzanak. Ezek feldolgozásában a diákok is partnerek, ugyanakkor a mozgókép kultúra mégsem tűnt el teljesen a képzési gyakorlatból. A diákok felől ható erő pedig a gyakorlati feladatok, a kreatív médiaszövegek előállítására irányuló tantervi követelményeket. Ehhez azonban az iskolai erőforrások nem minden esetben elegendőek („*Technikai tantárgy! Eszközökre van szüksége a napi oktatásnak.*”)

A kérdőív végére érve, 52-en fogalmaztak meg szöveges választ arra a nyílt végű kérdésre, mely a médiaoktatással, illetve az internethasználat kockázataival kapcsolatos további egyéni véleményekre kérdezett rá. A válaszok közül 7 nem tekinthető relevánsnak, mert a kitöltők a kérdőívvel kapcsolatban fogalmaztak meg észrevételeket.

A 45 válaszadó közül négyen igazgatók, egyikük sem médiatanár. A saját véleményét megfogalmazó médiatanári képesítéssel rendelkezők száma 8 fő. A kitöltők közül mindössze öten tanítanak községi/nagyközségi iskolában, 18-an megyei jogú városok, 14-an városok, 7-en pedig fővárosi iskolák pedagógusai. Az iskolatípusok eloszlása ehhez hasonlóan alakult. Öten tanítanak általános iskolában, közülük négyen községekben. A vegyes profilú köznevelési intézményekben tanítók száma 4 volt, míg a gimnáziumokban/szakgimnáziumban oktatók száma 24 fő. A többiek nem adták meg az intézménytípust.

Az oktatott tanulók társadalmi háttérét tekintve a többnyire hátrányos, vagy halmozottan hátrányos tanulókat oktatók aránya a legkisebb a válaszadók között: nyolc fő. Közülük hatan tanítanak szakképző iskolában, ketten nem jelölték az intézménytípust. Tizennégy olyan válaszadó volt, aki többségében nem hátrányos helyzetű tanulókat tanít, a többség heterogén összetételű osztályokban tanít.

Kirajzolódik tehát, hogy a saját véleményét megfogalmazók leginkább városi középiskolai tanárok, a pályán töltött évek és az életkor tekintetében az eloszlás viszonylag egyenletes.

A további egyéni észrevételekre vonatkozó kérdés két problémát vetett fel. Az egyik a médiaoktatás helyzete, a másik az internethasználat kockázatai voltak – **„Ha van még bármi, amit a médiaoktatás, illetve az internethasználat kockázatai témában fontosnak tart közölni, kérjük írja le!”**. A válaszok csak részben feleltek ezekre a problémákra.

A legtöbben, összesen 10-en az internethasználat kihívásaival kapcsolatban fogalmaztak meg észrevételeket. A válaszok között többször szerepel a Facebook, mint korunk egyik legnagyobb kihívása. Van, aki az egészséges nevelés ellenfelének tartja, más egyenesen törölné a Facebook-ot az okostelefonokról, mivel azt tapasztalja, hogy túl sok idejét elveszi a tanulóknak. A netfüggőség más válaszadónál is megjelenik veszélyforrásként. Érdekes azonban, hogy a hitelesség problematikáját és az álhírek kockázatát mindössze egy pedagógus jelölte meg veszélyforrásként. Emellett találunk példát a háritásra is: *„Elsősorban a szülőknek kellene a biztonságos internethasználatra megtanítani gyerekeiket, de ők is sokat neteznek, ahelyett, hogy a csemetékkel beszélgetnének.”*

A második leggyakoribb választípus (9 fő) az elégtelen infrastruktúrára vonatkozik. Heten jelezték egyértelműen, hogy az iskolai médiaoktatás előtt álló legnagyobb kihívás a *„jól működő internet hiánya”*, vagy az, hogy nincs az iskolának digitális táblája. Volt olyan, aki hátrányként jelölte meg a tanulók otthoni internet hozzáféréseinek hiányát. Válaszként jelenik meg továbbá a pénzhiány és az elégtelen óraszám (heti 1 óra), mely a válaszadó szerint nem elegendő ahhoz, hogy felfedezze a tanulói problémákat.

A további egyéni észrevételek a médiaismeret módszertani kereteire és a médiaműveltség-hagyományos műveltség kapcsolatára utalnak.

Mindössze négyen adtak olyan tartalmú választ, mely a hagyományos műveltségelemek és értékek erősítését tartja fontosnak. Meglepő, hogy közülük ketten rendelkeznek médiatanári képesítéssel. A válaszok alapvetően az alapképességek hiányára utalnak: *„Ezekről a kérdésektől sokkal fontosabbnak tartom az alapfokú oktatás megerősítését!”*, *„Viselkedni, számolni, olvasni, írni - amíg az általános iskola erre képtelen megtanítani, ugyan miről is beszélünk?!”* Mások a közmédiában szeretnének több kulturális műsort, hiszen ez a gyerekek igénye is lenne a válaszadó szerint. Nem kétséges, hogy a hagyományos műveltségelemek mellett kardoskodók a saját tanári problémáikra is reflektálnak, például: *„MINDEN OKTATÁSBAN FONTOS VOLNA: a szabályok lazulását elkerülni, túlmunkát elkerülni...”*.

Ugyanakkor 7-en adtak olyan tartalmú választ, melyek a digitális műveltség, a médiaműveltség- és médiaismeret fejlesztését az oktatási folyamatok fontos elemének tartják, közülük mindössze egy személy rendelkezik médiatanári képesítéssel. A válaszadók részben a médiatanítás, részben az informatikaoktatás megerősítését várják el: *„A középiskolás korosztály tapasztalatom szerint nyitott, érdekli őket a médiaoktatás, ill. szívesen beszélgetnek az internethasználat kockázatairól.”*; *„Nem értek azzal egyet, hogy el akarják törölni a médiaoktatás önálló tantárgyként való létezését. A felnövekvő generációnak nagy szüksége van helyes irányú útmutatásra a digitális technikákkal körülövezett világunkban.”* vagy *„A*

kormányzat nem tartja elég fontosnak az informatikai ismereteket, az utóbbi években jelentősen csökkent az informatika órák száma”; „Legyen a szakközépiskolai kerettantervbe beépítve az informatika óra, ne csak szabadsávba!” Van olyan válaszadó, aki az ország versenyképességének egyik zálogaként tekint a „mindennapi tanításban” végbemenő digitalizációra.

A digitális- és médiaműveltség fejlesztését célzó válaszok részben a tantárgyi önállóság mellett foglalnak állást, ugyanakkor vannak olyan válaszok is, melyek a tantárgyakon túli együttműködések, vagy az integráció szerepét hangsúlyozzák. A drámapedagógiai foglalkozásokat, könyvtárhasználati órákat, illetve az internethasználattal kapcsolatos road show-kat jelölték meg olyan jó gyakorlatokként, melyek hatékonyak bizonyultak az iskolai gyakorlatban.

A médiaoktatással kapcsolatos egyéni válaszok egy szelete a pedagógiai módszertani, szakmódszertani változás szükségessége mellett érvel: „Úgy gondolom, hogy itt együttes fejlődésre van szükség, és ez egy jó alkalom lenne arra, hogy közelebb kerüljön egymáshoz szülő, tanár és gyerek. Amíg a gyerek jobban ért a netes platformokhoz mint a szülő és a tanárok, addig nem tudunk hiteles...”; „Nagyon sok, a digitális világban járatlan tanár kollégát ismerek. A mai továbbképzési rendszer viszont egyáltalán nem nyújt használható továbbképzéseket. 30-60 óra erre nem elég.”; „Első sorban szerintem az a legfontosabb, hogy a diákokat ne egy meglévő rendszerbe zárjuk be és ne sémák alapján hívjuk fel a figyelmüket a média adta problémákra és jelenségekre, hanem személyre szabott szemléltető példák útján.”.

3. A 21. SZÁZADI TANÁRSZEREPEK

A 21. század oktatási környezetét alapvetően befolyásolja a digitális technika térnyerése az otthonokban, médiában és az üzleti életben. Éppen ezért a digitális technika használata az iskolákban kurrens téma. Ugyanakkor a digitális technika beville az iskolákba nem jelent feltétlenül eredményesebb oktatást. 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.⁴ 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 technikákat alkalmazó pedagógiai módszertan.⁵ Éppen ezért arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók aktivitására építő, a csoporttechnikákat is alkalmazó kooperatív módszertan és a digitális technika használatának milyen kombinációi lehettek 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. A pilot felmérés során – több más hasonló célú felvétellel egyetemben – az bizonyosodott be, hogy a magyar pedagógusok nagyon kevésbé vannak tisztában a digitális eszközhasználat célellentétes hatásával, vagyis számukra a számítógép-használat egyben korszerűbb és eredményesebb pedagógiát is jelent. Másképpen megközelítve, vajon mennyire gondolják azt, hogy a pedagógiai módszerükön nem változtatva, önmagában az eszköz javíthatja munkájuk eredményességét?

Éppen ezért a kérdőívben felhasználtuk az OECD TALIS pedagógusvizsgálatainak a pedagógusok osztálytermi gyakorlatára vonatkozó és a tanulók aktivizálásáról vallott nézeteiket firtató kérdéseket. Ezen felül felhasználtuk az Oktatási Hivatal mestertanárok kiválasztására használt kérdőívéből a pedagógusi tevékenységéhez kötődő digitális eszközhasználatra vonatkozó kérdéssort. A 21. századi kihívásokról vallott nézeteik felfedésére pedig az OFI Jelentés a magyar közoktatásról kötetéhez használt kérdéssort (kijelentéspárok) használtuk. A jól működő osztályteremről vallott elképzeléseiket és a mindennapi osztálytermi környezetet 10 osztálytermi fotóval próbáltuk megfogni. A fotók fele digitális környezetet tartalmazott, a másik fele pedig nem. Ezen belül a pedagógiai módszertant tekintve is volt egy hierarchia mindkét csoporton belül, a frontálistól a korszerűbb kooperatív technikáig.

3.1. ÚJMÉDIAKÖRNYEZET, DIGITÁLIS ESZKÖZÖK

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a 21. századi kihívásokban inkább lehetőségeket vagy inkább veszélyeket látnak a pedagógusok. Ezt az alábbi állításpárok segítségével mértük fel.

⁴ <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC76061/lbna25581enn.pdf>

⁵ <https://mta.videotorium.hu/hu/recordings/12812/informatika-a-matematikatanitas-modszertanaban>

Alapvetően a pedagógusok inkább nyitottak, lehetőségként fogják fel a 21. századi kihívásokat (1., 3., 4., kérdések átlaga 1,5 fölötti, míg az 5. kérdésé 1,5 alatti, ami inkább a lehetőségek irányába mutat). Ez alól egyedül a közösségi oldalak képeznek kivételt, azzal kapcsolatban a többség úgy vélekedik, hogy inkább káros hatásai vannak a társas kapcsolatokra.

15. táblázat

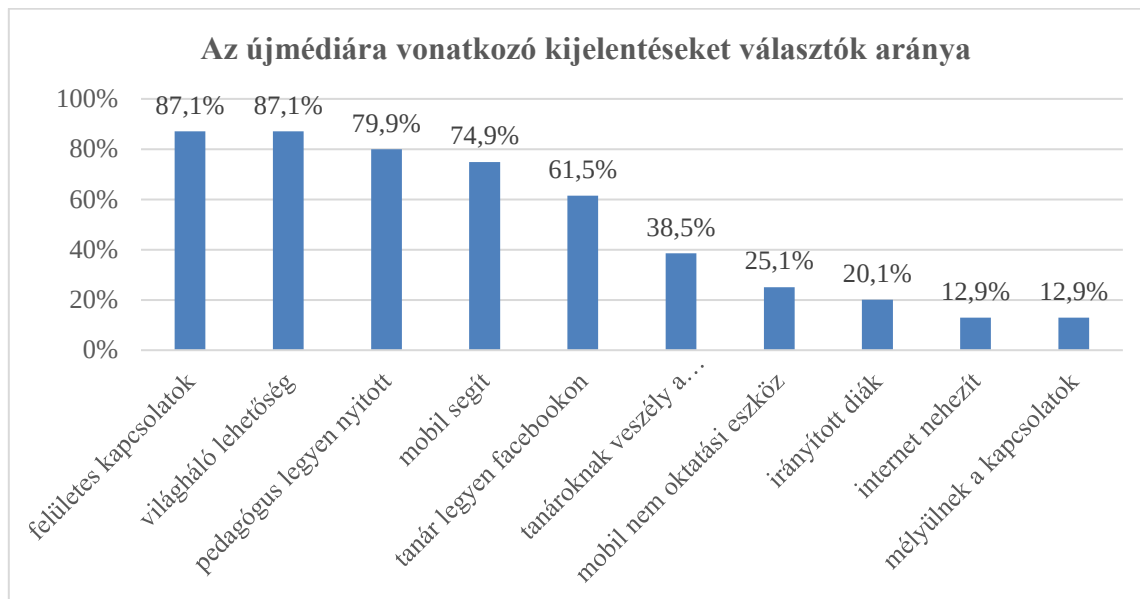
ELSŐ ÁLLÍTÁS		MÁSODIK ÁLLÍTÁS		Átlag	Nem média-tanárok átlaga	Média-tanárok átlaga
a) Az internet elterjedése megnehezíti az iskolai oktatást, csökkenti az iskola által közvetített tudás presztízsét.	1	b) A világháló soha nem látott lehetőségeket nyújt az iskolai oktatás számára.	2	1,87	1,87	1,95
a) A közösségi oldalak használatával felületesebbé válnak a társas kapcsolatok.	1	b) A közösségi oldalak révén bővülnek és mélyülnek a társas kapcsolatok, javulnak a fiatalok szociális képességei.	2	1,13	1,12*	1,27*
a) Számos veszélye van annak, ha a tanárok kapcsolatba lépnek diákjaikkal a Facebookon.	1	b) Amelyik tanár pontosabb képet akar kapni diákjai világáról, jelen kell lennie a Facebookon.	2	1,61	1,61	1,71
a) A mobiltelefon nem oktatási segédeszköz, nincs helye az iskolában.	1	b) A mobiltelefon a tanítás-tanulás folyamatának hasznos segítője is lehet (pl. tanórákon gyors szemléltetési eszköz, stb.).	2	1,75	1,74*	1,87*
a) A pedagógus legyen nyitott és próbáljon ki az osztályban olyan digitális támogató tevékenységeket, amelyeket a diákjai ajánlanak.	1	b) Az a jó, ha a diákok csak olyan eszközöket használnak fel a pedagógus által kiadott feladatok megoldásakor, amelyeket a pedagógus is jól ismer.	2	1,20	1,21*	1,00*

Megjegyzés: dőlttel szedtuk a párok közül azokat, amik a 21. századi kihívásokat lehetőségként értelmező állítások.

A nyitottság még jellemzőbb a médiatanárookra. A médiatanárok kis száma miatt korlátoosan tudunk statisztikai következtetéseket levonni, de az megállapítható, hogy arányaiban a médiatanárok egyfelől kevésbé vannak negatív véleménnyel a közösségi média hatásairól (p-érték=0,010), másfelől inkább tekintenek a mobiltelefonra tanítási-tanulási segédeszközként (p-érték=0,074). Továbbá mindegyikük azt vallja, hogy a pedagógus legyen nyitott az olyan digitális támogató tevékenységekre, amit a diákjai ajánlanak, szemben a nem médiatanárok 79,1%-os arányával (p-érték=0,002).

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 egyiket, vagy csak másikat.

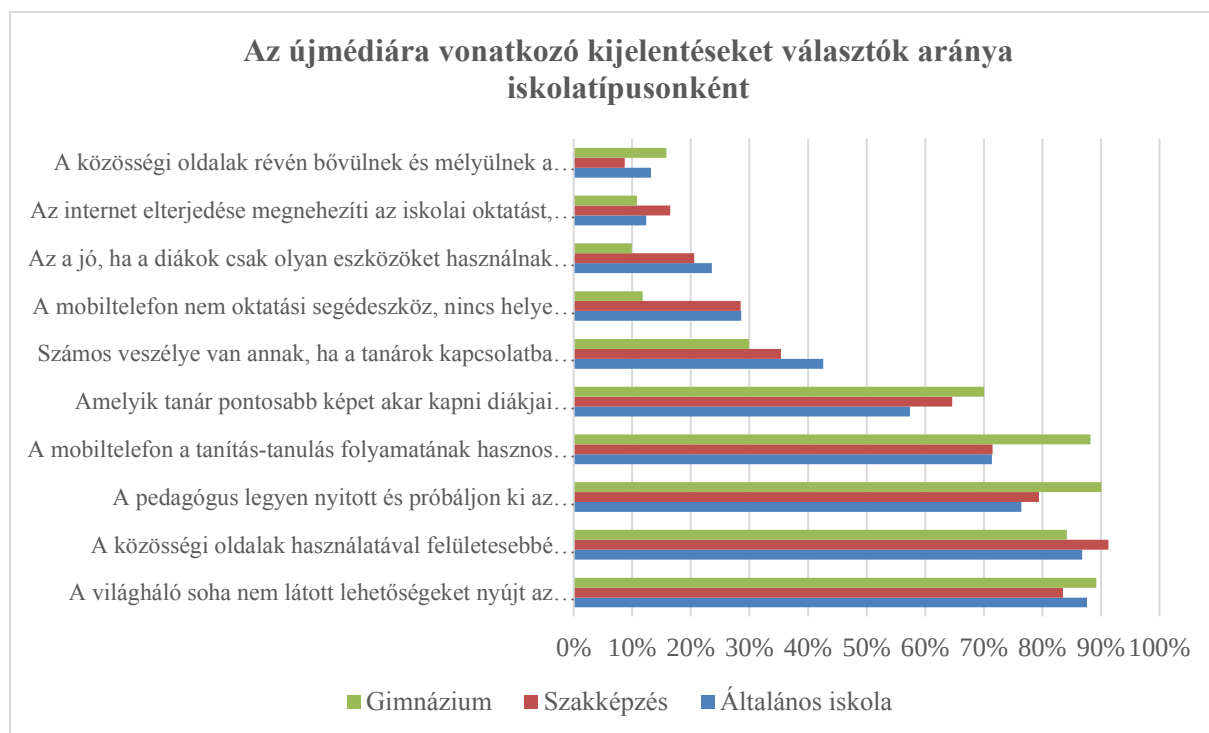
29. ábra



Megjegyzés: N=1020

A 21. századi kihívásokra adott válaszokat egyértelműen az iskolatípus határozta meg, vagyis az általános iskolákban tanítók kevésbé nyitottak e téren, alkalmazkodva a fiatalabb korosztályhoz, míg a középiskolákban inkább engedik az új eszközöket bevenni az osztályterembe. Különösen a mobiltelefon-használat, a tanári facebook jelenlét és a pedagógusi nyitottság az új módszerek terén azok a területek, ahol a gimnáziumi pedagógusok jóval nyitottabbak.

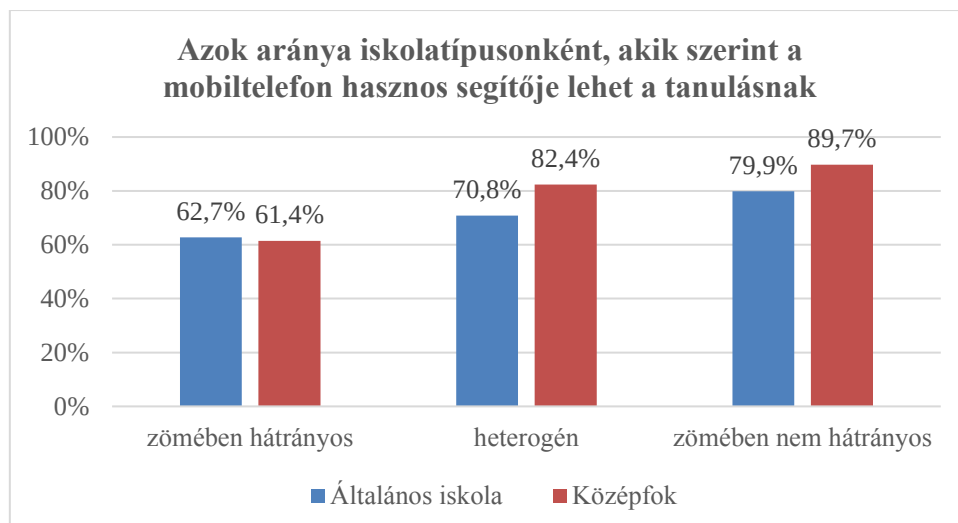
30. ábra



Megjegyzés: N=1020

A mobiltelefon használata a tanórán meglehetősen megosztja a pedagógusokat. Minél magasabb iskolafokozaton járunk és minél kevésbé hátrányos helyzetű tanulók tanulnak az iskolában, annál inkább értenek egyet a pedagógusok azzal az állítással, hogy a mobiltelefon hasznos segítője lehet a tanulás folyamatának.

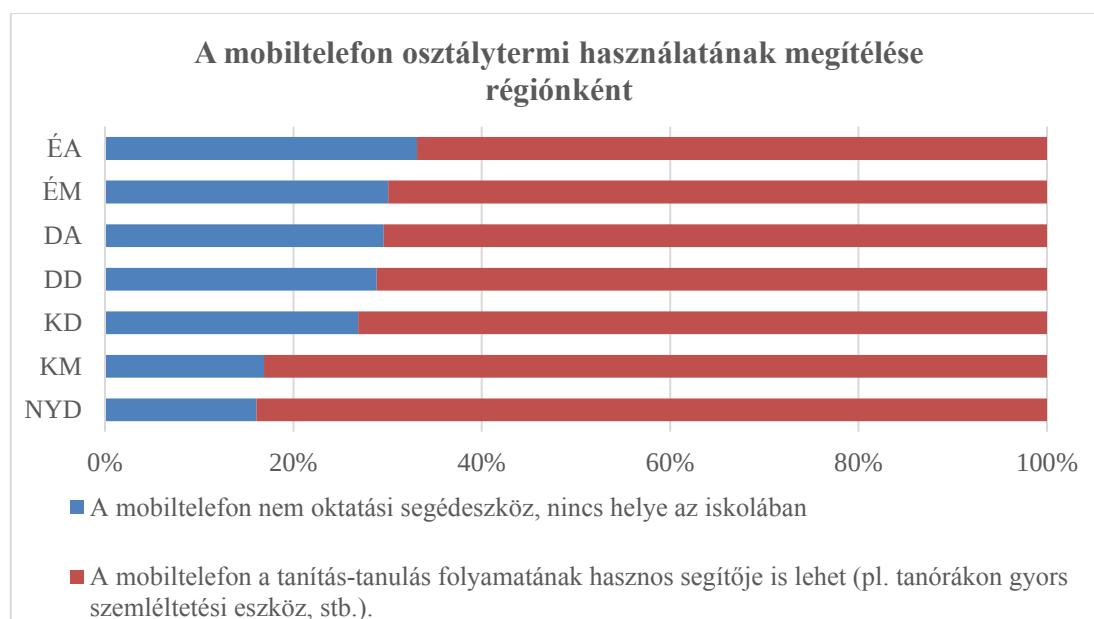
31. ábra



Megjegyzés: N=1017; A mobiltelefon a tanítás-tanulás folyamatának hasznos segítője is lehet (pl. tanórákon gyors szemléltetési eszköz, stb.).

Azt, hogy a mobiltelefon használata elsősorban a kedvezőbb családi háttérrel rendelkező tanulók esetében lehet megengedett az órákon, jól mutatja, hogy leginkább az észak-magyarországi, alföldi és dél-dunántúli pedagógusok utasítják el a mobiltelefon használatát az iskolákban.

32. ábra



Megjegyzés: N=1017

Ha a 21. század kihívásait pozitívnak, illetve negatívnak megítélő állításokat külön-külön összeadjuk, kapunk egy 0 és 5 szélsőértékkel rendelkező indexet. Jól láthatóan a pedagógusok inkább lehetőségnek ítélik meg ezeket a kihívásokat, hiszen a nyitott állítások indexe magasabb átlagértéket mutat (3,163), míg a kihívásokban inkább veszélyeket látó index átlagos értéke ennél alacsonyabb, 1,837.

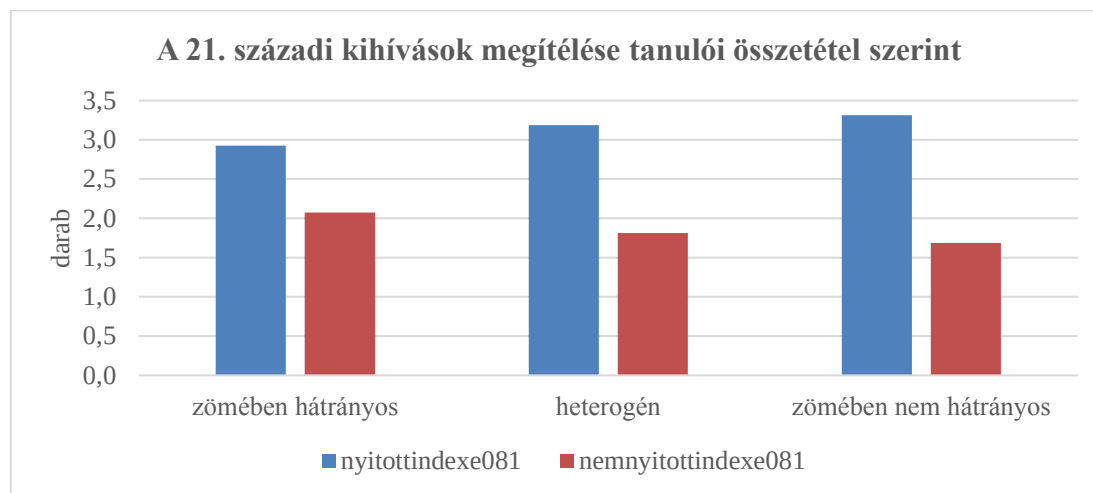
A 21. század kihívásaiban lehetőséget, illetve veszélyt látó kijelentések indexének alapértékei

16. táblázat

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
A 21. század kihívásaiban lehetőséget látó kijelentésekből hányat választott (nyitottindexe081)	1017	0	5	3,163	1,1593
A 21. század kihívásaiban nem lehetőséget látó kijelentésekből hányat választott (nemnyitottindexe081)	1017	0	5	1,837	1,1593

Nem meglepő módon (mert a mobilhasználat megítélése már erre utalt), minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál inkább veszélynek ítéli meg a 21. századi kihívásokat.

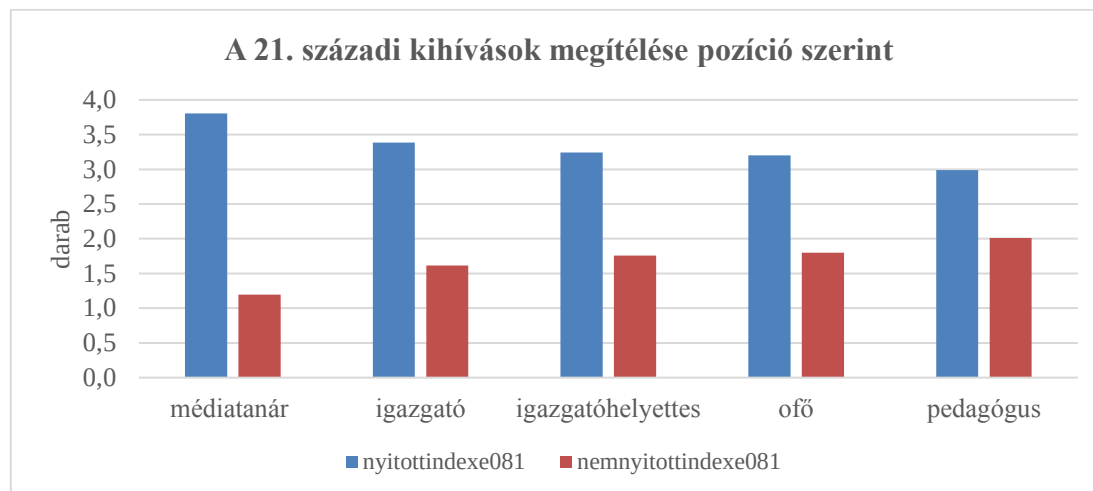
33. ábra



Megjegyzés: N=1017

A pozíciókat tekintve pedig a médiatanár a legnyitottabb, utána következnek az intézményvezetők, a legkevésbé nyitottak a 21. századi kihívásokkal szemben a beosztott pedagógusok.

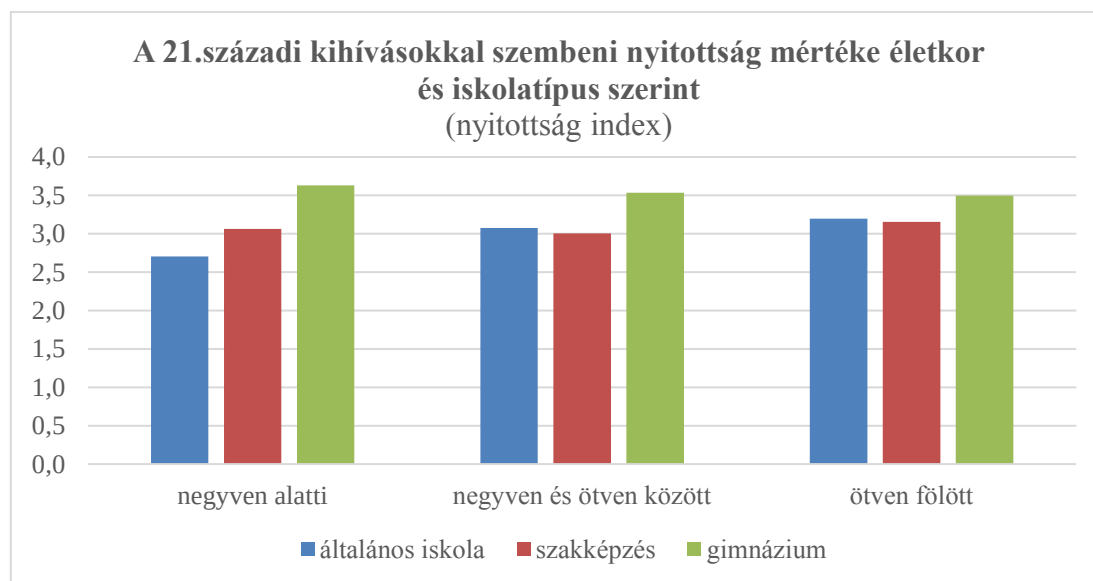
34. ábra



Megjegyzés: N=1017

Az is várható eredmény volt, hogy a gimnáziumi tanárok a leginkább nyitottak és a legkevésbé az általános iskolában tanítók, az viszont inkább meglepő eredmény, 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!

35. ábra



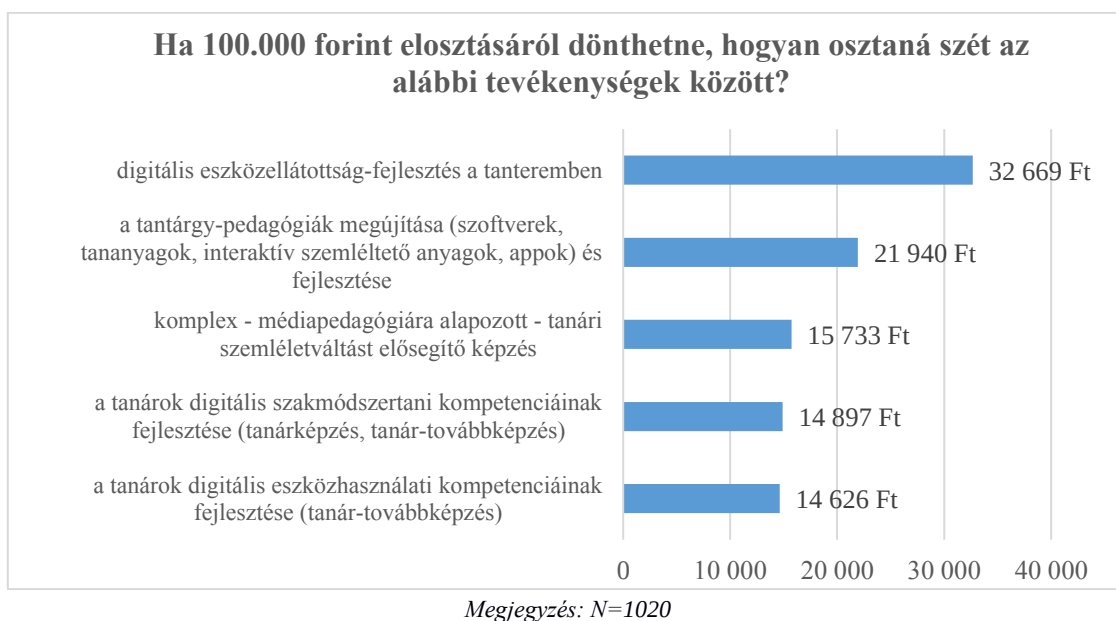
Megjegyzés: N=1017, ötfokozatú skála (hányat választott az öt nyitottságra utaló kijelentésből)

A fókuszcsoportos beszélgetések során is felmerült a mobiltelefon tanórai segédeszközként való alkalmazása. A szakgimnáziumban az osztálytermi mobilhasználatról kapcsolatban kiemelik, hogy az időkorlátokat nagyon nehéz a diákoknak betartani („tíz perces munkából könnyen lesz negyven”, nem lehet mederben tartani az okostelefonok használatát: privát üzenetek/„szakmai munka” idejét, a Facebook kommunikáció szabályait, egymás tiszteletben tartását). A pedagógusoktól is függ, hogy mennyit engednek, mennyit hagynak a diákoknak. Sokszor „jól jön”, hogy a diákok kezében ott a mobil, de a tantárgypedagógiai módszertanba

való beépítés kérdése nincs kidolgozva (pl. történelem tantárgy). A gyakorlógimnáziumi pedagógus beszámol arról, hogy állandóan tudja használni az okostelefont az órán (Facebookot, gif programokat, applikációkat, hastegelés). A gyakorlógimnáziumi pedagógus elmondása szerint megszűnnek a hagyományos diák-tanár szerepek, az új médiahasználat megjelenésével. Más pedagógus is megerősíti, hogy a tanári személyes szférában is eltolódnak a határok (pl. éjszakai, hétvégi üzenetváltás, kitolódott munkaidő). A pedagógusok egyaránt megerősítik a személyes szféra és professzionális szféra elmozdulását saját praxisukban, a diákokkal való kommunikáció – különösképp Facebook – változásainak hatását saját életükre. A szakgimnáziumi pedagógus esetet emel ki a diákok közötti mediakommunikáció és az agresszió iskolai kapcsolatára példaként: *„éppen verekedésből jövök, a lányok verekednek egyre inkább. Ez a fajta online tér számunkra kezelhetetlen, minden verekedés előzménye éjjel otthon a Messengeren történik.”* Valamint kifejti az iskola felé diákok részéről támasztott vélt elvárásokat: *„Nem tudjuk tanítani, hogyan használják, mintákat tudunk mutatni. Az is veszély, hogy folyamatosan rajta vannak, állandó visszajelzéseket kapnak, ehhez képest az iskola egy unalmas őskori barlang. Standup comedy-t kellene adni 24-ben, hogy ehhez felérjünk. Ezért kell alkalmazkodni a világukhoz és behozni. Teljesen más tanárszerepet kell elfogadni, és nem a facilitátorra gondolok, mert már az is uncsi. Hanem egy nonstop szórakoztató intézménnyé kell alakulni. Nálunk mások a gyerekek, nincsenek céljaik. Az osztályfőnöki órák erről szólnak, hogy legyenek céljaik.”*

Vizsgáltuk a pedagógusok véleményét a digitális eszközellátottság, az eszközök használata és pedagógiai felhasználásuk viszonyával kapcsolatban. Arra kértük őket, hogy osszanak szét 100.000 forintot különböző befektetések között. Az iskolai digitalizációval kapcsolatban átlagosan a tantermi eszközellátottság fejlesztését támogatnák leginkább (átlagosan kb. az összeg harmadával). A hardvereket követik a szoftverek, digitális tananyagok. Hasonló, alacsonyabb összegeket költenének a maradék három kategóriára, amik mind maguk a pedagógusok szemléletformálásáról, kompetenciáik fejlesztéséről szólnak. Minél komfortosabbnak érzi magát egy pedagógus a digitális világban, annál inkább költene eszközökre.

36. ábra



Többváltozós klaszterelemzéssel négy csoportot különböztettünk meg a ráfordítások struktúráját tekintve. A pedagógusok majdnem fele (48%) nem igazán mutatott preferenciát, a 100.000 forintot a négy cél között közel egyformán osztotta el, ami azt is mutathatja, hogy nem tudott dönteni. A pedagógusok negyede egyértelműen a digitális eszközellátottságot bővítené, egyötödük pedig elsősorban tantárgy-pedagógiára költene. A legkisebb csoport, a pedagógusok 8 százaléka költene arányaiban többet a komplex, médiapedagógiára alapozott tanári szemléletváltást elősegítő képzésre.

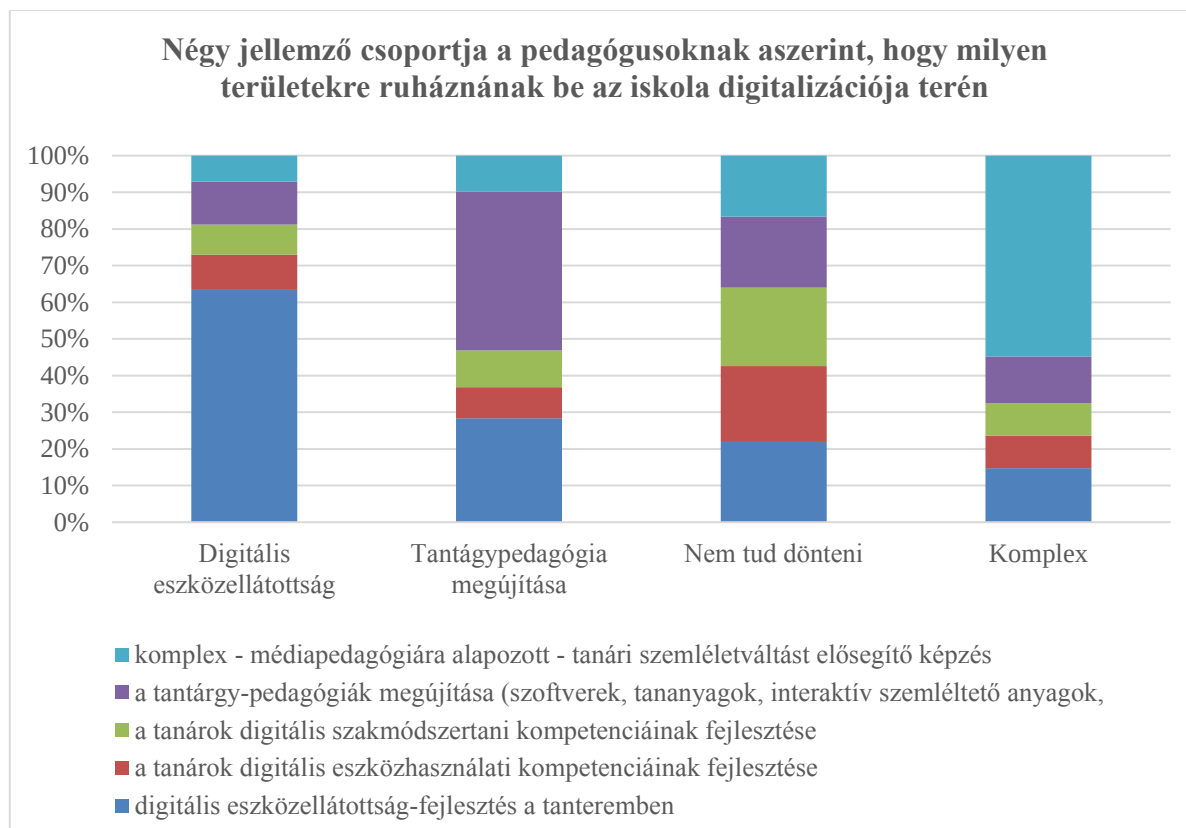
Négy jellemző csoportja a pedagógusoknak aszerint, hogy milyen területekre ruháznának be az iskola digitalizációja terén

17. táblázat

	Digitális eszközellátottság	Tantárgy-pedagógia megújítása	Nem tud dönteni	Komplex
Digitális eszközellátottság-fejlesztés a tanteremben	63.402	28.388	21.876	14.763
A tanárok digitális eszközhasználati kompetenciáinak fejlesztése	9.598	8.433	20.750	8.838
A tanárok digitális szakmódszertani kompetenciáinak fejlesztése	8.233	10.046	21.367	8.886
A tantárgy-pedagógiák megújítása (szoftverek, tananyagok, interaktív szemléltető anyagok,	11.676	43.332	19.341	12.759
Komplex - médiapedagógiára alapozott - tanári szemléletváltást elősegítő képzés	7.091	9.802	16.667	54.753
N	253	189	475	76
%	25%	19%	48%	8%

Megjegyzés: N= 993, forint

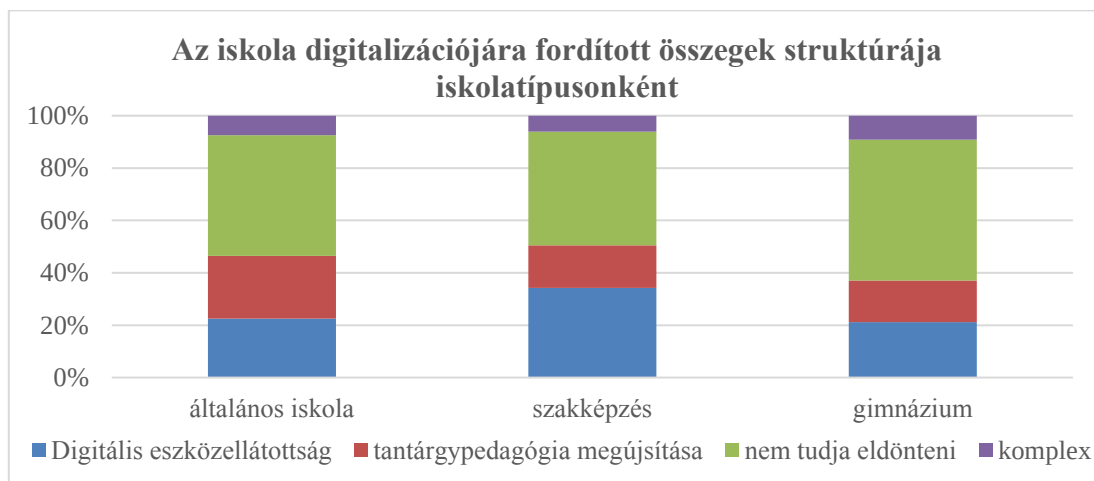
37. ábra



Megjegyzés: N= 993

Iskolatípusonként szignifikánsan eltérő mintázatot kapunk, jellemzően a gimnáziumi tanárok azok, akik legkevésbé akartak dönteni, míg a szakképzésben oktatók elsősorban eszközellátottságra, az általános iskolában tanítók pedig tantárgypedagógiai megújításra költenének. Nem meglepő, hogy a gimnáziumokban tanítók, ahol jóval inkább jelen van a médiaoktatás, preferálják a komplex szemléletváltást elősegítő képzést.

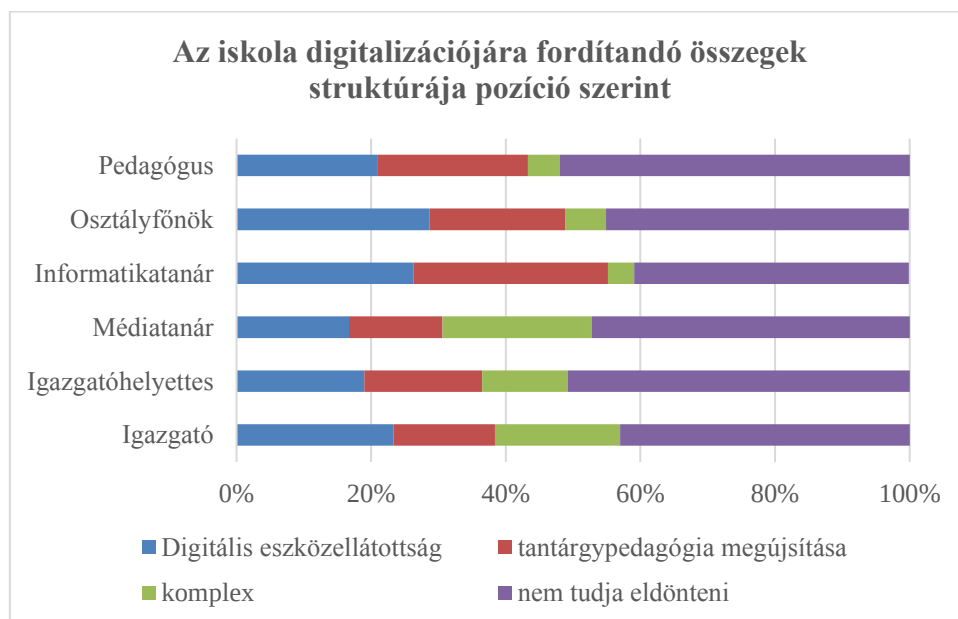
38. ábra



Megjegyzés: N= 993

A leghatározottabb preferenciákat az intézményvezetők és az informatikatanárok mutatták, érdekes módon a médiatanárok között nagyobb arányban találjuk azokat, akik nem akartak egy terület mellett sem elköteleződni. Az informatikatanárok az osztályfőnökökkel egyetemben leginkább eszközökbe ruháznának be, de az informatikatanárok voltak azok, akik a tantárgypedagógia megújítására is arányaiban többet fordítanának. A komplex médiapedagógiára alapuló képzést leginkább a médiatanárok és az igazgatók támogatnák.

39. ábra

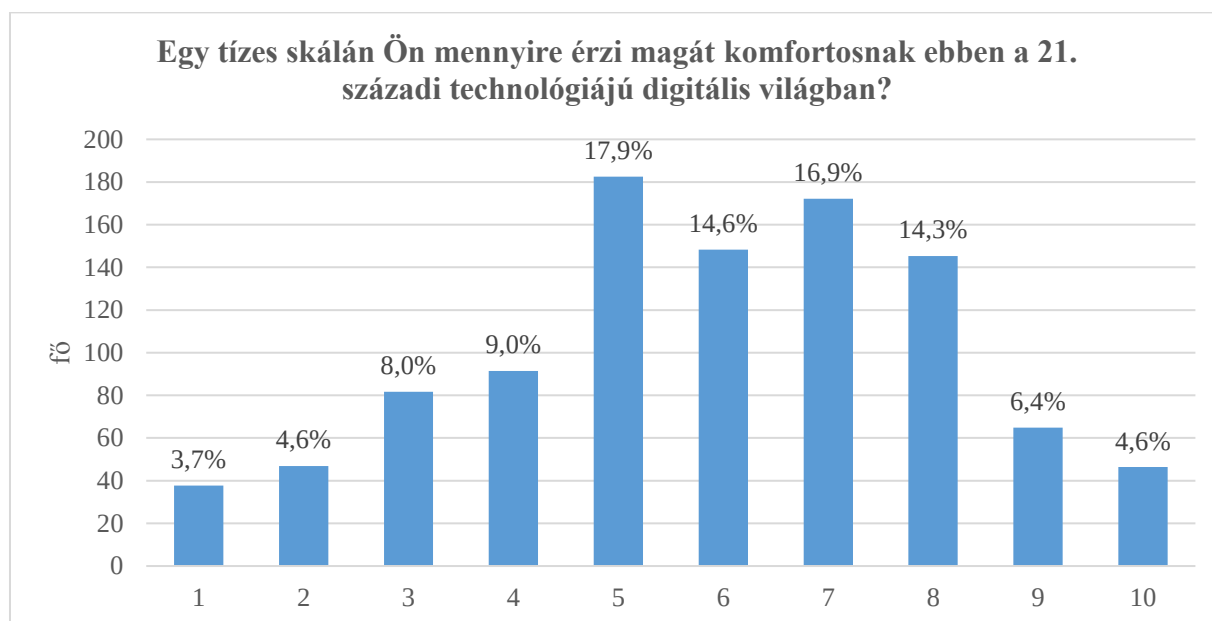


Megjegyzés: N= 993. Ez a struktúra elsősorban az általános iskolában tanító női pedagógusokra szignifikáns

Az új médiakörnyezetben való boldogulásukkal kapcsolatban megkérdeztük a pedagógusokat, hogy mennyire érzik magukat komfortosnak ebben a 21. századi technológiájú világban egy tízes skálán. Átlagosan 5,86-ra (szórás=2,2) értékelték a komfortosságukat a válaszadók, legtöbben (a minta 17,9%-a) 5-öst adtak. A médiatanárok jellemzően még ennél is kényelmesebben mozognak a 21. századi technológiájú világban, az ő átlagos értékelésük 6,58 volt (p -érték=0,045).

A férfiak, a szakképzésben tanítók, a fiatalok és a közép-magyarországiak a legkomfortosabbak.

40. ábra

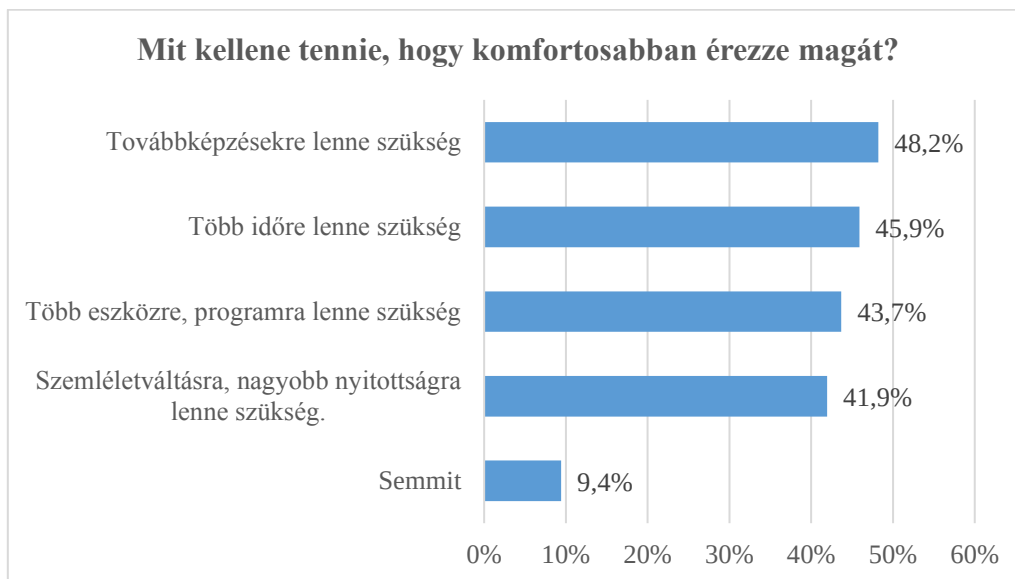


Megjegyzés: $N=1017$, függőleges tengelyen a kitöltők száma, az oszlopok fölött pedig az egyes értékeket választók aránya az összes válaszadón belül.

Ezek után megkérdeztük a pedagógusokat, hogy mit kellene tenniük, hogy komfortosabban érezzék magukat, erre több lehetőséget is megjelölhettek. Pozitívum, hogy a kitöltők többsége tenne valamit, a semmi opciót csupán 9,4%-uk jelölte meg, többségük azért, mert már így is elég komfortosnak érzi magát. Legtöbben a továbbképzéseket választották (48,2%), azon belül pedig a digitális pedagógiai módszertani továbbképzéseket. Ez némiképp ellentmond az előző kérdésben adott válaszuknak, hiszen ott ez a befektetési opció kapta a legkisebb összeget. Ezt követi, hogy több időre lenne szükségük (45,9%), többnyire azért, hogy fel tudjanak készülni rendszeresen az órákra a digitális módszertan segítségével. Akik szerint több eszköz vagy program kellene (43,7%), azok hasonlóan fontosnak tartják a képzési vagy azt támogató anyagokat és a megfelelő internetet, wifi hálózatot. A szemléletváltást, nagyobb nyitottságot pedig a válaszadók 41,9%-a választotta.

A pedagógus közel fele (49,3%-a) pedig kettő vagy annál több lehetséges lépést is megjelölt a fő kategóriák közül.

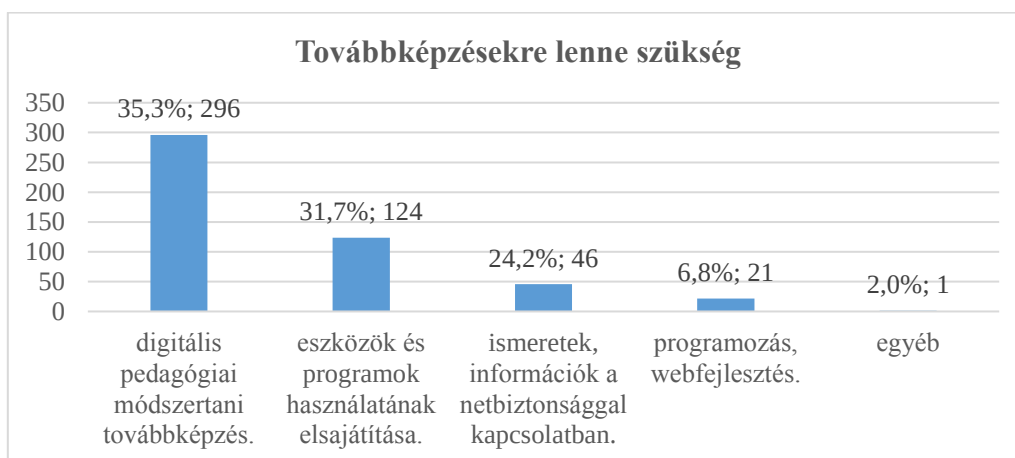
41. ábra



Megjegyzés: N=1017

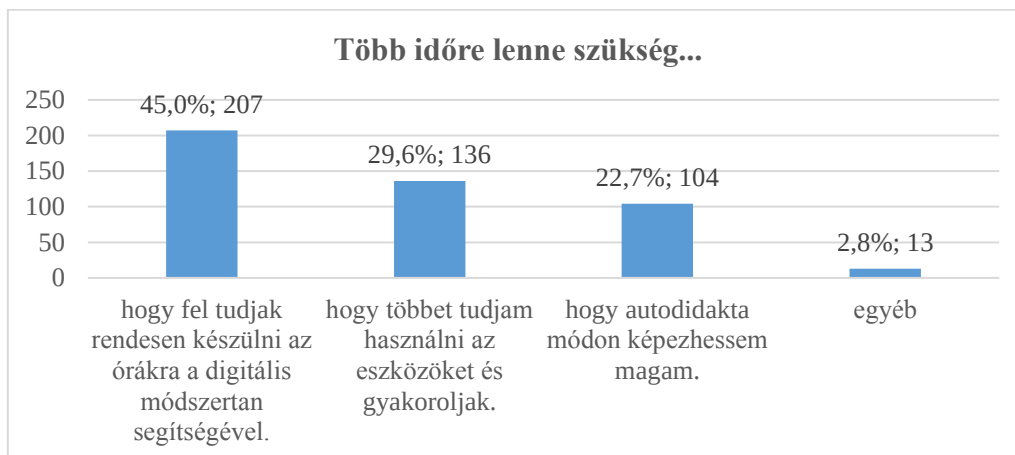
Az egyes alkategóriákra az alábbi megoszlás szerint érkeztek a válaszok.

42. ábra



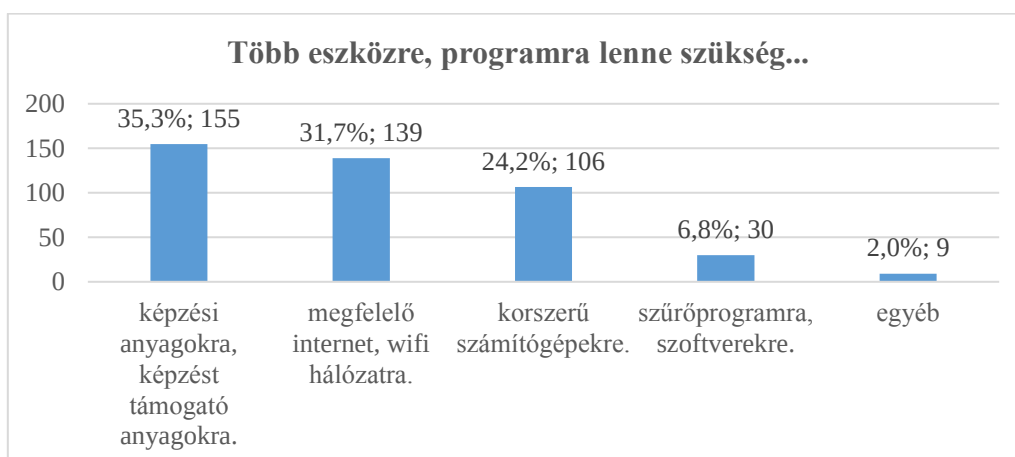
Megjegyzés: N=488, függőleges tengelyen a kitöltők száma, az oszlopok fölött pedig az egyes lehetőségeket választók aránya az összes adott főkategóriát választókon belül, utána a számuk.

43. ábra



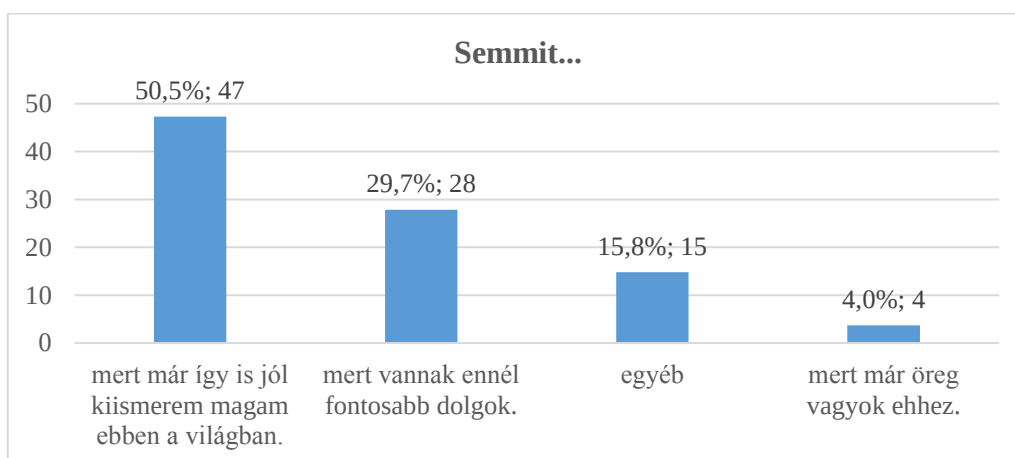
Megjegyzés: N=461, függőleges tengelyen a kitöltők száma, az oszlopok fölött pedig az egyes lehetőségeket választók aránya az összes adott főkategóriát választókon belül, utána a számuk.

44. ábra



Megjegyzés: N=439, függőleges tengelyen a kitöltők száma, az oszlopok fölött pedig az egyes lehetőségeket választók aránya az összes adott főkategóriát választókon belül, utána a számuk.

45. ábra



Megjegyzés: N=94, függőleges tengelyen a kitöltők száma, az oszlopok fölött pedig az egyes lehetőségeket választók aránya az összes adott főkategóriát választókon belül, utána a számuk.

3.2. TANÁRI ATTITÚDOK

Ezeket követően már csak azoknak tettünk fel kérdéseket a 21. századi tanárszereppel kapcsolatban, akik jelenleg is tanítanak, tehát itt kikerültek a mintából azok az igazgatók és igazgatóhelyettesek, akik az intézmény vezetése mellett jelenleg nem tartanak tanítási-foglalkozási órákat az intézményükben.

A tanári szerepfelfogásukat négy állítás értékelésével igyekeztünk megragadni. A megkérdezett pedagógusok leginkább az önálló ismeretszerzést, a 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.

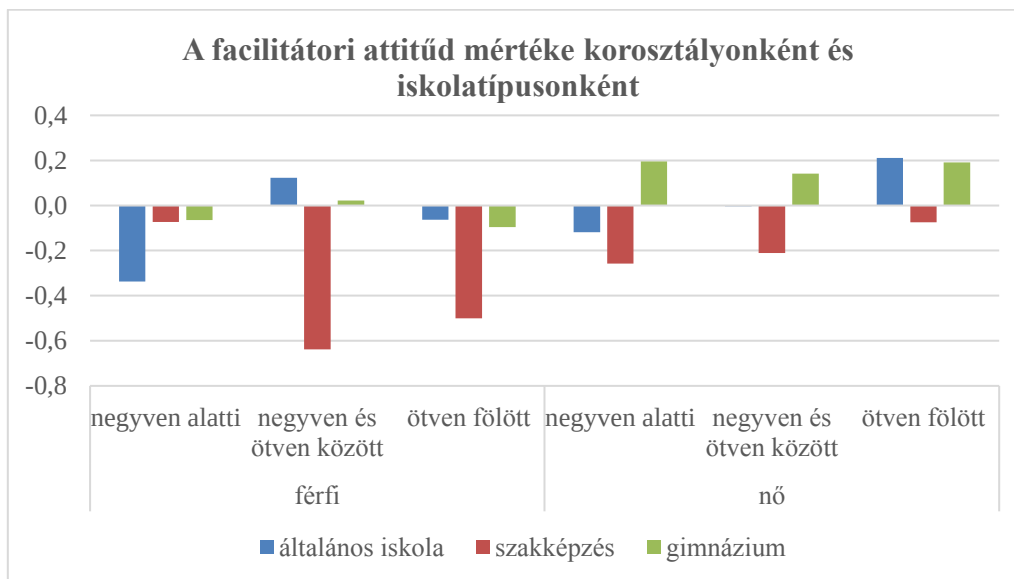
Szeretnénk feltenni néhány kérdést a tanítással és tanulással kapcsolatos személyes meggyőződésére vonatkozóan. Kérjük, jelezze, mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel. (1 - Egyáltalán nem ért egyet, 2 - Nem ért egyet, 3 – Egyetért, 4 - Teljes mértékben egyetért)

18. táblázat

Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	N
Nekem, mint tanárnak, az a feladatom, hogy lehetővé tegyem a tanulók önálló ismeretszerzését, támogassam a kutató kezdeményezéseiket.	3,48	0,58	4	4	1009
A tanulóknak először lehetőséget kell adni arra, hogy maguk gondolkozzanak a gyakorlati problémák megoldásán, mielőtt a tanár megmutatja nekik a megoldást.	3,46	0,59	4	4	1009
A gondolkodási műveletek elsajátítása és az összefüggések megértése fontosabb, mint a tanterv szerinti tárgyi tudás.	3,40	0,64	3	4	1007
A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását.	3,33	0,65	3	3	1008

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, mint a férfiakra, az általános képzésben tanítókra inkább, mint a szakképzésben lévőkre, és az idősebbekre inkább, mint a fiatalabbakra.

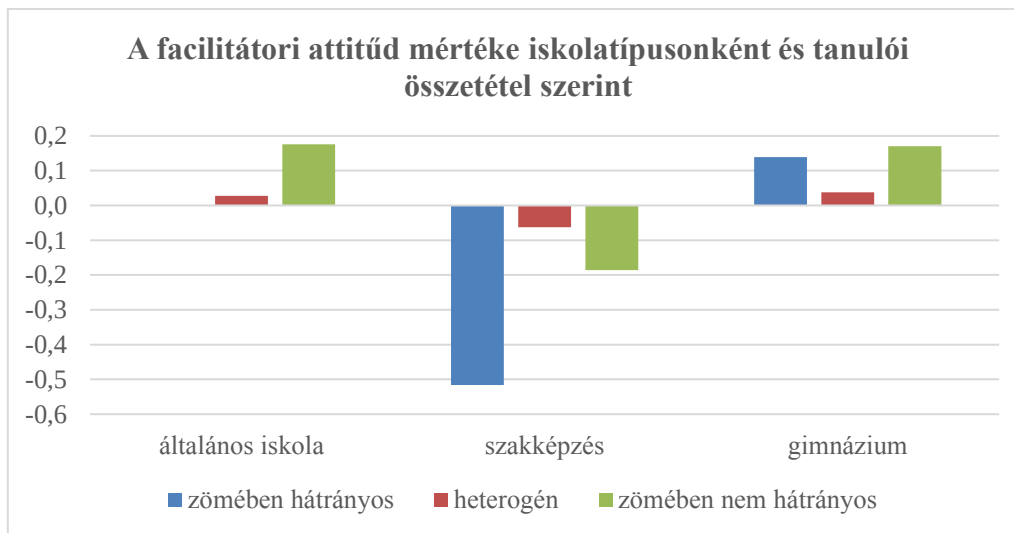
46. ábra



Megjegyzés: N=1008

A tanulói összetételt tekintve az általános iskolákban leginkább a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokra jellemző ez az attitűd, míg a gimnáziumokban érdekes módon a nem hátrányos tanulókat tanítók mellett a hátrányos helyzetű tanulókat tanítóokra is. A szakképzésben legkevésbé a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokra jellemző ez az attitűd.

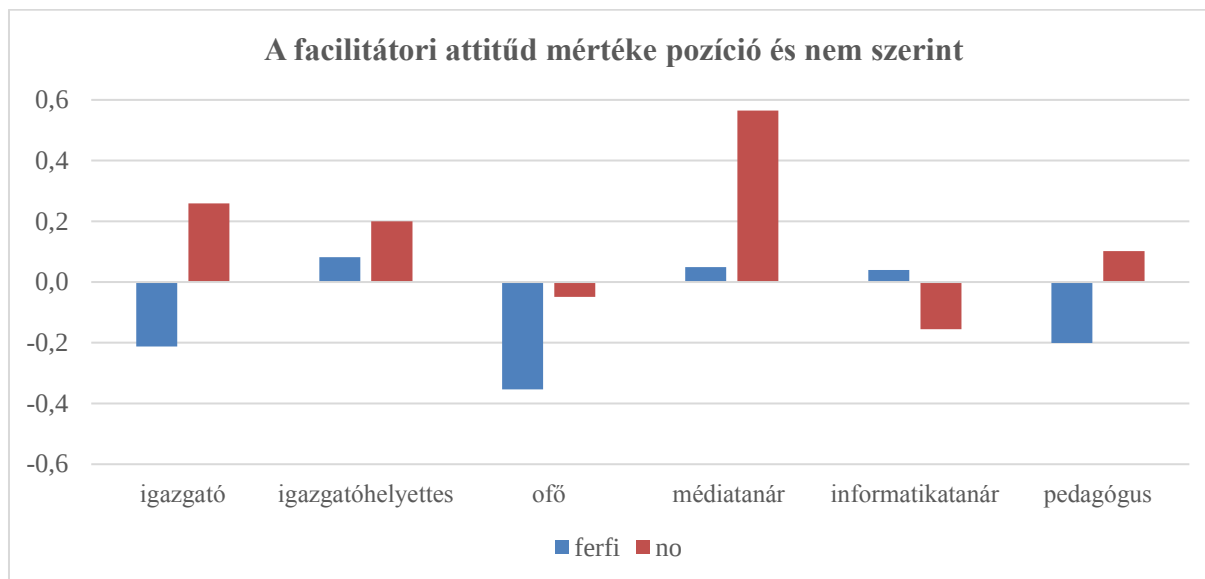
47. ábra



Megjegyzés: N=1008

A pedagógusok közt leginkább a médiatanárookra jellemző ez az attitűd, ami mind a kitöltő nemével, mind az iskolatípussal kontrollálva megmaradó tény.

48. ábra

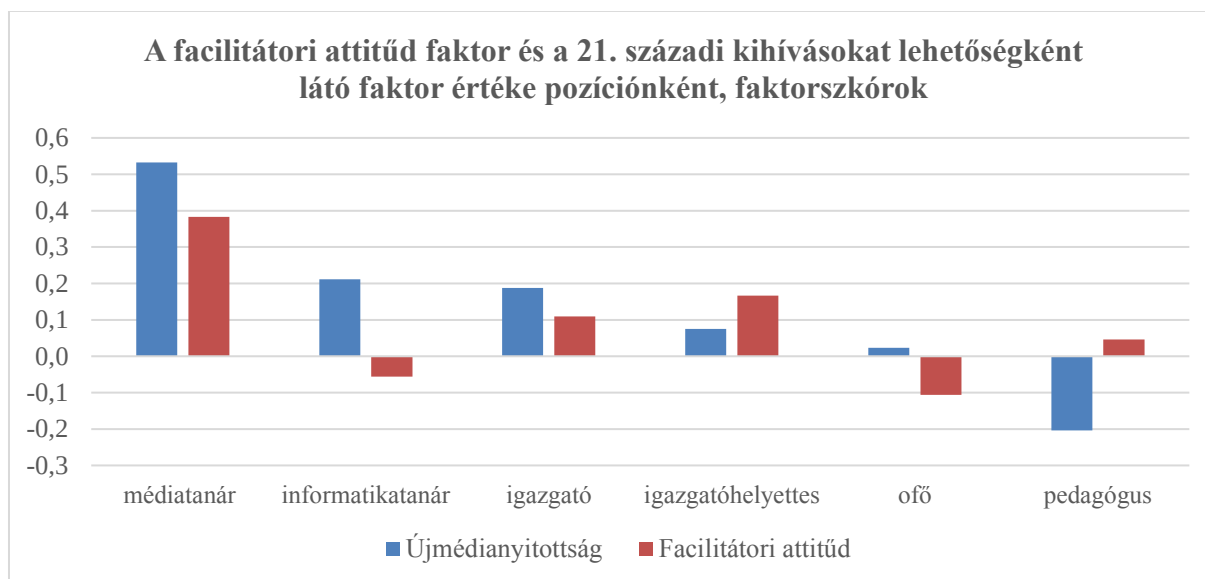


Megjegyzés: N=1008

Érdekes összevetni a facilitátori attitűdöt a 21. századi kihívásokkal szemben mutatott nyitottsággal. (Itt a nyitottságot jelentő kijelentésekből is egy főkomponenst hoztunk létre).

Ez a fajta nyitottság szintén a médiatanároknak a legjellemzőbb, az informatikatanárok az igazgatókkal együtt töltik be a második helyet. A beosztott pedagógusokra viszont inkább nem jellemző, hogy a kihívásokat lehetőségként tekintsék. A médiatanár ugyanakkor nem csak nyitott, de a tanulónak is nagyobb teret enged, ellentétben az informatikatanárokkal.

49. ábra



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

Azt, hogy milyen tényezők befolyásolhatják, hogy egy pedagógus mennyire nyitott a 21. századi kihívásokkal szemben, illetve, hogy mennyire tud a facilitátori szerepkörrel azonosulni, lineáris regresszió módszerével vizsgáltuk. A modellek magyarázó értéke viszonylag kicsi, de megmutatja, hogy a facilitátori beállítottságot a médiatanári pozíció, az általánosan képző intézmény és a kitöltő neme (nő), növeli szignifikánsan.

A facilitátori faktor értékét befolyásoló tényezők, OLS

19. táblázat

	B	Standard hiba	Beta	t	Szignifikancia
Konstans	-0,894	0,211	..	-4,230	0,000
Informatika tanár	0,045	0,121	0,013	0,374	0,708
Médiatanár	0,440	0,185	0,083	2,380	0,018
Iskolatípus (általános vs. szakképző)	0,399	0,110	0,159	3,633	0,000
Iskolatípus (alapfok vs. középfok)	0,079	0,090	0,039	0,881	0,379
Az osztály összetétele	0,023	0,044	0,018	0,527	0,598
A kitöltő neme	0,255	0,086	0,106	2,968	0,003

A 21. századi kihívásokra lehetőségként tekintő faktor értékét a médiatanári, informatikatanári pozíció, illetve az iskolatípus befolyásolja, minél általánosabb és minél magasabb az iskolafokozat, annál nagyobb az érték. Itt a nem már nem befolyásol, mint ahogy egyik modellben sem befolyásolta a többi bevont változó mellett a tanulói összetétel a faktor értékét. Vagyis a tanulói összetétel hatás nem önmagában érvényesül, hanem úgy, hogy az adott iskolák pedagógusi rekrutációja eleve meghatározottnak tűnik, minél kedvezőtlenebb az összetétel, annál inkább kontraszelektált a pedagógusi kör (kevésbé nyitottak és kevésbé pozitívak a tanuló irányában).

A nyitottság faktort befolyásoló tényezők, OLS

20. táblázat

	B	Standard hiba	Beta	t	Szignifikancia
Konstans	-0,543	0,216	..	-2,508	0,012
Informatika tanár	0,243	0,124	0,069	1,964	0,050
Médiatanár	0,498	0,188	0,092	2,651	0,008
Iskolatípus (általános vs. szakképző)	0,393	0,112	0,153	3,493	0,001
Iskolatípus (alapfok vs. középfok)	0,312	0,092	0,149	3,399	0,001
Az osztály összetétele	0,058	0,045	0,045	1,279	0,201
A kitöltő neme	-0,06	0,088	-0,024	-0,676	0,499

A tanári attitűdök mellett igen fontos információt hordoz a konkrét pedagógusi tevékenységek feltárása. A tanórai gyakorlatukat illetően a megkérdezett pedagógusok átlagosan 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 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.

Milyen gyakran fordultak elő az alábbi tevékenységek az elmúlt tanév során az Ön által tartott tanórán, csoportfoglalkozáson? (1 - Szinte soha (negyedévente vagy annál kevesebbszer); 2 - Alkalmanként (ritkábban mint az órák felében); 3 - Gyakran (az órák többségében); 4 - Szinte minden órán)

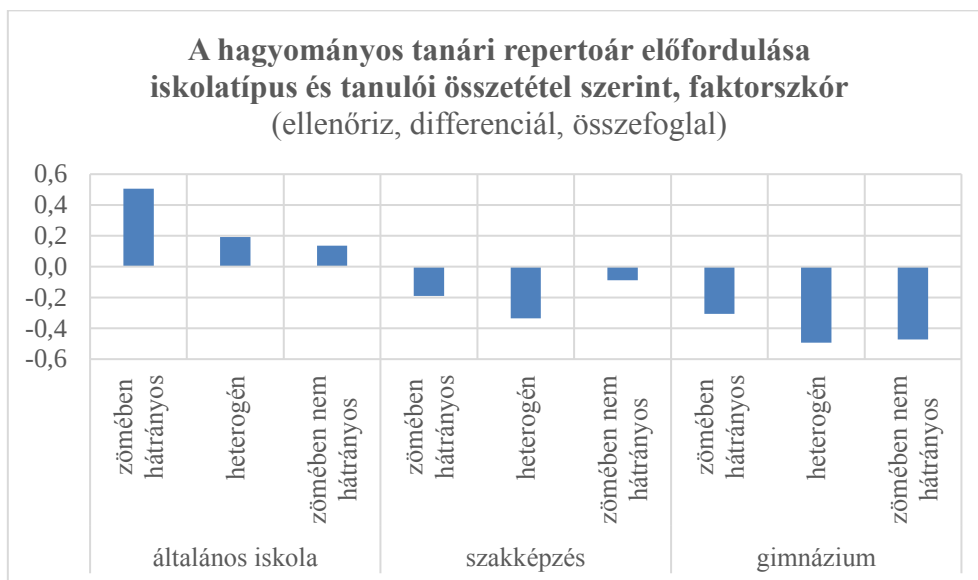
21. táblázat

Tevékenységek	N	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	Min.	Max.
Összefoglalom az előző óra anyagát.	1007	3,10	0,69	3	3	1	4
Ellenőrzöm a diákok (munka) füzeteit és házi feladatát.	999	3,03	0,80	3	3	1	4
A mindennapi élet és munka problémáival szemléltetem, hogy miért hasznos az új tudás.	1007	2,94	0,73	3	3	1	4
Hagyom, hogy a tanulók addig gyakoroljanak, amíg mindenki megérti a tananyagot.	1000	2,66	0,68	3	3	1	4
Eltérő feladatokat adok tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak és/vagy azoknak, akik az átlagosnál gyorsabban képesek haladni.	1006	2,56	0,77	3	2	1	4
A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problémára vagy feladatra.	1004	2,41	0,67	2	2	1	4
A tanulók használják az internetet és a mobiltelefonos applikációkat a tanórai vagy projektmunka során.	1006	2,05	0,77	2	2	1	4
A diákok olyan feladatokon dolgoznak, amelyek teljesítéséhez legalább egy hét szükséges.	1001	1,78	0,69	2	2	1	4

Az osztálytermi tevékenységek többváltozós elemzése alapján a szórás 52,7 százalékát magyarázó két faktort kaptunk. (A szemléltetés és gyakoroltatás kiesett a modellből.) Ez alapján az egyik faktornyalábbba kerültek az ellenőrzés, differenciálás és összefoglalás tevékenységek, míg a másikba az internet használat, projektmódszer és kiscsoportos technika. A hagyományos tanári repertoár annál inkább jellemző, minél alacsonyabb iskolafokozatról és minél hátrányosabb helyzetű tanulókról van szó. Ezzel szemben a modern pedagógusi repertoár elsősorban a középfokon jellemző, de sajátos módon a szakképző intézményekben a kevésbé hátrányos helyzetűek esetében, a gimnáziumokban viszont a hátrányos helyzetűeknél is. Ez két

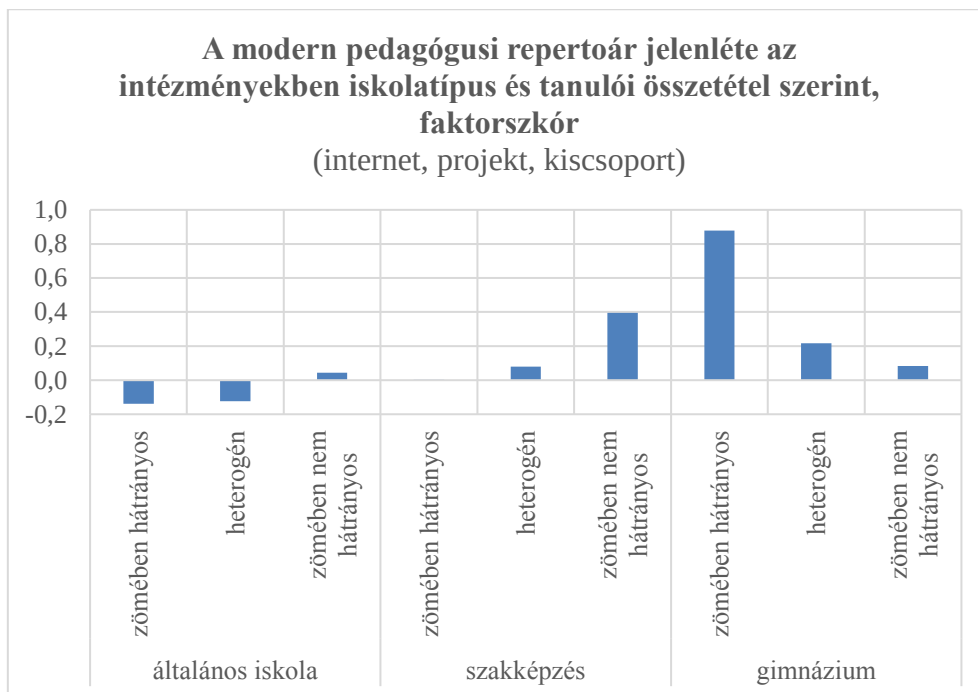
dolgot is jelenthet. Egyrészt, hogy a gimnáziumok összetétele, még ha az ott tanítók hátrányos helyzetűnek is ítélik meg a tanulókat, nyilvánvalóan jobb, mint a szakképzésben. Másrészt a tanári kontraszelekció a gimnáziumok esetén kevésbé érvényes.

50. ábra



Megjegyzés: N=1020

51. ábra



Megjegyzés: N=1020

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. Miután az elektronikus naplót egyre több helyen bevezették, így ennek rendszeres használata az adatokban is tükröződik. Egyre elterjedtebb továbbá a tanulócsoporthal, szülővel való gyakori elektronikus kapcsolattartás. A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok, az arra fejlesztett tananyag használata is átlagosan inkább csak egyszer-kétszer fordul elő, míg digitális tananyagot szinte soha nem fejlesztenek (csupán a minta 5,1%-a mondta, hogy rendszeresen végez ilyen tevékenységet). Ezek után kevésbé meglepő, hogy a még kevésbé elterjedt digitális keretrendszereket a többség (65,1%) soha nem használja (és csak 4,4%-uk rendszeren), valamint saját honlapot vagy szakmai blogot sem működtet (82,3%, vö. 6,6%-uk rendszeresen). A médiatanárok is hasonló gyakorisággal végzik ezeket a tevékenységeket, egyedül – feltehetően a tantárgyi sajátosságokból is adódóan – fotókat vagy filmeket készítenek többször tanítási célra (átlag=3,2, szórás=0,97 vö. nem médiatanárok átlaga=2,2, szórás=1,01).

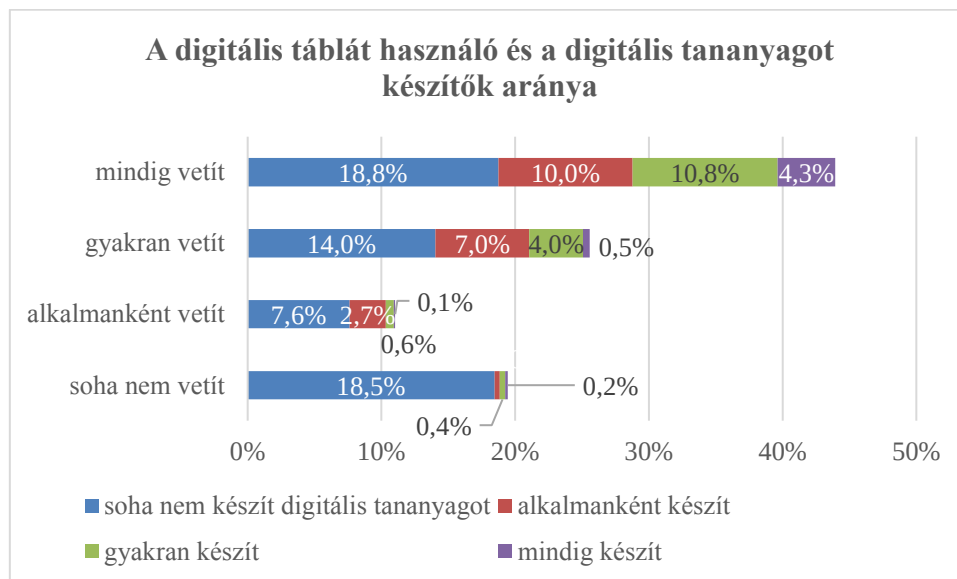
Kérjük, válaszoljon, milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket az elmúlt tanévben? (1 – Soha; 2 – Legfeljebb egyszer-kétszer; 3 – Többször; 4 – Rendszeresen)

22. táblázat

Tevékenységek	N	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	Min.	Max.
elektronikus napló rendszeres használata	1008	3,67	0,89	4	4	1	4
tanulócsoporthal, szülővel való szakmai, elektronikus kommunikáció (email vagy Facebook csoport)	1009	3,22	0,98	4	4	1	4
digitális tábla használata vetítésre	1004	2,94	1,15	3	4	1	4
digitális táblára fejlesztett tananyag használata	1006	2,27	1,12	2	1	1	4
film vagy fotók készítése tanítási célra	1001	2,24	1,03	2	1	1	4
digitális táblára tananyag készítése, szoftverkészítés	1003	1,67	0,92	1	1	1	4
digitális keretrendszer (Classflow, XClass) vagy meglévő szoftverek használata (pl. GeoGebra, Wolfram Alpha)	1006	1,57	0,88	1	1	1	4
saját honlap működtetése vagy szakmai blog írása	1006	1,36	0,85	1	1	1	4

Az elektronikus napló, elektronikus kommunikáció és a digitális tábla használata a legjellemzőbb. Ez utóbbi esetében viszont csak a pedagógusok négy százaléka az, aki rendszeresen készít is tartalmakat az órájára. 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.

52. ábra



Megjegyzés: N=1020, a teljes populáció százalékában

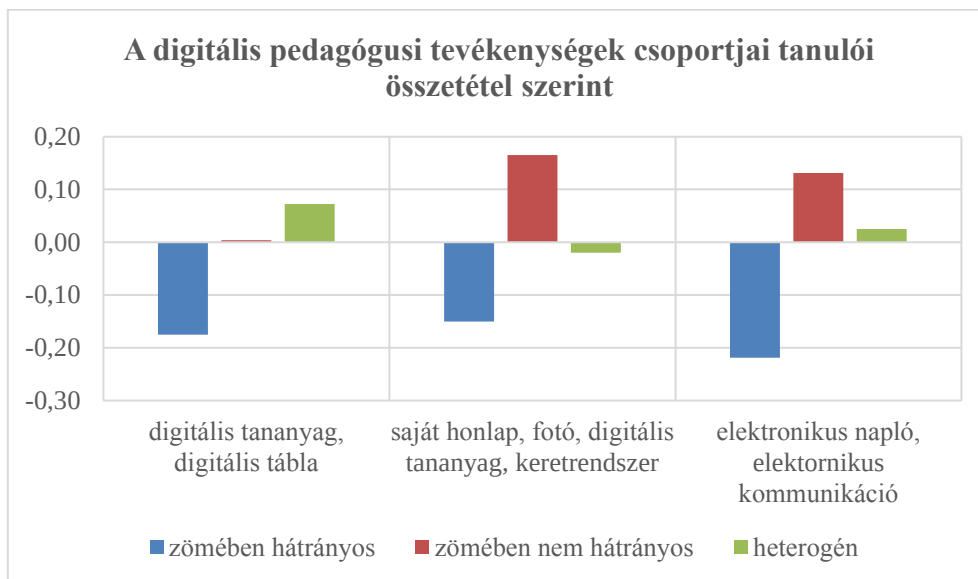
A pedagógusok digitális tevékenységei többváltozós elemzéssel három tipikus csoportba rendezhetők, amik a szórás 60 százalékát magyarázzák. Az egyik a digitális tábla használata és a digitális tananyag készítése, a másik a saját honlap megléte, fotók használata, digitális keretrendszer használata, míg a harmadik csoportot az elektronikus napló használata és az elektronikus kommunikáció jelenti.

A digitális pedagógusi tevékenységek jellegzetes csoportjai, főkomponens elemzés
23. táblázat

	digitális tananyag, digitális tábla	saját honlap, fotó, digitális keretrendszer	elektronikus napló, elektronikus kommunikáció
digitális tananyagot használ	0,882		
digitális táblára vetít	0,842		
digitális tananyagot készít	0,683	0,387	
saját honlap		0,722	0,120
film, fotó		0,677	
digitális keretrendszer	0,404	0,495	
elektronikus napló		-0,13	0,829
elektronikus kommunikáció		0,223	0,702

Jellemző, bár szomorú tény, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokat alacsonyabb digitális aktivitás jellemez, mint a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítókat.

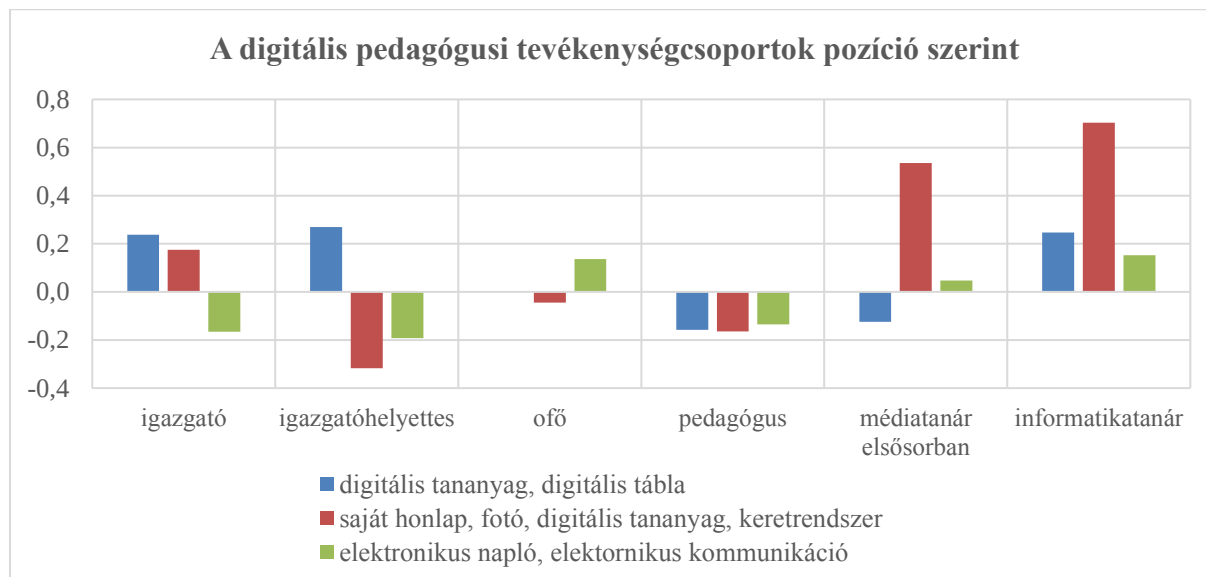
53. ábra



Megjegyzés: N=1001

A kreatívabb és modern eszközhasználat az informatika- és médiatanárokat jellemzi leginkább. Az intézményvezetők elsősorban a digitális tábla használatban tűnnek ki, míg az osztályfőnökök az elektronikus napló használatában és az elektronikus kommunikációban.

54. ábra



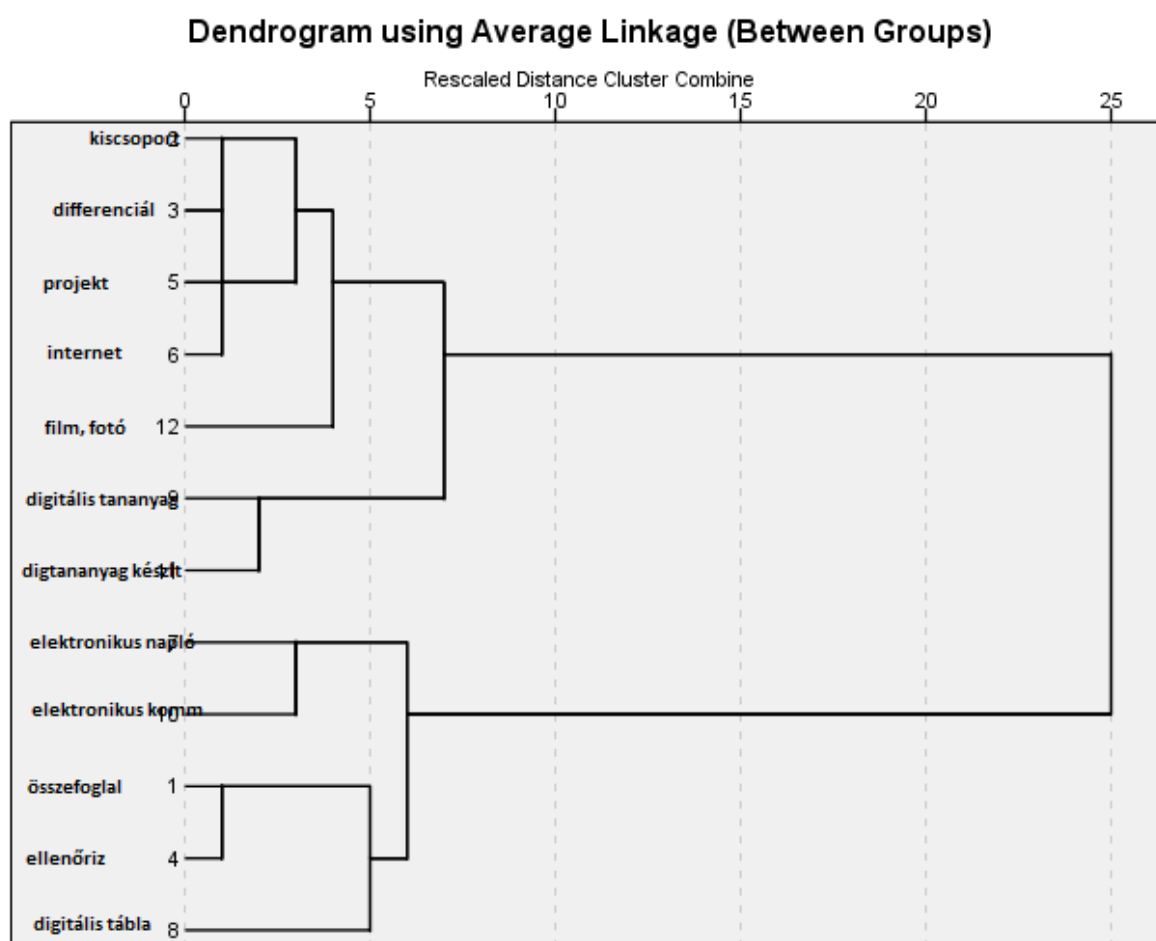
Megjegyzés: N=1001

Az osztálytermi nem digitális pedagógusi tevékenységek és a digitális pedagógusi aktivitások együttes vizsgálata arra deríthet fényt, hogy a korszerű módszerek és technikák hogyan járnak együtt. A modern pedagógusi repertoár (projektmódszer, internethasználat, kiscsoport), a hagyományos repertoár (összefoglal, ellenőriz, differenciál) mellett a digitális tábla, az elektronikus napló és kommunikáció, valamint a fotóhasználat került a modellbe. Hierarchikus

klaszteranalízis segítségével a változókat többváltozós elemzés alá vetettük. Itt sajátos módon a digitális tábla használata az ellenőrzés és összefoglalás hagyományos pedagógusi aktivitásaival került egy csoportba és a digitális tananyag készítés és használat egy másik csoportot alkot.

A különböző digitális és nem digitális osztálytermi pedagógiai aktivitások struktúrája, hierarchikus klaszterelemzés

55. ábra



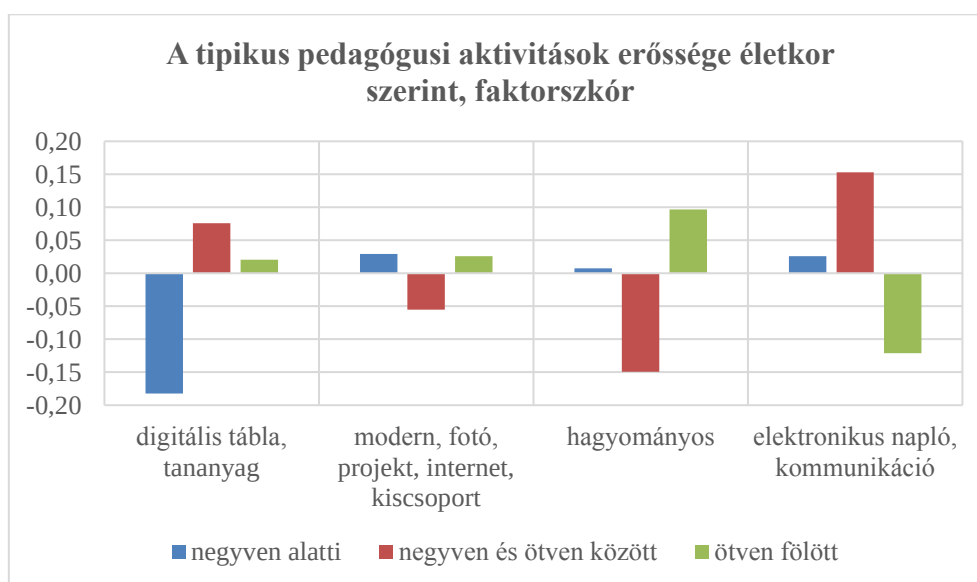
Amennyiben a többváltozós elemzés egy másik módszerét használjuk (főkomponens elemzés), úgy egy kicsit más struktúrát kapunk. Itt a digitális tábla használata és a digitális tananyag készítése egy körbe került, egy másik faktornyaládba rendeződnek a modern pedagógiai eszközök a fotóhasználattal együtt, a harmadik nyalábot a hagyományos pedagógiai aktivitások alkotják a differenciálással együtt. A kiscsoportos foglalkozás egyaránt része a kreatív, modern és a hagyományos pedagógusi aktivitási körnek. Az elektronikus napló és kommunikáció alkotja a negyedik nyalábot.

A korszerű és hagyományos pedagógusi aktivitások csoportjai, főkomponens elemzés
24. táblázat

	Digitális tábla és tananyag	Kreatív és korszerű	Hagyományos	Elektronikus napló és kommunikáció
digitális tananyagot használ	0,861	..	0,206	..
digitális táblára vetít	0,831	..	..	0,126
digitális tananyagot készít	0,736	0,178	..	..
projekt	..	0,663	0,140	..
internet	0,142	0,661	-0,148	0,215
film, fotó	0,117	0,632	..	-0,114
kiscsoport	..	0,495	0,472	0,149
differentiál	..	0,252	0,727	..
ellenőriz	..	-0,133	0,665	-0,122
összefoglal	0,137	..	0,635	0,231
elektronikus napló	..	-0,137	..	0,807
elektronikus kommunikáció	..	0,249	..	0,663

Ezek a pedagógusi aktivitási nyálábok sajátosan alakulnak kor, nem, tanulói összetétel és iskolatípus szerint. A negyven alattiakra nem jellemző a digitális tábla használata és a digitális tananyag létrehozása. A negyven és ötven közöttiek elsősorban a digitális tábla és elektronikus napló használatát preferálják, míg az ötven felettiek a hagyományos módszereket.

56. ábra

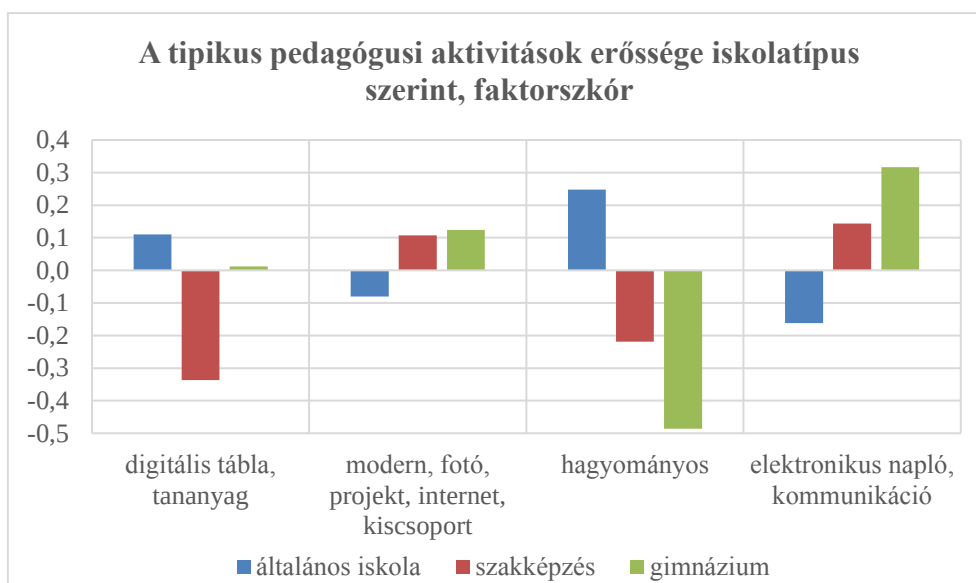


Megjegyzés: N=1020

Az általános iskolákban elsősorban hagyományos módszerek dívnak, de a digitális tábla használata is itt a jellemzőbb. A szakképzésben és gimnáziumban jellemző az elektronikus napló használata, mint ahogy a korszerűbb repertoár is inkább előfordul, mint az általános

iskolákban. A férfiakra inkább jellemző a korszerűbb repertoár, a nőkre a hagyományosabb. (Ugyanakkor a facilitatori attitűd inkább a nőkre jellemző, a nyitottság pedig a férfiakra. Mintha megkülönböztethető lenne egy az újmédia iránt fogékonyabb, de a tanulókat illetően merevebb férfias, és az újmédia iránt kevésbé fogékony, hagyományos módszertant használó, de a tanulók iránt pozitívabb attitűdöt képviselő nőies pedagógia.)

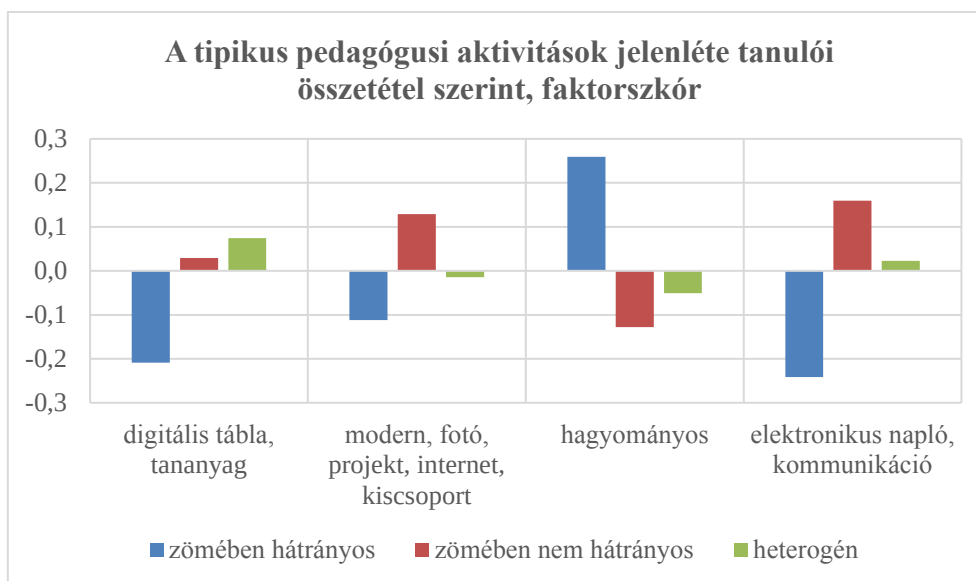
57. ábra



Megjegyzés: N=1020

A tanulói összetételt tekintve a hátrányos helyzetű tanulókat tanítóokra kevésbé jellemző a digitalizáció bármilyen formája, elsősorban hagyományos módszerekkel tanítanak. A korszerűbb repertoár és az elektronikus napló a nem hátrányos helyzetű tanulók pedagógusaira jellemző, míg a heterogén közegben tanítóokra a digitális tábla használata.

58. ábra

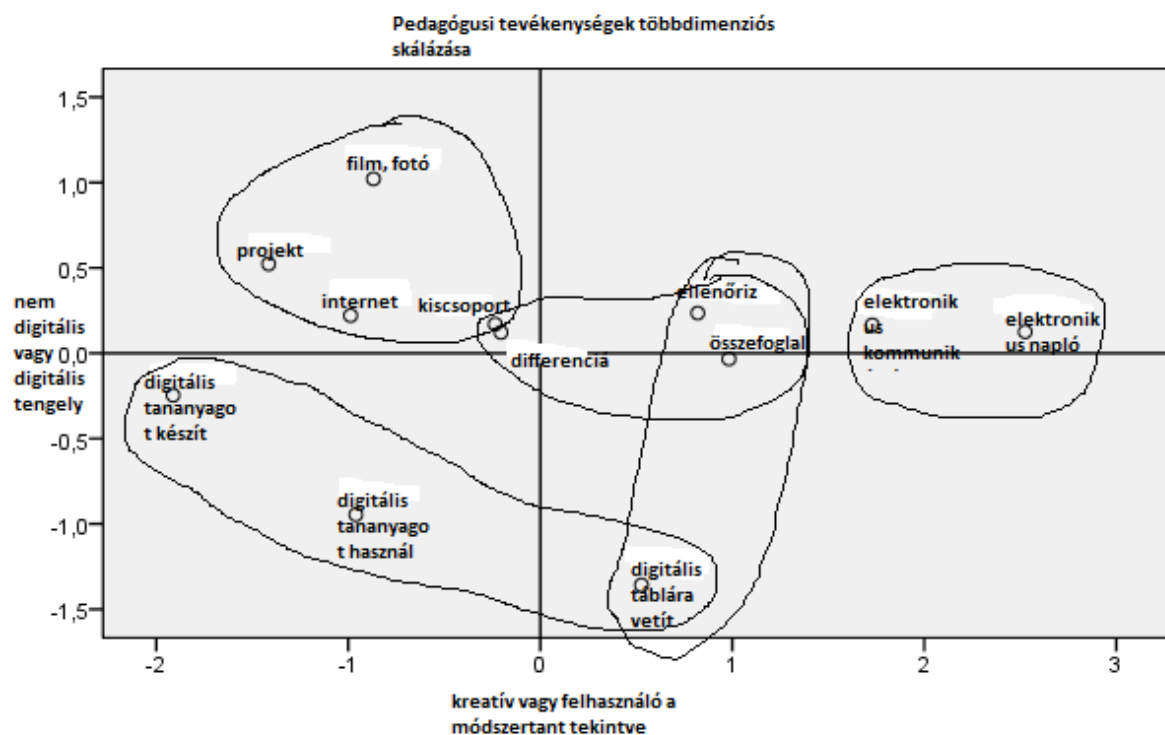


Megjegyzés: N=1020

Többdimenziós skálázás módszerével megpróbáltuk a pedagógusi tevékenységcsoportok mögötti dimenziókat feltárni. Ez alapján a tevékenységek egyik dimenzióját az alkotta, hogy a pedagógus módszerében kreatív vagy passzív. A másik dimenzió, hogy inkább digitális vagy nem digitális módszereket használ. Ez alapján 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, kiscsoportos foglalkozások. A kreatív, de zömmel digitális módszertant használók csoportjába került a digitális tananyag készítése és 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 a klaszterelemzéssel kapott csoportot is, ahol a digitális tábla használata az ellenőrzés és összefoglalás tevékenységgel jár együtt. Ez a csoport így sajátos ellentétpárja a kreatív, digitális technikát is tartalmazó csoportnak, amennyiben ez is alkalmaz digitális technikát is, de alapvetően egy nem kreatív és felhasználó jellegű attitűd jellemzi a pedagógust.

A pedagógusi tevékenységek csoportjai aszerint, hogy digitális vagy nem, illetve kreatív vagy nem kreatív, többdimenziós skálázás

59. ábra



3.3. TANULÓI KÖRNYEZET

Végül 10 fénykép segítségével felmértük, hogy milyen tanulási környezeteket tekintenek a legkorszerűbbnek a megkérdezettek és melyek a legjellemzőbbek tanítási gyakorlatukban (maximum háromat választhattak). A kutatási koncepcióban mi előzetesen besoroltuk a tanulási környezeteket. Két dimenzióban válogattunk fényképeket, egyik szempont az volt, hogy van-e digitális eszközhasználat, a másik szempont, hogy észlelhető-e korszerű pedagógiai módszer (például csoportmunka módszer, a tanár facilitátor szerepben, a gyerekek szabad mozgása biztosított, stb.). A legkorszerűbb digitális tanulási környezet az volt, ahol a digitális eszközöket korszerű pedagógiai módszerekkel kombinálták. (4. sz. mellékletben lásd a fényképeket korszerűségi sorrendben.)

A legkorszerűbb kiválasztásakor a top háromba csak digitális tanulási környezetek kerültek, legtöbbször a digitális táblával rendelkező, de kevésbé korszerű tanulási környezetet választották. Második legtöbbször az általunk legkorszerűbbnek tekintett digitális környezetet választották, ahol a diákok kiscsoportokban ülnek egy-egy lappal, és egyénileg és közösen is dolgoznak. Legkevesebben a legkorszerűtlenebb, hagyományos, frontális, egyéni munkát ábrázoló képet választották. A legkorszerűbb nem digitális tanulási környezet volt a negyedik a népszerűségi sorrendben. Láthatóan a válaszadók a korszerűséget inkább a technológiai felszereltségnek tulajdonították, semmint a pedagógiai módszereknek.

A gyakorlatokra legjellemzőbb képek esetében az első háromba két nem digitális és egy digitális került be. Ennél a kérdésnél kevésbé voltak koncentráltak a válaszok, többféle tanulási környezetet választottak, mint a korszerűeknél. Legjellemzőbb környezetnek a legkorszerűtlenebb, hagyományos frontális módszert választották a válaszadók, annak ellenére, hogy ők is ezt ítélték meg a legkorszerűtlenebbnek. A szomorú tény mellett az pozitívumnak tekinthető, hogy tisztában vannak azzal, hogy elavult tanulási környezetben tanítanak. Második helyen végzett az interaktív táblás kép, amelyet egyébként a legkorszerűbbnek ítélték meg; ez összecseng az interaktív tábla használatának gyakoriságára vonatkozó kérdésre adott válaszokkal – habár ott láthattuk, hogy azt inkább csak vetítésre használják, nem pedig az arra kifejlesztett tananyagok alkalmazására.

25. táblázat

	<i>Az Ön véleménye szerint melyik a legkorszerűbb tanulási környezet?</i>		<i>Az Ön tanítási gyakorlatában mely tanulási környezetek a legjellemzőbbek?</i>	
Képek (digitális és nem digitális korszerűségi sorrendben)	Hány százalék választotta korszerűnek	Korszerűségi sorrend a válaszadók szerint	Hány százalék választotta gyakorlatába	Gyakorlatban legjellemzőbb sorrend
1. legkorszerűbb digitális	48,4%	2.	23,5%	5.
2. digitális	26,1%	5.	25,0%	4.
3. digitális	46,1%	3.	4,8%	10.
4. digitális	66,1%	1.	38,5%	2.
5. legkevésbé korszerű digitális	17,6%	6.	13,9%	9.
1. legkorszerűbb nem digitális	26,4%	4.	18,3%	7.
2. nem digitális	9,6%	8.	31,8%	3.
3. nem digitális	9,3%	9.	21,0%	6.
4. nem digitális	13,7%	7.	16,1%	8.
5. legkevésbé korszerű nem digitális	3,2%	10.	55,7%	1.

Legkorszerűbbnek választott három tanulási környezet

I.



II.



III.



Gyakorlatban legjellemzőbb három tanulási környezet

I.



II.



III.



Amennyiben a fotókhoz pontszámokat rendelünk aszerint, hogy mennyire tekinthetők korszerűnek, mind a digitális, mind a nem digitális környezeteket tekintve 1-5-ig pontozhatjuk őket és ezeket összeadva kapunk egy értéket, ami 1 és 14 pont között szór. Minél nagyobb az érték, annál korszerűbbnek tekinthető az adott tanulási környezet. A pedagógusok a korszerű tanulási környezetre adott fotókkal átlagosan magasabb értéket értek el (8,631, módusz 10), mint a saját gyakorlatukat tekintve (6,925, módusz 7). Vagyis a magyar pedagógusok korszerűtlenebben ítélik meg a tanítási környezetüket a vágyotthoz viszonyítva.

60. ábra

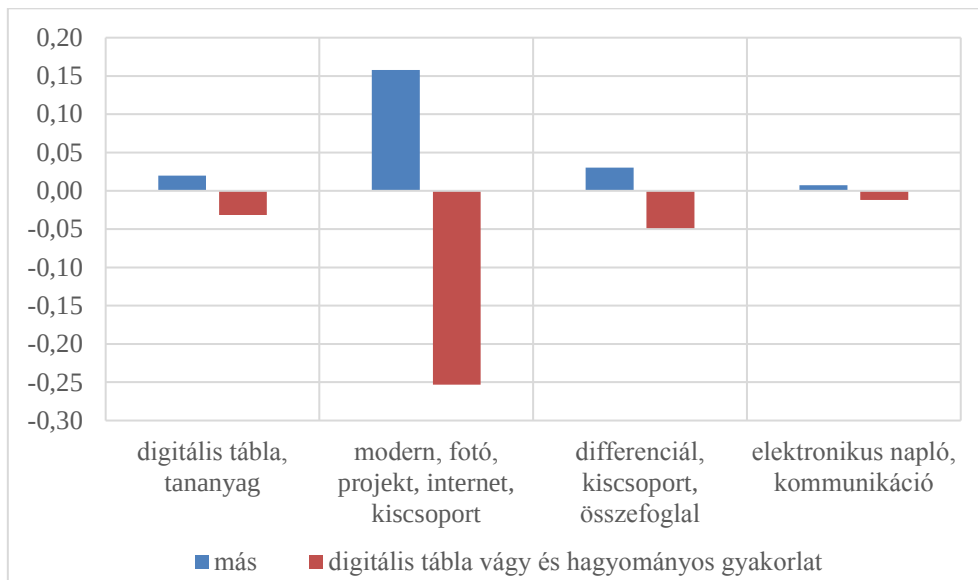


Megjegyzés: N=1020

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 tipikus pedagógusi aktivitáscsoportok megléte aszerint, hogy valaki frontálisan oktat és a digitális táblát tekinti korszerűnek, azokhoz viszonyítva, akik nem ebbe a körbe tartoznak

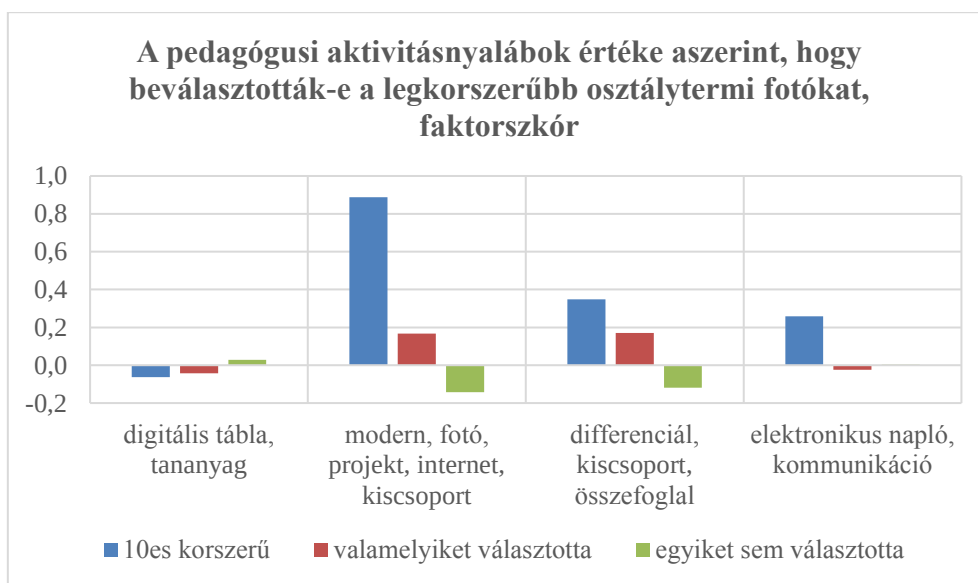
61. ábra



Megjegyzés: N=969

Tanulságos az is, ha megnézzük hányan választották korszerű környezetnek az ötpontos digitális és az ötpontos nem digitális osztálytermi környezetet, illetve hányan választották legalább egyiket. A pedagógusok 60 százaléka egyiket sem választotta, 37 százaléka legalább egyiket beválasztotta, míg csak három százalék választotta mindkettőt. Ha megnézzük, hogy a korszerű, digitális technikát is alkalmazó pedagógusi tevékenység mennyire jellemző ezekre a csoportokra, akkor azt láthatjuk, hogy akik mindkét top fotót beválasztották, azokra jóval jellemzőbb a korszerű pedagógusi tevékenység.

62. ábra



Megjegyzés: N=1020; 10es korszerű: az ötpontos digitális és az ötpontos nem digitális osztálytermi környezetet is választotta

Minél nagyobb a korszerűterem vagy sajátterem érték, annál nagyobb a modern pedagógia faktor szkórértéke, vagyis a korszerűbb környezet korszerűbb pedagógiával jár együtt. Emellett a nagyobb sajátterem érték a differenciáló pedagógiai faktorszkór értékkel is együtt jár.

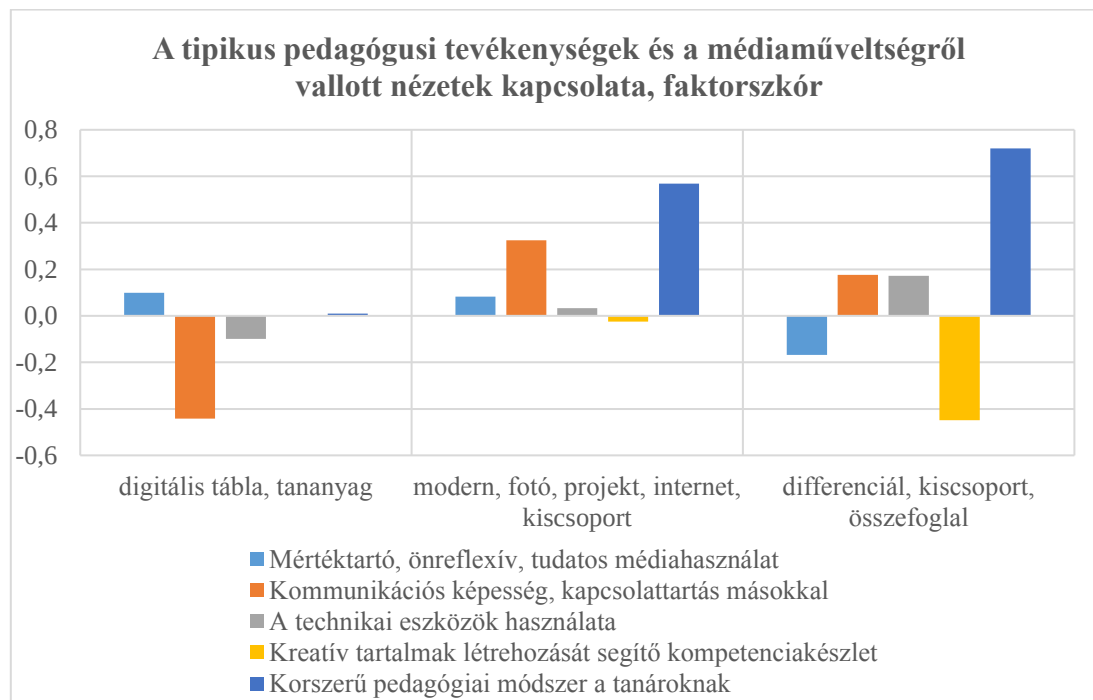
26. táblázat

	korszerűterem	sajátterem
modern, fotó, projekt, internet, kiscsoport	0,119**	0,301**
differenciál, kiscsoport, összefoglal	n.sz.	0,201**

Megjegyzés: Pearson-korreláció

A különböző pedagógiai aktivitáscsoportokat jellemzően gyakorló 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 számukra korszerű pedagógiai módszert jelent, ami ezek szerint nem kapcsolódik össze a kreativitással. A korszerű pedagógusi repertoárral rendelkező tanárok számára a médiaműveltség nagyobb arányban jelenti a többiekhez képest a kommunikációt és a korszerű pedagógiai módszert.

63. ábra



Megjegyzés: N=1020

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken a pécsi iskolai-tanári fókuszban a „korszerű tanítási környezetre” rákérdező fotók közül a résztvevők egyöntetűen a 4. képet sorolták első helyre. Indokként az interaktív tábla megjelenését, a korszerű, csoportban való foglalkozást, problémamegoldást említették. Ugyanez a szemléletmód jelenik meg a 6. képen is, ahol ugyanígy csoportban dolgoznak a diákok, laptopot használva. Szintén ez az elképzelés jelent meg a 8. képen, amit a résztvevők nagy többsége kiválasztott.

Ezzel szemben az egyik pedagógus megemlítette az 1. fotót, egy nyitott tért ábrázol. A nyitott tér a szabadságot, valamint közvetlenül a finn iskolatípust ábrázolja, ahol a gyerek szabadon, együtt, kooperatív dolgoznak együtt. Miután megindokolta választását, a többi résztvevő is egyetértett ezzel a választással.

A pécsi médiatanszéken tartott fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésen a bemutatott, iskolai pillanatfelvételek közül a tanárok 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, amelyek nem frontális munkát ábrázolnak, hanem kooperatív helyzetet, és ábrázolnak interaktív táblát, illetve számítástechnikai eszközöket használatban, azok fedik le leginkább a korszerűség fogalmát.

A megszólalók véleménye szerint, nem nevezhetjük korszerűnek azt a tanulási környezetet, amely digitális eszközöket használ ugyan, de a legtöbb esetben az újmediális környezet egyfajta sterilitást hoz létre, olyan elvágólagosan. Olyan tanulási szituációk jönnek létre, amelyekben az új eszközök első használata steril használat, pl. iskolatévé a 70-es években, de a 9-es kép ehhez képest alternatívát kínál. Ezen a képen a frontális oktatást a digitális eszközök jelenléte bontja meg.

Másfajta mentális váltás/változás kell ahhoz, nem technikai, hogy a tanárok valahogy kiengedjék kezük közül a kontrollt. Az újfajta eszközök inkább a megszokott, bevett tanári gyakorlatba épülnek be, ha valaki frontálisan tanít főként, akkor az újmédia ezt fogja erősíteni. Akkor mozdulnak el a bevett tanári osztálytermi gyakorlatok, ha az időszervezésükbe befér a készen kapott újítás. Ha akár receptszerű leírást kap a gyakorló tanár, akkor esetleg elkezd a másfajta használatot. Az áttöréshez azonban intézményi gyakorlatváltásra lenne szükség. Mert addig csak szemléletformálásról beszélhetünk.

A fejlesztett tananyagok teszteléséről kevés tudásuk van a fejlesztőknek, nem kapnak visszajelzést, ami problémát jelent. Nehéz ezen a területen változást elérni, mert az attitűdváltás és a tanári gyakorlat átalakítása, képzések anyagának a tanórai implementációja, meghonosítása sokkal lassabb folyamat, mint maguknak az eszközöknek a fejlődési üteme. A két folyamat eltérő sebességű.

Az eszköz elavul, de mégiscsak ott van minden gyerek kezében. A média szkilliket át lehet adni eszköz nélkül is a tanulóknak, de érdemes kihasználni ezt a mostani állapotot, amikor mindenkinek van saját eszköze és közösségi profilhasználatban jártassága.

A résztvevők többségének véleménye szerint, a médiapedagógiai szemlélete segíthet megújítani az általános pedagógiát is. A médiaoktatás módszertani órái tantárgy függetlenül segíthetik az újmédiaeszközök tantárgy semleges használatát. Az iskola, mint intézmény lehet nem is alkalmas arra, hogy az újmédia eszközök pedagógiai bevezetését megvalósítsa, mivel ebben a vonatkozásban az iskola kullog az események után. Ez még az egyetemi oktatási gyakorlatra is igaz. Az oktatók is max. a ppt kivetítéséig jutnak. El kellene döntení, hogy mit tudunk régi eszközökkel megtanítani, és mit az új eszközökkel. Erre a különbségre kellene fókuszálni.

A miskolci neveléstudományi tanszék munkatársai viszont egyértelműen a csoporttechnikák és nem a digitális eszközök mellett teszik le a voksukat. A résztvevők egyértelműen és egybehangzóan a társas és gégmentes tanulási környezeteket preferálták:

A „korszerű tanítási környezetre” rákérdező fotók közül a résztvevők szinte egyöntetűen a 3. képet sorolták az első helyre, vagyis többségükben ez ragadta meg őket a leginkább. A mellette szóló szempontok között elhangzott a „más kontextusba helyezett tanulás”; partneri viszony; kötetlenség, jobb hangulat, közvetlenség. Szintén a társas tér jelentősége jelenik meg a 7. és a 8. kép többszöri választásában. Kreatívabb, szabadabb környezet”, többféle modalításban (pl. mozgás) történő tanulás; a gyakorlatban látott hasonlót és látta, hogy bevált, látszott rajta a használat (8. kép); általános megfogalmazásként elhangzott a 3., 7., 8. kép mellett, hogy „*lehet korszerű oktatást folytatni egy bármilyen rossz feltételekkel ellátott intézményben*”. Szintén digitális eszköz nélküli tanulási helyzetet választott az egyik résztvevő a 9. képen: „*van egy érdeklődés a résztvevőkben, involválódnak*”. És egy további általános megállapítás: korszerű tanulási környezetről soha nem ugrik be a digitális technika”

„Nem hiszek az ember nélküli világban. Engem az nem varázsol el, ha mindenféle modern gépekkel telepakolt tantermi környezetet látok ember nélkül, fontosabbnak tartom a valódi emberi interakciót. Ugyanakkor tisztában vagyok vele, hogy az ismeretek közvetítésének a legfontosabb csatornája a gyerekek számára a média világa, a számítógép világa és az internet, és nem csukhatjuk be a szemünket, (...) de azt sem gondolom, hogy ezt abszolutizálni kellene, azt gondolom, hogy a média csak egy eszköz. (...) a tanárnak szerepe van, ugyanakkor korszerű eszközöket is beemelnek, és csoportmunkára van berendezve a terem, azt segíti a tábla. Nem irányítja, nem vezeti, hanem segíti.” (Figyelemre méltó a „nem csukhatjuk be a szemünket” fordulat, ahogy korábban az 1. kép választásánál is az „óhatatlanul szükséges, nem kerülhetjük ki” megfogalmazással találkoztunk – mintha még az újmédia környezetet legalább egy-egy képen kiválasztó megszólalók is ambivalensek lennének – szavaikból legfőképp a társas mező iránti aggodás olvasható ki („ember nélküli világ”, „csoportmunkára van berendezve”). (Miskolci Egyetem, tanárképző)

A miskolci tanárfókuszon is 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.*” Visszakérdésre, hogy

valóban megvan-e a kollégáknak a digitális tábla használatához szükséges kompetenciája (ami ellentmond a tanárképzők tapasztalatának), pontosítanak: a tábla használata sokszor a „vetítövászon” 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”). Az általános iskolába eljutott az alkalmazások használatára felkészítő továbbképzés, itt a kolléga a Redmenta, LearningApps alkalmazásokat említi, továbbá hogy a gyerekektől és autodidakta módon is sokat tanul. Tapasztalata szerint „nem az az ijesztő a pedagógusoknak, hogy ezt meg kell tanulni, hanem hogy borzasztó sok idő kell ehhez” (tanóránként több óra felkészülés az alkalmazáshoz). Egy másik kolléga az egymástól való tanulást emeli ki (a Kahoot-ot említi, amit ilyen módon tanult).

A médiatanári fókuszokon az hangzott el leginkább, hogy funkciótól is függ, mi a korszerű tanulási környezet. Korszerű, ha lehetőséget ad csoportokat alkotni és együttműködni. Bizonyos funkciónál nem baj, ha van hozzáférés a számítógépekhez. Többen kiemelték, hogy a médiaoktatás azért van előnyös helyzetben, mert nem követeli meg az osztálytermi foglalkozást. Gyakran a folyosókon, vagy iskolán kívül történnek a tevékenységek, mint pl. filmforgatás, és ezt a helytől független állapotot a gyerekek nagyon szeretik. Ugyanakkor szerintük elsősorban a pedagógus számít.

„Mindenféle oktatási környezetben lehet szarul (SIC) és jól is dolgozni. Lehet, hogy ez frontális, csak kivitték őket a szabadba, mert mondjuk, omlik a vakolat, aközben a másikonál csoportmunka van, aminek a híve vagyok, és nálunk a legtöbb terem erre van berendezve, sokan szenvednek is ettől és megengedjük, hogy visszarendezzék, van, aki frontálisan tud hatni. Alapvetően azt mondjuk, hogy a kooperációs és kommunikációs készségeket így lehet fejleszteni, de fontos hogy át tudjuk rendezni a teret bármikor. Nem a padok elrendezésétől és a digitális eszközök jelenlététől függ ezeknek a készségeknek a fejlesztése. Némileg a médiaeszközök ellátottságtól igen. Mindegyiknek megvan a helye az oktatásban, de nincs meg az idő rá.” (budapesti médiatanár, szakgimnázium)

De hiába igényelheti a médiaoktatás a szabad tér használatát, ha a viszonylag kevés órakeret és az iskolák fizikai adottságai messze állnak az ideálistól. Sajnos a médiatanárok legtöbbször arról számolt be, hogy zsúfolt tanteremben szoronganak a gyerekek, mintegy 30-an és többnyire frontálisan zajlik az oktatás.

„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)

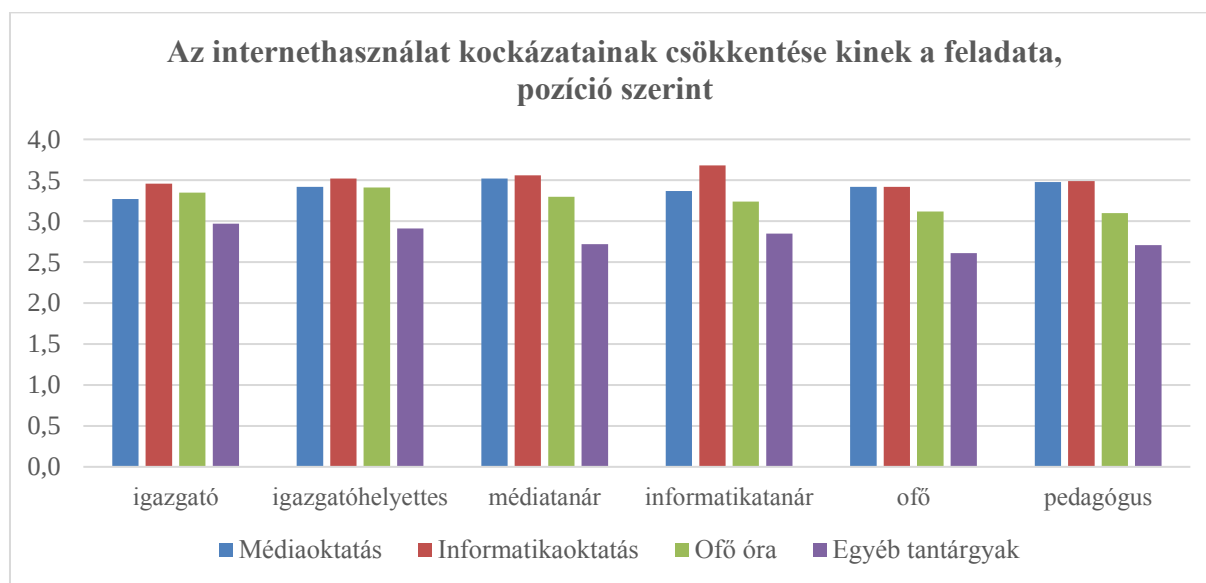
4. INTERNETBIZTONSÁG ÉS ISKOLA

Az internethasználat biztonságával kapcsolatban elsőként általánosságban szerepeltek kérdések az internethasználat kockázatairól, annak iskolai kezeléséről. Majd bizonyos netbiztonsághoz kötődő jelenségek előfordulásáról, forrásáról, a megoldás felelőseiről kérdeztük a kérdőív kitöltőit. Ebből a blokkból mindenkinek tettünk fel kérdéseket – vezetői státusztól, tantárgytól függetlenül.

4.1. ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP AZ INTERNETBIZTONSÁG ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATÁRÓL

Az internethasználatkal kapcsolatos kockázatok csökkentését leginkább az informatika- és a médiaórákon várják el a pedagógusok és ebben az érdekeltek is, a médiatanárok és informatikatanárok is egyetértenek. Ugyanakkor az egyéb tantárgyak és az osztályfőnöki órák ilyen irányú szerepét ugyan kevésbé hangsúlyosnak ítélik meg, de feltűnő, hogy az intézményvezetők nagyobb súlyt fektetnének erre, mint maguk az érintettek, az osztályfőnökök és a beosztott pedagógusok.

64. ábra



Megjegyzés: N=1017, négyfokú skála (1 - egyáltalán nem feladata; 2 - inkább nem feladata; 3 - inkább feladata; 4 - teljes mértékben feladata)

Az osztályfőnökök csak az egyéb tantárgyak esetében térnek el szignifikánsan, kevésbé gondolják, hogy azoknak feladata lenne a kockázatok csökkentése; az informatika és médiaoktatás, valamint az osztályfőnöki órák szerepéről hasonlóan gondolkodnak, mint a nem osztályfőnökök.

Bármely tantárgyi keretet is nézzük, a szakképzésben kevésbé tartják fontosnak ezzel foglalkozni az általános iskolákhoz és a gimnáziumokhoz képest. De a sorrend esetükben is

ugyanúgy alakul, első az informatika oktatás, második a médiaoktatás, harmadik az osztályfőnöki óra, végül pedig a többi tantárgy.

Érdekes továbbá, hogy a többségében hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok esetében lecsökken az osztályfőnöki óra szerepe és valamelyest az informatikaoktatásé is, összességében esetükben is elmondható, hogy kevésbé tartják fontosnak az internethasználatból fakadó kockázatok csökkenésével foglalkozni tanórai keretekben a többségében nem hátrányos vagy vegyes tanulócsoportokat tanító pedagógusokhoz képest (1. zömében nem hátrányosak, 2. heterogének, 3. zömében hátrányosak).

Nincs szignifikáns különbség azon igazgatók véleménye között sem, ahol van médiaoktatás és ahol nincs. Míg a férfiak kisebb szerepet szánának ennek a témának tanórai keretek között, mint a nők. Ezen nem változtat a pozíciójuk sem – ugyanígy megmarad a nemek közötti különbség az osztályfőnökök, igazgatók, médiatanárok és informatikatanárok között is.

Ezt követően állításokat fogalmaztunk meg az internethasználathoz kötődő kihívások kezelésének lehetséges megoldásaival kapcsolatban és arra voltunk kíváncsiak, hogy mely elvekkel tudnak leginkább azonosulni a pedagógusok. Átlagosan legjobban az internethasználat során felmerülő problémák megbeszélésében hisznek a kitöltők, itt a legmagasabb azok aránya, akik ezzel a módszerrel teljes mértékben egyetértettek. Ezt követi a szabályozás és a módszertani megújulás szinte fej-fej mellett. Azzal viszont a többség nem ért egyet, hogy minél több lehetőséget adjon az iskola, hogy a gyerekek úgy használják az internetet, ahogyan szeretnék – ez rímel a szabályozás preferálására. A médiatanárok sokkal inkább egyetértenek a módszertani megújulás szükségességével, mint a többi pedagógus (p -érték=0,000) és kevésbé azonosulnak az internethasználat korlátozásával, szabályozásával (p -érték=0,058). Ez utóbbi igaz az igazgatókra és a középiskolai tanárookra is (p -érték=0,012). Az általános és középiskolai pedagógusok közti különbség feltehetően az intézmények szellemiségében keresendő. Ugyan arra kértük a kitöltőket, hogy 10-15 éves diákokra gondoljanak, de elképzelhető, hogy az általános iskolai pedagógusok inkább a sáv fiatalabb tagjaira gondoltak, míg a középiskolai tanárok inkább az idősebbekre – így az életkori sajátosságokat is figyelembe vehették, miszerint az idősebb kamaszoknál már sokkal kevésbé válik be a szabályozás, mint pedagógiai módszer, mint a fiatalabbak esetében, ahol fontosabb lehet a keretek megszabása.

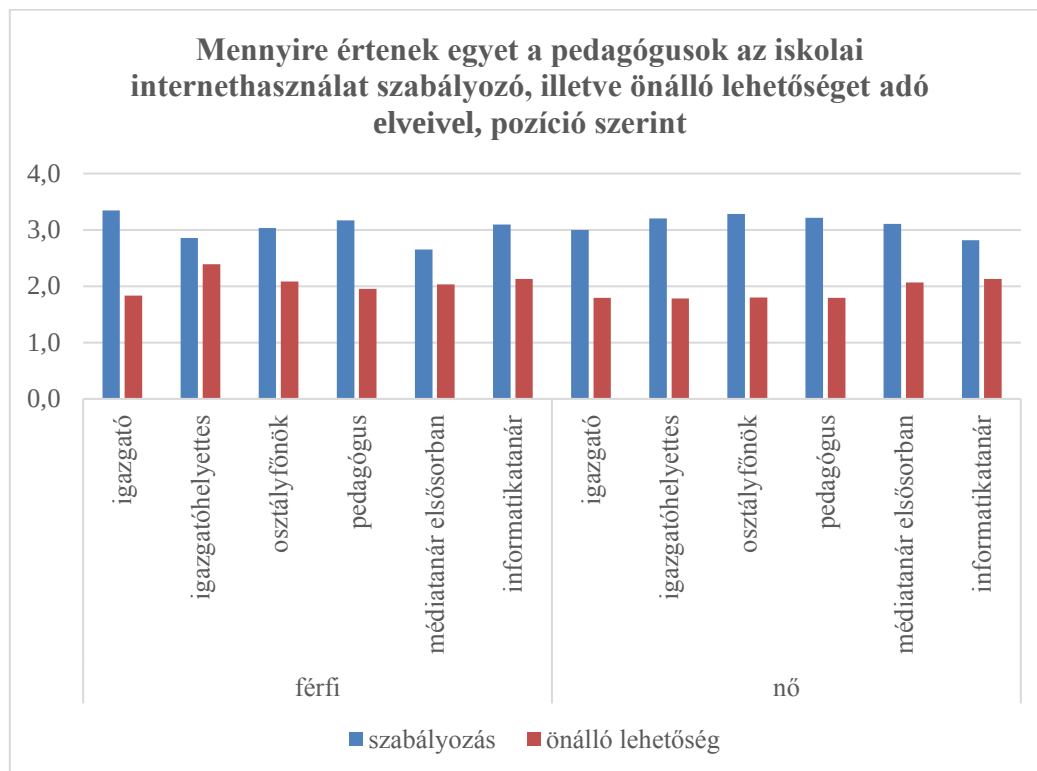
Kérjük, az alábbi kérdéseknél gondoljon 10-15 év közötti diákokra. Mennyire ért egyet azzal, hogy...
(1 - Egyáltalán nem ért egyet, 2 - Nem ért egyet, 3 – Egyetért, 4 - Teljes mértékben egyetért)

27. táblázat

Állítás	N	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	Min.	Max.
lehetőséget kell teremteni a diákok számára az internethasználattal kapcsolatos problémák megbeszélésére.	1017	3,62	0,54	4	4	1	4
az iskolában korlátozni, illetve szabályozni kell a diákok internethasználatát.	1017	3,17	0,77	3	3	1	4
gyökeres módszertani megújulásra van szükség az iskolában, mert ebben az újmédia környezetben a hagyományos iskola egyre alkalmatlanabb a diákok tanulás iránti motiválására.	1017	3,16	0,74	3	3	1	4
a tanároknak jelen kell lennie a diákok által látogatott platformokon, hogy ismerjék tanítványaik digitális környezetét.	1017	2,95	0,76	3	3	1	4
az iskola minél több lehetőséget hagyjon, hogy a gyerekek úgy használják az internet, ahogyan szeretnék.	1017	1,87	0,76	2	2	1	4

A nemek, illetve beosztás tekintetében a szabályozás - vagyis, hogy az iskolában korlátozni, illetve szabályozni kell a diákok internethasználatát - és az önálló internethasználati lehetőség – miszerint az iskola minél több lehetőséget hagyjon, hogy a gyerekek úgy használják az internet, ahogyan szeretnék – megítélése mutat szignifikáns eltéréseket. A férfiak általában kevésbé értenek egyet a szabályozással, míg az önálló lehetőségre inkább nyitottak, mint a nők. Ugyanakkor, ha ezt tovább bontjuk pozíció szerint, akkor kitűnik, hogy a férfiak esetében az igazgatók és a pedagógusok tartják igazán fontosnak a korlátozást, míg a médiatanárok és a helyettesek legkevésbé. Az iskolai nethasználat elveinek skáláján a másik végét képviselő állítással (önálló lehetőség) pedig leginkább a helyettesek és az informatikatanárok tudtak azonosulni. A nők esetében éppen fordított a helyzet az intézményvezetők (és az informatikatanárok) értenek legkevésbé egyet a szabályozással, szemben a többi pedagógus kollégával. Önálló lehetőséget az internethasználatra pedig az informatikatanárok, valamint médiatanárok biztosítanak a diákok számára.

65. ábra



Megjegyzés: N=1017, szabályozás: az iskolában korlátozni, illetve szabályozni kell a diákok internethasználatát; önálló lehetőség: az iskola minél több lehetőséget hagyjon, hogy a gyerekek úgy használják az internet, ahogyan szeretnék.

Posztó tekintetében szignifikáns eltérés volt a módszertani megújulás terén – itt a nem már nem játszott szerepet – leginkább a médiatanárok értenek ezzel egyet, őket követik az igazgatók, legkevésbé pedig az osztályfőnökök és a pedagógusok hisznek benne.

Iskolatípus szerint a gimnáziumok a három állítás kapcsán elválnak az általános iskolában tanítóktól és azon középfokú intézmények pedagógusaitól, ahol szakképzés is folyik – a gimnáziumi tanárok kevésbé értenek egyet a szabályozással, jobban pártolják az önálló használatot, ugyanakkor nagyobb arányban egyetértenek a módszertani megújulás szükségességével.

Az internetbiztonság témakörénél maradva, de azt némileg tágabban értelmezve, megkértük a pedagógusokat, hogy rangsorolják kinek a dolga a digitális médiakörnyezet iskolai kihívásainak megoldása. Relatív nagy egyetértés mutatkozik a kitöltők között a rangsorolást illetően. Ahogyan a gyakorisági ábrákból is látszik, a pedagógusok leginkább felülről várják a megoldást, az oktatásirányítás és az iskolavezetés irányából. Magukat középre helyezték, míg a diákok és a szülők felelőssége az utolsó két hely között versenyzik, legkevésbé a diákok dolgának tartják a kihívások megoldását. A diákokat többen nem is rangsorolták (40 fő), ez azt is jelentheti, hogy egyáltalán nem gondolják, hogy ez az ő feladatuk lenne. Sem a médiatanárok, sem az igazgatók rangsora nem különbözik ettől szignifikánsan. Ez érdekes módon némileg ellent mond a későbbi kérdéseknek abban, hogy amikor konkrétan kérdezzük rá egy-egy

internetbiztonsági kockázat esetében, hogy kinek a feladata a megoldás, a szülő kapta a legmagasabb említést.

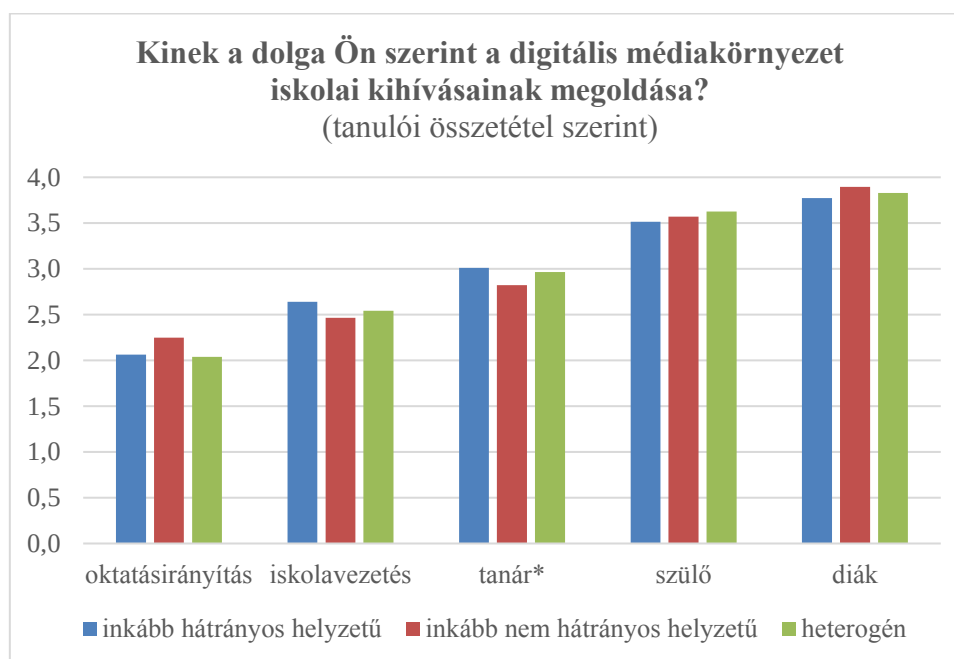
Kinek a dolga Ön szerint a digitális médiakörnyezet iskolai kihívásainak megoldása? Kérjük, állítsa rangsorba az alábbi szereplőket! (Jelölje 1-essel azt, akinek leginkább, míg 5-össel azt, akinek legkevésbé dolga.)

28. táblázat

Szereplő	N (rang- sorolók)	nem rangsorolta (fő)	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	Min.	Max.
az oktatásirányításé	1002	16	2,13	1,58	1	1	1	5
az iskolavezetésé	992	25	2,54	0,99	2	2	1	5
a tanáré	1003	15	2,94	0,84	3	3	1	5
a szülőé	996	21	3,58	1,39	4	4	1	5
a diákoké	978	40	3,83	1,39	4	5	1	5

A zömében nem hátrányos helyzetű tanulócsoportokat tantó pedagógusok inkább magukra vállalták a megoldás szerepet, közülük többen voltak azok, akik első helyre magukat tették, mint a többségében hátrányos helyzetű és a szociális háttér tekintetében heterogén tanulócsoportokat tanító kollégáik. Így a zömében nem hátrányos helyzetű tanulócsoportokat tantó pedagógusok átlagosan relatíve előrébb kerültek a rangsorban (azaz alacsonyabb pontszámot kaptak), mint a többiek – ezt ellensúlyozandó az oktatásirányítás pedig relatíve hátrébb sorolódott esetükben. (Relatíve, azaz a többiek értékeléséhez képest, de összességében a szereplők rangsorbeli helyzetén nem változtatott a tanulói összetétel.)

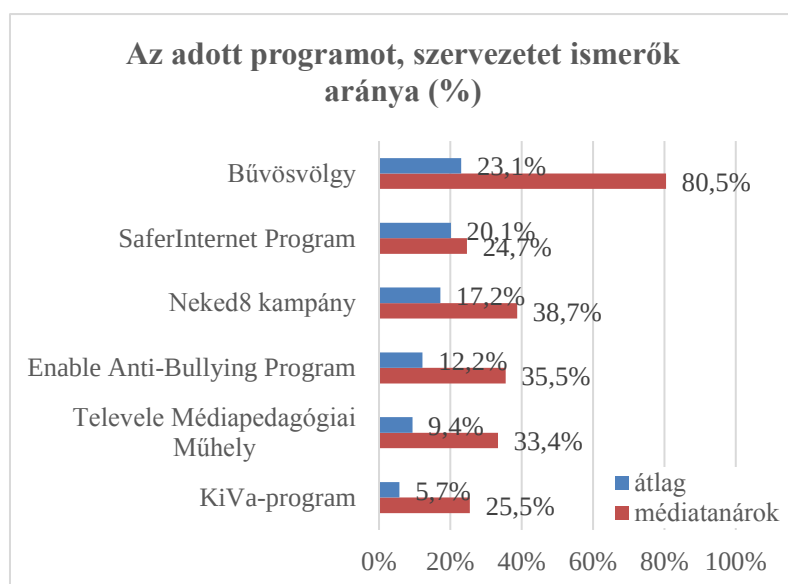
66. ábra



Megjegyzés: N=968; *szignifikáns eltérés csak a tanárok rangsorolásában van tanulói összetétel szerint

Vannak kifejezetten a digitális médiakörnyezet kihívásaival, illetve az internethasználat kockázataival foglalkozó szervezetek, programok iskolák, iskolások számára. Kíváncsiak voltunk, hogy a nevesebbeket hányan ismerik, illetve hányat ismernek közülük. A programok közül legtöbbször számára a Bűvösvölgy volt ismeretes, azonban még ezt a szervezetet is csupán a mintában szereplő pedagógusok kevesebb, mint negyede ismeri. Legkevesebben a KiVa-programról hallottak. A megkérdezettek 54,6%-a egyik szervezetet vagy programot sem ismeri, közel ötödük egyet jelölt meg, és mindössze 3 fő volt, aki mind a hat felsorolt programot, szervezetet ismerte (közülük egy médiatanár). A médiatanárok közül a SaferInternet Programot leszámítva mindegyiket jóval többen ismerik az átlagnál (p -értékek=0,000), a Bűvösvölgyet 80%-uk. A médiatanárok átlagosan 2,38 darab programot vagy szervezetet ismernek (vö. nem médiatanárok átlaga=0,82) és csupán hárman vannak közülük, akik egyikről sem hallottak még.

67. ábra



Megjegyzések: $N_1=1017$ (átlag); $N_2=37$ (médiatanárok)

29. táblázat

Hányat ismer	fő (ebből médiás)	arány
0	557 (3)	54,6%
1	222 (9)	21,7%
2	120 (8)	11,7%
3	77 (11)	7,6%
4	28 (2)	2,8%
5	14 (3)	1,3%
6	3 (1)	0,3%
Összesen	1020 (37)	100,0%

Összes pedagógus között

A kérdőív utolsó blokkja kimondottan a biztonságos internethasználatról szólt. Első körben a diákok, illetve a pedagógusok saját internethasználatából adódó kockázatokra kérdeztünk rá, félig zárt formában a pilotkutatásban beérkező válaszok alapján, de teret hagyva más véleményeknek, új nézőpontoknak is.

A pedagógusok 14 felsorolt válaszlehetőség közül választhattak ki maximum három darabot mind saját magukra, mind a diákokra nézve (ugyanabból a 14 opcióból választhattak mindkét esetben). Összesítve az összes választ azt kaptuk, hogy a diákok esetében legtöbbször a függőség veszélyét jelölték meg, majd a kontrollálatlanságot és az adatvédelmi problémákat, a negyedik leggyakoribb kockázat a valóság érzékelésének torzulása, az ötödik pedig a megtévesztő vagy káros tartalmakkal való találkozás volt. Sokaknál szerepelt még a felszínesség, valamint a zaklatás és az elmagányosodás.

A pedagógusok saját internethasználatukkal kapcsolatban szintén az adatvédelmi problémákat jelölték meg a legsúlyosabb kockázatként, bár sokkal nagyobb arányban, mint a diákok esetében. Ezt követi a mozgásszegény életmód és az időpazarlás, majd, 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, még hozzá első helyen, másfelől a megtévesztő vagy káros tartalmakkal való találkozás esetén.

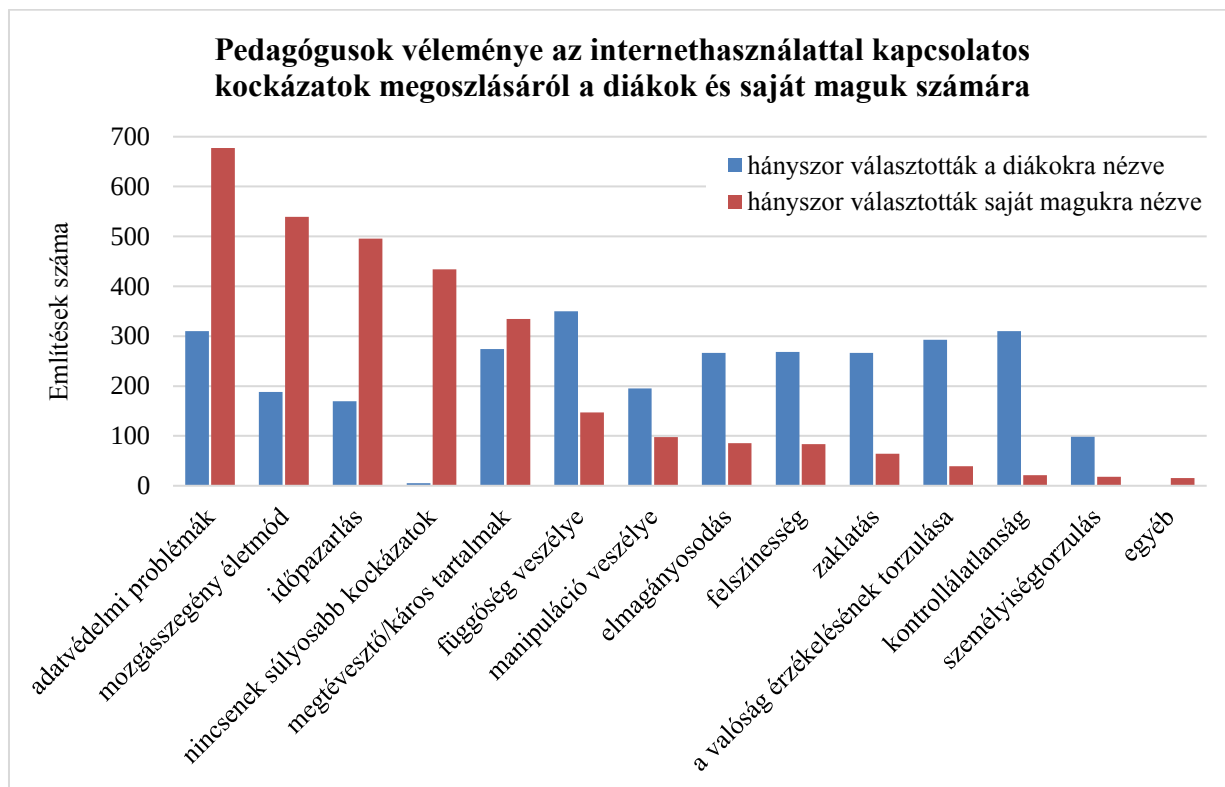
Ezzel ellentétben a függőség és az időpazarlás éppen ellentétesen viselkedik, miközben ugyanazt a jelenséget ragadják meg, csak kissé másként: a pedagógusok az időpazarlást magukra nézve látják inkább kockázatnak, míg a diák esetében a függőséget jelölték meg többen. A többváltozós elemzésből kimutatható,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

Ugyanakkor a fókuszcsoportos beszélgetésekből az rajzolódott ki, hogy pedagógusok a diákok online használati gyakorlatát illetően is az időtényezőt emelték ki a függőség helyett vagy azzal együtt. Nagyon sok kockázatot tudtak felsorolni (itt nyílt kérdésként szerepelt ez a kérdés), de talán a leggyakrabban emlegetett probléma az időfelhasználás volt, vagyis, hogy túl sok idő megy el ezzel és nem marad idő más értelmesebb tevékenységre, mint például a tanulásra. A miskolci tanárfókuszon is jelentős veszélyként említették a résztvevők az idő és a fáradtság kérdését, de ezzel összefüggésben jelentősnek tartják az újmédia identitásfejlődésre gyakorolt hatását is:

„rengeteg idejüket elveszi, és nincs idejük semmire”; „fél attól, hogy a lemarad, a kortársak többet tudnak mint ő, és ez egyfajta kirekesztettséghez vezethet hogy ő nem tart lépést”; „nagyon fáradtak, nem kapcsolja ki az okostelefont, hajnali 2-3-kor, és aludna már, csak pittyeg és fölkel, és jön a dopamin löket, és akkor már nem alszik el”.

Érdekes, hogy a zárt kérdéseknél ez átalakul és inkább a függőség alakjában jelenik a probléma. Kérdezéstechnikai szempontból is érdekes, hogy ha választható opciók vannak, akkor a függőség hamarabb előtérbe kerül, míg egy hosszabb – fókuszcsoportos – beszélgetés során, ahol komplexebben jártuk körül a kérdést az jött elő, hogy a pedagógusok számára a tanítás miatt probléma az időpazarlás, a tanári gyakorlatuk szempontjából tekintettek erre problémaként, nem pedig a gyerek szempontjából (ami már a függőséghez áll közelebb).

68. ábra



Megjegyzés: N=1017

A tanulók összetétele a diákok kockázatának megítélésében mutat eltérést, a pedagógusok saját kockázataikat tekintve hasonló válaszokat adtak minden összetételtípusban, egyet kivéve: a manipulációt többen említették azok, akik zömében hátrányos helyzetű tanulócsoportokat tanítanak (p -érték=0,055). A diákok esetében az alábbi eltérések mutatkoztak:

- zaklatást leginkább a zömében nem hátrányos helyzetűeket tanítók érzékelik kockázatnak (p -érték=0,016)
- az időpazarlást leginkább a zömében nem hátrányos helyzetűeket tanítók érzékelik kockázatnak (p -érték=0,053) – míg a függőséget egyformán érzékelik a különböző háttérű tanulókat tanító pedagógusok
- személyiségtorzulást leginkább a zömében hátrányos helyzetűeket tanítók érzékelik kockázatnak (p -érték=0,000)
- a kontrollátlanságot a heterogén összetételű tanulócsoportokat tanítók érzékelik kockázatnak (p -érték=0,027)

A nemek közötti különbség a következőképp alakul. A nők jobban észlelik diák elmagányosodását, a diák kontrollátlanságát és a saját adatvédelmüket. Míg a férfiak a saját kontrollátlanságukat, a saját manipulálhatóságukat és a személyiségtorzulást említették többször. A többi jelenségnél nem volt szignifikáns az eltérés.

Iskolatípusra vetítve az alábbiak szerint érzékelik a pedagógusok a különböző kockázatokat:

Diák kockázatok (zárójelben ahol nagyobb mértékben jelölték):

- függőség (alapfok)
- kontrollátlanság (alapfok)
- káros tartalom (alapfok)
- felszínesség (szakképzés)
- személyiségtorzulás (szakképzés)
- időpazarlás (gimnázium)
- zaklatás (gimnázium)

Saját kockázatok (zárójelben ahol nagyobb mértékben jelölték):

- függőség (gimnázium)

A pedagógusok életkora alapján a következő kép rajzolódik ki:

Diák kockázatok (zárójelben akik nagyobb mértékben jelölték):

- felszínesség (40 év alattiak)
- zaklatás (40 év alattiak)
- függőség (40-50 közöttiek)
- kontrollátlanság (50 év fölöttiek)
- manipuláció (50 év fölöttiek)
- káros tartalom (50 év fölöttiek)
- mozgásszegény életmód (50 év fölöttiek)

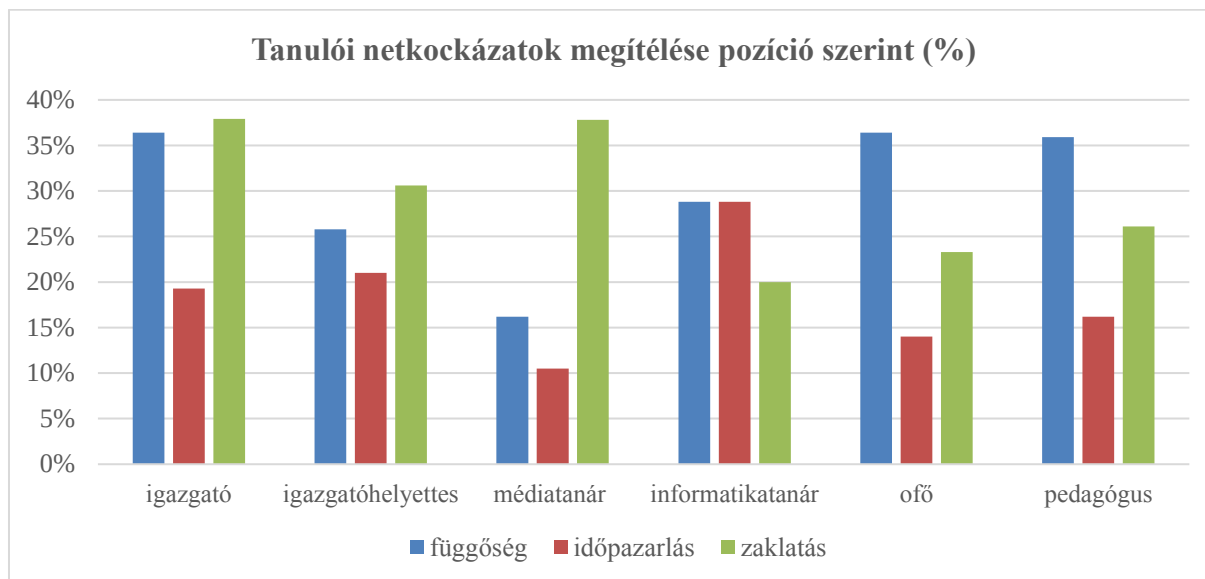
Saját kockázatok (zárójelben akik nagyobb mértékben jelölték):

- felszínesség (40 év alattiak)
- időpazarlás (40 év alattiak)
- kontrollátlanság (40 év alattiak)
- káros tartalom (50 év felettiek)
- mozgásszegény életmód (50 év fölöttiek)
- nincs kockázat (50 év fölöttiek)

Pozíció szerint főként a média és informatika tanárok közötti különbségek és hasonlóságok kitapinthatósága a legérdekesebb – különösen annak tükrében, hogy miként azt korábban láttuk, a pedagógusok szerint az informatika és médiaoktatás feladata leginkább az internethasználatból adódó kockázatok csökkentése.

A diákokra vonatkozó kockázatok közül a zaklatás, az időpazarlás (és a függőség) esetében tapasztalunk szignifikáns eltéréseket pozíció szerint. A zaklatást legnagyobb arányban a médiatanárok és az igazgatók jelölték meg, míg legkevésbé az informatika tanárok észlelték. A függőséget legkisebb mértékben a médiatanárok gondolják kockázatnak és ők azok, akik az internethasználatra sem időpazarlásként tekintenek. Szemben az informatikaoktatókkal, akiknél mindkettő, a függőség és az időpazarlás is hangsúlyosabban megjelenik a kockázatok között, hasonló súllyal.

69. ábra

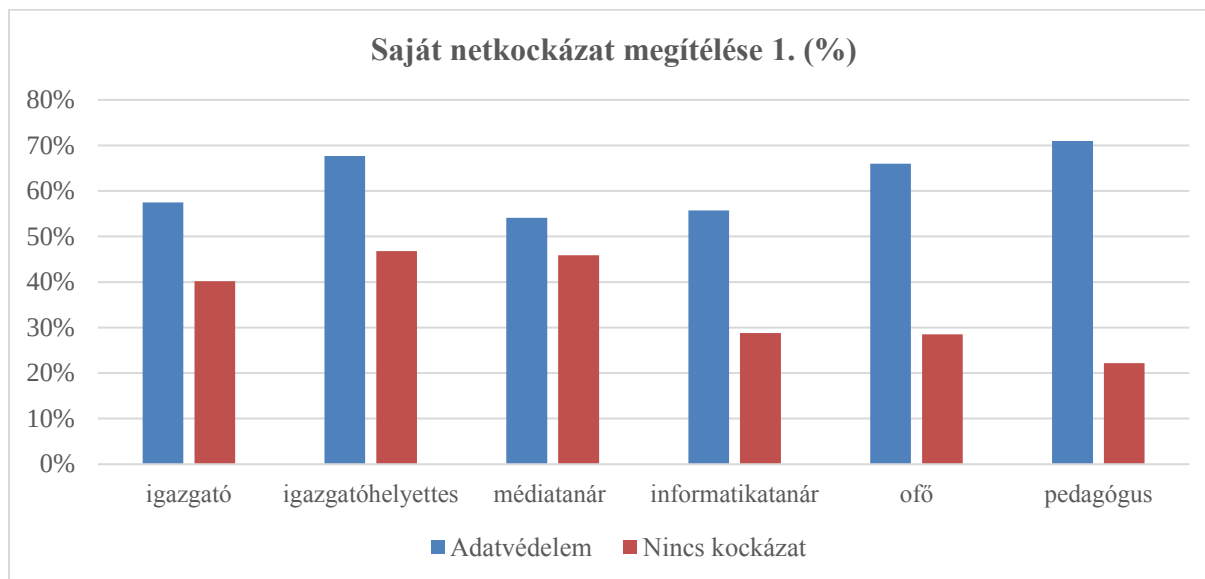


Megjegyzés: N=1020

A pedagógusok saját kockázatainak megítélése több esetben is függ pozíciójuktól. A legmagabiztosabb csoportok közé tartoznak a médiatanárok, az igazgatók és a helyettesek, ők gondolják legnagyobb arányban, hogy nincs kockázat. Érdekes az informatikatanárok és médiaoktatók közötti különbség, előbbieik jóval kisebb aránya gondolja úgy, hogy nincs kockázat magára nézve. Az adatvédelmi aggályokat említették a legtöbbször a pedagógusok általában. E tekintetben hasonlóan vélekednek a média- és informatikaoktatók, ők a többiekhez képest kevesebbszer jelölték ezt kockázatnak.

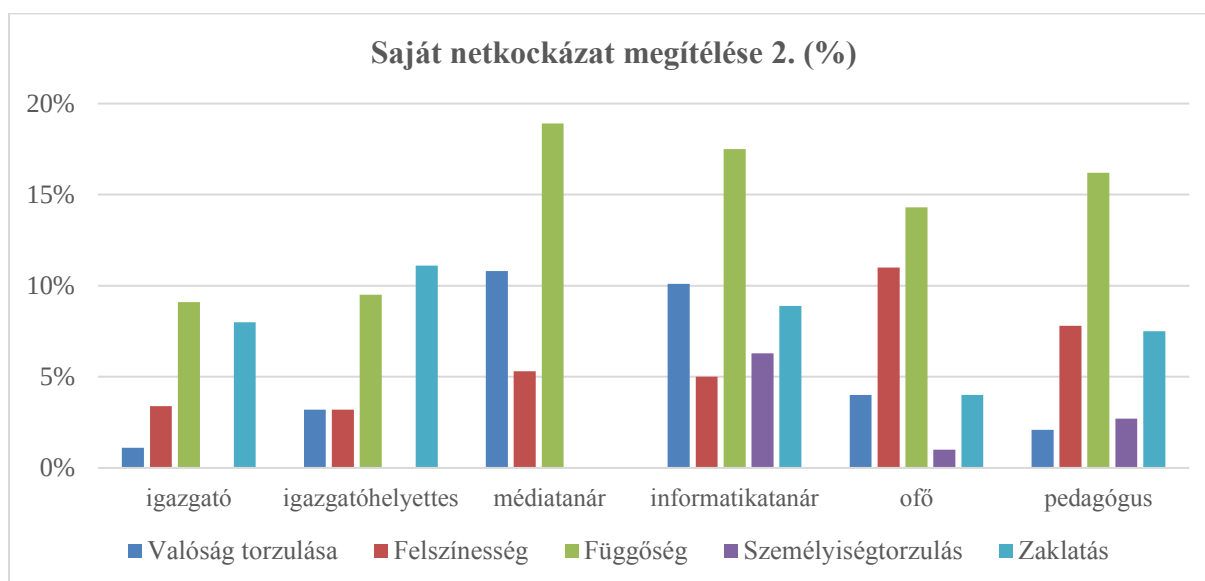
Sokatmondó továbbá, hogy a médiatanárok magukra nézve kevesebb kockázatot jelöltek meg, mint az informatikatanárok, kimaradt náluk a személyiségtorzulás és a zaklatás, amelyek a kockázatok közül a személyes/lelki tényezőkkel összefüggésben álló jelenségek. Ez is a médiatanárok magabiztosságát támasztja alá, ugyanis nem arról van szó, hogy ne ismernék ezeket a kockázatokat – lásd a diákoknál felsorolták, de a fókuszok is megerősítik ezt a hipotézist –, hanem sokkal inkább fel vannak vértézve a kivédésükkel szemben a többi pedagógushoz, de különösen az informatikatanárokhoz képest. Mindazonáltal amiben hasonlít ez a két pedagóguscsoport az a valóság torzulása, a függőség és a felszínesség észlelése.

70. ábra



Megjegyzés: N=1020; az adatvédelmet és a „nincs kockázat”-ot említették a legtöbben.

71. ábra



Megjegyzés: N=1020; ezeket a kockázatokat már jóval kevesebben jelölték meg az előző ábrán szereplőkhöz képest (lásd függőleges tengelyen szereplő arányok).

Az internethasználat kockázatainak megítélése mind a tanulókra, mind saját magukra nézve néhány téren szignifikánsan eltér a különböző pedagógiai aktivitásokat végző tanárok közt. Jellemzően 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 lelki tényezőket értékelik magasabbra, mint a kontrollálatlanság, vagy a személyiségtorzulás kockázatát. 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 a függőség és az időpazarlás kockázatát jóval kisebbre becsülik, ami talán azt mutatja, hogy a tudatos médiafogyasztással mindkét kockázat kellőképpen kezelhető.

A kockázatok azonosítása után arról kérdeztük a pedagógusokat, hogy mire lenne szükségük ahhoz, hogy tanárként jobban tudják segíteni a diákok biztonságos internethasználatát. Megadtunk tizennégy lehetőséget a pilotkutatás eredményei alapján, ebből választhattak maximum ötöt. Legtöbben, a válaszadók közel fele, a szülői együttműködést választották, második helyen (43,4%) az információ, tájékoztatás (pl. előadások, honlap, ismeretterjesztés) jelent meg, míg harmadik legtöbbször (36,6%) a kollégák közötti együttműködést, pedagógusok közötti esetmegbeszélést jelölték meg. A pedagógusok nem akarják saját szerepüket kevésbé fontosnak feltüntetni, csupán néhányan válaszolták, hogy nincs szükségük segítségre, mert rábízzák a megoldást a szakemberekre, vagy, hogy nem az ő dolguk ezt megoldani.

Mire lenne szüksége ahhoz, hogy tanárként jobban tudja segíteni a diákok biztonságos internethasználatát? (Többet is választhat, de maximum ötöt.)

30. táblázat

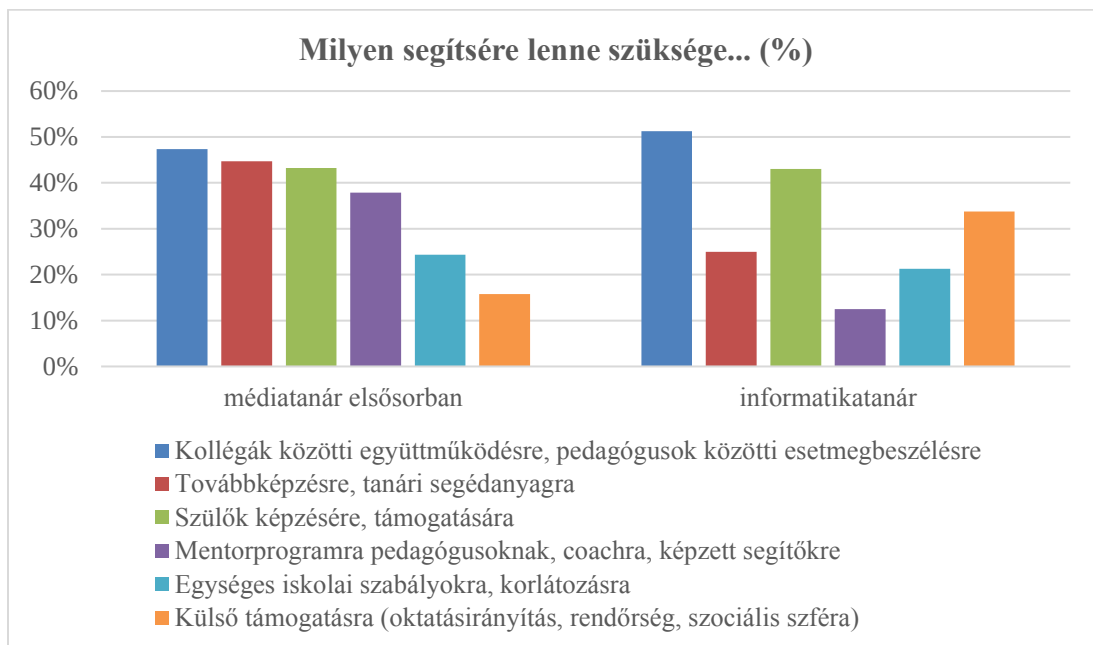
		mindenki			ebből: igazgató			médiatanár	
Segítség	N	hány százalék választotta	Szórás	N	hány százalék választotta	p-érték	N	hány százalék választotta	p-érték
Szülői együttműködésre.	1017	49,6%	0,50	99	52,3%	0,569	37	34,5%*	0,061
Információra, tájékoztatásra (pl. előadások, honlap, ismeretterjesztés).	1017	43,4%	0,50	99	40,6%	0,552	37	42,6%	0,923
Kollégák közötti együttműködésre, pedagógusok közötti esetmegbeszélésre.	1017	36,6%	0,48	99	45,8%*	0,046	37	47,1%	0,176
Több és jobb eszközre, szűrőprogramra.	1017	34,2%	0,47	99	37,0%	0,535	37	36,1%	0,805
Több időre az osztályfőnöki órán és egyéb tanórákon, több ilyen célra szánt tanórára.	1017	32,8%	0,47	99	37,9%	0,251	37	38,7%	0,433
Egységes iskolai szabályokra, korlátozásra.	1017	31,9%	0,47	99	30,5%	0,762	37	23,7%	0,277
Szülők képzésére, támogatására.	1017	30,5%	0,46	99	38,6%*	0,068	37	43,9%*	0,071
Továbbképzésre, tanári segédanyagra.	1017	27,7%	0,45	99	30,2%	0,557	37	44,8%*	0,018
Külső támogatásra (oktatásirányítás, rendőrség, szociális szféra).	1017	27,7%	0,45	99	38,8%*	0,010	37	15,1%*	0,081
Kortárs mentorokra.	1017	22,4%	0,42	99	19,4%	0,456	37	17,2%	0,446
Mentorprogramra pedagógusoknak, coachra, képzett segítőkire.	1017	19,0%	0,39	99	18,4%	0,874	37	38,3%*	0,002
Nem tudom.	1017	1,8%	0,13	99	0,2%	0,197	37	0,0%	0,399
Nincs semmire szükségem, mert vannak erre szakemberek az iskolában, illetve meg tudom oldani.	1017	1,6%	0,13	99	0,8%	0,520	37	0,0%	0,428
Nem az én dolgom megoldani.	1017	1,6%	0,12	99	0,0%	0,186	37	1,4%	0,934
Átlagosan hány darabot jelöltek meg	1017	3,6	1,23	99	3,9	0,010	37	3,8	0,230

A legérdekesebb különbségek itt is pedagógusok pozíciójának mentén alakultak ki, további árnyalatok fedezhetők fel a médiatanárok és informatikaoktatók profiljaiban. A következőkben csak a pozíció tekintetében szignifikáns eltérést mutató opciókat mutatjuk be.

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 megkínázzák az ő aktívabb részvételüket, így továbbképzést, tanári segédanyagot és pedagógusoknak szóló mentorprogramot, coachingot. Mindezek a különbségek felvetik a kérdést, hogy a kollégák közötti együttműködés alatt – amely többlet erőforrást kíván a pedagógusoktól – ugyanazt értik-e a médiatanárok és az informatikát tanítók. Ezt igyekeztünk a kérdőív más olyan kérdéseivel összevetve ellenőrizni, amelyek – bizonyos korlátok között – az együttműködési készséget ragadhatják meg. Ilyenek voltak, hogy kiscsoportos munkamódszert alkalmaz, projektfeladatot ad, a diákokkal és szülőkkel elektronikus úton kommunikál. Ezen néhány tétel alapján elmondható, hogy jogosan merül fel a kétely, miszerint az informatikatanárok számára a kollégák közötti együttműködés kevésbé jelentheti, hogy abba ők is „többet beletennének”. Ugyanis miközben magasabb erre az igényük a médiatanárokhoz képest, addig kisebb arányban élnek a fent említett együttműködést kívánó módszerekkel tanóráikon. (Természetesen ez ilyen formában csak egy közelítés, de a kérdés érdemes a további vizsgálódásra.)

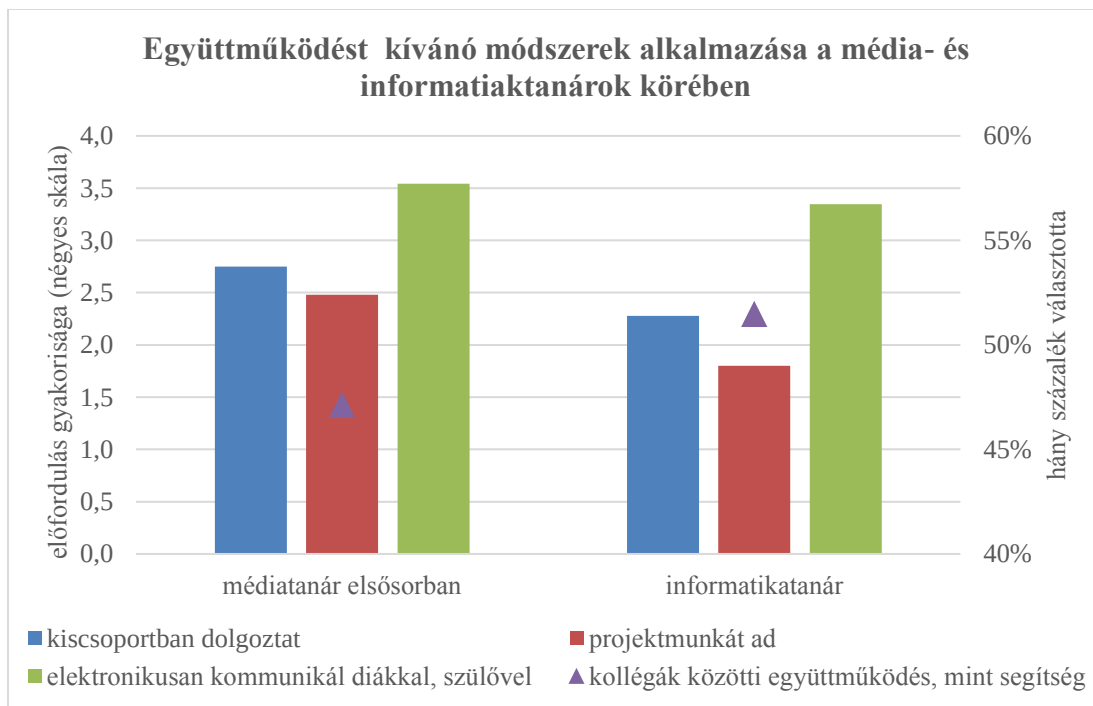
Ebből a szempontból különösen érdekes, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések során arra is tisztán fény derült, hogy ez a két csoport, a média- és informatikatanárok nem kommunikálnak egymással, legtöbbször az órakeret/idő hiánya miatt. A szakpolitikai lépések tervezésekor tehát érdemes lehet kiaknázni az informatika oktatók és a médiatanárok együttműködésre vonatkozó igényeit, illetve összekötni ezt az informatikatanárok médiatudatosságának fejlesztésével (lásd előző kérdésben kirajzolódott különbségek, 73. ábra.).

72. ábra



Megjegyzés: médiatanárok: $N_1=37$, informatikatanárok: $N_2=80$

73. ábra



Megjegyzés: médiatanárok: $N_1=37$, informatikatanárok: $N_2=80$

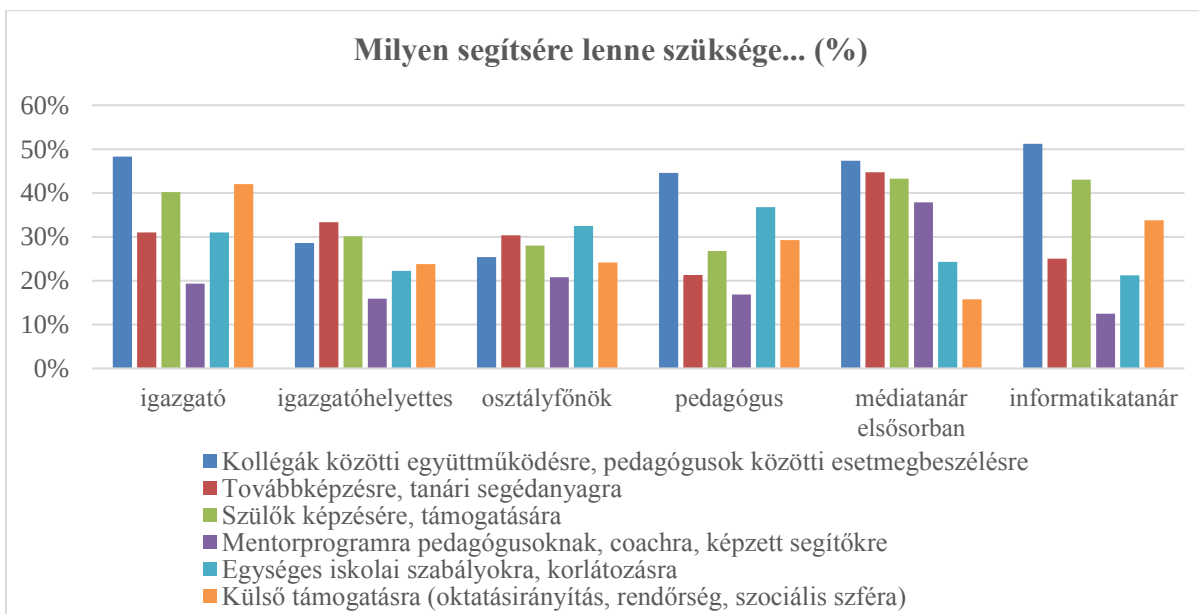
A pedagógusok válaszait pozíció szerint összehasonlítva kibontakozik még néhány figyelemreméltó eltérés. Ilyen például, hogy az igazgatók esetében a kollégák közötti együttműködésnek nagyobb fontosságot tulajdonítanak – jóval többet, mint a helyettesek és az osztályfőnökök, akik számára ez nem jelentene előnyt. Továbbá az intézményvezetők voltak azok, akik a külső támogatást a legnagyobb arányban jelölték, így számukra fontos lehet, hogy az oktatásirányítás vagy más szféra (rendőrség, szociális) felől is érkezzen input az internethasználat kockázatainak hatékonyabb kezeléséhez.

A szabályok főként a beosztott pedagógusokat segítenék. Továbbá általában az általános iskolában tanító pedagógusokat, ami adódhat életkori sajátosságokból, valamint a szakképzésben és a zömében hátrányos helyzetűeket tanítóknál, ahol az iskolai környezet dominálhat. A zömében hátrányos helyzetű diákokat tanító intézmények vezetői (igazgatók és helyettesek) is inkább támaszkodnának a szabályokra. Akik a szabályozást itt megjelölték, mint segítség, azok az internet iskolai használata esetében is inkább a szabályozást preferálták a többi lehetőséggel szemben.

Érdekes, hogy az igazgatóhelyettesek közül választották legtöbben (52%-uk) azt, hogy több időre lenne szükség az osztályfőnöki órán és egyéb tanórákon vagy több ilyen célra szánt tanóra kellene – feltehetően ők a pozíciójukból fakadóan jobban átlátják az órarendeket, tantárgyi struktúrákat. Ezzel szemben az osztályfőnökök csupán 35%-a jelölte meg a több időt.

Mire lenne szüksége ahhoz, hogy tanárként jobban tudja segíteni a diákok biztonságos internethasználatát? (Többet is választhat, de maximum ötöt.)

74. ábra



Megjegyzés: N=1020

4.2. AZ INTERNETHASZNÁLAT KOCKÁZATAINAK MEGJELENÉSI FORMÁI ÉS KEZELÉSE

A következőkben hét darab konkrét jelenséggel foglalkozunk, amely az internetbiztonság témakörébe tartozik. Arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok találkoztak-e az adott jelenséggel, ha igen, mennyire oldódott meg, illetve, hogy általában véve a tanárokon kívül kinek a feladata elsősorban a jelenség okozta probléma orvoslása.

Jelenségek:

1. Digitális függőségek (játékfüggőség, képernyőfüggőség, likefüggőség)
2. Online zaklatás (cyberbullying)
3. Online terjesztett, manipulációs céllal közölt dezinformációk, álhírek, áltudományos információk valós tényként való értelmezése
4. Online testképzavar (a médiában látható ikonokkal való túlzott azonosulásvágyból és az önértékelés zavaraiából fakadó, kóros tünetekkel együttjáró kórkép)
5. Online gyűlöletbeszéd, radikalizáció
6. Identitászavar (az online identitással kapcsolatos személyiségzavar)
7. Véleménybuborék okozta egyoldalú világkép

Találkozott-e vele?

A válaszadók átlagosan a felsorolt jelenségek kevesebb, mint felével találkoztak már (2,7 darab), az igazgatók e tekintetben nem térnek el a többiektől, ellenben a médiatanárok feltehetően jobban felismerik vagy azonosítják az ilyen típusú problémákat, ugyanis körükben a jelenségek több, mint fele (4,0 darab) ismeretes volt tanári praxisukból. Legtöbbször a digitális függőségekkel találkoztak, a kitöltők közel fele pedig az online zaklatást is megjelölte, hasonlóan az álhírekhez. Legkevésbé az identitászavarral és a véleménybuborékkal találkoztak a pedagógusok, kevesebb, mint negyedük jelölte meg ezeket a jelenségeket – ez utóbbival feltehetően lényegében csak a médiatanárok vannak tisztában. Az online testképzavarral és gyűlöletbeszéddel nagyjából a pedagógusok harmada találkozott eddigi pályafutása során.

A férfiak általában több jelenséget jelöltek meg, mint a nők, a jelenségeket egyesével nézve is elmondható, hogy az online zaklatást és a testképzavart leszámítva – ezekben nem volt szignifikáns eltérés a nemek között –, minden problémát nagyobb arányban jelöltek meg a férfi pedagógusok.

Kor szerint tekintve a 40 év alattiak többször jelezték, hogy szembekerültek már a véleménybuborék jelenségével, ez kimondottan középfokon igaz (az általános iskolában tanító pedagógusoknál eltűnik a kor jelentősége). Ebben feltehetően szerepet játszhat, hogy a középfokon tanító fiatalabb pedagógusok jobban ismerik a Facebookot és annak logikáját (kimondottan arra épít az algoritmus, hogy az ismerősök által kedvelt híreket, véleményeket, eseményeket mutassa),

mint az idősebb korosztály. Megjegyzendő, hogy a médiatanárok kortól függetlenül ismerik a véleménybuborék jelenségét.

Pozíció szerint az online zaklatás, a testképzavar és a véleménybuborék került inkább előtérbe bizonyos csoportok számára, nevezetesen az online zaklatás a médiatanárok és az igazgatók számára, a véleménybuborék és a testképzavar pedig a médiatanárok számára. Utóbbi kettő speciálisabb, kevésbé nyilvánvaló jelenség, így a média működésével tisztában lévő médiatanárok ezeket jobban felismerhetik a többi pedagógushoz képest. Továbbá, amennyiben a pozíciókat nem a szokásos hat típusba soroljuk, hanem kétfelé bontjuk, akkor még jobban kirajzolódik, hogy a médiatanárok közül szignifikánsan többen találkoztak már a digitális függőségekkel, valamint az identitászavarral is a többi pedagógushoz képest.

Találkozott már tanári/iskolai praxisában az alábbi jelenségekkel, és ha igen mennyire megnyugtatóan oldódtak meg ezek a problémák?

31. táblázat

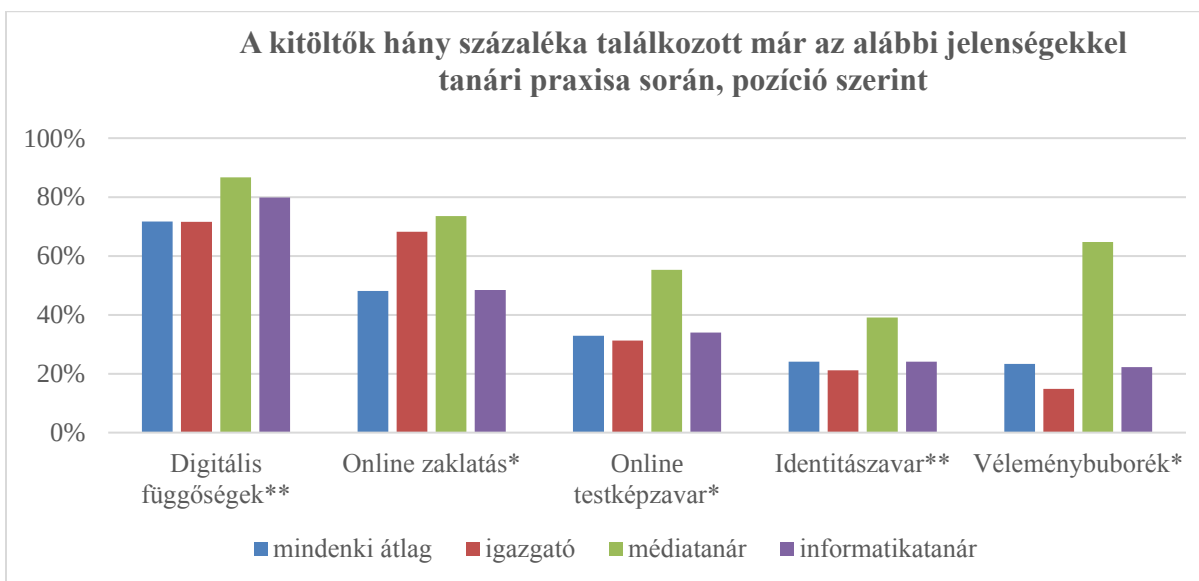
	mindenki			ebből: igazgató		médiatanár		informatikatanár		
Jelenség	N	találkozott vele	Szórás	N	talál- kozott vele	N	talál- kozott vele	N	találkozott vele	p-érték
Digitális függőségek**	1020	71,72%	0,45	87	71,58%	37	86,69%	80	79,89%	0,152
Online zaklatás*	1020	48,11%	0,45	87	68,25%	37	73,55%	80	48,42%	0,000
Online terjesztett, dezinformációk, álhírek	1020	46,38%	0,50	87	51,84%	37	59,42%	80	54,11%	0,123
Online testképzavar*	1020	32,88%	0,42	87	31,22%	37	55,27%	80	33,95%	0,063
Online gyűlöletbeszéd, radikalizáció	1020	27,54%	0,50	87	23,45%	37	22,77%	80	31,84%	0,746
Identitászavar**	1020	24,11%	0,43	87	21,12%	37	39,10%	80	24,13%	0,364
Véleménybuborék*	1020	23,33%	0,47	87	14,81%	37	64,77%	80	22,20%	0,000
Átlagosan hányval találkozott	1020	2,74	1,99	87	2,86	37	4,02*	80	2,95	0,002
A legtöbben hányval találkoztak (módsz)	1020	2	-	87	2	37	5	80	2	-

*Megjegyzés₁: 10%-os szignifikancia szinten eltérnek

**Megjegyzés₂: A pozíciókategóriákat nem hatfelé, hanem csak kétfelé bontva, a médiatanárok szignifikánsan többen találkoztak már a digitális függőségekkel, valamint az identitászavarral a többi pedagógushoz képest.

Jól láthatóan az informatikatanárhoz kevésbé jutnak ezek a problémák. Így hiába várják általánosságban a pedagógusok leginkább az informatikaoktatástól, hogy csökkentse az internethasználattal kapcsolatos kockázatokat, ha a konkrét problémák szintjén az informatikaoktatóhoz kevésbé jutnak el ezek az esetek. Itt érdemes visszatekinteni a pedagógusok facilitátor szerepének alakulására. Korábban már láttuk, hogy ez a szerep kevésbé jellemző az informatikatanároknak. Ez pedig összefüggésben lehet azzal, hogy nem jutnak el hozzájuk a diákok konkrét problémái, hiszen ahhoz nagyobb szükség van a gyerekek megismerésére, bevonására, a személyiségfejlődésük figyelemmel kísérésére, az érzelmekre, motivációra való hatásra – amely jellemzők többnyire a facilitátor szerepben összpontosulnak.

75. ábra



Megjegyzés₁: N=1020, ebből igazgató: 87 fő, médiatanár: 37 fő, informatikatanár 80 fő.

**Megjegyzés₂: A pozíciókategóriákat nem hatfelé, hanem csak kétfelé bontva, a médiatanárok szignifikánsan többen találkoztak már a digitális függőségekkel, valamint az identitászavarral a többi pedagógushoz képest.

Figyelemreméltó, hogy a szakképzésben átlagosan több jelenséggel talákoztak már az ott tanító pedagógusok az általános iskolákhoz és a gimnáziumokhoz képest. Egyesével szemlélve a problémákat sem változik ez a mintázat. Ugyanakkor, az online zaklatás esetében különösen kiemelkedik az általános iskolák (45,8%) és gimnáziumok (45,8%) közül a szakképzés (57,5% találkozott vele). A többi esetében a szakképzést szorosabban követi a gimnázium, míg az általános iskolákban tanítók észlelik legkevésbé különböző jelenségeket. Szomorú képet fest le, hogy miközben a szakképzésben tanítók érzékelik a legtöbbször ezeket a problémákat, éppen ők tartották legkevésbé fontosnak foglalkozni általában véve az internethasználat kockázatainak csökkentésével bármely óra keretében a többi iskolatípus pedagógusaihoz képest (lásd fejezet eleje).

A diákok összetételét illetően egyedül az online zaklatás esetében válnak ki a heterogén csoportokat tanító pedagógusok, ők többször találkoztak ezzel a jelenséggel – különösen az általános iskolában.

Mennyire oldódott meg?

Azok körében, akik találkoztak már az egyes jelenségekkel rákérdeztünk, hogy azok mennyire oldódtak meg. Legkevésbé megoldott jelenség a digitális függőség, 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 véleménybuborék problémája. A véleménybuborék esetében fontos visszautalni arra, hogy ezt a jelenséget valójában csak a médiatanárok ismerték fel. A kérdőív válaszai alapján úgy tűnik legjobban az online zaklatást tudták kezelni az iskolában. Ugyanakkor a fókuszcsoportos beszélgetések tanulságai alapján éppen ezek a legnehezebben megoldhatók, erre még visszatérünk.

Iskolatípusonként nem volt különösebb eltérés a tekintetben, hogy mennyire oldódtak meg az egyes problémák, egyedül az identitászavar volt az a jelenség, amelyet a szakképzés kevésbé megnyugtatóan kezelni. Egyébként a tanulói összetétel is csak az identitászavar esetében mutatott eltérést, legkevésbé a zömében hátrányos helyzetű csoportokat tanítók szerint oldódott meg ez a probléma, míg leginkább a heterogén összetételű csoportok pedagógusai szerint.

Pozíciójuk alapján az intézményvezetők jobbnak ítélték meg az online zaklatással, a gyűlöletbeszéddel és a testképzavarral kapcsolatos problémák megoldódását; a többi esetén nem volt szignifikáns különbség a pedagógusok hat kategóriája között.

A fiatalabb pedagógusok a gyűlöletbeszédhez kötődő problémákat látták jobban megoldottnak idősebb kollégáikhoz képest, a többi esetben nem volt eltérés a korosztályok értékelésében.

A fókuszon elhangzottak és a pilotkutatás alapján amivel jól láthatóan jóval kevésbé tudnak mit kezdeni, az a zaklatás és függőség problémái. Ezek azok a témák, amelyek tabusítódnak és általában a fókuszokon is többszöri rákérdezéssel lehetett csak kivenni erről információt. Érdekes módon a községi szakképző intézménynél végzett személyes kérdőíves kutatás során csak egy pedagógus hozta fel egy zaklatás miatt öngyilkos tanuló esetét, a többi tanár ezt meg sem említette.

A miskolci tanárfókuszon érdekes beszélgetés bontakozott ki a **cyberbullying** kapcsán, ami a beszélgetés során egyáltalán nem merült fel, és még a veszélyekre való rákérdezés kapcsán sem került felszínre. Első körben a beszélgetés során korábban is előkerült Kék Bálna jelenségről beszélnek a résztvevők, ami valóban ide kapcsolható (és azt mutatják be, hogy a gyerekek a *megélt problémát* nem hozták elő, az a tanárok elől rejtve maradt); külön rá kell kérdezni a *valós*, gyerekcsoportból kikerülő zaklatókra. A beszélgetés gyönyörűen mutatja be a zaklatás

tabusítódását: több résztvevő szerint is valószínűleg jelen lehet, de nem tudunk róla („nem tudom, hogy tudunk-e róla”); felvetik a határok kérdését: mi az, ami még barátkozás, s honnan kezdve zaklatás; illetve az áldozat szégyenérzésével indokolják az események titokban maradását. A beszélgetések során előjövő zaklatási problémák szinte soha nem oldódnak meg, kívül kerülnek az iskola falain és nem csatolódik vissza az információ.

„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)

Ahogy a médiatanárok fogalmaztak, a véleménybuborékot is jól lehet feldolgozni médiaórákon. Az álhír gyártás a legviccesebb feladatok egyike. De az online zaklatás és függőség nem a médiatanár feladata, az a segítő szakma és minden egyéb tanár feladata. A médiaóra abban tud kimerülni, hogy illusztrálja a zaklatást.

„Az nem esik le, hogy bármit felrakunk a netre, a véres csíkot húzom magam után. Meggondolatlanul tesznek fel dolgokat, és akkor lehet belőle zaklatás. A médialiteracy-be ez is beletartozik, bár én még nem próbáltam tanítani. A hiteles forráskeresésre viszont kőkeményen rámegegyek, amikor érvelő esszét kell írniuk. Tavaly körbeültünk, gépek, itt a tétel, próbáld meg összegyűjteni a hiteles forrásokat. Tetszett is nekik és hasznos is, a felsőoktatásban különösen.”
(budapesti médiatanár, médiatagozatos gimnázium)

„A másik, hogy volt zaklatásos történet, a kislány elmondta és ki tudott jönni a letiltással a facebookon. A másik, mert ofő is vagyok, észrevettem, hogy kipécézték valakit és a halálba kergették. Ha vannak nyüzüge, gyengébb srácok. Én bevitettem az ofő órára a Hullám című filmet, és utána ez megszűnt. Nem direktben mondtam, hogy ezt azért nézzük meg, mert cikizitek Sanyit. Bejött. erre is lehet használni a filmnyelvet. Most már olyanok is jöttek az osztálykirándulásra, akik korábban nem jöttek. (budapesti médiatanár, médiatagozatos gimnázium)

Bár voltak ennél forradalmibb megközelítések is, miszerint az internet egy őserdő és a tanulóknak maguknak kell megtanulni benne mozogni. Mint ahogy azt is egyöntetűen vallják, hogy ezekre a pedagógiai helyzetekre nincsenek felkészítve a tanárok.

„Szerintem nincs veszély, az áram veszélyes. Ez egy új kultúra, tessék használni. Minden kultúrát használtak rosszra, tessék megtanulni, hogy kell használni. Ha te zaklatóvá válsz, tanuld meg, hogy a társadalom büntet, ha téged zaklatnak, tanuld meg, hogy kell védekezni. Engem is zaklatnak, vannak erőszakos diákjaim, mondom, ne küldjete több levelet. (budapesti médiatanár, médiatagozatos gimnázium)

A vidéki nem médiatanári fókuszokon jóval erőteljesebben előjöttek ezek a témák, köztük a pornográfia (ami a médiatanárokkal való beszélgetés során nem került elő). Érzékelhető, hogy a Budapest-vidék, illetve nem médiatanár-médiatanár tengelyen nagyon más közeggel és problémákkal szembesülnek az iskolák.

„Nagyon ritkán vannak ilyen beszélgetések, de talán a titoktartás miatt is és igazgatóhelyettesként nem tudok ilyen problémákról. Azért nálunk nincsenek súlyos problémák. Az előadások a netbiztonságról frontálisak voltak, nem volt utána nagy beszélgetés.” (budapesti médiatanár, gimnázium)

A pécsi médiatanszék munkatársai szerint az adatbiztonság, fake news, információ buborék, netikett fontossága: A netikett hiányának erős offline szocializációs hatása van. Kisgyermekkortól fel kellene hívni a figyelmet az online és offline beszéd mód közötti különbségekre.

Mennyire oldódott meg ez a probléma? Osztályozzon egy ötös skálán, ahol az 1, ha egyáltalán nem oldódott meg, 5, ha teljesen megoldódott!

32. táblázat

Jelenség	N	Átlag	Szórás	Medián	Módusz	Min.	Max.
Online zaklatás	491	3,86	0,98	4	4	1	5
Online terjesztett dezinformációk, álhírek	473	3,29	1,22	3	3	1	5
Online gyűlöletbeszéd, radikalizáció	281	3,22	1,12	3	3	1	5
Véleménybuborék	239	2,86	1,04	3	3	1	5
Identitászavar	246	2,76	1,13	3	3	1	5
Online testképzavar	336	2,73	1,12	3	3	1	5
Digitális függőségek	732	2,53	1,13	3	3	1	5

Összességében elmondható, hogy azokkal nem nagyon tudnak mit kezdeni a pedagógusok, amelyeknek lelki vonatkozása is van (függőség, zaklatás, identitászavar, testképzavar), ezek egy

részeivel ráadásul gyakran találkoznak, még sem tudják megoldani. Az informatikaoktatás és -tanár esete itt megint csak érdekes megvilágításba kerül, hiszen az általánosan megfogalmazott internetkockázatok csökkentésére ő lenne hivatott – saját bevallása szerint is –, miközben a személyiséget, érzelmeket érintő jelenségek számára is kockázatot jelentenek (pl. zaklatás, személyiségtorzulás felsorolása a saját nethasználati kockázatoknál), tehetetlenségbe ütközik. Ilyen szempontból nem jó, hogy a pedagógusok az informatikaoktatástól várják a megoldást, ehelyett szükség van a korábban említett facilitátor szerepben hordozott módszerekre, korszerű pedagógiai módszertanra, úgymint a diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztésére, erősítésére, személyiségfejlődésük figyelemmel kísérésére, a kiscsoportos foglalkozásokra, interaktivitásra, hogy a pedagógus jobban megismerhesse véleményüket. (Például a véleménybuborék jelenségét lényegében úgy lehet felismerni, ha a pedagógusok beszélgetnének a gyerekekkel vagy véleményalkotásra készítetik őket a tanórák során.)

Kinek a feladata a megoldás?

A felsorolt jelenségekkel kapcsolatban a probléma megoldásának felelőseit is kerestük általában véve a tanárokon kívül. A válaszopciók között a pilotkutatás eredményeit beépítve felsoroltunk potenciális szereplőket, illetve az egyéb kategóriát nyíltan hagytuk, ezt a nyílt részt a záró tanulmányban részletesebben is tárgyaljuk. A táblázat alapján látható, hogy általánosságban véve az előforduló problémák megoldása – úgy gondolják – elsősorban a szülők feladata lenne, őket az összes problémára nézve átlagosan a pedagógusok 60,3%-a említette. 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.

Másodsorban az iskolapszichológusokat jelölték legtöbbször (átlagosan 39,3%), az ő szerepüket főként az online identitással kapcsolatos személyiségzavar és az online testképzavar esetén gondolják fontosnak – ezek olyan problémák is, amely megoldásához kevésbé a pedagógia vagy a tudásátadás, esetleg az intézmény (igazgató) tud segítséget nyújtani.

A harmadik legfontosabb aktornak az osztályfőnökök bizonyultak, összességében átlagosan a kitöltők 30,8%-a választotta őket egy-egy probléma megoldásánál. Az álhírek, dezinformációk és az online gyűlöletbeszéd kezelésénél választották őket a legtöbben, de fontos szerepet tulajdonítanak nekik az online zaklatás és a véleménybuborék okozta egyoldalú világkép kialakulásának orvoslásában is.

Ezt követően megfigyelhető egy ugrás, a többi szereplőt átlagosan már kevesebb, mint az esetek ötödében jelölték meg. A tanulókat legtöbbször a digitális függőségek megoldásánál választották, mint megoldó személy. A médiatanároknak leginkább a dezinformációk, álhírek valós tényként

történő értelmezésének kezelésében tulajdonítanak nagy szerepet, illetve a véleménybuborék esetében is többen jelölték őket a többi problémához képest. Ez logikusnak tűnik, mivel ezen problémák forrása nagyrészt a média működési logikája. Az intézményvezetők az online gyűlöletbeszéd kezelésénél tűntek fel a leghangsúlyosabban, továbbá a dezinformációk és az online zaklatások okozta problémák megoldásában tartják fontosnak szerepüket a válaszadók. Feltehetően ezek a problémák azok, amelyekben egyszerre több egyén is érintett, így szükség lehet a szembesítésre, „békéltetésre” és ennek funkcióját az igazgató tudja legjobban ellátni. Legkevesebb említést az iskolai szociális munkások kapták (átlagosan 5,2%), legnagyobb számban a gyűlöletbeszéd és az online zaklatás esetében kerültek kiválasztásra.

Megfigyelhető, hogy míg az általánosan vett internethasználati kockázatok csökkentését az iskolán belül az informatika- és médiaoktatástól várják a pedagógusok, addig a konkrét jelenségek esetében már sokkal kisebb hangsúllyal jelenik meg a médiatanár, és helyette a szülők kerülnek előtérbe.

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.)

33. táblázat

Jelenségek /Szereplők:	Online zaklatás	Online gyűlöletbeszéd	Dezinformációk, álhírek,	Véleménybuborék	Digitális függőségek	Identitás-zavar	Online testkép-zavar	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%
Intézményvezető	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%

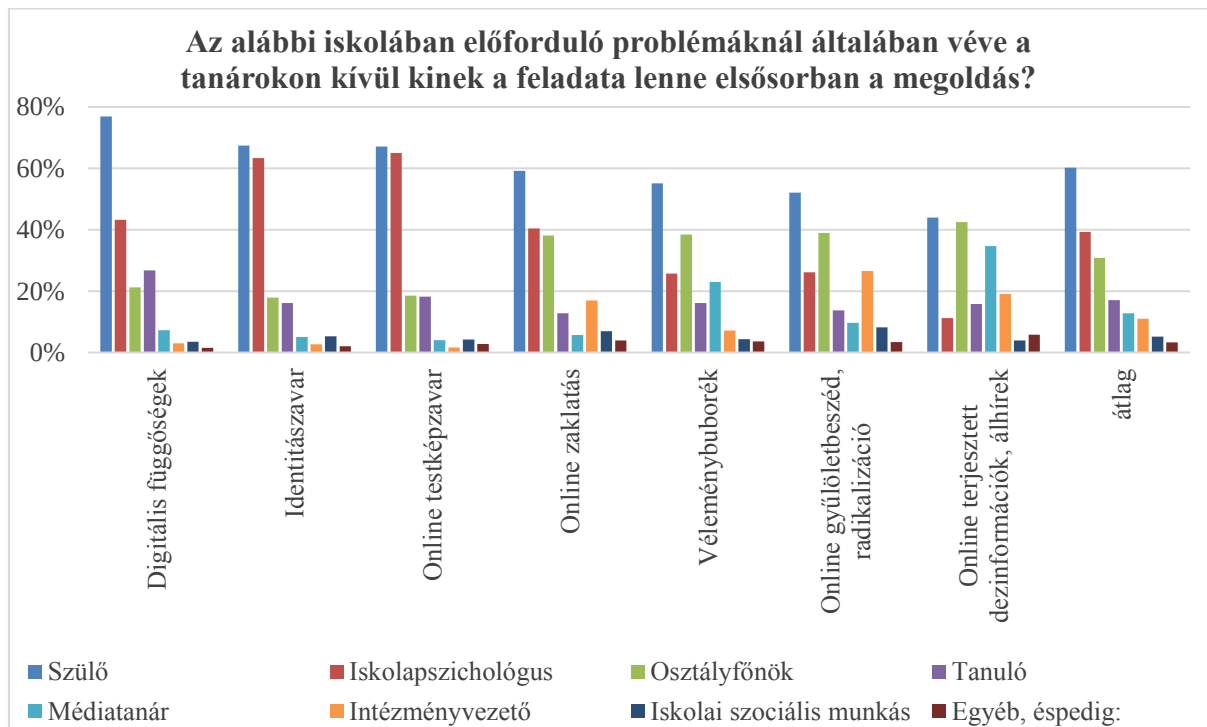
Megjegyzés: N=1020, a táblázatban azok arányát tüntettük fel, akik az adott szereplőt választották egy-egy problémánál. Mivel két szereplőt is választhattak, ezért az oszlopokban szereplő százalékok összege nagyobb 100%-nál. Szürkével jelöltük azokat a szereplőket, akik az adott oszlopban szereplő problémánál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

34. táblázat

TOP 3 sorrend	1. leggyakrabban említett	2. leggyakrabban említett	3. leggyakrabban említett
Online zaklatás (cyberbullying)	Szülő	Iskolapszichológus	Osztályfőnök
Online gyűlöletbeszéd, radikalizáció	Szülő	Osztályfőnök	Intézményvezető
Online terjesztett, manipulációs céllal közölt dezinformációk, álhírek, áltudományos információk valós tényként való értelmezése	Szülő	Osztályfőnök	Médiatanár
Véleménybuborék okozta egyoldalú világnézet	Szülő	Osztályfőnök	Iskolapszichológus
Digitális függőségek (játékfüggőség, képernyőfüggőség, likefüggőség)	Szülő	Iskolapszichológus	Tanuló
Identitászavar (az online identitással kapcsolatos személyiségzavar)	Szülő	Iskolapszichológus	Osztályfőnök
Online testképzavar (a médiában látható ikonokkal való túlzott azonosulásvágyból és az önértékelés zavaraiából fakadó, krónikus tünetekkel együttjáró kórkép)	Szülő	Iskolapszichológus	Osztályfőnök

Megjegyzés: N=1020

76. ábra



Megjegyzés: N=1020

Mi a jelenség forrása?

Kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok mit gondolnak, mi az egyes kockázatok forrása. A kitöltők egy listából választhattak egy-egy jelenség esetében egy, maximum kettő forrást; az egyéb kategóriát itt is nyíltan hagytuk, ezt nyílt részt a záró tanulmányban részletesebben is tárgyaljuk.

Az egyes internethasználati kockázatoknál megjelölt források többnyire eltérnek egymástól a pedagógusok válaszai alapján. A digitális függősek esetében egyértelmű a felhasználónak és a kortárs csoportnak tulajdonított jelentős szerep a kockázat kialakulásában, illetve jelentősebb forrásként még a kereskedelmi médiavállalkozások jönnek elő. Ehhez hasonlóan alakul az online testképzavar kialakulásáról alkotott kép. Az identitás zavar esetében szintén hangsúlyos a felhasználó és a kortárs csoport, mint forrás, miközben a válaszadók egy ötöde itt nem tudott dönteni az opciók közül. Ez jellemző a véleménybuborékra is, habár ezt a jelenséget még nagyobb bizonytalanság övezi. Az online zaklatás fő okának a rosszakarató személyeket tekintik, ettől nem sokkal marad el a kortárs csoport – feltehetően a pedagógusok úgy látják, a gyerekek sok esetben egymást zaklatják. A dezinformációk és a gyűlöletbeszéd jól elkülönül a többi kockázattól, itt ugyanis nem a gyerekek képezik a problémák forrását. A dezinformációk, álhírek okozóinak legtöbbször a kereskedelmi médiavállalkozásokat és a közszolgálati médiát, valamint a rosszakarató személyeket jelölték meg. Sokatmondó, hogy a közszolgálati média ennél a kockázatnál került legnagyobb számban kiválasztásra. Az gyűlöletbeszéd legfőbb forrásának a rosszakarató személyeket tekintik a pedagógusok, őket követi megint csak a közszolgálati média és a kormányzatok, kormányzati intézmények. Ez utóbbi forrást ebben a kategóriában jelölték meg a legtöbbször.

A függőség és az identitás zavar forrásánál az egyéb kategóriában hangsúlyosan megjelent a család(i légkör), szülő, neveltetés, rossz szocializáció.

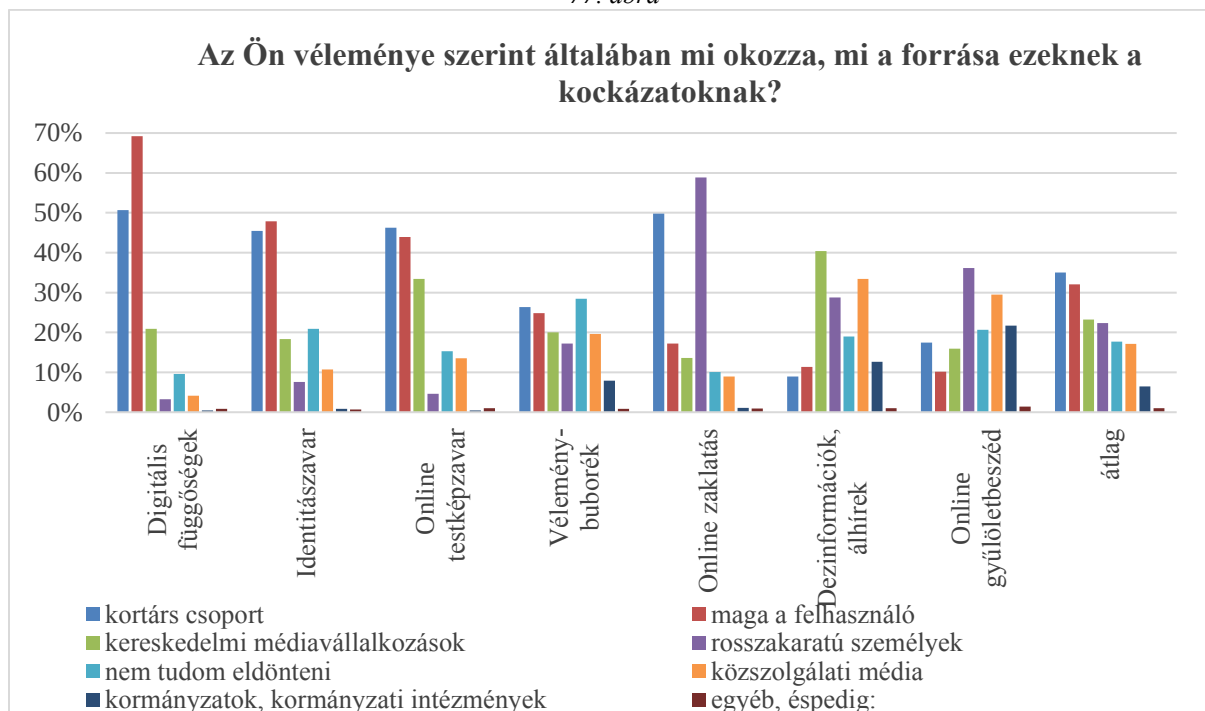
Az Ön véleménye szerint általában mi okozza, mi a forrása ezeknek a kockázatoknak?
(Kérjük, maximum két lehetőséget jelöljön meg.)

35. táblázat

Jelenségek/Forrás:	Digitális függőségek	Identitászavar	Online testkép-zavar	Vélemény-buborék	Online zaklatás	Dezinformációk, álhírek	Online gyűlölet-beszéd	átlag
kortárs csoport	50,7%	45,5%	46,3%	26,4%	49,8%	9,0%	17,4%	35,0%
maga a felhasználó	69,2%	47,9%	43,9%	24,9%	17,2%	11,4%	10,2%	32,1%
kereskedelmi médiavállalkozások	20,9%	18,4%	33,5%	20,0%	13,6%	40,4%	16,0%	23,3%
rosszakarató személyek	3,3%	7,6%	4,6%	17,2%	58,8%	28,8%	36,2%	22,4%
nem tudom eldönteni	9,6%	20,9%	15,3%	28,5%	10,1%	19,0%	20,7%	17,7%
közzszolgálati média	4,1%	10,7%	13,5%	19,6%	9,0%	33,5%	29,5%	17,1%
kormányzatok, kormányzati intézmények	0,4%	0,9%	0,5%	7,9%	1,1%	12,7%	21,8%	6,4%
egyéb, éspedig:	0,9%	0,7%	1,0%	0,8%	0,9%	1,0%	1,4%	1,0%

Megjegyzés: N=1020 a táblázatban azok arányát tüntettük fel, akik az adott problémaforrást választották egy-egy jelenségnél. Mivel két forrást is megjelölhettek, ezért az oszlopokban szereplő százalékok összege nagyobb lehet 100%-nál. Szürkével jelöltük azokat a forrásokat, amik az adott oszlopban szereplő problémánál a legtöbbször kerültek kiválasztásra (első három). Vastaggal szedjük azokat a jelenségeket, amelyek megoldására az adott sorban lévő forrást legtöbbször választották.

77. ábra



Megjegyzés: N=1020

5. A KUTATÁS MINTÁJA ÉS AZ ADATOK

5.1. A MINTA KIALAKÍTÁSA

A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan reprezentatív (iskolatípus, településtípus, iskolaméret) 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.

Az országos adatbázisban (2017. októberi állapot, közoktatásstatisztika, azaz KIRSTAT) összesen 6951 feladatellátási hely (különálló oktatási egység) található, 2952 intézmény (különböző OM kód) keretében. 839 olyan feladatellátási hely van, ahol nincs tanuló, nagy részük megszűnő intézmény, ezeket a kiválasztási alaphól is kihagytuk. Így végül a sokaságban 6112 feladatellátási hely lett a kiválasztás alapja. Az iskolákat a már fent említett három szempont szerint csoportosítottuk, ezek képezték a reprezentatív mintavétel szempontjait. A három szempont (iskolatípus, településtípus, iskolaméret) szerint a 6112 hely, 1 354 296 tanuló és összesen 129 286 tanár megoszlása a következőképpen alakult:

36. táblázat

Településtípus	Feladatellátási helyek száma	Tanulók száma	Tanárok száma
Budapest	852	261 361	25 396
Megyei jogú város, megyeszékhely	1293	383 261	34 593
Város	2059	468 305	43 946
Község	1908	241 368	25 351
<i>Összesen</i>	<i>6112</i>	<i>1 354 295</i>	<i>129 286</i>

37. táblázat

Feladatellátási hely típusa	Feladatellátási helyek száma	Tanulók száma	Tanárok száma
Általános iskola	3586	735 132	76 817
Szakiskola	113	5109	1002
Szakközépiskola	552	101 688	6124
Szakgimnázium	772	196 564	18 394
Gimnázium (4 osztályos)	855	203 670	17 064
Gimnázium (6 osztályos)	141	65 613	5925
Gimnázium (8 osztályos)	93	46 519	3960
<i>Összesen</i>	<i>6112</i>	<i>1 354 295</i>	<i>129 286</i>

38. táblázat

Feladatellátási hely típusa	Feladatellátási helyek száma	Tanulók száma	Tanárok száma
Általános iskola	3586	735 132	76 817
Szakiskola	113	5109	1002
Szakközépiskola	552	101 688	6124
Szakgimnázium	772	196 564	18 394
Gimnázium (4 osztályos)	855	203 670	17 064
Gimnázium (6 osztályos)	141	65 613	5925
Gimnázium (8 osztályos)	93	46 519	3960
<i>Összesen</i>	<i>6112</i>	<i>1 354 295</i>	<i>129 286</i>

A mintavételi eljárás eredményeként előállított minta a három szempont szerint arányosan rétegzett minta, összesen 200 iskola és 200 pótiskola tartozott a mintába. Ha egy feladatellátási hely bekerült a mintába, ott az azonos OM kódon, címen levő összes intézmény mintaelemmé vált, miután a tanárok ilyen esetben több helyen oktathatnak, hogy melyik feladatellátási helyhez tartoznak, az statisztikai jellegű kérdés. Mind az elsődleges, mint a pótmintánál a méret szerinti csoportosítás esetén 2-2-2 csoportot összevontunk, így alakult ki a kisebb, közepes, nagyobb iskolák (feladatellátási helyek) csoportja. Ahol kicsi a sokasági arány, ezért kevés az iskola, ott egyéb összevonást is végrehajtottunk, pl. a középfokú intézmények községekben esetben nincs értelme az iskolaméret szerinti különböztetésnek. (Lásd 1. sz. mellékletben a mintába bekerülő intézmények eloszlását a 3 ismerv szerint.)

Továbbá mivel a kutatás egyik fókuszja a médiaoktatás, ezért a mintán és a pótmintán felül összeállítottuk azon intézmények listáját is, ahol a közoktatási statisztika (KIR adatbázis) szerint volt médiatanár. (Természetesen a médiás iskolák listája és a minták között volt átfedés.)

Ezt követően zajlott az adatfelvétel, melynek során első körben emailben vettük fel a kapcsolatot az elsődleges mintában szereplő intézmények és a médiatanárral rendelkező iskolák vezetőivel. Két körben küldtünk emlékeztetőt, illetve telefonon is felkerestünk minden olyan feladatellátási helyet, ahonnan még nem vagy csak kevés kitöltő volt. Közben folyamatosan monitoroztuk a beérkező válaszokat és a megfelelő elemszám elérése és a minta reprezentativitásának elősegítése végett az elsődleges mintában szereplő iskolákon túl szükséges volt bevonni a pótmintában lévő intézményeket is. A pótminta vezetőit is több csatornán kerestük meg, elsőként emailben, majd emlékeztetők után telefonon. A második körös emlékeztetők már egy extra támogatói levéllel is kiegészültek, amelyet az EMMI ifjúsáért felelős helyettes államtitkára írt alá. A kérdőív kitöltésére 2018. november 6. és 2018. december 31. között volt lehetősége a pedagógusoknak. Ez idő alatt a kérdőívet összesen 1553 fő nyitotta meg, ebből 1020 fő haladt rajta végig és fejezte be a kitöltését.

A kitöltés lezárása után megkezdődött az adatok tisztítása és feldolgozása. A feladatellátási helyekről eléggé különböző volt a kitöltési arány, és a minta és pótminta mellett egyéb iskolákat is be kellett vonni a megkérdezésbe, így végül az eredeti mintavételi tervhez képest voltak eltérések (lásd 4. sz. táblázat). A beérkezett 1553 válasz alapján voltak olyan rétegek, melyeket nagyobb arányban értünk el (így pl. a budapesti, illetve megyeszékhelyeken működő gimnáziumokat), és voltak olyanok, ahonnan arányaiban kevesebb válasz érkezett (pl. összességében az általános iskolák, vagy a városi, illetve községi nagyobb szakképző intézmények), ezért szükségessé vált a minta súlyozása.

A súlyozás kialakításakor is ugyanazt a három dimenziót vettük alapul. Ugyanakkor az eredeti rétegek száma – $6 \text{ iskolaméret} * 7 \text{ feladatellátási hely} * 4 \text{ településtípus} = 168 \text{ réteg(cella)}$ – abból a szempontból túl részletes, hogy a 168 cella közül sokban nem lett mintaelem (lásd 1. sz. melléklet), amit önmagában az eredeti rétegzést követő súlyozás sem tud orvosolni. Ezért mindenképpen össze kellett vonni a rétegeket (cellákat). Az összevonás két településtípusra, két iskolaméretre, három feladatellátási hely típusra vonatkozik, melyek az alábbiak:

- feladatellátási hely: 1) általános iskola; 2) szakközépiskola és szakgimnázium; 3) gimnázium
- településtípus: 1) Budapest és megyeszékhely; 2) város és község
- iskolaméret: 1) kis és közepes, 2) nagy

A súlyozás részletesebb módszertani leírását lásd a 3. sz. mellékeltben.

39. táblázat

A sokaság és a minta megoszlása % rétegenként, valamint a súlyvektor

Iskola típusa	településtípus	Méret (tanulók száma)	Minta megoszlása		Sokaság megoszlása		Súly
			n	%	N	%	
Általános iskola	Bp/megyeszékhely	-249	45	4,4%	6789	5,3%	1,190
		250-	53	5,2%	21866	16,9%	3,255
		Összesen	98	9,6%	28655	22,2%	
	Város/község	-249	138	13,5%	26426	20,4%	1,511
		250-	120	11,8%	21736	16,8%	1,429
		Összesen	258	25,3%	48162	37,3%	
	Összesen	-249	183	17,9%	33215	25,7%	
		250-	173	17,0%	43602	33,7%	
		Összesen	356	34,9%	76817	59,4%	
Szakközépiskola/ szakgimnázium	Bp/megyeszékhely	-249	215	21,1%	4459	3,4%	0,164
		250-	59	5,8%	10637	8,2%	1,422
		Összesen	274	26,9%	15096	11,7%	
	Város/község	-249	83	8,1%	4657	3,6%	0,443
		250-	23	2,3%	5767	4,5%	1,978
		Összesen	106	10,4%	10424	8,1%	
	Összesen	-249	298	29,2%	9116	7,1%	
		250-	82	8,0%	16404	12,7%	
		Összesen	380	37,3%	25520	19,7%	
Gimnázium	Bp/megyeszékhely	-249	29	2,8%	1930	1,5%	0,525
		250-	173	17,0%	14308	11,1%	0,653
		Összesen	202	19,8%	16238	12,6%	
	Város/község	-249	20	2,0%	2957	2,3%	1,166
		250-	62	6,1%	7754	6,0%	0,987
		Összesen	82	8,0%	10711	8,3%	
	Összesen	-249	49	4,8%	4887	3,8%	
		250-	235	23,0%	22062	17,1%	
		Összesen	284	27,8%	26949	20,8%	
Mindösszesen	Bp/megyeszékhely	-249	289	28,3%	13178	10,2%	
		250-	285	27,9%	46811	36,2%	
		Összesen	574	56,3%	59989	46,4%	
	Város/község	-249	241	23,6%	34040	26,3%	
		250-	205	20,1%	35257	27,3%	
		Összesen	446	43,7%	69297	53,6%	
	Összesen	-249	530	52,0%	47218	36,5%	
		250-	490	48,0%	82068	63,5%	
		Összesen	1020	100,0%	129286	100,0%	

Megjegyzés: szürke háttér = alul reprezentált réteg, kék háttér = felülreprezentált réteg

5.2. A KITÖLTŐK ÉS AZ EREDETI POPULÁCIÓ

A 39. táblázatból is látszik, hogy a beérkező válaszok eredeti formájukban nem adják vissza a populáció eloszlását. Ugyanakkor a súlyozás a három fő szempont szerint biztosítja a reprezentativitást. Továbbá, a súlyozott mintánk egyéb fontos dimenziókban is leképezi a tanártársadalmat: nem, életkor, régió, intézményvezetők és médiatanárok számossága.

Településtípus

Eredetileg a budapesti és a megyei jogú városok pedagógusait értük el nagyobb arányban, de a súlyozás segítségével a minta két összevont településtípusra reprezentatív lett. Nagyjából fele-fele arányban vannak a kitöltők között a nagyvárosokban (Budapesten vagy megyei jogú városokban), illetve a kisebb településen élők.

40. táblázat

településtípus	Országos eloszlás		Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
főváros	59 989	46,4%	133	13,0%	137	13,5%
megyei jogú város			441	43,2%	336	32,9%
város	69 297	53,6%	317	31,0%	357	35,0%
község/nagyközség			130	12,7%	190	18,6%
nem fejezte be / n.v.	-	-	532	-	-	-
Összesen	129 286	100,0%	1553	100,0%	1020	100,0%

*Megjegyzés: a súlyozatlan adatok esetében a 100% 1021 főre vonatkozik (összes válaszadó mínusz azok, akik nem fejezték be a kitöltést).

Iskolaméret

Az iskolaméret tekintetében arányaiban több válasz érkezett be a kisebb iskolák pedagógusaitól, feltehetően az igazgatók vagy helyettesek ezekben az iskolákban könnyebben tudták mozgósítani a pedagógusokat a kérdőív kitöltésére.

41. táblázat

iskolaméret kategóriák (tanulós szám)	Országos eloszlás		Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
0-49	47 218	36,5%	531	52,0%	373	36,5%
50-149						
150-249						
250-499	82 068	63,5%	490	48,0%	648	63,5%
5000-999						
1000-						
nincs adat	-	-	532	-	-	-

Összesen	129 286	100,0%	1553	100,0%	1020	100,0%
----------	---------	--------	------	--------	------	--------

*Megjegyzés: a súlyozatlan adatok esetében a 100% 1021 főre vonatkozik (összes válaszadó mínusz azok, akik nem fejezték be a kitöltést).

Feladatellátási hely típusok

A feladatellátási helyek típusát tekintve az adatgyűjtés során a szakközépiskolákat, szakgimnáziumokat és gimnáziumokat jobban meg tudtuk szólítani, míg az általános iskolákat nehezebben értük el. A súlyozott mintában közel 60%-ot kitesz az általános iskolák aránya, a maradék negyven százalékon szinte fele-fele arányban osztoznak a szakképzéssel foglalkozó intézmények és gimnáziumok (beleértve a kisgimnáziumokat is).

42. táblázat

Feladatellátási hely típusa	Országos eloszlás		Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
Általános iskola	76 817	59,4%	356	34,9%	606	59,4%
Szakközépiskola/szakgimnázium	25 520	19,7%	380	37,3%	201	19,7%
Gimnázium	26 949	20,8%	284	27,8%	213	20,8%
nincs adat	-	-	533	-	-	-
Összesen	129 286	100,0%	1553	100,0%	1020	100,0%

*Megjegyzés: a súlyozatlan adatok esetében a 100% 1021 főre vonatkozik (összes válaszadó mínusz azok, akik nem fejezték be a kitöltést).

Médiatanárok

A médiatanárok felülreprezentáltak a mintánkban, minden iskolatípusban. Mivel ők kitüntetett csoportját képezték a kutatásnak, ezért külön megkerestük azokat az intézményeket, amelyekben a közoktatási statisztika alapján tudtuk, hogy van médiatanár, ezért arányaiban többüket értük el (az összes médiatanár 17,8%-a válaszolt). A KIR adatok szerint a 2017/2018-as tanévben 198 intézményben 258 médiatanár tanított, 78,3%-uk a gimnáziumokban.

43. táblázat

Médiatanárok száma és aránya az összes tanárhoz képest	Országos eloszlás		Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
Általános iskola	38	0,05%	6	0,5%	10	1,0%
Szakközépiskola/szakgimnázium	18	0,07%	5	0,4%	4	0,4%
Gimnázium	202	0,75%	35	2,7%	23	2,3%
Összesen	258	0,20%	46	3,6%	37	3,6%

A kitöltők között összesen 46 pedagógus jelölte, hogy jelenleg mozgóképkultúrát és médiaismeretet tanít, így ők voltak azok, akik kitöltötték a médiaoktatásra vonatkozó külön kérdésblokkot. Ugyanakkor közülük 7-en nem fejezték be a kérdőívet. Ezzel együtt, illetve a súlyozást figyelembe véve 37 fővel egyenértékű a válaszuk a teljes mintára nézve. Mivel ők kitüntetett csoportját képezték a kutatásnak (és relatíve alacsony számban vannak jelen a mintában), ezért a csak médiatanárokról szóló kérdésblokkban teljes létszámban (46 fő) vesszük őket figyelembe eltekintve a súlyozástól. De azoknál a kérdéseknél, melyeket az összes pedagógusnak feltettünk, a súlyozott arányukkal szerepeltetjük őket, minthogy akkor részei a teljes mintának és nem önálló egységet képeznek.

44. táblázat

médiatanárok száma (fő)	súlyozva	súlyozatlanul
igazgatók között	2	2
helyettesek között	3	3
beosztott pedagógusok között	32	41
<i>Összesen</i>	<i>37</i>	<i>46</i>
ebből, akik nem fejezték be a kitöltést	0	7

Igazgatók

Ugyan a minta kialakítása során nem törekedtünk arra, hogy a különböző titulusú szereplők arányára nézve is reprezentatív legyen a minta, de összevetve a súlyozás nélküli és súlyozott adatokat, elmondható, hogy ilyen értelemben a mintánk nagyjából visszaadja a sokaság eloszlását a megadott három paraméter szerint.

Ha kiszűrjük azokat, akik nem töltötték ki végig a kérdőívet, a súlyozatlan adatokban akkor is hasonló arányokat kapunk. Vagyis, ha elértünk egy igazgatót és ő kitöltötte, akkor a tantestülete is kitöltötte vagy kiegyenlítődték, azaz ha valahol nagy arányban, sokan kitöltötték a pedagógusok közül, az kompenzálta azokat a helyeket, ahonnan csak egy vezető tisztségviselő adott választ.

45. táblázat

Titulus	Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	fő	arány	fő	arány
Intézményvezető	137	8,8%	99	9,7%
Intézményvezető helyettes	124	8,0%	79	7,7%
Beosztott pedagógus	1291	83,2%	842	82,6%
nincs adat	1	-	1	-
<i>Összesen</i>	<i>1553</i>	<i>100,0%</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

*Megjegyzés: a súlyozatlan adatok esetében a 100% 1553 főre vonatkozik (összes válaszadó mínusz azok, akik nem fejezték be a kitöltést).

A súlyozást figyelembe véve elmondható, hogy a kérdőív kitöltői között 9,7%-ban voltak az igazgatók, 7,7%-ban az igazgatóhelyettesek és 82,5%-ban képviseltették magukat a beosztott pedagógusok. Utóbbiak valamivel több, mint fele általános iskolai képzésben tanít (alsós vagy napközis tanító vagy felső tagozatos tanár), a többiek középiskolai tanárok.

Kérjük, jelölje, hogy az oktatási intézményben milyen feladatot lát el jellemzően (legnagyobb óraszámban)?

46. táblázat

pedagógustípus	fő	arány
tanító alsó tagozaton	143	14,0%
napközis tanító	31	3,0%
tanár felső tagozaton	227	22,3%
tanár középiskolában	362	35,5%
igazgató	99	9,7%
igazgatóhelyettes	79	7,7%
egyéb	79	7,7%
n.a.	1	0,1%
<i>Összesen</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

Az igazgatók 98,0%-a, a helyettesek 92,3%-a tart tanítási-foglalkozási órát is az intézmény vezetése mellett, így többségükről pedagógusi minőségükben is információhoz jutottunk. Akik tanítanak, azok jellemzően egy feladatellátási helyen teszik (76,1%-uk), legtöbbjük általános iskola felső tagozaton oktat, ezt követi a négyévfolyamos gimnázium. Legkevesebben a nyolcévfolyamos gimnáziumot jelölték meg (de ebből van egyébként is a legkevesebb az országban).

Kérjük, jelölje, hogy milyen feladatellátási helyeken tanít? (Többet is megadhat!)

47. táblázat

feladatellátási hely	N	Választották (%)
általános iskola felső tagozat	169	55,4%
négyévfolyamos gimnázium	169	20,3%
szakgimnázium (régén szakközépiskola)	169	15,1%
általános iskola alsó tagozat	169	14,8%
szakközépiskola (régén szakiskola)	169	7,8%
hatévfolyamos gimnázium	169	5,4%
nyolcévfolyamos gimnázium	169	3,1%
egyéb	169	1,9%
<i>hány helyen tanítanak átlagosan</i>	<i>169</i>	<i>1,24</i>

Régió

A kitöltők régiós megoszlását tekintve a súlyozott minták jó közelítéssel visszaadja a teljes sokaság eloszlását. Az adatfelvétel során arányaiban jobban elértük a kelet-magyarországi régióban tanító pedagógusokat, míg a nyugat-magyarországiakat kevésbé, a közép-magyarországi pedagógusokat pedig nagyjából megfelelő arányban. (Megjegyzés: ennek a közelítésnek vannak korlátai, mert az eredeti eloszlás a feladatellátási helyek számát mutatja, nem a pedagógusokét – ez akkor lehet félrevezető, ha a különböző régiókban eltérő az iskolaméret, illetve tartalmazhatnak olyan intézményeket is, amelyek már megszűntek. Erre a záró tanulmányban még visszatérünk.)

Régiós viszonylatban a minta 45,4%-a a kelet-magyarországi régióból, 29,2%-a a közép-magyarországi és negyede a nyugat-magyarországi régióból került ki.

48. táblázat

Régiós megoszlás	Országos eloszlás (feladatellátási helyek)		Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	darab	arány	fő	arány	fő	arány
Kelet-Magyarország	3246	46,71%	549	53,8%	464	45,4%
Közép-Magyarország	1599	23,01%	249	24,4%	298	29,2%
Nyugat-Magyarország	2105	30,29%	223	21,8%	259	25,4%
nem fejezte be/n.a.	-	-	532	-	-	-
<i>Összesen</i>	<i>6950</i>	<i>100,00%</i>	<i>1553</i>	<i>100,0%</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

*Megjegyzés: a súlyozatlan adatok esetében a 100% 1021 főre vonatkozik (összes válaszadó mínusz azok, akik nem fejezték be a kitöltést).

Életkor

A válaszadó pedagógusok átlagéletkora 36,4 év, azonban a kitöltők fele 48 éves vagy annál idősebb, legtöbben az 58 évesek korcsoportjából kerültek ki. Ezek az adatok visszatükrözik a pedagógus társadalom elöregedését. (Pontos számszaki összehasonlítást az országos eloszlással a záró tanulmányban közlünk majd.)

49. táblázat

Pedagógusok életkora	fő	arány
30 évesek vagy fiatalabbak	48	4,7%
31-40 évesek	189	18,6%
41-50 évesek	344	33,7%
51-60 évesek	381	37,4%
60 év felettiek	57	5,6%
<i>Összesen</i>	<i>1019</i>	<i>100,0%</i>

Nem

A mintánk szintén jól lefedi a pedagógustársadalom nemi eloszlását, arányaiban valamivel több férfit értünk el az adatfelvétel során, mint nőt, de a súlyozás eredményeként az arányok közeledtek az eredetihez. A kitöltők 76,7%-a nő és 23,3%-a férfi. Az igazgatók között több férfi kitöltő volt arányaiban, mint a helyettesek és beosztott pedagógusok között. Ez leképezi egyébként a populáció megoszlását is.

50. táblázat

Pedagógusok neme	Országos eloszlás*		Súlyozatlan adatok		Súlyozott adatok	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
Nő	95 311	78,53%	767	75,1%	782	76,7%
Férfi	26 051	21,47%	254	24,9%	238	23,3%
nem fejezte be/n.a.	-	-	532	-	-	-
<i>Összesen</i>	<i>121 362</i>	<i>1746,22%</i>	<i>1553</i>	<i>100,0%</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

*Megjegyzés₁: KSH adatok, 2017. év (eltérő statisztika miatt az itt feltüntetett pedagógus szám nem egyezik a közoktatási statisztika adataival).

Megjegyzés₂: A súlyozatlan adatok esetében a 100% 1021 főre vonatkozik (összes válaszadó mínusz azok, akik nem fejezték be a kitöltést).

A továbbiakban már csak a kérdőívet befejező kitöltőkre közöljük a különböző kérdésekre adott válaszok megoszlását (azaz a súlyozott minta eloszlásait).

5.3. A PEDAGÓGUSOK FŐBB JELLEMZŐI

A kitöltők átlagos tanítási, oktatási tapasztalata 22,8 év volt, a medián némileg efölötti, 24 év. Legtöbbjüknek 30 év tapasztalat áll a háta mögött, ha pedig tízéves periódusokban nézzük, akkor a 31-40 év tapasztalattal rendelkezők táborában lévők képviseltetik magukat legnagyobb arányban.

51. táblázat

Tanítási oktatás tapasztalat (évek száma)	fő	arány
1-10 év	189	18,5%
11-20 év	263	25,8%
21-30 év	266	26,1%
31-40 év	278	27,3%
41-50 év	22	2,1%
n.a.	1	0,1%
<i>Összesen</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

A pedagógusok területi megoszlását tekintve a legtöbben Pest megyéből kerültek ki.

52. táblázat

megye	fő	arány
Bács-Kiskun megye	60	5,9%
Baranya megye	87	8,5%
Békés megye	71	6,9%
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	109	10,7%
Csongrád megye	67	6,6%
Fejér megye	25	2,5%
Győr-Moson-Sopron megye	14	1,3%
Hajdú-Bihar megye	27	2,7%
Heves megye	26	2,6%
Jász-Nagykun-Szolnok megye	64	6,3%
Komárom-Esztergom megye	36	3,5%
Nógrád megye	37	3,6%
Pest megye	238	23,3%
Somogy megye	18	1,8%
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	62	6,1%
Tolna megye	5	0,5%
Vas megye	10	0,9%
Veszprém megye	32	3,1%
Zala megye	32	3,2%
<i>Összesen</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

A végzettségbeli különbségek nagyrészt az életkori sajátosságokból adódnak, az idősebb generáció még főiskolai vagy egyetemi képzés keretében szerezte végzettségét, így ez a két kategória dominálja a pedagógus végzettség típusát a válaszadók között. Míg a fiatalabbak már a Bologna-rendszerben végeztek. A kitöltők közel ötödének pedig kettő vagy annál több végzettség van.

53. táblázat

Pedagógus végzettség típusa	fő	résarány
főiskolai diploma	541	53,0%
egyetemi diploma	480	47,1%
alapképzés (BA)	30	3,0%
mesterfokozat (MA)	151	14,8%
mesterfokozat (MA) megszerzése folyamatban	16	1,5%
egyéb	32	3,1%
Pedagógus végzettség száma	fő	arány
egyféle végzettség	815	79,9%
kétféle végzettség	182	17,8%
három vagy annál többféle végzettség	23	2,3%
<i>Összesen</i>	<i>1020</i>	<i>100,0%</i>

Médiaoktatásra vonatkozó képesítéssel összesen 63 fő (6,1%) rendelkezik, közülük 5 főnek kétféle képesítése is van. Legtöbbjük mozgókép- és médiaismeret szakos tanári képesítést szerzett. Ha a reprezentativitást biztosító súlyozást elhagyjuk, akkor 65 fő rendelkezik ilyen képesítéssel, közülük 8 fő kettővel is.

54. táblázat

médiaoktatásra vonatkozó szakképesítés	fő	arány
mozgókép- és médiaismeret szakos tanári képesítés	23	35,23%
egyéb, pl. kommunikáció/média szakos, felsőoktatásban szerzett végzettség	15	23,56%
szakirányú továbbképzési szakon szerzett másoddiploma	10	16,06%
120 órás tanúsítvány	12	17,80%
egyéb, és pedig	7	10,68%

A médiaoktatásra vonatkozó szakképesítést összevetve a médiatanárok számával, elmondható, hogy a média tárgyat oktatók nagy része rendelkezik erre vonatkozó képesítéssel, ugyanakkor a képesítéssel rendelkezők közel fele jelenleg nem tanítja a tárgyat.

55. táblázat

Médiaoktatás	tanít	nem tanít	Összesen
képzett	34	31	65
nem képzett	5	951	956
Összesen	39	982	1021

Megjegyzés: súlyozatlan adatok

Informatikai képzettséggel 313 fő bír (30,7%), közülük 24 főnek kettő vagy annál több ilyen képzettsége is van. Legtöbben ECDL-vizsgát tették, őket követik azok, akik informatika tanári képzettséggel rendelkeznek. A médiatanárok közül 6 főnek van informatikai képzettsége is, míg 17-en vannak azok, akiknek mindkét területen van képesítése, de jelenleg nem tanítanak médiát.

56. táblázat

informatikai képzettség	fő	arány
informatika tanár	112	35,7%
ECDL-vizsga	139	44,4%
webfejlesztő	11	3,5%
nincs, de épp folyamatban van	7	2,2%
egyéb, éspedig	72	23,1%

A válaszadók közel fele, 47,2%-a lát el jelenleg osztályfőnöki feladatokat. Közülük 24-en médiatanárok, 9-en igazgatók, valamint 14 fő igazgatóhelyettes.

A kitöltők válaszai alapján az egy pedagógusra jutó átlagos diákszám 20,7 fő, legtöbben átlagosan 20 diákot tanítanak egy órán.

57. táblázat

átlagos gyerekszám egy tanórán	kitöltők száma (fő)	arány
0-10 diák	60	5,9%
11-20 diák	509	49,9%
21-30 diák	368	36,1%
31 fölötti diákszám	83	8,2%
Összesen	1020	100,0%

A pedagógusok saját megítélése alapján kirajzolódik, hogy a kitöltők kicsivel több, mint fele (51,1%) szociális háttér vonatkozásában heterogén tanuló- vagy gyermekcsoportokat tanít. A nem hátrányos és hátrányos helyzetű diákokat tanítók hasonló nagyságrendben jelennek meg a mintában, bár némileg (5,2 százalékponttal) többen vannak azok, akik nem hátrányos helyzetű gyerekeket oktatnak.

58. táblázat

Szociális háttér	fő	arány
Többségében hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, gyerekek	223	21,8%
Többségében nem hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, gyerekek	275	27,0%
Szociális háttér vonatkozásában heterogén összetételű tanulócsoport /gyermekcsoport	521	51,1%
n.a.	1	0,1%
Összesen	1020	100,0%

Szociális háttér és területi elhelyezkedés tekintetében a minta leképezi az országos állapotokat, ugyanis Kelet-Magyarországról többen jelezték, hogy többségében hátrányos helyzetű diákokat tanítanak, mint nem hátrányosakat, míg a közép- és nyugat-magyarországi régiókban éppen a fordítottja igaz.

59. táblázat

	Kelet-Magyarország		Közép-Magyarország		Nyugat-Magyarország		Összesen	
Gyerekek/tanulók szociális háttére	fő	arány	fő	arány	fő	arány	fő	arány
Többségében hátrányos és halmozottan hátrányos	135	29,2%	53	17,8%	34	13,1%	222	21,8%
Többségében nem hátrányos és halmozottan hátrányos	115	24,8%	73	24,6%	87	33,6%	275	27,0%
Heterogén	212	45,8%	171	57,6%	138	53,3%	521	51,1%
n.a.	1	0,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,1%
Összesen	463	100,0%	297	100,0%	259	100,0%	1019	100,0%

A minta 77,5%-a esetében tudtuk az OM-kód vagy az iskola nevének önkéntes megadása által beazonosítani a kitöltők intézményét. Ez alapján 178 intézményből válaszoltak a kérdőív kérdéseire, így ez a szám az intézmények számának alsó becslésének is tekinthető.

A tantárgyakat tekintve a kitöltők közül legtöbben magyar nyelv és irodalmat, valamint matematikát tanítanak. Ezt követi az idegen nyelv, főként az angol, majd az informatika és a történelem.

Milyen tantárgyakat tanít jelenleg?

60. táblázat

Tantárgy	Beosztott pedagógusok		Intézményvezetők és helyettesek		Összesen	
	N	Választotta (%)	N	Választotta (%)	N	Választotta (%)
Magyar nyelv és irodalom	842	23,3%	169	13,6%	1011	21,7%
Matematika	842	20,7%	169	20,1%	1011	20,6%
Angol	842	14,3%	n.a.	n.a.	842	14,3%
Idegen nyelv	n.a.	n.a.	170	9,4%	170	9,4%
Informatika	842	9,5%	169	8,3%	1011	9,3%
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek	841	6,3%	169	23,7%	1010	9,2%
Testnevelés és sport	842	8,3%	169	5,3%	1011	7,8%
Német	842	6,8%	n.a.	n.a.	842	6,8%
Erkölcstan/etika	842	6,4%	169	5,9%	1011	6,3%
Vizuális kultúra	842	5,2%	169	1,8%	1011	4,6%
Biológia	842	5,0%	169	1,8%	1011	4,5%
Ének-zene	841	4,2%	170	3,5%	1011	4,1%
Környezetismeret	842	4,4%	169	1,8%	1011	4,0%
Fizika	842	3,4%	169	5,9%	1011	3,9%
Mozgókép-kultúra és médiaismeret	842	3,8%	169	3,0%	1011	3,7%
Földrajz	842	3,1%	169	4,7%	1011	3,4%
Kémia	842	3,4%	169	3,0%	1011	3,4%
Technika, életvitel és gyakorlat	842	2,7%	169	2,4%	1011	2,7%
Dráma és tánc	842	2,3%	169	0,6%	1011	2,0%
Természetismeret	841	1,4%	169	1,8%	1010	1,5%
Művészetek	842	0,6%	169	2,4%	1011	0,9%
Francia	842	0,7%	n.a.	n.a.	842	0,7%
Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek	841	0,6%	169	0,6%	1010	0,6%
Olasz	841	0,5%	n.a.	n.a.	841	0,5%
Hon- és népismeret	841	0,5%	169	0,0%	1010	0,4%
Tánc és mozgás	841	0,4%	169	0,0%	1010	0,3%
Filozófia	842	0,4%	169	0,0%	1011	0,3%
Természettudományi gyakorlatok	842	0,2%	169	0,0%	1011	0,2%
Orosz	842	0,1%	n.a.	n.a.	842	0,1%
Spanyol	842	0,1%	n.a.	n.a.	842	0,1%
Egyéb	842	18,8%	169	11,8%	1011	17,6%

5.4. A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK TAPASZTALATAI

A kutatás kvalitatív periódusában két interjúra és hat darab fókuszcsoportos beszélgetésre került sor szeptemberben. A fókuszcsoportos beszélgetések három településen valósultak meg, Budapesten, Miskolcon és Pécsen. A két budapesti fókusz résztvevői mind középiskolai médiatanárok voltak, a pécsi és miskolci fókuszok esetében az egyiken a helyi tanárképzésben oktató egyetemi tanárok vettek részt, a másikon pedig általános és középiskolai pedagógusok vegyesen, akik között volt médiát oktató is. (Lásd 2. táblázat)

A fókuszcsoportos beszélgetések megszervezése során hasonló szervezési problémákkal szembesültünk, mint a kérdőívek kiküldésekor. Nevezetesen, hogy az augusztus végi, szeptemberi eleji időzítés nem volt szerencsés, mivel ez az időszak a tanévkezdés miatt kimondottan sűrű a pedagógusok számára, ilyenkor az átlagosnál is leterheltebbek. Többen azért nem tudtak eleget tenni a fókuszcsoportos beszélgetésre szóló meghívásnak, mert az ilyenkor szokásos adminisztrációs feladataikat végezték, továbbképzésre mentek, iskolai kirándulást vezettek vagy már a tanórai kötelezettségeiknek kellett eleget tenniük. Továbbá általános tapasztalat volt, hogy az iskolában az első hetekben még nem a végleges órarend szerint zajlik a tanítás, ezért a pedagógusok időbeosztása is változó és ez különösen megnehezítette a 7-11 fő számára egyaránt megfelelő közös időpont megtalálását. Emiatt például a budapesti illetőségű médiatanárokkal két időpontot kellett keresni, így két kisebb létszámú találkozó alkalmával valósultak meg a beszélgetések.

A másik szemléletes példa a miskolci tanári fókuszcsoportos beszélgetés szervezése volt. Ennek során 15 iskola 24 pedagógusát igyekeztünk megszólítani vagy elérni; egyes esetekben közvetlenül magukat a médiaismereteket vagy vizuális kultúrát tanító pedagógusokat, más esetekben közvetetten, az intézményvezetőkön keresztül a médiát valamilyen formában tanító tanárokat. A kérdőíves kapcsolatfelvétel módszerét követve elsőként emailben küldtünk ki egy felhívást, majd telefonon kerestük fel az iskolákat, pedagógusokat, amivel az esetek többségében szintén csak sokadik próbálkozással jártunk sikerrel. Így végül négy intézmény, két középiskola és két általános iskola összesen tizenegy tanárával valósult meg a beszélgetés.

A fókuszcsoportos beszélgetés hanganyagait és kivonatos összefoglalóját a Mellékelt tartalmazza. Megjegyzés: az egyik magnó rossz beállítása miatt 4 hanganyagnál rossz dátum szerepel (Sió László és Pálfi Erika interjú, valamint a két budapesti fókuszcsoportos beszélgetés esetében).

2. táblázat: Az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések adatlapja

Ssz.	Interjútypus	Nem	Kor-csoport	Lakóhely	Legmagasabb iskolai végzettség	Intézményi kötődés	Interjú időpont
1	interjú	nő	40-50	Budapest	diploma	minisztérium	2018.09.07
2	interjú	férfi	40-50	Budapest	diploma	egyetemi kutató	2018.09.10
3	fókuszcsoport 1.	férfi	30-40	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
4	fókuszcsoport 1.	férfi	25-35	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
5	fókuszcsoport 1.	nő	40-50	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
6	fókuszcsoport 1.	férfi	50-60	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
7	fókuszcsoport 1.	férfi	50-60	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
8	fókuszcsoport 1.	férfi	35-55	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
9	fókuszcsoport 1.	férfi	35-56	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
10	fókuszcsoport 1.	férfi	35-57	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
11	fókuszcsoport 1.	férfi	35-58	Pécs	diploma	egyetemi oktató	2018.09.10
12	fókuszcsoport 2.	férfi	40-50	Pécs	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.10
13	fókuszcsoport 2.	férfi	40-50	Pécs	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.10
14	fókuszcsoport 2.	nő	40-50	Pécs	diploma	általános iskolai tanár (földrajz-rajz)	2018.09.10
15	fókuszcsoport 2.	nő	40-50	Pécs	diploma	általános iskolai igazgató	2018.09.10
16	fókuszcsoport 2.	nő	40-50	Pécs	diploma	általános iskolai tanár (matematika-kémia)	2018.09.10
17	fókuszcsoport 2.	férfi	40-50	Pécs	diploma	általános iskolai tanár (magyar nyelv és irodalom)	2018.09.10
18	fókuszcsoport 3.	nő	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.11
19	fókuszcsoport 3.	férfi	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.11
20	fókuszcsoport 3.	férfi	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.11
21	fókuszcsoport 3.	férfi	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.11

Ssz.	Interjútypus	Nem	Kor-csoport	Lakóhely	Legmagasabb iskolai végzettség	Intézményi kötődés	Interjú időpont
22	fókuszcsoporthat. 4.	férfit	50-60	Miskolc	diploma	egyetemi intézetvezető	2018.09.12
23	fókuszcsoporthat. 4.	nő	40-50	Miskolc	diploma	egyetemi oktató	2018.09.12
24	fókuszcsoporthat. 4.	nő	40-50	Miskolc	diploma	egyetemi oktató	2018.09.12
25	fókuszcsoporthat. 4.	nő	40-50	Miskolc	diploma	egyetemi oktató	2018.09.12
26	fókuszcsoporthat. 4.	nő	40-50	Miskolc	diploma	egyetemi oktató	2018.09.12
27	fókuszcsoporthat. 4.	nő	30-40	Miskolc	diploma	egyetemi oktató	2018.09.12
28	fókuszcsoporthat. 4.	nő	30-40	Miskolc	diploma	egyetemi oktató	2018.09.12
29	fókuszcsoporthat. 4.	nő	20-30	Miskolc	érettségi	tanárképzős hallgató	2018.09.12
30	fókuszcsoporthat. 5.	nő	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.20
31	fókuszcsoporthat. 5.	nő	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.20
32	fókuszcsoporthat. 5.	férfit	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.20
33	fókuszcsoporthat. 5.	férfit	40-50	Budapest	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.20
34	fókuszcsoporthat. 6.	nő	40-50	Miskolc	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.24
35	fókuszcsoporthat. 6.	férfit	30-40	Miskolc	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.24
36	fókuszcsoporthat. 6.	nő	50-60	Miskolc	diploma	középiskolai médiatanár	2018.09.24
37	fókuszcsoporthat. 6.	nő	40-50	Miskolc	diploma	általános iskolai tanár (földrajz-rajz)	2018.09.24
38	fókuszcsoporthat. 6.	nő	30-40	Miskolc	diploma	általános iskolai tanár	2018.09.24
39	fókuszcsoporthat. 6.	férfit	30-40	Miskolc	diploma	középiskolai tanár (angol)	2018.09.24
40	fókuszcsoporthat. 6.	nő	40-50	Miskolc	diploma	középiskolai tanár (magyar)	2018.09.24
41	fókuszcsoporthat. 6.	nő	40-50	Miskolc	diploma	középiskolai tanár (történelem)	2018.09.24
42	fókuszcsoporthat. 6.	nő	40-50	Miskolc	diploma	középiskolai tanár (vizuális kultúra)	2018.09.24
43	fókuszcsoporthat. 6.	nő	50-60	Miskolc	diploma	középiskolai tanár (vizuális kultúra)	2018.09.24
44	fókuszcsoporthat. 6.	férfit	50-60	Miskolc	diploma	középiskolai tanár (fizika)	2018.09.24
ÖSSZESEN: 2 db interjú, 6 db fókuszcsoporthatos beszélgetés, 44 fő							

Forrás: saját gyűjtésű dokumentáció a kutatás kvalitatív részéről

IRODALOMJEGYZÉK

- Aczél Petra (2015) Médiaműveltség In: *Műveljük a médiát!* Budapest, Wolters Kluwer
- Bokor Tamás (2015) Médiaértés In: *Műveljük a médiát!* Budapest, Wolters Kluwer
- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után.* Helikon Kiadó, Budapest
- Buckingham, David - Sefton-Green, Julian (2004): Structure, Agency, and Pedagogy in Children's Media Culture, in *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokémon*, Duke University Press, Durham, NC
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás.* HSA-ÚMK-ZSKF, Budapest
- Buckingham, David (2010): Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: *Digital Content Creation*. [online]
<https://www.academia.edu/20475674/Do_We_Really_Need_Media_Education_2.0_Teach_in_g_Media_in_the_Age_of_Participatory_Culture>
[utolsó letöltés: 2018. december 10.]
- Banerjee, Smita C. - Kubey, Ruben (2012): *Boom or Boomerang - A Critical Review of Evidence Documenting Media Literacy Efficacy* [online]
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781444361506.wbiems994>>
[utolsó letöltés: 2018. december 5.]
- Hartley, John (2009): *The uses of digital literacy.* University of Queensland Press, St. Lucia
- Jenkins, Henry (2012): *Textual Poachers.* Routledge, Chapman and Hall, New York
- Jenkins, Henry (2007): Transmedia Storytelling 101, The Confessions of an Aca-Fan: The Official Weblog of Henry Jenkins, [online]
<http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html>
[utolsó letöltés: 2015.08.31.]
- Jenkins, Henry et al (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture.* Media Education for the 21st Century. MIT Press
- Jenkins, Henry - Mizuko Ito - Boyd, Danah (2016): *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics.* Polity Press, Cambridge
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára [online]
<http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html>
[utolsó letöltés: 2018. december 10.]
- Koltay Tibor (2009). Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. In *Médiakutató*,
-

[online] (Winter)

<http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltseg_digitalis_irastudas/>

[utolsó letöltés: 2017. május 20.]

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age* Routledge, New York

Lévy, Pierre (1997): *Collective Intelligence*. Perseus Books, Cambridge, MA.

Messaris, Paul (1994): *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality*. Boulder, CO: Westview

Nagy Krisztina (2018): *Műveltség - média - szabályozás*. Gondolat Kiadó - MTA TK - PTE Kommunikáció- és médiatudományi Tanszék, Budapest-Pécs

Neag Annamária (2016): *Médiaműveltség a magyar oktatáspolitikában (1995-2012)* - tézisgyűjtemény. [online]

<<https://www.researchgate.net/publication/328914354>>

[utolsó letöltés: 2018. december 2.]

Potter, W. James (2005): *Médiaműveltség*. Wolters Kluwer Kiadó, Budapest, 2005.

Sukovic, Suzana (2017): *Transliteracy in Complex Information Environments*. Chandos Publishing, Cambridge

Treumann, Klaus Peter - Baacke, Dieter - Haacke, Kirsten - Hugger, Kai Uwe - Vollbrecht, Ralf (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 49-61.

Media and Information Literacy - MIL as a composite concept [online]

<<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>>

[utolsó letöltés: 2018. december 10.]

Zsák Judit (2008): A műveltség fogalmának eredete és értelmezésének változásai. In.: Varga Katalin (szerk.): *A 21. század műveltsége: E-könyv az információs műveltségről*. Pécs: PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet).

<<http://mek.oszk.hu/06300/06355>>

[utolsó letöltés: 2016. december 10.]

MELLÉKLETEK

1. SZ. MELLÉKLET: A SOKASÁG MEGOSZLÁSA ISKOLATÍPUS, ISKOLAMÉRET ÉS TELEPÜLÉSTÍPUS EGYÜTTES FIGYELEMBE VÉTELÉVEL FELADATELLÁTÁSI HELYEK SZERINT:

Feladatellátási helyek száma a mintában:

Településtípus	Programtípus	Tanulók száma						Összesen
		-49	50-149	150-249	250-499	500-999	1000-	
Budapest	általános iskola	21	84	54	159	67	1	386
	szakiskola	9	5	1	1	0	0	16
	szakközépiskola	28	18	15	13	4	0	78
	szakgimnázium	38	33	15	30	35	4	155
	4(5)-évfolyamos gimnázium	16	50	23	31	44	2	166
	6-évfolyamos gimnázium	0	1	4	6	22	0	33
	8-évfolyamos gimnázium	0	1	1	6	10	0	18
	Összesen	112	192	113	246	182	7	852
Megyei jogú város, megyeszékhely	általános iskola	44	102	78	183	91	1	499
	szakiskola	24	11	1	0	0	0	36
	szakközépiskola	50	50	35	46	14	0	195
	szakgimnázium	47	76	35	57	55	7	277
	4(5)-évfolyamos gimnázium	28	66	17	37	62	1	211
	6-évfolyamos gimnázium	0	1	1	13	27	0	42
	8-évfolyamos gimnázium	0	0	3	10	20	0	33
	Összesen	193	306	170	346	269	9	1293

Város	általános iskola	147	275	200	339	87	0	1048
	szakiskola	39	18	0	0	0	0	57
	szakközépiskola	32	61	61	55	13	1	223
	szakgimnázium	61	77	55	72	30	0	295
	4(5)-évfolyamos gimnázium	67	113	49	67	41	1	338
	6-évfolyamos gimnázium	0	3	13	28	15	1	60
	8-évfolyamos gimnázium	1	0	3	14	20	0	38
	Összesen	347	547	381	575	206	3	2059
Község	általános iskola	328	788	386	136	15		1653
	szakiskola	3	1	0	0	0		4
	szakközépiskola	29	16	8	2	1		56
	szakgimnázium	18	16	4	5	2		45
	4(5)-évfolyamos gimnázium	48	69	15	6	2		140
	6-évfolyamos gimnázium	0	4	2	0	0		6
	8-évfolyamos gimnázium	1	1	0	1	1		4
	Összesen	427	895	415	150	21		1908
Összesen	általános iskola	540	1249	718	817	260	2	3586
	szakiskola	75	35	2	1	0	0	113
	szakközépiskola	139	145	119	116	32	1	552
	szakgimnázium	164	202	109	164	122	11	772
	4(5)-évfolyamos gimnázium	159	298	104	141	149	4	855
	6-évfolyamos gimnázium	0	9	20	47	64	1	141
	8-évfolyamos gimnázium	2	2	7	31	51	0	93
	Összesen	1079	1940	1079	1317	678	19	6112

2. SZ. MELLÉKLET: AZ ELSŐDLEGES ÉS A PÓTMINTA ÖSSZETÉTELE

A minta összetétele (mintába került feladatellátási helyek száma) összevont csoportonként:

Településtípus	Programtípus	Tanulók száma			Összesen
		Kisiskola (149 ig)	Közepes iskola (150-499)	Nagy iskola (500 (felett))	
Budapest	általános iskola	5	13	3	21
	szakiskola	3	0	0	3
	szakközépiskola	4	2	0	6
	szakgimnázium	6	3	6	15
	4(5)-évfolyamos gimnázium	6	5	4	15
	6-évfolyamos gimnázium	0	0	2	2
	8-évfolyamos gimnázium	0	0	2	2
	Összesen	24	23	17	64
Megyei jogú város megyeszékhely	általános iskola	5	14	1	20
	szakiskola	1	0	0	1
	szakközépiskola	1	4	0	5
	szakgimnázium	1	4	9	14
	4(5)-évfolyamos gimnázium	5	3	3	11
	6-évfolyamos gimnázium	0	2	0	2
	8-évfolyamos gimnázium	0	0	1	1
	Összesen	13	27	14	54
Város	általános iskola	12	12	1	25
	szakiskola	2	0	0	2
	szakközépiskola	2	4	0	6
	szakgimnázium	11	1	4	16
	4(5)-évfolyamos gimnázium	6	8	4	18
	6-évfolyamos gimnázium	0	2	2	4
	8-évfolyamos gimnázium	0	3	0	3
	Összesen	33	30	11	74
Község	általános iskola	36	24	1	61
	szakiskola				
	szakközépiskola	1	0	0	1
	szakgimnázium	1	0	0	1
	4(5)-évfolyamos gimnázium	1	2	0	3
	6-évfolyamos gimnázium	1	1	0	2
	8-évfolyamos gimnázium				
	Összesen	40	27	1	68

A pótminta összetétele (mintába került feladatellátási helyek száma) összevont csoportonként:

Településtípus	Programtípus	Tanulók száma			Összesen
		Kisiskola (149 ig)	Közepes iskola (150-499)	Nagy iskola (500 (felett))	
Budapest	általános iskola	5	13	3	21
	szakiskola	3	0	0	3
	szakközépiskola	4	2	0	6
	szakgimnázium	6	3	6	15
	4(5)-évfolyamos gimnázium	6	5	4	15
	6-évfolyamos gimnázium	0	0	2	2
	8-évfolyamos gimnázium	0	0	2	2
	Összesen	24	23	17	64
Megyei jogú város megyeszékhely	általános iskola	5	14	1	20
	szakiskola	1	0	0	1
	szakközépiskola	1	4	0	5
	szakgimnázium	1	4	9	14
	4(5)-évfolyamos gimnázium	5	3	3	11
	6-évfolyamos gimnázium	0	2	0	2
	8-évfolyamos gimnázium	0	0	1	1
	Összesen	13	27	14	54
Város	általános iskola	12	12	1	25
	szakiskola	2	0	0	2
	szakközépiskola	2	4	0	6
	szakgimnázium	11	1	4	16
	4(5)-évfolyamos gimnázium	6	8	4	18
	6-évfolyamos gimnázium	0	2	2	4
	8-évfolyamos gimnázium	0	3	0	3
	Összesen	33	30	11	74
Község	általános iskola	36	24	1	61
	szakiskola				
	szakközépiskola	1	0	0	1
	szakgimnázium	1	0	0	1
	4(5)-évfolyamos gimnázium	1	2	0	3
	6-évfolyamos gimnázium	1	1	0	2
	8-évfolyamos gimnázium				
	Összesen	40	27	1	68

3. SZ. MELLÉKLET: A MINTA SÚLYOZÁSÁNAK MÓDSZERTANI LEÍRÁSA

Súlyozás

A sokaság: (2017. októberi állapot, közoktatásstatisztika) összesen 6951 feladatellátási hely (különálló oktatási egység) található, 2952 intézmény (különböző OM kód) keretében.

839 olyan feladatellátási hely van, ahol nincs tanuló, nagy részük megszűnő intézmény, ezeket a kiválasztási alaphól is kihagytuk. Így végül a sokaságban 6112 feladatellátási hely volt a kiválasztás alapja. Az iskolákat 3 szempont szerint csoportosítottuk, (ez a visszasúlyozás kerete, erre a 3 szempontra a minta reprezentatív, azaz visszaadja a sokaság összetételét).

A 3 szempont: **szerint a 6112 hely, 1 354 296 tanuló és összesen 129 286 tanár** megoszlása:

- az iskola mérete (a tanulók száma alapján)
- a feladatellátási hely típusa
- a településtípus.

A feladatellátási hely, tanulók, tanárok száma az egyes szempontok szerint:

Településtípus	Feladatellátási helyek száma	Tanulók száma	Tanárok száma
Budapest	852	261 361	25 396
Megyei jogú város, megyeszékhely	1293	383 261	34 593
Város	2059	468 305	43 946
Község	1908	241 368	25 351
Összesen	6112	1 354 295	129 286

Feladatellátási hely típusa	Feladatellátási helyek száma	Tanulók száma	Tanárok száma
Általános iskola	3586	735 132	76 817
Szakiskola	113	5109	1002
Szakközépiskola	552	101 688	6124
Szakgimnázium	772	196 564	18 394
Gimnázium (4 osztályos)	855	203 670	17 064
Gimnázium (6 osztályos)	141	65 613	5925
Gimnázium (8 osztályos)	93	46 519	3960
Összesen	6112	1 354 295	129 286

Tanulók száma fő	Feladatellátási helyek száma	Tanulók száma	Tanárok száma
0-49	1079	28 441	3767
50-149	1940	186 376	22 478
150-249	1079	208 196	20 973
250-499	1317	475 471	44 132
500-999	678	432 837	36 466
1000-	19	22 974	1470
Összesen	6112	1 354 295	129 286

A lekérdezés során a 3 fenti rétegeképző ismerv alapján a feladatellátási helyek közül rétegenként arányosan rétegzett mintát vettünk, azaz a feladatellátási helyekre a minta egy arányosan rétegzett minta volt. A célsokaság a tanárok sokasága. Miután (legalábbis elvileg) egy mintába kerülő feladatellátási helyről minden tanár kitöltötte volna a kérdőívet, ez egy csoportos minta, ami reprezentatív a vizsgált sokaságra, és ismertek a megfelelő hibaszámítási képletek is.

A feladatellátási helyekről eléggé különböző volt a kitöltési arány, és a minta és pótminta mellett egyéb iskolákat is be kellett vonni a megkérdezésbe, így végül az eredeti mintavételi tervhez képest voltak eltérések. A minta 3 réteg szerinti reprezentativitását súlyozással lehet visszaállítani. A súlyok a nem arányos rétegzésnek megfelelő arányszámokat jelentik. Kétfajta súlyt lehet elvileg használni, mind a kettő a figyelembe vett rétegek alapján visszaállítja a minta megoszlását a sokaságnak megfelelően. Az egyik súly:

$$v_j = \frac{N_j/N}{n_j/n}$$

ahol N_j a sokaság rétegenkénti megoszlása, n_j pedig a minta rétegenkénti megoszlása. Amennyiben ezt a súlyozást használjuk, ez visszaállítja a rétegek szerinti reprezentativitást (ez felel meg a nem arányos rétegzés súlyainak), és az ársúlyozott minta elemszáma megegyezik majd az eredetivel. Ennek a súlyozásnak az az előnye, hogy megtartja az eredeti mintaelemszámot, azaz a szignifikancia vizsgálatok értelmesek, reálisak maradnak.

Szokás használni a

$$w_j = \frac{N_j}{n_j} = \frac{N_j/N}{n_j/n} \cdot \frac{N}{n} = v_j \cdot \frac{N}{n}$$

súlyt is, ami mint látható szintén visszaállítja a reprezentativitást, de kivetíti az eredményeket az eredeti sokasági elemszámnak, megoszlásnak megfelelően. Ebben az esetben az eredeti mintaelemszám helyett a sokasági elemszámot használjuk. Ennek a súlyozásnak előnye, hogy a súlyozás logikájának megfelelően az eredményeket eleve a sokasági elemszámot, megoszlásokat alapul véve közli (esetünkben az első megoldás a kb. 1000 fős mintaelemszámot tartja meg, de megváltozik a súlyozás következtében a minta szerkezete, a második esetben is változik a szerkezet, de a 129 ezres tanárszámot vesszük alapul, ezt az elemszámot osztjuk meg a válaszok között.) A második súlyozási mód tényleg a sokaságra vetíti ki az eredményeket, annak elemszámának függvényében közli azokat, de a szignifikancia vizsgálatok szempontjából teljesen félrevezető, hiszen esetünkben pl. esetünkben az 1000-s mintaelemszám helyet egy 129 ezres elemszám alapján készítjük a következő statisztikai elemzéseket.

A fájl mind a két súlyt tartalmazza, *suly1* és *suly2* néven, azt a súlyt kell használni (bekapcsolni, ami az elemzés céljának megfelel.

A súlyozás tehát egy átszorozást jelent. Az eredeti rétegek száma (l. előző táblázatok) $6 \cdot 7 \cdot 4 = 168$, abból a szempontból túl részletes, hogy a 168 cella közül sokban nem lesz mintaelem, azaz nincs a súlynak értelmes nevezője. Ezért mindenképpen össze kellett vonni a rétegeket (cellákat). Az összevonás két településtípusra, 2 iskolaméretre, 3 feladatellátási hely típusra vonatkozik (részletesebb bontásnak nem volt értelme, mert a mintában lettek volna üres cellák).

A sokaság és a minta megoszlása % rétegenként, valamint a súlyvektor

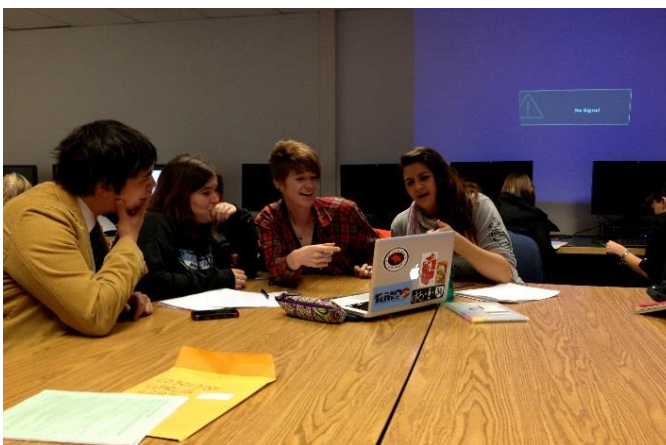
Iskola típusa	településtípus	Méret (tanulók száma)	Minta megoszlása		Sokaság megoszlása		Súly
			n	%	N	%	
Általános iskola	Bp/megyeszékhely	-249	45	4,4%	6789	5,3%	1,190
		250-	53	5,2%	21866	16,9%	3,255
		Összesen	98	9,6%	28655	22,2%	
	Város/község	-249	138	13,5%	26426	20,4%	1,511
		250-	120	11,8%	21736	16,8%	1,429
		Összesen	258	25,3%	48162	37,3%	
	Összesen	-249	183	17,9%	33215	25,7%	
		250-	173	17,0%	43602	33,7%	
		Összesen	356	34,9%	76817	59,4%	
Szakközépiskola/ szakgimnázium	Bp/megyeszékhely	-249	215	21,1%	4459	3,4%	0,164
		250-	59	5,8%	10637	8,2%	1,422
		Összesen	274	26,9%	15096	11,7%	
	Város/község	-249	83	8,1%	4657	3,6%	0,443
		250-	23	2,3%	5767	4,5%	1,978
		Összesen	106	10,4%	10424	8,1%	
	Összesen	-249	298	29,2%	9116	7,1%	
		250-	82	8,0%	16404	12,7%	
		Összesen	380	37,3%	25520	19,7%	
Gimnázium	Bp/megyeszékhely	-249	29	2,8%	1930	1,5%	0,525
		250-	173	17,0%	14308	11,1%	0,653
		Összesen	202	19,8%	16238	12,6%	
	Város/község	-249	20	2,0%	2957	2,3%	1,166
		250-	62	6,1%	7754	6,0%	0,987
		Összesen	82	8,0%	10711	8,3%	
	Összesen	-249	49	4,8%	4887	3,8%	
		250-	235	23,0%	22062	17,1%	
		Összesen	284	27,8%	26949	20,8%	
Mindösszesen	Bp/megyeszékhely	-249	289	28,3%	13178	10,2%	
		250-	285	27,9%	46811	36,2%	
		Összesen	574	56,3%	59989	46,4%	
	Város/község	-249	241	23,6%	34040	26,3%	
		250-	205	20,1%	35257	27,3%	
		Összesen	446	43,7%	69297	53,6%	
	Összesen	-249	530	52,0%	47218	36,5%	
		250-	490	48,0%	82068	63,5%	
		Összesen	1020	100,0%	129286	100,0%	

4. SZ. MELLÉKLET: FÉNYKÉPEK KORSZERŰSÉGI SORRENDEN

1.
legkorsze-
rűbb
digitális



2. digitális



3. digitális



4. digitális



5.
legkevésbé
korszerű
digitális



1.
legkorsze-
rűbb nem
digitális



2. nem
digitális



3. nem
digitális



4. nem
digitális



5.
legkevésbé
korszerű
nem
digitális

