

Doktori (PhD) értekezés

Televízió és tanulás

A televízió és a posztklasszikus dokumentumfilmek szerepe a kulturális közfoglalkoztatottak informális tanulásában

Kenyeres Attila Zoltán

DEBRECENI EGYETEM

BTK

2018

Televízió és tanulás
A televízió és a posztklasszikus dokumentumfilmek szerepe a kulturális
közfoglalkoztatottak informális tanulásában

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében neveléstudomány tudományágban

Írta: Kenyeres Attila Zoltán, okleveles középiskolai történelem tanár, művelődési- és
felnőttképzési menedzser

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

.....

Témavezető: Dr. Juhász Erika

A doktori elővita bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori elővita időpontja: 2018.....

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201.. ..

„Én, Kenyeres Attila Zoltán teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be, és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2018. 11.05.

Kenyeres Attila Zoltán

Tartalomjegyzék

| | |
|--|-----|
| 1. Bevezetés..... | 7 |
| 1.1. Problémafelvetés..... | 7 |
| 1.2 A téma relevanciája..... | 12 |
| 1.3 A kutatás céljai és hipotézisei..... | 14 |
| 1.4. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása..... | 17 |
| 1.5. Az értekezés felépítése | 21 |
| 2. A televízióból történő tanulás dimenziói | 23 |
| 2.1. Formális, non-formális és informális tanulás | 24 |
| 2.2. Informális és társas tanulás a televízióból..... | 31 |
| 2.3. Rituális és instrumentális nézők a neodurkheimi elmélet alapján..... | 35 |
| 2.4. Tanulási motivációk a dokumentumfilmek esetében | 39 |
| 2.5. A televízió általános didaktikai funkciói..... | 42 |
| 2.5.1. Ismeretterjesztő-oktató funkció | 42 |
| 2.5.2. Szociális tanulási funkció | 44 |
| 2.5.3. Kultúra- és ismeretterjesztő funkció, közművelés..... | 46 |
| 2.6. A tudományos és a laikus kultúra a televízióban | 47 |
| 2.7. A tömegmédia mint a tudomány terjesztője..... | 50 |
| 3. A televíziós dokumentumfilm mint tanulási eszköz | 60 |
| 3.1. A filmes műfajok didaktikai alapú csoportosítása: oktatófilm, dokumentumfilm, játékfilm..... | 60 |
| 3.2. A klasszikus és posztklasszikus dokumentumfilmek | 69 |
| 3.3. Szakirodalmi kritikák a dokumentumfilmek mint tanulási eszköz kapcsán | 72 |
| 3.4. A befogadó szerepe a tanulásban: kritikai attitűd, előzetes tudás | 74 |
| 3.5. Kutatások a televízió és a dokumentumfilmek tanulást segítő hatásairól | 79 |
| 4. Tanulás dokumentumfilmek segítségével a kulturális közfoglalkoztatottak körében | 104 |
| 4.1. A kulturális közfoglalkoztatottak definiálása és a kutatásba vonásuk indoklása..... | 105 |

| | |
|--|-----|
| 4.2. A vizsgálati populáció szociodemográfiai jellemzése, kulturális, társadalmi és gazdasági helyzete | 107 |
| 4.3. A kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásai és információszerzési szokásai | 121 |
| 4.4. A dokumentumfilm mint általános tanulási, ismeretszerzési eszköz | 128 |
| 4.6. A dokumentumfilm mint tanulási forrás hitelessége | 158 |
| 4.7. A dokumentumfilmek további tanulást generáló szerepe, társas tanulási dimenziói | 183 |
| 4.8. A dokumentumfilmekből tanulók tipologizálása | 195 |
| 5. Összegzés | 204 |
| Hivatkozott irodalom..... | 217 |
| Melléletek | 247 |
| A kutatáshoz felhasznált kérdőív | 247 |

Köszönetnyilvánítás

A doktori értekezés elkészítését köszönöm mindenkinek, aki segített, akiknek az iránymutatása és támogatása jelentős szerepet játszott a dolgozat elkészülésében.

Külön köszönöm témavezetőmnek Dr. Juhász Erikának, aki segített a doktori témám legfontosabb sarokpontjainak megtalálásában, a kutatás lebonyolításában, illetve támogatott és biztatott a kutatómunka során.

Köszönettel tartozom prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki a doktori program vezetőjeként figyelte és segítette a fejlődésemet és a kutatómunkám alakulását.

Köszönettel tartozom a Nemzeti Művelődési Intézet vezetőségének és munkatársainak a kutatás lebonyolításában nyújtott segítségéért. Külön köszönöm Gégény Jánosnak, aki hatékony segítséget nyújtott az SPSS program kezelésében a klaszterképzés során.

Szeretném megköszönni kollégáimnak és doktorandusztársaimnak szakmai javaslataikat és meglátásaikat, amelyekkel nagyban segítették a disszertáció elkészültét.

1. Bevezetés

A disszertációnk bevezetésében áttekintjük a témaválasztás indokait és relevanciáját. Megfogalmazzuk a kutatásunk céljait és hipotéziseit, valamint ismertetjük a dolgozatban szereplő legfontosabb fogalmakat, végül a bemutatjuk a disszertáció felépítését.

1.1. Problémafelvetés

A hazai és nemzetközi tudományos szakirodalomban évtizedek óta komoly vita zajlik arról, mennyiben tölt be tényleges ismeretterjesztő-oktató funkciót a televízió, újabban pedig azon belül a látványos elemekre építő kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek, amelyek elsősorban a 24 órás ismeretterjesztő csatornákon (pl. Discovery Channel, National Geographic Channel, Spektrum TV) futnak. A disputa elsősorban teoretikus hipotézisekre, de legjobb esetben is csak tartalomelemzésre épül, a nézők oldaláról ezt a kérdést kevés kutatás vizsgálja. Ezek is csak általánosságban analizálják a televízió és a tömegkommunikációs eszközök tanulásban, tudományos ismeretszerzésben betöltött szerepét, kifejezetten a dokumentumfilmek ilyen jellegű funkcióit külön nem elemzik. Kutatásunk során épp ezért a befogadók oldaláról közelítjük meg a problémát, feltárva azt, mennyiben applikálják a nézők szórakozási, illetve tanulási instrumentumnak a televíziót és azon belül a posztklasszikus dokumentumfilmeket, milyen arányban és mit tanulnak meg ténylegesen ezekből a mindennapos, szabadidős aktivitásaik során. Kik azok, akik tudatosan, tanulási eszközként alkalmazzák a dokumentumfilmeket, kik azok, akik nem, illetve milyen háttérváltozók lehetnek a hajlamosító tényezők erre? A posztklasszikus dokumentumfilmekben gyakran alkalmazott látványos vizuális és auditív elemek didaktikai funkcióját felmérve arra is kíváncsiak voltunk: segítik, vagy gátolják ezen elemek a befogadók szerint a tanulásukat, illetve hogyan hatnak szerintük ezek a dokumentumfilmek tudományos hitelességére?

A televízió és benne a dokumentumfilmek ismeretterjesztésben, mindennapos tanulásban betöltött szerepét mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom nagy része elismeri (lásd: Postman 1985; Kozma 1999; Durkó 1999; McQuail 2003; Nagy 2005; Buckingham 2005; Share 2009). Ugyanakkor a dokumentumfilmek – azokon belül is elsősorban a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek – kapcsán számtalan, tartalomelemzésen alapuló kritikát is megfogalmaznak (v.ö.: Chris 2002; Mészáros – Németh – Pukánszky 2005; Luhmann 2008; Dijck 2002; Pitts 2009). Kutatásunk során ezen teoretikus feltevéseket is meg kívánjuk vizsgálni a befogadók oldaláról. Míg a szakirodalom jelentős része elismeri a televízió és a

dokumentumfilmek ismeretterjesztő és oktató szerepét, abban már nincs konszenzus, hogy milyen tanulási potenciált hordoznak ezen filmek. Ahogyan azzal kapcsolatban is komoly vita zajlik, mennyiben számítanak effektív tanulási instrumentumnak. Az általunk feltárt nemzetközi és hazai szakirodalom összességében több negatív, mint pozitív hatást feltételez a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmeknek a tanulásban, ismeretszerzésben. A kritikákban közös, hogy azt vélelmezik: a filmkészítők nem elsősorban didaktikai, hanem kommerciális aspektusból közelítik meg a prezentált témákat, feláldozva a tudományos autentikusságot és a szakszerű ismeretterjesztést a szórakoztatás, a spektakulum és a szenzáció oltárán (lásd: Bourdieu 2001; Fürsich 2003; Dick 2002; Metz 2008; Lafollette 2012; Pitts 2009; Dingwall – Aldridge 2006; Steemers 2004; Palfreman 2002). Így ezen filmek elsősorban csak szórakoztatják a nézőket, látványt adnak, de a befogadók végül nem sokat, vagy semmit sem tanulnak belőlük (v.ö.: Kardos 1980; McElvogue 1998; Giovanni 1998; Horak 2006; Scott 2003; Leistyna 2008; Agrawal 2000; Pintér 2008; Luhmann 2008). Mások ugyanakkor úgy vélik, a befogadótól, annak intencióitól függ, hogy csak szórakozik, vagy tanul is ezen filmekből, mert lehetősége van mindkettőre, illetve a szórakoztató funkció ellenére is van ismeretterjesztő szerepük a dokumentumfilmeknek (lásd: Lafollette 2012; Geller et al. 2002; Young 2002; Donohue 2014; Aldridge – Dingwall 2003; Van Dyke 2006). Az egyik leghangsúlyosabban megjelenő probléma a szakirodalomban a kortárs dokumentumfilmek ismeretátadó szerepe kapcsán, hogy azok összekeverik a fikciót és a realitást, amelyet a néző sok esetben nem tud elszeparálni. A szakirodalom súlyos kritikával illeti a posztklasszikus dokumentumfilmekben alkalmazott digitális képalkotást, a kompjüter-generálta képeket (CGI), melyek olyan élethűek, hogy alkalmasak a fikció és a realitás összekeverésére, a spekuláció tényként történő prezentálására (v.ö.: Sontag 1977; Gardner – Young 1981; Hornig 1990; Prince 1993; National Science Foundation 2000; Black 2002; Frank 2003; Jeffries 2003; Dubeck et al., 2004; Dijck 2006; Metz 2008). A megfogalmazott kritikákban közös, hogy ez esetben is csak teoretikus feltevéseken, vagy tartomelemzésen alapuló következtetések, azokat nem támasztják alá kutatások a befogadó oldaláról. Éppen ezért vizsgálódásunk során feltártuk, valóban úgy érzik-e a nézők is, hogy nehézséget okoz számukra a fikció és a realitás elkülönítése a posztklasszikus dokumentumfilmekből történő mindennapos tanulás során? Melyek azok az elemek, amelyekre támaszkodva el tudják dönteni, mi a valóság és mi a spekuláció? Mennyire játszanak szerepet ebben olyan tényezők, mint az előzetes tudás? Kik azok, akik számára nehézséget okoz a közben a tények és a spekuláció elkülönítése? Milyen háttérváltozók befolyásolják ezen képesség meglétét, illetve hiányát?

A fentebbi kritikákból következik egy másik probléma, amelyet a tudományos szakirodalom nagy része szintén felvet a posztklasszikus dokumentumfilmek mint tanulási eszköz kapcsán: azokat félrevezetőnek és hiteltelennek tartja, beleértve sok esetben az abban megszólalókat is. Több kutató hangsúlyozza, hogy nem egy esetben kétes tudományos hírnévvel rendelkező, a szakmában nem elismert személyek jelennek meg tudósként ezen filmekben, illetve adott esetben játékfilmek szereplői, rendezők és producerek szólalnak meg szakértőként – csak azért, mert az adott játékfilm, (többnyire sci-fi) témája megegyezik a dokumentumfilm témájával. Az ilyen jelenségek esetében a befogadó oldaláról a kritikai hozzáállás szükségességét hangsúlyozzák (lásd: Metz 2008; Meyers 2006; Bourdieu 2001; Domokos 2008; Parker 2009). A kritikai attitűd szerepét különösen jelentőssé teszi a közösségi média és az online videomegosztó portálok térnyerése. Ezeken a platformokon ugyanis könnyen terjeszthetők ellenőrizhetetlen háttérű, áltudományos, dokumentumfilmnek álcázott videóanyagok, amelyek felismeréséhez szintén szükséges a kritikai hozzáállás és bizonyos részletek megfigyelése (például a megszólaló tutulusa, tudományos fokozata, a képviselt tudományterület).

A fent ismertetett kritikákban ismét közös, hogy tartalomelemzésen alapuló megállapítások. Ezért a kutatásunk során a befogadók oldaláról elemeztük, mennyire tartják autentikus tanulási forrásnak a dokumentumfilmeket, külön kitérve az azokban szereplő személyekre. Mennyire jellemző a kritikai attitűd a dokumentumfilmekből történő mindennapos tanulás során, megnézik-e a megszólalók titulusát, tudományos fokozatát, hogy az valóban az adott területre vonatkozik-e, illetve, figyelik-e, milyen tudományos műhely, oktatási intézmény képviselőjében nyilatkozik az illető. Arra is kíváncsiak voltunk, milyen háttérváltozók befolyásolják a dokumentumfilmekkel szembeni kritikai attitűd meglétét, illetve hiányát, feltárva, hogy kik azok, akik kevésbé gyanakodva, a részleteket nem figyelve nézik ezen filmeket, így akár áltudományos ismeretek megszerzésének is ki lehetnek téve.

Szintén szignifikáns problémaként azonosítja a szakirodalom a posztklasszikus dokumentumfilmek relációjában, hogy azok nem egy esetben hamis képet közvetítenek a tudományról, a tudományos munkáról, az azt művelő tudósokról, félrevezetve az azokból tanulókat. Kilborn és Izod szerint a dokumentumfilmeknek részletezett kutatást, pontos tényeket kellene prezentálniuk a tudományról, a lehető leghitelesebb módon (Kilborn – Izod 1997). Ennek ellenére több kutató is úgy véli, sok dokumentumfilm alig van konnektióban a tudományos közösségekkel, azok kutatásaival, a filmekben igyekeznek kerülni a nem túl látványos, de fontos tudományterületeket, amelyek így alulreprezentáltak lehetnek, mások pedig a tényleges súlyuknál gyakrabban jelennek meg. Ugyancsak problémaként írta le több

kutató, hogy a dokumentumfilmekben sokszor a valóságosnál jóval látványosabban igyekeznek ábrázolni a tudósok munkáját, például megrendezett jelenetekkel, manipulált fényviszonyokkal, végül teljesen hamis képet kialakítva a befogadókban (lásd: Dornan 1990; Bourdieu 2001; Palfreman 2002; Frank 2003; Nowotny 2005; Luhmann 2008; Silberman 2008; Holtorf 2008; Metz 2008). Az ugyancsak tartalomelemzésen nyugvó kritikák ellenőrzésére a problémát szintén a befogadók oldaláról elemeztük. Feltárva azt, hogyan befolyásolják a dokumentumfilmek (és általában a filmek, beleértve a játékfilmeket), a nézők tudását és képzetait a tudománnyal és a tudósokkal kapcsolatban. Megvizsgáltuk, milyen ismereteket szereznek a befogadók a dokumentumfilmekből a tudósokról és a tudományról, illetve mennyire tartják hihetőnek az ott prezentált állításokat.

A kritikák mellett a szakirodalom egy része arra is rámutat, hogy bár sok esetben tudománytalanok lehetnek a televíziós dokumentumfilmek, félrevezethetik a nézőiket, hamis információkat megtanítva nekik, ugyanakkor – részben pont a tudománytalanságuk miatt is – további tanulást, önképzést generáló szereppel bírhatnak. Erre vonatkozó kutatások – amelyek főképp az iskolatévé időszakából származnak – kimutatták, hogy a televíziós műsoroknak további tanulást, önálló ismeretszerzést kiváltó szerepük van (lásd: Sándor 1966; Presszman 1971; Sándor 1973; Tomka 1976; Kardos 1980; Szecskő 1980; Nagy 1981; Gunter et al. 1991; Forray – Juhász 2009). Ezen kutatások azonban nem vizsgálták kifejezetten a dokumentumfilmeket, így nincs válasz arra, milyen további tanulást, önállóan végzett ismeretszerzést generáló szerepük lehet korunk aktuális dokumentumfilmjeinek? Mennyire jellemző, hogy az egyén újabb tanulási aktivitásba kezd egy dokumentumfilmben látott téma kapcsán? Kikre jellemző ez a tevékenység, illetve milyen forrásokat használnak fel erre? Az ismertetett szakirodalmi problémafelvetések és nyitott kérdések indokolnak egy olyan átfogó kutatás elvégzését, amely befogadói oldalról vizsgálva a dokumentumfilmek a felnőttek mindennapos tanulásában játszott szerepét, választ adva a fenti kérdésekre.

A neveléstudomány és a filmek közötti tudományos kapcsolat a képek oktatásban-nevelésben betöltött funkcióinak felfedezésével indult. A képek ilyen irányú szignifikáns szerepét már Comenius is hangsúlyozta, azóta pedig több kutató is foglalkozott vele (v.ö. Kovács 1970; Wiedemann 1997; Nyíri 2008; Ádám 1983; Szűcs 1984; Fürjes 1966; Nagy 1993). A képi megjelenítést új szintre emelő kamera pedig a feltalálásától kezdve oktatási instrumentumként is funkcionált. A mozgókép, majd az audiovizuális eszközök (hangosfilmek) ugyanis a kezdetektől fogja használatosak voltak oktatási célokra is. Ilyen irányú applikálásuk az orvostudományból indult, amikor a korai időszakban a sebészek egyénileg készítettek felvételeket (Dijck 2002). A francia sebész, Eugène-Louis Doyen 1898-tól kezdte el

operatőrök közreműködésével a párizsi magánklinikáján rögzíteni a speciális műtéteket. A felvételeket Párizsban és Berlinben is bemutatták orvosi konferenciákon (Arnold 1995; Léfévre 1995). A technika fejlődésével ezen filmek egyre jobb minőségűek lettek, megjelentek a színes felvételek, a narráció, illetve ábrák és diagramok is. A filmek kezdetben csak a szakértőknek és a tudósoknak szóltak (Dijck 2002), kifejezetten formális oktatási célok szolgálatában. Később elterjedtek a laikusok számára készített „klasszikus” dokumentumfilmek, amelyek már az informális, mindennapos tanulásban is potenciált hordoztak. Ezek főképp a természettudományról, új technológiai felfedezésekről szóltak, de társadalmi problémákkal is foglalkoztak (Martin 2008). A televízió elterjedésével a dokumentumfilmek a moziból fokozatosan átkerültek a TV képernyőre, ezzel paralel módon egyre több szórakoztató elemet kezdtek alkalmazni, igazodva a közönség igényeihez. Az új stílus egyik úttörője volt a természetfilmek esetében a brit David Attenborough (lásd: Davies 2000; Aldridge – Dingwall 2003; Metz 2008). Az iskolatévé adások az 1960-as években indultak szerte a világon – így hazánkban is – melyek elsősorban csak formális tantervbe illeszthető oktatófilmeket vetítettek (Nagy 1993; Takács 1997; Csiby 2002a). A hazai iskolatévé emblematikus figurája volt Öveges József fizikus (lásd: Nagy 1977; Lévai 1980; Földes 2008). A második világháború után elterjedt a dokumentumfilmek sajátos, amerikai változata, melynek elemei a lenyűgöző, látványos képek, tájak, a dráma, a Hollywoodban alkalmazott vágási technika, a zenei aláfestés, az izgalmas történetek (Horak 2006). Baker az ilyen elemek felhasználását összefoglalóan „diznifikációnak” nevezte (Baker 2001). Ezen filmekből fejlődtek ki a több szerző által „posztklasszikusnak” nevezett dokumentumfilmek, melyek a legmodernebb digitális képalkotás vívmányai révén képesek absztrakt, a múltban létezett, vagy soha nem is létező élőlényeket, spekulatív fenoméneket is élethűen megjeleníteni. Új tendenciaként megjelentek a reality-elemek, ilyen például, amikor a képernyőn szereplő „tudósok” életveszélyes helyzetekbe sodorják magukat az izgalom intenzívvé tétele – a figyelem felkeltése – érdekében (v.ö.: Cagle 2012; Bousé 2000; Bagust 2008; Scott 2003). Ezen kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek nagyfokú elterjedése a 24 órás tematikus ismeretterjesztő televíziós csatornák (elsőként a Discovery Channel 1985-ben) indulásával függ össze, melyek túlnyomórészt kommerciális érdekeket tartanak szem előtt a dokumentumfilmek készítésekor (lásd: Fürsich 2003; Metz 2008; Domokos 2008; Dijck 2002; Parker 2009). Ezen disszertáció megírásakor legalább 25, magyar nyelven sugárzó ismeretterjesztő csatorna érhető el (az Animare műsorújság szerint), amelyek nagyrészt dokumentumfilmeket sugároznak, jelentős potenciált hordozva mind a formális, non-formális és az informális tanulásban. Dolgozatunkban ez utóbbit vizsgáljuk a hazai

felnőttek egy speciális csoportján, a kulturális közfoglalkoztatottakon keresztül. Mivel a szabadidő kutatások egyértelműen a televízió vezető szerepét mutatják a lakosság szabadidő-felhasználásában (KSH 2013; Nielsen 2016a), így vélelmezhető, hogy ezen csatornákon vetített dokumentumfilmek szerepet játszanak a felnőttek mindennapos, informális tanulási aktivitásaiban.

Újszerű megközelítés disszertációmban kifejezetten a dokumentumfilmek mindennapos tanulásban és ismeretszerzésben betöltött potenciáljának feltárása, mivel az eddigi elemzések általánosságban a média és/vagy a televízió ismeretterjesztő szerepét vizsgálták, nem az ismeretterjesztő csatornákon vetített kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmekét. Ugyancsak nővum a tartalomelemzésre épülő, dokumentumfilmekkel kapcsolatos teoretikus hipotézisek befogadók oldaláról történő vizsgálata, beleértve ezen filmek didaktikai módszereit, a dokumentumfilmekkel, mint tanulási eszközökkel szembeni kritikai attitűdöt, valamint az ilyen filmekből történő tanulás esetleges veszélyeit. Szintén újszerű a dokumentumfilmek további tanulási aktivitást generáló hatásának feltárása, valamint annak vizsgálata, hogyan befolyásolják a befogadók tudományról kialakult képzeiteit ezen filmek. Országos hazai kutatás ebben a témában még nem történt, így munkánk ebből a szempontból is unikálisnak tekinthető, ahogy a volumene is, hiszen csaknem 4000 fő bevonásával készült az elemzésünk. A témában zajló tudományos diskurzus, illetve az ismeretterjesztő csatornákon sugárzott kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek nagyfokú elterjedése indokoltá tesznek egy olyan, komprehenzív jellegű kutatás elvégzését, amely feltárja a televíziós dokumentumfilmek tényleges szerepét a felnőttek (esetünkben a kulturális közfoglalkoztatottak) informális tanulásában, rámutatva ezen filmek valós, tanulásban betöltött potenciáljára, további tanulást generáló szerepére, feltárva a befogadók tanulási motivációit, illetve a dokumentumfilmekből történő tanulás és ismeretszerzés esetleges veszélyeit. A kutatás során háttérváltozók mentén elemezve az adatokat rámutatunk a jelenségek mélyebb, szocio-kulturális, demográfiai és gazdasági összefüggéseire is.

1.2 A téma relevanciája

A televízió és azon belül a posztklasszikus dokumentumfilmek informális tanulásában betöltött funkciójának relevanciáját egyrészt a televízió és az internet szabadidőt domináló szerepe adja. A KSH legutóbbi népszámlálási adatai szerint a hazai lakosság naponta átlagosan 152 percet tévézett, a férfiak valamivel többet, a nők kevesebbet. Ezt követte a társas időtöltés, az olvasás, majd a sport, a séta és kirándulás. A lakosság kultúrára szánt

idejének legnagyobb részét (80 százalékát) szintén a televíziózás tette ki (KSH 2013). A KSH adatainál jóval szignifikánsabb szerepet mutatott ki a televízió relációjában a Nielsen 2016. júliusi (a kutatásunk idején végzett) felmérése, amely szerint a teljes magyar népesség naponta átlagosan 253 percet töltött a tévé előtt (Nielsen 2016a). A lakosság szabadidős aktivitásait tehát továbbra is stabilan a televíziózás uralja. A TV ilyen szintű dominanciája miatt releváns annak vizsgálata, milyen informális oktató-tanító funkcióval rendelkezik ez a médium. A kérdést még aktuálisabbá teszi, hogy jelenleg Magyarországon legalább 25, kifejezetten ismeretterjesztő televíziós csatorna működik, amely napi 24 órán keresztül sugároz dokumentumfilmeket és egyéb ismeretterjesztő tartalmakat. A szabadidő kutatások ugyanakkor a televízió mellett az internet egyre hangsúlyosabb szerepét is jelzik a lakosság szabadidős aktivitásaiban. Az internet eléréssel rendelkező okostelefonok terjedése, illetve a médiakonvergencia (a médiumok egyre inkább egy platformon, az interneten „egyesülnek”) következtében a televíziós tartalmak internetes és mobil alkalmazásokon történő megjelenítése a dokumentumfilmek fogyasztására is kihathat. A Nielsen felmérése szerint egyre gyakoribb az internetes platformokon történő televíziózás, amely leginkább a fiatalok, valamint a magas iskolai végzettséggel rendelkezők körében terjed. (Nielsen 2016b). A kutatásunk során megvizsgáltuk, milyen szerepet tölt be a televízió a kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásaiban, mennyire jellemzőek rájuk a modern (képernyő előtt történő) és a hagyományos szabadidős aktivitások. Ezen belül külön vizsgáltuk a televízió informális tanulásban beöltött szerepét, annak kiderítésére, hogyan pozícionálható más, mindennapos tanulási forrásokhoz (pl. más médiumok, illetve személyes kapcsolatok) képest, mennyire jelent tanulási eszközt kifejezetten a tudományt illetően, illetve azt is feltártuk, milyen bizalommal rendelkeznek a kulturális közfoglalkoztatottak a televízióból származó információk relációjában, komparálva más források bizalmi indexeivel. Arra is kerestük a választ, mennyire jellemző a dokumentumfilmek esetében az internetes, illetve mobiltelefonos platformú megtekintés, vagy továbbra is a hagyományos, televízió-alapú nézettség dominál. A dokumentumfilmek mindennapos, informális tanulásban betöltött szerepének vizsgálatát az is indokolja, hogy ezen filmek, és az előzményeiknek tekinthető oktatófilmek (ideértve az iskolatelevízióban sugárzottakat is) a kezdetektől fogja jelentős szerepet játszani a formális és non-formális oktatásban, kiegészítő, szemléltető eszközként szolgálva (lásd: Ádám 1983; Szűcs 1984; Takács 1997; Tompa 2002; Nagy 1993). Emellett releváns a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek informális, mindennapos tanulásban játszott didaktikai szerepének feltárása is. A legutóbbi hazai autonóm tanulás-kutatás részben

érintette a televíziót, azonban itt sem tértek ki külön a dokumentumfilmekre (Forray – Juhász 2009).

A televízió és a kortárs, dokumentumfilmek informális tanulásban betöltött szerepének feltérképezésével egyrészt hozzájárulunk ahhoz, hogy ezen filmeket minél hatékonyabb tanulási eszközként alkalmazhassák a befogadók a mindennapjaikban. Másrészt segítjük az eredményes oktatási célú alkalmazásban azokat a pedagógusokat és más oktatókat, akik a különböző formális és non-formális képzések alkalmával dokumentumfilmeket is felhasználnak szemléltetési eszközként. A kutatás az ilyen filmeket készítőik számára is hasznos eredményekkel szolgál, akik ezek ismeretében hatékonyabb tudásátadó funkcióval rendelkező alkotásokat készíthetnek. A vizsgálatunk megállapításait azon pedagógusok és egyéb oktatók is hasznosíthatják, akik saját maguk kívánnak filmes oktatási tartalmakat előállítani, azokat a tanulóik és/vagy a nagyobb nyilvánosság számára elérhetővé tenni.

1.3 A kutatás céljai és hipotézisei

Jelen disszertáció legfontosabb célja a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek a felnőttek mindennapos, informális tanulásban betöltött potenciáljának feltárása egy kiválasztott csoport, a hazai kulturális közfoglalkoztatottak vizsgálatán keresztül. A kulturális közfoglalkoztatottak kutatásba vonását az indokolta, hogy ezen szakemberek a lakosság jelentős részével kerülnek interakcióba, így komoly véleményformáló szerepet tölthetnek be. Ennek oka, hogy a legtöbb kistelepülésen mindössze egyetlen kulturális színtér működik, amely így jelentős befolyással van a helyi közösség életére. Ebből adódóan ezen intézmények dolgozói is komoly véleményformáló szereppel bírhatnak a szűkebb és tágabb közösség tagjai számára. Ezt támasztják alá a 2015-ös kulturális statisztika adatai is, amelyek szerint 2015-ben összesen 5599 közművelődési intézmény működött az országban. A lakossággal történő jelentős interakciós szerepüket jelzi, hogy ezen intézményekben összesen 73,3 millió látogatást regisztráltak (Juhász – Dudás 2016).

A kulturális statisztika adatai tehát a közművelődési intézmények jelentős szerepét mutatják a lakossággal történő interakciókban, ezért nem mindegy, hogy az ott tevékenykedő szakemberek (esetünkben a kulturális közfoglalkoztatottak) hogyan viszonyulnak a televízióhoz, és az abban bemutatott dokumentumfilmekhez, mint tanulási eszközhöz, hiszen egyrészt ennek megfelelő képet közvetítenek majd azokról a lakosság körében, másrészt munkájuk során alkalmazhatják is ezen eszközöket ismeretterjesztési célokkal. Ugyancsak fontos megvizsgálni azt, milyen kritikai attitűdökkel rendelkeznek a kulturális

közfoglalkoztatottak, mint véleményformálók a televízió és a dokumentumfilmek relációjában, hiszen ők lehetnek azok, akik a lakosság figyelmét felhívhatják a kritikus szemléletre a médiatartalmakból történő tanulás dimenziójában. Ez különösen indokolt a különböző áltudományos ismeretek terjedése kapcsán, amelyre a disszertációmban részletesebben is kitérünk. A kulturális közfoglalkoztatottak vizsgálata lehetőséget teremtett arra is, hogy háttérváltozók mentén analizáljuk a kapott eredményeket. Elsődleges célunk tehát annak kiderítése volt, milyen tanulási funkcióval rendelkeznek a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek a vizsgálatba bevontak körében, mennyire bizonyulnak effektívnek az ismeretek átadásában, illetve feltárni azt is, milyen veszélyeket hordozhat a dokumentumfilmekből történő tanulás. Kutatásunk hangsúlyos célja volt továbbá, hogy empirikus úton megválaszoljuk, mennyiben igazolhatók, vagy cáfolhatók a szakirodalomban felvetett problémák a posztklasszikus dokumentumfilmek tanulásban betöltött szerepe kapcsán. A technológiai változásokkal és a médiakonvergenciával relációban kívántuk vizsgálni azt is, hogy az internetes és mobiltelefonos platformok mennyire jelentenek valós alternatívát a „hagyományos” televízió-alapú megtekintéshez képest a dokumentumfilmek esetében. Ugyanakkor a disszertáció hangsúlyos célja az is, hogy tágabb dimenzióba helyezze a televíziós dokumentumfilmekből történő tanulást, pozicionálva azt más szabadidős tanulási forrásokhoz (könyvek, internetes oldalak, közösségi média, rádió, személyes kapcsolatok) képest, meghatározva, milyen potenciállal rendelkeznek a dokumentumfilmek a felnőttek mindennapos, informális tanulásában a többi forráshoz viszonyítva.

A fenti célok elérése érdekében a szakirodalmi problémafelvetésekkel összhangban a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Kik tanulnak ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmekből?
2. Kikre jellemző a kritikai attitűd megléte és hiánya a dokumentumfilmek relációjában?
3. Milyen háttérváltozók mentén különíthető el az instrumentális és a rituális nézők csoportja a dokumentumfilmek esetében?
4. Hogyan különíti el a befogadó a valóságot a fikciótól a vizuális és auditív digitális trükköket tartalmazó posztklasszikus dokumentumfilmek esetén?
5. Kikre jellemző, hogy további tanulási és önképzési aktivitásokat végeznek dokumentumfilmekből származó témák kapcsán?
6. Milyen háttérváltozók hajlamosítanak társas tanulásra a dokumentumfilmek esetében?
7. Milyen tanulói attitűdtípusok különíthetőek el a különböző háttérváltozók mentén dokumentumfilmek relációjában?

A kutatási kérdéseink alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: Feltételezzük, hogy a televíziós ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmekből ismeretet szerzők körében a kulturális közfoglalkoztatottak esetében is felülreprezentáltak az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, összhangban az erre vonatkozó korábbi tudományos kutatások és közvélemény kutatások eredményeivel (lásd: Hanák 1975; Hanák 1980; Hunyady – Pörzse 1980; Nielsen 2015).

H2: Feltételezzük, hogy a magasabb kulturális tőkét birtoklók (magas iskolai végzettség, nyelvvizsga megléte, nagy házi könyvtár) kritikusabbak a dokumentumfilmekben prezentált állításokkal kapcsolatban, mint az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők (lásd: Phillips – Norris 1999; Dhingra 2003; Bates 2005; Murcia 2009).

H3: Feltételezzük, hogy a neodurkheimi elméleti irányzatokban instrumentálisként azonosított nézői típusnak megfelelő attitűd (a tudatos, tanulási célzatú megtekintés) a dokumentumfilmek esetében inkább a magasabb iskolai végzettségűekre jellemző, összhangban azokkal az elméletekkel és kutatási eredményekkel, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettség nagyobb mindennapos tanulási tudatossággal párosul (v.ö. Puztai 2010; Györgyi 2002).

H4: Feltételezzük, hogy a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmekben alkalmazott erőteljes vizuális és auditív technikák (pl. kompjúter-generálta digitális képi trükkök) miatt a befogadók úgy érzik, kevésbé tudják elkülöníteni a valóságot a spekulációtól – összhangban az ezt feltételező szakirodalmi megállapításokkal (lásd: Attenborough 2002; Frank 2003; Fürsich 2003; Jeffries 2003; Darley 2003; Scott – White 2003; Dijck 2006; Metz 2008; Lafollette 2012).

H5: Feltételezzük, hogy a magasabb kulturális tőke (magasabb iskolai végzettség, nyelvvizsga megléte, nagy házi könyvtár) nagyobb arányban generál további tanulási aktivitást, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet a dokumentumfilmekben megjelenő tartalmak kapcsán, mint az alacsonyabb kulturális tőke – összhangban azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettség magasabb mindennapos tanulási tudatossággal is párosul (lásd: Györgyi 2002; Puztai 2010).

H6: Feltételezzük, hogy a kisebb települések lakói, a párkapcsolatban élők és a családosok körében nagyobb gyakorisággal jelenik meg társas, közösségi tevékenységként a dokumentumfilmek megtekintése, összhangban a lokalitás és a család közösségképző szerepét hangsúlyozó elméletekkel (v.ö.: Hoppál 1970; Willmott 1986; Lee – Newby 1983; Pataki 1988; Crow – Allen 1994; Merton R.K. 2002).

H7: Feltételezzük, hogy a dokumentumfilmekből tanuló kulturális közfoglalkoztatottak nem képeznek egységes, homogén csoportot, hanem különböző attitűddel és motivációval

rendelkező befogadók klaszterei különíthetők el a tudatosan tanulóktól a dokumentumfilmeket mint tanulási eszközt elutasítókig.

1.4. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása

A televízió és a kortárs dokumentumfilmek informális tanulásban betöltött szerepének vizsgálatához a következő főbb fogalmakat kell definiálnunk: tanulási dimenziók (formális – non-formális – informális tanulás), informális tanulási formák, a szabadidő fogalma (modern és hagyományos szabadidő), a dokumentumfilmek és oktatófilmek definíciója, a klasszikus és posztklasszikus dokumentumfilmek, illetve a rituális és instrumentális nézők fogalma, valamint szükséges kitérnünk a médiakonvergencia és az áltudomány meghatározására is.

Elsőként az informális nevelés és tanulás dimenzióit kell tisztáznunk. A tanulókkal foglalkozó szakirodalom a „klasszikus”, intézményesítettség-alapú felosztása szerint három nagy területet különít el: formális, non-formális és informális keretek között megvalósuló nevelési és azon belül megvalósuló tanulási aktivitásokat. A formális rendszerű nevelés és tanulás iskolarendszerű képzésben, tantermi körülmények között zajlik, hierarchikusan strukturált nevelési rendszer keretében, kezdve az elemi iskolától, egészen az egyetemig folytatódva (lásd: Coombs – Ahmed 1974; Chazan 1981; LaBelle 1981; Ironside 1989; Fenstermacher – Cuthbert 1989; Radcliffe – Coletta 1989; Durkó 1999; Kozma 1999; Európai Bizottság 2001). Ezzel szemben a non-formális nevelés és tanulás már kevésbé intézményesített formában történik. Ezt a fajta aktivitást is valamely intézmény szervezi (lehet oktatási és/vagy civil szervezet, illetve akár az egyén munkahelyén is történhet), de ez már kevésbé formalizált, nem iskolarendszerű, és az esetek többségében nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal (lásd: Coombs – Ahmed 1974; Durkó 1999; Kozma 1999; Európai Bizottság 2001).

Az informális nevelés és azon belül megvalósuló tanulás pedig nem intézményesített formában történik, hanem mindennapos tevékenységek során valósul meg. Nem feltétlenül tudatosan történik, sok esetben maguk az egyének sem ismerik fel, hogy bővült a készségük és tudásuk (lásd: Coombs – Ahmed 1974; Chazan 1981; Ironside 1989; Fenstermacher – Cuthbert 1989; Radcliffe – Coletta 1989; Durkó 1999; Kozma 1999; Európai Bizottság 2001). A dokumentumfilm, mint oktatási eszközt szerepét a szakirodalom a klasszikus felosztás alapján egyértelműen az informális nevelési/tanulási aktivitások közé sorolja. Ezen belül azonban a szándékoltság/tudatosság felől megközelítve létezik a nem tervezett, véletlenszerű tanulás, vagy váratlan, járulékos tanulás (lásd: Csoma 1985; Pordány 2008). Az informális tanulás szándékoltsága pedig az autonóm tanulás, amikor a tanuló maga jár utána az

ismereteknek, önszorgalomból (Forray – Juhász 2009). Ehhez hasonlatos az úgynevezett egyéni tanulás, vagy önirányított tanulás, amely ugyancsak egyénileg történik, szándékosan, és adott esetben precízen megtervezve (lásd: Magyar 2002; Csiby 2002; Cserné 2002). Az önálló tanulás is egyéni tanulás, de valamilyen külső irányítás és kontroll mellett (Csoma 2002). A tanulás intézménye és eszközzrendszere dimenziójában vizsgálva a tanulást, a szakirodalom elkülöníti a kulturális tanulást, amely a *kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközzrendszere (köztük a média) által történik* (Juhász 2017). Durkó szerint minden életkorú ember iskolán kívüli nevelése és önnevelése, illetve szabadidős művelődési tevékenysége részét képezi az átfogó, „permanens (élethosszig tartó) művelődésnek”. Ezen belül létezik az intézményeken keresztül megvalósuló kulturális szolgáltatás, melybe beletartozik a médián keresztüli művelődés is (Durkó 1999).

Az informális nevelés és az azon belül zajló tanulási módok legtöbb esetben valamilyen szabadidős aktivitás részeként jelennek meg. Az egyén a szabadidejében olyan kötetlen aktivitásokat folytat, amit szabad akaratából végez, számára kielégítő és/vagy önmegvalósító élményt nyújt, miközben saját képességeit és erőforrásait használja. Ez az idő mentes a kellemetlen kötelezettségektől (lásd: Friedman 1971; Veblen 1975; Vitányi 2006; Stebbins 2015). A szabadidő strukturálásához jelen kutatásban Falussy és Vukovich, valamint Hunyadi tipológiáját használtuk. Ezek a felosztások elkülönítik a „hagyományos” és a „modern” szabadidős aktivitásokat, melybe beletartozik a televíziózás, a számítógéper-használat, a videózás, a mozi, valamint a digitális hanghordozókon (pl. CD) és kazettán történő zenehallgatás (lásd: Falussy – Vukovich 1996; Hunyadi 2005). Ezzel rokon az úgynevezett „screen time” fogalma, amely lefed mindenféle, képernyő előtt töltött aktivitást (pl. televíziózás, laptop, PC, tablet, okostelefon használata, beleértve az internetezést és a videojátékok használatát is) (lásd: Bocsi 2013; Wyszynska et al. 2017; Sigmundová et al. 2017). A kulturális közfoglalkoztatottak szabadidő struktúrájának feltérképezésekor a Hunyadi által alkalmazott modern szabadidős aktivitások közé soroltuk a televíziót, illetve az egyéb „screen time” tevékenységeket.

Kutatásunk során a televíziós ismeretterjesztő csatornának tekintjük azokat a televízióadókat, amelyek kizárólag ismeretterjesztő célzatú műsorszámokat, nagyrészt dokumentumfilmeket sugároznak. Ezek közül a kutatásunk idején hazánkban a legnézettebbek a National Geographic Channel, a Discovery Channel és a Spektrum TV voltak (Nielsen 2015).

A dokumentumfilmek fogalmi kereteinek meghatározásakor nem voltunk könnyű helyzetben, ugyanis ezen ismeretterjesztő/oktató célzatú filmekkel kapcsolatban a hazai szakirodalom nagy része többféle fogalmat is használ: megjelenik az oktatófilm, a dokumentumfilm és az

ismeretterjesztő film terminusa is, részben egymást átfedve. Ugyanakkor az általunk feltárt nemzetközi szakirodalomban ezekre az ismeretterjesztő/oktató célzatú filmekre egyöntetűen a „documentary” (dokumentumfilm) kategóriát alkalmazzák. Így az egyértelműség kedvéért ebben a disszertációban egységesen a „dokumentumfilm” definíciót fogjuk használni az ismeretterjesztő/oktató célzatú, de szórakoztató funkcióval is bíró filmekre, elkülönítve azokat a játékfilmekről, valamint az oktatófilmekről. Játékfilmeknek tekintjük a kifejezetten nem oktatási/tanítási célra készült, nagyrészt fikcióra épülő filmeket. Ezekre jellemzőek a közeli felvételek, a gyors váltásokra épülő vágás, gyakran mozgó kamera, stúdióban kreált hangok és drámai zene, a valóságosnak nem ható, szokatlan és drámai jelenetek, a fantáziadús prezentáció (lásd: Shapiro – Chock 2003; Pouliot – Cowen 2007). Az oktatófilmeket a hazai szakirodalom elsősorban a tantermi, iskolai keretek közötti bemutatáshoz társítja, tehát a formális oktatáshoz. Ezek tartalmi és filmnyelvi szempontból kötöttek, kizárólag didaktikai célzatúak, 3-10 perc hosszúságúak, funkciójuk csupán a szemléltetés, tudományos filmnyelvi eszközökkel (lásd: Ádám 1983; Takács 1997). Az oktatófilmek disszeminációjában az iskolatelevízió elindítása is fontos szerepet játszott (lásd: Nagy 1993; Csiby 2002). A dokumentumfilm annyiban rokona az oktatófilmnek, hogy szintén oktató-tanító célzatú, de az ismeretterjesztést már jóval kötetlenebb formában valósítja meg. A készítők itt is a tényszerű prezentációra törekszenek, azonban a szórakoztató célzat is hangsúlyosan megjelenik. Ezen filmek már nem kifejezetten a tantermi, hanem a mindennapos, szabadidős használatra készültek, mert önmagukban is „életképesek”, nem igényelnek kiegészítő tanári magyarázatot. A „documentary” jelzót 1922-től kezdték alkalmazni az ismeretterjesztő célzatú filmekre (Hofer et al. 2014). Ezek jellemzője, hogy a bemutatott információkra a való életben is létező bizonyítékok vannak. Nem fikción alapulnak, fő funkciójuk az események rögzítése, a dolgok feltárása, megőrzése, analizálása, a meggyőzés, promotálás, a kifejezés. A céljuk pedig a kellemes, szórakoztatva tanulás (lásd: Renov 1993; Csákvári – Malinák 1998; Nichols 2001; Shapiro – Chock 2003; Ellis 2005; Pouliot – Cowen 2007; Heather – Kristen 2009; Hofer et al. 2014).

A dokumentumfilmek műfaja nem egységes, többféle alműfaj is létezik. Különbségek vannak a korai klasszikus, erősen didaktikus stílusú, elsősorban oktató célzattal készült dokumentumfilmek, és a kortárs, digitális animációval készített, vagy reality-elemeket tartalmazó, nagyrészt szórakoztató célú dokumentumfilmek között. Az alműfajok elkülönítéséhez Cagle „klasszikus” és „posztklasszikus” kategorizálását vesszük át. Cagle szerint a klasszikus dokumentumfilmek a tárgyat transzparens stílusban és kötöttebb kommunikációval közelítik meg, az érveiket valóságosan létező dolgokról készült képekkel

támasztják alá, a narráció ezeket magyarázza (Cagle 2012). A „klasszikus” dokumentumfilmek a tudomány obszervált tapasztalatainak nyugvó eredményeit elektronikus-realisztikus módon reprezentálják, a látvány alávetett a narratívának, a szavak uralkodnak a képek felett. (Dijck, 2006). Ez változott meg az ezredforduló környékén a „posztklasszikus” dokumentumfilmek megjelenésével. A Cagle szerint ezekre már a kötetlenebb narratíva a jellemző, az időnként kétértelmű érvelés, a bemutatott képeknek sok esetben valamely társadalmi szereplő kölcsönöz jelentést. A vágásra a megszerkesztettség a jellemző, amely akár ironikus is lehet. A magyarázó módozat azonban hallgatólagosan továbbra is jelen van (Cagle 2012). A nemzetközi szakirodalomban a „posztklasszikus” elnevezés mellett előfordul még a „modern”, a „posztmodern” és a „kortárs” jelzők használata is ezen új típusú dokumentumfilmekre. A műfaj megjelenését és egyre nagyobb arányú elterjedését a televíziós ismeretterjesztő csatornák (pl. Discovery Channel, National Geographic Channel) elindulása indukálta. Mivel kereskedelmi alapon működnek, így üzleti érdekük, hogy minél nézettebb (látványos és izgalmas) dokumentumfilmeket állítsanak elő (Dijck 2002; Metz 2008). Kutatásunkban a különböző dokumentumfilm-alműfajra jellemző tipikus jegyeket megragadva vizsgáltuk azok tanulásban betöltött hatásait.

A dokumentumfilmeket nézők tipologizáláshoz figyelembe vettük a nemzetközi szakirodalomban már fellelhető típusokat. A televíziónézőket Rubin és Perse két csoportra osztotta: az úgynevezett instrumentális nézőkre, akik eszközként használják a tévét, specifikus programokat néznek, amelyek az érdeklődésüknek megfelelnek, és céltudatosan nézik ezeket, nagy involváltsággal. Csak akkor kapcsolják be a TV-t, ha valamilyen információra kíváncsiak egy konkrét műsorból. A másik csoportot a rituális nézők alkotják, akik nem kimondottan egy programra kíváncsiak, hanem megszokásból, mintegy rituálészerűen tévéznek, és sok időt töltenek a képernyő előtt (Rubin – Perse 1987). Összhangban a neodurkheimi irányzatokkal, amelyek a rítusok mentén közelítik meg ezt a kérdést. Durkheim társadalomtudományi jelentőséget tulajdonított a rítusoknak: ezek az érzelmek felkeltésének hatékony (és szándékosan alkalmazott) instrumentumai. A rítusokat manapság a média közvetíti, mozgósítva a társadalom tagjainak érzelmi kötelekeit, akik a közösség részének érezhetik magukat, még ha térben távol is vannak egymástól (Munn 1973; Moore-Meyerhoff 1977; Jacobs 2000).

A dokumentumfilmek megtekintési platformjainak elemzéséhez elkerülhetetlen a médiakonvergencia figyelembe vétele. Ennek lényege, hogy a televízió, a rádió, az újság és a weblapok egyre inkább egy platformon, az interneten egyesülnek. A honlapok egyben az újság, a tévé és a rádió szerepét is betöltik (Szabó et. al 2011). Bartolits meghatározása szerint

a médiakonvergencia során a távközlés, az informatika és a média világa konvergál (Bartolits 2017). Az internet térnyerése platformot jelent az online videomegosztó portálokon és a közösségi médián terjedő, ellenőrizetlen háttérű, áltudományos „dokumentumfilmeknek” is. Az áltudomány olyan elképzelések halmazát takarja, amelyek a tudomány elfogadott rendszerébe nem illeszkednek, szakszerű és tudományos ellenőrzésnek nincsenek alávetve, így az állítások általában konkrét és megfogható, visszakereshető bizonyítékok nélkül hangzanak el, és így nem is ellenőrizhetők. Az áltudományos tanok terjedését segíti, hogy azokat sokkal könnyebb elmagyarázni és megérteni, mint a valódi tudományt (Beck 1977; Csaba 2003).

1.5. Az értekezés felépítése

A dolgozatunk első, **Bevezetés** fejezetében bemutattuk a disszertáció témáját, azon problémaköröket, amelyek megválaszolására a szakirodalom feltárása alapján a kutatásunk során koncentráltunk. Kifejtettük a téma relevanciáját, ismertettük a kutatás céljait, legfontosabb kérdéseit, illetve az általunk felállított hipotéziseket, majd áttekintettük a téma szempontjából leglényegesebb alapfogalmakat.

A disszertációnk két fő egységre tagolható: az első részben áttekintjük a témában releváns és meghatározó hazai és nemzetközi szakirodalomban fellelhető teoretikus megállapításokat, bemutatjuk a televízió és a dokumentumfilmek tanulásra és ismeretszerzésre gyakorolt hatását vizsgáló, legfontosabb hazai és nemzetközi kutatásokat és kísérleteket, a második részben pedig ismertetjük saját empirikus kutatásunk eredményeit, összehasonlítva azt a szakirodalomban olvasható megállapításokkal, feltételezésekkel.

Az első nagy egységen belül **A televízióból történő tanulás dimenziói** című fejezetben röviden rendszerezzük a tanulás dimenzióit, és elhelyezzük azokban a televízióból történő tanulást. Áttekintjük a tömegkommunikációs eszközök és azokon belül a televízió didaktikai funkcióit, elsőként általánosságban, majd a kifejezetten a tudományról szóló ismeretterjesztés relációjában. A harmadik, **A televíziós dokumentumfilm mint tanulási eszköz** fejezetben ugyancsak didaktikai alapon tisztázzuk a játékfilmek, az oktatófilmek és a dokumentumfilmek közötti különbségeket, áttekintjük a dokumentumfilmek történetét, elkülönítjük azok alműfajait, bemutatva az azokra jellemző sajátosságokat. Részletesen ismertetjük a dokumentumfilmek oktató funkcióval kapcsolatos, a szakirodalomban általunk feltárt kritikai észrevételeket, problémafelvetéseket, valamint áttekintjük a televízió és a dokumentumfilmek ismeretterjesztő és oktatói funkcióját vizsgáló jelentősebb hazai és nemzetközi kutatásokat.

Disszertációnk második nagy egységében saját kutatási eredményeinket ismertetjük, különböző aspektusok mentén. A **tanulás dokumentumfilmek segítségével a kulturális közfoglalkoztatottak körében** című fejezetben ismertetjük a vizsgálatunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak csoportjának szocio-ökonómiai státuszát, valamint a kutatásunk során alkalmazott elemzési módszereinket. Ezt követően holisztikus képet adunk a vizsgálatba bevont alanyok szabadidős aktivitásainak relációjában, pozicionálva ezen belül a televíziózást, elemezve a televízió szerepét a tanulási források között. Majd ugyancsak átfogó jelleggel tárjuk fel, hogy mit és hogyan tanulnak a kulturális közfoglalkoztatottak a dokumentumfilmekből a szabadidős aktivitásaik során. Ezt követően a dokumentumfilmek mindennapos tanulásban és ismeretszerzésben betöltött szerepét kifejezetten a tudománnyal kapcsolatos ismeretekre fókuszálva vizsgáljuk meg. **A dokumentumfilm mint tanulási forrás hitelessége** című alfejezetben a dokumentumfilmek, mint tanulási, ismeretszerzési eszköz hitelességét tárjuk fel, elemezve azt, mennyire bíznak meg ezekben a kulturális közfoglalkoztatottak, illetve mennyire jellemző rájuk a kritikai attitűd. Ezt követően a dokumentumfilmek további tanulási aktivitást, spontán eredetű, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet, információkeresést generáló funkcióját vizsgáljuk meg, kitérve arra is, mennyire jellemző a társas tanulás ebben az esetben a vizsgálati populáció tagjaira. Végül feltárjuk, milyen háttérváltozók játszanak influáló szerepet a dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán, illetve tipologizáljuk a dokumentumfilmekből tanulók csoportjait, klaszterek képzésével.

Az **Összefoglalás** fejezetben bemutatjuk a kutatásunk főbb eredményeit, és a jövőbeni folytatás lehetőségeit. A **Melléklet**ben pedig a kutatáshoz használt kérdőívet tesszük közzé.

2. A televízióból történő tanulás dimenziói

Ebben a fejezetben arra vállalkozunk, hogy áttekintjük, milyen jellemző tanulási formákat különít el a hazai és nemzetközi szakirodalom a médiából történő tanulási aktivitásokhoz kapcsolódva, megadjuk ezek fogalmi kereteit, illetve ezeken belül pozicionáljuk a televízióból történő tanulási aktivitást, amelybe saját interpretációnk szerint a tanulási instrumentumként értelmezett dokumentumfilmek is beletartoznak. Kitérünk a televízióból történő tanulás közösségi dimenzióira, illetve arra is, milyen egyéb, tanulást generáló hatása lehet a televíziós ismeretterjesztő műsoroknak – beleértve a dokumentumfilmeket is. Felvázoljuk, milyen tanulással összefüggő funkciókat tulajdonít a televíziónak a hazai és nemzetközi szakirodalom. A legfontosabb ezek közül az ismeretterjesztő-oktató, a szociális tanulási, illetve a kultúrákövetítő funkció. Ezeken felül hangsúlyosan megjelenik – főképp a nemzetközi szakirodalomban – hogy a dokumentumfilmek jelentős szereppel bírnak a tudomány disszeminációjában, tehát a tudomány eredményeinek laikus közvélemény felé történő közvetítésében. Ugyanakkor a szerzők egy kisebb csoportja egyáltalán nem tulajdonít oktató szerepet a televíziónak, szerintük a tévé kizárólag szórakozási eszköz, a tanulást nem segíti.

A tömegkommunikációs apparátusok, azokon belül a televízió tanulásban betöltött szerepét vizsgáló szakirodalom nagy részében egyetértés van abban, hogy a televízió tanulási eszköz a befogadók számára. Megoszlanak azonban a vélemények, hogy milyen formájú tanulási aktivitáshoz sorolható a médiatartalom recepciója során bekövetkező ismeretbővülés. A szerzők jelentős része az informális tanulás fogalmkörébe sorolja ezt a tanulási processziót. Mások ezt a konkrét fogalmat mellőzve, de mégis hasonló tanulási körbe, az egyéni és személyes tanúláshoz sorolják a televíziózást, amely az úgynevezett kulturális tanulási aktivitások közé tartozik. Ugyanakkor vannak szerzők, akik a szórakozva művelődés, illetve a véletlenül történő tanulás fogalmát említik ennek kapcsán. Az iskolarendszerű, formális keretek közötti alkalmazás is lehetséges, bár ezen disszertációnak ez nem képezi tárgyát, hiszen a felnőttek mindennapos, informális tanulásában betöltött szerep relációjában vizsgáljuk a televíziós dokumentumfilmekből történő tanulást. A dokumentumfilmek tehát sokoldalú tanulási eszköznek tekinthetők, amelyek nem sorolhatók be kizárólag egyetlen tanulási fajtába.

2.1. Formális, non-formális és informális tanulás

A dokumentumfilmekből történő tanulási aktivitás feltérképezéséhez elsőként a tanulás intézményesültség alapján történő, klasszikus hármass felosztását – formális, non-formális és informális tanulás – vesszük alapul. Nagyon fontos megjegyezni, hogy a szakirodalom jelentős része a nevelés felől közelíti meg a kérdéskört, a tanulást a nevelési folyamat részeként értelmezi, ennek megfelelően formális, non-formális és informális nevelési módozatokat, és ezeken belül megvalósuló tanulási folyamatokat különít el.

Formális nevelés során megvalósuló formális tanuláson az iskolarendszerű képzésben, tantermi körülmények között zajló komplex tanulási folyamatot értjük. Durkó formális nevelésnek tartja a direkt nevelési célú intézmények által kezdeményezett nevelési aktivitást, amely hosszabb időtartamú, zárt rendszerben zajlik, meghatározott norma- és követelménytámasztás jellemzi, illetve a teljesítmény értékelésével zárul (Durkó 1999). Coombs és Ahmed a formális tanulást intézményesített, hierarchikusan strukturált rendszer részeként történő tanulásként írta le (Coombs – Ahmed 1974). Általánosan elfogadott meghatározás a formális tanulásra, hogy hierarchikusan strukturált, illetve kronologikusan fokozatokra osztott nevelési rendszer keretében valósul meg, amely az elemi iskolától kezdve az egyetemig tart (Chazan 1981; LaBelle 1981; Ironside 1989; Fenstermacher – Cuthbert 1989). A formális tanulás iskolában zajlik, kognitív (megismerésre törekvő), és célja valamilyen tudás megszerzése (Radcliffe – Coletta 1989). A hangsúly tehát a tanulási aktivitás intézményesített, iskolai kereten belül történő megvalósulásán van. Ezt a felosztást a leginkább összefoglaló jelleggel az Európai Bizottság 2001-es *„Memorandum az egész életen át tartó tanulásról”* című munkaanyaga fogalmazza meg, amely szerint a formális tanulás *„oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.”* (Európai Bizottság 2001:120).

Ezzel szemben a non-formális nevelés és azon belüli non-formális tanulás már kevésbé intézményesített. Durkó szerint a nonformális nevelés olyan, intézmények által megszervezett, nyitott személyiségfejlesztés, amelyekben a nevelési hatás csak járulékos (Durkó 1999). A nevelés és tanulás tehát ugyancsak intézményi keretek között történik, de már kevésbé formalizált, nem iskolarendszerű, és az esetek többségében nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. Az Európai Bizottság meghatározása szerint a *„a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert*

kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is...” (Európai Bizottság 2001:120).

Coombs és társai a non-formális nevelés során megvalósuló tanulást minimális szinten formalizálnak tekintik, ahol az oktató a tanulók igényeinek megfelelően alakítja a nevelés folyamatát (Coombs – Ahmed 1974). A formális és non-formális nevelési módozatokat és az azokon belüli tanulást Durkó a céltudatos nevelésben és művelésben, valamint a regeneratív szórakozó művelődésben ragadta meg (Durkó 1999).

Az informális nevelés és azon belül zajló informális tanulás a legkevésbé intézményesített forma. Coombs és társai szerint az informális nevelés és tanulás spontán érintkezések révén, a mindennapi tapasztalatok felhalmozása és értelmezése során történik, és abban tér el a formális és non-formális módozatoktól, hogy nem törekszik a megszerzett tudás formalizálására. Ezt a fajta tanulási formát az egész életen át tartó tanulás folyamatába illesztették (Coombs – Ahmed 1974). Durkó informális nevelésnek tekint mindenféle, nem céltudatos, környezeti hatásra történt spontán személyiségformálást, amelyet „spontán formálódásnak” nevez (Durkó 1999). Az ő értelmezésében *„a személyi formálódás legobjektívabb és legelsődlegesebb területe az emberi életfeltételeket, életkörülményeket megteremtő tevékenységhez kapcsolódik”* (Durkó 1981: 48). Chazan ugyancsak a külső környezeti hatást, illetve az egész életen át tartó módozatot emelte ki: *„élethosszig tartó folyamat, amely által olyan attitűdökre, értékekre, készségekre és ismeretekre tehetünk szert, melyek mindennapi tapasztalatainkból és azokból a hatásokból és forrásokból származnak, amelyeket környezetünkben találunk: a családból, a szomszédsági kapcsolatokból, a munkából, a játékból, a piacból, a könyvtárból és a tömegkommunikációs eszközökből.”* (Chazan 1981: 242). Ironside szintén az egész életen át történő folyamatnak tartja, *„mely által valamennyi egyén benyomásokat (attitűdöket), értékeket, jártasságokat és tudást sajátít el a mindennapi tevékenysége során, azok által a nevelési hatások és források által, melyek őt körülveszik – ilyen a család, a szomszédok, a munkahely, a játék (szórakozás), a piacon tapasztaltak, a könyvtár és a tömegközlelési eszköz által sugárzott információk.”* (Ironside 1989: 15). Rubovszky az informális nevelés definiálása során a szándékoltság felől közelíti meg a kérdést, amikor azt írja: *„informális nevelésnek az általában vett nevelés többnyire nem szándékos, a nevelő és nevelt részéről nagyobb részt spontán, nem intézményesített interaktív kapcsolatokon nyugvó oldalát értjük”* (Rubovszky 2002:170). Az Európai Bizottság ugyancsak a tudatosság alacsony szintjét emeli ki ezzel kapcsolatban. Az informális tanulás *„a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.”* (Európai Bizottság 2001:120).

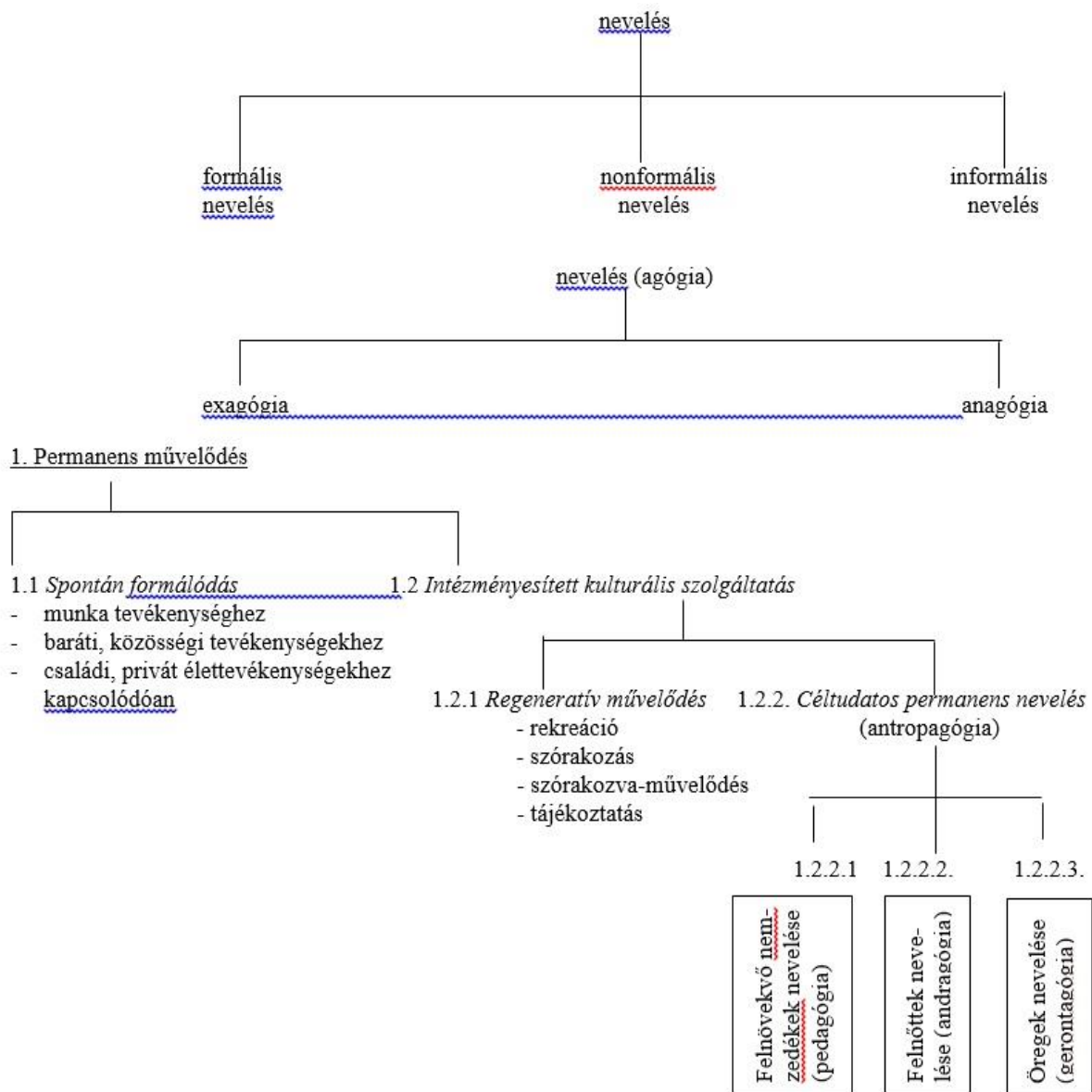
Benedek úgy véli, hogy az informális tanulás valójában a tanulás eredeti, ősi módozata, amely mindig is létezett, a társadalom működése és átalakulása alapvetően ezen a tanulási formán alapszik (Benedek 2007). Bentley szerint az informális oktatási helyszínek aktívabb, relevánsabb és rugalmasabb tanulási formákat képesek nyújtani, ráadásul hatékonyabban vértetik fel a tanulókat mindazon ismeretekkel, amikre a modern „információs társadalomban” szükségük van (Bentley 1998). Kozma az informális nevelést a szociális tanulás színtereként értelmezi, amely elsősorban a család és a kortársak közösségében valósul meg. A különböző közösségek tagjaival interakcióba lépve sajátítja el az egyén a társadalmi normákat és mintákat, illeszkedik be a kultúrájukba (Kozma 1999). Az informális tanulási aktivitásokon belül a szakirodalom többsége több alkategóriát is elkülönít, kétféle dimenzió mentén: a tanulási tudatossága/szándékoltsága, valamint a tanulás intézményrendszere/eszköze.

A két felosztást egyesíti a Durkó-féle megközelítés, aki a permanens művelődés felől ragadja meg az informális nevelés és tanulás témakörét. Szerinte bármely életkorú ember iskolán kívüli nevelése és önnevelése, illetve szabadidős művelődési tevékenysége részét képezi az átfogó, „permanens (élethosszig tartó) művelődésnek”. Ennek jellemzője a nevelő hatás permanens jelenléte, és implicite magába foglalja az ember egész életén át tartó alakulásának, fejlődésének lehetőségét. A „permanens művelődés” tehát olyan globális folyamat, amely élethosszig tartó folyamatos személyiségformálódást illetve formálást jelent. Durkó ezt két nagy területre osztja: az egyik a spontán formálódás, amely különböző utánczó és alkotó munkán, családi és privát aktivitásokon, valamint baráti és közösségi kapcsolatokon keresztül megy végbe. Jellemzője, hogy öntudatlanul, spontán módon történik, mintegy „mellékesen” formálódik közben a személyiség, hiszen nem ez a tevékenység direkt célja (Durkó 1999). Ez a fajta spontán formálódás (melynek definícióját fentebb már ismertettük) non-formális és informális nevelési keretek között történik.

A „permanens művelődés” másik nagy területe Durkó szerint az intézményesített kulturális szolgáltatás, ahol már direkt célként jelenik meg az emberek művelése, formálása. Ennek egyik része a regeneratív, szórakozó művelődés, itt a cél a fáradt emberi szervezet szellemi és fizikai felfrissítése kulturális javak által. Ide tartozik a rekreáció (pl. pihenés, testedzés, stb.), a szórakozás (pl. éneklés társas együttlét, játékok stb.), a szórakozva művelődés (művészeti produkciók, technikai alapú öntevékenységek stb.), és az informálódás (elsősorban a médián, pl. sajtón, rádión, TV-n keresztül). Az intézményesített kulturális szolgáltatások másik területét képezi Durkó szerint a céltudatos, élethosszig tartó (permanens) művelés-önművelés

(tanulás) és nevelés-önnevelés területe. Ide sorolja a pedagógiát, az andragógiát és a gerontagógiát (Durkó 1999).

1. ábra: A nevelés és permanens művelődés felosztása Durkó szerint:



(Forrás: Durkó 1999)

Az informális tanulás módozatait a szándékoltság/tudatosság felől megközelítve Pordány a nem tervezett, véletlenszerű tanulást említi, amelyre az angol nyelvű szakirodalom az „accidental learning” (véletlenül végbemenő tanulás), vagy az „unexpected learning” (váratlan tanulás) szakkifejezéseket használja (Pordány 2008). Mások az „incidental learning” (ugyancsak véletlenszerű tanulás) kifejezést használják, és a tanulást formális, informális és véletlenszerű (incidental) formákra osztják fel attól függően, milyen lehetőség áll épp az egyén rendelkezésére (Vygotsky 1978; Watkins – Cervero 2000). A véletlenszerű tanulási

formát azért különösen nehéz vizsgálni, mert más tevékenységhez kapcsolódva megy végbe, egyfajta „mellékhatásként”. Az abban résztvevők nem rendelkeznek tervekkel és előre lefektetett tanulási célokkal (Marsick – Watkins 1990). Csoma ezt a „véletlenül” megvalósuló tanulási folyamatot Rubinstein alapján „komponensként végbemenő tanulásként” írja le, amely nem tanulási céllal szerveződött, hanem más célú aktivitás (munka, családfenntartó és közéleti tevékenység) közben, spontán, mintegy járulékos komponensként történik (Csoma 1985). Emiatt lehetséges, hogy még maga a tanuló sem ismeri fel ezt a fajta véletlenszerű tanulási aktivitást, hiszen annak eredménye sok esetben nem azonnal manifesztálódik. Ezért nehéz bekegerezálni és megnevezni, pontosan mikor is történik. Mind az informális, mind a véletlenszerű tanulás társadalmilag beágyazott, valamely társadalmi szituációban és közegben zajlik, az eszmék és gondolatok közösen formálódnak (Marsick et al. 2017).

Az informális tanulás másik, szándékolt formája az autonóm tanulás. Forray és Juhász autonóm tanulásnak azt tekintik, amikor: *„a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról.”* (Forray – Juhász 2009:16).

Ehhez hasonlatos az egyéni tanulás, amely ugyancsak önállóan történik, szándékosan, és adott esetben precízen megtervezve. Az egyéni tanulást a Felnőttképzési Lexikon olyan tanulásnak nevezi, amikor a tanuló az új ismereteket önállóan értelmezi, emlékezetébe vési, és azokat gyakorlással tudássá érleli. (Magyar 2002). Az egyénileg tanuló személy az autodidakta. A Felnőttképzési Lexikon szerint az autodidakta (görögül: „önmaga”+”tanít”) olyan, önmagát képező személy, aki külső, szakszerű vezetés és ellenőrzés nélkül elégti ki saját intellektuális érdeklődését, művelődési és tanulási vágyát egyéni tanuláson keresztül. Mindezt önmaga által megválasztott eszközök (pl. könyv, folyóirat, rádió, tévé, film stb.) segítségével teszi (Csiby 2002a). Az autodidaxis közben fejlődik a személy értelmi képessége és gondolkodása, valamint az akarata is. Az egyén a műveltségét belső, művelődési vágytól indítva önerőből gyarapítja (Csiby 2002b). Az egyéni tanulással szorosan összefüggő fogalom az önirányított tanulás, erről ugyancsak Felnőttképzési Lexikonban az olvasható, hogy ebben az esetben a tanuló kezdeményezi a tanulást, meghatározza saját igényeit, definiálja a tanulás céljait, kiválasztja a megfelelő tanulási stratégiát és a tanulási eredmények értékelésének módját (Cserné 2002). Az önirányított tanulás egyik formája az önképzés, amely Csoma szerint olyan

önirányítású tanulás, amelyben még közvetett irányítás sem érvényesül, és különféle műveltségforrások (könyvek, előadások, rádió-, és televízióadások, stb.) közlési módjai is befolyásolják (Csoma 2002). Maróti az önképzést olyan egyéni tevékenységnek tartja, amely a műveltségi szint fejlesztésére, új ismeretek elsajátítására, vagy készségek és képességek gyakorlására irányul. Az egyén általában a szervezett oktatástól függetlenül, maga határozza meg a művelődés anyagát, annak szerkezetét, és szakértők segítségével végzi el ezek feldolgozását (Maróti 2002a). Az önképzéssel szintén rokon fogalom az önművelés, amely ugyancsak külső irányítás nélkül megy végbe. Ez a műveltség javaiból való folyamatos részesedés, amely az ismeretszerzésre, a gondolkodási és a gyakorlati cselekvési jártasságok, és készségek kifejlesztésére, valamint továbbfejlesztésére irányulhat. Annak céljait, igényeit és formáit az egyén önállóan határozza meg, és választja ki az igénybe veendő művelődési formákat is. Az önművelés az általános műveltség és a szakműveltség fejlesztésére irányul (Maróti 2002b). Bár nevében hasonló, az egyéni tanulási formáktól mégis eltér az önálló tanulás: ez az aktivitás ugyanis már valamilyen külső irányítás és kontroll mellett zajlik. Csoma azt írja, hogy az önálló tanulást az oktatók közvetetten irányítják, és az ő segítségével oldják meg a tanulók önállóan azon feladatokat, amelyek egyébként egy egységes tanítási-tanulási folyamat részei, és a közös munkát egészítik ki aktív, önálló munkával (Csoma 2002). Az autonóm tanulás, az autodidaxis, az önirányított tanulás, az önképzés és az önművelés közös jellemzője tehát, hogy az egyén elhatározásából, szándékosan történik, ugyanakkor külső vezetés és ellenőrzés nélkül. Az egyénnek teljes szabadsága van mind a tanulás tartalma, mind a tanulási eszközök és a tanulás idejének, valamint a számonkérés módjának meghatározásában. Az önálló tanulás már külső irányítás mellett zajlik, míg a véletlenszerű tanulás esetében nincs semmilyen intencionális, előre eltervezett tanulási cél, csak megtörténik valamely egyéb aktivitás során.

Az informális nevelés során megvalósuló tanulást a szakirodalom másik csoportja nem a szándékoltság, hanem a tanulás intézmény-és eszközrendszere alapján közelíti meg. Az egyik ilyen felosztás a Német Tanulási Atlaszhoz (Deutscher Lernatlas – DLA) köthető. Az atlasz az egyes németországi régiók tanulási aktivitását, a tanulás társadalmi-gazdasági hatását vizsgálta. Az összeállítói 4 tanulási dimenziót határoztak meg: formális tanulás a különböző szintű iskolákban (Schulisches Lernen), szakképzés mint a munkahelyen, vagy munkához köthető tanulás (Berufliches Lernen), a szociális tanulás mint a társadalomba illeszkedés színtere (Soziales Lernen), valamint a személyes tanulás (Persönliches Lernen). Ez utóbbiba sorolják a személyes érdeklődésen alapuló továbbképzésekbe történő bekapcsolódást (pl. népfőiskolák programjai), részvételt különböző kulturális eseményeken (pl. múzeumok,

koncertek látogatása), a sport- és egyéb pihentető aktivitásokat, illetve a médiából történő tanulást (Lernen durch Medien), amelyen a szélessávú internethálózat meglétét, a könyvtárba járást és a könyvolvasást értik (Schoof et al. 2011). A kulturális tanulás hazai értelemben vett definíciója a Német Tanulási Atlaszban meghatározott személyes tanulás dimenziójából lett adaptálva a magyarországi viszonyokhoz, figyelembe véve felnőttképzést szabályozó hazai törvényi kereteket. Juhász meghatározása szerint a kulturális tanulás: *„a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadóművészet különféle szinterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet).* (Juhász 2017:12).

A definíció megalkotásakor figyelembe vették az UNESCO Statisztikai Intézetének felosztását, amely szerint a kultúra alkalmazásainak az alábbi szinterei léteznek:

- „otthoni használatú” (Home-based) (pl. tévézés, olvasás, internet használata)
- „látogatáshoz kötött” (Going-out) (pl. mozi, színház, múzeum látogatása)
- „öntudatformálás” (Identity building) (pl. amatőr kulturális tevékenységek, egyesületi tagság) (UNESCO Institute for Statistics 2009:45).

A kulturális tanulás eszközrendszere tehát széles palettán mozog: ide tartoznak különböző passzív, befogadó műfajok (pl. színházi előadások, koncertek, bábjátékok, sportmérkőzések látogatása, televízió műsorok megtekintése, rádióhallgatás). Beleértendők az olyan aktív, alkotó tevékenységek, mint a szabadidős sportolás, tánctanulás, tagság amatőr művészeti csoportokban, hagyományőrző szervezetekben, illetve az internetes tartalmak megosztása. A kulturális tanulás különböző formái az egyén életében folyamatosan jelen vannak. Történhet autonóm módon, az egyén saját elhatározásából, tudatos önfejlesztő tanulási aktivitásként a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével. Ugyanakkor végbemehet irányított formában (nonformális tanulási aktivitás keretében) vagy önirányítottan (informális tanulás során) (Forray – Juhász 2009). Spontán, előre nem terezt, akaratlan jelleggel is megvalósulhat kulturális tanulás, amikor az egyén véletlenszerűen, vagy eleve nem is tanulási céllal, hanem például szórakozási intencióval keres fel valamely kulturális intézményt, ahol előre nem tervezett módon gazdagodik tudása. Ez tehát az informális és non-formális tanulás egy speciális dimenziója, amely elszeparálódik mind a formális (iskolarendszerű) mind a non-formális (szakképzés és felnőttképzés) tanulási aktivitásoktól. A kulturális tanulás három területen: a kulturális intézményekben, sport foglalkozásokon és a média segítségével

történő tanulást illeszti tehát egységes keretbe (Juhász 2017). Mindez a Kozma által említett szociális tanulással rokonítható, amelyek során a közösség tagjai megtanítják egymásnak és megtanulják egymástól a közösség kultúráját (Kozma 1999). Ezen tanulási aktivitás történetiségében visszanyúlik az emberiség létezéséig, elemzése egyidős a kultúrszociológiai irányzatokkal (Juhász – Szabó 2016). Ugyanakkor ez a fajta kulturális tanulás definíció némileg eltér a nemzetközi szakirodalom egy részében fellelhető „kulturális tanulás” (cultural learning) fogalmától, amelyet antropológiai és szociológiai szempontból értelmeznek, és elsősorban a gyermekek társadalomba, annak kultúrájába történő integrálódási folyamatát, módszereit értik alatta (lásd: Tomasello 2016; Legare – Harris 2016; Chen – Shih – Ma 2014; Jones 2016).

2.2. Informális és társas tanulás a televízióból

Az előzőekben láthattuk, hogy az informális nevelésen keresztül megvalósuló tanulásnak milyen formáit különíti el a szakirodalom szándékoltság, illetve intézményrendszer mentén. A televíziós dokumentumfilmekből történő tanulás szinte az összes említett tanulási formába beilleszthető, a szakirodalomban mindegyikre találtunk utalást.

A tömegkommunikációs eszközök – beleértve a televíziót – segítségével történő mindennapos tanulást a szakirodalmi tételek jelentős része általában az informális tanulás dimenziójába sorolja, amelyet az egész életen át tartó tanulás részének tekint. Rubovszky konkrétan megemlíti, hogy az informális tanulás jelentős része a tömegműzeumokon keresztül realizálódik (Rubovszky 2002). Kozma szerint az informális és non-formális neveléshez sorolható a családi, szomszédság általi, katonaságbeli, politikai életben, egyházakon belüli és a média révén történő nevelés (Kozma 1999). Fenstermacher és Cuthbert szintén az informális tanulás területéhez sorolja a médiát, benne a televíziót. Úgy vélik, hogy az informális tanulás során az ember a munkahelyen, az utazás és szórakozás közben vagy a sajtó olvasása, rádióhallgatás, vagy tévénézés közben megjegyyez információkat, adatokat, összefüggéseket. Ők ezt mindennapi tanulásnak nevezték (Fenstermacher – Cuthbert 1989). Ugyancsak az informális tanulás színterének tekinti a tömegkommunikációs intézményeket Buckingham, aki szerint a média egyfajta informális iskolarendszert alkot. Úgy véli, hogy az elmúlt évtizedben egyre inkább elfogadottá vált, hogy nem az iskola az oktatás és nevelés egyetlen helyszíne, hanem tanulás történik otthon, a munkahelyen és más szabadidős tevékenységek során is, amely nem is mindig tudatos. Szerinte a média eleve lényegénél fogva „oktató jellegű”, legyen az akár híradó, a Discovery Channel adásai, a Jerry Springer Show-ra, vagy a

Pokémon rajzfilm. Kiemeli, hogy a médiakultúrák, azaz a média mindennapos használatának, a jelentésképzésnek és a médiát körülvevő párbeszédnek a kulturái mindig egyben tanulási kultúrák is. Az „iskolán túli tanítási formák” Buckingham szerint elsősorban azok számára jelentenek új lehetőségeket, akiket a hagyományos iskolarendszer nem érintett meg érdemben (Buckingham 2005). Csoma az egész életen át tartó tanulás intézményrendszereit a közoktatásban, a szakképzésben, a felsőoktatásban, a felnőttoktatás-képzésben, a közművelődés intézményeiben, valamint a tájékoztatás intézményekben, köztük a médiában látja. A médián keresztüli tanulást elektronikus tanulásnak nevezi, amelyet kiterjedt tanítás nélküli tanulási lehetőségnek tart, amely kiépíti a tanulás kötetlen és kötött tanítási útjait. Az elektronikus tanulás eszközrendszerének legfontosabb instrumentumai szerinte a rádió, főképp a televízió, a számítógép és az Internet. Ugyanakkor úgy véli, hogy oktatási instrumentummá válik a képet is felvevő és továbbító mobiltelefon is (Csoma 2006). Benedek is az informális tanulásban és a tudás bővítésében látja az info-kommunikációs eszközök szerepét. Szerinte az emberi tanulás korszakos átalakulása közben olyan társadalmi praxis jött létre az info-kommunikációs eszközök fejlődése révén, amelyek – annak ellenére, hogy nagyfokú spontaneitás jellemzi őket – az informális és non-formális tanulásra, ennek révén pedig a mindennapi tudásunkra fejtenek ki jelentős hatást. Az új technológia révén megvalósuló korszerű tanulási lehetőségek az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításában játszanak fontos szerepet, ennek során a hangsúlyt az egyéni képességekre és a személy tanulási képességének fejlesztésére helyezik. Benedek kiemeli, hogy az új technológiák révén a tanulás és ismeretszerzés mediatizálódott, ennek fő terepévé az elektronikus (televíziós, internetes és mobiltelefonos) média vált (Benedek 2006).

A fent említett Deutscher Lernatlas (DLA) kutatás a személyes tanuláshoz sorolta a tömegkommunikációs eszközök (benne a televízió), az internet és a könyvtár szerepét a tanulásban. (Schoof et al. 2011). Összhangban a kanadai kutatók által kifejlesztett Composite Learning Index (CLI) indikátor- és mérőeszköz rendszerrel, amely négy területen méri a tanulási aktivitásokat. Ezek egyike a megtanulni létezni/élni (learning to be) pillér, amely konkrétan nevesíti is a média területét. Ezen belül a média használatot elemzik, benne a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát, és azok alkalmazásának gyakoriságát. (Canadian Council on Learning 2010). A magyar viszonylatot figyelembe véve ezen disszertáció során a DLA és a CLI felosztása alapján kialakított „kulturális tanulás” dimenziójába sorolhatjuk a televízióból történő tanulást is – összhangban a Durkó által említett tájékoztatás, szórakozva művelődés aktivitásaival (Juhász 2017). Durkó saját kutatásaira alapozva kategorizálja tanulásnak a

szórakozási, szórakozva művelődési és tájékozódási (egészeben regenerálódási céllal szerveződő) művelődési jelenségeket (Durkó 1988). Kozma szerint a tömegkommunikációs intézmények részét képezik az oktatási-művelődési intézményrendszernek, amelyet a modern kor egyik legnagyobb hatású kulturális eszközrendszerének tart. Egyben a kulturális tanulás eszközei is, amennyiben kulturális normákat és értékeket közvetítenek, ehhez kapcsolódva magatartásformákat mutatnak be (Kozma 1999).

A televízióból történő tanulás relációjában a szakirodalom egy része hangsúlyozza annak társas dimenzióit is. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a befogadó sok esetben nem egyedül néz ilyen filmeket, így ez társas tanulási tevékenységnek minősíthető, és a látott témákról interakció is megvalósulhat már a megtekintés során, vagy később, különböző társas tevékenységek közben. Ezáltal a televízióból történő tanulás a szociális tanulási processzió részévé válik. A szociális tanulás Kozma értelmezésében mindig közösségekben történik, az individuum valamely közösség tagjaként, a többiekkel történő folyamatos interakció révén tanul. Az egyén azonban több közösségnek tagja, amelyekben tanulási tevékenység is zajlik (Kozma 1999). Tinto a felsőoktatásban tanuló csoportok kapcsán arra jutott, hogy a kurzusokat közösen látogató hallgatói csoportok egymást gazdagító tanulmányi tapasztalatokhoz juthatnak (Tinto 2003, idézi: Pusztai 2010). Pusztai ugyancsak a felsőoktatási tanulók közösségeivel kapcsolatban állapította meg, hogy a közösségi hálók pozitív, ösztönző hatással lehetnek a tanulásra, a tanulmányi teljesítményre. A hallgatók intézményen belüli egymás közötti beszélgetései, vitái, tanórai eszmecseréi pozitív hatással vannak a tanulásra, de a különböző klubok, kollégiumi közösségek is. Szintén hatékony az órai tananyag feldolgozásában, amikor a hallgatók kisebb csoportban megbeszélik egymás között az előadáson hallottakat. A közösségek további tanulási aktivitásokra, pályázatok benyújtására ösztöndíjak benyújtására is ösztönözhetnek. Pusztai megállapítása szerint azok a tanuló közösségek a leghatékonyabbak, amelyeket közéleti, művészeti témák és olvasmányélmények megbeszélése fűz össze (Pusztai 2010). A közösségben történő tanulás sokrétű ösztönző erővel bírhat az egyén számára. Ezt mutatta ki Lave és Wenger, akik szerint a tanulási folyamat egy meghatározott központi karakterisztikával bír, amelyet ők legitím perifériális felosztásnak neveznek (legitimate peripheral participation). Ennek lényege, hogy a tanuló kezdetben a közösség perifériáján van, de elkerülhetetlenül részévé válik a közösségnek, amelyben a tudás és képesség természete megköveteli tőle, hogy tovább haladjon a közösség szociokulturális gyakorlatának teljes átvétele felé. Az ilyen tanulóközösségeket a gyakorlat közösségének (Community of Practice) nevezték (Lave – Wenger 1991). Ugyancsak a társas kontextus tanulásban betöltött szerepére mutat rá

Vygotsky is, aki megalkotta a proximális fejlődés zónája kifejezést (*Zone der proximalen Entwicklung*), amely a valós vagy virtuális közösségekben történő tanulás motorját jelenti. A társas interakció szerinte jelentős erőt képvisel az intellektuális fejlődés során, ezért a kollaborációs tanulás hatékonyságára hívta fel a figyelmet. Hangsúlyozza, hogy a segítő társas környezet megnöveli az individuális teljesítményt (Vygotsky 1978). A társadalmi kontextus tanulásban játszott szerepére világít rá a kölcsönös mentális reprezentációkra építő kognitív flexibilitás teóriája is. Zumbach kiemeli, hogy nem lehet eltekinteni attól, hogy a tanuló mindig valamilyen társas kontextusban tevékenykedik. Ez jelenti a tanulás egyik hatásfaktorát, amely interakciókon és dialógusokon keresztül valósul meg, a tapasztalatok egymás közti közvetítése által hozzájárulva a tudás konstrukciójának folyamatához. Az információk ilyen módú cseréje és megtárgyalása kognitív flexibilitást eredményez (Zumbach 2010). Rorty azt hangsúlyozza, hogy a tudás társadalmi diskurzus során fejlődik ki, ami az információ mások általi megítélésének megismerésén és az egyes individuumok közötti kicserélésén, megvitatásán keresztül valósul meg (Rorty 1991). Savery és Duffy szerint is minden tanulási aktivitás tágabb keretek részét képezi, a tanulás eredményeit ki kell cserélni a társadalmi környezet tagjaival, meg kell ismerni más perspektívákat, és kommunikálni szükséges (Savery – Duffy 1995). A munkacsoportokban és a természetes közösségekben az interakció gyakran generál tanulási folyamatot (Billett 2002). Sok esetben a formális közösségek informálissá válnak, és tagjai megosztanak egymással normákat, kulturális értékeket, eszméket, amelyek kölcsönösen formálják az individuumokat (Wenger 1998). A tanulási kontextus szerepét hangsúlyozza az elhelyezett megismerés elmélete is (*Situated Cognition*). A koncepció szerint az egyes individuum gondolatai és cselekvései csak az őt körülvevő kontextusban érthetők meg, így a tanulás minden esetben szituációtól függő. A tudás megszerzése a társadalmi környezetbe beágyazottan történik, a konstruktív tanulási környezet pedig nagyban befolyásolja a megértést (Reimann – Mandl 2006). A környezettel fenntartott interakciónak a tanult információk megértésben játszott szerepét Rorty is kimutatta, aki szerint az új dolgokra történő rácsodálkozás, vagy az elmében lejátszódó kognitív konfliktus (például az egyén belső tudása és valamely külső környezetből származó inger között) motorként funkcionálnak a tanulás számára (Rorty 1991). Van Evra is a nézői kontextus szerepét hangsúlyozza a televíziós tartalmak befogadása során. Szerinte lényeges, hogy milyen interakció megy végbe a nézők között. Az egyik nézőt ugyanis jobban befolyásolja a tartalom, a másikat pedig kevésbé, így hatnak egymásra (Van Evra 2004). A közösségben történő tévézés tehát kihat a tanulási processzióra is. Egyrészt pozitív hatással bírhat, hiszen lehetőség van azonnali interakcióra, a vélemények azonnali cseréjére, a filmben

látottak-hallottak megerősítésére, kiegészítésére, ezzel elősegítve a megértést és az információk rögzülését, az esetleges félreértések tisztázását. Ugyanakkor a téves információk eliminálására is lehetőség nyílik, ha egy témában jártas személy társaságban nézi a befogadó a dokumentumfilmet, akkor az abban elhangzó téves állítások azonnal kijavíthatók, felülírhatók a társas interakció során. Ezek azonban csak akkor érvényesek, ha a dokumentumfilmet néző csoport segítő szándékú a tanulás irányában. Ellenkező esetben a közösségben történő dokumentumfilm-nézés negatív hatással is lehet a tanulásra, hiszen a társaság el is terelheti a befogadó figyelmét. Szintén negatív hatása lehet, ha a filmet közösen megtekintő társaság tagjai nem értenek az adott témához, és helytelen információkkal egészítik ki a látottakat-hallottakat, így fals információk rögzülnek a befogadóban. A televízióból történő tanulás kapcsán Brosius és társai három fázis különítenek el: az első az úgynevezett pre-kommunikatív fázis, amikor a médiatartalom befogadása még nem történt meg, így az nincs hatással a cselekvésre. A második a kommunikációs szakasz, a recepció, amikor a médiatartalom kognitív folyamatokat indukál a befogadóban (figyelem és információfeldolgozás), de pszichológiai állapotváltozás is bekövetkezik (ingerlés, vagy érzelmi befolyásolás). A harmadik a poszt-kommunikatív fázis, amikor a kogníció következtében a gyakorlatban is végbemenő cselekvések zajlanak a nagyobb szociális rendszerekben (család, barátok, egyéb csoportok és a társadalom). Ezek az úgynevezett makrohatások (Brosius et al. 2010). Gorton úgy véli, hogy a média interperszonális formái, mint a televízió, az emberek mindennapi életének integrált részeivé váltak. A legtöbb családban van televízió több helyen is, például a konyhában, a hálószobában és a nappaliban. A tévé nemcsak háttértényező, hanem fókuszpont az emberek mindennapi életében, és szociális eszköz abban az értelemben, hogy a benne megjelenő különböző tartalmak az emberi beszélgetések témáját jelentik (Gorton 2009). Luke is a társas dimenzióra hívja fel a figyelmet, szerinte a televíziós filmek közös megtekintése produktív párbeszédet indíthat (Luke 1997).

2.3. Rituális és instrumentális nézők a neodurkheimi elmélet alapján

A nemzetközi szakirodalomban a televízió elterjedésével egy időben megjelentek azok az elméletek, amelyek azt magyarázták, milyen hatással van a média a befogadókra, illetve milyen motivációk mentén tekint meg egyes tartalmakat. Ezek számunkra azért relevánsak, mert érvényesek a dokumentumfilmekre is. Gripsrud három korszakra osztotta a média hatását vizsgáló kutatásokat. Az első, a „Mindenható média”, más néven „injekciós elmélet”.

Ez alapján a média mintegy befecskendezi az értékítéleteket és viselkedésmintákat, szinte bármire rá tudja venni a befogadókat. A következő korszak, a „Tehetetlen média” irányzata, az 1940-es évektől az 1970-es évekig. Ekkor úgy vélték, hogy a közönség használja a médiát, amelynek csak akkor lehet igazán befolyása, ha azon elképzelésekből indul ki, amelyeket az emberek amúgy is magukénak vallanak. A harmadik periódus, a „Befolyásos média” korszaka az 1970-es évektől datálható, ekkor azt mutatták ki, hogy a médiának nincs döntő befolyása arra, hogy a közönség mit gondoljon, de arra igen, hogy miről gondolkodjon (napirend-megállapító hatás) (Gripsrud 2007). Ebben az időszakban jelent meg Gerbner kultivációs elmélete is, amely szerint a média a valóság elemeit bizonyos szabályok mentén rakja újra össze, egyfajta virtuális realitást teremtve, ami nem azonos a valósággal. A média a valóság bizonyos elemeit kultiválja (előnyben részesíti), míg másokat a háttérbe szorít (Gerbner – Gross 1976). Szintén erre az időszakra datálható a framingelmélet, amely azt mondja ki, hogy a média az eseményeket bizonyos értelmezési keretben (frame) prezentálja, így a történetek egyes elemeit hangsúlyozza, másokat homályban hagy (Goffman 1974).

Ezek a korábbi, elsősorban a médiaüzenetek valóságtartamára koncentrááló transzmissziós elméletek már nem alkalmasak arra, hogy leírják a média, a realitás és a közönség viszonyát. A tömegkultúra értelmezésével foglalkozó újabb médiaelméleti irányzatok, köztük a neodurkheimi irányzat már a média rituális szerepét vizsgálja. Szerintük a bulvár/posztmodern média esetében a tényműsorok (így a dokumentumfilmek) esetén sem érdemes a valóság ábrázolását számon kérni. Gerbner tévéműsorokat elemezve arra jutott, hogy azok torz képet festenek a valóságról (Gerbner 2000). Ha a média nem a valóságot ábrázolja a maga teljes realitásában, akkor más társadalmi funkciója van. A neodurkheimi irányzatok a rítusok mentén közelítik meg ezt a kérdést. Durkheim társadalomtudományi jelentőséget tulajdonított a rítusoknak: ezek az érzelmek felkeltésének hatékony (és szándékosan alkalmazott) instrumentumai. A társadalom tagjai a rítusok által hordozott kollektív érzelmeken keresztül egyesülnek, alakítanak ki egyfajta közös tudatot. Az egyéneknek szükségük van arra, hogy részesei legyenek bizonyos rituális eseményeknek, amelyeknek el kell különülniük a megszokott hétköznapi aktivitásuktól, és az instrumentális típusú cselekedetektől. Ezek a rítusok mozgósítják a társadalom tagjainak érzelmi kötelékeit, így a közösség részének érezhetik magukat a térben amúgy egymástól távol lévő egyének (Munn 1973; Moore-Meyerhoff 1977; Jacobs 2000). Durkheim teóriáit az 1980-as években értelmezték újjá, többek között a médiakutatás területén is, ahol a társadalom rendje, a morál és a kollektív identitás megértése volt a cél (Alexander 1998). Dayan és Katz szerint az élőben közvetített műsorok olyan élményt adnak az amúgy fregmentált közönség tagjainak,

amely felkelti az bennük az összetartozás érzését. Ilyen volt a Holdra szállás, vagy az olimpiai megnyitőünnepségek közvetítése stb. (Dayan – Katz 1992). A morál dimenziójában a neodurkheimi kulturális szociológia a világot a jó és a rossz harcának mutatja be, amely egyfajta társadalmi dráma (Smith 1998). Mindez a média tartalmaiban is tetten érhető. *"A filmek, a rádió, a televízió, a bulvársajtó, a modern tömegkommunikációs eszközök valamennyi formája a legnagyobb hatást azon keresztül érik el, hogy társadalmi drámákat alkotnak, amelyek –akár csak a művészi drámák – a társadalmi rend Jó és a Rossz alapelvei közötti harcot állítják színre"* (Duncan 1968:34, idézi: Császi 2001). A jelenség a dokumentumfilmek esetében is megfigyelhető, amelyek nem egyszer dramatizálják a természeti elemeket: veszélyes tornádó közeledik, túlélésért küzdő „tudós” az őserdőben, az életveszélyes ragadozók és áldozataik küzdelmei stb. Ugyanakkor tények is megjelennek, de ezek frame-elése sok esetben a rituális igényeknek rendelődik alá. A dokumentumfilmekkel kapcsolatos szakirodalmi kritikákat a 3.3. alfejezetben részletezzük. A médiatartalmak elemzésére a neodurkheimi irányzat olyan fogalmakat vezetett be, mint a rítus, a szentség, a műfajok, vagy a kollektív képzetek (Katz 1983). Császi szerint korábban az események és a narratívák műfaji és textuális aspektusainak elemzését az irodalom feladatának tartották. Ezzel szemben a kommunikáció neodurkheimi elmélete azt hangsúlyozza, hogy csak ezen fogalmakkal lehet érthetővé tenni a modern társadalom fragmentálódott és disszeminálódott szimbolikus rendjét. A korábbi médiaelméleti irányzatokkal szemben, amelyek ideológiai, politikai és gazdasági aspektusok dimenziójában vizsgálták a tömegkommunikációt, a neodurkheimi irányzatokban a hangsúly arra helyeződött, milyen társadalmi szerepe van a populáris kultúrának (Császi 2001). A neodurkheimi irányzat követői úgy vélik, hogy a médiakutatás legfontosabb feladata a kommunikáció szimbolikus aspektusának analizálása (Becker 1995; Carey 1989; Katz 1998; 1993; Rothenbuhler 1998). Soeffner szerint manapság az egyén a média által közvetített rítusokon és mítoszokon keresztül értelmezi a társadalom különböző erkölcsi problémáit, és választja ki az akceptálható magyarázatokat (Soeffner 1997). A dokumentumfilmekre vetítve a megállapítást, ezen filmek nem a valóság referenciái, hanem a rituális elméletek által azonosított egyéb nézői pszichológiai igényekre válaszolnak. Például olyan kérdésekre, hogy biztonságos-e a minket körülvevő világ, milyen veszélyekre kell felkészülnünk különböző élethelyzetekben. Illetve a dokumentumfilmeket nézők egy nagyobb közösség részévé válnak a közös téma megtekintése révén. Martín-Barbero szerint a média lehetőséget teremt az embereknek a társas összejövetelekre, hogy az élet különböző kérdéseit megértsék, például a művészet, a betegségek, a fiatalság, vagy a halál értelmét

(Martín-Barbero 1997). Ebben az aspektusban a dokumentumfilmek jelentős szerepet játszanak a médiatartalmak között.

A neodurkheimi alapokból kiindulva a televízióból és a dokumentumfilmekből történő tanulás esetén is megfigyelhető a rítusok jelenléte. Ennek mentén a televízió nézőket Rubin és Perse két csoportra osztotta: az úgynevezett instrumentális nézőkre, akik eszközként használják a tévét, specifikus programokat néznek, amelyek az érdeklődésüknek megfelelnek, és céltudatosan nézik ezeket, nagy involváltsággal. Ők nem sűrűn tévéznek, csak akkor kapcsolják be a készüléket, ha valamilyen információra kíváncsiak egy konkrét műsorból. A másik csoportot a rituális nézők alkotják, akik nem kimondottan egy programra kíváncsiak, hanem megszokásból, mintegy rituálészerűen tévéznek, és sok időt töltenek a képernyő előtt (Rubin – Perse 1987). Comstock és Scharrer azt állapították meg, hogy a rituális nézők számára az elsődleges motiváció a tévézés, és csak másodikként a program, amelyből aztán a legjobbat választják. A legtöbb tévénéző szerintük ebbe a csoportba tartozik, és a figyelmük múló a látottak-hallottak iránt. Ezzel szemben az instrumentális nézők számára a tartalom és annak értéke a fontos, nem pedig a közvetítő médium, nem annyira a tévézésre koncentrálnak, hanem az érdeklődésre számot tartó tartalomra, ilyenek például az informáló műsorok. Ugyanakkor a két csoport nem különül egy egymástól, a rituális néző lehet instrumentális is, és fordítva (Comstock – Scharrer 1999). Metzger és Flanagin azt találták, hogy a televízió elsődlegesen rituális eszköz, ugyanakkor vannak olyan tradicionális médiumok, amelyek kifejezetten instrumentálisak, ilyen a telefon, vagy csak kevésbé rituálisak, mint az újság. Az új médiumokat ugyanakkor sokkal inkább instrumentális céllal használják, ilyen az internet. Érdekes, hogy az idősebbek inkább instrumentálisan használják a netet, mint a fiatalok (Metzger – Flanagin 2002). Van Evra ugyancsak kétféle tévénézési típust különít el 1. mentális erőfeszítéssel történő televíziózás, amelyben a cél, hogy a tartalomból információt és tudást szerezzen a néző. Ebben az esetben, logikai és kritikai képességek dolgoznak. Bizonyos nézők nagyobb intenzitással fókuszálják a figyelmüket és erősebb motivációkkal rendelkeznek arra, hogy a számukra releváns információkat kivonják a televíziós tartalmakból. 2. Amikor a néző a tévét pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból nézi, nem pedig az információszerzés miatt. Ilyenkor a televíziós tartalmat inkább érzelmi, semmint kritikai úton közelíti meg, kevesebb mentális erőfeszítést tesz, nem veszi annyira komolyan, kevésbé lesz kiszolgáltatott a televíziós tartalomnak. Aki informálódni óhajt, az valószínűleg hírműsorokat és dokumentumfilmeket néz, aki pedig szórakozni szeretne, vígjátékokat és hasonló műfajokat (Van Evra 2004). A használat és kielégülés teóriája szerint a befogadók a saját igényeik mentén választanak a

médiumok és a felkínált tartalmak közül. Amelyik az igényeiket kielégíti, azt választják (Rubin 1994). A Zillmann és Bryant által kidolgozott szelektív észlelés (selective exposure) elmélete alapján a nézők elsősorban a számukra komfortérzetet, vigaszt jelentő információkra irányítják a figyelmüket, és igyekeznek elkerülni a zavaró, nyugtalanságot keltő információkat. A néző tehát eszközként, instrumentumként használja a tévét (Zillmann – Bryant 1994). Kubey és Csíkszentmihályi abban kritizálta ezeket az elméleteket, hogy szerintük azok önkéntességet feltételeznek a befogadótól, és nem veszik figyelembe azt, hogy sokan nem szabad elhatározásukból nézik a műsort, hanem mert a családtagok, vagy a társaság más tagjai épp azt választották (Kubey – Csíkszentmihályi 1990).

2.4. Tanulási motivációk a dokumentumfilmek esetében

Az, hogy valaki elsősorban szórakozási, vagy tanulási eszközként használja a televíziót, a motivációjától függ. Az egyéni tanulás elkezdéséhez elengedhetetlenül szükséges a megfelelő motiváltság, enélkül a tanulási folyamat el sem indulhat (Magyar 2002). A nagyfokú motivációt Keller a tanulás motorjának nevezni, ami szerinte olyan összetevőkből áll, mint az érdeklődés, a relevancia, a bizalom és a tanulás által elért megelégedettség (Keller 1983). A motiváltság kialakulásában nagy szerepe van a tanuló saját konkrét, tanulási céljainak. Ezek kitűzéséhez az egyénnek didaktikai szempontból kell analizálnia a saját helyzetét (Zumbach 2010). Savery és Duffy szerint minden tanulónak kell lennie egy saját perspektívájának, vagy céljának, enélkül nem tud elindulni a tanulási folyamat (Savery – Duffy 1995). Ez az önirányított tanulás a felnőtt tanulók olyan képessége, amely belső erőt feltételez, ami lehetővé teszi, azon új információk befogadását és elemzését, melyek ahhoz szükségesek, hogy az egyén saját élethelyzetén változtasson, és ezt végre is tudja hajtani (Cserné 2002). Gorton szerint nem elég önmagában az, hogy valaki a tévé előtt ül, tisztában kell lennie azzal is, hogy miért nézi a műsort, tehát elköteleződés is kell. El kell döntenie, hogy csak tétlenül nézi, vagy figyelmet is fordít arra. Léteznek olyan alkalmak, amikor valaki elkötelezetten, involválódva figyeli a megjelenő tartalmakat, tanul is belőle, és léteznek olyanok is, amikor az egyén egyszerűen csak ül a képernyő előtt, és múltja az idejét (Gorton 2009). Motivációként jelenik meg a televíziós dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán, hogy a filmek megtekintése manapság már nem helyhez kötött. A laptopok, okos telefonok és más mobil eszközök elterjedésével a néző nincs sem helyhez sem időhöz kötve. A folyamat a videofilmek elterjedésével indult, amely elsőként az időt szabadította fel azzal, hogy a műsorokat rögzíteni lehetett, így azok bármikor megnézhetővé váltak. Szűcs a videotechnika

tanulásban betöltött előnyeit taglalva az egyik legfontosabb érdemnek tartja, hogy a videokészülék rögzíteni tudja a tévéműsort (Szűcs 1984). Az előnyök között Hegedűs kiemeli, hogy a tanulási idő és tér individualizálódik, ezzel részben kompenzálhatók a tanulási nehézségek. Viszont az individualizáció feltételezi, hogy a tanuló tudjon a saját igényeinek megfelelő módon tanulni, tudja, mit kell megtanulnia az információhalmazból (Hegedűs 1999). Manapság ugyanezen előnyöket lehet kiemelni a digitális technika és az internet korszakában is, amelyek a korábbiaknál is nagyobb szabadságot adnak a tanulásban. A dokumentumfilmek merevlemezre, dvd-re, pendrive-ra, vagy más adathordozókra történő rögzítése, vagy internetről történő streamingelése ugyanúgy lehetőséget biztosít a felvételre, visszajátszásra, leállításra, visszapörgetésre és a bármikor történő megtekintésre. A videóhoz képest sokkal jobb kép-és hangminőség teszi élményszerűbbé a tanulást, adott esetben a film nyelve is változtatható (nyelvtanulás), illetve plusz elemeket, feliratokat is tartalmazhat. A digitális televíziózás elterjedésével, amely egyre inkább internet-alapúvá válik a médiakonvergencia jegyében, a lehetőségek tovább bővülnek. Itt már az épp nézett műsort is meg lehet állítani, vissza lehet pörgetni, illetve interaktivitásra és pluszinformációk sugárzására is lehetőség van. A tanulási idő szabadságát szintén teljessé teszik az interneten is elérhető dokumentumfilmek, valamint az online televíziós adások, amelyek bármikor és bárhol lejátszhatók (feltéve, hogy van internet kapcsolat). Zumbach azt emeli ki, hogy a technológia egyre inkább hordozhatóvá válik, az információ így mindenütt rendelkezésünkre áll. Példaként hozza fel az mp3 lejátszókat, amelyek nemcsak zenehallgatásra, hanem videók lejátszására, internetezésre, és e-mailezésre is alkalmasak. De ugyanez igaz az okos telefonokra is, amelyek internet eléréssel rendelkeznek. Az információs technológia ilyen irányú fejlődése egyfajta „tudásrobbanást” generált a társadalomban. Ebben nagy szerepe van annak, hogy az információk nemcsak nyomtatott formában, hanem digitálisan is rendelkezésre állnak, megkönnyítve a továbbítást. Ezen jelenségeket írják le az olyan fogalmak, mint a „just-in-time learning”, vagy a „learning on demand”. Az új média szabadságot ad a tanulásban, azonnal, helytől és időtől függetlenül lehet információhoz jutni (Zumbach 2010).

A dokumentumfilmek nemcsak önmagukban értelmezhetők tanulási eszközként, hanem azok megtekintése tanulási és egyéb aktivitást is kiválthat. Ez lehet szellemi és gyakorlati cselekvés. Szellemi, amikor a filmben a „nézővel együtt” jutnak el valamilyen felismerésre, vagy épp kérdést tesznek fel, amire csak később közlik a választ, így a nézőnek gondolkodnia kell. Már gyakorlati aktivitás, amikor valaki érdeklődését annyira felkelti a látott téma, hogy saját maga utánajár, kutakodik, vagy elkészít egy tévéműsorban bemutatott ételt, esetleg

vészhelyzetben alkalmazza a tornádókról szóló dokumentumfilmben prezentált védekezési módszereket. Presszman szerint az audiovizuális oktatási eszközök – beleértve a dokumentumfilmeket – legfontosabb szerepe, hogy önálló tanulásra nevelnek, gondolkodtatnak, aktivizálnak. A legnagyobb sikert azok a televíziós adások érik el, amelyek az ismereteket nem kész formában adják, hanem a nézők szeme láttára tárulnak fel (Presszman 1971). Nagy is úgy véli, hogy a dokumentumfilmek készítői igyekeznek úgy felépíteni műsoraikat, hogy a tanulók az ismereteket ne készen kapják, hanem azok bennük szülessenek meg, maguk fedezzék fel a dolgokat (Nagy 1981). Gunter és társai szerint a televízióban bemutatott filmek sok pozitív szerepet töltenek be, így olvasásra és más aktivitásokra buzdítanak, és az egyik legfontosabb funkciójuk, hogy információkat adnak variábilis témákban a kertészkedéstől az egészséges életmódig, beszámolnak a tudomány és technológia legújabb eredményeiről (Gunter et al. 1991). Sándor azt hangsúlyozza, hogy a média felhívja a figyelmet az új ismeretekre, szervező, mozgósító szerepet tölt be, újabb forrásokhoz vezeti a nézőt (Sándor 1973). Presszman szerint az oktatófilmek megtekintése önálló megismerésre törekvést is kiválthat így akár önálló kísérletezésbe is kezdhetnek, vagy feladatokat oldhatnak meg, esetleg irodalmat olvashatnak a nézői (Presszman 1971). Kardos arról ír, hogy az audiovizuális szemléltetés elősegíti az érdeklődés felkeltését is, ami további egyéni tanulásra bírhatja az embert (Kardos 1980). Sándor hozta fel a példát a televíziós ismeretterjesztés által generált gyakorlati aktivitásra, amikor a tisztálkodásról szóló műsor bemutatása után egy Békés megyei falu boltjának fogkefékészlete kimerült (Sándor 1966). Nagy szerint az ismeretterjesztő műsorok akkor hatnak igazán, ha biztosítani tudják a néző aktivitását az adás közben, illetve ha a műsor után a néző tovább foglalkozik a tévéből nyert ismeretekkel, ha alkalmazni képes a gyakorlatban (Nagy 1977). Példaként említi, hogy a Váci Mihályt, vagy Szabó Magdát bemutató műsorok után megnőtt az iskolakönyvtárak és közkönyvtárak forgalma. Az iskolatelevízió által készített felmérés szerint a „Látogatás a gyermekkönyvtárban” című műsor után a nagy gyereklétszámmal rendelkező budapesti kerületekben 3-4-szeresére nőtt a kölcsönzési forgalom (Nagy 1981). Tomka szerint a tömegkommunikációban megjelent tartalmak nem pótolhatják a közvetlenül megtapasztalt kulturális élményeket, ugyanakkor elvezethetnek az eredeti műalkotásokhoz. Növeli az olvasási kedvet egy TV-ben bemutatott filmadaptáció, vagy könyvismertetés. Magyarországon sikerült először azt kimutatni, hogy már napközben emelkedni kezdett a kereslet egy olyan könyv iránt, amelynek tévés adaptációját aznap este mutatták be (Tomka 1976). Szeckő ebből azt a következtetést vonja le, hogy a televízió már csak azzal is képes a könyvforgalmazásra hatni, hogy műsorra tűz egy művet, széles körben ismertté téve azt. Úgy

látja, hogy a tömegkommunikáció, a kultúráközvetítő intézmények és az iskolai oktatói-nevelői munka kölcsönhatásban vannak, egymást erősítik. Így a tömegkommunikációs eszközök egy olyan integrált rendszer részesei, amelyek közvetítik és gerjesztik a társadalom tagjainak tájékozottságát, tudását és a kultúrát (Szecső 1980). A média szellemi és gyakorlati aktivitásra sarkalló hatására ugyancsak példa egy egyetemista fiatal esete, aki az autonóm tanulást vizsgáló – már említett – 2006-os OTKA kutatás során számolt be saját tapasztalatairól: *„Egyszer láttam egy kiállítást Budapesten a National Geographic természetfotóiból. Nagyon megfogott, és elhatároztam, hogy a kezdetleges fényképezési tudásomat felfejleszttem. A fotózás alapkönyvei és újságai alapján egyre jobb képeket készítettem, és az egyedi képeimet már egy saját készítésű honlapon a nyilvánosság számára is elérhetővé tettem.”* (idézi: Forray – Juhász 2009:15).

2.5. A televízió általános didaktikai funkciói

A televízió tanulásban betöltött szerepe kapcsán a hazai és nemzetközi szakirodalom több funkciót is elkülönít. A legfontosabb ezek közül az ismeretterjesztő-oktató, a szociális tanulási, illetve a kultúráközvetítő. Ezeken felül hangsúlyosan megjelenik, főképp a nemzetközi szakirodalomban a tudományos disszeminációt hangsúlyozó funkció, már kifejezetten a dokumentumfilmekre koncentrálnak. Ugyanakkor a szerzők egy kisebb csoportja egyáltalán nem tulajdonít oktató szerepet a televíziónak, szerintük a tévé csak szórakoztató instrumentum.

2.5.1. Ismeretterjesztő-oktató funkció

A szerzők jelentős csoportja szerint a tömegmédia, azon belül a televízió szignifikáns oktató és ismeretterjesztő funkcióval rendelkezik. Campenau szerint a tömegkommunikáció legáltalánosabb funkciói: az informálás, az oktatás és a szórakoztatás (Campenau 1974). Kardos fontos szerepet tulajdonít a televíziónak az oktatásban, mert a film képes a valóságot mozgásában, folyamatában bemutatni, sokkal gazdagabb képet nyújtva a közvetlen szemléletnél. A valóság bemutatásán túl annak értelmezését is biztosítja (Kardos 1980). Thumim kiemeli, hogy már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy a tévé tanítson, informáljon és reklámozzon. A műsoroknak növelniük kellett a nézők kulturális érdeklődését, így a készítőknél felelősséget kellett vállalniuk azért, hogy stimulálják a kortárs művészetek felé fordulást (Thumim 2006). Az

UNESCO 1980-ban kiadott, úgynevezett MacBride jelentése is az oktatási potenciálban látja a média egyik legfontosabb szerepét. Korábban szinte kizárólag az iskolák és a tanárok jelentették a megbízható tudás forrását, ez azonban a tömegkommunikációs eszközök megjelenésével megváltozott. Az audiovizuális eszközök új horizontot eredményeztek az oktatás és a kommunikáció relációjában, kiszélesítve az „oktatási környezetet”, miközben a formális oktatási intézmények monopóliuma csökken. Nehezen letagadható a média oktató hatása még a nem kifejezetten oktatási célú adások esetén is. Elkülöníti a formális (iskolarendszerű képzésben használatos) és az informális (pl. farmereknek, felnőtteknek, technológiai ismeretek hiányában szenvedőknek) szóló oktatási célú műsorokat (MacBride 1980). Giroux említi a „közpedagógia” (Public pedagogy) eszméjét, amelynek lényege, hogy a média pedagógiai szerepet tölt be a nagyközönség, tehát a „köz” számára. A média befolyásoló szerepe abban ragadható meg, ahogyan organizálja, megvilágosítja, és szállítja az információkat, eszméket és értékeket (Giroux 1999). Postman szerint a tévé nagyon erős pedagógiai erővel bír, amely dominálja a figyelmet, az időt, valamint a fiatalok kognitív magatartását (Postman 1985). A média tanító funkcióját hangsúlyozza Share is, aki úgy véli, hogy a 21. század a médián és a technológián alapszik. Nyomatott információk helyett az emberek egyre inkább magasan konstruált vizuális elemekből, komplex hanghatásokból és multiplifikált média formátumokból tájékozódnak. Ezek hozzáférése növekszik, a televízió kivül a videó funkcióval rendelkező telefonok és az internet köti össze az embereket (Share 2009). Agrawal szerint a média kiemelkedő szerepet tölt be a nyelvek tanulásában, valamint a különféle kulturális szimbólumok jelentésének elsajátításában (Agrawal 2000). Jacke és Winkel pedig arra mutatnak rá, hogy a tömegkommunikációs eszközök által közvetített filmek lehetőséget kínálnak az iskolán túl is az észlelési lehetőségek kibővítésére, így képesek lehetnek megismertetni a testbeszéd aspektusait, fejleszthetik a koncentrációs képességeiket (Jacke – Winkel 2008). Vajda szerint a televízió rendkívüli erejű tanító- és ismeretterjesztő eszköz, amely ugyanolyan hatásfokkal taníthat meg hasznos és pozitív ismereteket, mint agresszív tartalmakat (Vajda 1994). Sándor szerint a különböző műsorok megtekintése révén bővül az emberek tudása, adatokat, műveket, tényeket ismernek meg. Még a szórakoztató műsorok, híradók nézése során is számos ismeret rakódik le a befogadóban (Sándor 1973). Barbier és Lavenir az ismeretterjesztést tekinti a televízió egyik legfontosabb funkciójának a szórakoztatás és a tájékoztatás mellett. A televíziózás klasszikus korszakában minden funkciónak külön-külön műsorsáv volt fenntartva. Az 1990-es évektől egyre inkább kommunikációs műsorfolyamokat (fluxus) közvetítenek, amikor egy adás keretein belül látható zenés-táncos bejátszás, orvosi, tudományos, vagy kulturális ismeretterjesztés,

telefonos vetélkedő, színdarab (Barbier – Lavenir 2004). Nagy is úgy véli, a televízió hangsúlyosan ismeretterjesztő eszköz, és kiemelt szerepet tulajdonít a tematikus ismeretterjesztő csatornáknak, mint a National Geographic, a Spektrum, vagy a Discovery. Szerinte a rádió és a televízió csaknem minden műsora ismeretterjesztő funkciót is betölt, függetlenül azok műfajától (Nagy 2005). Buckingham is azt hangsúlyozza, hogy a média eleve lényegénél fogva „oktató jellegű”, amely vonatkozik minden műsorra (Buckingham 2005). McQuail a tömegmédia (benne a televízió) négy szerepét különíti el: a szórakoztatást, a politikát, a reklámot és az oktatást. Manapság a legtöbb ember számára a tévé a legfőbb hír- és információforrás, ugyanakkor az oktatásban is jelentős szerepet tölt be, a felnőttek esetében ez otthon történik. McQuail szerint a média a köz felvilágosításában is nagy szerepet játszik, amennyiben támogatja az általános iskoláztatást, a könyvtárakat, a népiskolákat (McQuail 2003). Gálik szerint a médiában a szórakoztató funkció keveredik több más funkcióval, például az oktatással, ebből ered az edutainment műfaji kategória, amely szórakoztató oktatást jelent (Gálik 2003).

2.5.2. Szociális tanulási funkció

A tömegkommunikáció, azon belül a televízió beilleszthető tanulási eszközként a Kozma által szociális tanulásnak nevezett folyamatba is. Ennek során az egyén elsajátítja azokat az ismereteket, amelyek szükségesek a társadalomba tagozódásához. Kozma szerint a média az informális nevelés egyik eszköze, a közvetített információkkal értékeket, viselkedésmintákat, normákat és gondolkodási modelleket is átad nyíltan, vagy rejtettebb formában. Így szocializációs funkciót is betölt (Kozma 1999). Hanák szerint a tömegkommunikáció nemcsak az ifjúság, hanem a felnőttek másodlagos szocializációs intézménye is. Többszörösen strukturált üzenetei társadalmi normatív modelleket, és kulturális magatartásmintákat nyújtanak explicit és implicit módon. Modelleket kínál például az életmódban (öltözködés, étkezés, lakás), de az emberi viszonyok, kapcsolatok alakításában, a nemi, családi szerepekben, életvitelben, az azokat formáló értékekben is. Ugyanakkor a tömegkommunikációs eszközök szocializálják magukat a szocializációs intézményeket is, hiszen hatnak a családtagokra, a kortárscsoportokra, de az iskolára is (Hanák 1980). Share szerint a mindenütt jelenlévő média különféle „leckéket” tanít meg az életről, például: hogyan gondolkodjunk más embercsoportokról, hogyan kell nemi életet élni, ki hol találja meg azt, amire szüksége van (Share 2009). Fowles is azt hangsúlyozza, hogy a televízió megtanít olyan hétköznapi metakommunikációs aktivitásokat, mint például hogyan kell kezdet fogni, milyen

távolságban kell állni a másiktól stb. (Fowles 1992). Gerbner szerint a média olyan történeteket közvetít, amelyek segítik a társadalmi betagozódást, a világban történő eligazodást. Korábban ezen történetek szóban, mítoszok, mesék formájában, majd írásban terjedtek. Manapság a média ezek legnagyobb továbbítója (Gerbner 2000). Thumim a televíziós sorozatokat vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy az azokban megjelenő reprezentációk a társadalmi és nemi viselkedés érvényes formáit hordozzák a nézők számára. A legtöbb sorozat nem direkt módon tartalmaz informatív elemeket, de mégis mintául szolgálnak (Thumim, 2006). Ugyancsak a viselkedési modellek médiából való eltanulására hívja fel a figyelmet Vajda és Kósa, akik Bandura nyomán állítják, hogy amikor az embernek új követelményekhez kell igazítania a korábban tanult viselkedéselemeit, akkor gyakran fordul olyan viselkedési megoldásokhoz, amelyekre valamely médium szolgáltat modellt. Helyes használat mellett a média hozzájárul az ismeretek tágításához, a tudás növeléséhez, társas készségek megtanításához (Vajda – Kósa 2005). A magatartás formálásra mutat rá Thumim is, aki úgy véli, hogy a népszerű sorozatok, drámák és a magazinműsorok elfogadtatnak és kialakítanak különféle magatartásformákat a szegmentált nézőközönségben (Thumim 2006). Angelusz azt írja, hogy a tömegkommunikáció ösztönzi, és egyben szabályozza a spontán normaképződést. Képes új viselkedési minták nyújtására, figyelmeztet egyes normák korszerűtlenné válására, valamint jelzi az új, szabályozásra váró szükségleteket is. Hozzájárul a társadalom megszervezéséhez azzal, hogy integrálja és társadalmisítja az egyéni viselkedést (Angelusz 1996). A televízió és a filmeknek a szocializációs folyamaton belül a nemzeti identitás kialakításában is szerepe van (Harvey 2006; Gripsrud 2007). A média potenciális erővel bír a fiatalok politikai gondolkodásának kialakítására, irányultságuk meghatározására, így a jövőbeni állampolgári részvételük befolyásolására. Demokráciára nevel, formálja a szociális viselkedésformákat, segít az emberek saját identitásának kialakításában (Dewey 1966; Kellner 1995; Gripsrud 2007; Share 2009). Sándor azt írja, hogy kutatások bizonyítják a tömegkommunikációs eszközök hatását az egyén véleményére és beállítódásaira, és politikai nézeteket is képes módosítani. Ugyanakkor a személyiség alakításban is szerepet játszanak, segítenek a világ megismerésében és megértésében, az egyén helyének és szerepének felismerésében (Sándor 1973). A televízióban és a moziban látott filmek erős impulzust jelentenek a befogadók világnézeti és erkölcsi irányultságára (Bodag – Hamisch 1987; Jacke – Winkel 2008). Silverstone szerint a tévéműsorok hozzájárulnak ahhoz is, hogy másokhoz való viszonyunk által megértsük önmagunkat (Silverstone 1994, idézi Gripsrud 2007). Share szerint a média struktúrája és az abban megvalósított kommunikáció olyan társadalmi folyamat, amely hat a befogadók

mindennapi életére, és gondolkodására (Share 2009). Ahmed szerint az emberek tájékozódási pontokra vágnak, amelyek horgonyként funkcionálnak. A televíziós tartalmak ilyenek, vezetnek, orientálják őket a mindennapi életükben (Ahmed 2006). Thumim említi, hogy létezik olyan szélsőséges irányzat is, amely szerint a televízió nézése manapság már elkerülhetetlen a mindennapi élethez. Sokuk kifejezetten úgy készült, hogy a műsorterv összeállításakor figyelembe vették a nézők feltételezett napi tevékenységét, és azokhoz igazítják az adásokat (Thumim 2006). Spanhel úgy véli, hogy a média sokszínűsége manapság a korábbiakhoz képest módosult szocializációs feltételeket teremtett, amely hatással van a fiatalok pszichikai és kognitív struktúráira, de más szokásokra és a mindennapi társas együttlétre is (Spanhel 1990).

2.5.3. Kultúra- és ismeretterjesztő funkció, közművelés

A szerzők másik nagy csoportja szerint szignifikáns kultúra és ismeretterjesztő, valamint közművelődési funkcióval is rendelkezik a tömegkommunikáció (benne a televízió), összhangban a már tárgyalt kulturális tanulási szereppel. Cazeneuve és Oulif a televíziót a kommunikációs eszközök „egyszerre több hangszeren játszó zenésze” titulussal illették. A tévét a közművelődés egyik eszközének tartják, amennyiben sok millió embernek ad lehetőséget arra, hogy tudomást szerezzen például Goya létezéséről, Tino Rossi énekéről, vagy megnézzen egy remekművet (Cazeneuve – Oulif 1969). Hanák szerint a tömegmédia tartalmi formálják az egyén művelődéssel kapcsolatos attitűdjét, és fontos szerepet játszanak a kultúra, a művészet és a tudomány értékeinek „hétköznaposításában” (Hanák 1980). Az UNESCO már említett MacBride jelentése is hangsúlyozza, hogy a tömegmédia egyfajta kulturális „raktárt” képez, amely a legjelentősebb továbbítója a kultúra alkotásainak, milliók kulturális tapasztalatait formálva. Azonban felhívja a figyelmet a médiában eluralkodó kereskedelmi és üzleti személet veszélyeire is, amely kiüresítheti a kultúrát (MacBride 1980). Szecső szerint a tömegkommunikáció szervesen illeszkedik a társadalom oktatási-művelődési intézményeinek rendszerébe (Szecső 1980). Nagy a tömegmédiát általában a közművelődés részének tekinti, amely alkalmas a műveltség terjesztésére, idegen nyelvek oktatására, gyakoroltatására, a motiválásra. Kiemeli, hogy a film kultúraterjesztő eszközként is jelentős szereppel bír. A játékfilmekon kívül fontos szerepet töltenek be a közművelődésben a kulturális-, oktató-, a híradó-, és dokumentumfilmek, sőt még a bábfilmek is (Nagy 2005). Kapitány és Kapitány szerint a kultúraalakítás egyik fő forrása a tömegkommunikáció (szimbolikus formák, divatok, szokások, életmódok, normák, értékek, művészetek

vonatkozásában) (Kapitány – Kapitány 1998). Dreeben pedig azt írja, hogy könnyen szerezhető kulturális ismeretek a művelődési intézmények (könyvtár, múzeum stb.) mellett a tömegkommunikációs eszközökből is. Ugyanakkor szerinte e tényezők közül a legfontosabb szereppel az utca bír (idézi Szabó 2009). Zsolt szerint a tömegkommunikáció egyik fő funkciója a kultúra kifejezése és folyamatosságának biztosítása. Még a kereskedelmi tévéknek is, ezért készítenek – akár veszteségesen is – oktató műsorokat. Ennek oka, hogy presztízst tulajdonítanak neki. Az ilyen médiumok főként az ismeretterjesztő műfajokat kedvelik, amelyek a természetvédelem, a tudomány, a technika, a történelem, vagy a társadalomtudományok (főként kultúrantropológia) témáit ölelik fel. Zsolt szerint egyetemes kultúraterjesztésről van szó akkor is, ha egy helyi közösség életét mutatják be (Zsolt 2000). Kozma szerint a tömegkommunikációs intézmények – beleértve a televíziót is – részét képezik az oktatási-művelődési intézményrendszernek, egyben a kulturális tanulás eszközei, amennyiben kulturális normákat és értékeket közvetítenek (Kozma 1999). Itt vissza kell utalnunk Durkóra, aki a televíziót a „permanens művelődés” részeként az intézményesített kulturális szolgáltatások körébe sorolta, ahol direkt célként jelenik meg az emberek művelése, formálása (Durkó 1999).

2.6. A tudományos és a laikus kultúra a televízióban

Az általunk feltárt nemzetközi szakirodalom jelentős része a tömegkommunikációs eszközök, és ezeken belül a televízió ismeretterjesztő funkciója kapcsán kifejezetten a tudományra koncentrál, azt hangsúlyozva, hogy szignifikáns szerepet játszanak a tudományos disszeminációban, a tudomány eredményeinek laikus közvélemény felé történő kommunikálásában, a tudomány, a kutatómunka és a tudósok munkájának megismertetésében. Davies is megállapítja, hogy az olyan nem tudományos intézmények, mint a média, fontos szerepet játszanak a tudományról szóló tudás kialakításában (Davies 2000). A tudományos disszemináció kapcsán fontos tisztázni, mit is értünk tudományos, illetve laikus kultúrán. A tudomány popularizációjának elmélete szerint két, önálló és monolitikus kultúra létezik: a tudományos és a laikus kultúra. Ebben a tudomány az előre felépített tények rendszere, amely egy passzív közönség felé kommunikál (Cooter – Pumfrey 1994). Bensaude-Vincent szerint radikális törés húzódik a tudományos tudás és a józan-ész vezérelte megértés között (Bensaude-Vincent 2001). Mások viszont úgy vélik, a hétköznapi kultúra és a tudományos kultúra sosem különült el egymástól szervesen. Lessl szerint a tudománynak közérdeklődésre számot tartónak kell lennie, miközben a hétköznapi kultúra

egyre inkább tudományossá válik (Lessl 1996). Gieryn a „határmunka” (boundary-work) koncepciójában ragadja meg a tudomány és a laikusság határterületén zajló folyamatokat. Ez arra utal, amikor a tudósok, a tudományos újságírók és egyéb szereplők meghúzzák a határokat az autonóm tudomány, az alkalmazott tudomány és technológia között, a tudomány és a nem-tudomány között. A határmunka komplex, hiszen egyszerre kötődik mindegyik területhez, összeköti és egyben el is különíti azokat egymástól (Gieryn 1983). Wintson rámutatott, hogy a kamera és a film is részét képezi ennek a határmunkának (Wintson 1993). Shapin szerint a tudományos tudás professzionalizációja és popularizációja szinonim fogalom (Shapin 1990). Vannak, akik szerint a laikus kultúra tagjai maguk is részt vesznek a tudományos folyamatokban. Davies rámutatott, hogy a közvélemény nem csupán a tudományos eredmények közönsége, hanem alkotó része is a tudományos folyamatnak, újabb nézőpontokat, tereket, technológiát kínál fel a tudósoknak megvitatásra, hogy kijelölhessék a tudomány határait, valamint legitimálják a tudomány eredményeit a közvélemény előtt (Davies 2000). Más kutatók is emlékeztetnek, hogy a tudomány nem szeparálhatja el magát a laikus kultúrától, sőt, meg kell értenie annak működését. A tudományos tudást integrálni kell másfajta tudás-rendszerekbe is azért, hogy a tudomány megértse, hogyan vélekedik a közvélemény a tudományról, hogyan formálódik az erről kialakult kép (Fausto-Sterling 2003; Leftwich 2002). Sylwan szerint a tudományos kommunikációnak meg kell tanulnia a társadalom saját fogalomrendszerében vitázni, enélkül nem építhet hidat a társadalom felé, és nem lesznek elfogadottak az új eredményei (Sylwan 2003, idézi: Elan 2005). A tudomány eredményeinek laikus interpretációjához szükséges egyfajta tudományos műveltség is. Ez azokat a kompetenciákat és diszpozíciókat jelenti, amelyekkel egy átlagos közösség tagjainak rendelkeznie kellene ahhoz, hogy a tudományt használni tudja a személyes és társadalmi életében felmerülő helyzetekben, otthon, a munkahelyen vagy bármilyen közösségben. Képes legyen megérteni és értékelni a tudománnyal kapcsolatban a médiában megjelenő vitákat és beszámolókat, illetve a híradásokban szereplő tudományos témákat (lásd: DeBoer 2000; Murcia 2009; Dimopoulos – Koulaidis 2003; Elliott 2006; Jarman – McClune 2002; Korpan et al. 1997; Phillips – Norris 1999; Ratcliffe 1999; Shibley 2003; Wellington 1991). Egy kanadai egyetemisták körében végzett kutatás arra jutott, hogy a tudományos hírek kiértékelésének képessége a tudományos műveltség egyik lényeges eleme, amely megköveteli a tudományos folyamatok, valamint a tudomány társadalomban betöltött helyzetének ismeretét is. A tudományos hírekkel szembeni kritikus hozzáállás pedig feltételezi a tudományos eljárások megkérdőjelezését, a bizonyítékok bemutatását, a társadalom és a kutatás közti kapcsolódási felület ismeretét. A kutatás szerint a vizsgált diákok körében

alacsony szintű volt a tudományos műveltség (Phillips – Norris 1999). Hasonló eredményre jutott egy amerikai vizsgálat is – annak ellenére, hogy az amerikai állampolgárok körében az elmúlt évtizedekben duplájára emelkedett a diplomások száma. A National Science Board 2008-as felmérése szerint egy átlagos amerikai 12, tudományra vonatkozó kérdésből hatra tudta csak a helyes választ. Ugyanakkor a lakosság körében nagy tiszteletnek örvend a tudomány, 85 százalékuk tartotta azt hasznosnak akkor is, ha épp nincsenek azonnali eredmények (National Science Board 2008). Leistyna szerint kiemelt fontosságú a kritikus média műveltség megléte, hogy az egyén kérdéseket tudjon feltenni arról, milyen szerepet játszanak a TV-ben közvetített képek a világ megértésében (Leistyna 2008). Wynne szerint az új, felhasználó központú digitális platformok (pl. közösségi média, blogok, video-blogok) egyre nagyobb befolyást gyakorolnak a tudományról szóló laikus diskurzusokra (Wynne 2006). Rose ugyanakkor arra mutat rá, hogy a médiából származó tudományos információk nem mindig feldolgozhatók a laikusok számára. Szerinte a közvéleményt érő tudományos információk vagy érthetetlen szakzsargonban érkeznek, vagy szenzációs módon tálalva, kiragadva az igazi tudományos kontextusból (Rose 2003). Turner szerint sok esetben a tudományos elméletek kétségek közé ágyazva jelennek meg a médiában (pl. az evolúció csak teória, a globális felmelegedés csak politikai hoax) (Turner 2004).

Az általunk feltárt nemzetközi szakirodalom egy része kitér arra a feldolgozási folyamatra, amely a laikusokban játszódik le a tudományos információk befogadásakor. Ez a folyamat sokkal komplexebb annál, minthogy lineáris processziót feltételezzünk a médiában érkező információk és azok befogadókra tett hatása között. Bates olyan kutatást ismertet, amely azt vizsgálta, az emberek hogyan transzformálják a tudományos információkat saját személyes jelentésegységeikbe, amelyek később szerepet játszanak a döntések meghozatalakor. A genetika relációjában végzett kutatás kimutatta a kortársak és a családtagok jelentős szerepét a tudományos információk megértésében és feldolgozásában, azonban a média szerepét nem vizsgálták (v.ö. Barns et al. 2000; Cunningham-Burley – Kerr 1999; Morris – Adley 2001; Stockdale 1999; Bates 2005). Szintén Bates mutat rá, hogy a sci-fi és a híradások szerepét vizsgáló kutatások gyakran alábecsülik a közönséget, amelyet egy inaktív masszának tekintenek. Ugyanakkor több kutatás is arra jutott, hogy a befogadók komplex módon dolgozzák fel az üzeneteket, a közönség nem passzív, hanem aktív. Az üzenetek egy részét elfogadja, másokat elvet, megszerkeszti magában, reorganizálja, bizonyos dolgokat újraértelmez, kialakítva a saját értelmezési kereteit (lásd: Condit 1999; Michael – Carter 2001; Doble 1995; Petersen 2001; Priest 1995; Bates 2005). Bird kutatásában arra jutott, hogy a médiából származó történetek hatása nem magában a szövegben nyugszik, ezek felidézése

nagyban függött a személyes identástól, kinek mit jelentett. A médiaszövegek végső jelentése személyes kommunikáción keresztül alakul ki, amikor az egyének megbeszélik egymással, vagy átgondolják azokat (Bird 2003). Laurier szerint a médiában látott felvételek időnként ellentmondásba kerülhetnek a nézők korábbi emlékeivel (Laurier 2009). Ez az ellentmondás Garrett szerint sokféle interpretációt eredményezhet, akár az emlékek igazságtartalmának megkérdőjelezését is (Garrett 2010). Nisbet és Scheufele szerint a tudományról a médiából szerzett ismereteiket az egyének integrálják a személyes tapasztalataikkal és a másokkal folytatott diskurzusokból származó információkkal (Nisbet – Scheufele 2009). Wynne arra mutat rá, hogy az emberek többségének megvan a maga saját laikus tudása a tudományról, amely személyes tapasztalatokon, a kultúrán, illetve az általánosan elfogadott bölcsességeken alapul (Wynne 1992). Pan és Kosicki szerint ezen laikus tudás, kiegészülve a médiából származó információkkal teszi lehetővé az embereknek, hogy tudományos kérdésekben is véleményt nyilváníthassanak (Pan – Kosicki 2005). A fentebbi kutatások eredményei ellentétben állnak a kommunikáció tradicionális transzmissziós modelljével, amely szerint a kommunikáció egy lineáris folyamat, amelyben az üzenet küldője direkt módon érzéseket, attitűdöket, vagy tudást generál a befogadóban (Lasswell 1948; Shannon – Weaver 1949; Bates 2005).

2.7. A tömegmédia mint a tudomány terjesztője

A tudomány disszeminációja kapcsán a televízió műsorokat, illetve filmeket vesszük górcső alá, amelyek tudományt népszerűsítő szerepére az általunk feltárt szakirodalomban jelentős számú utalást találtunk. Ezek nagy része – az előzőekhez hasonlóan – elméleti síkon közelít a kérdéshez, teoretikus hipotézisekből indul ki, de néhány kutatási eredményt is bemutat. A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy a televíziós műsorok szignifikáns szerepet töltenek be a tudomány népszerűsítésében, eredményeinek megismertetésében, a különféle tudományos témák iránti érdeklődés felkeltésében, illetve a tanulásban is.

A tömegmédia és a tudomány kapcsolatát elemezve többen rámutatnak, hogy sok amerikai számára a tömegmédia, illetve az abban megjelenő kutatók jelentik az elsődleges információforrást a tudomány kapcsán (Geller et al. 2002; Young 2002). Az amerikai közvélemény számára az ezredforduló környékén elsődleges forrásnak számított a televízió a tudományos és technológiai információk tekintetében (National Science Board 1998). A televízió Lewenstein szerint is jelentős szerepet játszik a tudományról való önkéntes tanulásban (Lewenstein 2001). De nemcsak a tanulásban, hanem az egyes tudományos témák

iránti figyelem felkeltésében is. Donohue az 1980-ban, Jeruzsálem Talpiot negyedében feltárt, állítólag Jézus és családjának csontjait tartalmazó sír kapcsán említi, hogy a régészeti ásatás azután került be igazán a köztudatba, hogy a Discovery Channel 2007-ben filmet készített róla (Donohue 2014). Aldridge és Dingwall a vadvilágot és a természetet bemutató műsorok kapcsán jegyzik meg, hogy népszerű és egyben profitábilis műfajnak számítanak az angolszász nyelvterületeken. Szerintük érdemes azt vizsgálni, hogy ezen társadalmilag elfogadott műfaj milyen mértékben járul hozzá a természettudományok széles körű megértéséhez (Aldridge – Dingwall 2003). Úgy vélik, hogy a laikusok számára a biológiával és környezettel kapcsolatos tudás bővítésében központi szerepet játszanak a vadvilágot és természetet bemutató televíziós programok, melyek tényszerű anyagot közvetítenek szórakoztató formában, jelentős hatást téve a befogadóra (Dingwall – Aldridge 2006). Van Dyke a régészet televíziós megjelenése kapcsán írja, hogy a vizuális média elemei, mint a retorika, a képek és a grafikus eszközök nem csak a régészeti tudás konstrukcióját segítik elő, hanem annak közvetítését is a laikus, de érdeklődő közvélemény felé. A kompjúteres megjelenítő eszközök, a grafikus rekonstrukciók és a speciális effektek új elemeket jelentenek a múlt felfedezésében (Van Dyke 2006). A kutatók egy része a mozgókép szerepét emeli ki az ismeretterjesztésben. Garrett szerint a videó révén az ember képes olyan helyekről is emlékeket őrizni, ahol személyesen soha sem járt (Garrett 2010). Jarvie szerint a videó az öt érzékszerv közül egyszerre kettővel képes dolgozni, és mindegy, hogy éppen a kép vagy a hang éppen a domináns (Jarvie 1987). Hansen azt hangsúlyozza, hogy a videó képes egy helyszín karakterét ábrázolni, függetlenül attól, hogy van-e hozzá kísérő szöveg, vagy nincs (Hansen 2008). Neumann említette, hogy a Kentuckyban található Cave City Park honlapjának látogatói jobban preferálták, hogy megnézzenek egy barlangtúráról készült filmet egy IMAX moziban, mint hogy a valóságban részt vegyenek egy túrán (Neumann 2002). Davies szerint a kamera nemcsak a tudomány disszeminációjában játszik szerepet, hanem a tudományt a nyilvánosság előtt legitimáló erővel is bír (Davies 2000). Elam szerint a film hatékony eszköz a tudomány közérthetővé tételére, a kortárs tudomány és technológia eredményeinek publicizálására, mivel képes a személyes tapasztalat élményének nyújtására, az érzelmek felkeltésére a tudomány és technológia megértésének és eredményeinek irányába. Ezzel kapcsolatban egy svéd kísérletet említ, amely viszont inkább rácáfol erre a hatékonyságra (Elam 2005). A tudomány tömegkommunikációs megjelenésével kapcsolatban Davies említi, hogy a BBC az 1940-es évek második felében kezdett természetről szóló tudományos rádióműsorokat sugározni. A televízió elindulása új lehetőséget teremtett a természettudomány kommunikációjában is. Az első ilyen adás 1953-ban indult a BBC-n, bár

ekkoriban még nem léteztek hivatalos szabályok a természetfilmek készítéséről. Ezen filmeket Davies három kategóriába osztotta: kalandok a természetben (pl. szafarik); látogatás az állatkertben; tudomány és megfigyelés (a megfigyelt jelenségek tudományos elméletbe ágyazása) (Davies 2000). Lafolette tengerentúli példát hoz, az 1969-ben indult amerikai, nem kereskedelmi televíziót, a Public Broadcasting Service-t (PBS), amely a kultúra és a művészetek mellett a tudománynak is helyet adott, így kiváló kommunikációs készséggel rendelkező tudósok indíthattak műsorokat. Az amerikai kereskedelmi televíziós hálózatok is megpróbálták kezdetben a hír- és szórakoztató tartalmakat tudománnyal, oktatással és kultúrával vegyíteni. Az ő standardjaik szerint ugyanis a tudomány túlságosan száraz, merev és bőbeszédű. Így készültek sitcom műsorok, heti tudományos show-műsorok, valamint sorozatok animált és élő szereplők részvételével (Lafolette 2012). Gardner és Young szerint a televízióban megjelenő tudomány gyakran narratív, magyarázó, alapvetően ünnepi, amelyet egy passzív közönségnek szánnak, amely látványosságként tekint minderre (Gardner – Young 1981). A tudomány a későbbi évtizedekben is hangsúlyosan jelen volt a tömegkommunikációban, azon belül is a televízióban, Gerbner kutatásai szerint 1973 és 1983 között a televízió műsorok 70 százaléka tartalmazott képeket a tudományról és a technikáról. Megállapította, hogy a gyakran tévézők kevésbé bíznak a tudományos közösségben, inkább hiszik veszélyesnek a tudományt, és kevésbé tekintik kívánatosnak a tudományos pályát, mint a nem tévézők (Gerbner 1987).

A kutatók egy része arra is rámutatott, hogy a tömegkommunikációban megjelenő tudomány nem csak a kutatásokra és azok eredményeire hívhatja fel a figyelmet, hanem fontos és aktuális társadalmi-politikai problémákra is (pl. környezetvédelem), közvetíthet tudományos elveket, magát a tudományt is megismertetheti a laikus közvéleménnyel. Azonban nem minden esetben prezentálnak erről reális képet. Dhingra szerint a televíziós ismeretterjesztés egyéb beágyazott üzeneteket is tartalmaz magáról a tudományról, mint a kutatások által felvetett erkölcsi kérdések, a tudósok és a tudomány társadalmi szerepe, pozíciója (Dhingra 2003). Silverstone a BBC egyik filmjét (Science for the people) analizálva talált többféle beágyazott üzenetet a tudományról, például azt, hogy a nyugati tudósok függetlenek a gazdasági szereplőktől és a politikai nyomástól, a tudományos folyamatok pedig problémamentesek (Silverstone 1984). Ferguson kiemeli, hogy a tengertudós Fitzpatrick a dokumentumfilmjében azt is bemutatta, milyen törekény a tenger alatti ökoszisztéma, és az emberi tevékenység milyen károkat okoz az élővilágban (Ferguson 2006). Hasonlóra példák azok az Elam által említett svéd dokumentumfilmek is, amelyek bemutatták a tudomány és technológia társadalomban játszott kortárs szerepét, a tudományban érvényesülő autonóm

döntéshozás fontosságát. A svéd Scientists Meet Film-Makers szervezet szerint a tudománynak fel kell ismernie a közösségi érzelmek szerepét, hogy hatást gyakoroljanak a közmegegyezésre, és hatásosan tudjanak érvelni. Érdekes tanulni a környezetvédő és egyéb szervezetek által alkalmazott médiagyakorlatokból. Ezen szervezetek előnyben részesítik a vizualitást szemben a diskurzussal, így főképp a televízió és a fotózás révén közvetítik az üzeneteiket (Elam 2005). Szerszyski szerint az olyan szervezetek, mint a Greenpeace igyekeznek mellőzni az érvelő logikát szemben a szimbolikával és a látvánnyal, drámai és felkavaró képeket közvetítve (Szerszyski 1999).

Más kutatók a mozi és a játékfilmek szerepét hangsúlyozzák a tudomány laikus közvélemény felé történő disszeminációjában. Long és Steinke szerint a filmek akkor is hatást gyakorolnak a befogadóra a tudomány kapcsán, ha az tisztában van azzal, hogy mindez csak fikció és szórakozás. Hatással vannak a befogadók tudományos koncepcióira, izgalmat kelthetnek, vagy épp félelmet a tudomány és a technika eredményei iránt, esetleg sztereotípiákat is kialakíthatnak a tudósokról és a tudományról (Long – Steinke 1996). Steinke ilyen sztereotípiának tartja, hogy a filmek a tudományt általában „férfiasnak” ábrázolják (Steinke 1999). Crichton szerint a tudomány reprezentációja és a filmek ellentmondásban állnak, mert az oktatás és a szórakoztatás két különböző dolog. A fiktív filmek nem köthetőek szigorúan a tudományos realizmus kódjaihoz, mert azok célja a szórakoztatás és a pénzbevétel termelése (Crichton 1999). Rose szerint a film képes hihetőnek láttatni tudományos jelenségeket, amelyek megragadják a befogadók képzeletét, függetlenül attól, hogy a látottak lehetségesek-e a valóságban. A mozik érdekes ötleteket és provokatív nézőpontokat mutathatnak be a tudomány társadalmi szerepéről, és a pontatlanságaik ellenére potenciális oktatási lehetőséget is magukban hordoznak, segítenek kapcsolatot teremteni a valódi tudománnyal (Rose 2003). Kirby szerint a fikción alapuló filmekben és a tévében nem csupán szórakoztató céllal jelenik meg a tudomány, hanem realiztikus kép kialakítására törekszenek, függetlenül attól, hogy annak van-e köze az igaz tudományhoz, vagy sem (Kirby 2003a). A hétköznapi kultúra mediatizált dimenziói közül a sci-fik és a hírműsorok szerepét is vizsgálták korábban tartalomelemzéssel. Bár széles körben kritizálják a sci-fi filmek tartalmát, amelyek sok esetben félrevezetőek, illetve sekélyes információkat adnak, több kutató mégis azt állítja: a közvélemény géntudománnyal kapcsolatos felfogását komolyan befolyásolják ezen filmek (Bendle 2002; Rosner – Johnson 1995; Turner 2002).

Az általunk feltárt szakirodalom egy része a híradások tudományos disszeminációban játszott szerepére mutat rá. Lafolette szerint a tudomány televíziós reprezentálói a hírműsorok is, amelyek főképp az 1980-as évektől felhívták a figyelmet különböző betegségekre (pl. az

AIDS) és társadalmi problémákra, elősegítve az azokról zajló diskurzust (Lafollette 2012). Murcia szerint a tudományról szóló hírek – ha megfelelően adekvátak – fontos információforrást jelentenek a lakosságnak, hozzájárulva az élethosszig tartó tanuláshoz (Murcia 2009). Mások kifejezett kritikával illették a hírműsorokat a tudomány kapcsán, mondván, hogy azok sok esetben leegyszerűsítve adnak hírt a tudományos felfedzésekről, illetve a komplex eredményhalmazból csak egy-egy látványos esetet ragadnak ki. A kutatások jelentős eltéréseket találtak a téma prezentálásában időben, a közönség összetétele tekintetében, de országok között is. Azt is megfigyelték, hogy gyakran a témában járatlan újságírók hivatkoztak szakértők nyilatkozataira, és a felfedzéseket politikai töltettel továbbították a közönség felé (lásd: Anderson 2002; Bauer 2002; Condit 1999; Craig 2000; Dimopoulos – Koulaïdis 2003; Geller et al. 2003; Wilkes et al. 2001; Leftwich 2002; Makgoba 2002). Több tanulmány arra mutatott rá, hogy a közönség túlságosan determinált beszámolót kap a genetikáról a hírekből, amelyekben alapvető félreértések jelennek meg arról, hogyan is működnek a genetikai kutatások (v.ö. Brookey 2001; Conrad 1999; Craig 2000; Hubbard – Wald 1999; Wolpert 1999; Ramon et al. 2002; Turner 2002). Nisbet és Hüge szerint, amikor a tudomány kilép a saját, tudományos fórumaiból, egyrészt nagyobb közönséget ér el, ugyanakkor szembe kell néznie a félreértelmezésekkel és elfogultságokkal, amelyek az újságírók, a kommentátorok, illetve azok közönsége felől érkeznek (Nisbet – Hüge 2006).

Az általunk feltárt hazai és nemzetközi szakirodalom egy része nem csak a tudomány, hanem azon belül a tudósok szerepére is kitér, az ő média szerepléseiket, illetve a tudósok munkájának prezentálását is analizálja. Palfreman televíziós producer említi, hogy a BBC producerei az 1960-as évek végén döntöttek úgy, hogy dokumentumfilmeket készítenek magáról a tudományról, a tudósokról, azok munkájáról. A cél az volt, hogy hitelesen bemutassák a közönségnek, mit csinálnak valójában a kutatók. „Horizon” néven heti sorozatot indítottak, amely mind a közönség, mind a kritikusok körében kedvező fogadtatásra talált. Ennek mintájára indult az USA-ban a „Nova” című sorozat a PBS csatornán. A sorozatok célja egyrészt újságírói volt: megmutatni a közönségnek az új tudományos felfedzéseket, a tudósok munkáját, egy izgalmasabb világot, mint amit annak idején az iskolában tanultak a tudományról. A vizuális technológia erejével új és izgalmas képeket prezentáltak a nézőknek. Az 1980-as évek elejére azonban lecsengett a tudományos dokumentumfilmek iránti fokozott érdeklődés, és egyre nehezebb volt évi 20-30 érdekes filmet előállítani. A valóságban ugyanis sok tudós munkája nem igazán egzotikus és izgalmas, és sokan nem is szeretnek szerepelni (Palfreman 2002). Mások viszont arra mutatnak rá: a tudósoknak maguknak is érdekükben áll

a médiaszereplés. Shapin szerint a média a nyilvánosság előtt legitimálja a tudás megbízhatóságát és hitelességét (Shapin 1990, idézi: Livingstone 1995). Davies arra mutat rá, hogy a kamera a nyilvánosság felé legitimálja a tudomány eredményeit, emiatt van igény a tudósokban arra, hogy a televízióban is megjelenjenek. A film támogatja a tapasztalat és a megfigyelés elsőségét, miközben népszerűsíti a szakértők világát a közvélemény felé (Davies 2000). Gold szerint a dokumentumfilmek olyan érzést keltenek a befogadóban, hogy úgy látogathat el különböző helyszínekre, és figyelhet meg eseményeket, hogy egy szakértő is vele van (Gold 2002). Más szerzők arra is felhívják a figyelmet, nem elég a tudósoknak pusztán a média megjelenés, tudniuk kell azt is, hogyan tudnak effektív módon kommunikálni, az üzeneteiket megfelelően eljuttatni a laikus közvélemény felé. Többen arra emlékeztetnek, hogy sok tudósnak lenne mit tanulnia ezen a téren. Silberman szerint a jelenlegi társadalomban a TV-szereplés jelenti azt, hogy valaki/valami figyelemre méltó. Egyetlen televíziós szereplés messzebbre juttathatja valaki gondolatait, mint az egész karrierje során tartott előadásai és tudományos publikációi. Ugyanakkor a régészekről úgy véli, nem értették meg a nyilvános kommunikáció alapjait, nem sajátították el annak készségeit. Ásatásra, analízisra, az anyagi kultúra, a száraz tények és elvont adatok publikálására lettek képezve, miközben semmi mélyenszántót és érdekeset nem tudnak mondani a szélesebb közönségnek. Csak ritkán alkalmasak a régészet eredményeit a kortárs viszonyok összefüggéseibe beágyazni, amely igazán érdekes és fontos lenne a közvélemény számára. Szerinte a tudósoknak szükségük van a médiára, és meg kellene tanulniuk hatékonyan alkalmazni a tömegkommunikációs eszközöket, hogy szoros kapcsolatba kerülhessenek a közvéleménnyel. Amíg ez nem történik meg, továbbra is a televíziós producerek irányítják a régészet megjelenését (Silberman 2008). Nisbet és Scheufele szerint, ha a tudósok nem adaptálódnak az új médiakörnyezethez, és nem tudnak kilépni a tradicionális tudományos közlésmódból a nyilvánosság felé, akkor azt kockáztatják, hogy elvesztik a vezető szerepüket a közönség felé történő kommunikációban. A tudományos kommunikációnak a párbeszédet, a tanulást kell promótnia, és segíteni az eredmények társadalmi beágyazottságát. Az új dokumentumfilm-műfajok és a történetmesélés (storytelling) felé is nyitnia kellene a tudománynak (Nisbet – Scheufele 2009). Garrett a földrajztudomány média megjelenésével kapcsolatban úgy véli, hogy a digitális médiakörnyezetben a földrajztudósoknak a kutatás mellett egyben multimédiás producerekké is kell válniuk (Garrett 2010). Holtorf szerint mielőtt a tudósok arra panaszkodnak, hogy a közönség nem érti eléggé a tudományos régészetet, meg kell kérdezniük, hogy ők maguk értik-e eléggé a közönséget? Szerinte a TV-s régészet nem feltétlenül a múlt megértése, hanem kalandokat, rejtélyeket, izgalmakat,

titkokat, felfedezéseket visz az emberek életébe, akik ezt másképp nem kapják meg. Eközben pedig lehetőséget kapnak az értékes kulturális örökség megismerésére. Úgy véli, sok előnye van a történetmeséléses populáris régészetnek, annak ellenére, hogy eltér attól az ábrázolási módtól, amit sok professzionális régész szeretne. A média megjelenés figyelmet generál, támogatókat szerez, ugyanakkor populáris igényeket támaszt. A közönség számára nem az az érdekes, hogy egy tudós kiáll és a tudományos érdeklődéséről beszél (Holtorf 2008).

Dhingra szerint fontos a fikción alapuló játékfilmekben megjelenő tudós karakterek vizsgálata is, mert ezek gyakran befolyásolják egy-egy tudományterület iránti érdeklődést és viszonyulást. Még a fiktív sorozatok is, mint az X-Akták, segítenek a tudomány olyan aspektusait promótni, mint a bizonytalanság, a világos válaszok hiánya, többféle interpretáció lehetősége, és azt hogy a kutatási folyamatról sokszor kiderülhet, hogy rossz úton jár (Dhingra 2003). Így nemcsak a dokumentumfilmek, hanem a játékfilmek és a sorozatok is közvetíthetnek fontos tudományos elveket. Az X-Akták tudományos konzultánsa szerint Scully ügynök karaktere áll legközelebb az igazi tudós személyiségéhez, aki folyamatosan kérdéseket tesz fel, próbálja feltárni a válaszokat, más szakértőkkel is konzultál. A sorozat a fiktív volta ellenére is alkalmas arra, hogy a tudományról szóló diskurzusokat generáljon a befogadókban, akár iskolai órán tanár és diákok között (Simon 1999). Terris említi a Watchmen című mozifilm főszereplőjét, Dr. Manhattan-t, aki a gondolataival képes tárgyak megállítására, egyszerre látja a jelent, a múltat és a jövőt, többszörös klónozásra is képes, és bárhová tudja magát teleportálni az Univerzumban. James Kakilios fizikus, a University of Minnesota professzora, a film tudományos konzultánsa, „magyarázta el” hogyan lehet képes ezekre a főhős. Mindezt a Science & Entertainment Exchange (SEE) program keretében, amely az USA-ban indult, a National Academy of Sciences felügyeletével, azzal a céllal, hogy interakciós platformot biztosítson a tudósok, valamint a televíziós és filmes producerek között. A találkozások során a tudósok bemutatták, hogyan működik a valóságban a tudomány, hogyan néz ki egy laboratórium, hogy dolgoznak a tudósok stb. A professzor a hasonló filmeket remek lehetőségnek tartja arra, hogy az emberek számára közelebb hozzák a tudományt, és érdeklődést keltsenek. Akkor is, ha a bemutatott dolgok nem igazak, mert figyelmen kívül hagynak fizikai törvényszerűségeket. A SEE programot egy Hollywood-i filmrendező, Jerry Zucker indította azért, hogy a filmek izgalmassá tegyenek olyan témákat, mint a kvantum mechanika. Előfordul, hogy pont a filmek és show műsorok adnak ötletet a tudósoknak. Ugyanakkor a narratív hév és a tudományos precizitás közül a filmekben mindig a narratíva győz (Terris 2010).

Szót kell ejtenünk azokról a kutatókról is, akik szerint a tömegkommunikációs eszközöknek nincs jelentős szerepük az ismeretátadásban. Pintér úgy véli, hogy a rádió és a televízió, csak annyiban érinti az oktatási rendszert, hogy az érettségi tételeket korábban ezen keresztül ismertették, de ez nem jelent oktató, vagy nevelő funkciót. Azt hangsúlyozza, hogy a tömegkommunikációs eszközöknek, így a tévének sem az oktatás és a felvilágosítás a fő funkciója, hanem a szórakoztatás (Pintér 2008). Giovanni is azt írja, hogy a nézők hajlamosabbak arra, hogy a televíziót inkább szórakoztató eszköznek, semmint informáló, kulturális funkciót betöltőnek tekintsék. Bower kutatásaira hivatkozik, aki bebizonyította, hogy a műveltebb közönség is egyre inkább a szórakoztató műsorok felé fordul, holott azt hangoztatja, hogy az információt és a kultúrát preferáló műsorszerkezetet tartaná kívánatosnak. A nézettségi mutatók akkor emelkednek a legmagasabbra, amikor szórakoztató, kikapcsoló műsor megy. Egy izraeli kutatást hoz fel példának, amely rámutatott, hogy az öt legfontosabb média közül (rádió, tévé, újság, könyv, film) 35 különböző szükségletből a televízió csak háromban volt első: a családi együttlét, a szórakozás, és az idő „agyonütése” tekintetében. Ebből vonja le a következtetést, hogy a televízió nem játszik jelentős szerepet az oktatásban (Giovanni 1998). Luhmann szerint a tömegmédia három fő programterülete: a hírek, a reklámok és a szórakoztatás, amelyek közé nem sorolta be sem a nevelést, sem pedig az oktatást (Luhmann 2008). Szintén nem tartja jelentősnek a tömegkommunikációs eszközöket az oktatás-nevelésben az úgynevezett „kikapcsolódás modellje”. Barbier és Lavenir írása alapján az elmélet azt mondja, hogy a televíziózás végleg a szórakoztató-szabadidős tevékenységek körébe sorolódhat. Az ismeretterjesztő és kulturális célzatú csatornák hiába jelentkeznék egyre nagyobb kínálattal, mégis a televízió szórakoztató jellege vált elfogadottá. A szerzők szerint a francia nemzeti statisztikai intézet felmérései is azt igazolják, hogy a közönség a munka utáni felüdülést keresi a televíziózásban (Barbier – Lavenir 2004). Metzger és Flanagin vizsgálatukban szintén azt állapították meg, hogy a televízió elsődlegesen a relaxáció és a szórakozás eszköze (Metzger – Flanagin, 2002). Henning és Vorderer arra jutottak, hogy azok tévéznek többet, akiknek alacsonyabb az igényük a megismerésre, vagy a gondolkodásra, a tévé egyfajta menekülés a gondolkodás elől mindkét nem számára (Henning – Vorderer 2001). Ugyanakkor a szórakoztató funkció elsőbbsége nem jelenti azt, hogy nem történik tanulás. Egyes szerzők szerint létezik az úgynevezett „csöpögtető hatás” (drip-effect), amelyről Salomon írta, hogy a néző akkor is felszed információkat és tudást, ha a tévét csak szórakozásból nézi. Még a kevésbé igényes műsorokból érkező ismételt állítások is beépülnek a befogadó tudati sémáiba, és befolyásolják a gondolkodását, véleményét (Salomon 1981). Hanák szerint az ismeretterjesztő műsorok

nézői a programtól szórakozást is várnak, valamint érdekes, lebilincselő élményeket. Szerinte nem értelmezhető az a kérdés, hogy szórakozni, vagy ismereteket akarnak-e szerezni a nézők, mert mind a kettőt akarják. Sok esetben azt tapasztalta, hogy pont azok a műsorok tetszettek leginkább a nézőknek, amelyekben kevesebb volt az információ, és az információban gazdag műsorok voltak a kevésbé tetszetősek (Hanák 1980).

Ebben a fejezetben megállapítottuk, hogy a tanulással és a tömegkommunikációs eszközökkel foglalkozó szakirodalom túlnyomó részében egyetértés van abban, hogy a média, (benne a televízióval) tanulási eszköznek számít. A szerzők jelentős része a klasszikus „formális – non-formális – informális” kategorizálás alapján vizsgálja a tanulást. A televízióból és a dokumentumfilmekből történő tanulás besorolása kizárólag egyik, vagy másik tanulási módozat alá értelmetlen, mert a dokumentumfilm, mint tanulási eszköz felhasználható bármely tanulási formában. Ezen disszertációban a dokumentumfilmek informális tanulásban játszott szerepét vizsgáljuk. Az informális tanuláson belül a szakirodalom elkülöníti a nem szándékos tanulást (véletlenszerű tanulás és a spontán formálódás), valamint a szándékos módozatokat (autonóm tanulás, autodidaxis, önrányított tanulás, önképzés és önművelés). Létezik egyéni, szándékolt, de külső irányítás mellett történő tanulás, az önálló tanulás. Az intézményrendszer dimenziójában megkülönböztethető a személyes tanulás és a kulturális tanulás, mely definíciók kanadai és német kutatási előzményekre vezethetők vissza. Ezek lényege, hogy a tanulás a kulturális intézményrendszerek igénybevételével történik, amelyek része a média is. A szakirodalom egy része a tanulás társas dimenzióira, a közösségekben történő tanulásra is kitér, amely ugyancsak releváns a televíziós dokumentumfilmek kapcsán, mivel ezek témái a későbbiekben megjelennek beszélgetési témaként. Ezáltal a televízióból történő tanulás a szociális tanulási processzió részévé válik, amely minden esetben valamely közösség tagjaként megvalósuló interakció révén megy végbe. A televízióból történő tanulás esetén a szakirodalom egy része a nézői motiváció szerepére hívja fel a figyelmet, és – a neodurkheimi irányzatokkal összhangban – elkülöníti az instrumentális nézőket, akik motiváltak, kifejezetten szándékolt tanulási célokkal ülnek a képernyő elé, illetve a rituális nézőket, akik véletlenszerűen néznek dokumentumfilmeket, nem fordítva kognitív erőfeszítést a befogadásra, céljuk a szórakozás és a kikapcsolódás. A szakirodalom egy része abban az értelemben is foglalkozik a televíziós ismeretterjesztéssel, hogy az mennyire generál további tanulási aktivitást, spontán eredetű, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet, információkeresést. Az általunk elemzett hazai és nemzetközi szakirodalom tehát egyetért abban, hogy a televízió szerepet játszik a mindennapos tanulásban. A szerzők nagy része ismeretterjesztő és oktató funkciót tulajdonít a tömegmédiának, benne a televízióval, egyfajta,

iskolán kívüli pedagógiai szereppel felruházva azt. Ugyancsak jelentős azon szakirodalmi tételek száma, amelyek szerint a tömegkommunikáció a szociális tanulásban tölt be fontos szerepet, hozzásegítve a befogadókat a társadalomba történő betagozódásba. A szerzők szintén jelentős csoportja véli úgy, hogy a tömegkommunikációs eszközök, és azon belül a televízió, kultúra és ismeretterjesztő, valamint közművelődési funkcióval is rendelkezik, összhangban a kulturális tanulásban betöltött szereppel. A feltárt nemzetközi szakirodalom jelentős része kitér arra, hogy a televízió, azon belül a dokumentumfilmek szignifikáns szerepet játszanak a tudományos disszeminációban, a tudomány eredményeinek laikus közvélemény felé történő kommunikálásában, a tudomány, a kutatómunka és a tudósok munkájának megismertetésében. Megállapítják, hogy a tudósok számára is érdek a médiajelenlét, amely területen van hová fejlődniük. Ugyanakkor a szerzők egy kisebb csoportja a televízió kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy annak nincs semmiféle oktató-ismeretterjesztő funkciója, az kizárólag csak szórakozási célokat szolgál. A hazai és nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott, főképp teoretikus állításokat a befogadói oldalról a kutatásunk során vizsgáltuk, eredményeinket az empirikus fejezetben ismertetjük. Mivel a televízió oktató-tanító szerepe jelentős részben dokumentumfilmekben keresztül manifesztálódik, ezért a következő fejezetben áttekintjük ezen filmek fogalmi definícióit, alműfajait, illetve elkülönítjük azokat más, idevonatkozó televíziós műfajoktól, így a játékfilmekről és az oktatófilmekről is.

3. A televíziós dokumentumfilm mint tanulási eszköz

Mivel a televízió oktató-tanító funkciója sok esetben a kifejezetten ismeretterjesztő célzattal létrehozott csatornákon vetített dokumentumfilmeket keresztül manifesztálódik, ezért kutatásunk során külön kitértünk ezekre a filmekre. Vizsgálódásunk tárgyát nem egyetlen dokumentumfilm képezi, hanem általánosságban a kortárs posztklasszikus dokumentumfilmek, így elengedhetetlen ezen filmtípus definiálása. Bár a különféle műfajok a gyakorlatban keverednek, ebben a fejezetben a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján elkülönítjük egymástól – legalábbis elméletben – az oktatófilmeket, a dokumentumfilmeket és a játékfilmeket. Majd kitérünk a klasszikus és a posztklasszikus dokumentumfilmek közötti különbségekre, azok jellemzőire is. Ezt követően röviden áttekintjük, milyen kritikákat fogalmaznak meg a téma kutatói a dokumentumfilmek relációjában. A kritikai percepciók ismertetése után bemutatjuk azon jelentősebb hazai és nemzetközi kutatásokat, amelyek a televízió, és azon belül a dokumentumfilmek mindennapos, informális tanulásban betöltött szerepét vizsgálják. Mivel a kulturális közfoglalkoztatottak szabadidőben, televízióból történő informális tanulását elemezzük, ezért kitérünk a releváns szabadidő kutatásokra is, pozicionálva a televíziót a szabadidős aktivitások sorában. Végül ismertetjük azon kutatások eredményeit, amelyek azt vizsgálták, milyen oktató és ismeretterjesztő szerepe van a szabadidőt domináló tévének.

3.1. A filmes műfajok didaktikai alapú csoportosítása: oktatófilm, dokumentumfilm, játékfilm

Az ismeretterjesztő/oktató célzatú filmekkel kapcsolatban a hazai szakirodalom többsége többféle definíciót alkalmaz, megjelenik az oktatófilm, a dokumentumfilm és az ismeretterjesztő film terminusa, részben egymást átfedve. Az általunk feltárt nemzetközi szakirodalom ezekre a filmekre egyöntetűen a „documentary” (dokumentumfilm) kategóriát alkalmazza. A magyar nyelvben használt „ismeretterjesztő film” megnevezéssel egyetlen feltárt nemzetközi szakirodalmi tételben sem talákoztunk. Így az egyértelműség és a nemzetközi összehasonlíthatóság kedvéért mi is a „dokumentumfilm” definíciót fogjuk használni ezekre az ismeretterjesztő/oktató célzatú, de szórakoztató funkcióval is bíró filmekre, elkülönítve azokat az elsősorban fikción alapuló játékfilmekről, valamint a

kifejezetten oktatási célokra készült, és elsősorban a formális oktatás során alkalmazott oktatófilmekről.

Az oktatófilmeket a hazai szakirodalom elsősorban a tantermi, iskolai keretek közötti bemutatáshoz társítja, tehát a formális oktatáshoz. Az oktatástechnikai kislexikon szerint az oktatófilm: *„többféle didaktikai feladat megoldásához nyújt segítséget. Benne a különböző didaktikai feladatok azonos súlyúak. Megoldásmódjuk, pedagógiai szerepük többféle lehet: pl. készülhet fogalomalkotó, kérdésfelkeltő, rendszerező, és összefoglaló oktatófilm. Az oktatófilm nem a szórakozás, hanem a gondolatfelvetés, az ismeretközlés, vagy az összefoglalás célját szolgálja. Az ideális időtartama 3-10 perc. Ennél hosszabb film nem tanításra, hanem népművelés céljára ajánlott.”* (Ádám 1983:224). Takács az oktatófilmekről azt írja, hogy ez szűkebb kategória, mint amibe a művész-, vagy játékfilmek tartoznak. Elsősorban a tanítás vizuális eszköze, alapvető hatása a látványon, a vizualitáson alapul, így nem mondhat le a játékfilmek értelemre és érzelmekre ható manipulációs mechanizmusáról. A játékfilmekről abban különbözik, hogy megmarad az egyszerű megörökítés, tudományos tényanyag közlés mellett, tartalmi és filmnyelvi szempontból is kötött, szűkebbek az eszközei. Takács a következőképpen adja meg az oktatófilmek definícióját: *„Az oktatófilm egy előzetesen elkészített terv szerinti tanítási rendszer egyik szemléltető eszköze, amely a kiválasztott tananyagrészt a film alapvető filmtechnikai és tudományos filmnyelvi eszközeivel és általános esztétikai körülmények maximális érvényesítésével valósítja meg”* (Takács 1997:30). Az álló-, vagy mozgóképeknek jelentős pedagógiai szerepet szánó pedagógiai törekvéseket Molnár az úgynevezett képintenzív pedagógiai metodikák közé sorolja, és ide tartozónak véli az oktatófilmeket is (Molnár 2014). Az oktatófilmeket tehát kifejezetten tantermi körülmények közötti szemléltetésre tervezték, szigorú didaktikai célzattal, sok esetben a tanítási rendszer részét képezik, ennek megfelelő hosszúságúak, és a tanár szóbeli kiegészítésével együtt töltik be igazi funkciójukat. Nem tartalmaznak szórakoztató elemeket, ugyanakkor szemléltető eszközöket igen, de ezeket csak a jobb megértés és kognitív befogadás érdekében. A modern audiovizuális eszközök oktatási célú felhasználását elsők között szorgalmazta Heller Ágost (1843-1902) fizikus, tudománytörténész és akadémikus, aki 1879-ben írta, hogy fonográf kell a magyar iskolákba (idézi: Takács 1997). Az első audiovizuális eszközök az 1910-es években jelentek meg az iskola falai között. Elsőként az epizkópot és az epidiaszkópot kezdték alkalmazni, majd a filmvetítőket. 1911-ben a Zilahy Wesselényi Kollégiumban és a Losonci Állami Főgimnáziumban már rendszeresen tartottak filmvetítéseket. A Hungária Kino Rt. ugyanebben az évben tervezte egy, Magyarország természeti szépségeit bemutató oktatófilm elkészítését. Ezt végül az 1913-ban megalakult Pedagógiai Filmgyár Rt. valósította meg,

amely oktatófilmeket készített iskolatípusok és a szakok tanterve alapján. Szűcs szerint ez volt Európa első, kifejezetten oktatási filmekre szakosodott gyára, amely 1936-ig 140 filmet produkált (Szűcs 1984). Az Oktatástechnikai Kislexikon ezzel kapcsolatban azt emeli ki, hogy a filmek oktatásban betöltött szerepét a világon először Magyarországon ismerték föl, és 1913-ban Budapesten alkalmazták a filmet oktatási célra a Polgári Iskolai Tanárok Egyesületében (Ádám 1983). Ez volt a már említett Pedagógiai Filmgyár Rt. által elkészített film. Az első világháború visszavetette a fejlődést, majd 1924-től, a világon elsőként Magyarországon kötelezővé vált a film oktatási alkalmazása (Takács 1997). Hegedűs a jelenségek hátterét elemezve megjegyzi, hogy az 1920-as évek vizuális oktatási törekvéseiben már belátták, hogy az absztrakt elveket vizuális anyagok felhasználásával konkrétabbá lehet tenni. A középiskolákban az 1920-as, 1930-as években évente 6-8 filmet mutattak be, 1934-ben pedig már tanmenetbe illesztett filmek is voltak. 1936-ra az 526 hazai középiskolából már 354-nek volt filmvetítő gépe. 1944-re csaknem 700 iskolában volt rendszeres vetítés. A második világháború utáni csonka tanévben is működött az iskolai filmek kölcsönzése (Hegedűs 1999). 1952-ben újraindult a filmgyártás, ami a Híradó és a Dokumentum Filmgyár feladata volt, évente 4-5 filmet készítettek. Az 1957-ben alakult Iskolai Filmintézet már több mint 20 filmet állított elő évente, amelyek 10-12 percesek voltak, és meghatározott tananyagokhoz készültek. Az 1960-as években kezdték a filmvetítők mellett az egyéb audiovizuális eszközöket is az iskolába telepíteni, és ekkortól szaktantermeket is kezdtek létesíteni (Takács 1997). Az oktatófilmeket nemcsak a közoktatásban, hanem a felnőttek képzésében is használják a 20. század első harmada óta. A felnőttoktatási lexikonban Tompa szerint már a két világháború között megkezdődött a diavetítés és az oktatófilmek használata, amely az 1930-40-es években már általános volt a népházakban. Az 1960-70-es években nagy lendületet kapott az audiovizuális eszközök fejlesztése a művelődési házakban és a dolgozók iskolájában. Az 1960-as években a rádió és a televízió műsorai is megjelennek az audiovizuális oktatási eszközök palettáján (Tompa 2002). Az oktatófilmek disszeminációjában az iskolatelevízió elindítása is jelentős szerepet játszott. A televízió itt csak továbbítási platformot jelentett, a fő cél a bemutatott anyagok formális oktatásban történő felhasználása volt. Magyarországon mind az iskolarádió, mind az iskolatévé 1963-ban indult (Csiby 2002a). Takács megjegyzi, hogy ennek kiszolgálója az Országos Oktatástechnikai Intézet volt, amelyet részben a magyar kormány, részben az UNESCO tartott fenn, és kifejezetten az audiovizuális tananyagok fejlesztésére hozták létre (Takács 1997). Az iskolatelevízió az iskolai órák idejéhez alkalmazkodva, délelőtt sugározta műsorát, így a tanóra keretében tudták bemutatni a diákoknak. Az iskolatévét az 1980-as évektől egyre

inkább kezdte kiszorítani az újabb audiovizuális eszköz, a videó, és az adás az évtized végére megszűnt (Nagy 1993). A videó megjelenése azt jelentette, hogy immár nem kellett a tanítási időben sugározni, hiszen az adást felvéve bármikor le lehetett játszani. Molnár szerint az oktatófilmek terjesztésének jövője a világháló (Molnár 2014). Az oktatófilmek fejlődéstörténetét szemléletesen foglalja össze az alábbi táblázat.

1. táblázat: Az oktatófilmek és oktatóvideók fejlődésének fő állomásai:

| Lépcsőfok | Kezdetek | Invenció | Jelentősége | Mai eszköz |
|-----------|----------------------------|--|---|--|
| 1. | XIX. század második fele | Vetített, fotótechnikai eljárással készített mozgóképek (film) | A műfaj megszületése | digitális film, videó |
| 2. | 2. XX. század első fele | Televízió | Térbeli korlátok felszámolása | Hordozható digitális berendezések (okostelefon, tablet stb.) |
| 3. | 1970-es, 80-as évek | Videomagnetofon | Időbeli korlátok felszámolása, „visszajátszhatóság”, személyes döntések szerepe megnő | Digitális videofájlok, szoftveralapú lejátszók általános célú eszközökön |
| 4. | 1990-es évek | Internet | Az elérhetőség, beszerezhetőség radikális leegyszerűsítése | Internet |
| 5. | 2000-es évek első évtizede | Web 2.0 portálok | Szabad és tömeges alkotómunka | Web 2.0 portálok |

(Forrás: Molnár 2014)

Molnár szerint az oktatófilmek jövője a mesterséges intelligencia általi személyre szabottság. A gép felajánlja, milyen hosszúságú és stílusú oktatóvideót a legcélszerűbb beilleszteni a tananyagba. Ezt az intelligens alkalmazások az interneten már eleve meglévő oktatóanyagokból vágják össze. Úgy véli, hogy megjelennek majd a programozható „okosfilmek” is, amelyek reagálnak a felhasználó jelzéseire: átszerkesztik magukat a tanulás közben alakuló képességek, a felmerülő igények, a figyelem szintje stb. alapján. Szerinte ehhez jó kiindulási alapot jelentenek az olyan már létező alkalmazások, mint az AR (Augmented Reality - Kiterjesztett Valóság). Ezek az okos készülékek, laptopok, PC-k kameráit, vagy az okosműveget felhasználva tesznek valamilyen digitális pluszt a külvilág jelenségeire. Az olyan alkalmazásokat is jó kiindulási alapnak látja az okosfilmek” létrejöttére, amelyek reagálnak a felhasználó „szokásaira” vagy az aktuális pszichológiai állapotára. Például azzal, hogy a hang alapján azonosítják a felhasználó érzelmeit. Úgy véli,

hogyan az oktatóvideók és a hasonló alkalmazások összekapcsolása jelentős potenciált rejt magában (Molnár 2014).

A dokumentumfilm annyiban rokona az oktatófilmnek, hogy szintén oktató-tanító célzatú, de az ismeretterjesztést már kötetlenebb, kevésbé didaktikus formában valósítja meg. Bár a cél itt is a tényszerű prezentáció, azonban a szórakoztatás már hangsúlyosan megjelenik. A dokumentumfilmek már nem kifejezetten a tantermi, hanem a mindennapos, szabadidős tanulásra készültek, önmagukban is „életképesek”, nem igényelnek kiegészítő tanári magyarázatot. Természetesen ezek is használhatóak formális oktatás során kiegészítő audiovizuális eszközként. Csákvári és Malinák szerint *„a dokumentumfilm olyan információkat közvetít a tárgyvalóságról, amelyek létezésére, igazságára a való életben bizonyítékok vannak”* (Csákvári – Malinák 1998:214). A dokumentumfilmek „ősei” – a játékfilmekhez hasonlóan – először a mozivászonra jelentek meg. Hofer és társai említik, hogy 1922-től kezdték alkalmazni a „documentary” jelzőt az ismeretterjesztő célzatú filmekre, akkor került mozivászonra a „Nanook of the North” (Nanuk, az eszkimó) című némafilm, amely egy eszkimó család mindennapi életét mutatta be. Az alkotás a filmezés és a vágás módja alapján lett dokumentumfilmnek definiálva (Hofer et al. 2014). Crisell szerint a dokumentumfilmek legmegfelelőbb továbbító közege nem a mozi, hanem a televízió, ennek révén jóval több emberhez juthatnak el, olyan helyzetben, amikor az üzenetet kevésbé tudja figyelmen kívül hagyni (Crisell 2006). Thumim úgy véli, hogy az angol televíziós dokumentumfilmek előzményei az úgynevezett magazinműsorok voltak, amelyek alkalmasak olyan témák megjelenítésére, mint a kertészkedés, főzés, de ide tartoznak a fiataloknak szóló műsorok. Ezek különböző érdeklődéssel rendelkező, jól körülhatárolható csoportok számára készültek, és általában napközben, vagy kora este sugározták, amikor a közönség figyelme nem olyan élénk. Később jelentek meg a dokumentumfilmek, amelyek elsősorban a természetről, hobbihoz köthető dolgokról szóltak, és rádiós előzményekre támaszkodtak (Thumim 2006). Minden dokumentumfilm narratív és vizuális elemekből épül fel, Crisell ezek mentén két típusú filmet különít el: 1. az elbeszélő típusú dokumentumfilmek, melyekben a képek mellett egyéb perspektívát kínálnak a nézőknek, és bevonnak jelentős számú trükköt, szerkesztési, vágási fogásokat, és szöveges magyarázatokat. 2. a csak szemléltető típusú dokumentumfilmek, amelyek a magukért beszélő, magyarázat nélkül is megálló képek bemutatására törekszenek, a valóság elemeinek erőteljes és színes interpretálására, kevés trükköt és vágást tartalmaznak. A szavahihetőség mindkét típus esetében alapvető követelmény (Crisell 2006). A nemzetközi szakirodalom jelentős különbségeket tár fel a dokumentumfilmek és a fikción alapuló játékfilmek között mind

vizuális, mind auditív jellemzőit tekintve (Eitzen 1995; Huston – Wright 1983). A játékfilmekre általában a közeli felvételek, a gyors váltásokra épülő vágás, gyakran mozgó kamera, stúdióban kreált hangok, drámai zene, szokatlan és drámai jelenetek a jellemzőek, amelyek kevésbé valóságosnak hatnak. A dokumentumfilmekben pedig a hosszú felvételek, lassú vágási tempó, statikus, vagy ritkán mozgó kamera, helyszíni hangok és háttérzajok a leginkább használt vizuális és auditív eszközök, és ezek hitelesebbnek is hatnak (Shapiro – Chock 2003; Pouliot – Cowen 2007). Nichols szerint a dokumentumfilmek és a játékfilmek közti legjellemzőbb különbség, hogy az előbbieket történelmi eseményeket, illetve dolgok leírását kísérik meg a képeken keresztül úgy, ahogyan azok megtörténtek. Ez történhet valós időben, az eseményt filmezve, vagy szimulált helyzetben, de ilyenkor is a legélethűbb rekonstrukció a fő törekvés (Nichols 2001). A közönség elvárja a dokumentumfilmtől a valóság minél hűbb ábrázolását, és hogy valós személyekről és eseményekről tanítson, így ha nem felel meg ezen elvárásnak, akkor kétségbe vonja a film hitelességét. A játékfilmek esetén azonban nincs ilyen elvárás, még akkor sem, ha azok igaz történeten alapulnak, mert nem a realitásra van igény, hanem a minél fantáziadúsabb prezentációra, illetve valamilyen szintű drámára. A befogadó a dokumentumfilmeket sokkal inkább ténytudásnak, valóságosnak értelmezi, mint a játékfilmeket, még akkor is, ha a témájuk ugyanaz (Ellis 2005; Pouliot – Cowen 2007; Heather – Kristen 2009; Bonsaver 2011; Hofer et al. 2014). Nichols szerint a dokumentumfilmek mindig a reális világból származó valamilyen tárgyat, bizonyítékot dokumentálnak, a néző feltételezi, hogy amit lát, az csak kicsi, vagy semmilyen technikai módosításon nem ment keresztül, az eseményeket úgy látja, ahogyan azok a valóságban történtek (Nichols 1991). Silverstone azt hangsúlyozza, hogy: *„a dokumentumfilmek hihetősége azok ábrázolási módján, belső koherenciáján alapszik, valamint azon, hogyan tudja a saját valóságát összeegyeztetni azzal a realitással, amit mindenki ismer.”* (Silverstone 1984:178). Renov szerint a dokumentumfilmek nem fikción alapulnak, fő funkciójuk az események rögzítése, dolgok feltárása, megőrzése, analizálása, a meggyőzés, promotálás, a kifejezés, a céljuk pedig a kellemes tanulás. Mindez nehezen mondható el a fikción alapuló játékfilmekről (Renov 1993). Bonsaver szerint a dokumentumfilmek a látványos és gazdag mozifilmek „szegény rokonai”. A különbség mind a terjesztésben, mind a közérdeklődésben és a sajtómegjelenésekben is meglátszik. A filmműfajok között a dokumentumfilmek ugyanakkor privilegizált helyzetben vannak, hiszen a fikció helyett az a törekvésük, hogy a valóságot mutassák be (Bonsaver 2011). Bruzzi „non-fikciós reprezentációnak” nevezi összefoglaló jelleggel a dokumentumfilmeket (Bruzzi 2002). Grierson és Hardy szerint a dokumentumfilm és a létező világ között egyfajta indexális kapcsolat létezik: a valóság

kreatív módon történő kezelése (Grierson – Hardy 1966; Grierson (1979). Winston szerint a dokumentumfilm maga is egyfajta tudományos leírás, tudományos bizonyíték. A készítők a képfelvévő és egyéb technikai eszközök segítségével bemutatják a nézőknek, hogy „mi a tudomány”, vagy „hogyan működik” (Winston 1995). Nichols szerint a tudomány és a dokumentumfilmek azonos elveken nyugszanak, ugyanakkor a dokumentumfilm nem számít egyenlő partnernek a könyvekkel a tudomány területén (Nichols 2001). Winston arra mutat rá, hogy a dokumentumfilm a tudományosság ellenére sem vonhatja ki magát a játékfilmek közönségre gyakorolt hatása alól. Ennek megfelelően olyan dokumentumfilmre van szükség, amely az adott kultúra tagjai számára nézhető, befogadható és értelmezhető, így létrejön egyfajta „szerződés” a dokumentumfilmek készítői és a nézők között (Winston 1995). Kardos is azt hangsúlyozza, hogy a tanulás annál eredményesebb, minél inkább biztosított a tanuló figyelmének fenntartása, ezért a dokumentumfilmet úgy kell elkészíteni, hogy az fenn tudja tartani a befogadó érdeklődését. Ehhez olyan képi elemek kellene, amelyekhez a nézők a mindennapi életükben, szórakozási aktivitásaik során is hozzászoktak (Kardos 1980). Ez viszont már kezdi homályossá tenni a dokumentumfilmek és a játékfilmek közti határt, hiszen egyik műfaj átvesz bizonyos elemeket a másiktól. A műfajok közti keveredésre utal, hogy a dokumentumfilmek is tartalmazhatnak fiktív elemeket, zenét, narrációt, közeli felvételeket, magas, vagy alacsony kameraszögeket. Az alapvető összekötő kapcsolatot a két műfaj között a narratíva jelenti: a történetmesélés mindkét műfaj nélkülözhetetlen eleme. A dokumentumfilmek nem csak láthatóvá tesznek valamit, vagy leírják azt, amit nem tudnak megmutatni, hanem dramatizáltak, rekonstruáltak jeleneteket is tartalmaztak a tényleges, vagy feltételezett eseményekről (Renov 1993; Crisell 2006). A műfajok közti keveredés miatt Heather és Kristen úgy véli, hogy a dokumentumfilmek és a játékfilmek közti elkülönítés manapság már nem állja meg a helyét, hiszen hibrid formátumok is léteznek, a dokumentumfilmekben is egyre inkább alkalmazzák a játékfilmek vizuális és auditív megoldásait (Heather – Kristen 2009). Franklin ezt a kevert műfajt „doku-drámának” nevezte (Franklin 1998). McIlroy szerint a dokumentumfilmek és a játékfilmek megfeleltethetőek egymásnak, hiszen mindkettő egy megkonstruált valóságot mutat be (McIlroy 1993). A játékfilmek és a dokumentumfilmek közti elkülönítés nehézségeit jelzi Bousé megállapítása is, aki szerint a vadvilágot bemutató dokumentumfilmek reprezentációs konvenciói a klasszikus mozi megkonstruált „realizmusából” eredeztethetőek. A dokumentumfilmek a mozi kezdetétől fogva versenyeznek a sikerfilmekkel, adaptálva azok narratív formátumait. Amikor a televízió átvette a vezető szerepet a mozi fölött, a közönség továbbra is a drámát, a bizonytalanságot és a happy end-et igényelte (Bousé 2000). Nichols és Winston szerint a

dokumentumfilm készítőik nem képesek az aktivitásukat más filmes műfajoktól hatásosan elkülöníteni azzal, hogy ők a „valóság” naív és pozitivista megjelenítését végzik. Ahogyan az újságírásban is folyamatos feszültség van jelen a „tények” és a „jó sztori” között. Winston szerint a dokumentumfilmek prezentálási eszközei is adottak: ilyen lehet a „bizonyító erejű vágás”, amelyet valamilyen érv vezérel. Ez képes elhitetni a nézővel, hogy az amúgy előre konstruált tartalom valójában egy tényszerű műfaj. Ha az objektív realitás létezését elutasítjuk, akkor az előre megkonstruált jelenetek (sőt akár az újrarájátszás) is normálisnak tűnhet, így a dokumentumfilmek validitását csak a szigorú alapelvek és a készítőik őszintesége jelenti (Nichols 1991; Winston 1995). Bonsaver szerint kérdéses, meddig tart a dokumentumfilm, és honnan kezdődik az újságírás vagy a televíziós tudósítás, tehát milyen mértékben keveredik a realitás és fikció, az objektivitás és a mesterkéeltség a dokumentum-, vagy játékfilmben. Hibrid fajták is lehetségesek, mint a doku-fikció, a doku-dráma, a csaló, vagy gúnyolódó dokumentumfilm, jelezve, széles a szürke zóna a tisztán fikció és a tisztán valóságot dokumentáló filmműfajok között (Bonsaver 2011). A műfajok közti keveredés egyik eredménye, hogy a dokumentumfilmek és a játékfilmek hatásai közt is lehet átfedés. Egyrészt a dokumentumfilm maga is szórakoztathat, másrészt a játékfilm is taníthat. Gamson és Modigliani kutatásukban azt találták, hogy a közvélemény atomerőművekkel kapcsolatos vélekedésére jelentős hatást gyakorolt a *The China Syndrome* című nukleáris katasztrófafilm. Ebben pont a drámaiság erejével keltették fel az emberek érdeklődését a téma iránt, tanítottak meg ismereteket és egyúttal formáltak a közvéleményt (Gamson – Modigliani 1989).

A dokumentumfilmek kapcsán kitérünk az aktuális hazai helyzetre is. A nagy nemzetközi ismeretterjesztő csatornák kínálata mellett, gazdag a hazai készítésű dokumentumfilmek választéka is. Az ilyen filmek finanszírozása három fő pilléren nyugszik: állami támogatások, filmgyártó vállalkozások és a közszolgálati televíziók (beleértve a helyi TV-eket is).

Az állami támogatások terén a Magyar Állam a rendszerváltás utáni években több szervezetet is alapított, amelyekben keresztül költségvetési támogatást nyújtott többek között dokumentumfilmek készítésére. Ilyen volt az Országos Rádió és Televízió Testület, amely 1999–2006 között 511 televíziós dokumentum és ismeretterjesztő film elkészítéséhez járult hozzá. A Nemzeti Kulturális Alap Mozgóképes Szakkollégiuma dokumentum- és játékfilmek előkészítésére nyújtott forrást, a Magyar Történelmi Film Alapítvány pedig kifejezetten történelmi témájú dokumentumfilmek megalkotására. A Magyar Mozgóképek Alapítvány célja a magyar játék- és dokumentumfilm gyártás támogatása volt. A 2004-es filmtörvény elfogadása lehetőséget teremtett a közvetett állami finanszírozásra is. 2011-ben a Magyar Mozgóképek Alapítvány feladatait a Magyar Nemzeti Filmalap vette át. A szervezet elsősorban

játékfilmeket finanszíroz, de vállalta évi egy, mozikba szánt, nagy költségvetésű dokumentumfilm támogatását is. Ennek finanszírozását az MTVA (Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap) látja el (Sárközy 2013). Jelenleg a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanácsának Magyar Média Mecenatúra Programja évente több, mint 50 ismeretterjesztő- és dokumentumfilm elkészítését támogatja. Az Ember Judit Program keretében 2013-tól összesen 224 dokumentumfilm, a Kollányi Ágoston Programban pedig 2012-től 152 ismeretterjesztő film létrejöttéhez járult hozzá anyagilag (Kollány 2017). A második pillért a dokumentumfilmek gyártásában a különböző filmgyártó vállalkozások jelentik, amelyek pályázati forrásokból dolgoznak. Főképp operatőrök és rendezők kényszervállalkozásai, sokuk csődbe ment, és a nem megfelelő infrastrukturális feltételek miatt az elkészült filmek minősége több esetben megkérdőjelezhető volt. A harmadik pillért a közszolgálati televíziók jelentik, amelyek a rendszerváltás után egyre inkább kivonulnak a dokumentumfilmgyártásból. Bár egy 2001-es felmérés szerint az ismeretterjesztő és dokumentumfilmek tekintetében a Magyar Televízió még piacvezető volt, a dokumentumfilm-gyártás szinte teljesen megszűnt a közszolgálati televízióban. Nem sokkal jobb a helyzet a legnagyobb két hazai, földi sugárzású, szabadon fogható kereskedelmi televíziók esetében sem, amelynek szerkesztői azért nem támogatják dokumentumfilmek készítését, mert úgy vélik, azok ne hoznak nagy nézettséget. Emiatt ezek a televíziók csak ritkán készítenek és sugároznak dokumentumfilmet (Sárközy 2013). Ugyanakkor a közszolgálati televízió napjainkban ismét egyre fontosabb szerepet játszik az ismeretterjesztő tartalmak továbbításában. 2016 szeptemberében indult el a Magyar Televízió „M5” nevű csatornája, amely kifejezetten oktató-ismeretterjesztő és kulturális funkcióval rendelkező tematikus TV adó. Az M5 digitális földfelszíni és műholdas sugárzásban is ingyenesen fogható, így elvileg bárki számára elérhető.

Ugyanakkor a helyi televíziók is készítenek dokumentumfilmeket és egyéb, ismeretterjesztő műsorszámokat. Ezek legyártása és bemutatása egyfajta közszolgálati funkcióként is interpretálható. Ezen műsorok legtöbbször a helyi társadalom különböző részterületeinek működését mutatják be, hozzájárulva az ország kultúrájának, történelmének és látnivalóinak bemutatásához. Az alkotásokat több esetben más helyi televíziók, vagy országos tévék is átvesszik. Hazánk legnézettebb helyi televíziója, a Debrecen Televízió számos témakörben készített és készít ismeretterjesztő filmeket, melyek közül többet a Duna TV is átvett. Ilyen témakörök a történelem, a vallás, hagyományörzés, a társadalmi jelenségek, az oktatás és a természettudomány (Szabó – Kenyeres 2014). A filmek egy részét a fent említett Mecenatúra

program támogatásával készítették, ilyen az a 10 részes sorozat is, amelyben a Debreceni Egyetem kutatói mutatják be eredményeiket.

3.2. A klasszikus és posztklasszikus dokumentumfilmek

Nemcsak a dokumentumfilmek és a játékfilmek közti elhatárolás körül adódnak problémák a két műfaj közti átfedések miatt, hanem a dokumentumfilmek belüli kategorizálásban is, hiszen az alműfajok közötti határok is nagyon képlékenyek. Különbségek vannak a klasszikus, didaktikus stílusú, elsősorban oktató célzattal készült dokumentumfilmek, és a kortárs, digitális animációval kiegészített, vagy reality-elemeket tartalmazó, nagyrészt szórakoztató célú dokumentumfilmek között. Cagle „klasszikus” és „posztklasszikus” kategorizálását vesszük alapul. Eszerint a klasszikus dokumentumfilmek a tárgyat transzparens stílusban és kötöttebb kommunikációval közelítik meg, érveiket valóságosan létező dolgokról készült képekkel támasztják alá, a narráció ezeket magyarázza. A magyarázó mód dominál, ez vezeti az interaktív és a megfigyelő módot is (Cagle 2012). Dijck ezen dokumentumfilmjeket az úgynevezett „realista paradigma” képviselőinek tartja, amennyiben a tudomány eredményeit elektronikus-realisztikus módon reprezentálják, összekapcsolva az ismertető és magyarázó narratívát a realista és metaforikus vizuális stílusokkal. A látvány alávetett a narratívának, a szavak uralkodnak a képek felett. A narráció magyarázza a tudományos elméletet, paradigmát, vagy felfedezést (Dijck 2006). A BBC az ismeretterjesztés és az oktatás területén szerzett jó hírnevét részben a természetfilmjeivel alapozta meg. Bristolban dolgozták ki ennek etikai elveit, a kamerát a tudomány és az oktatás szolgálatába állítva. A cél egy olyan természetfilm készítő műhely létrehozása volt, amely merít a különböző televíziós műfajokból, ugyanakkor betartja az erkölcsi irányelveket az állatvilág bemutatásakor (Davies 2000). Horak a vadvilágot bemutató dokumentumfilmek és televíziós programok kapcsán írta, hogy ezek csaknem 80 éven át igazodtak a dokumentumfilmek klasszikus esztétikájához (Horak 2006). A brit irányzattal párhuzamosan, a második világháború után kialakult egy sajátos „amerikai út” is, amikor a Disney Stúdió elkészítette a maga állatvilágot bemutató sorozatát, „True Life Adventures” címmel. Külön stílust teremtett, ez határozta meg az amerikai természetfilmeket az 1950-es években. Ennek elemei a lenyűgöző, látványos képek, tájak, a dráma, a Hollywoodban alkalmazott vágási technika, a zenei aláfestés, a szintetikus történetek kreálása, elhitetve a közönséggel, hogy mindez valóság (Horak 2006). Baker a jelenséget összefoglalóan „diznifikációnak” nevezte, amely egyfajta vizuális gyorsírásban mutatja be az állatok életét (Baker 2001). Ez az új módszer

mintegy megágyazott a posztklasszikus dokumentumfilmeknek, amelyek az 1990-es években jelentek meg. Ezekre a kötetlenebb narratíva a jellemző, az időnként kétértelmű érvelés, amely a valóságosnál nyitottabbnak látszik. A struktúra gyakran többrészes, narratív-stílusú, a bemutatott képeknek sok esetben valamely társadalmi szereplő kölcsönöz jelentést, a vágásra a megszerkesztettség a jellemző. Az interaktív és a megfigyelő módozat dominál, de hallgatólagosan továbbra is jelen van a magyarázó mód (Cagle 2012). A műfaj megjelenését és egyre nagyobb arányú elterjedését a televíziós ismeretterjesztő csatornák elindulása indukálta. Az első, kifejezetten tudományos ismeretterjesztő filmekre szakosodott csatorna, a Discovery Channel 1985-ben indult az USA-ban kábel TV adásként, amelynek azóta világszerte több alcsatornája is van. A National Geographic Channel 2001-ben alakult az USA-ban, ennek is számos alcsatornája sugároz (Metz 2008). Ezen ismeretterjesztő televíziók 24 órások, így a tartalommal való feltöltésük ugrásszerűen megnövelte az igényt a televíziós dokumentumfilmek készítésére, elhozva a „posztklasszikus” dokumentumfilmek korszakát. Mivel ezen ismeretterjesztő csatornák kereskedelmi alapon működnek, így üzleti érdekük, hogy minél nézetesebb dokumentumfilmeket állítsanak elő (Dijck 2002). A posztklasszikus dokumentumfilmek alműfaján belül a szakirodalom több tendenciát is meghatároz, kijelölve a fejlődési irányukat. Ezek a legtöbb esetben a tudományos hitelesség ellen hatnak. A legjellemzőbb tendenciák:

- Rekonstruált jelenetek, dramatizáció

A hollywoodi filmekhez szokott közönség igényeinek kielégítésére törekvő posztklasszikus dokumentumfilmek készítőinek kihívást jelent, amikor olyan dolgokról esik szó, amelyekről nem készült felvétel. Ezért a filmekben gyakran alkalmazzák a rekonstrukciót, amikor dramatizálnak valamilyen történetet. Nichols szerint az újrajátszott jelenetek lehetővé teszik olyan dolgok bemutatását, amelyeket amúgy nem lehet reprezentálni (Nichols 1994). Dijck hozza fel példának, hogy a BBC producerei megkértek tudósokat, játszanak el újra jeleneteket, felfedezéseket, hogy képileg is bemutathassák milyen fontos tudományos felfedezést tettek (Dijck 2006). Franklin pedig azt említi, amikor a Nova sorozatban újrajátszották azt, hogy Watson és Crick felfedezték a DNS-t (Franklin 1998).

- Érzelemkeltés, narratív formátum, dráma

A kortárs dokumentumfilmekre jellemző az érzelmek felkeltése, illetve a narratív formátum, amelynek lényege, hogy a film egy komplett történetet mesél el, amellyel érzelmileg azonosulni tud a néző. Scott szerint a főhősök iránt keltett empátia a legfőbb figyelem felkeltési módszer, ezért még a természeti jelenségek bemutatását is emberi viszonylatba helyezik. Ilyen a vészhelyzetbe kerülő viharvadász, az áradások, vagy tüzesetek áldozata: a

természeti jelenségek mellé mindig járul valamilyen emberi vonatkozás. Ennek érdekében ezen posztklasszikus filmek figyelmen kívül hagyják a hagyományos dokumentumfilmekre jellemző tudományos diskurzust (Scott 2003). Lamb szerint a TV producerek számára egy vizuálisan megjeleníthető sztori kell, személyes emberi érintettséggel fűszerezve (Lamb 2002).

- A tudomány „akcióban”

A rekonstrukcióhoz hasonlóan a kortárs dokumentumfilmek sajátossága a tudósok szerepeltetése. Dijck szerint a tudós képi megjelenése a dokumentumfilm hitelességét is erősíti. A vizuálisan nem megjeleníthető témákat (például felfedezéseket, ahol nem volt jelen a kamera) sok esetben szintén úgy rekonstruálják, hogy egy visszaemlékező tudós beszél róluk. A kutatók számára kezdetben terhesnek tűnt, hogy „színész” szerepbe kényszerítik őket, kompromisszumot kellett kötniük a komoly tudományos státusz és a színészkedés között. Dijck a „tudomány akcióban” vagy „tudós munkában” megnevezéssel illeti, amikor az épp dolgozó tudósok beszélnek, ismertető módban (Dijck 2006). Ugyanakkor Scott szerint megfigyelhető olyan főszereplők felbukkanása is a posztklasszikus dokumentumfilmekben, akik csak áttételesen kötődnek az adott tudományterülethez (Scott 2003).

- Reality-elemek

A tudós pusztán megjelenítésénél egy fokkal továbbmegy, amikor a szereplőket „élesben”, valósan feltüntetett helyzetekben, legtöbbször vészhelyzetben, extrém körülmények között láttatják a dokumentumfilmben. Scott szerint a dokumentumfilmek készítői igyekeznek központi szerepbe helyezni a műsor házigazdáját, akinek jelenléte időnként hangsúlyosabb, mint maga a természet. Sőt, a főszereplők időnként veszélyes helyzetekbe is kerülnek, amelyet a néző is átélhet, kényelmesen, a fotelból. A drámaiságot a látványos képek fokozzák, a kialakult izgalmas helyzet a nézők érzelmi bevonódását is segíti (Scott 2003). A veszélyre példa a forgatás közben egy tuskés rája támadásába belehalt Steve Irwin esete (Horak 2006).

- Elvont és/vagy nem létező dolgok megjelenítése digitális technikával

A vizuális magyarázatokhoz szükség van attraktív mozgóképekre. Csakhogy sok tudományág alkalmatlan a televíziós megjelenítésre, mert túl elvont (pl. fizika), túl elméleti (pl. matematika), a tárgya távol van időben (pl. történelem előtti) vagy térben (pl. kozmológia), túl parányi (pl. molekuláris biológia), vagy hozzáférhetetlen (pl. genetikai terápia). A digitális képalkotó technika révén viszont megjeleníthetők elvont, vagy nem létező dolgok (Dijck 2006). Ezek kompjúteres grafika (CGI: Computer Generated Image) segítségével történő prezentálására példák azon posztklasszikus dokumentumfilmek, amelyek kihalt állatokat

(például dinoszauruszokat) mutatnak be. Ilyen volt a BBC dinoszauruszokat bemutató sorozata, a *Walking With Dinosaurs* (Campbell 2009; Dijck 2006, Scott 2003). Többen külön alműfajba sorolják a CGI alkalmazásával készült dokumentumfilmeket, „kötőmódban történő dokumentálásnak” nevezve azt (lásd: Moran 1999; Wolf 1999; Metz 2008).

3.3. Szakirodalmi kritikák a dokumentumfilmek mint tanulási eszköz kapcsán

Az általunk feltárt nemzetközi és hazai szakirodalom nagy részében a dokumentumfilmek tartalmát veszik kritikai analízis alá, és több negatív, mint pozitív hatást írnak le, illetve feltételeznek ezen filmek kapcsán. A kritikák variábilis témakörök mentén csoportosíthatók, de közös bennük, hogy általában a posztklasszikus dokumentumfilmekre vonatkoznak és mindegyik visszavezethető arra, hogy ezen filmeket végső soron kommerciális, üzleti érdekektől vezérelve készítik, emiatt a tudományosság háttérbe szorul a nézettségre törekvő elemek alkalmazása mögött. Az alábbiakban röviden áttekintjük ezen kritikai percepciókat.

- Realitásnak álcázott spekuláció

A szakirodalom elsősorban a posztklasszikus dokumentumfilmekben alkalmazott, kompjüter-generálta képek (CGI) negatív oldalára mutat rá, felhívva a figyelmet, hogy a modern képalkotási technológia révén sok esetben összekeveredik a fikció és a realitás, amelyet a néző nem mindig tud elszeparálni. Jeffries szerint mindez különösen igaz a természettörténeti dokumentumfilmekre (Jeffries 2003). A spekulatív móddal kombinált, élethű digitális CGI képalkotás vizuális szubsztanciát enged feltételes, hipotetikus, sőt spekulatív tudományos állításoknak is, például, mi történhetett a múltban, vagy a „Mi lenne, ha..” típusú filmeknek (Dijck 2006; Wolf 1999). A kortárs dokumentumfilmekben a drámaiságra való törekvés, és a CGI fokozott alkalmazása egy fikció-vezérelt irányba tolja el ezen filmeket, felborítva az addigi hierarchiát a narráció és az annak alárendelt képek között. Elmosza a különbséget a tudományos tények és a fantázia között, a jelenlegi tudás és a jövőre vonatkozó spekuláció, a tudomány és a kacsza (hoax), a valódi tudós és a szórakoztató szakértő között (Metz 2008). A jelenségre példának a legtöbben a már említett „*Walking With Dinosaurs*” sorozatot hozták fel példának (lásd: Morton 1999; Darley 2003; Jeffries 2003; Scott – White 2003; Metz 2008).

- Nem hiteles megszólalók

Fontos kritika a posztklasszikus dokumentumfilmek kapcsán, hogy sok esetben nem hitelesek a megszólaló tudósok, sőt nem csak tudósok szerepelnek. Metz szerint a posztklasszikus dokumentumfilmek előszeretettel szólaltatnak meg szakértőként sci-fi filmekből ismert személyeket (producerek, színészek). Példa erre az „*Alien Planet*” dokumentumfilm,

amelyben George Lucas, a Star Wars sci-fi rendezője és producere szólal meg szakértőként, és a nyilatkozata nem volt elkülönítve a filmben szereplő tudósok szavaitól (Metz 2008). Parker egy tudós hitelességét vonja kétségbe, szerint a számos dokumentumfilmben szereplő egyiptomi régész, Zahi Hawass a szakmában egy vitatott, megosztó személyiség (Parker 2009).

- Hamis kép a tudósokról és a tudományról

A nemzetközi szakirodalom egy része kétségbe vonja azt a képet is, amelyet a kortárs dokumentumfilmek egy része a tudományról közvetít, hamis és torz képet festve a tudományról és a tudósok munkájáról. Dornan szerint a tudósokat gyakran kutató „hősöknek” mutatják, a tudományt pedig érdekesnek, így a torzításmentes kommunikáció alárendelődik az izgalmas és káprázatos történetmesélés törekvéseinek (Dornan 1990). Palfreman szerint sok dokumentumfilm alig van konnekcióban a tudományos közösségekkel, azok kutatásaival (Palfreman 2002). Mások kiemelik, hogy a filmekben igyekeznek kerülni a nem túl látványos, de fontos tudományterületek bemutatását, így több jelentős tudományterület (molekuláris biológia, kémia, egyes mérnöki területek) alulreprezentált, mások pedig a tényleges súlyuknál gyakrabban jelennek meg (űrkutatók, repülés, fegyverek), mert jól vizualizálhatók (lásd: Palfreman 2002; Luhmann 2008; Crisell 2006; Silberman 2008).

- Üzleti érdekek a tudományos hitelesség felett

A posztklasszikus dokumentumfilmekkel szembeni kritikák ugyanarra az okra vezethetők vissza: a filmek kommerciális célzattal készülnek, és sok esetben profitorientált kereskedelmi televíziók sugározzák. Így a producerek a minél nagyobb nézettséget hozó témák és prezentációs módozatok alkalmazásában érdekeltek (lásd: Palfreman 2002; Aldridge – Dingwall 2003; Fürsich 2003; David 2005; Metz 2008). Az üzleti érdekek pedig a tudományos hitelesség ellenében hatnak. Annak érdekében, hogy a néző minél kellemesen tévézhesen, a készítők lecsökkentik a tanítási tartalmakat, hogy helyet adjanak a nagyobb vizualitásnak, vagy a műsorvezető személyének (Crisell 2006). Lafolette szerint az 1980-as és 1990-es években induló tudományos ismeretterjesztő kábel TV csatornák műsoraikban vegyítik a tudományos tényeket a szenzációval, kétes tudományossággal, paranormális jelenségekkel (Lafollette 2012). A cél a hirdetések érdekében a minél nagyobb közönség elérése, amely médiapiaci trenddé emelte a bulvárosodást és a szórakoztatást. A televízió az eseményeket ez-egy személy köré kerekítve, dramatizálva ábrázolja, miközben elsikkad a jelenségek háttérben álló összefüggések és folyamatok felett (Szombati 2015).

- Eltorzított realitás

A nemzetközi szakirodalom jelentős része tartalomelemzés alapján felrója a posztklasszikus dokumentumfilmeknek, hogy csak a látványos dolgokat prezentálják, eltorzított képet közvetítve a valóságról. León a National Geographic-on futó természetfilmek kapcsán említi, hogy azok egyrészt a legattraktívabb és a figyelmet leginkább felkeltő állatokról készültek (például tigrisek, oroszlánok, cápák), másrészt csak a leglátványosabb jeleneteket és képeket válogatták be a filmekbe, torz képet mutatva az állatok valós életéről (León 1999). Deogracias és Mateos-Pérez az „El Hombre y la Tierra” (Ember és a Föld) című sorozatot tartalomelemzéssel vizsgálva kimutatták, hogy a prezentált jelenetek 64 százaléka evés és vadászat közben ábrázolta az állatokat, miközben a természetben vélhetően jóval kisebb arányban töltik napjaikat ezen tevékenységekkel (Deogracias – Mateos-Pérez 2013). Konkrét csalásra hozza példaként Barnouw a már említett 1922-es, „Nanook of the North” (Nanuk az eszkimó) című dokumentumfilmet, amelyben a rendező egy olyan iglut építtetett a főszereplővel, amely nagyobb volt a szokásosnál, és lényegében díszletként funkcionált. Így a film nem a valóságot mutatta be, hanem csak rekonstruálta azt (Barnouw 2005). Chris a „The Crocodile Hunter” (Krokodilvadász) sorozatot említi, amelyben több jelenet is medencében lett eljátszva a vadon helyett, illetve máshol és más állatokról készült felvételeket mutattak, de vágási trükköket is bevetettek, amikor a valóság nem volt elég izgalmas (Chris 2006).

3.4. A befogadó szerepe a tanulásban: kritikai attitűd, előzetes tudás

A fenti kritikákból kitűnik, hogy a dokumentumfilmek kapcsán számos olyan rizikófaktor merül fel, amely korlátozza ezen filmek képességét arra, hogy a tudomány és a valóság hiteles reprezentánsai lehessenek. A szakirodalom jelentős része ezért hangsúlyozza a kritikai hozzáállás fontosságát a befogadó részéről. A Felnőttoktatási Lexikon a tanulás kapcsán említi, hogy az egyénnek tudnia kell az információkat kritikusan kezelni, ezért birtokában kell lennie a megfelelő kritikai képességeknek (Magyar 2002). Cserné ugyancsak a kritikai gondolkodás fontosságára hívja fel a figyelmet az egyéni tanulás során (Cserné 2002). Luhmann már a társadalom tömegkommunikációnak való kitettségének veszélyére mutatott rá, amikor kiemelte, hogy a tudásunk jelentős része a tömegmédiából származik, hiszen a jelenségek legtöbbször nem kerülünk közvetlen kapcsolatba (Luhmann 2008). Ugyanezt vallja Gerbner is (Gerbner 2000), csak hogy míg ő pozitív szerepet tulajdonít a médiának a megismerési és tanulási folyamatban, addig Luhmann szerint nem szabad megbízni ezekben a forrásokban (Luhmann 2008). Tehát szükség van a kritikus szemléletre. Már az UNESCO

1980-as MacBride jelentése is kiemelte, hogy a társadalomban egyre nagyobb súlyt betöltő média kapcsán az oktatási rendszer felelőssége, hogy megtanítsa az egyénnek, hogyan kell megfelelően használni a médiából származó információkat, kialakítsa a kritikai szemléletet és rámutasson az audiovizuális eszközökben megjelenő „pszeudo-tudás” (pseudo-knowledge) veszélyeire (MacBride 1980). A torzító hatásra Buckingham is felhívja a figyelmet, amikor megemlíti, hogy a média: *„soha nem valamiféle teljesen átlátszó ablak a világra, hiszen a média csatornákat kínál, amelyeken keresztül a világ képei és reprezentációi közvetett formában eljuthatnak hozzánk. A média beavatkozik és közvetít: megválogatja az információt, amelyet eljuttat hozzánk, nem pedig közvetlen hozzáférést biztosít”* (Buckingham 2005:13). A kritikai észrevételek felhívják a figyelmet, hogy a befogadó előzetes tudása meghatározó szerepet játszik abban, el tudja-e dönteni a prezentált állításokról, hogy azok tények-e vagy spekulációk. A tanulás során az előzetes tudás fontosságát hangsúlyozza az úgynevezett kognitív töltés teóriája (Cognitive Load Theory), amely szerint a megtanulandó anyag nem közvetlenül gyakorol hatást, hanem az előzetes tudástól függ. Az idegen kognitív töltés ugyanis mindig megterhelést jelent a már meglévő belső kognitív töltés működésében (Sweller 1999). Schnotz és Bannert szerint jelentős szerepet tölt be az audiovizuális tananyagok mentális reprezentációjának leképezésében az egyének előzetes tudása. Ha a meglévő mentális modellel nem egyező képeket lát a befogadó, interferencia jöhet létre, megakasztva a tanulási folyamatot (Schnotz – Bannert 2003). Zumbach is megemlíti, hogy ha konfliktusba kerül az egyén eddigi tudása egy külső környezetből származó információval, akkor az átstrukturálhatja a már meglévő tudását, vagy újat alakíthat ki (Zumbach 2010). Bird szerint az üzenetek és a képek csak akkor rögzülhetnek a memóriában, ha rezonálnak az előzetes személyes, vagy kulturális tapasztalatokkal (Bird 2003). Mietzel hangsúlyozza, hogy a leglényegesebb aspektus az előzetes tudás és a világ újrakonstruálásának képessége, amely különböző lehet, így a tanulás eredményessége is (Mietzel 2007). Abban, hogy valaki mit ért meg, vagy mit tanul meg egy televíziós programból, a szocio-demográfiai jellemzőinek is szerepe van. Ilyen az életkor, a képzettség, a nem és a pszichológiai állapot (Brosius et al. 2010). Brown és társai a megélt tapasztalatok fogalmát használják. Az általuk kidolgozott „média-gyakorlat modell” alapján az, hogy valaki mit tanul meg a médiából, függ a saját érzékeitől, identitásától és megélt tapasztalataitól. Ezek olyan faktorokat tartalmaznak, mint a fejlődési szint, a nem, a faji hovatartozás, a társadalmi-gazdasági szint (Brown et al. 2002). Ambrus a hírtetés kapcsán jutott arra, hogy azt erősen befolyásolhatják az olyan egyéni különbségek, mint a befogadó személye, életkora, iskolai végzettsége, társadalmi pozíciója (Ambrus 2008). A különböző életkorú befogadók mást fognak fel és más válaszokat adnak a

televíziós tartalmakra (Van Evra 2004). A médiából származó ismeretek kapcsán a kritikai attitűd fontosságára több kutatás is rámutatott (lásd: Phillips – Norris 1999; Dhingra 2003; Bates 2005; Murcia 2009).

A kritikai attitűd meglétét, vagy hiányát különösen jelentőssé teszi az a tény, hogy a különböző internetes videomegosztó portálokon (például YouTube) és közösségi oldalakon (például Facebook) áltudományos videóanyagok is terjednek. Ezek témája az összeesküvés-elméletektől kezdve a magyarság „igaz történetén” és a lapos Föld elméleten át az éghajlatváltozás tagadásáig bármi lehet. Az internet korában bárki készíthet ilyen „dokumentumfilmeket”, és széles tömegek számára elérhetővé teheti a világhálón. A tudományra ezek a tartalmak annyiban jelentenek veszélyt, hogy ellenőrizetlen információk is megjelenhetnek bennük, mert nincs mögöttük felelősséget vállaló, az igazságtartalmat garantáló szaktekintély, tudományos kontroll. Az ilyen áldokumentumfilmek az úgynevezett „User Generated” típusú tartalom, tehát felhasználó-készítette tartalom körébe sorolhatóak. Ezek saját készítésű kvázi „amatőr” felvételek, amelyek mögött nem áll professzionális szerkesztőség, de bárki előállíthatja megfelelő technikai eszközök (kamera és mikrofon) birtokában. Az Ipsos kutatása szerint a 2000-es évek környékén született generáció médiafogyasztási idejének több mint 30 százalékát ilyen tartalom megtekintése tette ki, amely 35 százalékkal emlékezetesebbnek bizonyult körükben más tartalmakhoz képest. A bizalmi index pedig 50 százalékkal haladta meg az egyéb médiatartalmakat, ami annak eredménye, hogy a felhasználó-készítette tartalom felkelti bennük az „egy közülünk” érzést (Ipsos 2014, idézi Dóbbé – Rózsás 2017).

Nemcsak a fiatalok esetében mutatható ki elváltozás a bizalmi indexet tekintve az egyes médiumok relációjában. Más kutatások szerint a közösségi médiumoknak köszönhetően megrendült a lakosság bizalma a hagyományos demokratikus sajtóban és intézményekben (a TV, rádió, nyomtatott és online újságok szerkesztőségeiben), ezáltal sokkal kevésbé érhető el az emberek ezeken a csatornákon keresztül (Szicherle – Wessenauer 2017). Ami pedig azért különösen veszélyes, mert pont a közösségi oldalak számítanak az álhírek elsődleges forrásainak és terjedési felületeinek (Allcott – Gentzkow 2017). Szilágyi-Gál az internet kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy a korábbi médiumok egyik esetében sem volt a felhasználó ennyire szabad, ugyanakkor ennyire veszélyeztetett, és a tartalomnak kiszolgáltatott (Szilágyi-Gál 2015). Iványi szerint ismert jelenség a manipuláció és a megtévesztés az interneten, a közösségi média pedig megkönnyíti ezek terjedését. A multimédiaifájlok manipulálása soha nem látott mértékben vált lehetővé, bárki elrejtheti az igazi identitását és hamis információkat terjeszthet (Iványi 2015). Az egyre terjedő

áltudományos hírekre reagálva a Magyar Tudományos Akadémia 2018 májusában közleményt bocsátott ki, amelyben tudatta, hogy: *„A tudományba vetett bizalom megrendülése, az alternatívként megjelölt, ám a tudomány alapelveinek nem megfelelő, tudománytalannak tekinthető megnyilatkozások terjedése világjelenség. A tudomány alapelveinek támadása, az áltanok, a tudományosnak, meggyőzőnek tűnő, de hamis elméletek terjedése Magyarországon is egyre erősödik. A Magyar Tudományos Akadémia – mint a tudományért felelős, legnagyobb közbizalmat élvező köztestület – az eddigieknél is erőteljesebb és aktívabb szerepet kíván vállalni ennek a világ és Magyarország jövőjét egyaránt hátrányosan befolyásoló jelenségnek a visszaszorításában.”* (MTA 2018).

Ezért az akadémia támogatásával elindul a tudomany.hu nevű weblap, melynek fő célja az áltudományok elleni küzdelem (MTA 2018). Shermer idézi az amerikai National Science Foundation (NSF) felmérésnek eredményeit, amelyek szerint a paranormális jelenségekben és az áltudományban való hitet nagymértékben a média okozza azzal, hogy félreinformálja a közönséget a tudományról és a tudományos folyamatokról. Bár az áltudományban való „hit” gyakorisága csökken az iskolai végzettség elmelkedésével, a szervezet saját felmérése szerint a főiskolát végzett amerikaiak még így is 55-60 százaléka hisz olyan áltudományos jelenségekben, mint a mágneses terápia, vagy az extraszenzoros érzékelés. Az amerikaiak 70 százaléka pedig továbbra sincs tisztában azzal, hogyan is működik a tudomány (Shermer 2011).

Beck Mihály, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem egykori kémia professzora, az MTA tagja elsősorban a természettudományok relációjában megállapította, hogy az áltudomány egyik ismérve, hogy elutasítja a bírálatokat, és nem képes önmagát korrigálni. Az igazság helyett a maga igazát keresi. Jellemző, hogy a megszokott tudományos fórumok helyett a világrengetőnek tartott felfedezéseket saját kiadású könyvekben publikálják. Szemben állnak a tudományos konszenzussal, a tudomány általánosan elfogadott megállapításait akarják megcáfolni (például, hogy a Föld gömbölyű). Míg a tudományos vizsgálatok két szakasza: a tények megállapítása és a következtetések levonása addig az áltudomány nem létező jelenségeket tekint ténynek. Ugyancsak jellemző az analógiás gondolkodás túlhajszolása és az intuíció. Az analógia azonban önmagában nem lehet bizonyíték a tudomány számára, ahogyan az intuíciót is bizonyításnak kell követnie. Beck az áltudományt egyfajta pótléknak tekinti azok számára, akik szeretnék a világot bármilyen felszínesen megismerni, azonban nem rendelkeznek elég ismeretekkel ahhoz, hogy elkülönítsék az áltudományt a tudománytól, így a látszólag egyszerű felismerések csapdájába esnek. Az áltudományos ismereteket azért tartja veszélyesnek, mert sok befogadó komolyan

veszi azokat. Az okozott kárt a természettudományos világkép és világnézet aláásása és torzítása jelenti. Beck szerint a tudósok és az újságírók összefogására lenne szükség, hogy megfelelően tájékoztassák az embereket (Beck 1977). Csaba szerint az áltudomány olyan elképzelések halmazát takarja, amelyek a tudomány elfogadott rendszerébe nem illeszkednek. Jellemzőjük, hogy szakszerű és tudományos ellenőrzésnek nincsenek alávetve, így az állítások általában konkrét és megfogható, visszakereshető bizonyítékok nélkül hangzanak el, és így nem is ellenőrizhetők. Nem is törekszik a tételek szigorú ellenőrzésére, ezért állításai megbízhatatlanok. Ugyancsak jellemzője az áltudománynak, hogy felnagyítja a látszólag mellette szóló tényeket, míg elhallgatja, vagy letagadja az ellene szóló bizonyítékokat. Az áltudományok a tudománnyal ellentétben nem alkotnak következetes rendszert. Bizonyos tudományos tételeket elfogadnak, máskor pedig ugyanazoknak ellentmondanak. Az áltudományos tanok terjedését segíti, hogy azokat sokkal könnyebb elmagyarázni és megérteni, mint a valódi tudományt (Csaba 2003).

Az áltudományt a nemzetközi szakirodalom a „pseudoscience” kifejezéssel illeti. Boudry és társai szerint a tudomány és az áltudomány radikálisan különbözik, eltérő epidemiológiai dinamikával karakterizálhatóak. Az elhatárolásukban kognitív, pszichológiai és szociológiai megközelítésre van szükség. Az áltudományok közé sorolják a természetfeletti dolgokban való hitet, a babonát és az irracionalitás egyéb formáit. Az áltudományt az imitáció, vagy hamisítvány egy formájának tartják (Boudry et. al 2015). Lobato és társai az áltudományt úgy definiálják, mint materiális jelenségekkel kapcsolatos olyan kogníciókat, amelyek „tudománynak” állítják be magukat annak ellenére, hogy nem tudományos bizonyítási eljárásokat alkalmaznak, illetve a tudomány tagadói is ide tartoznak. Időnként az elfogadott tudományos teóriák is áltudománnyá válhatnak egy újabb felfedezés következtében (Lobato et. al 2014). Thyer és Pignotti szerint az áltudomány a felszínen tudományként jelenik meg azáltal, hogy a tudományos zsargont használja, de közelebbről nézve már távol áll a tudománytól (Thyer – Pignotti 2016). Az áltudományok nagy múltra tekintenek vissza az emberiség történetében: ide tartozik az ezotéria, az alkímia, vagy az asztrológia is (Ambasciano 2016). Az áltudomány tehát régi, de a technika fejlődésével a terjedése modernizálódott. A McClain által ismertetett kutatások szerint manapság a közösségi média, azon belül is a Facebook az áltudományok legfőbb disszeminációs platformja. Úgy véli, hogy ez a felület a tudományos információk elérésében is fontos szerepet tölthetne be, azonban a tudósok nem használják ki a benne rejlő potenciált, pedig a hamis információk elleni küzdelem jelentős terepe lehetne (McClain 2017).

Ezen disszertációnak nem témája kifejezetten az áltudományos „dokumentumfilmek” vizsgálata – ez egy következő kutatás témája lehet – azonban fontosnak tartottuk, hogy kitérjünk erre a jelenségre a kritikai attitűd és az előzetes tudás szerepe kapcsán. Ezek ugyanis kulcsfontosságúak a befogadó számára nemcsak annak megállapításában, hogy a posztklasszikus dokumentumfilmekben prezentált állítások reálisak-e, hanem az áltudományos érvelések beazonosításában is.

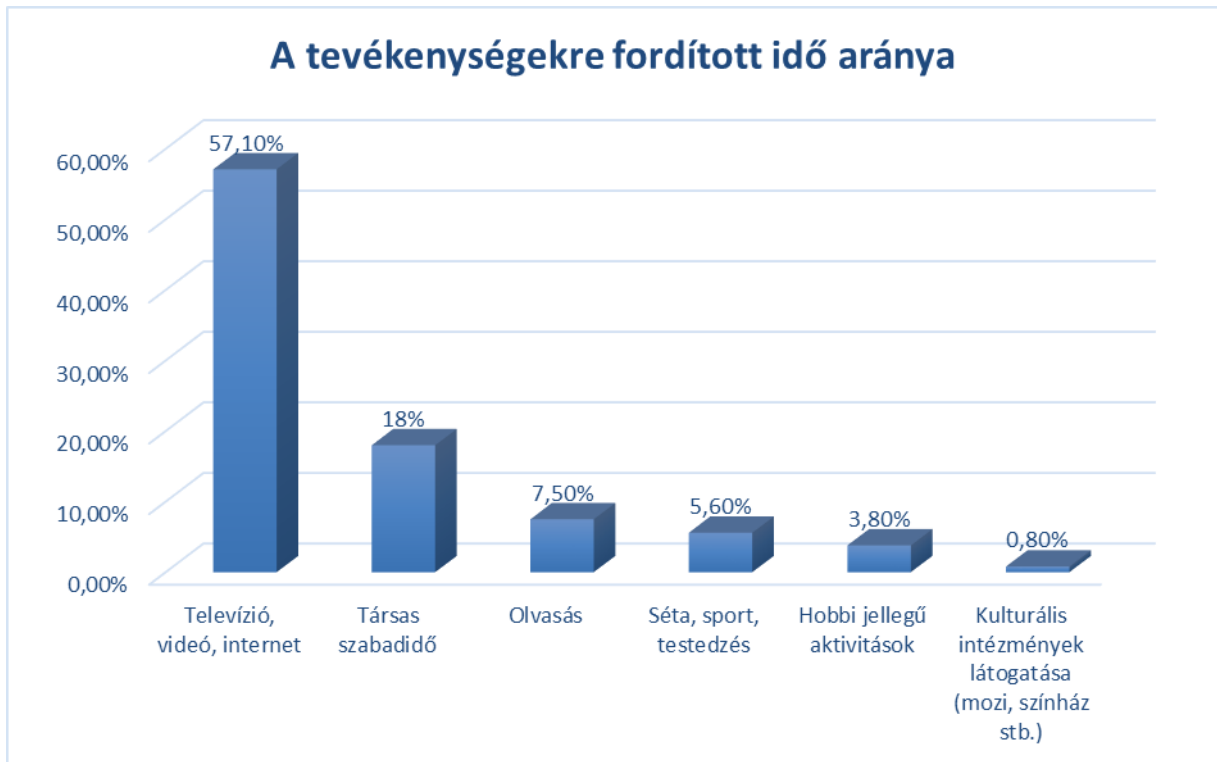
3.5. Kutatások a televízió és a dokumentumfilmek tanulást segítő hatásairól

Mivel disszertációnk a televízió tanulásban betöltött szerepét nem a formális iskolai, hanem az informális, szabadidős aktivitás során vizsgálja, ezért elsőként a szabadidő eltöltés struktúráját feltáró kutatások eredményeit ismertetjük. A World Leisure and Recreation Association (WLRA) 1996-ban tette közzé a világ 11 fejlett országában Ausztrália, Kanada, Franciaország, Németország, Japán, Egyesült Királyság, Hongkong, Izrael, Új-Zéland, Lengyelország, Spanyolország) élők szabadidő felhasználási szokásait. Arra jutottak, hogy a leggyakoribb szabadidős tevékenység a televíziózás, a lakosság 90-95 százaléka nézett tévét. Majd a baráti társaságok, egyesületek látogatása (62 százalék) következett, az olvasás (30 százalék), valamint a mozizás (15 százalék). A színházak, múzeumok, kiállítások látogatottságát kisebbnek találták. Ezeket követte a sportversenyek felkeresése, az aktív sportolás és a kultúra. Egy kicsi, válogatott közönség jár operába, komolyzenei hangversenyekre (WLRA 1996, idézi: Vitányi 2006). Az USA-ban Robinson és Godbey 1995-ös szabadidő kutatása azt állapította meg, hogy az amerikaiak a szabadidejük csaknem felét televíziózással töltötték, a másik felét szociális, kulturális, sport- és rekreációs tevékenységekkel (Robinson – Godbey 1999). Az arányok azóta szinte változatlanok maradtak. Az amerikai Munkaügyi Statisztikák Hivatala 2015-ös szabadidő kutatása arra jutott, hogy az USA 15 évesnél idősebb lakossága a napi átlag csaknem 5 óra szabadidő 53,8 százalékát televíziózással tölti, ami átlagosan 2 óra 47 percet jelent naponta. A második helyen a társas tevékenységek és a kommunikáció áll (13,71 százalék – 41 perc), majd a számítógépes játékok (8,4 százalék – 25 perc), az olvasás (6,3 százalék – 19 perc), illetve a sportolás (6 százalék – 18 perc). (BOLS 2017). A fejlett országok szabadidő felhasználásában tehát a modern szabadidős tevékenységek, azokon belül a televízió tölt be vezető szerepet, majd a társas tevékenységek és az olvasás.

A hazai szabadidő-felhasználást elemezve Bocsi megállapította, hogy a rendszerváltozásig fokozatosan nőtt a szabadidő, onnantól kezdve viszont jelentősen visszaesett a szórakozással

és a kultúrával töltött idő – kivéve a televíziózást. A sportolásra fordított idő is csökkenést mutat. A hazai és a nyugati adatokat összevetve Bocsi megállapította, hogy egyre inkább a nyugati mintákat követi a hazai időfelhasználás (Bocsi 2013). A Központi Statisztikai Hivatal Magyarországon 1976/77-ben, 1986/87-ben, 1993-ban, 1999/2000-ben, legutóbb pedig 2009/10-ben végzett országos, átfogó időmérleg kutatást. Ezt megelőzően 1963-ban Szalai Sándor vezetésével zajlott egy 12 országot átölelő nemzetközi kutatás, amelybe Magyarországot (Győr városa) is bevonták. A szabadidőhöz sorolták a tömegkommunikáció fogyasztását, a szórakozást, valamint a „tanulást és mozgalmat”. A tömegkommunikációra fordított idő átlagosan napi 85 percet tett ki Magyarországon (Győrben), amely a második legalacsonyabb időráfordítás volt a vizsgált városok közül a jugoszláviai Maribor után. „Tanulásra és mozgalomra” napi 20 perc, míg a szórakozásra napi 81 perc fordítódott (Szalai 1978). 1965-ben a Bratislavai Népművelési Intézet javaslatára a Magyar Népművelési Intézettel közösen mérték fel a televízió művelődési hatásait Magyarország és Csehszlovákia határán fekvő falvak 15 évnél idősebb lakossága körében. A televíziózás állt a szabadidő eltöltésben az első helyen (43 százalék) a tanulás-olvasás (21,7 százalék) és a kedvtelés-pihenés előtt (Harangi – Vitár 1967). A Központi Statisztikai Hivatal legutóbb 2009/2010-ben mérte fel a hazai lakosság kulturálódási szokásait a 15-74 éves korosztályban. Ezek alapján magasan a modern szabadidős tevékenységek, azon belül a televíziózás (egybevonva a videónézéssel és az internetezéssel) vezetett: a lakosság naponta átlagosan 152 percet tévézett, a férfiak valamivel többet, a nők kevesebbet. Ezt követte a társas időtöltés (48 perc), az olvasás (20 perc), majd a sport, séta és kirándulás (15 perc). A lakosság kultúrára szánt idejének legnagyobb részét (80 százalékát) szintén a televíziózás tette ki (KSH 2013). A KSH adatai alapján a hazai lakosság szabadidejének legnagyobb részében a televízió előtt ült, vagy internetezett. Legkevésbé a kulturális intézmények látogatása volt jellemző.

2. ábra: Az egyes kulturális és szabadidős tevékenységekre fordított időtartam aránya a 15–74 éves népesség összes szabadon felhasználható idején belül



(Forrás: KSH 2013)

A magyar lakosság szabadidejének legnagyobb részét (57,1 százalék) televíziózással és internetezéssel töltötte, ezt követték a különféle társas szabadidős tevékenységek (18 százalék). Kulturális aktivitások közül olvasásra a szabadidő 7,5 százalékát fordították, míg kulturális intézmények látogatására kevesebb, mint 1 százalék jutott a lakosság szabadidejéből 2010-ben. Bár a táblázatban nincs feltüntetve, de a korcsoport szerinti megoszlást nézve feltűnő, hogy a televízió előtt töltött idő az életkor előrehaladtával növekszik. A nem tévézők aránya a 20 és 29 éves korosztályban volt a legmagasabb, illetve a 10 és 19 évesek között. 30 éves kortól a nem tévézők aránya folyamatosan csökkent, ezzel párhuzamosan az egyre többet tévézőké nőtt. Az iskolai végzettség is nagymértékben befolyásolta a televízió előtt töltött időt. A legfeljebb általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezők 86 százaléka, addig a diplomával rendelkezőknek csak 77 százaléka tévézett. A legalacsonyabb iskolai végzettségűek átlagosan háromnegyed órányival többet töltöttek a TV előtt, mint a legiskolázottabbak. Településtípus szerint is volt differencia, a városokban és falvakban élők többet tévéztek, mint a fővárosban lakók. Legtöbbet pedig a megyei jogú városok lakói figyelték a televíziót (2. ábra)

Hasonló korcsoport szerinti megoszlást mutatott ki a Helyi Televíziók Országos Egyesületének (HTOE) a Real PR Kft.-vel közösen végzett 2011-es felmérése a helyi

televíziók ismertségéről, nézettségéről és a műsorok fogadtatásáról. Az életkor növekedésével paralel módon emelkedett a helyi televíziók nézettsége, melyek közönsége elsősorban az 50 év feletti korosztályból került ki. Közülük csaknem 60 százalék naponta nézte ezen adásokat. Ugyanakkor a 18 és 49 év közti korosztályban már csak feleannyi a napi nézettségi arány. Minél alacsonyabb az egyén iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban nézte a helyi televíziók műsorát (Szabó – Kenyeres 2014). A KSH adatainál jóval magasabb televízió előtt töltött időt, és fordított nemi arányokat mutatott ki a Nielsen 2016. júliusi (a kutatásunk idején végzett) felmérése, amely szerint a teljes magyar népesség naponta átlagosan 253 percet töltött a tévé előtt. A nők ennél nagyjából 20 perccel többet, a férfiak pedig ugyanennyivel kevesebbet (Nielsen 2016a). Ez fordított arány a KSH adataihoz képest, melyek alapján minden korcsoportban a férfiak tévéztek többet. A Nielsen eredményei az amerikaiakhoz hasonlóak, sőt magasabbak is az Egyesült Államokban mért napi átlagosan 2 óra 47 perces televíziózásnál (BOLS 2017), és jóval meghaladják a KSH 2009/2010-es felmérésében kimutatott értékeit (KSH 2013). Az internet egyre jelentősebb szerepét jelzi, hogy a Nielsen felmérése szerint a 4 évnél idősebb, televízióval rendelkező hazai háztartásban élők 79 százalékának otthonában internet is van. 44 százalékuk (tehát csaknem 4 millió ember) szokott a televíziózással párhuzamosan internetezni is. A 18-49 éves hazai korosztály tagjainak 80 százaléka okostelefonnal is rendelkezik, amit 71 százalékuk otthoni internetezésre is felhasznál (Nielsen 2016b). A saját kutatásunk szempontjából fontos kiemelni, hogy egyre komplexebb a televíziózás és az internet egybefonódása, hiszen a televíziós tartalmak egyre inkább az interneten is megtalálhatók, így a kutatásokban nehéz különválasztani az internetezéssel és a televíziózással töltött időt, mivel sok esetben a kettő ugyanazt jelenti (interneten néz tévés tartalmat, vagy tévézik és közben internetezik). Mindez összhangban van a médiakonvergenciával, melynek lényege, hogy a televízió, a rádió és a weblapon egyre inkább egy platformon egyesülnek, a televíziós és a rádiós tartalmak is megjelennek az interneten, a honlapok egyben az újság, a tévé és a rádió szerepét is betöltik (Szabó et. al 2011). Bartolits meghatározása szerint a médiakonvergencia során a távközlés, az informatika és a média világa konvergál (Bartolits 2017). Dóbé és Rózsás úgy véli, hogy a hagyományos (földi vagy műholdas sugárzású, vagy kábelen továbbított) televíziózást az internetes alapú, úgynevezett „over-the-top” (OTT) televíziós szolgáltatások váltják fel. Itt a fogyasztó online továbbított (streamingelt) televíziós tartalmakra (pl. filmek, sorozatok), vagy komplett online csatornákra fizethet elő, és nézheti a neki tetsző időpontban akár televízió képernyőn, akár laptopon, asztali gépen vagy mobiltelefonon. A tartalomszolgáltatás tehát elválik a hagyományos távközlési infrastruktúrától (kábel, műhold, földi sugárzás). A

legismertebb OTT tartalomszolgáltatók jelenleg a Netflix, az Amazon és a HULU. A televízió tehát vélhetően nem tűnik el, de a hagyományos terjesztési módot felváltja az online továbbítás (Dóbé – Rózsás 2017). Bartolits az OTT-szolgáltatás megjelenését a médiakonvergencia tipikus példájának tartja (Bartolits 2017). A Nielsen felmérése szerint Magyarországon internetes platformokon televíziót nézők leginkább a 18-29 évesek (31 százalék), illetve a 30 éves korosztály tagjai (19 százalék). Minimális a női túlsúly (52 százalékos arány), iskolai végzettséget tekintve pedig leginkább az érettségizettek (42 százalék) és a felsőfokú végzettségűek (24 százalék) alkotják az interneten tévét nézők csoportját (Nielsen 2016b). Az amerikai Pew Research Center kutatási eredményei szerint a 18 év feletti lakosság átlagosan 68 százaléka továbbra is hagyományos platformon (kábeltevé, műholdas adás, földi sugárzás) fogyaszt tévéműsor tartalmakat, és 28 százalék az online megtekintők aránya. Azonban a trendeket jelzi, hogy a 18-29 éves korosztály 61 százaléka már online streamingelve néz televíziós műsortartalmakat, és csak 36 százalék a hagyományos platformokon (Pew Research Center 2017). Ráadásul 6 év alatt több mint 10 órával esett vissza a legfiatalabb korosztály heti televíziós tartalomfogyasztása a hagyományos módon, és ugyanilyen ütemben emelkedett az online streamingelt videó-megtekintés ideje (Marketing Charts 2017). Bartolits említi, hogy a hazai lakosság körében csökken a PC-k, ugyanakkor növekszik a mobil eszközök (okostelefon, tablet) száma. Utóbbiak adatforgalma várhatóan hamarosan meghaladja a PC-két. Tendencia, hogy a mobil készülékek adatforgalmát leginkább a videoanyagok megtekintése teszi ki, így a mobil eszközökön történő médiafogyasztás jelentős emelkedése prognosztizálható (Bartolits 2017). A lakosság szabadidő felhasználásáról a Magyar Ifjúságkutatás is szolgál eredményekkel, amelyet 4 évente végeznek, 8000 fő, 15-29 év közötti fiatal megkérdezésével, reprezentatív mintán. Ezen dolgozat megírásakor még csak a 2012-es kutatás részletezett eredményeit érhattük el, amely szerint a fiatalok körében is a modern szabadidős tevékenységek vezettek, és arányaiban az internet megelőzte a televíziót (Nagy 2013). A legutóbbi, 2016-os Magyar Ifjúságkutatásnak ezen disszertáció megírásakor még csak részben publikálták az eredményeit, de a szabadidő felhasználásról és a televíziózásra fordított időről már képet kaphatunk. Az adatok szerint ismét a televízió vezet az internet előtt (Székely – Szabó 2017). A látszólagos ellentmondásokat a fent említett médiakonvergencia oldja fel, tehát az, hogy a fiatalok egyre nagyobb arányban néznek tévét, hallgatnak rádiót, vagy olvasnak újságot az interneten keresztül. Ezt azonban kérdőíves kutatásokban nagyon nehéz mérni/szétválasztani. A 2016-os ifjúságkutatás eredményei alapján a televíziózás, az internetezés, illetve azon belül a chatelés és a közösségi média használata tölti ki a fiatalok szabadidejének legnagyobb

részét. Legkevésbé a különböző dísz tárgyak és használati tárgyak készítésével foglalatostkodtak a megkérdezettek.

2. táblázat: A „Mit csinál a leggyakrabban a szabadidejében?” kérdésre adott válaszok megoszlása a Magyar Ifjúságkutatás 2012 és 2016-os felméréseiben

| Szabadidős aktivitás | 2012-ben | 2016-ban |
|---|----------|----------|
| Tévét néz | 44,5 % | 74,5 % |
| Internetezik, számítógépezik | 66 % | 70 % |
| Chatel, Facebook-ozik | N.A. | 56,5 % |
| Zenét hallgat | 25,5 % | 53,5 % |
| A barátaival lóg, beszélget, stb | 42 % | 53,5 % |
| Olvas | 22 % | 33,5 % |
| Sportol | 15,5 % | 26,5 % |
| Semmi különöset, csak úgy elvan | 22 % | 23,5 % |
| „Telefonozik” (játsszik a telefonon) | N.A. | 22 % |
| Kirándul, túrázik | 5 % | 22,5 % |
| Gyereket nevel | 8 % | 13,5 % |
| Barkácsol | 2,5 % | 11,5 % |
| Fényképez, filmez | 1,5 % | 10,5 % |
| Játékonzollal, vagy számítógépes játékkal játszik | 3,5 % | 9 % |
| Zenél, fest, rajzol, szobrászkodik | 1,5 % | 5,5 % |
| Dísz tárgyakat, használati tárgyakat készít | 1 % | 3 % |

(Forrás: Székely – Szabó 2017; Nagy 2013)

Míg 2012-ben az internetezést jelölték meg legnagyobb arányban a fiatalok, mint szabadidős tevékenységet (66 százalék), és a televízió a második helyen állt (44,5 százalékkal), addig 2016-ban a televízió bizonyult a legnépszerűbb szabadidős tevékenységnek a vizsgált 15-29 éves fiatalok körében. 74,5 százalék válaszolt úgy, hogy szabadidejében tévézik, 70 százalék pedig internetezik. 2012-ben még nem vizsgálták, de 2016-ban már külön kategóriaként szerepelt a chatelés és Facebookozás. a fiatalok 56,5 százaléka végez ilyen aktivitást szabadidejében. A zenehallgatók aránya a 2012-es 25,5 százalékról 53,5 százalékra nőtt 2016-ra, míg a barátokkal töltött időt is többen jelölték meg 2016-ban (53,5 százalék), mint az előző kutatás idején. 2016-ban minden harmadik fiatal olvasott a szabadidejében (33,5 százalék). Ugyanakkor az is megállapítható, hogy minden szabadidős aktivitás esetében jelentős emelkedés volt tapasztalható az előző, 2012-es ifjúságkutatás eredményeihez képest (2. táblázat).

A teljes lakosságra vonatkozó eredményekhez hasonló megállapításokra jutottak a regionális szintű, egyetemistákat és főiskolásokat lekérdező kutatások is, kimutatva az internet előretörését a fiatalabb korosztályban. A Regionális Egyetem Kutatást 2005-ben, 952 fős mintán végezték, amely a „Partium” végzés előtt álló nappali tagozatos hallgatóit érintette (Nyíregyházi Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Kárpátaljai Magyar Tanítóképző Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, és a Debreceni Egyetem több kara). Az eredmények alapján a televíziózás átlagos időtartama 76 és fél perc volt, szinte teljesen azonos mindkét nemnél. A hallgatók számítógép-használata meghaladta a televíziózás időtartamát, és összességében a modern szabadidő jelentős szegmenség képezte a vizsgált diákok szabadidejének, a lányok között átlagosan 147, a fiúk esetében pedig 216 perces átlagos napi időráfordítással (Bocsi 2012). A televíziózásra fordított idő jóval alacsonyabb volt a Nielsen által mért napi átlag 253 percnél, viszont a számítógép használat gyakorisága már előrevetítette a 2012-es ifjúságkutatás eredményeit. Szintén ellentmond a Nielsen eredményeinek, hogy a televíziózás időtartama egyenlő volt a két nem között, a számítógépezés viszont a fiúk körében volt gyakoribb. Ugyanakkor összhangban van a KSH kimutatásával, amely szerint a televíziózás-filmnézés-számítógépezés a férfiak körében gyakoribb. Szintén regionális, és ugyancsak egyetemisták és főiskolások körében végzett kutatás volt a Campus-lét a Debreceni Egyetemen, amely 2010-ben 2384 diák megkérdezésével készült. Bocsi elemzése szerint az adatok a modern szabadidő további előretörését mutatták a diákok körében. A screen time, tehát a televíziózás-internetezés időtartama a fiúk esetében elérte az átlagosan 300 percet, míg a lányok körében 250 perc körül volt. A növekedés bázisát már egyértelműen az internethasználat jelentette, mindkét nem esetében a napi legalább három órát internetezők képezték a legnagyobb csoportot. A televíziózás átlagos ideje nem nőtt, viszont a lányok többet tévéztek, mint a fiúk. A zenehallgatás és az internetezés főképp a fiúkra, míg a televíziózás a lányokra volt jellemző (Bocsi 2013). Az eredmények azt indikálják, hogy a fiatalok esetében is a modern szabadidős aktivitások vezetnek, de már az internet áll az első helyen a televízió előtt.

A kifejezetten a televízió, és a dokumentumfilmek tanulásban betöltött szerepével kapcsolatban az általunk feltárt nemzetközi és hazai szakirodalom nagy része csak tartalomelemzés révén fogalmaz meg teóriákat. Bár léteznek a tömegkommunikáció, azon belül a televízió tanulásban betöltött szerepére vonatkozó hatásvizsgálatok, ezek szociálpszichológiai aspektusból történtek. A televíziós dokumentumfilmek tanulásban és tudományos ismeretterjesztésben játszott szerepéről és hatásairól már jóval kevesebb kutatás létezik. Ezek általános jellemzője, hogy – a szociálpszichológiai attitűdvizsgálatokhoz

hasonlóan – kísérlet során, előre kiválasztott filmek, TV műsorok megtekintése, illetve újságcikkek elolvasása révén mérték, hogyan hat a befogadók tudományos ismereteire a média, hogyan alakítja át a korábban megszerzett ismeretanyagot, hogyan vezetheti félre, torzíthatja el a befogadók tudománnyal kapcsolatos ismereteit. A média és azon belül a televízió tanulásban, tudományos ismeretterjesztésben játszott szerepét vizsgáló jelentősebb hazai és nemzetközi tudományos kutatásokat az alábbiakban foglaljuk össze.

Az első kutatások között tarthatjuk számon azokat, amelyek általánosságban vizsgálták a média befogadóra tett hatásait. Ezek egyike a már említett úgynevezett napirend megállapító hatás, melynek lényege, hogy a média nagyban meghatározza a befogadók napirendjét, tehát azt, hogy milyen témákról beszélgetnek és gondolkodnak. Ez számunkra azért releváns, mert a hatás a dokumentumfilmek esetén is fennáll: amiről nem készülnek ilyen filmek, abból nem tud tanulni a befogadó a televízióból. Összhangban Gripsrud azon megjegyzésével, hogy a közönség csak abból a témakínálatból tud válogatni, amelyről a média már eldöntötte, hogy felkínálja (Gripsrud 2007). Lippman már az 1920-as években leírta, hogy a médiának nincs döntő befolyása arra, hogy a közönség mit gondoljon, mi legyen a véleménye, de arra igen, hogy miről gondolkodjon (idézi: Gripsrud 2007). Ezt a feltételezést vizsgálta a gyakorlatban egy észak-karolinai városban, Chapel Hill-ben folytatott kutatás, amelyet McCombs és Shaw 1968-ban végzett. Ennek során azt tárták fel, hogy a média mennyiben határozza meg a politikai kampányokban, hogy miről vitatkozzanak a politikusok. A kutatás eredményeképp dolgozták ki a napirend megállapító hatás elméletét. A kommunikátorok kiszűrrik az információkat, ennek következtében egyes témák túlreprezentáltak lesznek, másokról pedig alig szólnak, ez az úgynevezett elhallgatás spirál (McCombs – Shaw 1972). Funkhauser az 1960-as években arra kereste a választ, hogy az emberek által fontosnak tartott problémákat mennyire határozza meg a média. Megnézte, milyen kapcsolat van a közvélemény, a médiatartalom és a valóság között. A Gallup kutatásait elemezve azt tapasztalta, hogy a vietnámi háború és a faji kérdés az első két helyen állt a médiában és a közvéleményben, a diáklázadások és az infláció majdnem azonos, a bűnözés pedig a médiában kisebb figyelmet kapott, mint a közvéleményben (idézi: Zsolt 2002). White négy elnökválasztás történetét elemezte az USA-ban, és arra jutott, hogy a sajtó határozta meg, miből lesz közügy, meghatározva, hogy az emberek miről beszéljenek és gondolkodjanak (White 1973). Brosius és Kepplinger 1986-ban, az NSZK-ban azt tapasztalták, hogy a tévé bizonyos témákban, mint az energiaellátás, a honvédelem, a környezetvédelem és európai politika befolyásolta a közvélemény probléma-tudatosságát, míg a nyugdíjak, a köztartozások, közbiztonság esetében fordított volt a helyzet. Ugyanakkor egy régóta fennálló, hosszú távon tudatos

probléma, amely kitartó növekedést mutat, felkeltheti a média érdeklődését is (Brosius – Kepplinger 1990). Miller és Quarles 1983-ban vizsgálták az ABC-n bemutatott „Másnap” film hatását, amely az USA elleni atomtámadásról és annak hatásairól szólt. Előtte és utána vizsgáldtak, és 7-ről 24 százalékra nőtt azok aránya, akik első helyre helyezték az atomháború miatti nyugtalanságot (Miller – Quarles 1984). A média tehát jelentős szerepet játszik a befogadók tudatának formálásában úgy, hogy megszabja azok napirendjén lévő témákat.

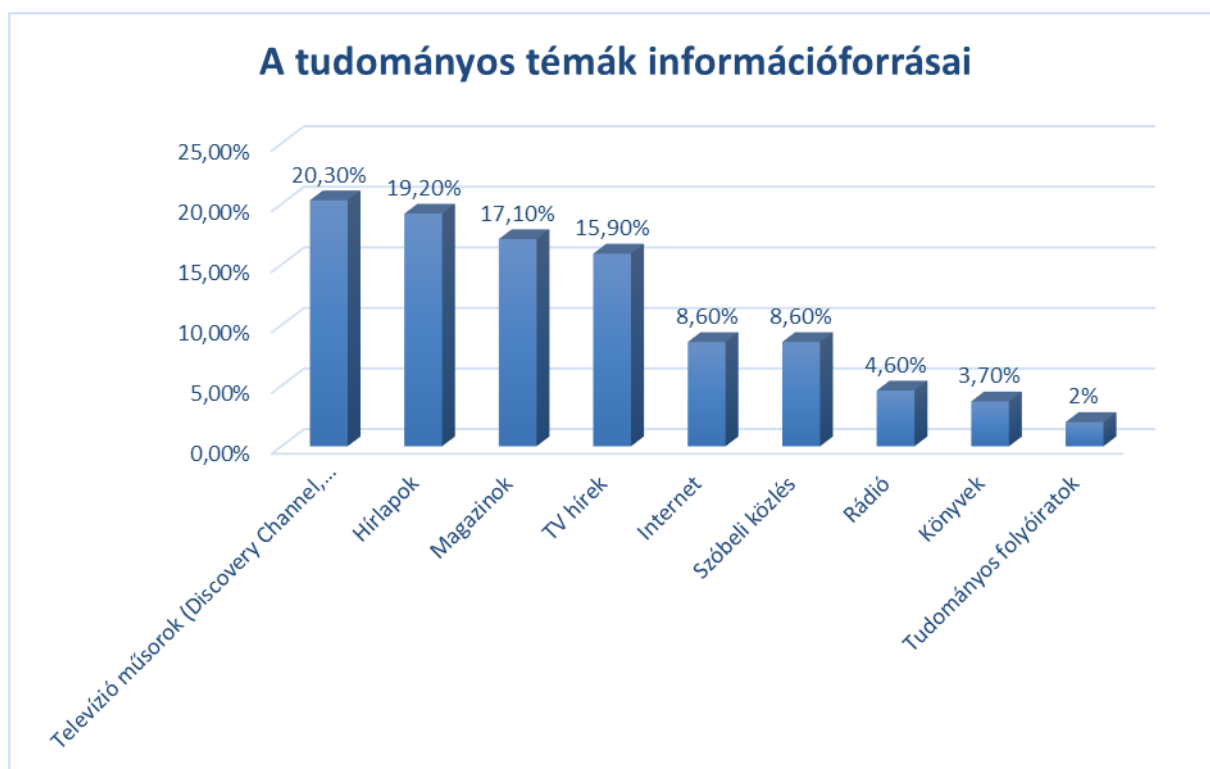
A nemzetközi kutatások másik része arra összpontosít, milyen médiumokból szereznek értesülést a laikus közvélemény tagjai a tudományról, illetve a „hétköznapi kultúra” hogyan befolyásolja körüben a tudományos ismeretek terjedését. Megvizsgálták a dokumentumfilmek és a játékfilmek hatása közti különbségeket, illetve a befogadók kritikai attitűdjét a különböző, tudománnyal összefüggő médiatartalmak relációjában. Az általunk feltárt nemzetközi kutatások többsége egy-egy konkrét tudományterület (például a genetika) kapcsán vizsgáldott. Bates az USA-ban, végzett kutatás eredményeit ismerteti, amelyben arra keresték a választ: mit tud a laikus közvélemény a genetikáról, és a tudásukat hogyan befolyásolták a hírekből, a dokumentumfilmekből, illetve a sci-fiből származó információk. Megállapították, hogy a befogadók által feldolgozott üzenetek sokkal több forrásból érkeztek, mint amire a kutatók számítottak. Információforrásnak bizonyultak a dokumentumfilmek, a játékfilmek, a különféle népszerű tévés műsorok, a sci-fi és a hírműsorok is. A kísérlet szerint a közönség az üzeneteket nem lineárisan dolgozta fel, hanem komplex módon és kritikusan. A kutatás nem találta jelentősnek a hírműsorok szerepét. A hírekhez képest sokkal nagyobb arányban hivatkoztak dokumentumfilmekre, mint forrásra a genetikával kapcsolatos tudásukban. A befogadók kritikai hozzáállását vizsgálva kiemelték, hogy több válaszadó is kétségbe vonta a dokumentumfilmek (konkrétan említve a Discovery Channelt és a National Geographic Channelt) megbízhatóságát, ugyanakkor elismerték azok oktatási értékét. A résztvevők azt jelezték, hogy tanultak ezekből a filmekből a genetika kapcsán, viszont távolságot tartottak a filmből származó információkkal, kritikai értékeléssel fogadva a tartalmakat. A kutatás szerint a média (benne a dokumentumfilmekkel) elsősorban adatok forrásaként jelent meg, amelyeket a befogadók nem kritika nélkül akceptáltak, hanem összehasonlították a már meglévő ismereteikkel, a kortársaktól, családtagoktól, a társadalom más tagjaitól hallott információkkal, és mindezek alapján kreáltak magukban új képzeteket más forrásokból származó, már ismert adatokkal, eldöntve azt, hogy azok igaznak tünnek-e számukra. A fókuszcsoportok tagjai tudatában voltak a megbízható bizonyítékok szükségességének (Bates 2005). A kutatásban a dokumentumfilmek és a játékfilmek egyik

alműfaja, a sci-fi hatása közti különbségeket is vizsgálták. Az eredmények a játékfilmek nagyobb jelentőségét mutatták ki, a dokumentumfilmek helyett a sci-fi szerepe volt a legjelentősebb a megkérdezettek között a genetikáról alkotott tudásra és az azzal kapcsolatos attitűdre. Ugyanakkor az ismeretterjesztő csatornák és a dokumentumfilmek szerepe sem volt elhanyagolható, az egyik résztvevő például elmondta, hogy ő a Discovery Channelen látott, nyomozást bemutató filmből értette meg a DNS jelentőségét és kapott konkrét példát arra, hogyan alkalmazzák a gyakorlatban a genetika által elért eredményeket (Bates 2005).

Egy másik, szintén az USA-ban végzett kutatás középiskolások körében mérte, hogyan hat a média a tudományról szerzett értesülésekre. A Dhingra által ismertetett kutatás eredményei azt mutatták, hogy a tanulók a televízió műsorok közül a legtöbb tudományos információhoz a hírekből, a dokumentumfilmekből, a játékfilmekből és a magazin műsorokból jutottak. A kritikai attitűd kapcsán megállapították, hogy a hírműsorokban megjelenő tudomány esetében a diákok mindössze 31 százaléka kérdőjelezte meg a látottak-hallottak érvényességét. A dokumentumfilmek validitását pedig szinte alig vonták kétségbe, az abban ábrázolt tudományra úgy tekintettek, mint bizonyított és megkérdőjelezhetetlen igazságok összegyűjtőjére. Mindez azt jelzi, hogy a dokumentumfilm műfaja arra predisponálja a diákokat, hogy kérdés nélkül fogadják el a prezentált információkat. Dhingra szerint szoros kapcsolat áll fenn ezen filmek történetmesélő stílusa és a hitelességet kétségbevonó kérdések hiánya között. A játékfilmek esetén a hírekhez hasonlóan szintén magasabb arányban kérdőjelezték meg a tudományosságot, és a tudományt inkább bizonytalanságokkal terheltnek látták. A magazinműsorok dimenziójában arra jutottak, hogy a kutatásban részt vett diákok szintén alig vonták kétségbe azok tudományos hitelességét (Dhingra 2003).

Murcia egy ausztrál kísérletet mutat be, amely azt vizsgálta elsőéves nyugat-austráliai egyetemisták körében, hogyan hatnak a tömegkommunikációs hírek a tudományos műveltségre. Az eredmények szerint a diákok leggyakrabban a televíziós ismeretterjesztő csatornákból értesültek a tudományos témákról.

3. ábra: A leggyakoribb információforrások tudományos témákat illetően



(Forrás: Murcia 2009)

A legtöbben (20,3 százalék) a televízió műsorokból, azon belül is a tematikus ismeretterjesztő csatornákból tájékozódtak a tudományos témákat illetően. Ezt követték a napilapok és a magazinok. A televíziós hírműsorok a negyedik helyen állnak, ugyanakkor érdekes, hogy az internetről a válaszadóknak mindössze 8,6 százaléka szerzett értesülést a tudomány híreiről. Ami leginkább szembetűnő, hogy a megkérdezett ausztrál egyetemisták mindössze 2 százaléka jelölte meg a tudományos folyóiratot és csak 3,7 százaléka a könyvet, mint tudományról szóló információforrást (Murcia 2009). A televízió tehát vezető szerepet töltött be (3. ábra).

A kutatásban a diákok tudományos hírekkel szembeni elköteleződését is vizsgálták, majd három főkategóriába sorolták őket: kritikus, nem kritikus és egyéb (félreértelmezték stb.). Ezen belül pedig 7 alkategóriát állítottak fel: értékelő, kihívó, beleegyező, visszhangzó, megerősítő és domináló.

3. táblázat: A különböző szintű kritikai hozzáállás arányai

| Kritikus | | Nem kritikus | |
|---|-------|--|-------|
| Kategória | Arány | Kategória | Arány |
| Értékelő: megindokolja, miért hihető a szöveg | 14 % | Beleegyező: teljesen egyetért a cikkel, többé-kevésbé idézi annak állításait | 16 % |
| Kihívó: elutasítja a cikket, | 30 % | Visszhangzó: abszolút egyetért, | 19 % |

| megindokolva, miért nem igaz | | a cikk az eddigi saját meggyőződését igazolta vissza | |
|-------------------------------------|--|---|-------|
| | | Megerősítő: egyetért, és más szavakkal megismétli a cikk állításait | 2,5 % |
| | | Domináló: saját előzetes meggyőzéseit a szöveg fölé helyezi, a cikkel nem is törődik | 8,5 % |
| | | Egyéb: félreértelmezte a cikket, vagy irreleváns választ adott | 10 % |

(Forrás: Murcia 2009).

Amint a táblázatból látható, a legnagyobb csoportot a „kihívó” kategóriába tartozók jelentették (30 százalékkal), ugyanakkor az összes válaszadó közül többségben voltak azok, akik nem kritikus módon szemlélték a bemutatott hírt (56 százalék), a kritikus hozzáállók aránya összességében kisebbnek bizonyult (44 százalék) (3. táblázat).

Barnett és társai egy általános iskolában végzett kísérletet ismertetnek, amelyben azt vizsgálták, hogyan hat az iskolában, nyolchetes képzés során megszerzett tudásra egy játékfilm megtekintése. Az eredmények azt mutatták, hogy a felkészítő képzés végén levetített egyetlen játékfilm (The Core) képes volt jelentősen befolyásolni a diákok előzetesen megszerzett tudományos ismereteit. Szignifikáns differencia volt kimutatható azon tanulók válaszai között, akik látták, és akik nem látták a filmet. Arra a kérdésre, hogy a Föld magja szilárd-e, vagy folyékony, a filmet nem nézett tanulók 94 százalékban adtak helyes választ. Míg a filmet megtekintett diákok körében csak 64 százalék volt ez az arány. Ebben az esetben a játékfilm negatív irányban befolyásolta az előzetesen megszerzett ismereteket. Ugyanakkor a Föld mágneses teréről kapcsolatos kérdésre a film nézői közül adtak nagyobb arányban helyes választ (94 százalék - 81 százalék). Ugyancsak különbség volt kimutatható a magyarázatokban is. A filmet megnézett tanulók a válaszaik magyarázatában nagy arányban használták a filmben látott példákat és elméleteket, amelyek felé magas bizalmi index volt tapasztalható. A kutatók az eredmények alapján a játékfilm három fő hatását tudták kimutatni a diákok felfogására:

1. A megbízhatóságra ráépült félreértés: a megbízhatónak és hitelesnek tűnő képek elhitettek nem hiteles információkat is, tudományos magyarázaton keresztül mutattak be nem tudományos és megkérdőjelezhető dolgokat.
2. A főszereplő tudományos hitelessége: a képernyőn hitelesnek tűnő professzor magyarázatai is hitelesnek tűnnek. A filmben jelentős időráfordítás volt a főhős tudományos hitelességének megalapozásában: mutatták őt a laborban, kísérletezés közben, egyetemen oktatni.

3. A filmben látott képek sokkal emlékezetesebbek voltak, mint a gyakorlatban, az órán bemutatott kísérletek (amely során pl. főtt tojás feltörésével szemléltették a Föld belsejét).

A kutatás összességében azt állapította meg, hogy hiába volt a nyolchetes képzés a témában, egy 2 órás film képes volt jelentős mértékben eltéríteni a diákok képzezeit és elképzeléseit. A kísérletet végzők szerint a pedagógusoknak nagyon oda kell figyelniük, milyen aktuális sci-fi filmek mennek a mozikban/tévében, mert azok jelentősen hatnak a diákok tudománnyal kapcsolatos tudására, elképzeléseire (Barnett et al. 2006).

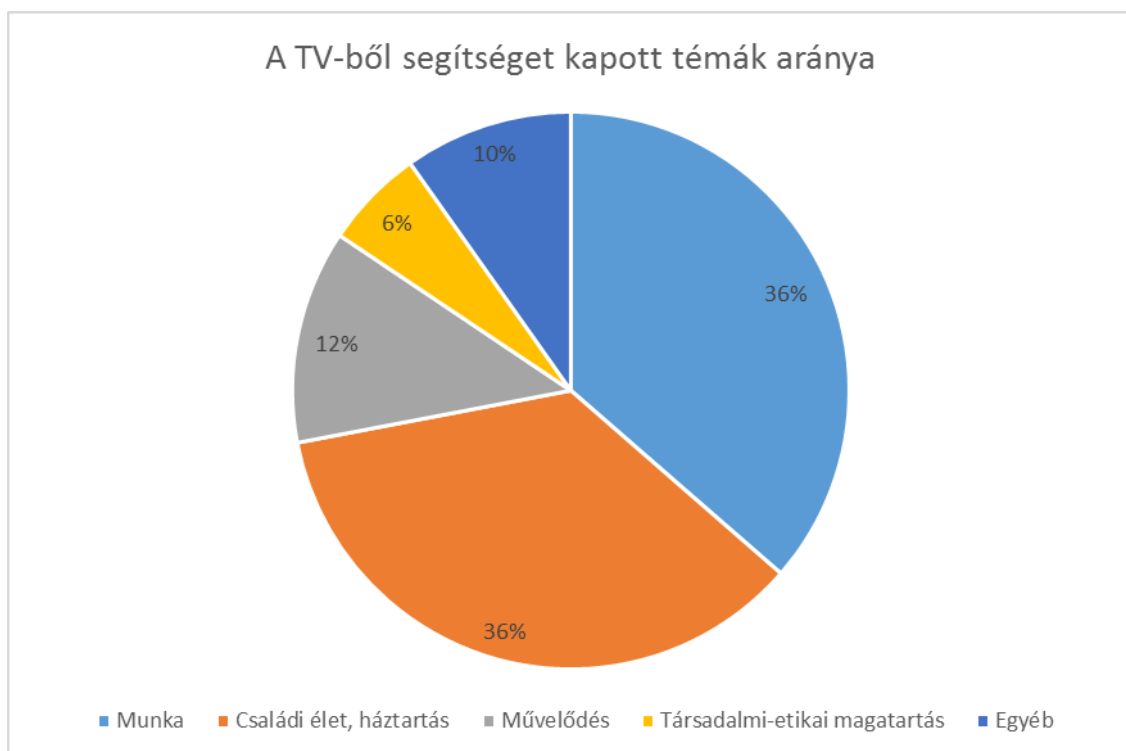
Heather és Kristen egy olyan amerikai kísérletet ismertet, amelyben egy azonos témáról (az 1994-es ruandai népirtás) szóló dokumentumfilm és egy játékfilm hatását hasonlították össze. A kísérlet nem mutatott ki egyértelmű előnyt, vagy hátrányt egyik, vagy másik műfaj között, inkább azok különböző hatásait detektálta. A tényszerű tudósításon alapuló dokumentumfilm erősebb érzelmeket volt képes kiváltani, mint a játékfilm. A dokumentumfilmet nézők csoportjában szignifikánsan magasabb volt a tanulás mértéke, mint a játékfilmet nézők között. Ebben szerepet játszhattak a dokumentumfilmekkel szembeni elvárások is. Az eredmények alapján a dokumentumfilmek befolyásoló szerepe erős volt a társadalmi/politikai problémák iránti figyelem felkeltésében, a témához való elkötelezettségben és a tanulásban. A kutatás azt is kimutatta, hogy a játékfilmek által keltett negatív érzelmek a probléma iránti magasabb szintű érdeklődést eredményeztek, mint a dokumentumfilmekben szereplő valódi felvételek és tényszerű beszámolók. A játékfilm több érzelmet váltott ki, a probléma iránti érdeklődésben pedig szignifikánsnak bizonyult az érzelmek hatása (Heather – Kristen 2009). Diákok körében végzett kutatást ismertet Phillips és Norris is, akik kanadai egyetemisták között vizsgálták a diákok tudományos hírekkel szembeni kritikai hozzáállását egy tudományról szóló cikk kapcsán. Abból indultak ki, hogy a tudományos hírekkel szembeni kritikus hozzáállás feltételezi a tudományos eljárások megkérdőjelezését, a bizonyítékok bemutatását, a társadalom és a kutatás közti kapcsolat ismeretét. Megállapították, hogy a diákok körében hiányzott a kritikai személet a tudományos hírek kapcsán. Leginkább az játszott szerepet, amit a cikkben olvastak, nem pedig az, hogy a cikk hihető-e, miért lenne hihető, vagy nem hihető (Phillips – Norris 1999).

A Kaiser Family Foundation a sürgősségi fogamzásgátlás témakörében vizsgálta az NBC egy orvosi témájú televíziós sorozatának (E.R.) hatását. Szerintük a magas nézettségnek köszönhetően (az adott epizódot 34 millióan nézték) sok néző tanulhatott valamit erről a témáról a sorozatból, azonban az információk ismétlések hiánya miatt ez az egyszeri rövid üzenet nem bizonyult tartósnak (Kaiser Family Foundation 1997).

Más kutatások a filmek és az írott szöveg hatását vetették össze. Myers egy tudományos könyv és egy televíziós tudományos ismeretterjesztő sorozat befogadói interpretációját hasonlította össze. Arra jutott, hogy a televízió a felhasznált képek és technikai megoldások révén arra tendál, hogy több részletet képes bemutatni, ezáltal nagyobb realitásérzékelt a befogadóban, mint a statikus nyomtatott szöveg és a képek (Myers 1990).

A magyarországi televíziózás elindulása utáni évtizedekben több tudományos kutatás is vizsgálta a tévé szabadidős ismeretszerzésben és művelődésben játszott hatásait. Ezek közül az első átfogó jellegű tudományos kutatást, amely kitért a televízió ismeretterjesztésben, kultúraközvetítésben játszott szerepére is, – a fentebb említett – 1965-ben, csehszlovákiai és magyar községekben végzett kérdőíves adatfelvétel volt. Ennek során arra is rákérdeztek, kaptak-e gyakorlati segítséget a televízióból. A válaszadók 37,7 százaléka válaszolt igennel, a legtöbben munkával és háztartással kapcsolatos témákban.

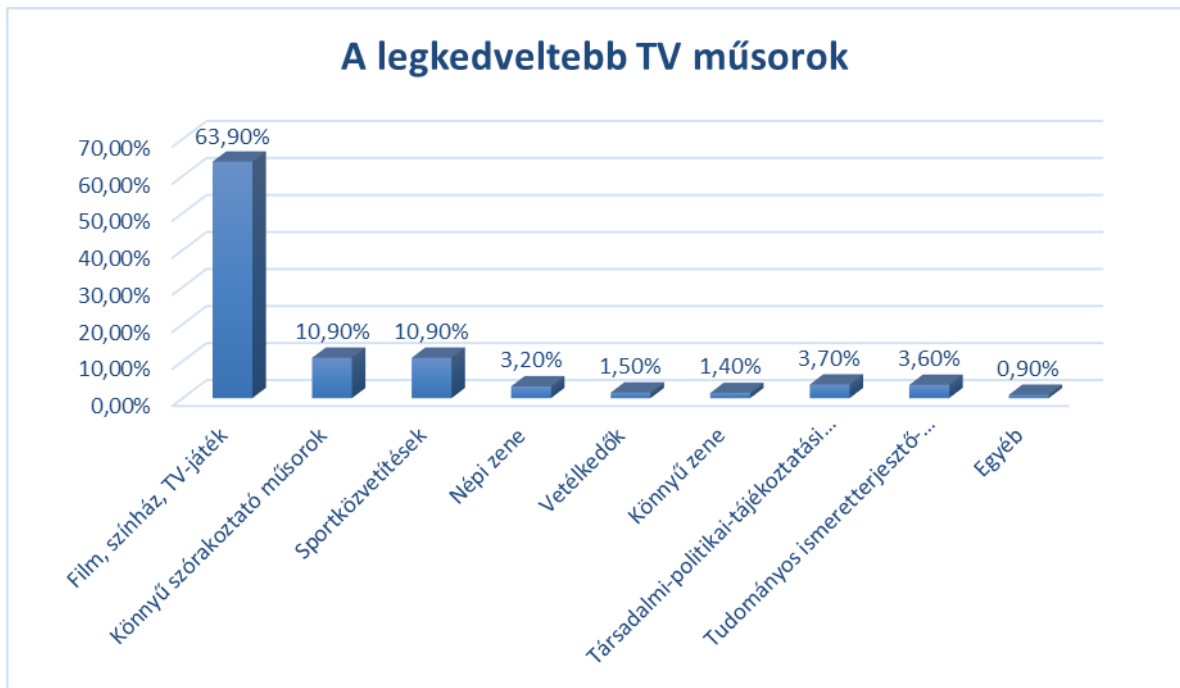
4. ábra: Mihez kaptak segítséget a televízióból



(Forrás: Harangi – Vitár 1967)

A válaszadók leginkább a munkavégzéshez kapcsolódó témákban kaptak segítséget a televízióból (36,4 százalék). Ezt követte a családi élet és a háztartás (35,6 százalék), majd a művelődés (12,4 százalék), valamint a „társadalmi és etikai magatartás”-nak nevezett témák (Harangi – Vitár 1967). Rákérdeztek a különböző televízió műsorok iránti érdeklődésre is. A megkérdezettek inkább a fiktív és szórakoztató tartalmakat részesítették előnyben, a tudományos és ismeretterjesztő műsorok nézettsége csekélynek bizonyult.

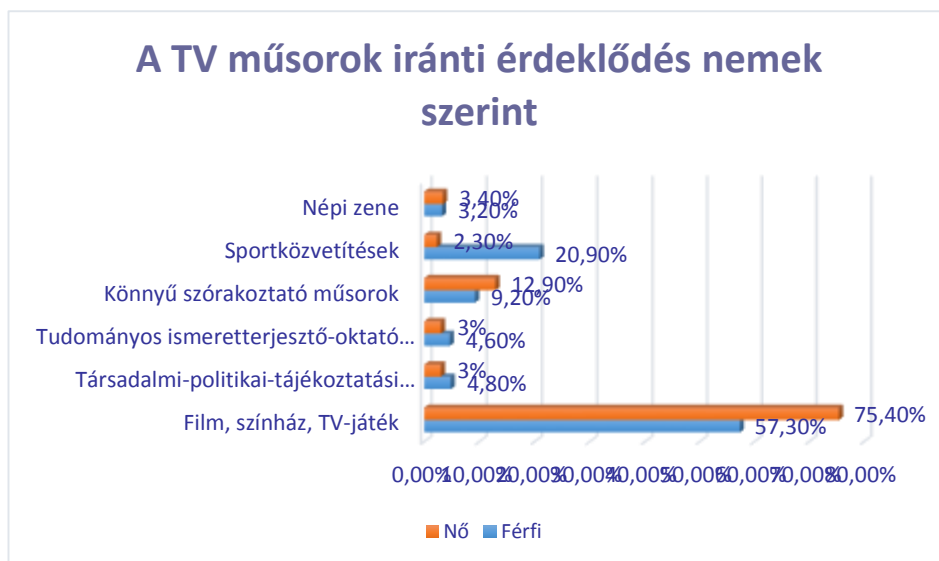
5. ábra: A legkedveltebb TV műsorok



(Forrás: Harangi – Vitár 1967)

A kutatás szerint a vizsgált falusi lakosság körében a filmek, a színházi közvetítések valamint a TV-játékok voltak a legnépszerűbbek, a megkérdezettek 63,9 százaléka leginkább ezeket kedvelte. A tudományos ismeretterjesztő és oktató műsorok 3,6 százalék körében bizonyultak a legnépszerűbbnek (5. ábra). A felmérés során a TV-műsorok iránti érdeklődést nemek szerinti megoszlását is vizsgálták, melynek eredményeit az alábbi ábrán összegeztük:

6. ábra: A TV műsorok iránti érdeklődés nemek szerinti megoszlása



(Forrás: Harangi – Vitár 1967)

A férfiak körében népszerűbbek voltak a tudományos és ismeretterjesztő műsorok, a társadalmi-politikai és tájékoztatói műsorok, illetve a sportközvetítések. A nők között ugyanakkor a filmek, a színházi közvetítések, a TV játékok, valamint a könnyű szórakoztató műsorok bizonyultak kedveltebbnek (Harangi – Vitár 1967).

A Tömegkommunikációs Kutatóközpont több kutatást is végzett a média, azon belül a televízió tanulásban, ismeretterjesztésben játszott hatásairól elsősorban az 1960-as és az 1970-es években. Ezek különböző területeken (pl. gazdasági ismeretek, történelem) mérték a lakosság tudását, azt vizsgálva, hogyan formálták azt a televíziós és rádiós ismeretterjesztő műsorok, illetve azt is elemezték, milyen különbségek voltak kimutathatók a médiából tanulók és nem tanulók között (lásd: Angelusz 1976; Angelusz – Békés 1972; Angelusz et al. 1975; Békés-Jakab 1969; Nagy et al. 1976). Angelusz Róbert empirikus ismeretvizsgálatainak eredményei szerint lazábban és esetlegesebben rögzülnek azok az információk, amelyek a tömegkommunikációs eszközökből származnak, szemben az iskolából, családtagoktól, vagy más forrásokból érkezőkkel (Angelusz 1976; Angelusz-Békés 1972; Angelusz et al. 1975; Békés-Jakab 1969; Nagy et al. 1976). A kutatások azt is megállapították, hogy azok, akik iskolázottabbak és gyakran szereznek információt tömegkommunikációs eszközökből, sok jó választ adtak a vizsgáztató jellegű ismeretkérdésekre. Ugyanakkor a kevésbé iskolázott réteg, amely ritkán veszi igénybe a tömegkommunikációból érkező információkat, rossz válaszok helyett gyakrabban a „nem tudom” válaszokat adta. Leginkább azok adtak rossz válaszokat, akik sokat tévéztek, rádióztak, ugyanakkor kevésbé voltak iskolázottak (Nagy et al. 1976). Szecső Tamás szerint ezen csoport tagjai magabiztosak, mivel sokat tévéznek és rádióznak, azt gondolják, hogy ismerik a helyes választ. Az információmorzsák nagy részével valóban rendelkeznek, de ezek rendezetlen állapotban vannak a memóriájukban, a rendszeres tanulás híján nem alakultak ki olyan rendezőelvek, amelyek segítségével a tömegkommunikációból érkező rendezetlen információtömeget kiválogatják és rendszerezik magukban (Szecső 1980). Az iskolarádió és az iskolatelevízió hatását vizsgáló kutatások eredményei szerint a televízióban sugárzott történelmi ismeretterjesztő műsorokat a felnőtt nézők csaknem 50 százaléka látta, míg a tudományosabb, tárgyyszerűbb formában készült sorozatokat csaknem negyedük figyelte. Nagy arányban szerepeltek a nézők között szakmunkások és mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak, és alapfokú végzettségűek. A történelmi sorozatok esetében azt mutatták az eredmények, hogy az értelmiségnek címzett műsorokat legkevésbé ők nézték, míg a nem szellemi dolgozóknak szánt műsorokat pont az értelmiség figyelte (Hanák 1975). Hanák szerint ez abból fakadhat, hogy az ismeretterjesztő műsorok nézői a

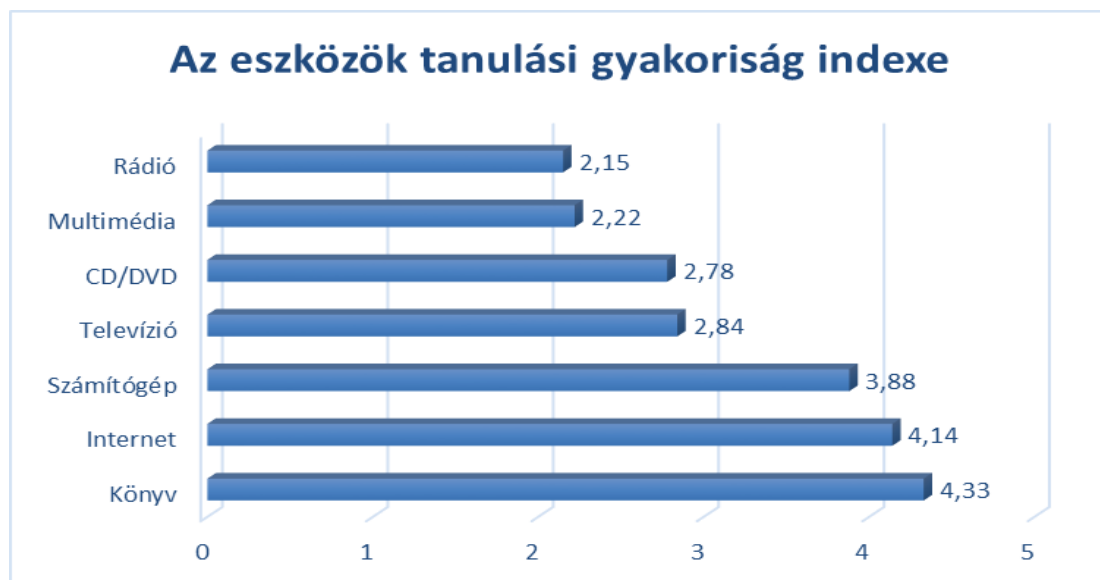
programtól szórakozást is várnak, valamint érdekes, lebilincselő élményeket (Hanák 1980). A Tömegkommunikációs Kutatóközpont 1973-1974-ben végzett kutatása szerint bár a televíziót többé-kevésbé mindenki szórakozásnak tekintette, különösen magas az arány a kevésbé iskolázottak, a legalacsonyabb beosztásúak, a falun élők, az idősek és a nők körében. Szinte minden megkérdezett csoportban a tájékoztatást tartották a legkiemelkedőbbnek a televízió relációjában, kivétel a legidősebbek és a kevésbé iskolázottak jelentettek, ők a szórakoztatást tartották elsődlegesnek. A televízió gondolatokat serkentő szerepe kapcsán azt találták, minél magasabb volt az egyén iskolázottsága, annál inkább csökkent számára a tévéhez köthető gondolatok jelentősége. A társas kapcsolatokra gyakorolt hatás nem volt egyértelműen kimutatható, az viszont igen, hogy a televízióban látottak-hallottak beszédtemát jelentenek a barátok és munkatársak között. Az egyetemisták körében kisebb, míg az alacsonyabb végzettségűek között magasabb azok aránya, akik egyetértettek azzal, hogy tévé nélkül nem tudnának miről beszélgetni. A televízió művelődésre és olvasásra való hatását viszonylag csekélynek, vagy közepesnek értékelték a válaszadók, akik többsége szerint jobban érdeklődnének az emberek a művészetek iránt, ha megszűnne a tévé, míg nagyjából fele-fele arányban mondták azt, hogy az emberek többet olvasnának és művelődnének tévé nélkül. Az idősebbek és a magasabb végzettségűek szerint inkább pozitív a televízió hatása a művészetekre és a művelődésre (Hunyady – Pörzse 1980). A televízió művelődésre és olvasásra való hatását demonstrálva Nagy tett említést arról, hogy a Váci Mihályt, vagy Szabó Magdát bemutató televíziós műsorok után megnőtt az iskolakönyvtárak és közkönyvtárak forgalma. Az Iskolatelevízió által készített felmérés szerint a „Látogatás a gyermekkönyvtárban” című műsor után a nagy gyereklétszámmal rendelkező budapesti kerületekben 3-4-szeresére nőtt a kölcsönzési forgalom (Nagy 1981). Szintén Nagy vizsgálatai szerint a megkérdezettek 30 százaléka számára a tévé az ismeretbővítés legkorszerűbb eszközeként jelent meg (Nagy 1993). Sándor az iskolatelevízió mozgósító erejére példaként hozta fel azt az esetet, amikor a tisztálkodásról szóló műsor bemutatása után egy Békés megyei falu boltjának fogkefékészlete kimerült (Sándor 1966).

A televízió felfutásának és tömegesedésének idején végzett, az ismeretterjesztésben játszott szerepet vizsgáló kutatások az 1980-as évektől kezdve lehanyatlottak, a Tömegkommunikációs Kutatóközpont is megszűnt. A legutóbbi, áttételesen a televízió ismeretterjesztő szerepét is vizsgáló, hazai országos tudományos kutatást 2006 és 2009 között végezték 1244 felnőtt lekérdezésével a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Főiskola és a Pécsi Tudományegyetem közreműködésével. A Forray és Juhász vezetésével zajlott kutatás „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés” címet viselte. Ennek során

kérdőívek és interjúk segítségével elemezték a felnőttek autonóm módon történő tanulását. A vizsgálatban a televízió ismeretterjesztésben betöltött szerepét is feltárták (Forray – Juhász 2009). A megkérdezettek 17 százaléka leginkább a TV segítségével végzett autonóm tanulást, míg 54 százalékuk különböző gyakorisággal, de szerzett ismereteket tévéműsorokból. A fennmaradó 29 százalék teljesen elutasította a televíziót, mint tanulási eszközt. A férfiak nagyobb arányban tekintettek elsődleges ismeretszerző forrásként a tévére, mint a nők. Összességében mégis a nők körében bizonyult népszerűbb tanulási-ismeretszerzési forrásnak a televízió, 59 százalékuk többé-kevésbé önálló tanulási eszköznek jelölte meg a tévét, a férfiak esetében viszont csak 47 százalék volt ez az arány. Az elektronikus médiumokat tekintve nem a televízió, hanem az internet bizonyult a leggyakrabban használt eszköznek. A válaszadók 58 százaléka tanult autonóm módon elsődlegesen a világháló segítségével, nagyobb arányban a nők. Az elektronikus médiumok között az autonóm tanulásra legkevésbé felhasznált eszköznek a rádió bizonyult. A megkérdezettek több mint 47 százaléka elvetette, mint tanulási instrumentumot, csak alig 8 százalék körében bizonyult a legkedveltebb önálló tanulásra használt médiumnak. (Kenyeres 2009).

A kutatás során ötfokozatú skálán összegezték az autonóm tanulási célokra a felnőttek által leggyakrabban használt eszközöket, és a gyakoriság alapján indexet képeztek. Az eredmények alapján a könyvből tanultak leginkább a vizsgálatba bevont felnőttek.

7. ábra: Az önálló tanulás eszközei gyakoriság szerint (N=1244)

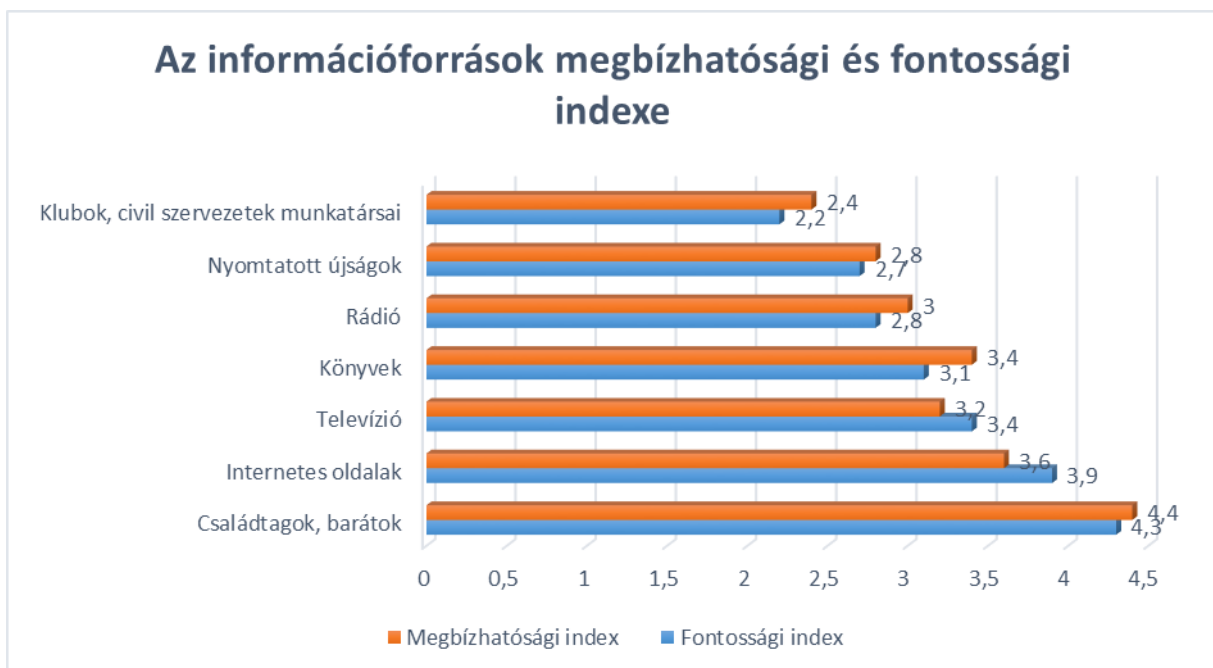


(Forrás: Forray – Juhász 2009)

A megkérdezett hazai felnőttek körében a könyv bizonyult a leggyakrabban használt autonóm tanulási eszköznek. Ezt követte az internet és a számítógép, majd a televízió, amely a negyedik helyen, a középmezőnyben helyezkedett el (Forray – Juhász 2009).

Szintén országos eredményeket mutat a lakosság egy részének szabadidő felhasználásról a legutóbbi, részletesen publikált, 2012-es Magyar Ifjúságkutatás, amelyet 8000, 15 és 29 év közötti fiatal megkérdezésével végeztek reprezentatív mintán. A kutatás eredményei érintőlegesen, de tartalmaznak információt a televízió ismeretterjesztésben betöltött szerepéről is. Megvizsgálták, milyen szerepet töltenek be a különböző információforrások a fiatalok körében. Igaz, nem kifejezetten a tudományos témákra, vagy a tanulásra koncentrálva, hanem általánosságban tárták fel az információforrások fontosságát, valamint ahhoz bizalmi indexet is rendeltek. A hazai megkérdezett fiatalok leginkább a családtagoktól, barátoktól, illetve az internetes oldalakról szereztek információkat. Ezt követte a televízió, majd a könyvek.

8. ábra: Az egyes információforrások megbízhatósági és fontossági indexe (N=8000)



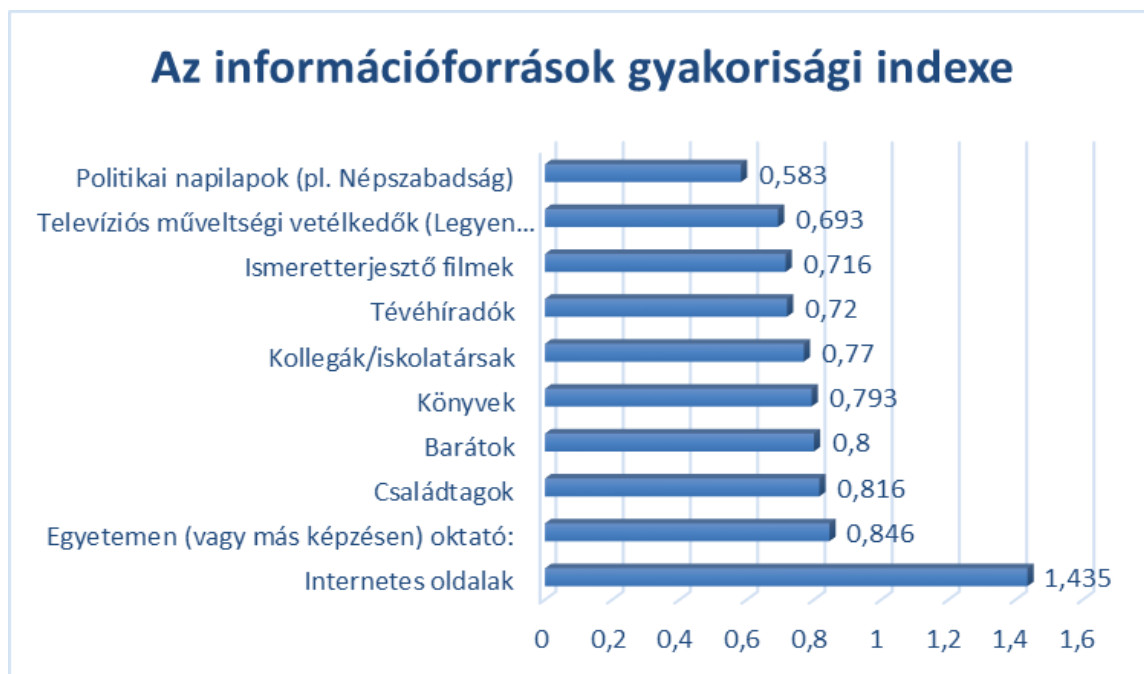
(Forrás: Kitta 2013)

A különböző információforrások megbízhatósága is nagyjából ugyanezt a sorrendet követte, tehát a hazai fiatalok a személyes kapcsolatokra nem csupán legfontosabb információforrásként tekintettek, hanem ezeket tartották a legmegbízhatóbbnak is. Tömegkommunikációs eszközöket tekintve az internetes oldalakat tartották a legmegbízhatóbbnak, majd a könyvek és a televízió következett. Figyelemre méltó, hogy a klubok és civil szervezetek munkatársai mind a forrás gyakorisága, mind a megbízhatóság tekintetében az utolsó helyen végeztek. Ez azt jelezheti, hogy a fiatalok kevésbé vannak kapcsolatban ilyen szervezetekkel (Kitta 2013).

Ezen disszertáció próbakutatása során szintén felmértük a televízió ismeretterjesztésben játszott szerepét. A kérdőívet a 2012/2013-as tanév során a Debreceni Egyetem 100 hallgatója töltötte ki, akiknek háromfokozatú skálán kellett osztályozniuk, mennyire számítanak

gyakorinak az egyes információforrások. A kapott értékekből indexet számítottunk. Az eredmények alapján a megkérdezett debreceni egyetemisták körében az internetes oldalak számítottak a leggyakoribb információforrásnak.

9. ábra: A leggyakoribb információforrások (N=100)



(Forrás: saját készítés)

Az internetet követték a személyes közlésből (oktatóktól, családtagoktól, barátoktól, csoporttársaktól) származó információk, illetve velük egy gyakorisági sorban a könyvek. A könyvek után a televíziós műsorok (híradók, ismeretterjesztő filmek, műveltségi vetélkedők következtek, végül a politikai napilapok (9. ábra).

A próbakutatásunk során ugyancsak felmértük, melyek azok a témakörök, amelyeket televízióból tanulnak a debreceni egyetemisták. A megkérdezettek elsősorban természettudományos ismeretekről értesülnek a televízióból.

4. táblázat: Televízióból történő ismeretszerzés gyakorisága témák szerint

| Témacsoportok | „Csak innen” és a „sűrűn” válaszok együttes aránya (N=100) |
|---|--|
| Természettudomány (a Föld élővilága, állatok élete, természet működése stb.) | 51 % |
| Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek | 45 % |
| Öltözködés, divat, kozmetika, smink, testápolás | 45 % |
| Történelmi témák | 42 % |
| Bűnügyek és/vagy balesetek felderítése | 42 % |
| Háztartással kapcsolatos tudnivalók, praktikák | 40 % |

| | |
|---|------|
| (főzés, takarítás, mosás, lakásfelújítás) | |
| Egészségmegőrzésről, betegségek gyógyításáról szerzett ismeretek | 39 % |
| Meteorológiai ismeretek (időjárási és légköri jelenségek működése) | 38 % |
| Biológiai ismeretek (emberi és állati test felépítése, működése, növények biológiai folyamatai stb.) | 35% |
| Környezet védelme (pl. energiatakarékossági módszerek, megújuló energiaforrások, hulladék kezelése stb.) | 31 % |
| Földrajzi ismeretek (kontinensek, országok elhelyezkedése, jellemző helyi adottságok, talajviszonyok, ásványok stb.) | 31 % |

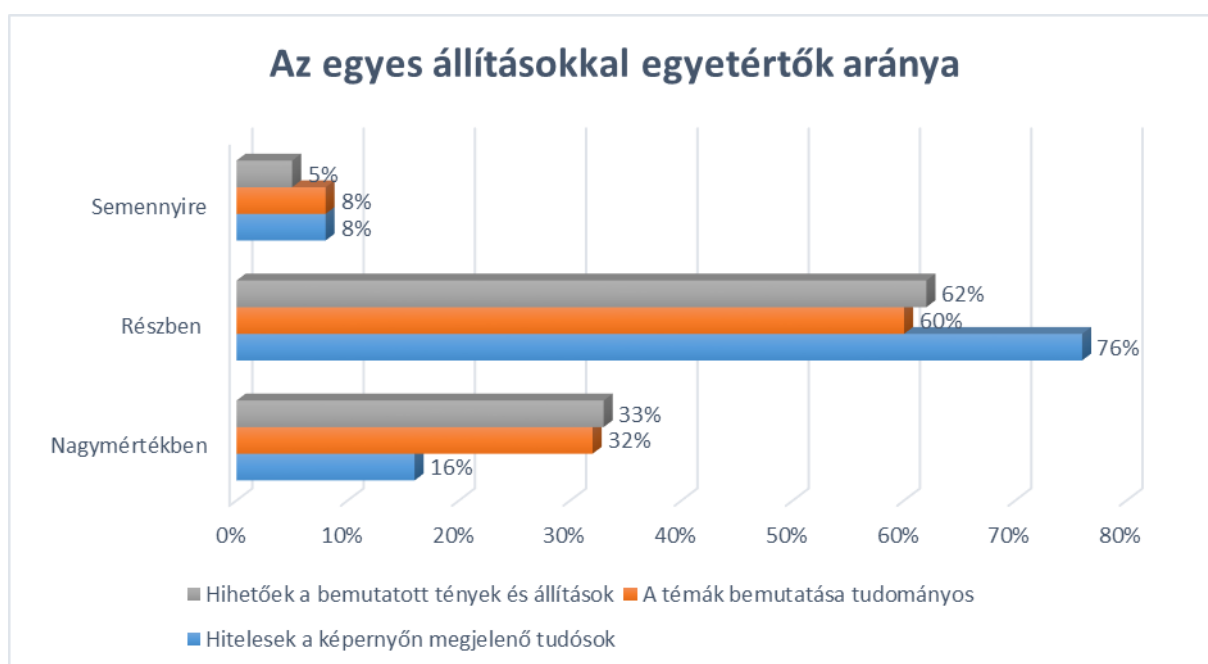
(Forrás: saját készítés)

A megkérdezettek több, mint fele (51 százaléka) természettudományos ismereteket szerzett a tévéből. Ezt követték (45 százalékkal) a hobbihoz kapcsolódó információk, illetve az öltözködéssel és divattal kapcsolatos ismeretek. A történelmi témák és a bűnügyi ismeretek egyaránt 42 százalékkal szintén a népszerű, televízióból tanult ismeretek között szerepeltek. Majd a háztartással kapcsolatos tudnivalók (40 százalék), illetve az egészségmegőrzésről szerzett ismeretek (39 százalék) következtek. Az öltözködés és divat, illetve a háztartással kapcsolatos tudnivalók viszonylag sűrű előfordulása abból fakadhat, hogy a kutatás résztvevőinek túlnyomó többsége nő volt, ugyanakkor érdekesség, hogy a bűnügyi témák is elég magas arányban szerepeltek a válaszok között. Figyelemre méltó, hogy a meteorológiával és a környezet védelmével kapcsolatos ismeretek esetében szintén jelentős információforrásnak számított a televízió a megkérdezett debreceni egyetemisták körében (4. táblázat).

A próbakutatás során megvizsgáltuk a hallgatók kritikai hozzáállását is a televízióban bemutatott dokumentumfilmek relációjában. Rákérdeztünk arra, mennyire tartják hitelesnek a képernyőn megjelenő tudósokat, mennyire tartják tudományosnak a témák bemutatását, illetve mennyire hihetően számukra a dokumentumfilmekben prezentált tények és állítások.

A válaszoló egyetemisták többsége részben vagy nagymértékben, de hitelesnek tartotta a képernyőn szereplő tudósokat, ahogyan a témák bemutatását is tudományosnak ítélte meg. A túlnyomó többség számára hihetőek voltak a dokumentumfilmekben látott tények és az ott elhangzó állítások, így a kritikai hozzáállás kevésbé volt rájuk jellemző.

10. ábra: Mennyire ért egyet a következő állításokkal?(N=100)



A megkérdezett debreceni egyetemisták legnagyobb része (76 százalék) csak részben tartotta hitelesnek a képernyőn megjelenő tudósokat. 16 százalék szerint nagymértékben hitelesek, 8 százalék szerint viszont egyáltalán nem. A dokumentumfilmekben bemutatott témákat 32 százalékuk tartotta nagymértékben tudományosnak, 60 százalékuk részben, míg 8 százalékuk egyáltalán nem. A résztvevők 33 százaléka szerint nagymértékben hihetőek a dokumentumfilmekben bemutatott tények és állítások, 62 százalék vélte úgy, hogy részben azok. Mindössze a válaszadók 5 százaléka jelölte meg a „semennyire” választ. Ez azt jelzi, hogy a résztvevők túlnyomó többsége, összesen 95 százaléka többé-kevésbé, de megbízott a dokumentumfilmekben, ebből 33 százalék fenntartások nélkül (10. ábra).

Annak feltárására, milyen témakörökről lehet tanulni a televíziós csatornákból – összhangban a média napirend megállapító hatásával – magunk végeztünk tartalomelemzésen alapuló kutatást 2016 tavaszán. A vizsgálódásunk során egyrészt a földi sugárzásban Magyarországon szabadon fogható, ismeretterjesztő tartalmat is közvetítő televíziók kínálatát elemeztük, összehasonlítva a Nielsen felmérése szerint (Nielsen 2015) Magyarországon legnézettebb három előfizetéses ismeretterjesztő csatorna kínálatával. A kutatás időkeretét 2016 áprilisa adta, amikor a televíziók szombati és vasárnapi műsorkínálatát elemeztük, összefüggésben azzal, hogy a KSH szerint a lakosság számára a két hétfői napon áll rendelkezésre a legtöbb szabadidő (KSH 2013).

Leggyakrabban a történelmi témájú dokumentumfilmek és más ismeretterjesztő műsorok jelentek meg az elemzett időszak televíziós kínálatában a vizsgált csatornákon. A

természettudományos témák szinte csak az előfizetéses ismeretterjesztő csatornák kínálatában jelentek meg.

5. táblázat: A leggyakoribb ismeretterjesztő témakörök a szabadon fogható és a legnézettebb előfizetéses televíziós csatornákon 2016 áprilisában a hétvégi napokon

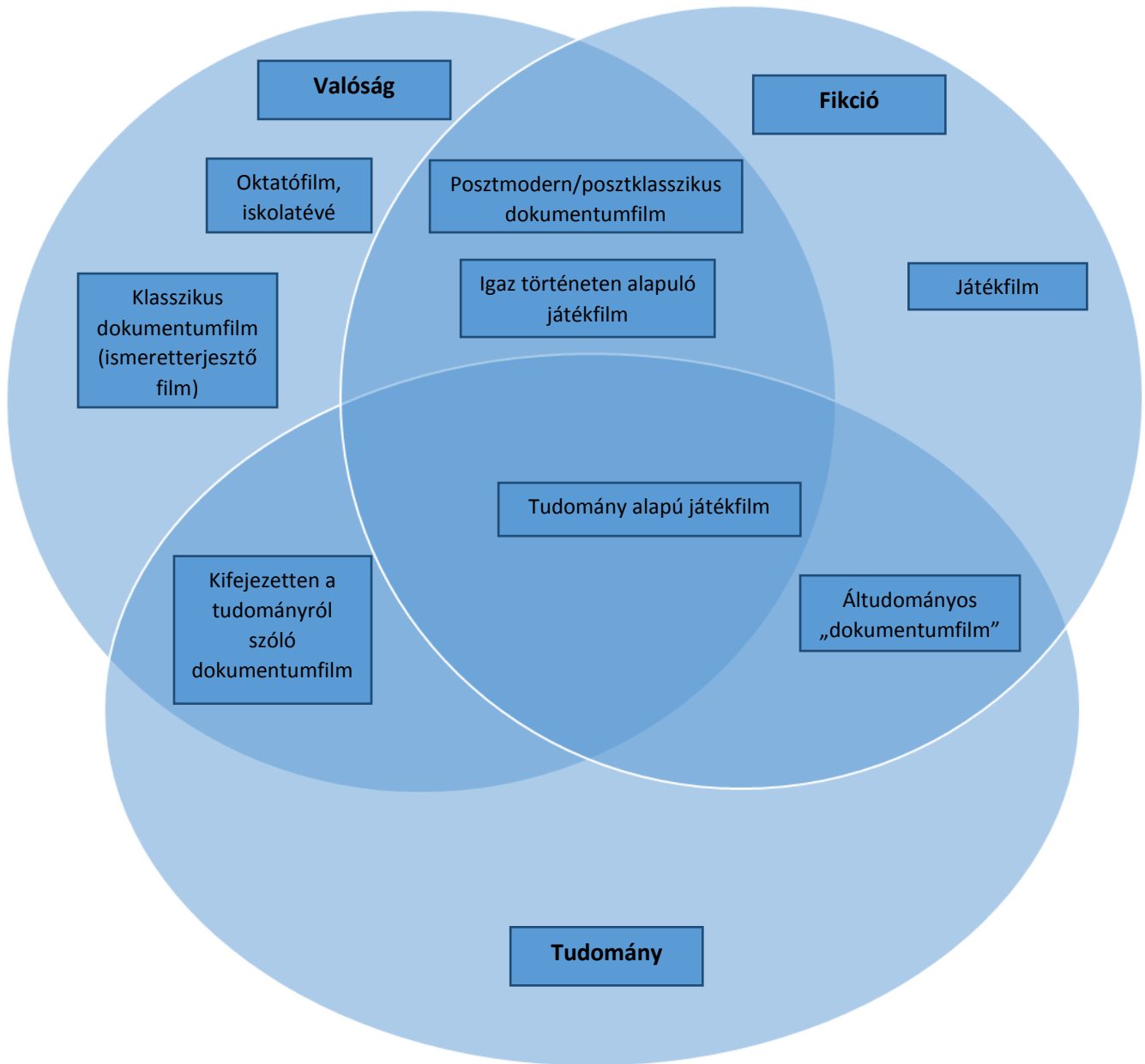
| Témakörök – szabadon fogható csatornákon | Témakörök – legnézettebb előfizetéses csatornákon |
|--|--|
| Történelem | Reality, túlélés, természet |
| Irodalom, képzőművészet, filmművészet, kortárs művészet, kultúra | Autó-motor |
| Színház, komolyzene, jazz, zenetanítás | Természet, növények, biológia, időjárás |
| Gasztronómia | Történelem, vallás |
| Általános műveltség (pl. műveltségi vetélkedő) | Repülés, technika, mérnökök, extrém gépezetek, hogyan készül |
| Baba-mama, családi élet | C.I.A., titokzatosság, misztika, sci-fi |
| Könnyűzenei koncertek, zenésportrék | Bűntények, börtönök, nyomozás |
| Földrajz, néprajz | Fizika, űrkutatás, csillagászat, kémia |
| Vallás, egyházak | Árverések, alkuk, raktárvadászok, kincsvadászok |

(Forrás: Kenyeres 2017)

A történelem mellett a vallási témájú műsorok is a leggyakoribb témakörök között voltak mind a szabadon fogható, mind az elemzett előfizetéses ismeretterjesztő csatornákon. A szabadon fogható televíziók ismeretterjesztő kínálatában nagyobb hangsúlyt kaptak a kulturális, irodalmi, valamint a komolyzenei és az általános műveltségi témák. Ezzel szemben az előfizetéses csatornákon az úgynevezett „reality-műfaj” dominált, ezen dokumentumfilmek kivétel nélkül a természettudományhoz kapcsolódtak. Ugyancsak szembeötlő a technikával, autókkal, motorokkal foglalkozó témák túlsúlya az elemzett előfizetéses csatornákon (5. táblázat).

A hazai és nemzetközi szakirodalom jelentős része szerint a televízió ismeretterjesztő-tanító funkciója nagyrészt dokumentumfilmeket keresztül realizálódik, de nem elhanyagolható a játékfilmek és az egyéb műfajok (például hírműsorok) hatása sem. Ugyanakkor különbséget kell tennünk a tanulásban betöltött szerep kapcsán a játékfilmek, a dokumentumfilmek és az oktatófilmek között, a differencia leginkább a realitáshoz való viszonyban ragadható meg. A filmes műfajok realitáshoz való viszonyát az alábbi ábrán foglaltuk össze.

11. ábra: A különböző filmes műfajok csoportosítása a realitáshoz való viszonyuk alapján:



(Forrás: saját készítés)

A játékfilmek elsősorban fikcióra alapulnak, és elsődleges funkciójuk a szórakoztatás. Az oktatófilmek ezzel szemben kizárólag valóságos tényeket, jelenségeket mutatnak be, szigorúan didaktikai célokkal és módszerekkel, ennek megfelelően elsődlegesen formális, tantermi keretek közti bemutatásra készültek. A dokumentumfilmek az oktatófilmek és a játékfilmek egyfajta hibridjének tekinthetők, hiszen mind az oktatás, mind a szórakoztatás hangsúlyos cél. A realitáshoz való viszony dimenziójában kitértünk az áltudományos videóanyagokra is, melyek terjedéséről a 3.4 alfejezetben részletesebben írtunk (11. ábra).

Ebben a fejezetben az általunk feltárt hazai és nemzetközi szakirodalom alapján definiáltuk a dokumentumfilmek fogalmát, elkülönítve azokat az oktatófilmekről és a játékfilmekről. Bemutattuk a dokumentumfilmek főbb alműfajait, az inkább didaktikai célzatú, „klasszikus” dokumentumfilmeket, és az egyre több szórakoztató és látványos elemet tartalmazó „posztklasszikus” dokumentumfilmeket. Ez utóbbi műfajt számtalan, tartalomelemzésen alapuló kritika éri a szakirodalomban, ezeket is összefoglaltuk. Kitértünk az előzetes tudás és a kritikai attitűd fontosságára a televízióból és a dokumentumfilmekből történő tanulás relációjában. Ezek szerepét pedig felértékelik az áltudományos ismeretek, melyekről szintén szót ejtettünk. Végül bemutattuk a jelentősebb hazai és nemzetközi empirikus kutatásokat és kísérleteket, amelyek azt vizsgálták, milyen hatással van a tömegkommunikáció, benne a televízió a befogadók ismeretszerzésére. A kutatási eredmények – változó mértékben ugyan – de egyértelműen kimutatták a televízió, valamint a dokumentum- és játékfilmek ismeretterjesztésben és tanulásban betöltött szerepét. A dokumentumfilmek mellett a játékfilmek (pl. történelmi témájú filmek, vagy sci-fik) is komoly hatást gyakorolnak a befogadók ismereteire, adott esetben akár képesek módosítani és felülírni a hiteles és bizonyított, formális, tantermi keretek között, az iskolában megszerzett tudást. A tartalomelemzésekre épülő elméleti feltevéseken kívül az ebben a fejezetben ismertetett kutatások és kísérletek is alapját képezték a saját kérdőíves vizsgálatunknak. Így egyrészt igazolni, vagy cáfolni tudjuk a szakirodalomban megfogalmazott teoretikus feltevéseket és kritikákat, másrészt a kutatási eredmények összevetésére is lehetőség nyílik. A saját eredményeinket a dolgozat következő, empirikus részében ismertetjük.

4. Tanulás dokumentumfilmek segítségével a kulturális közfoglalkoztatottak körében

Kutatásunk vizsgálati populációját a magyarországi kulturális közfoglalkoztatottak képezték, azon belül a mintát a Kulturális Közfoglalkoztatási Program harmadik ütemének 3932 résztvevője, akik kitöltötték az online kérdőívünket 2016 nyarán. A közfoglalkoztatási programot a Nemzeti Művelődési Intézet indította, ennek első üteme 2013 novemberében kezdődött, a harmadik pedig 2015-ben. A közfoglalkoztatási program célja, hogy átmeneti foglalkoztatást nyújtson a kulturális szférában állást keresők számára, illetve segítse őket a munkaerőpiacra történő visszatalálásban (Juhász et. al 2016). Ezen információk számunkra azért relevánsak, mert a célok predesztinálták, hogy kik kerülhettek be a programba, és ezáltal a kutatásunkba. Az online kérdőív összeállításakor többféle háttérváltozót vizsgáltunk annak érdekében, hogy feltárjuk, közülük melyek befolyásolják az egyén televízióból és televíziós dokumentumfilmekből történő kulturális tanulását. A kutatásunk során a következő háttérváltozók mentén analizáltuk a kapott válaszokat: nem, településtípus, legmagasabb iskolai végzettség, nyelvvizsga szintje, szülő legmagasabb iskolai végzettsége, párkapcsolati státusz, gyermekek száma, egy háztartásban élők száma, háztartás havi bevétele, házi könyvtár nagysága, vallásosság mélysége és az életkor. A háttérváltozók meghatározásakor figyelembe vettük Bourdieu klasszikus elméletét, amely alapján háromféle tőkefajta gyakorol hatást az egyénekre a társadalmi tereken belül: a gazdasági tőke, a kulturális tőke és a társadalmi tőke. A gazdasági tőke közvetlenül pénzzé váltható, intézményesedésre hajlamos. A kulturális tőke elsősorban az iskolai végzettség formájában intézményesedik, és gazdasági tőkévé alakítható bizonyos feltételek mellett. A társadalmi tőke pedig az egyén társadalmi kötelezettségeiből és kapcsolataiból áll, amely bizonyos körülmények között szintén átalakítható gazdasági tőkévé (Bourdieu 2002). Kutatásunk során mindhárom tőkét mérni igyekeztünk a háttérváltozókon keresztül annak érdekében, hogy feltárjuk, melyik milyen szerepet játszik az egyének televízióból és a dokumentumfilmekből történő tanulásában. A Bourdieu-féle felosztás alapján a következő háttérváltozókat soroltuk az egyes tőketípusokhoz: gazdasági tőke: háztartás havi bevétele; kulturális tőke: iskolai végzettség, szülők iskolai végzettsége, nyelvvizsga szintje, házi könyvtár nagysága; társadalmi tőke: településtípus, egy háztartásban élők száma, gyermekek száma, valamint a párkapcsolat mélysége. Ezekon felül vizsgáltuk még az egyén vallásosságának mértékét is.

4.1. A kulturális közfoglalkoztatottak definiálása és a kutatásba vonásuk indoklása

A vizsgált alapsokaságot a hazai kulturális közfoglalkoztatottak jelentették. A közfoglalkoztatás egy speciális, átmeneti munkaviszonyt jelent, amelynek során a közfoglalkoztatók állami támogatást kapnak arra, hogy átmeneti munkalehetőséget biztosítsanak olyan személyeknek, akiknek az önálló álláskeresése hosszú ideig eredménytelen – többek között alacsony vagy kevésbé piacképes iskolai végzettségük miatt. A program célja, hogy a közfoglalkoztatott később sikeresen be-, vagy visszakerüljön az elsődleges munkaerő-piacra (K.H.Á. 2013).

A kulturális közfoglalkoztatási program célja volt a kulturális szférában fennálló humánerőforrás hiány kezelése mellett a helyi közösségek megerősítése, a települési hagyományok és értékek feltárása is. Ennek megfelelően elsősorban a kistelepüléseken élők számára biztosítottak munkalehetőséget, és az ottani kulturális intézmények működésének elősegítése volt a cél a közfoglalkoztatottak támogatásával. Az ő munkájuk révén folytatódhatott a települési értékfeltárás, bővíthetett a helyi rendezvények kínálata, elindult a közösségi élet újjászervezése, valamint új módszerek és tevékenységek jelenhettek meg a kulturális alapellátásban. A programba kerülés feltétele volt, hogy a közfoglalkoztatott legalább érettségivel rendelkezzen, és ezáltal alkalmas legyen szakmai felkészítést követően ezekre a feladatokra (Juhász et. al 2016).

A kulturális közfoglalkoztatottak tehát az álláskeresők köréből a kulturális területen dolgozó, elsősorban kistelepülések kulturális intézményeiben tevékenykedő, állami támogatással foglalkoztatott, legalább érettségivel rendelkező személyek. A nemzetközi szakirodalomban is megpróbáltuk felkutatni a magyar kulturális közfoglalkoztatás megfelelőjét, azonban más országokban nem található olyan közfoglalkoztatás, amely minden elemében pontosan megfeleltethető lenne a hazainak. Hasonló megoldások viszont léteznek és léteztek más országokban is. Az államilag finanszírozott közfoglalkoztatási programok az Egyesült Államokban indultak, a Nagy Gazdasági Világválság után munka nélkül maradt tömegek foglalkoztatására 1933-ban. Ezek során elsősorban középiparokban lehetett dolgozni. Később más országokban is megjelentek hasonló kezdeményezések. Több európai országban jelenleg is működnek közfoglalkoztatási programok, általában 3-12 hónap közötti időtartamra kínál az állam viszonylag alacsony fizetést valamely közfeladat ellátásáért álláskeresők számára. A legtöbb esetben az állam nem közvetlenül foglalkoztatja a program résztvevőit, hanem valamely munkáltatón keresztül (ezek lehetnek önkormányzatok, kormányzati szervek, civil szervezetek stb.) Az ideiglenes programok célja legtöbb esetben a szegénység enyhítése,

a munkaszocializáció, valamint a munkaerőpiaci integráció. Az Európai Unió tagállamaiban évente összesen nagyjából 1 millió közfoglalkoztatott tevékenykedik. Általában egyszerű fizikai munkák végzéséről (közterületek rendezése, utcaseprés, szeméthyűjtés, hókotrás) van szó, amelyek az önkormányzatok közfeladataihoz kötődnek. Írországban már régóta létezik az úgynevezett közösségi foglalkoztatás (Community Employment Programme), amely során a helyi közösségekben végezhetnek feladatokat a résztvevők. Ugyanakkor Görögországban a választható tevékenységek listáján megjelenik az iskola utáni és gyermekeket célzó közösségi programok szervezése, Horvátországban pedig az oktatási és szociális feladatok ellátása (Koltai 2013). Ezek az európai modellek hazai viszonylatban a klasszikus közfoglalkoztatási modellhez hasonlítanak. A kulturális közfoglalkoztatáshoz hasonló speciális, úgynevezett mintaprogram jellegű közfoglalkoztatási programot magasabb iskolai végzettséggel, nagy elhelyezkedési arányokat produkálva egyik ország esetében sem találtunk.

A magyar kulturális közfoglalkoztatási program céljaiból eredően a kulturális közfoglalkoztatottak között felülreprezentáltak a kistelepüléseken élők, valamint a fiatalabb korosztályok (a pályakezdők első munkához juttatásának és munkaszocializációjuk segítésének célja miatt). Ugyancsak a program céljaiból fakad, hogy a fővárosiak szignifikánsan alulreprezentáltak az alapsokaságban, illetve teljesen hiányoznak az érettséginel alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők. A klasszikus közfoglalkoztatással szemben a kulturális közfoglalkoztatásnak jelentős a szerepe az elhelyezkedésben. A kulturális közfoglalkoztatottak 44%-a helyezkedett el a program alatt, vagy az azt követő 6 hónapon belül. Az elhelyezkedés jelentős (60%-os) arányban a kulturális szektorban valósult meg (Juhász et. al 2016).

A kulturális közfoglalkoztatottak vizsgálatát az indokolta, hogy ezen szakemberek a lakosság jelentős részével kerülnek interakcióba, így komoly véleményformáló szerepet tölthetnek be a helyi közösségek életében. A legtöbb kistelepülésen mindössze egyetlen kulturális színtér működik, amely szignifikáns befolyással lehet a közösségre. Ebből adódóan ezen intézmények dolgozói is komoly véleményformáló szereppel bírhatnak a szűkebb és tágabb közösség tagjai számára. Ezt támasztják alá a 2015-ös kulturális statisztika adatai is, amelyek szerint 2015-ben összesen 5599 közművelődési szervezet működött az országban, ezekben 5758 szakember dolgozott, rajtuk kívül 25142 önkéntes, kulturális közfoglalkoztatott vagy egyéb alkalmazott tevékenykedett. A közművelődési intézmények lakossággal történő jelentős interakciós szerepét jelzi, hogy ezen intézményekben összesen 16 ezer művészeti csoport működött 361 ezer taggal, valamint 14 ezer klub, szakkör és kör tevékenykedett összesen 557 ezer taggal. További 595 ezer fő vett részt a közművelődési intézmények által

szervezett képzéseken, illetve 1,5 millió látogatást rögzítettek a különböző ismereterjesztő programokon. Kiállításokon és egyéb rendezvényeken összesen 39,5 millió látogatást tartottak nyilván, a különféle szolgáltatásokat (például tanácsadás, rendezvényszervezés) pedig 5,1 millió alkalommal vették igénybe. A kulturális statisztika adatai alapján 2015-ben a hazai közművelődési intézményekben összesen 73,3 millió látogatást regisztráltak (Juhász – Dudás 2016).

A kulturális statisztika adatai tehát a közművelődési intézmények jelentős szerepét mutatják a lakossággal történő interakciókban, ezért nem mindegy, hogy az ott tevékenykedő szakemberek (esetünkben a kulturális közfoglalkoztatottak) hogyan viszonyulnak a televízióhoz, és az abban bemutatott dokumentumfilmekhez, hiszen egyrészt annak megfelelő képet közvetítenek majd azokról a lakosság körében, másrészt munkájuk során alkalmazhatják is ezen eszközöket ismeretterjesztési célokkal. Ugyancsak fontos megvizsgálni azt, milyen kritikai attitűdökkel rendelkeznek a kulturális közfoglalkoztatottak mint véleményformálók a televízió és a dokumentumfilmek relációjában, hiszen ők lehetnek azok, akik a lakosság figyelmét felhívhatják a kritikus szemléletre a médiatartalmakból történő tanulás kapcsán. A széles spektrumú háttérrel rendelkező kulturális közfoglalkoztatottak vizsgálata lehetőséget teremtett arra is, hogy háttérváltozók mentén analizáljuk a kapott eredményeket.

4.2. A vizsgálati populáció szociodemográfiai jellemzése, kulturális, társadalmi és gazdasági helyzete

A 2015 közepéig lezajlott három kulturális közfoglalkoztatási programba összesen 17277 fő kapcsolódott be az ország mind a 19 megyéjéből, illetve Budapestről (Juhász et. al 2016). Az online kérdőívet a Kulturális Közfoglalkoztatási Program harmadik ütemébe bevont 5383 közfoglalkoztatott közül 3934-en töltötték ki. Ez 73 százalékos válaszadási arányt jelent. Ezt a magas értéket egyrészt úgy sikerült elérnünk, hogy az online kérdőívet a programban résztvevők minden egyes tagjához eljuttattuk. Bár a kitöltés önkéntes volt, a válaszadási arányt azzal tudtuk növelni, hogy többszöri motivációs e-mailt is kiküldtünk. Időközben a programból kiléptek azok, akik állást kaptak a munkaerőpiacon, így az ő számuk csökkentette a válaszadási arányt, mivel a kiindulási létszámhoz képest a kilépők miatt már eleve kevesebben voltak a programban a kérdőív kiküldésekor.

A kutatásunkban vizsgált populáció átfogó jellemzéséhez felmértük a megkérdezettek demográfiai jellemzőit, szocioökonómiai státuszát, vallásos attitűdjét, kulturális tőkéjét,

valamint párkapcsolati státuszát. Ezen jellemzők mind potenciális impakt faktorként jelenhetnek meg a televízióból és a dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán. Az általunk kapott adatokat összevetettük a Kulturális Közfoglalkoztatási Program összes résztvevőinek jellemzőivel, így láthatóak az esetleges diszkrpanciák a teljes programhoz viszonyítva. Mivel a kérdőíves felmérés országos volt, a kapott eredményeket összehasonlíthattuk a Központi Statisztikai hivatal idevonatkozó országos adataival, valamint más, hasonló kutatások által vizsgált populációk jellemzőivel is.

A kutatásba bevontak demográfiai attribútumai közül elsőként azok életkorát, illetve a nemek arányát vizsgáltuk meg. Mindkét változót szignifikánsan predesztinálták a Kulturális Közfoglalkoztatási Program céljai. Mivel a program egyik fő prioritása volt, hogy segítséget nyújtson a pályakezdők számára az elhelyezkedésben, így a résztvevők átlagéletkora mindegyik programban negyven év alatt maradt, átlagosan 34,6 év volt. Ugyancsak jellegzetesség a nők felülreprezentáltsága mindhárom programban, összesen 77 százalék körüli aránnyal (Juhász et. al 2016).

6. táblázat: A kutatásban részt vettek átlagéletkora és a nemek aránya (N=3932)

| | Kutatásban részt vettek | Kulturális közfoglalkoztatottak | Összlakosság |
|-----------------------|--------------------------------|--|---------------------|
| Átlagéletkor | 35,7 év | 34,6 év | 42,1 év |
| Nők aránya | 80 % | 77 % | 52,51% |
| Férfiak aránya | 20 % | 23 % | 47,48% |

(Forrás: saját adatok; Juhász et. al 2016; KSH 2013; KSH 2016b)

A kutatásunkban részt vettek átlagéletkora alacsonyabb volt az összlakosságénál. Ennek oka a Kulturális Közfoglalkoztatási Program fent említett céljaiban keresendő, hiszen hangsúlyosan a pályakezdő fiataloknak kívánt segíteni. A kutatás, valamint a teljes közfoglalkoztatási program résztvevői között nincs jelentős eltérés az átlagéletkort tekintve. Sokkal szignifikánsabb a differencia a nemek relációjában az összlakossághoz képest. Míg országos szinten a nők aránya valamivel nagyobb, mint 50 százalék, addig a kulturális közfoglalkoztatottak körében jóval magasabb, átlagosan 77 százalékos (Juhász et. al 2016), a kutatásban részt vettek között pedig még szignifikánsabb, 80 százalékos volt az arány. Ez a kulturális szféra sajátosságával magyarázható, amelyben a nők tradicionálisan felülreprezentáltak (6. táblázat).

Kutatásunk során a Bourdieu-i értelemben vett kulturális tőke indikátorai közé soroltuk az iskolai végzettséget, a szülők iskolai végzettségét, nyelvvizsga szintjét, valamint a házi könyvtár nagyságát. Elsőként a résztvevők legmagasabb iskolai végzettségét tekintjük át. A kulturális közfoglalkoztatottak legmagasabb iskolai végzettségét tekintve annyiból homogén a

kép, hogy mindegyikük legalább érettségivel rendelkezik. Ez abból fakad, hogy a programhoz történő csatlakozáskor bemeneti követelmény volt az érettségi megléte. A kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége csak érettségivel, vagy arra épülő OKJ-s végzettséggel rendelkezett. A diplomások a résztvevők nagyjából egynegyedét tették ki, míg a fennmaradó csaknem 5 százalék abszolutóriumot szerzett, diploma nélkül.

7. táblázat: A válaszadók iskolai végzettsége

| Iskolai végzettség | Kutatásban részt vettek | Kulturális közfoglalkoztatottak 2013-2015 | Összlakosság |
|--|-------------------------|---|--------------|
| Érettségizettek (plusz OKJ-s végzettség) | 63,1 % | 67 % | 49 % |
| Főiskolai diploma | 17,2 % | 16,5% | 19 % |
| Egyetemi diploma | 6,9 % | 7,5 % | |
| Abszolutóriumot szerzett, de diplomát nem | 4,9 % | 8 % | Nincs adat |
| N= | 3932 | 17277 | 9 937 628 |

(Forrás: saját adatok; Juhász et. al 2016; KSH 2013)

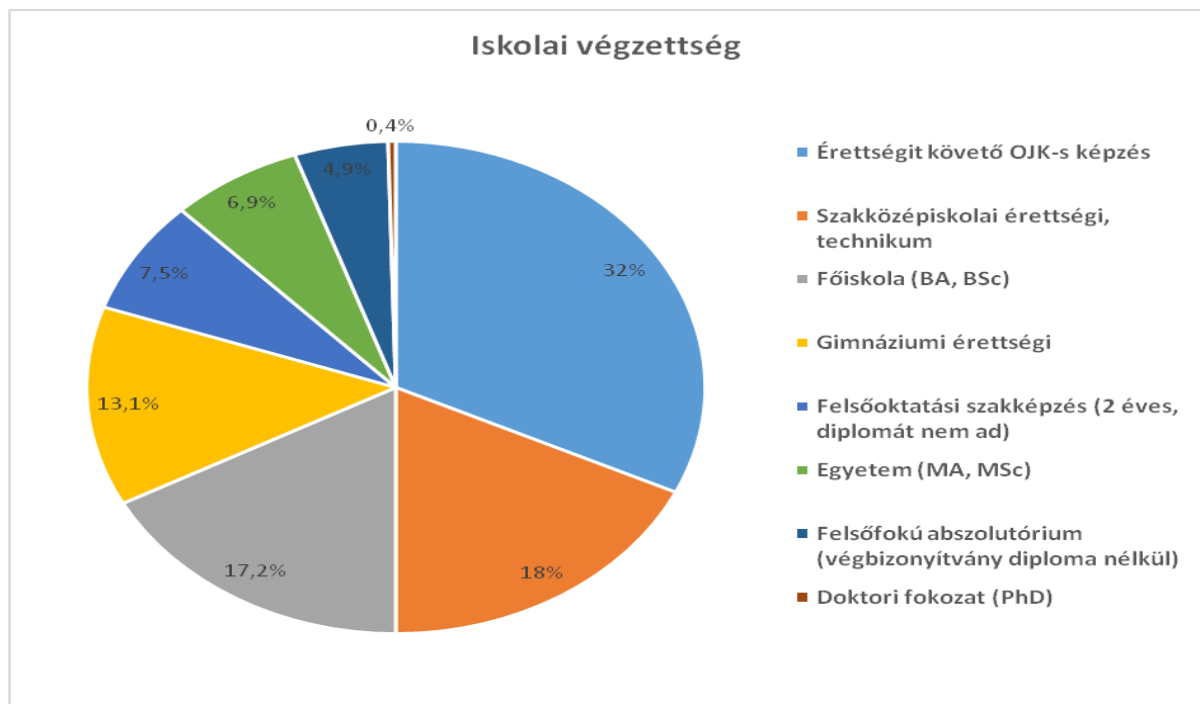
A táblázat adatai szerint a kutatásban részt vett kulturális közfoglalkoztatottak 63,1 százaléka kizárólag érettségivel, vagy arra épülő valamilyen OKJ-s végzettséggel rendelkezett. Ez az arány jóval magasabb az összlakosságra jellemző alig 50 százaléknál, tehát elmondható, hogy a kutatásba bekapcsolódottak magasabb végzettséggel rendelkeztek, mint a lakossági átlag. Hasonló a helyzet a felsőfokú végzettséggel rendelkezők dimenziójában is. A kutatásban részt vettek 17,2 százaléka egyetemi, majdnem 7 százaléka pedig főiskolai diplomával rendelkezett. Ez összesen 24 százalékos arány, szemben az összlakosságra jellemző 19 százalékkal. A vizsgálatba vont kulturális közfoglalkoztatottak körében tehát felülreprezentáltak mind az érettségivel, mind a diplomával rendelkezők az összlakossági arányhoz képest, így végső soron az átlagosnál iskolázottabb réteg képezte a kutatásba bevontak körét (7. táblázat).

A teljes Kulturális Közfoglalkoztatási Programot vizsgálva a csak érettségivel rendelkezők aránya az első három programban 67 százalék körüli volt, tehát ők tették ki a résztvevők túlnyomó többségét. A főiskolai végzettségűek aránya 16-17 százalékos volt, míg 7-8 százalék rendelkezett egyetemi diplomával. Sajátos, köztes csoportot jelentenek az abszolutóriumot szerzettek. Ők azok, akinek bár lehetne diplomájuk, mert befejezték a felsőfokú tanulmányaikat, de valamilyen ok miatt az erről szóló oklevelet nem vehették át. Az

esetek többségében a nyelvvizsga hiánya miatt áll elő ilyen köztes helyzet. Az ő arányuk átlagosan 8 százalékos volt az első három programban (Juhász et. al 2016).

A legmagasabb iskolai végzettséget részletes bontásban elemezve azt láthatjuk, hogy az OKJ-s végzettségűek teszik ki a kutatásunkba bevontak harmadát, és szinte ugyanolyan arányban szerepelnek a szakközépiskolai és gimnáziumi érettségivel rendelkezők.

12. ábra: A válaszadók legmagasabb befejezett iskolai végzettsége részletesen (N=3932)



(Forrás: saját adatok)

A kutatás résztvevői körében mindössze egyharmados (31 százalék) a pusztán érettségivel (szakközépiskolai és gimnáziumi) rendelkezők aránya. Hasonló (32 százalékos) arányban vannak jelen azok, akik OKJ-s végzettséget is szereztek az érettségi mellé. A főiskolai diplomások aránya 18 százalék, illetve 7,5 százalék felsőfokú szakképzésben vett részt. Az egyetemi diplomások aránya csaknem 7 százalék, míg 5 százalék körüli azok aránya, akik abszolutóriumot szereztek. Érdekes, hogy a kutatásba bekapcsolódottak 0,4 százaléka doktori fokozattal is rendelkezett. Azonban a teljes mintához képest csekély elemszám miatt az adatok elemzésekor a PhD-s fokozattal rendelkezőket összevontuk a felsőfokú végzettségűekkel (12. ábra).

A kutatásba bevont populáció kulturális tőkéjét feltérképezve a szülők iskolai végzettségét is vizsgáltuk. Az adatokat összehasonlítottuk Németh pedagógusjelölteket vizsgáló partiumi kutatása során mért eredményeivel (Németh 2013). A kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak szülei leginkább szakmunkás végzettséggel rendelkeztek. Őket követték a szakközépiskolát vagy gimnáziumot végzettek, illetve a 8 osztállyal, vagy annál kevesebbel

rendelkezők. A kulturális közfoglalkoztatottak legmagasabb iskolai végzettsége tehát általában magasabb a szüleikénél.

8. táblázat: A szülők iskolai végzettsége

| Legmagasabb iskolai végzettség | Édesapja | Édesanyja | Édesapja - Németh pedagógusjelölt kutatása 2012 | Édesanyja - Németh pedagógusjelölt kutatása 2012 |
|---------------------------------------|----------|-----------|---|--|
| Tudományos fokozat | 1,3 % | 0,7 % | Nincs adat | Nincs adat |
| Főiskola/egyetem | 13,1 % | 21,1 % | 17,5 % | 26,8 % |
| Szakközépiskola/gimnázium | 26 % | 28,5 % | 36,4 % | 50,1 % |
| Szaktanácsképző | 47,3 % | 35,2 % | 41,3 % | 17,8 % |
| 8 osztály, vagy annál kevesebb | 12,3 % | 14,5 % | 4,8 % | 5,4 % |
| N= | 3932 | 3932 | 468 | 468 |

(Forrás: saját adatok; Németh 2013)

A 8. táblázat adatai szerint a szakmunkás végzettség az apák körében ez magasabb (47,3 százalék), hiszen sok esetben elsősorban férfiakra jellemző szakmáról van szó. A szakközépiskolai és a gimnáziumi végzettség áll a második helyen, így összességében azt mondhatjuk, hogy a kutatásban részt vettek szüleinek többsége középfokú végzettséggel rendelkezik. Érdekes, hogy az anyák körében jóval magasabb a diplomások aránya, míg a tudományos fokozat esetében fordított a helyzet, ott az apák körében volt a gyakoribb ez a végzettség. Szintén figyelemreméltó, hogy a kutatásba bevontak szüleinek több, mint 10 százaléka 8 általánossal, vagy azzal sem rendelkezik. A kutatás résztvevői tehát magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a szüleik, illetve az anyák iskolai végzettsége magasabb, hiszen körükben 21,1 százalék a főiskolát vagy egyetemet végzettek aránya, míg az apák körében 13,1 százalék ugyanez az arány. A tudományos fokozat megszerzése azonban csaknem kétszer olyan gyakorisággal fordult elő az apák, mint az anyák körében. Az adatokat összehasonlítottuk Németh doktori kutatásának eredményeivel, aki a Partiumban tanuló pedagógushallgatók körében vizsgálódott 2012-ben, 468 fő lekérdezésével. A mi kutatásunkkal egyezően az ő adataiból is az derül ki, hogy az anyák iskolai végzettsége magasabb volt az apákénál. Mind a főiskola és egyetem, mind a szakközépiskola és gimnázium esetében is szignifikáns az eltérés az édesanyák javára (Németh 2013). Az anya magasabb iskolai végzettségének dominanciáját mutatta ki Fényes kutatása is (Fényes 2010). Ugyanakkor érdekes, hogy a 8 osztályt, vagy annál kevesebbet végzettek aránya mindkét kutatásban - ha kicsivel is, de az anyák körében volt a magasabb. (8. táblázat).

A szülők iskolai végzettségéről nincsenek országos, átfogó jellegű adatok, viszont a 2008-as ifjúságkutatásban találhatunk összehasonlítható eredményeket, igaz ebben csak az apa iskolai végzettségét vizsgálták, és csak a 15-29 éves korosztályban (Bauer – Szabó 2009). Ugyancsak léteznek összehasonlító adatok a szintén 2008-as „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” (TERD) nemzetközi kutatásban, amely a Partium területén (Magyarország, Románia és Ukrajna határvidéke) tanuló főiskolások és egyetemisták lekérdezésével készült, 1361 fős mintán (Nyüsti 2010). Németh már említett kutatásának adatait is összehasonlítottuk az általunk kapott eredményekkel az alábbi táblázatban.

A vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak között a többi kutatáshoz képest alulreprezentáltak bizonyultak a felsőfokú végzettségű, illetve szakközépiskolai/gimnáziumi érettségivel rendelkező apák, miközben felülreprezentáltságot mutattunk ki a szakmunkásképzőt, illetve csak általános iskolát végzett apák körében.

9. táblázat: Az apa legmagasabb iskolai végzettsége

| Legmagasabb iskolai végzettség | Saját adatok | Németh pedagógusjelölt kutatása 2012 | TERD kutatás 2008 | Ifjúságkutatás 2008 |
|---------------------------------------|---------------------|---|--------------------------|----------------------------|
| Tudományos fokozat | 1,3 % | Nincs adat | Nincs adat | Nincs adat |
| Főiskola/egyetem | 13,1 % | 17,5 % | 18 % | 39 % |
| Szakközépiskola/gimnázium | 26 % | 36,4 % | 40 % | 38 % |
| Szakmunkásképző | 47,3 % | 41,3 % | 37 % | 22 % |
| 8 osztály, vagy annál kevesebb | 12,3 % | 4,8 % | 6 % | 1 % |
| N= | 3932 | 468 | 1361 | 754 |

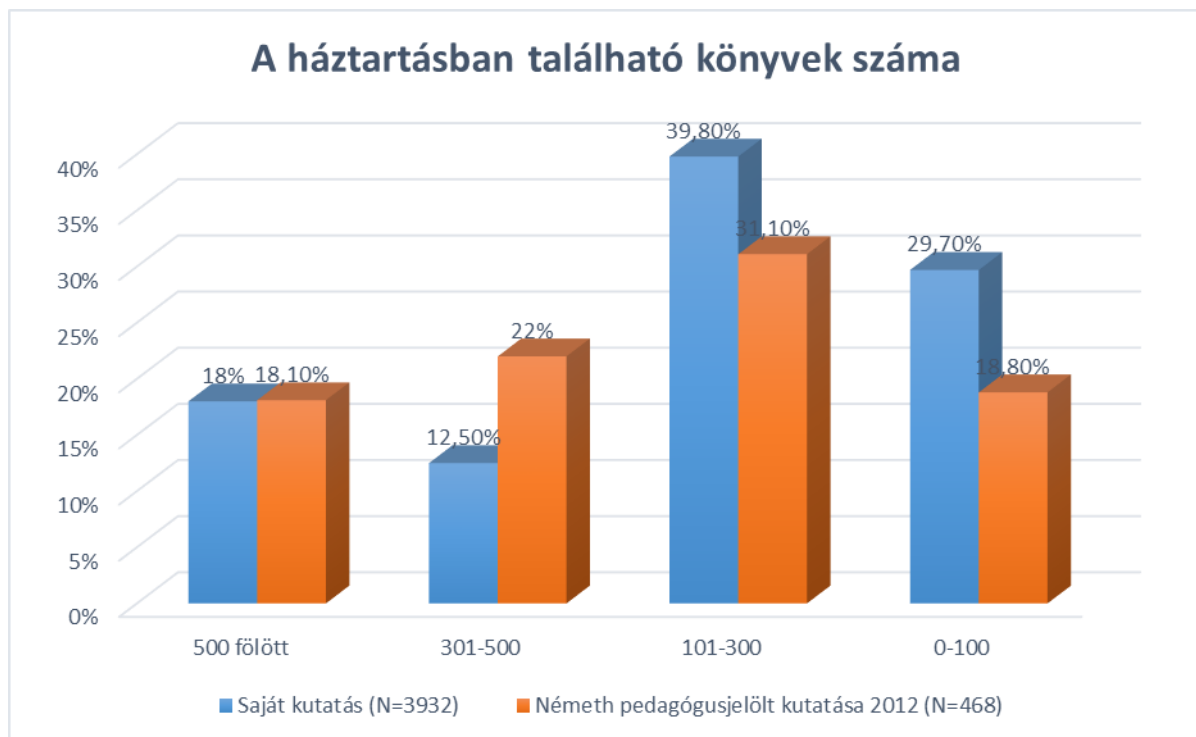
(Forrás: saját adatok; Németh 2013; Nyüsti 2010; Bauer – Szabó 2009)

A vizsgálatba bevont kulturális közfoglalkoztatottak körében nagyobb volt a legfeljebb 8 osztályt végzett szülők, illetve kisebb a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők aránya, mint a többi kutatásban vizsgált egyetemisták és főiskolások között. A leginkább szignifikáns a differencia a 2008-as ifjúságkutatás adataihoz képest, az ő körükben ugyanis a felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkezők képezték legnagyobb csoportot (39 százalék), ezzel szemben az általunk vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak szülei leginkább szakmunkás végzettséggel rendelkeztek (47,3 százalék), és csaknem harmad annyi szülőnek volt diplomája, mint az 2008-s ifjúságkutatásba bevont fiatalok szülei esetén. A másik két kutatás eredményei nem hoztak ennyire szignifikáns eltéréseket, de azokban is különbségek voltak

kimutathatók. A diszkrepancia oka az lehet, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak körében idősebb korosztályok is jelen vannak, akiknek szülei vélhetően alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek (9. táblázat).

A Bourdieu-féle kulturális tőke indikátorai közé soroltuk a háztartásokban található könyvek számát is. Összehasonlítási alapként Németh 2012-es kutatását vontuk be, amely pedagógushallgatók olvasási szokásait vizsgálva ugyancsak felmérte az egy háztartásban található könyvek számát. Mind a kulturális közfoglalkoztatottak, mint a pedagógusjelöltek családja körében a 101 és 300 közötti darabszámból álló házi könyvtár volt a legjellemzőbb. A legmarkánsabb differenciát a legkisebb házi könyvtárat birtoklók körében detektáltuk, ahol a kulturális közfoglalkoztatottak felül, míg a pedagógusjelöltek családjai alulreprezentáltak bizonyultak.

13. ábra: A háztartásban található könyvek száma



(Forrás: saját adatok; Németh 2013)

Az adatokat vizsgálva látható, hogy a kutatásba bevont kulturális közfoglalkoztatottak 39,8 százaléka 101 és 300 darab közötti könyvállománnyal rendelkezik. A Németh által megvizsgált pedagógushallgatók háztartásaiban szintén általában ugyanennyi könyv volt megtalálható, azonban valamivel kisebb arányban (31,1 százalék). A kulturális közfoglalkoztatottak csaknem egyharmada (29,7 százalék) számolt be arról, hogy legfeljebb 100 könyve van otthon, míg a Németh által megkérdezett pedagógushallgatók esetében jóval kisebb volt az arány. Fordított eltérés figyelhető meg a 301 és 500 közötti könyvállománnyal

rendelkezők esetében. Itt a pedagógushallgatók körében volt jóval magasabb (22 százalékos) az arány a kulturális közfoglalkoztatottakéhoz képest (12,5 százalék). Ugyanakkor az 500 darab könyvnél többel rendelkezők aránya szinte teljesen azonos (18 és 18,1 százalékos) volt a két minta esetében (13. ábra).

A 101 és 300 közötti könyvállománnyal rendelkezők többségét mutatták ki a Magyar Ifjúságkutatás eredményei is. Ezekből szintén országos adatokat kaphatunk, igaz, csak a 15 és 29 éves lakosságra vonatkoztatva.

10. táblázat: Az egy háztartásban található könyvek átlagos száma a Magyar Ifjúságkutatás eredményei szerint (N=8000)

| | 2004-ben | 2008-ban | 2012-ben | 2016-ban |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Egy háztartásban lévő könyvek átlagos száma | 344 darab | 265 darab | 175 darab | 172 darab |

(Forrás: Székely – Szabó 2017)

A konkrét számokat elemezve feltűnő, hogy egyre csökken a fiatalok háztartásában található papíralapú könyvek száma. Míg 2004-ben átlagosan 344 darab könyv volt egy háztartásban, addig 2012-ben már csak 175 volt ez az átlag. A csökkenés azonban jelentősen lassult az elmúlt négy évben, így 2016-ban átlagosan 172 darab könyv volt az ifjúságkutatásba bevont fiatalok által lakott háztartásban (10. táblázat). A 172 darab azonban belesik mind az általunk, mind a Németh kutatásában mért, 101 és 300 darab közötti könyvállományba.

Kutatásunk során a Bourdieu-i értelemben vett társadalmi tőke indikátorai közé soroltuk a településtípust, az egy háztartásban élők számát, gyermekek számát, valamint a párkapcsolati státuszt. Az eredményeket ez esetben is összehasonlítottuk a teljes Kulturális Közfoglalkoztatási Programban résztvevők körében mért, illetve a KSH összlakosságra vonatkozó, település típusa szerinti adatokkal.

A kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak szűk többsége községekben lakik, őket követik a városiak. A megyeszékhelyeken élők aránya kevésbé volt jelentős, a fővárosiak pedig szignifikánsan alulreprezentáltak bizonyultak.

11. táblázat: A saját vizsgálati minta településtípus szerinti megoszlása (N=3932)

| Településtípus | Kutatásban részt vettek | Kulturális közfoglalkoztatottak 2013-2015 | Összlakosság |
|----------------------|-------------------------|---|--------------|
| Község | 51,7% | 48% | 30,52% |
| Város | 32 % | 35 % | 34,34% |
| Megyeszékhely | 14,5 % | 17 % | 17,7% |
| Főváros | 1,8 % | | 17,3 % |

| | | | |
|----|------|-------|-----------|
| N= | 3932 | 17277 | 9 937 628 |
|----|------|-------|-----------|

(Forrás: saját adatok 2016; Juhász et. al 2016; KSH 2013)

Az elemzett kulturális közfoglalkoztatottak 51 százaléka él községekben, tehát a többség a kistelepüléseken élők közül került ki. A résztvevők harmada (32 százalék) városban, illetve további 14,5 százalék megyeszékhelyeken lakik. A fővárosiak aránya mindössze 1,8 százalék volt a vizsgálatba bevontak körében (11. táblázat). A minimális előfordulási arány miatt az elemzéseink során a fővárosiakat összevontuk a megyeszékhelyeken élőkkel. A kutatásba bevont harmadik Kulturális Közfoglalkoztatási Program résztvevőinek településtípus szerinti megoszlása nagyjából azonos arányszámokat mutat a teljes három programban detektált arányokkal. Mivel a program célcsoportját a hátrányos helyzetű, elsősorban kisebb településeken élők jelentették, ennek megfelelően az összlakossági adatokhoz képest ők felülreprezentáltak, míg ugyanezen sajátosság miatt a fővárosi lakosság szignifikánsan alulreprezentált. A városban és a megyeszékhelyeken élők aránya valamivel kisebb az országos átlagnál, de nagyjából azzal megegyező.

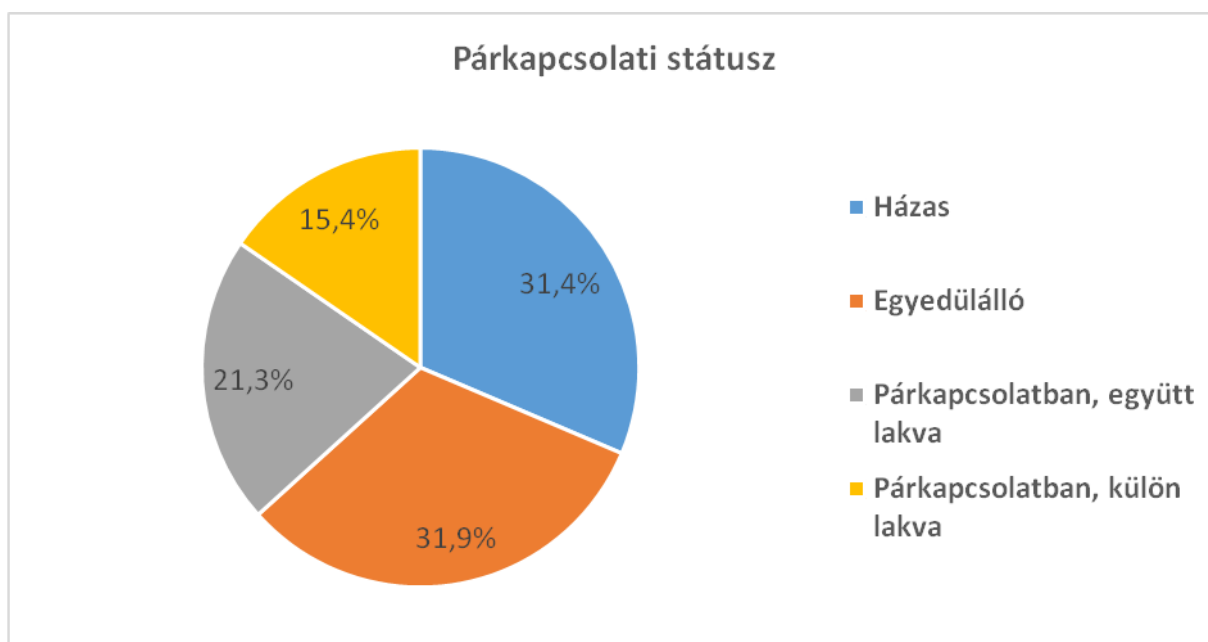
A területi megoszlást vizsgálva elmondható, hogy a Kulturális Közfoglalkoztatási Program résztvevői leginkább a négy keleti megyéből (Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) kerültek ki, összhangban ezen térségek nehéz gazdasági helyzetével, az itteni magas munkanélküliséggel. A program célja ugyanis az itt élők felzárkóztatása. Szintén magas volt a közfoglalkoztatottak aránya az aprófalvas Dél-Dunántúli Somogy, illetve Baranya megyékben, amelyek gazdaságilag ugyancsak hátrányos helyzetben vannak (Juhász et. al 2016).

A település típusa mellett a családot is a Bourdieu-féle társadalmi tőke indikátorai közé soroltuk. Egyrészt, mert a társadalmi tőke ugyanis az egyén társadalmi kötelezettségeiből és kapcsolataiból áll (Bourdieu 2002), és ezen kapcsolatok elsődleges színtere a család. Másrészt, mert az egyén a tanulással megszerzett kulturális tőkét -többek között- a családban adja át (Bourdieu 1986), így ennek a közösségnek is fontos szerepe van a tanulásban, hiszen ez jelenti az elsődleges mikrokörnyezetet. A mikrokörnyezeti konnekciók hatása pedig kiterjed az életcélokra, életstílusra, a pályaválasztásra, a tartós meggyőződésekre, értékpreferenciákra, a magatartásmintára, a jövőfelfogásra, a morális tudatosságra, de a munkáról és az elhelyezkedésről alkotott elképzelésekre is (lásd: Szczipanski 1969, Weidman et al. 2001, Kaufman – Feldman 2004).

A családi háttér, mint tanulási mikrokörnyezet feltérképezését a párok, vagy házastárs meglétének, vagy hiányának felmérésével kezdtük. A kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak kétharmada párkapcsolatban él. Az eloszlások egyenletességet mutatnak:

harmaduk házas, harmaduk él párkapcsolatban (együtt, vagy külön lakva), és harmaduk egyedülálló.

14. ábra: A résztvevők párkapcsolati státusza (N=3932)



(Forrás: saját adatok)

A kutatásba bevontak közül a legnagyobb csoportot az egyedülállók képezik (31,9 százalék). Mögöttük némileg lemaradva a házasok (31,4 százalék). A párkapcsolatban együtt élők aránya 21,3 százalékos volt, míg a párkapcsolatban, de külön élőké 15,4 százalékot tett ki. Összegzésképp kijelenthető, hogy a kutatásba bevontak döntő többsége (68,1 százalék) házasságban, vagy párkapcsolatban él (14. ábra).

A családtagokat tekintve a gyermekek számát is elemeztük a tanulási mikrokörnyezet részeként. A gyermekek száma esetében is egyenletes eloszlást mutattunk ki, amennyiben a kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak körében fele-fele arányban oszlott meg a szülők és nem szülők aránya. A szülők körében a kétgyermekesek képezték a többséget.

12. táblázat: A gyermekek száma

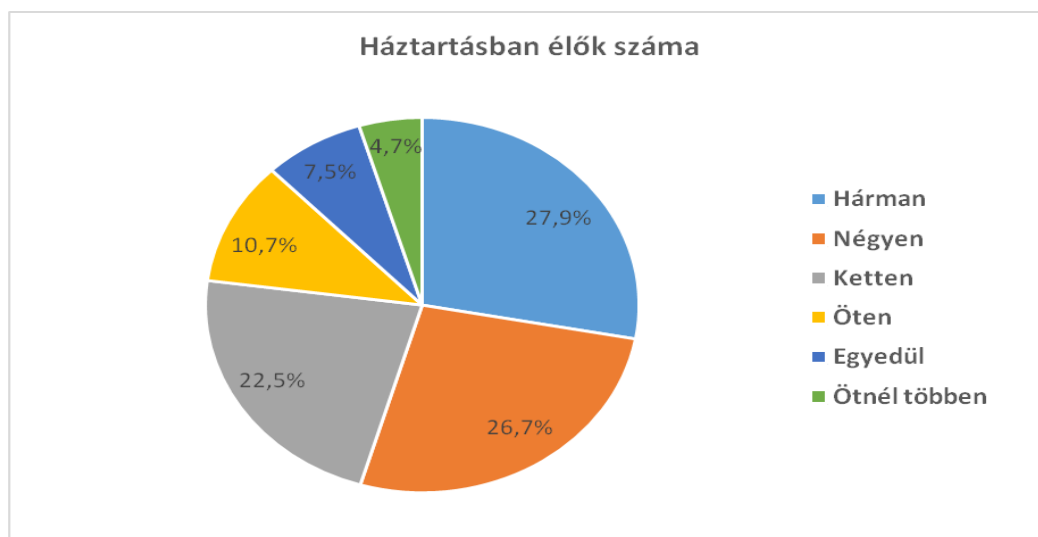
| Gyermekek száma | Kutatásban részt vettek körében | KSH 2011-es népszámlálási adatok |
|----------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Nincs gyermeke | 49,7 % | 36% |
| Két gyerek | 22 % | 20% |
| Egy gyerek | 17,8 % | 36 % |
| Három gyerek | 8,3 % | 8 % |
| Háromnál több gyerek | 2,2 % | |
| N= | 3932 | 9 937 628 |

(Forrás: saját adatok; KSH 2013)

A kétgyermekes szülők aránya 22 százalék, míg az egygyermekes szülők 17,8 százalékos csoportot tettek ki. Három gyermeket a résztvevők 8,3 százaléka nevelt, illetve 2,2 százalék esetében háromnál több gyermek is van a családban. Az összlakossághoz képest jelentősen felülreprezentáltak bizonyultak a gyermektelenek és minimális mértékben a két, vagy annál több gyermekes szülők. Ugyanakkor az egy gyermekes szülők körében alulreprezentáltságot mutattunk ki a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak között (12. táblázat).

A dokumentumfilmekből történő tanulás mikrokörnyezeti dimenzióinak feltárására megvizsgáltuk azt is, hányan élnek egy háztartásban. A kutatásunkban részt vett kulturális közfoglalkoztatottak leginkább kettő-, három- és négyfős háztartásokban/családokban élnek. Legkevésbé az ötfősnél nagyobb háztartások voltak jellemzőek.

15. ábra: A háztartásban együtt élők száma (N=3932)



(Forrás: saját adatok)

A három- és a négytagú családok aránya (27,9 illetve 26,7 százalékkal) nagyjából azonos volt a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. Ugyancsak jellemző a kétszemélyes háztartás (22,5 százalék), illetve figyelemre méltó, hogy a résztvevők 10,7 százaléka öttagú, 4,7 százaléka pedig ennél is több személyből álló családban él. Mindössze 7,5 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy egyedül lakik. A kutatásba bevontak között tehát összességében a családban élők voltak többségben (15. ábra).

A kutatásunk során a dokumentumfilmekből történő tanulást a vallásosság dimenziójában is vizsgáltuk. A vallásos attitűd megállapításához a Tomka Miklós-féle kategóriákat alkalmaztuk: vallásos; az egyház tanításait követi; vallásos a maga módján; nem tudja megmondani; nem vallásos; határozottan nem vallásos (Tomka 2010). Tomka az országos

kutatások alapján azt állapította meg, hogy összességében gyengül az egyházhoz való kötődés, miközben növekszik a „maga módján” való vallásosság és az individualizálódás. Arra is rámutatott, hogy egyre gyakoribb az istenben való hit, miközben a materializmus visszaszorul. A 2008-as EVS (Európai Értékrend Vizsgálat) adatai szerint a fiatalok, a magasabban iskolázottak és a magasabb jövedelműek kevésbé vallásosak, mint az idősebbek, az alacsonyabban iskolázottak és alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők (Tomka 2010).

A kutatásunkban részt vett kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége vallásos, ezen belül leginkább a maga módján, individualista módon. Ugyanakkor a megkérdezettek negyede nem, vagy határozottan nem vallásos. Az adatainkat összehasonlítottuk más kutatások eredményeivel is. Egyrészt a KSH 2011-es népszámlálási adataival (KSH 2013), valamint két, egyetemisták és főiskolások körében végzett regionális kutatás, a 2008-as, 1362 fő megkérdezésével végzett TERD kutatás, illetve Németh 2012-es, pedagógushallgatók körében, 468 fős mintán végzett kutatásának eredményeivel (Németh 2013).

13. táblázat: A kutatásban résztvevők vallásosság szerinti önbesorolása

| Vallásosság szerinti önbesorolás | Kutatásban részt vettek | Pedagógus-jelöltek 2012 | TERD kutatás 2008 | KSH adatok 2011 |
|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Vallásos a maga módján | 55,2 % | 58,7 % | 52 % | 54,7 % |
| Vallásos, az egyház tanításai szerint | 13,9 % | 15,3 % | 12 % | |
| Nem vallásos | 19,6 % | 12,9 % | 22 % | 18,2 % |
| Határozottan nem vallásos, más meggyőződésű | 4,9 % | 6,5 % | 4 % | |
| Nem tudja/Nem válaszolt | 6,4 % | 6,7 % | 4 % | 27,1 % |
| N= | 3932 | 468 | 1362 | 9 937 628 |

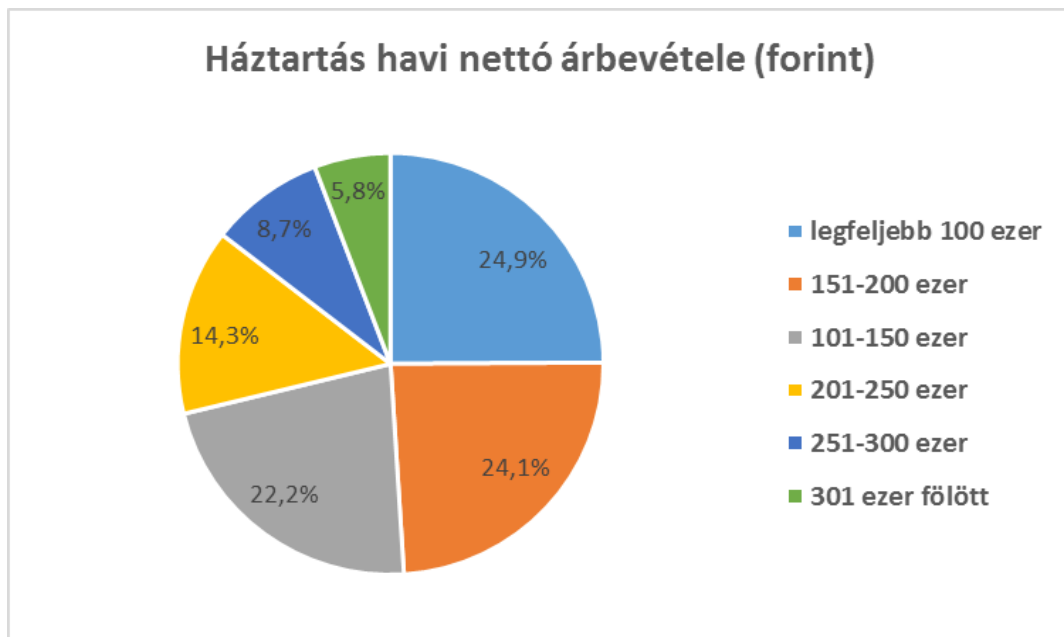
(Forrás: saját adatok; Németh 2013; KSH 2013)

A megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak 69,1 százaléka monda magát vallásosnak. Ez az arány jóval magasabb, mint a KSH 2011-es adataiban mért 54,7 százalékos érték. A képet azonban árnyalja, hogy míg a népszámláláskor 27,1 százalék nem válaszolt/nem tudta, addig a kutatásunk esetében mindössze 6,4 százalék volt az arányuk. Így feltehetően a népszámláláskor kimutatott 27,1 százalékba tartozók egy jelentős része vallásos, de ezt nem kívánta felfedni. A Tomka (2010) által felvázolt tendenciákkal összhangban a válaszadók

többsége bár vallásos, de a maga módján. Ez a csoport képezte a többséget az általunk megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak körében is (55,2 százalék). Az arány összhangban van a 2012-es és 2008-as, egyetemistákat és főiskolásokat lekérdező kutatások eredményeivel is (Németh 2013). A nem vallásosak és a határozottan nem vallásosak aránya összességében 24,5 százalékot tett ki, ami magasabb a 2011-es népszámláláskor mért adatnál. Itt ismét abba a problémába ütközünk, hogy nem tudható, a 27,1 százalék nem válaszoló körében milyen arányban találhatóak a nem vallásosak. A nem vallásosak aránya a kutatásunkban nagyjából megegyezett a 2008-as TERD kutatás eredményeivel. A pedagógusjelöltek körében 2012-ben végzett felmérés viszont jóval magasabb arányú vallásosságot mutatott ki. Ugyanakkor mind a TERD, mind a pedagógusjelölteket vizsgáló kutatás eredményei összhangban vannak az országos adatokkal, amennyiben a magukat saját módon vallásosak csoportja képezi a legnagyobb arányt (Németh 2013). Figyelemre méltó, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak mindössze alig 14 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az egyház tanításai szerint éli a vallási életét. Ez ismét összhangban van a már idézett Tomka (2010) megállapításaival, valamint a KSH idevonatkozó adataival, amely 10 év alatt 20 százalékos csökkenést mutatott ki a magukat vallásosnak mondók körében (KSH 2013). A kutatás résztvevőinek túlnyomó többsége tehát vallásos, de többségük nem az egyház előírásai szerint (13. táblázat). A KSH adataihoz viszonyítva az mondható el, hogy a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak vallásosabbak, mint az összlakossági átlag. Mivel a kutatásba bevontak túlnyomó többsége kistéleplésen és elsősorban Kelet-Magyarországon él, így településtípus szerinti és regionális összefüggés is kitapintható, összhangban Pusztai kutatásaival, amelyek szerint regionális különbségek mutathatók ki a magukat vallásosnak vagy nem annak tartók területi eloszlása között. Azt állapította meg, hogy elsősorban a fővárosban, illetve Békés, Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megyében a legmagasabb a vallási, felekezeti közösségekhez nem tartozók vagy az ezt elhallgatók aránya. Ezzel szemben a Dunántúl nyugati részén, Észak-Magyarországon, valamint Bács-Kiskun megyében, főképp a jellemzően katolikus vidékeken csaknem kétharmad azok aránya, akik vallási, felekezeti közösségekhez tartozónak vallották magukat (Pusztai 2014). Az ifjúság vallásosságát vizsgáló kutatásokhoz illeszkedik Rosta megállapítása, aki szerint egyre inkább az elitizálódás a jellemző: a magasabban kvalifikált fiatalok körében emelkedik a vallásosak, az egyházakhoz kötődők aránya (Rosta 2013). A Tomka-féle fenti tipologizálásból a kutatásunk során három, összevont kategóriát képeztünk az egyszerűbb elemzés érdekében: nem vallásos; individuálisan vallásos; aktív, közösségi-egyházias módon vallásos – a dokumentumfilmekből való tanulás elemzésekor a továbbiakban ezt a három kategóriát vesszük figyelembe.

A háztartások anyagi helyzetének elemzése illeszkedik Bourdieu klasszikus tőkeelméletének kontextusába, amely szerint a gazdasági tőke jellemzője, hogy közvetlenül pénzzé váltható (Bourdieu 2002). Az általunk vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége olyan háztartásban él, ahol a havi nettó bevétel nem haladja meg a 200 ezer forintot. Ezen belül szinte egyenlő arányban oszlik meg a legfeljebb 100, legfeljebb 150 és legfeljebb 200 ezer forintos jövedelemmel bírók csoportja.

16. ábra: A háztartás havi nettó árbevétele (N=3932)



(Forrás: saját adatok)

A legtöbb háztartás (24,9 százalék) havi nettó árbevétele legfeljebb 100 ezer forint. Őket követik a 151 és 200 ezer forint közötti nettó jövedelemmel rendelkezők (24,1 százalék). Ezzel nagyjából megegyezik a havi nettó 101 és 150 ezer bevétellel rendelkező háztartások aránya (22 százalék). Náluk már kevesebben vannak (14,3 százalék), ahol havi 201 és 250 ezer forint közötti havi bevétellel lehet számolni. Még kisebb arányban (8,7 százalék) vannak azok, akik havi 251 és 300 ezer forint közötti nettó bevétellel rendelkeznek, és mindössze 5,8 százalékuk mondhatja el magáról, hogy több, mint 300 ezer forint nettó összegből gazdálkodhat egy hónapban az egész háztartásra vetítve. A kutatásba bevontak tehát inkább az alacsonyabb jövedelmű háztartások közül kerültek ki, hiszen 71,2 százalékuk havonta legfeljebb nettó 200 ezer forintból, 47,1 százalékuk pedig maximum 150 ezer forintból gazdálkodhat (16. ábra). A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 2015-ben a hazai háztartásokban havi 95.858 forint volt az egy személyre eső havi nettó jövedelem (KSH 2016a).

Jelen alfejezetünkben a kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak szocio-demográfiai, kulturális, társadalmi és gazdasági háttéréről kimutattuk, hogy túlnyomórészt nők, akik felülreprezentáltak a teljes lakosságban betöltött arányukhoz képest. A csoport átlagéletkora csaknem 7 évvel fiatalabb a teljes hazai lakossághoz képest. Legalább érettségivel rendelkeznek, és a teljes lakossági átlaghoz képest iskolázottabbak. Iskolai végzettségük magasabb a szüleiknél. Túlnyomó többségük legfeljebb 300 darabos házi könyvtárral rendelkezik. Többségük kisteleülésen lakik, elsősorban a keleti, északkeleti országrészben, illetve a Dél-Dunántúlon. Kétharmaduk párkapcsolatban él vagy házas, fele-fele arányban vannak köztük szülők és gyermektelenek. A szülők között a kétgyermekesek teszik ki a legnagyobb csoportot. Leginkább kettő-, három- és négyfős háztartásokban/családokban élnek. A kutatásunkban részt vettek túlnyomó többsége vallásos, de leginkább individualista módon. A megkérdezettek nagyjából egynegyede nem tartja magát hívőnek. A vizsgálatba bevontak többsége relatíve alacsony jövedelmű, a háztartás havi nettó bevétele többnyire 200 ezer forint alatt maradt. A következő alfejezetben a kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásait és információszerzési szokásait elemezzük.

4.3. A kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásai és információszerzési szokásai

Az elméleti részben ismertetett hazai és nemzetközi szabadidő kutatások szerint a modern szabadidős tevékenységek, azon belül a televízió és az internet vezető szerepet töltenek be a lakosság szabadidős aktivitásaiban. Ezeket követően mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások szerint a társas időtöltés, a személyes kommunikáció játsza a legnagyobb szerepet. Kutatásunk során mi is felmértük a kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásait, azon belül a „hagyományos”, elsősorban társas aktivitásokra és a „modern” tevékenységekre, tehát a médiahasználatra (a képernyő előtt töltött „screen time” és a zenehallgatás) fordított idő arányát. Azt is megvizsgáltuk, milyen szerepet tölt be a televízió általában az információszerzésben, összehasonlítva más forrásokkal, feltérképezve az azokkal kapcsolatos bizalmi attitűdöt is. Elsőként nemzetközi szabadidő kutatások eredményeit tekintjük át, komparálva hazai, a teljes lakosságra vonatkozó, illetve regionális szintű, egyetemisták és főiskolások körében végzett hasonló kutatások eredményeivel. Ezek ismeretében elemezzük az általunk megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak körében kapott adatokat.

Kutatásunkban a fent említett kategóriákat alkalmaztuk, így a „screen time” használatba soroltuk a televíziót, a filmnézést és az internet használatot. Ezeket, valamint a zenehallgatást

kategorizáltuk a modern szabadidős aktivitások közé. Az internetezéssel töltött időn belül megvizsgáltuk a legelterjedtebb közösségi média, a Facebook használatát, az e-mailezést és a chatelést, valamint a számítógépes játékokra fordított időt is. Így különbséget tettünk a modern és a hagyományos szabadidős tevékenységek között (lásd: Hunyadi 2005). A vizsgált aktivitások kiválasztásakor egyrészt a KSH által végzett legutóbbi (2009/2010-es) kutatás kategóriáit, másrészt a Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös, nappali tagozatos egyetemistákat vizsgáló kutatás, a Campus-lét a Debreceni Egyetemen, valamint az Ifjúságkutatás felosztását vettük alapul. A tevékenységekkel töltött időtartamból gyakorisági indexet képeztünk, az SPSS program segítségével, súlyozottan átlagolva a megadott időintervallumokat. Elsőként a modern szabadidős tevékenységekkel naponta eltöltött időt vizsgáltuk.

Az általunk megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak leggyakrabban végzett modern szabadidős aktivitása az internetes oldalak böngészése volt, amelyet a televíziózás követett. Legkevésbé a filmek és sorozatok nézése volt jellemző ezen aktivitások közül.

14. táblázat: Modern szabadidős tevékenységgel naponta eltöltött átlagos idő (N=3932)

| Média/tevékenység | Kevesebb, mint 1 óra | 1-2 óra között | 2-3 óra között | 3 óránál több | Nem végzi naponta | Naponta végzi | Gyakorisági index |
|---|----------------------|----------------|----------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|
| Internetes oldalak böngészése (komputéren, okostelefonon stb.) | 20,9% | 34,2% | 20,4% | 17% | 7,4% | 92,6 % | 2,19 |
| Televíziózás (TV készüléken, komputéren, okostelefonon stb.) | 19,2% | 31,1% | 20,5% | 10,5% | 18,7% | 81,3 % | 1,85 |
| Zenehallgatás (komputéren, okostelefonon, mp3 lejátszón stb.) | 27,1% | 26,5% | 12,2% | 14,2% | 20% | 80 % | 1,74 |
| Filmnézés/Sorozatr nézés (TV készüléken, komputéren, okostelefonon stb.) | 18,6% | 29,1% | 11,4% | 6% | 34,9% | 65,1 % | 1,35 |

(Forrás: saját adatok)

A megkérdezettek csaknem 93 százaléka internetezett naponta, ebből 17 százalék napi 3 óránál is többet. Mindössze 7,4 százalék nyilatkozott úgy, hogy nem szokott naponta a világhálón böngészni. A felmérésben részt vett kulturális közfoglalkoztatottak legnagyobb arányban (34,2 százalék) napi 1-2 óra közötti időtartamban interneteztek. A televíziózás volt a

második legnépszerűbb napi tevékenység, 81 százalék naponta nézett tévét. Az internetezéshez hasonlóan, itt is a napi 1-2 órát tévézők aránya (31,1 százalék) volt a legmagasabb. Tehát vizsgálatunkban is, az országos adatokkal összhangban az internet és a televízió a legnépszerűbb modern szabadidős aktivitás. A zenehallgatás ugyancsak kedvelt, a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak 80 százaléka naponta hallgatott zenét, a legnagyobb arányban kevesebb, mint egy órát (27,1 százalék). A filmnézés és sorozatnézés (ezzel helyettesítettük a Hunyadi kategorizálásában és a KSH felmérésében is szereplő videónézést, amely vélhetően manapság már nem jellemző) nem töltött be olyan jelentős szerepet az elemzett kulturális közfoglalkoztatottak modern szabadidős aktivitásaiban. Mindössze 6 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy naponta több mint 3 órát nézett filmet vagy sorozatokat, és csaknem 35 százalék nem végzett ilyen tevékenységet napi rendszerességgel. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a résztvevők még így is csaknem 30 százaléka naponta 1-2 órát nézett filmet, vagy sorozatot. (14. táblázat).

A kapott adataink megegyeznek a már ismertetett hallgatói kutatások és a 2012-es ifjúságkutatás eredményeivel, amennyiben az internet vezet a televízió előtt, viszont kisebb idővel, általában napi 1 és 3 óra között (Bocsi 2012; Bocsi 2013; Nagy 2013). A tévézéssel eltöltött idő kevesebb, mint a Nielsen által mért országos átlag, illetve az USA-ban mért átlagnál is (Nielsen 2016a; BOLS 2017). A zenehallgatás kapcsán mért értékek összhangban vannak a 2012-es és a 2016-os ifjúságkutatás eredményeivel (Székely – Szabó 2017; Nagy 2013).

Kutatásunk során a modern szabadidős tevékenységek mellett a hagyományos szabadidős aktivitásokat is megvizsgáltuk. Az előbbieket napi bontásban, az utóbbiakat már tágabb időspektrumban. Bár a mozi a Hunyadi-féle kategorizálásban a modern szabadidőbe tartozik, mi a hagyományos szabadidős aktivitások esetében használt gyakorisági kategóriákkal dolgoztunk, mert a napi rendszerességgel történő mozizást nem tartottuk életszerűnek (ezt a kapott eredményeink igazolták is). A hagyományos szabadidős aktivitások közül a következő tevékenységeket elemeztük: olvasás, önképzés; színházba járás; multiplex moziba járás; művész moziba járás; múzeumba, kiállításra járás; komolyzenei hangversenyre járás; könnyűzenei koncertre járás; zenei fesztiválokra járás; buliba járás; könyvtárba járás; kocsnába járás; sportolás; barátokkal történő személyes találkozás. A tevékenységek kiválasztásakor egyrészt a KSH legutóbbi (2009/2010-es) a hazai lakosság kulturális aktivitást mérő kutatásának kategóriáit, másrészt a Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös, nappali tagozatos egyetemistákat vizsgáló kutatás, a Campus-lét, valamint az Ifjúságkutatás

kategorizálását vettük alapul. A tevékenységekkel eltöltött időtartamból gyakorisági indexet képeztünk az SPSS program segítségével, súlyozottan átlagolva az indőintervallumokat.

A megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak leggyakoribb hagyományos szabadidős aktivitásának az olvasás bizonyult. Ezt követték a társas tevékenységek (barátokkal találkozás), illetve a sportolás. Legkevésbé a komolyzenei hangversenyeket és a művész mozikat látogatták.

15. táblázat: *Hagyományos szabadidős tevékenységek és gyakoriságuk (N=3932)*

| Tevékenység | Naponta | Hetente | Havonta | Évente | soha | Gyakorisági index |
|--|---------|---------|---------|--------|-------|-------------------|
| Olvasás, önképzés | 39% | 30,6% | 19,5 % | 9,7% | 1,1% | 2,97 |
| Barátokkal személyes találkozás | 15,5% | 35,7% | 35,7% | 11,3% | 1,8% | 2,52 |
| Sportolás | 13,7% | 30,4% | 27,4% | 19,2% | 9,4% | 2,20 |
| Könyvtárba járás | 11,7% | 12% | 25,6% | 34,4% | 16,3% | 1,68 |
| Múzeumba, kiállításra járás | 1,2% | 1,3% | 8,9% | 72,7% | 15,8% | 1,00 |
| Buliba járás | 0,4% | 2,5% | 15,7% | 49,4% | 32% | 0,90 |
| Könnyűzenei koncertre járás | 0,3% | 1,2% | 8,4% | 58,7% | 31,4% | 0,80 |
| Színházba járás | 0,3% | 0,9% | 6,2% | 63,3% | 29,3% | 0,80 |
| Multiplex moziba járás | 0,3% | 0,7% | 11,1% | 52,8% | 35,1% | 0,78 |
| Zenei fesztiválokra járás | 0,3% | 1,0% | 6,4% | 59,5% | 32,7% | 0,77 |
| Kocsmába járás | 0,5% | 2,3% | 10,3% | 20,1% | 66,5% | 0,50 |
| Komolyzenei hangversenyre járás | 0,4% | 0,5% | 3,9% | 34% | 61,2% | 0,45 |
| Művész moziba járás | 0,3% | 0,6% | 2,9% | 27,4% | 68,8% | 0,36 |

(Forrás: saját készítés)

39 százalékuk naponta olvasott, őket követte a hetente olvasók csoportja (30,6 százalékkal). A nemzetközi és országos szabadidő-kutatásoknak megfelelően a mi mintánkban is a barátokkal történő személyes találkozás áll a második helyen, 2,52-es gyakorisági indexszel. Mindez az emberi közösségek, a személyes kapcsolatok fontosságát jelzi. A következő leggyakoribb napi szabadidős tevékenység a sportolás (2,20-as index) volt, a résztvevők legnagyobb arányban hetente (30,4 százalék) és havonta (27,4 százalék) végeztek valamilyen sporttevékenységet. A könyvtárlátogatás is népszerű szabadidős aktivitásnak bizonyult a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak körében (1,68-as indexszel), akik a legnagyobb arányban évente látogatják a könyvtárat (34,4 százalék), de jelentős a havonta könyvtárba járók aránya is (25,6 százalék). Múzeumba és kiállításra a megkérdezettek túlnyomó többsége évente jut el (72,7 százalék), valamint színházba is, de itt már kisebb arányban (63,3 százalék). Ugyancsak évi gyakorisággal jellemző a résztvevők legnagyobb részére a bulizás

(0,9-es index), a könnyűzenei koncertek és fesztiválok látogatása (0,8-as és 0,77 és indexekkel), valamint a multiplex moziba járás (0,78-as index). A felmérésben részt vettek többsége pedig soha nem jár kocsmába, komolyzenei hangversenyre, illetve művész moziba. Azonban jelentős még azok aránya, akik évente néhányszor eljutnak ezekre a helyekre, de a teljes csoport esetében a gyakorisági index ezen szabadidős tevékenységek esetében bizonyult a legalacsonyabbnak. Ezen aktivitásokat tekintve a művész moziba járás bizonyult a legkevésbé gyakorinak 0,36-os indexszel (15. táblázat).

Eredményeink az olvasást tekintve szignifikánsan magasabb aktivitást mutatnak, mint a KSH által 2009/2010-ben mért országos adatok, amelyek szerint a hazai 15-74 éves lakosság 25,2 százaléka olvas naponta (KSH 2015). Szintén jóval magasabb, az Antalóczy és társai által megállapítottnál, akik a napi rendszerességgel olvasók arányát mindössze 11,9 százalékra becsülték a felnőtt lakosság körében (Antalóczy et al. 2010). Ugyancsak meghaladja az egyetemisták körében mért értékeket, amelyek drasztikus visszaesérről árulkodnak. Bocsi elemzése szerint a naponta olvasók aránya a 2005-ös Regionális Egyetem Kutatásban mért 72,6 százalékról a 2010-es Campus Lét kutatásban 21,1 százalékra csökkent (Bocsi, 2013). Németh szintén regionális, pedagógusjelöltek körében végzett 2012-es kutatása szerint a megkérdezettek 28,9 százaléka olvasott naponta (Németh 2013). Jelentősen felülmúlják a 2012-es és 2016-os ifjúságkutatás adatait is, amelyek alapján az olvasás csak a hatodik helyen szerepel a fiatalok szabadidős aktivitásai között (Székely – Szabó 2017; Nagy 2013). Az eredményeink ugyanakkor összhangban vannak azon szabadidő kutatások adataival, amelyek ugyancsak a társas aktivitások (barátokkal történő találkozás) hangsúlyos szerepét mutatták ki, illetve a kulturális intézmények látogatását (hangversenyek, opera, művész mozik) a legritkább aktivitások közé sorolták (lásd: WLRA 1996, idézi: Vitányi 2006; Hunyadi 2005; BOLS 2017; KSH 2013; Székely – Szabó 2017; Nagy 2013)

Mivel a szabadidőt minden releváns kutatás szerint szignifikáns mértékben a média uralja, megvizsgáltuk, mennyiben számítanak fontos információforrásnak az egyes médiumok általában, illetve kifejezetten a tudományról szóló tanulásban. Feltártuk azt is, hogy információforrásként is ugyanolyan fontosak-e a különböző médiumok, mint a személyes emberi kapcsolatoké. A tömegkommunikációs eszközök emberi tudást befolyásoló szerepére többen felhívták a figyelmet, mivel a körülöttünk lévő világnak csak egy részéről szerzünk közvetlen, érzéki úton tudomást. A nem közvetlen, tapasztalati úton szerzett tudás nagy része pedig a médiából érkezik, így a társadalmunkról és a világról ma tudott információ többnyire a tömegmédiából származik (lásd: Leyens – Codol 1998; Luhmann 2008). Gerbner szerint a televízió annyira központi helyet foglal el a napi életünkben, hogy uralkodik a szimbolikus

környezetünkön, helyettesítve a személyes kapcsolatokat és a világgal kapcsolatos tudásunk más eszközeit a maga valóságáról kialakított (torz) képével (Gerbner 1973). McQuail azt hangsúlyozza, hogy manapság a legtöbb ember számára a tévé a legfőbb hír- és információforrás (McQuail 2003). Szociokulturális szempontok alapján arra is kerestük a választ, milyen a média és más információforrások megítélése, mennyire tartják azokat hitelesnek a megkérdezettek, illetve milyen szerepet játszanak a társadalmi gondolkodásban. Ezért a különböző médiumokkal és információforrásként felfogott személyekkel kapcsolatos bizalmi szintet is analizáltuk. Az adatokat összehasonlítottuk a Magyar Ifjúságkutatás 2012-es eredményeivel, amelyben 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük a különféle forrásokat. Kutatásunkban mind az információforrások fontossági sorrendjét, mind pedig azok megbízhatóságát értékelniük kellett a megkérdezetteknek – az Ifjúságkutatás során is alkalmazott – 1-től 5-ig tartó skálán. Az értékekből minden információforrás esetén átlagot számítva kaptuk meg a fontossági, illetve a megbízhatósági indexet.

A kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak számára a személyes kapcsolatok (barátok, családtagok, kollégák) bizonyultak a legfontosabb információforrásnak, őket követték az internetes oldalak. Legkevésbé a rádióból és a televízióból tájékozódtak. Ugyanakkor a megbízhatósági indexek a közepesen fontos információforrások: a könyvek, illetve az egyetemen, vagy más képzésen oktatók esetében bizonyultak a legmagasabbnak.

16. táblázat: Az információforrások fontossági indexe és megbízhatósága (N=3932)

| Információforrás | Fontossági index | Megbízhatósági index | Fontossági index Ifjúságkutatás 2012 | Megbízhatósági index Ifjúságkutatás 2012 |
|---|-------------------------|-----------------------------|---|---|
| Családtagok, barátok | 4,24 | 3,61 | 4,3 | 4,4 |
| Kollégák | 3,82 | 3,37 | - | - |
| Internetes oldalak | 3,75 | 2,91 | 3,9 | 3,6 |
| Könyvek | 3,64 | 3,94 | 3,1 | 3,4 |
| Egyetemen, vagy bármilyen képzésen oktatók | 3,03 | 3,64 | - | - |
| Klubok, civil szervezetek munkatársai | 3,01 | 3,23 | 2,2 | 2,4 |
| Közösségi oldalak (pl. Facebook) | 2,97 | 2,23 | - | - |
| Nyomtatott újságok | 2,97 | 2,96 | 2,7 | 2,8 |
| Televízió | 2,87 | 3,13 | 3,4 | 3,2 |
| Rádió | 2,83 | 3,19 | 2,8 | 3,0 |

(Forrás: saját adatok; Kitta 2013)

A legfontosabb információforrás a családtagok és a barátok (4,24-es index), melyek összhangban vannak az ifjúságkutatás eredményeivel. A második legszignifikánsabb információforrást is személyes kapcsolatok, a kollégák jelentik (3,82-es index). Bár a személyes kapcsolatok számítanak a legfontosabb információforrásnak, a megbízhatósági index mégis a könyvek esetében volt a legmagasabb (3,94-es értékkel). A családtagok, barátok és kollégák után az internet bizonyult a legfontosabb információforrásnak mind a kulturális közfoglalkoztatottak, mind az ifjúság körében. A világháló megbízhatóságára azonban mindkét korosztály alacsonyabb indexet adott. A további információforrások esetén már elválílik a sorrend a kulturális közfoglalkoztatottak és az ifjúság között. Az előbbieken az internet után a könyvek a leggyakoribb információforrás, a fiatalok körében a televízió. A legkevésbé megbízhatónak a kulturális közfoglalkoztatottak a közösségi oldalakat (2,23-as index), míg a fiatalok a klubok, civil szervezetek munkatársait tartották. Ők a legkevésbé fontos információforrás a fiatalok körében, míg a közfoglalkoztatottak számára a rádió (16. táblázat).

Az eredmények azt indikálják, hogy a személyes kapcsolatoknak, az élő szónak jelentősebb szerepe van a tájékozódásban, mint a médiának. Ez nem zárja ki, hogy a családtagok, barátok és a kollégák a médiából szerezzék az információt, összhangban Lazarsfeld és Katz kétlépcsős közlés elméletével, amely szerint a médiából származó információ sok esetben nem közvetlenül jut el a befogadóhoz, hanem egy hangadón keresztül, az ő személyes közlése révén (Lazarsfeld – Katz 1955). A családok és barátok, mint elsődleges információforrás tehát önmagában nem exkludálja a média vezető szerepét az információszerzésben, összhangban a már említett Luhmannal, aki szerint az egyén az általa a világról tudott dolgok nagy részét a médiából szerzi (Luhmann 2008). Ugyanakkor adataink csak részben vannak összhangban a YouGov 2004 fős, reprezentatív mintán végzett online kutatásával, amely szerint Magyarországon 2017-ben a válaszadók leginkább a világhálóról tájékozódtak (89 százalék), ezen belül 68 százalék a közösségi oldalakról (elsősorban a Facebookról), televízióból 72 százalék, rádióból 24 százalék, míg nyomtatott sajtóból 20 százalék informálódott (Newman et. al 2017).

Ebben az alfejezetben kimutattuk, hogy a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak körében – igazodva az országos és nemzetközi trendekhez – a modern szabadidős tevékenységek (internet és televízió) állnak az első helyen, majd az olvasás, a személyes kapcsolatok és a sport. A televízió kissé visszaszorult az internethez képest, a naponta olvasók aránya pedig magasabb volt a korábbi kutatásokban mértnél. A legkevésbé gyakorolt szabadidős aktivitásnak a művész moziba járás bizonyult, ugyancsak összhangban az

áttekintett hazai és nemzetközi szabadidő kutatások eredményeivel. Információszerzést tekintve a kutatásunkba bevont kulturális közfoglalkoztatottak számára a személyes kapcsolatok (barátok, családtagok, kollégák) voltak a legfontosabbak, majd az internetes oldalak. Legkevésbé a rádióból és a televízióból tájékozódtak. A legmegbízhatóbb információforrásnak a könyveket, illetve egyetemen, vagy más képzésen oktatókat tartották, értesülések tekintetében azonban a középmezőnyben végeztek, sőt, tudományos tanulást tekintve a mezőny hátsó részében szerepeltek a magas megbízhatóság ellenére is.

4.4. A dokumentumfilm mint általános tanulási, ismeretszerzési eszköz

Ebben az alfejezetben a dokumentumfilmek tanulásban, ismeretszerzésben betöltött általános szerepét tárjuk fel, egy-egy konkrét témakör kiemelése nélkül. Ennek megállapításához megvizsgáljuk, milyen funkciót töltenek be a dokumentumfilmek általában a kulturális közfoglalkoztatottak televíziós aktivitásaiban. Ehhez elemezzük, milyen televíziós műsorszíntípusokat néznek, pozícionálva köztük a dokumentumfilmeket. Azt is feltárjuk, hogy milyen arányban követnek figyelemmel ismeretterjesztő televíziós csatornákon (pl. National Geographic Channel, Discovery Channel, Spektrum TV) sugárzott dokumentumfilmeket, illetve azt, hogy milyen mértékű tanulás valósul meg ezen filmekből a befogadók saját percepciói szerint. Majd megvizsgáljuk, mely platformokat (televízió, internet, mobil eszközök) részesítenek előnyben a dokumentumfilmekből történő tanulás során. Áttekintjük, mennyire jellemző a szándékos tanulás, a dokumentumfilmek tudatos, konkrét tanulási célzatú megtekintése, vagy csupán a szórakozás jelenti a fő motiváló erőt, és a megtekintés inkább véletlenszerű. Mivel a tanulás egyik fontos aspektusa annak témája, ezért azt is feltárjuk, melyek azok a témakörök, amelyekről a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak leginkább és legkevésbé tanulnak dokumentumfilmek segítségével.

A dokumentumfilmek tanulásban betöltött szerepének feltárásához először megvizsgáltuk, milyen szerepet töltenek be azok általában a kulturális közfoglalkoztatottak televíziós aktivitásaiban. Elsőként azt elemeztük, milyen televíziós műsorszíntípusokat követnek figyelemmel, és ezen belül hogyan pozícionálhatóak a dokumentumfilmek. A kapott válaszokból súlyozással gyakorisági átlagot képeztünk az SPSS program segítségével az egyes műsorszíntípusok kapcsán. A kulturális közfoglalkoztatottak televíziózási aktivitásaiban jelentős szerepet tölt be a dokumentumfilmekből történő tanulás, amely a gyakorisági átlag alapján a harmadik helyen áll a filmek, hírműsorok/politikai elemzések megtekintése után.

17. táblázat: A különböző televíziós műsortípusok fogyasztási gyakorisága (N=3932)

| Műsorfajta | Sosem nézi | | | | Gyakorisági átlag |
|--|------------|-----------------|-----------------|---------|-------------------|
| | | Havonta párszor | Hetente párszor | Naponta | |
| Filmek | 12,2% | 29,5% | 37,3% | 21% | 1,67 |
| Hírműsorok, politikai elemzések | 25,2% | 24,4% | 24,4% | 26% | 1,51 |
| Dokumentumfilmek | 15,1% | 43,5% | 31,4% | 10% | 1,36 |
| Sorozatok | 32,7% | 22,1% | 25,8% | 19,3% | 1,32 |
| Műveltségi vetélkedők | 27% | 41,9% | 25,5% | 5,6% | 1,1 |
| Zenei műsorok (videoklipek, zenei hírek) | 35,2% | 37,5% | 19,5% | 7,8% | 1 |
| Tematikus műsorok (pl. autós-motoros, főzős,, baba-mama,, sport, mese stb.) | 35,9% | 40,6% | 17,7% | 5,7% | 0,93 |
| Bulvármagazinok (pl. Aktív, Fókusz) | 44,9% | 31,5% | 18,1% | 5,5% | 0,84 |

(Forrás: saját adatok)

A megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak leggyakrabban (1,67-es index) filmeket néztek, a legnagyobb csoportot a hetente többször filmezők tették ki. Ezt követte a hírműsorok és politikai elemzések megtekintése (1,51-es gyakorisági indexszel), a megkérdezettek 26 százaléka naponta figyelt ilyen műsorokat. A harmadik leggyakrabban nézett tévéműsor típust a dokumentumfilmek jelentették (1,36-os gyakorisági átlaggal). A válaszadók legnagyobb csoportja havonta néhányszor nézett ilyet, ugyanakkor több mint 30 százalékuk heti gyakorisággal, és minden tizedik naponta. Összességében a válaszadók 84,9 százaléka néz legalább havi gyakorisággal dokumentumfilmeket. Ezt követően a sorozatnézés bizonyult a leggyakoribb televíziós aktivitásnak (1,32-es gyakorisági indexszel). Ez a tevékenység azonban a válaszadók legnagyobb csoportjára egyáltalán nem volt jellemző. A sorozatok után a műveltségi vetélkedők (1,1-es gyakorisági átlaggal), a különféle zenei műsorok (1-es átlaggal), majd a tematikus műsorok (0,93-as átlaggal), végül pedig a bulvármagazinok következtek (0,84-es átlaggal). Ha kizárólag a napi gyakoriságot vizsgáljuk, akkor a dokumentumfilmeket a filmek és hírműsorok/politikai elemzések mellett megelőzik a sorozatok is (17. táblázat). Az eredményeink részlegesen összhangban vannak a Nielsen kutatási megállapításaival, amelyek szerint a filmek és egyéb, nem zenés fikció témájú műsorok voltak a legnézettebbek a kutatásunk időpontjában (43,2 százalék). Az ő eredményeik alapján is a hírek és az információs műsorok bizonyultak a második legnézettebbnek (13,9 százalékkal), ezeket követték a sportműsorok (7,4 százalék), majd a művelődés, tudomány és kultúra (4,3 százalék) (Nielsen 2016c). A Nielsen kutatása azonban összességében jóval kisebb nézettségi hányadot jelzett az ismeretterjesztő műsorok esetében,

mint a mi adataink, ez alapján azt mondhatjuk, hogy az általunk elemzett kulturális közfoglalkoztatottak az országos átlagnál nagyobb arányban tanulnak ismeretterjesztő dokumentumfilmekből.

A kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek legfontosabb továbbítói a tematikus ismeretterjesztő csatornák. Ezért a kutatásunkban megkérdeztük, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak figyelemmel követnek-e ismeretterjesztő televíziós csatornákon (pl. National Geographic Channel, Discovery Channel, Spektrum TV) futó dokumentumfilmeket. A megkérdezettek túlnyomó többsége, 76,7 százaléka igennel válaszolt, és mindössze 23,3 százalék nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem néz ilyen csatornákon bemutatott dokumentumfilmeket. Az eredmények azt mutatják, hogy a dokumentumfilmek a kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többségénél tanulási/informálódási tényezőnek számítanak.

17. ábra: Televíziós ismeretterjesztő csatornákon futó dokumentumfilmek nézettsége a kulturális közfoglalkoztatottak körében, összehasonlítva más kutatások adataival



(Forrás: Kenyeres 2009; Nielsen 2015; Kenyeres 2016; saját adatok)

Korábbi kutatások eredményeihez hasonlítva a saját adatainkat, differenciát és egyezést is találunk. A 2006-os autonóm tanulás – szintén országos – kutatás hasonlóan magas, 71 százalékos eredményt mutatott ki, ott a válaszadók 54 százaléka többé-kevésbé, 17 százaléka pedig gyakran tanult televíziós műsorokból (Kenyeres 2009). Ugyanakkor adataink szignifikánsan felülmúlják egyéb vizsgálatok eredményeit. A Nielsen Közönségmérés 2014-ben végzett reprezentatív kutatása szerint a 4 éven felüli hazai lakosság 24,7 százaléka nézett naponta legalább 1 percet valamely ismeretterjesztő csatornán futó filmet (Nielsen 2015). Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az általunk vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak az

országos átlagnál jóval nagyobb arányban néztek ilyen dokumentumfilmeket. Murcia 2009-es, ausztráliai egyetemisták körében végzett kutatása arra jutott, hogy a megkérdezettek 20,3 százaléka esetén töltöttek be tudományos tanulási szerepet a televíziós ismeretterjesztő csatornák (Murcia 2009). A kapott adataink ezt az értéket is jóval felülmúlták (17. ábra).

Az eredményeinket háttérváltozók szerint elemezve azt állapítottuk meg, hogy az ismeretterjesztő csatornákon futó dokumentumfilmek megtekintését az egyén iskolai végzettsége, a vallásosság szerinti önbesorolása, a párkapcsolati státusza, az egy háztartásban élők száma, a településtípus, valamint a jövedelem határozták meg szignifikánsan. Az egyén neme, életkora, illetve a házi könyvtár nagysága nem bizonyultak magyarázó tényezőnek.

18. táblázat: Az ismeretterjesztő csatornákon futó dokumentumfilmeket megtekintők között leginkább alul- illetve felülreprezentált háttérváltozói csoportok (N=3017)

| Felülreprezentált Háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|-------------------------------------|---------------|----------------|------------------------------------|---------------|----------------|
| | | | | | |
| Individuális vallásosságú*** | +1,8% | 0,000 | Nincs gyermeke | -3,1% | 0,000 |
| Párkapcsolatban, együtt lakva*** | +1,5% | 0,000 | Megyeszékhely, főváros*** | -2,7% | 0,010 |
| Érettségi*** | +1,3% | 0,001 | Egyedülálló*** | -2,2% | 0,000 |
| Négyen élnek*** | +1,0% | 0,000 | PhD, egyetem, főiskola*** | -1,5% | 0,001 |
| Két gyermek*** | +0,8% | 0,000 | Középfokú nyelvvizsga*** | -1,5% | 0,000 |
| 101-150 ezer forint között* | +0,8% | 0,010 | Egyedül lakik*** | -1,4% | 0,000 |
| Városban lakik | +0,7% | 0,010 | Aktív, közösségi- egyházias*** | -0,8% | 0,000 |
| Párkapcsolatban, de külön lakva | +0,5% | 0,000 | 500 darabnál több* | -0,7% | 0,277 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok alul-, illetve felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között keresztábrás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

Az eredményeink szerint ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmeket elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettséggel (nincs nyelvvizsga, csak érettségi), rendelkezők, a magukat individuálisan vallásosnak mondók, a nem házaspárok tagjai, a négyen egy háztartásban élők, a havi 101 és 150 ezer forint közti jövedelemmel rendelkezők,

a kétgyermekes szülők és a városokban élők néztek. Ők bizonyultak leginkább felülreprezentáltak a teljes csoportban képviselt átlagukhoz képest. Ismeretterjesztő csatornákon futó dokumentumfilmeket legkevésbé a legalacsonyabb jövedelműek (havi 100 ezer forint alatti nettó bevétel), a gyermektelenek, az egyedülállók és egyedül élők, a legnagyobb települések lakói (fővárosban és a megyeszékhelyeken), a legmagasabb iskolai végzettségűek (PhD fokozattal, egyetemi, vagy főiskolai diplomával, középfokú nyelvvizsgával rendelkezők), a magukat aktívan, az egyház tanításai szerint vallásosnak mondók, és a legnagyobb házi könyvtárat birtoklók néztek. Ezen háttérváltozói csoportok bizonyultak leginkább alulreprezentáltak a nézők körében.

A megkérdezettek szocio-demográfiai attribútumait vizsgálva azt mondhatjuk, hogy inkább a nők néznek dokumentumfilmeket, de az eltérés nem bizonyult szignifikánsnak. Az életkor sem volt szignifikáns magyarázó tényező, de a legfiatalabbak (19-29 évesek) és az 50 év felettiek felülreprezentáltak.

A kulturális tőkét elemezve azt láthatjuk, hogy az iskolai végzettség szignifikáns magyarázó tényező, az alacsonyabb végzettség magasabb nézettséggel párosul, ugyanez a helyzet a nyelvvizsga esetében is. A házi könyvtár nagysága ugyanakkor nem bizonyult befolyásoló tényezőnek.

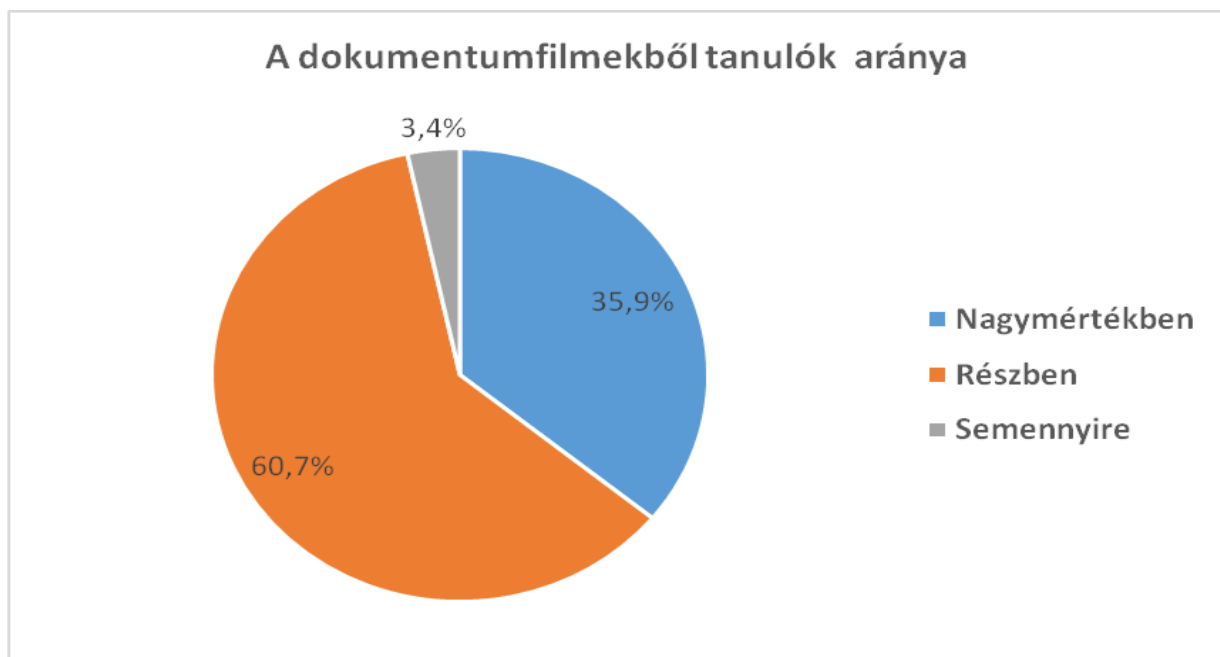
A társadalmi tőke indikátorai közé sorolt településtípus esetén az összefüggés szignifikáns, a fővárosban és a megyeszékhelyeken élők alul-, míg a városok lakói, de leginkább a községekben élők felülreprezentáltak. A kisebb település tehát nagyobb nézettségi hajlandóságot mutat a dokumentumfilmek esetében. A gyermekek száma is szignifikáns magyarázó tényező, érdekes összefüggés, hogy a gyermektelenek és a háromnál több gyermekesek „együtt mozognak”, amennyiben ők bizonyultak a leginkább alulreprezentáltak, míg a kétgyermekes szülők körében mértük a legnagyobb felülreprezentáltságot a dokumentumfilmeket nézők körében. Az egy háztartásban lakók száma ugyanezt a tendenciát mutatta: az egyedül élők és az ötnél többen együtt lakók alul-, míg a négyfős háztartásokban élők felülreprezentáltak. A párkapcsolati státusz is szignifikáns indikátornak bizonyult, legkevésbé az egyedülállók leginkább pedig az együtt élő párok tagjai voltak reprezentálva a dokumentumfilmeket nézők körében. Érdekes, hogy a párkapcsolati státusz minden esetben felülreprezentáltságot eredményezett, ez alapján tehát a dokumentumfilmek megtekintése inkább páros aktivitásnak mondható. A megkérdezettek gazdasági tőkéje is magyarázó tényezőnek bizonyult, amennyiben a legalacsonyabb jövedelműek szignifikánsan alulreprezentáltak a dokumentumfilmeket nézők között, amelynek magyarázata lehet, hogy a legtöbb ilyen csatorna előfizetéses rendszerben működik.

A havi 101-150 ezer forint közötti nettó bevétellel rendelkezők körében mértük a legnagyobb felülreprezentáltságot a különböző jövedelmi csoportok közül. A vallásosság dimenziója ugyancsak szignifikáns befolyásoló tényező, a magukat individuálisan vallásosnak mondók bizonyultak leginkább felülreprezentálnak a nézők körében. Érdekes, hogy a magukat nem vallásosnak és az egyház tanításai szerint vallásosnak mondók „együtt mozogtak”, körükben alulreprezentáltságot detektálhattunk (18. táblázat).

Az eredményeink igazolják a Tömegkommunikációs Kutatóközpont már ismertett kutatási adatait, amelyek szerint dokumentumfilmeket inkább az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők néztek (lásd: Hanák 1975; Hanák 1980; Hunyady – Pörzse 1980). A kapott eredményeink megerősítik a Nielsen 2014-es kutatásának az iskolai végzettség kapcsán kimutatott tendenciáit is, melyek alapján inkább az alacsonyabb iskolai végzettségűek közül kerül ki a nézők legnagyobb csoportja. A vizsgált hazai ismeretterjesztő csatornák egész éves összesített nézettségi adatai szerint a nézők többsége (37,8 százaléka) általános iskolai, vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező, illetve mindössze 15 százalékuk volt felsőfokú végzettségű (Nielsen 2015).

Kutatásunk során azt is megvizsgáltuk, milyen mértékben érzik a befogadók azt, hogy tanulnak a dokumentumfilmekből. A válaszolók csaknem 100 százaléka azt állította, hogy saját percepciói szerint különböző mértékben, de tanul a dokumentumfilmekből.

18. ábra: A dokumentumfilmekből önbevallás szerint tanulók aránya (N=3017)



(Forrás: saját készítés)

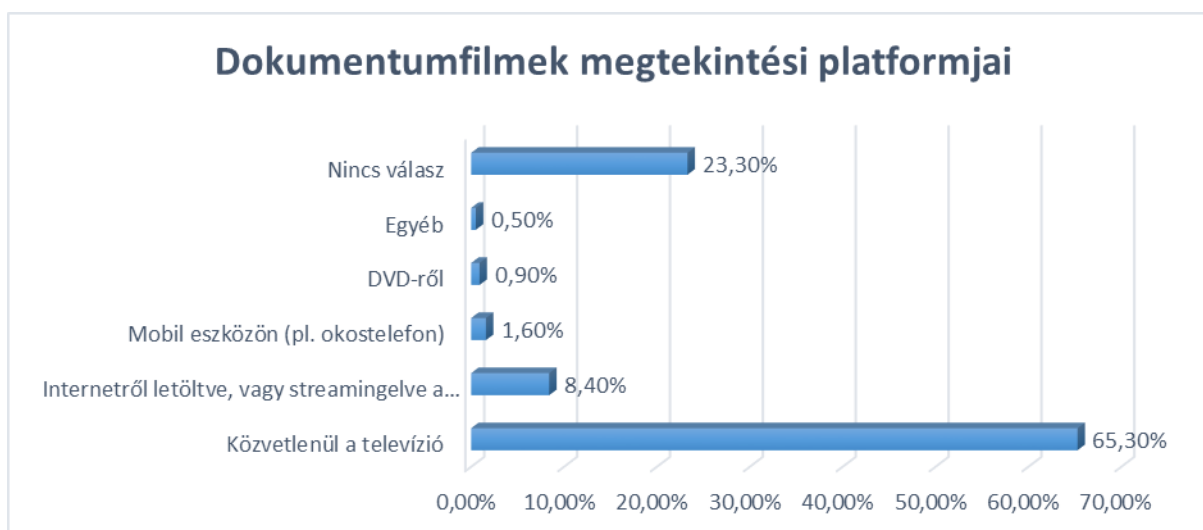
A dokumentumfilmeket néző kulturális közfoglalkoztatottak 96,6 százaléka válaszolta azt, hogy tanul ezen filmekből, miközben nézi a műsort. Ezen belül a megkérdezettek csaknem 36 százaléka nagymértékű tanulást tapasztalt a dokumentumfilmek megtekintésekor. A válaszadók 60,7 százaléka pedig úgy vélte, hogy különböző mértékben, de tanul ezekből a filmekből (18. ábra). A kutatási eredményeink tehát a befogadói oldalról történt önbevallás alapján összhangban voltak azon elméleti feltevésekkel, amelyek szerint a televízió, és azon belül a dokumentumfilmek szerepet játszanak a felnőttek tanulásában, hozzájárulnak a tudásuk gyarapításához és formálásához (v.ö. Geller et al. 2002; Young 2002; National Science Board 1998; Lewenstein 2001; Donohue 2014; Dingwall – Aldridge 2006; Van Dyke 2006; Garrett 2010; Elam 2005; Lajolette 2012; Bates 2005; Dhingra 2003; Murcia 2009).

Háttérváltozók mentén analizálva az eredményeket azt mondhatjuk, hogy azok, akik saját bevallásuk szerint nagymértéken tanulnak a dokumentumfilmekből inkább az idősek, főképp a 60 év feletti, az egy- és kétfős háztartások lakói, az egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezők, a külön élő párok tagjai, valamint a megyeszékhelyen lakók.

A kutatásunk során arra is kerestük a választ, milyen platformokon követik figyelemmel az ismeretterjesztő csatornák dokumentumfilmjeit a kulturális közfoglalkoztatottak. Bár ezen filmeket elsősorban a különböző ismeretterjesztő televíziók számára gyártják, a médiakonvergenciának köszönhetően nem csak televízión nézhetőek, hanem asztali számítógépen, laptopon, illetve egyéb mobileszközökön (pl. okos telefon) is. Egyre több szolgáltató nyújt interneten keresztül hozzáférést ilyen tartalmakhoz, melyek előfizetés ellenében érhetőek el, de a videomegosztó portálok is platformnak számíthatnak. Mivel a televízió kivül több lehetőség van dokumentumfilmek megtekintésére, ezért megvizsgáltuk, melyik platformot preferálják leginkább dokumentumfilmekből történő tanulásra a kulturális közfoglalkoztatottak.

A megkérdezettek túlnyomó többsége továbbra is a „hagyományos módon”, televízió képernyőjéről tanul dokumentumfilmekből. A második legnépszerűbb platform az internet azonban a világhálót dokumentumfilmek nézésére használók aránya jelenleg még csekély.

19. ábra: Megtekintési platformok a dokumentumfilmek esetén (N=3932)



(Forrás: saját készítés)

A válaszadók túlnyomó többsége (85,3 százalék) továbbra is a hagyományos platformon, a televízióban követ figyelemmel dokumentumfilmeket. Második helyen az internet alapú megtekintések állnak, amikor valamilyen videomegosztóról, vagy előfizetéses szolgáltatáson keresztül streamingelve, vagy valahonnan letöltve néznek ilyen tartalmakat. A kutatásban részt vettek 11,33 százaléka tekint meg ilyen platformon dokumentumfilmeket. A mobil eszközök használata elhanyagolhatónak bizonyult, a válaszadók mindössze 2 százaléka követ figyelemmel ilyen készüléken dokumentumfilmet, így tehát azt mondhatjuk, hogy ez a modern technológia a kulturális közfoglalkoztatottak körében nem elterjedt a dokumentumfilmek megtekintésére. DVD-n a megkérdezettek mindössze 1,37 százaléka néz ilyen filmeket (19. ábra).

Adataink igazolják a Nielsen Közönségmérés eredményeit, amelyek szerint a magyar lakosság körében még nem számít mindennapos aktivitásnak a televíziós tartalmak internetes fogyasztása, ami jellemzően hetente, vagy annál ritkábban fordul elő. A 4 évnél idősebb, tévés háztartásban lakó hazai népesség egyharmada tekint meg televíziós tartalmakat interneten is, főképp a 18-49 éves korosztály és a legalább érettségivel rendelkezők (Nielsen 2016c). A Murcia által ismertetett, nyugat- ausztráliai egyetemisták körében végzett kutatás ugyancsak a televízió előnyét mutatta az internettel szemben (Murcia 2009), ahogyan a 2016-os ifjúságkutatás adatai szerint a televízió ismét átvette a vezető szerepet a szabadidős aktivitásokban (Székely – Szabó 2017). Ugyanakkor a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében lefolytatott próbakutatásunk adatai az internet vezető szerepét mutatták, ahogyan a Regionális Egyetem kutatásai (Bocsi 2012), illetve a 2006-os autonóm tanulás kutatás eredményei is (Forray – Juhász 2009). A kapott adataink részben alátámasztják Share

felvetését, aki szerint a televízió kivül növekszik a videó funkcióval rendelkező telefonok és az internet szerepe a tanulásban (Share 2009). A dokumentumfilmek esetében ezt nagyban befolyásolja, hogy a televízió kivül mennyire elérhetőek ezen filmek. Az EUIPO (Európai Unió Szellemi Tulajdoni Hivatala) azt vizsgálta, milyen digitális filmekhez lehet legálisan hozzáférni online, elsősorban igény szerint (on demand) lekérhető videószoftárgalattással (TVOD). Öt féle filmtípus elérhetőségét vizsgálták: nemzetközi filmek, klasszikus filmek, hazai és külföldi filmek, valamint dokumentumfilmek. A kutatásba 10 országot vontak be: Ausztria, Bulgária, Egyesült Királyság, Franciaország, Lengyelország, Lettország, Németország, Olaszország, Svédország és Szlovénia. Az eredmények szerint minden országban a dokumentumfilmeket volt messze a legnehezebb megtalálni legálisan, online lekérhető videószoftárgalattás segítségével (EUIPO 2018). Ez megmagyarázhatja azt is, miért olyan magas azon kulturális közfoglalkoztatottak aránya, akik a televízióban néznek dokumentumfilmeket.

Kutatásunk során vizsgáltuk azt is, milyen arányban jelentek meg a neodurkheimi elmélet alapján instrumentálisnak és rituálisnak titulált befogadói típusok a kulturális közfoglalkoztatottak körében a dokumentumfilmek relációjában. Ezt összesen hét, önbevallásra alapuló kérdéssel vizsgáltuk. Az instrumentális, tehát elkötelezett, tudatos és célirányos nézői típust az alábbi kérdésekkel mértük:

19. táblázat: az instrumentális nézői típusra vonatkozó kérdések és az azokra adott válaszok megoszlása (N=3017)

| Állítás | Nagymértékben | Részben | Semennyire |
|--|----------------------|----------------|-------------------|
| Tudatosan, előre kiválasztva nézek ismeretterjesztő filmeket | 17,2 % | 51,9 % | 31 % |
| Egy konkrét téma ismereteinek megtanulására nézem ezeket a műsorokat | 9,4 % | 61,7 % | 28,8 % |
| DVD-re, videóra, merevlemezre is rögzítem az ismeretterjesztő műsorokat | 2,1 % | 17,5 % | 80,4 % |

(Forrás: saját készítés)

A neodurkheimi elmélet alapján instrumentális nézőknek tekintett csoportba azokat a válaszadókat soroltuk, akikre nagymértékben jellemző volt, hogy egy konkrét téma ismereteinek megtanulására néznek dokumentumfilmeket, és/vagy tudatosan, előre kiválasztva tekintik meg ezeket, és/vagy DVD-re, videóra, merevlemezre is rögzítik az ismeretterjesztő műsorokat. Összességében azt mondhatjuk, hogy a kulturális

közfoglalkoztatottak kisebb hányada sorolható az instrumentális nézők közé, ezen belül azonban differenciák figyelhetőek meg az egyes motivációs jellemzők relációjában. A tudatos, előre kiválasztva történő dokumentumfilm-nézés még a válaszadók többségére részben, vagy nagymértékben jellemző volt (összesen 69,1 százalékukra). Azonban az, hogy egy konkrét téma megtanulására nézzenek dokumentumfilmeket, vagy rögzítik is az ismeretterjesztő műsorokat, már csak egy kisebbségre vonatkozott – bár eltérő mértékben (19. táblázat).

Háttérváltozók mentén analizálva a válaszadókat, megállapíthatjuk, hogy a csoportba kerülést elsősorban a nem, az életkor, a település típusa, a párkapcsolati státusz, a gyermekek száma és a házi könyvtár nagysága befolyásolták.

20. táblázat: a leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok az instrumentális nézőkre vonatkozó kérdések esetében (N=3017)

| Felülreprezentált háttérváltozók | Felülreprezentáltság | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Alulreprezentáltság | Szignifikancia |
|------------------------------------|----------------------|----------------|---------------------------------|---------------------|----------------|
| Férfi*** | 3/3 | <0,002 | Nő*** | 3/3 | <0,002 |
| Párkapcsolatban, de külön lakva*** | 3/3 | <0,013 | 40-49 éves*** | 3/3 | <0,046 |
| Egyedülálló*** | 3/3 | <0,013 | Község*** | 3/3 | <0,05 |
| 19-29 éves*** | 3/2 | <0,046 | 60 év felett | 3/2 | <0,046 |
| Város*** | 3/2 | <0,064 | Három gyermek*** | 3/2 | <0,137 |
| Főváros, megyeszékhely | 3/2 | <0,064 | Két gyermek*** | 3/2 | <0,137 |
| 50-59 éves*** | 3/2 | <0,046 | Házast*** | 3/2 | <0,013 |
| 500 darabnál több* | 3/2 | <0,054 | Egy gyermek | 3/2 | <0,05 |
| | | | Párkapcsolatban, együtt lakva | 3/2 | <0,013 |
| | | | 0-50 darab*** | 3/2 | <0,054 |
| | | | 30-39 éves | 3/2 | <0,046 |

A csillagozással közölt változók arra utalnak, hogy a keresztábrás elemzés során a táblázat valamely cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***= 0,000, **<0,01, * <0,05 A felül-, illetve alulreprezentáltság oszlopok arra utalnak, hogy a jelzett háttérváltozói csoport az idevonatkozó kérdések közül mennyiben bizonyult felül-, illetve alulreprezentáltnak. A szignifikancia oszlop azt az értéket jelöli, amelynél egyik idevonatkozó kérdés esetében sem kaptunk magasabbat a One-Way ANOVA elemzés során.

(Forrás: saját készítés)

Az eredményeink alapján instrumentális nézők a dokumentumfilmek esetében a kulturális közfoglalkoztatottak körében leginkább a férfiak, az egyedülálló, vagy a külön élő párok tagjai. Esetükben mindhárom kérdést tekintve jelentős felülreprezentáltságot kaptunk a „nagymértékben válaszokat tekintve. Ugyancsak instrumentális nézők a legfiatalabb (19-29 éves) és az 50 éves korosztály tagjai, a nagyobb településeken élők (főváros, megyeszékhely, város), illetve a legnagyobb házi könyvtárral rendelkezők. Legkevésbé instrumentális nézők a

dokumentumfilmeket tekintve a nők, a 40 éves korosztály tagjai és a legkisebb településeken élők. Esetükben mindhárom kérdést tekintve jelentős alulreprezentáltság volt kimutatható. Ugyancsak kevésbé instrumentális nézők az egy-, két- és háromgyermekes szülők, az együtt élő- és a házaspárok tagjai, a 60 éves és a 30 éves korosztályba tartozók, illetve a legkisebb házi könyvtárat birtoklók.

Kérdésenként vizsgálva a rituális nézők háttérváltozói csoportjait, megállapíthatjuk, hogy akik egy konkrét téma megtanulása céljából tekintenek meg dokumentumfilmeket, azok inkább a férfiak, a nagyobb településeken élők (főváros, megyeszékhely, város) a legmagasabb iskolai végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola), az egyedülállók és a külön élő párok tagjai és a fiatalabbak (40 év alattiak). A „nagyértékben” válaszok esetén körükben mutattunk ki nagyobb arányú felülreprezentációt a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. Dokumentumfilmeket tudatosan, előre kiválasztva ugyancsak inkább a férfiak, a nagyobb települések lakói (főváros, megyeszékhely, város) a magasabb iskolai végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola, felsőfokú szakképzés, OKJ, abszolutórium), a nem házaspárok, a gyermektelenek, a kisebb háztartásban lakók (legfeljebb hárman élnek együtt) és az alacsonyabb jövedelműek (legfeljebb havi 200 ezer forint nettó bevétellel rendelkezők) néznek. A DVD-re, videóra, vagy merevlemezre történő rögzítés is jobbra a férfiakra, a nagyobb településen élőkre (főváros, megyeszékhely, város), a legmagasabb iskolai végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola, nyelvizsga megléte), a háromnál több gyermekes szülőkre és az 50 év felettiekre volt jellemző a „nagyértékben” választ adók között betöltött reprezentáltságukat tekintve (20. táblázat).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a nagyobb település, a magasabb iskolai végzettség, a nagyobb házi könyvtár, a lazább párkapcsolat és a férfi nem az instrumentális néző irányába hat, míg a kisebb településen élés, az alacsonyabb iskolai végzettség, a szülői lét, a szorosabb párkapcsolat, a női nem és a kisebb házi könyvtár az instrumentális nézői típus ellenében hat a dokumentumfilmek esetén a „nagyértékben” válaszokat vizsgálva az elemzett célcsoportot tekintve. A dokumentumfilmek relációjában a magasabb tanulási hajlandóság és a magasabb iskolai végzettség korrelációja megerősíti ezen filmek kapcsán is azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettségű felnőttek magasabb tanulási hajlandósággal rendelkeznek (Györgyi 2002).

A kutatásunkban a neodurkheimi teória szerint rituális, tehát nem elkötelezett, céltudatos, hanem szórakozó nézői típust is vizsgáltuk. Ezt a fajta attitűdöt az alábbi kérdésekkel mértük:

21. táblázat: a leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok a rituális nézőkre vonatkozó kérdések esetében (N=3017)

| Állítás | Nagymértékben | Részben | Semennyire |
|--|---------------|---------|------------|
| Csak az általános műveltségem gyarapítására nézem | 28,9 % | 63,8 % | 7,3 % |
| Szórakozásból, kikapcsolódásból nézek dokumentumfilmeket, semmi tanulási célom nincs ezzel | 27,4 % | 59,9 % | 12,7 % |
| Véletlenszerűen nézek ismeretterjesztő filmeket, amikor épp nem találok jobb műsort | 19,6 % | 60,7 % | 19,7 % |
| Csak a háttérben szól, közben más tevékenységet végzek, nem is nagyon figyelek oda rá | 5,7 % | 40,6 % | 53,7 % |

(Forrás: saját készítés)

Az adatokból megállapíthatjuk, hogy az áltunk vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak többsége a rituális nézők csoportjába sorolható a dokumentumfilmek relációjában. A válaszadók összesen 92,7 százaléka nagymértékben, vagy részben csak az általános műveltsége gyarapítására nézte a dokumentumfilmeket, nem pedig konkrét ismeret megtanulására. A „nagymértékben” válaszok gyakoriságát tekintve a szórakozási és kikapcsolódási szándékú megtekintés bizonyult második legjellemzőbbnek (27,4 százalékkal), ugyancsak jelentős azok aránya, akik részben, vagy nagymértékben, de véletlenszerűen tekintenek meg dokumentumfilmeket, nem pedig előre kiválasztva. Ugyanakkor a dokumentumfilmek háttértevékenységként, „háttérzajként” történő megtekintése nem általános. A megkérdezettek 53,7 százaléka ugyanis egyáltalán nem tett így, mindössze 5,7 százalékuk jelezte, hogy nagymértékben jellemző rá ez az aktivitás (21. táblázat).

Háttérváltozók dimenziójában vizsgálva a rituális nézőket, alig találtunk szignifikáns különbségeket, így nehéz felvázolni ezen csoport karakterisztikáját. A csoportba kerülést bizonyos mértékben azért befolyásolta az életkor, a nyelvvizsga típusa, a jövedelem, a házi könyvtár nagysága és a gyermekek száma.

22. táblázat: a leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok a rituális nézőkre vonatkozó kérdések esetében (N=3017)

| Felülreprezentált háttérváltozók | Felülreprezentáltság | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Alulreprezentáltság | Szignifikancia |
|----------------------------------|----------------------|----------------|---------------------------------|---------------------|----------------|
| 60 év felett*** | 4/3 | <0,166 | 30-39 éves | 4/2 | <0,166 |
| Felsőfokú nyelvvizsga*** | 4/3 | <0,579 | Nincs nyelvvizsga*** | 4/2 | <0,579 |
| 300 ezer forint felett* | 4/3 | <0,198 | 19-29 éves*** | 4/2 | <0,166 |
| 500 darabnál több könyv*** | 4/2 | <0,922 | 40-49 éves*** | 4/2 | <0,166 |
| 50-59 éves*** | 4/2 | <0,166 | Egy gyermek* | 4/2 | <0,380 |
| Háromnál több gyermek** | 4/2 | <0,380 | | | |

A csillagozással közölt változók arra utalnak, hogy a kereszttáblás elemzés során a táblázat valamely cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***= 0,000, **<0,01, * <0,05 A felül-, illetve alulreprezentáltság oszlopok arra utalnak, hogy a jelzett háttérváltozói csoport az idevonatkozó kérdések közül mennyiben bizonyult felül-, illetve alulreprezentáltnak. A szignifikancia oszlop azt az értéket jelöli, amelynél egyik idevonatkozó kérdés esetében sem kaptunk magasabbat a One-Way ANOVA elemzés során.

(Forrás: saját készítés)

A 22. táblázatban összesített eredményeink alapján nem sikerült a háttérváltozók mentén egyértelmű korrelációkat feltárni. Ha mégis karakterisztikát szeretnénk felvázolni a rituális nézőkre, akkor azt mondhatjuk, hogy inkább 50 év feletti, magas jövedelemmel rendelkeznek (havi 300 ezer forint felett), felsőfokú nyelvvizsgát tettek, nagy házi könyvtárat birtokolnak (500 darabnál több könyvet), és háromnál több gyermekük van. Legkevesbé pedig az 50 év alattiak, a nyelvvizsgával nem rendelkezők, illetve az egygyermekes szülőkre jellemző, hogy rituálisan néznek dokumentumfilmeket – legalábbis a „nagyértékben” válaszok alapján a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében (22. táblázat).

Kérdésenként vizsgálva a rituális nézők háttérváltozói csoportjait, azt mondhatjuk, hogy az általános műveltség gyarapítása céljából történő dokumentumfilm-nézés főképp a férfiakra, a kisebb településeken élőkre (város, község), a három, vagy annál több gyermekes szülőkre, a magasabb nyelvvizsgával rendelkezőkre, a nagyobb házi könyvtárat birtoklóakra, a magasabb jövedelműekre, a vallásosakra és az idősekre jellemző. Körükben mutattuk ki a legnagyobb arányú felülreprezentáltságot a „nagyértékben” válaszok esetén. A dokumentumfilmek szórakozási, kikapcsolódási célzatú megtekintése kapcsán a legkisebb településeken élők (község), a legmagasabb iskolai végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola), a házaspárok tagjai, a nagyobb háztartások lakói (legalább négyen élnek együtt), a legalább kétgyermekes szülők, a magasabb jövedelműek, a felsőfokú nyelvvizsgát birtoklók és az 50 év feletti körében volt

kimutatható a legnagyobb arányú felülreprezentáltság a „nagyértékben” válaszok tekintetében. A dokumentumfilmek véletlenszerű megtekintése főképp a legmagasabb iskolai végzettségűekre (PhD, egyetem, főiskola), a párkapcsolatban és/vagy házasságban élőkre, a legalább kétgyermekes szülőkre (nagyértékben a háromnál is több gyermekesekre), a nagy háztartásokban (öt-, vagy annál több fős) élőkre, a magasabb nyelvvizsgával rendelkezőkre és a magasabb jövedelműekre (havi 250 ezer forint feletti bevétel) volt jellemző a „nagyértékben” választ adók közötti felülreprezentáltságot tekintve. A dokumentumfilmek háttér televíziózásként történő használata ugyancsak a legmagasabb iskolai végzettségűekre (PhD, egyetem, főiskola) a háromnál több gyermekes szülőkre, a magukat vallásosnak mondókra és a legmagasabb jövedelemmel rendelkezőkre volt jellemző, körükben mértük a legnagyobb arányú felülreprezentáltságot a „nagyértékben” válaszok esetében. Az összefüggések azonban a vizsgált kérdések estében szinte egyik háttérváltozó esetén sem bizonyultak szignifikánsnak, így ezen jellemzést inkább csak irányadónak tekinthetjük.

A kulturális közfoglalkoztatottakra tehát többnyire a rituális-típusú dokumentumfilm nézés jellemző, és összesen 87,3 százalékuk részben vagy nagyértékben szórakozásból, konkrét tanulási célzat nélkül nézte ezen filmeket. Ugyanakkor 96,6 százalékuk úgy nyilatkozott, hogy részben, vagy nagyértékben tanult a dokumentumfilmekből (17. táblázat). Ezek alapján bizonyítottnak tekintjük, hogy a dokumentumfilmek a szórakozva tanulás instrumentumai. Mindez azon teoretikus feltevéseket bizonyítja, amelyek szerint a dokumentumfilmekből történő tanulás nagyértékben véletlenszerű tanulás során realizálódik (lásd: Vygotsky 1978; Csoma 1985; Marsick – Watkins 1990; Durkó 1999; Pordány 2008; Watkins – Cervero 2000; Marsick et al. 2017). Ezzel összefüggésben a kutatási eredményeink az önbevallás szintjén összhangban vannak azona korábbi elméleti feltevésekkel is, amelyek szerint a dokumentumfilmek szórakoztatnak és tanítanak is egyszerre (lásd: Campenau 1974; Barbier – Lavenir 2004; Gálik 2003; Salomon 1981). Ugyanakkor a kutatásunk nem támasztotta alá azokat a teoretikus megállapításokat, hogy a dokumentumfilmek és általában a televízió kizárólag szórakoztatnak, azoknak semmiféle tanító hatásuk nincs (lásd: Pintér 2008; Giovanni 1998; Metzger – Flanagin 2002; Henning – Vorderer 2001). Az önbevallással kapott adatok összhangban vannak azon elméleti feltevésekkel is, amelyek alapján léteznek instrumentális nézők, akik céltudatosan, tanulási-információszerzési céllal használják a tévét, és rituális nézők, akik nem kimondottan egy programra kíváncsiak, csak arra, ami éppen megy (lásd: Rubin – Perse 1987; Comstock – Scharrer 1999; Metzger – Flanagin 2002; Van Evra 2004). Eredményeink szerint a kulturális közfoglalkoztatottak többsége önbevallás

szerint a rituális nézők csoportjába tartozik, az instrumentális megtekintési forma kevésbé jellemző.

Vizsgálódásunk során azt is feltártuk, melyek azok a témakörök, amelyekről a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak leginkább és legkevésbé tanulnak televízióból. Ezek meghatározásakor a 2006-os autonóm tanulás során lekérdezett témákat vettük alapul, hogy összehasonlítást tehesünk az akkori eredményekkel. A kérdésre a „csak innen”, a „sűrűn”, az „időnként” és a „soha” kategóriákkal lehetett válaszolni. Az elemzés során a „csak innen” és a „sűrűn” válaszok eredményeit összevontuk, és azokat gyakorinak tekintettük.

A kulturális közfoglalkoztatottak a televízióból leginkább valamely természettudományhoz köthető területéről (környezetvédelem, meteorológia, csillagászat, földrajz, állat- és növényvilág) tanultak saját bevallásuk szerint. Ezeket követték a háztartási és gasztronómiai ismeretek, illetve a történelmi, politikai, valamint a kulturális és művészeti témakörök.

23. táblázat: Televíziós műsorokból legsűrűbben szerzett ismeretek

| Témacsoportok | Saját kutatás: „csak innen” + „sűrűn” válaszok aránya | Saját kutatás: „soha” válaszok aránya | Autonóm tanulás kutatás, 2006-2009: „Naponta” + „heti 3-4 alkalommal” válaszok aránya |
|--|--|--|--|
| Környezet védelme, meteorológia (pl. energiatakarékosági módszerek, éghajlatváltozás, viharok stb.) | 31% | 15,8% | N.A. |
| Természettudomány (pl. földrajz, csillagászat, állatok, növények élete, biológia stb.) | 30,9% | 15,7% | 7,6 % |
| Háztartás, gasztronómia (takarítás, lakásfelújítás, praktikák, receptek) | 27,3% | 20,1% | 21,4% |
| Történelem, politika | 21,3% | 22,2% | 20,8 % |
| Kulturális, művészeti ismeretek (pl. szobrászat, festészet, építészet, irodalom, zene, tánc) | 21,3 % | 21% | 20,2 % |
| Bűnügyek és/vagy balesetek felderítése | 21,1% | 30,8% | N.A. |
| Egészségmegőrzésről, betegségek gyógyításáról szerzett ismeretek | 20,8 % | 22,8% | N.A. |
| Politikai, társadalmi kérdések, államberendezkedés | 20,3% | 30% | 20,8 % |
| Életmód (különböző népek, törzsek, társadalmi csoportok, szubkultúrák – pl. rockerek – stb. élete) | 20 % | 23,2% | N.A. |
| Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek | 19,1% | 24,3% | 29,6 % |
| Öltözködés, divat, kozmetika, smink, | 17,4 % | 30,9% | 17,3 % |

| | | | |
|---|--------|-------|--------|
| testápolás | | | |
| Testmozgáshoz (sport, tánc, edzés stb.) kapcsolódó tanulás | 16,4 % | 31,8% | 12,8 % |
| Kertészkedés, kisállatok tartása | 15,9% | 30,8% | 7 % |
| N= | 3932 | 3932 | 1244 |

(Forrás: saját adatok; Herczegh – Tornyai 2009)

A saját adatainkat összehasonlítottuk az autonóm tanulás kutatás eredményeivel. Bár ez utóbbi vizsgálat során nem kifejezetten a televízióból szerzett ismereteket, hanem általában az önálló tanulás során érintett témaköröket tárták fel, érdemes összehasonlítást tenni, mert képet kaphatunk arról, milyen különbségek mutathatók ki a felnőttek körében az általánosságban tanult ismeretek, és a kifejezetten a televízióból elsajátított témák között. A 18. táblázat adataiból egyértelműen kiderül, hogy a csak általánosságban szerzett ismeretek és a televízióból származó témakörök aránya eltérő. Míg az autonóm tanulás kutatás eredményei szerint a felnőttek leginkább informatikával (36,2 százalék) és fizetett munkavégzéssel (32,7 százalék) kapcsolatban tanultak önállóan (ezek a 32. táblázatban kerültek feltüntetésre) addig az általunk vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak a televízióból leginkább környezetvédelemmel és meteorológiával (31 százalék), illetve természettudománnyal (30,9 százalék) kapcsolatos tudást szereztek a legnagyobb gyakorisággal. Ezeken a területeken tehát a televízió vezető szerepet tölt be az információszerzésben. Az autonóm tanulás tárgyát tekintve a hobbi (29,6 százalék) állt a harmadik helyen, a televízióból szerzett ismereteket tekintve viszont csak a 10. helyen szerepel (19,1 százalék) a gyakoriságot tekintve. Tehát a hobbi témakörében a televízió kevésbé bizonyult fontos ismeretszerzési eszköznek. Háztartásról és gasztronómiáról a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak 27,3 százaléka szerez gyakran ismereteket televízióból, míg általánosságban a felnőttek 21,4 százaléka tanult erről autonóm módon, tehát a televízió itt is vezető szereppel rendelkezik, mint ismeretszerzési eszköz. A kulturális közfoglalkoztatottak legalább 20 százaléka szerez sűrűn ismereteket tévéműsorokból a történelem és politika, a kultúra, a bűnügyek felderítése, az egészségmegőrzés, a társadalom, valamint a különböző népek életmódjának témájában (23. táblázat).

Ha a kulturális közfoglalkoztatottak körében végzett kutatásunk eredményeit összehasonlítjuk a már említett tartalomelemzésünk (a legnézettebb előfizetési ismeretterjesztő csatornákon és a szabadon fogható tévéken felkínált ismeretterjesztő tartalmak témái) során kapott adatokkal (Kenyeres 2017), akkor azt láthatjuk, hogy a televízióból szerzett ismereteik nagyrészt az előfizetési csatornák kínálatából származtak. Az eredményeink megerősítették azokat a tartalomelemzésen alapuló elméleti feltevéseket, amelyek szerint a

televízióműsorokban (beleértve a dokumentumfilmeket is) bizonyos témák alul- illetve felülreprezentáltak bizonyultak, kereskedelmi érdekektől vezért szerkesztési elveknek alárendelve, melyek a nézettséget tartják szem előtt, ennek megfelelően a látványosabb, képileg jobban bemutatható témákat részesítik előnyben az előfizetéses csatornák kínálataiban (lásd: Bourdieu 2001; Palfreman 2002; Crisell 2006; Kovács 2007; Luhman 2008). Kutatásunk önbevallás alapján alapuló eredményei összhangban vannak az ismeretterjesztő tartalmak témakörében Gripsrud médiával kapcsolatos, általános megállapításával, amely szerint a szerkesztők szabják meg, miről értesülhet a közönség, amelynek tagjai végül csak abból a témakínálatból tudnak válogatni, amelyről a média már eldöntötte, hogy felkínálja számára (Gripsrud 2007).

Elemzésünk során azt is megvizsgáltuk, melyek voltak azok a témakörök, amelyekről legkevésbé szereztek ismereteket a befogadók televíziós műsorokból. Az így kapott eredményeinket szintén összevetettük a 10 évvel korábbi, autonóm tanulás kutatás releváns adataival. A televízióból legkevésbé valamely képzéshez kapcsolódó ismereteket szereztek a kulturális közfoglalkoztatottak, majd a munkavégzéshez kapcsolódó témakörök következtek. Ugyancsak kevésbé volt jellemző az asztrológiával és horoszkóppal kapcsolatos ismeretek tanulása, ahogyan pénzügyi-jogi területű témakörökről sem tanultak gyakran a TV segítségével.

24. táblázat: *Televíziós műsorokból legritkábban szerzett ismeretek*

| Témacsoportok | Saját kutatás: „csak innen” + „sűrűn” válaszok aránya | Saját kutatás: „soha” válaszok aránya | Autonóm tanulás kutatás, 2006-2009: „Naponta” + „heti 3-4 alkalommal” válaszok aránya |
|--|--|--|--|
| Valamely képzéshez kapcsolódó ismeretek | 5,7% | 47,7% | N.A. |
| Munkavégzéséhez, elhelyezkedéshez kapcsolódó szakmai ismeretek | 7,1% | 46,9% | 32,7 % |
| Asztrológia, horoszkóp | 7,1 % | 60,7% | 10,2 % |
| Pénzügyi ismeretek | 7,2% | 43,3% | 10,8 % |
| Jogi kérdésekkel, adózással kapcsolatos tudnivalók | 7,2% | 45,4% | 10,8 % |
| Informatika, számítástechnika | 8,7% | 46,4% | 36,2 % |
| Titokzatos spirituális témák (pl. szellemek, túlvilág létezése, földön kívüli élet) | 9,5 % | 51,5% | 10,2 % |
| Idegen nyelv gyakorlása | 12,1 % | 47,5% | 27,1 % |
| Érdekes foglalkozások (pl. hegyi | 13,4% | 32,4% | N.A. |

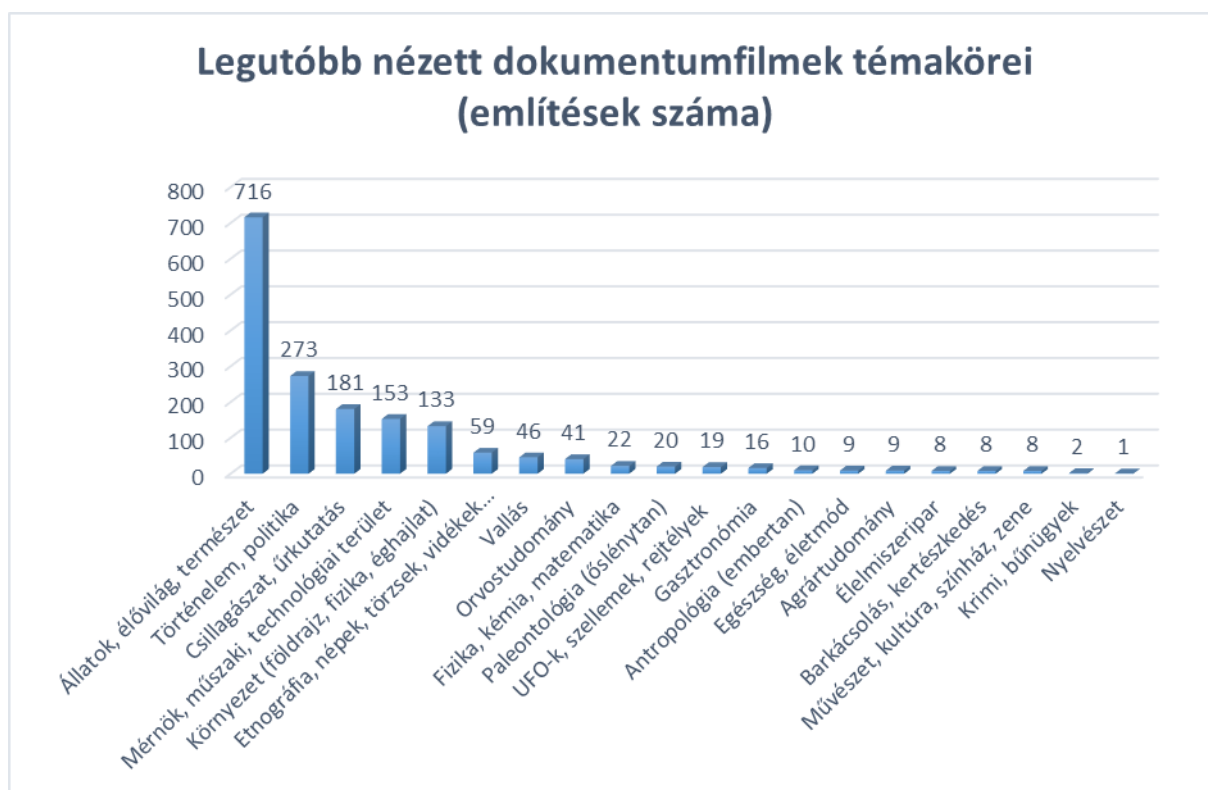
| | | | |
|--|-------|-------|------|
| mentők, szennyvízcsatorna karbantartók, úrhajósok stb. munkája) | | | |
| Technikai eszközök, gépek működése (pl. autók, motorok, hajók, daruk, gyártósorok, műholdak stb.) | 13,8% | 37,5% | N.A. |
| N= | 3932 | 3932 | 1244 |

(Forrás: saját adatok; Herczegh – Tornyai 2009)

Legkevésbé valamely képzéshez kapcsolódó ismereteket (5,7 százalék) szereztek a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak a televízióból. Ennek oka lehet, hogy a kutatásban részt vettek a munka mellett kevésbé kapcsolódtak be képzésekbe. Szintén nem számított gyakori ismeretszerzési forrásnak a TV a munkavégzéshez köthető ismeretek tekintetében (7,1 százalék), miközben az autonóm tanulás esetén ez bizonyult a második legnépszerűbb témának (32,7 százalék). Ennek hátterében vélhetően az áll, hogy a televízióban kevésbé jelentek meg a kulturális közfoglalkoztatottak konkrét, mindennapos munkájához kapcsolódó műsorok. Az asztrológia és a horoszkóp, valamint a pénzügyi és jogi ismeretek tekintetében sem mutatkoztak a TV műsorok sűrűn használt információszerzési forrásnak, amelyet szintén a televízióban felkínált ismeretterjesztő tartalmak témaköre magyarázhat. Figyelemreméltó továbbá, hogy az autonóm tanulás során legnépszerűbbnek bizonyult informatika (36,2 százalék) a televízióból történő tanulásban közel sem volt olyan hangsúlyos (8,7 százalék). Ha a „soha” válaszokat nézzük, akkor két olyan témakör van, amelyben a válaszadók több mint fele soha nem használja a televíziót ismeretszerzési forrásként: az asztrológia és horoszkóp (60,7 százalék), illetve a titokzatos és spirituális témák (51,5 százalék). Ennek oka lehet az is, hogy a megkérdezettek egyszerűen kevésbé érdeklődnek ilyen témakörök iránt, vagy hogy más forrásokból tájékozódnak ezekről (24. táblázat).

A dokumentumfilmekből történő ismeretszerzés témájának feltérképezésekor azt is feltártuk, miről értesültek legutóbb ilyen filmekből a kulturális közfoglalkoztatottak. Az eredmények alapján leggyakrabban valamilyen természettudományi témájú dokumentumfilmet néztek utoljára, ezt követték a történelmi és politika témájú filmek. Legkevésbé pedig bűnügyi és nyelvészeti témájú dokumentumfilmeket tekintettek meg.

20. ábra: A legtöbb nézett dokumentumfilmek témakörei (N=1734)



(Forrás: saját készítés)

A legtöbben természettudományi és műszaki témájú dokumentumfilmet néztek legutóbb (összesen 1205 említés – a válaszok 69,4 százaléka). Ezt követték a bölcsészettudományi: történelmi, politikai, etnográfiai, vallási, művészeti és nyelvészeti témájú filmek (összesen 387 említés – a válaszok 22,3 százaléka). Majd az orvostudományi, antropológiai és egészséggel kapcsolatos témák következtek (összesen 60 említéssel, amely a válaszok 3,4 százaléka) (20. ábra).

Ebben az alfejezetben kimutattuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak televíziózási aktivitásaiban hangsúlyos szerepet tölt be a dokumentumfilmekből történő ismeretszerzés, amely a harmadik leggyakoribb tevékenységnek számít a filmek, hírműsorok és politikai elemzések megtekintése után. A megkérdezettek túlnyomó többsége, 76,7 százaléka figyelemmel követi a televíziós ismeretterjesztő csatornákon sugárzott dokumentumfilmeket, és közülük 96,6 százalék úgy nyilatkozott, hogy különböző mértékben, de tanul is ezen filmekből saját bevallása alapján. A megkérdezettek több mint egyharmada (csaknem 36 százaléka) nagymértékű tanulásról számolt be. Az ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmeket elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettséggel (nincs nyelvvizsga, csak érettségi), rendelkezők, a magukat individuálisan vallásosnak mondók, a nem házas párok tagjai, a négyen egy háztartásban élők, a havi 101 és 150 ezer forint közti jövedelemmel

rendelkezők, a kétgyermekes szülők és a városokban élők néztek. A kulturális közfoglalkoztatottak inkább a rituális nézők közé tartoznak a dokumentumfilmek kapcsán (szórakozásból nézi, véletlenszerűen), az instrumentális megtekintési forma (előre kiválasztva, konkrét téma megtanulására) kevésbé gyakori. Így bebizonyítottuk, hogy a válaszadók önbevallása alapján a dokumentumfilmekből történő ismeretszerzés a véletlen és szórakozva tanulás egyik formája. Kimutattuk továbbá, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége a „hagyományos módon”, televízió segítségével követi figyelemmel a dokumentumfilmeket, az internetes platformú megtekintés jelenleg kevésbé jellemző. Megállapítottuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak dokumentumfilmekből leginkább valamely természettudományhoz köthető területről (környezetvédelem, meteorológia, csillagászat, földrajz, állat- és növényvilág) szereztek ismereteket. A következő alfejezetben megvizsgáljuk, milyen szerepet töltenek be a dokumentumfilmek kifejezetten a tudománnyal kapcsolatos ismeretek bővítésében a kulturális közfoglalkoztatottak körében.

4.5. A dokumentumfilm mint a tudomány közvetítője

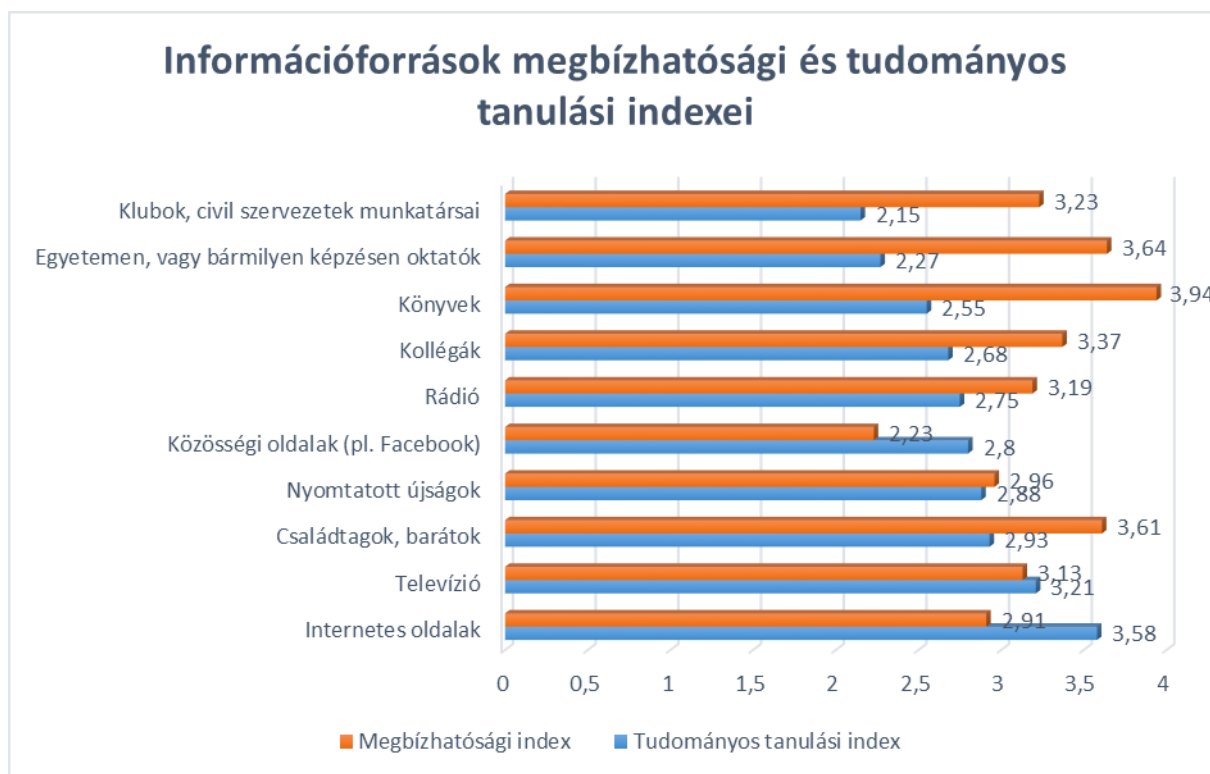
Kutatásunkban nem csak arra kerestük a választ, milyen szerepet töltenek be a dokumentumfilmek általában a kulturális közfoglalkoztatottak mindennapos tanulásában/ismeretszerzésében, hanem a témakörök egy speciális szegmensére fókuszálva külön megvizsgáltuk, mit tudnak meg ezen filmekből kifejezetten a tudománnyal, annak működésével és a tudósok munkájával kapcsolatban. Hogyan formálják a dokumentumfilmek a kulturális közfoglalkoztatottak tudománnyal és tudósokkal kapcsolatos képzetét és tudását, támaszkodva ebben a szakirodalom teoretikai koncepcióira, amelyek tartalomelemzéseken alapultak. Elsőként feltártuk, milyen források segítik leginkább a kulturális közfoglalkoztatottakat a tudomány legújabb felfedezéseiről történő informálódásában (tudományos ismeretszerzési index). Ezt követően összehasonlítottuk, milyen differenciák mutathatók ki a tudományról történő és az általánosságban történő ismeretszerzés között a felhasznált információforrások relációjában, melyik forrás mennyire szignifikáns tanulási/ismeretszerzési eszköz általánosságban, illetve kifejezetten a tudomány kapcsán. Ezzel összefüggésben azt is feltártuk, hogyan influálta a dokumentumfilmek figyelemmel követése az egyes információforrások tudományos ismeretszerzési indexét. Milyen differenciák léteznek a tudományos ismeretszerzés forráshasználatát tekintve a dokumentumfilmeket figyelemmel követők és az azokat nem nézők között. A kutatásunk

egyik egyedi témája annak feltárása, milyen ismereteket közvetítenek a dokumentumfilmek konkrétan a tudósokról, a tudományt művelő kutatók munkájáról, hogyan formálják ezek, és általában is a televízió a tudósokról a befogadókban kialakult képet. Ezért megvizsgáltuk, milyen, televízióból származó információk alakították ki a befogadók tudását és képzetait a tudomány művelőiről, milyen tudósképet alakítanak ki. Azt is megvizsgáltuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak milyen arányban láttak tudóst kizárólag dokumentumfilmekben és a valóságban. Ezzel azt kívánjuk kideríteni, a dokumentumfilmek formálják-e a képzeteket, vagy a személyes tapasztalataik.

Elsőként azt elemeztük, milyen források segítik leginkább a tudomány legújabb felfedezéseiről történő ismeretszerzést. Ezért a kulturális közfoglalkoztatottakat megkérdeztük, honnan értesülnek leginkább a tudományt érintő kérdésekről, új felfedezésekről. A résztvevőknek 1-től 5-ig tartó likert skálán kellett értékelniük az egyes források fontosságát, az értékekből minden információforrás esetén az SPSS program segítségével átlagot kalkulálva megkaptuk a tudományos ismeretszerzési indexet, amelyet összevetettünk a fentebb tárgyalt megbízhatósági indexszel, ezek összevetésével kirajzolódtak a differenciák az egyes ismeretszerzési források fontossága és megbízhatósága között.

Megállapítottuk, hogy az egyes források tekintetében inverzió figyelhető meg a tudományos ismeretszerzési gyakoriság és a megbízhatóság között. A kulturális közfoglalkoztatottak leginkább az általuk kevésbé megbízhatónak tartott forrásokból (internet és televízió) szereztek ismereteket a tudományt érintő témákról. A legmegbízhatóbbnak ítélt könyvek és az oktatók ebből a szempontból elhanyagolható szerepet játszottak. A személyes kapcsolatok szerepe ebben az aspektusban nem bizonyult szignifikánsnak, egyedül a családtagok és barátok jelentek meg hangsúlyosan információforrásként a tudományról történő informálódás dimenziójában, a kollégák, az oktatók és a civil szervezetek munkatársainak szerepe jóval kisebbnek bizonyult a médiához képest.

21. ábra: Új tudományos felfedezések ismeretszerzési forrásai és azok megbízhatósága
(N=3932)



(Forrás: saját adatok)

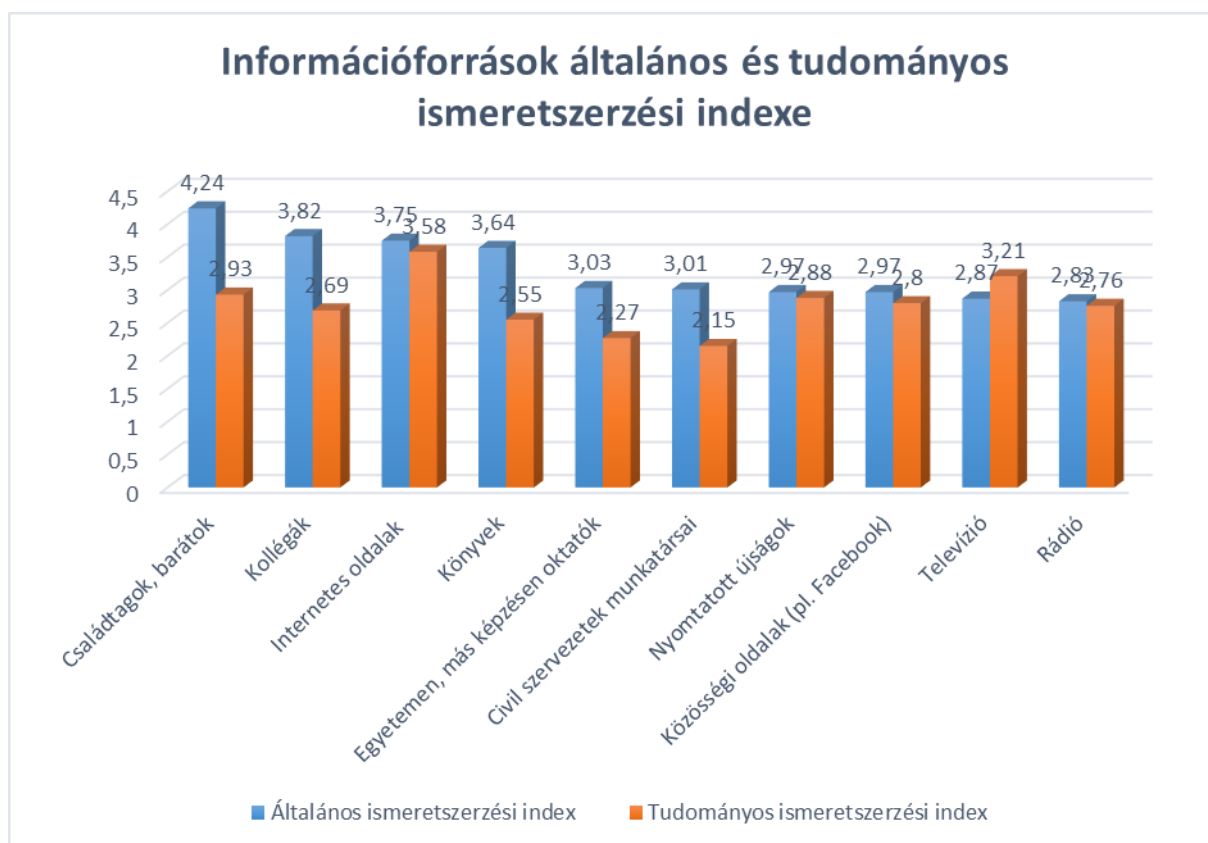
A megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak leginkább az internetes oldalakról értesülnek új tudományos felfedezésekről (3,58-as index), miközben ezek bizalmi indexe a második legalacsonyabb (2,91-es értékkel). A világhálót követő legfontosabb ismeretszerzési forrás a tudományról a televízió, amely a bizalmi indexet tekintve ugyancsak hátul, a hetedik helyen áll (3,13-as értékkel). Tehát itt is hasonló tendencia érvényesült, mint az internet esetében: egy kevésbé megbízhatónak ítélt csatorna bizonyult gyakori információforrásnak a tudományt tekintve. Kivételt a családtagok és barátok jelentenek, akik a harmadik legjelentősebb tudományos ismeretszerzési forrás, miközben az egyik legmegbízhatóbb is a megkérdezettek szerint. A legkevésbé megbízhatóbbnak tartott közösség oldalak is viszonylag előkelő helyen szerepeltek tudományos információforrásként, megelőzve a könyveket és az egyetemi oktatókat is. A legmegbízhatóbbnak tartott könyvekből kevésbé (2,55-ös index) a szintén megbízhatónak tartott oktatóktól pedig még ennél is rikábban szereztek értesülést tudomány eredményeiről. Legkisebb frekvenciával a klubok, civil szervezetek munkatársaitól, akiket a többség amúgy a megbízhatóbb kategóriába sorolt. Ennek a látszólagos ellentmondásnak az lehet a magyarázata, hogy az új tudományos felfedezések a „gyorsabban reagáló” médiumokban terjednek. Ilyenek az internetes oldalak és a televízió is, amelyek instant tudnak információt közölni, annak ellenére, hogy nem annyira bíznak bennük a

megkérdőzettek. A legmegbízhatóbbnak tartott könyvek elkészítése és publikálása ezzel szemben hosszas processzió, így hiába tartoznak a legmegbízhatóbb információforrás közé, új tudományos felfedezések gyors közzétételére kevésbé alkalmasak. Az oktatók és a civil szervezetek munkatársainak a tudomány eredményeinek terjesztésében betöltött csekély szerepe pedig vélhetően azzal magyarázható, hogy a kutatásban részt vettek nem járnak nagy arányban képzésekre, illetve nem tagjai civil szervezeteknek (21. ábra). Az eredményeink összhangban vannak a Bates és Murcia által említett kutatásokkal, amelyek a televízió hangsúlyos szerepét mutatták ki a tudományos értesülések kapcsán (Bates 2005; Murcia 2009). Ugyanakkor eltéréseket tapasztaltunk a 2006-os hazai autonóm tanulás országos kutatás eredményeihez képest, amelyek a könyvet jelezték elsődleges tanulási forrásnak, megelőzve az internetet és a televíziót (Forray – Juhász 2009). Az eltérést magyarázhatja az internet térnyerése a 2006-os kutatás és a mi 2016-ban végzett vizsgálódásunk között eltelt 10 évben.

Elemzésünk során összehasonlítottuk, milyen differenciák mutathatók ki a tudományról és az általánosságban történő ismeretszerzés között az egyes információforrások relációjában. A megkérdőzött kulturális közfoglalkoztatottaknak 1-től 5-ig kellett értékelniük az egyes forrásokat annak mentén, hogy mennyire gyakran használják ezeket ismeretszerzésre. Az ebből képzett általános ismeretszerzési indexet komparáltuk a tudományos ismeretszerzési indexel.

Az általános ismeretszerzési forrásokat összehasonlítva a kifejezetten tudományos informálódás forrásaival, megállapítható, hogy mind a személyes kapcsolatok (családtagok, barátok, kollégák, oktatók, civil szervezetek munkatársai), mind pedig a könyvek felülreprezentáltak általános értesülési forrásként a tudományos tanulásban betöltött szerepükhöz képest. Fordított volt a helyzet a televízió kapcsán, amely a tudományos ismeretszerzés dimenziójában bizonyult jóval felülreprezentáltabbnak, miközben az általános informálódás relációjában nem töltött be olyan meghatározó szerepet.

22. ábra: Általános és tudományos ismeretszerzési források (N=3932)



(Forrás: saját készítés)

A tudományról szóló informálódásra leginkább használt internet (3,58-as index) az általános ismeretszerzési fontosságot tekintve a harmadik helyen áll, itt tehát csak kismértékű felülreprezentáció volt megfigyelhető. A televízió esetében a különbség már szignifikánsnak bizonyult. A tudományos ismeretszerzési indexet tekintve a TV a második helyen szerepelt (3,21-es index), az általános index relációjában azonban mindössze a 9. helyen áll (2,87-es indexszel). A TV tehát gyakoribb forrásnak bizonyult a tudományt tekintve, mint az általános ismeretek esetében. A családtagok és barátok első helyen állnak az általános információszerzést tekintve (4,34-es indexszel), ugyanakkor a tudományos ismeretek esetében a harmadik helyet foglalják el. A különbség tehát ez esetben sem volt jelentős. Ugyanakkor a személyes kapcsolatok és a könyvek a lista első felében szerepelnek általános információforrásként, miközben a tudományos tanulás relációjában – a családtagokat kivéve – a hátsó mezőnybe kerültek (az utolsó négy helyre) (22. ábra).

A kulturális közfoglalkoztatottak a mindennapos ismeretszerzést tekintve tehát előnyben részesítik a személyes kapcsolatokat, az internetes oldalakat és a könyvet, miközben a tudományról szóló informálódásban a családtagok kivételével a személyes kapcsolatok és a könyvek háttérbe szorulnak, helyet adva a televíziónak. Az adatok a családtagok és az internet

dimenziójában összhangban vannak a 2012-es ifjúságkutatás eredményeivel, a televízió azonban a kulturális közfoglalkoztatottak körében kevésbé bizonyult fontosnak az általános ismeretszerzés tekintetében, mint a fiatalok körében (Kitta 2013). Ugyanakkor ellentmondanak a saját, egyetemisták körében végzett próbakutatásunk eredményeinek, amelyekben az internet volt az elsődleges általános ismeretszerzési forrás, megelőzve a második helyen álló egyetemi oktatókat (Kenyeres 2016). Az internet és az oktatók szerepét magyarázhatja az egyetemisták élethelyzete: a diákok ugyanis napi kapcsolatban vannak az oktatóikkal, a szabadidős aktivitásaik során pedig az internethasználat jelentős szerepet játszik (Bocsi 2012; Bocsi 2013).

Elemzésünk során azt is feltártuk, hogyan befolyásolta a dokumentumfilmek megtekintése az egyes információforrások tudományos ismeretszerzésre történő alkalmazását. Tehát milyen különbségek figyelhetők meg a forráshasználatban a televíziós dokumentumfilmeket nézők és nem nézők között. Ehhez komparáltuk az egyes források teljes csoportban mért tudományos ismeretszerzési indexét először a dokumentumfilmekből informálódók majd a nem informálódók körében mérthez, így megkaptuk az anomáliákat.

A televíziós dokumentumfilmeket nézők kapcsán megállapíthatjuk, hogy körükben minden forrás esetén felülreprezentáltságot mértünk a tudományos ismeretszerzési index relációjában a teljes csoporthoz képest. A dokumentumfilmeket nézők tehát általánosságban is jóval érdeklődőbbnek és nyitottabbnak bizonyultak a tudomány felfedezéseire a csoportátlaghoz képest.

25. táblázat: Tudományos ismeretszerzési index eltérése a teljes csoportban mért átlagtól a televíziós dokumentumfilmekből informálódók körében (N=3017)

| Ismeretszerzési forrás | Tudományos ismeretszerzési index | Tudományos ismeretszerzési index - teljes csoport (N=3932) | Diszkrepancia |
|---|---|---|----------------------|
| Televízió | 3,44 | 3,21 | +0,23 |
| Rádió | 2,84 | 2,76 | +0,08 |
| Internetes oldalak | 3,64 | 3,58 | +0,06 |
| Nyomtatott újságok | 2,93 | 2,88 | +0,05 |
| Családtagok, barátok | 2,98 | 2,93 | +0,05 |
| Közösségi oldalak (pl. Facebook) | 2,84 | 2,80 | +0,04 |
| Kollégák | 2,73 | 2,69 | +0,04 |

| | | | |
|--|------|------|-------|
| Egyetemen, más képzésen oktatók | 2,30 | 2,27 | +0,03 |
| Civil szervezetek munkatársai | 2,18 | 2,15 | +0,03 |
| Könyvek | 2,57 | 2,55 | +0,02 |

(Forrás: saját készítés)

A televíziós dokumentumfilmeket figyelemmel követők körében mindegyik elemzett információforrás felülreprezentáltak bizonyult a tudományos ismeretszerzés gyakoriságát tekintve a teljes csoportban mérthez képest. A leginkább szignifikáns pozitív anomáliát (+0,23-as index differencia) a televízió esetében detektáltuk, tehát elmondható, hogy a dokumentumfilmekből informálódók körében eleve fontosabb ismeretszerzési forrásnak számított a TV. Ugyancsak pozitív, de már jóval kisebb mértékű anomália volt kimutatható a rádió (+0,08) és az internetes oldalak (+0,06) esetében. Ez utóbbi bizonyult a dokumentumfilmeket nézők és a teljes csoport körében is a legfontosabb, tudományos ismeretszerzési forrásnak, így ebben az esetben nincs eltérés a csoporthoz képest, ahogyan abban sem, hogy a második helyen a televízió állt, majd azt követik a családtagok és a barátok. A sorrendben tehát nem tapasztaltunk jelentős diszkrepanciákat, csak az átlagtól való eltérésben (25. táblázat).

Ugyanakkor a televíziós dokumentumfilmeket egyáltalán nem nézők kapcsán azt állapíthatjuk meg, hogy körükben minden forrás esetén alulreprezentáltságot mértünk a tudományos ismeretszerzési index relációjában. A dokumentumfilmeket nem nézők tehát általánosságban is kevésbé bizonyultak érdeklődőnek és nyitottnak a tudomány felfedezéseire a csoport átlagához képest.

26. táblázat: Tudományos ismeretszerzési index eltérése a teljes csoportban mért átlagtól a televíziós dokumentumfilmeket nem nézők körében (N=916)

| Ismeretszerzési forrás | Tudományos ismeretszerzési index | Tudományos ismeretszerzési index - teljes csoport (N=3932) | Diszkrepancia |
|-------------------------------|---|---|----------------------|
| Televízió | 2,46 | 3,21 | -0,75 |
| Rádió | 2,46 | 2,76 | -0,30 |
| Internetes oldalak | 3,38 | 3,58 | -0,20 |
| Családtagok, barátok | 2,76 | 2,93 | -0,17 |
| Kollégák | 2,54 | 2,69 | -0,15 |
| Nyomtatott újságok | 2,73 | 2,88 | -0,15 |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| Közösségi oldalak (pl. Facebook) | 2,66 | 2,80 | -0,14 |
| Egyetemen, más képzésen oktatók | 2,18 | 2,27 | -0,09 |
| Civil szervezetek munkatársai | 2,07 | 2,15 | -0,08 |
| Könyvek | 2,49 | 2,55 | -0,06 |

(Forrás: saját készítés)

A legnagyobb arányú negatív anomáliát (-0,75 index eltérés) a televízió esetében mutattunk ki, illetve a rádió (-0,30) és az internetes oldalak (-0,20) is szignifikánsan alulreprezentáltak bizonyultak körükben az egyes ismeretszerzési források fontosságát tekintve. A legkisebb mértékű negatív anomáliát a könyvek, valamint a civil szervezetek munkatársai relációjában mértük a televíziós dokumentumfilmeket nem nézők körében. A legfontosabb tudományos ismeretszerzési forrásnak ugyanakkor körükben is az internet bizonyult (3,38-as indexszel), azonban a második helyen nem a televízió áll, hanem a családtagok és a barátok. Figyelemre méltó továbbá, hogy mind a teljes csoportban, mind a televíziós dokumentumfilmeket nézők körében második legfontosabb tudományos tanulási forrásnak számító televíziót az ilyen filmeket nem nézők között megelőzik még a nyomtatott újságok, a közösségi oldalak, a kollégák és a könyvek is (26. táblázat). A televíziós dokumentumfilmeket nem nézők körében tehát a televízió már eleve nem számított fontos tudományos ismeretszerzési forrásnak, ami egyúttal magyarázattal szolgálhat arra is, miért nem néznek dokumentumfilmeket. A tudományos ismeretszerzési index minden forrás esetében jóval magasabbnak bizonyult a dokumentumfilmekből informálódók esetében az azokat nem nézőkhöz képest.

Azt is megvizsgáltuk, milyen ismereteket közvetítenek a dokumentumfilmek és általában a filmek és sorozatok konkrétan a tudósokról, a tudományt művelő kutatók munkájáról, hogyan formálják a tudósokról a befogadókban kialakult képet. Ennek érdekében a kutatásunkban nyitott kérdés segítségével mértük fel, hogy önbevallásuk alapján milyen televíziós műsorokból szereztek ismereteket tudósokról a kulturális közfoglalkoztatottak.

Az eredményeink szerint a leggyakoribb televíziós műsортípusok, amelyekből a kulturális közfoglalkoztatottak a tudósok munkájáról és azok személyiségéről ismereteket szereztek, a dokumentumfilmek, dokumentumfilm-sorozatok, valamint a játékfilmek, beleértve az életrajzi filmeket is. A televízió tehát leginkább ezen műsортípusokon keresztül befolyásolja azt, mit tanulnak meg a kulturális közfoglalkoztatottak a tudósokról és azok munkájáról.

23. ábra: A leggyakrabban említett televíziós műsortípusok, amelyekből a válaszadók a tudósokról, azok munkájáról ismereteket szereztek (N=1300)



(Forrás: saját készítés)

A válaszadók többsége esetében (566 említés) a televízió valamely dokumentumfilmen, vagy dokumentumfilm sorozaton keresztül formálta a tudósokról kialakult képzeteket. A játékfilmek, köztük a tudósokról készült életrajzi filmek is jelentős ismeretszerzési tényezőnek bizonyultak (327 említéssel). A televíziós sorozatok és a sci-fi filmek már jóval kisebb arányban szerepeltek, a mesefilmek és a hírműsorok pedig a ritka említések közé tartoztak. (23. ábra.). A kutatásunk a kulturális közfoglalkoztatottak esetében igazolta azon elméleti feltevéseket, amelyek szerint az olyan nem tudományos intézmények, mint a média, azon belül is a televízió és a filmek (ismeretterjesztő- és játékfilmek egyaránt) formálják a laikus közvélemény tudását a tudomány relációjában (lásd: Davies 2000; Pan – Kosicki 2005; Geller et al. 2002; Young 2002; National Science Board 1998; Lewenstein 2001; Donohue 2014; Dingwall – Aldridge 2006; Van Dyke 2006; Long – Steinke 1996; Rose 2003; Bendle 2002; Rosner – Johnson 1995; Turner 2002; LaFolette 2012; Murcia 2009). Eredményeink az olyan empirikus kutatásokat is igazolják a kulturális közfoglalkoztatottak kapcsán, amelyek szerint tudományos információforrásnak bizonyultak a dokumentumfilmek, a játékfilmek, a különféle népszerű tévés műsorok, a sci-fi és a hírműsorok, amelyek képesek eltéríteni a befogadók képzetét a valóság helyett a fikció irányába (Bates 2005; Barnett et al. 2006; Heather – Kristen 2009; Kaiser Family Foundation 1997; Myers 1990; Slater 1990). A National Geographic Channel, a Spektrum TV és a Discovery Channel konkrét említése egybevághat a Nielsen Közönségmérés adataival, amely szerint ez a három ismeretterjesztő televíziós csatorna a legnézettebb Magyarországon (Nielsen 2015).

A fenti kutatások azonban nem vizsgálták azt, hogyan befolyásolja a televízió a befogadók tudósképét. Épp ezért tértünk ki arra is, milyen tudósképet alakítanak ki a televíziós műsorok (beleértve a dokumentumfilmeket is). Ennek feltárására ismét nyitott kérdés segítségével vizsgáltuk, hogyan él a befogadók képzetében egy dolgozó tudós.

Az eredmények azt igazolták, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak jelentős részének valamely természettudományos területen tevékenykedő kutató jutott eszébe a tudósok kapcsán. A legtöbben laboratóriumban, műhelyben dolgozó, természetet járó, eget kémlelő kutatóként asszociáltak. Csak kisebb arányban élt képzetükben könyvek között ülő „bölcész”. Még kevesebben vannak azok, akik szerint a tudósok analizáló, kutató aktivitásokat végeznek, több aspektus alapján vizsgálódnak, elemeznek, kalkulálnak. Hasonlóan kis számban gondoltak arra, hogy a tudósoknak olyan disszeminációs feladatai is vannak, mint az eredményeit konferenciákon ismertetni, azokból publikációt írni, illetve egyetemi előadásokat tartani.

27. táblázat: A „Hogyan él a képzetében egy dolgozó tudós?” kérdésre adott, a munkavégzésre vonatkozó leggyakoribb állítások (N=1979)

| Állítás | Előfordulások száma |
|--|---------------------|
| Laborban kutat: mikroszkóp, kémcső, petri csésze, kísérletezik, feltalál, találmányai, gyűjteménye között van | 488 |
| Dolgozószoba, íróasztal, könyvek, jegyzetek között, számítógépen | 132 |
| Olvas, könyvtárban, levéltárban ül, könyveket bújja, fejleszti magát | 131 |
| Természetet járja, megfigyel, anyagot gyűjt, ásatáson, terepen van, eget kémlel | 126 |
| Több szempont alapján vizsgálódik, elemez, számol, alapos, alátámasztja eredményeit | 98 |
| Eredményeit megosztja, publikál, konferenciákra jár, egyetemi előadásokat tart | 96 |
| Kutatócsoporttal, asszisztensekkel együttműködik | 30 |

(Forrás: saját készítés)

A válaszadók közül a legtöbben (488 említés) laborban, műhelyben kutató-dolgozó embernek képzelik el a tudósokat, akik mikroszkóp, vagy kémcső, illetve petri csésze felé hajolva dolgoznak, kísérleteket folytatnak, új dolgokat találnak fel, körbevéve saját találmányaikkal. Jóval kisebb arányban, csaknem negyed annyian (132-en) képzeltek el a tudósokat valamely dolgozószobában, könyvek és jegyzetek között ülve, illetve ugyanennyien gondolják, hogy könyvtárban, levéltárakban ücsörög. Hasonló arányban (126-an) gondolták úgy, hogy a tudós a természetben jár, ott kísérletezik, vagy ásatáson vesz részt, esetleg az eget kémleli. Jóval kisebb arányban (98-an) említették, hogy a tudósok analizáló, kutató tevékenységet végeznek,

több szempont alapján vizsgálódnak, elemeznek, kalkulálnak. Még kevesebben jegyezték meg azt a tudósok kapcsán, hogy disszeminációs feladatai is vannak: tudományos publikációkat ír, konferenciákra jár, egyetemi előadásokat tart. Mindössze 30 válaszadó gondolta úgy, hogy a tudósok nem „magányos farkasok”, hanem kutatócsoport tagjaként végzik a munkájukat, asszisztenseik is vannak, akikkel együtt dolgozik (27. táblázat). Az eredményeink összhangban vannak a 2016-os tartalomelemzésünk során kapott, a 3.5 fejezetben részletesen ismertetett adatokkal, amelyek azt mutatták, hogy a legnézettebb ismeretterjesztő csatornák túlnyomó részben természettudományos témákat prezentálnak (Kenyeres 2017). Egybecsengenek azon elméleti prekonceptiókkal is, amelyek szerint bizonyos tudományterületek alul- mások pedig felülreprezentáltak a dokumentumfilmek kínálatában attól függően, mennyire jól vizualizálható és mennyire spektakuláris az ott végzett munka (Palfreman 2002; Hornig 1990; Dijck 2002). A kutatási eredmények alátámasztják azon szakirodalmi felvetéseket, amelyek értelmében a dokumentumfilmek jelentős része valamely természettudományos témát dolgoz fel (lásd: Dingwall – Aldridge 2006; Neumann 2002; Elam 2005; Davies 2000; Ferguson 2006; Deogracias – Mateos-Pérez 2013; Horak 2006; David 2005). Az eredményeink megerősítik azokat teoretikus megállapításokat is, amelyek szerint a fiktív sorozatokban és filmekben megjelenő tudós karakterek is formálják a befogadók tudósképét (Dhingra 2003; Simon 1999; Terris 2010).

A televíziós dokumentumfilmek tudományról történő ismeretszerzésben betöltött szerepét tovább elemezve azt is megvizsgáltuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak milyen arányban láttak tudóst kizárólag ilyen filmekben, és hányan figyeltek már meg a valóságban is tudósokat munka közben. Így ugyanis kiderülhet, valóban a dokumentumfilmek formálják-e inkább a képzeletüket, vagy a személyes tapasztalataik. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége sem élőben, sem pedig dokumentumfilmben nem látott még dolgozó tudóst. Ugyanakkor a tudósokat látott válaszadók legnagyobb hányada nem közvetlen megtapasztalás útján, hanem dokumentumfilmekből szerezte tudását és benyomását, tehát ezek formálták a bennük élő tudósképet. A megkérdezettek mindössze 14,7 százaléka látott tudóst élőben, munka közben. És 85,3 százalékot tett ki azok aránya, akik saját szemükkel még sosem láttak tudóst dolgozni, tehát nincs közvetlen tapasztalatuk a tudomány relációjában. A válaszadók 60 százaléka még sem élőben, sem pedig dokumentumfilmekben nem látott tudóst dolgozni. Ugyanakkor több, mint 40 százaléuk már látott dolgozó tudósokat a dokumentumfilmekben. Mindez azt jelenti, hogy ezen filmek szignifikáns szerepet játszanak a tudósokról kialakult kép közvetítésében,

hiszen több, mint háromszoros volt azok aránya, akik ilyen filmekben láttak már tudósokat, mint azoké, akik élőben is.

Ebben az alfejezetben kimutattuk, hogy a televízió, azon belül nagyrészt a dokumentumfilmek, kisebb arányban a játékfilmek jelentős szerepet játszanak a kulturális közfoglalkoztatottak tudománnyal kapcsolatos tudásában, képzeteiben, tudósképek formálásában. Megállapítottuk, hogy leginkább a médiából, azon belül is az internetes oldalokról és a televízióból értesültek új tudományos felfedezésekről. Figyelemre méltó, hogy a kollégák, oktatók és civil szervezetek munkatársainak szerepe jóval kisebbnek bizonyult a médiához képest. Kimutattuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak körében a televíziós dokumentumfilmek figyelemmel követése általánosságban is nagyobb érdeklődéssel és nyitottsággal párosult a tudomány iránt minden ismeretszerzési forrás esetén, míg azok, akik egyáltalán nem néznek dokumentumfilmeket, kevésbé bizonyultak érdeklődőnek és nyitottnak a tudomány felfedezéseire. Bebizonyítottuk, hogy a tudósok munkájáról és azok személyiségéről kialakult képet befolyásolják a dokumentumfilmek, dokumentumfilmsorozatok, valamint a játékfilmek – beleértve az életrajzi filmeket is – a megkérdozett kulturális közfoglalkoztatottak körében. A televíziós ismeretterjesztő csatornák, mint a National Geographic, a Spektrum TV és a Discovery Channel műsorai ugyancsak a gyakoribb influáló tényezők között szerepelnek. Kimutattuk, hogy a válaszolók többsége valamely természettudományos területen tevékenykedő, látványos munkát végző kutatót képzel el, csak kisebb arányban él képzetükben könyvek között ülő „bölcész” tudós. Bizonyítást nyert, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége sem élőben, sem pedig dokumentumfilmben nem látott még dolgozó tudóst. Ugyanakkor azok, akik láttak, többnyire nem közvetlen megtapasztalás útján, hanem dokumentumfilmekből szereztek ismereteiket a tudósokról, azok munkájáról. Ezzel tehát ismét alátámasztottuk a dokumentumfilmek tudósképet formáló szerepét.

4.6. A dokumentumfilm mint tanulási forrás hitelessége

Ahogy az a szakirodalmi áttekintésben már bemutattuk, a tanulás kapcsán több kutató is fontos szerepet tulajdonít a tanulási instrumentumokkal szembeni kritikai attitűdnek, az információk interpretálása során pedig az előzetes tudásnak. Ezen tényezők szerepét a dokumentumfilmekből történő tanulás és ismeretszerzés kapcsán is megvizsgáltuk. A dokumentumfilmek (hangsúlyosan a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek) hitelességével kapcsolatban komoly kritikák lehettek fel a szakirodalom nagy részében. A

megállapítások többnyire tartomelemzéseken alapultak, a befogadók oldaláról azonban nem tárták fel a problémát. Ezért a kutatásunk során megvizsgáltuk, mennyire tekintik hiteles tanulási forrásnak a kulturális közfoglalkoztatottak a dokumentumfilmeket, mennyire jellemző rájuk a kritikai attitűd ezekkel kapcsolatban, mennyire bizonyulnak igaznak befogadói oldalról is a szakirodalomban megfogalmazott aggályok. A kritikai attitűd kapcsán elsőként azt vizsgáljuk, mennyire bíznak a befogadók a dokumentumfilmek állításaiban, milyen arányban kérdőjelezik meg azok tartalmát, illetve találtak-e bizonyítottan téves/hamis információt ilyen filmekben. Ezzel összefüggésben azt is feltárjuk, milyen háttérváltozók befolyásolják a kritikai attitűd meglétét, vagy hiányát a dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán. Arra is kitérünk, hogy a befogadók saját bevallásuk szerint miből tudták megállapítani, hogy valós tényeket, vagy csak spekulációkat prezentálnak számukra, illetve hogyan játszik szerepet a szelektálásban az előzetes tudás. Az általunk feltárt szakirodalom komoly kritikákkal illette a posztklasszikus dokumentumfilmekben alkalmazott vizuális eszköz, a CGI (kompjúter-generálta képek) applikálását, azt feltételezve, hogy a nézők nem tudják megkülönböztetni a valódi felvételeket a digitális trükköktől, miszpercepciót kialakítva a befogadókban. A tartomelemzésen alapuló teoretikus feltételezéseket megvizsgáljuk a befogadó oldaláról, feltárva, mennyire tudnak különbséget tenni a valódi felvételek és a kompjúter-generálta trükkök között, mi alapján döntenek, illetve elgondolkodnak-e a dokumentumfilmekből történő tanulás során azon, hogy a látott felvételek valódiak-e. A szakirodalmi kritika másik jelentős része a dokumentumfilmnek, mint tanulási eszköznek hiteleséget kölcsönző tudósok és más szereplők autentikusságát érte. A kutatásunkban a befogadó oldaláról vizsgálva a problémát, feltárjuk, milyen kritikai attitűd jellemzi a kulturális közfoglalkoztatottakat a dokumentumfilmekből történő tanulás során a tudósok és egyéb szereplők relációjában, mennyire tartják hitelesnek őket, illetve általában is azon dokumentumfilmeket, amelyek tudósokat ábrázolnak munka közben. Az általunk áttekintett szakirodalomban a posztklasszikus dokumentumfilmeket nem csak hitelességi, hanem didaktikai oldalról is kritikák érték, szintén tartomelemzésre alapozva. Ezért a befogadó oldaláról elemezzük, mennyire segítik, vagy gátolják a tanulást és megértést a dokumentumfilmekben (főleg a posztklasszikus műfajban) alkalmazott látványos képek és kompjúter-generálta digitális grafikai megoldások, trükk felvételek, illetve milyen elemek teszik hiteles tanulási eszközzé ezen filmeket. A kritikai attitűd vizsgálatát a dokumentumfilmek relációjában a főképp az interneten terjedő, áltudományos videóanyagok megjelenése is indokoltá teszi, ahogyan arról már szót ejtettünk az elméleti bevezetőben. Azt is megvizsgáljuk, mennyire igénylik a posztmodern dokumentumfilmekben rendszeresen

alkalmazott drámai elemeket, sztori-kreálást és izgalmakat, vagy csupán a tudományos tényekre lennének kíváncsiak a befogadók. Végül a dokumentumfilmek társadalmi tanító szerepével kapcsolatban mérjük fel, mennyire lenne igény a kulturális közfoglalkoztatottak részéről arra, hogy ezen filmek mélyebb társadalmi összefüggéseket is feltárjanak.

A dokumentumfilmekkel, mint tanulási eszközzel szembeni kritikai attitűd indikátorai közé a dokumentumfilmekkel szembeni általános bizalmat, a tartalom megkérdőjelezését és a megszólalók titulusára irányuló percepció intenzitását soroltuk. A kritikai attitűd meglétét a következő kérdésekkel vizsgáltuk a kérdőívünkben: mennyire bízik a befogadó a bemutatott állításokban, kérdőjelezte-e már meg dokumentumfilm tartalmát, bukkant-e már szerinte téves információra, megfigyeli-e mely intézményt képviselnek a megszólalók, milyen titulussal rendelkeznek, és hogy az adott tudományterület szakértői-e.

A kapott eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a dokumentumfilmekben szereplő állításokban a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak szinte 100 százaléka részben, vagy nagymértékben megbízik. Túlnyomó többségük soha nem kérdőjelezte meg azt, hogy igaz-e, amit ezen filmekben bemutatnak, és hamis információkra sem bukkant. A többség saját bevallása szerint megfigyeli, milyen intézményt képviselnek a megszólalók, azonban a tudományos fokozatukat és a tudományterületet már csak egy kisebbség figyeli meg. Az eredmények tehát azt igazolják, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak általában hiteles és megbízható tanulási forrásnak tekintik a dokumentumfilmeket, az onnan származó információkhoz nagyrészt kritikai attitűd nélkül közelítenek, fenntartások nélkül tudástárukba építve azokat.

28. táblázat: A dokumentumfilmekben bemutatott állításokban megbízók aránya (N=3017)

| Állítás | Semennyire | Részben | Nagymértékben |
|--|------------|-------------|---------------|
| Megbízom a dokumentumfilmekben bemutatott állításokban | 1,9 % | 60,7 % | 37,4 % |
| Állítás | Nem | Igen | |
| Előfordult, hogy megkérdőjelezte a dokumentumfilmek tartalmát | 77,3% | 22,7% | |
| Előfordult, hogy bizonyítottan hamis/téves állításra bukkant dokumentumfilmben | 88,8% | 11,2% | |
| Mindig megfigyelem, milyen kutatóintézmény (pl. egy egyetem, a NASA stb.) képviseletében nyilatkoztak a dokumentumfilmek tudósai. | 45,9% | 54,1% | |
| Mindig megfigyelem, milyen tudományos fokozattal rendelkeznek a filmekben nyilatkozók. | 59,8% | 40,2% | |
| Mindig megfigyelem, hogy az adott | 62,9% | 37,1% | |

| | | |
|--|--|--|
| témának megfelelő tudományterületen rendelkezik-e fokozattal az, aki a filmben nyilatkozik. | | |
|--|--|--|

(Forrás: saját készítés)

A megkérdezettek majdnem egészéről (98,1 százalékról) elmondható, hogy részben, vagy nagymértékben megbízik a dokumentumfilmekben, autentikus tanulási eszköznek tartva azokat. 37,4 százalékra nagymértékben, 60,7 százalékra pedig részben igaz az állítás. Mindössze 1,9 százalékos azok aránya, akik egyáltalán nem bíznak meg abban, amit a dokumentumfilmekben látnak. A túlnyomó többség (77,3 százaléka) soha nem kérdőjelezte meg, hogy igaz-e, amit a dokumentumfilmekben lát. Csak alig több, mint egyötödük (22,7 százalék) nyilatkozott úgy, hogy volt már erre példa. A válaszadók mindössze 11,2 százaléka vallotta azt, hogy fedezett már fel bizonyítottan hamis állítást dokumentumfilmben. Ez azt jelenti, hogy a túlnyomó többség (88,8 százalék) még sosem bukkant ilyen információra. Az eredmények felülmúlják azok arányát is (77,3 százalék), akik soha nem kérdőjelezték meg a dokumentumfilmek tartalmát. A válaszadók valamivel több, mint fele (54,1 százaléka) mindig megfigyeli, melyik kutatóintézet képviselőjében nyilatkoznak a dokumentumfilmekben megszólalók. A tudományos fokozatuk meglétét, illetve annak szintjét azonban már csak 40,2 százalék nézi, azt pedig, hogy adott témának megfelelő tudományterületen tevékenykedik-e az illető, már csak 37,1 százalék követi figyelemmel (28. táblázat).

Háttérváltozók mentén vizsgálva az egyes kérdéseket, megállapítottuk: azt, hogy a dokumentumfilmekben bemutatott állításokban mennyire bízik valaki, leginkább az életkor, a gyermekek száma, a párkapcsolati státusz, a jövedelem, valamint az iskolai végzettség befolyásolta a vizsgált célcsoportban.

29. táblázat: a dokumentumfilmekben bemutatott állításokban „nagymértékben” megbízók körében leginkább alul-, illetve felülreprezentált háttérváltozói csoportok (N=1129)

| Felülreprezentált Háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|---|----------------------|-----------------------|---|----------------------|-----------------------|
| 60 felett | +7,2% | 0,000 | 19-29 éves*** | -6,1% | 0,000 |
| 251-300 ezer között* | +6% | 0,005 | Nincs gyermeke*** | -4,2% | 0,000 |
| Két gyermek*** | +5,9% | 0,000 | Négyen*** | -3,8% | 0,056 |
| 30-39 éves*** | +3,8% | 0,000 | 101-150 ezer között* | -3,7% | 0,005 |
| Egy gyermek | +3,4% | 0,000 | OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium | -2,7% | 0,022 |
| Érettségi*** | +3,2% | 0,022 | 0-50 darab*** | -2,5% | 0,655 |

| | | | | | |
|------------------------|-------|-------|--------------------------------|-------|-------|
| Házás*** | +3,1% | 0,090 | Egyedülálló | -2,3% | 0,090 |
| Három gyermek | +2% | 0,000 | Párkapcsolatban, együtt lakva* | -2,3% | 0,090 |
| PhD, egyetem, főiskola | +1,3% | 0,022 | 100 ezer alatt*** | -2,1% | 0,005 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok alul-, illetve felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között keresztátlás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

A dokumentumfilmekben prezentált állításokban inkább bíztak az idősebbek (leginkább a 30 éves korosztály tagjai és a 60 év feletti), a szülők, a házaspárok, illetve a magasabb jövedelemmel (de nem a legmagasabbal) rendelkezők. Bár a táblázatban nem szerepel, de a nők körében is felülreprezentáltságot mértünk. Érdekes, hogy az iskolai végzettséget tekintve a legalacsonyabb (érettségi) és a legmagasabb (PhD, egyetem, főiskola) végzettségűek „együtt mozogtak”, körükben magasabb bizalom volt tapasztalható a dokumentumfilmek irányába, mint az OKJ-val/felsőfokú szakképesítéssel, vagy abszolutóriummal rendelkezők között, akik alulreprezentáltak bizonyultak. A bizalom tekintetében ugyancsak alulreprezentált háttérváltozói csoportok között hangsúlyosan szerepeltek a legfiatalabb korosztály (19-29 évesek) tagjai, a gyermektelenek, a négyfős háztartásokban élők, az alacsonyabb jövedelműek, az együtt lakó párok tagjai, valamint a legkisebb házi könyvtárral rendelkezők (29. táblázat).

Azt, hogy valaki megkérdőjelezi-e a dokumentumfilmek tartalmát, az iskolai végzettsége (beleértve a nyelvvizsgát is), neme, házi könyvtárának nagysága, gyermekeinek száma, párkapcsolati státusa, életkora, a településtípus, a vallásosság szerinti önbesorolás és az egy háztartásban lakók száma határozták meg a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. A dokumentumfilmek tartalmához inkább kritikusan viszonyulnak a magasabb kulturális tőkével rendelkezők (magasabb iskolai végzettségűek, magasabb szintű nyelvvizsgát birtoklók, nagy házi könyvtárral rendelkezők), a férfiak, a nagyobb településeken élők, az egyedülállók és egyedül élők, a fiatalabbak (19-29 éves korosztály tagjai), illetve a magukat nem vallásosnak és az egyház szerint vallásosnak mondók. Ugyanakkor inkább a kritikai attitűd hiánya jellemző az alacsonyabb kulturális tőkét birtoklóakra (alacsonyabb iskolai végzettség, nyelvvizsga hiánya, kis házi könyvtár), a nőkre, a házásokra, az egy- és kétgyermekes szülőkre, a legkisebb településeken élőkre, a magukat individuálisan vallásosnak vallókra és a 30 éves korosztály tagjaira.

30. táblázat: A dokumentumfilmek tartalmát már megkérdejelezettek és még soha meg nem kérdejelezettek körében leginkább felülreprezentált háttérváltozói csoportok

| Megkérdejelezték - háttérváltozók (N=980) | Diszkrepancia | Szignifikancia | Nem kérdejelezte meg - háttérváltozók (N=3040) | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|---|---------------|----------------|--|---------------|----------------|
| PhD, egyetem, főiskola*** | <u>+12,6%</u> | 0,000 | Nincs nyelvvizsga*** | <u>+3,5%</u> | 0,000 |
| Férfi*** | <u>+11,2%</u> | 0,000 | Nő*** | <u>+3,3%</u> | 0,000 |
| 500 darabnál több*** | <u>+9,5%</u> | 0,000 | Érettségi*** | <u>+2,8%</u> | 0,000 |
| Nincs gyermeke*** | <u>+9,4%</u> | 0,000 | Individuális vallásosságú*** | <u>+1,9%</u> | 0,000 |
| Középfokú nyelvvizsga*** | <u>+7,2%</u> | 0,000 | Két gyermek*** | <u>+1,8%</u> | 0,000 |
| Főváros, megyeszékhely | <u>+6,2%</u> | 0,000 | Község | <u>+1,7%</u> | 0,000 |
| Egyedülálló*** | <u>+5,7%</u> | 0,000 | 0-50 darab könyv*** | <u>+1,5%</u> | 0,000 |
| 19-29 éves*** | <u>+3,6%</u> | 0,006 | 30-39 éves*** | <u>+1,5%</u> | 0,006 |
| Felsőfokú nyelvvizsga*** | <u>+3,2%</u> | 0,000 | Négyen*** | <u>+1,2%</u> | 0,002 |
| 301-500 darab könyv*** | <u>+3%</u> | 0,000 | Házas*** | <u>+1%</u> | 0,000 |
| Aktív, közösségi-egyházias*** | <u>+2,7%</u> | 0,000 | Egy gyermek*** | <u>+1%</u> | 0,000 |
| Nem vallásos** | <u>+1,9%</u> | 0,000 | OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium* | <u>+0,9%</u> | 0,000 |
| Egyedül lakik* | <u>+1,6%</u> | 0,002 | 51-100 darab könyv*** | <u>+0,7%</u> | 0,000 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között kereszttáblás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

Az adatokat elemezve azt láthatjuk, hogy leghangsúlyosabban az iskolai végzettség és a nem jelent befolyásoló tényezőt. A legmagasabb iskolai végzettségűek (PhD fokozat, egyetemi, főiskolai oklevél) és a férfiak bizonyultak leginkább felülreprezentáltak azok között, akik már megkérdejelezték meg a dokumentumfilmek valóságtartalmát. Körükben 10 százalék feletti felülreprezentáltságot állapítottunk meg. Ezzel szemben a legnagyobb mértékű bizalom az legalacsonyabb iskolai végzettségűek (érettségi és nincs nyelvvizsga), illetve a nők körében

volt megfigyelhető. Az iskolai végzettséghez hasonlóan a házi könyvtár nagysága is fordítottan aránylott a bizalomhoz: a legnagyobb házi könyvtárat birtoklók kérdőjelezték meg leginkább a dokumentumfilmek tartalmát, és legkevésbé a kis könyvtárral rendelkezők. A párkapcsolati státusz annyiban bizonyult döntőnek, hogy az egyedülállók nagymértékben, a házaspárok tagjai pedig kevésbé kérdőjelezték meg a dokumentumfilmekben prezentáltakat. A gyermekek száma is ehhez igazodott: a gyermektelenek bizalmatlanabbnak a dokumentumfilmek relációjában, az egy- és kétgyermekes szülők pedig sokkal inkább bíznak ezen tartalmakban. A házas lét és a gyermekek (legalábbis egy- és két gyermek) magasabb szintű bizalmat generált a dokumentumfilmek irányába. A kistelepelesen élők szintén magasabb bizalmat eredményeztek, míg a fővárosiak és megyeszékhelyeken lakók inkább megkérdőjelezték a dokumentumfilmek tartalmát. A vallásosság esetében figyelemreméltó a magukat nem vallásosnak és az aktívan, az egyház tanításai szerint vallásosnak vallók „együtt mozgása” Körükben inkább bizalmatlanságot, míg a magukat individuálisan vallásosnak mondók között bizalmat detektáltunk a dokumentumfilmekben prezentált tartalom irányába (30. táblázat).

A dokumentumfilmekkel szembeni kritikai attitűd másik fontos indikátora, hogy a befogadók felfedeztek-e már szerintük hamisnak vélt információt ezen filmekben. Eredményeink szerint a kritikai attitűd ezen szegmensét szinte ugyanazon háttérváltozók és ugyanolyan irányban befolyásolták, mint azt, hogy a befogadó megkérdőjelezte-e már valamely dokumentumfilm tartalmát. Ennek megfelelően a válaszadók iskolai végzettsége (beleértve a nyelvvizsgát is), neme, házi könyvtárának nagysága, gyermekeinek száma, párkapcsolati státusa, életkora, a településtípus, a vallásosság szerinti önbesorolás és az egy háztartásban lakók száma határozták meg. A dokumentumfilmekben saját bevallásuk szerint hamis információkat leginkább a magasabb kulturális tőkével rendelkezők (magasabb iskolai végzettségűek, magasabb szintű nyelvvizsgát birtoklók, nagy házi könyvtárral rendelkezők), a férfiak, a nagyobb településeken élők, az egyedülállók és egyedül élők, illetve a magukat nem vallásosnak és az egyház szerint vallásosnak mondók fedezték fel. Ugyanakkor kevésbé találtak ilyet az alacsonyabb kulturális tőkét birtoklók (alacsonyabb iskolai végzettség, nyelvvizsga hiánya, kis házi könyvtár), a nők, a párkapcsolatban élők (függetlenül attól, hogy házasok-e), a kétgyermekes szülők, a legkisebb településeken élők, a magukat individuálisan vallásosnak vallók és a 30 éves korosztály tagjai.

31. táblázat: A leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok azok körében, akik bizonyítottan leltek már hamis információkra dokumentumfilmekben (N=441)

| Felülreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|------------------------------------|---------------|----------------|--|---------------|----------------|
| Férfi*** | <u>+18,9%</u> | 0,000 | Nő*** | <u>-18,9%</u> | 0,000 |
| PhD, egyetem, főiskola*** | <u>+18,4%</u> | 0,000 | Nincs nyelvvizsga*** | <u>-12,3%</u> | 0,000 |
| 500 darabnál több könyv*** | <u>+18,3%</u> | 0,000 | Érettségi*** | <u>-9,7%</u> | 0,000 |
| Egyedülálló*** | <u>+7,9%</u> | 0,001 | OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium*** | <u>-8,6%</u> | 0,000 |
| Főváros, megyeszékhely*** | <u>+7%</u> | 0,000 | Község*** | <u>-8,3%</u> | 0,000 |
| Nem vallásos*** | <u>+5,9%</u> | 0,000 | Individuális vallásosságú*** | <u>-8,3%</u> | 0,000 |
| 50-59 éves*** | <u>+5,5%</u> | 0,000 | 51-100 darab könyv*** | <u>-7,4%</u> | 0,000 |
| Felsőfokú/középfokú nyelvvizsga*** | <u>+4,8%</u> | 0,000 | 30-39 éves*** | <u>-7,2%</u> | 0,000 |
| Aktív, közösségi-egyházias*** | <u>+4,7%</u> | 0,000 | 0-50 darab könyv*** | <u>-6%</u> | 0,000 |
| Egyedül*** | <u>+4,3%</u> | 0,000 | Négyen laknak*** | <u>-5,6%</u> | 0,000 |
| 40-49 éves** | <u>+4,2%</u> | 0,000 | Két gyermek* | <u>-3,9%</u> | 0,002 |
| 100 ezer forint alatt* | <u>+4,1%</u> | 0,073 | Párkapcsolatban, de külön lakva | <u>-3,2%</u> | 0,001 |
| Nincs gyermeke | <u>+2,7%</u> | 0,002 | Párkapcsolatban, együtt lakva | <u>-3,2%</u> | 0,001 |
| Háromnál több gyermek*** | <u>+2,1%</u> | 0,002 | Házas | <u>-1,6%</u> | 0,001 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok alul-, illetve felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között keresztábrás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

A táblázat adatait elemezve egyértelmű, hogy a nem bizonyult a leginkább befolyásoló tényezőnek. A férfiak jóval felül, míg a nők jóval alulreprezentáltak azok között, akik fedeztek már fel hamis információkat dokumentumfilmekben (egyaránt 18,9 százalékos diszkrepanciával). Az egyén kulturális tőkéje ugyancsak szignifikáns befolyásoló tényező: a magasabb iskolai végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola, felsőfokú- és középfokú nyelvvizsga) nagy arányban felül-, míg az alacsonyabb iskolai végzettségűek (érettségi,

felsőfokú szakképzés, OKJ, abszolutorium, nyelvvizsga nélkül) pedig alulreprezentáltak azok körében, akik már találtak hamis információt dokumentumfilmekben. A házi könyvtár esetében is hasonló tendenciákat figyelhettünk meg: a legnagyobb könyvtárat birtoklók felül-, a kisebb mennyiségű könyvvel rendelkezők alulreprezentáltak. Figyelemre méltó a párkapcsolati státusz befolyásoló hatása is, ahol kimutattuk, hogy az egyedülállók jóval magasabb arányban fedeztek fel hamis információt dokumentumfilmekben, mint a párkapcsolatban élők (függetlenül attól, hogy házasok-e). A településtípus is fontos magyarázó tényező, a nagyobb településeken (főváros, megyeszékhely) élők nagyobb arányban fedeztek már fel hamis információt, míg a községek lakói kevésbé. Figyelemreméltó a vallásosság szerinti önbesorolás, amelynek relációjában az előzőekhez hasonlóan azt találtuk, hogy a nem vallásosak és a magukat aktívan, az egyház tanítása szerint vallásosnak tartók inkább fedeztek fel hamis információt, míg az individuálisan vallásosak kevésbé. Ugyancsak különleges a gyermekek számának befolyásoló hatása, amennyiben a gyermektelenek és a háromnál több gyermekes szülők „együtt mozogtak”, ők ugyanis felülreprezentáltak azok körében, akik találtak már hamis információt dokumentumfilmekben. Összességében tehát kimutattuk, hogy a dokumentumfilmekkel szembeni kritikai attitűd (abban az értelemben, hogy felmerül-e a befogadóban, hogy megkérdőjelezze annak tartalmát, és fedezett-e már fel saját maga szerint hamisnak gondolt információt) egyértelműen a **férfiakra, a magasabb iskolai végzettségűekre, a nagy házi könyvtárat birtoklókra, a nagyobb településeken lakókra, az egyedülállókra és egyedül élőkre, illetve a magukat nem vallásosnak és a magukat aktívan, az egyház tanításai szerint vallásosnak mondókra** volt jellemző a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. A kritikai attitűd hiánya – ugyanebben az értelemben – pedig leginkább **az alacsonyabb iskolai végzettségűekre, a nőkre, a kis házi könyvtárat birtoklókra, a kistelepülésen lakókra, a párkapcsolatban élőkre (különösen a házasokra)** volt jellemző a vizsgált célcsoport tagjainak körében (31. táblázat). Ugyancsak a dokumentumfilmekkel szembeni kritikai attitűd indikátorainak vettük a megszólalók titulusával kapcsolatos percepció intenzitását (megfigyeli: milyen tudományos fokozattal rendelkeznek a filmekben nyilatkozók; az adott témának megfelelő tudományterületen rendelkezik-e fokozattal; milyen kutatóintézmény képviselőjében). Az alábbiakban összegeztük háttérváltozók mentén azokat a háttérváltozói csoportokat, amelyek felül- illetve alulreprezentáltak bizonyultak azok között, akikre igaz volt a percepcióval kapcsolatos három állítás. Az eredményeink szerint a megszólalók titulusával kapcsolatos percepció intenzitását a befogadó neme, életkora, párkapcsolati státusza, iskolai végzettsége, házi könyvtárának nagysága és a település típusa határozta meg a vizsgált

közfoglalkoztatottak körében. A dokumentumfilmek megszólalóival kapcsolatos magasabb szintű percepció inkább jellemző a férfiakra, a gyermektelenekre, a fiatalabbakra, a nem házas párokra, a magasabb kulturális tőkével rendelkezőkre, illetve a nagyobb településeken élőkre.

32. táblázat: a leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok a megszólalókkal kapcsolatos figyelemre vonatkozó kérdések esetében (N=3017)

| Felülreprezentált háttérváltozók | Felülreprezentáltság aránya | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Alulreprezentáltság aránya | Szignifikancia |
|----------------------------------|-----------------------------|----------------|---------------------------------|----------------------------|----------------|
| Férfi*** | 3/3 | 0,000 | Nő*** | 3/3 | 0,000 |
| Nincs gyermeke*** | 3/3 | 0,000 | Házas*** | 3/3 | 0,001 |
| 19-29 éves*** | 3/2 | 0,000 | Két gyermek*** | 3/3 | <0,019 |
| Párkapcsolatban, együtt lakva | 3/2 | 0,001 | Három gyermek | 3/2 | 0,000 |
| Párkapcsolatban, de külön lakva | 3/2 | 0,001 | 40-49 éves* | 3/2 | 0,000 |
| Középfokú nyelvvizsga*** | 3/2 | 0,004 | Nincs nyelvvizsga*** | 3/2 | <0,005 |
| PhD, egyetem, főiskola*** | 3/1 | 0,022 | Alapfokú nyelvvizsga | 3/1 | <0,005 |
| Város* | 3/1 | 0,026 | 0-50 darab könyv*** | 3/1 | <0,006 |
| Főváros, megyeszékhely*** | 3/1 | 0,008 | Község*** | 3/1 | <0,027 |
| 500 darabnál több könyv | 3/1 | 0,005 | 30-39 éves* | 3/1 | 0,000 |
| Egyedülálló*** | 3/1 | 0,001 | 50-59 éves* | 3/1 | 0,000 |
| 50-59 éves | 3/1 | 0,000 | 60 felett | 3/1 | 0,000 |

A csillagozással közölt változók arra utalnak, hogy a kereszttáblás elemzés során a táblázat valamely cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***= 0,000, **<0,01, * <0,05 A felül-, illetve alulreprezentáltság oszlopok arra utalnak, hogy a jelzett háttérváltozói csoport az idevonatkozó kérdések közül mennyiben bizonyult felül-, illetve alulreprezentáltnak. A szignifikancia oszlop azt az értéket jelöli, amelynél egyik idevonatkozó kérdés esetében sem kaptunk magasabbat a One-Way ANOVA elemzés során.

(Forrás: saját készítés)

A táblázat adatait elemezve megállapíthatjuk, hogy a férfiak és a gyermektelenek bizonyultak mindhárom állítás esetében szignifikáns mértékben felülreprezentáltnak, tehát a megszólalók titulusára vonatkozó intenzívebb percepció leginkább őket jellemzi. Őket követik a legfiatalabbak (19-29 évesek), a nem házas párok tagjai, valamint a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők. Ezen utóbbi háttérváltozói csoportok a hátról két állítás esetében felülreprezentáltak. Egy állítást (mindig megfigyeli, melyik kutatóintézet nevében nyilatkozik a megszólaló) tekintve a legmagasabb iskolai végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola), a legnagyobb településeken élők (főváros, megyeszékhely, város), a legnagyobb házi könyvtárral rendelkezők, illetve az egyedülállók is felülreprezentáltak bizonyultak. Az 50-59

éves korosztály a megszólalók tudományos fokozatának megfigyelésében volt felülreprezentált az elemzésbe bevont kulturális közfoglalkoztatottak körében.

Ugyanakkor a nők, a házaspárok tagjai, és a kétgyermekes szülők mindhárom állítás tekintetében szignifikánsan alulreprezentáltak, így a dokumentumfilmek megszólalóinak titulusát tekintve őket jellemzi a legkevésbé intenzív percepció. A háromgyermekes szülők, a nyelvvizsgával nem rendelkezők, illetve a 40 éves korosztályhoz tartozók a három kérdésből kettő esetében bizonyultak szignifikánsan alulreprezentáltak. Ugyancsak az alulreprezentált háttérváltozói csoport között jelentek meg az alapfokú nyelvvizsgával rendelkezők, a legkisebb házi könyvtárat birtoklók, a legkisebb településen élők, valamint a 30 és az 50 éves korosztály tagjai, illetve a 60 év feletti a vizsgált célcsoportban (32. táblázat).

Ha az áltudományosság felől közelítjük meg a kérdést, és azt feltételezzük, hogy az áltudományos ismeretek dokumentumfilmekből történő befogadására hajlamosabbak azok, akikben nem merül fel, hogy megkérdőjelezzék a dokumentumfilmek tartalmát, illetve azok, akik nem figyelik meg, hogy a filmben megszólalók milyen tudományos fokozattal rendelkeznek, milyen tudományterületen szerezték a fokozatukat (már ha van), illetve, hogy melyik intézet nevében nyilatkoznak, akkor több, figyelemreméltó megállapítást is tehetünk. Ezen logika mentén a kapott eredményeink alapján az áltudományos videóanyagokból származó hamis információk befogadására hajlamosabbak lehetnek *a nők, a házaspárok tagjai, a két (és három) gyermekes szülők, az alacsonyabb iskolai végzettségűek (beleértve a nyelvvizsga hiányát is), a kistelepüléseken élők és a legkisebb házi könyvtárral rendelkezők* – legalábbis a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. És ugyanígy fordítva: az áltudományos „dokumentumfilmekből” származó hamis információk befogadására kevésbé hajlamosabbak lehetnek *a férfiak, a magasabb iskolai végzettségűek, a nagy házi könyvtárat birtoklók, a nagyobb településeken lakók, a gyermektelenek, illetve az egyedülállók* – az elemzett célcsoport tagjai körében.

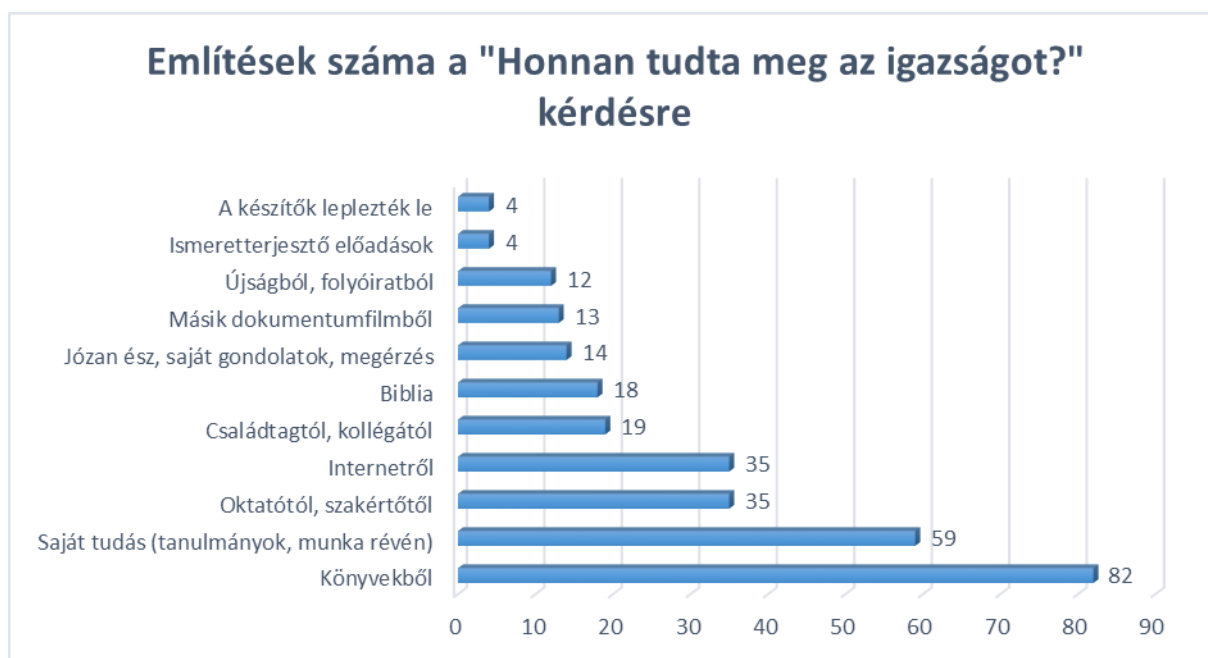
Az önbevallás alapján kapott adatok alátámasztják azokat a teoretikus felvetések relevanciáját, amelyek a kritikai szemlélet fontosságát hangsúlyozzák általában a tanulás és a médiából történő tanulás kapcsán (lásd: Magyar 2002; Cserné 2002; Luhmann 2008; Gerbner 2000; MacBride 1980; Buckingham 2005). Eredményeink összhangban vannak a Dhingra által említett, New York-i középiskolában végzett kutatás következtetéseivel is, amelyek szerint a diákok szinte alig kérdőjelezték meg a dokumentumfilmek validitását (Dhingra 2003). Az adatok ugyancsak egybevágóak két másik kutatás eredményeivel, amelyek a tudományos hírekkel szembeni kritikus hozzáállás hiányát mutatták ki (Phillips – Norris 1999; Murcia 2009). Az önbevallás útján kapott eredményeink befogadói oldalról is

megerősítik azokat az aggodalmakat, amelyekre a dokumentumfilmekkel foglalkozó szakirodalom tartalomelemzés útján hívja fel a figyelmet. Ezek lényege, hogy az üzleti érdekektől vezérelve készített dokumentumfilmek sok esetben eltorzított valóságot mutatnak be, csak a látványos dolgokra koncentrálnak, kétes és vitatott tudományos értékű témákkal foglalkoznak, sok esetben félrevezetve a nézőket, kezdve az orvostudománytól a természettudományon és a történelmen át egészen a régészeti feltárásokig. Ennek érdekében megrendezett jelenetektől és manipulációtól (pl. tudósok interjúinak manipulatív célzatú megvágása) sem riadnak vissza ezen filmek készítői (lásd: Debord 1977; Sontag 1977; Nichols 1991; Kilborn – Izod 1997; León 1999; Lamb 2001; Dijck 2002; Pitts 2009; Chris 2002; Palfreman 2002; Barnouw 2005; Chris 2006; Bousé 2000; Ferguson 2006; Cagle 2012; Deogracias – Mateos-Pérez 2013; Horak 2006; Baker 2001; David 2005; Romano 2014).

Vizsgálódásunkban azt is feltártuk, milyen források segítségével bizonyosodtak meg a kulturális közfoglalkoztatottak a „tényekről”, amikor állításuk szerint hamis információra bukkantak a dokumentumfilmekből történő ismeretszerzési aktivitásuk során. Ezért a kérdőívben nyitott kérdés segítségével mértük fel, honnan tudták meg az „igazságot”.

A dokumentumfilmekből történő ismeretszerzés során saját bevallásuk alapján hamis információkra bukkant kulturális közfoglalkoztatottak leggyakrabban könyvek segítségével derítették ki az „igazságot”. Jelentősebb volt még azok száma is, akik korábbi tanulmányaikra támaszkodva, saját előzetes tudásuk alapján állapították meg, hogy az általuk hamisnak vélt információval szemben mi lehet a valóság.

24. ábra: A leggyakoribb válaszok a „Honnan tudta meg az igazságot?” kérdésre (N=350)



(Forrás: saját készítés)

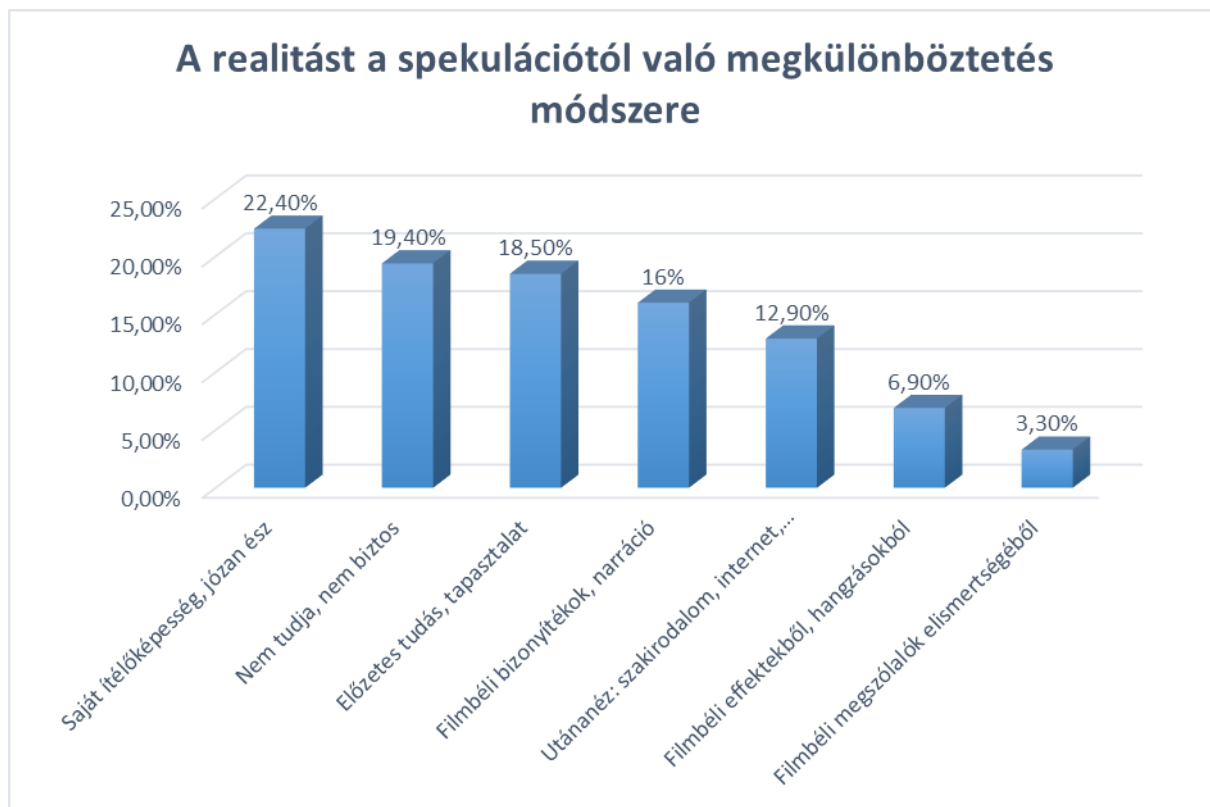
A többség könyvekből tájékozódott (82 említés). Jelentős volt azok száma, akik saját tudásukra, tanulmányaikra, tapasztalataikra támaszkodva állapították meg, mi az „igazság” (59 említés). Az oktatók és szakértők, valamint az internet is hangsúlyosnak bizonyultak, ahogyan a családtagok és kollégák is. Figyelemreméltó, hogy a Biblia is megjelent, mint az igazságot eldönteni hivatott információforrás (18 hivatkozás). Voltak, akik a saját „józan eszüket”, illetve megérzéseiket hívták segítségül. Legkevesebben az ismeretterjesztő előadásokat említették, valamint azokat az eseteket, amikor a dokumentumfilm készítői leplezték le saját magukat. Természetesen az önbevalláson alapuló eredményeket fenntartásokkal kell kezelni, hiszen konkrét példák említése nélkül adták a választ a megkérdezettek, illetve nem tudható, hogy az általuk hamisnak vélt információ valóban az volt-e (24. ábra). Ugyanakkor az eredmények – önbevallás alapján legalábbis – alátámasztják az előzetes tudás szerepét a tények és a spekuláció közötti különbség elkülönítésében, és a tanulás során érkező új információk befogadásában, amelyre több kutató is felhívta a figyelmet (lásd: Sweller 1999; Schnotz – Bannert 2003; Zumbach 2010; Bird 2003; Mietzel 2007; Brosius et al. 2010; Brown et al. 2002)

A dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán azt is megvizsgáltuk, miből tudták megállapítani a befogadók, hogy valós tényeket, vagy csak spekulációt látnak. Függetlenül attól, hogy a prezentált kép készült-e kompjúter-generálta technológiával (CGI), vagy a narrációban hangzik-e el feltételes módban közölt állítás. Erre azért volt szükség, mert az általunk feltárt szakirodalomban a kutatók kétségbe vonják, hogy a modern digitális

technológia segítségével elkészített kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmek megtekintésekor a befogadó el tudja különíteni a valós tényeket a spekulációtól. A problémát ismét nyitott kérdés segítségével kutattuk.

A kulturális közfoglalkoztatottak válaszait 7 kategóriába tudtuk besorolni. A válaszolók négyötöde különböző módszerek segítségével, de el tudja különíteni a valós tényeket a spekulációtól a dokumentumfilmekből történő tanulásakor – legalábbis saját bevallása szerint. Legtöbben a saját ítélőképességükre és a józan észre támaszkodva próbálták ezt meg, illetve jelentősebb volt azok aránya is, akik saját előzetes tapasztalataikra, korábban megszerzett tudásukra hagyatkoztak. Ugyanakkor a válaszolók egyötöde egyáltalán nem tudta eldönteni, mi a valóság és mi a spekuláció a dokumentumfilmekben, vagy nem volt biztos ebben.

25. ábra: A „Hogyan tudja megkülönböztetni az ismeretterjesztő filmekben a valós tényeket a spekulációtól?” kérdésre adott önbevallások megoszlása (N=1321)



(Forrás: saját készítés)

A kulturális közfoglalkoztatottak több, mint 80 százaléka biztos abban, hogy el tudja különíteni a valóságot a fikciótól a dokumentumfilmekből történő tanulás során. A legtöbb válaszadó (22,4 százalék) a saját ítélőképességére, a logikájára és a „józan eszére” hagyatkozik. Őket követik az előzetes tudásra és tapasztalatra támaszkodók (18,5 százalék), illetve akik utánajárással (szakirodalom feltárásával, szakemberek megkérdezésével stb.) derítik ki, mi lehet a tény és mi a spekuláció. A válaszadók összesen 26,8 százaléka

ugyanakkor a filmből magából: az ott bemutatott tényekből, a narrációban elhangzott állításokból, az effektekből, a hangokból és a megszólalók hitelességéből kiindulva dönt. Mindössze 19,4 százalékot tettek ki azok, akik egyáltalán nem tudják megállapítani, vagy bizonytalanok abban, hogy amit a dokumentumfilmekben látnak, az valós-e (25. ábra). A kulturális közfoglalkoztatottak relációjában, önbevallás szintjén nem tudtuk megerősíteni, hogy a modern technológiával és digitális trükkökkel készült posztklasszikus dokumentumfilmekben prezentált információk valóságtartalma nehezen lenne megállapítható a befogadók számára, ahogyan azt több kutató is feltételezi tartalomelemzés révén (lásd: Gardner – Young 1981; Hornig 1990; Prince 1993; Wolf 1999; National Science Foundation 2000; Attenborough 2002; Frank 2003; Fürsich 2003; Jeffries 2003; Darley 2003; Scott – White 2003; Dijck 2006; Metz 2008; Lafollette 2012).

A kortárs dokumentumfilmekben az egyik legtöbbet alkalmazott vizuális eszköz a CGI (kompjúter-generálta kép). Ennek tanításban és ismeretterjesztésben betöltött szerepét a dokumentumfilmekkel foglalkozó szakirodalom nagy része aggályosnak tartja, arra hivatkozva, hogy egyrészt a nézők ma már nem tudják megkülönböztetni a valódi felvételeket a digitális trükköktől, másrészt az ilyen képek kombinálva egy manipulatív célzatú narrációval, (például feltételes mód alkalmazása, interjúrészek manipulatív megvágása) félrevezetik a befogadót, valósággá beállítva spekulációkat. A teoretikus feltételezések ez esetben is csak a filmek tartalomelemzésén alapulnak, a nézői oldalról hiányoznak az ezeket alátámasztó kutatások. Ezért a dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán azt is megvizsgáltuk, a befogadók saját bevallásuk szerint mennyire tudják megkülönböztetni a valódi felvételeket a kompjúter-generálta trükköktől, mennyire segíti ez őket az igazság kiderítésében, illetve elgondolkodnak-e a dokumentumfilmekből történő tanulás során azon, hogy a látott felvételek valódiak-e, vagy csak számítógéppel előállított trükkök. A problémakört a szakirodalmi kritikák alapján megfogalmazott állítások segítségével vizsgáltuk, a válaszadóknak az egyetértés szintjét kellett megjelölniük.

A kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó része saját bevallása szerint határozottan meg tudja különböztetni a valódi felvételeket a számítógéppel előállított trükköktől, így a dokumentumfilmekből történő tanulásukat ez nem befolyásolja. A válaszadók jelentős többsége nem értett egyet azzal, hogy a sok trükk felvétel miatt nem lehet megkülönböztetni az igazságot a spekulációtól, a többségük pedig mindig elgondolkodik, hogy valódi felvételeket, vagy csak trükköket lát-e a képernyőn.

33. táblázat: A dokumentumfilmekben alkalmazott számítógépes trükkökkel kapcsolatos állításokkal egyetértők aránya (N=3017)

| Állítás | Semennyire | Részben | Nagymértékben |
|---|-----------------|-------------|---------------|
| Határozottan meg tudom különböztetni a „valódi” felvételeket a számítógéppel előállított trükköktől. | 12,8 % | 65 % | 22,2 % |
| A sok trükk felvétel miatt nehéz megkülönböztetni, mi az igazság, és mi a spekuláció. | 21,9 % | 61,8 % | 16,2 % |
| Állítás | Nem igaz | Igaz | |
| Mindig elgondolkozom azon, hogy „valódi” felvételeket látok-e, vagy csak számítógéppel előállított trükkéről van szó? | 42,9% | 57,1% | |

(Forrás: saját készítés)

A válaszadók többsége (87,2 százalék) szerint részben vagy nagymértékben igaz, hogy határozottan megkülönböztethetők számukra a valódi felvételek a számítógépes animációktól. Csaknem 22 százalékuk szerint nem igaz, hogy a sok trükk felvétel nehezíti annak kiderítését, mi az igazság és mi a spekuláció ezekben a filmekben. A kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége (83,8 százaléka) részben vagy semennyire sem tartja igaznak, hogy a trükk felvételek miatt nehéz lenne az igazságot a spekulációtól megkülönböztetni. A válaszadók valamivel több, mint fele (57,1 százaléka) mindig elgondolkodik, hogy a prezentált felvételek valódiak-e, vagy csak számítógéppel előállított trükköket mutatnak (33. táblázat). Háttérváltozók mentén analizálva a kérdést azt állapítottuk meg, hogy saját bevallásuk szerint kevésbé tudták elkülöníteni a tényeket a fikciótól a házaspárok tagjai, a szülők, a nők, az idősebbek (50 év feletti), az alacsonyabb iskolai végzettségűek (csak érettségi, nincs nyelvvizsga) és az alacsonyabb jövedelműek (havi legfeljebb 150 ezer forint nettó bevétel). Ugyanakkor saját bevallásuk szerint inkább el tudták különíteni a valós adatokat a spekulációtól a gyermektelenek, a fiatalabbak (20 éves korosztály tagjai), a férfiak, az egyedülállók, a magasabb iskolai végzettségűek (egyetemi/főiskolai diploma, középfokú nyelvvizsga) és a magasabb jövedelműek.

Az önbevallás révén kapott eredményeink a kulturális közfoglalkoztatottak esetében nem erősítették meg azokat a tartomelemzésen alapuló feltevéseket, amelyek szerint a kortárs dokumentumfilmekben a modern képalkotási technológia alkalmazásával összekevert fikciót és realitást a befogadó nem mindig tudja egymástól megkülönböztetni, illetve, hogy a befogadót félrevezetik a kompjúter-generálta élethű mozgóképek (lásd: Gardner – Young 1981; Haraway 1989; Hornig 1990; Prince 1993; Corner 1995; Petley 1996; Crowther 1997; Wolf 1999; National Science Foundation 2000; Attenborough 2002; Frank 2003; Fürsich

2003; Jeffries 2003; Darley 2003; Scott – White 2003; Dijck 2006; Metz 2008; Lafollette 2012).

Ahogy azt a szakirodalmi elemzésben már részletesen tárgyaltuk, a dokumentumfilmek mint tanulási eszközök hitelességének egyik legfontosabb pillérét az azokban szereplő tudósok jelentik. A szereplők megbízhatóságát több kutató is megkérdőjelezi. Ezért a befogadó oldaláról vizsgálva a problémát, feltártuk, milyen bizalom jellemzi a kulturális közfoglalkoztatottakat a dokumentumfilmekből történő tanulásuk során az azokban megjelenő tudósok és egyéb szereplők relációjában. A problémakört a szakirodalmi kritikák alapján megfogalmazott állítások segítségével vizsgáltuk, a válaszadóknak az egyetértés szintjét kellett megjelölniük.

A dokumentumfilmekben szerepeltetett tudósokat szinte az összes válaszoló részben, vagy nagymértékben hitelesnek tartja. A többség ugyancsak megbízhatónak véli – de már kisebb arányban – a dokumentumfilmek más szereplőit, például színészeket, rendezőket és producereket is. A kulturális közfoglalkoztatottak tehát általában hitelesnek gondolják a dokumentumfilmek szereplőit, és elhiszik az általuk ismertetett állításokat, beépítve a saját tudástárukba.

34. táblázat: *A dokumentumfilmekben megjelenő tudósok és egyéb szereplők hitelessége*
(N=3017)

| Állítás | Semennyire | Részben | Nagymértékben |
|---|------------|---------|---------------|
| Hitelesek számomra az ott megjelenő tudósok | 2,1 % | 58,5 % | 39,4 % |
| Hitelesek számomra a dokumentumfilmekben időnként megszólaló hollywoodi színészek és filmrendezők is. | 16,1 % | 71,3 % | 12,6 % |

(Forrás: saját készítés)

A válaszadók többsége (97,9 százaléka) számára részben, vagy nagymértékben autentikusak a dokumentumfilmekben megjelenő tudósok. Csaknem 40 százalék szerint nagymértékben, további 58,5 százalék szerint pedig részben. Mindössze 2,1 százalék nyilatkozott úgy, hogy számára nem hitelesek a dokumentumfilmek tudósai. Mindez már nem mondható el ilyen mértékben a színészekről, rendezőkről és filmproducerekről: bár a megkérdezettek túlnyomó többsége (83,9 százaléka) őket is autentikusnak tartja (részben, vagy nagymértékben), ezen belül az arányok már más megoszlást mutatnak. Itt a válaszadók már csak 12,6 százaléka gondolta őket nagymértékben hitelesnek, a többség csak részben. További 16,1 százalék pedig egyáltalán nem tekintette őket autentikusnak (34. táblázat).

Azt, hogy a dokumentumfilmekben megjelenő tudósokat mennyire tartja hitelesnek a befogadó, elsősorban az életkora, a neme, a gyermekeinek száma, a párkapcsolati státusza, a házi könyvtár nagysága, a jövedelme, illetve az egy háztartásban élők száma befolyásolta leginkább a vizsgált célcsoportban.

35. táblázat: A dokumentumfilmekben megjelenő tudósokat nagymértékben hitelesnek tartók körében leginkább alul-, illetve felülreprezentált háttérváltozói csoportok (N=1188)

| Felülreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|----------------------------------|---------------|----------------|---------------------------------|---------------|----------------|
| 50-59 éves*** | +9,6% | 0,000 | Ötnél többen*** | -15,2% | 0,002 |
| 251-300 ezer forint között* | +5,9% | 0,007 | Háromnál több | -9,2% | 0,000 |
| Három gyermek | +5,5% | 0,000 | 19-29 éves*** | -6,4% | 0,000 |
| Egyedül | +5,2% | 0,002 | 300 ezer felett | -5,5% | 0,007 |
| Egy gyermek* | +4,1% | 0,000 | Nincs gyermeke*** | -3,8% | 0,000 |
| Két gyermek*** | +3,9% | 0,000 | Férfi | -3,6% | 0,045 |
| 40-49 éves | +3,3% | 0,000 | Négyen*** | -3,3% | 0,002 |
| 60 felett | +2,8% | 0,000 | 0-50 darab*** | -2,5% | 0,689 |
| 30-39 éves | +1,1% | 0,000 | 100 ezer alatt*** | -2,3% | 0,007 |
| Nő* | +0,9% | 0,045 | Egyedülálló*** | -2,2% | 0,113 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok alul-, illetve felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között keresztábrás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

Ha a felül- és az alulreprezentált háttérváltozói csoportokat elemezzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a dokumentumfilmek tudósaiban leginkább az idősebbek, a viszonylag magasabb jövedelemmel rendelkezők (havi 251-300 ezer forint között), a legfeljebb három gyermekes szülők, az egyedül élők és a nők bíznak meg. Figyelemreméltó, hogy a legkevésbé reprezentált háttérváltozók között több szélsőséget is találunk: leginkább alulreprezentáltak bizonyultak a legnagyobb háztartásokban élők (négyenél többen laknak), illetve az egyedül lakók. Ugyanígy a háromnál több gyermekes szülők, valamint a gyermektelenek és az egyedülállók. A legmagasabb (300 ezer forint felett) és a legalacsonyabb jövedelműek. Ezek a háttérváltozók szempontjából legtávolabb eső csoportok „együtt mozogtak” abban az értelemben, hogy a leginkább bizalmatlanok a dokumentumfilmekbe megjelenő tudósok iránt.

Ugyancsak alulreprezentáltak bizonyultak a férfiak és a legkisebb házi könyvtárral rendelkezők (35. táblázat).

Azt, hogy a dokumentumfilmekben időnként megjelenő hollywoodi színészek, producerek és rendezők mennyire hitelesek a befogadó számára, elsősorban az egyén neme, gyermekeinek száma, az életkora, az iskolai végzettsége és a település típusa határozta meg – az eltérések azonban nem minden esetben bizonyultak szignifikánsnak.

36. táblázat: A dokumentumfilmekben időnként megjelenő hollywoodi színészeket, producereket és rendezőket nagymértékben hitelesnek tartók körében leginkább alul-, illetve felülreprezentált háttérváltozói csoportok (N=379)

| Felülreprezentált Háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia | Alulreprezentált háttérváltozók | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|---|----------------------|-----------------------|---|----------------------|-----------------------|
| Két gyermek* | +2,2% | 0,000 | Háromnál több gyermek | -3,2% | 0,000 |
| Három gyermek | +1,8% | 0,000 | 151-200 darab*** | -2,9% | 0,649 |
| Erettségi | +1,6% | 0,043 | 19-29 éves*** | -1,9% | 0,000 |
| 40-49 éves | +1,5% | 0,000 | PhD, egyetem, főiskola | -1,8% | 0,043 |
| Egy gyermek | +1,4% | 0,000 | Nincs gyermeke*** | -1,8% | 0,000 |
| 30-39 éves | +1,4% | 0,000 | Község*** | -0,5% | 0,066 |
| Főváros, megyeszékhely | +1,8% | 0,066 | OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium | -0,3% | 0,043 |
| 60 év felett*** | +0,7% | 0,000 | Nő*** | -0,2% | 0,071 |
| Férfi*** | +0,5% | 0,071 | Város* | -0,2% | 0,066 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok alul-, illetve felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók közötti keresztábrás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

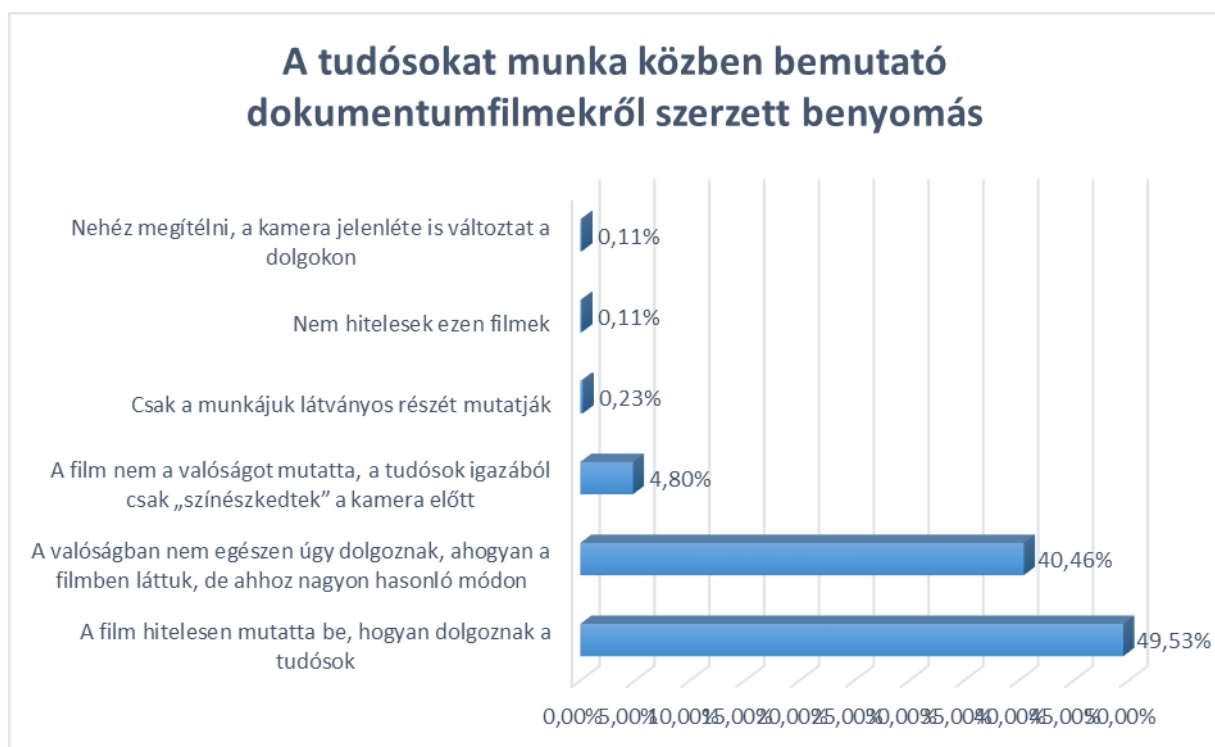
(Forrás: saját készítés)

A dokumentumfilmekben időnként megjelenő, a hollywoodi filmekben szereplő színészek, azok rendezői és producerei iránti bizalmat háttérváltozók szerint vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az egy-két és háromgyermekes szülők felül, míg a gyermektelenek és a háromnál több gyermekesek alulreprezentáltak. Korcsoport szerinti bontásban azt találtuk, hogy a legfiatalabbak alul, a többi korosztály, azon belül főképp a legidősebbek (60 éven felüliek) felülreprezentáltak a bizalom tekintetében. Az iskolai végzettség dimenziójában a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettségűek „együtt mozogtak”, amennyiben

felülreprezentáltak a bizalmat tekintve. településtípus relációjában megállapíthatjuk, hogy a nagyobb településeken (főváros, megyeszékhely) élők inkább megbíztak a dokumentumfilmekben megjelenő színészekben, rendezőkben és producerekben, mint a városokban és községekben élők. A férfiak ugyancsak felülreprezentáltak bizonyultak, míg a nők körében kevésbé volt erős a bizalom a vizsgált célcsoportban (36. táblázat).

A dokumentumfilmekben megjelenő tudósok és egyéb szereplők iránti bizalom relációjában feltártuk azt is, mennyire tartják a kulturális közfoglalkoztatottak hitelesnek a tudósokat munka közben bemutató dokumentumfilmeket. Ezért megkérdeztük, milyen benyomásuk van a tudósokat munka közben bemutató dokumentumfilmekről, azok tartalmáról és az ott megjelenő témákról, adatokról. A dokumentumfilmeket a válaszadók többsége részben vagy egészben hiteles tanulási forrásnak tekintette a tudósok munkájának dimenziójában. Így az ebből tanult információkat is, amelyeket beépítenek a tudástárukba.

26. ábra: A tudósokat munka közben bemutató ismeretterjesztő filmekről szerzett benyomás
(N=1710)



(Forrás: saját készítés)

A válaszadók csaknem fele (49,53 százaléka) teljesen hitelesnek ítélte meg a dokumentumfilmeket a tudósok munkájával kapcsolatban, további 40 százaléka pedig valósághoz közelinek érezte a reprezentációt akkor is, ha tisztában is volt a film adta eszközök torzító hatásaival. Mindössze 4,8 százaléka válaszolta, hogy a dokumentumfilmek nem a valóságot mutatják, és a tudósok inkább csak szerepet játszanak a kamera előtt (26. ábra).

Ezek az eredmények szintén a kevésbé kritikus szemléletet jelzik a kulturális közfoglalkoztatottak körében a dokumentumfilmek iránt – ez esetben a tudósok munkájával konnekciónban. A kritikai attitűd fontosságára általánosságban is a tanulás és a médiából történő tanulás kapcsán többen is felhívják a figyelmet (lásd: Magyar 2002; Cserné 2002; Luhmann 2008; Gerbner 2000; MacBride 1980; Buckingham 2005). Az adataink a kulturális közfoglalkoztatottak viszonylatában befogadói oldalról, önbevallás alapján azt mutatják, hogy többnyire hitelesnek tartják ezen filmek tudósábrázolását annak ellenére, hogy tartalomelemzésen alapuló szakirodalmi megállapítások szerint a dokumentumfilmek egyrészt gyakran egybemossák a tudományos és a kitalált szakértelmet, előszeretettel alkalmazva sci-fi filmekből ismert személyek (producerek, színészek) bevonását, akik szakértőként jelennek meg, hogy támogassák az elhangzott tudományos állításokat. Másrészt olyan tudósok is megjelennek ezen filmekben, akik szakértelme vitatott tudományos körökben (lásd: Bourdieu 2001; Metz 2008; Meyers 2006; Szeles 2008; Domokos 2008; Fábri 2008; Parker 2009). A kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó része annak ellenére hitelesnek tartja ezen dokumentumfilmeket, hogy egyébként a szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a kereskedelmi érdekektől vezérelve készített dokumentumfilmek nagy része hamis és torz képet fest a tudományról és a tudósok munkájáról, a médium érdekeit előbbre helyezik a tudományos precizitásnál, és ennek eredményeképp félrevezetik a befogadókat a tudomány valódi működéséről, a tudósok valódi munkájáról (lásd: Silverstone 1986; Dornan 1990; Palfreman 2002; Dhingra 2003; Nowotny 2005; Martin 2008; Silberman 2008; Holtorf 2008; Frank 2003; Metz 2008; Lafollette 2012).

Kutatásunkban a dokumentumfilmekben alkalmazott látványos elemek – mint a tanulást és megértést segíteni hivatott eszközök – hatékonyságát is elemeztük a befogadók oldaláról, összhangban az idevonatkozó szakirodalomban tartalomelemzésen alapuló elméleti kritikákkal. Ezek mentén megvizsgáltuk a befogadók percepcióit arról, saját tapasztalatuk alapján mennyire segítik, vagy gátolják a tanulást a dokumentumfilmekben (főleg a posztklasszikus műfajban) alkalmazott látványos képek és kompjúter-generálta digitális grafikai megoldások, amelyeket a témába vágó szakirodalom jelentős kritikákkal illet – idevonatkozó empirikus vizsgálatok nélkül. A problémakört a szakirodalmi kritikák alapján megfogalmazott állítások segítségével vizsgáltuk, a válaszadóknak az egyetértés szintjét kellett megjelölniük önbevallás alapján.

A kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége úgy véli, hogy a látványos képek és hangok segítik a tanulásukat a dokumentumfilmekből, és ugyanilyen arányban utasították el azokat a kritikákat, amelyek szerint a kortárs dokumentumfilmekben túl sok a látvány, amely

elvonja a figyelmüket a hallott információkról. A jelentős többség szerint ezen számítógépes grafikák és animációk pont tudományosabbá teszik a dokumentumfilmeket, és nem értettek egyet azzal, hogy a digitális grafikai megoldások hiteltelenné tennék ezen filmeket. Tehát a megkérdezettek többsége szerint a dokumentumfilmekben alkalmazott látványos trükköknek a tanulást elősegítő hatásuk van.

37. táblázat: *Mennyire ért egyet az állításokkal? (N=3017)*

| Állítás | Semennyire | Részben | Nagymértékben |
|---|-------------------|----------------|----------------------|
| A látványos képek és hangok segítik a tanulást ezekből a filmekből. | 11,4 % | 62,6 % | 26 % |
| Túl sok a látvány, elvonja a figyelmet a hallott információkról. | 26,3 % | 62,4 % | 11,3 % |
| A trükkök pont tudományosabbá teszik a filmet. | 23,4 % | 64,1 % | 12,5 % |
| Hiteltelenné teszik a számítógépes animációk és trükkök a tudományos ismeretterjesztést. | 34,4 % | 55,4 % | 10,2 % |

(*Forrás: saját készítés*)

A válaszadók túlnyomó többsége (88,6 százaléka) szerint részben vagy nagymértékben igaz, hogy a látványos képek és hangok segítik a tanulást a dokumentumfilmekből. Ebből 26 százalék véli úgy, hogy nagymértékben igaz az állítás. 26,3 százalék szerint nem igaz, hogy túl sok a látvány, amely elvonja a figyelmet a hallott információkról. Mindössze 11,3 százalék gondolta azt, hogy a dokumentumfilmekben túl sok a vizuális elem, amelyek nem tesznek jót az információk elsajátításának. A válaszadók többsége (összesen 76,6 százalék) részben vagy nagymértékben egyetért azzal, hogy ezen digitális trükkök tudományosabbá teszik a dokumentumfilmeket. Figyelemre méltó, hogy ugyanakkor 23,4 százalék azok aránya, akik szerint ez nem igaz. A túlnyomó többség (89,8 százaléka) szerint részben, vagy semennyire nem igaz, hogy a számítógépes animációk és trükkök hiteltelenné tennék a dokumentumfilmeket, és csak 10,2 százalék értett ezzel teljes egészében egyet (37. táblázat). A kulturális közfoglalkoztatottak, mint befogadók percepciói nem támasztották alá azon tartalomelemzésen alapuló szakirodalmi teóriákat, amelyek szerint a dokumentumfilmekben alkalmazott látványos elemek a tudományos hitelesség ellenében hatnának (lásd: Belling 1998; Dijck 2002; Fürsich 2003; Metz 2008; Lafollette 2012). A kulturális közfoglalkoztatottak percepciói nem erősítették meg azokat a tartalomelemzésen alapuló teoretikus feltevéseket sem, amelyek szerint a számítógépes generálta látványos képek és hangok alkalmazása a posztklasszikus kortárs dokumentumfilmekben már a tanulás ellenében hat (lásd: Metz 2008; Steemers 2004; Palfreman 2002; Darley 2003; Jeffries 2003; Scott – White 2003; Dingwall – Aldridge 2006).

A dokumentumfilmek relációjában azt is megvizsgáltuk, mennyire igénylik a befogadók a posztklasszikus dokumentumfilmekben rendszeresen alkalmazott drámai elemeket, sztorikreációt és izgalmakat, vagy csupán a puszta tudományos tényekre lennének kíváncsiak. A válaszadók többsége kizárólag a tudományos tényekre lenne kíváncsi a dokumentumfilmekben, mindenféle izgalmas körítés nélkül. Szinte ugyanilyen arányban voltak azok, akik nem igénylik sem a sztorit, sem a drámát és az izgalmakat a dokumentumfilmekben.

38. táblázat: *Mennyire ért egyet az állításokkal? (N=3932)*

| Állítás | Igaz | Nem igaz |
|--|-------------|-----------------|
| A tudományos tényekre vagyok kíváncsi, izgalmas körítések nélkül | 59,6% | 40,4% |
| Igéylem a sztorit, a drámát és az izgalmakat a dokumentumfilmekben. | 39,3% | 60,7% |

(Forrás: saját készítés)

A megkérdezettek csaknem 60 százaléka (59,6 százalék) azt válaszolta, hogy kizárólag tudományos tényekre lenne kíváncsi a dokumentumfilmekben, és szinte ugyanilyen arányban (60,7 százalék) nem igényli a drámát és a sztorit a dokumentumfilmekben (38. táblázat). Ugyanakkor több, tartalomelemzésen alapuló elméleti feltevés szerint az üzleti érdekektől vezérelten, a magas nézettség céljával készített dokumentumfilmekben a látványosságra való törekvés háttérbe szorítja a tudományosságot, a megfontolt és indokolt konklúziók helyett a szenzációhajhászat irányába viszi el a tudományos műsorokat (lásd: Belling 1998; Dijck 2002; Fürsich 2003; Metz 2008; Lafollette 2012), a kulturális közfoglalkoztatottak ezzel szemben pont a látvány és dráma nélküli tudományos tényeket igényelnék.

A dokumentumfilmek relációjában azt is feltártuk, melyek azok az elemek, amelyek hiteles tanulási eszközzé teszik ezen filmeket a befogadók számára. Mivel nem akartuk zárt kérdéssel befolyásolni a válaszokat, ezért nyitott kérdést alkalmaztunk.

A kulturális közfoglalkoztatottak számára a dokumentumfilmekben szereplő tények, az ott felsorakoztatott bizonyítékok, az objektív hozzáállás és a bemutatott források teszik hitelessé a dokumentumfilmeket, mint tanulási eszközt. Ugyanakkor szintén sokak számára volt fontos a megszólalók személye, azok titulusa, hitelessége és felkészültsége.

39. táblázat: *A leggyakrabban említett elemek, amelyek hitelessé teszik a dokumentumfilmeket (N=1928)*

| Téma | Említések száma |
|--|------------------------|
| Bemutatott számszerű adatok, tények, objektivitás, bizonyítékok, források | 574 |
| Megszólaló személye, titulusa, hitelessége, felkészültsége | 326 |

| | |
|--|-----|
| „Élesben”, munka közben forgatott valódi felvételek, a tudós beszél | 188 |
| Helyszín, természetes környezet, állatok, növények | 124 |
| Narráció, tudományos előadásmód, érthető fogalmazás | 106 |
| Képi felvételek, látvány, operatóri munka | 105 |
| Filmkészítő stáb, televíziós csatorna hitelessége | 99 |
| Már ismert információkat tartalmaz, egybevág a meglévő tudással, utánanézett infókkal | 92 |
| Amatőr” felvételek, archív felvételek, dokumentumfilm-szerű | 68 |
| „Valóságot” mutat be | 59 |
| Belső benyomás, megérzések, „hihetőség”, saját tapasztalatok | 54 |

(Forrás: saját készítés)

547 említés érkezett arra, hogy dokumentumfilmeket a prezentált adatok, tények és bizonyítékok teszik hitelessé és hihetővé. Gyakran szerepelt a válaszok között a megszólalók személye, azok titulusa és hitelessége, valamint felkészültsége (326 alkalom). Az „élesben” bemutatott felvételeket már jóval kevesebben említették (188), ahogyan az –amúgy meghatározó szereppel bíró – operatóri munkát, a látványos képeket is. Voltak, akik kifejezetten az amatőr, nyilvánvalóan nem profi felvételekben látták a hitelességet. Figyelemre méltó, hogy az előzetes tudáshoz való illeszkedést is relatíve kevesebben említették (92 válaszadó), pedig a hitelesség egyik fontos fokmérője lehet, mennyiben egyezik az információ egy autentikusnak tartott információforrásból korábban megtanult ismeretekkel. Több válaszadó is a saját belső benyomásai és megérzései alapján dönt (39. táblázat).

Az eredményeink a kulturális közfoglalkoztatottak részéről összhangban vannak azokkal a dokumentumfilmekkel kapcsolatos szakirodalomban fellelhető, tartalomelemzésen alapuló megállapításokkal, amelyek szerint a dokumentumfilmek hitelességével kapcsolatban kritikus szereppel bír a tudományos igényesség és alaposág, a megszólalók autentikussága és tudományos elismertsége, a valódi képek bemutatása trükkök helyett, valamint a valóságra reflektálás és a hiteles narratíva (lásd: Haraway 1989; Crowther 1997; National Science Foundation 2000; Frank 2003; Black 2002; Metz 2008; Meyers 2006; Parker 2009). A kapott adatok ugyanakkor a kulturális közfoglalkoztatottak esetében nem mutatták ki egyértelműen az „élesben” bemutatott felvételek jelentőségét, ami azért megjegyzendő, mert a „reality” műfajba tartozó posztklasszikus dokumentumfilmek általában pont azzal próbálják magukat hitelessé és érdekessé tenni, hogy „élesben”, munka közben láttatják a tudósokat, egyéb szereplőket. Ezen felvételek autentikusságát azonban több kutató is megkérdőjelezi (v.ö. Palfreman 2002; Dhingra 2003; Nowotny 2005; Martin 2008; Silberman 2008; Holtorf 2008; Frank 2003; Metz 2008; Lafollette 2012). Ugyancsak figyelemre méltó, hogy a mozgókép

alkotásokban, így a dokumentumfilmekben is meghatározó szereppel bíró operatóri munka, a látványos felvételek ritkán kerültek említésre a kulturális közfoglalkoztatottak részéről, miközben a képek tanulásban betöltött szignifikáns szerepét több kutató is hangsúlyozta (v.ö. Kovács 1970; Wiedemann 1997; Nyíri 2008; Ádám 1983; Szűcs 1984; Fürjes 1966; Nagy 1993).

A dokumentumfilmek és általában a televíziós ismeretterjesztő műsorok dimenziójában megvizsgáltuk befogadói oldalról, mennyire lenne igény arra, hogy ezek mélyebb társadalmi összefüggéseket is feltárjanak. A tartalomelemzésre épülő szakirodalom egy része ugyanis azt is felhossa kritikaként a kortárs dokumentumfilmek és a televíziós ismeretterjesztés kapcsán, hogy azok csak a jelenségek felületét érintik, mélyebb összefüggéseket sok esetben nem tanítanak meg. A megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak többsége (66 százaléka) igényelné, ha mélyebb társadalmi összefüggéseket is prezentálnának az ismeretterjesztő televíziós műsorokban, így a dokumentumfilmekben is. Az eredményeink a kulturális közfoglalkoztatottak részéről is megerősítik azon szakirodalmi felvetéseket, amelyek szerint szükség lenne arra, hogy a televíziós ismeretterjesztő műsork, köztük a dokumentumfilmek feltárják a prezentált jelenségek politikai-ideológiai vonzatait, mélyebb társadalmi-gazdasági összefüggéseit (lásd: Scott 2003; Horak 2006; Leistyna 2008; Lafollette 2012).

Ebben az alfejezetben bebizonyítottuk, hogy az elemzésbe vont kulturális közfoglalkoztatottak általában hiteles és megbízható tanulási instrumentumnak tekintik a dokumentumfilmeket, az onnan származó információkhoz nagyrészt kritikai attitűd nélkül közelítenek, fenntartások nélkül tudástárukba építve azokat. A dokumentumfilmekkel szembeni kritikai attitűd (abban az értelemben, hogy felmerül-e a befogadóban, hogy megkérdőjelezze annak tartalmát, és fedezett-e már fel saját maga szerint hamisnak gondolt információt) egyértelműen a férfiakra, a magasabb iskolai végzettségűekre, a nagy házi könyvtárat birtoklókra, a nagyobb településeken lakókra, az egyedülállókra és egyedül élőkre, illetve a magukat nem vallásosnak és a magukat aktívan, az egyház tanításai szerint vallásosnak mondókra volt jellemző a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. A kritikai attitűd hiánya – ugyanebben az értelemben – pedig leginkább az alacsonyabb iskolai végzettségűekre, a nőkre, a kis házi könyvtárat birtoklókra, a kistelepülésen lakókra, a párkapcsolatban élőkre (különösen a házásokra) volt jellemző a vizsgált célcsoport tagjainak körében. Leggyakrabban könyvekben olvastak utána a dokumentumfilmekben bemutatott, de általuk hamisnak vélt információknak, és jelentős volt azok aránya is, akik korábbi tanulmányaikra, saját ítélőképességükre, valamint saját előzetes tudásukra támaszkodtak. A válaszolók egyötöde viszont egyáltalán nem tudta eldönteni, mi a valóság és mi a spekuláció a

dokumentumfilmekben, vagy nem volt biztos ebben. Ugyanakkor a posztklasszikus dokumentumfilmekben megjelenő kompjúter-generálta képekkel szemben a kritikai attitűd jelenlétét mutattuk ki. A kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó része saját bevallása szerint határozottan meg tudja különböztetni a valódi felvételeket a számítógéppel előállított trükköktől. A válaszadók jelentős többsége nem értett egyet azzal, hogy a sok trükk felvétel miatt nem lehet megkülönböztetni a tényeket a spekulációtól. A dokumentumfilmekben megjelenő tudósok kapcsán a kritikai hozzáállás nem volt jellemző. Kimutattuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak általában hitelesnek gondolják a dokumentumfilmek szereplőit. Nagyobb arányban a tudósokat, kisebb arányban – de még mindig a többség – az egyéb megszólalókat, pl. színészeket is, elhiszik az általuk ismertetett állításokat, beépítve a saját tudástárukba. Kimutattuk, hogy a megkérdezettek több mint fele nem figyeli meg, milyen végzettséggel rendelkezik a dokumentumfilmben nyilatkozó, és valóban az adott terület szakértője-e. A tudósokat munka közben bemutató dokumentumfilmeket a válaszadók többsége részben vagy egészben hiteles tanulási forrásnak tekintette. Többségük percepciói szerint részben, vagy nagymértékben segítik a dokumentumfilmekből való tanulást az azokban alkalmazott látványos trükkök és hangok, amelyek nem vonják el a figyelmüket a hallott információkról, így ezek szerintük inkább elősegítik a tanulásukat, és tudományosabbá teszik számukra az ismeretterjesztést. Ugyanakkor a kulturális közfoglalkoztatottak többsége kizárólag a tudományos tényekre lenne kíváncsi a dokumentumfilmekben, mindenféle izgalmas körítés nélkül, nem igénylik sem a sztorit, sem a drámát és az izgalmakat. Ezen filmeket mint tanulási eszközt számukra az abban szereplő tények, a felsorakoztatott bizonyítékok, az objektív hozzáállás és a bemutatott források teszik hitelessé. Szintén sokak számára volt fontos a megszólalók személye, azok titulusa, hitelessége és felkészültsége. A megkérdezettek többsége azt is igényelné, ha mélyebb társadalmi összefüggéseket is feltárnának a dokumentumfilmek. A következő alfejezetben azt vizsgáljuk meg, milyen további tanulást generáló funkciói és milyen társas tanulási dimenziói léteznek a dokumentumfilmeknek a kulturális közfoglalkoztatottak körében.

4.7. A dokumentumfilmek további tanulást generáló szerepe, társas tanulási dimenziói

Az eddig ismertetett kutatási eredményeink alapján bebizonyosodott, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége tanul a televíziós dokumentumfilmekből, akkor is, ha az elsődleges célja a szórakozás, nem pedig konkrét tanulás. Kutatásunk során arra is keressük a választ, hogy a filmek megtekintése közben történő spontán tanuláson kívül mennyire

generálnak további tanulási aktivitást a dokumentumfilmek. Összhangban a szakirodalmi fejezetben már ismertetett feltételezésekkel, amelyek alapján tanulást aktivizáló, további kutatást generáló hatásuk is lehet a televíziós műsoroknak. Ennek megválaszolására feltárjuk, milyen arányban váltott ki önszorgalmú tanulási aktivitást a kulturális közfoglalkoztatottak körében dokumentumfilmek megtekintése, illetve mely háttérváltozók bizonyultak hajlamosító tényezőnek arra, hogy az egyén önszorgalomból kutakodni kezdjen valamely dokumentumfilmben látott téma kapcsán. Ugyanakkor azt is megvizsgáljuk, milyen információforrást választottak tanulási eszköznek azok, akik önszorgalomból tanulási aktivitást végeztek dokumentumfilmekből származó témák kapcsán. Kutatásunkban a dokumentumfilmekből történő tanulás társas dimenzióit is elemezzük. Ennek kapcsán feltárjuk, a kulturális közfoglalkoztatottak néznek-e társaságban dokumentumfilmeket. Megvizsgáljuk, mely háttérváltozók bizonyultak közösségi tanulásra hajlamosító tényezőnek a dokumentumfilmek kapcsán. Ezzel összefüggésben azt is elemezzük, mely közösség tagjaként tanulnak dokumentumfilmekből. Ugyancsak a társas tanulás dimenziójához kapcsolódva kutatjuk, milyen gyakran jelentenek a mindennapokban beszédtemát az ilyen filmekből megtanult ismeretek, milyen témákról van szó, és milyen társaságban beszélgetnek ezekről.

Elsőként azt tártuk fel, milyen arányban váltott ki önszorgalmú tanulási aktivitást a kulturális közfoglalkoztatottak körében dokumentumfilmek megtekintése. A megkérdezettek többsége, 60,6 százaléka válaszolta azt, hogy nem nézett még utána önszorgalomból valamely dokumentumfilmből származó témának. Ugyanakkor egy jelentős kisebbség, a válaszadók 39,4 százaléka esetében a dokumentumfilmek további tanulást generáló hatással rendelkeztek. Az eredményeink igazolják azokat a szakirodalmi megállapításokat, amelyek szerint van további tanulást generáló hatása is a televíziónak (lásd: Sándor 1966; Presszman 1971; Sándor 1973; Tomka 1976; Szecskő 1980; Kardos 1980; Nagy 1981; Gunter et al. 1991; Forray-Juhász 2009).

A további tanulási aktivitásra hajlamosító háttérváltozónak bizonyult a kulturális tőke (iskolai végzettség, nyelvvizsga szintje, házi könyvtár nagysága), a nem, a gyermekek száma, a párkapcsolati státusz, valamint a lakóhely típusa. A dokumentumfilmek témájában további tanulási aktivitást végzők körében felülreprezentáltak a magas kulturális tőkével rendelkezők, a férfiak, a gyermektelenek, az egyedülállók és egyedül élők, illetve a nagyobb városok lakói.

40. táblázat: Valamely dokumentumfilm hatására saját bevallása szerint önszorgalomból tanulási aktivitást végzők és nem végzők körében leginkább felülreprezentált háttérváltozói csoportok

| Tanulást végzők - háttérváltozók (N=1549) | Diszkr epanci a | Szignifi kancia | Tanulást nem végzők - Háttérváltozók (N=2382) | Diszkr epanci a | Szignifik ancia |
|---|-----------------|-----------------|---|-----------------|-----------------|
| PhD, egyetem, főiskola*** | <u>+7%</u> | 0,000 | Nő*** | <u>+4,1%</u> | 0,000 |
| 500 darabnál több*** | <u>+7%</u> | 0,000 | 0-50 darab*** | <u>+3,6%</u> | 0,000 |
| Férfi*** | <u>+6,4%</u> | 0,000 | Érettségi*** | <u>+3,2%</u> | 0,000 |
| Nincs gyermeke*** | <u>+5,9%</u> | 0,000 | Nincs nyelvvizsga*** | <u>+3%</u> | 0,000 |
| Egyedülálló*** | <u>+4,2%</u> | 0,000 | Község*** | <u>+2,8%</u> | 0,000 |
| Főváros, megyeszékhely*** | <u>+4%</u> | 0,000 | 51-100 darab*** | <u>+2,5%</u> | 0,000 |
| 301-500 darab*** | <u>+2,8%</u> | 0,000 | Két gyermek*** | <u>+2,1%</u> | 0,000 |
| Középfokú nyelvvizsga*** | <u>+2,3%</u> | 0,000 | Négyen*** | <u>+1,9%</u> | 0,003 |
| Ketten*** | <u>+2%</u> | 0,003 | 30-39 éves*** | <u>+1,9%</u> | 0,034 |
| Felsőfokú nyelvvizsga*** | <u>+1,6%</u> | 0,000 | Házas*** | <u>+1,7%</u> | 0,000 |
| Egyedül él* | <u>+1%</u> | 0,003 | OKJ, felsőfokú szakképzés/abszol utórium* | <u>+1,4%</u> | 0,000 |
| - | - | - | Egy gyermek* | <u>+1,1%</u> | 0,000 |
| - | - | - | Három gyermek* | <u>+0,7%</u> | 0,000 |

A „diszkr epancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között keresztábrlás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

A 40. táblázat adataiból kiderül, hogy dokumentumfilmek hatására további tanulási aktivitást leginkább a legmagasabb iskolai végzettséggel (PhD, egyetem, főiskola) rendelkezők és a legnagyobb házi könyvtárat (500 darabnál is több) birtoklók végeztek (egyenként +7 százalékos diszkr epancia). Rajtuk kívül a férfiak, a gyermektelenek, az egyedülálló, illetve a legnagyobb településeken élők (főváros és megyeszékhely) is szignifikánsan felülreprezentáltak bizonyultak a további tanulást végzők körében. A közép- és felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezőkre, valamint a kétfős háztartásokban élőkre is hangsúlyosan jellemző volt a dokumentumfilmek témájában történő további tanulás a vizsgált közfoglalkoztatottak körében.

Az ilyen aktivitást nem végzők között leginkább a nők bizonyultak felülreprezentáltak (+4,1 százalékos diszkrepanciával), őket követték a legalacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők (csak érettségi, nyelvvizsga nélkül, legkisebb házi könyvtár), valamint a kistelepüléseken lakók. A házaspárok tagjaira, illetve az egy-, két- és háromgyermekes szülőkre, valamint a négyfős háztartásban élőkre ugyancsak kevésbé volt jellemző a további tanulási aktivitás a dokumentumfilmek kapcsán. Korcsoport dimenziójában egyedül a 30 éves korosztály tűnt ki, akik jelentős mértékben felülreprezentáltak a további tanulást nem végzők körében (40. táblázat).

Összességében tehát az mondhatjuk, hogy a magasabb kulturális tőke (magasabb iskolai végzettség, a nyelvvizsga megléte, és a nagyobb házi könyvtár) nagyobb további tanulási aktivitást generált a dokumentumfilmekből származó témák kapcsán. Adataink egybevágóan a magasabb iskolai végzettség további tanulást ösztönző hatásait kimutató kutatások eredményeivel. Bár nem felnőttek, hanem egyetemi hallgatók kapcsán említi Pusztai, hogy az alacsonyabb végzettségű hallgatók körében nagyobb az esély az extrakurrikuláris aktivitások kerülésére (Pusztai 2010), de ebből kiindulva, a dokumentumfilmek kapcsán történő további önkéntes tanulást egyfajta „extra” tanulási tevékenységnek felfogva azt láthatjuk, hogy a magasabb iskolai végzettség magasabb plusz, önként végzett tanulási alkalommal járt. Felnőttek tanulását analizáló kutatások pedig azt mutatták ki, hogy a magasabb iskolai végzettségű felnőttek magasabb tanulási hajlandósággal rendelkeznek (Györgyi 2002), amely ugyancsak igaznak bizonyult a dokumentumfilmek kapcsán végzett utólagos tanulási aktivitás relációjában.

A kutatásunk során azt is megvizsgáltuk, milyen információforrást választottak tanulási eszköznek azok, akik önszorgalomból tanulási aktivitást fejtettek ki dokumentumfilmekből származó témák kapcsán. Az egyes információforrások használatának gyakoriságából (soha, időnként, gyakran) önszorgalmi tanulási indexet képeztünk, az SPSS program segítségével, súlyozottan átlagolva a megadott indőintervallumokat. Az adatokat összevetettük az információforrások teljes csoportban mért megbízhatósági indexével is.

Önszorgalomból leggyakrabban internetes oldalakon kutakodtak a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak valamely dokumentumfilmekből származó tartalom relációjában. Figyelemreméltó, hogy az internet bizalmi indexe volt a legalacsonyabb a vizsgált forrásokat tekintve, tehát a legkevésbé megbízhatónak ítélt forrás a legnépszerűbb tanulási eszköz. Ahogyan a tudományos tanulás esetében is. Ugyanakkor a bizalmi index alapján legmegbízhatóbbnak tekintett könyvek a második helyen szerepelnek, majd a más dokumentumfilmekből történő informálódás következett a gyakoriságot tekintve. A személyes

kapcsolatok szerepe – a tudományos tanuláshoz hasonlóan – itt is alulreprezentálnak bizonyult, ezt jelzi az is, hogy legkevésbé civil szervezetek munkatársaitól szereztek további információkat dokumentumfilmekből származó témáról a kulturális közfoglalkoztatottak.

41. táblázat: Önszorgalomból végzett tanulási aktivitások forrásai ismeretterjesztő filmekből származó információ kapcsán (N=1549)

| Forrás | Gyakran | Időnként | Soha | Önszorgalmi tanulási index | Megbízhatósági index (N=3932) |
|--|----------------|-----------------|-------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Internetes oldalakon | 56,9% | 36,3% | 1,7% | 2,45 | 2,91 |
| Könyvekben | 32,2% | 52,1% | 8,7% | 2,12 | 3,94 |
| Más dokumentumfilmekben | 18,5% | 50,9% | 20,5% | 1,78 | - |
| Családtagoktól | 12,8% | 59,1% | 20,7% | 1,77 | 3,61 |
| Szakfolyóiratokban | 18 % | 43,3% | 29% | 1,70 | - |
| Ismerősöktől, barátoktól | 8,9% | 60,9% | 22% | 1,70 | - |
| Kollégáktól | 5,6% | 52,2% | 33,8% | 1,55 | 3,37 |
| Kulturális közösségi színterek rendezvényein (pl. könyvtárak, művelődési házak előadásai, egyéb rendezvényei) | 9,4% | 44% | 37,8% | 1,54 | - |
| Egyetemen (vagy más képzésen) oktatótól | 6,5% | 35,3% | 49,1% | 1,39 | 3,64 |
| Rádióműsorokban | 3,7% | 33,2% | 54,7% | 1,32 | 3,19 |
| A témában jártas szakértő felkeresésével | 4,8% | 28,9% | 56,9% | 1,29 | - |
| Civil szervezetek munkatársaitól | 2,9% | 28,9% | 59,2% | 1,26 | 3,23 |

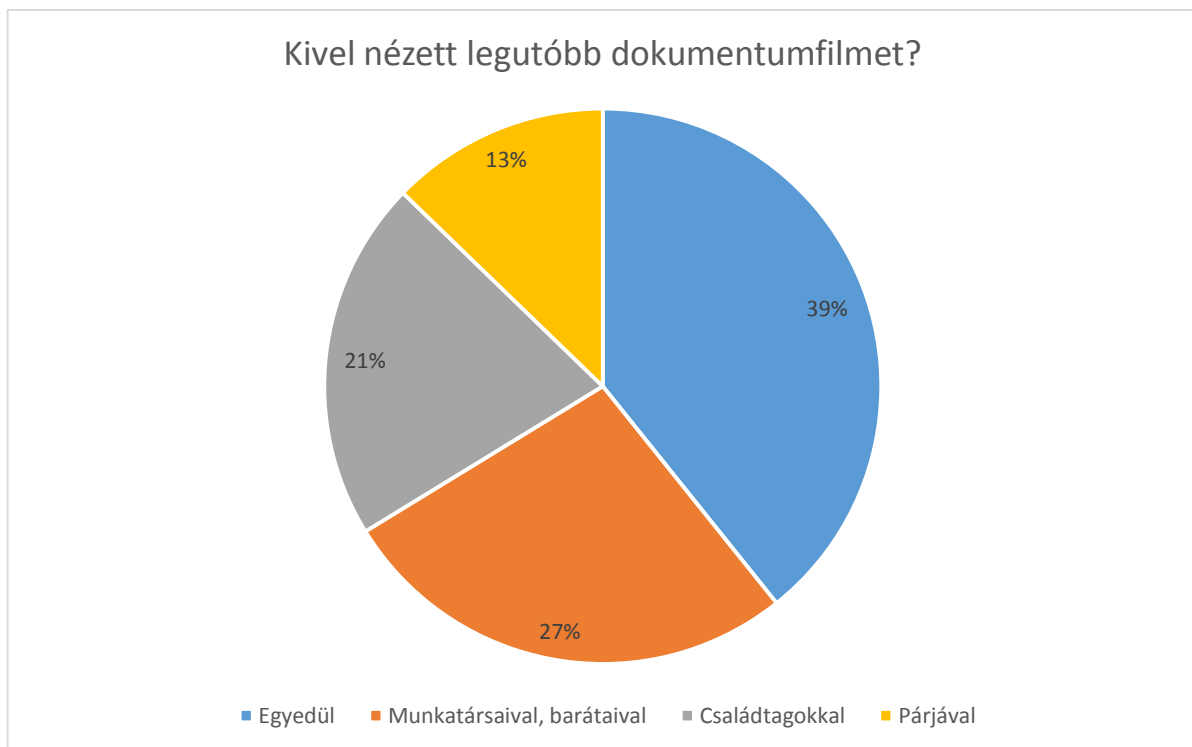
(Forrás: saját készítés)

Figyelemreméltó, hogy az információforrások általános fontosságát tekintve első helyen szereplő családtagok (25. táblázat) csak a negyedik helyen állnak a dokumentumfilmekhez kapcsolódó önszorgalmi tanulási indexet tekintve. A személyes kapcsolatok szerepe tehát ebben a tekintetben nem volt olyan szignifikáns, mint a mindennapos információszerzésben. Az ismerősök és barátok önszorgalmi tanulási indexe megegyezett a szakfolyóiratokéval. Megjegyzendő, hogy az egyetemen, vagy más képzésen oktatók, mint a dokumentumfilmekből származó információk ellenőrzési forrásai, meglehetősen alacsony önszorgalmi tanulási indexet (1,39) értek el, így az utolsók között szerepelnek ebben a tekintetben. Annak ellenére, hogy a megbízhatósági indexük magasnak bizonyult. Ennek oka az lehet, hogy a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak vélhetően kevésbé kerülnek napi

kapcsolatba oktatókkal. A legkevésbé gyakran civil szervezetek munkatársaitól érdeklődnek dokumentumfilmekből származó információk után. A kulturális közfoglalkoztatottak tehát elsősorban az amúgy nem megbízhatónak tartott interneten kutakodnak önszorgalomból dokumentumfilmekből származó tartalmak kapcsán, a személyes megkeresés kevésbé jellemző, legkevésbé pedig a civil szervezetek munkatársainak tudására támaszkodnak másodlagos forrásként (41. táblázat). A kapott eredményeink önbevallás szintjén alátámasztották azon szakirodalmi feltételezéseket, amelyek szerint a televíziós ismeretterjesztő programok rendelkeznek további önálló kutakodásra, könyvek és folyóiratok olvasására, könyvtárlátogatásra ösztönző szereppel (lásd: Sándor 1966; Presszman 1971; Sándor 1973; Tomka 1976; Szecskő 1980; Kardos 1980; Nagy 1981; Gunter et al. 1991; Forray-Juhász 2009). Igaz, a kulturális közfoglalkoztatottak esetében egy jelentős kisebbség esetében állt fenn ez a tanulásra ösztönző hatás.

Kutatásunk részeként a dokumentumfilmekből történő tanulás társas dimenzióit is feltártuk. Elsőként azt elemeztük, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak kivel néztek legutóbb dokumentumfilmet. A kulturális közfoglalkoztatottak többsége egyedül nézett legutóbb dokumentumfilmet, azonban így is majdnem 50 százalék azok aránya, akik valamilyen társaságban (leginkább munkatársakkal, barátokkal, családtagokkal, párjukkal) tekintett meg utoljára ilyen filmeket.

27 ábra: Kivel nézett legutóbb dokumentumfilmet? (N=1797)



(Forrás: saját készítés)

A válaszolók csekély többsége (52,7 százaléka) legutóbb egyedül nézett dokumentumfilmet, ugyanakkor szignifikáns (47,3 százalék) azoknak az aránya is, akik valamilyen társaság tagjaként tekintettek meg legutóbb ilyen filmet. Leginkább munkatársakkal és barátokkal (36,2 százalék), majd kisebb gyakorisággal családtagokkal (28,2 százalék), legkevésbé pedig a párjukkal (17,1 százalék) néztek ilyen filmet (27. ábra).

A vizsgálódásunk részeként a dokumentumfilmek társas tanulási dimenziójában azt is analizáltuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottakra mennyire jellemző általánosságban az ilyen filmek társas közegben történő megtekintése. A megkérdezettek 41 százaléka néz általában társaságban dokumentumfilmeket. Így tehát társas tanulásról a többség esetében nem beszélhetünk, ugyanakkor így is egy jelentős kisebbséget képeznek azok, akik időnként valamely társaság tagjaként tanulnak dokumentumfilmekből. Az adataink alapján a dokumentumfilmek kapcsán a vizsgálatba bevont kulturális közfoglalkoztatottak többsége nem aknázza ki azokat az előnyöket, amelyek több szerző szerint is a közösségi tanulásban rejlenek: a társas közösség segítő és motiváló szerepét (lásd: Vygotsky 1978; Lave – Wenger 1991; Van Evra 2004; Tinto 2003; Pusztai 2010; Zumbach 2010).

A dokumentumfilmek relációjában társas tanulásra hajlamosító háttérváltozónak bizonyult a párkapcsolati státusz, a nem, a településtípus, a gyermekek száma, az életkor és a háztartásban lakók száma. A dokumentumfilmek kapcsán társas tanulási aktivitást végzők körében felülreprezentáltak a házaspárok tagjai, illetve a párkapcsolatban élők, a nők, a kistélepeleken lakók, a nagy házi könyvtárat birtoklók, és a háromgyermekes szülők.

42. táblázat: Dokumentumfilmeket társaságban nézők és nem nézők körében leginkább felülreprezentált háttérváltozói csoportok

| Társaságban nézi - háttérváltozók (N=1607) | Diszkrepancia | Szignifikancia | Nem nézi társaságban - háttérváltozók (N=2323) | Diszkrepancia | Szignifikancia |
|--|---------------|----------------|--|---------------|----------------|
| Házas*** | <u>+4,2%</u> | 0,000 | Egyedülálló*** | <u>+3,5%</u> | 0,000 |
| Község*** | <u>+3,3%</u> | 0,002 | Nincs gyermeke*** | <u>+2,6%</u> | 0,002 |
| Nő*** | <u>+3%</u> | 0,000 | 100 ezer forint alatt*** | <u>+2,4%</u> | 0,000 |
| 40-49 éves*** | <u>+2,6%</u> | 0,008 | Város* | <u>+1,8%</u> | 0,002 |
| 151-200 ezer forint között*** | <u>+2,3%</u> | 0,000 | Egyedül*** | <u>+1,4%</u> | 0,000 |
| 500 darabnál több*** | <u>+2,3%</u> | 0,000 | 19-29 éves* | <u>+1,4%</u> | 0,008 |
| Párkapcsolatban, de külön lakva | <u>+2,2%</u> | 0,000 | 101-150 darab könyv*** | <u>+1,3%</u> | 0,000 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------------|--------------|---------------------------------|--------------|--------------|
| Négyen laknak* | +1,9% | 0,000 | Férfi*** | +1,1% | 0,000 |
| Párkapcsolatban, együtt lakva* | +1,6% | 0,000 | Nem vallásos* | +1,1% | 0,201 |
| 301-500 darab könyv*** | +1,5% | 0,000 | 0-50 darab könyv* | +0,9% | 0,000 |
| Három gyermek* | +1,2% | 0,002 | Főváros, megyeszékhely | +0,5% | 0,002 |
| Öten laknak* | +1,2% | 0,000 | Párkapcsolatban, de külön lakva | +0,5% | 0,000 |

A „diszkrepancia” oszlopban az egyes háttérváltozói csoportok felülreprezentáltságának százalékos megoszlását adtuk, tehát az egyes háttérváltozói csoportok milyen arányban tértek el a dokumentumfilmeket nézők körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest. A függő és független változók között keresztábrás elemzést végeztünk az adjusted residuals értékek lekérdezésével. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek az adott háttérváltozói csoportból, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,01, * <0,05. A változók közötti korrelációt One-Way ANOVA elemzéssel is ellenőriztük, ennek értékeit a „szignifikancia” oszlop tartalmazza.

(Forrás: saját készítés)

A háttérváltozók szerinti megoszlást vizsgálva megállapítható, hogy a házaspárok tagjai bizonyultak leginkább felülreprezentáltak a dokumentumfilmek kapcsán történő társas tanulás dimenziójában (+4,2 százalékos diszkrepancia). A kistelepüléseken élőkre szintén szignifikáns mértékben volt jellemző ez a társas aktivitás, ahogyan a nők is jelentősen felülreprezentáltak. Korosztály tekintetében a 40-es éveikben járók néznek inkább társaságban dokumentumfilmeket. Felülreprezentáltak a nagyobb házi könyvtárat birtoklók (300-nál több könyv), a négy-és ötfős háztartásokban élők, valamint a háromgyermekes szülők és az együtt élő párok tagjai is. Ugyanakkor a társas tanulást tekintve az ilyen módon nem tanulók körében az egyedülállók és a gyermektelenek, valamint az egyedül élők jelentek meg leginkább reprezentálva, de a külön élő párok tagjai is ide tartoznak. Szintén hangsúlyosan szerepelnek köztük a nagyobb településeken (főváros, megyeszékhely, város) élők, a legfiatalabb korosztály tagjai (19-29 évesek), a férfiak, valamint a kis házi könyvtárral rendelkezők (legfeljebb 150 darab). Összességében azt mondhatjuk, hogy a dokumentumfilmekből történő társas tanulás inkább családi tevékenység, az főképp a nőkre, a házaspárok és az együtt élő párok tagjaira, illetve a kistelepüléseken lakókra jellemző hangsúlyosan a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében (42. táblázat). Az eredményeink a helyi közösség és a család erős szerepét indikálják a dokumentumfilmek megtekintésének relációjában is, összhangban azon közösségekkel foglalkozó szakirodalmi tételekkel, amelyek a lokalitás (falu, szomszédság) és a család közösségképző szerepét hangsúlyozzák (v.ö.: Hoppál 1970; Willmott 1986; Lee – Newby 1983; Pataki 1988; Crow – Allen 1994; Merton R.K. 2002).

A dokumentumfilmekből történő tanulás társas dimenziójában azt is feltártuk, kikkel tanulnak közösen dokumentumfilmekből azok, akik társaságban néznek ilyen filmeket. Az eredményekből gyakorisági indexet képeztünk a gyakoriság súlyozásával az SPSS adatelemző

program segítségével, így megállapítható, milyen társaság tagjaként tanulnak leginkább dokumentumfilmekből a kulturális közfoglalkoztatottak. A dokumentumfilmekből társaságban tanuló kulturális közfoglalkoztatottak legnagyobb gyakorisággal családtagjaik körében végeztek ilyen aktivitást. A rokonokat követték a barátok, valamely képzés résztvevői, és a munkatársak.

43. táblázat: Társaság, akikkel együtt ismeretterjesztő filmeket néz (N=1607)

| Társaság | Gyakran | Időnként | Soha/Nincs válasz | Gyakorisági index |
|----------------------------|---------|----------|-------------------|-------------------|
| Párral/házastárssal | 34,3% | 41% | 24,7% | 2,02 |
| Gyerekekkel | 26,3% | 37,6% | 63,9% | 1,82 |
| Szülőkkel | 9,5% | 41,6% | 48,9% | 1,46 |
| Testvérekkel | 7,5% | 35,5% | 57% | 1,35 |
| Barátokkal | 4,4% | 37,7% | 57,9% | 1,32 |
| Valamilyen képzésen | 2,6% | 30,8% | 66,6% | 1,20 |
| Munkatársakkal | 1,6% | 18,8% | 79,6% | 1,06 |

(Forrás: saját készítés)

Legnagyobb frekvenciával a párjukkal/házastársukkal közösen néznek dokumentumfilmeket (2,02-es gyakorisági index) a kulturális közfoglalkoztatottak, a válaszadók több, mint 75 százaléka gyakran, vagy időnként tanul ilyen filmekből a párjával közösen. Családtagok közül második helyen a gyerekek, majd a szülők és a testvérek következnek. Figyelemre méltó, hogy a válaszadóknak mindössze 2,6 százaléka tanul gyakran ilyen filmekből valamely képzés során, és csak 1,6 százalékuk válaszolta azt, hogy munkatársaival gyakran tekintenek meg ilyen filmeket. Az elemzésünkbe bevont kulturális közfoglalkoztatottak körében tehát az ismeretterjesztő filmekből történő közösségi tanulás inkább a családi aktivitások közé sorolható (43. táblázat).

Az eredményeink egybevágnak a Giovanni által említett izraeli kutatás azon adataival, amely szerint a televízió a családi együttlét egyik kiemelkedő eszköze. Ugyanakkor azt is hozzá kell tenni, hogy az izraeli kutatás eredményei szerint a televízió csak a szórakozás, és az idő „agyonütésének” eszköze, amely a tanulásban nem játszik szerepet (Giovanni 1998). A családtagok televíziózásban betöltött szerepét Kubey és Csíkszentmihályi is említi annyiban, hogy sok esetben a családtagok döntésén múlik egy-egy műsor megtekintése (Kubey – Csíkszentmihályi 1990). Gorton szerint a televíziózás, beleértve a közös tévézést is, központi szerepet játszik a családok életében (Gorton 2009). Erdélyi ugyancsak azt emeli ki, hogy sok családban a televízió programok képesek irányítani az időbeosztást, hiszen integrálja a megszokott háztartási tevékenységeket és a tévézési szokásokat. A háztartási munkák, gyerek gondozás, hazahozott munka tévé mellett zajlik, a feladatokat a tévéhez igazodva

végzik, például a torna alatt főzik a vacsorát. Ugyanakkor a lakáshasználat is a tévé elhelyezésének függvénye, a lakás központja sok helyen a tévés szoba (Erdélyi 1998). A vizsgálatunk eredményei tehát reflektálnak ezen kutatások következtetéseire is a dokumentumfilmek és a családi tévénézés relációjában.

A dokumentumfilmekből történő társas tanulás dimenziójához kapcsolódva azt is feltártuk, milyen gyakran jelentenek beszélgetési témát az ilyen filmekből megtanult ismeretek, és milyen területen. Ezek gyakoriságából ugyancsak indexet képeztünk. A kulturális közfoglalkoztatottak többsége időnként, vagy gyakran, de beszélget dokumentumfilmekből megtanult témákról a mindennapokban. Leginkább a természetről, állatok életéről és az időjárásról, éghajlatról. Ezt követik a főzéshez, illetve az egészségügyhöz, betegségekhez köthető témakörök. Dokumentumfilmekből megtanult témák közül legkevésbé a műszaki területtel (autókkal-motorokkal, gépekkel, informatikával) kapcsolatos információk jelentek meg beszélgetésekben.

44. táblázat: Milyen, dokumentumfilmből megtanult témákról beszélgetett már másokkal is a mindennapok során? (N=3932)

| Téma | Gyakran | Időnként | Soha | Gyakorisági index |
|--|---------|----------|-------|-------------------|
| Állatvilág, természet, időjárás | 26% | 61,1% | 12,8% | 2,13 |
| Gasztronómia, főzés | 27,8% | 52,5% | 19,7% | 2,08 |
| Egészségügy, betegségek | 22,2% | 61,3% | 16,5% | 2,06 |
| Kultúra (film, zene, sztárok) | 20% | 60,8% | 19,2% | 2,01 |
| Környezetvédelem, környezetszennyezés | 17% | 63,9% | 19,1% | 1,98 |
| Történelem | 14,8% | 63,6% | 21,7% | 1,93 |
| Sport, testmozgás | 17,2% | 56,5% | 26,3% | 1,91 |
| Divat, szépségápolás | 15,6% | 51,1% | 33,3% | 1,82 |
| Bűnügyek, pszichológia | 11,5% | 57,1% | 31,4% | 1,80 |
| Politika, gazdaság | 12,4% | 54,5% | 33% | 1,79 |
| Vallás | 9,1% | 53,5% | 37,4% | 1,72 |
| Csillagászat, asztrológia | 8,8% | 49,7% | 41,5% | 1,67 |
| Műszaki témák (pl. autók-motorok-gépek, informatika) | 9,2% | 45,5% | 45,3% | 1,64 |

(Forrás: saját készítés)

A kulturális közfoglalkoztatottak dokumentumfilmekből megtanult témák közül legnagyobb gyakorisággal (2,13-as index) állatvilággal, természettel, időjárással kapcsolatos információkról beszélgettek. A „gyakran” válaszokat tekintve ugyanakkor a gasztronómiával, főzéssel kapcsolatos témakör jelent meg a legnagyobb arányban, a gyakorisági index azonban valamivel alacsonyabbnak bizonyult (2,08-as érték). Ezt követték az egészségmegőrzéssel, betegségek megelőzésével kapcsolatos témakörök. Figyelemreméltó, hogy a „soha” válaszok

még a legkevésbé gyakori témakörök esetén sem érték el az 50 százalékot, ami azt jelenti, hogy a válaszadók többségének életében időnként, vagy gyakran, de megjelennek a társas beszélgetéseik során olyan témák, amelyek dokumentumfilmekből származnak. Ugyancsak megjegyzésre érdemes, hogy az állatvilággal, természettel, időjárással kapcsolatos, dokumentumfilmből származó témák a válaszadók csaknem 90 százaléka körében (87,2 százalék) gyakran, vagy időnként jelen vannak a beszélgetéseikben. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy ezen filmek hangsúlyos részét képezik a mindennapi társas interakcióknak (44. táblázat). A témakörök részben fedik a dokumentumfilmekből általában megtanult témákat, a gasztronómia azonban felülreprezentált a mindennapos beszélgetésekben a tanulásban betöltött szerepéhez képest. Az eredményeink összhangban vannak Gorton, illetve Brosius és társainak már említett megállapításaival (Gorton 2009; Brosius et al. 2010). Az adataink a dokumentumfilmek kapcsán is bizonyítják a média napirend-megállapító hatását, tehát, hogy a tömegkommunikáció nem azt szabja meg, hogy az emberek mit gondolnak, hanem azt, hogy miről gondolkodjanak és beszélgessenek (lásd: Cohen 1963; McCombs – Shaw 1972; White 1973; Severin – Tankard 1992; Zsolt 2002; Gripsurd 2007).

A kutatásunk során a dokumentumfilmekből történő társas tanulás dimenziójához kapcsolódva azt is vizsgáltuk, milyen társasági csoportokban kerülnek szóba ilyen filmekből származó ismeretek. A gyakoriságból ez esetben is indexet képeztünk súlyozással az SPSS program segítségével, így megállapítható, milyen társaságban milyen frekvenciával jelennek meg dokumentumfilmekből megtanult témák a kulturális közfoglalkoztatottak életében. A kulturális közfoglalkoztatottak leginkább a párjukkal és barátaikkal beszélgettek a mindennapokban olyan témákról, amelyeket valamely dokumentumfilmből tanultak meg. Őket követték a gyerekek és a szülők. Legkevésbé pedig képzések során kerültek szóba ilyen témák.

45. táblázat: *Milyen gyakran jelentenek beszélgetési témát a dokumentumfilmekből megtanultak? (N=3333)*

| Társaság | Gyakran | Időnként | Soha | Gyakorisági index |
|----------------------------|---------|----------|-------|-------------------|
| Párral/házastárssal | 16,1% | 51,1% | 32,7% | 1,83 |
| Barátokkal | 8,2% | 61,3% | 35% | 1,78 |
| Gyerekekkel | 14,9% | 44,9% | 40,2% | 1,75 |
| Szülőkkel | 8,6% | 51,2% | 43% | 1,68 |
| Munkatársakkal | 3,8% | 50,3% | 46% | 1,58 |
| Testvérekkel | 5,9% | 45,5% | 48,6% | 1,57 |
| Valamilyen képzésen | 2,5% | 37,1% | 64% | 1,42 |

(Forrás: saját készítés)

A leggyakrabban a párjukkal/házaspárjukkal (1,83-as gyakorisági indexszel) beszélgettek ilyen témáról, őket követik a barátokkal, gyerekekkel, illetve szülőkkel és testvérekkel folytatott beszélgetések. Ha csak a „gyakran” válaszok arányait vizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a párok, gyerekek, és szülők után a barátok következnek, majd a testvérek, legkevésbé gyakran pedig munkatársaikkal, illetve valamely képzés keretében beszélgetnek dokumentumfilmekből származó témáról (45. táblázat). Az eredményeink összhangban vannak Gorton megállapításaival, amelyek szerint a tévé nemcsak háttértényező, hanem fókuszponttá lép elő az emberek mindennapi életében. Szociális eszközként funkcionál abban az értelemben, hogy a benne megjelenő különböző tartalmak az emberi beszélgetések témáját jelentik (Gorton 2009). Az eredményeink összhangban vannak Brosius és társai elméletével is, akik a televízióból történő tanulás kapcsán a poszt-kommunikatív fázisba sorolták, amikor az egyén a látott és hallott információkat megvitatja olyan szociális rendszerek tagjaként, mint a család, barátok (Brosius et al. 2010).

Ebben az alfejezetben önbevallás szintjén bebizonyítottuk, hogy a dokumentumfilmeknek van további tanulási aktivitást generáló hatása a kulturális közfoglalkoztatottak körében. Létezik egy jelentős, csaknem 40 százalékot kitevő csoport, amely tagjai körében a dokumentumfilmek további tanulási aktivitást váltottak ki. Ennek forrását elsősorban az internetes oldalak és a könyvek jelentették. A személyes kapcsolatok szerepe alulreprezentálnak bizonyult ezen a téren az általános informálódásban betöltött szerepükhöz képest. A dokumentumfilmekből történő tanulás társas dimenzióit vizsgálva megállapítottuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak körében csaknem 40 százalékos arányt képviseltek azok, akik néznek társaságban ilyen filmeket, leginkább családtagjaik körében. Kimutattuk, hogy a dokumentumfilmekből származó témák hangsúlyosan megjelennek a mindennapos beszélgetéseik során. A kulturális közfoglalkoztatottak többsége ugyanis időnként, vagy gyakran, de beszélget dokumentumfilmekből megtanult témákról, tehát szerepet játszanak ezen filmek a mindennapi társas interakciókban. Leginkább a természetről, állatok életéről és az időjárásról, éghajlatról, legkevésbé pedig valamilyen műszaki területtel (autókkal-motorokkal, gépekkel, informatikával) kapcsolatos információkról beszélgetnek, leginkább a párjukkal és barátaikkal. A következő alfejezetben a kulturális közfoglalkoztatottak tipologizálását végezzük el a dokumentumfilmekből való tanulás dimenziójában.

4.8. A dokumentumfilmekből tanulók tipologizálása

Kutatásunk hangsúlyos részét képezte annak feltárása, milyen klaszterek alakíthatók ki a kulturális közfoglalkoztatottak körében a dokumentumfilmekből történő tanulás dimenziója mentén. A klaszterek kialakítását kétlépéses klaszterelemzéssel végeztük SPSS adatfeldolgozó program segítségével. A klaszterelemzést három változóra építettük. Az első változót a kérdőív 27. pontjának 4. állítására („Úgy érzem, hogy tanulok ezen filmekből.”) adott válaszokból képeztük. Itt a válaszokat három kategóriába soroltuk: semennyire; részben; teljes mértékben. A második változó a kérdőív 48. kérdésére („Nézett-e már utána önszorgalomból egy ismeretterjesztő filmben látott témának?”) adott válaszait tárta, amelyek két kategória értéke közül vehettek fel egyet: igen ; nem. A harmadik változó egy index, amit három másik változóból, összeadással képeztünk. Az indexképzéshez felhasznált kérdések a kérdőív 27. pontjának első három állítására („Hitelesek számomra a dokumentumfilmekben megjelenő tudósok”; „Megbízom a dokumentumfilmekben bemutatott állításokban”; „Hitelesek számomra a tudományos ismeretterjesztő filmekben időnként megszólaló hollywoodi színészek és filmrendezők is.”) adott válaszok voltak. Mindhárom állításra a fentebb már említett: semennyire; részben; teljes mértékben válaszokat adhatták. A klaszterek képzésénél ezen válaszok egyéenként összesített eredményeit használtuk. A változókat standardizáltuk, a távolságok kiszámításához long-likelihood módszert, klaszter kritériumként pedig a Schwarz’s Bayesian Criterion-t (BIC) állítottuk be. A klaszterelnevezéseket a képzésükhöz felhasznált változók attribútumai alapján igyekeztünk megalkotni. Az elemzésünk során öt klasztert sikerült elkülönítenünk a dokumentumfilmekből történő tanulás dimenziója mentén: konzum tanulók, elkötelezett tanulók, konzum éltanulók, elkötelezett éltanulók és nem tanulók.

46. táblázat: az egyes klaszterek a legjellemzőbb tulajdonságaik alapján (N=3932)

| Klaszter megnevezése | Tulajdonságok | | |
|-------------------------------|---------------|----------------------------|---------------------------------|
| | Tanul-e? | Utólagos tanulást végez-e? | Megbíz-e a dokumentumfilmekben? |
| Konzum tanulók | Részben | Nem | Átlagosan |
| Elkötelezett tanulók | Részben | Igen | Átlagosan |
| Konzum éltanulók | Nagymértékben | Nem | Naív |
| Elkötelezett éltanulók | Nagymértékben | Igen | Naív |
| Nem tanulók | Semennyire | Nem | Bizalmatlan |

(Forrás: saját adatok)

Tulajdonságaikat tekintve azt mondhatjuk, hogy a konzum tanuló részben tanul a dokumentumfilmekből, nem végez további tanulási aktivitást, spontán eredetű, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet, információkeresést a bemutatott információkban többé-kevésbé megbízik. 1096 fő tartozik ebbe a klaszterbe ők alkotják a legnépesebb csoportot. Az elkötelezett tanulók is részben tanulnak a dokumentumfilmekből, ugyanakkor utólagos információgyűjtés is jellemző rájuk az ott látottak kapcsán, valamint átlagos szintű bizalommal viszonyulnak a dokumentumfilmekben bemutatott tartalomhoz. Ők képezték a második legnépesebb klasztert, 729 válaszadót tudtunk ebbe sorolni. A konzum éltanulók nagymértékben tanulnak a dokumentumfilmekből, ugyanakkor nem végeznek utólagos tanulást, önképzést, a bemutatott információk esetében pedig naívnak tekinthetők, azokban feltétlenül megbíznak. Összesen 543 fő tartozott ebbe a klaszterbe. Az elkötelezett éltanulók is nagymértékben tanulnak dokumentumfilmekből, ők viszont utólagos tanulási aktivitást is végeznek az ott látott tartalom kapcsán, az információkkal szembeni bizalom tekintetében naívak. Ebbe a klaszterbe 537 főt tudtunk besorolni. A nem tanulók egyáltalán nem tanulnak a dokumentumfilmekből, nem tanulnak, nem néznek utána az elhangzott ismereteknek utólag, és bizalmatlanok az ilyen filmekben bemutatott információkban. 101 válaszadó tartozott ebbe a klaszterbe, tehát elmondhatjuk, hogy a nem tanulók egy kis csoportot tettek ki a válaszadók között (46. táblázat).

A "konzum tanulók"

Az elemzésünk során „konzum tanulónak” elnevezett klaszter tagjai részben tanulnak a dokumentumfilmekből, ugyanakkor nem végeznek utólagos tanulást és önképzést, a bemutatott információkban pedig többé-kevésbé megbíznak. Az átlagosnál nagyobb arányban szereznek információt televízióból, rádióból, nyomtatott újságokból, családtagoktól és barátoktól, ugyanakkor kevésbé informálódnak könyvekből és internetes oldalakról. A hagyományos szabadidős tevékenységeiket tekintve az összes klaszter közül ők járnak leginkább multiplex moziba, zenei fesztiválokra és buliba, de az átlagoshoz képest gyakrabban vesznek részt könnyűzenei koncerteken is, és találkoznak barátaikkal. Ugyanakkor alacsonyabb kulturális aktivitás jellemzi őket (színházba, művész moziba, múzeumba, hangversenyekre járás), ritkábban olvasnak, a könyvtárlátogatás esetén is alulreprezentáltak, kocsimba is kevésbé járnak, és a sportolási aktivitásaik is elmaradnak a csoportátlagtól. A modern szabadidős tevékenységeket tekintve körükben a legmagasabb a televíziót nézők, a közösségi médiát használók, a chatelők és a telefonálók aránya. Az átlagosnál aktívabbak a számítógépes játékok, a filmnézés/sorozatnézés és a zenehallgatás

tekintetében. A „konzum tanuló” klaszterbe tartozást elsősorban az egyének iskolai végzettsége, a házi könyvtár nagysága, a párkapcsolati státusz, a település típusa és a nem befolyásolták. A csoportba tagjai leginkább az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a kisebb házi könyvtárat birtoklók, az együtt élő párok tagjai és a városlakók voltak.

47. táblázat: A leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozó csoportok a „konzum tanuló” körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest (N=1096)

| Háttérváltozó | Diszkrepancia | Háttérváltozó | Diszkrepancia |
|-------------------------------|---------------|-------------------------|---------------|
| Nincs nyelvvizsga | +6,8% | Egyetem, főiskola | -6,8% |
| Érettségi | +5,9% | 500 darabnál több könyv | -6,3% |
| 51-100 darab könyv | +4,8% | Középfokú nyelvvizsga | -5% |
| Négyen laknak | +3,7% | Egyedülálló | -4,9% |
| Párkapcsolatban, együtt lakva | +3,6% | Férfi | -3,5% |
| Nő | +3,5% | Megyeszékhelyen lakik | -3,5% |
| 30-39 éves | +3,2% | Egyedül | -3,1% |
| 0-50 darab könyv | +3% | Nincs gyermeke | -2,5% |
| 101-150 ezer forint között | +2,9% | 40-49 éves | -2,1% |
| Városban él | +2,7% | 301-500 darab könyv | -1,9% |
| Individuális vallásosságú | +2,7% | Ketten laknak | -1,7% |

(Forrás: saját készítés)

A legnagyobb arányú felülreprezentációt a „konzum tanuló” körében a nyelvvizsgával nem rendelkezők (+6,8 százalékos eltérés), valamint a csak érettségit letettek között detektáltuk (+5,9 százalék). Ugyancsak jelentősebb volt a pozitív irányú differencia a kisebb házi könyvtárral rendelkezők, illetve az együtt élő párok tagjai körében. A nők és a városban lakók szintén szignifikánsabb mértékben bizonyultak felülreprezentáltak a teljes csoportban betöltött átlagukhoz képest. Ennek megfelelően a legnagyobb mértékű alulreprezentáltságot a legmagasabb iskolai végzettségűek körében detektáltuk (-6,8 százalék). Szintén jelentős negatív anomália volt kimutatható a legnagyobb házi könyvtárral (-6,3 százalék) és a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők között (-5 százalék). Az egyedülállók, a férfiak, valamint a megyeszékhelyen lakók ugyancsak szignifikánsabban alulreprezentáltak ezen klaszter tagjai között (47. táblázat).

Az "elkötelezett tanulók"

Az kutatásunkban „elkötelezett tanulóként” azonosított klaszter tagjai részben tanulnak a dokumentumfilmekből, ugyanakkor utólagos tanulást és önképzést végeznek az ott látottak kapcsán, illetve átlagos szintű bizalommal viszonyulnak a filmekben bemutatott tartalomhoz. Az átlagosnál nagyobb arányban szereznek információt könyvekből, újságokból, internetes oldalakról, egyetemen, vagy más képzésen oktatóktól, valamint klubok és civil szervezetek

munkatársaitól. Ugyanakkor kevésbé informálódnak a televízióból és a közösségi médiából. A hagyományos szabadidős tevékenységeiket tekintve kiemelkedő kulturális aktivitás jellemzi őket. Az összes klaszter közül ők járnak leginkább színházba, művész moziba, komolyzenei hangversenyekre, könnyűzenei koncertekre, illetve könyvtárba. A buliba járást kivéve minden szabadidős aktivitásban a csoportátlag feletti gyakorisággal vesznek részt. A modern szabadidős tevékenységek közül körükben volt a legalacsonyabb a televíziót nézők aránya. Az átlagosnál nagyobb aktivitás jellemzi őket az internetes oldalak böngészése, a számítógépes játékok használata, valamint a zenehallgatás tekintetében. Ugyanakkor kevésbé gyakran használják a közösségi médiát, ritkábban chatelnek, a filmnézés/sorozatnézés és a telefonálás aktivitása is kisebb volt körükben az átlagosnál. A klaszterbe tartozást elsősorban az egyének iskolai végzettsége, a házi könyvtár nagysága, a nem, a párkapcsolati státusz, a település típusa, a gyermekek száma és az életkor befolyásolták. Az elkötelezett tanulók leginkább a magasabb iskolai végzettségűek, a nagy házi könyvtárral rendelkezők, a férfiak, az egyedülállók és gyermektelenek, az együtt élő párok tagjai, valamint a 20 és 40 éves korosztály képviselői.

48. táblázat: A leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok az „elkötelezett tanulók” körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest (N=729)

| Háttérváltozók | Diszkrepancia | Háttérváltozók | Diszkrepancia |
|-------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|
| 500 darabnál több könyv | +6% | 0-50 darab könyv | -5,5% |
| Egyetem, főiskola | +5,4% | Érettségi | -4,4% |
| Férfi | +4,2% | Nő | -4,2% |
| Nincs gyermeke | +3,9% | 51-100 darab könyv | -4% |
| Egyedülálló | +3,3% | Nincs nyelvvizsga | -3,3% |
| 201-300 darab könyv | +2,8% | Párkapcsolatban, de külön lakva | -2,8% |
| 301-500 darab könyv | +2,2% | 30-39 éves | -2,7% |
| 40-49 éves | +1,9% | Házasság | -2,3% |
| Párkapcsolatban, együtt lakva | +1,7% | Két gyermek | -1,8% |
| Középfokú nyelvvizsga | +1,7% | 101-150 darab | -1,6% |
| 19-29 éves | +1,4% | Község | -1,4% |

(Forrás: saját készítés)

Az „elkötelezett tanulók” körében a legnagyobb arányú felülreprezentációt a legnagyobb házi könyvtárat birtoklók (+6 százalékos eltérés), illetve a legmagasabb iskolai végzettségűek között detektáltuk (+5,4 százalék). Ugyancsak jelentősebb volt a pozitív irányú differencia a férfiak (+4,2 százalék), illetve a gyermektelenek, párkapcsolati státuszt tekintve pedig az egyedülállók és az együtt élő párok körében. A 40 és a 20 éves korosztály tagjai szintén

szignifikánsabb mértékben bizonyultak felülreprezentálnak a teljes csoportban betöltött átlagukhoz képest. Ezzel összhangban az alulreprezentáltság esetében ellentétes tendenciát tapasztaltunk: itt a legnagyobb irányú negatív anomáliát a legkisebb házi könyvtárat birtoklók körében (-5,5 százalék) és a csak érettségivel rendelkezők között (-4,4 százalék) detektáltuk. Szintén jelentősebb negatív anomália volt kimutatható a nők (-4,2 százalék), a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében, párkapcsolati státuszt tekintve pedig a külön élő párok és a házaspárok tagjai között. A kétgyermekes szülők, illetve a 30 éves korosztály tagjai ugyancsak szignifikánsabban alulreprezentáltak ezen klaszter tagjai között (48. táblázat).

A "konzum éltanulók"

Az analízisünk során „konzum éltanulónak” elnevezett klaszter tagjai nagymértékben tanulnak a dokumentumfilmekből, ugyanakkor nem végeznek utólagos tanulási-kutatási aktivitást, a bemutatott információk esetében pedig naívak. Az átlagosnál kevésbé tájékozódnak könyvekből, ugyanakkor az összes klaszter tagjai közül körükben volt a legmagasabb a nyomtatott újságokból, a közösségi oldalakból, a televízióból, a rádióból és a személyes forrásokból (családtagoktól/barátoktól, kollégáktól és civil szervezetek munkatársaitól) történő információszerzés. A hagyományos szabadidős tevékenységeiket tekintve ők találkoznak legsűrűbben a barátaikkal. Az átlagosnál gyakrabban járnak multiplex moziba, könnyűzenei koncertekre és fesztiválokra, valamint könyvtárba. Ugyanakkor alacsonyabb kulturális aktivitás jellemző rájuk (színház, művész mozi, múzeum, kiállítás látogatása), és az olvasás relációjában is alulreprezentálnak bizonyultak. Buliba és kocsmába is kevésbé járnak, mint a csoport összessége. A modern szabadidős aktivitásokat tekintve a televíziózás és a telefonálás tekintetében bizonyultak csak felülreprezentálnak, a többi aktivitás gyakorisága az átlagosnál alacsonyabb a körükben, beleértve az internetezést és a közösségi média használatát. A klaszterbe tartozást elsősorban a gyermekek száma, a nem, a vallásosság mélysége, az iskolai végzettség, a házi könyvtár nagysága, a településtípus és a párkapcsolati státusz határozta meg. A „konzum éltanulók” leginkább a kétgyermekes szülők, a nők, az individuálisan vallásosak, az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a kisebb településeken élők és a házaspárok tagjai.

49. táblázat: A leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozó csoportok a „konzum éltanulók” körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest (N=543)

| Háttérváltozó | Diszkrepancia | Háttérváltozó | Diszkrepancia |
|---------------|---------------|-------------------------|---------------|
| Két gyermek | +8,2% | Nincs gyermeke | -9% |
| Nő | +7,2% | Férfi | -7,2% |
| Individuális | +5,9% | 500 darabnál több könyv | -6,6% |

| | | | |
|---------------------------------|-------|----------------------------|-------|
| vallásosságú | | | |
| Érettségi | +5,8% | Egyedülálló | -6,4% |
| Községben él | +5,5% | 19-29 éves | -5,4% |
| Házasság | +4,2% | Egyetem, főiskola | -3,8% |
| 0-50 darab könyv | +3,4% | Nem vallásos | -3,5% |
| 151-200 darab könyv | +3,1% | 101-150 ezer forint között | -2,7% |
| Párkapcsolatban, de külön lakva | +2,8% | Megyeszékhelyen lakik | -2,3% |
| Nincs nyelvvizsga | +2,8% | Városban lakik | -1,9% |

(Forrás: saját készítés)

A legnagyobb arányú felülreprezentációt a „konzum éltanulók” körében a kétgyermekes szülők (+8,2 százalékos eltérés), valamint a nők között detektáltuk (+7,2 százalék). A vallásosság mélysége szintén jelentős befolyásoló tényezőnek bizonyult, ennek megfelelően szignifikáns volt a pozitív irányú eltérés a magukat individuálisan vallásosnak vallók körében (+5,9 százalék). A csak érettségivel rendelkezők, a kistelepüléseken élők, a kisebb házi könyvtárt birtoklók, illetve a házaspárok és a külön élő párok tagjai ugyancsak szignifikánsabb mértékben bizonyultak felülreprezentálnak a teljes csoportban kimutatott átlagukhoz képest. A legnagyobb mértékű alulreprezentáltságot a gyermektelenek körében detektáltuk (-9 százalék). Szintén jelentős negatív anomália volt kimutatható a férfiak (-7,2 százalék) és a legnagyobb házi könyvtárat birtoklók között (-6,6 százalék). Az egyedülállók, a 20 éves korosztály tagjai, a legmagasabb iskolai végzettségűek, a nagyobb településen (megyeszékhely, város) élők, illetve a nem vallásosak ugyancsak szignifikánsabban alulreprezentáltak ezen klaszter tagjai között (49. táblázat).

Az "elkötelezett éltanulók"

Az elemzésünkben „elkötelezett éltanulónak” elnevezett klaszter tagjai nagymértékben tanulnak dokumentumfilmekből, utólagos tanulást, spontán eredetű, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet is végeznek ezek kapcsán, ugyanakkor az információkkal szembeni bizalom tekintetében naívak. Az átlagnál nagyobb információszerzési hajlandósággal rendelkeznek, minden információforrás esetében felülreprezentálnak bizonyultak. Az összes klaszter közül körükben a legmagasabb a könyvekből, az internetes oldalokról, illetve az egyetemen, vagy más képzésen oktatóktól informálódók aránya. A hagyományos szabadidős tevékenységeiket tekintve a klaszter a „szorgos tanulók” csoportjával mutat jelentős korrelációt. A bulizást és a zenei fesztiválokra járást kivéve minden egyéb aktivitásban az átlagnál nagyobb gyakoriság jellemzi a klaszterbe tartozókat. Körükben a legmagasabb a könyveket olvasók, a színházba, múzeumokba, kiállításokra és könyvtárba járók aránya,

valamint a sportolási gyakoriság. A modern szabadidős aktivitásokat tekintve a közösségi média használata és a telefonálás esetében bizonyultak csak alulreprezentáltak. Közöttük a legmagasabb az internetes oldalakat böngészők, a filmeket/sorozatokot nézők, valamint a zenét hallgatók aránya. A klaszterbe tartozást elsősorban a gyermekek száma, a nem, az iskolai végzettség, a házi könyvtár nagysága, a településtípus, az egy háztartásban lakók száma és a párkapcsolati státusz befolyásolták. Ebbe a csoportba leginkább a gyermektelenek, a férfiak, a magasabb iskolai végzettségűek, a nagy házi könyvtárat birtoklók, a 2-3 fős háztartásokban élők, a megyeszékhelyek lakói és a külön élő párok tagjai tartoztak.

50. táblázat: A leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok az „elkötelezett éltanulók” körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest (N=537)

| Háttérváltozók | Diszkrepancia | Háttérváltozók | Diszkrepancia |
|---------------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| Nincs gyermeke | +8% | Nő | -6% |
| Férfi | +6% | 0-50 darab könyv | -5,6% |
| 500 darabnál több könyv | +6% | 51-100 ezer forint között | -4,7% |
| Egyetem, főiskola | +5% | Községben él | -4,5% |
| Ketten laknak | +4,7% | Két gyermek | -3,9% |
| 301-500 darab könyv | +4,1% | Házasság | -3,4% |
| Megyeszékhelyen él | +4% | Négyen laknak | -3,1% |
| Párkapcsolatban, de külön lakva | +2,7% | Érettségi | -2,9% |
| Hárman laknak | +2,3% | 51-100 darab könyv | -2,9% |

(Forrás: saját készítés)

Az „elkötelezett éltanulók” körében a legnagyobb arányú felülreprezentációt a gyermektelenek (+8 százalékos eltérés), valamint a férfiak és a legnagyobb házi könyvtárat birtoklók között detektáltuk (egyenként +6 százalékos diszkrepanciával). Ugyancsak jelentősebb volt a pozitív irányú anomália a legmagasabb iskolai végzettségűek (+5 százalék) körében, illetve a 2-3 fős háztartásokban élők, a megyeszékhelyeken lakók és a külön élő párok tagjai között a teljes csoportban betöltött átlagukhoz képest. Az alulreprezentáltság esetében legnagyobb arányú anomáliát a nők körében (-6 százalék), valamint a legkisebb házi könyvtárat birtoklók között (-5,6 százalék) mutattuk ki. Szintén jelentősebb negatív diszkrepancia volt detektálható az alacsony jövedelműek (havi legfeljebb 100 ezer forint) között (-4,7 százalék), valamint a legkisebb településeken lakók (-4,5 százalék) körében. A kétgyermekes szülők, a házaspárok tagjai, a csak érettséggel rendelkezők és a nagyobb (négyfős) háztartásokban élők ugyancsak szignifikánsabban alulreprezentáltak ezen klaszter tagjai között (37. táblázat).

A "nem tanulók"

A legkisebb létszámú klasztert a „nem tanulók” képezték. Ők egyáltalán nem tanulnak dokumentumfilmekből, nem végeznek utólagos tanulási és kutatási aktivitásokat sem, és általában is bizalmatlanok az ilyen filmekben bemutatott információkban. A klaszter tagjai minden információforrás esetében alulreprezentáltak bizonyultak, így az átlagosnál kevésbé jellemző rájuk, hogy tájékozódnak a világ dolgairól. A hagyományos szabadidős aktivitásokat tekintve a könnyedebb szórakozást kedvelik, csak a buliba és a kocsmába járás tekintetében mértünk a csoportban felülreprezentáltságot. Figyelemre méltó, hogy a kocsmalátogatók aránya az összes klaszter körül körökben volt a legmagasabb. A modern szabadidős tevékenységeket vizsgálva az átlagosnál gyakoribb tévénézési hajlandóság, közösségi média használat jellemezte őket. A számítógépes és internetes játékokkal játszó aránya az összes klaszter közül körökben volt a legmagasabb. A klaszterbe tartozást elsősorban az egy háztartásban lakók száma, gyermekek száma, a vallásosság szintje, az életkor, a jövedelmi viszonyok és az iskolai végzettség befolyásolták. A „nem tanulók” leginkább az alacsonyabb jövedelműek, az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a házaspárok tagjai, a ketten együtt élők, a gyermektelenek és a nagycsaládosok (háromnál több gyermek), a nem vallásosak, valamint a 60 év felettek.

51. táblázat: A leginkább felül- és alulreprezentált háttérváltozói csoportok a „nem tanulók” körében a teljes csoportban betöltött arányukhoz képest (N=101)

| Háttérváltozók | Diszkrepancia | Háttérváltozók | Diszkrepancia |
|---|---------------|----------------------------|---------------|
| 51-100 ezer forint között | +6,7% | Hárman lagnak | -9,1% |
| Házas | +6,1% | 40-49 éves | -8,2% |
| Ketten lagnak | +5,2% | 30-39 éves | -7,6% |
| Nincs gyermeke | +4,8% | 201-300 darab könyv | -6,3% |
| Nem vallásos | +4,2% | Két gyermek | -6,2% |
| 500 darabnál több könyv | +3,8% | 51-100 darab könyv | -5,7% |
| 60 év felett | +3,3% | Egyetem, főiskola | -5,4% |
| OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium | +3,1% | Individuális vallásosságú | -4,7% |
| Háromnál több gyerek | +2,8% | Aktív, közösségi-egyházias | -4% |
| Érettségi | +2,7% | Megyeszékhelyen él | -3,7% |
| Alapfokú nyelvvizsga | +2,65 | 251-300 ezer forint között | -3,7% |

(Forrás: saját készítés)

A legnagyobb arányú felülreprezentáltságot a „nem tanulók” körében a legalacsonyabb havi jövedelemmel rendelkezők (+6,7 százalékos eltérés), valamint a házaspárok tagjai között

detektáltuk (+6,1 százalék). A kétfős háztartásokban élők (+5,2 százalék) és a gyermektelenek (+4,8 százalék) ugyancsak jelentősebb mértékben bizonyultak felülreprezentáltnak. A vallásosság mélysége szintén jelentős befolyásoló tényező, ennek dimenziójában szignifikáns volt a pozitív irányú eltérés a nem vallásosak körében (+4,2 százalék). Az érettségivel, illetve az érettségi és felsőfokú diploma közti végzettséggel rendelkezők szintén felülreprezentáltak a teljes csoportban kimutatott átlagukhoz képest. Érdekesség a gyermektelenek és a háromnál több gyermekes szülők „együtt mozgása” ebben az esetben, mindkét körben pozitív anomáliát tudunk detektálni. Az életkor is befolyásoló tényező volt, a 60 év felettek körében 3,3 százalékos felülreprezentáltságot mértünk a nem tanulók között. Ugyanakkor a legnagyobb mértékű alulreprezentáltságot a háromfős háztartásokban élők körében mutattuk ki (-9,1 százalék). Szintén jelentős negatív anomália volt kimutatható a 20 és 30 éves korosztály tagjai körében (-8,2 és -7,6 százalék), illetve a kétgyermekes szülők között (-6,2 százalék). A legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők, a vallásosak (individually és aktív, közösségi egyházas módon), a megyeszékhelyeken lakók és a magasabb jövedelműek (havi 251-300 ezer forint között) ugyancsak szignifikánsabban alulreprezentáltak ezen klaszter tagjai között (51. táblázat).

5. Összegzés

Az értekezésben egy átfogó jellegű, önbevalláson alapuló empirikus kutatás eredményei alapján feltártuk a televízió és a kortárs dokumentumfilmek szerepét a kulturális közfoglalkoztatottak informális tanulásában. Kimutattuk ezen filmek további tanulást generáló hatását, megvizsgáltuk a kulturális közfoglalkoztatottak dokumentumfilmekkel, mint tanulási eszközökkel szembeni kritikai attitűdjét, valamint, hogy mennyiben igazolhatóak azon szakirodalmi kritikák, amelyek a dokumentumfilmekből történő tanulás veszélyeire mutatnak rá. Háttérváltozók mentén is elemeztük az adatokat, rámutatva a jelenségek mélyebb, szocio-kulturális, demográfiai és gazdasági összefüggéseire, és klasztereket képeztünk a vizsgált populáció tagjai között a dokumentumfilmekből történő tanulás dimenziójában.

Disszertációnkban áttekintettük a témában releváns és meghatározó hazai és nemzetközi szakirodalomban fellelhető elméleti megállapításokat és kísérleteket, rendszereztük a tanulás dimenzióit, és elhelyeztük azokon belül a televízióból történő tanulást. Az empirikus részben önbevalláson alapuló kérdőív segítségével feltártuk a kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásait, pozicionálva azokban a televíziózást, illetve megvizsgáltuk a televízió szerepét az ismeretszerzési források között. Elemeztük a dokumentumfilmek informális tanulásban betöltött szerepét, külön kitérve a tudománnyal kapcsolatos ismeretekre. Feltártuk a kortárs dokumentumfilmek, mint tanulási eszköz hitelességét, valamint kitértünk azok további tanulási aktivitást, spontán eredetű, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet, információkeresést generáló funkciójára. Végül megvizsgáltuk, milyen klaszterek különíthetők el a kulturális közfoglalkoztatottak között dokumentumfilmekből történő tanulás dimenziójában. A kutatásunkhoz használt kérdőív kérdéscsoportjai a következők voltak: szocio-demográfiai háttérváltozók, gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke, hagyományos és modern szabadidő, a televízió és a média szerepe a tanulásban, a dokumentumfilmek szerepe általában a tanulásban, a dokumentumfilmek szerepe a tudományos ismeretek megtanításában, a dokumentumfilmek, mint tanulási eszközök hitelessége, azok didaktikai hatékonysága, társas tanulási dimenziói, illetve további tanulást generáló szerepe. Mindezt önbevallás alapján, így arról kaphattunk képet, mi az, amit a kulturális közfoglalkoztatottak a témában vallottak. A disszertáció egyik újszerűségét az adta, hogy eredményei a befogadók oldaláról reflektáltak a dokumentumfilmekkel kapcsolatos, főképp tartalomelemzésre épülő, teoretikus kritikai megállapításokra, problémafelvetésekre. Unikális megközelítés volt továbbá a dokumentumfilmek informális tanulásban betöltött

potenciáljának feltárása, mivel az eddigi elemzések általánosságban a média és/vagy a televízió ismeretterjesztő szerepét vizsgálták, nem kifejezetten az ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmekét. Ugyancsak nívó ezen filmek további tanulási aktivitást generáló hatásának feltárása, illetve annak vizsgálata, hogyan befolyásolják a befogadók tudományról kialakult képzetét ezen filmek. Unikális volt az empirikus kutatás mérete is, hiszen csaknem 4000 fő bevonásával készült, országos hazai kutatást folytattunk le. Szintén egyedülálló volt a klaszterképzés, amely során feltártuk azon befogadói csoportokat a dokumentumfilmekből történő tanulás kapcsán, amelynek tagjai hasonló jellemzőkkel és tanulási attitűddel rendelkeznek. A klasztereket háttérváltozók mentén is analizáltuk.

Az első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a televíziós ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmek iránt érdeklődők között a kulturális közfoglalkoztatottak esetében is felülreprezentáltak az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, összhangban az erre vonatkozó korábbi tudományos kutatások és közvélemény kutatások eredményeivel (lásd: Hanák 1975; Hanák 1980; Hunyady – Pörzse 1980; Nielsen 2015).

Ez a hipotézisünk beigazolódott. Az eredményeinket háttérváltozók szerint elemezve kimutattuk, hogy az ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmek iránti érdeklődést meghatározza az egyén iskolai végzettsége. Ezen felül kimutattuk még a vallásosság szerinti önbesorolás, a párkapcsolati státusz, az egy háztartásban élők száma, a településtípus, valamint a jövedelem szignifikáns befolyásoló szerepét is. Megállapítottuk, hogy ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmeket elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettséggel (nincs nyelvvizsga, csak érettségi), rendelkezők, a magukat individuálisan vallásosnak mondók, a nem házas párok tagjai, a négyen egy háztartásban élők, a havi 101 és 150 ezer forint közti jövedelemmel rendelkezők, a kétgyermekes szülők és a városokban élők néztek. Ők bizonyultak leginkább felülreprezentálnak a teljes csoportban képviselt átlagukhoz képest a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. Az eredményeink igazolják a Tömegkommunikációs Kutatóközpont már ismertetett kutatási adatait, amelyek szerint dokumentumfilmeket inkább az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők néztek (lásd: Hanák 1975; Hanák 1980; Hunyady – Pörzse 1980). A kapott eredményeink megerősítik a Nielsen 2014-es kutatásának az iskolai végzettség kapcsán kimutatott tendenciáit is, melyek alapján inkább az alacsonyabb iskolai végzettségűek közül kerül ki a nézők legnagyobb csoportja. A vizsgált hazai ismeretterjesztő csatornák egész éves összesített nézettségi adatai szerint a nézők többsége (37,8 százaléka) általános iskolai, vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezett, illetve mindössze 15 százaléka volt felsőfokú végzettségű (Nielsen 2015).

A második hipotézisünkben azt feltételeztük, *hogy a magasabb kulturális tőkét birtoklók (magas iskolai végzettség, nyelvvizsga megléte, nagy házi könyvtár) kritikusabbak a dokumentumfilmekben prezentált állításokkal kapcsolatban, mint az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők (lásd: Phillips – Norris 1999; Dhingra 2003; Bates 2005; Murcia 2009).*

Ez a hipotézisünk is beigazolódott. Kimutattuk, hogy a dokumentumfilmekkel szembeni kritikai attitűd (abban az értelemben, hogy felmerül-e a befogadóban, hogy megkérdőjelezze annak tartalmát, és fedezett-e már fel saját maga szerint hamisnak gondolt információt) egyértelműen a férfiakra, a magasabb iskolai végzettségűekre, a nagy házi könyvtárat birtoklókra, a nagyobb településeken lakóakra, az egyedülállókra és egyedül élőkre, illetve a magukat nem vallásosnak és a magukat aktívan, az egyház tanításai szerint vallásosnak mondókra volt jellemző a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. A kritikai attitűd hiánya – ugyanebben az értelemben – pedig leginkább az alacsonyabb iskolai végzettségűekre, a nőkre, a kis házi könyvtárat birtoklókra, a kistelepülésen lakókra, a párkapcsolatban élőkre (különösen a házásokra) volt jellemző a vizsgált célcsoport tagjainak körében. A dokumentumfilmekben megszólalók iránti percepció intenzitását elemezve pedig a nyelvvizsga szintje is magyarázó tényezőnek bizonyult: a nyelvvizsgával nem rendelkezők alulreprezentáltak voltak azok körében, akik megfigyelték a megszólalók titulusát, tudományos fokozatát és a tudományterületét. Így hipotézisünk beigazolódott: az egyén kulturális tőkéje befolyásolja azt, milyen kritikai attitűddel rendelkezik a dokumentumfilmek relációjában – legalábbis a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak esetében. Az eredményt különösen relevánssá teszi az elsősorban az interneten terjedő áltudományos videóanyagok megjelenése. Ezekkel kapcsolatban az eredmények alapján feltételezhetjük, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkezők kevésbé lehetnek kitéve az ilyen dokumentumfilmek hatásának, mert nagyobb eséllyel ismerhetik fel az ilyen filmeket. Ez a probléma azonban további kutatást igényel.

A harmadik hipotézisünkben feltételeztük, *hogy a neodurkheimi elméleti irányzatokban instrumentálisként azonosított nézői típusnak megfelelő attitűd (a tudatos, tanulási célzatú megtekintés) a dokumentumfilmek esetében inkább a magasabb iskolai végzettségűekre jellemző, összhangban azokkal az elméletekkel és kutatási eredményekkel, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettség magasabb mindennapos tanulási tudatossággal párosul (v.ö. Györgyi 2002).*

Ez a hipotézisünk is beigazolódott. Háttérváltozók mentén analizálva a válaszadókat, megállapítottuk, hogy az instrumentális nézők csoportjába kerülést elsősorban a nem, az életkor, a település típusa, a párkapcsolati státusz, a gyermekek száma és a házi könyvtár

nagysága befolyásolták. Bár az iskolai végzettség tekintetében az eltérések nem bizonyultak szignifikánsnak, mégis felülreprezentáltak bizonyultak minden idevonatkozó kérdés esetében a magasabb iskolai végzettségűek, a nagyobb házi könyvtárral rendelkezők, a lazább párkapcsolatban élők és a férfiak. Így a hipotézisünk beigazolódt: az instrumentális megtekintési forma inkább jellemző volt a magasabb iskolai végzettségűekre a vizsgált kulturális közfoglalkoztatottak körében. A kapott eredményeink megerősítik a dokumentumfilmek kapcsán is azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettségű felnőttek magasabb tanulási hajlandósággal rendelkeznek (Györgyi 2002).

A negyedik hipotézisünkben feltételeztük azt, *hogy a kortárs, posztklasszikus dokumentumfilmekben alkalmazott erőteljes vizuális és auditív technikák (pl. kompjúter-generálta digitális képi trükkök) miatt a befogadók úgy érzik, kevésbé tudják elkülöníteni a valóságot a spekulációtól – összhangban az ezt feltételező szakirodalmi megállapításokkal (lásd: Attenborough 2002; Frank 2003; Fürsich 2003; Jeffries 2003; Darley 2003; Scott – White 2003; Dijck 2006; Metz 2008; Lafollette 2012).*

Ez a hipotézisünk nem igazolódt be. A válaszadók többsége (87,2 százalék) úgy nyilatkozott, hogy részben vagy nagymértékben megkülönböztethetők számukra a valódi felvételek a számítógépes animációktól. Csaknem 22 százalékuk szerint nem igaz, hogy a sok trükk felvétel nehezíti annak kiderítését, mi az igazság és mi a spekuláció ezekben a dokumentumfilmekben. A kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége (83,8 százaléka) részben vagy semennyire sem tartotta igaznak magára nézve azt a szakirodalmi feltételezést, hogy a trükk felvételek miatt nehéz lenne számára az igazságot a spekulációtól megkülönböztetni. Így ez a hipotézisünk nem teljesült.

Az ötödik hipotézisünk azt feltételezte, *hogy a magasabb kulturális tőke (magasabb iskolai végzettség, nyelvvizsga megléte, nagy házi könyvtár) nagyobb arányban generál további tanulási aktivitást, érdeklődés által vezérelt önképző tevékenységet a dokumentumfilmekben megjelenő tartalmak kapcsán, mint az alacsonyabb kulturális tőke – összhangban azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettség magasabb mindennapos tanulási tudatossággal is párosul (lásd: Györgyi 2002; Pustai 2010).*

Ez a hipotézisünk beigazolódt. A dokumentumfilmek tartalmával kapcsolatban további tanulási aktivitásra hajlamosító háttérváltozónak bizonyult a kulturális tőke (iskolai végzettség, nyelvvizsga szintje, házi könyvtár nagysága), ezen kívül pedig a nem, a gyermekek száma, a párkapcsolati státusz, valamint a lakóhely típusa is. A dokumentumfilmek témájában további tanulási aktivitást, önképzést végzők körében

felülreprezentáltak a magas kulturális tőkével rendelkezők, a férfiak, a gyermektelenek, az egyedülállók és egyedül élők, illetve a nagyobb városok lakói az elemzett kulturális közfoglalkoztatottak körében. Adataink egybevágóan a magasabb iskolai végzettség további tanulást ösztönző hatásait kimutató kutatások eredményeivel. Bár nem felnőttek, hanem egyetemi hallgatók kapcsán említi Pusztai, hogy az alacsonyabb végzettségű hallgatók körében nagyobb az esély az extrakurrikuláris aktivitások kerülésére (Pusztai 2010), de ebből kiindulva, a dokumentumfilmek kapcsán történő további önkéntes tanulást egyfajta „extra” tanulási tevékenységnek felfogva azt láthatjuk, hogy a magasabb iskolai végzettség magasabb plusz, önként végzett tanulási alkalommal járt. Felnőttek tanulását analizáló kutatások pedig azt mutatták ki, hogy a magasabb iskolai végzettségű felnőttek magasabb tanulási hajlandósággal rendelkeznek (Györgyi 2002), amely ugyancsak igaznak bizonyult a dokumentumfilmek kapcsán végzett utólagos tanulási aktivitás relációjában.

A hatodik hipotézisünkben feltételeztük, hogy *a kisebb települések lakói, a párkapcsolatban élők és a családok körében nagyobb gyakorisággal jelenik meg társas, közösségi tevékenységként a dokumentumfilmek megtekintése, összhangban a lokalitás és a család közösségképző szerepét hangsúlyozó elméletekkel* (v.ö.: Hoppál 1970; Willmott 1986; Lee – Newby 1983; Pataki 1988; Crow – Allen 1994; Merton R.K. 2002).

Ez a hipotézisünk is teljesült. A dokumentumfilmek relációjában ugyanis társas tanulásra hajlamosító háttérváltozónak bizonyult a párkapcsolati státusz, a településtípus, a gyermekek száma, az életkor és a háztartásban lakók száma is, valamint még ezeken felül pedig a válaszadók neme is. A dokumentumfilmek kapcsán társas tanulási aktivitást végzők körében felülreprezentáltak a házaspárok tagjai, illetve a párkapcsolatban élők, a nők, a kistelepüléseken lakók, a nagy házi könyvtárat birtoklók, és a háromgyermekes szülők. A település típusa, illetve a család tehát közösségképző erőnek bizonyult a dokumentumfilmek megtekintése kapcsán is. Az eredményeink a helyi közösség és a család erős szerepét indikálják a dokumentumfilmek megtekintésének relációjában is, összhangban azon közösségekkel foglalkozó szakirodalmi tételekkel, amelyek a lokalitás (falu, szomszédság) és a család közösségképző szerepét hangsúlyozzák (v.ö.: Hoppál 1970; Willmott 1986; Lee – Newby 1983; Pataki 1988; Crow – Allen 1994; Merton R.K. 2002).

A hetedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a dokumentumfilmekből tanuló kulturális közfoglalkoztatottak nem képeznek egységes, homogén csoportot, hanem különböző attitűddel és motivációval rendelkező befogadók klaszterei különíthetők el a tudatosan tanulóktól a dokumentumfilmeket mint tanulási eszközt elutasítóig.*

Ez a hipotézisünk beigazolódott, hiszen valóban nem bizonyult egységesnek a vizsgált populáció a dokumentumfilmekből történő tanulási aktivitás kapcsán. Elkülöníthető volt az ilyen filmekből elkötelezetten, hatékonyan és motiváltan tanulók csoportja, és azoké, akik kevésbé elkötelezetten, kismértékben és nem motiváltan tanultak. A két nagy csoport mellett még három másik klasztert is sikerült kimutatnunk, ezzel árnyalva a képet. Így a tanulási intenzitás, a további tanulási aktivitás, illetve a kritikai hozzáállás mértéke alapján összesen öt csoportot tudtunk elkülöníteni: a konzum tanulók, az elkötelezett tanulók, a konzum éltanulók, az elkötelezett éltanulók és a nem tanulók klasztereit.

Az eredmények alapján összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a hét hipotézisünk közül hat beigazolódott, egy pedig nem. A szakirodalmi fejezetben ismertetett kutatási eredmények részben érvényesnek bizonyultak a kulturális közfoglalkoztatottak esetében, részben pedig kiegészültek újabb megállapításokkal az empiria révén. A tartalomelemzésen alapuló teoretikus megállapítások a dokumentumfilmek relációjában csak részlegesen bizonyultak igaznak a kulturális közfoglalkoztatottakra, több feltételezésnek is ellentmondtak az önbevalláson alapuló empirikus kutatásunk adatai. Új eredményeket elsősorban a szakirodalomban fellelt, tartalomanalízis alapján megfogalmazott megállapítások a befogadó oldaláról történő elemzéséből, illetve az elvégzett klaszteranalízisből nyertünk.

Disszertációnkban kimutattuk továbbá, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős aktivitásaiban – összhangban a hazai és nemzetközi kutatásokkal – az internethasználat és a televíziózás tölti be a vezető szerepet. Ez a két tömegkommunikációs instrumentum számít körükben a legfontosabb ismeretszerzési forrásnak a tudomány eredményei kapcsán, annak ellenére, hogy a megbízhatóságukat alacsonyabbra értékelték a leghitelesebbnek tartott könyvekhez, illetve az egyetemen, vagy más képzésen oktatókhoz képest.

Bebizonyítottuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak televíziózási aktivitásaiban szignifikáns szerepet tölt be a dokumentumfilmek megtekintése, amely a harmadik leggyakoribb tevékenység a filmek, hírműsorok és politikai elemzések megtekintése után. A kifejezetten ismeretterjesztő csatornákon (pl. National Geographic Channel, Discovery Channel, Spektrum TV) sugárzott dokumentumfilmeket a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak túlnyomó többsége, 76,7 százaléka nézte, így megállapítottuk, hogy ezen dokumentumfilmek a kulturális közfoglalkoztatottak körében jelentős ismeretszerzési tényezőnek számítanak.

Kimutattuk, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak többsége a neodurkheimi elméletek alapján a rituális (szórakozási, kikapcsolódási célzatú, véletlenszerű műsorválasztással jellemezhető) nézők csoportjába tartozik a dokumentumfilmeket tekintve. Összesen 87,3

százalékuk részben, vagy nagymértékben szórakozásból, konkrét tanulási célzat nélkül nézte ezen filmeket. Ugyanakkor 96,6 százalékuk úgy nyilatkozott, hogy részben, vagy nagymértékben tanult a dokumentumfilmekből. Ezek alapján bizonyítottnak tekintjük, hogy a dokumentumfilmek a szórakozva tanulás instrumentumai. Ezzel együtt a befogadók egy kisebb csoportja instrumentális néző, aki tudatosan, előre kiválasztva, konkrét tanulási céllal tekint meg dokumentumfilmeket.

A megkérdezettek túlnyomó többsége a „hagyományos módon”, tehát a televízió képernyőn követi figyelemmel ezen filmeket, az internetes és mobiltelefonos megtekintés kevésbé volt jellemző. Kimutattuk azt is, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak leginkább valamely természettudományhoz köthető területről (környezetvédelem, meteorológia, csillagászat, földrajz, állat- és növényvilág) szereztek ismereteket a dokumentumfilmekből, ezeket követték a háztartási és gasztronómiai témák, illetve a történelmi, politikai, valamint a kulturális és művészeti témakörök.

Bizonyítást nyert továbbá, hogy a dokumentumfilmek és sorozatok jelentős szerepet töltenek be a tudományról szóló ismeretek átadásában, a befogadó tudományról és a tudósokról alkotott képének formálásában a kulturális közfoglalkoztatottak esetében. Kimutattuk, hogy az ismeretterjesztő csatornákon vetített dokumentumfilmeket nézők általánosságban is érdeklődőbbek és nyitottabbak a tudomány eredményeire azoknál, akik egyáltalán nem követnek figyelemmel ilyen filmeket.

A kritikai attitűd dimenziójában megállapítottuk, hogy a dokumentumfilmekben szereplő állításokban a megkérdezett kulturális közfoglalkoztatottak szinte 100 százaléka részben, vagy nagymértékben megbízik. Túlnyomó többségük soha nem kérdőjelezte meg azt, hogy igaz-e, amit ezen filmekben bemutatnak, és hamis információkra sem bukkant. A többség saját bevallása szerint megfigyeli, milyen intézményt képviselnek a megszólalók, azonban a tudományos fokozatukat és a tudományterületet már csak egy kisebbség nézi. Összességében tehát a kulturális közfoglalkoztatottakat nagyfokú bizalom jellemezte a dokumentumfilmek iránt, azok tartalmában nagymértékben megbíztak, a többség nem figyelte a megszólalók titulusát. Mindezek pedig döntő tényezők lehetnek az áltudományos ismereteket tartalmazó dokumentumfilmek felismerésében – jelen kutatásunk azonban ennek vizsgálatára nem terjedt ki.

Igazoltuk az előzetes tudás és tapasztalat szerepét a dokumentumfilmekből történő ismeretszerzés kapcsán, a válaszadók többsége ugyanis ezekre alapozva dönti el, hihetőek-e számára a prezentált információk. Kimutatást nyert továbbá, hogy a dokumentumfilmekből származó témákban leginkább internetes oldalakon és könyvekben végeznek további tanulási

aktivitást a kulturális közfoglalkoztatottak. Bebizonyítottuk, hogy a társas dimenzió is hangsúlyosan jelen van a dokumentumfilmekből történő ismeretszerzés relációjában, egy jelentős kisebbség ugyanis társaságban is néz ilyen filmeket. Az ezekből származó témák pedig a válaszadók többségénél megjelennek társaságban beszélgetések során, tehát azok a mindennapi társas aktivitásokban is szerepet játszanak, kimutatva a média napirend-megállapító hatását a dokumentumfilmek dimenziójában is a kulturális közfoglalkoztatottak körében.

Kutatásunk során tipologizáltuk a dokumentumfilmekből ismereteket szerző kulturális közfoglalkoztatottakat. Öt klasztert tudtunk kimutatni: konzum tanulók, elkötelezett tanulók, konzum éltanulók, elkötelezett éltanulók és nem tanulók. A „konzum tanulók” részben tanulnak a dokumentumfilmekből, ugyanakkor nem végeznek utólagos tanulási aktivitást, a bemutatott információkban többé-kevésbé bíznak. Ebbe a csoportba elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, a kisebb házi könyvtárat birtoklók, az együtt élő párok tagjai és a városlakók tartoznak. Az „elkötelezett tanulók” is csak részben informálódnak a dokumentumfilmekből, de már utólagos önképzést is végeznek az ott látottak kapcsán, valamint átlagos szintű bizalommal viszonyulnak a dokumentumfilmekben bemutatott tartalomhoz. Ők leginkább a magasabb iskolai végzettségűek, a nagy házi könyvtárral rendelkezők, a férfiak, az egyedülállók és gyermektelenek, az együtt élő párok tagjai, valamint a 20 és 40 éves korosztály képviselői. A „konzum éltanulók” már nagymértékben szereznek ismereteket a dokumentumfilmekből, ugyanakkor nem végeznek utólagos tanulást, kutatást, a bemutatott információk esetében pedig naívak. A klaszterbe tartozók elsősorban a kétgyermekes szülők, a nők, az individuálisan vallásosak, az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a kisebb településeken élők és a házaspárok tagjai. Az „elkötelezett éltanulók” is nagymértékben informálódnak dokumentumfilmekből, utólagos tanulást is végeznek, ugyanakkor bizalom tekintetében ők is naívak. Leginkább a gyermektelenek, a férfiak, a magasabb iskolai végzettségűek, a nagy házi könyvtárat birtoklók, a 2-3 fős háztartásokban élők, a megyeszékhelyek lakói, illetve a külön élő párok tagjai tartoznak ide. A „nem tanulók” képezték a legkisebb csoportot: egyáltalán nem néznek dokumentumfilmeket, nem végeznek utólagos tanulási és önképzési aktivitást, és általában is bizalmatlanok az ilyen filmekben bemutatott információkban. Ők elsősorban az alacsonyabb jövedelműek, az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a házaspárok tagjai, a ketten együtt élők, a gyermektelenek és a nagycsaládosok (háromnál több gyermek), a nem vallásosak és a 60 év felettiek.

További kutatási irányként merülhet fel a dokumentumfilmek formális, tantermi keretek között történő felhasználásának komparatív elemzése: milyen különbségek mutathatók ki az előadás formájában történő ismeretátadás és a dokumentumfilmekből történő tanulás között. Ebben a kutatásban általánosságban vizsgáltuk a dokumentumfilmek mindennapos tanulásban betöltött szerepét, ugyanakkor érdekes lehet egy-egy konkrét dokumentumfilm hatásának vizsgálata kísérletek során, feltárva, hogy a különféle befogadói csoportok között milyen differenciák detektálhatóak, az egyes háttérváltozók hogyan befolyásolják a dokumentumfilmekből történő tanulást, az abban szereplő ismeretek interpretációját.

Újabb, aktuális kutatási területet jelenthet az internetes videó megosztó portálokon és a közösségi médiában egyre inkább fellelhető, amatőr készítésű áltudományos videoanyagok hatásainak vizsgálata, összehasonlítva azt a dokumentumfilmekével. Illetve tovább kutatni azt, mely háttérváltozói csoportok lehetnek leginkább kitéve az áltudományos ismeretek hatásainak, és kik azok, akik „védettebbek”. Ehhez kiváló összehasonlítási lehetőséget teremtenek a jelenlegi kutatásunk során kapott adatok. A médiakonvergencia révén a fizetős on demand „over-the-top” (OTT) televíziós szolgáltatások dokumentumfilmek hozzáférhetőségére gyakorolt hatásának elemzése szintén ígéretes kutatási terület lehet.

Az áttekintett szakirodalom és az empirikus eredményeink alapján úgy gondoljuk, hogy a televíziós dokumentumfilmek szignifikáns szerepet töltenek be a kulturális közfoglalkoztatottak informális tanulásában. Számukra egyértelműen a televízió és az internet jelenti a legfontosabb információszerzési és egyben tanulási forrást is a mindennapok során. Az internethasználat terjedésével a dokumentumfilmek hagyományos, televíziós platformú megtekintése vélhetően csökkenni fog az internet javára. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a nagy televízió társaságok számára előállított dokumentumfilmek létjogosultsága kisebb lesz, épp ellenkezőleg. Az interneten terjedő, sok esetben ellenőrizhetetlen háttérű, amatőr készítésű videók ellensúlyozására egyre nagyobb szükség lehet a bár sokat kritizált, de végső soron mégis leellenőrizhető és felelősségre vonható készítők által előállított, tudományos alapokon nyugvó dokumentumfilmekre. Ugyanakkor szintén releváns lehet a jövőre nézve, hogy a reality-elemek alkalmazása milyen irányba viszi ezeket a filmeket, mennyire folytatódik a tudományosságot háttérbe szorító tendencia a spektakularitás, a sztori és a dráma javára a posztklasszikus dokumentumfilmekben.

Reményeink szerint a kutatásunk eredményei segítik egyrészt a dokumentumfilmek készítőit a minél hatékonyabb vizuális és auditív, illetve narratív ismeretátadási módszerek kidolgozásában. Másrészt a dokumentumfilmeket szemléltetési eszközként használó oktatókat is abban, hogy a tananyagaikat minél eredményesebben egészíthessék ki ezen látványos,

szórakoztatva tanító ismeretátadási instrumentummal. A dokumentumfilmek informális tanulásban betöltött szerepének kutatásával hozzájárulunk ahhoz, hogy ezen alkotásokat minél effektívebben alkalmazhassák a mindennapos tanulásuk során a felnőttek, akik a disszertáció szakirodalmi fejezetéből megismerhetik a kritikai attitűd fontosságát a dokumentumfilmek esetében, és az egyéb, tanulságos szakirodalmi megállapításokat is. Az oktatók és a dokumentumfilm-készítők számára különösen tanulságos lehet, hogy a kutatásunk eredményei is azt igazolják, hogy a dokumentumfilmekre teljesen hiteles, tudományos értékű információforrásként tekint a befogadók nagy része. Ez mind a készítőkre, mind a filmekhez magyarázatot fűző oktatókra nagy felelősséget ró abban, hogy elejét vegyék annak, hogy a befogadók félreértelmezzék a dokumentumfilmek tartalmát, a tudástárukba építve valótlan információkat, esetleg spekulációkat. A dokumentumfilmekből ismereteket szerző kulturális közfoglalkoztatottak tipologizálása reményeink szerint hasznos lehet azon oktatóknak, akik kíváncsiak arra, kik azok, akik tantermi kereteken kívül tanulnak ilyen filmekből a mindennapokban, és azt milyen módon teszik. Ezen információk birtokában hatékonyabbá tehető az oktatási-képzési folyamat.

Summary

For many decades now there has been a serious ongoing debate in the domestic and international scientific literature on the function of informative-educational television and the contemporary post-class documentary films that are based on spectacular elements.

As leisure research points out, it is television that plays the leading role as the activity that engages most of the population in their free time (KSH 2013, Nielsen 2016a), it can be presumed that documentaries broadcast on TV play a role in adults' everyday as well as informal learning activities. Consider Hungary only, there are at least 25 TV channels that broadcast documentaries for 24 hours (e.g. National Geographic Channel, Discovery Channel Spektrum TV).

The role of television and documentaries in everyday learning is acknowledged by most of the Hungarian and international literature (e.g. Postman 1985, Kozma 1999, Durkó 1999, McQuail 2003, Nagy 2005, Buckingham 2005, Share 2009). At the same time, documentary films –focusing now on contemporary, post-classical documentaries- include a number of content-based criticisms (e.g. Chris 2002, Mészáros - Németh - Pukánszky 2005, Luhmann 2008, Dijck 2002, Pitts 2009). The dispute is primarily based on theoretical hypotheses, but at best it is based only on content analysis. During our research we examined these theoretical assumptions from the viewers' point of view, through a special target group: the cultural public employees.

The analysis of the target group was justified by the fact that these people –because of their daily work routine - have an opinion-forming role in the life of local communities and play an important role in the dissemination of knowledge. The research was conducted in the summer of 2016, with an online query of almost 4000 people in Hungary.

Our main research questions: Who are the individuals that are actually learning from documentaries broadcast on cable TV channels? Who are the individuals that are having or lacking any critical attitude in relation to documentaries? How does the viewer differentiate reality from fiction in post-classical documentaries where digital audiovisual tricks are used? What student types can be distinguished along the different background variables in relation to documentaries?

The results were analyzed using the SPSS program.

Cross-tables, variance and cluster analysis were used during our investigation. The dependent variables of our studies were: gender, age, level of education, language level, types of settlement, relationship status, number of children, income, religion, size of home library. We

found that within the leisure activities of the cultural public employees -in line with national and international research- Internet usage and watching television play a leading role. These are considered as the most important sources of knowledge based on the scientific results of the research. This is despite of the fact that their reliability was undervalued compared to the most trustworthy books, university or other training instructors.

The overwhelming majority of the target group questioned -76.7% of the respondents - watch documentaries broadcast on cable TV channels (e.g. National Geographic Channel, Discovery Channel, Spektrum TV). Therefore it can be stated that these films are used as main tools by cultural public employees for studying and gaining knowledge. Most of the respondents (87.3%) watch them partially or mainly for fun, without any learning purpose. At the same time, 96.6 % said they could to partially or largely learn from these documentaries. Based on these, we have proved that documentaries are instruments of educational entertainment. The vast majority of respondents watch these films in the "traditional way", i.e. on the television screen, watching them online or via or mobile phone are less typical. We have come to the conclusion that documentaries are primarily viewed by those with lower education level and with no language certificate. At the same time, viewing specifically with learning purpose was more likely to be done by those with higher education, having larger home libraries, being in loose relationships and by men. Almost 100% of the surveyed cultural public service employees partially or in largely trust the statements in the documentaries. The overwhelming majority have never questioned whether what is shown in these movies were true and they did not find any piece of false information either. We demonstrated that the critical attitude towards documentaries was clearly present in men, senior educators, the ones owning large home libraries, residents of bigger settlements, singles and people living on their own. The lack of critical attitude among the members of the target group was most common for those with lower education levels, women, small home libraries, people living in small settlements, and people being in a relationship (especially married couples). The emergence of pseudoscientific video materials - primarily spreading on the Internet- make the results particularly relevant. Based on this, we can assume that those with higher cultural capital are more likely to recognize a pseudoscience video. However, this issue requires further research. Our data has disproved the literary assumptions claiming that digital tricks used in post-classical documentaries make it difficult to distinguish between reality and fiction in viewers. The majority of respondents (87.2%) stated that they could partially or largely differentiate true recordings from computer animations. Finally, we showed that the ones studying from documentaries did not form a unified group. Thus, based on the learning intensity, the

additional learning activity and the critical attitude, we could distinguish five groups in total. All of them were characterized along background variables.

Examining the effects used in amateur pseudoscientific video materials - available on Internet video sharing sites and social media- and comparing these to documentaries can possibly be the start of a new, current research area. Also, further research is needed in order to find out what background variables are most likely to be exposed to the effects of pseudoscientific knowledge and to see who the "protected" ones are.

Hivatkozott irodalom

ÁDÁM Sándor (1983): Oktatástechnikai kislexikon. Budapest, Propaganda- és Könyvszerkesztőség.

AGRAWAL, Binod C. (2000): Higher Education Through Television – The Indian experience. New Delhi, Concept Publishing Company.

AHMED, Sara (2006): Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others. NC, Duke University Press.

ALDRIDGE, Meryl – DINGWALL, Robert (2003): Teleology on Television? Implicit Models of Evolution in Broadcast Wildlife and Nature Programmes. European Journal Of Communication. Vol.18. No.4. 435-453.

ALEXANDER, Jeffrey C. (1998): Mass Communication, Ritual and Civil Society. In: LIEBES, Tamar – CURRAN, James (eds.): Media, Ritual and Identity. London-New York, Routledge, 23-41.

ALLCOTT, Hunt – GENTZKOW, Matthew (2017): Social Media and Fake News in the 2016 Election. Journal of Economic Perspectives Vol. 31. No. 2. 211–236.

AMBASCIANO, Leonardo (2016): (Pseudo)science, religious beliefs, and historiography: assessing the scientification of religion's method and theory. Zygon, Vol. 51. No. 4. 1062-1066.

AMBRUS Zoltán (2008): A hírtetés hatékonyságának kísérleti vizsgálata. In: BODÓ Julianna (szerk.): Média – régió – nyilvánosság. A KAB Alkalmazott Társadalomtudományi Szakbizottság konferenciája, Csíkszereda 2008. június 13. Csíkszereda, Státus Kiadó. 28-41.

ANDERSON, Alison (2002): In Search of the Holy Grail: Media Discourse and the New Human Genetics. New Genetics and Society. Vol.21. No.3. 327–337.

ANGELUSZ Erzsébet (1996): antropológia és nevelés. Budapest, Akadémiai kiadó.

ANGELUSZ Róbert (1976): A lakosság ismeretei a történelemtől. Rádió és televízió Szemle, 1. 105-109.

ANGELUSZ Róbert – BÉKÉS Ferenc (1972): Történelmi ismeretek és vélemények a felnőtt lakosság körében. [MRT TK Közlemények, Vol. 58. No. 7.]

ANGELUSZ Róbert – BÉKÉS Ferenc – VÁRADI László (1975): Történelmi ismeretek a felnőtt lakosság körében. Kézirat.

ANTALÓCZY Tímea – FÜSTÖS László – HANKISS Elemér (2010): Magyarország kulturális térképe. In: ANTALÓCZY Tímea – FÜSTÖS László – HANKISS Elemér (szerk.): Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról. Budapest, Magna Produkció. 14–53.

ARNOLD, Jean-Michel (1995): Le Grammaire Cinématographique: Un Invention des Scientifiques. In: MARTINET, Alexis (ed.): Le Cinéma et la Science. Paris, CNRS. 17-211.

ATTENBOROUGH, David (2002): *Life on Air: Memoirs of a Broadcaster*. London, BBC Books.

BATES, Benjamin R. (2005): Public culture and public understanding of genetics: a focus group study. *Public Understanding Of Science* Vol.14. No.1. 47-65.

BAUER, Martin W. (2002): *Controversial Medical and Agri-food Biotechnology: A Cultivation Analysis*. *Public Understanding of Science*. Vol.11. No.2. 93–111.

BAGUST, Phil (2008): ‘Screen natures’: Special effects and edutainment in ‘new’ hybrid wildlife documentary. *Journal of Media and Cultural Studies* Vol.22. No.2. 213–226.

BAKER, Steve (2001): *Picturing the Beast: Animals, Identity and Representation*. Urbana, University of Illinois Press.

BARBIER, Frédéric – LAVENIR, Catherine Berto (2004): *A média története – Diderot-tól az Internetig*. Budapest, Osiris Kiadó.

BARNETT, Michael – WAGNER, Heather – GALTILING, Anne – ANDERSON, Janice – HOULE, Meredith – KAFKA, Alan (2006): The Impact of Science Fiction Film on Student Understanding of Science. *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 15, No. 2. 179-191.

BARNOUW, Erik (2005): *Documentary: A History of the Non-Fiction Film*. Barcelona, Gedisa.

BARNS, Ian – SCHIBECHI, Renato – DAVIDSON, Aidan – SHAW, Robyn (2000): What Do You Think about Genetic Medicine? Facilitating Sociable Public Discourse on Developments in the New Genetics. *Science, Technology and Human Values*. Vol.25. No.3. 283–308.

BARTOLITS István (2017): A konvergencia hatása a médiatechnológiára. In: *HTE Médianet LXXII. évfolyam* 21-27.
http://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_5_Bartolits.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

BAUER Béla – SZABÓ Andrea (2009): *Ifjúság 2008 Gyorsjelentés*. Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
<http://mek.oszk.hu/16100/16102/16102.pdf> Letöltési idő: 2018.04.29.

BECK Mihály (1977): *Tudomány – áltudomány*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

BECKER, Karin (1995): *Media and the Ritual Process*. *Media, Culture & Society*, Vol. 17. No. 4. 629-646.

BELLING, Catherine (1998): *Reading The Operation: Television, Realism, and the Possession of Medical Knowledge*. *Literature and Medicine*. Vol.17. No.1. 1–23.

BENDLE, Mervyn F. (2002): *Teleportation, Cyborgs, and the Posthuman Ideology*. *Social Semiotics*. Vol.12. No.1. 45–62.

BENEDEK András (2006): A Tét és a technológiai fejlődés összefüggései. In: BENEDEK András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-125.

BENEDEK András (2007): Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzésben. Budapest, nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

BÉKÉES Ferenc – JAKAB Zoltán (1969): Gazdasági ismeretek és vélemények a felnőtt lakosság körében. Tömegkommunikációs kutatóközpont [MRT TK Tanulmányok, Vol. 2. No. 3.]

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette (2001): A Genealogy of the Increasing Gap Between Science and the Public. Public Understanding of Science. No. 10. 99-113. https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1485266/mod_resource/content/1/Public%20Understanding%20of%20Science-2001-Bensaude-Vincent-99-113.pdf Letöltési idő: 2018.04.29.

BENTLEY, Tom (1998): Learning Beyond the Classroom. London, Routledge

BILLETT, Stephen (2002): Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. Studies in the Education of Adults. Vol. 34. No. 1. 56–67. http://www.oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/12/1403_billett_2002.pdf Letöltési idő: 2018.04.28.

BIRD, S. Elizabeth (2003): The Audience in Everyday Life: Living in a Media World. New York, Routledge.

BLACK, Joel (2002): The Reality Effect: Film Culture and the Graphic Imperative. New York, Routledge.

BOCSI Veronika (2012): A modern szabadidő gender-szemponjú vizsgálata hallgatói mintában. In: RÁKÓ Erzsébet (szerk): [Társadalomtudományi tanulmányok V.] Debrecen, Debreceni Egyetemi Nyomda, 17-25.

BOCSI Veronika (2013): Idő a campusokon. Szeged, Belvedere Meridionale.

BODAG, Joachim. – HAMISCH, Siegfried (1987): Spielfilm im Blickfeld der Padagogen. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

BOLS - Bureau Of Labor Statitics (2017): American Time Use Survey - Leisure and sports activities. <https://www.bls.gov/TUS/CHARTS/LEISURE.HTM> Letöltési idő: 2017.01.15

BONSAVER, Guido (2011): The aesthetic of documentary filmmaking and Giallo a Milano. An interview with a film director Segio Basso and sociologist Daniele Cologna. The italianist. Vol. 31. No. 2. 304-318.

BOUDRY, Maarten – BLANCKE, Stefaan – PIGLIUCCI, Massimo (2015): What makes weird beliefs thrive? The epidemiology of pseudoscience. Philosophical Psychology Vol. 28, No. 8, 1177–1198.

BOURDIEU, Pierre (1986): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In LENGYEL György - SZÁNTÓ Zoltán (szerk.): Tőkefajták. Budapest, Aula Kiadó Kft. 155–177.

BOURDIEU, P. (2001): Előadások a televízióról (ford.: Erőss Gábor). Budapest, Osiris Kiadó.

BOURDIEU, Pierre (2002): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In FELKAI Gábor – NÉMEDI Dénes – SOMLAI Péter (szerk.): Olvasókönyv a szociológia történetéhez – Szociológiai irányzatok a XX. században II. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 431–445.

BOUSÉ, Derek (2000): Wildlife Films. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

BROOKEY, Robert Alan (2001): Bio-rhetoric, Background Beliefs and the Biology of Homosexuality. *Argumentation and Advocacy*. Vol.37. No.4. 171–183.

BROSIUS, Hans-Berndt – KEPPLINGER, Hans Mathias (1990): The Agenda-Setting Function of Television News - Static and Dynamic Views. *Communication Research*. Vol.17. No.2. 183-211.

BROSIUS, Hans-Bernd – MANGOLD, Ronald – SCHWER, Katja (2010): Ein Mehrebenenmodell der Mediengewaltforschung – Grundlagen für eine interdisziplinäre Untersuchung der Wirkung von Mediengewalt. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.

BROWN, Jane D. – STEELE, Jeanne R. – WALSH-CHILDERS, Kim (2002): Introduction and overview. In: BROWN, Jane D. – STEELE, Jeanne R. – WALSH-CHILDRENS, Kim (eds.): *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1-24.

BRUZZI, Stella (2002): *New Documentary* (2nd ed.). London, Routledge.

BUCKINGHAM, David (2005): Médiaoktatás. (ford.: Károlyi Júlia) Budapest, Új Mandátum Kiadó.

CAGLE, Chris (2012): Postclassical nonfiction: Narration in the contemporary documentary. *Cinema Journal*. Vol.52. No. 1. 45-65.

CAMPBELL, Vincent (2009): The extinct animal show: the paleoimagery tradition and computer generated imagery in factual television programs. *Public Understanding Of Science*. Vol.18. No.2. 199-213.

CAMPENAU, Pavel (1974): Rádió, televízió, közönség. Budapest, MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2010): *The 2010 Composite Learning Index (CLI)*. Ottawa, University of Ottawa.

CAREY, James W. (1989): *Communication as Culture*. London, Routledge.

- CAZENEUVE, Jean – OULIF, Jean (1969): A televízió nagy lehetősége (ford.: Békés Ferenc). Budapest, MRT Tömegkommunikációs Központ.
- CHAZAN, Barry (1981): What is Informal Education? Philosophy of Education. Carbondale, Philosophy of Education Society.
- CHEN, Cheng-Ping – SHIH, Ju-Ling – MA, Yi-Chun (2014): Using Instructional Pervasive Game for School Children's Cultural Learning. Educational Technology & Society. Vol.17. No.2. 169–182.
- CHERBO, Joni Maya (2001): Issue Identification and Policy Implementation: Union Involvement in the Immigration of Temporary Cultural Workers. Journal of Arts Management, Law & Society. Summer, Vol. 31 Issue 2, 149-167.
- CHRIS, Cynthia (2002): All Documentary, All the Time? Discovery Communications Inc. and Trends in Cable Television. Television and New Media. Vol.3. No.1. 7–28.
- CHRIS, Cynthia (2006): Watching Wildlife. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- COHEN, Bernard C. (1963): The Press and Foreign Policy. Princeton, NJ, Princeton University.
- COMSTOCK, George – SCHARRER, Erica (1999): Television: What's on, who's watching and what it means. San Diego, CA, Academic.
- CONDIT, Celeste Michelle (1999): The Meanings of the Gene. Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- CONRAD, Peter (1999): Uses of Expertise: Sources, Quotes, and Voice in the Reporting of Genetics in the News. Public Understanding of Science. Vol.8. No.4. 285–302.
- COOMBS, Philip H. – AHMED, Manzoor (1974): Attacking Rural Poverty: How Nonformal education Can Help. Baltimore, John Hopkins University Press.
- COOTER, Roger – PUMFREY, Stephen (1994): Separate spheres and public places: reflections on the history of science popularisation and science in popular culture. History of science. Vol.32. No.97. 237-267.
- CORNER, John (1995): Television Form and Public Address. London, Edward Arnold.
- CRAIG, David A. (2000): Ethical Language and Themes in News Coverage of Genetic Testing. Journalism and Mass Communication Quarterly. Vol.77. No.1. 160–174.
- CRICHTON, Michael (1999): Ritual abuse, hot air and missed opportunities. Science. Vol. 283. No.5407. 1461–4163.
- CRISELL, Andrew (2006): A Study of Modern Television – Thinking inside the Box. New York, Palgrave Macmillan.

CROW, Graham – ALLAN, Graham (1994): *Community Life – An introduction to social relations*. London, New York, Routledge.

CROWTHER, Barbara (1997): *Viewing What Comes Naturally: A Feminist Approach to Television Natural History*. *Women's Studies International Forum*. Vol.20. No.2. 289–300.

CUNNINGHAM-BURLEY, Sarah. – KERR, Anne (1999): *Defining the 'Social': Towards an Understanding of Scientific and Medical Discourses on the Social Aspects of the New Human Genetics*. *Sociology of Health and Illness* Vol.21. No.5. 647–668.

CSABA György Gábor (2003): *Hazudnak-e a csillagok? - Legenda és valóság a csillagjáról*. Budapest, General Press

Ifj. CSÁKVÁRI József – MALINÁK, Judit (1998): *Média-galaxis. A tömegkommunikáció nyelve és társadalmi kérdései*. Budapest, Szimbiózis Kulturális Antropológia Alapítvány.

CSÁSZI Lajos (2001): *A rituális kommunikáció neodurkheimi elmélete és a média*. *Szociológiai Szemle* Vol.11. No.2. No. 3-15.
<http://www.szociologia.hu/dynamic/0102csaszi.htm> Letöltési idő: 2018.08.21.

CSERNÉ Adermann Gizella (2002): *Önirányított tanulás*. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 432.

CSIBY Sándor (2002a): *Autodidakta*. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 51.

CSIBY Sándor (2002b): *Autodidaxis*. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 51.

CSOMA Gyula (1985): *A munka melletti tanulás zavarai*. Budapest, Tankönyvkiadó.

CSOMA Gyula (2002): *Önálló tanulás*. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 431.

CSOMA Gyula (2006): *Szemponatok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez*. In: BENEDEK András (szerk.): *Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-104.

DARLEY, Andrew (2003): *Simulating Natural History: Walking with Dinosaurs as Hyper-real Edutainment*. *Science as Culture*. Vol.12. No.2. 227–56.

DAYAN, Daniel – KATZ, Elihu (1992): *Media Events: The Live Broadcasting Of History*

DAVID, Pierson, P. (2005): *“Hey, They’re Just Like Us!” Representations of the Animal World in the Discovery Channel’s Nature Programming*. *The Journal Of Popular Culture*. Vol.38. No.4. 698-712.

DAVIES, Gail (2000): Science, Observation and Entertainment: Competing Visions of Postwar British Natural History Television 1946–1967. *Ecumene*. Vol.7. No.4. 432–60.

DEBOER, George E. (2000): Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol.37. No.6. 582-601.

DEBORD, Guy (1977): *The Society of the Spectacle*. Detroit, Black and Red.

DEOGRACIAS, José Cabeza San – MATEOS-PÉREZ, Javier (2013): Thinking about television audiences: Entertainment and reconstruction in nature documentaries. *European Journal Of Communicaton*. Vol.28. No.5. 570-583.

DEWEY, John (1966): *Democracy and education. Introduction to the Philosophy of education*. New York, Free Press.

DHINGRA, Koshi (2003): Thinking about television science: How students understand the nature of science from different program genres. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.40. No.2. 234-256.

DIJCK, José Van (2002): Medical documentary: conjoined twins as a mediated spectacle. *Media, Culture & Society*. Vol. 24. 537-556.

DIJCK, José Van (2006): Picturizing science - The science documentary as multimedia spectacle. *International Journal Of Cultural Studies* Vol. 9.No. 1. 5-24.

DIMOPOULOS, Kostas – KOULALIDIS, Vasilis (2003): Science and Technology Education for Citizenship: The Potential Role of the Press. *Science Education*. Vol.87. No.2. 56-241.

DINGWALL, Robert – ALDRIDGE, Meryl (2006): Television wildlife programming as a source of popular scientific information: a case study of evolution. *Public Understanding Of Science* Vol.15. No.2. 131-152.

DOBLE, John (1995): Public Opinion about Issues Characterized by Technological Complexity and Scientific Uncertainty. *Public Understanding of Science*. Vol.4. No.2. 95–118.

DOMOKOS Lajos (2008): Nem kell a médiának a tudomány? In: SZALAI Piroska – GAJDA Mária (szerk.): *A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában?* Budapest, Quality Training Studio Kft. 49-57.

DONOHUE, Paul (2014): The Tomb Of Jesus And His Family? *The Humanist* Vol. 9. No. 2. 43-44.

DORNAN, Christopher (1990): Some Problems in Conceptualizing the Issue of ‘Science and the Media. *Critical Studies in Mass Communication*. Vol.7. No.1. 48–71.

DÓBÉ Sándor – RÓZSÁS Titanilla (2017): Merre megy a média? *HTE Médianet*. Vol. 72. No. 1. 2-5.

http://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_1_Dobe.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

DUBECK, Leroy W. – MOSHIER, Suzanne E. – BOSS, Judith E. (2004): *Fantastic Voyages: Learning Science Through Science Fiction Films* (2nd ed.). New York, Springer.

DUBIN, Steven C. (1987): *Bureaucratizing the Muse: Public Funds and the Cultural Worker*. Chicago, University Of Chicago.

DUNCAN, Hugh Dalziel (1968): *Symbols in Society*. Oxford, Oxford University Press.

DURKÓ Mátyás (1981): *Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből 1.* Budapest, Tankönyvkiadó.

DURKÓ Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Budapest, Kossuth Kiadó

DURKÓ Mátyás (1999): *Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet. <http://mek.oszk.hu/01900/01942/01942.pdf> Letöltési idő: 2018.01.13.

EITZEN, Dirk (1995): *When is a documentary? Documentary as a mode of reception*. *Cinema Journal*. Vol.35. No.1. 81–102.

ELAM, Mark (2005): *When Scientists Meet Film-Makers Inventing a Swedish Approach to Public Engagement with Biotechnology*. *Acta Sociologica*. Vol.48. No.3. 237-251.

ELLIOTT, Paul (2006): *Reviewing newspaper articles as a technique to enhancing the scientific literacy of student teachers*. *International Journal of Science Education*. Vol.28. No.11. 1245-1265.

ELLIS, John (2005): *Documentary and Truth on Television: The Crisis of 1999*. In: ROSENTHAL, Alan – CORNER, John (eds): *New Challenges for Documentary*. Manchester, University Press 60-342.

ERDÉLYI Ildikó (1988): *Televízió a családban*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

EUIPO (Európai Unió Szellemi Tulajdoni Hivatala) (2018): *2018. évi vizsgálat: online jogszerűen hozzáférhető filmek kínálata*.

https://euipo.europa.eu/tunnel-web/secure/webdav/guest/document_library/observatory/documents/reports/Test_Case_Legal_Online_Offers_of_Film/Executive_Summary_Test_Case_Legal_Online_Offers_of_Film_HU.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

EURÓPAI BIZOTTSÁG (2001): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. In: SZ. TÓTH János (szerk.): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság. 113-141.

FALUSSY Béla – VUKOVICH György (1996): Az idő mérlegén, 1963–1993. In: ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György (szerk.): Társadalmi riport 1996. Budapest, TÁRKI, 70–103.

FAUSTO-STERLING, Anne (2003): Science Matters, Culture Matters. Perspectives in Biology and Medicine. Vol. 46. No.1. 24-109.

FÁBRI György (2008): Kell-e a médiának a tudós, a tudás? „A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban” In: SZALAI Piroska – GAJDA Mária (szerk.): A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában? Budapest, Quality Training Studio Kft. 75-80.

FERGUSON, Kathryn (2006): Submerged realities: Shark documentaries at depth. Atenea. Vol. 26. No.1. 115-129.

FERNSTERMACHER, Gary D. – CUTHBERT, Alexander (1989): Education. BARNOUW, Erik – GERBNER, George – SCHRAMM, Wilbur – WORTH, Tobia L. – GROSS, Larry (eds.): International encyclopedia of communications. New York, Oxford University Press. Vol. 2. 80-84.

FÉNYES Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Habilitációs értekezés. http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmanyok1/HABILFHKONYV2010_2.pdf
Letöltési idő: 2018.04.29.

FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. [FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS Acta Andragogiae et Culturae sorozat, No. 22.] Debrecen, Debreceni Egyetem. 12-37.

FOWLES, Jib (1992): Why viewers watch: A reappraisal of television's effects. Newbury Park, CA, Sage.

FÖLDES Anna (2008): Hogyan alakítható ki a tudós-társadalom és a média közös nyelve? In: SZALAI Piroska – GAJDA Mária (szerk.) (2008) A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában? Budapest, Quality Training Studio Kft. 59-66.

FRANK, Scott (2003): Reel reality: Science consultants in Hollywood. Science as Culture Vol.12. No.4. 427–443.

FRANKLIN, Sarah Brooks (1988): Life Story: The Gene as Fetish Object on TV. Science as Culture Vol.1. No.1. 92–100.

FRIEDMAN, Georges (1971): A szabadidő és a munka kielégületlensége. In: FERGE Zsuzsa (szerk.): A francia szociológia, Budapest, KJK, 179-222.

FÜRJES József (1966): Az audiovizuális ismeretközlés az Országos Pedagógiai Kulturális, Újítási-Műszaki-Fejlesztési Kiállításon. Audio-vizuális Technikai és Módszertani Közlemények, Vol. 1966. No. 4. 9-20.

FÜRSICH, Elfriede (2002): Packaging Culture: The Potential and Limitations of Travel Programs on Global Television. *Communication Quarterly*. Vol.50. No.2. 203–25.

FÜRSICH, Elfriede (2003): Between Credibility and Commodification Nonfiction Entertainment as a Global Media Genre. *International Journal Of Cultural Studies*. Vol.6. No.2. 131-153.

GAMSON, William A. – MODIGLIANI, Andre (1989): Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach. *American Journal of Sociology*. Vol.95. No.1. 1–37.

GARDNER, Carl – YOUNG, Robert M. (1981): Science on TV: A Critique'. In: BENNETT, Tony (ed.): *Popular Television and Film*. London, British Film Institute. 93-171.

GARRETT, Bradley L. (2010): Videographic geographies: Using digital video for geographic research. *Progress in Human Geography*. Vol.35. No.4. 521–541.

GÁLIK Mihály (2003): *Médiagazdaságtan*. Budapest, Aula Kiadó.

GELLER, Gail – BERNHARDT, Barbara A. – HOLTZMAN, Neil A. (2002): The Media and Public Reaction to Genetic Research. *MSJAMA* Vol.287. No.6. 773. <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1844974> Letöltési idő: 2018.04.27.

GERBNER, George (1973): *Mass Media Policies in Changing Cultures*. New York, London, Sydney, Toronto, John Wiley & Sons.

GERBNER, George (1987): Science on television: How it affects public conceptions. *Issues in Science and Technology* Vol.3. No.3. 109-115.

GERBNER, George (2000): *A média rejtett üzenete – Válogatott tanulmányok*. Budapest, Osiris Kiadó.

GERBNER, George – GROSS, Larry (1976): *Living With Television: The Violence Profile*. *Living With Television: The Violence Profile* Vol. 26. No. 2. 173-199.

GIERYN, Thomas F. (1983): Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists. *American sociological review*. Vol.48. No.6. 781–95.

GIOVANNI, Giovannini (1998): *A kovakőtől a szilíciumig – A tömegkommunikációs eszközök története*. Budapest, Püski Kiadó.

GIROUX, Henry A. (1999): *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Boulder, CO. Rowman & Littlefield.

GOFFMAN, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York, NY, Harper & Row.

GOLD, John R. (2002): The real thing? Contesting the myth of documentary realism through classroom analysis of films on planning and reconstruction. In: CRESSWELL, Tim – DIXON, Deborah (eds): Engaging Film: Geographies of Mobility and Identity. Lanham, MD, Rowman and Littlefield, 209–225.

GORTON, Krystin (2009): Media audiences. Television, meaning and emotion. Edinburgh, University Press.

GRIERSON, John – HARDY, Forsyth (1966): Grierson on Documentary, rev. edn. London, Faber.

GRIPSRUD, Jostein (2007): Médiakultúra, médiatársadalom. (ford.: Anna Bihari-Andersson, Kunszenti Ágnes, Kovács Ferenc). Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

GUNTER, Barrie – McALEER, Jill – CLIFFORD, Brian (1991): Children's view about television. Aldershot, England, Aveburry.

GYÖRGYI Zoltán (2002): Tanulás felnőttkorban. In: [Kutatás közben sorozat, 241. szám] Budapest, Oktatókutató Intézet
http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/187 Letöltési idő:2017.11.25.

HANÁK Katalin (1975): Múlt és jelen a képernyőn. A televízió történelmi és szociográfiai ismeretterjesztő sorozatainak közönségfogadtatása. In: [Tömegkommunikációs Kutatóközpont Tanulmányok, 10.]. Budapest, Akadémiai Kiadó, Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 14-45.

HANÁK Katalin (1980): A tömegkommunikáció közművelődési szerepének néhány vonása. In: SZECSKÓ Tamás - TAMÁS Pál – DIMITRIJEV, A.V – FIRSZOV, B.M: - MANSZUROV, N.SZ (szerk.): A tömegkommunikáció a szocialista társadalom életében. Budapest, Akadémiai Kiadó, Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 69-80.

HANSEN, Anders Lund (2008): Walking through a liquid forest of symbols. Liminalities. A Journal of Performance Studies Vol.4. No.1. 1-6.
<https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5370561/1048332.pdf> Letöltési idő: 2018.04.29.

HARANGI László – VITÁR Zoltán (1967): Televízió falun (Egy kutatás tapasztalatai). Budapest, Népművelési és propaganda iroda.

HARAWAY, Donna (1989): Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science. New York: Routledge.

HARLING STALKER, Lynda – BURNETT, Kathryn A. (2016): Good work? Scottish cultural workers' narratives about working and living on islands. Island Studies Journal. May, Vol. 11 Issue 1, 193-208.

HARVEY, Sylvia (2006): Trading culture – Global traffic and local cultures in film and television. Eastleigh, John Libbery Publishing.

HEATHER, L. La Marre – KRISTEN, D. Landreville (2009): When is Fiction as Good as Fact? Comparing the Influence of Documentary and Historical Reenactment Films on

Engagement, Affect, Issue Interest, and Learning. *Mass Communication and Society*. Vol.12. No.4. 537-555.

HEGEDŰS László (1999): *Média-didaktika*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

HENNING, Berndt – VORDERER, Peter (2001): Psychological escapism: Predicting the amount of television viewing by need for cognition. *Journal of Communication*. Vol.51. No.1. 100-120.

HERCZEGH Judit – TORNAY Zsuzsa (2009): Az autonóm tanulás kutatásának empirikus megközelítése. In: FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás. [FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS Acta Andragogiae et Culturae sorozat, No. 22.]* Debrecen, Debreceni Egyetem. 82-89.

HOFER, Mark – SWAN, Kathy – ZUBER, Sharon (2014): Teaching Social Studies Students to "Write with Light" Using the Documentary Filmmaking Process. *Social Education*. Vol.78. No.3. 131-137.

HOLTORF, Cornelius (2008): TV Archeology is valuable storytelling. *Near easter Archeology*. Vol.71. No.3. 176-178.

HOPPÁL Mihály (1970): *Egy falu kommunikációs rendszere*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

HORAK, Jan-Christopher (2006): Wildlife Documentaries: From Classical Forms to Reality TV. *Film History: An International Journal*. Vol.18. No.4. 459-475.

HORNIG, Susanna (1990): Television's NOVA and the Construction of Scientific Truth. *Critical Studies in Mass Communication*. Vol.7. No.1. 11–23.

HUBBARD, Ruth – WALD, Elijah (1999): *Exploding the Gene Myth*, 3rd edition. Boston, Beacon Press.

HUNYADI Zsuzsa (2005): *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

HUNYADY György – PÖRZSE Katalin (1980): Nézetek a televízió személyes és társadalmi jelentőségéről. In: SZECSKÓ Tamás - TAMÁS Pál – DIMITRIJEV, A.V. – FIRSZOV, B.M. – MANSZUROV, N.SZ. (szerk.): *A tömegkommunikáció a szocialista társadalom életében*. Budapest, Akadémiai Kiadó, Tömegkommunikációs Kutatóközpont MTA Szociológiai Kutató Intézet. 191-202.

HUSTON, Aletha C. – WRTIGHT, John C. (1983): Children's processing of television: The informative functions of formal features. In: BRYANT, Jennings – ANDERSON, Daniel R. (eds.): *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*. New York, Academic Press. 35–68.

IRONSIDE, Diana J. (1989): Concepts and Definitions In: COLIN, J. Titmus (ed): *Lifelong Education for Adults An International Handbook*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Pao, Sidney, Tokyo, Toronto, Pergamon Press.13-19.

IVÁNYI Márton (2015): Megtévesztés, színlelt attitűd és a közösségi média. Médiakutató Vol. 16. No. 2. 15-24.

http://epa.oszk.hu/03000/03056/00059/pdf/EPA03056_mediakutato_2015_ny%C3%A1r_015-024.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

JACKE, Charlotte – WINKEL, Raine (eds.) (2008): Die gefilmte Schule. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.

JACOBS, Ronald N. (2000): Race, Media and the Crisis of Civil Society. Cambridge, Cambridge University Press.

JARMAN, Ruth – MCCLUNE, Billy (2002): A survey of the use of newspapers in science instruction by secondary teachers in Northern Ireland. International Journal of Science Education. Vol.24. No.10. 997-1020

JARVIE, Ian C. (1987): Philosophy of the Film: Epistemology, Ontology, Aesthetics. New York, Routledge and Kegan Paul.

JEFFRIES, Michael (2003): BBC Natural History versus Science Paradigms. Science as Culture. Vol.12. No. 4. 527–45.

JONES, Virginia R. (2016): Using Social And Cultural Learning To Enrich STEM Connections. Children's Technology & Engineering. Vol. 20. No. 3. 23-25.

JUHÁSZ Erika – SZABÓ József (2016): A kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. In: [Educatio – Tanuló városok, tanuló közösségek. Vol. 25. No.2.] Budapest. 198-209.

JUHÁSZ Erika – DUDÁS Katalin – G. FURULYÁS Katalin (2016): Főbb tendenciák a Kulturális Közfoglalkoztatási Program első három ütemében. SZÍN – Közösségi Művelődés. Vol. 21. No. 1. 28-34.

http://www.nmi.hu/storage/files/files/2016/szin21_1.pdf Letöltés ideje: 2017. 01.06.

JUHÁSZ Erika – DUDÁS Katalin (2016): A közművelődés helyzete a 2015. évi statisztikák tükrében. SZÍN – Közösségi Művelődés. Vol. 21. No. 3. 4-11.

http://epa.oszk.hu/01300/01306/00140/pdf/EPA01306_szin_2016_3_04-11.pdf Letöltési idő: 2018.08.12.

JUHÁSZ Erika (2017): A kulturális tanulás nemzetközi vonatkozásai. Kulturális Szemle Vol. 4. No. 1. 7-14.

http://www.kulturalisszemle.hu/storage/upload/Kulturalis%20Szemle%207/KulturalisSzemle_2017_1.pdf Letöltési idő: 2018.02.17.

KAISER FAMILY FOUNDATION (1997): Documenting the power of entertainment television. Washington, DC, Author.

KAPITÁNY, Ágnes – KAPITÁNY, Gábor (1998): Tömegkommunikáció. Budapest, MÚOSZ Bálint György Újságíró Iskola.

KARDOS Margit (1980): Az audiovizuális eszközök felhasználásának általános pedagógiai módszertani kérdései. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

KATZ, Elihu (1983): The Return of the Humanities and Sociology. *Journal of Communication* Vol. 33. (Summer) 52-53.

KATZ, Elihu (1998): Broadcasting Holidays. *Sociological Inquiry*, Vol. 68. No. 5. 230-241.

KAUFMAN, Peter – FELDMAN, Kenneth A. (2004): Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education*. Vol.45. No.5. 463-496.

KELLNER, Douglas (1995): Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. New York, Routledge.

KELLER, John M. (1983): Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, Charles M. (ed.): *Instructional design, theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. 383-434.

K.H.Á - Közfoglalkoztatási Helyettes Államtitkárság (2013): Amit a közfoglalkoztatásról tudni kell...
<http://www.kormanyhivatal.hu/download/d/b3/70000/Amit%20a%20k%C3%B6zfoglalkoztat%C3%A1sr%C3%B3l%20tudni%20kell.pdf> Letöltési idő: 2018.08.01.

KILBORN, Richard – IZOD, John (1997): *An Introduction to Television Documentary: Confronting Reality*. Manchester, Manchester University Press.

KIRBY, David A. (2003a): Science consultants, fictional films, and scientific practice. *Social Studies of Science*. Vol.33. No.2. 231–268.

KIRBY, David A. (2003b): Scientists on the set: Science consultants and the communication of science in visual fiction. *Public Understanding of Science*. Vol.12. No.3. 261–278.

KITTA Gergely (2013): Médiahasználat a magyar ifjúság körében. In: SZÉKELY Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet*. Budapest, Kutatópont. 250-282.
http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar>Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf Letöltési idő: 2018.04.29.

KOLTAI Luca (2013): A közfoglalkoztatás szerepe válság idején az európai országokban. In: *Munkaügyi Szemle*, Vol. 57. No. 1. 27-38.
https://www.researchgate.net/profile/Luca_Koltai2/publication/317401711_A_KOZFOGLALKOZTATAS_SZEREPE_VALSAG_IDEJEN_AZ_EUROPAI_ORSZAGOKBAN/links/59394c330f7e9b32b71b858f/A-KOeZFOGLALKOZTATAS-SZEREPE-VALSAG-IDEJEN-AZ-EUROPAI-ORSZAGOKBAN.pdf Letöltési idő: 2018.08.12.

KORPAN, Connie A. – BISANZ, Gay L. – BISANZ, Jeffrey (1997): Assessing literacy in science: Evaluation of scientific news briefs. *Science Education*. Vol.81. No.5. 515-532.

KOVÁCS Endre (szerk.) (1970): *Comenius Magyarországon, Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Budapest, Tankönyvkiadó.

KOVÁCS Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról. Budapest, Holnap Kiadó.

KOZMA Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2013): 2011. évi népszámlálás 3. országos adatok. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_00_2011.pdf Letöltés ideje: 2017. 01.06.

KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2015): 2.10.2. Kulturális aktivitás (2003–2015). http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_10_2.html Letöltési idő: 2017.01.15.

KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2016a): Az összes háztartás adatai jövedelmi tizedek (decilisek), régiók és a települések típusa szerint (2010–) https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zhc014a.html?down=1303 Letöltés ideje: 2017. 01.07.

KSH (Központi Statisztika Hivatal) (2016b): Születéskor várható átlagos élettartam, átlagéletkor (2001–). http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd008.html Letöltés ideje: 2017. 01.07.

KUBEY, Robert – CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály (1990): Television and the quality of life: how viewing shapes everyday experience, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

LABELLE, Thomas. J. (1981): An Introduction to the Nonformal Education of Children. Comparative Education Review. Vol.25. No.3. 313-329.

LAFOLLETTE, Marcel Chotkowski (2012): Science on American Television: A History. Chicago, University of Chicago Press.

LAMB, Simon (2001): Walking with producers – Is science on television often edited for impact rather than accuracy? Nature. Vol.412. No.6844. 277-278.

LASSWELL, Harold D. (1948): The Structure and Function of Communication in Society. In: BYSON, Lyman (ed.): The Communication of Ideas. New York, Institute for Religious and Social Studies. 37-51.

LAURIER, Eric (2009): Editing experience: Sharing adventures through home movies – a working paper of the project: Assembling the Line: Amateur and Professional Work, Skills and Practice in Digital Video Editing. Edinburgh: University of Edinburgh. http://www.ericlaurier.co.uk/resources/Writings/Laurier-2010-editing_experience.pdf Letöltési idő: 2018.04.29.

LAVE, Jean. – WENGER, Etienne. (1991): Situated Learning. Cambridge, University Press.

LAZARSELD, Paul Félix – KATZ, Elihu (1955): Personal Influence: The Part Played by People in The Flow of Mass Communication.

LEE, David – NEWBY, Howard (1983): The Problem of Sociology. London, New York, Routledge.

LEFTWICH, Gail M. (2002): Science and the Humanities: The Case for State Humanities Councils. *Technology in Society*. Vol.24. No.4. 523–530.

LEGARE, Cristine H. – HARRIS, Paul H. (2016): The Ontogeny of Cultural Learning. *Child Development*. Vol.87. No.3. 633–642.

LEISTYNA, Pepi (2008): Teaching About and With Alternative Media. *Radical Teacher*. Vol. 81. Spring Issue. 3-6.

LEÓN, Bienvenido (1999): *The Popular Science Documentary*. Barcelona, Paidós.

LESSL, Thomas M. (1996): Naturalizing Science: Two Episodes in the Evolution of a Rhetoric of Scientism. *Western Journal of Communication*. Vol. 60. No.4. 96-379.

LEWENSTEIN, B.V. (2001): Who produces science information for the public? In: FALK, John, H. (ed.): *Free-choice science education: How we learn science outside of school?* New York, Teachers College Press. 21–43.

LEYENS, Jacques-Philippe – CODOL, Jean-Paul (1998): A társas megismerés. In: HEWSTONE, Miles – STROEBE, Wolfgang – CODOL, Jean-Paul – STEPHENSON, Geoffrey M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. (2003-as kiadás, fordította: Bodor Péter, Siklaki István, Ülkei Zsolt). Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. (eredeti cím: *Introduction to Social Psychology*. Blackwell Publishing Ltd.) 107-129.

LÉFÉBVRE, Thierry (1995): Le docteur Doyen, un précurseur. In: MARTINET, Alexis (ed.): *Le Cinéma et la Science*. Paris, CNRS 7-70.

LÉVAI Béla (1980): *A rádió és a televízió krónikája 1945-1978*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont

LIVINGSTONE, David N. (1995): The spaces of knowledge: contributions towards a historical geography of science. *Environment and planning D: Society and space*. Vol.13. No.1. 5–34.

LOBATO, Emilio – MENDOZA, Jorge – SIMS, Valerie – CHIN, Matthew (2014): Examining the Relationship Between Conspiracy Theories, Paranormal Beliefs, and Pseudoscience Acceptance Among a University Population. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 28. June 617–625.

LONG, Marilee – STEINKE, Jocelyn (1996): The thrill of everyday science: Images of science and scientists on children's educational science programmes in the united states. *Public Understanding of Science*. Vol.5. No.2. 101–119.

LUHMANN, Niklas (2008): *A tömegmédiá valósága*. (Ford.: Berényi Gábor) Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó.

LUKE, Carmen (1997): *Technological literacy*. Melbourne, Australia, National Languages & Literacy Insitute.

MACBRIDE, Sean (1980): *Many Voices, One World*. London/Unipub, New York, Paris, UNESCO, Kogan Page.

MAKGOBA, Malegapuru W. (2002): *Politics, the Media and Science in HIV/AIDS: The Peril of Pseudoscience*. *Vaccine*. Vol.20. No.15. 1899–904.

MAGYAR Edit (2002): Egyéni tanulás. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 107.

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA (2018): *Aktívabb akadémiai fellépés az áltudományok ellen*.

<http://mta.hu/kozgyules2018/aktivabb-akademiai-fellepes-az-altudomanyok-ellen-108688>

Letöltési idő: 2018.08.26.

MARÓTI, Andor (2002a): Önképzés. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 432 – 433.

MARÓTI, Andor (2002b): Önművelés. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 433 – 434.

MARSICK, Victoria J. – WATKINS, K. E. (1990): *Informal and incidental learning in the workplace*. London, UK, Routledge.

MARSICK, Victoria J. – WATKINS, Karen E. – SCULLY-RUSS, Ellen – NICOLAIDES, Alike (2017): *Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context*. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. Vol.1. No.1, 27–34. <http://akademai.com/doi/pdf/10.1556/2059.01.2016.00359.01.2016.003> Letöltési idő: 2018.01.07.

MARTIN, Colin (2008): *How Science hit the small screen*. Nature Publishing Book. Vol. 453. 454-455.

MARTÍN-BARBERO, Jésum (1997): *Mass Media as a Site of Resacralization of Contemporary Cultures*. In: HOOVER, Stewart – LUNDBY, Knut (eds.): *Rethinking Media, Religion, and Culture*. London, Sage, 102-116.

MCCLAIN, Craig (2017): *Practices and promises of Facebook for science outreach: Becoming a „Nerd of Trust”*. *PLoS Biology* Vol. 15. No. 6. 1-9.

MCCOMBS, Maxwell E. – SHAW, Donald L.(1972): *The Agenda-Setting Function of Mass Media*. *The Public Opinion Quarterly*. Vol.36. No.2. 176-187.

MCELVOGUE, Louise (1998): *Tough Documentaries Are a Tough Sell on TV*. *New York Times* April 13. 7.

MCLLROY, Brian (1993): Observing and Walking the Thinnest of Lines: Phenomenology, Documentary Film and Errol Morris. *Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry*. Vol.13. No.1-2. 285-300.

MCQUAIL, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. (ford.: Szalai Éva) Budapest: Osiris Kiadó.

MERTON, R. K. (2002 [1968, 1949]): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Budapest, Osiris. (Ford. Balogh Zoltán)

METZ, Anneke M. (2008): A Fantasy Made Real The Evolution of the Subjunctive Documentary on U.S. Cable Science Channels. *Television & New Media*. Vol.9. No. 4. 333-348.

METZGER, Miriam J. – FLANAGIN, Andrew J. (2002): Audience orientations toward new media. *Communication Research Reports*. Vol.19. No.4. 338-351.

MEYERS, Eric M. (2006): The Jesus tomb controversy. *Near easter Archeology*. Vol.69. No.3-4. 116-118.

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2005): Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest, Osiris Kiadó.

MICHAEL, Mike – CARTER, Simon (2001): The Facts about Fictions and Vice Versa: Public Understanding of Human Genetics. *Science as Culture*. Vol.10. No.1. 5–32.

MIETZEL, Gerd (2007): *Pedagogische Psychologie des Lerners und Lehrens*. Göttingen, Hogrefe.

MILLER, Mark M. – QUARLES, Jan P. (1984): Dramatic Television And Agenda Setting: The Case Of „The Day After” - Presented to the Theory and Methodolgy Division Association for Education in Journalism and Mass Commnication Gainesville, Fla. August, 1984. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245257.pdf> Letöltési idő: 2018.04.29.

MOLNÁR Balázs (2014): Oktatófilmek és oktatóvideók: óriáslépések és fejlődési tendenciák a mozgóképes ismeretközvetítés folyamatában. *Oktatás-Informatika* Vol.6. No.2. 19-28. http://www.eltereader.hu/media/2014/11/Okt_inf_DPK_READER.pdf Letöltés: 2018.08.26.

MOORE, Sally F. – MEYERHOFF, Barbara (1977): Introduction: Secular Ritual: Forms and Meanings. In: MOORE, Sally F. – MEYERHOFF, Barbara (eds.): *Secular Ritual*. Amsterdam, Van Gorcum/Assen.

MORAN, James M. (1999): A Bone of Contention: Documenting the Prehistoric Subject. In: GAINES, Jane M. – RENOV, Michael (eds.): *Collecting Visible Evidence [Collecting Evidence, Vol. 6]*. Minneapolis, University of Minnesota Press. 255-273.

MORRIS, Shane H. – ADLEY, Catherine C. (2001): Irish Public Perceptions and Attitudes to Modern Biotechnology: An Overview with a Focus on GM Foods. *Trends in Biotechnology*. Vol.19. No.2. 8-43.

- MORTON, Oliver (1999): Talking With Dinos. In: New Scientist. Vol.13. November. 51.
- MUNN, Nancy D. (1973): Symbolism in a Ritual Context: Aspects of Social Action. In: HONIGMANN, John J. (ed.): Handbook of Social and Cultural Anthropology. Chicago, Rand McNally.
- MURCIA, Karen (2009): Science in the news: An evaluation of students' scientific literacy. Teaching Science. Vol.55. No.3. 40-45.
- MYERS, Greg (1990): Every picture tells a story: Illustrations in E.O. Wilson's Sociobiology. In: LYNCH, Micahel – WOOLGAR, Steve (eds.): Representation in scientific practice. Cambridge, MA, MIT Press. 231–266.
- NAGY Andor (1977): A televízió és a pedagógia. Budapest, Tankönyvkiadó.
- NAGY Andor (1981): Iskolatelevíziós pedagógia. Budapest, Tankönyvkiadó.
- NAGY Andor (1993): Médiapedagógia – Televízió a családban és az iskolában. Pécs, Seneca Kiadó.
- NAGY Andor József (2005): Médiaandragógia. Budapest, Urbis Kiadó.
- NAGY Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: SZÉKELY Levente (szerk.): Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet. Budapest, Kutatópont. 211-228.
- NAGY Lajos Géza – ANGELUSZ Róbert – TARDOS Róbert (1976): A téves és a „nem tudom” válaszok alakulása ismeretkérdéseknél. In: MRT TK Módszertan, Vol. 16. No. 10.
- NATIONAL SCIENCE BOARD (1998): Science & engineering indicators 1998. Arlington, VA, National Science Foundation.
- NATIONAL SCIENCE BOARD (2008): Science and engineering indicators 2008. Washington, D.C., National Science Foundation.
<https://www.aip.org/fyi/2008/national-science-board-releases-science-and-engineering-indicators-2008> Letöltési idő: 2017.04.02.
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (2000): Indicators: Science and Engineering 2000. Washington, DC, National Science Foundation.
- NAUDIN, Anette (2017): Cultural Entrepreneurship: The Cultural Worker's Experience of Entrepreneurship. Birmingham, Routledge
- NEUMANN, Mark (2002): Making the scene: The poetics and performances of displacement at the Grand Canyon. In: COLEMAN, Simon – CRANG, Mike (eds): Tourism: Between Place and Performance. Oxford, Berghahn Books. 38–53.
- NEWMAN, Nic – FLETCHER, Richard – KALOGEROPOULOS, Antonis – LEVY, David A. L. Levy – NIELSEN, Rasmus Kleis (2017): Reuters Institute Digital News Report 2017. Reuters Institute For The Study Of Journalism, University Of Oxford

https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Digital%20News%20Report%202017%20web_0.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

NÉMETH Nóra Veronika (2013): Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy határmenti régióban. Doktori PhD értekezés.

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/173311/Ertekezes_Nemeth_Nora_Veronika-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y Letöltési idő: 2014.12.12.

NICHOLS, Bill (1991): *Representing Reality; Issues and Concepts in Documentary*. Bloomington, University of Indiana Press.

NICHOLS, Bill (1994): *Blurred Boundaries*. Bloomington, Indiana University Press.

NICHOLS, Bill (2001): *Introduction to Documentary*. Bloomington, Indiana University Press,

NIELSEN Közönségmérés Kft. (2015): Adatok az ismeretterjesztő televíziós csatornák 2014. évi nézettségéről. (E-mailen bekért adatbázis)

NIELSEN Közönségmérés Kft. (2016a): Havi statisztikák 2016. július. NIELSEN Közönségmérés. http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/Honlap_havi_statist_201607.pdf Letöltési idő: 2017.01.15.

NIELSEN Közönségmérés Kft. (2016b): TV Plusz 2016. NIELSEN Közönségmérés. http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/res_TVplusz_2016_snapshot_hun.pdf Letöltési idő: 2017.01.15.

NIELSEN Közönségmérés Kft. (2016c): TV piaci körkép – 2016.II.negyedév. http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/res_Snapshot_2016Q2_hun.pdf Letöltési idő: 2017.12.28.

NISBET, Matthew C. – HUGE, Mike (2006): Attention cycles and frames in the plant biotechnology debate: Managing power and participation through the press/policy connection. *Harvard International Journal of Press/Politics*. Vol.11. No.2. 3-40.

NISBET, Matthew C. – SCHEUFELE, Dietram A. (2009): Whats next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American Journal of Botany*. Vol.96. No.10. 1767-1778.

KOLLARIK Tamás (2017): *Mecenatúra 2017 – A Magyar Média Mecenatúra Programban támogatást nyert alkotások 2011-2017*. Budapest, Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács

NOWOTNY Helga (2005): High- and low-cost realities for science and society. *Science*. Vol. 308. No. 5725. 1117–1118.

NYÍRI Kristóf (2008): Virtuális pedagógia. In: BREZSNYÁNSZKY László – KOZMA Tamás – SZABÓ László Tamás (szerk): *Didaktikai szöveggyűjtemény*. Debrecen, DEENK Kossuth Egyetemi Kiadó 24-32.

- NYÜSTI Szilvia (2010): TERD elemzés.
http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmanyok1/Atfogo_tanulmanyok/nyusti.szilvia_TERD_elemzes.pdf Letöltrési idő: 2018.04.29.
- PALFREMAN, Jon (2002): Bringing Science to a Television Audience. *Nieman Reports*. Vol.56. No.3: 4-32.
- PAN, Zhongdang. D.- KOSICKI, Gerald M. (2005): Framing and understanding of citizenship. In DUNWOODY, Sharon – Becker, Lee B. – KOSICKI, Gerald M. – MCLEOD, Douglas M. (eds.): *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod*. Hampton, Cresskill, New Jersey, USA. 165-204.
- PARKER, Ian (2009): The Pharaoh: Letter from Cairo. *The New Yorker* Vol. 85. Nov. 16.
<https://www.newyorker.com/magazine/2009/11/16/the-pharaoh> Letöltési idő: 2018.04.27.
- PATAKI Ferenc (1988): *Közösségi társadalom – eszmény és valóság*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- PETERSEN, Alan (2001): Biofantasies: Genetics and Medicine in the Print News Media. *Social Science and Medicine*. Vol.52. No.8. 1255–1268.
- PETLEY, Julian (1996): Fact Plus Fiction Equals Friction. *Media, Culture and Society*. Vol.18. No.1. 11-25.
- PEW RESEARCH CENTER (2017): Young adults use streaming services most to watch TV
<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/12/28/key-trends-shaping-technology-in-2017/young-adults-use-streaming-services-most-to-watch-tv1/>
- MARKETING CHARTS (2017): The State of Traditional TV: Updated With Q2 2017 Data.
<https://www.marketingcharts.com/featured-24817> Letöltési idő: 2018.08.26.
- PHILLIPS, Linda M. – NORRIS, Stephen P. (1999): Interpreting popular reports of science: what happens when the reader's world meets the world on paper? *International Journal of Science Education*. Vol.21. No.3. 317-327.
- PINTÉR Róbert (2008): Életfogytig, vagy élethosszig? In: SZALAI Piroska – GAJDA Mária (szerk.): *A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában?* Budapest, Quality Training Studio Kft. 13-17.
- PITTS, Mike (2009): A Year At The Stonehenge. *Antiquity*. Vol.83. No.319. 184-194.
- PORDÁNY Sarolta (2008): Az informális tanulás értelmezése és mérése.
<http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html> Letöltési idő: 2008.10.08.
- POSTMAN, Neil (1985): *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York, Penguin Books.
- POULIOT, Louise – COWEN, Paul S. (2007): Does perceived realism really matter in media effects? *Media Psychology*. Vol.9. No.2. 241–259.

PRESSZMAN, Lev (1971): A tanulók megismerő tevékenysége és aktivitása audiovizuális eszközök segítségével. Hevesi Művelődés, 1. sz. 41-51.

PRIEST, Susanna Hornig (1995): Information Equity, Public Understanding of Science, and the Biotechnology Debate. *Journal of Communication*. Vol.45. No.1. 39–54.

PRINCE, Stephen (1993): The discourse of pictures: Iconicity and film studies. *Film Quarterly* Vol.47. No. 1. 16–28.

PUSZTAI Gabriella (2010): Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra (Akadémiai doktori értekezés). http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf Letöltési idő: 2018.04.28.

PUSZTAI Gabriella (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio* Vol. 23. No.1. 50-66.

RATCLIFFE, Mary (1999): Evaluation of abilities in interpreting media reports of scientific research. *International Journal of Science Education*. Vol.2. No.10. 1085-1099.

RADCLIFFE, J. – COLETTA, N.J. (1989): Nonformal Education. In: COLIN, J. Titmus (ed): *Lifelong Education for Adults An International Handbook*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Pao, Sidney, Tokyo, Toronto, Pergamon Press. 60-64.

RAMON, Daniel – DORCEY, Eavan – GIL, José Vincente – SERRANO, Antonio (2002): GM Foods in Spanish Newspapers. *ITrends in Biotechnology*. Vol.20. No.7. 285–286.

REIMANN-ROTHMEIER, Gabi – MANDL, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, Andreas – WEIDENMANN, Berndt (Hrsg): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, Beltz PVU. 613-658.

RENOV, Michael (1993): Introduction: The truth about non-fiction. In: RENOV, Michael (ed.): *Theorizing documentary*. New York, Routledge. 1–11.

ROBINSON, John P. – GODBEY, Geoffrey (1999): *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time*. (2nd ed.) Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, University Park.

ROMANO, Michael (2014): Teach like it's 'Shark Week'. *The Science Teacher*. Vol.81. No.8. 14.

RORTY, Richard (1991): *Objectivity, relativism and truth*. Cambridge, University Press.

ROSE, Christopher (2003): How to teach biology using the movie science of cloning people, resurrecting the dead, and combining flies and humans. *Public Understanding of Science*. Vol.12. No.3. 289–296.

ROSNER, Mary – JOHNSON, T. R. (1995): Telling Stories: Metaphors of the Human Genome Project. *Hypatia*. Vol.10. No.4. 104–129.

ROSTA Gergely (2013): Hit és vallásgyakorlat. In: SZÉKELY Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet*. Budapest, Kutatópont. 316-330.

http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Iffjusag_2012_tanulmanykotet.pdf Letöltési idő: 2018.04.29.

ROTHENBUHLER, Eric W. 1998. Ritual Communication. London, Sage.

RUBIN, Alan M. (1994): Media uses and effects: A uses and gratifications perspective. In: BRYANT, Jennings – ZILLMANN, Dolf (eds.): Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 417-436.

RUBIN, Alan M. – PERSE, Elisabeth M. (1987): Audience activity and television news gratifications. Communication Research Vol. 14. No. 1. 58-84.

RUBOVSZKY Kálmán (2002): Informális nevelés – a felnőttnevelés peremvidékén. In: B. GELENCSÉR Katalin – PETHŐ László: Közművelődés és felnőttképzés. Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. 157-173.

SALOMON, Gavriel (1981): Communication and education: Social and psychological interactions. Beverly Hills, CA, Sage

SAVERY, John. R. – DUFFY, Thomas M. (1995): Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. Educational Technology. Vol. 35. No.5. 31-37.

SÁNDOR György (1966): Az iskolatelevízió első tapasztalatai. Népszava, III. 4.

SÁNDOR György (1973): A televízió és a közönség. Budapest, Gondolat Kiadó.

SÁRKÖZY Réka (2013): Állami filmfinanszírozás a rendszerváltás után.
http://real.mtak.hu/15527/5/%C3%81llami%20filmfinansz%C3%ADroz%C3%A1s_pr%C3%A1g%C3%A1ba_l%C3%A1bjegyzetekkel.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

SCHNOTZ, Wolfgang – BANNERT, Maria (2003): Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. Zeitschrift für Experimentelle Psychologie. Vol.46. No.3. 217-236.

SCHOOFF, Ulrich – BLINN, Miika – SCHLEITER, André – RIBBE, Elisa – WIEK, Johannes (2011): Deutscher Lernatlas (DLA). Germany, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

SCOTT, Karen D. (2003): Popularizing Science and Nature Programming. JPF&T Journal of Popular Film and Television. Vol.31. No.1. 29-35.

SCOTT, Karen D. – WHITE, Anne M. (2003): Unnatural History? Deconstructing the Walking with Dinosaurs Phenomenon. Media, Culture and Society. Vol.25. No.3. 315–332.

SEVERIN, Werner J. – TANKARD, James W. (1992): Communication Theories: Origins, Methods, And Uses in The Mass Media. Longman, New York, London

SHANNON, Claude E. – WEAVER, Warren (1949): The Mathematical Model of Communication. Chicago, University of Illinois Press.

SHAPIN, Stephen (1990): Science and the public. In: OLBY, Robert. C. – CANTOR, Geoffrey – CHRISTE, John – HODGE, Jonathon (eds.): Companion to the history of modern science. London, Routledge. 990-1007.

SHAPIRO, Michael A. – CHOCK, T. Makana (2003): Psychological processes in perceiving reality. *Media Psychology*. Vol.5. No.2. 163–198.

SHARE, Jeff (2009): *Media literacy is elementary*. New York, Washington D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Peter Land Publishing.

SHERMER, Michael (2011): *The Believing Brain: From Ghosts and Gods to Politics and Conspiracies – How We Construct Beliefs and Reinforce Them as Truth*. New York, Times Books, Henry Holt And Company.

SHIBLEY, Ivan A. (2003): Using Newspapers to Examine the Nature of Science. *Science Education*. Vol.12. No.7. 691-702.

SIGMUNDOVÁ, Dagmar – SIGMUND, Erik – BUCKSCH, Jens – BAD'URA, Petr – KALMAN, Michal – HAMRIK, Zdeněk (2017): Trends in screen time behaviours in Czech schoolchildren between 2002 and 2014: HBSC Study. *Central European Journal On Public Health* Vol 21. Jul. 25 (Suppl 1), 15–20. <http://apps.szu.cz/svi/cejph/archiv/2017-sup-01-full.pdf> Letöltési idő: 2018.01.13.

SIMON, Anne Elisabeth (1999): *The real science behind the X Files*. New York, Simon & Schuster.

SILBERMAN, Neil Asher (2008): Still not ready for primetime. *Near Eastern Archeology*. Vol.71. No.38. 174-176.

SILVERSTONE, Roger (1984): Narrative strategies in television science: a case study. *Media, Culture and Society*. Vol.6. No.4. 377–410.

SLATER, Michael D. (1990): Processing social information in messages: Social group familiarity, fiction vs. nonfiction and subsequent beliefs. *Communication Research*. Vol.17. No.3. 327–343.

SMITH, Philip (1998): *The New American Cultural Sociology: An Introduction*. In: SMITH, Philip (ed.): *The New American Cultural Sociology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1-14.

SOEFFNER, Hans-Georg (1997): *The Order of Rituals*. New Brunswick, Transaction Publishers

SONTAG, Susan (1977): *On Photography*. Ringwood: Penguin. <http://www.lab404.com/375/readings/sontag.pdf> Letöltési idő: 2018.04.27.

SPANHEL, Dieter (1990): *Jugendliche vor dem Bildschirm*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

STEBBINS, Robert A. (2015): *Serious Leisure: A Perspective for Our Time*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.

STEEMERS, Jeanette (2004): *Selling Television: British Television in the Global Marketplace*. London, British Film Institute.

STEINKE, Jocelyn (1999): Women scientist role models on screen. *Science Communication*. Vol.21. No.1. 38–63.

STOCKDALE, Alan (1999): Waiting for the Cure: Mapping the Social Relations of Human Gene Therapy Research. *Sociology of Health and Illness*. Vol.21. No.5. 579–596.

SWELLER, John (1999): *Instructional Design in technical areas*. Camberwell, ACER Press.

SZABÓ József – SZÉLES Tamás – ROZGONYI László – BALLAI Éva (2011): *Digitális szép új világ*. Debrecen, Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány.

SZABÓ József – KENYERES Attila (2014): A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. In: *Felnőttképzési Szemle*. Vol.8. No.1. 61-72. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00010/pdf/EPA01251_felnottkepzesi_szemle_2014_01.pdf
Letöltési idő: 2018.04.29.

SZABÓ József – KENYERES Attila Zoltán (2014): A helyi televíziók szerepe a felnőttek személyes tanulásában és informálódásában. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás [Régió és oktatás X.]* Center for Higher Education Research and Development – Hungary, Debrecen. 187-212.

SZABÓ László Tamás (2009): *A tanár visszanez* [Oktatás és társadalom 5.] Budapest, Új Mandátum Kiadó.

SZALAI Sándor (szerk.) (1978): *Idő a mérlegen*. Budapest, Gondolat Kiadó.

SZCZEPANSKI, Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

SZECSKÓ Tamás (1980): Megjegyzések a tömegkommunikációs hatékonyság fogalmához. In: SZECSKÓ Tamás – TAMÁS Pál – DIMITRIJEV, A.V – FIRSZOV, B.M – MANSZUROV, N.SZ. (szerk.): *A tömegkommunikáció a szocialista társadalom életében*. Budapest, Akadémiai Kiadó, Tömegkommunikációs Kutatóközpont MTA Szociológiai Kutató Intézet. 30-36.

SZELES Péter (2008): Média vs. Tudomány. In: SZALAI Piroska – GAJDA Mária (szerk.): *A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában?* Budapest, Quality Training Studio Kft. 19-23.

SZERSZYSKI, Bronislaw (1999): *Performing Politics: The Dramatics of Environmental Protest*. In: RAY, Larry – SAYER, Andrew Sayer (eds): *Culture and Economy after the Cultural Turn*. London, Sage. 211-228.

SZÉKELY Levente – SZABÓ Andrea (szerk.) (2017): Magyar Ifjúságkutatás 2016 – Az ifjúságkutatás első eredményei. Budapest, Új Nemzedék Központ. http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf Letöltési idő: 2017.12.24.

SZICHERLE Patrik – WESSENAUER Veszna (2017): A média és a politika új viszonya Magyarországon. Budapest, Political Capital és Friedrich Ebert Stiftung http://www.politicalcapital.hu/pc-admin/source/documents/FES_PC_A_media_es_a_politika_uj_kapcsolata%20_171004.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

SZILÁGYI-GÁL Mihály (2015): Az internet mint anarchia - Szólásszabadság és internetetika. In: Médiakutató Vol.16. No.2. 7-13. http://epa.oszk.hu/03000/03056/00059/pdf/EPA03056_mediakutato_2015_ny%C3%A1r_007-013.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

SZOMBATI Orsolya (2015): Politainment: a szórakoztató média és a politika összefüggéseinek vizsgálata – nemzetközi szakirodalmi kitekintés. In: Metszetek Vol. 4. No. 1. 138-146. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_szombati.pdf Letöltési idő: 2018.08.26.

SZÚCS Pál (1984): Az audiovizuális oktatás hatékonysága, Budapest: Tankönyvkiadó.

TAKÁCS, Viola (1997): Audiovizuális anyagok tervezésének általános szempontjai. Budapest, Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda.

TERRIS, Ben (2010): Science Meets Hollywood. Chronicle of Higher Education. Vol. 56, No. 23.

THUMIM, Janet (2006): Inventing television culture: Men, women and the box. New York. Oxford University Press.

THYER, Bruce A. – PIGNOTTI, Monica (2016): The Problem of Pseudoscience in Social Work Continuing Education. Journal Of Social Work Education. Vol. 52. No.2. 136–146.

TINTO, Vincent (2003): Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. In: Higher Education Monograph Series, 1. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.

TOMASELLO, Michael (2016): Cultural Learning Redux. Child Development. Vol. 87. No.3. 643–653.

TOMKA Miklós (1976): A televízió olvasásra ösztönöz? In: A televíziós jelenség. Budapest, Gondolat Kiadó, 281-298.

TOMKA Miklós (2010): Vallási helyzetkép – 2009. In: ROSTA Gergely – TOMKA Miklós (szerk.): Mit értékelnek a magyarok? Az Európai Értékkend Vizsgálat 2008. évi magyar eredményei. OCIPE Magyarország, Faludi Ferenc Akadémia, Budapest, 401–425.

TOMPA Klára (2002): Audiovizuális eszközök és anyagok a felnőttoktatásban. In: BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó. 48.

TURNER, Leigh (2004): Is repugnance wise? Visceral responses to biotechnology. *Nature Biotechnology*. Vol.22. No.3. 269–270.

TURNER, Stephanie S. (2002): Jurassic Park Technology in the Bioinformatics Economy: How Cloning Narratives Negotiate the Telos of DNA. *American Literature*. Vol.74. No.4. 887–909.

UNESCO Institute for Statistics (2009): The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS). Montreal. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf
Letöltési idő: 2014. 12. 15.

VAJDA Zsuzsanna (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra. Budapest, Dinasztia Kiadó.

VAJDA Zsuzsanna – KÓSA Éva (2005): Neveléslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.

VAN DYKE, Ruth M. (2006): Seeing the past: Visual media in archeology. *American Anthropologist*. Vol.108. No.2. 370-375.

VAN EVRA, Judith (2004): Television and child development. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associated Publishers.

VEBLEN, Thorsten (1975): A dologtalan osztály elmélete Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

VITÁNYI Iván (2006): A magyar kultúra esélyei (Kultúra, életmód, társadalom), Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.

VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

WATKINS, Karen E. – CERVERO, Ronald M. (2000): Organizations as contexts for learning: A case study in certified public accountancy. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 12.No.5. 187–194.

WEIDMAN, John C. – TWALE, Darla – STEIN, Elisabeth L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco, Jossey-Bass.

WELLINGTON, Jerry (1991): Newspaper science, school science: friends or enemies? *International Journal of Science Education*. Vol.13. No.4. 363-372.

WENGER, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

WHITE, Theodore H. (1973): *The making of the President 1972*. New York, Bantam

WIEDERMANN, Bernd (1997): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig J. – KLIMSA, Paul (Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia. Weinheim, Beltz PVU, 65-84.

WILKES, Lesley – WITHNALL, Janice – HARRIS, Rebecca – WHITE, Kate – BEALE, Barbara – HOBSON, Jane – DURHAM, Marsha – KRISTJANSON, Linda (2001): Stories about Breast Cancer in Australian Women's Magazines: Information Sources for Risk, Early Detection and Treatment. *European Journal of Oncology Nursing*. Vol.5. No.1. 2. 80–88.

WILLMOTT, Peter (1986): *Social Networks, Informal Care and Public Policy*. London, Policy Studies Institute.

WINSTON, Brian (1995): *Claiming the Real: The Documentary Film Revisited*. London, British Film Institute.

WOLF, Mark J. P. (1999): Subjunctive Documentary: Computer Imaging and Simulation. In: GAINES, Jane M. – RENOV, Michael (eds.): *Collecting Visible Evidence [Collecting Evidence, Vol. 6]*. Minneapolis, University of Minnesota Press. 274-291.

WOLPERT, Lewis (1999): Is Science Dangerous? *Nature*. Vol.398. No.6725. 281–282.

WYNNE, Brian (1992): Misunderstood misunderstanding: Social identities and public uptake of science. *Public Understanding of Science* Vol.1. No.3. 281-304.

WYNNE, Brian (2006): Public engagement as a means of restoring public trust in science. *Community Genetics* Vol.9. No.3. 211-220.

WYSZYNSKA, Justyna – PODGÓRSKA-BENDARZ, Justyna – DEREN, Katarzyna – MAZUR, Artur (2017): The Relationship between Physical Activity and Screen Time with the Risk of Hypertension in Children and Adolescents with Intellectual Disability. *BioMed Research International*. Vol.2017, Article ID 1940602, 8.
<https://www.hindawi.com/journals/bmri/2017/1940602/> Letöltési idő: 2018.01.13.

YOUNG, Julie Suzumi (2002): Mass Media and Medicine: Challenges and Opportunities. *MSJAMA* Vol.287. No.6. 772. <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1844973>
Letöltési idő: 2018.04.27.

ZILLMANN, Dolf – BRYANT, Jennings (1994): Entertainment as media effect. In: BRYANT, Jennings – ZILLMANN, Dolf (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc. 437-461.

ZUMBACH, Jörg (2010): *Lernen mit neuen medien*. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

ZSOLT Péter (2000): *Médiaetika*. Budapest, Eu-Synergion Kft.

ZSOLT Péter (2002): *Tömegkommunikációs elméletek – Politikai pszichológia gyakorlatok*. Vác, Eu-Synergion Kft.

A szerző témával kapcsolatos publikációi:

KENYERES Attila Zoltán (2009): A tudományos ismeretterjesztő televízió műsorok szerepe a felnőttek informális tanulásában. In: FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. [FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 22. szám] Debrecen, Debreceni Egyetem. 285-290.

KENYERES Attila (2010): Tematikus televíziók – új perspektíva a felnőttek informális tanulásában. In: JUHÁSZ Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés, regionalizmus. Debrecen, Center For Higher Education research and development Hungary. [Régió és oktatás sorozat V.] 354-358.

KENYERES Attila Zoltán (2010): Az ismeretterjesztő filmek előnyei és hátrányai a felnőttek informális tanulásában. In: BUDA András – KISS Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségek – IV: Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen 2009. szeptember. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete 442-451.

KENYERES Attila Zoltán (2010): A hírérték, mint szelekciós tényező a tematikus ismeretterjesztő televíziós csatornák műsorrendjének szerkesztésekor. In: KOZMA Tamás – CEGLÉDI Tímea (szerk.): Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, Center For Higher Education research and development Hungary. [Régió és oktatás sorozat VII.] Debrecen, 278-282.

KENYERES Attila Zoltán (2010): A figyelem fenntartása a Minden Tanulás felnőttképzési sorozat egy epizódjában. In: JUHÁSZ Erika – SZABÓ Irma (szerk.): Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Debrecen, Csokonai Kiadó, Debreceni Egyetem, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. 210-217.

KENYERES Attila Zoltán (2012): A tudomány, az oktatás és az ismeretterjesztés jelenléte a magyar, a német és az osztrák közszolgálati televíziós híradókban. In: JUHÁSZ Erika – CHRAPPÁN Magdolna (szerk.): Tanulás és művelődés. Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete. 292-298.

KENYERES, Attila Zoltán (2012): The appearance of the informative function in the Hungarian, the German and in the Austrian newsreel. In: JUHÁSZ, Erika (ed.): Education in Transition. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, Slovakia. 179-195. –

KENYERES Attila Zoltán (2012): Az ismeretterjesztő funkció megjelenése a híradókban. In: *Educatio* Vol.21. No.4. 631-637.
http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/2012-4-Kutkozben1.pdf
Letöltési idő: 2018.02.15.

KENYERES Attila – SZABÓ József (2012): A hazai ismeretterjesztő televíziók szerepe a felnőttek tanulásában a nézettségi adatok tükrében. *Felnőttképzési Szemle*. Vol.6. No.2. 59-72.
http://epa.oszk.hu/01200/01251/00007/pdf/EPA01251_felnottkepzesi_szemle_2012_02.pdf
Letöltési idő: 2018.02.15.

KENYERES Attila – SZABÓ József (2013): A helyi televíziók szerepe az információszerezésben és az informális tanulásban. In: Felnőttképzési Szemle. Vol.7. No. 1. 5-16.

KENYERES, Attila – SZABÓ, József (2014): The role of Media in the New Possibilities of Informal and Non-formal Learning/Az ismeretterjesztő műsorok szerepe a felnőttek tanulásában. In: LEHOCKÁ, Irena – SZABÓ, Tibor – VARGOVÁ, Zuzana – VICZAYOVÁ, Ildikó (eds): Science for Education – Education for Science II. volume. Nitra, Univerzita Konstantína Filozofa V Nitre Fakulta Stredoeurópskych štúdií. 143-152.

SZABÓ József – KENYERES Attila Zoltán (2014): A helyi televíziók szerepe a felnőttek személyes tanulásában és informálódásában. In: JUHÁSZ Erika (szerk.): Tanuló közösségek, közösségi tanulás [Régió és oktatás X.] Center for Higher Education Research and Development – Hungary, Debrecen. 187-212.

KENYERES Attila Zoltán (2014): A tematikus ismeretterjesztő csatornák szerepe a Debreceni Egyetem 100 hallgatójának informális tanulásában. In: JUHÁSZ Erika (szerk.): Közösségi művelődés – közösségi tanulás. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 26. kötet] Debrecen, Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. 121-137.

KENYERES Attila Zoltán - SZABÓ József (2015): Kulturális tanulás a média eszközeivel. In: KOZMA Tamás (szerk.): Tanuló régiók Magyarországon. [Régió és oktatás XI.] Center for Higher Education Research and Development – Hungary, Debrecen. 159-163.

KENYERES Attila Zoltán – SZABÓ József (2015): Az informális tanulás lehetőségei a televíziós híradókban. In: KOZMA Tamás – KISS Virág Ágnes – JANCSÁK Csaba – KÉRI Katalin (szerk.): Tanárképzés és oktatáskutatás. [HERA Évkönyvek II.]. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen. 303-313.

KENYERES Attila Zoltán (2016): A televíziós ismeretterjesztő csatornák szerepe a tanulásban – a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében elvégzett kutatás tükrében. In: FEHÉRVÁRI Anikó – JUHÁSZ Erika – KISS Virág Ágnes – KOZMA Tamás (szerk.): Oktatás és fenntarthatóság. [HERA Évkönyvek III.]. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 415-425.

KENYERES Attila Zoltán (2017): Egyenlőtlenségek a televízióból történő kulturális tanulás esetén. In: MRÁZIK Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. [HERA Évkönyvek IV.]. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 432-444.

KENYERES Attila Zoltán – JUHÁSZ Erika (2017): A kulturális közfoglalkoztatottak szabadidős kulturális aktivitásai. Kulturális Szemle No.2.

<http://www.kulturalisszemle.hu/8-szam/hazai-tudomanyos-muhely/kenyeres-attila-zoltan-juhasz-erika-a-kulturalis-kozfoglalkoztatottak-szabadidos-kulturalis-aktivitasai>

Mellékletek

A kutatáshoz felhasznált kérdőív

Kedves válaszadó!

A televíziós ismeretterjesztő műsorok mindennapos tanulásban betöltött szerepét vizsgáló kutatásunkhoz kérjük a segítségét. A válaszadás névtelen és önkéntes. A kérdőív kitöltése 20-25 percet vesz igénybe. Segítségét előre is köszönjük!

*Kenyeres Attila Zoltán
doktorjelölt, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete*

1. Születési éve:

.....

2. Neme:

Férfi
Nő

3. Legmagasabb iskolai végzettségi szint (a megfelelőt kérem, húzza alá):

általános iskola
érettségi
érettségire épülő szakma
főiskolai diploma
egyetemi diploma
PhD fokozat

4. Milyen településen lakik? A megfelelő választ kérem, húzza alá!

Tanya
Község, falu
Város
Megyeszékhely
Főváros

5. Párkapcsolati státusza (a megfelelő választ kérem, húzza alá):

Egyedülálló (lehet özvegy, elvált stb.)
Párkapcsolatban, de külön lakva
Párkapcsolatban, együtt lakva
Házas

6. Gyermekének száma (a megfelelő választ kérem, húzza alá):

Nincs gyermekem
Egy gyermekem van
Két gyermekem van
Három gyermekem van
Háromnál több gyermekem van

7. Hányan laknak egy háztartásban? A megfelelő választ kérem, húzza alá!

Egyedül lakom
Ketten lakunk
Hárman lakunk
Négyen lakunk
Öten lakunk
Ötnél többen lakunk

8. Jelölje meg a legmagasabb szintű nyelvvizsgáját! A megfelelő választ kérem, húzza alá!

Alapfokú nyelvvizsga
Középfokú nyelvvizsga
Felsőfokú nyelvvizsgával
Nincs nyelvvizsgám

9. Megközelítőleg mennyi a teljes háztartása havi nettó árbevétele? A megfelelő választ kérem, húzza alá!

50 ezer forint alatt
51 és 100 ezer forint között
101 és 150 ezer forint között
151 és 200 ezer forint között
201 és 250 ezer forint között
251 és 300 ezer forint között
301 ezer forint felett

10. Vesz-e részt most bármilyen képzésben a munka mellett (a megfelelő választ húzza alá)?

Nem
Igen, éspedig:

Szabadidővel, televíziózással kapcsolatos kérdések

11. Milyen gyakoriak az életében az alábbi szabadidős tevékenységek?

| Tevékenység | naponta | hetente néhányszor | havonta néhányszor | évente néhányszor | soha |
|---------------------------------|---------|-----------------------|-----------------------|----------------------|------|
| Olvasás, önképzés | | | | | |
| Színházba járás | | | | | |
| Multiplex moziba járás | | | | | |
| Művész moziba járás | | | | | |
| Múzeumba, kiállításra járás | | | | | |
| Komolyzenei hangversenyre járás | | | | | |
| Könnyűzenei koncertre járás | | | | | |
| Zenei fesztiválokra járás | | | | | |
| Buliba járás | | | | | |
| Könyvtárba járás | | | | | |
| Kocsmába járás | | | | | |
| Sportolás | | | | | |
| Barátokkal személyes találkozás | | | | | |

12. Mennyi időt tölt naponta a szabadidejében átlagosan az alábbi tevékenységekkel?

| Tevékenység | Kevesebb, mint 1 óra | 1-2 óra között | 2-3 óra között | 3 óránál több | Nem végzem naponta |
|---|-------------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|
| Tévézés (TV készüléken, vagy interneten, vagy okostelefonon stb.) | | | | | |
| Internetes oldalak böngészése | | | | | |
| Facebook-ozás | | | | | |
| Chatelés, messengerezés, e-mailezés | | | | | |
| Számítógépes/internetes játékok | | | | | |
| Filmnézés/Sorozatnézés | | | | | |
| Zenehallgatás | | | | | |
| Telefonálás | | | | | |

13. Milyen munkával/ügyintézással/társadalmi élettel kapcsolatos témákban szerez ismereteket tévéműsorokból? A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

| Témacsoportok | Csak innen | sűrűn | időnként | soha |
|--|-------------------|--------------|-----------------|-------------|
| Munkavégzéséhez, elhelyezkedéshez kapcsolódó szakmai ismeretek | | | | |
| Informatika, számítástechnika | | | | |
| Idegen nyelv gyakorlása | | | | |
| Pénzügyi ismeretek | | | | |
| Jogi kérdésekkel, adózással kapcsolatos tudnivalók | | | | |
| Politikai, társadalmi kérdések, államberendezkedés | | | | |

14. Milyen tudományos témákban szerez ismereteket tévéműsorokból? A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

| Témacsoportok | Csak innen | sűrűn | időnként | soha |
|---|-------------------|--------------|-----------------|-------------|
| Valamely képzéshez kapcsolódó ismeretek | | | | |
| Természettudomány (pl. földrajz, csillagászat, állatok, növények élete, biológia stb.) | | | | |
| Környezet védelme, meteorológia (pl. energiatakarékosági módszerek, éghajlatváltozás, viharok stb.) | | | | |
| Történelem, vallás, politika | | | | |
| Kulturális, művészeti ismeretek (pl. szobrászat, festészet, építészet, irodalom, zene, tánc) | | | | |

15. Milyen, főképp hétköznapihoz kapcsolódó témákban szerez ismereteket tévéműsorokból? A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

| Témacsoportok | Csak innen | sűrűn | időnként | soha |
|--|-------------------|--------------|-----------------|-------------|
| Testmozgáshoz (sport, tánc, edzés stb.) kapcsolódó tanulás | | | | |
| Öltözködés, divat, kozmetika, smink, testápolás | | | | |
| Egészségmegőrzésről, betegségek gyógyításáról szerzett ismeretek | | | | |
| Háztartás, gasztronómia (takarítás, lakásfelújítás, praktikák, receptek) | | | | |
| Hobbizhoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek | | | | |
| Kertészkedés, kisállatok tartása | | | | |

16. Milyen, technikával/érdekességekkel kapcsolatos témákban szerez ismereteket tévéműsorokból? A megfelelő helyen tegyél „X”-et!

| Témacsoportok | Csak innen | sűrűn | időnként | soha |
|--|------------|-------|----------|------|
| Bűnügyek és/vagy balesetek felderítése | | | | |
| Technikai eszközök, gépek működése (pl. autók, motorok, hajók, daruk, gyártósorok, műholdak stb.) | | | | |
| Érdekes foglalkozások (pl. hegyi mentők, szennyvízcsatorna karbantartók, úrhajósok stb. munkája) | | | | |
| Életmód (különböző népek, törzsek, társadalmi csoportok, szubkultúrák – pl. rockerek – stb. élete) | | | | |
| Asztrológia, horoszkóp | | | | |
| Titokzatos spirituális témák (pl. szellemek, túlvilág létezése, földön kívüli élet) | | | | |

17. Milyen gyakran nézi az alábbi televíziós műsorokat?

| Műsorfajta | Sosem nézi | Ha nézi, milyen gyakran? | | | |
|---|------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------|
| | | Naponta | Hetente párszor | Havonta párszor | Soha |
| Hírműsorok, politikai elemzések | | | | | |
| Műveltségi vetélkedők | | | | | |
| Filmek | | | | | |
| Sorozatok | | | | | |
| Ismeretterjesztő filmek | | | | | |
| Zenei műsorok (videoklipek, zenei hírek) | | | | | |
| Bulvármagazinok (pl. Aktív, Fókusz) | | | | | |
| Tematikus magazinok (pl. autós-motoros, főzős műsor, baba-mama magazin) | | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | | |

18. Osztályozza 1-től 5-ig, mennyire számítanak a mindennapok során fontos információforrásnak az ön életében az alábbiak! A megfelelő osztályzatot karikázza be!

| | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Könyvek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nyomtatott újságok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Internetes oldalak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Közösségi oldalak (pl. Facebook) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Televízió | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Rádió | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Családtagok, barátok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kollégák | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Egyetemen, vagy bármilyen képzésen oktatók | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Klubok, civil szervezetek munkatársai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Egyéb, éspedig: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Mennyire tartja megbízhatónak az alábbi információforrásokat?

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Könyvek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nyomtatott újságok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Internetes híroldalak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Közösségi oldalakon terjedő hírek (pl. Facebook) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Televíziós híradók | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Rádió hírek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Családtagok, barátok értesülései | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kollégák értesülései | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Oktatók, tanárok információi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Klubok, civil szervezetek munkatársai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Televíziós ismeretterjesztő csatornákon (National Geographic, Discovery, Spektrum stb.) futó filmekkel kapcsolatos kérdések

20. Szokott-e ismeretterjesztő csatornákon (pl. National Geographic, Discovery Channel, Spektrum TV) futó filmeket nézni? Ha nem, akkor ugorjon a 28. kérdésre!

Igen
Nem

21. Ha igen, akkor pontosan milyen csatornákat néz, és mennyi időt tölt ezekkel? A megfelelő helyre tegyen X-et! Ha a felsoroltak közül egyiket sem nézi, de mást igen, akkor kérem, hogy azt írja be az egyéb kategóriába!

| Televízió csatorna | Sosem nézi | Ha nézi, milyen gyakran? | | | |
|---------------------|------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------|
| | | Naponta | Hetente párszor | Havonta párszor | Soha |
| Animal Planet | | | | | |
| Discovery Channel | | | | | |
| National Geographic | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------|--|--|--|--|--|
| Spektrum TV | | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | | | |

22. Milyen formában nézi leggyakrabban az ismeretterjesztő filmeket? A megfelelő választ húzza alá! Csak egy válasz jelölhető.

1. Közvetlenül a televízióban
2. DVD-ről
3. Internetről letöltve, vagy streamingelve a számítógépen (pl. torrent oldalakról, YouTube)
4. Mobil eszközön (pl. okostelefon)
5. Egyéb, éspedig:.....

23. Mennyire igazak önre az alábbi állítások az ismeretterjesztő csatornákon sugárzott filmek kapcsán? A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

| Állítás | Nagymértékben | Részben | Semennyire |
|---|---------------|---------|------------|
| Egy konkrét téma ismereteinek megtanulására nézem ezeket a műsorokat | | | |
| Csak az általános műveltségem gyarapítására nézem | | | |
| Szórakozásból, kikapcsolódásból nézek ismeretterjesztő filmeket, semmi tanulási célom nincs ezzel | | | |
| Tudatosan, előre kiválasztva nézek ismeretterjesztő filmeket | | | |
| Véletlenszerűen nézek ismeretterjesztő filmeket, amikor épp nem találok jobb műsort | | | |
| Csak a háttérben szól, közben más tevékenységet végzek, nem is nagyon figyelek oda rá | | | |
| DVD-re, videóra, merevlemezre is rögzítem az ismeretterjesztő műsorokat | | | |

24. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal az ismeretterjesztő filmek kapcsán? A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

| Állítás | Nagymértékben | Részben | Semennyire |
|---|---------------|---------|------------|
| Hitelesek számomra az ott megjelenő tudósok | | | |
| Megbízom a tudományos ismeretterjesztő filmekben bemutatott állításokban | | | |
| Hitelesek számomra a tudományos ismeretterjesztő filmekben időnként megszólaló Hollywood-i színészek és | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| filmrendezők is. | | | |
| Úgy érzem, hogy tanulok ezen filmekből. | | | |

25. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal annak kapcsán, hogy a Hollywood-i filmekből ismerős számítógépes animációk, grafikák és trükkök is elterjedtek a tudományos ismeretterjesztő filmekben? A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

| Állítás | Nagymértékben | Részben | Semennyire |
|--|---------------|---------|------------|
| A látványos képek és hangok segítik a tanulást ezekből a filmekből. | | | |
| Túl sok a látvány, elvonja a figyelmet a hallott információkról. | | | |
| Hiteltelessé teszik a számítógépes animációk és trükkök a tudományos ismeretterjesztést. | | | |
| A trükkök pont tudományosabbá teszik a filmet. | | | |
| A sok trükk felvétel miatt nehéz megkülönböztetni, mi az igazság, és mi a spekuláció. | | | |
| Határozottan meg tudom különböztetni a „valódi” felvételeket a számítógéppel előállított trükköktől. | | | |

26. Ön miből tudja megállapítani, hogy valós tényekről, vagy csak spekulációról van-e éppen szó egy ismeretterjesztő filmben?

.....

.....

.....

27. Igazak-e önre az alábbi állítások az ismeretterjesztő filmek kapcsán?

| Állítás | Igaz | Nem igaz |
|---|------|----------|
| Mindig elgondolkozom azon, hogy épp tudományosan bizonyított tényeket, vagy csak feltételezéseket mutatnak-e? | | |
| Mindig elgondolkozom azon, hogy „valódi” felvételeket látok-e, vagy csak számítógéppel előállított trükkökről van szó? | | |
| Mindig megfigyelem, milyen tudományos fokozattal rendelkeznek a filmekben nyilatkozók. | | |
| Mindig megfigyelem, hogy az adott témának megfelelő tudományterületen rendelkezik-e fokozattal az, aki a filmben nyilatkozik. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Mindig megfigyelem, milyen kutatóintézmény (pl. egy egyetem, a NASA stb.) képviselőjében nyilatkoztak az ismeretterjesztő filmek tudósai. | | |
| Igénylem a sztorit, a drámát és az izgalmakat az ismeretterjesztő filmekben. | | |
| A tudományos tényekre vagyok kíváncsi, izgalmas körítések nélkül | | |
| Érdekelnének mélyebb társadalmi összefüggések is a szórakoztató-ismeretterjesztő műsorokban. | | |

28. Hogyan él a képzetében egy dolgozó tudós?

.....

.....

.....

29. Milyen televízióban/filmben látott élmények segítenek a tudós elképzelésében?

.....

.....

.....

30. Látott-e már tudóst élőben, munka közben? A megfelelő választ húzza alá! Ha a válasza „nem”, akkor ugorjon a 32. kérdésre!

Igen
Nem

31. Ha igen, milyen területen dolgozó tudósról/tudósokról volt szó?

.....

32. Látott-e már olyan ismeretterjesztő filmet, amely tudósokat mutatott be munka közben? A megfelelő választ húzza alá! Ha a válasza „nem”, akkor ugorjon a 32. kérdésre!

Igen
Nem

33. Ha igen, milyen területen dolgozó tudósról/tudósokról volt szó?

.....

34. Mi volt az erről szerzett benyomása? A megfelelő választ húzza alá!

A film hitelesen mutatta be, hogyan dolgoznak a tudósok.

A valóságban nem egészen úgy dolgoznak, ahogyan a filmben láttuk, de ahhoz nagyon hasonló módon.

A film nem a valóságot mutatta, a tudósok igazából csak „színészkedtek” a kamera előtt.

Egyéb, éspedig:

35. Mit gondolt a tudósokat munka közben bemutató ismeretterjesztő filmekről? A megfelelő választ húzza alá!

„Élesben” láttuk őket, valódi munka és felfedezés közben.

Előre megbeszélte jelenetekről van szó.

Egyéb, éspedig:

36. Felmerült-e már önben, hogy megkérdőjelezze az ismeretterjesztő filmek tartalmát? A megfelelő választ húzza alá! Ha a válasza „nem”, ugorjon a 38. kérdésre!

Igen

Nem

37. Ha a válasza igen, akkor milyen témában, és mi miatt történt ez?

.....

38. Mik tesznek leginkább hitelessé az ön számára egy ismeretterjesztő filmet?

.....

39. Milyen ismeretterjesztő filmet nézett legutóbb?

.....

40. Kivel nézte?

.....

41. Szokott-e társaságban ismeretterjesztő filmeket nézni? Ha a válasza „nem”, akkor ugorjon a 43. kérdésre!

Igen

Nem

42. Ha igen, akkor kikkel néz ismeretterjesztő filmeket?

| Társaság | Gyakran | Időnként | Soha |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------|
| Szülőkkel | | | |
| Testvérekkel | | | |
| Párral/házastárssal | | | |
| Barátokkal | | | |
| Gyerekekkel | | | |
| Valamilyen képzésen | | | |
| Munkatársakkal | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | |

43. Milyen gyakran jelentenek beszélgetési témát az ismeretterjesztő filmekben látottak-hallottak?

| Társaság | Gyakran | Időnként | Soha |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------|
| Szülőkkel | | | |
| Testvérekkel | | | |
| Párral/házastárssal | | | |
| Barátokkal | | | |
| Gyerekekkel | | | |
| Valamilyen képzésen | | | |
| Munkatársakkal | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | |

44. Milyen, ismeretterjesztő filmből származó témákról beszélgetett már másokkal is a mindennapok során?

| Téma | Gyakran | Időnként | Soha |
|--|----------------|-----------------|-------------|
| Állatvilág, természet, időjárás | | | |
| Vallás | | | |
| Történelem | | | |
| Politika, gazdaság | | | |
| Környezetvédelem, környezetszennyezés | | | |
| Csillagászat, asztrológia | | | |
| Egészségügy, betegségek | | | |
| Divat, szépségápolás | | | |
| Gasztronómia, főzés | | | |
| Műszaki témák (pl. autók-motorok-gépek, informatika) | | | |
| Kultúra (film, zene, sztárok) | | | |
| Sport, testmozgás | | | |
| Bűnügyek, pszichológia | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | |

45. Nézett-e már utána önszorgalomból egy ismeretterjesztő filmben látott témának? Ha válasza „nem”, akkor ugorjon a 47-es kérdésre!

Igen
Nem

46. Ha igen, akkor milyen források segítségével?

| | Gyakran | Időnként | Soha |
|---|----------------|-----------------|-------------|
| Könyvekben | | | |
| Szakfolyóiratokban | | | |
| Internetes oldalakon | | | |
| Más ismeretterjesztő filmekben | | | |
| Kulturális közösségi színterek rendezvényein (pl. könyvtárak, művelődési házak előadásai, egyéb rendezvényei) | | | |
| Rádióműsorokban | | | |
| Civil szervezetek munkatársaitól | | | |
| Egyetemen (vagy más képzésen) oktatótól | | | |
| A témában jártas szakértő felkeresésével | | | |
| Családtagoktól | | | |
| Kollegáktól | | | |
| Ismerősöktől, barátoktól | | | |
| Egyéb, éspedig: | | | |

47. Előfordult-e már, hogy egy ismeretterjesztő filmben bizonyítottan hamis információra bukkant? A megfelelő választ húzza alá! Ha a válasza „nem”, ugorjon az 50. kérdésre!

Igen
Nem

48. Ha igen, milyen témában?

.....

49. Honnan tudta meg az igazságot?

.....

50. Milyen gyakran értesül új tudományos felfedzésekről az alábbi forrásokból?

| | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Könyvek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nyomtatott újságok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Internetes oldalak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Közösségi oldalak (pl. Facebook) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Televízió | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Rádió | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Családtagok, barátok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kollégák | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Egyetemen, vagy bármilyen képzésen oktatók | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Klubok, civil szervezetek munkatársai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Egyéb, éspedig: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

51. Mi az édesapja legmagasabb iskolai végzettsége?

8 osztály, vagy annál kevesebb
szakmunkásképző
szakközépiskola/gimnázium
főiskola/egyetem
tudományos fokozat

52. Mi az édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége?

8 osztály, vagy annál kevesebb
szakmunkásképző
szakközépiskola/gimnázium
főiskola/egyetem
tudományos fokozat

53. Hány darabra becsüli a háztartásában megtalálható könyvek számát? A megfelelő választ húzza alá!

0-50 darab
51-100 darab
101-150 darab
151-200 darab
201-300 darab
301-500 darab
500-nál is több

54. Melyik állítással tudná magát leginkább jellemezni?

vallásos vagyok, az egyház tanításait követem
vallásos vagyok a magam módján
nem tudom megmondani
nem vagyok vallásos
határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok

Köszönöm válaszait! Ha a jövőben is szívesen segítene válaszaival kutatásaimban, akkor kérem, adja meg az e-mail címét!

