

Szegedi Tudományegyetem

Germán Filológiai Intézet

Témavezető: Dr. habil. Hárs Endre

OTDK dolgozat

**"Egy előítélet, mely valóban él" – Beszéljünk a  
sztereotípiákról!**

**Az előítéletek leküzdése audiovizuális eszközök segítségével a két  
tanítási nyelvű gimnáziumok kultúraismereti tanóráinak  
példáján.**

Készítette: Toldi Anikó  
(Német-és Angoltanár MA, I.évfolyam)

Szeged, 2014

# Tartalomjegyzék

|                                                                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Bevezetés.....</b>                                                                                                      | <b>1</b>  |
| <b>2. Kisebbség – előítélet – sztereotípa: Három elválaszthatatlan fogalom?.....</b>                                          | <b>2</b>  |
| 2.1. Kisebbség, előítélet és sztereotípa .....                                                                                | 3         |
| 2.2. A magyarországi kisebbségek és főbb jogaik.....                                                                          | 5         |
| 2.2.1. A roma kisebbség.....                                                                                                  | 6         |
| <b>3. A sztereotípiák leküzdése – Film, mint alternatíva a két tanítási nyelvű<br/>gimnáziumok kultúraismereti óráin.....</b> | <b>8</b>  |
| 3.1. A két tanítási nyelvű gimnáziumok Magyarországon.....                                                                    | 8         |
| 3.2. A német célnyelvi civilizáció – miben több, mint más tanórák?.....                                                       | 11        |
| 3.3. A szociális kompetencia és fejlesztési lehetőségei.....                                                                  | 13        |
| 3.4. Az audiovizuális eszközök – a film szerepe a tantermi gyakorlatban.....                                                  | 15        |
| <b>4. "A sorozat mindenképpen a toleranciát próbálja erősíteni..."<br/>Kutatási eredmények.....</b>                           | <b>18</b> |
| 4.1. A megkérdezett pedagógusok véleménye.....                                                                                | 20        |
| 4.2. A megkérdezett diákok véleménye.....                                                                                     | 25        |
| 4.3. Következtetések.....                                                                                                     | 30        |
| 4.4. Igény van rá, de hogyan? Példa a kisebbség témájának feldolgozására<br>a migráció témakörén keresztül.....               | 32        |
| <b>5. Összefoglalás.....</b>                                                                                                  | <b>33</b> |
| <b>6. Felhasznált irodalom.....</b>                                                                                           | <b>35</b> |

"Ha valaki más, mint én, és ez zavar vagy megijeszt, akkor könnyen rámondhatom, hogy örült, rossz vagy beteg. Ezzel a három kategóriával választjuk el magunkat azoktól, akik mások. Észre sem vesszük, hogy mi is mások vagyunk."

(Feldmár András)

## **1. Bevezetés**

Manapság megkérdőjelezhetetlenné vált az a tény, hogy egy olyan világban élünk, ahol a média és a különböző számítástechnikai eszközök nélkül szinte tehetetlennek érezzük magunkat. Gondoljunk csak a mindennapi rutinunkra: a telefonunk jelzi, hogy itt az idő felkelni, majd az aktuális hírekről elsősorban a televízióból és az internetről értesülünk. Ezt a felsorolást szinte a végtelenségig lehetne folytatni, hiszen nincs olyan életterület, ahol ezek az eszközök ne élveznének prioritást. Jelen tanulmány egyik fő célja, hogy tanulásmódszertani szempontból vizsgálja a különböző audiovizuális eszközök (például film, videók, stb.) szerepét a német két tanítási nyelvű gimnáziumok célnyelvi civilizáció tanóráinak példáján. Az ok, amiért ez az iskolatípus kerül nagyító alá, igencsak összetett. Amellett, hogy ezekben az intézményekben emelt óraszámban tanulják a diákok a német nyelvet és számos tantárgyat is a célnyelven sajátítanak el, a németországi kultúrára és a német társadalmi viszonyokra szintén nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógusok. A tanterv részét képezi a németországi migráció és a kisebbségek témaköre is. Feltételezéseim és tapasztalataim szerint manapság még mindig tabunak számít a kisebbségekről beszélni, azonban ahhoz, hogy a jelenlegi kisebbségi konfliktusokat egyáltalán verbalizálni, majd esetleg enyhíteni lehessen, elengedhetetlen, hogy a diákok az iskola által is megismerkedjenek a témával és a tolerancia fogalmával. Emellett kimondottan fontos az is, hogy ehhez egy olyan légkört biztosítsanak a pedagógusok a diákoknak, ahol azok nem érzik magukat feszélyezve, ezáltal őszintén és fenntartások nélkül mondhatják el véleményüket és tehetik fel kérdéseiket a témával kapcsolatban. Ezen tanulmány másik fő kérdésfeltevése, hogy a célnyelvi civilizáció tanórákon implicit módon elősegíthetjük-e a diákok pozitív hozzáállását a kisebbségekhez különböző filmek, sorozatok bemutatásával, melyeket eredetileg a németországi migrációs folyamatok és a kisebbség témakörének feldolgozásakor alkalmaznak a pedagógusok.

A tanulmány két fő részből épül fel: egyrészt egy elméleti alapot nyújtó, másrészt az általam végzett empirikus kutatást bemutató részből. Az elméleti fejezetek alapját a kisebbség, sztereotípiák és előítéletek fogalmának bemutatása, valamint a köztük lévő összefüggések

vizsgálata adja. Ezt követően röviden kifejtésre kerül a magyarországi két tanítási nyelvű gimnáziumok jogszabályi háttere, célkitűzése és oktatási programja. Az elméleti rész zárásaként pedig az audiovizuális eszközök típusairól és felhasználási lehetőségeiről, valamint a szociális kompetencia komponenseiről és fejlesztési lehetőségükről esik szó. A teoretikus részek kidolgozásához főként Zsolnai Anikó és Kasik László 2010-ben szerkesztett tanulmánykötete, Zsolnai Anikó doktori disszertációja, Özcan és Kutlay 2007-es ankarai előadása, Siklaki István előítéletekről és toleranciáról írt monográfiája, valamint Gergely András és szerzőtársainak tanulmánya került felhasználásra. Az elméleti részben kifejtett tényállásokhoz kapcsolódva, illetve az említett elméleti alapokra hagyatkozva kerül bemutatásra a tanulmány második részében az empirikus vizsgálat. A kutatás egy tetszőleges magyarországi két tanítási nyelvű gimnáziumban zajlott, mely az alanyok anonimitásának megőrzése érdekében nem kerül explicit módon megnevezésre. A kutatás diákokat érintő részének alapját egy németországi sorozat, a "Török kezdőknek" adta, melyhez kapcsolódóan a fiatalok számos asszociációs és véleményt kifejtő kérdéseket válaszoltak meg. A tanári kérdőív pedig elsősorban a tanárok azon álláspontját vizsgálta, hogy ők miképpen látják az audiovizuális eszközök szerepét és fontosságát a tantermi gyakorlatban. Az eszközök adta lehetőségek ismertetése mellett a pedagógusoknak lehetőségük volt észrevételeiket és elképzeléseiket is kifejezni a két tanítási nyelvű gimnáziumok oktatáspolitikáját és az arra vonatkozó szabályozásokat illetően. A vizsgálat menetének ismertetését követően először a pedagógusok, majd a diákok által kitöltött kérdőívek elemzésére kerül sor, azután pedig az esetleges összefüggéseket és különbségeket helyezzük nagytitkos alá. A kutatás eredményeit felhasználva a tanulmány végén egy három tanórát felölelő óratervjavaslat található, mely esetlegesen a migráció és kisebbség témájának feldolgozására szolgálhat egy német célnyelvi civilizáció tanóra során.

## **2. Kisebbség – előítélet – sztereotípiák: Három elválaszthatatlan fogalom?**

Úgy gondolom, hogy a kisebbség, előítélet és sztereotípiák egymástól nehezen elválasztható jelenségek. Ahhoz, hogy ezt bizonyítsam, először elengedhetetlen ezen fogalmak pontos definiálása. Szinte minden nap találkozunk ezekkel a kifejezésekkel, sőt akár mi magunk is gyakrabban használjuk őket, mint azt gondolnánk. A mai napig nem létezik általánosan elfogadott, minden diszciplína által elfogadott egységes leírás, így minden tudományterület a saját perspektívájából próbálja megfogalmazni ezeket a jelenségeket, mely leírásokat

kutatásaik során is alkalmaznak. (Özcan/Kutlay 2007: 11-12)

## **2.1. Kisebbség, előítélet és sztereotípiá**

Az egyes területek definícióinak vizsgálatakor számos átfedést fedezhetünk fel, így jelen dolgozatban azok a fogalmak kerülnek bemutatásra, melyek az egyes diszciplínák elképzeléseit a legadekváltabb módon foglalják össze. Elsőként vizsgáljuk meg, mit is értünk a kisebbség fogalma alatt.

A mai értelemben vett minoritás, azaz kisebbség szavunk a latin eredetű 'minor' szóból származik, melynek jelentése 'alacsony', 'kicsi'. Ha történelmi szempontból vizsgáljuk ezt a fogalmat, akkor érdemes megemlíteni, hogy kialakulása elsősorban az első nemzetállamok<sup>1</sup> létrejöttéhez köthető, hiszen előbb szükség van egy fennálló "egységre" ahhoz, hogy többségről, illetve kisebbségekről beszélhessünk. Manapság főként a szociológiai és jogtudományi definíciókkal találkozhatunk a különböző szakirodalmakban (Özcan/Kutlay 2007: 11-12). Ezeknek értelmében a kisebbség nem más, mint: "általában egy társadalmi csoporton belül az a kisebb létszámú csoport, amely valamilyen ismérv révén különbözik a többségtől. Leggyakrabban etnikai, nemzetiségi, nyelvi, vallási kisebbségekről beszélünk" (Gergely 2004: 100). Az idézett definíciót érdemes még azzal az információval kiegészíteni, hogy a kisebbségi csoportok nem rendelkeznek domináns politikai szereppel, és tudatosan vállalják az ő általuk képviselt vallási, nyelvi és nemzetiségi különbségeket (Özcan/Kutlay 2007: 11-12).

A minoritás és előítélet fogalma szorosan kapcsolódik egymáshoz, mivel az eltérő vallási, etnikai és nyelvi csoportok gyakran válnak a diszkrimináció azon típusának áldozatává, amikor is kulturális különbözőségük miatt túláltalánosított elképzeléseken alapuló tulajdonságokkal jellemzik őket, melyek a cáfoló tényállások ellenére sem változtathatóak meg (Gergely 2004: 99). Ezeket a generikus tulajdonságokat nevezi a szakirodalom előítéleteknek. Az előítéletek mellett fontos szerepet játszanak a sztereotípiák is, melyek kialakulásukban hasonlítanak az előbb említett jelenségekre, azonban jelentéstartalmukban lehetnek akár pozitív irányultságú kijelentések is. Ebben az esetben is egy-egy tulajdonság alapján ítélik meg egy teljes csoportról vagy etnikai kisebbségről. Érdemes megemlíteni, hogy a média is gyakran használ sztereotípiákat a különböző műsorokban, és ha a néző nem

---

<sup>1</sup> "Nemzetállam: Olyan állam, amelyben a történelmi, nyelvi-kulturális közösségként megjelenített nemzet szerveződik. Napjainkban az államok többségében általában valamely etnikum túlsúlya mellett kisebbségek is élnek, így az egy állam – egy nemzet elve csak kivételesen valósulhat meg." (Gergely 2004: 100)

rendelkezik a kritikai gondolkodás képességével, akkor ezek a kijelentések könnyen tényként épülhetnek be az individuum gondolkodásába, tudásába (Gergely 2004: 101).

A különböző előítéletek és sztereotípiák leküzdéséhez elengedhetetlen, hogy a csoportok kölcsönösen nyitottak legyenek egymás kultúrája iránt, azonban ez számos akadályba ütközhet, melynek elsősorban szociálpszichológiai okai vannak. Minden ember más és más, akár a lelki komponenseket nézzük, akár a fizikai tulajdonságokat. Leginkább azon elképzelés él a köztudatban, hogy az egyes előítéletek mind-mind egy társadalmi csoport értékrendjéhez viszonyítva születnek meg, azonban a legfrissebb kutatások szerint, az általánosított kijelentések alapja elsősorban az egyén személyiségében és alapvető magatartásában keresendő (Síklaki 2010: 23-24).

A sztereotipizáció, vagy a következményeképp fellépő stigmatizáció (megbélyegzés) főként nem tudatos kognitív folyamatok összességéből tevődik össze. Mindannyian ismerjük azt a mondást, hogy az első benyomás a legfontosabb. Nincs ez másként a sztereotípiák megszületése során sem, igaz itt a mondás egy kicsit másabb értelmet nyer. Amint meglátunk egy számunkra addig ismeretlen embert, megkezdődik az imprinting (bevésődés) művelete, amikor is az agyunk azonnal elkezd a beáramló információkat kategorizálni, vagyis a korábbi ismereteink és tapasztalataink alapján rendszerezni. A rendszerezés egy időben zajlik az értékeléssel is, miszerint az egyén az impulzusokat pozitív vagy negatív csoportokba sorolja saját érzelmi motívumai alapján. Az információk ilyen jellegű feldolgozása után a megfigyelő tovább rendszerez, és elnevezi a létrejött, frissen kategorizált adatokat. Ez a művelet sor természetesen nem csak az előítéletek születésekor megy végbe, hiszen a kognitív kutatások eredményei szerint az ember a kategorizálás képessége nélkül nem tudna gondolkodni. A célszemély személyiségére mindenképpen negatívan hat ez a folyamat, hiszen sokszor azok, akik a sztereotipizáció "áldozatává" váltak, sokszor beletörődnek a róluk alkotott véleménybe, és ugyan nem tudatosan, de elkezdenek az előítéleteknek megfelelően viselkedni, mely tovább erősíti a kialakult tévképzeteket (Gergely 2004: 106-108).

Ha az előbb említett folyamatokat kicsit jobban elemeznénk, jogosan merülhetne fel bennük a következő kérdés: Hogyan is küzdhetünk a sztereotípiák ellen, ha a kialakulásuk ennyire összetett és főként tudaton kívül zajló folyamat? Síklaki szerint a prevenciót elsősorban hosszútávú társadalmi programok segítségével lehetne megalapozni, ahol is a társadalmi egység értékrendjéhez viszonyítva az egyén kategorizációs lehetőségei is módosíthatóak, hiszen az egyén viselkedésére és gondolkodására a társadalom tudja a legnagyobb hatást

gyakorolni (Síklaki 2010: 263). Ez a kijelentés első látásra szembeütközik a fejezet elején említett jelenséggel, miszerint az előítélesség alapja az egyénben keresendő, azonban Síklaki ezt továbbra sem vitatja. Azt viszont megemlíti, hogy a kognitív kutatások azt sem vitatják, hogy a mindennapi gyakorlatban a közösségnek igenis markáns szerepe van az egyén véleményének formálásában. Erre példaként az Egyesült Államokat hozza fel, ahol az afroamerikaiak megítélése az elmúlt évtizedek alatt egyértelműen pozitív változásokon ment keresztül, hiszen a jelenlegi elnökük is afroamerikai származású. Ez a példa természetesen nem jelenti azt, hogy az előítéletes személyiség kizárólag a társadalmi értékrendszer és normák szerint gondolkozik, hiszen ez lehetetlen, azonban ezek a közösségi programok megfelelő irányba tolhatnák el az egyénben végbemenő kategorizációs folyamatok pólusát (Síklaki 2010: 263).

A társadalmi előítéletesség magyarázataképp számos elmélet született, melyről bővebben többek között Malota Erzsébet 2003-ban írt PhD-értekezésében. Ezek közül az elméletek közül én kettő főbb komponenst emelnék ki, mégpedig a kategorizálás és a társadalmi identitás elméletét. Ahogyan azt már említettem, a kategorizáció az előítéletek alkotásának legfontosabb alapja, mely azonban nem csak egyénileg, de társadalmi csoportokon belül is működik. A társadalmi identitás elve szerint a csoportra igaz, vagy legalábbis igaznak vélt pozitív tulajdonságok explicit vagy implicit módon magukban hordozzák a más csoportokkal szembeni negatív megbélyegzés tulajdonságát. (Malota 2003: 13-15). Arra a kérdésre, hogy Magyarországon beszélhetünk-e egy előítéletes társadalomról, G. Márkus György adott választ tanulmányában. Véleménye szerint a magyar társadalom – más közép-európai országokhoz hasonlóan – előítéletekben gazdag. Ezt a jelenséget elsősorban történelmi eseményekkel magyarázza, melyek során a negatív élmények a magyar társadalmi identitás zavarához vezettek. Ennek a meggyengült és zavaros identitásnak az ellensúlyozására születtek és születnek meg az előítéletek (G. Márkus 2012: 81).

A megelőzés témája szintén egy teljes dolgozat alapját képezhetné, azonban jelen tanulmány elsősorban az iskolai prevenciók lehetőségeket vizsgálja, azon belül is az audiovizuális eszközök szerepét, melyről bővebben a később fejezetekben esik szó.

## **2.2. A magyarországi kisebbségek**

A dolgozat témájának és terjedelmében korlátoltsága miatt ebben a fejezetben csak néhány statisztikai adatra és jogszabályi háttérre kívánok kitérni. A magyarországi nemzetiségi

törvény hazánkban jelenleg 13 nemzetiséget<sup>2</sup> ismer el: „E törvény értelmében nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán.” (2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól, 1. melléklet a 2011. évi CLXXIX. törvényhez)<sup>3</sup>, így jelen dolgozatban is ezek a nemzetiségek kerülnek megemlítésre.

A jelenleg Magyarországon élő kisebbségek áthatóbb demográfiai vizsgálatához a legutóbbi, 2011. évi népszámlálás adatait érdemes megfigyelni, hiszen ez a legfrissebb rendelkezésünkre álló országos szintű statisztikai adat. A 2001-es népszámlálási eredményekkel összehasonlítva megállapítható, hogy szignifikánsan nőtt azoknak a száma, akik magukat valamelyik nemzetiségi csoport tagjának vallják, ez alól egyedül a görögök, szlovákok, szlovének és az ukránok képeznek kivételt, akik esetében vagy csökkent, vagy stagnált az ezen nemzetiségi csoportokhoz tartozók (vagy magukat nemzetiséginek vallók) száma. Jelenleg a cigányok (romák), a németek, a románok és a szlovákok tekinthetők a legnépesebb magyarországi kisebbségeknek. A népszámlálás során 315 ezren vallották magukat cigány (roma) nemzetiségűnek, 186 ezren német származásúnak, 35-35 ezren pedig román, illetve szlovák nemzetiségűnek (Központi Statisztikai Hivatal 2013: 21).

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól az alapvető emberi jogok mellett többek között olyan kisebbségi jogokat foglal magába, mint a saját kultúra ápolására való jog, a saját anyanyelv használatára és az anyanyelvű oktatására való jog (azzal a kiegészítő rendelkezéssel, hogy a magyar nyelv oktatására is komoly hangsúlyt kell fektetni a nemzetiségi iskolákban), illetve a kisebbségek tagjainak biztosítani kell azon alapvető állampolgári jogot, hogy közösségeiken belül önálló önkormányzati és önkormányzati intézményt hozzanak létre, melyek párhuzamosan működnek a magyarországi igazgatási szervekkel.

### **2.2.1. A roma kisebbség**

Mint ahogy azt az előző fejezetben is említettem, jelenleg hazánkban a roma (cigány) népcsoport képezi a legnépesebb kisebbséget. Bizonyára mindannyian tapasztaltuk azt a jelenséget is, hogy ezen etnikumhoz köthető a legtöbb ismert és használt sztereotípiák, illetve

---

2"1. § (1) E törvény értelmében nemzetiség minden olyan - Magyarország területén legalább egy évszázada honos - népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, a lakosság többi részétől saját nyelve, kultúrája és hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul." (2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól)

3 uo.

előítélet. Ennek okán foglalkozom elsősorban ezzel a kisebbséggel és azzal a kérdéssel, hogy a diákok ezen etnikai csoporthoz való negatív hozzáállásán miképp lehetne változtatni.

A roma kisebbség magyarországi története egészen a kezdetekig vezethető vissza, az első írásos forrás Zsigmond király korából származik (Gergely 2004: 113). Kultúrájuk és életvitelük miatt már a korai századokban a társadalom peremére sodródtak, és ez a probléma napjainkban is észlelhető. A munkanélküliség aránya a roma népcsoportnál jelentősen magas, mely főként szociális okokra vezethető vissza. Egyrészt a roma kisebbség tagjainak szignifikáns része alacsony iskolázottsággal rendelkezik, melynek következtében nehezebben tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon. A munkanélküliség másik oka a lakhelyhez köthető: különböző statisztikák segítségével kimutatták, hogy a roma kisebbség száma főleg olyan településeken magas, ahol a munkahelyek száma igencsak alacsony. Az aluliskolázottság és a hátrányos szociális helyzet mérvadó a roma gyermekek iskoláztatásának esetében is. Azok a családok, ahol a szülők alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek és ezáltal a család jövedelme is alacsony, nem tudják megfelelő módon taníttatni gyermekeiket. Az állam, valamint a különböző oktatási intézmények számos projekttel és ösztöndíj lehetőségekkel próbálják támogatni a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tehetséges gyermekek tanulását, azonban ez gyakran nem bizonyul elegendőnek a negatív családi impulzusokkal szemben (Gergely 2004: 113-119).

Ezek a tényezők gyakran vezetnek konfliktusokhoz nem csak a társadalmon, de akár az osztálytermeken belül is. A pedagógusok egyik legnagyobb kihívása az, hogy ellensúlyozzák az előítéletek okozta problémákat az osztályokon belül, valamint tudatosítsák a diákokban az integráció, az alkalmazkodás és a kölcsönös tolerancia fontosságát. Nincsenek konkrét, mindenki által alkalmazott gyakorlatok erre a folyamatra, az eszközök és azoknak hatásossága nem csak a pedagógus személyiségétől, hanem a diákok hozzáállásától is nagyban függ.

Fontos megemlítenem, hogy a roma kisebbség és a későbbiekben említésre kerülő török kisebbség között nem szabad párhuzamot vonnunk, hiszen a két csoport számos aspektusban különbözik egymástól. A választás oka az volt, hogy míg Magyarországon a roma, addig Németországban többek között a török kisebbség tekinthető számszerűleg a legnagyobb kisebbségnek. Így tehát a diákok a célnyelvi civilizáció tanórák keretein belül elsősorban a törökökről tanulnak, ezért lehet a szociális kompetencia fejlesztését ehhez a népcsoporthoz kötni.

### **3. A sztereotípiák leküzdése – Film, mint alternatíva a két tanítási nyelvű gimnáziumok kultúraismereti óráin**

Ebben fejezetben szó esik a magyarországi két tanítási nyelvű gimnáziumok oktatási programjáról és célkitűzéseiről, a szociális kompetenciáról és annak fejlesztési módszereiről, valamint az audiovizuális eszközök tantermi gyakorlatban betöltött szerepéről.

#### **3.1. A két tanítási nyelvű gimnáziumok Magyarországon**

A két tanítási nyelvű gimnáziumok története az 1985.évi I. törvénnyel kezdődött, melyben lehetővé tették az iskolák számára az idegen nyelven való oktatást. Az első célirányos szabályozásokat a 28207/ 1987. számú minisztériumi közlemény tartalmazta, melynek során többek között kijelölték a két tanítási nyelvű oktatási intézményeket, az alkalmazható célnyelveket, valamint az indítható osztályok számát. Emellett ekkor indult el az a folyamat is, amelyik a teljes oktatási program elkészítését tűzte ki céljául (Vámos 2008: 23).

Napjainkban a két tanítási nyelvű gimnáziumok fő célkitűzéseit és oktatási programját "Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról" tartalmazza. Ez a jelenleg érvényben lévő legfrissebb jogi szabályozás, mely ebben a tanévben (2014/2015.tanév) lépett életbe. A rendelet bevezetése felmenő rendszerben zajlik, azaz jelenleg még csak azokra az osztályokra vonatkozik, akik ebben a tanévben kezdték meg tanulmányaikat a két tanítási nyelvű intézményekben.

*A fejezet további bekezdéseiben bemutatott információk teljes egészében ebből a szabályozásból származnak.*

A második paragrafus értelmében ezen két tanítási nyelvű oktatást szervező intézmények fő céljai közé tartozik, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs készséget egyidejűleg, egymással egyenértékűen fejlesszék. Ezen felül nagy hangsúlyt kell fektetniük arra is, hogy a diákok célnyelvi műveltsége kiemelkedő legyen, így biztosítva számukra azt a lehetőséget, hogy felsőfokú tanulmányaikat akár a tanult idegen nyelven folytassák, illetve munkájukat a későbbiekben professzionális nyelvtudással végezzék. Fontos, hogy az iskolák a képzés indításával azt is vállalják, hogy fejlesztik a tanulók kulturális tudatosságának képességét, ezáltal biztosítva azt, hogy a fiatalok empátiával és kellő háttértudással viszonyuljanak a célnyelv kultúrájához, társadalmához, melyet külön tantárgy keretein belül sajátítanak el. Jelenleg a rendelet a célnyelvi civilizáció tantárgy kivételével szabad választási lehetőséget ad az intézmények számára a célnyelven oktatott tantárgyak kiválasztására. 2020-

tól azonban számos tanóra kizárólag a célnyelv használatával lesz tanítható. Erről bővebben az EMMI rendelet harmadik pontja rendelkezik.

A képzési struktúrát a rendelet negyedik, ötödik és hatodik paragrafusa szabályozza. Ezen pontok értelmében egy intézmény csak akkor indíthat két tanítási nyelvű képzést, ha az az összes évfolyamra kiterjed, valamint évfolyamonként minimum három tantárgyat a célnyelven oktatnak a pedagógusok. A képzési program végén a diákoknak lehetővé kell tenni, hogy az oktatott tárgyak mindegyikéből igény szerint közép vagy emelt szintű érettségi vizsgát tehessenek, amihez biztosítani kell számukra a megfelelő felkészítést is. A két tanítási nyelvű középiskolai oktatás megszervezésére két lehetőségük van: célnyelvi előkészítést nem igénylő, valamint célnyelvi előkészítést igénylő formában. Az utóbbi esetben a diákok nem rendelkeznek a célnyelvi képzés megkezdéséhez szükséges nyelvtudással, így az első évben minimum A1-es nyelvi szintet kell elérniük ahhoz, hogy felsőbb évfolyamba léphessenek. Azok az iskolák, ahol célnyelvi képzés folyik, kötelesek legalább egy olyan pedagógust alkalmazni, akiknek az adott idegen nyelv az anyanyelve. A nem anyanyelvi oktatóknak rendelkezniük kell egyrészt a megfelelő nyelvtudással, másrészt a nyelv és a célnyelvi tantárgyak oktatásához szükséges szakképesítéssel. Az oktatásnak a készségtárgyak (például testnevelés) kivételével minden esetben csoportbontásban kell zajlania, így segítve elő a diákok egyes kompetenciáinak hatékonyabb fejlesztését. A képzés végére a tanulók legalább 90 százalékanak kell elérnie a B2-es nyelvi szintet, azonban a program célja, hogy az azt elvégző diákok C1 szintű nyelvtudással folytassák tanulmányaikat, vagy ugyanezen tudással lépjenek be a munkaerőpiacra. A mai jogszabályi rendeletek, a nemzeti kerettanterv, valamint az iskolák egyéni tantervei is a Közös Európai Referenciakeret által előírt megjelöléseket használja az egyes idegennyelvi szintek meghatározására. A 2013.évi EMMI rendelet a célnyelvi óraszámokat a következőképpen írja elő. Az előkészítő évfolyamon éves szinten 648, azaz heti 18 órában oktatják az adott idegen nyelvet. A 9. és 10. évfolyamon az óraszám szignifikánsan csökken, a tanulók számára heti 6 célnyelvi óra kötelező, ez a következő két felsőbb évfolyam esetében már csak heti 5 órát jelent. Érdekes azonban megjegyezni, hogy a célnyelvi órák mellett számos tantárgyat is a célnyelven oktatnak, így a felsőbb osztályok idegen nyelvi összórászáma csak kis mértékben tér el az előkészítő évfolyamától.

A célnyelvi oktatást illetően a fő célkitűzés az, hogy a diákok kommunikatív kompetenciáját a Közös Európai Referenciakeretnek megfelelően fejlesszék, melyhez szorosan kapcsolódik még a gyakorlati készségek és az általános műveltség életkornak megfelelő fejlesztése is. A

diákok az egyes témaköröket elsősorban receptív, produktív, interaktív és kooperatív feladattípusokkal dolgozzák fel. A feladatok összeállítása során a tanároknak ügyelniük kell arra, hogy lehetőség szerint minél több autentikus forrást használjanak fel és alkalmazzanak a tanórák során. A hallásértés készségének gyakorlása esetén például autentikus forrásnak számít a célnyelvet anyanyelvként beszélőkkel készült rádióinterjú vagy telefonbeszélgetés.

A kerettantervben előírt témakörök spektruma meglehetősen tágas, ezáltal biztosítottá válik az egyes tanórák közötti kooperáció létrejöttének lehetősége. A 2013.évi EMMI rendelet megalkotói szerint a tanórák közötti tematikai kapcsolat megteremtése elevenné, természetessé és életszerűvé teszi a teljes elsajátítandó tudásanyagot. Az egyes témakörök és fejlesztendő kompetenciák ismertetése során a rendelet kitér azon információkra is, hogy mely témakör mely más tanóra ismeretkörével kapcsolható össze. Példaként vegyük a család témakörét. A diákok az idegen nyelven elsajátítják a témához szükséges szókincset és nyelvtani jelenségeket, melyhez kapcsolódóan a tanárok a háttérinformációk közvetítése során kitérhetnek az etika tanórákon megbeszélte fogalmakra, véleményekre is. Jelenleg a Nemzeti Kerettanterv tíz kötelező témakört ír elő a célnyelvi tanórákra. Többek között a tanulók a tudomány és technika, a szabadidő, művelődés és szórakozás, az iskola, az utazás és turizmus, valamint a család témáját dolgozzák fel a tanórák során oly módon, hogy közben elsősorban a célnyelvi készségek fejlesztésén van a hangsúly. Az előírt témakörök sora minden évfolyamon megegyezik, egyedül az elsajátítandó tárgyi és kompetencia alapú tudás szintje eltérő. Példának vegyük a környezet témakörét. 9.osztályban a tanulók háttértudása és nyelvi szintje csak azt teszi lehetővé, hogy szóbeli vagy írásbeli formában bemutassák saját közvetlen környezetüket, esetleg városukat. A téma spektruma évfolyamonként szélesedik, így egy 11. évfolyamos diák a saját környezetén felül már tud nyilatkozni a magyarországi viszonyokról is. Egy 12. osztályos tanuló viszont már olyan nyelvi készségekkel és általános műveltséggel rendelkezik, hogy felismeri és megfogalmazza a célország és Magyarország kultúrája közötti különbségeket és összefüggéseket. Ezen felül az egyes évfolyamoknál a fejleszteni kívánt kompetenciák is megegyeznek, egyedül az alkalmazott módszerek és eszközök lehetnek eltérőek a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően ("Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról" 609-727).

### **3.2. A német célnyelvi civilizáció – miben több, mint más tanórák?**

Történelem, irodalom, földrajz, társadalomismeret egy helyen. A hagyományos középiskolai oktatásban kevés olyan példát találhatunk, ahol vagy Magyarország vagy akár egy célország kultúráját a tanulók egy külön tantárgy keretein belül sajátítják el több éven keresztül. Az eddig megismert információk alapján azt mondhatjuk, hogy a célnyelvi civilizáció abban a tekintetben jelent többet más tantárgyaknál, hogy szinte az összes olyan tanóra anyagát magába foglalja, amelynek keretein belül valamilyen formátumban kulturális ismereteket szereznek a fiatalok.

*A jelen alfejezetben bemutatott képzési és kompetenciafejlesztési előírások szintén teljes egészében a 4/2013. (I.11.) EMMI rendelet alapján kerülnek ismertetésre.*

A célnyelvi civilizáció oktatásának célja, hogy a diákok a célnyelven zajló ismeretszerzés, problémamegoldás és kommunikáció során el sajátítsák a kritikai gondolkodás képességét, valamint képesek legyenek a megszerzett ismereteket térben és időben megfelelően elhelyezni. Az első két évfolyamon az ismeretszerzés elsősorban személyes beszélgetéseken, autentikus szövegeken és audiovizuális forrásokon keresztül zajlik. A tanulók számos képi forrást, diagramot, grafikont és táblázatot elemeznek, aminek alapján később az oktatóval közösen saját vázlatot készítenek az elsajátított ismeretanyagáról. A 11. és 12. osztályban az elméleti alapok megszerzése szintén ezen a módon zajlik annyi kiegészítéssel, hogy a diákokat főként az önálló forrásfeldolgozásra kell ösztönözni, amit később a tanórák keretein belül beszélnek meg az oktatókkal és társaikkal. Ezeken az évfolyamokon a források száma és típusa is bővül, ugyanis a tanulóknak a grafikonok, táblázatok és képi források feldolgozása mellett már képzőművészeti és szépművészeti alkotások alapján is álláspontot kell foglalniuk. A kritikai gondolkodás képességének fejlesztése is több fázisban zajlik. A 9. és 10. évfolyamon a diákok legfontosabb feladata, hogy a megszerzett erkölcsi és társadalmi ismeretek alapján felismerjék és megfogalmazzák a célország és Magyarország kultúrája közötti fő hasonlóságokat vagy különbségeket. Emellett a feldolgozott forrásokban fel kell ismerniük a leglényegesebb elemeket, melyek alapján szövegalkotási feladatokat oldanak meg szóbeli vagy írásbeli formában. A két felsőbb évfolyamon ez a követelmény annyival bővül, hogy a tanulóknak már képesnek kell lenniük arra is, hogy az esetleges összefüggések és eltérések alapján tételmondatokat fogalmazzanak meg az egyes témákon belül. A főbb társadalmi, erkölcsi és politikai jelenségeket emellett problémaközpontúan kell tudniuk csoportosítani, így elősegítve a teljes tudásanyag vázlagszerű, lényegretörő központosítását, ami

által a diákok az egyes jelenségek közötti összefüggések átlátásának képességét is elsajátítják. A célnyelvi kommunikáció és problémamegoldás által a tanulók képesek az önálló szövegalkotásra, melynek keretein belül azonosítják és hatékonyan alkalmazzák a célországra jellemző fogalmakat. Fontos, hogy a diákok beszámolókat, kiselőadásokat tartsanak a célnyelven autentikus források felhasználásának segítségével. A 9. és 10. évfolyamon a fő didaktikai cél, hogy a tanulók különbséget tudjanak tenni a tény és a vélemény között a forrásfeldolgozás során. A felsőbb évfolyamokon szintén fontos szerepe van a különböző szóbeli vagy írásbeli beszámolóknak, azonban itt már a tényfelismerés mellett a logikai érvelést és a bizonyítási módszereket is gyakorolniuk kell a fiataloknak, így téve eleget a későbbi érettségi követelményeknek, hiszen ez a képesség szinte minden más tantárgynál is központi szerepet játszik. A két tanítási nyelvű iskolák tanulói a célnyelvi civilizáció tanórák keretén belül megszerzik azon képességet is, hogy a különböző kronológiai, demográfiai és természetföldrajzi adatokat nem csak térben, hanem időben is rendszerezni tudják.

Jelenleg a rendelet a 9. és 10. évfolyamon kilenc, a 11. és 12. évfolyamon nyolc fő témakört ír elő a célnyelvi civilizáció tematikáját illetően. Mindegyik tematikai csoport esetében a rendelet ismerteti a témakörökhöz szükséges előzetes tudás tartalmi jellegzetességeit, a tematikai egyéb nevelési-fejlesztési céljait, az ismereti követelményeket, az esetleges kapcsolódási pontokat más tanórákkal, illetve szabályozásra kerülnek az elsajátítandó kulcsfogalmak is. Az első két évben a diákok megismerkednek a célország természetföldrajzával, gazdaságával, politikai berendezkedésével, társadalmi viszonyaival, valamint hagyományaival. Emellett szó esik olyan témákról is, mint a sport, a környezetvédelem, a tömegkommunikáció és média, illetve a tudomány és technika. A másik két évfolyamon ugyanezek a témakörök fordulnak elő, kivéve a természetföldrajzot és a sportot, melyeknek helyére lép a célország irodalma, történelme és művészete.

Összességében tehát elmondható, hogy az adott idegen nyelven oktatott civilizáció mindenképpen egy olyan előnyt ad a diákoknak, mely a későbbi tanulmányok vagy munka során jelentős mértékben kamatoztatható. A megszerzett tárgyi tudásnál sokkal fontosabb az, hogy a tanulók elsajátíthatják a kritikai gondolkodás képességét, így a fennálló tényeket kontrasztívan és rendszerezve tudják kezelni (Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról, 609-727).

### **3.3. A szociális kompetencia és fejlesztési lehetőségei**

Ahogy azt a kisebbség, előítélet és sztereotípa fogalmának vizsgálatakor a korábbi fejezetekben tapasztaltuk, nem minden esetben állnak rendelkezésünkre olyan egységes, minden diszciplína által elfogadott definíciók, melyek egy adott jelenség leírására hivatottak. Ugyanez tapasztalható a szociális kompetencia fogalmának meghatározásakor is. Viszonylag kevés ideje foglalkoznak a tudományterületek ezzel a jelenséggel, szerencsére azonban számos kutató tett kísérletet arra, hogy a már létező vizsgálati eredmények alapján megfogalmazza azt, hogy mit is értünk lényegében szociális kompetencia alatt. A legtöbb szakirodalom jelenleg Trower fogalommeghatározásával dolgozik. Ezen definíció értelmében a szociális készségek olyan reakciók, illetve főként tanult emberi tulajdonságok, melyek lehetővé teszik, hogy az egyén egy adott szociális szituáción belül a céljának és a fennálló helyzetnek megfelelően viselkedjen úgy, hogy az a fennálló társadalmi normákat ne sértse meg (Zsolnai 1994: 293).

A szociális kompetencia jellegét és fejlődését számos tényező befolyásolhatja. A legfontosabb szerepet az egyén személyisége, a család által képviselt értékek, az iskolai környezet, valamint a kulturális hatások töltik be. Ha a diák többek között pozitív önértékeléssel és attitűddel, hatékony kommunikációs készségekkel, valamint nyitott személyiséggel rendelkezik, az mindenképpen jótékonyan hat a szociális készségek fejlődésére. Emellett meghatározó az is, hogy a gyermek hogyan viszonyul embertársaihoz, hiszen hiába rendelkezik kiváló kommunikációs képességgel, ha nem elfogadó másokkal szemben, illetve nem nyitott az új helyzetekre és személyes kapcsolatok kialakítására. A szocializációs folyamatok megalapozását a családhoz köthetjük. Ez az a közeg, ahol a gyermek először tapasztalja meg az emberi kapcsolatok mibenlétét és az alkalmazkodás alapvető szabályait. A szociális készségek pozitív fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a gyermek és a szülő között jó legyen a kapcsolat, illetve a családtagok kölcsönösen támogassák és biztassák egymást. A családtagok közötti viszony mellett meghatározó még a szülők szociális kompetenciája is. Az olyan családokból származó egyéneknél, ahol a szülő és a gyermek közötti érzelmi távolság jelentős mértékű, kevésbé figyelhető meg a kedvező kimenetelű szociális interakció. A szakirodalom a családhoz köthető fejlődési folyamatokat elsődleges szocializációnak nevezi (Zsolnai 1999: 15-22).

A másodlagos szocializáció folyamata ismétlődő jelenség, hiszen minden új közegbe be kell illeszkednünk az ottani normákhoz és értékekhez alkalmazkodva. A gyermek számára a

második legfontosabb és legjelentősebb közeg az iskola. Hosszú oldalakon keresztül lehetne sorolni azon tényezőket, melyek biztosításával az oktatási intézmény lehetővé teszi diákjai számára, hogy szociálisan interaktív és társadalmilag együttműködő polgárokká váljanak. Jelen esetben csak a legrelevánsabb komponenseket sorolnám fel: a nyitott iskolai légkör, a tanulóközpontú tanulás és oktatás, a sokféle tanulási forrás biztosítása, a magas, de mégis teljesíthető tanári elvárások, valamint a kooperatív tanulási források alkalmazása. Az iskolai szocializáció mérvadó szereplője a pedagógus, aki személyiségével és a tanulókkal kialakított kapcsolataival megalapozza a gyermekek szociális fejlődését. Az oktató pozitív visszajelzései, vezetési stílusa, empátiája és az általa képviselt értékek nagyobb hatással vannak a gyermekekre, mint azt gondolnánk. A tanár mellett a második fő befolyásoló tényezőt a kortársak, azaz az osztály-és iskolatársak alkotják (Zsolnai 1999: 15-22).

Gondoljunk bele, mennyi olyan tulajdonságunk, felvett szokásunk van, mely az iskolai tapasztalatainkhoz köthető. Sokszor a szorongás, a negatív önkép vagy az alacsony önbizalom egyértelműen a negatív iskolai élmények és szociális interakciók eredményeképp jön létre. A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők szintén fontos alkotóelemét képezik a különböző kulturális hatások. Az egyén szociális készségei teljes mértékben a kulturális közeg és háttér tükröződéseként elemezhetők. A legszignifikánsabb kulturális különbség az egyes társadalmak között figyelhető meg. Ilyen eltérés például, hogy az adott társadalom individualista (egyénpontú) vagy kollektivistá (közegközpontú) beállítottságú. Érdekes még szót ejteni a verbális és nem verbális kommunikációs eltérésekről is, hiszen ezek, valamint a társadalmi értékek közötti eltérés gyakran a szociális interakciók sikertelenségéhez vezethet (Zsolnai 1999: 15-22).

Miként fejleszthetjük a diákok szociális készségeit a tanórák keretein belül? A fejlesztés minden esetben egy felméréssel indul és zárul, hiszen egyrészt a kapott eredmények alapján célorientáltan erősíthetjük a gyermekek szociális készségeit, másrészt a program befejeztével reflektálhatunk a folyamat sikerességére vagy kudarcára. A felmérés során vizsgálnunk kell az egyes tanulók viselkedését és problémamegoldó készségét, valamint az osztályon belül betöltött szociális szerepét. Leggyakrabban modellnyújtással, problémamegoldással, megerősítéssel, szerepjátékokkal és történetek megbeszélésével fejlesztik a gyermekek szociális képességeit. A modellnyújtás fogalma alatt egy olyan stratégiát értünk, mely során bemutatjuk a gyermekeknek a kívánt viselkedési formát. Az illusztráció történhet például videók, filmek vagy írásos szövegek alapján. A bemutatást követően az alanyoknak biztosítani

kell, hogy szituációs gyakorlatok során maguk is begyakorolják az elsajátított normákat, majd a feladatok elvégzése után lehetőséget kell biztosítani a tapasztalatok megbeszélésére, értékelésére. Így tehát elmondhatjuk, hogy a későbbiekben bemutatott audiovizuális eszközök nem csak a témakörök feldolgozására alkalmasak, hanem a helyes szociális viselkedés demonstrálására is kiváló módszerként szolgálhatnak. A problémamegoldás módszerét csak a már fennálló konfliktusok esetén lehet alkalmazni. Ezen metódusban kulcsfontosságú szerepet játszik az, hogy a tanár meg tudja beszélni a diákokkal a fennálló probléma okát, illetve képesek legyenek közösen egy olyan megoldási stratégiát kidolgozni, mely minden érintett fél igényeinek eleget tesz. Miután megszületett a konfliktuskezelési javaslat, a diákoknak ki kell próbálniuk a megoldást szituációs játékok segítségével. A szerepjáték módszerét leggyakrabban az empátia és proszociális viselkedés fejlesztésére használják a pedagógusok. Legelőször a játékszituáció megbeszélésére és a szerepek kiosztására kerül sor, majd a felkészülési időt követően a résztvevőknek törekedniük kell arra, hogy a lehető legéletszerűbben tegyenek eleget a szerep által megkívánt személyiségi és szituációs sajátosságoknak. A gyakorlatot ebben az esetben is egy értékelő, visszajelzést nyújtó társalgás követi. A tanulók ezután az eljátszott szituációkhoz kapcsolódó házi feladatot kapnak annak érdekében, hogy a gyakorolt elemek még mélyebb elsajátításra kerüljenek. A történetek megbeszélése során a gyermekek és a pedagógusok olyan valós helyzeteket ismernek meg, ahol a központi szerepet a megtanulandó normák és viselkedési formák játsszák. Az előbb említett négy technikát szinte soha nem alkalmazzák a pedagógusok külön-külön, azaz nem élnek csak az egyik módszer adta lehetőséggel, hiszen a szocializációs készségeket megcélzó programok sikeressége abba rejlik, hogy a különböző gyakorlatok által a gyermekek az adott helyzeteket többféle perspektívából is megismerhetik, így ösztönözve őket a helyes viselkedési formák elsajátítására (Zsolnai 1999: 30-33).

### **3.4. Az audiovizuális eszközök és a film szerepe a tantermi gyakorlatban**

Ebben az alfejezetben az audiovizuális eszközök fogalma és a filmek szerepe kerül röviden bemutatásra. Audiovizuális eszközök alatt olyan információhordozókat értünk, melyek összekapcsolják az egyént érő hallási és látási ingereket (1). A tanórák során ezen taneszközök használata igencsak hasznosnak bizonyulhat, mivel a KER által megnevezett összes kompetenciát fejlesztik valamilyen formában. Az audiovizuális médiumok fő sajátossága és pedagógiai funkciója az individualizálás, a dokumentumszerűség, az alakíthatóság és a

sokszorosíthatóság (Gesztesi 1997: 17).

Az egyes eszközöket többféleképpen lehet csoportosítani, így a különböző szakirodalmak mind más és más tulajdonság alapján rendszerezik az audiovizuális anyagokat. Gesztesi Péter "Oktatástechnológia" című művében a következő ábra segítségével mutatja be a különböző kellékeket az érzékelési csatornák szerint:

| <b>RÖGZÍTŐ</b>                                  | <b>HORDOZÓ</b>         | <b>KÖZVETÍTŐ</b>      |
|-------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| <b>AUDITÍV</b>                                  | <b>AUDITÍV</b>         | <b>AUDITÍV</b>        |
| magnó+ mikrofon                                 | hangszalag             | magnó                 |
| hagyományos felvevő                             | barázdált lemez        | lemezjátszó           |
| CD felvevő                                      | CD lemez               | CD lejátszó           |
| <b>VIZUÁLIS</b>                                 | <b>VIZUÁLIS</b>        | <b>VIZUÁLIS</b>       |
| nyomdai ofszet                                  | könyv (önhordozó)      | esetleg episzkóp      |
| nyomdai mélynyomás                              | falitérkép (önhordozó) | -                     |
| fénymásoló                                      | feladatlap             | -                     |
| fényképezőgép                                   | fotó- dia pozitív      | diavetítő             |
| kézirajz                                        | fóliatranszparens      | írásvetítő            |
| <b>AUDIOVIZUÁLIS</b>                            | <b>AUDIOVIZUÁLIS</b>   | <b>AUDIOVIZUÁLIS</b>  |
| filmkamera                                      | hangosfilm             | filmvetítő            |
| videokamera                                     | videofilm              | képmagnó+ TV          |
| számítógép +kép és hang digitalizáló perifériák | floppy- CD-progam      | multimédia számítógép |
| <b>TAKTILIS</b>                                 | <b>TAKTILIS</b>        | <b>TAKTILIS</b>       |
| mechanikai gyártás                              | makett (önhordozó)     | -                     |
| tartósítás                                      | preparátum (önhordozó) | -                     |

1. ábra: Az információhordozók csoportosítása az érzékelési csatornák alapján (Gesztesi 1997: 24)

A fenti ábra alapján tehát többek között az audiovizuális taneszközök közé sorolható a filmkamera, a videokamera, a számítógép, a hangosfilm, a videófilm, a filmvetítő és a képmagnó.

Mielőtt ismertetésre kerülne a film, mint oktatástechnológiai eszköz, röviden kitérnék a média szerepére, valamint esetleges veszélyeire. Megkérdőjelezhetetlen tény, hogy manapság a tömegkommunikáció mindennapjaink részévé vált, hiszen minden fontos és naprakész információhoz rajtuk keresztül jutunk el, gondoljunk csak a televízióra, újságra vagy az internetre. A média egyik sajátos tulajdonsága a befolyásolás képessége, mely során az üzenet címzettjének véleménye a kommunikátor akaratának megfelelően implicit módon változtatható. Természetesen vannak olyan közismert műfajok is, mint például a propagandafilm vagy a reklám, ahol egyértelmű a befolyásolás szándéka. Így tehát elmondható, hogy a médiumok nagy szerepet játszanak az előítéletek és sztereotípiák

megszületésében és közvetítésében (Bajomi-Lázár: 113-115).

Ennek következtében érdemes a pedagógusoknak arra figyelni, hogy a multimédiás eszközök használata előtt a diákoknak egyfajta kritikai gondolkodással is rendelkezniük kell a beáramló ismeretanyag feldolgozásához. Például ha egy történelmi témájú filmet néznek meg, előismereteik alapján tudniuk kell különbséget tenni a valós események és a fikció között.

A videófilmek tanórákon való használata nem újkeletű jelenség. Már jó pár évvel ezelőtt a pedagógusok az úgynevezett iskolatelevíziós adásokkal próbálták színesebbé tenni az órákat. Ezeknek a műsoroknak az volt a fő előnye, hogy kifejezetten oktatási célra készültek, figyelembe vették a tanulók életkori sajátosságait, valamint időtartamukat tekintve is integrálhatóak voltak a tanóra menetébe. A későbbiekben az iskolatelevíziós adásokat felváltották az ismeretterjesztő műsorok. A témák spektrumának szélessége és az egyes tényállások ábrázolási módja sokkal jobban felkeltette a tanulók érdeklődését, azonban hosszuk miatt a tanórákon csak részletekben volt érdemes őket alkalmazni. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy ezek a filmek nem a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően készülnek, így gyakran nehezen érthetőek és sok magyarázatot igényelnek. Ezért érdemes őket főként a tanórákon kívül alkalmazni, viszont az esetleges kérdések, problémák megbeszélésére az órák keretein belül sort kell keríteni (Gesztesi 1997: 75-77).

Szintén érdemes alkalmanként szórakoztató műsorok segítségével illusztrálni az elsajátítandó ismeretanyagot. Számos kutatás kimutatta, hogy a nyelvtanulás során a különböző célnyelvi dalok, filmek és a szórakoztató műsorok jobban felkelthetik a tanulók érdeklődését és jelentősen növelhetik a motivációjukat. A filmek legnagyobb előnye azonban, hogy elvonatkoztatásra, logikai gondolkodásra készíti a diákokat, mely során a megfigyelés és az elemzés kerül a középpontba. A látottak alapján képesek lesznek a tudásanyag egyes elemei között fennálló ok-okozati összefüggések megértésére és a tananyaggal való összehasonlítására (Gesztesi 1997: 75-77).

Ahogy az az előző alfejezetben is megemlítésre került, a videók a szociális kompetencia fejlesztésében is fontos szerepet játszhatnak. A felvételeken a diákok az elsajátítandó viselkedésformákat tekinthetik meg, melyeket a másolódás folyamatának segítségével rekonstruálnak (Zsolnai 1999: 32).

Jelen tanulmány azt a kérdésfelvetést is vizsgálja, hogy mekkora igény van a magyarországi két tanítási nyelvű gimnáziumokban az audiovizuális eszközökre, illetve hogy azok milyen mértékben befolyásolhatják a diákok szociális érzékenységét. Az empirikus kutatás során

kapott válaszok a következő fejezet témáját képezik.

#### **4. "A sorozat mindenképpen a toleranciát próbálja erősíteni..."<sup>4</sup> – Kutatási eredmények**

A tanulmány és a kutatás alapjaként szolgáló elméleti háttér ismertetése után ezen fejezet célja az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása, illetve a kapott értékek elemzése.

A vizsgálatot egy tetszőleges magyarországi német két tanítási nyelvű gimnáziumban végeztem, melyet az alanyok és a kutatás anonimitásának megőrzésének érdekében jelen tanulmányban nem kívánok explicit módon megnevezni. Ebben az oktatási intézményben régi hagyománya van a német nyelv oktatásának és a két tanítási nyelvű programnak is. Számos, az iskola által készített statisztikai adat alapján megállapítható, hogy az itt végző diákok jelentős része felsőoktatási intézményben folytatja tanulmányait, azonban azoknak az aránya, akik továbbra is német nyelvű képzésben vesznek részt, már nem olyan szignifikáns, mint évekkel ezelőtt. A német nyelvi munkaközösség tagjai olyan jól képzett pedagógusok, akik évek óta a pályán vannak, valamint a személyes beszélgetések alapján mindennemű módszertani újításra nyitottak. Az iskolai atmoszféra mindenképpen pozitívan ítélandó meg, emellett az oktatás is egyértelműen diákcentrikusnak mondható. A térség, ahol az iskola fekszik, gazdaságilag nem sorolható a legfejlettebb területek közé, azonban ez sem az oktatási eszközök, sem pedig az oktatás színvonalán nem észlelhető. A vizsgálat nem tekinthető reprezentatívnak, mivel a megkérdezettek száma az iskolában dolgozók és tanulók összlétszámához, valamint a magyarországi két tanítási nyelvű gimnáziumi képzésben érintettek összlétszámához viszonyítva nem éri el a reprezentativitáshoz szükséges arányt.

A kutatás két fő komponensből állt: az egyik rész a tanári véleményeket kívánta vizsgálni, a másik rész pedig a diákok hozzáállására vonatkozott. A kettéosztottság tudatos oka az volt, hogy az audiovizuális eszközök tanórai alkalmazása, valamint a szociális kompetencia filmekkel való fejlesztése iránti igény külön-külön kerüljön megfigyelésre, így elkerülve azt az eshetőséget, hogy a résztvevők esetlegesen befolyásolják egymás válaszait. A kapott eredmények később összehasonlításra kerültek, melyek segítségével megfogalmazható a kutatás végső konklúziója.

A pedagógusokkal folytatott vizsgálat során a kérdőíves kutatási módszer került előtérbe. A válaszadásban a téma specifikussága miatt csak azok az oktatók vettek részt, akik érintettek az iskolában zajló német nyelvi oktatásban. A kapott válaszok feldolgozásakor figyelembe

---

4 Idézet az egyik 12.osztályos diák válaszából

vettem a személyes beszélgetések során elhangzott információkat is, melyek a kérdőívben ugyan nem kerültek explicit módon megkérdezésre és kifejezésre, viszont a téma szempontjából releváns kiegészítéseként szolgálhatnak a kutatási eredmények összefüggéseinek vizsgálatakor.

A diákokkal végzett kutatási komponens során a reflexión volt a hangsúly. A válaszadásban összesen 26 diák vett részt, akik közül 15-en ebben a tanévben érettségiznek, 11-en pedig 12.osztályos tanulók<sup>5</sup>. A fiatalok a feladatlapok kiosztása előtt megtekintettek egy 25 perces epizódot a "Török kezdőknek" sorozatból, majd ezután főként a látottakra vonatkozóan válaszolhatták meg a kérdéseket. A diákok kérdőívében a reflektív feladatok mellett szerepeltek általános kérdések is, melyekről bővebben később esik szó.

Mindkét fél kérdőívében szerepeltek egyszerű választ igénylő részek, melyek során a megkérdezettek a számukra leginkább megfelelő választ jelölték meg. Néhány kérdés esetében az alanyok több választ is megadhattak, például a taneszközökre és filmekre vonatkozó pontoknál. Az egyéni vélemények kifejtésére is adott volt a lehetőség, a diákok esetében egy erre vonatkozó kérdés szerepelt, míg a pedagógusok két kérdésnél fejthették ki bővebben gondolataikat a témával kapcsolatban. Érdekes megjegyezni, hogy az alanyok jelentős része kiegészítő információkat adott meg néhány kérdés esetében, ahol az ő véleményüket, nézőpontjukat egy válaszlehetőség sem fedte le. Ez a kutatás szempontjából semmiféle hátrányt nem jelentett, hiszen a fő cél az volt, hogy minél inkább gondolkodásra és szabad véleménynyilvánításra készítsem a résztvevőket anélkül, hogy ezt közvetlen módon közlésre került volna velük. Ebből is látszik, hogy a téma relevanciája megkérdőjelezhetetlen, hiszen a kutatásban részt vevő pedagógusok és diákok aktív hozzáállása mindenképpen azt bizonyítja, hogy létjogosultsága van a témának az iskolákon és osztálytermeken belül. A vélemények megoszlása meglehetősen vegyes, azonban a kérdőívek és feladatlapok kiértékelése során egy olyan feleletet sem találtam, mely az alanyok passzív hozzáállására utalna.

A fejezet további részeiben elemzésre kerülnek tehát a pedagógusok kérdőívei, majd a két diákcsoport által megadott válaszok. A diákok válaszainak kiértékelése a két csoport összesített válaszai alapján kerül bemutatásra. Az eredmények ismertetését követően összehasonlítom és összegzem a különböző csoportok által adott válaszokat, majd a konklúzió alapján bemutatok egy három tanórát felölelő óratervjavaslatot is a migráció és kisebbség

---

<sup>5</sup> A két tanítási nyelvű gimnáziumok 12. osztálya a hagyományos gimnáziumi képzés 3. évfolyamával (11.osztály) egyezik meg.

témáján példáján.

#### 4.1. A megkérdezett pedagógusok véleménye

A válaszadásban összesen hat pedagógus vett részt, mely a német munkaközösség összlétszámát tekintve szinte teljes részvételt jelent (a német anyanyelvi tanárok nem töltötték ki a kérdőívet). A kutatás során a tanárok 13 kérdést válaszoltak meg, melyek négy fő témakört fedtek le: az audiovizuális eszközök szerepét, az oktatási eszközöket, a migráció témakörének fontosságát és feldolgozását, valamint a migráció témakörének feldolgozása és a diákok kisebbségekkel szembeni attitűdjének változása közötti összefüggést.

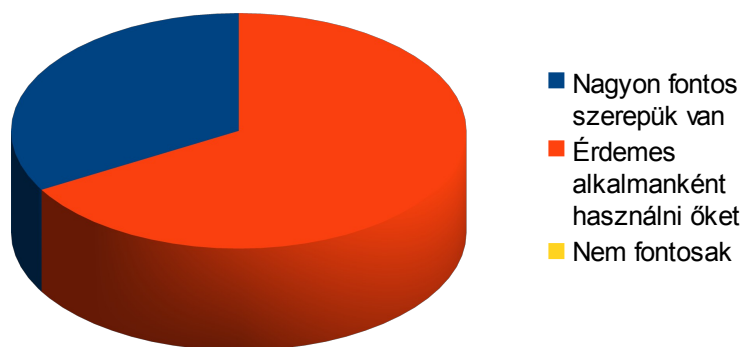
Az első kérdés Németország kultúrájának oktatására vonatkozott. A célnyelvi civilizáció órák alapja természetesen a német kultúra, azonban a kérdés az volt, hogy a "hagyományos" nyelvi órákon érdemes-e külön foglalkozni ezzel a témával. A megkérdezettek 60 százaléka gondolja úgy, hogy a hagyományos célnyelvi órákon is fontos a német kultúra oktatása, így sokat foglalkozik vele. A fennmaradó 40% véleménye szerint ez a téma kevésbé fontos, így csak alkalmanként esik róla szó az órákon. Egy pedagógus sem jelölte meg azt a válaszlehetőséget, miszerint ez a téma egyáltalán nem fontos, így szinte sosem foglalkozik vele a német nyelvi tanórák keretein belül. Érdekes megemlíteni, hogy a válaszok konkrétságához érkeztek észrevételek, miszerint van, aki foglalkozna többet a témával, azonban a szigorú tantervi keretek ezt nem teszik lehetővé, emiatt kénytelen kevesebb időt szánni egy-egy témára.



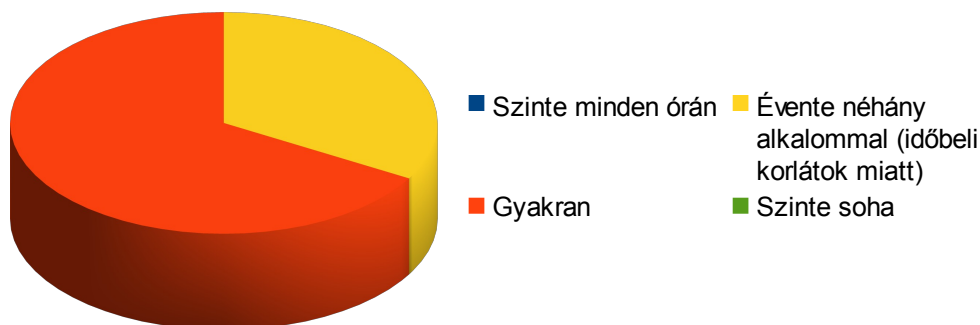
1. ábra: "Ön szerint mennyire fontos a hagyományos idegennyelvi órák során a célország kulturájának ismertetése?"

A második kérdés az audiovizuális eszközök szerepét vizsgálta, ahol a pedagógusoknak három válaszlehetőség közül kellett a számukra legrelevánsabbat kiválasztani. A tanárok 40 százaléka szerint az audiovizuális eszközöknek nagyon fontos szerepük van a tantermi

gyakorlatban, 60 százalékuk szintén fontosnak tartja őket, azonban csak alkalmanként használná a tanórák során. Egy válasz sem érkezett a harmadik lehetőséghez, miszerint ezek az eszközök egyáltalán nem fontosak. Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik a kérdőív következő pontja, mely a pedagógusok azon szokását kívánja felmérni, hogy ők maguk milyen gyakran alkalmaznak ilyen jellegű eszközöket az óráik során. A legtöbb válaszadó (60%) gyakran, azaz minden második vagy harmadik tanórán dolgozza fel az adott témakört írásvetítő, projektor, interaktív tábla, stb. segítségével, míg a fennmaradó 40% évente néhány alkalommal él az audiovizuális eszközök adta lehetőségeikkel. A megkérdezettek között nem volt olyan, aki teljesen elutasítaná ezen eszközök használatát. Fontos itt is megemlíteni, hogy a válaszadók vélekedése szerint sokszor az időhiány miatt nem érdemes médiumokat használni a tanórákon, hiszen működtetésük, valamint a diákokkal való ismertetésük jelentős idővesztést jelent a 45 perces tanórákon.

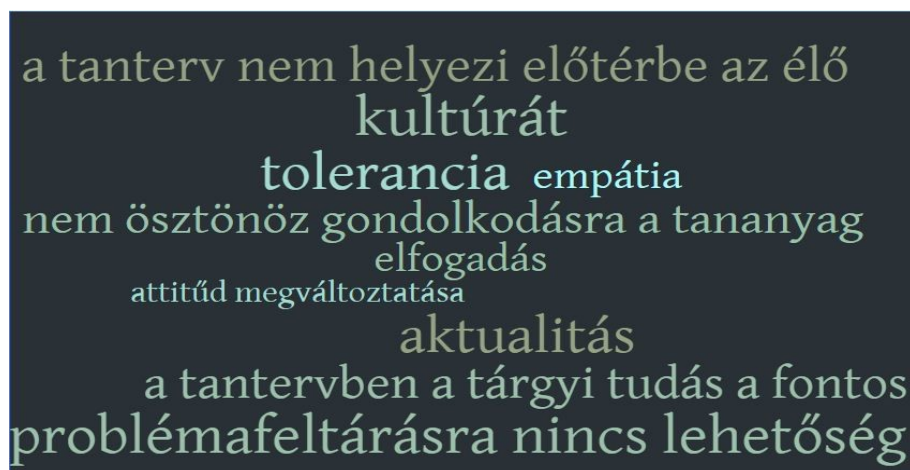


2.ábra: "Véleménye szerint mennyire játszanak fontos szerepet az audiovizuális eszközök (például filmvetítés) a tanórák során?"



3.ábra: "Ön milyen gyakran alkalmaz audiovizuális eszközöket a tanórákon?"

A negyedik kérdés azt kívánta felmérni, hogy a pedagógusok szerint érdemes-e a diákok különböző kompetenciáit filmekkel, mai külföldi zenével fejleszteni. Minden megkérdezett igennel válaszolt. Az ötödik pontban a tanárok arra a kérdésre reagálhattak, miszerint mekkora hangsúlyt érdemes a németországi kisebbségek bemutatására fektetni. A válaszadók fele vélekedett úgy, hogy lehetőség szerint minél többet foglalkozik ezzel a témával, míg másik felük csak a tanterv által előírt mennyiségben ismerteti ezt a problémakört a diákokkal. Ennél a kérdésnél az oktatóknak lehetőségük volt megindokolni a válaszukat, mely során a "téma sokrétűsége" és a "tantervi korlát" kulcsszavak fordultak elő a legtöbbször. Számos megkérdezett pedagógus véli úgy, hogy a jelenlegi tanterv nem teszi lehetővé azt, hogy az órák problémaorientáltak, vitajellegűek legyenek, mivel a követelmények elsősorban a tárgyi tudást helyezik a középpontba, nem pedig az önálló gondolkodás készségét. Emellett sokan gondolják úgy, hogy a németországi kisebbségek helyzetének ismertetése által toleranciára lehetne nevelni a gyermekeket, azonban fontos, hogy semmiképpen se klisék oktatásáról szójának a tanórák. Azt is érdemes figyelembe venni, hogy a diákok attitűdjének megváltoztatása hosszú távú folyamat, melyet nem 2-3 tanóra alatt megy végbe. Az alábbi ábra a pedagógusok válaszában leggyakrabban előforduló kulcsszavakat és kifejezéseket foglalja össze.



4.ábra: A tanári válaszokban előforduló leggyakoribb kulcsszavak, kifejezések

A következő, azaz a hatodik kérdésre adott válaszok alapján a tanárok 60 százaléka szerint lenne érdemes többet foglalkozni a migráció témakörével, míg 40 százalékuk szerint elegendő a tanterv által előírt mennyiség. Tapasztalataik szerint (hetedik kérdés) a diákok érdeklődők voltak a téma iránt, egyedül egy pedagógus gondolta úgy, hogy a diákjait kevésbé kötötte le a

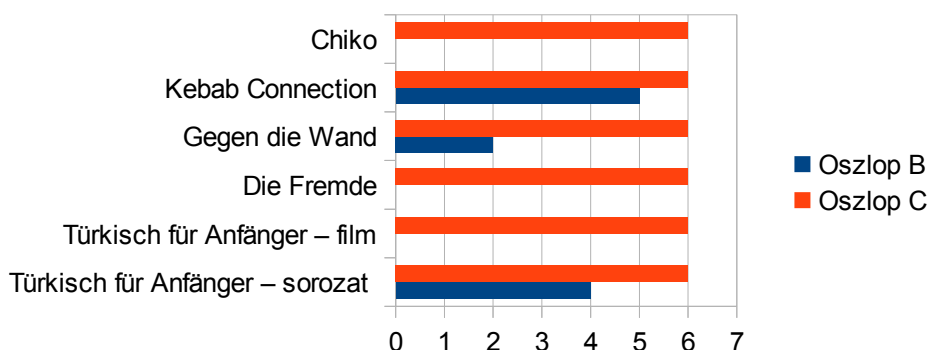
téma, azonban ennek okát a felhasznált eszközökben látja. A nyolcadik kérdés során az oktatóknak meg kellett jelölni azokat taneszközöket, melyeket a migráció témakörének feldolgozásakor alkalmaznak. Az alábbi ábra az egyes válaszok és a megkérdezett pedagógusok összlétszáma közötti viszont ábrázolja. A sárga oszlop az összlétszámot, a kék oszlop pedig az egyes válaszokat hivatott jelölni. Például: a megkérdezett hat pedagógusból négy alkalmaz filmeket a témakör ismertetése során.



5. ábra: "Ön milyen eszközökkel dolgozza fel a diákokkal a kisebbség és migráció témakörét a tanórákon?"

A kutatásban részt vett tanárok közül öten vélekedtek úgy, hogy a diákok szociális érzékenysége fejleszthető filmek segítségével, míg egy pedagógus szerint nem változtatható ily módon a diákok attitűdje. A tizedik kérdés azt kívánta vizsgálni, hogy az elmúlt tíz évben készült, a török kisebbségről szóló német filmek közül melyeket ismerik a megkérdezett pedagógusok. Az alábbi ábra az előzőhöz hasonlóan az egyes válaszok és az összlétszám közötti viszonyon alapul.

Például: Egy megkérdezett tanár sem látta a "Chiko" című filmet.



10. ábra: "Mely filmeket, sorozatokat ismeri az alábbiak közül?"

A következő kérdés szintén a pedagógusok véleményét volt hivatott vizsgálni. Pár mondatban bemutatásra került a "Török kezdőknek" sorozat, és a tanárok arról fejthették ki gondolataikat, hogy ők alkalmaznák-e ezt a sorozatot a migráció témakörének feldolgozására. A "Török kezdőknek" egy világsikerű német sorozat, mely elsősorban a török-német multikulturális különbségeket kívánja bemutatni humoros formában. Az epizódok körülbelül 25 percesek, így akár tanórai felhasználásra is alkalmasak lehetnek. Mind a hat megkérdezett oktató szívesen alkalmazná ezt a sorozatot a témakör feldolgozására, mivel autentikus, aktuális és humoros, valamint az eseményeket több perspektívából mutatja be. Emellett kiemelték azt is, hogy a filmekkel könnyebben fel lehet kelteni a diákok érdeklődését, mint más eszközökkel.



11. ábra: A tanárok válaszaiban leggyakrabban előforduló kulcsszavak, kifejezések

Az utolsó két kérdés a tanulók kisebbségekhez való viszonyát vizsgálta. A pedagógusok fele nem tudja megítélni, hogy változott-e a diákok hozzáállása a magyarországi kisebbségekhez a migrációs téma feldolgozásán keresztül. Két oktató szerint nem változott a tanulók attitűdje, egy oktató szerint pedig pozitív változást lehetett megfigyelni a tanulóknál. A megkérdezett pedagógusok közül ketten vélik úgy, hogy filmek segítségével pozitívan befolyásolható a diákok hozzáállása a magyarországi kisebbségekhez szemben, valamint ugyanezen eszköz segítségével megelőzhetőek az előítéletekből fakadó osztálytermi konfliktusok is. Három pedagógus nem tudja megítélni a kérdést, egy pedagógus szerint pedig a filmek nem járulnak hozzá ilyen jellegű pozitív változáshoz.

A kapott eredményeket összegezve elmondható, hogy a tanárok részéről egyértelmű igény van az audiovizuális eszközök használatára, illetve a migráció és kisebbség témakörének kiterjedtebb körű feldolgozására. A pedagógusok nagy része szerint a szociális nevelésben is nagy szerepet játszhatnak ezek a médiumok, azonban jelenleg ez nem kivitelezhető.

Egyedüli, azonban annál fontosabb indokként a jelenlegi tantervet nevezték meg, mely az alacsony óraszámok és a témakörök sokasága miatt nem teszi lehetővé ezt a fajta oktatási módszert.

#### **4.2. A megkérdezett diákok véleménye**

A kutatáson két tanulócsoport vett részt: egy 12.osztályos (11 fő) és egy 13.osztályos (15 fő) csoport, ezáltal összesen 26 diák töltötte ki a kérdőívet. A tantervi követelményeket figyelembe véve ezek a tanulók már rendelkeznek kellő háttérismerettel a migráció és kisebbség témakörét illetően, vagyis a célnyelvi civilizáció tanórákon már találkoztak és foglalkoztak a különböző németországi kisebbségekkel. Ahogy az a fejezet elején is említésre került, a diákoknak a feladatlapon elsősorban reflektív jellegű kérdésekre kellett válaszolniuk. A reflexió alapját a "Török kezdőknek" című sorozat első epizódja adta. Ebben a részben megismerhetjük a főszereplőket: egy török-német multikulturális család tagjait, akik az összeköltözést követően a számos kulturális konfliktus ellenére megpróbálnak közös nevezőre jutni. Ilyen konfliktus például, hogy a török lány szigorúan betartja az iszlám vallás szabályait, azaz fejkendőt visel, és nem fogyaszt disznóhúst. A bátyja a török értékrend szerint "uralkodik" testvérén, és sérelmezi, hogy az újdonsült családjának nőtagjai ezt nem tolerálják. A török és német kultúra közötti ellenpólust az édesapa és az édesanya jelentik, akik megpróbálják a két csonka családot egy nagy, boldog egységgé alakítani.

A kutatás megkezdése előtt a tanulók nem szereztek tudomást a vizsgálat tárgyáról és céljáról, így segítve elő azt, hogy kizárólag az első benyomás alapján reagáljanak a kérdésekre. Először megtekintették a 25 perces epizódot, csak ezután kapták meg a kérdőívet és kezdtek hozzá a kitöltéshez. A kutatás mindkét csoportban külön zajlott, mivel a vizsgálat egyik célja a csoportok közötti esetleges különbségek vizsgálata volt. Mivel azonban szignifikáns eltérés nem mutatható ki a két csoport válaszai között, így az értékelés során főként az összeredményt kívánom ismertetni. Olyan kivételes esetekben, ahol a válaszok aránya jelentősen eltérő, kitérőt teszek az egyes csoporteredményekre is.

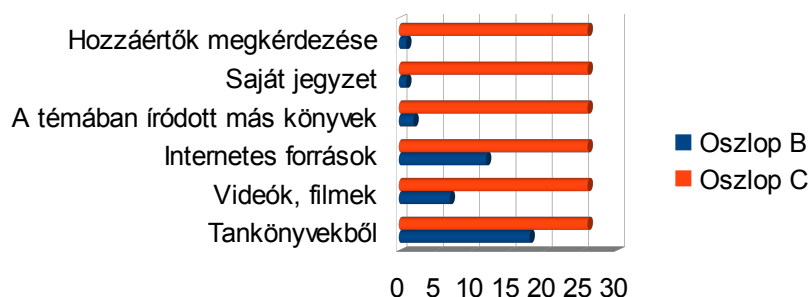
Az első kérdés arra vonatkozott, hogy a diákokat mennyire érdekli a német kultúra a hagyományos német nyelvi órák keretein belül. Mint ahogy az az előző fejezetben is ismertetésre került, a kerettanterv előírja, hogy ezen tanórákon belül szó essen bizonyos témakörökről a célország sajátosságainak integrálásával együtt. A 12. évfolyam esetében a diákok 82 százaléka tanul szívesen a német szokásokról és ünnepekről, míg a 13. évfolyan

esetében ez mindössze 47 %. Az adatok összesítése alapján, a megkérdezett diákok 62 százaléka érdeklődik a német kultúra iránt, a fennmaradó 38 százalék nem tartja fontosnak ezen témák elsajátítását, inkább a nyelvi kompetenciák fejlesztését helyeznék előtérbe az egyes tanórákon.



12. ábra: "Szívesen tanulsz a német kultúráról (ünnepek, történelem, stb.) a német nyelvi órákon?"

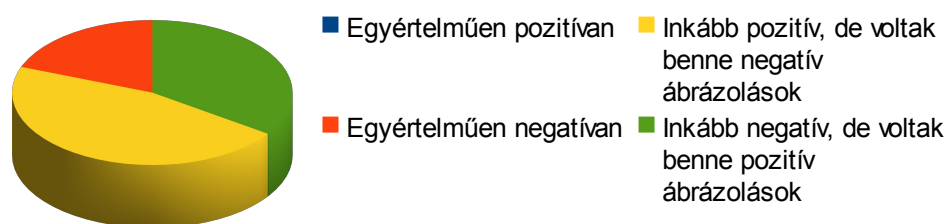
Egy kivétellel minden megkérdezett diák fontosnak tartja, hogy a tanórákon a tankönyvek mellett filmek, videók, dalok és egyéb hasonló eszközök segítségével dolgozzák fel a témákat. Ehhez a kérdéshez kapcsolódik a feladatlap harmadik pontja, mely szintén véleménykifejtésre készítette a tanulókat. Arra kellett választ adniuk, hogy tanáraik milyen gyakran használnak audiovizuális eszközöket a tanórák során. Húsz diák szerint a tanárok csak alkalmanként mutatják be a témákat különböző eszközökkel, míg 6 diák, azaz körülbelül a megkérdezettek 23 százalékának véleménye szerint az oktatók szinte soha nem használnak audiovizuális eszközöket az órákon. Nem volt olyan diák, aki az első válaszlehetőséget (szinte minden órán) jelölte meg. A negyedik kérdésben a megkérdezettek több választ is megadhattak, mivel ez a rész az egyes taneszközök használatát volt hivatott vizsgálni. Emellett az alanyoknak lehetőségük volt egyéb taneszközök megnevezésére is. Az alábbi ábra az összlétszám és az egyes válaszok közötti viszont ábrázolja. Például: 26 tanulóból egy készül úgy az órákra, hogy hozzáértők véleményét kéri ki.



13. ábra: "Te milyen eszközökkel tanulsz szívesen?"

A kutatásban részt vett diákok 92 százalékának tetszett a vizsgálat során bemutatott epizód, és 85 százalékuk nézne hasonló, a sorozat témájához hasonló filmeket a tanórák során. Ezt mindenképpen érdemes figyelembe venni, hiszen ha ezeket az értékeket összehasonlítjuk a tanári kérdőív eredményeivel, akkor a vélemények átfedettsége megkérdőjelezhetetlenné válik.

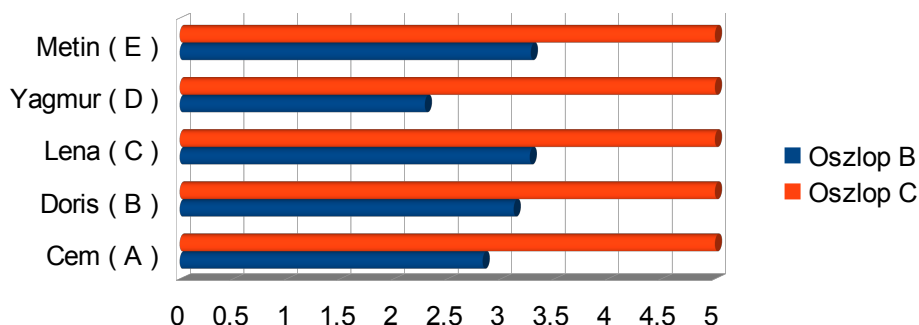
A kérdőív hetedik kérdésében a tanulóknak értékelniük kellett a sorozat ábrázolási perspektíváját. A diákok jelentős része úgy gondolta, hogy a sorozat főként pozitív szemszögből mutatja be a törököket, azonban a jelenetekben fellelhetőek negatív ábrázolásmódok is. A megkérdezettek másik jelentős része ennek ellentétjét gondolja: a sorozat főként negatívan áll a törökökhöz, azonban néhány pozitív tulajdonságot is kiemeltek az alkotók. Olyan válaszadó nem volt, aki egyértelműen pozitív attitűdöt vélt volna felfedezni, viszont a tanulók 19 százaléka gondolta úgy, hogy kizárólag negatív színben tüntetik fel a törököket a kiválasztott epizódban. A következő diagram ezeket a válaszokat összesíti.



14. ábra: "A látottak alapján szerinted hogyan ábrázolták a törököket a sorozatban?"

A feladatlap nyolcadik pontjában a tanulók értékelhették a sorozat szereplőit aszerint, hogy mennyire találták őket szimpatikusnak. A kapott eredmények átlaga túl nagy különbséget nem mutat, mint ahogy azt majd az ábra is mutatja. Érdeemes megemlíteni, hogy a török lány karakterét találták legkevésbé szimpatikusnak, és meglepő módon a török édesapát találták a legszimpatikusabbnak a válaszadók. Egyedül a török fiú, Cem és testvére karaktere kapott 3 alatti értékelést, az összes többi szereplőt a közepesnél magasabb pontszámokkal "jellemzték". Ha az átlag mellett az értékek móduszát is figyelembe vesszük akkor a kapott pontok a következőképpen alakulnak: A=3, B=3, C=5, D=2, E=3. Összehasonlítva az átlagolt eredményekkel, Lena (C) karakterét például sokkal pozitívabban ítélték meg a diákok, mint ahogy azt az összesített eredményből gondolnánk. A többi karakter esetében ilyen feltűnő

eltérés nem tapasztalható. Az alábbi ábra a maximum érték (5) és a kapott válaszok közötti viszonyt ábrázolja. Például Cem ( A ) az öthöz viszonyítva 2,83 pontot kapott.



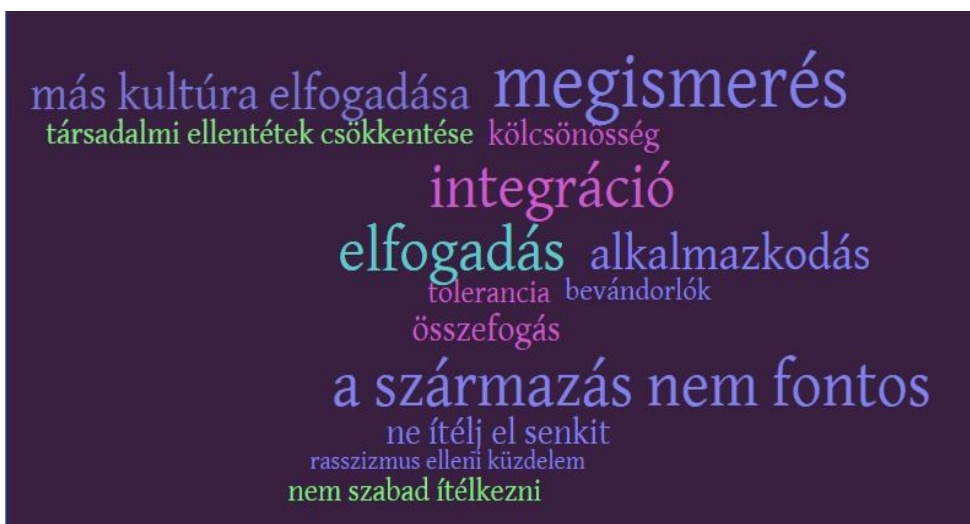
15. ábra: "Oszályozd a szereplőket 1 és 5 között annak alapján, hogy mennyire voltak számodra szimpatikusak!"  
(5: nagyon szimpatikus, 4: szimpatikus, 3: kevésbé szimpatikus, 2: nem szimpatikus, 1: egyáltalán nem szimpatikus)

A feladatra adott válaszok alapján tehát kijelenthetjük, hogy a bevéődés folyamata során a diákokban nem alakult ki egyértelműen negatív kép a törökökről. A török lány karaktere nagyon negatív értékelést kapott, viszont ezt ellensúlyozza az, hogy az édesapáról viszonylag pozitív véleménnyel voltak a megkérdezettek. Az kutatás elvárásainak megfelelően megállapítható, hogy a sorozat a különböző prespektívák pozitív és negatív tulajdonságait egyenértékűen kívánja ábrázolni. Ez is tehát azt bizonyítja, hogy a különböző nézőpontok bemutatásával, valamint a diákok a kritikus gondolkodásának fejlesztésével toleránsabbá nevelhetőek a tanulók.

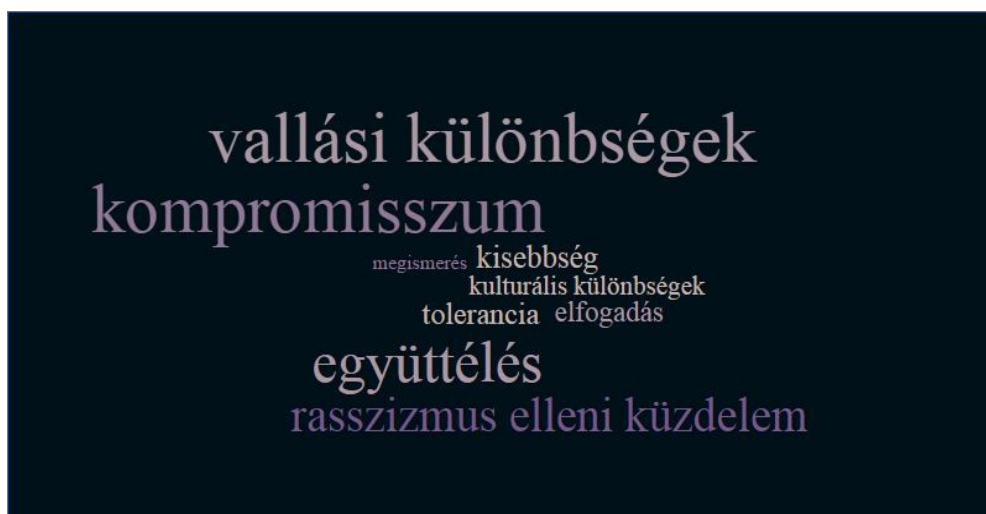
A diákok kérdőívének egyetlen szabad válaszlehetőséget biztosító pontjában a megkérdezetteknek a "Török kezdőknek" sorozat záróképére kellett reflektálniuk. Néhány semleges támpont segítségével meg kellett fogalmazniuk a család változásának folyamatát, valamint a sorozat üzenetét. Szinte minden tanuló válaszában szerepelt a "tolerancia", az "együttélés fontossága", valamint a "megismerés" fogalma. Fontos még egyszer megemlíteni, hogy diákok semmilyen előzetes információt nem kaptak a kutatás témáját, valamint a sorozat végkifejletét illetően, ezáltal szinte bizonyos, hogy főként a bemutatott sorozat ábrázolási módja generálta a diákok válaszait. Az alábbi három ábra a tanulók válaszaiban leggyakrabban előforduló kifejezéseket és kulcsszavakat ábrázolja.



16. ábra: A 12. osztályos diákok válaszaiban leggyakrabban előforduló kifejezések és kulcsszavak



17. ábra: A 13. osztályos diákok válaszaiban leggyakrabban előforduló kifejezések és kulcsszavak



18. ábra: A két csoport válaszaiban leggyakorabban előforduló kifejezések és kulcsszavak (összesített eredmény)

A tanulói kérdőív utolsó két kérdése a kisebbségekhez való viszonyulást vizsgálta. A válaszadók 42 százaléka toleránsnak vallotta magát, míg 31 százalékuk egyértelműen nem tolerálja a kisebbségeket. 7 diák nem tudja megítélni a hozzáállását. Érdekes azonban, hogy a diákok abszolút többsége, azaz 65 százaléka gondolja úgy, hogy ha a sorozathoz hasonló pozitív példát látna, akkor elfogadóbb, toleránsabb lenne a magyarországi minoritásokkal szemben. Ebből következik, hogy a negatív attitűd nem jelenti feltétlenül azt, hogy az előítéletes személyiség nem nyitott az esetleges perspektívaváltásra.

A tanulói válaszokat figyelembe véve egyértelművé válik, hogy a diákok motivációja növelhető lenne a különböző audiovizuális eszközök használatával. Emellett a szociális kompetencia is implicit módon fejlesztésre kerülhetne, melyre a legjobb példát a saját megfogalmazást igénylő feladat és a rá adott válaszok adják. A következő alfejezetben a tanári és tanulói kérdőív eredményei kerülnek összehasonlításra, összegzésre illetve értékelésre.

#### **4.3. Következtetések**

A kutatás során kapott számos pedagógusi és tanulói vélemény értékelése után egyértelműen kimondhatjuk, hogy mind az oktatók, mind pedig a diákok részéről igény lenne az audiovizuális eszközök használatára. Maguk a pedagógusok is elismerték, hogy manapság – a digitális technika korában – elengedhetetlen a taneszközök és a tanítási módszerek modernizálása, azonban ez több akadályba is ütközik. Ugyan a materiális háttér adott az iskolában, azonban a kerettanterv és a két tanítási nyelvű gimnáziumok oktatási programjára vonatkozó miniszteri rendelet szigorú keretek közé helyezi az óraszámokat. A különböző audiovizuális eszközök használata időigényes, és alkalmazásuk, illetve az általuk nyert információk feldolgozása olyan kritikai gondolkodást igényel a gyermekektől, melyet célirányosan fejleszteni kell a tanórákon belül, amire jelenleg szintén nincs időbeli lehetőség. A jelenlegi jogi szabályozások szerint 10. illetve 11. osztályban a célnyelvi civilizációt heti egy órában oktatják, a két felsőbb évfolyamon is csak egy tanórával több áll a pedagógusok és diákok rendelkezésére. Ha ehhez figyelembe vesszük az előírt témakörök mennyiségét, akkor megállapíthatjuk, hogy 2-4 tanóra jut egy teljes témakör átbeszélésére évfolyamonként, mely az egyes témák sokszínűsége miatt meglehetősen kevésnek bizonyul. Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tárgyi tudás megteremtése mellett a pedagógusoknak a kultúraismereti tanórák keretein belül is fejleszteniük kell a diákok idegennyelvi kompetenciáit. Mindenesetre érdemes lenne egy olyan megoldást találni, mely az igényeket a

fennálló lehetőségekkel összeköti, így módosítva a korábban alkalmazott tanulásmódszertani eszközök palettáját. Mint ahogy az a kérdőívekre adott válaszok során is kiderült, a pedagógusok a lehetőségekhez mérten alkalmazzák is a különböző audiovizuális eszközöket, azonban kedvezőbb feltételek mellett mindenképpen gyakrabban használnák őket a tananyag szemléltetéséhez.

A szociális kompetenciára vonatkozó kutatási kérdésre is pozitív válasz érkezett a megkérdezettektől. Mind a diákok, mind az oktatók úgy vélik, hogy a különböző filmek segítségével fejleszthető lenne a tanulók szociális érzékenysége. A tanulók szívesen foglalkoznának a témával, ha nem csak tankönyvekből szereznének ismereteket a migrációs helyzetről és a kisebbségekről. Sokan tartózkodó választ adtak azokra a kérdésekre, melyek az alanyok toleranciáját kívánta vizsgálni, azonban a feltett kérdések közötti összefüggések alapján egyértelmű, hogy a kutatásban részt vett pedagógusok és tanulók nyitottak a digitális eszközök által nyújtott megoldásokra. A pedagógusoktól kapott válaszokból az is kiderül, hogy a hagyományos német nyelvi órák és a civilizáció tanórák bizonyos szempontból összeköthetőek tematikailag, így az összóraszám lehetővé teszi olyan jellegű tevékenységek gyakorlását, mely a diákok szociális kompetenciájának hosszútávú fejlesztését tűzi ki célul. Érdeemes ismét hangsúlyozni, hogy mind a szakirodalom, mind pedig a megkérdezett tanárok véleménye szerint a szociális érzékenység és a tolerancia kizárólag hosszú távon fejleszthető, mely egy meglehetősen összetett és precíz tervezési folyamatot igényel ahhoz, hogy a megalkotott oktatási program sikeres legyen.

Az eredmények összessége tehát arra enged következtetni, hogy a jelen tanulmányban is feltett kérdésekre érdemes lenne további válaszokat is kapnunk ahhoz, hogy teljes képet alakítsunk ki a felvázolt problémakörökről, azonban ehhez elengedhetetlen, hogy kutatásokat végezzünk más két tanítási nyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban is. Emellett szükséges lenne egy olyan vizsgálat is, ami a megnevezett folyamatok hosszútávú megfigyelését tűzi ki céljául. Azonban jelen empirikus kutatás mindenképpen bizonyította az audiovizuális eszközök és a motiváció, valamint az egyes médiumok és a tolerancia fejlesztése közötti összefüggést.

Ahogy az már a tanulmányban többször is említésre került, következő alfejezetben kísérletet teszünk arra, hogy az elméleti alapok és a kutatási eredmények ismeretében bemutassak egy olyan három tanórásra vonatkozó tervet, amely a migráció és kisebbség témáját interaktív formában dolgozza fel.

#### **4.4. Igény van rá, de hogyan? Példa a kisebbség témájának feldolgozására a migráció témakörén keresztül**

Mint az a kutatás során kiderült, mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok részéről igény van arra, hogy a célnyelvi civilizáció tanórákon filmek segítségével dolgozzák fel a migráció témakörét, így fejlesztve implicit módon a diákok szociális érzékenységét. Ezen három órás tervezet és az óratervek csupán a feldolgozási lehetőségek néhány lehetőségét kívánják demonstrálni a bemutatott teoretikus háttér és a kutatás során nyert információk alapján.

Azonban még említést tennék két jelentős aspektusról, melyet nem hagyhatunk figyelmen kívül. A kutatást egy gimnáziumban végeztem, így nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket, azonban megkérdőjelezhetetlen, hogy szükség lenne a vizsgálat folytatására hasonló spektrumú gimnáziumokban. Azonban a kezdeti pozitív válaszok miatt tartom érdemesnek azt, hogy javaslatot tegye arra, miképpen szerepelhetne másképp a két tanítási nyelvű gimnáziumok tantervében az általam vizsgált téma. Felmerülhet a kérdés, hogy hogyan változtathatunk a diákok hozzáállásán filmek segítségével. Úgy gondolom, hogyha a diákok pozitív mentalitást látnak a kisebbségekkel szemben, akkor ők maguk is nyitottabbá válnak az elfogadó, toleráns magatartás felé. Tapasztalataim szerint a diákok elutasítóbbak a magyarországi kisebbségek témájával, ha arról explicit módon esik szó. Ezért vélekedem úgy, hogy ezzel a "megkerülő" módszerrel hatásosabb eredményeket érhetünk el a fiatalok szociális kompetenciáinak fejlesztése során.

Fontos megemlíteni, hogy célnyelvi civilizáció tanóra idegen nyelven zajlik (jelen esetben német nyelven). Az első óra a tárgyi tudás megalapozását tűzi ki célul. Az legfontosabb kulcsszavak (migráció, kisebbség, munkásegyezmény, tolerancia és sztereotípiák) és ok-okozati összefüggések diagramok, képek, videórészletek és célirányos feladatlapok segítségével kerülnek feldolgozásra. Ezek a feladatlapok főként a Bundeszentrale für Politische Bildung által készített kiadványokból származnak. Ennél a bevezető résznél a háttértudás megteremtése mellett egyrészt az olvasásértés és hallásértés, másrészt a kommunikációs készségek fejlesztésére is sor kerül. Az első tanórán inkább frontális osztálymunka zajlik, azonban az egyes jelenségek közötti összefüggések elsajátítását csoportmunka segítségével is el lehet végezni. Ha a pedagógus ezt a módszert választja, akkor különös figyelmet kell fordítania az ellenőrzésre, hiszen nagy az esély arra, hogy a tanulók a frissen megismert fogalmakat tévesen használják. A tárgyi tudás közvetítése körülbelül az óra első 25 percét öleli fel, a fennmaradó 15 perc során a diákok a különböző képi forrásokat

reflexión alapuló feladatokkal dolgozzák fel. Ilyen feladat lehet például a kutatási kérdőívben alkalmazott szövegalkotási feladat (lásd 2. számú melléklet, tanulói kérdőív 9. kérdés).

A második tanórán a tanulók egy 25 perces epizódot tekintenek meg a "Török kezdőknek" című sorozatból. A részletben látott konfliktusokat (vallási, etnikai), főbb jellemvonásokat és multikulturális különbségeket a diákok csoportmunka során gyűjtik össze, majd az óra utolsó 10 percében az oktatóval közösen beszélnek meg a sorozat által ábrázolt problémaköröket és az esetleges kérdéseket.

A harmadik, a témakört lezáró tanóra első felében a diákok különböző szituációs játékok segítségével rekonstruálják az előző órán átbeszélt kisebbségi konfliktusokat és megoldásokat. Ilyen szituáció lehet például a család összeköltözésének vagy az első közös vacsora jelenetének bemutatása. Ez a gyakorlat a szociális kompetencia fejlesztését tűzi ki célul, mely az előző fejezetben bemutatott modellnyújtás módszerén alapszik. A foglalkozás második felében összegzik az elmúlt tanórák kulcsszavait, főbb kérdésfeltevéseit, valamint a szituációs gyakorlat során szerzett tapasztalatokat.

Figyelembe kell vennünk, hogy ez egy nagyon szoros óraterv, előre meghatározott idővel, így előfordulhat, hogy nem jut mindenre idő. A kivitelezés minden esetben a csoport aktivitásától, összetételétől és érdeklődésétől függ, ezért ha ezt a valóságban alkalmazzunk kellene, számos változtatást kellene valószínűleg alkalmazzunk ezen a tervezeten ahhoz, hogy hatásosan alkalmazható legyen.

## **5. Összefoglalás**

Jelen tanulmány egyik fő része abból állt, hogy tanulásmódszertani szempontból vizsgálja a különböző audiovizuális eszközök (filmek, videók, stb.) szerepét a német két tanítási nyelvű gimnáziumok célnyelvi civilizáció tanóráinak példáján. A másik fő kérdésfeltevés arra vonatkozott, hogy van-e arra igény és hatásos lehet-e az az elképzelés, hogy a célnyelvi civilizáció tanórákon implicit módon elősegítjük a diákok pozitív hozzáállását a kisebbségekhez különböző filmek, sorozatok bemutatásával, melyeket eredetileg a németországi migrációs folyamatok és a kisebbség témakörének feldolgozásakor alkalmaznak a pedagógusok.

A bevezető gondolatokat követően a tanulmány második fejezetében bemutatásra került a kisebbség, előítélet és sztereotípa fogalma. Manapság még egyik jelenség leírására sem

találhatunk egységes, minden diszciplína által elfogadott és használt definíciót, azonban az eltérő fogalmi magyarázatok közötti hasonlóságon alapulva mindegyik jelenség esetében megfogalmazhatunk egy viszonylag teljeskörű leírást. A fogalmak és problematikájuk bemutatását követően szó esett a magyarországi kisebbségekről és a nemzetiségi törvénybe foglalt jogaikról. Röviden szó esett a magyarországi roma kisebbség helyzetéről is, mivel a demográfiai adatokat és a 2011-es népszámlálási statisztikákat figyelembe véve jelenleg ők képezik hazánkban a legnagyobb létszámú minoritást.

A harmadik fejezetben a két tanítási nyelvű gimnáziumok oktatási programja és célkitűzése került bemutatásra a legfrissebb hatályban lévő jogi szabályozások alapján (Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról). Ezt követően néhány mondatban azt a kérdést vizsgáltam, hogy a célnyelvi civilizáció miben több, mint más oktatott tantárgyak. A képzési program és a főbb pedagógiai célok alapján megállapításra került, hogy a tantárgy különlegessége azon alapszik, hogy számos más tantárgy ismeretkörét tartalmazza, valamint az előírt témákat egy adott célnyelven sajátítják el a diákok. Az elméleti rész utolsó két pontjában a szociális kompetenciáról és annak fejlesztési lehetőségeiről, illetve az audiovizuális eszközökről, azon belül is a filmek tantermi gyakorlatban betöltött szerepéről esett szó.

Az elméleti háttérre alapozva bemutatásra került az empirikus kutatás célkitűzése, menete, és a vizsgálat során kapott válaszok elemzése. Az egyes részeredmények összehasonlításakor megállapíthattuk, hogy mind a pedagógusok, mind pedig a diákok szívesen dolgoznának a tanórákon filmekkel, azonban a tantervi keret, illetve a tanórák hossza sajnos ezt nem feltétlenül teszi lehetővé. Emellett az is bebizonyosodott, hogy az egyes vélemények alapján a különböző, kisebbség témáján belül született filmek segítségével fejleszthető lenne a tanulók szociális érzékenysége és kisebbségekhez való viszonya. A kapott eredmények tükrében a tanulmány végén ismertetésre került egy három tanórát felölelő tematikai és módszertani javaslat, melynek elméleti hátterét a tanulmány első felében ismertetett definíciók és pedagógiai folyamatok biztosították.

Összegzésként elmondható, hogy jelen tanulmány nem tekinthető reprezentatívnak, így ha teljesebb képet szeretnénk kapni az audiovizuális eszközök használata iránti igényről és a szociális kompetencia fejlesztési lehetőségeiről a magyarországi két tanítási nyelvű gimnáziumok példáján, akkor mindenképpen szükséges lenne további kutatásokat végezni ezen típusú intézményekben.

## 6. Felhasznált irodalom

- Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. *Magyar Közlöny* 2013. évi 6. szám: 609-727.
- Bajomi-Lázár Péter 2007. *Média és társadalom*. Antenna Könyvek sorozat. Jaffa Kiadó. Budapest
- Gergely A. András – Gelsei Gergő – Gergely Vera – Horváth Vera 2004. Nemzeti és etnikai kisebbségek. In Gelsei Gergő – Gergely Vera – Horváth Vera – Rácz Márton (szerk.) *A láthatatlanság vége - társadalomismereti olvasókönyv. (National and Ethnic Minorities. In The End of Invisibility – A Textbook of Social Sciences Studies)*. Alapítvány a Társadalomelméleti Kollégiumért. Budapest. 99-120.
- G. Márkus György 2011. Előítéletesség Európában, Intolerancia Magyarországon. Recenzió és Reflexió. *Tudományos Közlemények*. 2012/27. Általános Vállalkozási Főiskola. Budapest. 73-84.
- Gesztes Péter 1997. *Oktatástechnológia*. Comenius Bt. Pécs
- Központi Statisztikai Hivatal 2013. *2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok*. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.  
[http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orosz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf)  
(2014.11.12.)
- Malota Erzsébet 2003. *Fogyasztói Etnocentrizmus. A sztereotípiák, az etnocentrizmus és az ország eredet imázs hatása a hazai és a külföldi termékek megítélésére*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Budapest.  
[http://phd.lib.uni-corvinus.hu/188/1/malota\\_erszebet.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/188/1/malota_erszebet.pdf) (2014. 11. 12.)
- Özcan, Mehmet – Kutlay, Mustafa 2008. Der Minderheitbegriff: Das Zusammenleben von Minderheit und Mehrheit in Deutschland und der Türkei. In: Konrad-Adenauer-

Stiftung (szerk.) *Migration und Integration – Das Verhältnis von Minderheit und Mehrheit in Deutschland und der Türkei*. Konrad Adenauer Stiftung. Ankara. 11-52.

- Síklaki István 2010. *Előítélet és tolerancia*. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Vámos Ágnes 2008. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelvpolitikája és tannyelv-pedagógiája. In: Vámos Ágnes – Kovács Judit (szerk.) *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 21-42.
- Zsolnai Anikó 1994. A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 94. évfolyam 3-4. szám: 293-302.
- Zsolnai Anikó 1999. *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és iskolai tudás között: PhD-disszertáció*. JATEPress. Szeged.

#### **Internetes források:**

- (1) Kislexikon. [http://www.kislexikon.hu/audiovizualis\\_eszkozok\\_es\\_anyagok.html](http://www.kislexikon.hu/audiovizualis_eszkozok_es_anyagok.html)  
(2014.11.12.)