

**A filmélmény hatásai a tanárszerep különböző vetületeire
és a tanárokkal kapcsolatos attitűd változására**

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	2
I. A témaválasztás indoklása és jelentősége	3
II. Tudományelméleti feltárás.....	5
II. 1. A nagy narratíva megbomlása, valamint az értelmezés sajátosságai	5
II. 1. 1. A film narratíváinak sajátosságai: befogadás, manipuláció és filmnyelv	8
II. 1. 2. Kritikai pedagógiai gondolatok a filmről, mint a pop kultúra egy aspektusáról	11
II. 2. A jelenkor tanár- és pedagógusszerepének értelmezése az elmélet tükrében	13
II. 2. 1. Tanárszerep és tanárkép a filmvászonon és a fikcióban	15
II. 2. 2. A jó tanár mítosza az életben és a filmen	17
III. A vizsgálat körülményei és adatai	21
III.1. A vizsgálat célja és hipotézisei	21
III. 2. Alkalmazott vizsgálati módszerek és eljárások	22
III. 3. A vizsgálat mintavétele.....	24
III. 4. Eredmények, adatok és következtetések.....	25
III. 4. 1. Leíró statisztikák.....	25
III. 4. 2. A hipotézisek tesztelése	31
III. 5. Összegzés és kitekintés	36
Irodalomjegyzék	38
Ábrajegyzék	43
Mellékletek	44
Első számú melléklet: a kérdőív	44
Második számú melléklet: a képek	57
Harmadik számú melléklet: az adatok	60

I. A témaválasztás indoklása és jelentősége

„Egy filmnek olyannak kell lennie, mint egy kavicsnak a cipődben.”

Lars Von Trier

Filmekhez kapcsolódó rajongásom évekre nyúlik vissza. Egy-egy jó film nem csak a gondolataimat, a nézőpontomat, hanem az életemet is meghatározta. A meghatározó filmek narratívái a saját életem narratíváihoz kapcsolódtak, összefonódásukkal létrehozva egy olyan árnyalt gondolati síkot, melyből aztán nem volt kibogozható pontosan a cél és a kezdő pont eredeti állapota.

Az, hogy ez a dinamikusan és esetenként önkéntelenül formálódó világkép vajon valóban jó irányba terel-e engem vagy a fogyasztói társadalom egy tagjává tesz, először a színház világával kapcsolatban merült fel bennem kérdésként. Azonban, ahogy az érdeklődési köröm egyre tágult úgy kezdte ki ez a gondolatmenet a számomra szent és gyógyító mozgókép világát is. Feltettem tehát az elkerülhetetlen kérdést: mi hatott mire? A film vagy a gondolataim dominálják az általam felépített és élt valóságot? A film szolgálja ki az én életemet, vagy én igazodom tudattalanul is a mozgókép varázslatos világához?

A válaszkérés messzire vezetett. Azelőtt, eltekintve *Freire (1974)* és *Giroux (1997, 1994)* írásaitól nem volt más (olvasás-) élményem a témában, egészen addig, amíg nem találkoztam *Tyler Cowen (2009)* TED előadásával, mely részben elindított azon az úton, aminek ez a dolgozat is része. Cowen úgy fogalmaz, hogy módfelett óvatossá kell lennünk az egyes narratívákkal, melyek eljutnak hozzánk. Saját élményein keresztül mutatja be azt, hogy a leginkább gyanút ébresztő vagy épp megragadó történetek azok, amelyek a legjobban elérnek bennünket, hiszen az elragadtatás által az egyes sémaalapú elbeszélések apró, olykor mérgező, vagy értékrendünktől elütő részleteit is magunkévá tesszük, így világnézetünk, emlékeink részévé válnak.

Ez volt az a pont, ahol először éreztem azt, hogy a számomra inspiráló elbeszélések valójában egy – egy becsomagolt üzenetet juttatnak el hozzám, melyet én aztán örömmel, izgalommal kinyitok, megvizsgállok és elfogadok. Tehát, az üzeneteket tekintve, pont úgy viselkedem, mint azt *Piaget és Inhelder (1969/2000)* megfogalmazta a gyermekek kognitív fejlődését leíró tanulmányában, amikor az asszimiláció és az akkomodáció kapcsolatát tárták fel – azzal az „apró” eltéréssel, hogy én nem vagyok már gyermek! A filmelemzők számára azonban nem új felfedezés az, hogy a film, a mozgókép az ún. „asszimilációs hatás” (*Tan,*

1996) miatt erős érzelmi állapotot vált ki a nézőnél, mely az első alapfeltétele annak, hogy a látottak esetében aktív befogadóvá váljunk.

Dolgozatomban egy felfedező körútra invitálom az olvasót, mely a pedagógia, a pszichológia, és a narratív filmelemzés határmezsgyéit érinti, körbejárva a narratívák, pedagógusképek, és a filmelemzés, valamint a filmes manipuláció világát, hogy a végén komplex módon értelmezze a mozi, a film, a mozgókép által megjelenített tanárszerepet.

Kutatásomban pedig pedagógusként a filmekben megjelenő tanárképpel dolgozom, keresve a választ arra, hogy a mozgóképen megjelenített pedagógusok befolyásolják-e „az utca emberének” elvárásait, gondolatait, prekoncepcióit, viszonyulásait, vagy akár emlékeit, ha pedagógusokról van szó. Keresve a választ arra, hogy a pedagógusokról szóló filmek esetében megfigyelhető-e az emlékek és a személyes narratívák kapcsán az ún. „szunnyadó hatás” (*Gillig és Greenwald, 1974*) jelenléte: vagyis az etikailag jó dimenzióba sorolható tanárvideók erősebb, vagy épp több reakciót váltanak-e ki a befogadóból.

Pedagógiai szempontból egy érdekes és fontos témának tartom az általam most megkezdett kutatást, kérdésfelvetést. Úgy gondolom, hogy a gyakorló pedagógusoknak támasz és segítség lehet az, ha pontosan tisztában vannak azzal, hogy a pop kultúra milyen képet közvetít róluk és a közvetített képre milyen válasz érkezik a befogadótól. Fel kell tudniuk dolgozni azt, amit a társadalom narratívái közvetítenek feléjük, és állást kell foglalniuk: meg akarnak-e felelni az elvárásoknak, meg tudnak-e, s el tudnak-e vonatkoztatni azoktól a hatásoktól, melyek adott esetben őket érik?

Dolgozatomban keresem a módját annak, hogy a tanárokról szóló filmek ismerete, megismerése után hogyan lehet a tudást egy iskolai, társadalmi dialógus részévé tenni az iskola – szülő – gyermek viszonylatában, indirekt módon feltéve a kérdést: szükség van-e a gyermek életében valamilyen szinten megjelenő mozipedagógiára, tudatos befogadóvá nevelésre? Vagy a filmélmény által elhintett köveket úgy őrizhetjük ártatlanul, ahogy *Lars von Trier* fogalmaz: kőként, a cipőinkben.

II. Tudományelméleti feltárás

II. 1. A nagy narratíva megbomlása, valamint az értelmezés sajátosságai

„Minden egész eltörött” – írja Ady le a *Kocsi-út az éjszakában* c. költeményében 1909-ben egy mondattal azt, amit utána egy század próbált megfejtetni: hogy hogyan lett a nagy egészből, a nagy igazságból apró történetek párhuzamos kálváriája. Lyotard, 1984-ben úgy fogalmaz, hogy „a nagy narratívák elvesztették hitelességüket” (Lyotard, 1984, 37. o.).

A nagy egész megbomlása helyet adott az egyéni történeteknek: szükségszerűen megszülettek a személyes narratívák, s igény nyílt elmagyarázásukra, értelmezésükre. Olyan történetek, értelmező elbeszélések ezek, melyek segítségével életünk „nagy történetét” mondjuk el egy adott világban, felépítve a hozzátartozó „világlátásunkat” (Mészáros, 2005a). Ugyanakkor biztosak lehetünk benne, hogy történeteink okai, okozói egymásnak, kapcsolatban állnak egyfajta „egésszel”, részei, de nem szükségszerű alá-fölérendelt építőelemei annak (Polkinghorne, 1988, 1995; Sikes és Gale, 2006).

Ennek ellenére „[A] modern nyugati tudományok sokáig igyekeztek elkülöníteni magukat mind a hétköznaptól, mind a hétköznapi történetektől, értelmezésektől. Újabb interpretációk szerint azonban sokszor valójában a tudomány is történet(ek)et mond, mítoszt épít fel, de legalábbis értelmez, és különféle narratívákat hoz létre” (Mészáros, 2005a, 84. o.). Megfigyelhető ez a tudományok egymás mellett élő dialógusaiban, ellentmondásaiban, textúráiban.

A magas fokú tudományos tagoltság, és az egész „széttörésének” viszonylagos korai felismerésének ellenére a személyes narratívák kutatását (és annak hasonlóan tagolt módjait) aktívan még csak az utóbbi pár tíz évben kezdték el alkalmazni, cizellálni az egyes tudományterületek. Mészáros György, 2005-ben – visszautalva Derridára és Foucault-ra – úgy fogalmaz, hogy mivel a világhoz való hozzáférés alapjaiban kérdőjeleződött meg, ezért a beszédmódok, a szövegek értelmezése és a diskurzusok rendszerének vizsgálata válik a kutatás kiváltságos útjává.

Alapvetően elmondható, hogy a narratív kutatások módszerei a narratívák (például: esettanulmányok, esszék, történetek) és a paradigmák (például: pozitivizmus, marxizmus, feminizmus, konstruktivizmus) köré rendeződtek, legalább annyira árnyalt és tördelt képet alkotva, mint amennyire „az egész” tördeltté vált az egyetemesség széthullásánál. A különféle

módszerek azonban nem álltak ellentmondásban egymással, mivel más és más célt elégítettek ki. Ezért a narratív kutatás egyes verzióinak tekinthetjük őket mai napig, melyek segítenek feldolgozni a személyes elbeszélések hatalmas anyagát (*Clandinin és Connelly, 2000*).

A dolgozatnak nem célja, hogy bemutassa a narratív elemzés összes módszerét, sem, hogy a narratívaépítés sajátosságaival hosszasan foglalkozzon, viszont témája szempontjából két elemzési megközelítés kiemelten fontos lehet.

Az egyik a neveléstudományokba beépült narratív vizsgálódás felfogásmódja, mely a kilencvenes évektől nyert teret megkülönböztetve a megélés, átélés (living), az elmesélés (telling), az újraélés (reliving), valamint a felidézés, újramesélés (retelling) narratíváit. Mindezt úgy, hogy a módszer közben három faktorra összpontosít: az időbeliségre, a közösségre valamint a helyre (*Clandinin és Connelly, 2000*). Habár, ezt a módszert leginkább résztvevő megfigyeléseknél és interjúknál szokták használni, úgy vélem, hogy ebben a dolgozatban fontos, hogy említésre kerüljön, hogy a mozgókép eszközei furcsamód pont a résztvevő megfigyelő szerepébe helyezik a nézőt. Egy filmélmény által a befogadó nem csak hogy a történetvezetésben éli meg a karaktereken keresztül a történetek „living”, „telling”, „reliving”, „retelling” aspektusait, hanem az élmény után saját maga is keresztülmegy ezeken a fázisokon. Így a befogadó egyszerre válik megfigyelővé egy olyan élményben, - melyben a narratív vizsgálódás három faktora is hat rá - és én-élménnyel rendelkező (ez által filmmel kapcsolatos narratív ént felépítő és egyszerre narrátorrá váló) résztvevővé is.

A másik megemlítenő elmélet a pszichológus *Jerome Bruner (1990, 2004, 2005)* narratív gondolkodást központba helyező teóriája, mely az egyéni gondolatvilágok, gondolkodásmód két fajtáját különbözteti meg: a paradigmátikus, oksági viszonyokkal foglalkozó; valamint a narratív, történetekben és metaforákban megfogalmazódó tudást és szemléletet. Ezek közül az utóbbi a nagy egész széttröése után, már nem csak az egyénben jelent meg dominánsan, hanem társadalmilag megfigyelhető tendenciává vált.

Bruner (2005) úgy definiálja ezeket az emberi történetekben megfogalmazódó tudáshalmazokat, mint amik:

- a, egyediek, elbeszélnek és nem általánosítanak;
- b, rendelkeznek kezdettel és véggel – és ilyen szinten eltérnek a valós élettől, hiszen az nem „moduláris”, következmények nélküli rendszerben történik meg;
- c, az eseményeik konstruáltak és szubjektívak, szigorúan egy nézőponttal;
- d, lehetnek fiktív történetekből építkezőek (mint a művészet); valamint
- e, szereplőkkel rendelkeznek, a szereplők pedig akarattal, vélekedésekkel és szándékkal.

Ezen elmélet szerint a narratív gondolkodás egyik alappillére és rendezőelve az, hogy a szereplők valóban rendelkezzenek akarattal, vélekedésekkel és szándékkal, hiszen a történet csak akkor válik valóban felfogható, értelemmel bíró elbeszéléssé, ha a gondolkodó, hallgató azonosulni tud a cselekvők egyikének helyzetével. A történetbeli cselekvők helyzetének megélését nevezzük intencionális állapotnak, mely nem mindig manifesztálódik ugyan szövegek által (filmek esetében gyakori a képmontázs használat), azonban mindig rendező elve a megértésnek. Ezért tehát narratív szöveget csak úgy tudunk olvasni, értelmezni, ha a szereplőknek vélekedéseket, akaratot, szándékot tulajdonítunk, melyből megpróbáljuk bejósolni az események fonalát. Egy-egy elbeszélés ez által válik hihetővé, meghatóvá, megragadóvá vagy éppen meglepővé – és ezen élményeken keresztül kapcsolódik hozzá saját életünkhöz. Ez alapján megfigyelhető tehát, hogy a mozgókép világa teljes mértékben alkalmazkodik az emberi narratív gondolkodás felépítéséhez.

Közös ezekben az elméletekben, hogy a „story”, mint kifejezési forma „kapuként” funkcionál, mellyel a személy kilép a világba, s mely által a világ érintkezik tapasztalataival, életének személyes tartalmával, befogadóvá téve az egész világot (*Clandinin és Conelly, 2000*).

Carol Witherell és Nel Noddings (1991) úgy fogalmaznak, hogy a történetek, amiket hallunk, amik megérintenek bennünket, életünk minden szakaszában formálják és jelentéssel töltik meg azokat a mintázatokat, melyek gondolataink alappilléreihez kapcsolódnak. A történetek és a narratívák függetlenül attól, hogy személyes hangvételen vagy valóságtól elrugaszkodva íródtak értelmet, értelmezést, kötődést és kapcsolatot hoznak létre a befogadó személy életével, életében. Asszimilálódnak. Az így keletkezett történetek hozzákapcsolnak bennünket embertársainkhoz függetlenül attól, hogy a jövőben, a múltban vagy a jelenben éltek. Ez a kötődés átível időn, téren, helyszíneken, karaktereken és még saját életünk fonalán is. Az elbeszélések felkínálnak számunkra képeket, mítoszokat, metaforákat, melyeket aztán elfogadhatunk, vagy épp elutasíthatunk saját morális megítélésünk alapján.

Tehát függetlenül attól, hogy végül hiszünk-e a történetnek, befogadóvá válunk, ugyanis úgy tűnik, se a kritikai nézőpont (se a kritikai pedagógia), se a narratívák világa – legyenek azok előszóban, írásban, képen vagy mozgóképen megjelenítve - nem ismer(-nek) semleges kontextust (*Mészáros, 2005a*).

II. 1. 1. A film narratíváinak sajátosságai: befogadás, manipuláció és filmnyelv

Ha már befogadóvá válásunk kétségtelen, akkor felmerül a kérdés: mégis, mi tesz minket sikeres, „jó” befogadóvá? A válasz már-már triviális: ha „hallgatunk” az elbeszélésre. Befogadóvá válunk, ha hiszünk annak (vagy abban), amit hallunk, s minél inkább bevonódunk érzelmileg egy-egy történet megfigyelése közben, annál inkább tesszük azt saját magunk történetévé, vagyis kerülünk a már fentebb bemutatott intencionális állapotba.

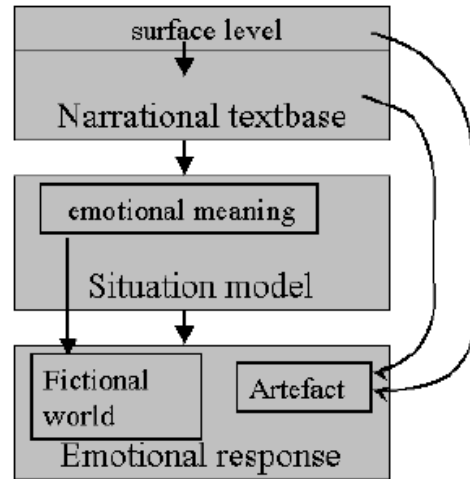
Ennek azonban feltétele a jó, hihető elbeszélés. *Sikes (2000)* egy, a hazugságok és igazságok sikerességét elemző tanulmányában összefoglalja a hazugság, mint sikeres, jó történet sajátosságait. A jó történet magával ragadja a befogadót, hitelesnek tünteti fel az elmesélőt, koherens, hihető, erőn felül nem komplikált, s izgalmat, érdeklődést generál. Állításai remekül összhangba hozhatók az alábbi kutatók, értelmiségiek állításaival.

Don Levy, 2012-ben egy TED konferencián úgy fogalmazott, hogy nincs nagyobb varázslat, illúzió a mozgókép világánál. Ezzel a hitével nincs egyedül. Filmelemzők, rendezők; a filmes tiszteletbeli kánon tagjai már a kezdetektől hasonlítják a film világát a mágiához, az illúzióhoz, az álomhoz (*Morin, 1956; Bazin, 1965*). S valóban, ha szigorúan véve értelmezzük a valóság fogalmát a film kreáció, hazugság: nem e világi tapasztalat. Őszinteségének, hitelességének kulcsa paradox módon egybevág saját hazugságainak nyitjával: „magával ragadja a befogadót, hitelesnek tünteti fel az elmesélőt, koherens, hihető, izgalmat, érdeklődést generál”. Vagyis alapvető jellegei megegyeznek *Sikes (2000)* hazugságról írt állításaival.

Ed. S. Tan (1996, 2002), a kommunikáció és a filmelemzés professzora ugyancsak kiemeli több elemzésében, - valamint tudományos vitáiban is - az izgalom és az érdeklődés fontosságát filmnézés közben. A professzor kutatási területe a filmnézés alatt keletkező érzelmek, élmények mechanizmusának megfigyelése, valamint a filmnézés motivációjának kérdésköre. Miért nézünk végig egy filmet? Miért élvezzük azt? Mi vesz rá arra bennünket, hogy filmeket nézzünk?

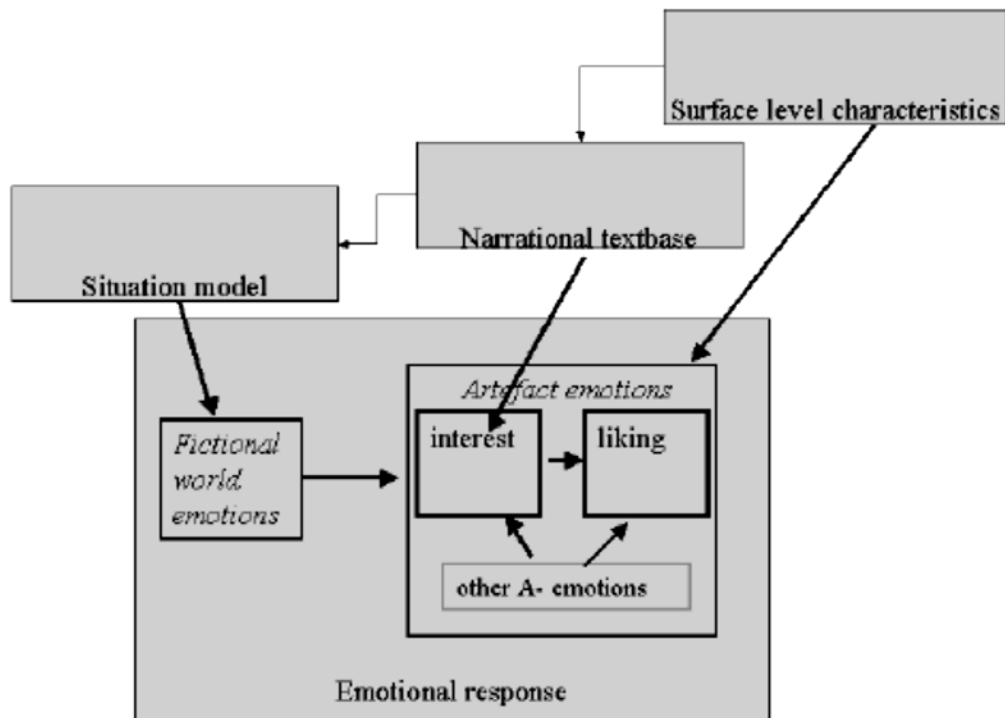
Figyelembe véve, hogy egy olyan művészeti ággal foglalkozunk, mely alig több, mint száz éves – először *Ricciotto Canudo* (olasz filmteoretikus) nevezete a filmet a hetedik művészetnek 1911-ben (*Muladi, 2010*) – Tan professzor kérdésfelvetései reálisan megállják a helyüket. Egy olyan művészeti ággal kapcsolatban tesszük fel ezeket a kérdéseket, mely eddig még soha nem látott módon része lett a pop-, valamint a fogyasztói kultúrának, mindezt úgy, hogy „evolúciós” fejlődése mai napig a szemünk előtt zajlik (*Levy, 2012*).

Tan (1996, 2002) professzor így keresi rá a választ: feltételezi, hogy a mozgóképen megjelenített szituációs modell a felszínen megjelenő narratív szöveggel együtt (és egymásra hatva) létrehoz egy kreált, kitalált világra reagáló érzelmi választ. (lásd: 1. ábra)



1. ábra: A filmnézés közben kialakuló érzelmek három réteges oksági kapcsolata (Tan 1996, 2002)

Tovább haladva, pedig bemutatja, hogy az egyes rétegek milyen viszonyban állnak és hatnak egymásra. (lásd: 2. ábra)



2. ábra: A filmre adott érzelmi válasz (Tan 1996, 2002)

Ami egyedülálló *Tan* elméletében az az, hogy feltételezi, hogy a kialakulóban lévő érzelmi válaszhoz (mely fentebb láttuk a befogadás, befogadóvá válás alapvető feltétele) érdeklődnünk kell a film iránt (s az érdeklődés egyenes összefüggésben áll a narratív szövegbázissal), de legszerencsésebb esetben érdeklődésünkön keresztül meg is kedveljük a látottakat. S az így kiváltott két motiváló komponens (érdeklődés, kedvelés) alapja lesz a film által generált több érzelmet tartalmazó érzelmi válasznak, viszonyulásnak, attitűdnek. Ezzel szemben a professzor egyik vitapartnere, *Carl Plantinga*, 2001-ben úgy fogalmaz, hogy bármilyen hirtelen érzelm, amit a film előidéz bennünk elég ahhoz, hogy az asszimilációs effekt életbe lépjen, s azonosuljunk a filmmel.

Akármelyik válasz is legyen helytálló, abban megegyeznek, hogy a film kedvelése és a film által elért izgalmi állapot megérint minket annyira, hogy részeseivé váljunk a látottaknak. Ezzel az észrevétellel azonban a köznyelv is rendelkezik. Úgy hívja: hollywoodi hatásvadászat, s ez az a tényező, mely mozgásban tartja filmipar evolúcióját jelenleg. A filmipar vágyakozik arra, hogy minél többen érdeklődjenek a mozi iránt, vagy kedveljék, ugyanis ez egyértelmű jele a sikerességének. Annak, hogy megnyert a filmgyártás egy olyan harcot, mely a fogyasztók elméjében még nem is tudatosul.

A kérdés az, hogy milyen eszközök találhatók a filmipar katonasorai között, mik azok, amiket a film használ, s általuk kénye – kedve szerint manipulálja a befogadót.

Balázs Béla (1930) a filmgyártás fellendülésének elején három „katonát” különböztet meg: a közelképet, a beállítást (például szimmetria, képsíkok), a montázst. A film elkövetkező nyolcvan éve alatt több szerző is érvel e három átütő ereje mellett. *Bazin* (1965) a montázs erejében annyira hitt, hogy az újkor népművészetének nevezete a filmben látható montázsokat. Tény, hogy nem tudjuk magunkat felszabadítani a képi hatások alól. Ma már több elemzés (például *Mandell és Shaw* elemzése a híradóban megjelenített emberek megítéléséről a kamera szögével összefüggésben, 1973) is szól arról, hogy egy-egy kamera-beállítás mennyire mást közöl akár ugyanarról a személyről is, s a reklám technika – a manipuláció fellegvára – is előszeretettel használja a feljebb megnevezett három filmnyelvi formátumot.

Azonban a hanggal rendelkező mozgókép elterjedésével még védtelenebbek lettünk a film manipulációs eszközeivel szemben. A mai szakirodalom a filmnyelv, a filmmanipuláció elengedhetetlen eszközeinek tartja a közelkép, a beállítás és a montázs mellett a képmélységet (főleg a háromdimenziós mozi világában), a dinamikát és a hangeffekteket is (*Kovács, 2009*).

Egy városi legenda szerint egyszer maga *Balázs Béla* fogalmazott úgy, hogy a Patyomkin Páncélos (némafilm) más sorrendben összevágva tulajdonképpen a matrózok

kapitány általi felszabadításáról szól. Azonban, ha a film ennyire relatív és esetleges, kinek a felelőssége megvédeni magunkat, az elménket, vagy az épp ebbe született ifjúságot?

II. 1. 2. Kritikai pedagógiai gondolatok a filmről, mint a pop kultúra egy aspektusáról

Az előző két alfejezetben bemutatott gondolatok első látásra talán nem tartoznak a pedagógiai gondolkodás szűk értelmezési körébe, azonban Freire (1974) felől közelítve érthető, hogy egy kritikai pedagógiai szemlélettel rendelkező pedagógus miért feszegeti a hagyományos pedagógia határait.

A kritikai pedagógia mindig megpróbált túlnyúlni a szigorúan vett osztálytermi környezeten, társadalmi dialektust kezdeményezni. A McLaren (2003) által is képviselt felfogásmód azt mondja, hogy az iskola falai között forradalom zajlik – vagy épp annak kellene zajlania. A tanulói öntudatra ébresztés, a kritikus látásmód, az elemzés – értelmezés képessége mind olyan megkívánt kompetenciák a kritikai pedagógia szemléletében, melyeket az iskolának kell átadnia a tanáron keresztül a felnövekvő nemzedéknek. *„A két legfontosabb fogalom ezzel a kapcsolatban – mindkettő rendkívül nehezen lefordítható – az „empowerment” és a „critical literacy”. Az előbbi egyszerre jelenti a hatalom, a döntési, felelősségi kompetencia átadását és a képessé tevést a társadalmi interakcióra és transzformációra, a saját hang hallatására. Az utóbbi pedig egy olyan „műveltséget”, „írás-olvasást” jelent, amely nem pusztán a betűk megtanulását jelenti, hanem a társadalmi-politikai élet abc-jének megtanulását, annak kritikus olvasatát, amely emancipációs cselekvésre vezet”* (Mészáros, 2005a, 97. o.). Ám azonban ez, csak akkor képzelhető el, ha magát a pedagógiát performatív cselekvésként értelmezzük (Mészáros, 2005a).

Az előző alfejezet utolsó kérdésfeltevése alapján látható, hogy e dolgozat a jelen kérdéskörben ezek szerint a sémák szerint gondolkodik. A kritikai pedagógiában pedig mindig legalább annyira fontos volt a mindennapi élet kérdéskörének értelmezése, mint a politikai öntudatra ébresztés (Mészáros, 2005a; Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux 1988; Giroux 1989; Freire, 1974, Kellner, 2005).

Ami a filmeket érinti: a filmek, a mozgókép elvitathatatlanul részei (értelmezői, átértelmezői, alakítói) a mindennapi kortárs pop kultúrának. Mészáros György, 2005-ben úgy fogalmaz, hogy *„[E]zért a filmekkel, mint interpretációkkal fontos lenne dialógusba lépnie a*

pedagógiának” (Mészáros, 2005b, 85. o.). A kortárs filmek fiatalságképét elemző tanulmányában az értelmezésre helyezi a hangsúlyt (tehát a film narratív szövegbázisára és annak kontextusaira: karakterekre, folyamatokra), felhívva ezzel arra a figyelmet, hogy a magyar neveléstudományban élő különféle diszciplínák között igenis helye van a pedagógiai hermeneutikának is. Ez a nézőpont itthon ugyan még nem vetette meg annyira a lábát, mint a tengerentúlon. Holott a narratív, pedagógiai szemlélettel rendelkező filmelemzés nagymesterei (Giroux és Simon, 1989; Kellner, 2005) már a nyolcvanas évektől járják ki azt a rögzös utat, hogy az általános, hagyományos pedagógia elfogadja: a pedagógiai nézőpont a a multidiszciplináris kutatásokban azt jelenti, hogy a nevelés kérdései felől közelít az értelmezés, s ez által pedagógiai jelentéstartalommal telik meg. Természetesen, nem lehet attól eltekinteni, hogy ezáltal a pedagógia dialógusba keveredik nem csak a társadalommal, hanem különféle tudományterületek határmezsgyéivel is (Mészáros, 2005b).

Azt, hogy erre szükség van a filmművészet sokkal hamarabb ismerte fel, mint a pedagógia. Bazin, 1965-ben indirekt módon felteszi a kérdést: ha a XIX. század a pedagógia megreformálását tűzte ki célul, s intellektussal szállt harcba az analfabetizmus ellen a könyvek oldalán, s a filmgyártás megreformálta Guttenberg után a gondolatközlés világát megint, miért nem tanuljuk a filmet? Állítása szerint a film annyira velünk élő entitás, hogy értelmezése szinte magától értetődőnek tűnik, azonban nem létezik olyan filmnyelv, melyet tanulás nélkül lehetne értelmezni, csak úgy, mint ahogy nem létezik olyan betű sem amelyet magától értetődően felismernénk.

A film képi mivolta okán eddig elkerülte a pedagógia árgus tekintetét, hisz értelmezése veleszületettnek látszik. Azonban, ha végignézzük az osztálytermi gyakorlatokon a film többnyire csak szemléltető eszközként jelenik meg, s az sem mindennapos használatban. Az értelmezés, a bevonódott állapot feldolgozása, a kommunikáció kezdeményezése, a kreatív energiák felszínre hozatala elmarad. Habár a magyar pedagógiai gyakorlatban is vannak írások, fel-feltörő próbálkozások, melyek megkérdőjelezzik a bevett gyakorlatnak a szükségszerűségét, eredményességét, - például Strohner - (2005,2006), ahol a szerző vizuális nevelés kérdéskörét és új megközelítéseit járja körbe a befogadóvá nevelés fontosságát hangsúlyozva, vagy a hazai művészmozi hálózat mozipedagógia programja - azonban az iskolai média-értelmezésig itthon – a „szaporodó” médiaórák, s azoknak megjelenő szakirodalmi ellenére is - kevesen jutnak el. Pedig a filmértelmezés által jelentett többlettudás, szabadság és kreatív energiák felhasználása trenddé kezd alakulni az Egyesült Államokban. A filmet, mint metaforát, esettanulmányt, szatírárt, szimbólumot, kritikát, vagy épp mint értelmezési közeget használó oktatási módszerek tárháza tágul, középpontban a

kritikai pedagógia által oly sokszor hangoztatott elemzés – értelmezés képességével (*Burn és Duran, 2007; Jenkins és mtsai, 2006; Livingstone, 2002; Wieland, 2009*).

II. 2. A jelenkor tanár- és pedagógusszerepének értelmezése az elmélet tükrében

Dolgozatomat írva elmerengtem: vajon van-e árnyaltabb és összetettebb kérdés jelenleg a neveléstudományokban, mint a tanárszerep meghatározása, pontosítása? A kérdés persze költői, hiszen a válaszadás csak szubjektíven történhet rá. Az viszont bizonyos, hogy a tanár- és pedagógusszerepre rengeteg kutatás irányult az elmúlt évtizedekben (és vélhetően még fog is), hiszen folyamatosan változó világunkban a gyakorló pedagógusok egyre más és más kihívásokkal és feladatokkal találják szembe magukat. S ezeknek a szakembereknek, nevelőknek ma is – mint ahogy eddig minden korban – meg kell felelniük azoknak az elvárásoknak, melyeket a társadalom támaszt irányukba.

Ma azt mondjuk, az a pedagógus, tanár, aki készül az óráira, tanít, nevel, gyermekekkel van körülveve, pályázatot ír, tehetséget gondoz, szakmai munkát végez egy iskolában, korrepetál, büntet, osztályoz, fegyelmez, satöbbi. Ezeket végig olvasva egyértelművé válik az a tény, hogy jelenleg egy oktatási intézményben dolgozó tanárnak, pedagógusnak nem elég egy szerepnek megfelelnie. Munkája sikerességének érdekében szerepek tárházát kell tudnia felvonultatnia a magánéletben vállalt szerepein túl.

Összegezve tehát pedagógusszerepnek hívjuk azt a viselkedést, tevékenységet, amit egy gyakorló pedagógustól elvárnak az iskolában; a munkahelyén a kollegái, a tanulók, a szülők, a felettesek, a nyilvánosság (*Hernádi, 2008; Fengler és Jansen, 1994*).

A kortárs szakirodalomban a pedagógiai szakma pozícióján belül általában három szerepet különböztetnek meg: nevelőit, tisztviselői - hivatalnokit, és szakemberit (*Hernádi, 2008*). „*A pedagógus szakemberként oktat és értékel, nevelőként nevel, fegyelmez, osztályfőnöki teendőket lát el, tisztviselőként adminisztrál, tanmenetet készít, programokat szervez. Azt, hogy a pedagógus miként viselkedik tanári szerepében/szerepeiben, számos tényező határozza meg: neveltetése, a pedagóguspályára való felkészítés minősége, saját tapasztalatai diákként és a pályán előrehaladva tanárként, annak az intézménynek a szervezeti kultúrája, ahol dolgozik stb.*” (*Hernádi, 2008, 30. o.*)

Azonban hazánkban a rendszerváltás óta társadalmilag a pedagógusok irányába támasztott elvárások egyre csak növekednek. Sajnos nem lehet azt mondani, hogy már

elértünk volna a fordulóponthoz, és az indulatok lecsitulóban lennének. Az átalakuló oktatáspolitikai körülmények, valamint az értékpluralista társadalom nem csak a pedagógusokat, hanem az iskolát, mint intézményt és az iskolával kapcsolatba kerülő összes magánszemélyt is nyomás alatt tartják, kortól függetlenül (Ferenczi, 1998).

A szerepek ily nagy erővel történő egymásnak feszülése pedig szerepkonfliktushoz (esetleg kiégéshez) vezethet. S habár szerepkonfliktussá válhat az is, amikor egy magánéleti szerep ütközik azzal, amit a társadalom elvár tőlünk, pedagógusok esetében viszont különösen fenyegető az, hogy az állami, vagy épp az új technológiák által felvett oktatási irány is ütközhet a pedagógiai hitvallásukkal (Hernádi, 2008; Ferenci, 1998; Varga, 1998).

Zrinszky László (1994) észrevétele az, hogy míg a legtöbb foglalkozás műveléséhez elég a szakmai tudás, addig pedagógusként az ember „egész lényével” dolgozik. Ezt támasztja alá az a 2001-es kutatás, amelyet Huszár Zsuzsanna a pedagógusjelöltek pedagógusszerep felfogását elemezve rájött arra, hogy a pálya alulfizetettsége és a magas fokú alkalmazkodási kényszer ellenére a fiatal pedagógusok szemében a tanárság inkább hivatás, mint szakma. E kettő információ összevetésével következtethetünk arra, hogy amikor egy pedagógus, tanár az osztályterembe, az iskolába lép, akkor valóban egész lényével, és tudatosan felvállalt összes szerepével teszi azt. Így érthető tehát, hogy a társadalomban megjelenő pedagógusszerepek változásai adott esetben nem csak egy új oktatási módot, új tanterveket, új szemléletet jelentenek, hanem a legapróbbtól kiindulva: a gyakorlati pedagógusok személyiségváltozását is megkövetelik.

Ennek ellenére – vagy éppen pont ezért – a rendszerváltás óta a tanárok és a tanárképzés nagy része, alkalmazkodott az újonnan születő pedagógusszerephez, pedagógusképhez, valamint a közvetve ehhez hozzákapcsolódó (és egymásra kölcsönösen visszaható) „új” nyitottabb, szervezettebb, modernebb, kritikaiabb felfogású iskola megszületéséhez. Vincze Beatrix, 2005-ben erről így ír: „Az új tanárszerep leemeli a katedráról a tanárt, a tanulók közé helyezi, a háttérben tartja. Tutorként, moderátorként, mediátorként az érzékeltetés, a motiválás, a segítségnyújtás, az érdeklődés fenntartása, a gyakoroltatás és a visszacsatolás a feladata. A megváltozott tanárszerepből következően megfogalmazódik az igény a tanárok közös iskoláért érzett és tanúsított felelőssége iránt. Ennek megfelelően a pedagógusoknak olyan lehetőségeket és feltételeket kell teremteni, amelyek segítségével a magányos tanári tevékenységet közös, kooperatív formákkal tudják felváltani. A szervezeti fejlesztés, a minőségbiztosítás, mint új tanulási stratégia, a team- és a kooperációs készségek fejlesztése, a parlagon heverő, szunnyadó, eddig felfedezetlen vagy

elfelejtett erők mobilizálása az iskola jobbra tételét, modernizálódását képes előmozdítani. (Gute Schuleverwirklichen, effektiv schools-modell)”(Vincze, 2005, 38. o.).

Akármennyire is messzire állunk olykor ezektől a szavaktól, úgy érzem, hogy hinnünk kell benne, hogy a már elindult változások, az új pedagógusszerepek megjelenése nem csak időleges a magyar társadalomban, s valóban, hosszútávon közelebb visznek bennünket azokhoz az iskola modellekhez melyek nyitottan, kooperatívan, autonóm módon, új tanulásszervezési technikákkal rendelkezve, mobilon léteznek a mai zavaros társadalmi terekben is.

II. 2. 1. Tanárszerep és tanárkép a filmvásznon és a fikcióban

Nem gondolnánk, de ebben az alfejezetben magyarként különösen kihúzzhatjuk magunkat, ha a nemzeti filmgyártás (mely sajnos a jelenleg ugyanúgy megérzi a gazdasági regressziót, mint a többi társadalmi és művészeti szektor) arányait vizsgáljuk olyan szempontból, hogy a filmvásznon megjelenő karakterek hány százaléka pedagógus. A magyar játékfilm egyik kedvenc karaktere volt korábban a pedagógus. A teljesség igénye nélkül pár filmcímet megemlítünk, melyben meghatározó tanárszerepet lelünk: a Fapados szerelem (1959), a Vörös tinta (1959), a Csutak és a szürke ló (1960), a Puskák és galambok (1961); a Légy jó mindhalálig! (1960), Abigél (1978) de még az Ámbár tanár úr (1998), vagy a Nyócker (2004) is. Hosszas kutatásokat ölelhetnének fel azok az elemzések, melyek a '40-es évektől létrejövő magyar pedagógusfilmeket érintik. Ez a dolgozat nem erre vállalkozik, hisz a kutatásban felmerülő tanárfilmek közül egy sem magyar gyártmány, viszont említésük mégis fontos, két dolog miatt is. Az egyik az, hogy a köztudatban él a filmen megjelenő pedagógus képe, a másik pedig az, hogy a magyar pedagógiának – még ha ezek a filmek nem is annyira ismertek – van lehetősége bekapcsolódni nemzeti szinten a *Giroux (1985, 1988)*, *Kellner (2005)*, és más neveléstudományi szempontból értékelendő, kritikai pedagógiai szemléletet képviselő elemzők közé e filmek értelmezése által. Ez egyez ideáig kiaknázatlan terület a magyar neveléstudományban.

Reagálva viszont a legelső állításra, mely a köztudatban élő filmes reprezentációt illeti, érdemes *Weber és Mitchell (1995)* állítására koncentrálnunk, akik szerint, az, hogy az átlagember hogyan vélekedik a pedagógusokról erősen formálható azzal, hogy a pop kultúra hogyan kezeli az általános pedagógusképet.

Azonban, ha elemzésre szánjuk el magunkat több irányzat is szembeköszön a filmekben és a fikcióban megjelenő tanárképek értelmezésével kapcsolatban.

Farrell (1970) alapvetően a karakterisztika felől közelíti meg a pedagógusképek értelmezését. Tíz típust felállító elméletében mindegyik típusnak hátsó funkciója van. A tíz típus:

- A falkavezér típusú tanár; - forradalmi értékekkel kapcsolható össze,
- A vezető típusú tanár; - demokratikus értékekkel kapcsolható össze,
- Az Anna a zöld oromból típusú tanár/tanárnő; - a nosztalgia érzésével kapcsolható össze,
- A kicsinyes irányító típusú tanár; - az autokráciától való elrettentéssel kapcsolható össze,
- Az utcai filozófus típusú tanár; - a nagy élet-igazságokkal kapcsolható össze,
- A tanítást szerelemmel szerető tanárnő; - a hollywoodi feminista női ideállal, valamint a csak a gyermekeiért élő anyával kapcsolható össze,
- A gettóból származó tanár; - az esélyegyenlőség gondolatával kapcsolható össze,
- A robot típusú tanár, - a rendszerkövetés eszméjét hivatott átadni,
- A Primadonna típusú tanárnő. – az önmagát istenítő tanár képével kapcsolható össze.

A hátsó funkciókat mindig valami érzet, vagy cél jelenti. Például: Az Anna a zöld oromból típusú tanárt/tanárnőt tartalmazó elbeszélések egyértelműen a néző nosztalgikus hangulatát hivatottak elősegíteni. A falkavezér típusú tanárok (például Mr. Keating a Holt Költők Társaságából) általában csak fiúkat tanítanak és forradalmi értékek közvetítésére hivatottak, és így tovább.

Azonban *Farrell (1970)* csak részben szánta karakterisztikáját a filmértelmezéséhez segítségnek, s a későbbi években több olyan elmélet is született, mely talán jobban megállja a helyét akkor, ha szigorúan filmekre gondolunk.

A *Farrell*hez legközelebb álló irányzat az, amely a jungi archetípusokat [*Antalfai, (n. é.)*] véli felfedezni a tipikusan filmes karakterek (például: Mentor, Hős, Árnyék, satöbbi) mögött. Ezekben az értelmezésekben a környezetükben (vagy magukban) nagy változásokat elérő pedagógusok általában visszavezethetők a Megváltó, a Bölcs öregember, vagy épp valamelyik istenség szinonimájához, míg az ártó pedagógusok általában az Ördög, az Árnyék, a Tudattalan manifesztációi (*Király, 1998; Voytilla, 1999*).

A kritikai pedagógiai szemléletet képviselő elemzők, mint *Giroux (1988)*, *Kellner, (2005)*, *Gerbner (1972)*, *Beyerback (n.é.)* és *Dalton, (2004)*, viszont előszeretettel fordulnak a filmekben megjelenő rejtett tanterv, valamint társadalmi problémák felé. *Beyerback (n. é.)* ötvenegy filmet felölelő adatbázisában látható, hogy az amerikai tanárfilmek túlnyomó részében szereplő pedagógusok fehérek, középosztálybeliek és férfiak – bár az idő előre haladtával a filmekben is megfigyelhető a pedagógus szakma elnőiesedése. Részben ezt szemlélteti *Kovács Edina (2012)* cikke is, aki a magyar Szomszédok c. sorozatot elemezte a társadalmi tekintély és a társadalmi nemek aspektusából a tanítói, tanári pályán. Elemzéseirámutattak arra, hogy a magyar társadalom miként kezdett el polarizálódni a tanár szerepeket illetően '87 és '99 között: a nők karakterük szempontjából – még, ha több vágókép is jutott nekik - elhalványultak, hatalmuk csökkent. Véggkövetkeztetésként levonja: a tanári viselkedéssel kapcsolatos, nemi tekintetben polarizált elvárások akadályozhatják a tanári pálya presztízsének növekedését, valamint hatékony tanári munkát.

A dolgozatban bemutatott kutatás során a kritikai pedagógiai szemlélet felől közelíték. *Mary M. Dalton, 2004-ben A hollywood curriculum* c. művében újraértelmezi *Huebner (1975)* rejtett kurikulumra használt öt keretértékét: a technikai tényezőt (értelmezve a felszereltség kérdésére például), a tudományos tényezőt (értelmezve a tanár szaktudására, például), az esztétikai tényezőt (értelmezve, a filmben látott osztályteremre, vagy a pedagógus külső megjelenésére, például), a politikai tényezőt (a rejtett társadalmi struktúrák felfedezésére értelmezve), s végül az etikai tényezőt (erről bővebben a következő alfejezetben). Ezeket a tényezőket egytől egyig alkalmazza narratív filmelemzéseiben, melyeket a hollywoodi tanárfilmekben hajt végre keresve a választ arra: mi tesz valakit jó tanárrá?

II. 2. 2. A jó tanár mítosza az életben és a filmen

Az előző alfejezetben láthattuk, hogy egy alapvetően olyan szubjektív megítélésű dologhoz is, mint, hogy ki a jó tanár lehet tudományos szemmel közelíteni. *Fodor Gábor (2000)* kísérletet tett arra, hogy kutatásában összeszedje azokat az elvárásokat, melyeket a társadalom támaszt a tanárok felé annak olvasatában, hogy ki a jó tanár. Eredményei alább láthatóak:

A jó tanár	A rossz tanár
szigorú	engedékeny
tekintélyt parancsoló	nincs tekintélye
következetes	következetlen
komoly	idétlen
távolságtartó	haverkodik
magas követelményeket támaszt	igénytelen
zárkózott	feltárulkozó
megfellebbezhetetlen	ítéleteiben bizonytalan
művelt	tudása megalapozatlan
kiszámítható	szeszélyes
konzervatív	laza

3. ábra: A jó és a rossz tanár ismérvei (Fodor, 2000)

Habár az eredményei 2000-ben születtek mégis erősen felül reprezentáltak benne a konzervatív értékrendhez kapcsolódó hívószavak. Ez részben ellentmond annak, a szintén 2000-ben zajlott kutatásnak, amit *Bauer Béla és munkatársai* hajtottak végre Ifjúság 2000 néven. A kutatás kimutatta, hogy az ifjúság körében értékrendi átalakulás ment végbe: csak részben követik az előzőleg meghatározó konzervatív értékrendet, s a liberális, valamint a fogyasztói értékek betörése figyelhető meg. Viszont, ahogy írtam, ez csak részben vethető össze *Bauer és munkatársai* eredményeivel, hiszen *Fodor Gábor* nem csak az ifjúság körében kutatott, valamint az ő elsődleges kutatási célja nem az értékrendek meghatározása volt. A két kutatás összevetése azonban olyan szempontból mégis érdekes lehet, hogy felhívja rá a figyelmünket, hogy a jó tanárkép megítélése esetleges lehet: nemtől, kortól, világréptől függ.

S ugyanúgy, ahogy a társadalom megfogalmazza a saját maga értelmezését a jó tanárral kapcsolatban, úgy a neveléstudósok is megteszik. Zsolnai József pozitív pedagógusképe például ezeket tartalmazta:

- „– lelkiileg egészséges,
- ért a tervezéshez,
- ért a szervezéshez,
- ért az elemzéshez,
- biztonsággal eligazodik az értékek világában,
- alkotásra, adaptálásra érett,
- jó kommunikátor,
- ismeri a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészült ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében,
- jó diagnosztika,

- biztonságos döntéshozó,
- elismeri, hogy műhibákat követhet el, és vállalja a felelősséget,
- jogérzéke fejlett,
- nyitott a filozófiára, a tudományra és a művészetekre,
- a legkülönbözőbb pedagógus szerepekben képes hiteles teljesítményt nyújtani.”

(Bognárné, 2011, 31. o.)

Zsolnai felsorolásán már megfigyelhető a szakmai, leginkább kompetencia, mintsem értékalapú szemlélet. De Zsolnai az életre reagált: a tanárfilmek esetében nem biztos, hogy sikerre jutnánk, ha ezeket, az életben szakmailag helytálló tulajdonságokat alkalmaznánk arra, hogy megítéljük a jó tanár természetét.

Dolgozatom szempontjából fontos szerzőnek tartom *Mary M. Dalton (2004)* felfogását, akinek a film értelmezései a följebb bemutatott huebneri öt keretértéken nyugszanak. Mary M. Dalton így fogalmazza meg narratív filmelemzése és filmélményei alapján a jó tanár ismérveit: a filmekben megjelenő jó tanárok individuumok;

- gyakran kívülállók;
- sokszor új tanárként tűnnek fel egy közösség életében;
- személyesen hozzákapszolódnak, bevonódnak az osztály, mint közösség valamint a tanuló, mint egyén életébe;
- felvállalják a tanulóktól való tanulást, és a személyiségváltozás lehetőségét;
- kiállnak a diákjaikért, de legalábbis ellene mennek az addig bevett iskolai gyakorlatnak;
- egyéni tantervvvel működnek, legyen az bármilyen szokatlan;
- nem félnek kimutatni azt, hogy valóban törődnek a diákokkal;
- a diákokkal való együttműködésük sokszor progresszív jellegű: a film végeztével befejeződik egy kihívás, vagy egy lelki utazás.

Természetesen, ez kérdésessé teszi a hollywoodi kurrikulum valódi etikáját, azonban a módszer működik. Szemléletes példa a Holt Költők Társasága, melyet több kritikai pedagógiával foglalkozó értelmiségi is elemzett már a jó tanár mítoszának szemszögéből, hiszen Mr. Keating sokszor a jó tanár alfájának és omegájának van beállítva (*Kellner, (2005), Giroux, (1993), Heilman, (1991) Dalton, (2004)*). Nézőpontjuk megegyezik abban, hogy Mr. Keating látszólag valóban igen furcsa, és performatív, felforgató, átalakító módszereket alkalmazott, azonban valóban etikus volt-e magára hagyni a diákjait egy-egy tragédia után? Vajon valóban etikus volt-e a kollégáival fenntartott kapcsolatának formája? Vajon órai

anyagát tekintve valóban lázadásra nevelte tanítványait a szabadság eszméjén túl, vagy a fehér, középosztálybeli, férfi nézőpontját sugallta, miközben klasszikus irodalmat szavalt? A kérdésfeltevésből kikövetkeztethető, hogy az elemzők válasza nem, s hogy valóban, Keating nevelési technikái sok helyen eltérnek attól, amitől a valóságban jó pedagógusként értelmeznénk. Akkor viszont hogy lehet, hogy a film bennünk keltett hatása mégis végtelenül pozitív, a már-már tökéletes tanár képét ébreszti fel?

III. A vizsgálat körülményei és adatai

III.1. A vizsgálat célja és hipotézisei

A vizsgálat arra a kérdésre hivatott válaszolni, hogy a mozgóképen megjelenő pedagógusok befolyásolják-e a lakosságra ugyan nem reprezentatív, de minél szélesebb kört megcélzó, vegyesebb, nem homogén minta elvárásait, gondolatait, prekoncepciót, érzelmeit, viszonyulásait vagy akár emlékeit, ha pedagógusokról van szó. A kutatás ezt két szempontból közelíti meg.

Elsődlegesen, - az elméleti részben már szemléltetett – a *Mary. M. Dalton (2004)* által hollywoodi tanárfilmekre interpretált huebneri öt keretérték (1975) etikai dimenziójával szeretnék dolgozni (lásd: 17. o. valamint 19. o.). Az ehhez kapcsolódó fő hipotézis (a) és annak alhipotézise (b) így hangzanak:

1. a, Huebner (1975) öt keretértékéből (*technical, political, scientific, aesthetic, ethical*) kiinduló jó és rossz tanár besorolás alapján – elsősorban az etikai dimenziót figyelembe véve - (*Mary M. Dalton, The Hollywood Curriculum, 2004*) összeállított tanár-videók hatása azonnal megfigyelhetővé válik a válaszadók attitűdjében a kérdőív végére,
1. b, a videók hatása mellett az attitűdöket befolyásolják a befogadó előzetes élményei is.

A kutatás ezen része újító jellegű, hiszen *Dalton (2004)* interpretációja még soha nem volt empirikus, kvantitatív kutatással tesztelve.

A második megközelítés részben (a már feljebb ugyancsak szemléltetett, lásd: 8. – 11. o.) *Tan (1996)* érzelmi, motivációs elméletén nyugszik, - hiszen kiinduló feltételezésül veszi azt, hogy az asszociációk megjelenéséhez érzelmeken alapuló bevonódott állapotra van szükség (asszimilációs hatás intencionális állapotban). Részben pedig *Gillig és Greenwald (1974)* „szunnyadó hatás” elméletét hivatott megfigyelni (*mely leírja, hogy egyes attitűdöt formáló történéseknek – még ha azok a jelenben elutasításra is kerülnek – hosszútávon erős hatása van az egyén értékelő viszonyulásaira*), hiszen feltételezi, hogy a filmekre adott reakciók összefüggésbe állíthatóak az előzetes tanárélményekkel, s azok jellegével. A kutatás ehhez kapcsolódóan mérni kívánja azt, hogy rossz a tanárfilm élmény – az esetleges intenzívebb és a jelenben elutasított hatás okán – kevesebb asszociációhoz kapcsolható-e

hozzá. (Tan, 1996) Az ehhez kapcsolódó fő hipotézis (a) és annak alhipotézise (b) így hangzanak:

2. a, Az egyén gondolatai között elraktározódott jó és rossz tanárkép, valamint a megtekintett videó típusa összefüggésbe hozható a filmélmény közben felmerülő asszociációk számával,
2. b, s jó tanárfilm élmény esetén az asszociációk gyakoribbak lesznek.

A kutatás ezen része kvantitatív és kvalitatív módszereket is tartalmaz, azonban a kvalitatív válaszok végeleges, mindent kifejtő elemzése – az eredeti tervtől eltérő elemszám miatt – egy nagyobb, hosszú távú elemzés része lesz. Ebben a dolgozatban a kvantitatív eredményekre koncentrálok (lásd: *lejjebb*).

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a Tan (1996) alapján felállított értelmezésben, a videók elemzése (mivel kérdőíves módszerrel, rengeteg szem által történik) a bevett szokástól eltérően nem a narratív szöveg szintjén történik.

III. 2. Alkalmazott vizsgálati módszerek és eljárások

A hipotézisekben megfogalmazott kérdések megválaszolására a következő vizsgálati módszereket alkalmaztam.

Önállóan összeállított, online, önkitöltős kérdőívvel (lásd: *melléklet 1.*) dolgoztam, mely összesen hetvenöt elemből állt, ebből 10 nyitott kérdés, és 5 a minta demográfiai adataira vonatkozó (nem, életkor, iskolai végzettség, foglalkozás, lakhely), a kérdőív tehát egyaránt tartalmazott nyitott és zárt kérdéseket. Előszeretettel használtam zárt kérdéseket az attitűdök felmérésére. Így, a kérdőív nagyobb elemszámban tartalmaz Likert-skálát (1-5 tartományban, ahol az 5 az egyet nem értést fejezi ki), valamint Osgood-féle szemantikus skálát (1-7 tartományban). A skálák összeállításánál példával járt előttem Judith N. Thelen (1971), valamint Moradi és mtsai (2011) munkája, akik végeztek már attitűd felmérést film témakörben. A kérdőívben videók szerepelnek.

A mintára és az előzetes attitűdökre vonatkozó kérdések után (például akkori eszével mérve mennyire szeretett iskolába járni?) a kérdőív egy tetszőleges szám választásával (1-6 tartományban) két részre bomlik. A szimpátiaalapú számválasztás biztosította az abszolút véletlenszerű csoportalkotást. A két csoport etikailag különböző dimenzióba eső videókat tekintett meg (jó és rossz tanárokról szóló videók), mindkét esetben négyet. A filmrészletek összesen 17, valamint 18 percesek.

Az etikai dimenziókat *Mary. M. Dalton (2004)* alapján határoztam meg, akinek etikai besorolása *Huebner (1975)* öt keretértékének etikai dimenzióján alapul. Dalton (2004) az etikailag jó tanárokat így határozza meg a hollywoodi filmekben (és a hollywoodi filmgyártást követő egyéb filmipari ágakban):

- “gyakran kívülálló;
- sokszor új tanárként tűnnek fel egy közösség életében;
- személyesen hozzákapszólódnak, bevonódnak az osztály, mint közösség valamint a tanuló, mint egyén életébe;
- felvállalják a tanulóktól való tanulást, és a személyiségváltozás lehetőségét;
- kiállnak a diákjaikért, de legalábbis ellene mennek az addig bevett iskolai gyakorlatnak;
- egyéni tantervvel működnek, legyen az bármilyen szokatlan;
- nem félnek kimutatni azt, hogy valóban törődnek a diákokkal;
- a diákokkal való együttműködésük sokszor progresszív jellegű: a film végeztével befejeződik egy kihívás, vagy egy lelki utazás.” (idézet a *jelen dolgozat 19. oldaláról*)

Ezeket a követelményeket figyelembe véve esett a – szükségszerűen szubjektív - választásom a következő filmekre (*képeket lásd a második mellékletben*). A jó tanár dimenzióiban: *Holt Költők Társasága (1989)*, *Lazhar tanár úr (2011)*, *Apáca Show 2 (1993)*, *Kóristák (2004)*. A rossz tanár dimenzióiban: *Rossz tanár (2011)*, *Lazhar tanár úr (2011)*, *A Hullám (2008)*, *Battle Royale 2 (2003)*.

A jó tanár videók esetében kritérium volt, hogy megálljanak minden *Dalton (2004)* által felsorolt kitételnek (tehát, hogy megfeleljenek a daltoni értelmezésben az etikai szempontból ideális hollywoodi tanárképnek), valamint, hogy karakterükben azért eltérőek legyenek (legalább egy nő kategóriánként, különböző korosztály, eltérő fizikai tulajdonságok). A karakterbeli eltérés a rossz tanár dimenziójában is kitétel volt, azonban a rossz tanár videó válogatás alapkövetelménye nem csak a *Daltonnal (2004)* szembemenő ábrázolás volt, hanem, hogy karaktertől legalább egyszer lássunk a videó-montázsok alatt valamilyen pedagógiai túlzsúfoltságot (ez legtöbbször kimerült az agresszióban, vagy a karakterben). Erre azért volt szükség, mert rövid filmrészletek esetén félő volt, hogy az értékítélet meghozása kellő interakció hiányában a semleges felé fog húzni. Ezen okok miatt viszont kikötöttem, hogy a kérdőívet 18 éven felüli személyek tölthetik csak ki.

A filmek választásánál három szempontot vettem még figyelembe: mindkét kategóriában egyszer szerepel egy olyan videó, ahol a tanár munkatársaihoz való viszonya is

megjelenik (jó tanár: Kóristák, rossz tanár: Rossz tanár). Valamint mindkét kategóriában szerepel két videó, mely ugyan nem az amerikai filmgyártás produktuma, de képi világában, valamint felfogásában igazodik a hollywoodi filmekhez (jó tanár/rossz tanár: Lazhar tanár úr, Francia; Jó tanár: Kóristák, Francia; Rossz tanár: Battle Royale 2, Japán). Szintúgy érdekességként, és a film manipulációs közegének szemléltetése gyanánt mindkét kategóriában megjelenik egyszer ugyanaz a film (Lazhar tanár úr), melynek kitétele volt, hogy viszonylag friss, kisebb réteget elért filmről legyen szó, összességében vegyes tanárképet közölve, így lehetőség nyílt belőle pozitív és negatív videót is vágni.

Az adatelemzés SPSS 20.0 matematika statisztikai programmal, valamint Microsoft Excellel készült.

III. 3. A vizsgálat mintavétele

A vizsgálat mintavétele a kényelmi mintavétel és a hólabdamódszer ötvöztetésével ment végbe, mivel nem egy meghatározott csoport véleményére voltam kíváncsi, hanem az emberekére általánosságban. Bár a minta nem specifikált, a mintavételi eljárás módja miatt nem reprezentatív a lakosságra nézve. Az online, önkitöltős kérdőívet egy közösségi honlapon tettem közzé, ahol ismerőseimet megosztásra kértem, s tizenhét megosztást tudtam nyomon követni. A résztvevőket a kutatás bevezetőjében tájékoztattam arról, hogy a kutatás a tanárszerep és a filmélmény vizsgálatáról szól, és hogy a kitöltés anonim módon zajlik.

A minta minimum elemszámát *Falus Iván (1996)* alapján a csoportbontáshoz mérten határoztam meg, vagyis, hogy a jó és a rossz tanáros filmek teljesen random csoportbontásában legalább 20-20 fő jelenjen meg. A számolt negyven kitöltés helyett végül sikerült elérni a százhusz főt. Azonban, három helytelen kitöltés következtében (egy kiskorú, egy nem nézte meg a videókat, egy pedig minősíthetetlen hangvételű, nem releváns válaszokat adott meg) a minta végleges elemszáma $n=117$ lett.

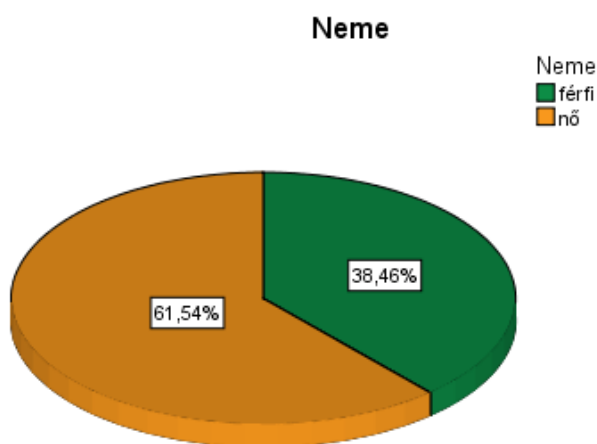
A minta bővebb bemutatását az Eredmények/Leíró statisztikák között folytatom.

III. 4. Eredmények, adatok és következtetések

III. 4. 1. Leíró statisztikák

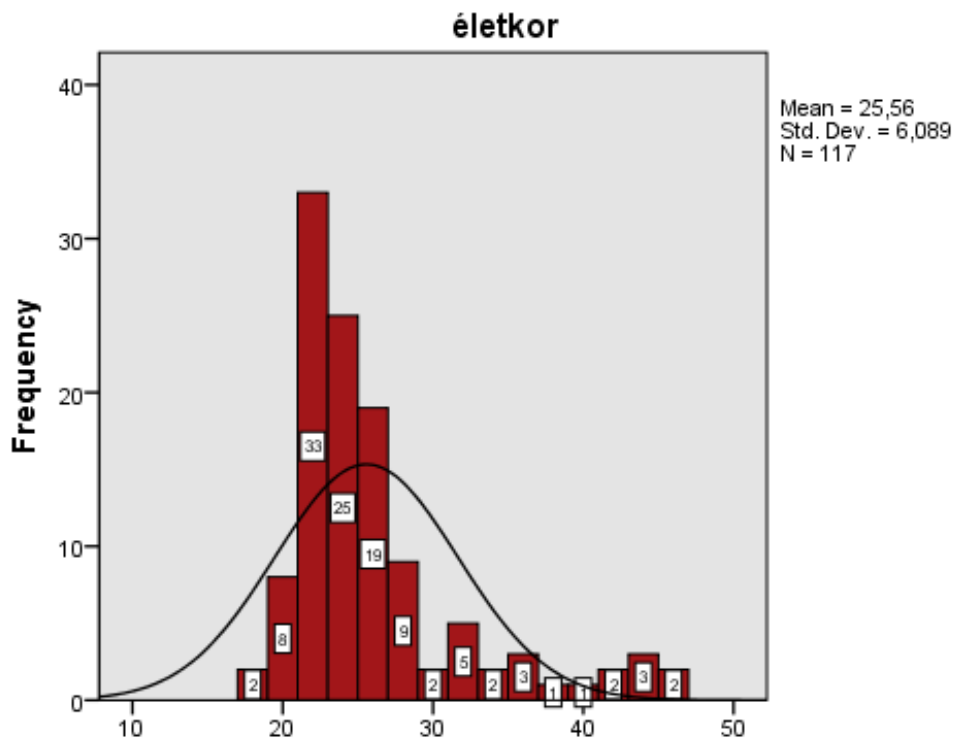
Kutatásom mintája nem homogén, lakosságra nem reprezentatív, de széles kört megcélzó minta. A leíró statisztikák között a minta adatait, valamint a válaszadók iskolához való eredeti attitűdjét közlöm. A minta nagysága $n=117$.

Mint azt az oldalsó ábra is mutatja nemek arányát tekintve a minta megoszlása 61, 5%-al ($n=72$) a nők irányába tolódik el. A kérdőív férfi kitöltőinek százalékos aránya 38,4% ($n=45$).



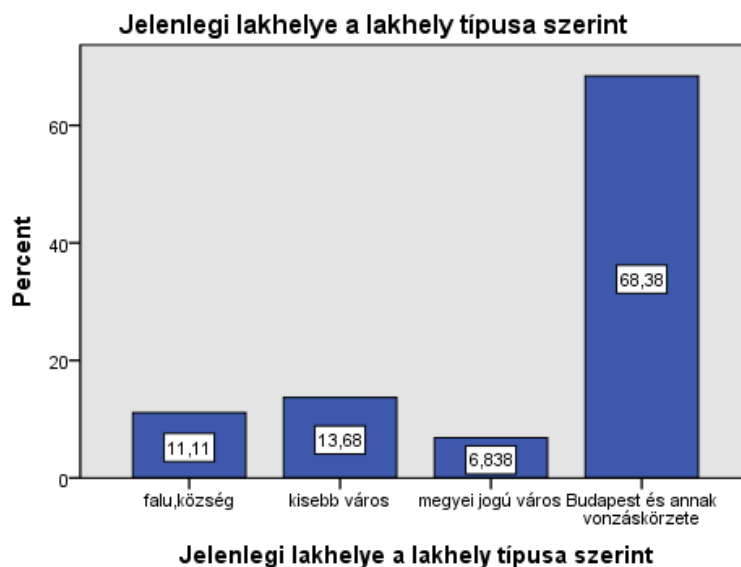
4. ábra: A nemek eloszlásának százalékos aránva kördiagrammon

Mint, ahogy az 5. ábrán is látszik, a kitöltők átlagéletkora 25, 5 életév. Az életkor nem egészen normál eloszlású: a 21 – 27 életévét élő fiatalok kitöltési száma magasán vezet. A legmagasabb eloszlás a 21 – 23 éves korosztályban figyelhető meg, 33 kitöltéssel, mely az összes lekérdezés 34%-át teszi ki. A legfiatalabb kitöltő 18, a legidősebb 45 éves.



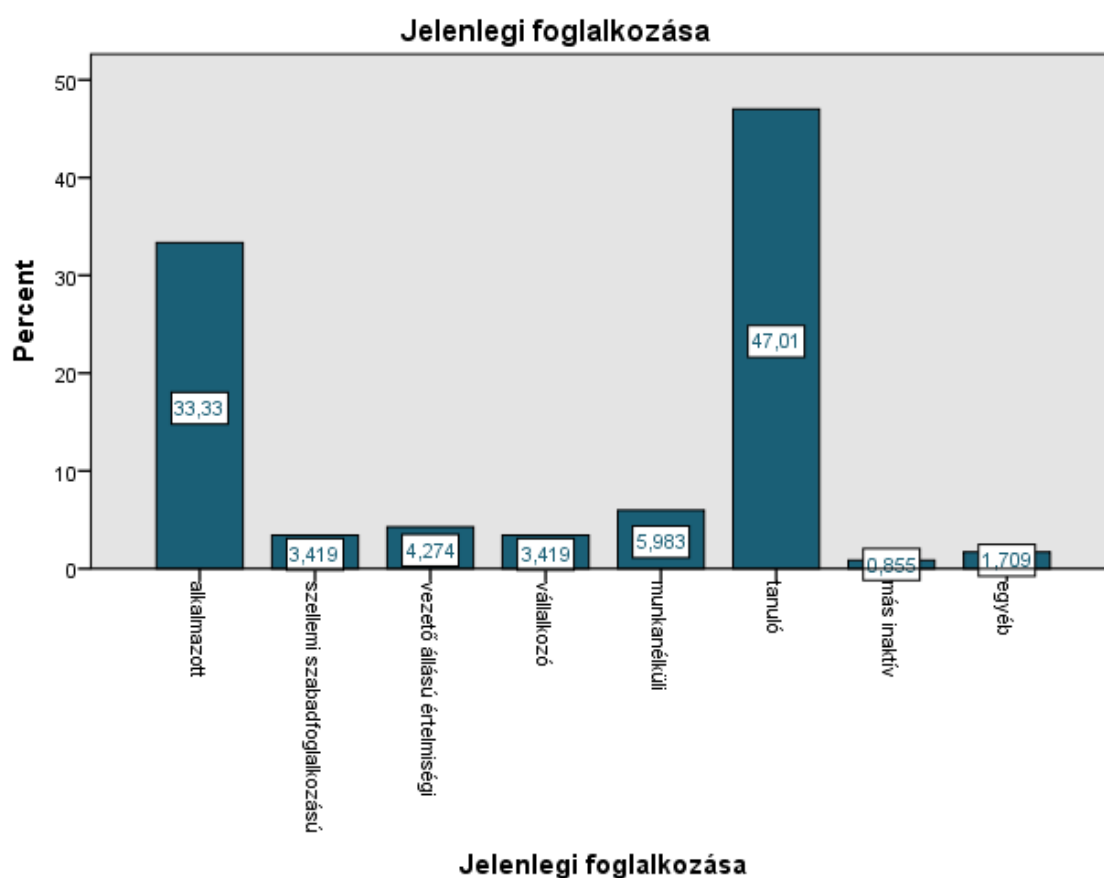
5. ábra: Az életkor eloszlása

Településtípus tekintetében megkülönböztettem négy változót: falut/községet, kisebb várost, megyei jogú várost, valamint Budapest és annak vonzáskörzetét. Mint ahogy azt a 6. ábra is szemlélteti: válaszadók 11,1%-a faluban vagy községben él; 13,7%-uk él kisebb városban; 6,8%-uk megyei jogú város lakója; s 68%-uk Budapest és annak vonzás körzetében él. Tehát, a mintában a főváros és annak agglomerációja felülreprezentált.



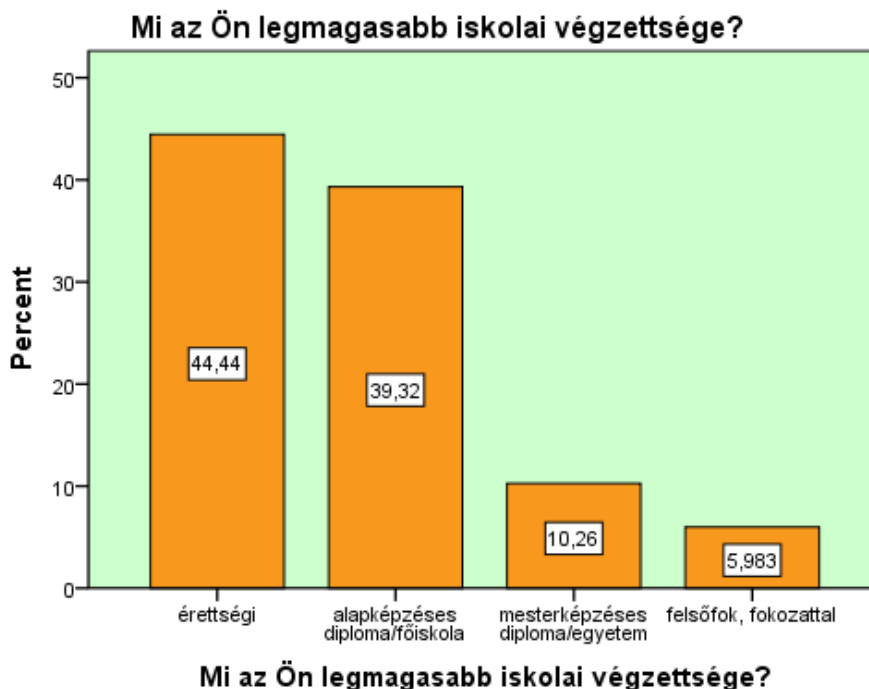
6. ábra: A lakhely típusa

A foglalkozást tekintve nyolc kategóriát különböztettem meg: alkalmazott, szellemi szabadfoglalkozású, vezető állású értelmiségi, vállalkozó, munkanélküli, tanuló, más inaktív, egyéb. Mint az a 7. ábrán is megfigyelhető, legmagasabb százalékban a tanulók állnak (47%), de jelentős kitöltési számot értek el az alkalmazottak is (33,3%). A többi foglalkozás reprezentáltsága elhanyagolható.

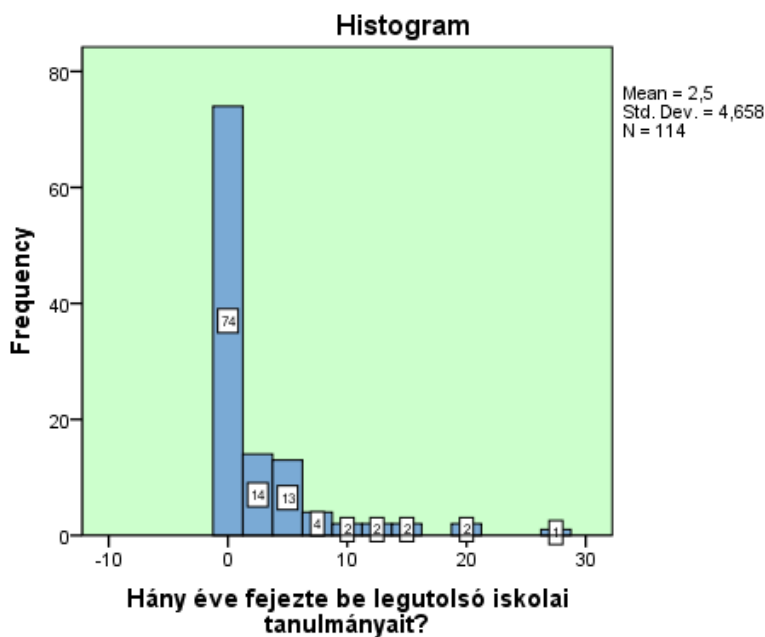


7. ábra: A válaszadók foglalkozásának aránya megjelenítve diagramon

Iskolai végzettségüket tekintve a válaszadók 44,4%-a rendelkezik érettségivel, 39,3%-a alapképzéses/főiskolai diplomával, 10,3%-uk mesterképzéses/egyetemi diplomával, 6%-uk felsőfokú fokozattal. (lásd 8. ábra)



8. ábra: A legmagasabb iskolai végzettség szemléltetve diagramon.



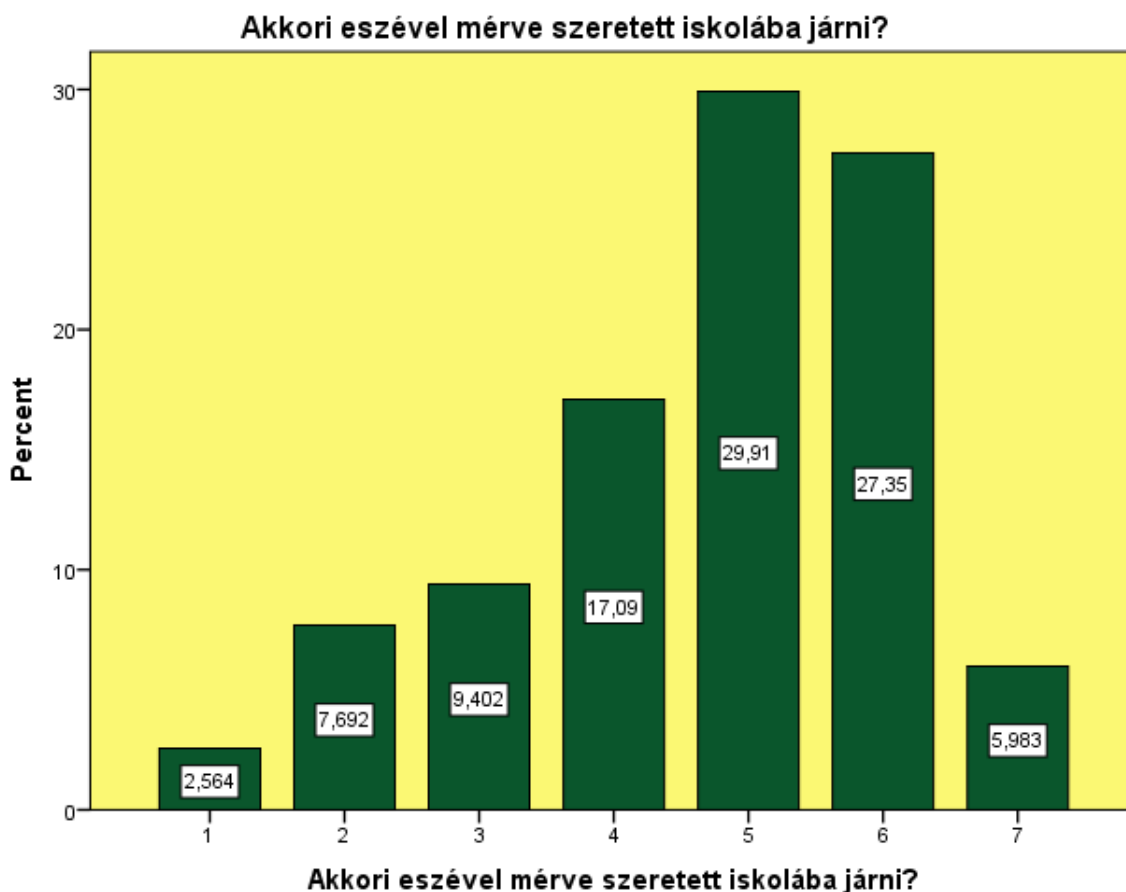
9. ábra: Az utolsó tanulmányok befejezése

Érdekes adat, hogy, amint a 9. ábrán is látszik, a válaszadók közül 74 válaszadó még tanulmányait folytatja. Ez 50,4%-a az összes beérkezett válasznak. Ezt összevetve a dolgozók arányával arra következtethetünk, hogy vannak olyan válaszadók, akik munkahely mellett

aktív tanulmányokat folytatnak.

A minta utolsó meghatározó tétele arra vonatkozott, hogy a válaszadók hány százaléka helyezkedhetne el képesítése szerint iskolában, vagy oktató, nevelő intézményben. A válaszokból kiderül, hogy ez az arány 41% - 59%-ban oszlik meg, azok előnyére, akik nem helyezkedhetnének el semmilyen nevelő, vagy oktatási intézményben.

A következő statisztikai adatok a válaszadók iskolás éveinek általános megítélésére, iskolához kapcsolódó általános attitűdjére vonatkoznak.



10. ábra: Akkori eszével mérve szeretett iskolába járni?



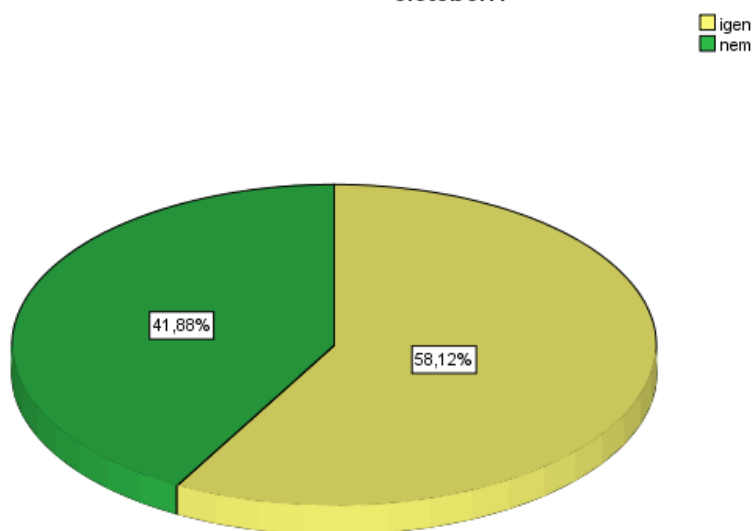
11. ábra: Az iskolás évek alatti tanárálmény megítélése

A 10. ábrát szemügyre véve megállapítható, hogy a beérkezett válaszok alapján a kitöltők túlnyomó része (29%, 27%, 6%) inkább szeretett iskolába járni. Tehát a mintának több, mint a fele rendelkezik

össességében pozitív élményekkel az iskolás éveiről.

Egy másik kérdésből kiderül, hogy meghatározó tanárélménnyel a válaszadók 87%-a rendelkezik. A pozitív – negatív – semleges tanárélmény szempontjából viszont ez a válasz tovább árnyalódik: a semleges érzelmeket táplálók aránya itt (32%). A pozitív tanárélménnyel rendelkezők 57%-ot tesznek ki, míg az tanárélmények többségét negatívan értékelők 10%-ot adnak ki az összes válasz arányában. (lásd: 11. ábra) Érdekesség, hogy a válaszadók 58%-ának volt művészettel összekapcsolható meghatározó tanárélménye iskolás évei alatt. (lásd: 12. ábra)

Volt meghatározó művészeti (zene, film, irodalom) vonatkozású tanárélménye életében?



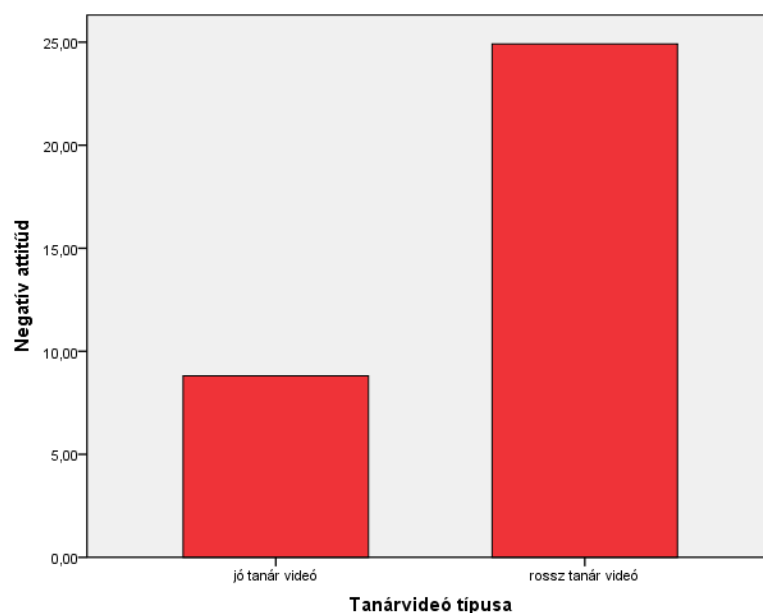
12. ábra: Művészettel összekapcsolható meghatározó tanárélmény

III. 4. 2. A hipotézisek tesztelése

Ebben az alfejezetben a feldolgozott eredmények alapján tesztelem a felállított hipotéziseket. Az első hipotézis így szól:

1. a, Huebner (1975) öt keretértékéből (*technical, political, scientific, aesthetic, ethical*) kiinduló jó és rossz tanár besorolás alapján – elsősorban az etikai dimenziót figyelembe véve - (*Mary M. Dalton, The Hollywood Curriculum, 2004*) összeállított tanár-videók hatása azonnal megfigyelhetővé válik a válaszadók attitűdjében a kérdőív végére,
1. b, a videók hatása mellett az attitűdöket befolyásolják a befogadó előzetes élményei is.

A hipotézis tesztelésére független mintás t-próbát alkalmaztam. , Mivel a Levene - féle szóráshomogenitás – teszt szignifikáns lett ($F=8,82, p<0,004$), azaz a két minta varianciája eltér egymástól, ezért a T - próba robosztusabb változatát vettem figyelembe. E szerint a jó és rossz tanár filmeket megtekintő csoportok között szignifikáns különbség van [$t(94, 887)=-20,512, p<0,001$] abban, hogy milyen attitűdjük alakult ki a filmen szereplő tanárokkal kapcsolatban. A leíró statisztikák alapján azok, akik jó tanárokat láttak a videókon a végén pozitívabban viszonyultak videón szereplő a tanárokhoz, mint azok, akik rossz tanárokat láttak. (lásd: 13. ábra). az 1. a. hipotézis tehát beigazolódott

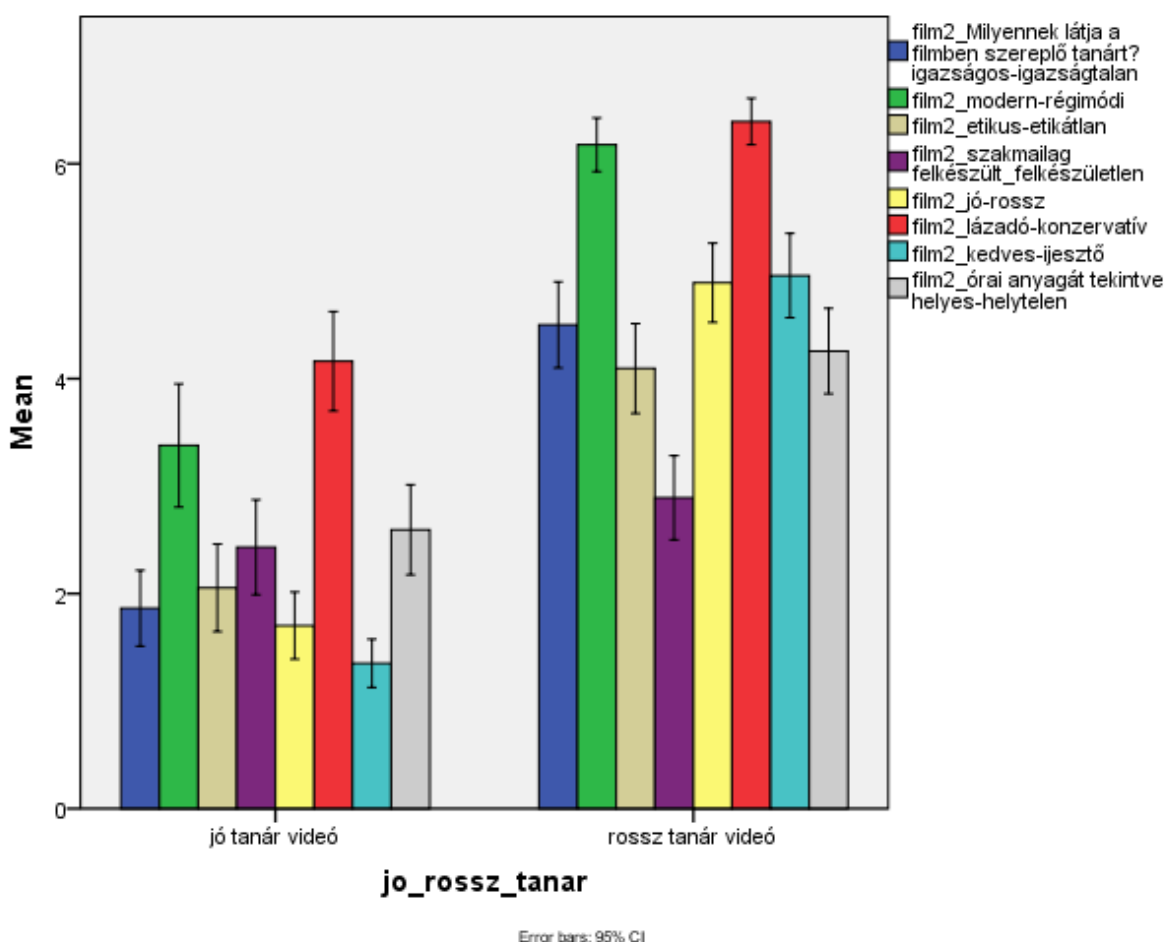


13. ábra: Összefüggés az attitűd jellege és a tanárvideó típusa között

Ezeket az eredményeket igazolják a szemantikus Osgood-skálák eredményei is. Ezt, a legjobban szemlélteti talán a 14. ábra, ahol az Osgood-skálák összesítése tekinthető meg azzal a filmmel kapcsolatban, amelyik mindkét kérdőívben szerepelt (Lazhar tanár úr). A táblával kapcsolatban felhívnom arra a figyelmet, hogy az 1-7 értékben értelmezendő skálán a magasabb érték az egyet nem értést fejezi ki.

Megfigyelhető, hogy a filmes manipuláció egyedül az órai anyagot tekintve volt kevésbé sikeres: az összes többi skálán az etikailag rossz dimenzióba sorolt tanárképet valóban rossznak értelmezték a kérdőív kitöltők, a nézők.

14. ábra: Az Osgood skálák eredményei a Lazhar tanár úr c. filmmel kapcsolatban



Még a felmerülő asszociációk is igazodnak ezekhez az eredményekhez. Egy kitöltő, aki az etikailag rossz dimenzióban tekintette meg a filmet így nyilatkozott az első emlékről, ami eszébe jutott róla:

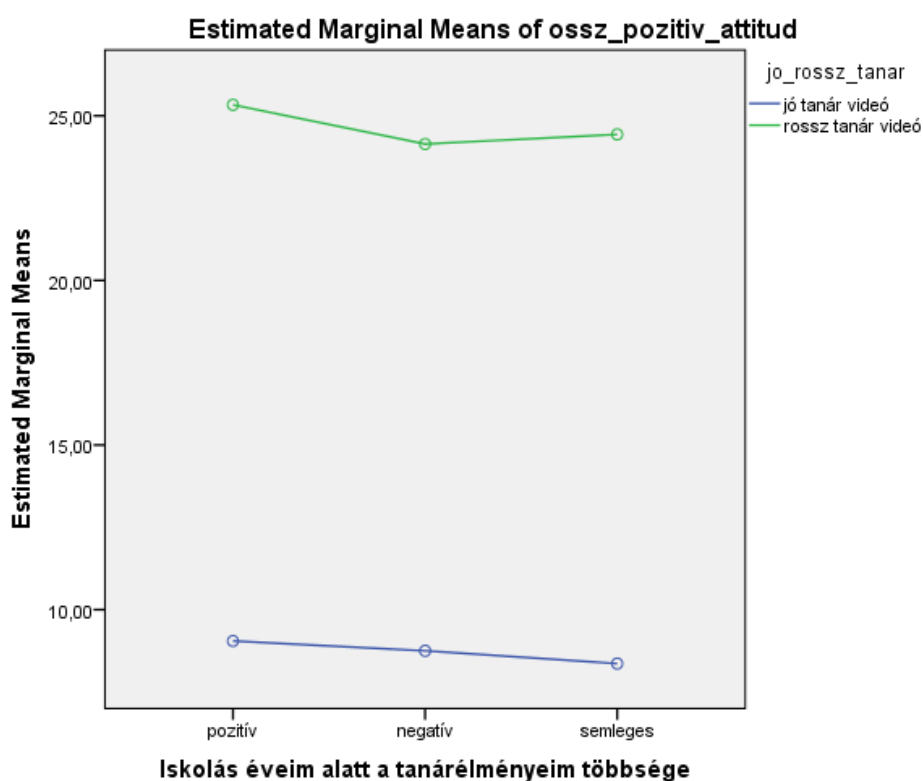
„Általános iskolában ugyan ilyen módszerrel tanított a matektanárom. A gyerekek érdekeltségét, és nem értésüket figyelmen kívül hagyva ledarálta az anyagot. Minden egyes definíciót, régmódiasan az agyunkba vert. Sokszor sértegetett minket. Ő egy középkora végét járó férfi volt, az élete befuccsolt. Gyereke nem lehetett, felesége elhagyta... Egy mogorva öregembernek néztük.”

Ugyanerről a filmről viszont lehet megbecsüléssel is nyilatkozni:

„Jó érzés, ha a tanár külön figyel rád és megengedi, hogy megismerd őt. A mai napig tartom a kapcsolatot az ofőmmel, van, hogy felhív és beszélünk. :) Saját magát adta ajándéknak a tanítás során.”

Az 1. b. hipotézis teszteléséhez több szempontos varianciaanalízist használtam, amelyben a független változók a megtekintett videók, valamint a korábbi tanárélmények jellege voltak. A függő változó egy összesített, pozitív attitűdöket mérő pontszám, amely a filmekben szereplő tanárookra vonatkozik. Az ANOVA alapján a megtekintett videó típusának főhatása van [$F(1)=201,937$, $p<0,001$]. Sem a tanárélmény jellegének [$F(7,012)=0,373$, $p=0,690$], sem a videó típusa és a tanárélmény közti interakciónak [$F(2)=0,046$, $p=0,955$] nincs szignifikáns hatása az attitűdre. Így ez a hipotézis megbukott. (lásd: 15. ábra)

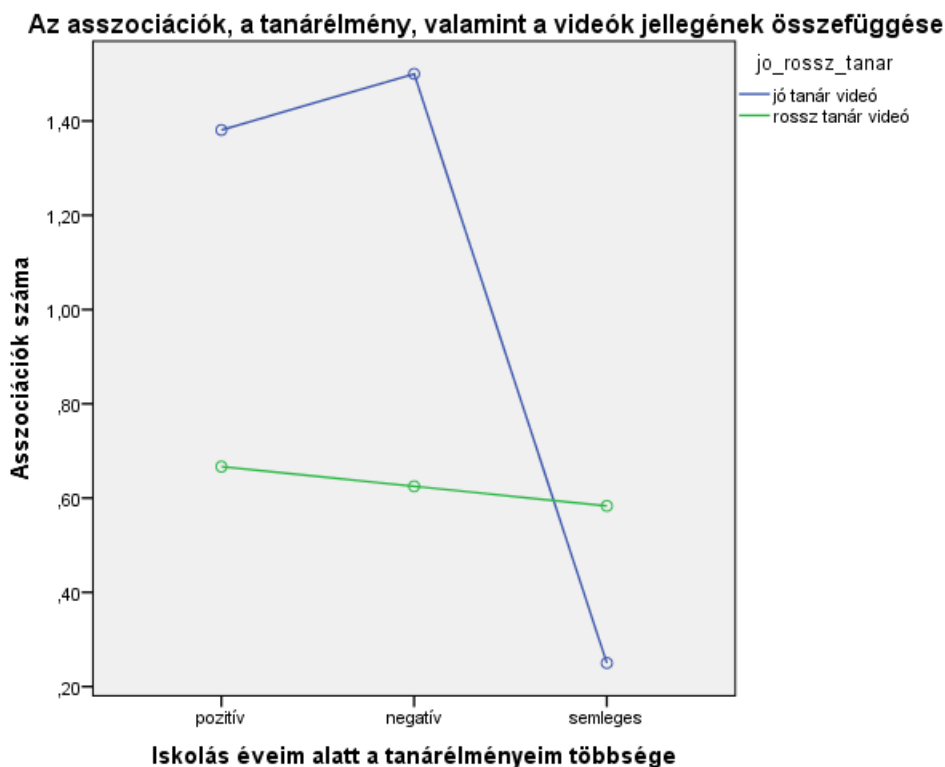
15. ábra: Az attitűdre mért hatása a tanárélmény jellegének összefüggésben a videó típusával



A második hipotézis így szól:

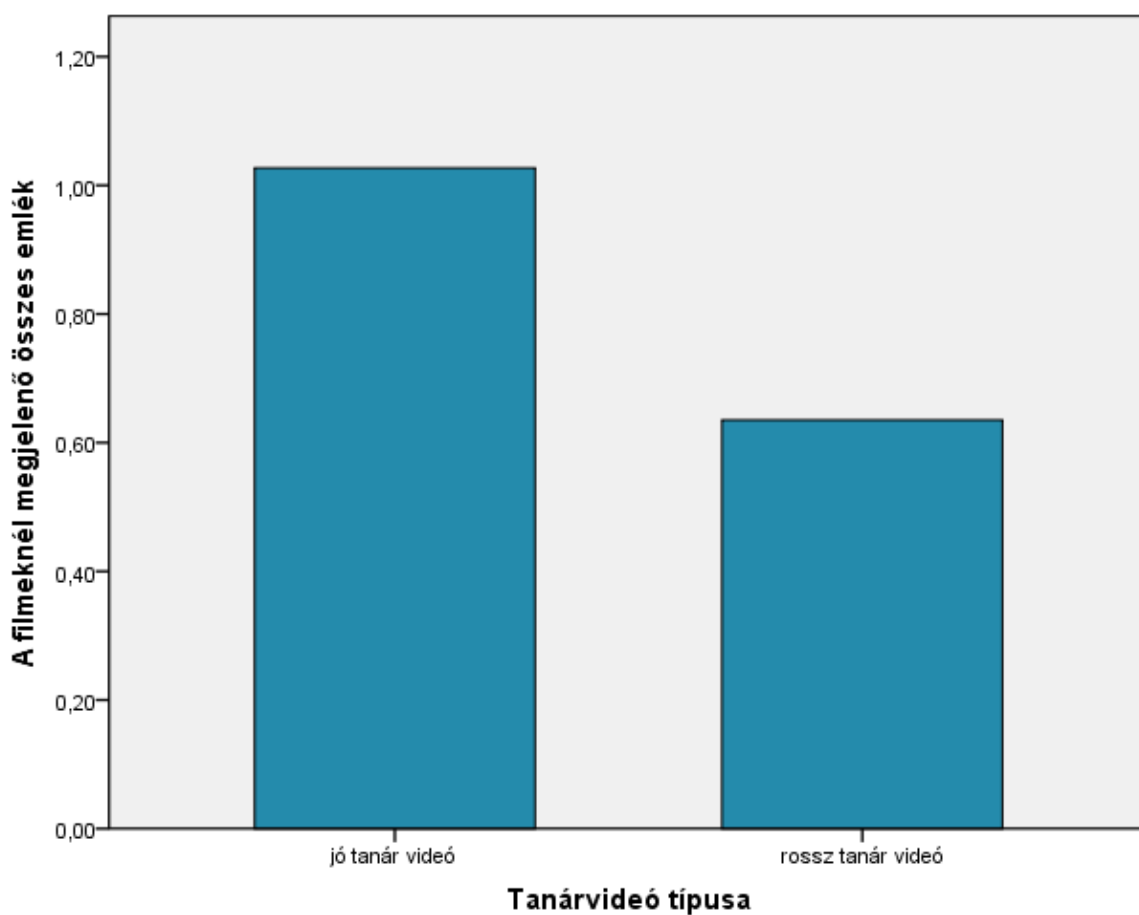
2. a, Az egyén gondolatai között elraktározódott jó és rossz tanárkép, valamint a megtekintett videó típusa összefüggésbe hozható a filmélmény közben felmerülő asszociációk számával,
2. b, s jó tanárfilm élmény esetén az asszociációk gyakoribbak lesznek.

A 2. a. hipotézis tesztelésére szintén több szempontos varianciaanalízist használtam, melyben a független változók az előzőekhez hasonlóan a megtekintett videók, valamint a korábbi tanárélmények jellege voltak, a függő változó pedig a filmeknél megjelenő emlékek száma. A tanárélmény jellegének szignifikáns fő hatása volt [$F(2)=3,845$, $p=0,24$]. Tendencia szintű hatása van a megtekintett film típusa és a korábbi tanárélmény közti interakciónak [$F(2)=2,966$, $p=0,56$]. A részletesebb összehasonlítások alapján azoknak, akik semleges korábbi tanárélményekkel rendelkeznek, tendencia szinten kevesebb asszociációjuk van a filmek kapcsán, mint azoknak, akik negatív korábbi tanárképük van ($p=0,079$) és szignifikánsan kevesebb asszociációjuk van, mint azoknak, akik pozitív ($p=0,009$) korábbi tanárélményekkel rendelkeznek. Ez az összefüggés azonban csak azokra igaz, akik a jó tanárt megjelenítő videót látták. (lásd: 16. ábra)



16. ábra: Az asszociációk, a tanárélmény, valamint a videók jellegének összefüggése

Az adatok alapján a 2. b. hipotézis esetében a Levene-féle szóráshomogenitás teszt szintén szignifikáns lett ($F= 12,174$, $p<0,001$). Ez alapján a két csoport összehasonlítására alkalmazott t-próba nem szignifikáns [$t(52,1)=1,609$, $p=114$]. Mindezek alapján a jó és rossz tanár videókat megtekintők nem különböztek abban, hogy mennyi saját élmény jutott eszükbe a videók kapcsán. (lásd: 17. ábra)



17. ábra: Saját élmények száma

Az elemzések bővebb adatait lásd: Mellékletek 3.

III. 5. Összegzés és kitekintés

Dolgozatom elején feltettem azt a kérdést, hogy vajon a jó film kő-e a cipőnkben, hordozzuk-e magunkkal egy életen tovább? Ebben a munkában erre próbáltam választ kapni a tanárkép és a tanárokkal kapcsolatos emlékeken, asszociációkon keresztül.

Kérdésfelvetéseim és hipotéziseim csak részben állták meg helyüket. Empirikusan beigazolódott az, hogy a *Mary M. Dalton (2004)* által felállított dimenziók megállják a helyüket nem csak a tanárfilm-elemzés terén, hanem az „átlagemberben” lecsapódó tanárkép értelmezésben is. Pedagógiai szempontból ez az észrevétel azonban mégis fontos lehet, hiszen egyértelműen tisztázta azt, hogy ezek az élmények nemtől, kortól függetlenül lecsapódnak a felnőtt lakosság körében. Ha nem feltételezzük azt, hogy a gyermekek valami folytán védettek ettől a hatástól, akkor a mi felelősségünk az, hogy felkészítsük őket erre. Hogy, amikor befogadóként érintkeznek a hetedik művészettel ne fegyvertelenül menjenek csatába, hisz valljuk be: a *Dalton (2004)* által felállított etikai dimenzió meghatározásai teljesen nem fedik le a jelenleg társadalmunkban megjelenő értékrendek egyikét sem.

Tovább haladva: az, hogy a feltételezés miszerint a videók hatása mellett az attitűdöket befolyásolják a befogadó előzetes élményei is, elbukott. Azonban itt kritikával kell élnem a saját magam irányába, ami a kutatástervezését illeti: a tanárkép kategorizálása, mellyel a kutatási eszköz a válaszadókhoz fordult, elképzelhető, hogy túl felszínes és egyszerű. A kutatás folytatása és az adatok további elemzése során terveim között szerepel ennek a hibának kijavítása.

A második hipotézis is, mely a „szunnyadó hatást” kereste, csak részben igazolódott. Az emlékek száma csak a jó videók esetében, és ott is csak a semleges élményekkel rendelkező kitöltők esetében volt eltérő. Az ő helyzetük azonban a kutatás szempontjából új kérdéseket vet fel: vajon miért csak a jó videóknál? Ennyire szeretünk nosztalgiázni? És vajon miért csak a semleges élménnyel rendelkezők esetében? Vajon változott volna a hozzáállásuk, ha utánkövetéses módszerrel vizsgálódnak? Hozzáállásuk valóban semleges, vagy vannak emlékek, melyek elnyomása pont a tanárképpel kapcsolatos „szunnyadó hatás” jelenlétét sejteti?

Az út, amelyet ezzel a kutatással elkezdtem még nem ért véget. A kvalitatív eredmények feldolgozása után publikációkat tervezek, majd a kérdőív egyértelmű hibáit tervezem javítani, esetleges kitekintéssel a *Dalton (2004)* által felállított többi hollywoodi kurrikulumbeli keretértékre.

Véglezárásként azonban mégis csak azt gondolom, hogy ez a tanulmány egy dolgot bizonyít mindennél jobban: a pedagógiának, a neveléstudománynak a filmekkel foglalkoznia kell. Olyan kihívás ez, melyet egy új kor hajnala állít fel irányába, s mellyel, remélem, a jövő iskolája fel tudja venni a versenyt.

Irodalomjegyzék

1. André Bazin (1965): Korunk nyelve. In : Zalán Vince (szerk.): *Mi a film?*, Osiris Kiadó, Budapest. 7-15.
2. Antalfai Márta (2007): Személyiség és archetípusok Jung analitikus pszichológiájában. In: Göngyösiné Kiss Enikő, Oláh Attila (szerk.): *Vázlatok a személyiségről – A személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, letölthető: <http://www.antalfaimarta.hu/olvashato%20irodalom/jung.pdf>, utolsó letöltés: 2012. 11. 22.
3. Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1985): *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
4. Balázs Béla (1930): Az Alkotó kamera (részlet), in: Gelencsér Gábor (szerk.) *Mozgóképkultúra és médiaismeret szöveggyűjtemény*, letölthető: <http://mek.oszk.hu/00100/00125/>, utolsó letöltés: 2012. 12. 03.
5. Beyerback, B: Representations of Teachers in 60 Years of Films: A Database promoting Critical Analysis of Teacher Image with regard to Race, Class, and Gender. letölthető: http://www.oswego.edu/~beyerbac/representations_of_teachers_in_6.html, utolsó letöltés: 2012. 12. 04.
6. Bognárné Kocsis Judit (2011): Zsolnai József pedagógusképe. *Iskolakultúra*, 21. 10 – 11. sz. 31-37.
7. Burn, A. és Durran, J. (2007): *Media Literacy in Schools, practice, production and progression*. SAGE Publications, Thousand Oaks, California
8. D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
9. Don Levy (2012): A cinematic journey through visual effects, TEDTalks, letölthető: <http://www.youtube.com/watch?v=H4iRPytrnJo> utolsó letöltés: 2013. 01.02.
10. Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe .- Bp.: Keraban Kvk., 1996.- p.25-26.
11. Farrell, J (1970): The teacher image in fiction. Winnipeg, letölthető: <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6718/4663> utolsó letöltés: 2012. 11. 22.

12. Fengler, J., Jansen, G. (1994): *Handbuch die Heilpädagogischen Psychologie*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.
13. Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükségessége változásai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 9-16.
14. Fodor G (2000): Tanár - szerep - konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 66-75.
15. George Gerbner (1972): Teacher image and the hidden curriculum, *The American Scholar*, letölthető: <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=2033> utolsó letöltés: 2012. 12. 04.
16. Gillig, P.M., & Greenwald, A.G. (1974): "Is it Time to Lay the Sleeper Effect to Rest?". *Journal of Personality and Social Psychology*, 29. 1.sz. 132–139.
17. Giroux, H. (1997): *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's Youth*. London and New York, Routledge.
18. Giroux, H. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. London and New York: Routledge.
19. Giroux 1988b: Giroux, H. A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
20. Giroux: Giroux, H. A. – Simon, R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
21. Hernádi Krisztina (2008): A pedagógus. In: *Útravaló pedagógusoknak az intézményi implementációs folyamatok gyakorlattá válásához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest. 25-46. letölthető: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/dokumentumok/utravalo_implementacios.pdf, utolsó letöltés: 2012. 12. 28.
22. Huszár Zsuzsanna (2001): Tanárjelöltek pedagógusszerep-felfogása. *Acta paedagogica*, 2. sz. 16-20.
23. Jenkins és mtsai (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation, Chicago. letölthető: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF , utolsó letöltés: 2012. 11. 25.
24. Jerome Bruner (1990): *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge.
25. Jerome Bruner (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat kiadó, Budapest.
26. Jerome Bruner (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

27. J. Piaget és B. Inhelder (1969,2000): *The Psychology Of The Child*. Basic Books, New York.
28. Kellner, D. (2005). Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux. Letölthető: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/kellner.html>, utolsó letöltés:2012. 11. 28.
29. Király Jenő (1998): *Mágikus mozi. Műfajok, mítoszok, archetípusok a filmkultúrában*. Korona kiadó, Budapest.
30. Kovács András Bálint: *Mozgóképelemzés, Új Palatinus Könyvesház*, Budapest, 2009
31. Kovács Edina (2012): A hatalom aspektusainak változása a média tanárképében. *Iskolakultúra*, 6. sz. 79-89.
32. Livingstone, S (2002): *Young people and new media* SAGE Publications, London.
33. Lyotard, J.-F. (1984): *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minn. Press, Minneapolis.
34. Mandell, L. M., & Shaw, D. L. (1973): Judging people in the news- Unconsciously: Effect of camera angle and bodily activity. *Journal of Broadcasting*. 17. 3. sz. 353-362.
35. Mary M. Dalton (2004): *The Hollywood Curriculum: Teachers in the Movies*. P. Lang, California
36. McLaren, P. (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In: Darder, A. – Baltodano, M. – Torres, R. D. (szerk.): *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer. London, 151–184.
37. Mészáros György (2005): Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 10. sz. 84 – 96.
38. Mészáros György (2005a): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 04.sz. 84 – 101.
39. Moradi és mtsai (2011): The Effect(s) of Culturally Motivational Films on the Attitude of Iranian Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1. 12.sz. 1843-1848.
40. Morin, E (1956): Az ember és a mozi (részletek) in: Gelencsér Gábor (szerk.): *Mozgóképkultúra és médiaismeret szöveggyűjtemény*. letölthető: <http://mek.oszk.hu/00100/00125/>, utolsó letöltés: 2012. 12. 03.
41. Muladi, B. (2010): A hetedik? Filmnyelvi eszközök, narratívák a kortárs magyar képzőművészetben, *Új Művészet*, 21. 11 szám. 16 – 19.
42. P. Freire (1974): *Pedagogy of the Opressed*. The Seabury Press, New York.

43. Plantinga, C (2001): *Desire, Interest, and the Search for Global Affect Structure in Film*. Calvin College. letölthető: http://www.avila.edu/journal/vol4/plantinga_tan_jmis_def.pdf. utolsó letöltés: 2012. 11. 28.
44. Polkinghorne, D. (1988): *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, State University of New York.
45. Polkinghorne, D. (1995): 'Narrative Configuration In Qualitative Analysis'. In: Hatch, J. & Wisniewski, R. (Szerk.): *Life History and Narrative*. Falmer, 5 – 23.
46. Robert B. Heilman (1991): "The Great-Teacher Myth". *American Scholar*, 60. 3.sz. 417 - 423.
47. Sikes, P. és Gale, K. (2006): *Narrative Approaches to Education Research*, letölthető: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/narrative/narrativehome.htm>, utolsó letöltés: 2012. 12. 01.
48. Sikes, P. (2000): 'Truth and Lies Revisited'. *British Educational Research Journal*, 26. 2. sz. 257 – 270.
49. Strohner József (2005): A társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és a vizuális nevelés. *Magyar Pedagógia*, 105. 3. sz. 283–305.
50. Strohner József (2006): A vizuális nevelésről. *Iskolakultúra*, 06. 51 – 69.
51. Szabó Andrea, Laki László, Bauer Béla (2001, szerk.): *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
52. Tan. Ed. (1996): *Emotion and the structure of narrative film: Film as an emotion machine*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
53. Tan. Ed. S. (2002): *Interest as Global Affect Motivation in film: A reply to Carl Plantinga*. Vrije Universiteit Amsterdam. letöltve: http://www.avila.edu/journal/vol4/plantinga_tan_jmis_def.pdf. utolsó letöltés: 2012. 11. 28.
54. Thelen, N. J. (1971): *Constructing an attitude scale for motion pictures*. Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publ., cop.
55. Tyler Cowen (2009): Be suspicious of stories, TEDxMidAtlantic 11. letölthető: http://www.ted.com/talks/tyler_cowen_be_suspicious_of_stories.html, utolsó letöltés: 2012. 11.25.
56. Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 112–117

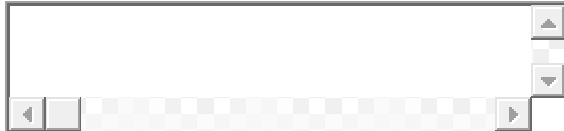
57. Vincze Beatrix (2005): A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep. *Iskolakultúra*, 8. 6. sz. 29-41.
58. Voytilla, S. (1999): *Myth & the Movies: Discovering the Myth Structure of 50 Unforgettable Films*. Michael Wiese Productions, California.
59. Wieland, A. J. (2009): *A role for film in writing pedagogy*. Indiana University. letölthető:
<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2105/Wieland%20MA%20Thesis%2012-03-09.pdf> , utolsó letöltés: 2012. 11. 25.
60. Witherell, C., és Noddings N. (1991): *Stories lives tell : narrative and dialogue in education*. Teachers College Press, New York.
61. Weber, S. és Mitchell, C. (1995): *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher*. The Falmer Press, Washington D.C.
62. Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE, Budapest.

Ábrajegyzék

1. ábra: A filmnézés közben kialakuló érzelmek három réteges oksági kapcsolata (*Tan 1996, 2002*)
2. ábra: A filmre adott érzelmi válasz (*Tan 1996, 2002*)
3. ábra: A jó és a rossz tanár ismérvei (*Fodor, 2000*)
4. ábra: A nemek eloszlásának százalékos aránya kördiagrammon
5. ábra: Az életkor eloszlása
6. ábra: A lakhely típusa
7. ábra: A válaszadók foglalkozásának aránya megjelenítve diagramon
- ábra: A legmagasabb iskolai végzettség szemléltetve diagramon
9. ábra: Az utolsó tanulmányok befejezése
10. ábra: Akkori eszével mérve szeretett iskolába járni?
11. ábra: Az iskolás évek alatti tanárélmény megítélése
12. ábra: Művészettel összekapcsolható meghatározó tanárélmény
13. ábra: Összefüggés az attitűd jellege és a tanárvideó típusa között
14. ábra: Az Osgood skálák eredményei a Lazhar tanár úr c. filmmel kapcsolatban
15. ábra: Az attitűdre mért hatása a tanárélmény jellegének összefüggésben a videó típusával
16. ábra: Az asszociációk, a tanárélmény, valamint a videók jellegének összefüggése
17. ábra: Saját élmények száma

Mellékletek

1. számú melléklet: a kérdőív



Neme: *

- ☒ Férfi
- ☒ Nő

Melyik évben született? *

Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége? *

Jelenlegi foglalkozása *

Jelenlegi lakhelye a lakhely típusa szerint: *

2. oldal

A következő oldal után: 1
Tovább a következő oldalra

A következő kérdések az Ön iskolás éveire vonatkoznak

Hány éve fejezte be legutolsó iskolai tanulmányait? Amennyiben még tanul, kérem írjon nullát.

Akkori eszével mérve szeretett iskolába járni?

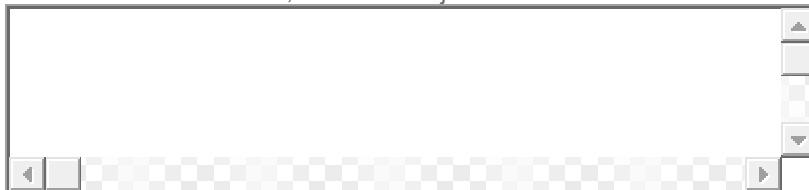
1 2 3 4 5 6 7

gyűlöltem iskolába járni

☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒

imádtam iskolába járni

Hogy értékeli Ön az iskolás éveinek összbenyomását? Segítség a kérdés megválaszolásához: Visszatekintve, mik azok az első érzelmek, amik eszébe jutnak iskolás éveiről és miért?



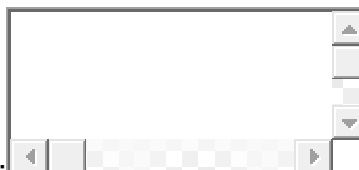
Volt meghatározó tanárélménye iskolás évei alatt? Akár negatív, akár pozitív.

- ☒ Igen
- ☒ Nem

Ha igen, kérem mesélje el pár mondatban:

Iskolás éveim alatt a tanárélményeim többsége: *

- ☒ Pozitív
- ☒ Negatív



- ☒ Semleges
- ☐ Volt meghatározó művészeti (zene, film, irodalom) vonatkozású tanárélménye életében?
- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha igen, kérem mesélje el pár mondatban:

Szerintem az ideális tanár:

Szerintem a katasztroláfi tanár:

Képesítése szerint Ön elhelyezkedhetne-e iskolában, oktató-nevelő munkakörben? *Valamint bármilyen oktató-nevelő intézményben.

- ☒ Igen
- ☐ Nem

3. oldal

A következő oldal után: 2
Tovább a következő oldalra

Kérem, válasszon egy tetszőleges számot! *

- ☒ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

4. oldal

A következő oldal után: 3
Tovább a következő oldalra

Megjegyzés: A "másik oldalra ugró" kijelölések felülírják ezt a navigációt. [További információ.](#)

A következő kérdések filmrészletekre vonatkoznak

Ha Ön ezen az oldalon jár, akkor az előző kérdésre az 1-3 válaszok közül az egyiket adta meg. Arra kérem, hogy egy új böngésző ablakban nyissa meg ezt a honlap címet (különösen fontos, hogy az aktuális honlap közben végig nyitva maradjon): <http://tanarfilmtkg.wordpress.com/> . [A cím másolása - új böngésző fül nyitása - címsorba beillesztés - enter] Ha ezzel elkészült, kérem, nézze meg a megnyitott honlapon az első videót, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre.

Ismerte a filmet? *

- Milyennek látja a filmben szereplő tanárt?**

Mit gondol, ez a film reális képet közvetít a tanárokról, pedagógusokról?

Van emléke, saját élménye, ami eszébe jut a fentebbi videó kapcsán?

- Ha igen, akkor kérem fejtse ki pár mondatban.**

5. oldal

46

A következő kérdések filmrészletekre vonatkoznak

Kérem, most térjen vissza az előbb megnyitott honlapra. Amennyiben bezárta volna arra kérem, hogy egy új böngésző ablakban nyissa meg ezt a honlap címet (különösen fontos, hogy az aktuális honlap közben végig nyitva maradjon): <http://tanarfilmtkg.wordpress.com/> . [A cím másolása - új böngésző fül nyitása - címsorba beillesztés - enter] Ha ezzel elkészült, kérem, nézze meg a megnyitott honlapon a második videót, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre.

A második videó megtekintése

Ismerte a filmet? *

- ☒ Igen
- ☐ Nem

Milyennek látja a videóban szereplő tanárt?

1 2 3 4 5 6 7
igazságos ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ igazságtalan

1 2 3 4 5 6 7
modern ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ régimódi

1 2 3 4 5 6 7
etikus ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ etikátlan

1 2 3 4 5 6 7
szakmailag felkészült ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ felkészületlen

1 2 3 4 5 6 7
jó ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ rossz

1 2 3 4 5 6 7
lábadó ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ konzervatív

1 2 3 4 5 6 7
kedves ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ijesztő

1 2 3 4 5 6 7
órai anyagát tekintve: helyes ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ helytelen

Mit gondol, ez a film reális képet közvetít a tanárokról, pedagógusokról?

1 2 3 4 5 6 7
teljesen reális képet közvetít ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ egyáltalán nem közvetít reális képet

Van emléke, saját élménye, ami eszébe jut a fentebbi videó kapcsán?

- ☒ Igen
- ☐ Nem

Ha igen, akkor kérem fejtse ki pár mondatban.

6. oldal

A következő oldal után: 5
Tovább a következő oldalra

A következő kérdések filmrészletekre vonatkoznak

Kérem, most térjen vissza az előbb megnyitott honlapra. Amennyiben bezárta volna arra kérem, hogy egy új böngésző ablakban nyissa meg ezt a honlap címet (különösen fontos, hogy az aktuális honlap közben végig nyitva maradjon): <http://tanarfilmtkg.wordpress.com/> . [A cím másolása - új böngésző fül nyitása - címsorba beillesztés - enter] Ha ezzel elkészült, kérem, nézze meg a megnyitott honlapon a harmadik videót, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre.

A harmadik videó megtekintése

Ismerte a filmet? *

- ☒ Igen
- ☐ Nem

Milyennek látja a videóban szereplő tanárt?

	1	2	3	4	5	6	7	
igazságos	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	igazságtalan

	1	2	3	4	5	6	7	
modern	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	régimódi

	1	2	3	4	5	6	7	
etikus	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	etikátlan

	1	2	3	4	5	6	7	
szakmailag felkészült	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	felkészületlen

	1	2	3	4	5	6	7	
jó	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	rossz

	1	2	3	4	5	6	7	
lázadó	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	konzervatív

	1	2	3	4	5	6	7	
kedves	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	ijesztő

	1	2	3	4	5	6	7	
órai anyagát tekintve: helyes	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	helytelen

Mit gondol, ez a film reális képet közvetít a tanárokról, pedagógusokról?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

teljesen reális képet
közvetít



egyáltalán nem közvetít reális
képet

Van emléke, saját élménye, ami eszébe jut a fentebbi videó kapcsán?

- ☒ Igen
- ☒ Nem

Ha igen, akkor kérem fejtse ki pár mondatban.

7. oldal

A következő oldal után: 6
Tovább a következő oldalra

A következő kérdések filmrészletekre vonatkoznak

Kérem, most térjen vissza az előbb megnyitott honlapra. Amennyiben bezárta volna arra kérem, hogy egy új böngésző ablakban nyissa meg ezt a honlap címet (különösen fontos, hogy az aktuális honlap közben végig nyitva maradjon): <http://tanarfilmtkg.wordpress.com/> . [A cím másolása - új böngésző fül nyitása - címsorba beillesztés - enter] Ha ezzel elkészült, kérem, nézze meg a megnyitott honlapon a negyedik videót, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre.

A negyedik videó megtekintése

Ismerte a filmet? *

- ☒ Igen
- ☒ Nem

Milyennek látja a videóban szereplő tanárt?

1 2 3 4 5 6 7
igazságos ● ● ● ● ● ● ● igazságtalan

1 2 3 4 5 6 7
modern ● ● ● ● ● ● ● régimódi

1 2 3 4 5 6 7
etikus ● ● ● ● ● ● ● etikátlan

1 2 3 4 5 6 7
szakmailag felkészült ● ● ● ● ● ● ● felkészületlen

1 2 3 4 5 6 7
jó ● ● ● ● ● ● ● rossz

1 2 3 4 5 6 7
lázadó ● ● ● ● ● ● ● konzervatív

jó	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	rossz
	1	2	3	4	5	6	7	

lázadó	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	konzervatív
	1	2	3	4	5	6	7	

kedves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	ijesztő		
				1	2	3	4	5	6	7

órai anyagát tekintve: helyes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	helytelen
-------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------

Mit gondol, ez a film reális képet közvetít a tanárokról, pedagógusokról?

	1	2	3	4	5	6	7	
--	---	---	---	---	---	---	---	--

teljesen reális képet közvetít	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	egyáltalán nem közvetít reális képet
--------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	--------------------------------------

Van emléke, saját élménye, ami eszébe jut a fentebbi videó kapcsán?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha igen, akkor kérem fejtse ki pár mondatban.

9. oldal

A következő oldal után: 8
Tovább a következő oldalra

A következő kérdések filmrészletekre vonatkoznak

Kérem, most térjen vissza az előbb megnyitott honlapra. Amennyiben bezárta volna arra kérem, hogy egy új böngésző ablakban nyissa meg ezt a honlap címet (különösen fontos, hogy az aktuális honlap közben végig nyitva maradjon): <http://tanarfilmttkb.wordpress.com/> . [A cím másolása - új böngésző fül nyitása - címsorba beillesztés - enter] Ha ezzel elkészült, kérem, nézze meg a megnyitott honlapon a második videót, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre.

A második videó megtekintése

Ismerte a filmet? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Milyennek látja a videóban szereplő tanárt?

	1	2	3	4	5	6	7	
--	---	---	---	---	---	---	---	--

igazságos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	igazságtalan
	1	2	3	4	5	6	7	

modern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	régimódi
	1	2	3	4	5	6	7	

etikus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	etikátlan
		1	2	3	4	5	6	7

szakmailag felkészült	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	felkészületlen
	1	2	3	4	5	6	7	

jó	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	rossz
	1	2	3	4	5	6	7	

lázadó	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	konzervatív
	1	2	3	4	5	6	7	

kedves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	ijesztő	
			1	2	3	4	5	6	7

órai anyagát tekintve: helyes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	helytelen

Mit gondol, ez a film reális képet közvetít a tanárokról, pedagógusokról?

teljesen reális képet közvetít	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	egyáltalán nem közvetít reális képet

Van emléke, saját élménye, ami eszébe jut a fentebbi videó kapcsán?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha igen, akkor kérem fejtse ki pár mondatban.

10. oldal

A következő oldal után: 9
Tovább a következő oldalra

A következő kérdések filmrészletekre vonatkoznak

Kérem, most térjen vissza az előbb megnyitott honlapra. Amennyiben bezárta volna arra kérem, hogy egy új böngésző ablakban nyissa meg ezt a honlap címet (különösen fontos, hogy az aktuális honlap közben végig nyitva maradjon): <http://tanarfilmtokb.wordpress.com/> . [A cím másolása - új böngésző fül nyitása - címsorba beillesztés - enter] Ha ezzel elkészült, kérem, nézze meg a megnyitott honlapon a harmadik videót, majd válaszoljon az alábbi kérdésekre.

A harmadik videó megtekintése

Ismerte a filmet? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Milyennek látja a videóban szereplő tanárt?

1 2 3 4 5 6 7

Ismerte a filmet? *

●

- Milyennek látja a videóban szereplő tanárt?**

	1	2	3	4	5	6	7
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0

	1	2	3	4	5	6	7
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5	6	7
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0

Mit gondol, ez a film reális képet közvetít a tanárokról, pedagógusokról?

Van emléke, saját élménye, ami eszébe jut a fentebbi videó kapcsán?

- Ha igen, akkor kérem fejtse ki pár mondatban.**

12. oldal

54

A videók összbenyomása alapján...

Kérem, a videók összbenyomása alapján válaszoljon e pár utolsó kérdésre...

	Teljes mértékben egyetértek	Csak kismértékben értek egyet	Közömbös számomra	Nem túlságosan értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
Szívesen adnám a gyermekem olyan iskolába, ahol ilyen tanárok tanítanak.	☒	☒	☒	☒	☒
Azt gondolom, hogy a filmekben látott tanárok viselkedése valósághoz hű.	☒	☒	☒	☒	☒
Egyetértek a filmekben látott tanárok viselkedésével.	☒	☒	☒	☒	☒
A filmekben látott tanárok jó embereket nevelnek a tanulókból.	☒	☒	☒	☒	☒
A filmrészletekben megjelenő pedagógusok kielégítően végezték a munkájukat.	☒	☒	☒	☒	☒
A filmrészletek a magyar pedagógiai valósághoz kapcsolódnak.	☒	☒	☒	☒	☒
Ha ilyen tanárait lennének újra iskolába szeretnék járni.	☒	☒	☒	☒	☒
Mindig érzékenyekülök,	☒	☒	☒	☒	☒

2. Számú melléklet: Képek a filmrészletekből



(Rossz tanár)



(A hullám)



(Battle Royale II)



(Holt Költők Társasága)



(Kóristák)



(Lazhar tanár úr, 2 db)



(Apácashow II)

3. számú melléklet: Az adatok

Az 1/a hipotézis tesztelése t-próbával

Leíró statisztikák

	jo_rossz_tanar	N	Átlag	Szórás	Sztd. hiba átlag
Pozitív attitűdök	jó tanár videó	36	8,8056	3,25857	,54309
	rossz tanár videó	69	24,9130	4,71150	,56720

Független mintás t-próba

		Levene-féle szóráshomogenitás teszt		t-próba						
				t	Szabadság fok	Szig. .	Átlag különbség	Sztd.hiba különbség	95%-os konfidenciaintervallum	
		F	Szignifikancia						Lower	Upper
Pozitív attitűdök	Azonos varianciák	8,820	,004	-18,332	103	,000	-16,10749	,87863	-17,85005	-14,36492
	Különböző varianciák			-20,512	94,887	,000	-16,10749	,78528	-17,66649	-14,54849

Az 1/b hipotézis teszteléséhez tartozó variancia-analízis táblázatai

Független változók

	Név	N
Tanárvideó típusa	1 jó tanár videó	36
	2 rossz tanár videó	69
Iskolás éveim alatt a tanárelményeim többsége	1 pozitív	60
	2 negatív	11
	3 semleges	34

Leíró statisztikák

Függő változó: pozitív attitűd

Tanárvideó típusa	Iskolás éveim alatt a tanárelményeim többsége	Átlag	Szórás	N
jó tanár videó	pozitív	9,0476	3,80100	21
	negatív	8,7500	1,70783	4
	semleges	8,3636	2,65604	11
	Total	8,8056	3,25857	36
rossz tanár videó	pozitív	25,3333	4,87385	39
	negatív	24,1429	4,14039	7
	semleges	24,4348	4,70808	23
	Total	24,9130	4,71150	69

	pozitív	19,6333	9,03096	60
Total	negatív	18,5455	8,45415	11
	semleges	19,2353	8,66920	34
	Total	19,3905	8,78098	105

A független változók tesztelése

Függő változó: pozitív attitűd

Forrás	Type III Négyzetösszeg ek	Szabadsá gfok	Átlag-négyzet	F	Szig.
Korrigált modell	6157,567 ^a	5	1231,513	65,498	,000
Intercept	16676,727	1	16676,727	886,953	,000
Tanárvideó típusa	3796,866	1	3796,866	201,937	,000
tanarelmeny_jellege	14,024	2	7,012	,373	,690
Tanárvideó típusa * tanarelmeny_jellege	1,738	2	,869	,046	,955
Hiba	1861,424	99	18,802		
Total	47498,000	105			
Corrected Total	8018,990	104			

a. R Squared = ,768 (Adjusted R Squared = ,756)

Az 2/a hipotézis teszteléséhez tartozó variancia-analízis táblázatai

Független változók

	Value Label	N
Tanárvideó típusa	1 jó tanár videó	37
	2 rossz tanár videó	74
Iskolás éveim alatt a tanárelményeim többsége	1 pozitív	63
	2 negatív	12
	3 semleges	36

Leíró statisztikák

Függő változó: a filmeknél megjelenő összes emlék

Tanárvideó típusa	Iskolás éveim alatt a tanárelményeim többsége	Átlag	Szórás	N
jó tanár videó	pozitív	1,3810	1,43095	21
	negatív	1,5000	1,29099	4
	semleges	,2500	,86603	12
	Total	1,0270	1,34343	37
rossz tanár videó	pozitív	,6667	,90167	42
	negatív	,6250	,74402	8
	semleges	,5833	,92861	24

	Total	,6351	,88479	74
	pozitív	,9048	1,14602	63
	negatív	,9167	,99620	12
Total	semleges	,4722	,90982	36
	Total	,7658	1,06988	111

A független változók tesztelése

Függő változó: a filmeknél megjelenő összes emlék

Forrás	Type III Négyzetösszeg ek	Szabadsá gfok	Átlag-négyzet	F	Szig.
Korrigált modell	14,666 ^a	5	2,933	2,769	,022
Intercept	43,854	1	43,854	41,393	,000
Tanárvideó típusa	2,760	1	2,760	2,606	,109
tanarelmeny_jellege	8,147	2	4,073	3,845	,024
Tanárvideó típusa * tanarelmeny_jellege	6,285	2	3,143	2,966	,056
Error	111,244	105	1,059		
Total	191,000	111			
Corrected Total	125,910	110			

a. R Squared = ,116 (Adjusted R Squared = ,074)

Páros összehasonlítások

Függő változó: a filmeknél megjelenő összes emlék

(I) Iskolás éveim alatt a tanárélményeim többsége	(J) Iskolás éveim alatt a tanárélményeim többsége	Átlagok közötti különbség (I-J)	Sztd. hiba	Szig. ^b	A különbségek 95%-os konfidenciaintervalluma ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
pozitív	negatív	-,039	,344	,911	-,721	,643
	semleges	,607*	,228	,009	,155	1,059
negatív	pozitív	,039	,344	,911	-,643	,721
	semleges	,646	,364	,079	-,076	1,367
semleges	pozitív	-,607*	,228	,009	-1,059	-,155
	negatív	-,646	,364	,079	-1,367	,076

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Becslés a többszörös összehasonlításra: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

A 2/b hipotézis tesztelése t-próbával

Leíró statisztikák

	jo_rossz_tanar	N	Átlag	Szórás	Sztd. hiba átlag
ossz_sajat_elmeny_jo	jó tanár videó	37	1,0270	1,34343	,22086

	rossz tanár videó	74	,6351	,88479	,10286
--	-------------------	----	-------	--------	--------

Független mintás t-próba

		Levene-féle szóráshomogenitás teszt		t-próba						
		F	Szignifikancia	t	Szabadságfok	Szig.	Átlag különbség	Sztd. hiba különbség	95%-os konfidenciaintervallum	
									Lower	Upper
A filmeknél megjelenő összes emlék	Azonos variációk	12,174	,001	1,839	109	,069	,39189	,21312	-,03051	,81429
	Különböző variációk			1,609	52,100	,114	,39189	,24363	-,09697	,88076