

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2014.3-4.2

DÓRA LÁSZLÓ

A médiapedagógia segédtudománya: a kognitív pszichológia

A médiával foglalkozó szakirodalom ma már nagyon széles körű, és a felhasználása leginkább a tömegkommunikáció-kutatáson belül, valamint az oktatásban a legelterjedtebb. Az iskolai tanításhoz elengedhetetlen a média témaköre, azonban az oktatásbeli alkalmazáshoz és az ismeretszerzés megértéséhez nem elég a két terület. A pedagógiának és a médiaelméletnek van egy közös segédtudománya, a kognitív pszichológia, amely a tömegtájékoztató eszközök több látens hatását is feltárta. Az általános lélektani megközelítéstől eltérően a kognitív pszichológia a tömegkommunikáció tekintetében a televíziós híreket, valamint azok megértését vizsgálja elsősorban. Más tantárgyak didaktikai megközelítéseit figyelembe véve a médiaesemények feldolgozása könnyen átültethető a gyakorlatba.

Az oktatás és kognitív pszichológia kapcsolata

Az oktatáselméletben a médiaműveltség fontos elem, amely a megszerzett információkat és azoknak a felhasználást a tanulás módszertanának középpontjába állítja. A felfedezéssel tanulás és aktív gondolkodás eszköze a megfelelő források számbavétele, valamint kritikus alkalmazása. Ez egy új kulturális eszköztudást jelent, ahol a válogatás és értékelés készsége felértékelődik a nagy mennyiségű és változatos minőségű, valamint eltérő rendeltetési célú információ között (Share 2008).

A tudássá szervezett információ az oktatásban is megjelenik, mint a kezeléssel összefüggő képesség, kompetencia (Komenczi 1997). Az informális tanulás, valamint a médiapedagógia is egyaránt számol a tömegkommunikációval mint műveltségkövetítő eszközzel, amely számtalan hasznosítható információt hordoz. Bár a médiát elsősorban nem ezért tartják számon, sokszor említik a káros hatásait, amelyek általában a képi hatásokkal vannak kapcsolatban. Magukkal a szövegekkel csak viszonylag ritkán foglalkoznak, annak ellenére, hogy a szövegek bizonyos fajta vizsgálatának jól kidolgozott módszertana van (Stokes 2008). Nem maguk a szövegek vagy azok tartalma rossz minden esetben, hanem az értelmezési módszer vagy keret hiányzik, amely háttértudást nyújt a felhasználónak. A médiapedagógia részéről pedig az egyes szövegrészletek logikai elemzésének hiánya fordul elő, pedig ennek megléte esetén könnyen válhatna a hírközlő média aktuális tananyaggá, megbeszélések részévé.

Egy ilyen módszer értelmezni és felhasználni segítene a világról szóló információkat, amelyek ezáltal beépíthetők lennének az aktuális tananyagok közé, egyúttal motivációt is nyújtva, továbbá a szabad véleménynyilvánítás lehetőségét is meghagyva az órai munkában (Tyner 1998).

A kompetencia alapú információfeldolgozáshoz, amelyben a média közvetíti az információkat egy speciális környezetben, elengedhetetlen volt a pedagógia legfőbb segédtudományának új irányzata, a kognitív pszichológia. Térnyerése az 1980-as években az emberi információfeldolgozás felé irányította a figyelmet, de az oktatásban csak jelentős késéssel kezdtek alkalmazni az eredményeit (Barrie 1987). A pedagógia a média hatásai esetében a felnövekvő generációkra való, életkor szerint helytelen tartalmakat általában a magatartás és viselkedés pszichológiai oldaláról közelíti meg. A kognitív pszichológia ehhez nyújt kiegészítő alapot, mert vizsgálataiban során a befogadás közben a feldolgozás és megértés folyamatára helyezi a hangsúlyt, miközben a vizsgálat tárgya és alanyai azonosak a pedagógiai területtel. A kognitív pszichológia jelen esetben a tömegkommunikáció által a médiafogyasztók fejében kialakuló másodlagos reprezentációkat vizsgálja a gondolkodás folyamatában (Barrie 1999).

A kognitív pszichológia az információfeldolgozás szempontjából fontos tanulási folyamatokra is tekintettel van, mint kiegészítő és fejlesztő pedagógiai módszertan.

A kognitív tudomány olyan területeket foglal magában, amelyek a megismerési folyamatokkal foglalkoznak. Fő kutatási irányai az észlelés és figyelem, gondolkodás, feldolgozás, valamint emlékezés. Ennek vezető területe a pszichológiai alkalmazás: a kognitív pszichológia azt kutatja, hogy az ember hogyan képezi le az őt körülvevő világot (Kovács–Pléh–Gulyás 2002). A kognitív pszichológia az 1960-es években született meg, és az oktatásban hozzávetőlegesen 20 évvel később nyert teret.

Azokat a gondolkodási folyamatokat vizsgálja ez a diszciplína, amelyekkel az ember az őt körülvevő ingereket és információkat feldolgozza, és különböző formákba alakítja. Ennek a megértéséhez elengedhetetlenül szükséges a befogadó információ érzékelésének, észlelésének, és feldolgozásának ismerete (Neisser 1984). A kognitív pszichológia fő fogalma a reprezentáció, a világot leképező modell, amelyet az előzetes tudásunkon alapuló elvárások, sémák is befolyásolnak (Eysenck–Keane 2003). Az ismereteket mentális térkép formájában raktározza el az emberi agy, és ezt hívja segítségül különféle szituációkban az üzenet megfejtéséhez, amely egy adott témához vagy szituációhoz közelebbi (Neves 2000).

A médiában látható események megismerésének tudatosításában, az egyszerre érkező impulzusok közötti hatásokat és azok feldolgozását, illetve ezeknek a hatásoknak az elsajátításban betöltött szerepét magyarázza a kognitív pszichológia. Eredményei ugyanakkor a pedagó-

giát is segítik a tömegkommunikáció hatásaival és azok megjelenésével kapcsolatban (Shrum 2012). A kognitív elmélet megmagyarázza azt, hogy az emberi agy hogyan és milyen rendszerben dolgozza fel a tömegkommunikációból érkező audiovizuális ingereket, továbbá hogyan alakít ki jelentést.

A kognitív pszichológia eredményei a hírek feldolgozásának vonatkozásában

A kutatók vizsgálatai kimutatták, hogy a média esetében az úgynevezett top-down információfeldolgozási módszer játszik kiemelkedő szerepet.

A top-down ismeretszerzésre jellemző, hogy az előzetes tapasztalatok segítik az értelmezést, és így a már meglévő ismeret irányítja a figyelmet. Ezért minden médiabeli közlés esetében a kontextus határozza meg a feldolgozást, amely a médiapedagógiában is fontos hangsúly.

A top-down jellegű kognitív folyamatnak a lényege, hogy a médiafogyasztó előzetes tudása alapján értelmezi a közlést, és a már fejében lévő ismeretanyagához igazított séma szerint határozza meg annak a jelentését. Ehhez természetesen aktív világértelmezés kell. A kutatók azt tapasztalták, hogy a társadalmi kontextusú (socially based) médiaszövegek esetében ez az információfeldolgozási módszer működik (Woodall 1986).

A top-down típusú megértés elsősorban az előzetes tudással és motivációval jellemezhető, ezért nem passzív és strukturálatlan, kizárólag a fogyasztót jellemző faktorokból áll. A médiapedagógia esetében ez az oktatás alanyainak ismeretét jelenti, tehát résztvevő-központú a megközelítési módja (Findahl–Höijer 1985).

Azok, akik elfogadják a híreket úgy, ahogy bemutatják őket – passzív a feldolgozás –, a bottom-up tanulást részesítik előnyben. A bottom-up típusú tanulás a szöveg nyelvi egységeiből építi fel a jelentést, vagyis mereven ragaszkodik a nyelvi részletek sorozatából kiolvasható jelentéshez, nem használva a már meglévő tapasztalatokat, előismereteket. A bottom-up típusú szövegfeldolgozás eredményét hamarabb elfelejtik, vagy nem is tudják interiorizálni a fogyasztók, még akkor sem, ha a közvetítés felkeltette az érdeklődésüket. Nem is tudnak rá reflektálni annak összetett – vizuális és verbális – hatásai miatt. Minél inkább megdolgoztatja az ember képességeit az információk megértése és előzetes tudásrendszerbe való beépítése, annál valószínűbb, hogy gondolkodásra is ösztönöz a témával kapcsolatban.

Csak akkor ragadja meg az előzetes tudáshoz tartozó figyelmet a médiabeli hír, ha a közlő fél valamilyen jól ismert, vagy figyelemfelkeltő információval indítja az esemény bemutatását. Első esetben valamilyen ténybeli információ játszik szerepet, míg a második lehetőség-

nél érzelmi töltet kelti fel az érdeklődést (Findahl–Höjjer 1981).

A televízió képei inkább a történet kiválasztásában játszanak szerepet, és adják meg az esélyt a figyelem felkeltésre, ha érdekes híreket közölnek, és ezeket álló- vagy mozgóképekkel egészítik ki. Ugyanakkor a hírközlő audiovizuális média kényszere is, hogy minél több és jobb képet sugározzon – lehetőleg mozgó formában –, még akkor is, ha ezek feleslegesek egy adott hírhez, vagy a gyorsan változó szerkezetük miatt nehéz ezeket feldolgozni és megérteni (Barrie 1999).

A figyelem megragadása a televízió esetében nagyrészt a képeknek köszönhető, főleg ha azok affektív jelentést is tartalmaznak. Márpedig a televízió szórakoztató funkciója jelentős mértékben épít erre, még az objektívnek tekintett hírközlésben is.

A bemutatott szituációba való beleélés a pillanatnyi hatás alatt az érzelmeket aktivizálja a fogyasztókban, de ezzel párhuzamosan gátolja a kognitív feldolgozást, vagyis a tényszerű adatok és információk későbbi előhívása akadályozott lesz (Giles 2003).

A kutatók arra következtetésre jutottak, hogy azokat a hírelemeket képes az emberi agy hosszabb ideig tárolni és könnyen előhívni, amelyek emocionális töltettel rendelkeznek, és minél közelebb állnak az emberek mindennapi életéhez. Két további előfeltétel a vizuális megjelenítés és az erős negatív előjelű érzelmi töltet; ez utóbbit képekkel mindig könnyebb elérni (Barrie 1999). Ezek alapján a tragédiákról, balesetekről és egyéb katasztrófákról szóló eseménybeszámolók könnyebben felidézhetők. A magyarázat szerint azért, mert a normális mentális elvárásoktól és elképzeléseinktől sokkal nagyobb arányban térnek el, mint a pozitív előjelű események, és sokkal meglepőbbek (Newhagen–Reves 1992). Ez viszont azt eredményezi, hogy a képre adott érzelmi reakció gátolja a memória feldolgozó képességét, vagyis a hír tartalmának és logikai felépítésének megértésében kifejezetten hátrányos helyzetbe hozza a televízió nézőt (Barrie 1999). Az emocionális elemek alkalmazása mindazonáltal praktikus a figyelem felkeltésben, főleg ha a hír szenzáció-jelleggel rendelkezik (Woodall 1986). A vizuálisan hatásos történetek viszont kevésbé provokálnak reflexiót a nézőtől, és kevésbé ösztönöznek mélyebb megértésre a hír tartalmával és ok-okozati felépítésével kapcsolatosan, a kiváltott érzelmi hatások miatt (Comstock 1989).

A bemutatott képi hatás, ami viszont a televízió fő vonzereje, passzív nézővé teszi a közönséget. Bár a képekre a vizsgálatok alapján mindig jobban emlékeztek a kísérletekben részt vevők, mint a párhuzamosan hallott narrációra, ez utóbbinak a pontos jelentését és összefüggéseit alig tudták visszaadni. A mozgóképek tehát elvonják a figyelmet, és teljesen más hangsúllyal is felruházhatják a lényegi mondanivalót. Ezért a feldolgozás nehezebb lesz, az infor-

mációtöredékek elválnak egymástól, amelybe, mint kontextuális keretbe, beágyazták – az érthető jelentés érdekében – a nyelvi eszközökkel előadott tartalmat.

Az audiovizuális médianál látszólag inkább a feldolgozást könnyítő képi elemekkel kapcsolatos, de ennek ellentétes hatású, zavaró tényezőkhöz kapcsolódó elméletét nevezik disztrakció-hipotézisnek (Newhagen – Reeves 1992).

Javaslatok

A médiában bemutatott események megértésének szempontjából, kiküszöbölve a leírt látens hatásokat és effektusokat, a szakemberek javaslatot tettek egy módszerre. Ennek alapján a médiabeli eseményeknek meg kell határozni a fő alkotóelemeit, valamint ezeknek az előfordulási sorrendjét és terjedelmét, végezetül pedig a velük leírható hír ok-okozati összefüggéseit. Mivel a hír alkotóelemei állandóak a tömegkommunikáció szabályai szerint, így egy könyvben feldolgozható, vagy utólagosan kikövetkeztethető sémát jelentenek (Findahl–Höijer 1985).

A képek mint illusztrációk nem képesek minden esetben a lényegi elemeket hangsúlyozni; az egyértelmű jelentést a szöveg hordozza, ezért a szöveg elemzésének lehet szerepe a megértésben.

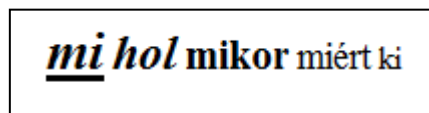
Mindez nagymértékben hasonlít az iskolai nyelvtanórák mondat- és szövegelemzési gyakorlataihoz. A javaslat alapján a médiával foglalkozó tanároknak az újságírói szerkesztési elveket szükséges követniük. A hír legfontosabb öt tartalmi eleme tehát a következő kérdésekre ad választ: mi történt, kivel, hol és mikor, illetve hogyan történt meg egy esemény. (Kiegészítésként esetleg az is meghatározásra kerülhet, miért történt meg az adott esemény, amelyről beszámol a sajtó.) Szakkifejezéssel a média nyelvén ezt rövidítik 5W1H-nak, az angol kérdőszavak első betűjét használva (*who-what-when-where-why-how?*). A kérdésre válaszoló elemek sorrendje megadja a beszámoló legfontosabb részét, amely miatt azt közreadja a tömeg-tájékoztatás. Például ha egy különleges helyen volt az esemény, valószínűsíthetően az kerül az első helyre, ezért egyben meghatározza a narratív történet hangsúlyozását is. Az elemek egymás utáni logikai sorrendje pedig megfelel a magyarázatnak (Balázs–Szayly–Szilágyi 2010). Feltételezhetően az öt vagy hat kötelező elem közül az kapja a legtöbb teret vagy időt a bemutatásnál, amelyik a legfontosabb vagy legérdekesebb. Tekintettel arra, hogy az elemek minden újságírói műfajnak az alapját képezik, tekinthetőek objektív eseményleíró kritériumoknak is. Ez a fő újságírói kérdések köré rendeződő mentális térkép segíthet a hírek jobb megértésében,

továbbá, tudatosítást követően, a disztrakció-hipotézisben megfogalmazott látens hatás elkerülésében egyaránt. Így a hallgatóknak a tömegtájékoztató eszközök által sugallt kép is árnyaltabb lehet, ha az elemzésen keresztül szemlélik a híreket. Ezen a módon lehetséges meghatározni azt is, hogy melyek a szubjektív elemek, továbbá mi a közzététel fő oka (puszta szenzáció, vagy valóban fontos hír, amelyből „tanulni” lehet).

A hírek kognitív térképe

Természetesen a fenti módszert a gyakorlatban bárki kipróbálhatja, és viszonylag könnyen alkalmazhatja, mind a nyomtatott sajtó, mind pedig a rádiós vagy audiovizuális hírek tekintetében (ide értve a legújabb internetes hírportálokat is). A középiskolai hallgatók az első felmérés során nem tudták egyértelműen azonosítani a hírek alkotórészeit, de a vázolt javaslatok alapján már könnyen tudták az elemzés tárgyává tenni az olvasott vagy látott eseményeket. Gyorsan felismerték a média hangsúlyozást és annak jelentőségét, továbbá a különféle médiaformátumokban közreadott események logikai szerkezetét a narratív struktúrákban.

A fenti javaslatok alapján és a hallgatókkal végzett hírelemzési munka során számos grafikus ötlet jött létre a téma szemléltetése kapcsán. Szemléltetésként az alábbi adom közre (1. ábra), amely a maga egyszerűségével mutatja be a javaslat könnyű kivitelezhetőségét, illetve hogy a hallgatók megértették az elemzési módszer lényegét.



1. ábra: Egy hír kognitív térképe

BIBLIOGRÁFIA

- Balázs Gáza – Szayly József – Szilágyi Árpád (2010): Újságíró-ismeretek kezdő és civil újságíróknak: sajtó, rádió, televízió, online média. Budapest : DUE, 2010. 183 p.
- Barrie, G. (1987): Poor Reception: Misunderstanding and Forgetting Broadcast News. Hillsdale : NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. 384 p.
- Barrie, G. (1999): Television News and the Audience in Europe. *The European Journal of Communication Research*, 1999. vol. 24, no. 1, 5–38. p. [doi: 10.1515/comm.1999.24.1.5](https://doi.org/10.1515/comm.1999.24.1.5)
- Comstock, G. (1989): Newsflow and Democratic Society. Orlando : FL: Academic Press, 1989. 425 p.

- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2003): Kognitív pszichológia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 602 p.
- Findahl, O. – Höijer, B. (1981): Studies of News from the Perspective of Human Comprehension. In: Wilhoit, G. C. - de Bock, H. (szerk.): Mass Communication Review Yearbook. Beverly Hills : CA: Sage, 1981. 393–403. p. [doi: 10.2307/2067206](https://doi.org/10.2307/2067206)
- Findahl, O. – Höijer, B. (1985): Some Characteristic of News Memory and Comprehension. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 1985. vol. 29, no. 4, 379–398. p. [doi: 10.1080/08838158509386594](https://doi.org/10.1080/08838158509386594)
- Giles, D. C. (2003): Media Psychology. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 321 p. [doi: 10.4324/9781410607263](https://doi.org/10.4324/9781410607263)
- Kovács Gyula – Pléh Csaba – Gulyás Balázs (2002): Kognitív idegtudomány. Budapest : Osiris Kiadó, 2002. 815 p.
- Neisser, U. (1984): Megismerés és valóság. Budapest : Gondolat Kiadó, 1984. 205 p.
- Neves, R. D. S. (2000): Emlékek, képek, gondolatok. Bevezetés a kognitív pszichológiába. Budapest : Osiris Kiadó, 2000. 143 p.
- Newhagen, J. E. – Reeves, B. (1992): The Evenings Bad News: Effects of Compelling Negative Television News Images on Memory. *Journal of Communication*, 1992. vol. 42, no. 2, 25–41. p. [doi: 10.1111/j.1460-2466.1992.tb00776.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00776.x)
- Share, J. (2008): Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media. New York : Peter Lang Publishing, 2008. 167 p.
- Shrum, L. J. (2012): The Psychology of Entertainment Media. New York : Routledge, 2012. 341 p. [doi: 10.4324/9780203828588](https://doi.org/10.4324/9780203828588)
- Stokes, J. (2008): A média- és kultúrakutatás gyakorlata. Budapest : Gondolat Kiadó, 2008. 199 p.
- Tyner, K. (1998): Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 281 p.
- Woodall, W. G. (1986): Information Processing Theory and Television News. In: Robinson, J. P. – Levy, M. (szerk.): The Main Source: Learning from Television News. Beverly Hills : CA: Sage, 1986. 133–158. p.

DÓRA, LÁSZLÓ

THE AUXILIARY SCIENCE OF MEDIAPEDAGOGY: COGNITIVE PSYCHOLOGY

Mass media has a wide range of literature nowadays, and it is mainly used in the mass media research and the education. To teach mass media at schools is essential, but in order to employ and acquire information from the media another science is also needed. Pedagogy and media theory have a common auxiliary science which is cognitive psychology. It has explored some latent effects of mass media. In contrast to the general psychological approach cognitive psychology examines news on television and especially its understanding. Taking into consideration the didactical approach of other subjects the interpretation of media events is well applicable in schools.