

JAKAB GYÖRGY

## A médiaoktatás értelmezési kereteiről

*Az a dolgunk, hogy megtanítsuk a diákokat azon a nyelven, ahogy beszélnek hozzájuk.*

A most következő írás alapvető feladatának azt tekinti, hogy általános fogalmi- és értelmezési keretet adjon különböző médiaoktatási programokról folytatott diskurzusokhoz. Lényegében a következő területeket érinti: a társadalmi kommunikáció átalakulása; a média és az iskolarendszer viszonyának megváltozása; a médiaoktatás néhány pedagógiai vonatkozása; a médiaműveltség alapvető elemei.

### A TÁRSADALMI KOMMUNIKÁCIÓ ÁTALAKULÁSA

Pedagógusként még mindig hajlamosak vagyunk arra, hogy az iskola és a média világát két elkülönülő – sőt, sok esetben normatív módon szembenálló – „világnak” tekintsük, miközben persze személyes tapasztalatainkból is jól tudjuk, hogy ez a kétféle rendszer a társadalmi kommunikáció szervesen összetartozó része, amelyet a valóságban nem érdemes, és nem is lehet kettéválasztani.

Az egyoldalú megközelítést jól jelzi, hogy a pedagógiai közbeszédben többnyire csak a digitális kultúra romboló hatásának növekedéséről, a média veszélyesnek tűnő jelenségeiről hallunk. Sok esetben meglehetősen paranoid módon csak a fenyegetéseket, veszélyeket, torzulásokat emlegetjük,

sok esetben meglehetősen paranoid módon csak a fenyegetéseket, veszélyeket, torzulásokat emlegetjük, miközben mi magunk is egyre nagyobb mértékben használjuk a médiát, élvezzük az áldásait

miközben mi magunk is egyre nagyobb mértékben használjuk a médiát, élvezzük az áldásait. Úgy tűnik, mintha figyelmen kívül akarnánk hagyni azoknak a kultúr-történeti változásoknak a nagyságrendjét és mélységét, amelyek ezen a téren a társadalmi kommunikációban bekövetkeztek. A média világa ugyanis ma már nemcsak

az információk pusztá közvetítőjeként jelenik meg, hanem alapvető társadalomszervező közegként, amely át-ítatja a magánélet és a közélet valamennyi tartományát. A változások horderejét radikálisan fogalmazza meg Császi Lajos: „...a tradicionális társadalmakban az

értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek, a későmodernitás korában pedig főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el” (2000, 16. o.).

## A MÉDIA ÉS AZ ISKOLARENDSZER VISZONYÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Miközben újabb eszközök, alkalmazások, technológiai megoldások generációi váltják egymást egyre gyorsuló ütemben, a pedagógia területén alapvető kérdésekre kell választ találnunk. Az alapvető kérdés az, hogy az infokommunikációs rendszer gyorsabb, hatékonyabb és személyre szabottabb eszközei mennyiben módosítják a hagyományos iskolai tudásátadás rendjét? Mi a tananyag? Hogyan és hol zajlik a tanulás-tanítás? Hogyan változik meg a közvetlen iskolai oktatás (információátadás) és nevelés (szocializálás, kompetenciafejlesztés) aránya? Milyen szerepkörben, milyen feladatokkal vannak jelen a tanulási-tanítási folyamat résztvevői? Hogyan változik meg az iskolai és az iskolán kívüli tanulás viszonyrendszere?

### A generációs szakadékok növekedése

A digitális környezet térhódítása miatt roppant nehéz helyzetben vannak a mai pedagógusok. Nekik ugyanis egy jövőbeli mediatizált társadalmi kommunikációra kell felkészíteniük diákjaikat, miközben ők még egy olyan kommunikációs térben szocializálódtak, amelyet még nem az audiovizuális médiumok – mobiltelefon, audiovizuális sajtó, internet – határoztak meg. Mindez már ma is alapvető nehézségek forrása, hiszen

mindennapi tapasztalataink és a tudományos felmérések (*Fehér és Hornyák, 2010*)<sup>1</sup> is azt mutatják, hogy éppen ezen a területen alakul ki egyre nagyobb generációs szakadék a fiatalok és az idősebbek világa között. Ma már szinte közhelynek tekinthető, hogy az egyre gyorsuló technikai változások nyomán az újabb és újabb generációk – X, Y, Z – különböző digitális környezetben szocializálódnak (*Tari, 2010; Tari, 2011*), és emiatt egyre nehezebb köztük a hatékony kommunikáció. Sokan már nem is csak generációs

különbségekről, hanem egyenesen átjárhatatlan kulturális szakadékokról beszélnek.

A legismertebb ilyen megközelítés *Marc Prensky* „digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók” metaforája (2001), amelyet ma már nem is annyira korosztályi értelemben

használnak, sokkal inkább kulturális antropológiai értelemben (*Z. Karvalics, 2013*).

### A média iskolai integrációjának nehézségei

Ennek az írásnak a legfőbb állítása az, hogy a média világától való félelmek és nehézségek túlnyomó többsége abból adódik, hogy jelenleg a két terület integrációjának egy nagyon sajátos, egyoldalú módját próbáljuk megvalósítani. A 19. századi tömegoktatás szükségleteire, illetve technológiai viszonyaira épülő hagyományos iskola-rendszer roppant statikus struktúrájába próbáljuk „beleintegrálni” a média roppant változékony és komplex jelenségét.

<sup>1</sup> A PTE KTK munkatársai 2012-2013-ban végeztek nagyszabású felmérést – *Tudománykommunikáció a Z generációnak*, amelynek eredményei a [www.zgeneracio.hu](http://www.zgeneracio.hu) honlapon olvashatóak.

Konkrétan arról van szó, hogy mind a mai napig adottnak és megváltoztathatatlanak gondoljuk az iskolai oktatás alapszerkezetét és „technológiáját”: egy tanár egy korcsoportos osztályt, egy teremben, egy 45 perces órán megtanít egy előre meghatározott tantárgyi elemre. Amikor integrációról beszélünk, akkor lényegében ebbe a keretbe próbáljuk „belegyömöszölni” a digitális kultúra jelenségeit, amelyek azonban ebből a keretből óhatatlanul „kilógnak”. A 19. századi tömegoktatási modell statikus és uniformizált tananyagot, állandó tanulócsoportokat, nagyjából egyirányú tudásátadást, viszonylag passzív befogadó típusú diákokat képviselt, amely nem igazán foglalkozik védencai személyiséggel és otthoni kultúrájával.

Eközben a média állandóan változó tudáselemeket, differenciált tudást, kreatív készségfejlesztő gyakorlatokat, interaktív tanulási formákat kínál, jóval szélesebb körű tudásbázisra építve. Az egyoldalú megközelítés – szűklátókörű felfogás – azért veszélyes, mert így az

iskolarendszer egyre inkább kivonja magát a társadalmi kommunikáció meghatározó tereiből: egyre elavultabb kommunikációs technikákkal dolgozik, rugalmatlanabb intézményrendszerré válik, egyre kevésbé tudja motiválni a rábízott fiatalokat, egyre „haszontalanabb” tudást közvetít, egyre

a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolarendszer információközvetítő „tanítási technológiája”

inkább leértékeli, erodálja önmagát és a benne dolgozó pedagógusokat.<sup>2</sup>

## A változások iránya

Az információs társadalom korában tehát már nem igazán hatékony külön-külön vizsgálni az iskolarendszer és a média társadalmi szerepét és működési mechanizmusát. Sokkal célravezetőbb egységes rendszerben, komplex módon értelmezni a társadalmi kommunikáció változásait – és ezen belül a két terület szerepét és felelősségét. A komplex megközelítés ugyanis szemléletesen megmutatja a két – eddig látszólag elkülönülő, sőt, sok esetben szembenálló – terület

szerves összetartozását.

Egyrészt rávilágít arra, hogy pedagógiailag nem igazán szerencsés a diákok fejében lévő egységes kultúrát elkülöníteni iskolai és nem iskolai tudásra. Másrészt pedig jóval hatékonyabban szervezhető az iskola és a média kommunikációs munkamegosztása, ha

ismerjük közvetlen egymásra hatásukat, összefüggéseiket is. Azt a folyamatot, amelynek során az iskolarendszer fokozatosan elveszíti korábbi tudásközvetítő monopóliumát, miközben az információk közvetítése mindinkább a decentralizált hálózati kultúrák irányába tolódik el<sup>3</sup> (*Castells*,

<sup>2</sup> Az internet térhódítása, illetve az iskolában megszerzett tudás folyamatos leértékelődése újra a köztudatba hozta a pedagógiai anarchista *Ivan Illich* igen figyelemreméltó írását (1971), *A társadalom iskolátlanítása* címűt, amelyben egyenesen az iskola – mint közoktatási rendszer – megszüntetését javasolja. Illich szerint az iskola a hatalmi rendszer eszköze, a szociális egyenlőtlenségek újratermelésének helyszíne. Szerinte iskolai oktatással az általános műveltség nem érhető el. Helyette mindenki számára hozzáférhető tanulási lehetőségeket kell teremteni – ideális esetben ennek kiváló eszköze lehet az internet.

<sup>3</sup> Ebben az értelemben két, látszólag ellentmondásos tendencia érvényesül párhuzamosan. Egyrészt differenciálódik a technikai eszközök személyre szabhatósága, növekszik az egyedi beállítások lehetősége, másrészt pedig egyre integráltabb hálózati struktúrák, egyre komplexebb közösségi kultúrák alakulnak ki.

2005). Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információközvetítés téren a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolarendszer információközvetítő „tanítási technológiája”. Gyakorlatilag minden ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában, s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű direkt oktatási célú anyagok is.

Ez a tény tovább erősíti azt a már sokszor megfogalmazott gondolatot, hogy az információs társadalomban egyre inkább átalakul az iskola feladatrendszere: korábbi szerepeinek jelentős részét a digitális kultúra veszi át, miközben olyan feladatokra szabadul fel az iskolai idő, amelyekre eddig a tananyag-halmozódás miatt nem jutott. A hagyományos iskolafelfogás képviselői számára mindez veszteségként is felfogható, de persze lehetőségként is a közvetlen nevelésre, közösségi élmények halmozására. A hálózati kultúra közvetett, virtuális világával összevetve ugyanis, ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tevékenységekre épülő tapasztalatokat és élményeket szereznek a közösségi térben.

### **Az iskolarendszer és a média világának komplex szemlélete**

A média világa a tanítás – tanulás szempontjából elsősorban azt jelenti, hogy mindkinek rendelkeznie kell megfelelő eszközökkel, az eszközök ismeretével és a használatukhoz szükséges készségekkel, valamint az információk feldolgozásához szükséges kognitív készségekkel. Ebben a folyamatban a tananyag nemcsak elsajátítandó információkból áll, hanem azoknak a készségeknek a gyakorlásából is, amelyek

a szükséges információk megszerzéséhez, előállításához és továbbításához kellenek.

Hol zajlik ez a típusú tanítás-tanulás? Az eszközöknek köszönhetően már nem feltétlenül helyhez kötöttek. Már korábban is megoldható volt, hogy az iskolán belüli és az otthoni tanulás összekapcsolódjon. Az infokommunikációs eszközök, és az ezeken használható alkalmazások megjelenése azonban még inkább kitágította azt a lehetőséget, hogy a tanulmányozni kívánt téma és a tanuló szükségletei alapján döntsünk arról, hogy mi a megfelelő tanulási helyszín.

A „hogyan” kérdésre adandó válaszhoz a pedagógiai-módszertani szempontokat érdemes felülvizsgálnunk. A digitális eszközök és az internet alkalmazása ma-gukban hordják azt a lehetőséget, hogy a tanulás sokkal intenzívebb és ezáltal eredményesebb legyen. Az eszközök érdekessége, újszerűsége jobban motiválhat; több lehetőség van az önálló, személyre szabott tanulásra, ami felerősíti a tanulóban a „saját tanulás” élményét, és ez ugyancsak erősen motiválhat. Eddig a pontig a személyközpontú pedagógiának azon a területén járunk, ahol még a tanuló–tanár kapcsolat a meghatározó. Az eszközeink bővülése azonban magába foglalja a hálózat lehetőségeit is, az egyszerű e-mail-től a Facebookig, a közösen szerkesztett Google Doc-tól a közös wiki oldalig vagy tanulási keretrendszerekig. Közösségi formákban jobb eredményeket érhetünk el mind az elsajátított tudás, mind a gyakorolt készségek tekintetében (kooperatív tanulási formák). A hálózati tanulás lehetőséget ad arra is, hogy az együttműködést magasabb szintre emeljük: „egyszerű kooperativitásból” kollaborációba.

A Web 2.0 megjelenésével a felhasználók már nemcsak hozzáférhettek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetővé vált, hogy maguk is tartalomszol-

gáltatókká váljanak. A hálózati szemlélet alapja, hogy az információ nem megtartásra vagy eltitkolásra való, hanem továbbadásra. E szemlélet megerősödésében – és így az e-Learning 2.0 térnyerésében is – nagy szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök mellett a nyílt forráskódú programok, az ingyenes tudástárak, fájlcsere-lők és a szabadon felhasználható tartalmak (Creative Commons Licence).

Az e-Learning 2.0 azt jelenti, hogy az egyéni tudásmenedzsment eszközöként a különböző blogok, közösségi oldalak, hírcsoportok, tudástárak (wiki), érdeklődési és kortárs közösségek felületein a diákok óriási mennyiségű közösségi információ termelésére és cseréjére váltak képessé. Az információk keresését, válogatását és szerkesztését a kifinomult keresőoldaltól

a Wikipédiáig, tudáspor-tálokig egyre hatékonyabb alkalmazások segítik elő. Ezáltal a hálózaton fellelhető szerkesztetlen információ-tömegeből egyéni igényekre szabott, átgondolt

tudást lehet létrehozni. Ennek megfelelően csökken a tudást közvetítő intézmények szerepe, az oktató és a diák közötti határ elmosódik. A felnövekvő generációk számára az internet a személyes és közösségi tanulás természetes felületévé válik. Mindez azt is jelenti, hogy az e-Learning 2.0 tanulási környezetében ismét felsejlik a tradicionális társadalmak sajátos közösségi kultúrája és „népművészete”, valamint a tapasztalatok közvetlen megosztásán alapuló oktatási-nevelési modellje.

Tanulásmódszertani értelemben az a legnagyobb kihívás, hogy a diákoknak képesnek kell lenniük egyénileg vagy hálózatban a legkülönbözőbb forrásokból származó információkat az egyéni szempontoknak megfelelő összefüggésekbe helyezni és meglévő ismereteikhez kapcsolni. Az

információs kor egyik legfőbb sajátossága az, hogy a tanulás és a szocializáció egyes folyamatai a decentralizált hálózatokba kerülve elvesztik intézményes jellegüket, és a kimeneti követelmények közösségi kialakítása kerül előtérbe. Már nemcsak az iskola fogja meghatározni, hogy a megadott bemeneti oktatási anyagok esetén minden diáknak azonos módon, egységnyi idő alatt milyen kimeneti (vizsga)eredményeket kell produkálni, hanem a tágabb közösség. Az így kialakuló tudás azonban egyénenként más-más úton érhető el, a hálózatokban található különféle tudáshordozók, egyének, tudástárak stb. kapcsolatrendszerén keresztül.

A tanár szerepe tehát már nem határozható meg a hagyományos tanteremhez igazodva, ahol minden tanuló a maga pad-

jában, arccal a tanár felé figyeli a tudás forrására. A tanárnak felkészülnie kell lennie abban is, hogy meg tudja tervezni egy tanulási folyamatot, fel tudja mérni az egyes tanu-

lók adottságait, tanulási igényeit, támogatást tudjon nyújtani a csoport munkájához, az együttműködési formák kialakításához. Mindezek érdekében képesnek kell lennie arra, hogy a középpontban álló irányító szerepéből át tudjon lépni az egyéni és a közösségi tanulást támogató szakember szerepébe. *David Buckingham* írja: „Az iskola elkerülhetetlenül egymással szembenálló tudáskonceptiók és kulturális értékrendek találkozásának (sőt összecsapásának) terepe – mondja *Buckingham*. – Óriási a kontraszt a gyerekek fogyasztói kultúráját jellemző nagyfokú aktivitás és lelkesedés, illetve az iskolai részvételüket átható közöny és passzivitás között. Ha az iskolák nem kezdik el megismerni és elfogadni a gyerekek változó tanulási motivációit és irányultságát, fennáll a veszély, hogy hamarosan életük perifériá-

az információ nem megtartásra vagy eltitkolásra való, hanem továbbadásra

jára szorulnak. Ezért aztán a pedagógusok már nem tekinthetnek úgy magukra, mint olyan »törvényhozókra«, akiknek az a feladata, hogy a hivatalos kultúra értékeit és normáit rákényszerítsék a diákokra. A legtöbb, amiben reménykedhetnek, hogy sikerül olyan » tolmácsként« működniük, aki közvetíti a » sokféle valóságot«, az észlelés és tudás különféle formáit.” (Buckingham, 2005. 14. o.)

## A MÉDIAOKTATÁS NÉHÁNY PEDAGÓGIAI MODELLJE

A szisztematikus magyarországi médiaoktatás – a mozgóképkultúra és médiaismeret nevű tantárgy – kialakulásakor két olyan nemzetközi modell is létezett, melyek szemléletükkel formálták a magyar gyakorlatot. Mindkét modell a média által terjesztett „környezetszennyezés” (erőszak, manipuláció, igénytelenség stb.), illetve az uniformizáló „amerikanizálódás” ellen fogalmazódott meg, a nemzeti kultúra és az általános emberi értékek befogadását kívánja elősegíteni.

1. Az ún. *befogadáselvű kritikai modell* szerint – amely elsősorban angolszász hagyományokra épül – a médiaoktatás célja az, hogy a diákok képesek legyenek a különböző médiaszövegeket kritikusan szemlélni, ezáltal védettek legyenek a különböző irányú manipulációkkal szemben. A modell képviselői úgy gondolják, hogy hagyományos iskolai keretek között a tanulónak be kell mutatni a kommunikáció, illetve a tömegkommunikáció rendszerét és technikai hátterét, a médiaszövegek létrehozásának céljait és körülményeit, meg kell ismerkedniük a média műfajával és nyelvével, a reprezentáció problematikájával és a befogadás jellemzői-

vel. Mindezt meg lehet tanítani „kreatív médiagyakorlatok” segítségével, amikor a diákok maguk is alkotóvá lépnek elő (újságot szerkesztenek, rádió- vagy tévéműsorokat készítenek stb.), de meg lehet tanítani hagyományos módon, előadások és elemzések segítségével is.

2. Az ún. *szociális-demokratikus modell* szerint – amely elsősorban a latin kultúrára jellemző – a médiaoktatás önmagában nem cél, hanem eszköz. Eszköz arra, hogy a diákok megismerkedjenek különböző társadalmi témákkal: hátrányos helyzetű társadalmi csoportok élete, az erőszak működése, a rasszizmus, a drog stb. Ugyanakkor a médiaoktatás arra is alkalmas – különösen azokban az országokban, amelyek nem rendelkeznek komoly demokratikus hagyományokkal –, hogy a diákok a segítségével tanulják meg a szólásszabadság és a demokratikus viselkedés gyakorlatát. Ebben a modellben különösen nagy jelentősége van a gyakorlatnak: a diákok különböző médiaszövegeket – riportok, újságcikkek, videofilmek stb. – készítenek és terjesztenek. Ezeknek a feladatoknak az elkészítése során egyrészt élményszerűen megismerkedhetnek a tömegkommunikációs rendszer működésével, másrészt viszont alapvető társadalmi kérdésekkel is szembesülhetnek.

## A médiapedagógia fogalma

A média világa ma már társadalmi környezetünk szerves részévé vált: szakadatlanul érkeznek az ingerek, információk és kihívások az újságokból, óriásplakátokról, rádióból, televízióból, internetről. Ebben az egyre befogadhatatlanabbá váló informá-

cióözönben az iskola nem elégedhet meg azzal, hogy újabb ismeretanyagokkal bombázza a diákokat. A feladata épp az, hogy védetté, tudatosabbá tegye őket az egyre ártekinthetlenebb információáramlással, illetve a gazdasági és politikai manipulációval szemben. Az iskolának – az alapvető ismeretek mellett – elsősorban normákat, mintákat, készségeket kell közvetítenie, hogy a diákok ne legyenek kiszolgáltatva a körülöttük lévő ún. médiauniverzumnak.

Ebből a felismerésből született a *médiapedagógia* fogalma, amely a fiatalok médiatudatosságának komplex megközelítését szorgalmazza. Fontosnak tartja ugyan, hogy legyen az iskolában olyan tantárgy, amely közvetlenül is foglalkozik

a média jelenségeivel, de a diákok felkészítését, nevelését össztársadalmi, illetve össziskolai feladatnak tekinti. A médiapedagógia tehát közvetlenül nem köthető egyetlen kitüntetett tantárgyhoz sem, sajátos „rejtett tanterve” szerencsés esetben az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy,

valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható. A gyakorlatban mindez azt jelenti, hogy a tanár (felnothként, szülőként, tanárként) ismerje meg a média világának sajátosságait, hogy valamelyest szakszerűen tudjon válaszolni a média oldaláról érkező kihívásokra, s ezáltal hitelesen tudja formálni, „befolyásolni” diákjai médiafogyasztását. A *médiapedagógia* – mint alapvető pedagógiai módszer, amelyet általános pedagógiai tárgyként kellene tanulniuk a leendő tanároknak – megismerése azért is fontos (lenne) a tanárok számára, hogy a tömegkommunikáció világból érkező információkat

és tudáselemeket minél eredményesebben tudják fölhasználni óráikon, illetve, hogy az újabb és újabb médiumokat ne csak „villanypásztorként”, hanem természetes segédeszközként alkalmazzák.

### Médiatudatosságra nevelés az iskolán innen és túl

Korábban azt hirdettük, hogy az iskolának a világ értelmezésére kell megtanítania a diákokat. Most csupán azt kell tudatosítanunk, hogy a világról szóló ismeretek többsége igen nagymértékben a média által közvetítve jelenik meg számunkra (*Buckingham*, 2005).

Ebből következően a világ megismerése és értelmezése magába foglalja a médiaszövegek kritikai értelmezését is. Az általunk javasolt modell, az úgynevezett komplex médiapedagógia, kétféle pedagógiai törekvést fogalmaz meg. Egyrészt azt a pedagógiai irányultságot, amely

a médiapedagógia tehát közvetlenül nem köthető egyetlen kitüntetett tantárgyhoz sem, sajátos „rejtett tanterve” szerencsés esetben az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható

az iskolai oktatás egésze számára igyekszik interaktív módon beépíteni azokat a hatásokat, amelyek a diákok szocializációjában egyre fontosabb szerepet játszó média világból érkeznek. Ezáltal igyekszik tudatos médiafogyasztásra nevelni őket. Ezt a médiapedagógiai (*Jakab*, 2012) tudást a tanárok az általános tanárképzésben szerezhetik meg, így szerencsés esetben az egész iskolai szellemiségben, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható.

A médiapedagógia másik fókusza a kreatív médiagyakorlatokra irányul. Különböző tantárgyak, vagy éppen a médiaismeret-

óra keretében a diákok médiaszövegeket alkotnak, vagy közös produktumokat hoznak létre projekt munka keretében. Ebből a szempontból érdemes külön is kiemelni azt a tényt, hogy a felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már egy viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is

képeket, sőt filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják. Ez a fajta interaktív közeg sajátosan új „népművészetet” eredményezett, amelyben egyre inkább elmosódnak a határok az alkotók és a befogadók között.

## IRODALOM

- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Szeged.
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Császi Lajos (2002): *A média ritusai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Császi Lajos (2008): Médiakutatás a kulturális fordulat után. Letöltés: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2008\\_03\\_osz/07\\_mediakutatas\\_forradalom/](http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/07_mediakutatas_forradalom/) (2014.01.25.)
- Benedek András (2008, szerk.): *Digitális pedagógia*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Benedek András (2013, szerk.): *Digitális pedagógia 2.0*. Baccalaureus Scientiae sorozat. Typotex Kiadó, Budapest.
- Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infonia, Budapest.
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2010): Netgeneráció Letöltés: <http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3B3-most/> (2014.01.25.)
- Gripsrudg, Jostein (2007): Médiakultúra, médiatársadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Herczog Csilla (2010): A tizenéves tanulók médiaműveltsége. *Educatio*, Nyár 335-340.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*.
- Jakab György (2012): Erkölcsan és médiismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-6. sz. 99-111.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. Oktatás – informatika. 1. sz. Letöltés: <http://www.oktatas-informatika.hu/2009-1/> (2014.01.26.)
- Nahalka István (2002): A tanulás. In: Falus István (szerk.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ollé János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Prensky, Marc (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók  
Letöltés: <http://htmlinfo.hu/tarhaz/digitalis-bennszulottek-1-resz/>; <http://htmlinfo.hu/tarhaz/digitalis-bennszulotte-2-resz/>; <http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3B3-most/> (2014.07.25.)
- Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó Kft., Budapest.
- Z. Karvalics László (2009): Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I. *Oktatás-informatika*, 2. 2-16.
- Z. Karvalics László (2012): „Digitális beavatottak” egy hiperkonnektív világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális (de)generáció 2.0*. Underground Kiadó, Budapest. 62-78.