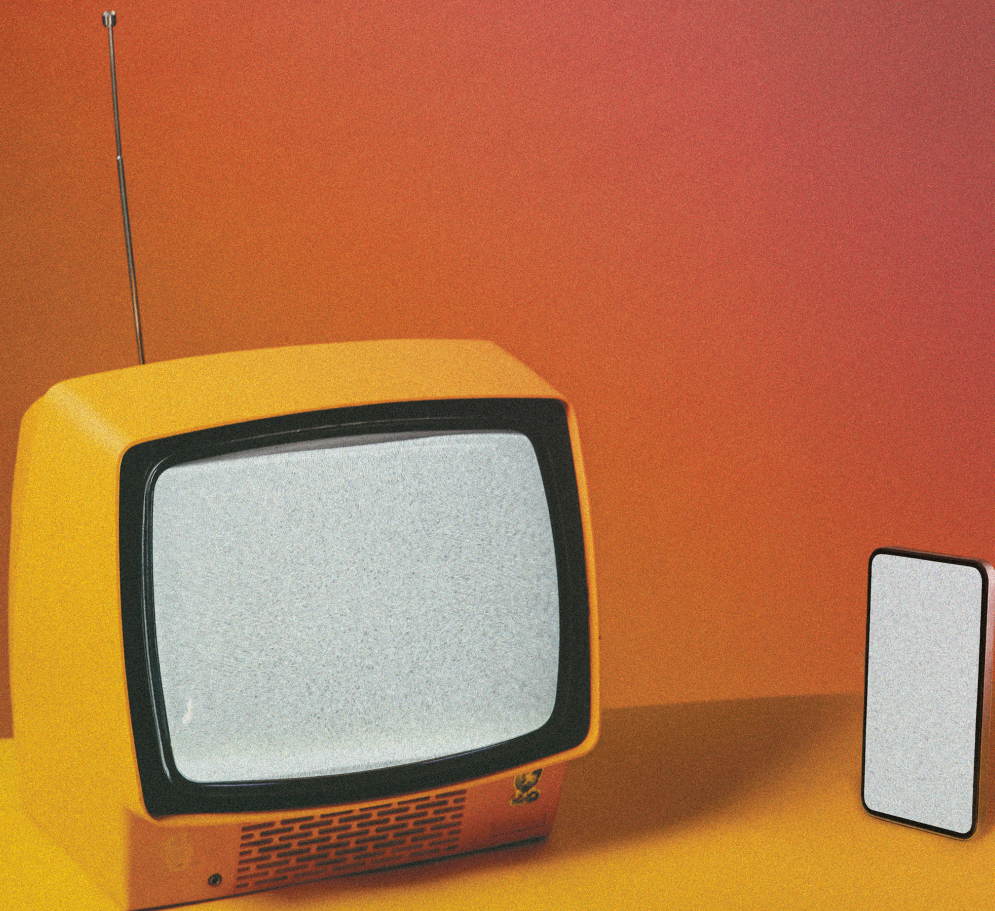


TANULMÁNYOK
**A MOZGÓKÉPKULTÚRA ÉS
MÉDIAISMERET TANTÁRGY**
TANÁRAINAK



Eger, 2026

TANULMÁNYOK A MOZGÓKÉPKULTÚRA ÉS MÉDIAISMERET TANTÁRGY TANÁRAINAK

Szerkesztette:
Bodolai Réka



Eger, 2026

Lektor:
dr. Záhonyi-Ábel Márk



A tanulmánykötet megjelenését az „NFI – Pályaorientációs mozgóképszakmai rendezvények támogatása” című pályázat támogatta. A projekt címe: „Pályaorientációs rendezvénysorozat a mozgóképkultúra és a kommunikáció területén”



ISBN 978-963-496-315-8
ISBN 978-963-496-316-5 (pdf)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Dinnyés Patrik
Felelős szerkesztő: Kusper Judit
Nyomdai előkészítés, borítóterv: Csombó Bence
Megjelent: 2026-ban

Nyomta és kötötte az Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen
Felelős vezető: Pataki Lajos vezérigazgató

Tartalom

Előszó.	5
Bene Viktória	
Módszertani megújulás a médiaoktatásban: Innovatív projektek és élménypedagógiai válaszok a cybertér kihívásaira	7
H. Tomesz Tímea	
Amikor a tanár és a diák más nyelvet beszél. Kommunikációs kihívások és konfliktusok a Z és alfa generáció oktatásában	19
Kenyeres Attila Zoltán	
Tanárok a TikTokon – a népszerű ismeretterjesztő videók jellemzői a nemzetközi tudományos kutatások alapján	31
Bodolai Réka	
A filmválogatás elvei az egyetemi filmes órákon	43
Szíjártó Imre	
Rövidfilmek feldolgozása a médiaórákon	51
A tanulmányok összefoglalói.	81
Szerzőink	87

ELŐSZÓ

Tanulmányok a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy tanárainak című kötetünket elsősorban a tantárgy elképzelt, de létező tantestületének szánjuk. Ennek az országos tanári karnak a tagjai vettek részt 2026. február 6-án azon a szakmai napon, amelyen az itt közölt hat szövegből hármat bemutattunk a gyakorlatban, pontosabban olyan foglalkozásokat tartottunk jelenlegi és volt diákjainknak, gyakorló tanároknak és érdeklődőknek, amelyek anyaga a tanulmányok kiindulópontjául szolgált.

Érdeklődő tanárokról beszélünk, továbbá a hallgatóinknak és a tanárkolégáknak nemcsak mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár végzettségük van, hanem így együtt számos szakterületet képviselnek. Kötetünket tehát azok a szakemberek olvashatják érdeklődéssel, akiket vonz a film, a média, a kommunikáció és a nyilvánosság világa. A tanulmánygyűjtemény azt gondolja végig, hogy ezek az izgalmas témák miként vihetők be az iskolába, ilyen értelemben tehát a film- és médiatudomány, valamint a pedagógia érintkezési területein mozgunk.

H. Tómesz Tímea *Amikor a tanár és a diák más nyelvet beszél. Kommunikációs kihívások és konfliktusok a Z és alfa generáció oktatásában* című tanulmánya felnőtt és tanuló, tanár és diák kommunikációs viszonyait járja körbe. Fontos végiggondolnunk mindazt, amit a szerző mérlegel, mert az iskolai munka csakis akkor lehet hatékony, ha a résztvevői a nyelvhasználatukat közelítik egymáshoz.

Bene Viktória a cybertér kihívásaira válaszokat kereső újító projektek és élménypedagógiai válaszok lehetőségeit összegzi tanulmányában. A szerző javaslatokat ad arra, hogy különböző játékos feladatok segítségével a tanárok miként újíthatják meg módszertani eszközkészletüket.

Kenyeres Attila Zoltán tanulmánya megállapítja, hogy „a legnagyobb elkötelezettséget kiváltó TikTok-videók vizuálisan látványosak, szórakoztató szándékúak, az érzelmekre hatnak, humorosak, követik a friss trendeket, illetve zenét tartalmaznak”. A szerző az EKKE Andragógiai és Közművelődési Tanszékének tanára, ami jelzi a szakmai kapcsolódásaink egyikét.

Bodolai Réka *A filmválogatás elvei az egyetemi filmes órákon* címmel közöl filmpedagógiai alapozású tanulmányt, amely a mozgóképkultúra- és médiaismerettanár-képzéshez nyújt meghatározó szempontokat ahhoz, hogy a hallgatók milyen filmekkel ismerkedjenek meg.

A kötet utolsó tanulmánya tizennégy magyar rövidfilm órai feldolgozásának szakmai szempontjait és módszertani lehetőségeit tekinti át.

A *Tanulmányok a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy tanárainak* című kötet az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Művészeti Kara Művészetelméleti és Médiatudományi Intézetének tevékenységét mutatja meg. Az intézet Médiatudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszékének oktatói és a tanszék szellemi környezetének tagjai szeretettel ajánlják az olvasók figyelmébe szakmai eredményeiket.

Szijártó Imre

Bene Viktória

Módszertani megújulás a médiaoktatásban: Innovatív projektek és élménypedagógiai válaszok a cybertér kihívásaira

Bevezetés

A gyerekek egyre fiatalabb korban kerülnek kapcsolatba az internettel, amely a mindennapjaik megkerülhetetlen részévé vált, viszont mégsem tudják megfelelő tudatossággal használni. Az iskolai közeg kulcsfontosságú a digitális önvédelmi készségek kialakításában, a pedagógusok meghatározó szerepet töltenek be a prevencióban és adott esetben a problémakezelésben. A doktori kutatásom részeként félig strukturált interjúkat készítettem segítő szakemberekkel annak feltárására, hogy az oktatási szakemberek mennyire érzik magukat kompetensnek a fiatalok felkészítésére, valamint a felmerülő problémák kezelésére. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy szükség van olyan képzési programokra és projektekre, amelyek biztosítják az oktatási szakemberek és diákok számára a digitális önvédelemhez, biztonsághoz és tudatossághoz szükséges alapvető ismereteket (Bene 2025, 2026a, b). A következőkben olyan módszereket és mintaprojekteket mutatok be, amelyek ezt a célt szolgálják.

1. A cybertér hatása a felhasználókra

A digitális forradalom alapjaiban változtatta meg a mindennapjainkat és az emberi kapcsolatok dinamikáját. A cybertér nem csupán kommunikációs

platformként működik, hanem a társas kapcsolatok, az intimitás és az ismerkedés megkerülhetetlen színterévé vált. Nem véletlenül beszélünk cyberszocializációról (Aiken 2020), ugyanis az embereknek meg kell tanulniuk igazodni az új környezethez, új viselkedésszabályokat és normákat kell elsajátítaniuk, hogy biztonságosan legyenek jelen a cybertérben.

A cybertérben számtalan veszély leselkedik a fiatalokra, az adatvédelemi problémáktól kezdve a cyberbántalmazásig. Ezek súlyos szociális, pszichés (Körmendi – Szklenárik 2012) és jogi következményekkel járhatnak. A fiatalok ugyanis visszaigazolásokat keresnek, amit a lájkokkal gondolnak megvalósítani (Havey – Puccio 2018). Az állandó visszaigazolás keresése „kívül hordott” önértékelést nyújt, mert pozitív a folyamatosan kapott érzelmi támogatás. Létrejöhét egy nárcisztikus buborék, amely visszatérően biztosítja ezt az érzelmi funkciót (Tari 2023).

A cybertérben való létezés nemcsak a felhasználókat, hanem a segítő szakembereket, például pedagógusokat, pszichológusokat, szociális munkásokat is kihívás elé állítja, mivel olyan problémákkal találkozhatnak, amelyek túlmutatnak a hagyományos offline élethelyzeteken. Az oktatás világának szempontjából elmondhatjuk, hogy ideális esetben az internetbiztonság témaköre kiemelt helyet kap a következő pontokban: a tanmenetbe való beépítés a témakörhöz közel álló tantárgyaknál; a médiaműveltség kialakítása a fiataloknál; együttműködés kialakítása a szülőkkel és a diákokkal (European Schoolnet Academy 2017).

A cybertér új viselkedésmintákat, kommunikációs formákat és kockázatokat teremt. Ezek felismerése, értelmezése és kezelése sajátos tudást és érzékenységet igényel. Sokakban felmerül a kérdés, hogy vajon a cybertér egy tényleges hely-e. Erre a kérdésre kitér Mary Aiken (2020) is, és meglátása szerint egyértelműen igen: a cybertér egy bizonyos hely, ugyanis amikor átlépünk a cybertérbe, egy másik helyszínen találjuk magunkat, ahol másképp viselkedünk, másképp érzünk és viselkedünk. A fizikai határokat ledöntő kapcsolódás pozitív oldala, hogy olyan emberekkel is összebarátkozhatunk, akikkel egyébként nem találkoznánk. Ezzel együtt jár, hogy empatikusabbá, megértőbbé válunk, szélesedik a látókörünk, továbbá újabb kapcsolatokat köthetünk. Viszont a cybertér másik hatása az, hogy könnyebben megbízunk a felhasználók azokban, akikkel online találkoznak, és emiatt könnyebben adnak ki magukról információt. Az online gátlásvesztés hatása miatt

az emberek merészebbek, gátlástalanabbak, és csökken az ítélőképességük (Aiken 2020). Amit az offline térben nagy valószínűséggel nem követnénk el, azt a felhasználó a cybertérben az anonimitás és a már említett felfokozott szabadságérzetből következően igen, ugyanis a belső gátlások lazulhatnak, és a racionalitás fogalma is átértelmeződhet. A közösségi oldalak felhasználói információkat is megosztanak magukról, illetve olyan módon viselkedhetnek másokkal, ahogyan offline nem vagy kevéssé tennék. Beszélhetünk olyan fiatalokat is érintő problémákról, mint például az adatvédelmi incidensek, a cyberbántalmazás, a FOMO, az időnyomás és egyebek.

2. Az iskola feladatai a cybertér kihívásaival kapcsolatban¹

A feltételezésekkel szemben a használatra fordított idő ellenére a digitális nemzedék nincs feltétlenül tisztában a cybertér veszélyeivel. A digitális kultúra nem jár kéz a kézben a magas szintű médiaértéssel (Forgó 2001), vagyis a digitális eszközök elterjedt használata gyakran nincs egyenes arányban a digitális műveltség szintjével. A cybertérben megjelenő kihívásokra adott válasz és a tanulók digitális önvédelmi készségeinek fejlesztése, a biztonságos internethasználat kiemelt fontosságú kell hogy legyen az oktatásban részt vevő szakemberek munkájában. Amikor médiaoktatásról beszélünk, akkor a szakirodalom alapján három lehetséges színteret különíthetünk el, ezek a következők: az iskolarendszer, az iskolán kívüli oktató-nevelő közösségek és a családtagok, szülők. Az iskola teret kínál ahhoz, hogy a tantervekben rögzített, tantárgyalapú oktatás kiegészüljön a médiakészségek fejlesztésével. Ez a folyamat kétirányú: nemcsak a médiaeszközök és módszerek alkalmazásának elsajátítása történhet meg, hanem egyes tantárgyak tananyagai is könnyebben feldolgozhatóvá válnak (Jenkins et al. 2009, idézi Bokor 2015).

¹ A tanulmány 2. pontjának egyes részei angol nyelven megjelentek korábban Bene Viktória 2025. *The Role of Teachers in Developing Students' Digital Resilience. Practice and Theory in Systems of Education. Practice and Theory in Systems of Education.* 20/2 45–60. c. tanulmányában.

Ezt a helyzetet kísérli meg kezelni a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A dokumentumban a nevelési célokra vonatkozóan megjelenik a médiatudatosságra nevelés mint cél, továbbá a tanulás tanítása, amelyeknek kiemelt szerepük van. A médiatudatosságra nevelés a kritikai gondolkodásban, a médiatudatosságban és a médiahatás ismeretében mutatkozik meg (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet):

Cél, hogy a tanulók a mediatiszt, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumokról is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusaival, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.

Az iskoláknak és a pedagógusoknak meg kell találniuk a választ a 21. század kihívásaira. Ebben kiemelt szerepe van a pedagógusok módszertani megújulásának: a frontális módszer mellett vagy helyett tevékenykedtető feladatokat végeztesse a tanulókkal, hogy elősegítsék a 21. századi kompetenciák kialakítását és a használható tudás elsajátítását (Fegyverneki 2017). A tanulás tanítása pontnak az egyik fontos eleme, hogy a tanulók az iskolapadban szerzett tudást ne csak iskolai kereteken belül, hanem az iskola kapuján kilépve is tudják alkalmazni, továbbá kiemelni a tanulók tevékenykedtetésének és differenciálásának a fontosságát (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet):

A tanulás tanítása az iskola alapvető feladata. Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést az iránt, amit tanít, és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan

használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek. Olyan tudást kell kialakítani, amelyet a tanulók új helyzetekben is képesek alkalmazni, a változatok sokoldalú áttekintésével és értékelésével. A tanulás tanításának elengedhetetlen része a tanulás eredményességének, a tanuló testi és szellemi teljesítményeinek lehetőség szerinti növelése és a tudás minőségének értékelése.

3. Jógyakorlatok, programok

Ahogy fentebb már említettük, nem kizárólag a szigorúan órai keretek között zajló médiaoktatásról beszélünk. A tudatos médiafogyasztás nem más, mint amikor különféle médiatartalmak közül választunk meghatározott szempontok és célok alapján. A döntésünk alapját képezi, hogy tisztában vagyunk a tartalomszolgáltatók közötti különbségekkel, ismerjük a különféle médiaműfajokat, műsor- és médiatípusokat (Szőke-Milinte 2020). A modern tantervi szabályozással és a modern iskolával szemben növekvő elvárásként fogalmazódik meg, hogy a tanulók a tanulmányaik alatt sajátítsák el a digitális média instrumentális, kreatív és kritikai-reflexív használatát. Az iskolán kívüli médiaoktatás történhet kiegészítő módon (pl. szakkörök, tanfolyamok, klubok formájában), másrészt az iskolától teljesen független formában, pl. civil szervezetek programjainak keretében. Ezek azoknak az iskolásoknak nyújthatnak segítséget, akik a formális oktatás keretében egyáltalán nem kapnak médiaoktatást, vagy kapnak, de további ismeretekre vágnak. A kötetlen forma képes arra, hogy az iskolarendszerből kikerült diákokat is elérje (Bokor 2015). Az iskolai rendszeren kívüli médiaoktatásra, projektekre és a modern pedagógiai módszerek alkalmazására vannak jógyakorlatok, amelyek mintaként szolgálhatnak az oktatásban dolgozó pedagógusoknak, segítő szakembereknek. Ezeket az elveket több tehetségprojekt alkalmazza.

A médiatudatosság fejlesztésének nonformális keretek között történő megvalósítását jól példázza az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet (MKI) Film- és Médiatudományi Tanszékének és a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikumnak az *Így írunk mi!* című tehetségprojektje, amelynek egyik fontos eleme volt a médiatudatosság és a kritikai gondolkodás fejlesztése. Nonformális oktatási módszerekkel fejlesztették a projektben a diákok kulcskompetenciáit foglalkozásokon és egy iskolai szerkesztőség megalakításán keresztül. A projekt rávilágított arra, hogy a diákok igénylik ezeket a módszereket, ugyanis ezáltal nemcsak megtanulják, hanem meg is értik a tanultakat, az elméletet a gyakorlatba is át tudják ültetni (Bene – Töviskes 2025). Hasonló sikeres projekt az EKKE MKI Film- és Médiatudományi Tanszékének, a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumnak és az EKKE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikumának *Szerintünk a világ* című tehetségprojektje, amelynek eredményeként fejlődött a diákok médiaműveltsége és mozgóképes kifejezőkészsége (Szíjártó 2024).

A KultúrÁsz Közhasznú Egyesület Ifjúsági Bünnmegelőzési Közösségszervező Programot valósított meg a Váltó-Sáv Alapítvány közreműködésével. A projekt általános céljai közé tartozott a korosztályok (általános, középiskolás, egyetemista) média- és internetbiztonságának fejlesztése, különös tekintettel az ifjúsági korosztályokra kiemelten veszélyes cyberbűnözésre. A program egyik eleme egy közösségépítő tábor volt, amelyben általános és középiskolás fiatalok vettek részt, akiket kortárs segítőknek képeztek ki a projektben dolgozó szakemberek. Ennek a hozadéka, hogy a diákok elmélyedhettek a témában, és tanulhattak is egymástól, az általános iskolások egyfajta mentorként tekintettek egymásra. Ezeket további képzések követték – kortárs játékvezető és közösségépítő képzés, bünnmegelőzési esetgyakorlatok, közösségi felmérés, közösségi szolgáltatások kialakítása és tesztelése, bünnmegelőzési nap, záró értékelő tábor (KultúrÁsz Közhasznú Egyesület – Váltó-Sáv Alapítvány 2019.).

A Fiatalok a Városért Egyesület Kisvárdai *Beszélgünk róla!* Erasmus+-programja középiskolás fiatalokkal a véleménykifejezés alternatív fórumai, a mentális egészség és a fiatalokat érintő mentális problémák és a lokális kommunikáció témakörén keresztül járta körbe a középiskolásokat érintő problémákat. A lokális kommunikáció témakörén belül a Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium diákjai

és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem kommunikáció- és médiatudomány szak végzős hallgatói közreműködésével az influenszerek fiatalokra gyakorolt hatását járták körbe, és dolgoztak ki rá egy papírszínházmodszert, amely innovatív oktatási eszközként használható (Fiatalok a Városért Egyesület Kisvárdai 2024).

A Bűvösvölgy Médiaértés-oktató Központ (NMHH) élménypedagógiai módszerekkel, foglalkozásokkal hozza közelebb a 9–16 évesekhez a médiaértés világát. Hatféle foglalkozáson (film, hír, reklám, kép, hang, internet) vehetnek részt, ahol szakképzett oktatók gyakorlatorientáltan mutatják be a média világát és annak működését (Bűvösvölgy Médiaértés-oktató Központ é. n.).

A Korda Filmpark Látogatóközpont megismerése 12 éves kortól ajánlott. A résztvevők 2-2,5 órás élménytúra során megismerhetik a filmkészítés legfontosabb állomásait, a filmekben dolgozó stábtagnak munkáját, betekintést nyernek abba, hogy milyen munka zajlik a hazai és nemzetközi produkciókban (Korda Filmpark Látogatóközpont é. n.). A Bűvösvölgy és a Filmpark egyaránt szervez táborokat, ahová jelentkezhetnek az érdeklődők.

Az IMPULZUS Oktató-, Élményközpont *Nyomoz a suliban!* programja prevenciós céllal játékos feladatok alkalmazásával megismerteti a fiatalokat az őket érintő társadalmi veszélyforrásokkal és azok elkerülésének, megoldásának lehetőségeivel. A fiatalok nyomozószobákban bűneseteket derítenek fel. A nyomozószobákban a felderített részletek összeállításával kikövetkeztethető a teljes történet, mely mindig tartalmazza az előzményeket, a bűnesetet kiváltó okokat és következményeket. A nyomozószoba egy országosan egyedülálló program, amely élménypedagógiai eszközökkel segíti az iskolán belüli bántalmazás megelőzését. A részt vevő középiskolás fiatalok nyomozócsoportokba szerveződve, feladatok segítségével dolgoznak fel egy történetet, miközben együttműködési, kommunikációs és problémamegoldó készségeik is fejlődnek (IMPULZUS Oktató-, Élményközpont é. n.).

4. Filmek a médiatudatosság fejlesztésének szolgálatában

Ebben a részben bemutatom, hogy a film miként használható pedagógiai eszközként a cyberbántalmazás jelenségének megértéséhez. A következő foglalkozásterv alkalmazható projektheteken, filmklub keretében, illetve órán.

Időkeretet nem adok meg, mert az adott pedagógus mérlegeli, hogy milyen lehetőségei, keretei vannak. Egyes elemekhez alternatívákat is írtam, fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy ezek csak javaslatok, szabadon lehet őket használni. A tervezetben Schwechtje Mihály *Remélem, legközelebb sikerül meghalnod :)* című filmjét beszéljük meg a diákokkal.

4.1. Téma: a cyberbántalmazás

A zaklatás természete az elmúlt néhány évben nagymértékben megváltozott. Míg a zaklatás korábban az iskolában vagy az iskola közelében történt, addig a technológia megjelenésével már cyberbullyingról is beszélhetünk. A cyberzaklatás az offline, azaz nem cyberzaklatáshoz képest számos eltérést is mutat a fiatalok közti kommunikáció és az interakció változó természete miatt (Patchin – Hinduja 2011). A cyberbullying – más néven online bántalmazás, elektronikus zaklatás – elektronikus eszközök közvetítésével történő ismételt, szándékos cselekedet, agresszív tett (Zsila – Demetrovics 2018). Fontos tisztában lenni azzal, hogy a cyberzaklatás az áldozat számára komoly érzelmi és szociális következményekkel járhat (Lile 2017, idézi Balas – Timar et al. 2017).

Fontos: A témát mindig megfelelő érzékenységgel kell kezelni, érdemes passzolási lehetőséget felajánlani, illetve jelezni az óra elején, hogy érzékeny témáról lesz szó, és ha valaki érintett lenne közvetve vagy közvetlenül, akkor élhet a passzolás lehetőségével – ha van rá lehetőség, akkor korábban is jelezhetjük, hogy privát formában is lehetősége legyen a diáknak jelezni.

4.1.1. Remélem, legközelebb sikerül meghalnod :)

Rendező és forgatókönyvíró: Schwechtje Mihály

Megjelenés: 2018

4.1.1.1. Ráhangoló feladat

Emotikonok használata

Eszközigény: feladatlap emotikonokkal/kivetíthetjük a leggyakrabban használt emotikonokat

Elsőként a diákok válasszák ki azt az emoji-t, amelyik az aktuális állapotukat, érzésüket mutatja meg – ezt megoszthatják egymással.

Lehetséges kérdések a diákokhoz, amelyekre a pedagógus válaszol:

Mikor, milyen emotikonokat használnak?

Okoznak-e félreértéseket az emotikonok használata, hiánya?

Tapasztalták-e már, hogy bizonyos emotikonok használata bántó lehet?

Kerültek-e már olyan helyzetbe, hogy megbántották őket/ismerőseit? Hogyan kezelték?

Mit gondolnak, az offline és a cyberbántalmazás között milyen különbségek lehetnek?

4.1.1.2 A téma feldolgozása a film segítségével

Munkaforma: egyénileg/párban/csoportban attól függően, hogy milyen lehetőségei vannak a pedagógusnak az adott osztályban.

A pedagógus folyamatosan reflektál az elhangzottakra, és ezáltal közelebb hozza a diákokat a cyberbántalmazás témaköréhez.

Elemzési szempontok:

A cyberzaklatás mely típusába tartozik az eset?

Mi történt pontosan online és offline?

Hogyan reagált a környezet?

Milyen segítséget kapott vagy kaphatott volna az áldozat?

Milyen viselkedést figyelhetünk meg az áldozaton?

Mi jellemzi a zaklatót?

További kérdések a témához:

Hogyan előzhető meg a probléma?

Hogyan kezelhető a probléma, ha már megtörtént?

Kitől kérnének segítséget?

4.1.1.3. Zárás

Kilépőcédula

Eszközигény: post-it papír, blu tack, csomagolópapír/flipchart

Megvalósítás: A pedagógus cédulákat oszt a diákoknak, és megkéri őket, hogy

írják fel, hogy mit visznek magukkal az óráról, milyen kérdések maradtak bennük. Ezt távozáskor ragasszák fel a felragasztott flipchart papírra, amelyre bőrröndöt is rajzolhat a pedagógus.

4.1.1.4. A felkészülést segítő anyagok pedagógusoknak

Bene Viktória 2019. Digitális idegenvezetők: A pedagógusok szerepe az elektronikus zaklatás megelőzésében. In: É. Molnár – I. Czibere (szerk.): *Társadalmi kockázatok és esélykiegyenlítés a fiatalok körében*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.

Geddes, Will 2020. *Szülők nagy mobilkönyve*. Mester Akadémia. Budapest.

Klausz Melinda 2017. *Megosztok, tehát vagyok. Szakértői kérdések és válaszok a közösségi médiáról*. Athenaeum Kiadó. Budapest

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2023. *Internet Hotline beszámoló* <http://bit.ly/45FTt4v> Utolsó letöltés: 2025. 10. 31.

Összegzés

A cybertér a fiatalok életének a szerves részévé vált, ez új kihívásokat hozott magával az iskolai nevelésben és az oktatásban. A pedagógusoknak, oktatással foglalkozó szakembereknek az a feladata, hogy felhívják a figyelmet a médiatudatosság fontosságára, és digitális idegenvezetőként kísérik a diákokat. A bemutatott gyakorlatok és a filmes foglalkozásterv szemléltetik, hogy a frontális és formális oktatás mellett fontos a nonformális, élménypedagógiai oktatási módszerek beépítése is a tanórákba, amelyek hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy a tudásuk mellett a szemléletük, a kritikai gondolkodásuk, a digitális intelligenciájuk és az érzelmi intelligenciájuk fejlődjön.

Felhasznált irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Aiken, Mary 2020. *Cybercsapda. Hogyan változtatja meg az online tér az emberi viselkedést?* Harmat – Új Ember Kiadó. Budapest.
- Balas-Timar, Dana – Demeter, Edgar – Putin Corina – Rad, Gavril 2017. *The dynamic relationship between consent silence and victim empathy in cyberbullying*. Elérhetőség: <http://bit.ly/2CUjq5H> Utolsó letöltés: 2019. január 17.
- Bene Viktória – Töviskes Imre 2025. Így írunk mi! – Középiskolások a média világában. In: T. Hulyák-Tomesz (szerk.): *Kommunikációoktatás a változó társadalmi, technológiai és gazdasági környezetben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 211–218.
- Bene Viktória 2025. The Role of Teachers in Developing Students' Digital Resilience. Practice and Theory in Systems of Education. *Practice and Theory in Systems of Education*. 20/2 45–60.
- Bene Viktória 2026a. The Role of the Civil Sector in the Prevention and Management of Cyberbullying. *Civil Review*. 2026/2. 61–77.
- Bene Viktória 2026b. Prevenció és problémakezelés a cybertérben: a segítő szakemberek szerepe a médiatudatosság kialakításában. In: L. Balázs (szerk.): *Interaktivitás – aktív, reaktív, proaktív kommunikáció és oktatás*. Hungarovox Kiadó. Budapest. (megjelenés alatt)
- Bokor Tamás 2015. Médiaértés. In: P. Aczél (szerk.): *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft. Budapest.
- Bűvösvölgy Médiaértés-oktató Központ é. n. Elérhetőség: <https://buvosvolgy.hu/> Utolsó letöltés: 2026. 02. 07.
- European Schoolnet Academy Online Safety Course MOOC 2017.
- Fegyverneki Gergő 2017. Digitáliskultúra-azonos pedagógia: a motiváció és a tananyagszerkesztés új útja? Egy digitális projekt tapasztalatai. In: T. Polonyi – K. Abari (szerk.): *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 121–134.
- Fiatalkok a Városért Egyesület Kisvárdai 2024. Beszéljünk róla! Podcast. Elérhetőség: <https://open.spotify.com/show/2TPWpJ21YCYwpZlIXb0j8g> Utolsó letöltés: 2026. 02. 07.

- Forgó Sándor 2001. A multimediális oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*. 51 7–8.
- Havey, Allison – Puccio, Deana 2018. *Szex és Lájk és Közösségi Média*. Jaffa Kiadó. Budapest.
- IMPULZUS Oktató-, Élményközpont é. n. Elérhetőség: <https://nyomozasuli.szociogram.hu/> Utolsó letöltés: 2026. 02. 07.
- Korda Filmpark Látogatóközpont é. n. Elérhetőség: <https://kordafilmpark.hu/> Utolsó letöltés: 2026. 02. 07.
- Körmendi Attila – Szklenárik Péter 2012. *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- KultúrÁsz Közhasznú Egyesület – Váltó-Sáv Alapítvány 2019. *TÁJÉKOZTATÓ. Ifjúsági Bűnmegelőző Közösség-szervező Program. A közösségi bűnmegelőzés modellje című és EFOP-5.2.1-17-2017-00003 azonosítószámú Pilot projekthez kapcsolódóan*.
- Patchin, J. W. – Hinduja, S. 2011. Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43/2. 727–751. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366951>
- Szíjártó Imre 2024. Fejlesztőmunka mozgóképpel – egy középiskolai projekt tanulságai. In: T. Tomori (szerk.): *Innováció a kommunikáció oktatásában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 175–184.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség: A Z generáció tanulása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest.
- Tari Annamária 2023. Rohanás a gyors jövőbe – És mi lesz a személyiséggel? In: M. Kapitány-Fövény (szerk.): *Holnap – Hogyan őrizzük meg lelki egészségiünket a gyorsan változó jövőben? – 13 trendkutató és 13 pszichológus párbeszéde a jövőről*. HVG Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- Zsila Ágnes – Demetrovics Zsolt 2018. Cyber-viktimizáció és cyber-agresszió A közösségioldal-használat összefüggései az online bántalmazással. *Médiakutató*. 19/1. 21–33.

H. Tomesz Tímea

Amikor a tanár és a diák más nyelvet beszél. Kommunikációs kihívások és konfliktusok a Z és alfa generáció oktatásában

1. Bevezetés. A tudás és a tanulás átalakulása a digitális korban

A jelenleg iskolapadban ülő generáció lényeges különbségeket mutat a korábbiakhoz képest többek között szocializációs sajátosságaiban, informálódási és tanulási stratégiáit tekintve, a tudáshoz való viszonyukat egyre inkább az ismeretek azonnali hasznosíthatóságának igénye határozza meg (Ujhelyi 2013, Farkas A. – H. Tomesz 2016, Pintér 2016). Mindez szoros összefüggésben áll az információtechnika gyors fejlődésével, amelynek következtében az információk nagy mennyiségben, azonnal és folyamatosan hozzáférhetővé váltak, gyakorlatilag bármikor és bárhol elérhetők. Nyíri Kristóf (2001) napjaink társadalmát az öngerjesztő tudásgyarapodás társadalmának nevezi, amelyben a tudás használati értékévé válik, és előállítása a gazdaság egyik meghatározó célja. Bár e társadalmi berendezkedést gyakran információs társadalomként írják le, Nyíri szerencsésebbnek tartja a tudástársadalom fogalmát, mivel az „előbbi mintegy a világban keringő információk általános bőségére, utóbbi arra a kézzelfogható gazdagságra utal, amelyet a tudás teremt – és arra a kézzelfogható szegénységre, amelyet a tudásalapú társadalom viszonyai között a tudás hiánya okoz” (Nyíri 1999: 183).

A tudás természetének és hozzáféréseinek átalakulása szükségszerűen hatással van a tudás közvetítésének módjára, valamint az oktatási szereplők közötti kommunikációra is. Ennek részeként a korábbi, szöveggközpontú, lineárisan

szerveződő, a tanári előadás dominanciájára és a tanulói visszajelzések korlátozott jelenlétére épülő tanulási modellek helyét egyre inkább a tapasztalati, hálózatos szerveződésű tudásszerzés veszi át, amelyben a gyakorlati készségek és képességek kerülnek előtérbe (Fábri 2004). A fiatalabb és az idősebb generációk eltérő tapasztalatai, tanulási mintái és kommunikációs kódjai az iskolai térben gyakran értelmezési és megértési nehézségekhez vezetnek, amelyek különösen a pedagógus–diák interakciókban válnak láthatóvá. A következőkben e generációs különbségek kommunikációs vonatkozásait vizsgáljuk, kiemelt figyelmet fordítva azok oktatási következményeire.

2. Különböző generációk az iskolában

A generáció fogalma szociológiai értelemben olyan személyek csoportját jelöli, akiket azonos történeti, társadalmi, technológiai és kulturális élmények formáltak, amelyek hosszú távon befolyásolják gondolkodásukat, tanulási mintáikat és kommunikációs szokásaikat (Pálffy 2021: 116). Steigervald hangsúlyozza, hogy a generációk közötti különbségek nem életkori, hanem élménytartománybeli eltérésekből fakadnak, amelyek az oktatási térben különösen élesen jelennek meg (2024: 63).

2.1. A Z generáció kommunikációs és tanulási sajátosságai

A Z generációba jellemzően az 1995 és 2009 között születettek tartoznak (Pálffy 2019; Steigervald 2024). Meghatározó élményeik közé tartozik a digitális technológia korai és folyamatos jelenléte, az internet és az okoseszközök természetes használata, valamint a globális bizonytalanságokkal terhelt társadalmi környezet (gazdasági válság, pandémiás tapasztalatok). Pálffy Zsuzsanna (2019: 117–118) szerint e generáció rendkívül realista, pragmatikus gondolkodású, ami részben a szülői (jellemzően X generációs) nevelési mintákból, részben a bizonytalan jövőkép tapasztalatából fakad.

Eszközhasználatukat az állandó online jelenlét, a multitasking és a gyors információfeldolgozás jellemzi. A digitális eszközök nem kiegészítői, hanem szerves részei mindennapi működésüknek (Soós 2013). E generáció számára az információ nem szűkös erőforrás, hanem folyamatosan rendelkezésre álló

közeg, amelynek kezelése – szelekciója és értelmezése – válik kulcskérdéssé (Szőke-Milinte 2020: 13–17).

A tanuláshoz és a tudáshoz való viszonyukat az azonnali hasznosíthatóság igénye határozza meg. A lexikális tudás önmagában kevésbé értékes számukra (H. Tomesz 2019: 58), előtérbe kerül a gyakorlati alkalmazhatóság, a problémamegoldás és a tapasztalati tanulás. Balázs László (2015) szerint a Z generáció tanulási hatékonysága akkor növelhető, ha a fejlesztési folyamat élményszerű, a vizuális információfeldolgozásra épít, valamint világos gyakorlati relevanciát kínál a tanulók számára. A szerző hangsúlyozza, hogy az absztrakt, cél nélküli tanulási helyzetek motivációvesztéshez vezetnek, míg a bevonódást és értelmezhetőséget biztosító tanulási környezetek hatékonyabbak.

Az információszerzés terén a Z generáció elsődlegesen digitális csatornákra támaszkodik. Az információk gyors elérése ugyanakkor figyelmi töredezettséggel jár, ami új kommunikációs stratégiákat igényel az oktatásban. A pedagógiai kommunikáció hagyományos, lineáris és egyirányú modellje egyre kevésbé illeszkedik a digitális környezetben szocializálódott tanulók elvárásaihoz. A web 2.0-ás közeghez szokott Z generáció számára az interaktivitás és az azonnali visszacsatolás alapvető kommunikációs tapasztalat, ami az iskolai tanár–diák interakciókban is megjelenik (Szőke-Milinte 2020: 10–13; 19–21).

A Z generáció tanulási sajátosságainak értelmezéséhez fontos szempont a tudás közvetítésének és átalakulásának kérdése is. H. Tomesz (2019) a tudástranszfer kapcsán hangsúlyozza, hogy a tudás nem egyszerűen átadható tartalomként jelenik meg, hanem a tanulók aktív értelmező tevékenységén keresztül válik működőképpé. Ez a megközelítés különösen illeszkedik a Z generáció tanulási mintáihoz, akik számára a tudás akkor válik értékessé, ha az személyes tapasztalatokhoz, konkrét problémákhoz és valós alkalmazási helyzetekhez kapcsolódik. Szőke-Milinte (2020) szerint az információs társadalomban a pedagógiai kommunikáció egyik kulcskérdése éppen az, hogy a tanár milyen mértékben képes közvetítő szerepből facilitátorrá válni, támogatva a tanulók önálló értelmezési és jelentésalkotási folyamatait. Ennek hiányában a tanulási folyamat könnyen formálissá válik, ami a Z generáció esetében gyors motivációvesztést eredményezhet. Mindezek alapján a Z generációval való pedagógiai kommunikáció nem pusztán módszertani kérdés, hanem a tudásértelmezés és a tanulói szerepfelfogás újragondolását is igényli.

2.2. Az alfa generáció az iskolában

Az alfa generáció a 2010 után születetteket foglalja magába (Steigervald 2024). Ők már teljes mértékben digitális környezetbe született tanulók, akik számára az érintőképernyő, a vizuális tartalmak és az online interakciók magától értődőek. Meghatározó élményük a technológia állandó jelenléte, valamint az információ és a kommunikáció folyamatos áramlása.

Eszközhasználatuk még intuitívabb, mint a Z generációé: a digitális technológia számukra nem tanult készség, hanem természetes működési közeg. Szőke-Milinte Enikő (2023: 62–65) fogalma a digitális énhatékonyságról jól alkalmazható az alfa generációra is: magabiztosan használják az eszközöket, ugyanakkor kritikai információfeldolgozásuk fejlesztést igényel.

A tanuláshoz és tudáshoz való viszonyuk tovább erősíti azt a tendenciát, amely a tudást folyamatként, nem pedig lezárt ismeretanyagként értelmezi. Steigervald (2024) az alfa generáció digitális szocializációját elemezve rámutat arra, hogy esetükben a tudás nem felhalmozott ismeretként, hanem hozzáférhető és használat közben formálódó erőforrásként jelenik meg. Ennek következtében a fiatalabb generációk tanulással kapcsolatos elvárásai a bevonódásra, az élményszerű tapasztalatszerzésre és az aktív részvételre irányulnak.

Kommunikációjukat a vizualitás, a gyors reakcióidő és a partnerség iránti igény jellemzi. A hagyományos tekintélyelvű, egyirányú kommunikáció különösen nehezen értelmezhető számukra, ami az oktatásban újfajta pedagógiai szerepfelfogást követel meg.

Az alfa generáció tanulási és kommunikációs sajátosságainak vizsgálatakor külön figyelmet érdemel a digitális környezetben kialakuló önkép és tanulói szerepfelfogás. Ez az ambivalencia pedagógiai szempontból fokozott irányítást és tudatos tanulásszervezést igényel, mivel az alfa generáció tanulói gyakran a gyors hozzáférést tévesztik össze a megértéssel. A pedagógiai kommunikáció feladata ebben a helyzetben nem az információk kontrollja, hanem az értelmezési folyamatok támogatása, valamint a reflektív gondolkodás és a tudatos döntéshozatal fejlesztése. Az alfa generáció esetében mindez tovább erősíti annak szükségességét, hogy az oktatás a bevonódásra, az aktív részvételre és a tudatos tanulási folyamatok irányítására épüljön.

3. Kommunikációs különbségek, ebből fakadó konfliktusok az iskolában

A pedagógiai tevékenység során elkerülhetetlenül jelen vannak azok az ellentmondások, amelyek a pedagógus és a tanulók eltérő szerepeiből, céljaiból és elvárásaiból fakadnak. A pedagógus feladatának tekinti a felnövekvő nemzedékek megismertetését a társadalmi együttélés normáival és értékeivel, míg a tanulók – életkori sajátosságaikból, motivációikból vagy egyéni érdekeikből adódóan – különböző módokon ellenállhatnak ezeknek a törekvéseknek. Ez az alapellentmondás szükségszerűen konfliktushelyzetekhez vezet, amelyek kezelése meghatározó jelentőségű a nevelési folyamat eredményességének szempontjából. A konfliktusok megjelenési és feloldási módját ugyanakkor alapvetően befolyásolja a pedagógus–diák kapcsolat természete. Mindezek az ellentmondások nem értelmezhetők pusztán szerepkonfliktusként, hanem tágabb társadalmi összefüggésbe ágyazódnak.

Jelen tanulmány nem vállalkozik az iskolai konfliktusok részletes tipológiájának vagy megjelenési formáinak átfogó bemutatására; a konfliktusokat elsősorban a generációs különbségekből, valamint a kommunikációs és médiahasználati sajátosságokból fakadó értelmezési különbségek összefüggésében tárgyalja, különös tekintettel azok pedagógiai kommunikációra gyakorolt hatásaira.

Az iskola olyan sajátos színtér, ahol különböző generációk tartós és intenzív együtt-tevékenykedése valósul meg eltérő szocializációs tapasztalatokkal, kommunikációs mintázatokkal és értékrendekkel rendelkező szereplők között. A pedagógus és a tanulók közötti konfliktusok így gyakran generációs különbségek mentén is értelmezhetők, amelyek hatással vannak a nevelési helyzetek értelmezésére, az elvárások közvetítésére és a konfliktuskezelési módok megválasztására.

A napjaink oktatási környezetében tapasztalható konfliktusok jelentős része olyan kommunikációs és értelmezési eltérésekből fakad, amelyek a különböző generációk eltérő szocializációs tapasztalataiból, médiakörnyezetéből és tanulási mintáiból erednek. A Z generáció esetében – amint arra Szőke-Milinte Enikő (2020: 48) rámutat – az információhoz való viszony alapvetően megváltozott: az információ folyamatosan jelen lévő erőforrás, amelynek feldolgozása, értelmezése és kontextusba helyezése válik kulcskérdéssé. Ez

a változás közvetlen hatással van a pedagógus–diák kommunikációra, és ezáltal a konfliktusok megjelenési formáira is.

A konfliktus ebben az értelemben nem feltétlenül nyílt konfrontációként jelenik meg, hanem gyakran rejtett, implicit módon: passzivitásban, érdektelenségben, ironikus viszonyulásban vagy az instrukciók „félreértésében”. A pedagógus által együttműködésként értelmezett csend vagy visszafogottság a tanulók részéről sok esetben inkább kivonódást, ellenállást jelez.

Szabó Éva (2015: 24) a tanárszerep átalakulását vizsgálva hangsúlyozza, hogy a digitális környezetben a pedagógus autoritása nem a kizárólagos tudás birtoklásából, hanem az értelmezési folyamatok irányításából fakad. Amennyiben a tanár ezt a szerepváltozást nem tudja vagy nem akarja elfogadni, az könnyen konfliktushoz vezethet, amely azonban nem generációs „engedetlenségként”, hanem eltérő kommunikációs elvárások ütközéseként értelmezhető.

Csányi Vilmos (2010: 12) megközelítése szerint az oktatás együttműködésre épülő csoportfolyamat, amelyet közös normák és szabályok strukturálnak. Amennyiben ezek a normák nem működnek hatékonyan, a csoportműködés zavara konfliktushelyzetek formájában jelenik meg, amely reflexív pedagógiai válaszok hiányában tartóssá válhat vagy elmélyülhet. A Z generáció tanulóinak esetében e normák és jelentések értelmezése nem független a kommunikációs médiumok átalakulásától: a verbális, lineáris kommunikáció mellett egyre hangsúlyosabbá válnak a vizuális, fragmentált és asszociatív jelentésalkotási módok, amelyek eltérő értelmezési kereteket hoznak létre a pedagógiai kommunikációban.

A pedagógus–diák konfliktusok egy része az eltérő kommunikációs médium-használatból fakad. Míg a pedagógus kommunikációját gyakran a verbális, lineáris jelentésképzés jellemzi, addig a Z generáció tanulói számára a vizuális, asszociatív és fragmentált jelentésalkotás válik meghatározóvá.

Ebben az összefüggésben a médiatartalom, mozgókép nem pusztán az ismeretátadás illusztratív eszközeként jelenik meg, hanem önálló jelentésképző rendszerként, amelyben a képi, hang- és ritmikai elemek saját értelmezési szabályrendszer szerint hordoznak jelentést. A befogadás folyamata nem lineárisan, hanem asszociatív kapcsolatok mentén zajlik: a mozgóképes tartalmak értelmezése más médiatartalmakhoz, élményekhez és narratívákhoz kapcsolódva, hálózatos módon alakul ki. Konfliktushelyzet akkor keletkezhet,

amikor a pedagógus a filmet elsősorban didaktikai segédeszközként (egy-egy tananyag szemléltetéseként, megértést segítő elemként), míg a tanuló a jelentésalkotás egyik elsődleges kommunikációs formájaként értelmezi.

A mozgókép pedagógiai alkalmazása sajátos lehetőséget kínál a konfliktusok közvetett feldolgozására, mivel egyszerre képes érzelmi bevonódást és értelmezési távolságot teremteni. Az audiovizuális narratívák befogadása során a tanulók nem saját konfliktushelyzeteikről beszélnek közvetlenül, hanem egy külső történet szereplőinek helyzetét értelmezik, miközben személyes tapasztalataik és érzelmi reakcióik is aktiválódnak. Ez a közvetett megközelítés összhangban áll a tapasztalati, hálózatos tudásszerzés logikájával, amely a Z generáció tanulási mintáit is jellemzi (Szőke-Milinte 2020: 29; 38–40).

A mozgókép ebben az esetben az értelmezés közege, amelyben a konfliktus jelentése nem előre rögzített, hanem az értelmezés folyamatában alakul ki. A mozgóképes tartalmak közös elemzése során a tanulók eltérő értelmezései egymás mellé kerülhetnek, a munka a jelentések sokféleségének feltárására irányul.

A pedagógus szerepe ebben a folyamatban elsősorban facilitátori jellegű: nem a „helyes” értelmezés kijelölése kerül előtérbe, hanem az értelmezési keretek tudatosítása és a reflexió támogatása. Ez a szerepfelfogás összhangban áll a digitális környezetben átalakuló tanárszereppel, amelyben az autoritás nem a kizárólagos tudás birtoklásából, hanem az értelmezési folyamatok irányításából fakad (Szabó 2015: 24–25). A mozgóképkultúra-oktatás így nemcsak médiapedagógiai, hanem konfliktuspedagógiai szempontból is kiemelt jelentőségű, mivel a tanulók számára elfogadható és értelmezhető módon kapcsolja össze az egyéni tapasztalatokat a közösségi jelentésalkotással.

4. Összegzés

A tanulmány a digitális környezetben szocializálódott Z és alfa generáció tanulási és kommunikációs sajátosságait vizsgálja, különös tekintettel azok pedagógiai következményeire. A bárhol, bármikor hozzáférhető, nagy mennyiségű információ alapjaiban változtatja meg a tanuláshoz való viszonyt és a tudásról alkotott elképzeléseket. A Z generációt már a digitális eszközök természetes használata, a gyors információfeldolgozás, az azonnali visszacsatolás iránti igény

jellemzi. Számukra a lexikális tudás önmagában kevésbé értékes, előtérbe kerül a tapasztalati tanulás, a problémamegoldás és a gyakorlati relevancia. Az alfa generáció esetében mindez tovább erősödik: a tudás folyamatszerű, használat közben formálódó, miközben a digitális magabiztosság nem feltétlenül jár együtt kritikus gondolkodással.

Az iskolai konfliktusok kialakulásában meghatározó szerepet játszanak az eltérő generációs jellemzőkből fakadó kommunikációs különbségek. A pedagógusok és a tanulók eltérő szocializációs tapasztalatai, médiahasználati szokásai és értelmezési keretei gyakran félreértésekhez, esetenként konfliktusokhoz vezetnek. A hagyományos, lineáris, elsősorban verbális kommunikáció sok esetben nehezen illeszkedik a digitális környezetben szocializálódott tanulók vizuális, asszociatív és hálózatos jelentésalkotási módjaihoz. A tanulmány rámutat arra, hogy a pedagógus szerepe mindinkább átalakul: a tudás kizárólagos közvetítője helyett az értelmezési folyamatokat támogató facilitátorrá válik. Ebben az összefüggésben a médiaeszközök – különösen a mozgókép – pedagógiai alkalmazása hatékony, közvetett eszközt kínálhat az eltérő médiahasználatból és médiatartalom-fogyasztásból fakadó ellentétek feloldására, elősegítve a bevonódást, a közös jelentésalkotást és az együttműködésen alapuló tanulási folyamatokat.

5. Gyakorlat

A diákok egy, a pedagógus által előzetesen kijelölt részletet tekintenek meg egy olyan filmből, amely a különböző generációk közötti kommunikációs különbségekre és az ezekből fakadó konfliktusokra, illetve egy adott generációra jellemző konfliktushelyzetek bemutatására fókuszál. A film(részlet) megtekintését követően a diákok egyénileg vagy kiscsoportban dolgozva válaszolnak az alábbi, irányadó kérdésekre:

Milyen kommunikációs különbségek jelennek meg a szereplők között?

Hol keletkezik félreértés vagy konfliktus, és miért?

Milyen eltérő értelmezési keretek, értékek vagy tapasztalatok ütköznek a szereplők között?

Milyen különbségek figyelhetők meg az online és offline konfliktusok között?

Mi nehezíti az online konfliktusok feloldását?

Filmajánlat a gyakorlathoz: *FOMO – megosztod és uralkodsz, Remélem, legközelebb sikerül meghalnod :), Fekete pont.*

A feldolgozás során a hangsúly nem a „helyes válaszok” megtalálásán, hanem a különböző nézőpontok megértésén, a saját tapasztalatok bevonásán és a közös értelmezésen van.

Példa: *Remélem, legközelebb sikerül meghalnod :) (részlet: osztálytermi konfliktus/ konfliktus az online térben (kb. 1:05:00 – 1:11:57)*

2018-ban készült kortárs magyar film, amely a Z generáció mindennapi kommunikációs közegében megjelenő konfliktusokra, elsősorban az online zaklatás és a digitális térben zajló hatalmi játszmák kérdésére fókuszál. A film a fiatalok számára ismerős kommunikációs formákon és helyzeteken keresztül teszi láthatóvá a konfliktus fokozódását. A film szorosan kapcsolódik a tanulmányban tárgyalt kommunikációs jelenségekhez: az online és offline tér összemosódásához, a digitális közegben zajló interakciók félreérthetőségéhez, valamint ahhoz a tapasztalathoz, hogy a kommunikáció következményei gyakran késleltetve vagy áttételesen válnak érzékelhetővé. A cselekmény alapját képező konfliktus nem egyetlen nyílt konfrontáció eredménye, hanem apró, sokszor jelentéktelennek tűnő üzenetek, reakciók és elhallgatások láncolatából épül fel. A film formai megoldásai – az okostelefon-képernyők hangsúlyos jelenléte, az üzenetek vizuális megjelenítése, a vágás ritmusa és a szűk térhasználat – nem pusztán illusztrálják a digitális kommunikációt, hanem annak sajátos működésmódját is érzékeltetik. A megfigyeléshez az alábbi szempontok adhatók támpontként:

- Hogyan indul el a konfliktus, milyen kommunikációs aktus váltja ki?
- Milyen szerepet játszik az online kommunikáció (üzenetek, közösségi felületek, képernyők)?
- Mikor és hogyan válik érzékelhetővé a konfliktus következménye?
- Milyen különbségek figyelhetők meg az online és az offline viselkedés között?

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2015. Új tanulási stílusok. In: Aczél Petra (szerk.): *Műveljük a médiát*. Wolters Kluwer, Budapest 160–166.
- Andok Mónika 2016. Cybergyerek-kor. Gyerekek médiahasználatának kutatása. In: *Vigilia* 2016. június 418–426.
- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztési lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. In: *Anyanyelv-pedagógia* VIII. évfolyam, 2015/4.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2015.4.1>
- Balázs László 2018. A Z generáció fejlesztési lehetőségei. In: *Iskolakultúra*, 28(3), 3–15.
- Csányi Vilmos 2010. Oktatáspolitikai problémák egy humánetológiai rendszerszemlélet tükrében. In: *Iskolakultúra*, 2010/1.
- Csapó Benő 2011. Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. In: *Magyar Tudomány*, 9. sz. (1065–1076.)
- Don Tapscott 2013. Az egyetem újrafelfedezése. In: Kovács Gábor és Nyíri Kristóf (szerk.): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex Kiadó, Budapest. 91–100.
- Fábri György 2004. Mindentudás Egyeteme – A műhely. In: *Magyar Tudomány* 2004/1.
- Fábri György 2006. Az ernyő és a kas, avagy a tudománykommunikáció konzervatív forradalma. In: *Szépirodalmi Figyelő*, 2006/3 114–134.
- Farkas Anett – H. Tomesz Tímea 2016. Újmédia-kommunikáció – megváltozott kommunikációs készségek? In: H. Tomesz Tímea és H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 40–63.
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 2019/1 –2. szám 56–67. http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Nyíri Kristóf 1999. Információs társadalom és nemzeti kultúra. In: *Replika* 1999. december 183–194.
- Nyíri Kristóf 2011. Virtuális pedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2001. július–augusztus.

- Pálffy Zsuzsanna 2021. A Z generáció motiválása és megtartása a munkahelyeken. In: Makkos, Anikó – Kecskés, Petra – Kövecsesné, Gósi Viktória (szerk.): *„Kizökkent világ” Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka?* XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 116–124.
- Pintér Dániel Gergő 2016. „Bezzeg az én időmben!” Tudománykommunikáció a Z-generációnak. In: Székely Levente – Rab Árpád (szerk.): *Fókuszpontok. Gondolat – INFONIA – Óbudai Egyetem DKHT. Budapest.* 149–189.
- Soós János 2013. *Kommunikáció a fiatalokkal, best practice és trendpéldák – tanulmány. Tudománykommunikáció a Z generációnak.* TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 projekt. PTE. Pécs.
- Steigervald Krisztián 2024. *Generációk harca. Hogyan értjük meg egymást?* Részvonal Könyvkiadó. Budapest.
- Susan Greenfield 2009. *Identitás a XXI. században.* HVG Kiadó Zrt., 2009.
- Szabó Éva 2015. A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században. In: *Oktatás-informatika.* Digitális nemzedék konferencia 2015. tanulmánykötete. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar 17–32.
- Szőke-Milinte Enikő 2023. Digitális énhatékonyság. In: *Mester és Tanítvány.* Új folyam 1. szám, 53–71.
<https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.3>
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása.* PPKE. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2004. Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004/1.

Kenyeres Attila Zoltán

Tanárok a TikTokon – a népszerű ismeretterjesztő videók jellemzői a nemzetközi tudományos kutatások alapján

1. Bevezetés

A fiatalabb generációk rendkívüli módon vonzódnak a rövid formátumú videókhoz a TikTokon vagy a YouTube-on, és ez a közönség véglegesen áttért ezekre az online médiaterületekre (O’Leary 2025). A Z generáció egyértelműen inkább a TikTok-influenszereket részesíti előnyben a hagyományos hírességekkel szemben (Laor – Galily 2025). A digitális korszakban a közösségimédia-plafomok a Z generáció mindennapi életének szerves részévé váltak, és ez jelentősen befolyásolja az iskolai teljesítményüket (Valeska – Madyatmadja 2025). Bár kezdetben szórakoztatási céllal készültek ezek a rövid formátumú videók, manapság egyre inkább oktatási célokra is használatosak (Nguyen et al. 2025). Sok pedagógus azonban idegenkedik ezek használatától, hiszen ezen videók az idő szűkössége miatt korlátozottan képesek érdemi ismeretek átadására. Ugyanakkor mégis alkalmasak pedagógiai célokra, egyfajta tudománymarketing-eszközként. Ebben az írásban a teljesség igénye nélkül a nemzetközi tudományos kutatások alapján vesszük sorra, hogy milyen jellemzői vannak a legnézettebb rövid videóknak a TikTokon, a fiatalok által egyik leggyakrabban használt videómegosztó platformon.

Az eredményeket felhasználhatják azok a pedagógusok, akik úgy döntenek, hogy az oktatást színesítendő maguk is megpróbálkoznak rövid formátumú videók készítésével.

2. A TikTok sajátossága: az algoritmus vezérelte terjesztés

A TikTok nem a követők számán alapuló terjesztést alkalmaz, ellentétben más közösségi médiás platformokkal (Embabi 2025), ehelyett egy saját, mesterségesintelligencia-alapú algoritmus segítségével jeleníti meg a felhasználók előtt a videókat az úgynevezett „For you” (neked) oldalon. A Facebook vagy az Instagram esetében ez a hírfolyamnak felel meg. Az algoritmus a mesterséges intelligencia segítségével valós időben elemzi a videók megtekintését, az ahhoz kapcsolódó elkötelezettség elemeit és a felhasználók szokásait. Ezen elemzés eredményei alapján kalkulálja ki, hogy hány személynek és pontosan kiknek jelenik meg az adott videó.

A mesterséges intelligencia négy eljárást alkalmaz a videók ajánlására:

- Viselkedéskövetés: a felhasználók viselkedésének olyan jeleit elemzi, mint a nézettségi idő, a lájkolás, a tartalom visszajátszása, a görgetés megállítása.
- Természetes nyelvfeldolgozás: a hashtagek, feliratok, hangok, érzelmi tónus, kontextuális elemek, kulcsszavak, hashtagek elemzése.
- Számítógépes látás: a képi elemek, logók, színsémák, egyéb vizuális aspektusok elemzése.
- Kollaboratív szűrés: elemzi a hasonló tartalmakat hasonlóan fogyasztó felhasználókat, viselkedési klasztereket készít belőlük (Embabi 2025).

Ebből következik, hogy a TikTok-videók készítésekor az algoritmus „elvárásaihoz” kell igazodni, amikor egy pedagógus nagy nézettségű ismeretterjesztő tartalmat szeretne előállítani. Olyan videókat kell készítenie, amelyek nagy felhasználói elkötelezettséget váltanak ki, mivel az algoritmus ezt figyeli. Az elkötelezettséget olyan indikátorok mutatják, mint a videókra érkezett lájkok, kommentek, megosztások, kedvencek közé mentések (Wu et al. 2025; Asmawi et al. 2025). Figyelni kell az alkalmazott szövegre, a feliratokra és a vizuális megjelenítésre. Nagyon fontos a figyelem fenntartása is. Azok a videók, amelyek 15 másodpercnél tovább tartják fenn a nézők figyelmét, 3,7-szer nagyobb eséllyel kapnak promóciós lehetőséget, mint a rövidebb videók (Herle 2024). Az algoritmus tehát ösztönzi a tartalomkészítőket a figyelmet megtartó videók készítésére.

3. A nagy nézettségű TikTok-videók jellemzői

A tudományos kutatások többnyire nem a pedagógusok által készített TikTok-videók, hanem a különböző influenszerek (véleményvezérek) által előállított, elsősorban marketingcélú videók nézettségét elemzik. Ezen kutatások eredményét azonban a tanárok is figyelembe vehetik saját ismeretterjesztő vagy kifejezetten oktatási célú rövid videóik készítésekor.

1. táblázat: A nagy nézettségű TikTok-videók jellemzői

Témakörök	Jellemzők	Említések
Vizualitás	Merész, látványos vizuális elemek, kiemelkedő vizualitás, színgazdagság	Zhang et al. 2025a; Suhardi et al. 2024
	Vizuális narratívák alkalmazása	Christiansen et al. 2025; Rasel et al. 2025
Hang és nyelvezet	Köznyelvi stílus alkalmazása	Zhang et al. 2025a
	Ritmusos zene	Zhang et al. 2025a
	Trendi hangok és háttérzene	Suhardi et al. 2024
Tartalom	Szórakoztató elemek alkalmazása, a szórakoztatáson van a hangsúly az informativitás helyett	Laor – Galily 2025; Koowuttayakorn 2025
	Erőszakos témák kerülése	Laor – Galily 2025
	Az élő közvetítések hatékonyabbak	Asmawi et al. 2025
	Trendek alkalmazása (trendi témák, hashtagek)	Suhardi et al. 2024
Színesítő elemek	Történetmesélés alkalmazása	Suhardi et al. 2024; Arias-Montesinos et al. 2025; Christiansen et al. 2025; Rasel et al. 2025
	Érzelem-központúság	Suhardi et al. 2024; Arias-Montesinos et al. 2025; Rasel et al. 2025

Témakörök	Jellemzők	Említések
	Humor alkalmazása	Koowuttayakorn 2025; Arias-Montesinos et al. 2025
	A közönség interakciójának ösztönzése	Ta et al. 2025
Videó szereplője	A többszereplős videók sikeresebbek	Laor – Galily 2025
	Boldogságot fejezzen ki (de ne irreálisan magas szinten)	Du – Huang 2025
	Társadalmi jelenlét érzetét keltse, közelinek érezhető legyen	Zhang et al. 2025b
	Vizuálisan vonzó legyen	Ta et al. 2025; Serrano-Malebrán et al. 2025

(Forrás: saját készítés)

Ahogy az 1. táblázatból kiolvasható, az általunk feltárt nemzetközi kutatások szerint a legnagyobb nézettséget kiváltó TikTok-videók vizuálisan látványosak, szórakoztató szándékúak, az érzelmekre hatnak, humorosak, követik a friss trendeket, illetve zenét tartalmaznak. A pedagógusok, akik általános ismeretterjesztő vagy kifejezetten a diákjaiknak szóló, a tananyag-hoz kapcsolódó oktató célzatú videókat készítenek, szintén a fenti elemeket alkalmazhatják.

4. A nagy nézettségű, oktató célzatú TikTok-videók jellemzői

A 2. táblázatban összefoglaltuk azokat a főbb jellemzőket, amelyeket a tanárok által készített, nagy elkötelezettséget kiváltó TikTok-videókban azonosítottak az általunk feltárt nemzetközi kutatások.

2. táblázat: A nagy nézettségű TikTok-oktatóvideók jellemzői

Témakörök	Jellemzők	Említések
Videó formai jellemzői	Rövid időtartamú videók	Salazar-Vallejo et al. 2024; Sánchez-López et al. 2023
Szakmai tartalom	Rövid tanulási egységek, összetett fogalmakat is könnyen emészthető, rövid egységekben mutatni	Jumaat et al. 2025; Siraji 2025
	A célközönség számára kulturálisan fontos témák	Abu Quba et al. 2025; Koowuttayakorn 2025
	Tematikus állandóság, következetesség	Salazar-Vallejo et al. 2024
	A célközönség számára személyre szabott tartalom	Babu et al. 2025
	A történelem, a biológia és a matematika a legtöbb interakciót kiváltó témák	Salazar-Vallejo et al. 2024
Szórakoztató elemek	Játékosság, színészi játékok beépítése	Koowuttayakorn 2025
	Humor, humoros történetmesélés	Koowuttayakorn 2025; Beck – Riddle 2025; Sánchez-López et al. 2023
	Gamifikációs elemek beépítése: pl. kvízek, játékos kihívások, duettek, szintlépések, csapatversenyek, virtuális jutalmak	Koowuttayakorn 2025; Lopes et al. 2025; Cutillas et al. 2025; Wang et al. 2024; Chuah - Ch'ng 2023; Sánchez-López et al. 2023
	Trendek követése	Sánchez-López et al. 2023
Szöveg és nyelvezet	Világos és érthető beszéd, magyarázatok	Jumaat et al. 2025
	A célközönség számára ismerős nyelvhasználat	Koowuttayakorn 2025
	Nyelvi trendek követése	Sánchez-López et al. 2023
	Minimális szöveghasználat a videók leírásában	Salazar-Vallejo et al. 2024; Sánchez-López et al. 2023

Témakörök	Jellemzők	Említések
	Informális, laza, közvetlen optimista és szórakoztató stílus, szleng, szándékos helyesírási hibák	Salazar-Vallejo et al. 2024; Sánchez-López et al. 2023
	A második személyű perspektíva („te”; azaz a közönséghez fordulva)	Nguyen 2023
	Az elhangzó szöveg feliratozása	Sánchez-López et al. 2023
Hangok	Zene és ritmus alkalmazása	Punkhoom et al. 2025; Zhang et al. 2023
	A tanár saját hangja	Sánchez-López et al. 2023
Társas kapcsolódás kialakítása	Interaktív elemek alkalmazása: párbeszédre ösztönzés, kapcsolatépítés, pl. kérdések feltevése, kommentek megválaszolása révén	Punkhoom et al. 2025; Abu Quba et al. 2025; Mudra 2025; Koowuttayakorn 2025; Salazar-Vallejo et al. 2024; Sánchez-López et al. 2023
	Jól megválasztott posztolási időpont	Li 2025
	A hónap első napjaiban posztolni	Salazar-Vallejo et al. 2024
	A délutáni és esti posztok a legsikeresebbek, főleg az estiek	Salazar-Vallejo et al. 2024
	A közönség válaszainak/ kommentjeinek vizuális megjelenítése a tartalomban	Koowuttayakorn 2025
	Érzelmek kifejezése, érzelmi támogatás, bátorítás	Wang – Li 2024; Sánchez-López et al. 2023
	Releváns hashtagek alkalmazása	Salazar-Vallejo et al. 2024; Sánchez-López et al. 2023
Vizuális elemek	Vizuális gazdagság és vonzerő, látvány	Abu Quba et al. 2025; Potjanajaruwit et al. 2025
	Vizuális szemléltetőeszközök alkalmazása. Digitális elemek: fotók, videók és infografikák. Analóg elemek: tábla és filctoll.	Limachi Pérez 2025; Sánchez-López et al. 2023
	Dinamikus mozgások, változatos kameraállások	Koowuttayakorn 2025

Témakörök	Jellemzők	Említések
	Gyakorlati elemek, bemutatók (ha a tárgyalt téma megengedi)	Salazar-Vallejo et al. 2024
	Szelfi típusú megjelenítés	Sánchez-López et al. 2023
Szereplő személye	Hitelesség, megbízhatóság és szakértelem ábrázolása: nem az offline képesítésekkel, hanem a minőségi videókészítéssel, az addigi szakmai teljesítmény hangsúlyozásával	Koowuttayakorn 2025
	Fiatalos, modern személyiség mutatása	Koowuttayakorn 2025

(Forrás: saját készítés)

Az általunk feltárt kutatások alapján a tanárok által készített, nagy nézettségű TikTok-videóknak hasonló jellemzőik vannak, mint az egyéb témájú, elsősorban marketingcélzatú videóknak. A humoros és közvetlen hangvétel dominál, az ismeretterjesztő és oktató célzatú tartalmat erőteljesen és hangsúlyosan szövik át a szórakoztató elemek, miközben az interaktivitásnak, a közönséggel való élő kapcsolat kialakításának is nagy szerepe van. Fontos a látványos és dinamikus képi megjelenítés, valamint a tanár hangja mellett a trendi háttérzene alkalmazása is. A pedagógus egyéniségétől és a tárgyalt témától függ, hogy a kutatásokban beazonosított jellemzők közül melyiket alkalmazza a videókészítés során.

5. Összegzés

Az általunk feltárt nemzetközi kutatások szerint a legnagyobb elkötelezettséget (megtekintések, lájkok, megosztások, mentések, kommentelések) kiváltó TikTok-videók vizuálisan látványosak, szórakoztató szándékúak, az érzelmekre hatnak, humorosak, követik a friss trendeket, illetve zenét tartalmaznak. Szinte ugyanez igaz a tanárok által készített videókra is. Az átadni kívánt ismereteket kis adagokban, vizuálisan látványosan és dinamikusan, szórakoztató elemekkel erősen átszőve, humoros és közvetlen hangnemben közvetítő videók

eredményezik a legnagyobb elkötelezettséget. Az oktatóknak meg kell találniuk az egyensúlyt a szórakoztatás és az ismeretátadás között: saját anyagaikat egyéniségükre szabott módon, kreatív megoldásokkal érdemes elkészíteniük.

Felhasznált irodalom

- Abu Quba, A. – Nour Abu Guba, M. 2025. Using Social Media to Teach English in KSA. *Journal of Curriculum and Teaching* 14: 342–351.
<https://doi.org/10.5430/jct.v14n3p342>
- Arias-Montesinos, S. – Ramos-Soler, I. – Campillo-Alhama, C. 2025. „Grand-fluencers”: How older adults reinvent themselves on TikTok. *Visual Review International Visual Culture* 17: 215–231.
<https://doi.org/10.62161/revvisual.v17.5781>
- Asmawi, M. A. H. A. – Isawasan, P. – Savita, K. S. – Shamugam, L. – Salleh, K. A. 2025. A Data Science Approach to Exploring the Relationship Between TikTok Engagement and Revenue in Malaysia: A Case Study of the Beauty and Personal Care Sector. *Jurnal Online Informatika* 10: 372–383.
<https://doi.org/10.15575/join.v10i2.1633>
- Babu, D. A. – Westerfeld, D. – Tirotta-Esposito, R. – Doboli, S. – Tang, W. K. 2025. PALS: Personalized Adaptive Learning System. *2025 15th IEEE Integrated Stem Education Conference Isec 2025*.
<https://doi.org/10.1109/ISEC64801.2025.11147266>
- Beck, J. S. – Riddle, D. 2025. Tikking the Tok and Leading the Way: Teacherpreneurs Leading on TikTok. *Action in Teacher Education* 47: 335–351.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2442313>
- Christiansen, A. – Craythorne, S.-L. – Crawford, P. – Strutt, S. – Page, R. 2025. Multimodal Analysis of Stories Told by Mental Health Influencers on TikTok. *Health Expectations* 28: e70226.
<https://doi.org/10.1111/hex.70226>
- Chuah, K. M. – Ch’ng, L.-C. 2023. The usefulness of TikTok voice-over challenges as ESL speaking activities: A case study on Malaysian undergraduates. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 20: 37–49.
<https://doi.org/10.56040/kmlc2013>

- Cutillas, A. L. – Balili, E. E. – Rellin, E. C. – Pangandoyon, M.J.S. 2025. Teaching strategies and activities across all disciplines that appeal to Gen-Z learners. *Environment and Social Psychology* 10: 3176. <https://doi.org/10.59429/esp.v10i6.3176>
- Du, P. – Huang, Z. 2025. Happiness backfires: emotion and sales in live streaming. *Electronic Commerce Research* 25: 2641–2672. <https://doi.org/10.1007/s10660-023-09760-y>
- Embabi, A. A. M. K. 2025. How TikTok's AI Algorithms are Driving Customer Engagement in the age of Social Media Marketing. *Enhancing Customer Experience with AI Powered Marketing*, 89–115. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-3221-5.ch004>
- Herle, L. 2024. Measuring the impact of AI-driven content metrics on TikTok engagement. *Social Media Insights Quarterly* 11: 22–39.
- Jumaat, N. A. F. – Shanthi, A. – Suppiah, P. C. – Johar, E. M. – Arumugam, N. 2025. TikTok For Education: Implications for Language Learning in a Second Language Context. *Asian Journal of University Education* 21: 734–749. <https://doi.org/10.24191/ajue.v21i3.50>
- Koowuttayakorn, S. 2025. From Tutors to Influencers: Content Types and Micro-Celebrification of English Teaching TikTok Creators in the Thai Context. *Learn Journal Language Education and Acquisition Research Network* 18: 764–794. <https://doi.org/10.70730/BVYY7891>
- Laor, T. – Galily, Y. 2025. From Hashtags to Fame: Content Strategies of Generation Z TikTok Influencers in Israel. *Information Switzerland* 16: 953. <https://doi.org/10.3390/info16110953>
- Li, B. 2025. Analysis and visualization research of art content dissemination patterns on social media. *Journal of Computational Methods in Sciences and Engineering*. <https://doi.org/10.1177/14727978251366496>
- Limachi Pérez, V. 2025. Ecological Knowledge and Attitudes: Between Lived Experience, School and Socio-Digital Networks. *Revista Kawsaypacha Sociedad Y Medio Ambiente* 15: D-012. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202501.D012>
- Lopes, C. – Morais, N. S. – Gouveia, T. – Raposo, R. 2025. Motivations and Consumption Patterns on TikTok among Higher Education Students.

- Proceedings of the 12th European Conference on Social Media ECSM 2025*, 166–176. <https://doi.org/10.34190/ecsm.12.1.3294>
- Mudra, H. 2025. EFL Learners' Preferences, Activities, Rationales, and Barriers in Utilising Mobile Learning in the Context of Flipped Learning. *Journal of Learning for Development* 12: 560–572. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v12i3.1611>
- Nguyen, H. 2023. TikTok as Learning Analytics Data: Framing Climate Change and Data Practices. *ACM International Conference Proceeding Series* 33–43. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576055>
- Nguyen, L. – Walters, J. – Paul, S. – Blair, G. – Darrah, M. 2025. Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use. *Psychological Bulletin* 151: 1125–1146. <https://doi.org/10.1037/bul0000498>
- O'Leary, E. 2025. Homegrown: Redefining Digital Irish Content, Cultures and Audiences. *Irish Digital Cultures Identity Contexts Space* 233–240. <https://doi.org/10.4324/9781003595380-17>
- Potjanajaruwit, P. – Klaysung, C. – Techarattanased, N. 2025. Follower loyalty to influencers and its influence on purchase intention of cosmetic products on the TikTok platform. *Scientific Culture* 11: 58–75.
- Punkhoom, W. – Sutthisan, S. – Suksawas, W. – Raksasat, N. – Jehma, H. 2025. TikTok-Enhanced Language Learning: Evaluating Short-Form Video Content Impacts on Thai EFL Students' Vocabulary Growth. *Reflections* 32: 1768–1792. <https://doi.org/10.61508/refl.v32i3.285882>
- Rasel, M. A. B. – Islam, M. D. R. – Das, P. C. – Saini, S. 2025. User Influence, Hashtag Trends, and Engagement Patterns: Analyzing Social Media Network Dynamics in Tourism Using Graph Analytics. *Tourism and Hospitality* 6: 60. <https://doi.org/10.3390/tourhosp6020060>
- Salazar-Vallejo, G. – Rivera-Rogel, D. 2024. Latin American Edutokers: Scope and 2.0 Interaction. *Anuario Electronico De Estudios En Comunicacion Social Disertaciones* 17: 1–15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13972>
- Sánchez-López, I. – Roig-Vila, R. – Salcedo, E. M. 2023. Teachers on TikTok: Creative strategies and resources for making content go viral. An evolution in education? *Analisi* 69: 93–112. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1649647>

- Serrano-Malebrán, J. – Campos-Núñez, F. – Vidal-Silva, C. – Zuñiga-Contreras, F. – Ahumada-Gutierrez, D. 2025. From search engines to social influence: a stimulus–organism–response model of travel influencers on TikTok. *Frontiers in Communication* 10: 1649647.
- Siraji, A. D. 2025. Exploring how TikTok contents drive student's motivation for linguistic competence in English. *Environment and Social Psychology* 10: 3091. <https://doi.org/10.59429/esp.v10i1.3091>
- Suhardi, S. – Ichsan, N. – Priyandaru, H. – Ihsan, F. I. 2024. Comprehensive analysis of ethical marketing strategies and customer engagement in TikTok business. *Journal of Artificial Intelligence and Engineering Applications. (JAIEA)* 3: 760–765. <https://doi.org/10.59934/jaiea.v3i3.509>
- Ta, H. H. – Trinh, V. H. – Le, T. M. 2025. Exploring the impact of influencers' characteristics on the cosmetics purchase intentions of TikTok users. *Innovative Marketing* 21: 27–39. [https://doi.org/10.21511/im.21\(2\).2025.03](https://doi.org/10.21511/im.21(2).2025.03)
- Valeska, G. – Madyatmadja, E.D. 2025. Assessing Social Influence on TikTok for Gen-Z Academic Performance Enhancement. *Proceeding 2025 4th International Conference on Creative Communication and Innovative Technology Empowering Transformative Mature Leadership Harnessing Technological Advancement for Global Sustainability Iccit 2025* 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICCIT65724.2025.11166775>
- Wang, C. – Li, Z. 2024. Impact of discrete emotions on audience engagement with climate-change videos on Chinese TikTok (Douyin). *Social Behavior and Personality* 52: e13076. <https://doi.org/10.2224/sbp.13076>
- Wang, S. – Sun, Z. – Li, M. – Zhang, H. – Metwally, A. H. S. 2024. Leveraging TikTok for active learning in management education: An extended technology acceptance model approach. *International Journal of Management Education* 22: 101009. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101009>
- Wu, J. – Dong, Z. – Lin, P. – Wu, L. – Li, X. 2025. Beyond virality: evaluating evidence-based content delivery in social media-based pediatric orthodontic education. *BMC Oral Health* 25: 1603. <https://doi.org/10.1186/s12903-025-06998-w>
- Zhang, Y. – Lucas, M. – Bem-Haja, P. – Pedro, L. 2023. Analysis of short videos on TikTok for learning Portuguese as a foreign language. *Comunicar* 31: 114899. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-01>

- Zhang, Z. - Qiu, K. – Ye, Y. 2025a: Influence of audiovisual features of short video advertising on consumer engagement behaviors: Evidence from TikTok. *Journal of Business Research* 201: 115662.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115662>
- Zhang, J. – Xiao, Z. – Zhu, Y. – Huang, X. – Wu, Y. 2025b. The impact of social presence on consumer stickiness: the mediating role of trust and the moderating effect of closeness. *Current Psychology* 44: 2102–2113.
<https://doi.org/10.1007/s12144-024-07181-0>

Bodolai Réka

A filmválogatás elvei az egyetemi filmes órákon

Bevezetés

A film az elmúlt évtizedekben a mindennapi kultúra egyik meghatározó médiumává vált, amely nem csupán szórakoztat, hanem jelentéseket közvetít, identitásokat formál és társadalmi diskurzusokat alakít. Ennek következtében a mozgókép egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktatás különböző szintjein, különösen a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy keretében. A filmes nevelés azonban nem merülhet ki a filmek pusztá vetítésében, a pedagógiai célokat szolgáló filmhasználat tudatos tervezést és elméletileg megalapozott válogatást igényel. A film egyszerre művészeti alkotás, kulturális dokumentum és pedagógiai eszköz, ezért kiválasztása mindig értelmezési kereteket és tanulási lehetőségeket is kijelöl.

A filmválogatás kérdése különösen összetett problémaként jelenik meg a felsőoktatásban, hiszen az oktatóknak egyszerre kell figyelembe vennie a hallgatók befogadói sajátosságait, valamint a film esztétikai és technikai jellemzőit. A tudatos filmválasztás nemcsak a tananyag sikeres feldolgozását segíti elő, hanem meghatározza azt is, milyen módon találkozunk a hallgatók a filmmel mint értelmezendő kulturális szöveggel. Különösen igaz ez a mozgóképkultúra- és médiaismerettanár-képzés esetében, ahol a filmválogatás nemcsak oktatási gyakorlat, hanem módszertani minta és szakmai reflexió tárgya is.

Az alábbiakban bemutatom a filmes órákon alkalmazott filmválogatás általános pedagógiai és filmesztétikai elveit, másrészt részletesen elemzem a mozgóképkultúra- és médiaismerettanár-képzés sajátos szempontjait. A vizsgálat célja annak feltárása, hogy miként válhat a filmválogatás tudatos,

reflektált döntési folyamattá, amely hozzájárul a kritikai film- és médiaértés, valamint a későbbi tanári identitás kialakulásához.

1. A filmválogatás általános elvei

A filmes órákon alkalmazott filmválogatás nem esetleges döntések sorozata, hanem tudatos pedagógiai és filmesztétikai szempontok alapján végigvitt folyamat. A film az oktatásban egyszerre művészeti alkotás és pedagógiai eszköz, ezért kiválasztása során a tanári célkitűzések, a tantervi elvárások és a befogadói sajátosságok egyaránt meghatározó szerepet játszanak. A filmoktatás nem pusztán filmnézés, hanem irányított értelmezési folyamat, amelyhez megfelelően kiválasztott alkotások szükségesek (Bordwell és Thompson, 2010; Buckingham, 2003). Mindezt hat szempont szerint tudjuk megtenni.

Az egyik legfontosabb válogatási elv, hogy az oktató ismerje a filmet (Goodwin 2003), ugyanis a film alapos ismerete lehetővé teszi a pontos értelmezést, a filmnyelvi tudatosság fejlesztését, a megfelelő kontextus megteremtését és a hiteles tanári jelenlétet. Mindezek együtt járulnak hozzá ahhoz, hogy a film valódi tanulási élménnyé váljon, ne csupán időkitöltő eszközzé az oktatásban.

A film kiválasztásának további szempontja, hogy illeszkedjen a kijelölt pedagógiai célokhoz. A pedagógusnak mindig abból kell kiindulnia, hogy az adott órán milyen kompetenciákat szeretne fejleszteni, és milyen ismereteket szeretne átadni. A mozgókép-kultúra-oktatás célja elsősorban a kritikai mozgóképértés fejlesztése, vagyis annak képessége, hogy a tanulók értelmezni tudják a filmek narratív és formai rétegeit (Buckingham, 2003). Ehhez igazodva a film nem illusztrációként szolgál, hanem olyan audiovizuális tananyagként jelenik meg, amely elemzésre, értelmezésre, akár vitára ösztönöz. Az oktatásban használt filmeknek alkalmasnak kell lenniük arra, hogy konkrét filmes fogalmak, mint például a narráció, a műfaj vagy a montázs tanítását támogassák (Bordwell–Thompson, 2010).

Szintén meghatározó szempont a tantervi és korosztályi megfelelés. A filmek tematikájának, nyelvezetének és formai komplexitásának igazodnia kell a tanulók életkori sajátosságaihoz és előzetes tudásához (MacDougall és Ruediger, 2023). A közoktatásban a filmek korhatáros besorolását is szem előtt kell tartani,

míg a felsőoktatásban ez nem fontos szempont, azonban a tantervi illeszkedés mindkét esetben számottevő. Míg középiskolában a tantervi illeszkedés az interdiszciplináris gondolkodást foglalja magába, vagyis hogy a téma kapcsolódjon más műveltségi területhez, addig a felsőoktatásban a tantervi illeszkedés lényege a technikai készségek és az intellektuális háttér összekapcsolása (Petrie, 2010).

A filmek kiválasztásánál az esztétikai szempontokat is érdemes figyelembe venni. A filmes órákon bemutatott alkotásoknak lehetőséget kell adniuk a filmes formanyelv tudatos megfigyelésére és elemzésére (Peavler, 1980). Ezért gyakran nem a „legnépszerűbb” vagy „legszórakoztatóbb” filmek kerülnek előtérbe, hanem azok, amelyek markánsan használják a filmes eszközöket, és így jól elemezhetők oktatási kontextusban. Bordwell és Thompson szerint a filmnyelv megértése csak akkor válik lehetővé, ha a tanulók különböző stílusú, műfajú és korszakú filmekkel találkoznak, amelyek összehasonlításra és kritikai megközelítésre ösztönöznek (Bordwell és Thompson, 2010).

Egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az etikai és reprezentációs szempontok. A filmek válogatásakor figyelembe kell venni, hogy milyen társadalmi csoportokat és identitásokat jelenítenek meg, illetve milyen értékeket közvetítenek. A kortárs filmoktatás célja nem a problémás tartalmak elkerülése, hanem azok tudatos és kritikai feldolgozása. Buckingham szerint a diákok médiatudatossága akkor fejlődik igazán, ha képesek felismerni a reprezentációk mögötti ideológiai és hatalmi struktúrákat (Buckingham, 2003). Ennek megfelelően a filmes órákon szereplő alkotások gyakran olyan kérdéseket vetnek fel, mint az identitás, a nemi szerepek, a társadalmi egyenlőtlenségek vagy a morális dilemmák.

Végül nem hagyhatók figyelmen kívül a gyakorlati és technikai szempontok sem. A film hossza, elérhetősége, jogi státusza és technikai minősége mind befolyásolja az oktatási felhasználhatóságot. Azonban bár nem mindig szükséges teljes filmeket vetíteni, ugyanis több esetben részletek elemzése is hatékonyan szolgálja a tanulási célokat (Petrie, 2010), az egyetemi filmes kurzusok esetében a teljes filmet célszerű levetíteni, hisz az adja az elemzés alapját.

A filmes órákon alkalmazott filmválogatás összetett, több szempontot integráló döntési folyamat. A megfelelően megválasztott filmek pedig nemcsak a filmművészet megértését segítik, hanem hozzájárulnak a diákok kritikai gondolkodásának, médiaértésének és kulturális érzékenységének fejlesztéséhez is.

2. A filmválogatás szempontjai a mozgóképkultúra- és médiaismerettanár-képzésben

A mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár szakos hallgatók oktatásában a filmek válogatása kettős célt szolgál. Egyrészt a hallgatók saját filmes és médiatudatosságát, elemzői kompetenciáit fejleszti, másrészt mintaként szolgál arra, hogyan fognak később ők maguk filmeket választani és feldolgozni a köz-oktatásban. Ennek következtében a tanárképzésben alkalmazott filmválogatás elvei összetettebbek, hiszen a film egyszerre tananyag, módszertani példa és a kritikai vizsgálat tárgya (MacDougall és Ruediger, 2023).

A tanárképzés egyik alapvető célja az, hogy a hallgatók minél alaposabb elméleti tudást szerezzenek, illetve tudatos filmértőkké váljanak. Ennek megfelelően a filmválogatás elsődleges szempontja a filmelméleti és médiapedagógiai relevancia. Olyan alkotások kerülnek előtérbe, amelyek világosan bemutatják a filmnyelv működését, a narráció típusait, a műfaji konvenciókat, a képi és hang szerkesztés jelentésképző szerepét. Bordwell és Thompson elméleti megközelítése alapján a filmnézés aktív értelmezési folyamat, ezért az oktatásban olyan filmek használata indokolt, amelyek ellenállnak az elemzésnek, vagyis nem kínálnak egyértelmű, lezárt jelentéseket, hanem értelmezési döntésekre kényszerítik a befogadót.

A tanárképzésben különösen fontos a kánon és a kánonkritika együttes jelenléte (Hipkins és Renga, 2016). A filmes alapkultúrához hozzátartozik a filmtörténet meghatározó alkotásainak ismerete, ezért a válogatás nem kerülheti meg a klasszikus szerzői filmeket, stílusirányzatokat és korszakos műveket (MacDougall és Ruediger, 2023). A tanárképzésben célszerű olyan filmeket is bevonni, amelyek alternatív, periférikus vagy marginalizált nézőpontokat jelenítenek meg. Ez a megközelítés segíti a hallgatókat abban, hogy később saját tanári gyakorlatukban is reflektáltak viszonyuljanak a tanítandó filmek kérdéséhez.

A mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár szak sajátossága, hogy nemcsak filmművészeti, hanem médiaelméleti és médiapedagógiai képzést is nyújt. Ennek megfelelően a filmválogatásnak túl kell lépnie a hagyományos mozifilmes kereteken. David Buckingham médiapedagógiai megközelítése alapján a hallgatóknak meg kell érteniük a mozgóképek társadalmi működését, ideológiai beágyazottságát és befogadási kontextusát. Ez indokolja, hogy a válogatásban helyet kapjanak populáris műfajok, televíziós tartalmak, online videók vagy

akár reklámfilmek, amelyek közelebb állnak a diákok mindennapi médiahasználatához. A tanárképzés célja ugyanis a kritikai médiaértelmezés képességének kialakítása.

Kiemelt szempont a módszertani transzferálhatóság (Godwin, 2003). A tanár szakos hallgatók esetében a filmek kiválasztása során azt is mérlegelni kell, hogy az adott alkotás hogyan használható majd a közoktatásban. Ez nem azt jelenti, hogy csak „iskolabarát” filmek kerülhetnek elő, hanem azt, hogy a hallgatók képesek legyenek felismerni egy film pedagógiai lehetőségeit és korlátait. A tanárképzésben a filmek feldolgozását mindig módszertani értelmezés kell hogy kísérje (Pavrel, 1980), vagyis mérlegelnünk kell, hogy mit, miért és hogyan lehet ebből a filmből tanítani egy adott korosztálynak. Ennek megfelelően a válogatás gyakran tartalmaz olyan filmeket, amelyek feldolgozása kihívást jelent, de éppen ezáltal alkalmas a tanári döntéshozatal és felelősség kérdéseinek megvitatására.

A tanárképzésben a kritikai és etikai szempontok különösen hangsúlyosak. A filmek válogatásának lehetőséget kell adnia a reprezentáció, a hatalom, az ideológia és az etikai dilemmák elemzésére. A hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogy pedagógiai összefüggések között miként kezelhetők az olyan problémás tartalmak, mint az erőszak, a sztereotípiák és a diszkriminatív ábrázolások. Ez a tudás elengedhetetlen ahhoz, hogy később felelősen és tudatosan válasszanak filmeket saját tanári gyakorlatuk során.

A mozgókép-kultúra- és médiaismeret-tanár szakos hallgatók oktatásához a filmek válogatása összetett, reflektált és elméletileg megalapozott folyamat. A kiválasztott filmeknek egyszerre kell szolgálniuk a filmtörténeti és filmnyelvi ismeretek elmélyítését, a kritikai médiatudatosság fejlesztését és a módszertani felkészítést. A tanárképzésben alkalmazott filmválogatás így nem csupán tudásátadás, hanem a későbbi tanári identitás és szakmai gondolkodás formálásának egyik kulcseszköze.

Összegzés

A filmes órákon alkalmazott filmválogatás nem esetleges, hanem összetett pedagógiai döntés eredménye. A megfelelően kiválasztott filmek egyszerre szolgálják a filmnyelvi tudatosság fejlesztését, a kritikai gondolkodás erősítését

és a tanulók kulturális érzékenységének formálását. A film ebben az értelemben nem kiegészítője az oktatásnak, hanem önálló tananyag, amely értelmezésre, elemzésre és vitára ösztönöz. A pedagógiai célokhoz illeszkedő, esztétikailag és technikai szempontból is reflektált filmhasználat elengedhetetlen feltétele annak, hogy a film valódi tanulási élménnyé váljon.

A mozgóképkultúra- és médiaismerettanár-képzésben a filmválogatás szerepe különösen fontos, hiszen a hallgatók nemcsak befogadóként és elemzőként, hanem leendő pedagógusként is találkoznak a filmekkel. A válogatás egyszerre közvetít filmtörténeti és elméleti tudást, fejleszti a kritikai média-tudatosságot, valamint módszertani mintát kínál a későbbi tanári gyakorlat számára. A kánon és a kánonkritika együttes jelenléte, a populáris és alternatív médiatartalmak bevonása, valamint az etikai és reprezentációs kérdések tudatos kezelése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók felelős döntéshozókká váljanak.

A tanárképzésben alkalmazott filmválogatás így túlmutat az ismeretátadáson, a szakmai gondolkodás, a pedagógiai felelősség és a tanári identitás formálásának egyik kulcseszközzé válik. A tudatos filmválasztás révén a leendő pedagógusok képessé válnak arra, hogy a filmeket ne csak tanítani tudják, hanem értelmezési keretként és kritikai eszközként is használják az oktatásban.

Felhasznált irodalom

- Bordwell, D. – Thompson K. 2003. *Film Art: An Introduction* New York: McGraw-Hill.
- Buckingham, D. 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press. Cambridge.
- Godwin, J. 2003. *Film in the Classroom: Toward a More Effective Pedagogy*. Florida: University of South Florida. Florida.
- Hipkins, D. – Rebga, D. A New Canon? Contemporary Italian Cinema and Television and the Role of Quality in the Anglophone Curriculum. *Vita e Pensiero* 3. 375–397.
- Lynn, J. A. 1952. *Criteria for the Selection of Classroom Films*. Central Washington University. Washington.

- MacDougall, R. – Ruediger, D. 2023. *Teaching with Streaming Video: Understanding Instructional Practices, Challenges, and Support Needs*. Ithaca S+R. New York. <https://doi.org/10.18665/sr.318216>
- Peavler, T. J. 1980. Teaching Film and Literature: A Few Principles. *The Journal of General Education*, 1(32). 64–72.
- Petrie, D. 2010. Theory, Practice, and the Significance of Film Schools. *Scandia*, 2(76). 31–46.

Szíjártó Imre

Rövidfilmek feldolgozása a médiaórákon

Bevezetés

Ez a szakmódszertani szöveg azokról a rövidfilmekről szól, amelyekkel a tanulók a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy óráin ismerkedhetnek meg. Pontosabb lenne a *rövid filmek* kifejezést használni, hiszen az egybeírt szót talán ismeretterjesztő filmekre használjuk („természettudományos rövidfilmek”). Ha viszont a szerkezetet két szóban írjuk, akkor úgy tűnhet, mintha az alkotásoknak csupán a terjedelmére helyeznénk a hangsúlyt, mintha percekben lehetne mérni egy-egy film értékét. A továbbiakban azonban éppen erről lesz szó, pontosabban a két megközelítés összekapcsolásáról: rövid és értékes, rövid és színvonalas, bizonyos játékidőt meg nem haladó és izgalmas filmekről fogunk beszélni. Az első összetevő jelenlétét óraszervezési és didaktikai okokkal egyszerre indokoljuk: azért javasolunk húsz percnél nem hosszabb filmeket a tanmenetben való szerepeltetésre, mert szeretnénk, ha ezeket egy, esetleg két iskolai óra keretében meg tudnánk tárgyalni – a szöveg ebben az értelemben hangos gondolkodás a mozgóképkultúra és médiaismeret tantervében elhelyezhető filmek elemzésének módjairól, azokról a szempontokról, amelyeket egy-egy film előhív, illetve azokról az óraszervezési eljárásokról és azokról a tanulói munkákról, amelyek a diákok mozgóképértésének fejlesztését szolgálják. Az „értékes”, a „színvonalas” és az „izgalmas” kifejezések tartalmát nehezebben lehet megragadni, de tanárkörökben a filmekkel kapcsolatban alkalmazunk hasonló kísérleteket a mindenkor tananyag leírására. Meglehet, hogy nem minden izgalmas film egyformán maradandó, akadnak azért könnyen avuló, valaha színvonalasnak gondolt filmek, illetve ami értékes, nem feltétlenül avatható iskolai tananyaggá. A közös nevező valamennyi itt szóba kerülő, illetve a listánkon nem

szereplő, azaz lehetséges órai elemzésre szánt film között az, hogy a filmek legyenek alkalmasak a tanulók figyelmének felkeltésére, ugyanakkor legyen bennük formanyelvi bátorság, meghökkentő és elgondolkodtató megoldás, művelődéstörténeti tartalom és sokfajta megbeszélnivaló.

Térjünk vissza a fenti mondataink egyikéhez, az „egy, esetleg két iskolai óra” kérdéséhez. Az *A filmes órák helye a tanmenetben* című fejezetben a tisztelt tanárkollégák körültekintő számolásokat olvashatnak a *Kerettanterv* óraszámának felhasználásáról, illetve arról, hogy a három mintatantervünkben milyen javaslatok vannak a filmes órák kiosztásával kapcsolatban. Mindez szorosan összefügg a rövidfilmek ügyével, hiszen ezeknek különböző a játékidjük még akkor is, ha a lista összeállításakor viszonylagos korlátok közé próbáltunk illeszkedni. A negyvenöt vagy kilencven perces órakeretről szóló döntéshez is szeretnénk az alábbiakban tanácsokat adni.

A tizennégy filmet tartalmazó listában játékfilmek és animációk szerepelnek, van továbbá egy dokumentarista játékfilmünk. A felsorolás megmutatja a továbblépés egyik módját: a következő listában dokumentumfilmeket kell majd összeszednünk, illetve végig kell gondolnunk a rövid dokumentumfilmek feldolgozásának lehetőségeit.

Érdeemes áttekinteni a filmek összetételét, mert ennek fontos szerepe lesz a sokfajta iskolai tanterv kialakításában. A legkorábbi filmünk 1963-ban, a legújabb 2018-ban készült, tehát a magyar filmtörténet mintegy félszáz évét fogjuk át. Máris láthatjuk, hogy a tantervünk lehetne ennél jóval bátrabb, hiszen *A csatárnő bal lába életveszélyes* című 2017-es filmtől vagy a *Susotás* (2018) elkészültétől jelen kézirat megszületésének időszakáig eltelt csaknem egy évtized. A késleltetés oka egész egyszerűen a filmek elérhetősége: az ajánlataink között szereplő filmeket a tanárok viszonylag könnyen megtalálhatják, míg az egészen újakat nehezebben lehet elérni. A tanterveiket az ország különböző iskoláiban összeállító kollégák tehát választhatnak jóval újabb filmeket, akár olyanokat is, amelyeket a *Friss hús* fesztiválon vagy más rendezvényeken és csatornákon mutatnak be. Ezek a tanárkollégák az alábbiakban ugyanakkor támpontokat kaphatnak a listánkon túli filmek kiválasztásához, a tankönyvhasználat módjaihoz, a filmelemzések megszervezéséhez és irányításához. A listánkkal tehát nem szeretnénk véglegesíteni és ezzel megkötni vagy merevvé tenni a tanárok mindenkori filmválasztását. A *Friss hús* említésével – a fesztivál

mellett lehetne még felsorolni továbbiakat – ugyanakkor kinyitjuk a tantervünket a mozik és a fesztiválok felé, ezeket a középiskolások nagyon szokták élvezni.

Ajánlatunkban szerepelnek később klasszikussá váló mesterek korai filmjei. Ezek azért lehetnek izgalmasak, mert megmutathatják az ismert alkotók pályakezdését, illetve megsejthetünk valamit stílusuk kialakulásával kapcsolatban. Szabó István pályakezdő alkotásai, mint a *Te* (1963) vagy az itt csak érintőlegesen szereplő *Koncert* (1963) azért hálás tananyagok, mert lehetőséget adnak a korszak bemutatására éppúgy, mint az újhullámos kifejezőkészlet értékelésére – a filmekkel kapcsolatban tehát egyszerre érvényesíthetünk filmtörténeti és formanyelvi szempontokat.

Javaulatunkban különleges helyet foglal el Enyedi Ildikó. Az *Első szerelem* 2018-ban, a rendező pályájának első szakaszában készült, de nem pályakezdő mű. Szívesen ajánljuk Enyedi Ildikó többi filmjét, de újra előkerül az iskolai órarend mint sajátos keresztmetszet: a rendező több, nagyon ismert és iskolai bemutatásra kiváló filmje nagyon hosszú. Két dolgot érdemes kiemelni ezzel kapcsolatban. Az első: semmiképpen nem támogatjuk azt az iskolai gyakorlatot, amely a filmeket kettébontja, mondván, a vetítés a következő héten folytatódik. Számolnunk kell tehát az iskolai órarend szabályaival, ezt egyébként sok esetben megteesszük. A második: a mozgóképkultúra és médiaismeret óráit nemcsak a külső vetítésekkel lehet bővíteni, hanem iskolai filmklubokkal is. Ezeknek megvannak a maguk beosztása, szervezése és módszertana, mindennek részletezése szétfeszítené jelen szöveg kereteit.

Vannak aztán olyan pályakezdő filmjeink, amelyek kortárs alkotások, ilyenként tehát az alakulóban levő életművek felől lehet nézni őket. Ilyenek Szilágyi Fanni és Tóth Barnabás munkái. Ezen a ponton kerülhet szóba a tantervünk kiegyensúlyozottságának vagy arányosságainak kérdése: Szabó István korai filmjei mellé választhatjuk az 1992-es *Édes Emma, Drága Böbét* például azért, mert a filmet a tankönyv tárgyalja. Megoldás lehet az is, hogy megmutatjuk a diákoknak a *Veszélyes lehet a fagyút* (Szilágyi Fanni, 2022), de változatosabbá tehetik a kínálatunkat további fiatal alkotók filmjei.

Az időrendet követő listánk második darabja egyetemes érték, az *Elégia*ról van szó. Huszárik Zoltán 1965-ben készült filmje nehéz olvasmány, de éppen emiatt érdemes gondolkodni a szerepeltetésén egyebek között azért, amit Bódy Gábor írt róla: „Huszárik–Tóth *Elégia*ja az első magyar film, amely valóban

a film nyelvében gondolkozott” (Bódy 2006: 38). Ugyancsak klasszikusnak mondható Rófusz Ferenc *A légy* című filmje.

A magyar filmtörténettel mint tananyaggal kapcsolatban tehát egyrészt azt hangsúlyoztuk, hogy érdemes minél újabb filmeket elővenni, hiszen ezek a legizgalmasabbak, ugyanakkor célunk a régebbi filmek megismertetése a diákokkal. Itt érdemes hangsúlyozni, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret óráin nem filmtörténetet tanulunk – a tantárgy, az órák és jelen módszertani áttekintés célja néhány film értő és az órakeretekhez illeszkedő terjedelmű megtárgyalása. A régebbi és az újabb filmeket mindenesetre összeköti az, hogy valamennyit friss szemmel érdemes nézni.

Az alábbiakban tulajdonképpen elemzés- és értéstechnikai gyakorlatokhoz adunk támpontokat, ezeket a tantárgy és a tantárgy filmes részének átfogó célrendszere alá rendeljük: célunk a diákok mozgóképértésének fejlesztése. Az órák ennek megfelelően a legnagyobb mértékben műközpontúak.

Az egyes filmekről szóló alfejezetekben három vonulat kapcsolódik össze, ezek szakmai, didaktikai és szakmódszertani, illetve tanmenetszerkesztési szempontok. A filmelemzés-javaslatok tulajdonképpen óravázlat-kezdemények, amelyeket a mozgóképkultúra és médiaismeret tanárai fejleszthetnek óravázlatokká – ezekhez szükség van az iskola helyi tantervének ismeretére, kidolgozásuk során számításba kell venni a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy helyzetét az iskolában (hány csoport van, mely évfolyamokon, miként alakulnak az óraszámok), illetve jól kell ismernünk az adott csoportok érdeklődését és összetételét.

A filmekről szóló fejezeteket két vonalon kötjük össze a *Nemzeti alaptantervvel*, a *Kerettantervvel*, a tanmenettel és a tankönyvvel: a hatáskeltő eszközök alapján és a történeti fejezetek vonalán. Ennek részleteit valamennyi fejezet tartalmazza.

A filmek fejezeteinek három közös eleme van. Az első rész tulajdonképpen bevezetés, amelyben a film kiválasztását indokoljuk, kiemeljük az adott film jelentőségét, illetve néhány alapvető jellegzetességét. A filmek tárgyalása két fejezetre oszlik. A *Feladat* részben egy vagy több olyan munkát ismertetünk, amelyet a diákok végeznek. Ezek a feladatok tulajdonképpen az óra magját képezik, ezek köré érdemes az órát felépítenünk. A munka kapcsolódik ahhoz az általunk fontosnak ítélt jellemzőhöz, amelynek elemzéséből ki tudjuk

bontani a filmről szóló óránkat. Nincs szó tehát úgynevezett komplex elemzésről, mert meggyőződésünk, hogy *mindent* nem lehet és nem is szükséges elmondani egy filmről. A *Tankönyvhasználat* a fejezetek másik visszatérő eleme. Ebben a részben a filmet és a filmről szóló óránkat összekötjük a tankönyvvel, itt is változatos, fejlesztő hatású tevékenységekről van szó. Ezekben a részekben mindig megadjuk a tankönyvi helyek pontos azonosítását és a tankönyvhasználat módját. A két szövegrész természetesen szorosan összetartozik, hiszen közös elemük a tanulói tevékenység.

Óravázlat-javaslataink középpontjában tehát egy-egy film áll. Egy elem ugyanakkor szinte minden fejezetben hiányzik, ez pedig a szemléltetés. A szemléltetés esetünkben az adott jelenség másik példával való alátámasztását jelenti, ilyen szerepel Enyedi Ildikó *Első szerelem* című filmjével kapcsolatos fejezetünkben, ahol egy külföldi film egyetlen jelenetét mutatjuk be tulajdonképpen ellenpéldaként (ez a lényege: az *Első szerelem*ben hiányzanak az ansnittek, ebben a filmben megvannak). Ilyen továbbá *A répa* című film fejezete, amelyben egy mesét ajánlunk közös olvasásra. Hasonló szemléltetésre – ilyeneket egyébként a diákokkal is csináltathatunk – nem mindig és nem feltétlenül van szükség, alkalmazását és didaktikai szereppel való felruházását a tanárkollégáknak kell végiggondolniuk.

*

Néhány filmelemzést a gyakorlatban kipróbáltunk az elmúlt évek során: a filmek feldolgozása féléves téma volt a szak módszertani szemináriumokon az EKKE és az ELTE hallgatóival, akik aztán a tervezeteket magukkal vitték a tanítási gyakorlataikra, magam pedig tanártovábbképzéseken és rendhagyó középiskolai órákon dolgoztam ezek alapján gyakorló tanárokkal és középiskolásokkal.

1. Filmek és rövidfilmek a *Kerettanterv*ben

A tervezett filmes óráink fejlesztési céljait, tartalmát és követelményrendszerét a *Kerettanterv* vonatkozó rovataiból vezetjük le (*Kerettanterv* – a dokumentum szövegének pontos helye az alábbiakban szerepel). A mozgóképkultúra és médiaismeret kerettantervi szövege így fogalmaz a tantárgy filmes része mögött

meghúzódó célokról: „Az audiovizuális médiaszövegek azonban természetesen nem érthetők a mozgókép formanyelvének (természetének, kifejezőeszközeinek) ismerete nélkül. A Nemzeti alaptanterv célként határozza meg – elsősorban a magyar – értékhordozó audiovizuális művek tanulmányozását is.” Itt a szöveg a mozgókép kifejezőeszközeinek tanulmányozásáról beszél, erre tehát valamennyi órán figyelniünk kell. A tankönyvünkben ezt három lecke teljesíti, ezek a következők: *Forma és nyelv. A mozgóképes hatáskeltés eszközei; Radikális mellérendelés. A montázs; Egyszer volt... A mozgóképes történetmesélés* – ezek a 3., a 4. és az 5. leckék (Szíjártó és Nagy 2022: 13–25). A leckék jellegéről és felhasználásáról lesz szó a továbbiakban.

Az *A témakörök áttekintő táblázata* című részben a filmes tartalmakat a 7. pontban találjuk meg: „A magyar film: alkotók és alkotások; a magyar filmművészet jelentősége és értékei a nemzeti kultúrában; a magyar film korszakai, sajátosságai; jeles magyar rendezők és színészek.” Ugyanakkor a témának vannak érintkezései az 5. és a 6. ponttal. Az előbbi szöveg így szól: „A mozgóképi közlés mód kifejezőeszközei; szövegépítkezés a hagyományos és az új médiában, képi eszközök a digitalizáció előtt és most; az audiovizuális elemek esztétikai szerepe a művészi alkotásoknál és céljai a kereskedelmi célú tartalomszolgáltatásban.” A 6. rovatban pedig ezt olvashatjuk: „Kultúra és tömegkultúra: hatása az egyénre és a társadalomra; esztétikai minőség és a fogyasztói társadalom kölcsönhatása; jelenségek a médiában és a filmművészetben – sztárok, szerepek, sztereotípiák, életformák [...]”

Az óraszámokkal való gazdálkodásról a tantervvel kapcsolatos fejezetben beszélünk, itt a 7. témakörre vonatkozó számokat rögzítjük, majd néhány megjegyzést fűzünk a gondolkodás továbbvitele érdekében. A táblázatban tehát a 7. témakörre szánt javasolt óraszám a 11. évfolyamon 10, a 12. évfolyamon 8. Ha a tantárgy az iskola helyi tantervében mindkét évfolyamon szerepel, akkor 16 órával számolhatunk.

Mindehhez a következő megjegyzéseket érdemes fűzni. Egyrészt láthattuk, hogy az 5. és a 6. témakör is érinti a filmes tartalmakat: a mozgóképi közlés módot például egyaránt vizsgálhatjuk médiapéldákon és filmekben; a 6. témakör továbbá lehetőséget ad a filmek elhelyezésére a kultúra egészében, foglalkozhatunk továbbá filmsztárokkal és a filmek sztereotipikus ábrázolásmódjával. Másrészt a témakörök, kifejezőmódok és megközelítések közötti gazdag és

termékeny összefonódásokat a tankönyv is követi. Néhány példa, amelyek részletes kibontását a következő fejezetekben végezzük majd el: a fentiekben idézett három leckét integrált leckéknek szoktuk hívni, ugyanis a mozgókép világát egységben kezelik; a *Kerettanterv* 6. témaköréhez két lecke is kapcsolódik, mégpedig a 7. lecke (*Az alacsony és a magas. A kultúra rétegei*), illetve a 15. lecke, amelynek a címe így hangzik: *Reflektorfényben. A sztár régen és ma*.

Végül egy óraszám-kimutatás a *Kerettanterv* rovatai alapján, amely átvezet minket a következő fejezethez. Mindaz, ami itt szerepel, a mozgóképkultúra és médiaismeret kerettantervi óraszámainak nagyjából a harmadát érinti: a tantárgyra szánt 28-ból nyolcat (ha a 12. évfolyammal számolunk), illetve a 62-ből körülbelül huszonkettőt, ha a 11. és a 12. évfolyam óraszámait együtt vesszük.

2. A filmes órák helye a tanmenetben

A tankönyvhöz három mintatanmenet készült, ezek címe sorrendben a következő: *Mozgóképkultúra és médiaismeret 11-12. OH-MOZ1112TA Tanmenetjavaslat B*) változat 28 órára; *Mozgóképkultúra és médiaismeret 11-12. OH-MOZ1112TA Tanmenetjavaslat A*) változat 34 órára; illetve *Mozgóképkultúra és médiaismeret 11-12. OH-MOZ1112TA Tanmenetjavaslat C*) változat 62 órára (a tankönyv alatt található a Letölthető kiegészítők között).

A három mintatanterv tulajdonképpen kétfajta megoldást és óraszám-gazdálkodást feltételez. Az egyik megoldást a B) és az A) változat képviseli, ezek a 12. évfolyam 28 órájára, illetve a 11. évfolyam 34 órájára szólnak. A B) és az A) változat logikája és számolási módja között nincsen lényegi eltérés – az óraszámok különbsége abból adódik, hogy az érettségi évében a tanítás hamarabb véget ér, a diákok tehát kevesebb órára járnak. A másik megoldást a fentiekből következő módon a C) változat tartalmazza, ez a változat arra az esetre készült, ha a tárgyat az iskola mindkét évfolyamon szerepelteti a programjában – a 62-es óraszám tehát a 28-as és a 34-es összege.

A továbbiakban a B) és a C) változatot nézzük meg közelebbről.

A B) változat fejlécében ez szerepel: „A tanmenet B) változata arra az esetre készül, ha az iskola a tárgyat a 12. évfolyamban hirdeti meg. A 28 órát

a következőképpen javasoljuk felhasználni: 20 óra a 18 médiás leckére. 8 óra filmnézésre és elemzésre (két film megnézésére 2 x 2 óra, illetve az elemzésükre 2 x 2 óra). A 20 médiás óra keretében, illetve a filmnézésre és filmelemzésre szánt 8 óra keretében lehet tárgyalni a 3., 4. és 5. lecke megfelelő részleteit. Ezeket a leckeeket nevezzük integrált leckéknek, mert a mozgóképes formanyelvet, a montázst és a mozgóképes történetmesélést médiás és filmes példaanyaggal tárgyalják.” Ebből a szövegből azt érdemes kiemelni, hogy a filmek megnézésére és elemzésére 8 órát használhatunk fel. A fentiekben idézett fejléc nagyjátékfilmekkel számol, ezekből kettő fér bele az óraszámba. A táblázatban a két nagyjátékfilmmel kapcsolatban az az ajánlás, hogy az egyik legyen a *Körhinta* vagy a *Szegénylegények*, a másik pedig az Édes Emma, drága Böbe – a tankönyv mindhárom filmet külön leckében tárgyalja.

Jelen szövegünkben kizárólag rövidfilmekkel foglalkozunk. Rövidfilmeket a következőképpen javasolunk elhelyezni a tantervünkben. Ha az egyik nagyjátékfilmet megnézzük és elemezzük, akkor ezzel elhasználunk négy órát. A másik négyet fordíthatjuk tehát rövidfilmekre. Ezt a következőképpen oldhatjuk meg: négy rövidfilmet választunk, így tehát egy-egy szimpla óra jut rájuk (a filmek feldolgozásáról szóló fejezetek valamennyi filmmel kapcsolatban 45 perces órával számolnak); a másik megoldás a két film feldolgozása két dupla órán. Bármilyen felosztást választunk, érdemes figyelni a filmes résztantervünk arányosságaira: ha a *Körhintát* vagy a *Szegénylegényeket* választjuk, akkor a négy (vagy kettő) rövidfilmünk legyen nagyon új; ha az *Édes Emma, drága Böbét*, akkor a rövidfilmek listáját megoszthatjuk a klasszikusok és a kortársak között.

Most nézzünk egy hasonló számolást és arányosítást a C) változattal. A C) változat fejlécében ezt olvashatjuk: „A C) változat a kerettantervnek ezen pontjára épül: »a tantárgy választható a 11. és a 12. évfolyamon, illetve akár mindkettőn is«. Tulajdonképpen az érettségire készülő csoport tanmenetéről van szó ennek a változatnak az esetében. A 11. évfolyamon 34, a 12. évfolyamon 28 órával számolunk, ez 62 órát jelent összesen. A tanmenet szerkezetének áttekintése: 46 óra a 18 médiás leckére és a 3 integrált leckére (ez összesen 21 lecke), illetve a rendszerezésre-összefoglalásra. 16 óra filmnézésre és filmelemzésre: három film megnézésére 3 x 2 óra, az elemzésükre 3 x 3 óra, rendszerezésre-összefoglalásra 1 óra.” Ebben a változatban két lényeges újdonság van a B) – és az A) – változathoz képest: először is külön óra jut a három integrált leckére, ezek ugye

a tankönyv 3., 4. és 5. leckéi; másodszor mindhárom nagyjátékfilm megnézésére és feldolgozására. Ha a nagyjátékfilmek valamelyikét vagy esetleg a három közül kettőt rövidfilmmel akarjuk felváltani, akkor nagy mozgásteret nyerünk – az ilyen módon a tantervbe bekerülő rövidfilmek számát és válogatási elveit itt nem részletezzük, mert a fentiek alapján mindez talán érthető, másrészt pedig elég bonyolult megoldások mutatkoznak.

Mindenesetre világosnak látszik, hogy a tanárok kezében gazdag anyag van, az órák tervezését tantervi ötletek felhasználásával és szerteágazó szakmai felkészültség birtokában tudjuk elvégezni.

Az alábbiakban a tankönyv három integrált leckéjének, illetve a történeti fejezeteknek a felhasználásával kapcsolatban adunk tanácsokat.

3. Szempontok a filmek feldolgozásához

A fentiekben hangsúlyoztuk, hogy teljes, úgynevezett komplex műelemzés nem létezik, ami itt – és az órákon – szerepel, az néhány szempont alapos megtárgyalása. A tanár feladata az, hogy termékeny, izgalmas szempontokat találjon, ez egyszerre szakmai, didaktikai és tantervi kérdés.

Az órák természetesen a film vetítésével kezdődjenek. Meggyőződésünk és tapasztalataink szerint úgynevezett bemelegítő vagy ráhangoló részre nincs szükség. A vetítés előtt azonban adjunk a gyerekeknek valamilyen feladatot, ez a feladat szorosan kapcsolódjon a filmhez, illetve az eredményei legyenek felhasználhatók az órán. Az óra során a filmet egyszer vagy többször nézzük meg. Itt érdemes végiggondolni a fentiekben többször hangoztatott filmhossz kérdését: egyes filmeket az óra eleji vetítés után egyszer tudunk megnézni, másokat akár többször.

Az elemzés mindig diákmunkával kezdődjön, ez értelemszerűen az első feladat megbeszélése. A diákok valamennyi munkáját érdemes füzetben rögzíteni.

Az alábbi minielemezések minden esetben tartalmaznak tankönyvhasználatot. Ez a szándékaink szerint változatos módon történik, a cél a diákok kreativitásának, szövegfeldolgozási készségeinek, írásbeli és szóbeli kifejező-készségének fejlesztése. A tananyagot nem szükséges kiosztott cédulákkal vagy tanári prezentációkkal kiegészíteni.

4. A pedagógiai célok

A következő fejezetekben az óraterv űrlapjának néhány rovatát emeljük ki.

A pedagógiai célok rovatával kapcsolatban: mindezt az oktatáspolitikai dokumentumokból lehet levezetni, ugyanakkor a céloknak illeszkedniük kell a helyi tantervhez, a csoport jellegéhez, végül pedig a film sajátosságaihoz.

Ha a *Kerettanterv* szövegét nézzük, akkor azt látjuk, hogy a filmek tanulmányozása során valamennyi célt mozgósítani tudjuk, hiszen a filmek létrehozása és értelése feltételezi a teljes személyiség részvételét, és mindehhez olyan tevékenységeket tudunk rendelni, amelyek fejlesztő szándékúak és hatásúak.

A tanulók kreativitásának, alkotókészségének fejlesztési célja azokkal a feladatokkal valósul meg, amelyek során filmetűdöket hoznak létre. A hasonló gyakorlatok az együttműködés sokfajta módját alakítják ki a diákok között. Ezek a feladatok hozzájárulnak az önismeret fejlesztéséhez, de a személyiségfejlesztés egészéhez is, ahogy egyébként a további feladatok mindegyike. A tanulási kompetenciákat az órai munkák és a tankönyvhasználati gyakorlatok fejlesztik. A mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgy alapvető témája a nyilvánosság, tehát a kommunikációs kompetenciák fejlesztése a tárgy legfontosabb szándéka.

5. A kulcsfogalmak

Az egyes témakörökhöz kapcsolódó kulcsfogalmakat a *Kerettanterv* sorolja fel, ezekre épülnek a tankönyvi leckék kulcsfogalomlistái. Az óratervekben szereplő kulcsfogalmakat tehát a *Kerettanterv* és a tankönyv listáiból lehet levezetni. Ha a filmelemzéseink során ezeket a szakkifejezéseket használjuk, akkor a diákok értékes fogalomkészletet kapnak, amelyet a mozgóképek értő megközelítésének szolgálatába állíthatnak.

6. Vázlatok a filmek feldolgozásához

A filmek feldolgozása két elvet követ: egyrészt igyekszünk elhelyezni a filmet az alkotó pályáján és az adott korban, másrészt célunk körülírni a film

stilisztikai jellemzőit vagy legalábbis ezek közül egyet. A műközpontúság igényét jeleztük a fentiekben, de a filmek időbeli elhelyezése megköveteli a kitekintéseket. Ugyanakkor itt is érdemes rögzíteni, hogy a középiskolában nincsen filmtörténet – a tanórai kereteket szem előtt tartó mélyfúrásokat végzünk azzal a néhány filmmel, amelyet a diákoknak megmutatunk.

Pedagógiai céljainkat a diákok kreatív tevékenységének ösztönzésével érhetjük el, ezért az egyes óratervekben több alkotó jellegű feladat van. Mindezt a Kerettanterv így fogalmazza meg: „A Nemzeti alaptanterv a tanulási célokban megfogalmazottakat jelentős részben alkotói eszközökkel kívánja elérni. A mozgóképi és médiaanyagok megfelelő befogadói attitűdjének kialakításához elsősorban a hasonló anyagok aktív előállítását adja meg eszközként, azaz a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy keretei között számos esetben a tanulók rendelkezésére álló eszközök (pl. okostelefonok) gyakorlati használata módszertani szempontból kifejezetten ajánlott.”

A filmeket időrendben tárgyaljuk, de reményeink szerint láthatóvá válnak majd a közöttük levő összefüggések – a magyar film mozgásban levő, élő anyagából dolgozunk ugyanis, ami igazi szellemi izgalmakat kínál a tanároknak és a diákoknak egyaránt.

6. 1. Szabó István: Te

Szabó István első munkáinak egyikéről van szó (1963), a film tízperces. A *Te* meghatározó elemét emeljük ki az óratervünkben, ez pedig a cselekmény laza kezelése, amely a film szubjektív, lírai jellegét eredményezi. A pályakezdő *Koncert* szokott szerepelni egyébként a tantervekben, láthattuk a feldolgozását zárótanításon is, de a *Koncert* a maga tizenhét percével kicsit hosszú egy szimpla órára, illetve ha ezt a réteget tekintjük, a maga elemeltségeivel együtt tulajdonképpen történetmesélő alkotás.

Feladat

A tankönyv valamennyi leckéjének elején egy számozatlan, úgynevezett bevezető feladat van, amely előkészíti az adott témakört. (A tankönyvi leckék szerkezeti elemeinek használatáról l. a tanári segédkönyvet: Szíjártó 2022: 17–21.) Ezek tulajdonképpen projektfeladatok, amelyeket természetesen nem lehet maradéktalanul elvégezni az órákon, mindet egészen biztosan nem. Ha

az adott tanár az alábbiakban tárgyalt bevezető feladatot választja, akkor ez lehet egy egész félévre kiadott munka.

Az Egyszer volt... A mozgóképes történetmesélés című lecke bevezető feladata a tankönyv 21. oldalán így kezdődik: „»Film – történet nélkül.« Az előző leckében azt állapítottuk meg, hogy a mozgókép időbeli kifejezési forma, tehát a lényegét az időviszonyok adják. Az alkotók és az elemzők százhusz éve kutatják: létezik-e vajon film időbeli összefüggések nélkül? Készítsetek egy háromperces etűdöt, amelyből megpróbáljátok kiiktatni az időt – és vele együtt a történetet. Állapotrajzra vagy érzelmek által meghatározott helyzetre érdemes gondolni, az etűdötök ezért nem epikai, hanem inkább lírai alkotás lesz.»

A feladat és a *Té* című filmről szóló óra összekapcsolódik, ezt a kapcsolatot oda-vissza meg lehet teremteni Szabó István filmje és a diákmunkák között. A *Té* talán a következő tanulságokkal szolgálhat a „történet nélküli” diákmunkák számára: a filmben nincsen határozott történetvezetés, az alkotás apró jelenetekből áll; a szervezőerő a jelenetek között a főszereplő lány alakja és személye (a lányt Esztergályos Cecília játssza); a jelenetek között nincsenek vagy nagyon lazák az időbeli kapcsolatok; a film tulajdonképpen kiiktatja az ok-okozati kapcsolatokat, a történetmesélés egyik alapelemét.

Tankönyvhasználat

Szabó István filmjei a következő lecekben bukkannak elő: *Az alacsony és a magas. A kultúra rétegei* (7. lecke); *Magasiskola. A magyar film 1945–1989 között* (23. lecke) *Tessék felébredni! Szabó István munkássága* (27. lecke). Az utóbbi két lecke, ahogy azt több helyen hangsúlyoztuk a történeti fejezetekkel és a rendezőportré-leckékkel kapcsolatban, kézikönyvjellegű, tehát ebben a formában nem kell feldolgozni, különösen nem azokkal a diákokkal, akik nem érettségiznek mozgóképkultúra és médiaismeretből. Valamiféle néhány perces feladatot adhatunk ezekből a lecekéből Szabó Istvánnal kapcsolatban, amelynek hívószava lehet az a pont, amellyel kapcsolatban a rendező az adott leckében szerepel: az Oscar-díj, a midcult mint a kultúra egyik rétege és más pontok.

6. 2. *Huszárik Zoltán: Elégia*

Az *Elégia* (1965, 19 perc) a magyar és az egyetemes film kiemelkedő darabja, ugyanakkor magányosan álló mű, mert előzményeit ugyan meg lehet találni Huszárik Zoltán életművében, követői azonban nincsenek, azaz a film nem követ és nem indított valamiféle filmes iskolát. Az *Elégiának* mégis megvan a maga szellemi környezete a filmtörténetben, de a film beleilleszthető a magyar irodalom bizonyos vonulataiba is. Filmes rokonai között megemlíthetjük Kósa Ferenc munkáit (*Tízezer nap*, 1967), az irodalomban pedig közvetlen kapcsolatai vannak Nagy László költészetével.

A filmet elsősorban a kifejezőképeség felől próbáljuk megragadni, és ebből szeretnénk kibontani Huszárik Zoltán és Tóth János művészi teljesítményének értelmezését.

Feladat

A feladatot a film első megtekintése előtt adjuk ki: a diákok a film gazdag szekvenciamenetei közül válasszanak ki egyet. Ehhez adhatunk támpontokat, hiszen a film legerősebb vonulatáról beszélünk, amely a montázstechnika megoldásainak köszönhető, és amely a filmmel való első találkozáskor szembeötlő. Tehát a diákok végigkísérhetik a lovakkal kapcsolatos bevágásokat, az idősebb emberek képsorozatait, a madarak ütemes megjelenéseit, esetleg olyan formai megoldásokat, mint a képek optikai torzítása vagy a lassítások. Minderről a diákok készítsenek rövid, nem feltétlenül összefüggő mondatokból, hanem apró megfigyelésekből álló jegyzetet.

Az órát a diákok munkáira építjük, azaz az elemzés során valamennyi ötletet fel tudjuk használni. A filmet a szokott módon újra játsszuk le, ezzel erősítjük a diákok filmismeretét, illetve a jegyzeteket és a film egyes részeit folyamatosan tudjuk egymáshoz kapcsolni. A többi filmre és filmelemzésre is érvényes, hogy meg kell oldanunk az elemzés eredményeinek és a filmélménynek a közel tartását: a megfigyeléseinket építjük a filmélményre, és fordítva, a következtetéseink érvényességét mindig a film anyagán ellenőrizzük.

Tankönyvhasználat

A filmhez és az órához a tankönyv 19. oldalán levő szövegrész illeszkedik. A *Radikális mellérendelés. A montázs* című leckének arról a bevezetéséről van szó,

amely az asszociációs montázssal foglalkozik: „Van azonban olyan montázs fajta, amely a képek ütköztetésére helyezi a hangsúlyt. A rendező és a vágó ilyenkor két eltérő tartalmú kép egymás mellé illesztésével éri el, hogy a nézőben megszülessen egy bizonyos képzettársítás. A montázsnak ezt a típusát asszociációs montázsnak nevezzük.”

A tankönyvhasználatot ezúttal házi feladat formájában oldjuk meg: a diákok olvassák el ezt a három sort, és egy kétsoros miniesszében hozzanak példát a filmből az asszociációs montázsról.

6. 3. Macskássy Katalin: Nekem az élet teccik nagyon

Macskássy Katalin 1976-os animációs filmjét egy hallgató ajánlotta, az óráján jól látszott, hogy minden szempontból érdekes munkáról van szó. A kilencperces alkotást talán szociográfiai animációnak lehetne nevezni – mintha műfajalapító filmről beszélünk, ugyanis ilyen kategória valószínűleg nincs. Illetve van: a *Nekem az élet teccik nagyon* egyedül képviseli. Az iskolai tananyagban egy ilyen hagyománytörő és -alapító filmnek nagy szerepe lehet.

Feladat

A film egyik különlegessége a technikája, illetve a módszere. Tulajdonképpen részvételi filmezésről van szó, hiszen az alkotó rajzfilmes felszerelést adott a gyerekek kezébe, ők pedig megörökítették az életük fontos pillanatait, majd a filmben bemutatták és értékelték a saját munkájukat.

A diákokkal készíttethetünk hasonló etűdöket, amelyek ugyanezen az elképzelésen alapszanak. Néhány perces önarcképről vagy életképről van szó, ezek tetszőleges, egyszerű technikával készüljenek.

Tankönyvhasználat

A tankönyv a mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgy egységes jellegét hangsúlyozza, illetve több helyen megteremti a filmes és a médiás rész közötti átjárásokat – ilyen átjárást jelent például a 3., a 4. és az 5. lecke, ezek példanyagát részben filmekből, részben pedig médiaszövegekből vesszük.

A 17. lecke egy mondatát használjuk fel, a lecke címe *A média szerint a világ. A médiareprezentáció*. A 70. oldalon szerepel a fogalom meghatározása: „a médiareprezentáció a világ jelenségeinek, történéseinek, illetve

az egyes társadalmi csoportoknak a tömegkommunikáció eszközeivel történő megjelenítése.”

A feladat megoldása során a diákok olvassák rá ezt a meghatározást a filmre. Ez azért is indokolt és megalapozott, mert a film szereplői a munkáikban és a megszólalásaikban sok olyan sztereotípiát és ön-sztereotípiát mozgatnak, amelyet a tömegmédiumok alakítottak ki és működtetnek.

6. 4. Rófusz Ferenc: A légy

Filmgyűjteményünk legismertebb darabjáról van szó: az 1980-as *A légy* Oscar-díjas alkotás. A háromperces mű feldolgozására feltételezésünk szerint elég egy iskolai óra; a film természetesen sokrétű, ilyen módon kimeríthetetlen alkotás.

Feladat és tankönyvhasználat

Ezt az órát a mozgóképes elbeszélés, pontosabban a mozgóképes elbeszélő vizsgálatának szenteljük. A tankönyv tartalmaz hasonló feladatot, először ezt idézzük fel, majd kicsit pontosítjuk, ami ott szerepel. „A mozgókép egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy a plánok váltogatásával képes megváltoztatni az elbeszélés szemszögét is. Figyeljétek meg, hogy *A légy* című rajzfilmben (Rófusz Ferenc, 1980) a kép látószöge mikor és vajon miért veszi át hol a légy szemszögét, hol pedig egy külső megfigyelőét!” (15. oldal)

És a feladat pontosítása. A diákok készítsenek egy néhány szavas vázlatot ezzel a címmel: „Szemszögek *A légyben*”. A vázlat tehát azt tartalmazza, hogy az egyes beállításokban – ezekből sok száz van, éles szemű nézők meg is számolták őket – kinek a nézőpontja jelenik meg. Közülük a legérdekesebb kétségtelenül a főszereplőé, hiszen nem ismerhetjük egy légy világképét. Ezt Rófusz Ferenc alkotta meg, nyilván emberi, azaz antropomorfizáló megfontolások alapján.

A feladat tanulságai: a mozgókép rendkívül rugalmasan változtatja az elbeszélői látószögét; ezek között a látószögek között lehetnek nem emberiek is. Ezek nem feltétlenül a légyhez tartoznak, hanem olyanok, amelyeket egy ember nem vehet fel, ilyenek például a távoképek, hogy stílusban maradjunk, a madártávlatból készült képek; az elbeszélő nem azonos a szerzővel, azaz a rendezővel; az elbeszélői szemszög optikailag ugyan az operatőré, de nem szabad azonosítani az operatőrével mint emberi szemszöggel. Az elbeszélőt

mint valamiféle alak- és helyváltoztató valakit érdemes elképzelni, akit az adott mű folyamatosan újrateremt.

6. 5. Tarr Béla: Hotel Magnezit

Tarr Béla korai munkája 1980-ban keletkezett, tízperces. Egy munkásszálláson játszódó jelenetsorról van szó, amely a megformálásával felidézi a Budapesti Iskola filmjeit. A filmmel folytatott órai munkát a dokumentarista játékfilm módszere köré rendezzük.

Feladat és tankönyvhasználat

Fejezeteink szerkezetét megőrizve összevonjuk a két részt, amivel egy máskor is használható módszertani eljárást mozgósítunk.

Az egyik történeti leckét idézünk fel, a 23. számút, amelynek címe *Magasiskola. A magyar film 1945 és 1989 között*. A 97. oldal közepén találjuk azt a bekezdést, amelynek elemeit össze fogjuk olvasni a *Hotel Magnezittel*: „A 70-es évek végén és a 80-as évek elején születtek a Budapesti Iskola filmjei. Dokumentarista játékfilmekről van szó, amelyeket eredeti helyszíneken, nem hivatásos színészekkel, úgynevezett natúrszereplőkkel forgattak, sok bennük a rögtönzés, mert a forgatókönyveket és a dialógusokat csupán vázaltszerűen írták meg. A filmek a dokumentarista eszközöket ötvözik a játékfilmesekkel, de végső soron fikciós történeteket látunk. A dokumentarista játékfilm felhasználja a kor technikai eredményeit: a kamerák a korábbiaknál könnyebbek, kisebb méretűek voltak, a nyersanyag pedig fényérzékenyebbé vált. Kézi kamerával a stábok szűkebb és rosszul megvilágított terekben is dolgozhattak. Az irányzat legjelentősebb filmjei a *Jutalomutazás* (Dárdai István, 1974) és a *Családi tűzfészek* (Tarr Béla, 1979).”

A módszer lépései a következők.

A szövegrészletből, amelyet a diákokkal a helyszínen elolvastunk, kiemelünk néhány elemet. Ezek a következők lesznek: eredeti helyszín, natúrszereplők, rögtönzések, nincs forgatókönyv és dialóglista, kézikamera használata, szűk terek.

A fenti sajátosságokat a diákok megkeresik-azonosítják a filmben. Természetesen nem arról van szó, hogy a Budapesti Iskola valóságábrázoló módszereinek és a *Hotel Magnezit* formanyelvének és valóságképének teljes

azonosságát szeretnénk kimutatni, mert ezzel téves következtetésekhez jutnánk. Ha egyáltalán léteznek hasonló skálák, akkor azt mondhatjuk, hogy a film sokkal dokumentaristább akár annál a két filmnél, amelyeket a tankönyvi szöveg említ – a filmeket a diákok nem ismerik, de erre nincs is szükség, a célunk a film meglehetősen szoros olvasása. A közös gondolkodás éppen arra mutat rá, hogy a *Hotel Magnezit* a dokumentum és a fikció, a közvetlen valóságábrázolás és a megrendezetség között egyensúlyoz.

Film- és tankönyvolvasási gyakorlatunkkal ezek a céljaink: a diákok filmismeretének bővítése, filmtörténeti tájékozódásának bővítése, elemzési készségeinek fejlesztése.

6. 6. Szirmai Márton: Szalontüdő

Szirmai Márton 2006-os filmje nagyon hálás iskolai tananyag, mert kedves és humoros történetről van szó, amelynek megvannak a maga szociális tartalmai is: egy beképzelt üzletember megeszi egy hajléktalan ebédjét. A film hétperces, tehát alapos megnézések és további belenézések-megállítások beleférnek az órakeretbe.

Feladat

Álló- és mozgóképekkel egyaránt teljesíthető kreatív feladatot adunk a diákoknak, amellyel szépen elő lehet készíteni a film működésének tudatosítását. A címe legyen „Trükkök képkivágásokkal”. Állókép esetében képpárról, mozgókép esetében néhány perces felvételtől van szó, amely arra épít, hogy a keretezés megváltoztatásával – legtöbbször a látószög tágitásának segítségével – átalakíthatjuk egy kiindulásként működő kép vagy egy jelenet tartalmát és jelentését.

Ide kapcsolódik az 1. és a 2. feladat a 13. oldal alján, az egyik a meglepő és szokatlan keretezésekkel foglalkozik, a másik az elrontott képekkel. Akkor érdemes ezeket közösen megcsinálni, ha a keret dolgával részletesebben akarunk foglalkozni.

Tankönyvhasználat

Arra a tankönyvi gondolatra támaszkodunk, hogy a képkivágások nemcsak a néző figyelmét irányítják, hanem megszabják egy-egy beállítás, jelenet vagy az egész film valóságképét.

A filmelemzés, azaz az óra gondolatmenete a következő: Mi a keretezés jelentősége? Mit jelent a képkivágások váltogatása? Mit mutat és mit takar ki a valóságból a film néhány beállítása? Végso soron miként működik a film poénja?

Most részletezve mutatjuk meg a gondolatmenet tankönyvhasználattal alátámasztott lépéseit.

A keretezés jelentősége. „Induljunk ki a keret fogalmából. A keretezés nemcsak a mozgókép, hanem az állókép alapvető eszköze is, a képeret tulajdonképpen ablak a világra.” (13. oldal)

Mit jelent a képkivágások váltogatása? A 14. oldal alján: „Egy távoli képet szűkebb plánok segítségével részleteire lehet bontani, de a film építkezhet kis részletekből is, amelyekből egy nagyobb látvány összeáll.” A *Szalontüdő* erre a trükkre épül, azaz arra, hogy a néző – és az ebédjével pórul járt szereplő – nem vette észre a tényérok cseréjét, ennek oka pedig éppen a szűk keretezés volt. Mindezzel válaszoltunk a „Mit mutat és mit takar ki a valóságból a film néhány beállítása?” kérdéseinkre is.

A diákmunkákat és a filmet ezen a ponton lehet párhuzamba állítani, tehát az előbbieket segítenek az utóbbi jobb megértésében és a jelenség szakszerű értelmezésében.

6. 7. Nemes László: Türelem

A 2007-ben keletkezett, 14 perces *Türelem* feldolgozása megközelítésmódjában és szerkezetében hasonlít az *Elégiával* kapcsolatban javasolt feldolgozáshoz: egy olyan hatáskeltő eszközt emelünk ki, amely meghatározza a filmet, majd ennek az eszköznek az értékelésével bontjuk ki a közös értelmezésünket. Két megjegyzés a filmmel és a feldolgozásával kapcsolatban. Egyrészt kézenfekvőnek tűnik a belső vágás központi témává emelése, amivel a diákok filmértési eljárás-készletét is bővíthetjük. Másrészt jó tudatosítanunk, hogy a film rendkívül rejtélyes, tehát egy sor kérdésünkre nem találjuk majd meg a választ – ennek a tényezőnek is lehet általános tanulsága, hiszen közel kerülünk a művészfilmes elbeszélésmód sajátosságaihoz.

Feladat

Készíttessünk a diákokkal egy egyszerű cselekményleírást. Ennek a mikrofilm-galmazásnak többféle szerepe lehet: fejleszt a diákok írásbeli kifejezőkészségét; arra hívja fel a figyelmet, hogy fokozott összpontosítást igénylő filmet nézünk;

továbbá rögtön az óra első lépései során megpróbáljuk megfigyelni a belső vágás logikáját. A cselekményleírás ugyan egyszerű feladatnak tűnik, és más filmek esetében nem nagyon alkalmazzuk, de rámutat a *Türelem* kihagyásos jellegéből eredő jelentésbizonytalanságokra.

Tankönyvhasználat

A tankönyvhasználatot itt is összekapcsoljuk a házi feladattal. A tankönyv 20. oldalán található szövegrészletet használjuk, a *Radikális mellérendelés. A montázs* című leckéről van szó: „A belső vágás lényege, hogy az alkotók nem használnak ollót vagy montírozó programot. A képkivágások változását a kamerához közeledő és távolodó személyek vagy magának a kamerának mozgása határozza meg. A belső vágás hosszú beállításokban jelenik meg.”

A házi feladat két részből áll: a háromsoros rész elolvasása után ki kell emelni a film egyik részletét, és két sorban megfogalmazni azt, hogy itt a film miként mozgatja a kamerához közeledő vagy tőle távolodó szereplőket.

6. 8. Kenyeres Bálint: A repülés története

Kenyeres Bálint a *Before Dawn* (2005) című filmjével is bekerülhetne a tananyagba, de most *A repülés története* című 2008-as, tizenöt perces munkájával foglalkozunk. A filmet azért választottuk, mert kosztümös, kislátékfilmhez képest nagyszabású vállalkozásról van szó, amely nem magyar környezetben játszódik.

Tankönyvhasználat

Ezúttal ezzel a résszel kezdjük a vázlatunkat. A film egy elemére figyelünk, amely azonban mégis hangsúlyos, ez pedig a hanghasználat.

A tankönyv egy bekezdését dolgozzuk fel, illetve ennek a bekezdésnek az elemeit kötjük össze a film megoldásaival. A *Forma és nyelv. A mozgóképi hatáskeltés eszközei* című leckét vesszük elő, a 15. oldal alján járunk: „Eddig a látványvilágról, azaz a mozgókép vizuális eszközeiről beszéltünk. Az akusztikus eszközök közé a szöveget (amely megjelenhet monológ vagy párbeszéd formájában), a zenét és a zörejt soroljuk.”

A továbbiakban a szöveg részletezi a hangsáv elemeit. Mindez azért fontos *A repülés története* kapcsán, mert a filmben nagyon hangsúlyosak azok az emberi hangok, amelyek a szereplők megnyilvánulásai, de a szereplők nem látszanak a képen.

Feladat

Kenyeres Bálint munkássága. A diákok készítsenek egy filmográfiát ennek a rendkívül érdekes alkotónak néhány munkája alapján. A filmográfia tételei az alábbi információkat tartalmazzák: a munka címe, évszáma, Kenyeres Bálint milyen módon vett részt az alkotás létrehozatalában. A hasonló feladatok arra hívják fel a diákok figyelmét, hogy érdemes figyelni egy-egy alkotó tevékenységét, illetve a munkáit kössük meghatározott évszámhoz.

6. 9. Enyedi Ildikó: Első szerelem

Az *Első szerelem* (2008) nem feltétlenül Enyedi Ildikó legjobb filmjei közül való, de érdemes vele megismerkedni. A film tantervi helyével kapcsolatban talán az lenne a legjobb hívószó, hogy egy jelentős alkotó munkájáról van szó, és ez a húszperces munka, illetve a róla szóló óra belépőt jelenthet Enyedi Ildikó életművébe.

Feladat

Az *Első szerelem*ről szóló óravázlat-tervezetünk vezérfonala talán nem egyetlen feladat, hanem a film egyik sajátossága, amelyre az elemzésünket építjük. A film egy kamaszlány és egy úrlényszerű fiú különös kapcsolatáról szól, és a filmben nagyon érdekes ennek a kapcsolatnak a megjelenítése. Pontosabban a fiú ábrázolásáról van szó, még közelebbről az ellenbeállítások hiányáról: a filmben egyetlen eset van, amikor egy szereplő a filmnyelv által igazolt módon látja meg a fiút, ez a főszereplő lány öccsének jelenete a lakás bejáratánál. A kisfiú viselkedéséből azonban nem olvasható ki az úrlény megjelenésével kapcsolatos meglepődés vagy bármilyen viszony. A film egészében tehát nincs igazolás a fiú külsejével kapcsolatban: a lány barátnője nem találkozik a fiúval a gyorséttermi randevú során, a villamoson nem látja őket senki, a lány öccsének megnyilvánulásáról, pontosabban a megnyilvánulás hiányáról beszéltünk a fentiekben, a lány édesanyjának pedig csak feltételezései vannak a fiú külsejéről. Az úrlényt a lányon – és a nézőkön – kívül senki nem látja tehát, vagy ha igen, nincsen bizonyosságunk a környezet hozzá fűződő viszonyulásáról. Feltételezhető módon tudatos alkotói megoldásról van szó, mintha a film a lány álmodzásait vetítené ki – a fiú azonban mégiscsak valóságos, erről a nézőnek határozott tapasztalata van.

A jelenség megértéséhez érdemes egy olyan jelenetet keresni, amely éppen a beállítás-ellenbeállítás megoldásainak segítségével mutat meg szereplői viszonyulásokat. Vagy éppen keresni sem kell ilyen jelenetet, mert magától szembejön: jelen kézirat elkészítésének időszakában láttam Reese Witherspoon egyik egyébként könnyen felejthető 2005-ös filmjét, a címe *Ha igaz volna* (*Just Like Heaven*). A színésznő egy olyan lányt játszik benne, aki mintha meghalt volna, de a halála után beköltözik egy férfi (Mark Ruffalo játssza) életébe. A lányt innentől fogva a férfin kívül senki nem látja, és itt van a kapcsolat az *Első szerelemmel*. Egy háromperces jelenetet vágnék ki a gyerekeknek: a páros bemegy egy ruhatisztító-szalomba, amelynek alkalmazottja tehát csak a páros férfitagját látja. Ők azonban kimenet összevesznek, így a mosodásnak úgy tűnik, mintha a férfi egy nemlétező valakivel szólalkozott volna össze. És az ellenbeállítás szerepe: a mosodás csodálkozásából világosan kiolvasható, hogy számára a női szereplő nem létezik – akkor viszont a férfi kivel vitatkozott?

Megfigyeléssorozatunk rávilágít a film egyik legalapvetőbb jellegzetességére: a film nem képes ábrázolni azt, ami képzeletbeli, ami nem látható, vagy ami egészen egyszerűen nincs; a film csakis azt tudja megmutatni, ami létezik, aminek fizikai formája van. Ennek Enyedi Ildikó filmjeiben különös jelentősége van, hiszen ezekben a filmekben nagy szerepet kap a metafizika – ilyen a 2017-es *Tétről és lélekről* vagy a *Csendes barát* (2025). Mindez azonban messze vezet, túl a középiskolás tananyagon. Az *Első szerelem* fenti módon végigvitt elemzése azonban rávilágít a film sajátosságai közül az egyikre.

Tankönyvhasználat

Olvassuk el a diákokkal a *Kortársaink. A magyar film a rendszerváltozás után* című leckéből azt a bekezdést, amely Enyedi Ildikó arcképe mellett van (102. oldal). A bekezdésből jegyzeteljék ki azt a néhány információt, amely a rendező munkásságára vonatkozik. A feladat eredményeképpen kapunk egy kis filmajánlót, amely bővíti a diákok tájékozottságát a kortárs magyar film területén.

6. 10. Tóth Barnabás: Újratervezés

Az *Újratervezéssel* (2012) kapcsolatban két szempontot ajánlunk, illetve kitérünk a tankönyvhasználattal kapcsolatos kérdésekre. A két szempont az idő- és

a térkezelés: az előbbi talán könnyebben közelíthető meg, mert mintha hangsúlyosabb lenne a filmben. Az utóbbinak is vannak tanulságai, de ha az időkezeléssel kapcsolatos feladatunk és a diákokkal folytatott közös gondolkodásunk tartalmas, tanulságos és a szándékaiknak megfelelő módon fejlesztő hatású lesz, el is hagyható – ilyen módon egy főtémára összpontosul az órávázlat-javaslatunk, a térhasználatot pedig meghagyhatjuk tartaléknak.

Feladat

A diákok készítsenek egy idővonalat, amelyen megjelenítik a film egyes cselekményelemeinek időbeli viszonyát. A legjobb természetesen az, ha az idővonalat a diákok a füzetükben rajzolják meg, hiszen így ez a munka megmarad, és a továbbiakban lehet vele dolgozni, vissza lehet hozzá térni. A feladat címét a film első levetítése előtt írassuk fel a diákokkal. Ennek a következő a szerepe: a diákok megkapják azt a kiemelt szempontot, amellyel dolgozni fogunk, illetve az órának már ebben a szakaszában rögzítjük a leendő rajz formáját. A füzetoldal felirata, egyben a munka címe tehát ez: „Az *Újratervezés* című film idővonala”. A gyerekeknek mondjuk meg, hogy a tizenhárom perces film nézése közben nem célszerű még rajzolniuk, mert át kell látnunk a film egészét ahhoz, hogy az ábránkat elkezdhessük kialakítani. A film után erre mindenkinek lesz majd ideje.

Tankönyvhasználat

A tankönyvhasználatnál kapcsolatban két megoldást vázolunk fel.

A tankönyv 19. oldalán ezt olvassuk: „A montázs legegyszerűbb formája az elbeszélő montázs, amelynek segítségével az alkotók a filmbeli eseményeket időrendben, lineárisan mesélik el. Az elbeszélő montázst alkalmazó filmek ugyanakkor a filmbeli események folyamatát kihagyásokkal mutatják meg, a filmidő és a filmbeli cselekmény ideje tehát lényegesen eltérhet egymástól.”

Ehhez a néhány mondathoz kapcsolódik a második feladat, amely tulajdonképpen ugyanaz, mint a fenti: „Tóth Barnabás *Újratervezésében* (2012) figyeljétek meg, hogy a film milyen megoldásokat alkalmaz az idő múlásának érzékeltetésére! A film cselekménye körülbelül mennyi idő alatt játszódik le?” A feladat két megfogalmazása egy tankönyvhasználatnál kapcsolatos részletre hívja fel a figyelmet: az első változat pontosabbnak és tisztábbnak tűnik

a tankönyvbeli feladatkiírásnál, ami azt jelenti, hogy a tankönyv szövegét viszonylag szabadon lehet alakítani és továbbfejleszteni.

A másik szempontról.

A tankönyv 21. oldalán kezdődő 5. leckét vehetjük elő, amelynek címe *Egyszer volt... A mozgóképes történetmesélés*. A részlet: „A következő a kihagyás vagy ellipszis, amelyről már volt szó. Ha egy film szereplői felülnek a Budapestről Debrecenbe induló vonatra, akkor ennek bemutatása természetesen nem vesz igénybe annyi időt, amennyit a szereplők valójában a szerelvényen töltenek. Mindezt kihagyásokkal látjuk, amelyeket filmnézői tapasztalataink alapján áthidalunk és elfogadunk. A kihagyások eredményeképpen a film egyes történeteket sűrítve, míg másokat hosszadalmasan mutat meg, az idő ábrázolásában tehát sokfajta torzítás jöhet létre.”

A diákok feladatát ebben az esetben továbbgondolhatjuk: készíttessünk egy ellipszismeghatározást, amely szabatos és szótárszerű legyen. Az ilyen típusú feladat nagyon hatékonyan fejleszti a gyerekek gondolkodását és fogalomhasználatát.

6. 11. Szilágyi Fanni: A kamaszkor vége

Szilágyi Fanni 2015-ben keletkezett, tizenhárom perces filmjét irodalmi adaptációként fogjuk olvasni, tehát az óra az irodalmi szöveg és a film kapcsolatára összpontosít. Az *A kamaszkor vége* című tizenhárom perces film egy évvel Mán-Várhegyi Réka novellájának megjelenése után született – a *Viszlát, kamaszkor!* című novellát a legkönnyebben az *Új Forrás* 2014/3-as számában lehet elérni, ajánljuk továbbá a szerzőnő *Boldogtalanság az Auróra-telepen* című kötetét.

Az eddigi és a további példáinkhoz hasonlóan itt is nagyon közel megyünk a filmhez, és ezt a szoros elemzést kiterjesztjük az irodalmi alapanyagra. A központi témánk ez lesz: mit tud az irodalom, és mit nem, illetve mit tud a film és mit nem? Az órát ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása köré építjük, miközben legalább kétszer megnézzük a filmet. A novella elolvasását az óra előkészítéseként adjuk fel a gyerekeknek. Az óra első pár percében a szokásos módon érdemes ellenőrizni, hogy elolvasták-e a művet, illetve emlékeznek-e a részleteire. A bevezető feladatokat úgy érdemes megformálni, hogy a válaszokat

felhasználhassuk az órán. Egy példa: Hogy hívják a szereplőket? – ez a kérdés, illetve a válaszok megbeszélése alkalmas a tartalomismeret ellenőrzésére, ugyanakkor a továbbiakban ezzel kapcsolatban rámutathatunk az irodalmi szöveg és a film működése közötti fontos különbségre. A bevezető kérdések a szövegben való tájékozódás gyakorlását is szolgálják.

Feladat

Az óra felépítése négy szemponton alapszik.

A szereplők megnevezése az irodalmi műben és a filmben. Itt máris építünk a bevezető kérdéseink egyikére. A feladat háttérében a film és irodalom közötti alapvető különbség van: a novellában az egyik főszereplővel azonos mesélő megnevezi a testvérét, míg a filmben beszélgetik a szereplőket. A novella továbbmegy a szereplők megnevezésében, hiszen tartalmaz egy hazugságot is, amit – mármint a nem valós dolgok megmutatását – a film nehezen képes megvalósítani: Panni Tündének hazudja magát a fiúval folytatott beszélgetésben, a testvére pedig Xéniának mondja magát. És két nagyon pontosan megjelölhető hely a novellában és a filmben: milyen módon értesül az olvasó, illetve a néző a fiú nevéről?

A cselekmény idejének ábrázolása. Figyeltessük meg a gyerekekkel, hogy a novella rögzíti-e a cselekmény idejét, azaz azt, hogy a cselekmény mikor játszódik – gyűjtsék össze az erre utaló jelzéseket (a lakás berendezésének leírásából, a strand bemutatásának elemeiből, érdekes lehet a strandon felhangzó zene és egyebek). Ugyanezt tegyük meg a filmmel kapcsolatban is. A két megfigyeléssorozat megmutatja a nyelvi és a képi ábrázolás számos törvényszerűségét.

Az ismétlődések ábrázolása. A filmelméleti szakirodalom úgy fogalmaz, hogy a film örök jelenben játszódik, illetve a filmképet nem lehet ragozni. Ezt a jelenséget a legegyszerűbben a novellabeli ismétlődések jelenlétének vagy hiányának megfigyelésével lehet érzékeltetni. Néhány példa: „Szokásához híven...” – ezt a film nagyon nehézkesen tudná megmutatni; „Régóta jártunk ide...” – nagyjából ugyanez a helyzet (ezt egy film talán úgy oldaná meg, hogy az egyik szereplő kimondja); „Ritkán állt szóba velünk bárki is.”

A szereplők gondolatainak ábrázolása. A film és irodalom viszonyának egyik legérzékenyebb területe ez, hiszen a film konkrét és érzéki, bizonyos értelemben

a dolgok felszínének megmutatására alkalmas – a film a maga sajátos eszközeivel oldja meg a szereplők belső világának ábrázolását. Itt is néhány példa. A főszereplő-elbeszélő az egyik helyen ezt mondja: fájt „az, hogy nem volt különös ismertetőjegyem” (ezt vajon a film miként képes közölni?); „Ekkoriban már pontosan tudtam, hogy egy szemétdombon élünk”; „Végre gondolataim voltak a világról. Panninak is voltak gondolatai.”; az utolsó példánk a legérzékletesebbek egyike: „Homályosan arra gondoltam...” – a „homályosan” megmutatására a film egészen különleges eszközöket használ (de vajon milyen használ az *A kamaszkor végén*? – az összehasonlításokat azért ne feszítsük túl, hiszen nincs közvetlen megfeleltetés a novella és a film között).

Tankönyvhasználat

A Kortársaink. A magyar film a rendszerváltozás után című lecke Török Ferenc több filmjét említi. A diákok keressék meg a szövegben ezeket a filmeket, és nézzenek utána, hogy ezek közül melyik készült irodalmi alapanyagból.

6. 12. Lengyel Balázs: A répa

A répa (2016) című film tulajdonképpen egy tizenhárom perces antiutópia, amely többfajta utalást tartalmaz korábban született történetekre, filmolvasásunkat erre a jelenségre alapozzuk. A művet meg lehet egyébként közelíteni éppen az antiutópia felől is, ehhez más szemléltetőanyagok és másfajta órászervezési elemek szükségesek.

Feladat

Előkészítésként a tankönyv 23. oldalán levő 4. feladatot ajánljuk: „Karinthy Frigyes *Így írtok ti* című könyvének egyik fejezete irodalmi művek szinopszisait tartalmazza. A *Gulliver utazásait* Karinthy például így foglalja össze: »Hajóorvos alacsony és magas emberek közé kerül, és megutálja a normális termetű embereket.« Készítsetek hasonló zanzákat!”

Tankönyvhasználat

Az óra központi témája a történet és cselekmény fogalma. A fenti feladat azt mutatja meg, hogy a zanza tulajdonképpen a történet, a történet sokfajta megvalósulása pedig a cselekmény. A fogalom párt a feladat alatti bekezdés tárgyalja.

A bekezdést az óra kezdeti szakaszában nem kell elolvasni, hiszen a tartalmát a zanzákkal kapcsolatos feladat megvilágosítja. Van azonban mindehhez egy másik feladatunk is, amelyet a film első megnézése után veszünk elő.

A *Répamese* című szövegről van szó, amely számtalan változatban megtalálható. Az eredetije talán orosz népmese, de a lényeg éppen az, hogy a történet valóságos kultúrkincként nemzetközi jellegű. A mese szövegét a diákok hozzák összefüggésbe a film egyik jelenetsorával: a szereplők a mesében olvasható jelenet eseményeihez hasonló módon próbálnak egy hatalmas növényt kiásni a földből. Hol van itt a történet? – a mese és a film közös pontjai adják ki, tulajdonképpen valamiféle vázlatról vagy eseménysorcsontvázról van szó. És hol van a cselekmény? A cselekmény a történet megvalósulása A *répa* című filmben: a szereplők itt egy mutáns növényt találnak, ezért a növényért embert ölnek; az egész, eredetileg mulatságos jelenet valamiféle világvége-történetbe van ágyazva.

A filmben egyébként van egy másik utalás is, ezt azonban csak akkor kell körüljárni, ha a diákokkal megnézzük Andrej Tarkovszkij *Sztalker* című 1979-es filmjét: A *répa* a *Sztalker* befejező jelenetét játssza újra és értelmezi át.

A történetről és a cselekményről szóló bekezdésünket utólag, a fentiek végigvitele után adjuk fel. A tankönyvhasználat tehát tulajdonképpen afféle összefoglalás, mert a szöveg az órai következtetéseinket ismétli meg. „De hát a tankönyvben ugyanaz van, mint ami az órán volt” – szokták mondani ilyenkor a diákok. A válaszuk erre ez lehet: természetesen ugyanaz, éppen ez volt a célunk.

6. 13. Szilágyi Fanni: A csatárnő bal lába életveszélyes

Ugyancsak hálás darab Szilágyi Fanni filmje (2017, nyolc perc), mert könnyed formában mutatja be a női és férfiszerepek bonyolult alakulásait.

Feladat

A diákok készítsenek egy néhány soros jegyzetet azokról a filmbeli részletekről, amelyek nem valóságosak, hanem például a főszereplő lány képzelgéseinek eredményei – valódi-e például a szoba közepén megjelenő kutya; és a televíziós meccsközvetítés hangja? A jegyzetek részleteit közösen beszéljük meg: honnan tudhatjuk, hogy valami valóságos-e, vagy nem, miként ábrázol a film olyan dolgokat, amelyeket valószínűleg az egyik szereplő talált ki?

Az eredményünk a film egyik legfontosabb sajátossága: a film a fizikai jelenségek megmutatására alkalmas, a fantázia, az álom, a képzelgés, a hazugság képeit sajátos eljárásokkal képes megmutatni.

Tankönyvhasználat

A 29. lecke (*Hullámvasút. A szerzői és közönségfilm jelenléte*) 6. feladatát ajánljuk a 124. oldalról. Ha a feladatot kicsit átalakítjuk, közelebb juthatunk Szilágyi Fanni életművéhez.

6. 14. Tóth Barnabás: Susotázs

Az *Újratervezést* tárgyaló fejezetben a filmidőre helyeztük a hangsúlyt, a *Susotázs* (2018) esetében a filmtérrel foglalkozunk. A tizenhat perces film alábbiakban felvázolt óraterve egy 45 perces óra kereteiben képzelhető el.

Feladat

A két filmhez kapcsolódó feladat némileg hasonlít egymásra. A feladatot a tankönyv 20. oldalán található filmajánlóból vesszük: „Tóth Barnabás *Susotázs* című 2018-as filmje egy épület belső helyiségeiben játszódik. A film jelzései alapján rajzold meg az épület alaprajzát!” Tehát itt is egy rajzot kérünk a diákoktól, a címe legyen „A *Susotázs* című film terének alaprajza”. Egy olyan térképszerűséget kell tehát készíteni, amelyen szerepel a film cselekményének összes tere: a filmbeli tolmácsok fülkéjébe vezető folyosó; az a fülké, ahonnan ők ketten a résztvevőket látják; a tanácsterem, ahol a konferencia résztvevői tartózkodnak, végül a tanácsteremből nyíló büfé. A rajz tulajdonképpen a szereplők nézésirányai és mozgásai alapján alkotja meg a film terének felépítését, ehhez pedig szükség van a beállítások-ellenbeállítások megértésére, azaz a film jelzéseinek pontos követésére. A tapasztalataim szerint a feladat egyáltalán nem nehéz, de jól próbára teszi a diákok megfigyelőkészségét, illetve a befogadói tudatosság erősítésére hívja fel a figyelmet.

Tankönyvhasználat

A *Kortársaink. A magyar film a rendszerváltozás után* című leckét látszik indokoltnak segítségül hívni, ez a 24. lecke, amely a 100. oldalon kezdődik. A leckét természetesen nem indokolt és talán nem is szabad egészében feldolgozni, hiszen

áttekintő fejezetről van szó, amely nagyon sok alkotót és filmet említ – ilyesformán valamiféle kézikönyvfejezetről van szó.

A 102. oldalon levő második feladat így szól: „Készítsetek összeállítást azokról a 2010 után készült magyar filmekről, amelyek jelentős fesztiváldíjakat kaptak!” Így módosítsuk ezt a feladatot: Milyen jelöléseket és díjakat kapott a *Susotázs*? Két megjegyzés a díjakkal és megítélésükkel kapcsolatban: egyrészt természetesen fontosak az elismerések, a *Susotázs* esetében is látszhat, hogy egy ilyen rövidfilm fogadtatása miként alakult. Másrészt a legkülönbözőbb, jobbára nem túl színvonalas filmismertető-oldalakon rendkívüli mértékben túlhangsúlyozzák a díjak szerepét, ami jól érzékelhetően hatással van a diákjaink gondolkodására.

Összefoglalás

Ebben a tanulmányban tizennégy filmet próbáltunk meg elhelyezni képzeletbeli, de ugyanakkor nagyon is valóságos tantervekben. Pontosabban sok tantervről van szó, mert ebben a formában természetesen nem lehet feldolgozni valamennyi művet. A további válogatáshoz, illetve az óratervek pontos kidolgozásához a tanárkollégák szaktudására, módszertani felkészültségére és helyismeretére van szükség. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy egyik legfontosabb sajátosságára mutatunk itt rá: a tárgy filmes része a magyar filmkultúra gazdag és élő anyagából válogat, az órákat pedig a tanárok és a diákok a maguk igényeihez alakíthatják. Mindezt meg tudják tenni az oktatáspolitikai dokumentumok tiszteletben tartásával, a tankönyv alkotó módon való felhasználásával és természetesen a magyar film folyamatos alakulásának figyelembevételével. Ez a szöveg ahhoz próbál hozzájárulni, hogy a mozgóképkultúra- és médiaismeret-órák mozgalmasak, élvezeteseek és tanulságosak legyenek.

Felhasznált irodalom

Bódy Gábor 2006. Elégia. In: Zalán Vince (szerk.): *Bódy Gábor: Egybegyűjtött filmművészeti írások*. Akadémiai Kiadó, 37–38.

Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

Letölthető kiegészítők

<https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyv/OH-MOZ1112TA>

Szijártó Imre – Nagy Péter: *Mozgókép kultúra és médiaismeret 11–12.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. ISBN 978-963-436-242-5

<https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyv/OH-MOZ1112TA>

Szijártó Imre: *Tanári segédkönyv a Mozgókép kultúra és médiaismeret 11–12. című tankönyvhöz.* OH, 2022.

https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-MOZ1112TA__kezi-konyv.pdf

A TANULMÁNYOK ÖSSZEFOGLALÓI

Bene Viktória: Módszertani megújulás a médiaoktatásban: Innovatív projektek és élménypedagógiai válaszok a cybertér kihívásaira

A tanulmány a médiaoktatás módszertani megújulásának kérdéseit járja körül. Az elméleti áttekintésben a tanulmány tisztázza, hogy a cybertér milyen hatással van a felhasználókra, kitér az online gátlásvesztés jelenségére és az oktatásban dolgozó szakemberek szerepének jelentőségére a prevencióban. A tanulmány törekszik arra, hogy felhasználható módszereket mutasson be, amelyek középpontjában a nonformális oktatás áll. Ezek a módszerek segítséget jelenthetnek a mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanárok, filmklubvezetők, osztályfőnökök számára a diákokkal való munkában. A tanulmányt egy foglalkozásterv zárja, amely Schwechtje Mihály *Remélem, legközelebb sikerül meghalnod :)* című filmjére épül, és amelynek segítségével a tanárok értelmezhetik a cyberbántalmazás jelenségét.

Kulcsszavak: nonformális oktatás, médiatudatosság, cyberbántalmazás

Viktoria Bene: Methodological renewal in media education: Innovative projects and experiential education responses to the challenges of cyberspace

The study explores the importance of methodological renewal in media education, which focuses on the challenges of cyberspace. In the theoretical overview, the study clarifies the effect of cyberspace on users, the phenomenon of online disinhibition and the importance of the role of education professionals in prevention. The study aims to present the theory and offer methods and best practices that focus on non-formal education and help teachers of film and media education, film club leaders, etc., in their work with students. The study concludes a lesson plan based on Mihály Schwechtje's film *I Hope You Die Next*

Time :), which teachers can use to explore the phenomenon of cyberbullying.
Keywords: non-formal education, best practices, media awareness, cyberbullying

**H. Tómesz Tímea: Amikor a tanár és a diák más nyelvet beszél.
Kommunikációs kihívások és konfliktusok a Z és alfa generáció
oktatásában**

A tanulmány az iskolai térben megjelenő pedagógus–diák konfliktusokat a generációs különbségekből fakadó kommunikációs eltérések összefüggésében vizsgálja. A digitális környezetben szocializálódott Z és alfa generáció eltérő tanulási mintái, médiahasználati szokásai és jelentésalkotási módjai gyakran rejtett vagy nyílt konfliktusokhoz vezetnek a pedagógiai kommunikációban. A tanulmány bemutatja, miként alakítja át a folyamatos információ-hozzáférés és a vizuális, hálózatos kommunikáció a tudáshoz való viszonyt, valamint a tanár és tanuló szerepfelfogását. A pedagógus szerepe egyre inkább az értelmezési folyamatok tudatos irányításában és támogatásában érvényesül. Kiemelt figyelmet kap a mozgókép pedagógiai alkalmazása mint olyan közvetett eszköz, amely alkalmas a kommunikációs konfliktusok reflexív feldolgozására, a bevonódás erősítésére és a közös jelentésalkotás támogatására.

Kulcsszavak: generációk, konfliktusok, mozgókép-pedagógia, kommunikáció

**H. Tómesz Tímea: When the teacher and the student speak
different languages. Communication challenges and conflicts in
educating Generation Z and Alpha**

The study examines teacher–student conflicts in the school context through the lens of communication differences arising from generational distinctions. The divergent learning patterns, media use habits, and modes of meaning-making of Generation Z and Generation Alpha, who have been socialized in a digital environment, frequently lead to latent or overt conflicts in pedagogical communication. The paper explores how continuous access to information and visual, network-based forms of communication transform attitudes toward

knowledge as well as conceptions of teacher and student roles. The role of the teacher increasingly manifests in the conscious guidance and support of interpretive processes. Particular attention is given to the pedagogical use of moving images as an indirect tool capable of fostering reflective processing of communicative conflicts, enhancing student engagement, and supporting shared meaning-making.

Keywords: generations, conflicts, moving image pedagogy, communication

Kenyeres Attila Zoltán: Tanárok a TikTokon – a népszerű ismeretterjesztő videók jellemzői a nemzetközi tudományos kutatások alapján

A fiatalok körében az utóbbi időkben rendkívül népszerűvé vált az úgynevezett rövid formátumú videók fogyasztása, a szöveges tartalom helyett a világ híreiről is sok esetben már ilyen videókból tájékozódnak. A rövid formátumú videókat elsősorban a közösségi médiából fogyasztják, a két legnépszerűbb platform az Instagram és a TikTok. Ebben a szakirodalmi elemzésben a Scopus adatbázisban fellelhető nemzetközi kutatások alapján feltárjuk, milyen jellemzői vannak a tanárok által, ismeretterjesztő és oktatási céllal készített, magas nézői elkötelezettséget kiváltó rövid videóknak. Az eredmények szerint a képileg látványos, dinamikus, szórakoztató elemekkel erősen átszőtt, humoros és közvetlen hangvételű videók eredményezik a legnagyobb nézettséget.

Kulcsszavak: rövid formátumú videók, TikTok, közösségi média, tanárok

Attila Zoltán Kenyeres: Teachers on TikTok – characteristics of popular educational videos based on international scientific research

The consumption of so-called short-form videos has become extremely popular among young people in recent times, with many now relying on such videos for their news and information instead of text-based content. Short-form videos are primarily consumed on social media, with Instagram and TikTok being the two most popular platforms. In this literature review, we explore the characteristics of short videos created by teachers for educational and informational purposes

that elicit high viewer engagement, based on international research found in the SCOPUS database. According to the results, videos that are visually spectacular, dynamic, heavily interspersed with entertaining elements, humorous, and direct in tone elicit the highest engagement.

Keywords: short-form videos, TikTok, social media, teachers

Bodolai Réka: A filmválogatás elvei az egyetemi filmes órákon

A tanulmányban a filmválogatás pedagógiai és filmesztétikai elveit vizsgálom az egyetemi filmes órák kontextusában, különös tekintettel a mozgóképkultúra- és médiaismerettanár-képzés sajátosságaira. A film az oktatásban nem pusztán illusztratív eszköz, hanem önálló, értelmezést igénylő alkotás, amely tudatos válogatást és reflektált pedagógiai használatot feltételez. A tanulmányban bemutatom a filmválasztást meghatározó főbb szempontokat, így az oktatói felkészültséget, a pedagógiai célokhoz való illeszkedést, a tantervi megfelelést, az esztétikai és reprezentációs kérdéseket, valamint a gyakorlati és technikai feltételeket. Ezt követően részletesen elemzem a tanárképzésben alkalmazott filmválogatás kettős funkcióját, amelyek egyszerre szolgálják a hallgatók kritikai film- és médiaértésének fejlesztését, valamint módszertani mintát nyújtanak a későbbi tanári gyakorlat számára. A tudatos filmválogatás hozzájárul a kritikai médiatudatosság, a pedagógiai felelősségvállalás és a tanári identitás kialakulásához.

Kulcsszavak: filmpedagógia, tanárképzés, filmelemzés, mozgóképkultúra, filmválasztás

Bodolai, Réka: Principles of film selection in university film classes

This study examines the pedagogical and film-aesthetic principles of film selection in the context of university-level film courses, with particular attention to the specificities of teacher training in moving image culture and media studies. In education, film is not merely an illustrative tool but an autonomous work that requires interpretation, presupposing conscious selection and reflective pedagogical use. The study presents the main factors that determine film selection,

including instructors' professional preparedness, alignment with pedagogical objectives, curricular relevance, aesthetic and representational considerations, as well as practical and technical conditions. Subsequently, it provides a detailed analysis of the dual function of film selection in teacher education, which simultaneously serves to develop students' critical understanding of film and media and to offer a methodological model for their future teaching practice. Conscious film selection contributes to the development of critical media awareness, pedagogical responsibility, and teacher identity.

Keywords: film pedagogy, teacher education, film analysis, moving pictures culture, film selection

Szijártó Imre: Rövidfilmek feldolgozása a médiaórákon

A szakmódszertani szöveg azokról a rövidfilmekről szól, amelyekkel a tanulók a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy óráin ismerkedhetnek meg. A szöveg tizennégy filmet ajánl a tanároknak, ezek játékfilmek és animációk, van továbbá egy dokumentarista játékfilmünk. A magyar filmkultúra gazdag és élő anyagából válogattunk, az órákat pedig a tanárok és a diákok a maguk igényeihez igazíthatják. Mindezt az oktatáspolitikai dokumentumok tiszteletben tartásával, a tankönyv alkotó módon való felhasználásával és természetesen a magyar film folyamatos alakulásának figyelembevételével tudják megtenni. Ez a szöveg ahhoz próbál hozzájárulni, hogy a mozgóképkultúra- és médiaismeret-órák mozgalmasak, élvezetesek és tanulságosak legyenek.

Kulcsszavak: mozgóképkultúra és médiaismeret, a rövidfilmek tanítása

Szijártó, Imre: Short Films in Media Classes

The methodological text is about the short films that students can learn in the lessons of the subject of film culture and media literacy. The text recommends fourteen films to teachers, these are feature films and animations, and we also have a documentary feature film. We have selected from the rich material of Hungarian film culture. Teachers and students can adapt the lessons to their

own needs. They can do all this by respecting educational policy documents, using the textbook in a creative way and, of course, taking into account the continuous history of Hungarian film. This text tries to making film culture and media literacy lessons lively and enjoyable.

SZERZŐINK

Bene Viktória az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Médiatudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszékén tanársegéd. Doktori kutatásában a biztonságos internethasználat és a szexting kérdéseivel foglalkozik. Számos tananyag fejlesztésében vesz részt. Több tanulmány és könyvrészlet szerzője.

H. Tomesz Tímea egyetemi docens (EKKE, Médiatudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszék), kommunikációs szakember, nyelvész. Tudományos érdeklődésének középpontjában a médiaszövegek, a médiakommunikáció retorikai sajátosságai, a sportkommunikáció, valamint a kommunikációs készségfejlesztés áll. Főbb munkái: *A kommunikáció elmélete és gyakorlata* (2013), *A tartalomhoz forma* (2015), *A sportkommunikáció elmélete* (2018). Több tanulmánykötet szerkesztője, valamint konferenciák és szakmai workshopok szervezője.

Dr. Kenyeres Attila Zoltán az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem adjunktusa, médiakutató. Kutatási témái: az álhírek és médiamanipuláció, illetve a mozgóképek oktatásban és mindennapi ismeretszerzésben betöltött szerepe.

Bodolai Réka az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának elsőéves hallgatója, a Médiatudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszék óraadó tanára.

Szijártó Imre PhD. habil. egyetemi tanár, az EKKE MK Művészetelméleti és Médiatudományi Intézetének vezetője. Kutatási területe a kelet-európai film és a mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana.

Kötetünket elsősorban a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy elképzelt, de létező tantestületének szánjuk. Azok a szakemberek is érdeklődéssel olvashatják az öt tanulmányt, akiket vonz a film, a média, a kommunikáció és a nyilvánosság világa. A tanulmánygyűjtemény azt gondolja végig, hogy ezek az izgalmas témák miként vihetők be az iskolába, ilyen értelemben tehát a film- és médiatudomány, valamint a pedagógia érintkezési területein mozgunk.

A Tanulmányok a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy tanárainak című kötet az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Művészeti Kara Művészetelméleti és Médiatudományi Intézetének tevékenységét mutatja meg. Az intézet Médiatudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszékének oktatói és a tanszék szellemi környezetének tagjai szeretettel ajánlják az olvasók figyelmébe szakmai eredményeiket.