

# *Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása a történelemoktatásban*

Témavezető: Dr. habil. Kaposi József István

Készítette: Hengán Kamilla (MC9GFJ)

Osztatlan történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára, hittantanár- nevelőtanár

*OTDK dolgozat*

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Vitéz János Tanárképző Központ

2022. június 29.

## Tartalomjegyzék

|       |                                                          |    |
|-------|----------------------------------------------------------|----|
| 1.    | Bevezetés.....                                           | 3  |
| 1.1   | Témaválasztás indoklása .....                            | 3  |
| 2.    | Szakirodalmi áttekintés .....                            | 4  |
| 3.    | A fejlesztés szempontjai a tartalmi szabályozókban ..... | 10 |
| 3.1   | Összehasonlítás a németországi ajánlásokkal.....         | 12 |
| 3.2   | Eurydice Report 2017.....                                | 13 |
| 4.    | Kutatási kérdés és hipotézisek.....                      | 14 |
| 5.    | Kutatás bemutatása.....                                  | 15 |
| 5.1   | Fejlesztés előkészítése .....                            | 15 |
| 5.2   | Kérdőív: Tücsök és a hangya .....                        | 17 |
| 5.3   | Fejlesztőtevékenységek bemutatása .....                  | 19 |
| 5.3.1 | Alkalmi fejlesztés: 9. osztály.....                      | 20 |
| 5.3.2 | Fejlesztés egy tananyagrészen: 6. osztály.....           | 25 |
| 5.3.3 | Fejlesztés egy teljes témakörben: 11. osztály .....      | 32 |
| 6.    | Befejezés- konklúzió .....                               | 40 |
| 7.    | Felhasznált irodalom .....                               | 43 |
| 7.1   | Elsődleges források .....                                | 43 |
| 7.2   | Szakirodalom.....                                        | 43 |
| 8.    | Mellékletek.....                                         | 47 |
| 8.1   | Interjú a történelem munkaközösség tagjaival .....       | 47 |
| 8.2   | Diákok kérdőíve .....                                    | 48 |
| 8.3   | Fejlesztő feladatok 9. osztály .....                     | 51 |
| 8.3.1 | Kalandozás vagy rablóhadjárat.....                       | 51 |
| 8.3.2 | Jurában az élet .....                                    | 53 |
| 8.4   | Fejlesztő feladatok 6. osztály .....                     | 55 |
| 8.4.1 | Szép játék .....                                         | 55 |
| 8.4.2 | A titkos levél .....                                     | 57 |
| 8.4.3 | A válasz .....                                           | 62 |
| 8.5   | Fejlesztőfeladatok 11. osztály .....                     | 63 |
| 8.5.1 | Nemzet így vagy úgy?.....                                | 63 |
| 8.5.2 | Szerteágazó családfák.....                               | 67 |
| 8.5.3 | Miért értelmetlen a rasszizmus? .....                    | 69 |
| 8.5.4 | Miért fáj vagy miért nem fáj nekem Trianon?.....         | 71 |

## 1. Bevezetés

Dolgozatom témája a fejlesztő típusú feladatok alkalmazása a történelemoktatásban, ezzel elősegítve a szociális kompetencia fejlődését. Ennek érdekében vizsgáltam olyan munkaformákat és feladattípusokat, amelyek beilleszthetők a tantermi történelemoktatásba. Az elsődleges fejlesztési szempontom az empátia, ezzel a szociális érzékenység erősítése volt. A szakirodalom áttekintése után az egyéni szakmai gyakorlatom során végzett mikrokutatásomat mutatom be. Három osztályban végeztem vizsgálatot, különböző időtartamig. A kutatás elsődleges célja, hogy olyan munkaformák és feladatok segítségével végezzenek fejlesztőtevékenységet, amelyek tartalma illeszkedik a tanmenetbe. Ezek eredményességét egy összehasonlító kérdőív segítségével figyeltem meg. A tanítási folyamat megkezdése előtt, majd utána is ugyanazt a kérdőívet töltötték ki a diákok. Ez által szerettem volna megvizsgálni, hogy a csoportok szociális érzékenységében történik-e elmozdulás a fejlesztőtevékenységek hatására.

Előző OTDK dolgozomban az szociális kompetencia fejlesztési lehetőségeit vizsgáltam az oktatás egyes színtereiben. Már itt elkezdtem foglalkozni a tantermi oktatás témájával. 2021-ben pedig elnyertem az Új Nemzeti Kiválóság Pályázat ösztöndíját, így ez a kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

### 1.1 Témaválasztás indoklása

A szociális kompetencia megfelelő fejlesztése elengedhetetlen az eredményes felnőttkorhoz. Az emberek a szociális készségek által tudnak beilleszkedni a társadalomba, társas kapcsolatokat kialakítani és érvényesíteni saját érdekeiket. Ezért ezek megismerése, gyakorlása és elsajátítása fontos részét kell, hogy képezze az oktatói-nevelői tevékenységnek. Zsolnai Anikó 1998-ban a Magyar Pedagógiában a következőt írta: „*Iskoláinkban a szociális készségek fejlesztése csupán a pedagógiai tevékenység mellékterméke.*” (Zsolnai A 1998:187) Közel 25 évvel később még mindig az tapasztalható, hogy bár a pedagógusok törekednek a szociális kompetencia fejlesztésére, de ezek általában nem előre megtervezett fejlesztőtevékenységek, hanem spontán megjelenő cselekvések. Ezért úgy gondolom, erősíteni kell ezen fejlesztőtevékenységek tudatos felhasználását. Az igazán hatékony iskolák nem csak a vizsgákra készítik fel a diákokat, hanem nevelik is őket. Ennek fontos alapja a szociális és érzelmi nevelés. A prevenciós okokat sem szabad elfelejteni, hiszen ma már a pedagógusnak egyre több szorongó, mentális betegségekkel küzdő diákkal kell foglalkoznia, és ma már tudjuk,

hogy az érzelmek komolyan befolyásolják a tanulási folyamatot negatív és pozitív irányba egyaránt. (Zins és Elias 2006: 1-3)<sup>1</sup>

A történelemoktatás számos lehetőséget ad a fejlesztésre. Mivel minden érettségiző számára a tantárgy kimeneti követelmény és a tananyag mennyisége is nagy, a pedagógusoknak sok esetben nem marad ideje a kötelező ismereteken túl a fejlesztésre, arra, hogy ne csak mérőfeladatok alkalmazzanak. Ezért a fejlesztő tevékenységek összeállításánál elsődleges szempontom volt, hogy olyan feladatokat és témaköröket dolgozzanak fel, amelyek illeszkednek a tanmenetbe, és bár időráfordítást igényelnek, a gyakorlást, ismeret elmélyítést is lehetővé teszik.

Fontos szempont továbbá az érettségi vizsgákban megfigyelhető változás. Sokáig a reprodukív feladatok voltak többségben, és az ismeretek ellenőrzése volt a fő cél. Azonban egyre inkább előtérbe kerülnek a produktív feladatok, ahol a diákoknak már alkalmazniuk kell a megszerzett tudást. Az egyik leglátványosabb változás a történelem esszéknél figyelhető meg, ezekben már nem csak a tényközlés és az események leírása a feladat. A tanulóknak önállóan fel kell fedezniük az összefüggéseket és a következményeket is.

Láthatjuk, hogy a vizsgafeladatokban is megjelenhetnek fejlesztő típusú elemek, de nem elég csak a mérőfeladatok alkalmazása. Hasonlóan a tanóránál, a feladatok tervezése során mindig meg kell határozni, hogy annak mi a didaktikai célja. Fontos felismerni az egyes munkaformák lehetőségeit és határait, továbbá a csoport igényeit. A pedagógus felkészültsége szükséges ahhoz, hogy a készített fejlesztő feladatok valóban előidézzenek fejlődést. Lehetséges, hogy az általam készített feladatok nem minden csoportnál érik el a kívánt hatást. A pedagógusnak tudatosan kell alkalmaznia ezeket a csoport igényeinek megfelelően. Ezért is rendkívül hasznosak a fejlesztőfeladatok, mert nem csak a diákokra hatnak, hanem a pedagógus maga is fejlődik és tanul általuk.

## **2. Szakirodalmi áttekintés<sup>2</sup>**

A kompetencia latin eredetű szó, amelynek jelentése valamire való alkalmasságat, ügyességet jelent. (Vajda Zs 1997:266) Megfigyelhető az 1990-es évek óta tartó

---

<sup>1</sup> Saját fordítás alapján

<sup>2</sup>A szakirodalmi áttekintés és a tartalmi szabályozók elemzése a Történelemtanítás című folyóiratban megjelent tanulmányok felhasználásával készült: Hengán Kamiilla 2021 A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az oktatásban in: *Történelemtanítás* (LVI.) Új folyam XII. 4. szám <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/02/hengan-kamilla-a-szocialis-kompetencia-fejlesztési-lehetosegei-az-oktatásban-12-04-07/> (2022. 05. 26.) és Hengán Kamilla 2022 Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában in: *Történelemtanítás* (LVII.) Új folyam XIII. 1. szám

fogalomgazdagodás, amióta a pedagógiai párbeszédben előtérbe került. Emiatt a fogalom értelmezése sem a hazai, sem a nemzetközi viszonylatban nem egyértelmű. (Vass 2006) Elsődlegesen kognitív alapú rendszer, de komplexitását mutatja, hogy funkcióját tekintve egyfajta motívum és tudásrendszer. Ezek felelnek a döntések és kivitelezések egységéért. A kompetenciára egy igazán lényegre törő fogalommagyarázat a cselekvőképesség. Ez szemléletesen mutatja be mi is a kompetencia: nem csak azt fed le, amit tudni kell, hanem azt is, hogy mit kell tudni megcsinálni. (Halász 2006) Nagy József alapján megkülönböztettünk általános és speciális kompetenciákat. A három alapkompétencia a személyes, kognitív és szociális kompetencia. A szociális kompetencia szolgálja a csoportok, társadalmak túlélését. Alapmotívumai a párképző, gondozási és kötődési hajlam, alapképességei a szociális kommunikációs, kontaktuskezelési és érdekérvényesítési képességek. Egyaránt alkotják öröklött és tanult komponensek. (Nagy 2001) Trower és mtsai megfogalmazásában „*a szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig olyan módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára törekedjék.*” (Zsolnai A 1998: 189)

Dodge, Pettit, McClaskey és Brown egy többlépcsős kompetencia modellt dolgoztak ki. Ennek kiindulópontja, hogy elősorban a társadalmi hatások és példák állítják a mintákat és követelményeket az egyén számára. Ezért valamilyen módon lehetőséget kell biztosítani a gyermekek számára, hogy ezeket maguk is megvalósíthassák. Fontos, hogy ezekre visszajelzést is kapjanak, mert így tehetik magukévá az adott mintát. Elméletük szerint a szociálisan kompetens magatartáshoz hozzátartozik az énhatékonyság, az önismeret, az önbizalom. Robert L. Selman szerint a gyermek 12 éves korára eléri azt a szintet, hogy képes önmagát már társai szemével nézni, így elindulhatnak az önreflexív folyamatok, és felismeri, hogy a társai is átélnek ezeket. (Jerusalem és Klein-Heßling 2002: 163-1652)<sup>3</sup> Ezen korosztály számára különösen fontos a megfelelő minták átadása, és ebben a szakaszban még elsődleges a pedagógus személye.

Minthogy a szociális kompetencia alapja a társas viselkedés, fontos megemlíteni, hogy ennek fejlesztésében alapelv a modellnyújtás és megerősítés. A modellt az egyént körülvevők adják, vagyis a szocializációs környezet igen meghatározó már egészen kis kortól. (Zsolnai A 2003:7) A korai szülő-gyermek kapcsolat minősége nagy hatással van a szociális készségek

---

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/hengan-kamilla-fejleszto-tipusu-feladatok-alkalmazasa-az-elso-vilaghaboru-tanitasaban-13-01-05/> (2022. 05. 26.)

<sup>3</sup> Saját fordítás alapján

fejlődésére. A csecsemőkorban megtapasztalt törődés és empátia alapján alakulnak ki a kötődési típusok. A biztonságos kötődés pedig stabil alapot ad az érzelmi és szociális fejlődéshez. A továbbiakban fontos elem a szülők nevelési stílusa és a családi légkör. Ideális környezetben a gyermek megtapasztalja a támogatást, az empátiát, a megértést, a világos követelményeket és azok elmulasztása során a következményeket, a dicséretet, a bátorítást és a demokratikus kommunikációt. (Jerusalem és Klein-Heßling 2002: 166) Osztályfőnökökkel és szaktanárokkal végzett interjúk során jómagam is megfigyelhettem ezt a jelenséget. Gyakorlatomat egy olyan iskolában végeztem, ahová a gyermekek óvodától egészen érettségiig járhatnak, így a tanulók fejlődése nyomon követhető a pedagógusok számára. A vizsgált osztályokban több diáknál is így megfigyelhető volt, hogy egy-egy családi nehézség (válás, árvaság, konfliktus) hogyan befolyásolja a gyermeket, és milyen komoly hosszútávú következményeket okoz a személyiségben. Külön kiemelném a még óvodás korban átélt válások súlyosságát. Az is figyelemre méltó, hogy gyermekek milyen könnyen átveszik a negatív mintát a szülőtől. Ilyenkor megfigyelhető volt, hogy a korosztályukhoz nem egyező válaszokat adtak, de ezek tükrözték az egyik szülő attitűdjét.

A fejlődés elsődlegesen a proszocialitás erősödésében figyelhető meg. Ez gyermekkorban kezdődik, de sosem ér véget. A hazai gyakorlatban két fő nehézség emelhető ki, ami a szociális kompetencia fejlesztésének útjában áll. Az iskola és a pedagógus is arra számít, hogy a gyermek, otthon megkapta a megfelelő alapokat. Ez természetesnek is tűnhet, hiszen, mint elsődleges szocializációs környezet a legfontosabb hatások a családban érik az egyént. (Buda 2003: 71-79) Azonban a tapasztalat, nem ezt mutatja. Az iskolába kerülő gyermekek szociális érettsége nem egységes, sokszor nem rendelkeznek még az alap készségekkel sem. A másik fő probléma, hogy nagyon kevés a pedagógusok rendelkezésére álló megbízható, és jó fejlesztő program, valamint a kognitív fejlesztés prioritást élvez. (Tóth és Kasik 2010: 165-166) Bár a kompetencia kognitív orientált modelljében is megjelenik a szociális kognitív készség, és ide tartozik például az empátia, mikor nézőpontváltásnak köszönhetően egy helyzetet mások szempontjából is képes értelmezni az egyén. (Zsolnai A 2018: 24)

Megtekintve egy németországi módszertani ajánlást, a szociális kompetencia fejlesztését tekintve, a következő tapasztalható. Marrell szociális kompetencia-modelljét használja a szakirodalom. Ez egy hierarchikus rendszerként mutatja be az ide tartozó készségeket. Kiemelésre kerül az érzelmszabályozás és a szociális kompetencia eredményessége közötti kapcsolat: a diák minél negatívabb érzelmeket közvetít társai felé, annál kevésbé fogadja be őt a közösség, ami kihat a személyiség fejlődésére. Fontos, hogy maguk a készségek elsajátítása

nem eredményezi automatikusan, hogy az egyén kompetens. A dokumentum hangsúlyozza a szociális kompetenciára ható érzelmi készségeket is. Elsődlegesen az egyénnek tudnia kell azonosítani saját érzelmeit, amihez az önismeret szükséges. Majd képesnek kell lennie társai érzelminek felismerésére és azok kezelésére is. Azok, akiknek érzelmi kompetenciájuk magas szintű, gyakran szociális viselkedésükben is kompetensebbek. Felhívják a pedagógusok figyelmét arra, hogy az agresszív és szorongó diákoknál mivel az érzelmi kompetencia eltér az átlagostól, szociális kompetenciájukban is fejletlenebbek. Az agresszív gyermek például csak korlátozottan képes az empátiára. A szorongó gyermek pedig nem rendelkezik elég önbizalommal ahhoz, hogy megbirkózzon egyes szociális helyzetekkel. Ezért a pedagógusnak a szociális kompetencia fejlesztése érdekében figyelmet kell fordítania a pozitív tanulási környezet kialakítására. Ennek alapja a bizalmon alapuló tanár és diák viszony. Fontos, hogy a fejlesztési tevékenységbe a diákokat is be tudja vonni a pedagógus, mert ezzel a tanulók részeseivé válnak a folyamatnak, amivel motiválhatóak lesznek. Elmaradhatatlan a pozitív és negatív megerősítés is. Mind a két típusnál fontos annak a megindokolt, következetes és jogos használata. (Petermann 2012:28-40)<sup>4</sup>

A fejlesztőtevékenységek megalkotásánál elsődleges célom volt az empátia erősítése. Az empátia, az egyik legalapvetőbb szociális készség, amelynek elsajátítása meghatározza az összes többi készséghez fűződő viszonyt. Az empátia eredeti jelentése, erős érzelm, szenvedély. (Buda 2012) A történelmi eseményekkel kapcsolatban tudatosítani kell a diákokban, hogy az empátia nem egyenlő a szimpátiával. (Teutsch 1980) A különböző álláspontok megismerésénél a tanulók megérthetik, hogy melyik fél mit, és miért tett egy adott szituációban. Ha erős empátiával rendelkeznek, képesek lesz az ellentétes oldalon állók indítékait is elfogadni, mert bele tudta magát képzelni az adott helyzetbe. Meg tudja érteni az adott cselekedetet, de nem kell egyetértenie azzal. Ez elősegítheti, hogy diákok a hétköznapiakban is megértőbben viszonyuljon embertársaikhoz. Továbbá a kritikus gondolkodása fejlődését is elősegítheti. Amikor magyar történelem eseményeit magyarázzuk ilyen szempontok alapján, körültekintőnek kell lenni és figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat, hogy a nemzeti öntudat, és a hazaszeretet ne csorbuljon. Ezt az empátiát nevezzük történelmi empátiának, ami különbözik a köznyelvben használt empátiától. Ebben az esetben az érzelmek helyett egy intellektuális megértésről beszélhetünk. A megszerzett lexikális ismeretek segítségével tud az egyén a vizsgált személy szempontjait megismerni. (Knausz 2015:31) Az ilyen jellegű ismeretfeldolgozásokhoz jó módszer a multiperspektivikus történelemszemlélet.

---

<sup>4</sup> fordította: Bencze-Lauró Petronella fordító

A 2000-es évektől egyre erősödik a párhuzamos narratívák ismertetésének fontossága a történelemoktatásban. Oktatáspolitikai célként került megfogalmazásra a multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet erősítése, és ennek elsődleges eszköze a forráselemzés. (Fodor 2019) Ezzel kapcsolatban F. Dárdai Ágnes hangsúlyozza, hogy a források megválasztásánál elengedhetetlen azok sokfélesége és ellentétes beállítottságuk. (F. Dárdai 2010) A módszer alapján a történelmi események elemzésénél a diákokat hozzá lehet szoktatni a több nézőpontú megközelítésekre. Ez hosszútávon eredményezhet attitűd változást is, és a mindennapi életükben is hasonlóan képesek lesznek majd a helyzetek vizsgálatára. Ezzel erősödhet az empátia. A módszert felhasználják a magyar-szlovák megbékélés eszközeként a közös történelemkönyv megalkotásánál. Több nemzet közötti ellenségkép lerombolásához hívtak már segítségül hasonló módszereket. A szakemberek ezzel igyekeznek a szétszakító sztereotípiák helyett egy megértő szándékú gondolkodásmódot átadni a tanulók számára. A cél nem a relativizáció, hanem közös, mélyebb megértés. (Vajda B 2008)

Figyelemre méltó megközelítés a problémaorientált történelemoktatás koncepciója, melynek bár nem elsődleges célja a szociális érzékenyítés, de komponensrendszerében sok átfedés található. A módszer alapja, hogy az oktatási célok között hangsúlyosabb a készségfejlesztés. Sok tantárgyközi összefüggést emel be, és ezekre épít is az ismeretanyag átadásában. Maga a problémaorientált történelemoktatás értelmezhető tanítási stratégiaként, munkaformaként vagy megismerési módszerként is. Mindhárom esetben olyan készségeket fejleszthet a pedagógus, mely a tanulókat az önálló, kritikus, elemző és rendszerező ismeretszerzéshez hozzásegíti. A legfontosabb elem, hogy a diákok ezek alapján megtanulhatják felismerni a társadalmi problémákat, azokat folyamatként képesek legyenek értelmezni és végül a lehetséges megoldási módokat megkeresni. Meg kell említeni, hogy nem minden tananyag alkalmas az ilyen jellegű megközelítésre. (F. Dárdai és Kaposi 2008b)

A narratív megismerés is segíti a diákokat a történelmi események megértésében. A történetek feldolgozásánál, ha alkalmazni tudunk szociális szempontú megközelítéseket a tanári magyarázat során, akkor az hozzájárul azok mélyebb és jobb megértéséhez. Az egyén a saját korábbi tapasztalatait képes rávetíteni a tanultakra, ezáltal új jelentést kaphatnak. (Kaposi 2020: 22) Kialakul a diák és történelmi esemény között valamilyen személyes kapcsolat, és így ez könnyebben előhívható lesz a későbbiekben. A szociális szempontok, személyes élettörténetek, érzelmek közelebb hozhatják a tanulók számára az egyébként távoli, olykor bonyolult történelmi eseményeket.

A tanulási folyamat alapvető célja, hogy a diákokat aktivizáljuk, így tevékenységre bírjuk őket. Amikor a tanuló munkához lát, feladatot teljesít. A tanulók közös tevékenysége, együttműködése, de még a versengés is hatékonyan alkalmazható. A diákok egymással való versengése különösen motiváló lehet, ha ez megfelelően és közösen alkalmazza a pedagógus a társas munkaformákkal. (Bors és Pléh 2019) A versengést is a szociális készségek közé sorolhatjuk, aminek fejlesztése az iskola feladata. Itt védett, felügyelt környezetben tudják a tanulók ezt gyakorolni, elsajátítani. Toleranciára nevel, és segíti a diákot abban, hogy értékelni tudja saját és mások munkáját is. (Fülöp 2008)

Ma már köztudott a tevékenység alapú oktatás számos előnye, azonban ennek megvalósítása tantárgyanként eltérő. Az oktatási, nevelési folyamatban sokféle munkaformát választhatunk, és ezek nagy része mind tanulói aktivitást igényelnek. A tanulás tartalma nem csak az ismeretek átadása, hanem a képességfejlesztés is egyben. Ezért a feladatok megalkotásánál ezt figyelembe kell venni. A feladatok különbözhetnek az alapvető céljaik szerint, de két nagy csoportot tudunk elkülöníteni egymástól: a mérő- és fejlesztőfeladatokat. Mind a kettő megegyezik abban, hogy a tanulónak valamilyen kiinduló helyzetre kell megoldást adni, a tanár által kijelölt módokon. A feladatléírásnak mindig tartalmaznia kell a pontos megoldáshoz szükséges munkaformát, a produktum típusát, továbbá tartalmazhatja a tevékenység lépéseit, időtartamát és a szükséges eszközöket is. Az alkotó pedagógusnak minden alkalommal tisztában kell lennie a feladat céljával. (Einhorn 2012:7-18) A mérőfeladat funkciója, hogy ellenőrizze a tanulási folyamat eredményességét. Ezzel szemben a fejlesztő feladat célja a tanulás folyamatának segítése. Sok esetben előfordul hiba, hogy a pedagógusok mérőfeladatokat használnak fejlesztésre. Ez azért probléma, mert a mérőfeladat lényege a végeredmény, míg a fejlesztő feladatok célja két irányú: segíti a diákot, hogy egy adott problémát megoldjon, valamint támogat, hogy a hasonló feladatokat majd önállóan is képes legyen megoldani. Ezeknek a feladatoknak sok esetben nem csak egy megoldásuk van, és nyitott végűek. Bár ugyanúgy szükséges a fejlesztő feladatok ellenőrzése és értékelése is, de mégsem alkalmazhatóak mérőfeladatként, mert nem, vagy nehezen összehasonlíthatók. (Einhorn 2008:147-156)

Megkülönböztethetünk zárt és nyitott feladatokat. A zárt feladatok esetében a diák csak kiválasztja a helyes megfejtést, ezzel szemben a nyitott feladatok alkalmával önállóan létrehozhatja azt. A méréshez értelemszerűen inkább a zárt feladatokat használhatók, a fejlesztéshez pedig inkább a nyitott feladatok. Utóbbi esetében a tanulói tevékenység sokkal produktívabb. Ismét felhívnom a figyelmet a már említett utóbbi években végbemenő változásokra a vizsgafeladatokban fellelhető nyitottabb feladatokra. Ennek oka, hogy előtérbe

került az alkalmazandó tudás fontossága. Sok pedagógus azért nem szívesen alkalmaz fejlesztő feladatokat, mert időhiánnyal küzd és nem tud komoly feladatokat készíteni. Einhor Ágnes ezt babonának nevezi, mert véleménye szerint a fejlesztő feladatnak nem kell látványos munkaformákkal párosulnia. (Einhor 2008:157-160)

A megváltozott igények miatt a pedagógusoknak sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a fejlesztésre, mint a lexikális ismeretátadásra. Az információ elérése az internet által, megfelelő infrastruktúrával rendelkezőknek könnyen elérhető. Ezek helyes értelmezése, és felhasználása az elsődleges szempont. A fejlesztések során az ismeretek segítségével tudjuk felkészíteni a tanulókat az élet kihívásaira. A diákokra hatalmas nyomás nehezedik, hogy a jelenlegi társadalmi és gazdasági viszonyok között folyamatosan képesek legyenek megküzdeni a kihívásokkal. Az egészséges és eredményes felnőttkor érdekében nem csak a kognitív fejlesztésre, hanem a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére is nagy hangsúlyt kell fektetni. Ennek érdekében az OECD országokban végzett sikeres programok a következőkre koncentráltak: támogatói légkör a szülők és a tanárok részéről, a tanulási környezet minőségének biztosítása otthon és az iskolában, folyamatos és aktív gyakorlati tevékenységek, korai gyermekkortól bevezetett programok. Továbbá szükséges a szociális készségek mérése, majd az adatok alapján reflektálni az eddigi tevékenységekre és javítani azokat. (OECD 2015:130-136)<sup>5</sup>

### **3. A fejlesztés szempontjai a tartalmi szabályozókban**

Az Európai Parlament és Európai Tanács 2006. december 18-án egy dokumentumban fogalmazta meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükségességét, és gyűjtötte össze a kulcskompetenciákat. (2006/962/EK). (EUR-Lex 2006) A referenciakeret egyik kiemelt pontja, hogy az egyén a társadalom tudatos polgára legyen, aktív állampolgárként képes legyen az önmegvalósításra és a rugalmasságra, azaz a szociális kompetencia fejlesztése. A nyolc kulcskompetencia közül ez a hatodik helyen szerepel. (EUR-Lex 2006: 6.) Alapkészsége a kommunikáció, és a különféle nézőpontok felismerése és megértése. Legfontosabb attitűdjei közé tartozik az együttműködés, a tisztelet és a magabiztosság, valamint ezek együttes megvalósítása. A 2020-ban kiadott magyar Nemzeti alaptantervben az Európai Unió ajánlások alapján hét kulcskompetencia jelenik meg. A szorosan ide tartozó kategória a személyes és társas kapcsolati kompetenciák elnevezést kapta. (Nemzeti alaptanterv 2020: 297)

---

<sup>5</sup> Saját fordítás alapján

Megfigyelhető azonban, hogy bár a szociális kompetencia az Európai Unió kiemelt fejlesztési területei között van, azonban nem jelenik meg hangsúlyosan a gyakorlati nevelésben. Magyarországon már a Nemzeti alaptanterv 2003-as átdolgozás során is hangsúlyos helyett kapott a mindennapi életben hasznosítható tudásátadás és az értékközvetítés. A 2012-es Nemzeti alaptanterv pedig részletesen foglalkozik a szociális és állampolgári kompetenciával, valamint kiemelt fejlesztési területté válik az erkölcsi nevelés. (Nemzeti alaptanterv 2012) Érdeemes megfigyelni, hogy a kulcskompetenciáknál 2012-ben még jelen van a szociális és állampolgári kompetencia, 2020-ban ez már kimaradt és már csak a személyes és társas kapcsolati kompetenciákat találhatjuk meg.

A hazai oktatási rendszer a kognitív fejlesztést részesíti előnyben, de megfigyelhetőek a pozitív tendenciák a Nemzeti alaptantervekben és a tankönyvekben is, ahol egyre több módszer jelenik meg a készségfejlesztés elősegítése érdekében. A történelem és állampolgári ismeretek tantárgynál fő cél, hogy a diák megismerje a normakövető magatartást, és a társadalmi felelősségvállást, az alapvető jogokat. Ezzel felkészítve, hogy tudatos és hasznos tagja legyen a közösségének. Az alapelvek között találjuk a múltbéli és jelenkori társadalmi problémákról való kommunikáció képességét, hogy megértse a kulturális jelenségeket, ezzel kialakuljon a gyermekben a tisztelet és együttérzés a társadalmi tragédiák áldozatai iránt. (Nemzeti alaptanterv 2020: 342-343) Közvetlenül a szociális kompetencia (és az önismeret) fejlesztése inkább az állampolgári ismeretek tantárgyban jelenik meg. Itt az ismereteket, készségeket már közvetlenül a hétköznapi életben való boldoguláshoz kapja a diák. (Nemzeti alaptanterv 2020: 352-353) 2012-es Nemzeti alaptanterv új fejlesztési célokra irányul, és előtérbe kerül az értékelvű nevelés. Bár visszakerültek a normatív tananyag tartalmak, de az új célrendszer ezeket a műveltségi területekbe ágyazva, a tanuláshoz és munkához szükséges készség, képesség, ismeret és attitűd fejlesztésével kapcsolja össze. (Kaposi 2015: 69-70) A legújabb szabályozóban is megfogalmazásra kerül az erkölcsi nevelés kapcsán az is, hogy tervszerűen kell a gyermek erkölcsi világát fejleszteni. Nem feltétlenül az fontos, hogy mit és mennyire tud a tanuló, hanem hogy a megszerzett tudást mire használja fel. (Pálvölgyi 2015: 15-16)

A kerettantervek közül, a gimnáziumok 9-12. évfolyamai számára készített történelem tantárggyal foglalkozó dokumentumban is olvasható a személyes, és társas kapcsolati kompetencia fejlesztési céljai. Dolgozatomban szempontjából ezt emelném ki. A történelmi példák alapján a tanulót képessé kell tenni arra, hogy az élethelyzeteket és társadalmi folyamatokat árnyaltan értelmezze. A megfelelő magatartásformákat, kommunikációs szabályokat felismerje

és ezek alapján a jövőben majd alkalmazni is tudja. (Oktatási Hivatal, Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, Történelem 9-12. évfolyam 2020) A történelemtanítás során kiemelt tanítási cél, hogy a történelmi események feltárásával olyan készségeket sajátítsanak el a tanulók, amelyek elősegítik a sikeres felnőtté válást, erősítik a szolidaritást és az értékek tiszteletét. Meghatározó szempont az érzelmi érintettség, mert ez nem csak a motivációt fokozza, hanem a későbbiekben a tanultak előhívását is segíti. (Kaposi 2016: 172) A 2012-es kerettantervben megjelenő nevelési és fejlesztési célok közül ki kell emelni a történelem tantárgyban megjelenő morális tanulságokat, mint az ismeretfeldolgozásnak egy speciális fókusz. (Kaposi 2016: 186-187)

A 2020-as Nemzeti alaptanterv megfogalmazza, hogy a rendelkezésre álló szabad órakeret felhasználható készség- és képességfejlesztésre. Ezeket kihasználva próbáltam megvalósítani a fejlesztőtevékenységeket, amelyekbe integráltam a kerettantervekben megjelölt kulcsfogalmakat, általános követelményeket és fejlesztési feladatokat. Általános követelményként jelenik a nemzeti identitás és hazaszeretet, amely mindegyik csoportnál előtérbe került. Többször hangsúlyoztam a jelen és a múlt történéseinek kapcsolatát, amely szintén az átfogó célok között szerepel. A történelmi ismeretekben a megjelölt követelmények közül a társadalmi problémákról való véleményalkotás kiemelt helyet kapott a fejlesztési tevékenységekben. A kerettantervben megjelölt fejlesztési feladatok közül pedig a feszültségek és szenvedések felidézése és megbeszélése erőteljesen megjelent az oktatási célok között.

### **3.1 Összehasonlítás a németországi ajánlásokkal**

A német oktatási rendszerben, a 2000-ben végzett PISA tesztek váratlan eredményei után hajtottak végre reformokat. A vártnál sokkal rosszabb eredmények miatt radikális változások léptek életbe, kiemelt figyelmet kapva a nyelvileg és szociálisan rászoruló felzárkóztatása. Az új szabályozások értelmében egy decentralizáció ment végbe. Ennek következtében sokkal nagyobb önállóságot kaptak az egyes tartományok, ezen belül az intézmények és a pedagógusok is. Annak érdekében, hogy mégis valamilyen egységes irányvonal alapján működjenek a tartományok oktatáspolitikái, létrehozták a Kultusministerkonferenz-t - az oktatási miniszterek konferenciáját-. Ennek feladata, hogy felügyelje az egyenletes fejlődést, elősegítse a mobilitást és biztosítsa a minőségi oktatást minden iskolatípusban. Másik fontos változtatás abban állt, hogy a korábbi ismeretközvetítés helyett a kulcskompetenciák fejlesztése vált dominánssá. A szociális kompetencia fejlesztésének jelentőségét ezekben az ajánlásokban is elismerik. Ennek kapcsán a kialakított munkakörnyezet, a kommunikáció és a mozgás, a sport gyakorlása is elsődleges szempont. A német oktatási rendszerben a szociális kompetencia

fejlesztésének célja elsődlegesen a munka világára való felkészítés: a csoportmunkában való eredményesség, kommunikációs készségek javítása. Valamint jelentős a fejlesztés preventív jellege: a bűnözés, a kábítószer használat visszaszorítása. (Morvay 2014)

A fejlesztés központi eleme a már említett kommunikációs készségek erősítése, azonban a lakosság jelentős része nem beszéli anyanyelvi szinten a német nyelvet, így ezen társadalmi csoportok hátrányba kerülnek, már a fejlődés kezdeti szakaszában. Ideális esetben az óvodáskorú gyermek megtanulja verbalizálni az érzelmeit, de amennyiben itt nyelvi akadályokba ütközik (minimális szókincs, nem értik meg a társai), ez lassul vagy elmarad. A kompetencia önismereti része így nem fejlődik megfelelően. Ez a hiányosság eredményezi, hogy a társas kapcsolatok kialakítása is sokkal nehezebb, így a közösség hiánya miatt más szociális készségek sem fejlődnek megfelelően. (Jerusalem és Klein-Heßling 2002: 166)

Megállapítható, hogy a fejlesztés rendszere nem centralizált. A tartományok nagymértékű önállósága azonban az átjárhatóságot nehezíti. Az látható, hogy a német oktatási rendszernek mások a kardinális problémái, mint a magyarnak, mégis lehet egy fontos kapcsolódási pont: a kommunikáció fejlesztés. A szociális kompetenciának ez lényegi eleme. Bár hazánkban a lakosság többsége magyar anyanyelvű, a vizsgált intézmény pedagógusai beszámoltak arról, hogy megfigyelhető a kommunikációs készségek romlása (szövegértés, szöveg alkotás, szóbeli önkifejezés). Ennek kapcsán érdemes levonni a tanulságot a német példáról és nagyobb figyelmet szentelni a gyermekek szóbeli kommunikációjának fejlesztésre.

### **3.2 Eurydice Report 2017<sup>6</sup>**

Az Eurydice Hálózat 38 ország oktatási rendszeréről szolgáltat információt. A 2017-ben készült jelentés az állampolgári nevelést vizsgálta az európai iskolákban. Ebben is megjelenik a szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei. Definiálásában helyet kap a személyes, interperszonális és interkulturális ismeretek, készségek és attitűdök. Továbbá a társadalmi életben való hatékony és konstruktív részvétel, valamint a bekapcsolódás a munka világába. (European Commission 2017: 176)

Az európai állampolgári nevelésre nagy hatással voltak az elmúlt évek terror cselekményei. Ezek megelőzése érdekében hívja a szervezet tagállamait az együttműködésre. A célkitűzésekben megtalálható a demokratikus értékek erősítése, diszkriminációmentesség, hátrányos helyzetű diákok segítése is, amelyek mind hozzákapcsolhatók a szociális kompetencia elemeihez is. Érdekes, hogy Észtországban – hasonlóan a 2012-es hazai Nemzeti alaptantervhez – a szociális és állampolgári kompetenciát egyesíti. Mivel ez sok helyen

---

<sup>6</sup> Saját fordítás alapján

összekapcsolódik, nagy arányban a történelemtanároké a feladat, hogy állampolgárrá neveljék a tanulókat (pl.: Lengyelország, Lettország, Litvánia, Csehország, Ausztria), de előfordul, hogy további képesítésre van szükségük. (European Commission 2017:140-141)

Szakmai fejlesztés és támogatás tekintetében a dokumentum hangsúlyozza a pedagógus szerepét, akinek kiemelt feladata, hogy az osztálytermi kommunikációban ösztönözze a diákokat a kritikus gondolkodásra, vitákra. Valamint, hogy olyan tevékenységeket alkalmazzon, amelyek az aktív állampolgárságra készítik fel őket. (European Commission 2017:138)

#### **4. Kutatási kérdés és hipotézisek**

A szakirodalmi áttekintés és gyakorlati megfigyelések alapján megállapítható, hogy a történelemoktatás sok lehetőséget ad a szociális kompetencia fejlesztésre. Előzetes tanítási gyakorlatom során a tanári magyarázatokba foglalt érzékenyítéseket sikerrel alkalmaztam. Ezért további módszereket kipróbálva, most a fejlesztőfeladatok eredményességét szeretném megvizsgálni. Ezért kutatási kérdésemnek a következőt fogalmaztam meg: A fejlesztő típusú feladatok mennyiben járulnak hozzá a szociális kompetencia fejlesztéséhez a történelemoktatásban?

A dolgozatomban szeretnék olyan tantermi oktatásban felhasználható fejlesztőtevékenységeket bemutatni, amelyekkel a tanított csoportok szociális kompetenciája fejleszthető. Ezért első hipotézisemként azt állítom, hogy mivel a fejlesztő típusú feladatok nem zárt válaszu megoldást igényelnek, problémamegoldásra fókuszálnak, valamint társas munkaformákat alkalmaznak, ezért fejlesztik a szociális kompetenciát a történelemoktatásban. A fejlesztési folyamat megkezdése előtt egy kérdőív segítségével szeretném felmérni a csoportok szociális érzékenységet, majd a fejlesztőtevékenységek végeztével újra megtenném ezt. A tanítási folyamat tervezésénél kiemelt fejlesztési célom a szociális kompetencia fejlesztése. A tanórákat ennek alapján tervezem meg és irányítom a tanulási folyamatot. Második hipotézisemben feltételezem, hogy a fejlesztő tevékenységeket követően pozitív irányú elmozdulás figyelhető meg a csoportok szociális érzékenységekben. A fejlesztést három különböző osztályban és korosztályban valósítom meg. Mindegyik csoportnál különböző időtartamú fejlesztőtevékenységet végzek. Ezek alapján harmadik hipotézisemben azt állítom, hogy a csoportok szociális érzékenységekben végbemenő elmozdulás mértéke függ a tanítási folyamat hosszúságától.

## **5. Kutatás bemutatása**

### **5.1 Fejlesztés előkészítése**

Kutatásomat az egyéni tanítási gyakorlatom alatt végeztem el az esztergomi Árpád-házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda és Általános Iskolában, a 2021/2022-es tanév során. A vizsgált osztályok 6., 9. és 11. évfolyamosok voltak. A csoportokat nem én választottam ki, a mentortanár jelölte ki őket számomra. Mind a három osztálynál óralátogatásokat végeztem szakos és nem szakos órákon egyaránt. Ezek során szerettem volna felmérni az osztályok dinamikáját, motiváltságát, igényeit és tanulási szokásait. Nem szakos órák hospitálását a tanítási folyamat alatt is végeztem. A fejlesztőtevékenységek megtervezése előtt a történelem munkaközösség tanárral vettem fel interjúkat. (Melléklet 8.1) Ezekben a személyes tanítási preferenciákról, fejlesztési programjaikról, valamint a szociális kompetencia beilleszthetőségéről kérdeztem őket. Tapasztaltabb kollégáktól az iskolai közösségi szolgálat megfigyelhető hatásairól is érdeklődtem. Az általuk ajánlott szakirodalmakat és módszertani ajánlásokat felkerestem, és a továbbiakban ezek alapján kezdtem neki a fejlesztőfeladatok tervezésének.

Előzetesen összeállított kérdéssorral kerestem fel a pedagógusokat, amely 14 pontban vizsgálta az oktatói-nevelői tevékenységüket. A munkaközösség tagjai átlagban pedagógus II. minősítési csoportban vannak. Egyikük pályakezdő, 2 év gyakorlattal (pedagógus I.) és egyikük korábban múzeumpedagógusként dolgozott, így sok munkatapasztalattal rendelkezik, de még csak pedagógus I. minősítésbe esik. Szakpárjaik: magyar, földrajz, angol nyelv, római katolikus hittan. Az iskolában működik nyolcosztályos gimnázium, így sokuk tanít 5.-12. osztályos korosztályban végig. Mielőtt a szociális kompetencia fejlesztési tevékenységükre vonatkozó kérdéseket feltettem, az egyéni, személyes preferenciáikat is szerettem volna felmérni. Ezek között szerepelt a szóbeli kifejezés, a logikus gondolkodás, a szövegértés, holisztikus gondolkodás fejlesztése. Két pedagógus is kiemelte, hogy fontosnak tartja hangsúlyozni a gyerekeknek a történelem tudatosabb bevonását a mindennapokba, hogy a mintákra felhívjuk a figyelmet és ezekből megtanuljuk levonni a tanulságot. Egyikük kiemelte, hogy fontos része nevelői tevékenységének a szociális érzékenyítés.

Következő kérdésem a tantárgyközi utalások alkalmazására vonatkozott. Átlagban a következő szaktárgyakat tartják fontosnak összekötni a történelemmel: irodalom, rajz, idegen nyelvek, földrajz, matematika, filozófia, fizika, kémia, közgazdaság, sport- testnevelés. Egyikük megjegyezte, hogy ezek valóban fontosok, de többször nehézséget okoz, hogy a

tantárgyak nem párhuzamosan haladnak, és a kevésbé jó képességű osztályoknál ez nem mindig sikeres.

A fejlesztő tevékenység egyik nehézsége, hogy általában nem a vizsgamodell szabványfeladatai adnak lehetőséget az eredményes munkára. Az érettségire készülő korosztályoknál azonban a pedagógusok törekednek a vizsgára való felkészítésre, melynek elengedhetetlen része a típusfeladatok megismerése és begyakorlása. Ezért a munkaközösség tagjait arról is kérdeztem, hogy szoktak-e nem a szabványfeladatokat alkalmazni. Többségük szívesen használ ilyeneket és nagy arányban saját készítésű feladatokat adnak, de az egyes szakami ajánlásokat is igénybe veszik. Azonban fontos kiemelni, hogy ezeket a kreatív feladatokat könnyebben használják fel a fiatalabb korosztályoknál. Nyilvánvalóan a tananyag mennyisége több teret enged az ilyen feladatokra. A végzős évfolyamoknál egyre fontosabb a szabványspecifikus, mérő feladatok alkalmazása.

Kutatási témám fontos eleme, hogy a multiperspektivikus megközelítések használata is elősegítheti a szociális kompetencia fejlődését. Ennek az alkalmazása szintén jellemző a munkaközösség tagjaira. Az egyik leggyakoribb megnyilvánulása a tankönyvi forrásokon túl behozott szemléltető anyagok és tantárgyközi összefüggések kiemelése, saját olvasmányélmények, oral history bevonása és személyes tapasztalatok megosztása. Többen jelezték, hogy az ilyen jellegű megközelítés az idősebb korosztállyal jelenik meg jobban, amikor a forráselemzésben már nagyobb gyakorlatuk van, vagy esetleg olyan témáknál, melyekhez valamilyen személyes kötődésük is van.

A szociális kompetencia fejlesztésének fontos eleme az iskolai közösségi szolgálat. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény a 2012/2013-as tanévtől kezdődően felmenő rendszerben bevezette az 50 óra közösségi szolgálatot, amelynek teljesítése szükséges az érettségi vizsgához. Ennek célja, hogy a diák anyagi érdektől függetlenül valamilyen társadalmi szerepvállalásban részt vegyen, amelyet dokumentálni kell. (Oktatási Hivatal 2017) Ezért interjút készítettem az intézmény iskolai közösségi szolgálatért felelős koordinátorával, aki arról számolt be, hogy az évek alatt sokat fejlődött a program. Több partnerintézménnyel a diákok kezdeményezésére vették fel a kapcsolatot. Ezeknek száma jelenleg is magas, és típusaikban is különfélék. Bár az intézményben nem alkalmaznak a szolgálatra felkészítő ajánlásokat (pl.: Bodó Márton, Matolcsi Zsuzsa (szerk.) 2018. Kézikönyv az iskolai közösségi szolgálat sikeres megvalósításához. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Eger) az évek tapasztalatai alapján javult a szolgálat eredményessége.

A történelemoktatás nem csak a szociális kompetencia fejlesztésére ad lehetőséget, a szaktanárok a tartalmi szabályozó dokumentumok adta irányelvek és személyes preferenciáik alapján végezhetnek fejlesztést. Az elődleges fejlesztési cél a kommunikációs kompetencia és legfőképpen a szövegértés javítása. Mindegyik pedagógus beszámolt ennek a készségnek az általánosan tapasztalt hiányosságairól. Ami nem csak a feladatmegértést hátráltatja, de a forrás elemzés és az esszé írást egészen ellehetetleníti. A kompetencia fejlesztés fontosságát mutatja, az érettségi vizsgában megfigyelhető változások. Az adatközpontú, reprodukív feladatok helyett, a megszerzett tudást alkalmazandó, produktív feladatok kerültek többségbe. Az esszéfeladatok megoldásához is több szükséges, mint az adatok mondatokba szerkesztése: az események okait, következményeit és összefüggéseit kell a diáknak összefüggő szövegbe foglalnia. (F. Dárdai és Kaposi 2008a: 173)

## **5.2 Kérdőív: Tücsök és a hangya**

A diákok az első általam megtartott tanórán egy kérdőívet (Melléklet 8.2) töltöttek ki, amelynek fókuszában Jean de La Fontaine: *Tücsök és hangya* (fordította: Rónay György) tanmeséje állt. A kérdéseket én állítottam össze vezetőtanárom segítségével. A mérőeszköz megalkotásánál elsődleges szempont volt, hogy egy olyan szituációt mutasson be a választott történet, ahol az olvasó választási helyzetbe, ítéletalkotásra kényszerül. A szituáció reálisan legyen az iskolás korosztály számára, bele tudják magukat képzelni egy adott szereplő élethelyzetébe. Valamint, hogy a válaszban megjelenjen egy olyan attitűd, amely a szociális érzékenységgel kapcsolatba hozható. A *Tücsök és a Hangya* történet a segítőkészséghez és az igazságossághoz való viszonyt mutatja be. A tanmese eredeti értelmezésében a tücsök a lustaság megtestesítője, aki nem volt előrelátó, nem dolgozott. Ezzel szemben a hangya szorgalmas és körültekintő magatartása kerül bemutatásra. Ezért a hangya jogosan nem segít a tücsöknek, hiszen a lustaságának meg kell tanulni a következményeit. Azonban a kérdőív ezen túl kíván tekinteni. Miután megismertük a tanulságot a kitöltőnek lehetősége nyílik, hogy belevigye a saját intuícióját/ motivációját/ attitűdjét is azzal kapcsolatban, hogy ő maga hogyan viselkedne hasonló helyzetben. Mennyire lenne segítőkész, vagy ragaszkodna az igazságosságos befejezéshez. Ez projektálhatja a való világban előforduló szituációkat is, hiszen sok esetben előfordul, hogy a rászorulóknak maguk is felelősek életük alakulásában.

A szociális kompetencia és az attitűd mérése is igen nehéz, ahogyan a mérőeszköz készítése is. A mese alkalmazása egy egyszerű lehetőségnek bizonyult. A *Tücsök és a hangya* történetet vezetőtanárom ajánlása alapján választottam. A történet sokak számára ismert, nem bonyolult

és rövid. Mindegyik vizsgált korosztályban könnyen értelmezhető. Végül látható, hogy születtek mérhető eredmények és a kérdőív hatékonynak bizonyult, de még javítható és fejleszthető. Azonban meg kell említeni, hogy ez a mérés nem reprezentatív és nem is vonhatóak le belőle egyetemes következtetések. A szociális kompetencia mérése nagyon nehéz, és nyilvánvalóan a diákokra a témakör feldolgozása alatti időszakban nem csak a pedagógus által végett fejlesztés van hatással. A kilencedikes és tizenegyedikes korosztálynál az orosz-ukrán háború kitörése és annak következményei is hatással lehetnek az eredményekre. Előfordulhat, hogy a kitöltést nem veszik komolyan vagy elviccelik. Továbbá a fejlődés hosszútávon jobban megfigyelhető. Mégis fontos lehet egy ilyen mikroutatás eredményeit is szemügyre venni.

Elsőként a demográfiai és személyes adatokra kérdeztem rá. Ezzel felmértem a korosztályt, nemzet, elsődleges szocializációs környezetet. Ezt egy fakultatív rész követte, amely a kitöltők felekezeti hovatartozásával, és vallási előírásokkal kapcsolatos véleményével foglalkozott. A négy paranccsal kapcsolatban azt kellett eldönteniük, hogy ezekkel teljes mértékben, részben vagy nem értenek egyet. Ezek a parancsok, előírások közvetett vagy közvetlen módon kapcsolódnak a Tücsök és a hangya történetéhez. Az itt megjelölt válaszok és a mese befejezése közötti összefüggéseket szerettem volna megfigyelni. A felebaráti viszony, a szülői kapcsolat és légkör, a segítőkészség és a becsületesség, ezek mind olyan tényezők melyek hatással lehetnek a szociális kompetenciára.

A kortárs csoportok a szociális érzékenységre vagy érzéketlenségre gyakorolt hatása miatt a választott közösségek arányát is vizsgáltam. A kitöltőknek nyilatkozniuk kellett arról, tagjai-e valamilyen közösségnek. Majd ennek típusát is meg kellett jelölni: ifjúsági, sport vagy kulturális témakörök közül. A kilenc és tizenegyedik osztályosok már elkezdték az iskolai közösségi szolgálat végzését, és mivel ennek alapvető célja a szociális kompetencia fejlesztése, a diákokat az eddig végzett tevékenységekről is kérdeztem.

Ezek után a meséről kaptak két kérdést. Meg kellett ítélniük a hangya viselkedését, hogyan vélekednek a tettéről. Végül néhány mondatban folytatniuk kellett a mesét. Ez az utolsó feladat volt a legfontosabb része a kérdőívnek, ennek segítségével szerettem volna megfigyelni az esetleges attitűdváltozást. A fejlesztési folyamat végén a csoportok ismét kitöltötték ugyanezt a kérdőívet.

A vizsgált korosztályok különböző fejlődépszichológiai szakaszban vannak, amely meghatározza az ítéletalkotásukat is. A következőkben Kohlberg alapján vizsgálom meg az

erkölcsi fejlődés azon szakaszait, amelyek a tanított csoportoknál megfigyelhetők. Kohlberg, Piaget kognitív fejlődési elméletét vette alapul. Három szintet és ezen belül hat szakaszt különítette el. Ezek az egocentrikus megközelítéstől egészen az elvont etikai szakaszig haladnak. Megállapította, hogy a morális fejlődés az önérdektől képes eljutni a társadalmi jó megvalósításáig. Eredményei azonban azt mutatják, hogy sok felnőtt még a negyedik szintig sem jut el. (Zimbardo 2017: 233-235)

A hatodikos korosztály a harmadik szakaszba sorolható, amely már a második, konvencionális szintbe tartozik. A korosztály személyiségfejlődési szakaszváltásban van (serdülőkorba lép). Már nem egyértelmű a szabályértelmezés és egyre nagyobb szerepe van a kortárs csoportoknak. Az igazságosság eszméjének értelmezésében is komoly változások mennek végbe: egyre erősödnek a szubjektív és szociális motívumok. Ekkor már társas kapcsolati szempontból hoznak ítéletet az egyes erkölcsi helyzetekben. Jógyerek-erkölcsiségnek is nevezhető, mert ekkor a gyerekek igyekeznek a külső elvárásoknak megfelelni. A kérdőívben adott válaszaik alapján a vizsgált csoport nagy része ebben a szakaszban van, de előfordultak olyan válaszok is, amelyek már a negyedik szakaszra jellemzőek. (Cole 2006:566)

Az Kohlbergi szakaszok közül az ötödik, posztkonvencionális szakasz a tapasztalatok szerint csak a felnőttkor kezdetén jelenik meg. A további két vizsgált csoport kilencedik és tizenegyedik osztály így a negyedik, Törvény és rend szakaszba sorolható., bár a tizenegyedik osztályban megfigyelhetők az ötödik szakaszra jellemző motívumok is. A negyedik szakaszra jellemző, hogy még mindig fontos a törvények betartása, de csak addig, amíg ezek nem ütköznek társadalmi kötelességekbe. Egyre erősebb az egyén szempontjaival szemben a társadalmi csoportoké. Az ötödik szakaszban ez erősödik fel, és lassan felismeri az egyén, hogy a morális elvek előrébb valók, mint a törvények, de igyekszik ezeket közelebb vinni egymáshoz. (Cole 2006:657-658)

### **5.3 Fejlesztőtevékenységek bemutatása<sup>7</sup>**

A három fejlesztést a tanítási folyamatok hosszúsága alapján növekvő sorrendben mutatom be. Elsőként az első kérdőív tapasztalatait, majd a fejlesztőtevékenységeket. Ezt követően mindegyik csoportnál elemzem a kérdőív második kitöltésénél megfigyelt változásokat, elmozdulásokat.

---

<sup>7</sup> A fejlesztő feladatokat a Lukács Judit és Horváth Zsuzsanna által szerkesztett Humán Erőforrás Fejlesztési Program (HEFOP) keretében készült fejlesztő feladatok kézirat (2006) felhasználásával készítettem.

### 5.3.1 Alkalmi fejlesztés: 9. osztály

Az osztály létszáma 36 fő, ebből az első kérdőív kitöltésénél betegség miatt csak 27 fő volt jelen. Nemek szerint 11 fiú és 16 lány. A csoport átlagéletkora 15 év. A családi háttért tekintve 3 főnek nincs testvére. 24 fő jelezte, hogy egy vagy több testvére van, és 1 fő a van testvére lehetőséget jelölte, azok számát tüntette fel. Ennek megoszlás a következőkben tekinthető meg.

#### 1. táblázat: 9. osztályosok testvéreinek száma<sup>8</sup>

| Testvérek száma | 0 | 1  | 2 | 3 | 4 vagy több |
|-----------------|---|----|---|---|-------------|
| Diákok száma    | 3 | 13 | 5 | 3 | 2           |

A családösszetételt tekintve a kitöltők közül 5 fő csak az egyik szülővel, 1 fő pedig keresztszülővel él együtt. A vallással kapcsolatos kérdésekre 20 fő válaszolt. Közülük 18 fő római katolikus és 2 fő református felekezethez tartozik. A négy vallási előírásoknál 2 fő jelölt a nem értek egyet lehetőséget, mind a ketten a *Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!* parancsnál. Szeresd felebarátodat, mint önmagadat! előírásnál a kitöltők 45%-a teljes mértékben, 55%-a részben ért egyet. *Szüleidet tiszteld!* parancs kapcsán 92% nyilatkozta azt, hogy teljes mértékben egyet ért és csak 8% jelölte a részben egyetért lehetőséget. A *Segítsd a szegények* előírással 40%-ban teljes mértékben, 68%-ban pedig részben értettek egyet. Végül a *Ne hazudj, mások becsületében kárt nem tégy!* parancssal kapcsolatban a kitöltők 70%-a teljes mértékben egyetért, 20% részben egyet ért és a már említett két kitöltő itt a nem értek egyet lehetőséget jelölte.

A kortárs csoportok a szociális érzékenységre vagy érzéketlenségre gyakorolt hatása miatt a választott közösségek arányát is vizsgáltam. A kitöltők 67%-a tagja valamilyen közösségnek. A preferált kategória a sport és ifjúsági csoportok. Az osztályfőnökkel készített interjú során kiderült, hogy a tanulók csak ettől a tanévtől alkotnak egy osztályközösséget. Ez és a magas létszám nehezíti a csoportkohézió kialakulását. Az osztályfőnök munkáját dicséri, hogy emellett mégis kialakulóban van egy összetartó közösség. Köszönhető ez az alkalmazott önismereti és csoportos feladatoknak, a közösen tervezett és szervezett programoknak. A közösségi szolgálattal kapcsolatban is kiemelte, hogy jellemzően a diákok együtt vállalnak

<sup>8</sup> A dolgozatban felhasznált táblázatok saját készítésűek.

szolgálatot. Kirekesztést és súlyos konfliktust nem tapasztalt. Célzott szociális kompetencia fejlesztésre még nem volt lehetősége, de a jövőre nézve vannak ilyen tervei.

Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatba 7 fő jelezte, hogy még nem kezdte meg a szolgálatot. Az osztály többsége iskolai programokon önkénteskedet. 4 fő táboroztatást és gyermekkel folytatott tevékenységet végzett, 1 fő Vörös Keresztnél és 1 fő pedig idősek otthonában kezdte meg a szolgálatot. Mivel ez az osztálynál még csak ettől a tanévtől indult a program, a tevékenységek és a szociális érzékenységük egymásra gyakorolt hatásáról nem sokat lehet megállapítani. Annyi leolvasható, hogy akik a különböző tevékenységet választották (Vörös Kereszt, idősek otthona) mind a ketten segítőkész és empátikus választ adtak a mesével kapcsolatos kérdésekre.

A meséhez kapcsolódóan két kérdésre kellett válaszolni: *Hogyan ítéled meg a hangya viselkedését?* és *Hogyan folytatnád a mesét?* A hangya viselkedésének megítélésével kapcsolatban két választípus érkezett. Többségben egytagú választ adtak (21 fő), amelyben minősítették a hangyát pozitív vagy negatív jelzővel pl.: önző, ellenséges, nem segítőkész, jó. A többi tanuló ellentétes mellérendelő mondatral válaszolt (6 fő), ahol megjelenik a hangya igaza, de ettől függetlenül segíthetett volna. Esetenként a tücsök mulasztása is említést kap.

Végül az utolsó kérdés, a mese folytatása következett, ami a legfontosabb része volt a kérdőívnek. Ebben a feladatban, szabadon kifejezhették magukat a diákok, és megmutatkozhatott szociális érzékenységük. A válaszokat három nagy csoportba tudtam besorolni. A típusú válasz, amelyben a tücsök valamilyen segítséget kap. B típusú válasz, amelyben a tücsök megváltozik és magán segít, és C típusú válasz, amelyben a tücsök nem kap segítséget. A válaszok a következőképpen alakultak.

2. táblázat: 9. osztályosok első kitöltésében a mese folytatása

| Folytatás típusa | A  | B | C | Nem besorolható |
|------------------|----|---|---|-----------------|
| Válaszadók (fő)  | 17 | 3 | 4 | 3               |

Ezen kívül két nem besorolható válasz érkezett, amelyben a hangya változik meg vagy ő kap büntetést. Egy kitöltő pedig nem válaszolt erre a kérdésre.

Azok, akik segítenének a tücsöknek (A típusú befejezés) megjelent négy különböző változat: segít (9 fő), segítene valamiért cserébe (4 fő), először nem, de később meggondolja magát és mégis segít (3 fő), a hangya nem, de más rovar segít (1 fő). A C típusú válaszok között (a tücsök nem kap segítséget) 3 esetben a tücsök meg is hal. Ezen csoportosítások alapján tértem vissza a kérdőív kezdeti válaszainak elemzésére.

Ennél a csoportnál megfigyelhető a nemek közötti eltérés. Mindegyik C típusú folytatás fiú kitöltőtől származik. A lány kitöltőknél nagyobb arányban jelenik meg az önzetlen segítségnyújtás. Ebből következtethetünk arra, hogy az osztály tanulói közül a lányok a szociális érzékenyebbek, segítőkészebbek. Érdekes továbbá, hogy a mese folytatása nem minden esetben tükrözi a kérdőív első felében adott válaszokat. Akik a *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* parancsra a teljes mértékben egyetértek választ jelölték, ketten is C típusú folytatást adtak. A *Segíts a szegényeket!* előírással kapcsolatban, azok közül, akik a teljes mértékben egyetértek lehetőséget választották 1 fő adott C típusú folytatást a történetnek. A választott közösségbe nem járók között csak egy alkalommal jelent meg a C típusú befejezés. Ez alapján a csoportban a közösséghez tartozók és nem tartozók között nem figyelhető meg szignifikáns eltérés, hasonlóan a testvérek arányával kapcsolatban sem. Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban megfigyelhető, hogy a 2 fő, akik különböző tevékenységet végeztek, mind a ketten pozitív folytatást adtak. A C típusú folytatást írók között viszont látható, vagy még nem végeztek szolgálatot, vagy a választott tevékenység fókusza nem a segítségnyújtás volt. Meg kell jegyezni, hogy az osztály a közösségi szolgálat teljesítésének még csak az első évében vannak, többen még nem kezdtek el komolyabban foglalkozni vele.

Összeségében megállapítható, az első kérdőív alapján, hogy az osztály 63%-a részben vagy teljes mértékben negatívan értékelte a hangya viselkedést. 48%-ban fordul elő olyan válasz, amelyben a hangya reakciójának jogosságát ismeri el. A mese befejezésénél 74%-ban tapasztalható pozitív végkimenetel (A vagy B típus). C típusú befejezések alkalmával minden esetben tragikus végkimenetelt találunk. A két nem besorolható folytatás a hangyát helyezi előtérbe. Kiemelendő, hogy ez a csoport készített a legkreatívabb mese folytatásokat. Az is megállapítható, hogy a csoport nagyobb arányban segítőkész, és olyan esetben is felajánlaná segítségét, amikor a másik fél arra nem jogosult, ám ennek a véleménynek magas arányban hangot is ad.

Ebben az osztályban rövid ideig, 2 hétig tanítottam, így itt alkalmi fejlesztésről beszélhetünk. A tematikus egység a Magyar nép eredete és az Árpád-kor, és ezen belül 4 tanórát

tartottam. A nevelési cél a szociális és állampolgári kompetencia, a kritikus gondolkodás fejlesztése és a hazaszeretet erősítése volt. Oktatási célként tűztem ki, hogy a fejlesztőfeladatok és a tanári magyarázatok által elmélyítsem ismereteiket a magyar őstörténetről, és ösztönözzem őket a kritikai gondolkodásra.

Az első feladat címe *Kalandozás vagy rablóhadjárat?* (Melléklet 8.3.1) volt. Az óra didaktikai céljának az új ismeretszerzést, ismeret elmélyítést jelöltem ki. Előzetesen a magyar nép vándorlását és annak állomásait tanítottam az osztályban. A kalandozások első szakaszai kapcsán a harcmodor ismertetése volt a célom. Ehhez forráselemzést alkalmaztam. A korabeli beszámolókból kirajzolódnak a kemény sokszor kegyetlen módszerek, amelyeket a magyarok alkalmaztak. Ezért itt ügyelni szerettem volna arra, hogy a hazaszeretet ne sérüljön, a helyén kezeljék a történeteket. A forrásokhoz kapcsolódóan négy kérdést diktáltam le a diákoknak, majd kivetítettem a két forrást. Ezek tankönyvekben is előforduló részletek volt. Mind a kettőt valaki hangosan felolvasta, majd volt idő az egyéni értelmezésre is. A kérdések megválaszolása után ellenőriztük a feladatokat. A helyes válaszok megosztása után feltettem a kérdést, hogy ezek tükrében mi a véleményük, az említett eseményeket kalandozásnak vagy rablóhadjáratoknak tekinthetjük. A források segítségével a diákok felismerték, hogy a rablóhadjárat inkább a helyénvaló leírása a történeteknek. Ezt követően tanári magyarázatban hangsúlyoztam a következőket. A magyarok jó, kemény katonák voltak, de kegyetlenek is. Lehetséges, hogy egyszerre szeretem a hazámat, de látom a tökéletlenségeit. Büszke lehetek arra, hogy magyar vagyok, de emellett javíthatok a hibáin is. Ezekkel a gondolatokkal szerettem volna, ha a diákok megértik, hogy az, hogy elismerjük a hibákat nem jelenti azt, hogy valami nem méltó a szeretetre, és azzal, ha nem ismerjük el a problémákat, nem teszünk jót senkinek.

A feladatok ellenőrzésénél megfigyelhető volt, hogy nagy arányban sikerült a források alapján megoldaniuk a feladatokat. Azonban volt, akinek nehézséget okozott, ezért a forráselemző feladatok gyakorlása szükséges. A tanári magyarázat alatt a tanulók figyelemmel hallgattak. Érezhető volt, hogy nyitottak a témával kapcsolatban. A következő órán a felelés és az ismétlés során is sikeresen meg tudták magyarázni a két fogalom kapcsolatát. A fejlesztés ezen szakaszáról megfogalmazható, hogy eredményes volt.

Második feladat címe *Jurtában az élet* volt (Melléklet 8.3.2). Didaktikai célként az új ismeretszerzést, motiválást és a szemléltetést határoztam meg. A diákok vizuális és írott források alapján ismerhették meg a jurtát, mint lakóhelyet. A források alapján hat kérdésre kellett válaszolniuk a tanulóknak, ezekből négy közvetlenül a jurtáról szólt, kettő pedig saját,

személyes választ igényeltek. Az előző feladat megoldásánál tapasztalt nehézségek miatt választottam ismét forráselemző feladatot. Azonban nem csak szöveges forrást kaptak a diákok, hanem egy filmrészletet is megtekintettünk. Ezzel próbáltam motiválni a csoportot. Továbbá azzal is, hogy a feladat nem csak zárt végű kérdéseket tartalmazott. A megismert információk alapján megfogalmazhatták saját véleményüket. Belehelyezkedhettek a jurtaban élő magyarok életébe, mérlegelhették a jelenlegi életkörülményeiket. Ezzel szerettem volna elérni, hogy maguktól rájöjjenek arra, milyen jó körülmények között élnek ma, valamint, hogy melyek is igazán fontos dolgok a mindennapokban. A két nyitott végű kérdés: Mi hiányozna neked legjobban a jurtaban? Mi az, ami jó lenne, ha meglenne még ma is a jurtai életmódból? voltak.

A források alapján a zárt végű kérdéseket nagy arányban sikeresen megválaszolták. A vizuális és írott forrásokból megismert információkat tudták interpretálni megoldásaikban. A nyitott végű kérdések közül az elsőre (mi hiányozna) általában praktikus válaszok érkeztek (áram, mellékhelyiség, ágy, internet...). Többeknél megjelent a privát szféra, saját szoba, nagyobb tér is. A második kérdés (ami ma is jó lenne) válaszaiban visszatérő elem volt a család egysége, fegyelem, szabadság érzése, praktikusság, valamint, hogy ha jurtaban lakna, akkor akárhova utazhatna, költözhethet vele. A feladat megoldása során elegendő időt kaptak ahhoz, hogy végig gondolhassák válaszaikat. Ezt követően közösen ellenőriztük a feladatokat. Az utolsó két kérdésnél szabadon megoszthatták válaszaikat. Ennek során lelkesedést tapasztaltam, és megfigyelhető volt, hogy nem viccelték el a feladatot, valóban behelyezkedtek a jurtai életmód lehetőségeibe.

Összeségében elmondható, hogy a fejlesztő tevékenység rövid ideje alatt a két feladatot hatékonyan tudtam alkalmazni. A diákok nem mutattak elutasítást, az érdekességeket szívesen fogadták. A forráselemzés a második feladatnál már nagyobb arányban sikerült jól a tanulóknak.

A két kérdőív kitöltése között két és fél hét telt el. A záró kérdőív kitöltésénél 35 fő volt jelen. Nemes megoszlása szerint 16 fiú és 19 lány. A vallással kapcsolatos kérdésekre 25 válaszolt. Bár növekedett a válaszadók száma, az arányokban nagy eltérés nem található. A *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* paranccsal 48% teljes mértékben és 52% részben értettek egyet. A *Szüleidet tiszteld!* előírásnál 92% teljes mértékben egyetértett. A *Segítsd a szegényeket!* parancsnál 32% teljes mértékben, 68% részben értett egyet. A második kitöltésben csak egy alkalommal jelölte valaki a nem értek egyet lehetőséget, ez a *Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!* előírásnál. A többiek 72%-ban teljes mértékben egyetértettek.

A választott közösségekkel kapcsolatban 26 fő jelezte, hogy tagja valamilyen kortárs csoportnak. Legnagyobb arányban még mindig a sport lehetőséget jelölték meg. Az előző kitöltés óta többen is önkényeskedtek az iskolai közösségi szolgálat kapcsán. Legtöbben az Ukrajnából menekült családok gyermekeinek szervezett sportnapon segítettek.

A hangya megítélésével kapcsolatban a többség még mindig egytagú választ adott. Ezek 49%-a negatívan jellemezte a hangyát, ez 5%-kal növekedett az előző kitöltéshez képest. Többször fordult elő a kéttagú válasz (23%). Egy válaszadó azt jelezte vissza, hogy nem akar ítélni és egy valaki pedig a tücsköt minősítette. A történet folytatásánál 6 fő írt a mese stílusában. Egy kitöltő nem válaszolt erre a kérdésre. 21 fő adott A típusú választ, ebből 8 fő, akinél a hangya segítene, 5 főnél segítene valamiért cserébe, 4 főnél először nem, de utólag segítene és 4 főnél más rovar segítene. 3 fő írt B típusú folytatást. 8 fő pedig C típusú választ írt, ezekből 2 esetben hal meg a tücsök. 2 nem besorolható válasz érkezett, ezekben a hangya változik meg. A folytatás típusok arányában nagy változás nem figyelhető meg, azonban a C típusú válaszoknál a tragikus végkimenetel csökkent.

Megállapítható, hogy az alkalmi fejlesztés után a csoport válaszaiban az elmozdulás nagyon minimális. A csoport bár aktívan részt vett a fejlesztő feladatok megoldásában, az idő rövidege nem teszi lehetővé a nagy arányú elmozdulást.

### 5.3.2 Fejlesztés egy tananyagrészben: 6. osztály

Az osztály létszáma 33 fő, ebből az első kérdőív kitöltésénél 30 fő volt jelen. Nemek szerint 18 fiú és 12 lány. A csoport átlagéletkora 12 év. Az elsődleges szocializációs környezetet tekintve a családi hátterek a következőképpen alakultak.

#### 3. táblázat: 6. osztályosok testvéreinek száma

| Testvérek száma | 0    | 1    | 2     | 3    | 4 vagy több |
|-----------------|------|------|-------|------|-------------|
| Diákok száma    | 1 fő | 8 fő | 12 fő | 4 fő | 5 fő        |

Az osztályba járók közül, csak 1 fő nem rendelkezik testvérrel, ezért az nem figyelhető meg ebben az osztályban, hogy a testvérek száma milyen hatással van a szociális érzékenységre. A családösszetételt illetően 5 fő él valamilyen csonka családban. A vallással kapcsolatos kérdésekre, bár nem volt kötelező válaszolni, az osztályban minden kitöltő válaszolt. Felekezeti

hovatartozásukat tekintve 23 fő római katolikus, 6 fő református és 1 fő az egyéb lehetőséget jelölte meg. A négy vallási előírás kérdéseinél egy esetben fordult elő a nem értek egyet válasz, a *Segítsd a szegényeket!* pontnál. Ennél a kitöltőnél érdekes megfigyelni a nem korosztályra jellemző válaszokat: vallási hovatartozásnál a „magam módján hiszek” megoldást írta, továbbá a hangya megítélésénél is teljes mértékben igazat ad neki, és a segítségnyújtás lehetőségét elveti. Családi állapotát tekintve csonka családból származik. Lehetséges az egyik szülő magatartásának megjelenése ezekben a válaszokban. *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* parancsnál a csoport 63%-a jelölte a teljes mértékben egyetértek lehetőséget. *Szüleidet tiszteld!* előírásnál csupán egy kitöltő választotta a részben egyetértek lehetőségét, a többiek egységesen a teljes mértékben egyetértek választ adták. *Segítsd a szegényeket!* parancsnál a már említett egy nem értek egyet válasz mellett 53%-ban jelent meg a részben egyetértek és 43%-ban a teljes mértékben egyetértek. *Ne hazudj, mások becsültében kárt ne tégy!* előírásnál 73%-os többséggel a teljes mértékben egyetértek lehetőséget jelölték a csoport tagjai.

A kortárs csoportok hatását felmérve kérdeztem a kitöltőket a választott közösségeikről. A 30 főből 24 tagja valamilyen egyéb csoportnak, kiemelkedően sportegyesületeknek. Az osztályfőnökkel készített interjúból kiderült, hogy az osztályközösség nem egységes, a nemek szerinti csoportosulás jellemző. Második éve alkotnak a gyerekek egy osztályközösséget, és vannak perifériára szorult diákok is. Külön kiemelt egy tanulót, aki komoly konfliktus forrás. Az osztályfőnöki órákon igyekszik ezzel a problémával foglalkozni, de nehéz helyzetben van. Az említett tanuló beilleszkedési és magaviseleti problémáit jómagam is tapasztaltam. A történelemórákon annyira nem kiütköző, de a nem szakos órák hospitálása alatt észlelhetőek voltak a nehézségek. Az osztályfőnök törekszik minél több karitatív tevékenységbe bevonni az osztály tagjait, ezekben általában szívesen részt vesznek. Saját bevallása szerint a szociális kompetencia fejlesztése nem jelenik meg tudatosan a nevelői munkájában, az ilyen jellegű tevékenységek inkább spontán reakciók az adott szituációkra.

A hospitálások alkalmával szerzett tapasztalatok igen meglepőek voltak. A csoport dinamikája egészen más volt, mint amiket történelemórán tapasztaltam. Az osztály teljesítményében kiemelkedő, sok a jó képességű, jól tanuló diák. Azonban megfigyelhetőek a korosztályra jellemző fegyelmezési nehézségek. A kevésbé autoriter pedagógusok tanóráin nagyobb munkazajt tapasztaltam, és magatartási problémák is előfordultak. Többféle összetételű csoportbontásokban is megfigyeltem az osztályt. A kisebb létszám teret enged a tanulók felszólásainak, és ezek alkalmával a csendesebb diákok is szót kaphatnak. Szociometriai megfigyelést tehettem ezen csoportbontásos tanórák alatt. Ekkor ugyanis a

diákok nem az osztályfőnök által kijelölt ülésrendben foglaltak helyet, hanem szabadon választhattak. Kirajzolódtak a baráti társaságok, a saját nem preferenciája és az osztályfőnök által is megjelölt problémás diák kirekesztése.

A hangya viselkedésének megítélésével kapcsolatban itt is két választípus figyelhető meg. Az egytagú válaszok (20 fő) nagy arányban negatívan jellemezték a hangyát pl.: irigy, önző, gonosz. 6 esetben jelent meg a motívum, hogy a hangya adhatott volna élelmet a tücsöknek, 2 esetben értettek egyet a viselkedésével, 7 fő pedig jónak ítélte a hangya eljárását. 10 fő válaszolt két tagú mondattal, többségben ellentétes mellérendelő szerkezetet használva. Ezekben a hangya valamilyen pozitívuma került kiemelésre (szorgalmas, jogos, igazságos), majd mellette megjelent egy negatív jelző is (nem kedves, önző, szigorú, aljas, irigy). Az első kérdőív kitöltői közül 9 fő volt, aki teljes mértékben jogosnak ítélte meg a tücsökkel szembeni viselkedését.

A mese folytatásánál érdekes megemlíteni, hogy a többség csak szabad szövegszerkesztésben leírta hogyan végződne a történet, de 6 fő a mű stílusában írt meg a folytatást. A három megoldás típus előfordulása a következőképpen alakult.

4. táblázat: 6. osztályosok első kitöltésében a mese folytatása

| Folytatás típusa | A  | B | C |
|------------------|----|---|---|
| Válaszadók (fő)  | 20 | 5 | 5 |

Az A típusú folytatáson belül a következő arányok születtek: segítene a tücsöknek 6 fő, segítene valamiért cserébe 7 fő, először nem segít, de utána megy és mégis segít 5 fő, a hangya nem segít, de más rovar igen 2 fő. C típusú folytatásokban a tücsök egy esetben hal meg. Ezen válaszok alapján szeretnék reflektálni a kérdőív egyes eredményeire.

Elsőként meg kell jegyeznem, hogy ennél a korosztálynál több esetben is észlelhető, hogy a kérdőív első felében adott válaszok nem mindig tükrözték a mese folytatására adott választ. A nemek közötti nem rajzolódik ki eltérés a mese folytatásaiban. Az eset, amikor a tücsök meghal, egy fiútól származik. A vallási előírások véleményezésénél a *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* és a *Segítsd a szegényeket!* mind két esetben a részben egyetérték választ jelölte. C típusú válaszadók (5 fő) közül 2 lány és 3 fiú volt. A *Segítsd a szegényeket!* parancsra egyikük kivételével (ő teljes mértékben egyetért) mind a részben

egyértért választ jelölték. A kitöltésekben csak ennél a parancsnál egy esetben jelenik meg a nem érték egyért választ, de ehhez B típusú folytatás párosul.

Összeségében megállapítható az első kérdőív alapján, hogy az osztály 70% részben vagy teljes mértékben negatívan értékelte a hangya viselkedését. 50%-ban fordul elő olyan jellegű válasz, amelyben megjelenik a hangya reakciójának jogos értékelése. A mese befejezésénél 83%-ban valamilyen pozitív végkimenetel tapasztalható (A vagy B válasz). A maradék 17%-ban a tücsök nem kap segítséget és egy esetben zárul tragikus módon a mese. Megállítható az osztályról, hogy nagyobb arányban segítőkész olyan esetekben is, ha másik fél nem lenne jogosult a segítségre. A következőkben szeretném bemutatni az osztályban végzett fejlesztőtevékenységemet. Majd megvizsgálni, hogy ez után a kérdőív ismételt kitöltése után megfigyelhető-e elmozdulás az osztály válaszaiban.

Ebben az osztályban egy tanagyagrészt tanítottam. A tematikus egység Magyarország az újkor kezdetén volt, és ezen belül 9 tanórát tartottam a csoportnak. A nevelési cél a szociális és állampolgári kompetencia, valamint az anyanyelvi kompetencia fejlesztése volt. Oktatási célként azt tűztem ki, hogy a fejlesztőfeladatok és az érzékenyítő tanári magyarázatok hatására a tanulók jobban megértsék a várháborúk korát. Továbbá, hogy a három részre szakadt ország viszonyairól tanulóknak elmélyült ismeretei legyenek. A fejlesztőtevékenység kiemelt része volt a térképhasználat gyakorlása is. Ezen célok alapján szerettem volna szociális érzékenységüket és empátiájukat erősíteni.

Az első feladat címének a *Szép játék* -ot választottam (Melléklet 8.4.1). Az óra didaktikai célja az új ismeretszerzés, a téma a Várháborúk volt. A tananyag felvezetéseként bemutattam a XVI. századi bástyatípusokat, ezeket képeken megnéztük és mindegyikre egy ma is álló példát kerestünk. Az okostáblán képekkel szemléltetve a diákok megértették a holttér fogalmát, és hogy a vár elfoglalása miatt miért lényeges. A továbbiakban a híres magyar várak ostromairól beszéltem, használva a történelmi atlaszt, amelyen a diákok folyamatosan követték a hadjárat útvonalait. Ehhez a fejlesztési ponthoz nem kapcsolódott írásos feladatlap, a választott oktatási módszer a megbeszélés volt. A feladat Drégely ostromához kapcsolódott. Mielőtt elmondtam volna Szondi György történetét megkérdeztem őket szeretnek-e társasjátékokkal játszani. Az osztály kórusban válaszolta az igent. Néhányan jelentkeztek és megosztották kedvenc játékuk nevét is. Ezt követően megkérdeztem, hogy szeretik-e, ha ők nyernek a játékban. Természetesen mindenki azt mondta, hogy az a legjobb. Ezt követően a következő magyarázatban arról beszéltem, hogy egy-egy győztes játszma után milyen könnyű

a magunk teljesítményét dicsérni és az ellenfél játékát becsmérelni. Még a sportban is előfordul, hogy a vesztes csapatnak csak a hibáit tudjuk felsorolni. Azonban az igazán tiszteletre méltó játékosok el tudják ismerni az ellenfelük erősségeit is és tisztelik azt. Itt tértem vissza a történelemóra anyagához. Mindegyik várvédő csatánál kiemeltem, hogy milyen hősie kitartással küzdöttek a magyarok, de sok esetben előre tudták, hogy nem lesz eredménye. Szondi György is hősi halálra jutott Drégely váránál, de erről keletkezett egy irodalmi mű (Arany János: Szondi két apródja, 1856), amely egy érdekes kérdést vet fel. A nyertes fél, Ali pasa bár legyőzte Szondi Györgyöt és a magyarokat, tisztelte és elismerte bátorságát, ezért méltó módon eltemetteti őt. Majd ismét kérdeztem a diákokat, hogy ki szokta megdicsérni az ellenfelét, ha legyőzte a társasjátékban. Ezen elgondolkoztak, majd ösztönöztem őket osszák meg gondolataikat. Érdekes volt hallgatni egy ilyen fiatal korosztály véleményét. Többen megjegyezték, hogy jó érzés lehet, annak, aki veszített, ha azért elismerik, hogy ő is jól játszott. Volt, aki felismerte a motívumot a sportesemények végén szokásos ellenfelek kézfogásban. Megdicsértem őket okos hozzászólásaikért, és bátorítottam őket, hogy legközelebb ők is próbálják ki a hallottakat.

Megállapítható, hogy az osztály nagyon érdeklődő, és aktívan vesz részt a tanórákon. A személyes élményeiket, véleményüket lelkesen és önként megosztják. Az idősebb korosztályoknál ez már kevésbé jellemző. A háborús és katonai téma jobban érdekli a fiúkat, de ezzel az elgondoltató feladattal sikerült a lányokat is jobban bevonni az óra menetébe. A térképet szinte kivétel nélkül képesek voltak önállóan követni és a számonkérések alkalmával is vissza tudták adni az itt kapott ismeretet. Bár maga az irodalmi mű még nem tananyag a korosztálynak, a későbbiekben jó kapcsolódási pont lehet a két tantárgy között. A fejlesztés ezen szakasza – bár nem mérhető mennyiségi vagy minőségi produktummal – a csoport aktív részvétele és a megosztás során adott válaszok alapján eredményesnek tekinthető.

A második fejlesztő feladat címe a *Titkos levél* volt (Melléklet 8.4.2). Didaktikai célnak az ismeretelmélyítést jelöltem ki. Ehhez a fejlesztőtevékenységhez egy komplex feladatlap is tartozott. A megoldáshoz szükséges ismeretet a tevékenység előtt egy előre bejelentett röpdolgozatban kértem számon. Az előzetes ismeretanyag elengedhetetlen a feladatlap megoldásához. Ennek tényanyaga a három országrész jellemzőinek és a várháborúknak az ismerete. A fejlesztendő kompetenciák: tájékozódás térben és időben, szövegértés, szövegalkotás, térképhasználat, szociális kompetencia, ezen belül az empátia erősítése és az érzelmek verbalizálása. Az alkalmazott munkaformák: egyéni, csoportos és párosmunka. A fejlesztőfeladat megoldására fordítandó időtartam 30-35 perc. A feladatlap segítségével a

diákok beleképzelhették magukat vagy egy janicsár vagy egy várvédő helyzetébe, akik írhatnak egy ellenkező szerepű társuknak egy titkos levelet, amelyben megoszthatják az élettörténetüket. Elsőként mindenki megkapta a feladatlapot. Az A (janicsár) és B (várvédő) csoportok úgy kerültek kiosztásra, hogy a terem egyik oldalán az A, másik oldalán a B csoportot kapták. Az azonos feladatlapot kapó diákok együtt ültek. Azért terveztem így, mert bár önálló munka volt, ha valaki elakadt, segíthettek egymásnak. A feladatlap alapján kellett mindenkinek megírni a saját levelét. A táblára segítségként felírtam melyek azok a pontok, amik minden levélnek kötelező elemei, és felhívtam a figyelmet, hogy ezen túl adhatóak még kreatív válaszok is. Az óra ezen részében tapasztalható volt a munkazaj, de a diákok dolgoztak. Akik végeztek, borítékba tették válaszaikat és ráírták kinek küldik: janicsárnak vagy várvédőnek.

A levelek kiválóan sikerültek, többen egészen hosszú és kreatív válaszokat adtak. A térképhasználat is hatékony volt. A vallás meghatározásánál is a csoport nagy része jó megoldást adott. Ami nehézséget okozott számukra, az a források használata. Volt, aki szó szerint idézett belőle, volt, aki nem tett róla említést. Úgy gondolom a fejlesztés eredményes volt, valóban bele tudták képzelni magukat a leírt szituációkba. A következő órán személyenként értékeltem a levelek tartalmát, és külön kiemeltem a tökéletes megoldásaikat is. Már a fejlesztőtevékenység elején felmértem, hogy a feladat második felét nem tudjuk ugyanazon az órán befejezni, ezért ezt egy héttel későbbi órán valósítottam meg.

A harmadik feladat – *A válasz* – így szorosan kapcsolódik a másodikhoz (Melléklet 8.4.3). Ennek keretében a diákok között szétosztottam az elkészített és megcímezett leveleket. Mindenki kapott egy ellenkező csoportú feladatlapához készített levelet, így a janicsárok a várvédők, a várvédők pedig a janicsárok beszámolóját olvashatták. Elolvasták a leveleket és boríték vagy a levél hátuljára két gondolatot kellett megfogalmazni: *Jó lehet neked az, hogy..., de sajnálom, hogy...* A padtársak segíthettek egymásnak. Sajnos ismét idő hiánya miatt a válaszok nem jutottak el ezeredeti levélírókhoz. Az óra végén beszedtem a borítékokat majd értékeltem a válaszokat. Nagy arányban sikerült a két gondolatot megfogalmazni. Ezekben pozitívként jelentek meg: örülök, hogy még barátok vagyunk, írhatok neked, jól vagy, sikeres katona lettél, be tudtál illeszkedni. Sajnálataikat fejezték ki a következőkkel kapcsolatban: elrabolt a török, nem tudunk találkozni, más vallásúnak kell lenned, nem láthatod a szüleidet, megtámadták Magyarországot.

Ebben az esetben a fejlesztőtevékenység nem a tervezett formában került megvalósításra. A magas osztálylétszám és az idő hiánya miatt módosítanom kellett több helyen is. Pedagógiai szempontból ez tanulságos volt számomra, mert ezekben az esetekben spontán kellett

reagálnom a váratlan helyzetekre, és rugalmasan kellett viszonyulnom a felmerülő nehézségekre. A produktumok tekintetében és a csoport munkamorálját tekintve sikeres volt a fejlesztés, a didaktikai cél teljesült. A diákok a jó megoldásokért pluszokat kaptak. Ezekből, ha 5 darabot összegyűjtenek egy órai munka ötöst szerezhetnek.

A két kérdőív kitöltése között öt hét telt el. A zárókérdőív kitöltésénél 31 fő volt jelen. Nemek szerint 17 fiú és 14 lány. A vallással kapcsolatos kérdésekre csak 28 fő válaszolt, ezért a vallási előírásokkal kapcsolatos válaszok arányai is: *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* – már csak 57%-ban jelölték a teljesen egyetérttek 39%-ban részben egyetérttek és 1 fő a nem értek egyet választ. *Szüleid tiszteld!* parancsnál nem volt változás. A *Segítsd a szegényeket!* parancs esetében is megfigyelhető elmozdulás: 39% teljesen egyet ért, 57% részben egyetért és ismét 1 fő a nem értek egyet lehetőséget választotta. A két nem értek egyet válasz nem ugyanattól a kitöltőtől származik. A *Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!* előírással kapcsolatban nem történt komoly elmozdulás. A választott közösségekben való részvételnél ennél a kitöltésnél 22 fő jelezte, hogy tagja valamilyen közösségnek, és ezek típusában ismét a spot kategória a referált.

A hangya megítélésével kapcsolatban 18 fő egytagú mondatokkal és 11 fő ellentétes mellérendelő mondatral válaszolt. 2 fő pedig nem írt értékelhető megoldást adott. Tartalmi összetételében újdonság nem jelent meg. A kitöltők 65%-a részben vagy teljes mértékben negatívan ítélte meg a hangya viselkedését, 58%-a pedig részben vagy teljes mértékben jogosnak tartja azt.

A mese folytatására a következő volt a válaszok aránya: 31 főből 30 értékelhető válasz érkezett. Ebből 25 fő A típusú befejezést adott: a hangya segít (8 fő), segít valamiért cserébe (8 fő), először nem segít, de utána megy, és mégis segít (4 fő), a hangya nem segít, de másik rovar igen (5 fő). Ebben a típusban 5 esetben megjelenik, hogy bár a tücsök segítséget kap, de ennek hatására meg is változik a későbbiekben. B típusú befejezést 4 fő írt ebben a kérdőívben, miszerint a tücsök megváltozik, és magán segít. A második kérdőívben C típusú válaszból csak egy érkezett, mely szerint a tücsök nem kap semmilyen segítségét, de ebben az esetben a tücsök meg is hal.

Megállapítható, hogy az első kitöltéshez képes elmozdulás figyelhető meg az osztály válaszaiban. A hangya megítélésben megnöttek azok a válaszok, amelyek ellentétes mellérendelő mondatban részben jogosnak Fontos változás, hogy a tücsök csak egy esetben

nem kap valamilyen segítséget. A mese befejezésében tapasztalható pozitív elmozdulás, az eredeti 5 C típusú válasz helyett csak 1 ilyen érkezett.

A diákok visszajelzései alapján megállapítható, hogy élvezték a Titkos levél feladatot. Egy tanuló kiemelte, hogy a Szép játék feladatban nagyon érdekesnek találta, hogy a történelemből tanult személyek milyen módon taníthatnak minket még ma is.

### 5.3.3 Fejlesztés egy teljes témakörben: 11. osztály<sup>9</sup>

A tanított osztály létszáma 24 fő, ebből az első kérdőív kitöltésénél 22 fő volt jelen. Nemek szerint 4 fiú és 18 lány. Az itt tapasztalt aránytalanság miatt a nemek közötti különbségek nem rajzolódtak ki. A csoport átlagéletkora 17 év. Az családi háttér az alábbiak szerint alakul.

#### 5. táblázat: 11. osztályosok testvéreinek száma

| Testvérek száma | 0    | 1    | 2    | 3    | 4 vagy több |
|-----------------|------|------|------|------|-------------|
| Diákok száma    | 4 fő | 9 fő | 7 fő | 2 fő | -           |

A diákok családi körülményeit tekintve, 7 fő él valamilyen csonka családban, és 15 fő mindkét szülővel, vagy mindkét szülővel és testvérekkel. A vallási hovatartozásukkal és vallási előíráshoz kapcsolatos kérdésekre 14 főtől érkezett válasz, ezek felekezeti összetétel: 10 fő római katolikus és 4 fő református. A kitöltők egyik esetben sem választották a nem érték egyet opciót. Elsőként: Szeresd felebarátodat, mint önmagadat! parancsról kellett nyilatkozniuk. 50%-ban a részben és teljes mértékben egyetérték lehetőségeket választották. Másodikként: Szüleidet tiszteld! paranccsal kapcsolatban 93%-ban teljesen egyet érték, 7% részben egyet érték válasz érkezett. A négy állítás közül ebben volt a legnagyobb összhang a válaszadók között. Harmadikként: Segítsd a szegényeket! előírása szerepelt. A válaszadók 36%-a adta a teljesen egyetérték választ és 64% jelölte a részben egyetérték lehetőséget. Negyedikként: Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy! parancsról kellett nyilatkozni. 71%-ban teljes mértékben és 29%-ban részben értettek egyet.

A 22 főből 9 fő tagja valamilyen szervezett közösségnek vagy közösségeknek. Ezek többségben sportegyesületek, valamint ifjúsági csoportok. Az osztályfőnökkel végzett interjúk

<sup>9</sup>A 11. osztályban végzett fejlesztőtevékenység dokumentálása a Történelemtanítás című folyóiratban jelent meg: Hengán Kamilla 2022 Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában in: *Történelemtanítás* (LVII.) Új folyam XIII. 1. szám <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/hengan-kamilla-fejlesztotipusu-feladatok-alkalmazasa-az-első-vilaghaboru-tanitasaban-13-01-05/> (2022. 05. 26.)

és hospitálások alapján vizsgáltam meg a csoportkohéziót. Az osztály kilencedik évfolyamtól alkot egy csoportot. Az osztályfőnök véleménye szerint, két fő nem tartozik szorosan egy baráti társasághoz sem, de komoly konfliktus nem figyelhető meg. Az osztályt szociálisan érzékenynek írta le, egymás és a társadalom iránt is. Többször kapcsolódtak be csoportosan karitatív tevékenységekbe. Megfigyeléseim is hasonló eredményeket mutattak. A csoport könnyen dolgozik együtt és nem tapasztalható kiközösítés, kirekesztés.

Az iskolai közösség szolgálattal kapcsolatban egy tanuló jelezte, hogy még nem kezdte meg a szolgálat teljesítését. Az osztály többségben gyerekekkel kapcsolatos tevékenységeket végzett (táboroztatás), iskolai programokon önkénteskedtek, városi programokon segítettek, saját egyházközségük szervezésében vállaltak szolgálatot, és ketten idősek otthonában és beteg gyermekekkel is foglalkoztak.

A meséhez kapcsoló két kérdés (Hogyan ítéled meg a hangya viselkedését? és Hogyan folytatnád a mesét?) válaszai a következőképpen alakultak. A hangya viselkedésének megítélésével kapcsolatban többségben (17 fő), egytagú mondattal válaszoltak és minősítették a hangyát pl.: önző, nem segítőkész, nagyképű, ellenséges, részben jogos. 4 fő pedig ellentétes mellérendelő mondattal fejezte ki véleményét: igazságos volt, de...és negatív jelzővel illették. Egy diák nem alkotott véleményt, csak ténymegállapítást írt erre a kérdésre, így ez nem csoportosítható.

A mese folytatását 5 tanuló a mű eredeti stílusában írta meg. A megoldások a következőképpen alakultak.

6. táblázat: 11. osztályosok első kitöltésében a mese folytatása

| Folytatás típusa | A  | B | C |
|------------------|----|---|---|
| Válaszadók (fő)  | 13 | 4 | 5 |

A segítséget megszavazók (A típus) között több változat is előfordult: segítene (4 fő), segít valamiért cserébe (4 fő), először nem segít, de utána megy és mégis segít (2 fő), a hangya nem segít, de más rovar igen (3 fő). Azoknál, akik úgy folytatnák, hogy a tücsök nem kap semmilyen segítséget két esetben meg is hal a tücsök, egy esetben a hangya meg is alázza tücsköt.

Azok, akik a Szeresd felebarátodat, mint önmagadat! parancsra teljes mértékben egyetértéssel válaszoltak, mindenki pozitív végkimenetelt adott a történetnek (A vagy B befejezés). Akik csak részbe értettek egyet, azok válaszaiban a kétszer is előfordult a C válasz.

Az igen meglepő, hogy a Segítsd a szegényeket! paranccsal teljes mértékben egyet értők között volt egy valaki, aki C választ adott, sőt a tücsök ebben a folytatásban meg is halt. Érdekes eredmény az is, hogy akik nem tagjai semmilyen közösségnek, azok közül került ki 4 válaszadó az 5-ből, akik nem segítenének a tücsöknek (C befejezés). Továbbá, akik komolyabb közösségi szolgálatot végeztek, azok közül senki sem adott C választ. Ebből következtethetünk arra, hogy ebben az osztályban a szervezett közösségbe járó diákok segítőkészebbek. Továbbá, akik az iskolai közösségi szolgálat során nehezebb típusú szolgálatot is váltak (idősothton látogatása, fogyatékkal élő gyerekek és szegények segítése) szintén érzékenyebbek az elesettek iránt. Ez nyilván valóan fordítva is igaz lehet: akik szociálisan érzékenyebbek, hamarabb jelentkeznek komolyabb önkéntes szolgálatra. Figyelemre méltó, hogy azon gyerekek, akik valamilyen csonka családban élnek, egyikük sem adott C típusú befejezést a mesének. Ez utalhat arra, hogy az otthoni környezetben megtapasztalt nehézségek érzékenyítőleg hatottak az osztály tanulóira.

Összeségében megaállapítható, az első kérdőív alapján, hogy az osztály 82%-a részben vagy teljes mértékben negatívan értékelte a hangya viselkedését. 32%-ban fordul elő olyan jellegű válasz, melyben megjelenik a hangya reakciójának jogos értékelése. A mese befejezésénél 77%-ban valamilyen pozitív végkimenetel tapasztalható (A vagy B válasz). Azonban a maradék 23%-ban a tücsök semmilyen segítséget nem kap, két esetben pedig tragikusan zárul a mese. Az osztályról megállapítható, hogy nagyobb arányban megértő és segítőkész, és olyan esetben is hajlandó volna felajánlani segítségét, amikor arra a másik fél nem lenne jogosult.

Az egész témakör feldolgozását szerettem volna egy ív alapján felépíteni. Ennek kezdete, a nemzet fogalma és megjelenési formái, végpontja pedig Trianon tragédiája volt. A nevelési cél a szociális és állampolgári kompetencia, valamint az anyanyelvi kompetencia fejlesztése volt. Nevelési alapelveként a szociális érzékenységet határoztam meg. Oktatási célomként azt tűztem ki, hogy a fejlesztőfeladatok, az érzékenyítő tanári magyarázatok és a multiperspektivikus ismeretátadás hatására a tanulók jobban megértésék az I. világháború előzményeit és következményeit. Ezáltal fejlődhessen szociális érzékenységük, empátiájuk és asszertív kommunikációjuk.

Az első fejlesztő feladat címe: Nemzet így vagy úgy? a téma bevezetésül szolgált (Melléklet 8.5.1). Didaktikai célként a ráhangolást és ismétlést határoztam meg. A tanulóknak egy feladatlap segítségével kellett meghatározniuk az I. világháború előtti két típusú nemzet értelmezést és ennek hatását az események alakulására. Egyik csoportnak a nemzeti alapon szerveződő, a másiknak a nagyhatalmi állam mellett kellett érvelnie. Bevezetesként frontális

módszert felhasználva ismételtük át a szövetségi rendszereket, a balkáni konfliktust és az Osztrák-Magyar Monarchia nemzetiségi problémáit. Ezt követően négy, előre megtervezett csoportba osztottam a diákokat. Kettő-kettő ugyanazon feladatlapot kapta, amelyen talált források alapján kellett meghatározniuk a nacionalizmus fogalmát. Majd szintén a források, és térkép segítségével a kijelölt állam típust kellett bemutatni. Tudták, hogy a két formát vitában kell majd összehasonlítaniuk. Átismételtük a vita szabályait, és megismerték az asszertív kommunikáció lényegi elemeit. A következőkben csoportos munkaforma következett, amelyet végig figyelemmel kísértem, az egyes elakadásoknál segítő kérdésekkel mozdítottam elő a feladatmegoldást. 10 perc után az ugyanazon feladatlapot kapó csoportok összeálltak, és közösen gyűjtöttek érveket, ellenérveket. Ki kellett választaniuk maguk közül, ki lesz a prezentáló és az esetleges szemléltető, ha térképen alátámasztanák egyes meglátásaikat. A vitát én moderáltam, és a táblán jegyeztem az érveket. Az megfigyelhető volt, hogy ellenérveket nehezebben tudtak írni, és így, hogy a táblán látták a másik csoport érveit könnyebben tudtak reagálni.

A vita alatt tapasztalható volt, hogy alkalmazták az asszertivitás kapcsán tanult kommunikációs formákat, valamit végig tisztelettel voltak a másik csapat iránt. Az osztály nem igazán kezdeményező, nehezen motiválhatóak, de a feladatban aktívan részt vettek. Mutatja ezt, hogy egy esetben kellett volna a vita alatt az egyik megjegyzés stílusát helyteleníteni, mielőtt ezt megtehettem volna, a társak szóltak rá az adott diákra. Továbbá mindenki valamilyen formában részt vett a feladatkidolgozásban. A várakozásaimon felül teljesítettek, ezért nagyon megdicsértem őket, és jutalom pontot kaptak. A feladatösszeállításban a források megfelelőnek bizonyultak, a kérdéseket megértették. A térkép használat is kimagasló volt, már a javasolt térkép megadása előtt voltak, akik elővették azt. A megoldások között jó és erős érvek is voltak. A vitának azon része, mikor egymás érveit cáfolhatták volna meg, nehezebben ment, és erre kevesebb idő is jutott.

Összeségében a fejlesztőtevékenység eredményesnek értékelhető, az óra a tervek szerint alakult. A tanári magyarázat a végén rávilágított arra, hogy az állam itt megjelent két típusa között nincs jobb vagy rosszabb, de az, hogy egy ember vagy állam hogyan értelmezi a nemzet fogalmát nagyban befolyásolja majd a világháború alatti és utáni politikáját. A tevékenységről írt reflexióban javítási lehetőségként a következőt emelném ki: a későbbiekben az érvek összegyűjtéséhez segítség lehet, ha megadunk szempontokat: belpolitika, külpolitika és kultúra. A szempontok megadása nélkül is többen ilyen irányban kezdtek el gondolkodni, de a feladat megkezdését ez megkönnyítheti.

Második fejlesztő feladat címe: Szerteágazó családfák (Melléklet 8.5.2). Didaktikai célként a következőt határoztam meg: a diákok személyes és társaik példáján keresztül megtapasztalják, egy-egy család milyen színes lehet nemzetiségi és vallási összetételben, ezen keresztül vizsgálva a Magyarország soknemzetiségű voltát. A téma azért is nagyon fontos, mert a társadalomismeret értettségi témakörei között is megtaláljuk a nemzetiségek kérdéskörét, a szocializáció színtereinél a családot, valamint a világvallásokat. Ezzel a feladattal már komolyan készültem a rasszizmus elleni érzékenyítő órára is. A világháború kirobbanása kapcsán mutattam meg a tanulóknak II. Miklós orosz cár és V. György angol király közös fotóját, melyen látszik, milyen nagy a köztük lévő hasonlóság. Tanári magyarázatban kitértem arra, hogy a politikai házasságoknak köszönhetően milyen sok uralkodó rokoni kapcsolatban állt egymással, de több esetben ellenséges oldalon harcoltak. Ezt motivációként mutattam be, majd kijelöltem a következő feladatot. Házi feladatként kellett utánajárniuk a diákoknak, hogy saját családfáikban milyen különböző nemzetiségek, vallások találkoznak. A feladat kijelölése és ellenőrzése között egy hét telt el, hogy mindenkinek elegendő ideje legyen a családjában kutakodni. A családfakutatás önmagában fejlesztő elemeket hordoz: az idősebbekkel való kommunikáció, történelmi eseményekhez érzelmi kötődéseket szerezhetnek. A feladat kijelölése után hangsúlyoztam, hogy mindenki tisztelettel kezelje ezeket a személyes adatokat. A következő órákon felhívtam a figyelmet a feladat elvégzésre, és ösztönöztem őket, hogy minél több rokont próbáljanak megkérdezni személyesen vagy telefonon. Jeleztem számukra, hogy én is elkészítem a feladatot. A feladat kimenetele azért is érdekesnek bizonyult, mert a környéken több aktív nemzetiségi önkormányzat is működik.

A megosztásra tervezett tanórát a feladat ellenőrzésével kezdtük. Ismét hangsúlyoztam, hogy a kölcsönös tisztelet mindenkitől elvárt. Ahogy említettem az osztály nem kezdeményező, ezért én magam kezdetem a megosztás. Ezt érdeklődve fogadták, de amikor jelentkezni lehetett, hogy ki osztaná meg a saját munkáját, nem vállalkozott senki. Név szerint felszólítva kérdeztem őket, de amennyiben nem szerették volna hangosan felolvasni, erre nem köteleztem őket. A személy szerinti felszólítás után készségesen megosztották a kutatásuk eredményeit. Azonban megállapítható, hogy a várt lelkesedést nem sikerült elérni. Bár az uralkodó családokról szóló történetek tetszettek a csoportnak, és több érdekességet meg is jegyeztek.

A fejlesztés részben megvalósult, a feladatot elvégezték. Mennyiségi elemeket nem tudtam értékelni, mert nem mindenki készített írásos beszámolót. Reflexióként megállapítható, hogy mindenképpen szükséges a kézzel fogható produktum. A válaszok minőségében már értékelhetőek voltak, és azon tanulók, akik megosztották az eredményeiket, tükrözték a térség

nemzetiségi viszonyait. Végezetül a didaktikai célt sikerült elérni, a magyar viszonylatban megjelenő sok nemzetiség szemléltetésre került.

A fejlesztés harmadik eleme a rasszizmus elleni figyelemfelhívás volt (Melléklet 8.5.3). Az óra didaktikai célja az új ismeretszerzés, a téma a háború utáni román megszállás volt, valamint a rasszizmus elleni érzékenyítés. A tananyag egység felvezetéseként szerettem volna erről a témáról beszélni a diákokkal. Elsőként megmagyaráztam a szó jelentését és gyakorlatban való megjelenés formáit, hangsúlyozva azokat, melyek őket is érinthetik. Feltettem számukra a kérdést Miért értelmetlen a rasszizmus? Az eddigi feladatokkal próbáltam rávezetni őket a helyes válaszra, miszerint nincs értelme például a származási alapon történő rasszizmusnak sem. Kiemelve itt a családfakutatás tapasztalatait: olyan színes családösszetételek vannak, melyek mindenféle nemzetiségeket, etnikumokat magukban foglalhatnak. Így sok esetben akár az adott személy a saját felmenői iránt táplálja a gyűlöletet. Ezzel szerettem volna megelőzni a nem megfelelő véleményalkotást a következő témákra nézve: magyarság ellen elkövetett kegyetlenségek, területi csonkítás, határon túli magyarok nehéz helyzete. Hangsúlyoztam, hogy ezek a cselekedetek valóban rosszak voltak és jogtalanok, azonban ez nem jogosít fel bennünket, hogy általánosítva ítéljünk el nemzetiségeket, etnikumokat. Figyelmeztettem őket, hogy már elég idősök ahhoz, hogy az ilyen jellegű beszédre odafigyeljenek, és az esetlegesen átvett rossz kommunikációs mintákat már kijavítsák (pl.: rasszista viccek). A könnyelmű előítéletekre is igyekeztem kitérni, és hogy igyekezzenek odafigyelni ezekre a saját életükben is. Ehhez a fejlesztési ponthoz nem kapcsolódott írásos feladatlap, a választott oktatási módszer a megbeszélés volt.

Megállapítható, hogy a diákok bár ismerték a rasszizmus fogalmát, annak megnyilvánulási formái nem mindenki számára voltak egyértelműek. A tanári magyarázta iránt nagy érdeklődés volt megfigyelhető, és érzékelhető volt, hogy a téma megérintette az osztályt. Nem viccelődtek, vagy foglalkoztak mással. A fejlesztés ezen szakasza bár nem mérhető mennyiségi vagy minőségi produktummal, de a későbbi órákon tapasztalt fegyelmezett és tisztelettudó magatartás alapján a fejlesztés eredményesként értékelhető.

A fejlesztési folyamat záró pontja a *Miért fáj vagy nem fáj nekem Trianon?* című tevékenység volt (Melléklet 8.5.4). A témakör utolsó órájának ismeretanyagként szerepelt a magyar békekötés. Az óra didaktikai célja az új ismeretközlés, rendszerezés, valamint a történelmi esemény hatásának tudatosítása volt. Mindegyik fejlesztési tevékenység erre a feladatra mutat. Ezzel az volt a célom, hogy ezt a fontos és vitatott témát kellő felkészültséggel lehessen a diákokkal megvizsgálni. Az események és a béke tartalmának megismerése után egy

vázlatpontban rögzítettük Trianon hatásait. Ennek tárgyalása alatt egyetértettek a tanulók, hogy jogtalan és igazságtalan volt a végkifejlet. Mivel ezzel kapcsolatban nagyon sok téves információk vagy féligazságok élnek a köztudatban, néhány ilyen tételt átbeszéltünk. Ebben segítségemre volt Ablonczy Balázs: Trianon-legendák című könyve. A fő cél ezt követően az volt, hogy megértsék kinek és miért fájnak ezek a száz évvel ezelőtti történetek. Szerettem volna rávilágítani arra, hogy ha nincs bennük harag az nem baj, azonban azt tudni kell, hogy ez egy nemzeti tragédia, ismerni kell a sok nehézséget, amit okozott. Ha azonban olyanokkal találkozunk, akik érzelmileg komolyabban kötődnek, véleményüket tiszteletben kell tartani.

A tanórai megbeszélés után, házi feladatban kellett írniuk arról, hogy számukra mit jelent Trianon. Hangsúlyoztam, hogy nincs rossz válasz, de minden álláspontot magyarázni kell. Így külön lapon, 5-10 mondatban írtak saját tapasztalataikról. A házi feladatok alapján megállapítható, hogy az osztály szinte összes tanulója tragédiaként, szomorú eseményként értékeli az eseményt. Többen megjegyezték, hogy mivel ez hozzájuk képest túlságosan régen történt, nincs rájuk hatással, mert nem ismerték az előtte lévő állapotot, de ennek ellenére sajnálják a történeteket, együtt érez azokkal, akiket érint. Az osztály felének van valamilyen személyes kötődése a témához. Egyikőjük megfogalmazta, hogy szerinte nem baj, ha ilyen fiatalon még nem érzi mindenki ennek a súlyát, de örül, hogy tanulunk róla. Egy diák megjegyezte, hogy a trianoni események azért is rosszak, mert emiatt is ellenségesek egymással a nemzetek, utalva ezzel a rasszizmus kapcsán tanultakra.

Annak fényében, hogy a házi feladatok közül mindegyik értékelhető és megfelelő volt, a fejlesztés sikeresnek értékelhető. A nevelési és oktatási célok is részben teljesültek. Megemlíthető, hogy a bemutatott fejlesztési folyamaton túl, a tanári magyarázatokban, az arra lehetséges tananyagokban kitértem a szociális szempontú megközelítésekre (pl.: örmények genocídium, leszerelő katonák fizikai sérülései mellett fellépő mentális megterhelés és következményei)

A két kérdőív között hat és fél hét telt el. A záró kérdőív kitöltésénél 21 fő volt jelen. Nekem szerint: 4 fiú és 17 lány. Ezen a kérdőív alkalmával csak 10 fő válaszolt a vallással kapcsolatos kérdésekre. Így változtak a vallási előírásokkal kapcsolatos válaszok arányai is: Szeresd felebarátodat, mint önmagadat! már csak 40%-ban jelölték a teljesen egyetérték és 60%-ban részben egyetérték választ. Szüleid tiszteld! parancsnál nem volt változás. A Segítsd a szegényeket! parancs esetében figyelhető meg érdekes változás. A százalékok megcserélődtek, és ez esetben 70%-ban teljes mértékben egyetértettek és csak 30%-ban jelölték a részben egyetérték lehetőséget. Ennek egy lehetséges oka, hogy a második kérdőív kitöltése

előtti napokban érkeztek meg az első Ukrajnából menekülő családok a városba, és már iskolai szintű gyűjtések is megkezdődtek. A háború kitörése, és az emiatt tapasztalt szörnyűségek szintén olyan események, melyek a mérést nehezítik, hiszen a diákokra nem csak a fejlesztések alatt ért érzékenyítések hatnak. A Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy! paranccsal kapcsolatban szintén nem figyelhető meg arany béli változás.

A választott közösségekben való részvételnél ebben a kitöltésnél, már 11 fő jelezte, hogy tagja valamilyen közösségnek. Az előző kitöltés óta a többség végzet közösségi szolgálatot, iskolai rendezvényen, valamint 1 fő jelezte, hogy a menekültek fogadásában segédkezett.

A hangya megítélésével kapcsolatban ismét egytagú mondatatokkal válaszoltak többségben (15 fő). A válaszok között újdonságként megjelent a hangya felelősségteljes és tanítóként való megjelölése (a keménységével leckére tanította a tücsköt). Ebben az esetben 5 fő választott ellentétes mellérendelő mondattal. Ezekben is található új válasz, amelyben megérti a hangya viselkedését, de ő maga segített volna. Egy tanuló nem választott egyik saját választ igénylő kérdésre sem. A mese befejezésében a következő volt a válaszok aránya: 21 főből 20 értékelhető válasz érkezett. Ebből 16 fő A típusú befejezést adott: a hangya segít (3 fő), segít valamiért cserébe (6 fő), először nem segít, de utána megy és mégis segít (2 fő), a hangya nem segít, de másik rovar igen (5 fő). B típusú befejezést 3 fő írt ebben a kérdőívben, miszerint a tücsök megváltozik és magán segít. Ebből az egyik egy újfajta motívum: a tücsök végül tehetősebb lesz, mint a hangya, és amikor a hangyának lesz szüksége élelmere, a tücsök segít neki. Egy válaszban megjelenik, hogy a tücsök utólag megköszöni a hangyának, hogy emiatt fejlődött. Egy tanuló válasza nem volt besorolható, mert az A és B befejezés együttesen van jelen: a tücsök megpróbál változni, sokat küzd és ennek láttán segít neki a hangya. A második kérdőívben C típusú válasz nem érkezett, mely szerint a tücsök nem kap semmilyen segítséget. Megállapítható, hogy az első kitöltéshez képes elmozdulás figyelhető meg az osztály válaszaiban. A saját választ igénylő kérdéseknél még erősebben megjeleik az empátia. Az egyik legfeltűnőbb változás, hogy a tücsök egyik befejezésben sem hal meg, sokkal segítőkészebbek a válaszok, és megnőtt azon válaszok száma, ahol más segítene a tücsöknek a bajban.

A diákok visszajelzései alapján a Nemzet így vagy úgy feladat volt a legkedveltebb témájában és munkaformájában is. Egy tanuló kiemelte, hogy a Trianonnal kapcsolatos feladatban nagyon jó volt az, hogy leírhatta a véleményét, és erre úgy volt lehetősége, hogy kapott elegendő időt gondolkodni.

A fejlesztőtevékenységek végeztével ismét felkerestem a tanított osztályok osztályfőnökeit. Az idő rövidege miatt nem észleltek komoly változásokat a csoportok viselkedésében, de arról beszámoltak, hogy a diákok megemléstették az érdekesebb feladatokat, és élvezettel vettek részt a tanórákon.

## **6. Befejezés- konklúzió**

A kutatási kérdésemre, miszerint a fejlesztő típusú feladatok mennyiben járulnak hozzá a szociális kompetencia fejlesztéséhez a történelemoktatásban, a következő válaszokat kaptam. A szociális kompetencia egyik alappillére az önismeret, az önközlés. A fejlesztő típusú feladatok mivel általában nyitott végűek, lehetőséget adnak arra, hogy a diákok válaszaikban önmagukat is kifejezhessék. A fejlesztőfeladatok sok esetben alkalmaznak társas munkaformákat, amelyek során a tanulók fejlődhetnek szociális készségeikben, így hozzájárul a szociális kompetencia fejlődéséhez.

Első hipotézisem (Azt állítom, hogy mivel a fejlesztő típusú feladatok nem zárt válaszu megoldást igényelnek, problémamegoldásra fókuszálnak, valamint társas munkaformákat alkalmaznak, ezért fejlesztik a szociális kompetenciát a történelemoktatásban.) részben igazoltnak tekinthető a következők miatt. A nem zárt válaszu feladatok alkalmazása valóban fejlesztő hatásúak voltak, a problémamegoldásra irányuló kérdések szintén eredményesek voltak. Azonban a fejlesztések alatt nem csak társasmunkaformákat alkalmaztam, és az egyéni munkaformák is sikeresnek bizonyultak.

Második hipotézisem (Feltételezem, hogy a fejlesztő tevékenységeket követően pozitív irányú elmozdulás figyelhető meg a csoport szociális érzékenységben.) részben igazoltnak tekinthető az alábbiak szerint. A hatodik osztályban megfigyelhető volt a második kérdőív válaszaik alapján az elmozdulás, hiszen a C típusú válaszok száma egyre csökkent. A tizenegyedik osztályosoknál egy domináns elmozdulás rajzolódott ki a második kérdőív alapján, amikor a C típusú válasz nem érkezett. A kilencedik osztályban végzett alkalmi fejlesztés után minimális elmozdulás figyelhető csak meg, de a válaszok tragikus végkimenetele itt is csökkent.

Harmadik hipotézisem (Azt állítom, hogy a csoportok szociális érzékenységben végbemenő elmozdulás mértéke függ a tanítási folyamat hosszúságától.) igazoltnak tekinthető. A három csoport válaszaiban történő elmozdulásainak mértéke követi a fejlesztés időtartamának mértékét. Az alkalmi fejlesztés során minimális elmozdulás volt megfigyelhető,

a tananyagrészt alatt alkalmazott fejlesztésnél már megfigyelhetőek a pozitív irányú elmozdulások és végül a témaköri fejlesztésnél az elmozdulás már domináns volt.

Összeségében megállapíthatjuk, hogy az általam vezetett fejlesztőtevékenységek hatására nem beszélhetünk még készségszintű fejlődésről. Ennek elsődleges oka az idő rövidsége és a rendszeresség hiánya. Azonban a tantermi kompetencia fejlesztésnek nem csak ez a célja. Számomra az elsődleges szempont az volt, hogy a kompetencia ismereteleminek bővítését kezdjem el és attitűd váltást próbáltam elérni. A tapasztalatok alapján megfogalmazgató, hogy nagyon fontos a fejlesztés szervezési kérdése. A tevékenységeknek és feladatoknak előre megtervezetteknek kell lenniük, ideális, ha ezek egymásra épülnek ismereti és készség szinten is, valamint, hogy mindig kísérje őket tanári magyarázat. A módszertani lehetőségek közül előnybe kell részesíteni a produktív feladatokat, a társas munkaformákat, de nem kizárólagosan. Itt meg kell említeni, hogy bár a kutatásom egy központi elem volt, hogy az időhiányra keressek megoldást, valamennyi időráfordítást ezek a feladatok is igényelnek mind a tanórák alatt, mind a tanári felkészülés alatt. Azonban a diákokok visszajelzései alapján megfogalmazható, hogy élvezetesebb számukra ezek a feladatok. Segíti őket a tanulásban és az ismeretek felidézésében is.

A kutatás, a leírt eredményeken túl, hozzájárult a pedagógus kompetenciáimban való fejlődéséhez is. A tervezés, időbeosztás, osztálytermi kommunikáció, feladatalkotás, rugalmasság, differenciálás, közösségek építése színterein mind kihívások léptek fel a megvalósításra. Ennek köszönhetően sikerült az említett elemekben jártasságot szerezni. A fejlesztések alkalmával lehetőségem nyílt arra, hogy jobban megismerjem a diákjaimat és preferenciáikat, így a foglalkozások egyre inkább a csoport igényeire igazíthatam. A feladatok végzése közben felmerülő nehézségek rávilágítottak egyéb a kompetenciára vagy tananyaghoz kapcsolódó problémára, amelyekre így reagálni tudtam (pl.: esszé írással és forráselemzéssel kapcsolatos bizonytalanságok) és továbbiakban korrigálhattam azokat.

Másik szaktárgyam a római katolikus hittan, amelynek alapvető célja és Katolikus Egyház tanítása tökéletesen illeszkedik az általam kitűzött nevelési célokhoz. Még több téma és lehetőség az érzékenyítésre. A kipróbált munkaformák is alkalmazhatók a hittanoktatásban, véleményem szerint hasonló eredményességgel. Ezen a tantárgy rugalmassága lehetővé teszi a magasabb óraszámban is a fejlesztőtevékenységek megvalósítását.

Végezetül szeretnék még kitérni a pedagógus személyére. A szociális kompetencia fejlesztésénél elsődleges a modellnyújtó, aki a tanórai keretek között nem más, mint a tanár. Az

ő személyisége, preferenciái, vezetési stílusa és az általa megteremtett légkör alapvetően befolyásolja mindenféle fejlesztőfeladat vagy munkaforma eredményességét. A pedagógus mintája korrektív és fejlesztő egyben, ami miatt hatalmas a felelőssége. Ezért a tanárok szakmai és emocionális támogatása kulcsfontosságúnak kellene lennie, hogy így kiváló oktatói és nevelői tevékenységükkel tudják támogatni a felnövekvő generációkat.

## 7. Felhasznált irodalom

### 7.1 Elsődleges források

- Ablonczy Balázs 2010. *Trianon-legendák*. Jaffa Kiadó. Budapest
- Bodó Márton, Matolcsi Zsuzsa (szerk.) 2018. *Kézikönyv az iskolai közösségi szolgálsikeres megvalósításához*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- EUR-Lex- Document 32006H0962 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (2022. 05. 26.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. Magyar Közlöny. 2012.évi 66.szám. Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2020. Magyar Közlöny. 2020.évi 17. szám. Budapest.
- Oktatási Hivatal 2020. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, Történelem 9-12. évfolyam [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (2022. 05. 26.)

### 7.2 Szakirodalom

- Boros Ottilia, Pléh Csaba 2019. Versengés és együttműködés az emberi viselkedésben. In: *Új Pedagógiai Szemle* 69. évfolyam. 2019/11-12. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/versenges-es-egyuttmukodes-az-emberi-viselkedesben> (2022. 06. 02.)
- Buda Béla 2003. Szocializáció gyermekkorban. In: Zsolnai Anikó (szerk.) *Szociális kompetencia-társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest. 71-91.
- Buda Béla 2012. *Az empátia- a beleélés lélektana*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Cole Michael – Cole R. Sheila 2006. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Einhor Ágnes 2008. Fejlesztés vagy vizsgatréning. A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei In.: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 147–167.
- Einhor Ágnes 2012. *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2017. *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg Publications Office of the European Union.

- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József 2008a. A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései In.: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 353-370.
- F. Dárdai Ágnes 2010. Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva) In: *Történelemtanítás* (XLV.) Új folyam I. 1. (próba)szám <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Dardai1.pdf> (2022. 05. 27.)
- F. Dárdai Ágnes, Kaposi József 2008b. A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok In: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 353–370.
- Fodor Richárd 2019. Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemkönyvekben In.: *Történelemtanítás* (LIV.) Új folyam X. 3-4. szám <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/fodor-richard-uj-nezopontok-a-multiperspektivikus-tortenelemszemlelet-megjelenese-a-tortenelemtankonyvekben-10-03-10/> (2022. 05. 27.)
- Fülöp Márta 2008. Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy. In: Benedek András, Hungler Diána (szerk.) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest. 51-74.
- Halász Gábor 2006. Előszó in szerk. Demeter Kinga. *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo> (2022. 06. 24.)
- Jerusalem, Matthias; Klein-Heßling, Johannes 2002. Soziale Kompetenz Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4). Hogrefe-Verlag. Göttingen. 164–174. [https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/mays/folder/\\_0044-3409.210.4.164.pdf](https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/mays/folder/_0044-3409.210.4.164.pdf) (2022. 05. 27.)
- Kaposi József 2015. Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. In: Kaposi József *Válogatott tanulmányok II.* Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest. 69-87.
- Kaposi József 2016. A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. In: *Történelemtanítás: online történelemdidaktikai folyóirat.* 2016.1-2 szám <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas->

[kihivásai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/](#) (2022.05.26.)

- Kaposi József 2020. A változó történelemtanítás- trendek, távlatok. In: Kaposi József *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához Oktatási segédlet.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 7-40.
- Knausz Imre 2015. *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól.* Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc.
- Morvay Zsuzsanna 2014. Németország oktatási reformjai [https://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop3110\\_oktatasiranyitas/projekthirek/nemetszag\\_oktatasi\\_reformjai?itemNo=1&accessible=false](https://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/nemetszag_oktatasi_reformjai?itemNo=1&accessible=false) (2022. 05. 26.)
- Nagy József 2001. A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. In: *Iskolakultúra* 2001/9. Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Szeged. 22-38.
- OECD 2015. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.* OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- Oktatási Hivatal 2017. Jelentés a közösségi szolgálat teljesítésének és dokumentálásának szakmai ellenőrzéséről. Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes\\_kozossegi\\_szolgalat\\_szakmai\\_ellenorzeserol\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes_kozossegi_szolgalat_szakmai_ellenorzeserol_2017.pdf) (2022. 05. 25.)
- Pálvölgyi Ferenc 2015. Az erkölcsi nevelés. In: Kormos József, Pálvölgyi Ferenc (szerk.) *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében Pedagógiai tanulmányok.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK. Budapest. 13-34.
- Petermann, Franz, Jugert, Gert, Tänzer. Uwe, Verbeek Dorothe 2012. *Sozialtraining in der Schule.* Beltz Verlag. Weinheim Basel <https://download.e-bookshelf.de/download/0002/6716/47/L-G-0002671647-0004268389.pdf> (2022. 06. 03.)
- Teutsch, Gotthart M. 1980, Az empátia mint tanítási cél. In: Dr. Szilágyi Vilmos (szerk.) *Együttérzés, önzetlenség, felelősség- Pszichológia nevelőknek.* Tankönyvkiadó. 77-92.
- Tóth Edit, Kasik László 2010. A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai Tanulmánygyűjtemény.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 163-178.

- Vajda Barnabás 2008. Multiperspektivitás és történelmi megbékélés In.: *Fórum Társadalomtudományi Szemle* X. évfolyam 2008/4. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 65-73. <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Vajda-Barnabas-Multiperspektivitas.pdf> (2022. 05. 27.)
- Vajda Zsuzsa 1997. Kompetencia. In: Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk.) *Pedagógiai lexikon II. kötet*. Keraban Kiadó. Budapest.
- Vass Vilmos 2006. A kompetencia fogalmának értelmezése In.: Kerber Zoltán (szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Országos Köznevelési Intézet. Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> (2022. 05. 27.)
- Zimbardo Philip – Johnson Robert – McCann Vivian 2017. *Pszichológia mindenkinek. Agyműködés, öröklés, észlelés, fejlődés*. Libri Kiadó. Budapest.
- Zins, J. E. , Elias, M. J. 2006.: Social and Emotional Learning. In: G. G. Bear & K. M. Minke (eds): *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*. National Association of School Psychologists. Bethesda. Maryland. 1–13.
- Zsolnai Anikó (szerk.) 2003. *Szociális kompetencia- társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest. 7-10.
- Zsolnai Anikó 1998. A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban In: *Magyar Pedagógia* 98. évfolyam 3. szám. Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Szeged. 187-210.
- Zsolnai Anikó 2010. A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai Tanulmány gyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 78-93.
- Zsolnai Anikó 2018. A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Akadémiai doktori értekezés. Budapest. [http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc\\_1503\\_17\\_doktori\\_mu.pdf](http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf) (2022. 03. 21.)

## **8. Mellékletek**

### **8.1 Interjú a történelem munkaközösség tagjaival**

1. Mióta tanít történelmet?
2. Milyen korosztályban?
3. Van-e fő érdeklődési területe vagy kiemelt nevelési célja, amit fejleszteni kíván az oktatói tevékenység során?
4. Szokott-e tantárgyközi összefüggések kiemelésére időt szánni?
5. Szokott-e nem vizsgamodellben megjelölt szabványfeladatokat alkalmazni?
6. Alkalmaz-e multiperspektivikus megközelítéseket tanári előadásaiban, magyarázataiban?
7. Végez-e valamilyen kompetencia fejlesztést a történelemoktatás során?
  - 7.1 Ez spontán vagy előre tervezett?
  - 7.2 A fejlesztés tapasztalatairól alkot-e reflektív elemzéseket?
8. Szokott-e facilitátor szerepbe lépni a munkafolyamatok során (csoport. páros munka) vagy a frontális módszert preferálja? Miért?
9. Szereti, alkalmazza a csoportos munkaformát, projekt feladatokat, egyéni tananyagfeldolgozást?
10. Alkalmasnak tartja-e a történelemórát a szociális kompetencia fejlesztésére?
11. Ha igen milyen formában?
  - 11.1 Saját nevelési tevékenysége során alkalmaz-e valamilyen erre irányuló munkaformát?
  - 11.2 Tanári magyarázataiban szokott-e érzékenyíteni ilyen témában?
  - 11.3 Az ilyen jellegű tanári tevékenysége tervszerű vagy alkalomszerű?
  - 11.4 Tapasztalatai szerint melyek a leghatásosabb eszközök?
12. Ha nem, miért nem?
13. Tapasztalta-e a közösségi szolgálat pozitív hatását?
14. Van-e hozzáfűzni valója, kiegészítése?

## 8.2 Diákok kérdőíve

**Lány/ fiú** (húzd alá, a rád vonatkozót)

**Hány éves vagy?**

**Van testvéred?**

Igen    Nem

Ha IGEN, hány?

1        2        3        4+

**Kikkel laksz együtt?**

1. Szüleimmel
2. Szüleimmel és testvéreimmel
3. Szüleimmel, testvéreimmel és nagyszülőkkel
4. Egyik szülőmmel és testvérekkel
5. Egy szülővel

**Szeretnél válaszolni a vallással kapcsolatos kérdésekre?**

Igen    Nem

A következő kérdésekre csak akkor válaszolj, ha előzőleg IGEN-t húztad alá.

Milyen vallású vagy?

1. Római katolikus
2. Református
3. Evangélikus
4. Görögkatolikus
5. Zsidó
6. Egyéb:

Egyet értesz-e:

1. Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!

Teljes mértékben    Részben    Nem értek egyet

2. Szüleidet tiszteld!

Teljes mértékben      Részben      Nem értek egyet

3. Segítsd a szegényeket!

Teljes mértékben      Részben      Nem értek egyet

4. Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!

Teljes mértékben      Részben      Nem értek egyet

**Tagja vagy valamilyen közösségnek?**

Igen      Nem

Ha IGEN, milyen típusú?

1. ifjúsági
2. sport
3. kulturális

**Milyen tevékenységeket végeztél eddig az Iskolai Közösségi Szolgálat keretében?**

**La Fontaine: A tücsök és a hangya**

Mit csinált a Tücsök nyáron?

Csak muzsikált hét határon.

Aztán jött a tél a nyárra,

s fölkapott a koma álla.

Szomszédjában élt a Hangya.

Éhen ahhoz ment panaszra,

s arra kérte, egy kevéske

búzát adjon neki télire.

„Búzát? – szólt a Hangya sógor. –

Már ez aztán a sok a jóból!

Tél elején sincs búzád már?

Hát a nyáron mit csináltál?”

„Mit csináltam? Kérem szépen,

muzsikáltam – szólt szerényen

Tücsök mester. – Aki kérte,

nótát húztam a fülébe!”

„Nótát húztál, ebugatta?

No hát akkor – szólt a Hangya –

járd el hozzá most a táncot!

Jó mulatságot kívánok.

1. Hogyan ítéled meg a **hangya** viselkedését?
2. Hogyan folytatnád a mesét? (kb. 5 mondatban)

## **8.3 Fejlesztő feladatok 9. osztály**

### **8.3.1 Kalandozás vagy rablóhadjárat**

Fejlesztendő kompetencia: szociális kompetencia, forráselemzés, kritikus gondolkodás

Cél: források alapján a diákok önállóan fel tudják ismerni mi a különbség a két fogalom között.

Nemzeti öntudat és hazaszeretet erősítése.

Témakör: Magyar nép eredete és az Árpád-kor

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: egyéni munka, tanári magyarázat, megbeszélés, írásbeli, szóbeli

Időtartam: 10 perc

Szervezési feladatok:

- A honfoglalás korában zajló népvándorlások ismertetése.
- A feladatlapok elkészítése, megfelelő források keresése.
- Források kinyomtatása külön lapra, vagy kivetítés megoldása.
- Források megosztása előtt a kérdések kiosztása.

Motiválás és feladatkijelölés:

A forráselemzés, mint feladattípus gyakorlása. A honfoglaló magyarok megismerése. A források alapján válaszolj a kérdésekre. Mit gondolsz helyén való kifejezés-e a kalandozás, miért használjuk? A feladat ellenőrzése után tanári magyarázatban hangsúlyozni a következőket: A magyarok jó, kemény katonák voltak, de kegyetlenek is. Lehetséges, hogy egyszerre szeretem a hazámat, de látom a hibáit. Büszke lehetek arra, hogy magyar vagyok, de emellett javíthatok a hibáin is. Ezekkel a gondolatokkal a diákok megértik azt, hogy ha elismerjük a hibákat nem jelenti azt, hogy valami nem méltó a szeretetre, és azzal, ha nem ismerjük el a hibákat nem teszünk jót senkinek.

Értékelési szempontok:

- A kérdésekre adott helyes válaszok.
- Nyelvhelyesség és helyesírás.
- Megbeszélésben való aktív részvétel.
- Számonkérések alkalmával a tanult fogalmakat sikeresen el tudja különíteni.

## **Kalandozás vagy rablóhadjárat feladatlap**

„Krisztus hitvallója, isten szolgája, ó, Germinianus, imádkozva könyörögj, hogy ezt az ostort, amelyet mi, nyomorultak megérdemlünk, az egek királyának kegyéből elkerüljük (...) kérünk téged, bár hitvány szolgáid vagyunk, védj meg minket a magyarok nyilaitól.” (Templomi közösség könyörgése Modenából, 924)

„(...) a magyarok népe öldöklésre szomjasan, és vágyódva a harcra, meglepi a még ásitó keresztényeket, mert többeket a nyíl előbb ébresztett fel, mint a kiáltozás; másokat pedig, akiket ágyukban döftek keresztül, sem zaj, sem a sebek nem ébresztettek fel, mivel előbb szállott el belőlük a lélek, mint az álom. Tehát innét is, onnét is súlyos küzdelem kerekedik: a türkök hátat fordítva, mintha megfutamodnának, serényen kilőtt nyilaikkal igen sokat leterítenek. (...) aljas természetüket mégsem elégítette ki a keresztények ily mérhetetlen legyilkolása, hanem, hogy álnokságuk dühét jóllakassák, keresztülszáguldoznak a bajorok, svábok, frankok és szászok országán, mindent felperzselve. Nem is akadt senki, aki megjelenésüket bárhol, mint a nagy fáradtsággal vagy a természettől megerősített helyeken bevárta volna. A nép itt jó néhány éven keresztül adófizetőjük lett.” (Liutprand krónikájából, X. század)

1. Mikor támadnak?
2. Melyek a harcmodor főbb jellemzői?
3. Mi a legfőbb fegyverük?
4. Miért imádkoznak az első forrásban?

### 8.3.2 Jurában az élet

Fejlesztendő kompetencia: szociális kompetencia, forráselemzés, empátikus gondolkodás

Cél: a nomád, jurtai életmód megismerése. Belehelyezkedhetek a jurtában élő magyarok életébe, mérlegelheték a jelenlegi életkörülményeiket. Forráselemzés gyakorlása.

Témakör: Magyar nép eredete és az Árpád-kor

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: egyéni munka, megosztás, írásbeli és szóbeli

Időtartam: 15 perc

Szervezési feladatok:

- Nomád életmód ismertetése.
- A feladatlapok elkészítése, megfelelő források keresése.
- Filmrészlet lejátszásához szükséges eszközök biztosítása.
- A nyitott végű kérdésekhez elegendő idő.

Motiválás és feladatkijelölés:

A forráselemzés feladattípus gyakorlásra van szüksége a csoportnak, de motivációként nem csak szöveges, hanem vizuális forrás kapnak. A filmrészlet közös megtekintése után kapják meg a feladatlapot. A kérdések megválaszolása után közös ellenőrzés. A nyitott végű kérdésekre adott megoldások megosztása. Ezek alapján megbeszélés.

Értékelési szempontok:

- A kérdések helyes megválaszolása.
- Az 5. és 6. feladatnál a mennyiségi és minőségi elemek értékelése.
- Részvétel a megbeszélésben.

## Jurtában az élet feladatlap

„A jurta, amelyben alszanak, alul kör alakú vesszőrács; teteje ugyancsak vesszőkből van, és felül egy kicsiny kerékbe fut össze, honnan egy kéményszerű nyak mered felfelé; az egészet fehér nemezzel borítják, és gyakran mésszel vagy fehér földdel és porrá őrölt csonttal kenik be, hogy ragyogóbb fehérré tegyék; néha viszont feketével borítják be. Fent a nyak körül a nemezt szép és változatos festéssel díszítik...

Miután felállították a jurtákat ajtajukkal délnek, az úr fekhelyét az északi részen helyezik el. Az asszonyok helye mindig a keleti oldal, vagyis a jurta urának balja, ha fekhelyén arccal dél felé ül; a férfiak helye a nyugati oldal, vagyis az úr jobbjára.”

(Rubruk útleírása 1255-ből)

Nagy György 2009. Magyarország történet (televíziós sorozat) 1. rész Úton hazafelé [https://www.youtube.com/watch?v=fkG5ne88U\\_k&ab\\_channel=P%C3%A9terFekics](https://www.youtube.com/watch?v=fkG5ne88U_k&ab_channel=P%C3%A9terFekics) 6:30-9:40 (2022. 06. 13.)

1. Milyen anyagokat használtak fel a jurta építésében?
2. Melyik oldalon foglaltak helyet a férfiak?
3. Kik építették a jurtát?
4. Milyen előnyei voltak a jurtának?
5. Mi hiányozna neked legjobban a jurtában?
6. Mi az, ami jó lenne, ha meglenne még a jurtai életmódból?

## 8.4 Fejlesztő feladatok 6. osztály

### 8.4.1 Szép játék

Fejlesztendő kompetencia: szociális és állampolgári kompetencia

Cél: új ismeret közlés, tantárgyközi közötti kapcsolat kialakítása. A kölcsönös tisztelet megadása, más sikereinek elismerése.

Témakör: Magyarország az újkor kezdetén

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: frontális osztálymunka, tanári magyarázat és megbeszélés

Időtartam: 10 perc

Szervezési feladatok:

- A várháborúk okának és lezajlásának tanítása.
- Drégely ostromának megbeszélése (erőviszonyok, földrajzi adottságok).
- A témában felmerülő további alapfogalmak tisztázása pl.: apród.

Motiválás és feladatkijelölés:

A diákok megkérdezése, szeretik-e a társasjátékokat, milyen személyes élményeik vannak. Milyen érzés, ha nyernek, vagy ha veszítenek. Tanári magyarázatban kifejtetni, hogy egy-egy győztes játszma után milyen könnyű a magunk teljesítményét dicsérni és az ellenfél játékát becsmérelni. Még a sportban is előfordul, hogy a vesztes csapatnak csak a hibáit tudjuk felsorolni. Azonban az igazán tiszteletre méltó játékosok el tudják ismerni az ellenfélük erősségeit is és tisztelik azt.

Arany János művében a nyertes fél (Ali pasa) is el tudja ismerni Szondi György erősségeit és tiszteletből el is temeti.

Újabb kérdés a diákok felé: ki szokta megdicsérni az ellenfelét? Ösztönözni őket, hogy próbálják ki legközelebb és alkalmazzak a mindennapokban is.

Tanácsok a tanár számára:

- A téma felvezetésénél a társasjátékokkal kapcsolatos személyes tapasztalatok megosztásánál figyelni az időkeretre.
- Ha van idő, a verset érdemes fel is olvasni, vagy meghallgatni.

- A magyarázat után kérdésekkel, esetleg példák alapján ellenőrizni, megértették-e a mondanivalót.
- Következő órákon megkérdezni, valakinek sikerült-e a feladat.

Értékelési szempontok:

- Diákok aktív részvétele a diskurzusban.
- Minőségi válaszok.
- Tisztelet megjelenése a kommunikációban.
- Megosztás során a kitűzött nevelési cél megértés.

### **8.4.2 A titkos levél**

Fejlesztendő kompetencia: tájékozódás térben és időben, szövegértés, szövegalkotás, térképhasználat, szociális kompetencia – empátia és érzelmek verbalizálása

Cél: az újkori Magyarországon élő várvédők és az elhurcolt gyermekekből lett janicsárok életének megismerése.

Témakör: Magyarország az újkor kezdetén

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: egyéni, csoportos és páros munka, írásbeli és szóbeli

Időtartam: 30 perc

Szervezési feladatok:

- Előzetesen tanítani és kikérdezni a várháborúkat, és a három országrész témaköreit, hogy szükséges ismeretanyaggal rendelkezzenek.
- Előzetesen a párok és csoportok megalkotása.
- A feladatlap elkészítése, lapok és borítékok beszerzése.
- Az egyéni és csoportos munka során a diákok folyamatos figyelése, az esetleges elakadásoknál segítségadás.

Motiválás és feladatkijelölés: Játékos óra, zenei aláfestés, a titkos levelezés felvezetése, eszköz használat (külön lap, boríték, színes ceruza, nyomda/ pecsét)

Értékelési szempontok:

- Tématartás és lényegre törő válaszok.
- Térkép megfelelő használata -szülőváros és vallás meghatározása.
- Források használata (kép, szöveg), ezekből a lényegi információk megtalálása.
- Nyelvtani, helyesírási hibák.

## Feladatlap A csoport<sup>10</sup>

### *A titkos levél*

Képzeld el a következő helyzetet! Gyermek korodban elraboltak a török hadak és magukkal vittek, hogy belőled is katonát neveljenek. Egy magyar, keresztény családból származol, és bár most iszlám vallásúnak nevelnek, te mégis jól emlékszel milyen volt otthon. Volt egy kedves barátod, aki most Eger várának védője. Sikerül neki egy titkos levelet írnod, amiben elmesélheted, hogyan változott meg az életed és miként telnek a mindennapjaid.

A források, a térképed, az ismereteid és a segítő kérdések alapján írást készíthatsz a levelet a barátotoknak. Ha szerencsés vagy válaszlevelet is kaphatsz tőle, sőt egy titkos találkozásra is lesz lehetőség.

Jó munkát mindenkinek!

### Segítő kérdések:

Hol születted? Mi volt a szüleid foglalkozása? Hány testvéred van? Milyen vallású voltál?

Melyik török hadjárat alatt estél fogságba? Miért vittek el? Hol élsz most és mit tanulsz? Milyen vallási szokásokat kell követned? Hogyan telik egy napod?

### Ezt a térképet használd:

A szülővárosod kiválasztásakor (27/b) ügyelj, hogy arra, hogy a három részre szakadt ország melyik részről vihettek el a törökök. Ha kiválasztottad a várost, keresd ki a másik térképen (29/b), hogy az ott élők milyen vallásúak voltak.

### Források:

„Devsirme (összegyűjtés, gyerekadó): Annak a különös adórendszernek a neve, melynek során a török katonák keresztény gyermekeket raboltak el. Az oszmán-török szultánok a XIV. század végétől így töltötték föl rabszolga eredetű katonákkal és hivatalnokokkal hadseregüket, államapparátusukat.” (Tankönyvi szöveg)

---

<sup>10</sup> Az A és B feladatlap tankönyvi forrásai a fejlesztő feladatokat a Lukács Judit és Horváth Zsuzsanna által szerkesztett Humán Erőforrás Fejlesztési Program (HEFOP) keretében készült fejlesztő feladatok kéziratából valók. (2006)

„A janicsárújoncnak nevezett gyerekek ... gyalogosan kellett megtenniük a több száz vagy 1000 km-es utat, durva bánásmód és kevés pihenő mellett... végül elértek Isztambulba, három nap pihenőt kaptak, majd a janicsáraga hivatalához vezették őket. Itt egy orvos megvizsgálta... és az iszlám hitvallás elmondására kényszerítették.” (Tankönyvi szöveg)

Az iszlám vallás parancsa

1. Egy isten van Allah és Mohamed az ő prófétája.
2. Napi ötször kell imádkozni Mekka felé fordulva.
3. Almisztát adni a szegényeknek.
4. A ramadán böjt megtartása.
5. Zarándoklat Mekkába a Kába kőhöz.

„Amikor leteltek a „tanulóévek”, a törökök már jól beszélő, az iszlám hitben és testileg megerősödött fiatalembereket... Isztambulba ... gyűjtötték, és napi .... zsolddal besorozták az ottani újoncszázadokba.” ...

„A janicsárok szerény körülmények között éltek. Ruházatuk a következő volt: fejükön kerek, magas, fehér sapka, ... dolmány (=díszes kabát) és köpönyeg. Kék posztóból készült bő nadrág és lábukon vörös bakancs.” (Fodor Pál 2001. A szultán és az aranyalma. Tanulmányok az oszmán-török történelemről <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Hodoltsag-a-hodoltsag-kora-magyarorszag-torokkori-tortenete-1/a-torok-birodalom-56F8/a-szultan-es-az-aranyalma-56F9/hadszervezet-kozigazgatas-58B1/gyermekado-a-szultannak-5926/> (2022. 06. 13.))

Színes képet találsz a tankönyved 83. oldalán.

## Feladatlap B csoport

### *A titkos levél*

Képzeld el a következő helyzetet! Gyermek voltál még, mikor a törökök elfoglalták Budát. Egy magyar, keresztény családból származol. Te jobb helyzetben voltál, mert nem vittek el, hogy janicsárt neveljenek belőled. Azonban egy jó barátod már nem volt ilyen szerencsés, őt sajnos elrabolták. Amint elég idős lettél, apródként segítettél a csatákban. Most pedig hívtak, hogy segíts megvédeni egy nagyon fontos várat: Eger várát. Egy véletlen folytán a janicsárrá lett barátodnak el tudsz juttatni egy titkos levelet, amiben elmesélheted, hogyan változott meg az életed, és miként telnek a mindennapjaid.

A források, a térképed, az ismereteid és a segítő kérdések alapján írsz meg a levelet a barátotoknak. Ha szerencsés vagy válaszlevelet is kaphatsz tőle, sőt egy titkos találkozásra is lesz lehetőség.

Jó munkát mindenkinek!

### Segítő kérdések:

Hol születtél? Mi a szüleid foglalkozása? Hány testvéred van? Milyen vallású vagy? Milyen török ellenes harcokban vettél már részt, írsz legalább egy példát a tanultakból! Eger várában ki mellett fogsz harcolni? Hogyan telik egy napod?

### Ezt a térképet használd:

A szülővárosod kiválasztásakor (27/b) ügyelj arra, hogy a három részre szakadt ország melyik részről származhatsz, ha a törökök nem tudtak elvinni. Miután kiválasztottad a várost, keresd ki a másik térképen (29/b), hogy az ott élők milyen vallásúak voltak.

### Források:

„Bár Buda 1541-es meghódítását követően a törökök egymás után foglalták el az ország középső területén elterülő várakat és városokat, az átütő erejű támadás 1552-ben indult meg. Míg a török főserg Temesvár, Szolnok, majd Eger ellen vonult.” (tankönyvi szöveg)

„a várak életkörülményei a mai ember számára nem voltak vonzóak: megfelelő fűtés és szigetelés híján a szobák sok esetben nyirkosak, hidegek voltak, és természetesen vízért is a kúthoz kellett lemenni... mindennapjait katonai gyakorlatozás, hadjáratokon való részvétel töltötte ki. Szabadidejükben szívesen játszottak társasjátékokat, sakkot, kockajátékot, dámát,

malmot. Ennél is kedveltebb volt a vadászat és a hozzá kapcsolódó lakoma. A lovagi tornák és a különböző várjátékok is a nemesi szórakozás középkori formáinak számítottak.” (tankönyvi szöveg)

„Az apród, eredetileg nemes származású ifjú, akit lovaggá való kiképzés végett valamely előkelő főúr ... udvarán neveltek... A nemes apródok tudományos kiképzéséről és a lovagias ügyességekre való oktatásáról az a főúr gondoskodott.” (A Pallas nagy lexikona)

„Az apród ott állt Dobó mellett. Lenvirágszín bársonydolmány volt rajta.” (Egri csillagok)

„Az asszonyok is kövekkel, forró vízzel és szuokkal rohannak a falakra, az ellenségben nagy kárt tesznek, s nem is emberek ők, hanem dühös oroszlánok módjára viselkednek. Többek között egy asszony a leányával együtt ott volt a bástyán harcoló férje mellett.” (német krónikaíró beszámolójából)

A tankönyvedben találsz képet a várvédőkről: 80/3 82/2

### 8.4.3 A válasz

Fejlesztendő kompetencia: szövegértés, szövegalkotás, szociális kompetencia – empátia és érzelmek verbalizálása

Cél: az újkori Magyarországon élő várvédők és az elhurcolt gyermekekből lett janicsárok életének megismerése.

Témakör: Magyarország az újkor kezdetén

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: egyéni, páros munka, írásbeli

Időtartam: 10 perc

Szervezési feladatok:

- A titkos levél feladat elvégzése, ellenőrzése.
- A borítékok számának ellenőrzése.
- Az egyéni és csoportos munka során a diákok folyamatos figyelése, az esetleges elakadásoknál segítség.

Motiválás és feladatkijelölés:

A diákok megkapják egy társuk levelét. A tanultak és a kapott levél alapján megfogalmazzák a boríték hátuljára: *Jó lehet neked az, hogy..., de sajnálom, hogy...* és kiegészítik az olvasottak alapján, a társuknak szánt bátorító szavakkal.

Végül az idő függvényében a záró feladatok megosztása, valamint a feladattal kapcsolatos érzelmek megfogalmazása.

Értékelési szempontok:

- A diákok válaszai tartalmazzak történelmi témájú pontokat is.
- Utolnak-e a tanultakra, magára a válaszra.
- Empátia megjelenése a válaszokban.
- Nyelvhelyességi és helyesírási hibák.

## 8.5 Fejlesztőfeladatok 11. osztály

### 8.5.1 Nemzet így vagy úgy?

Fejlesztendő kompetencia: szövegértelmezés, szövegalkotás, térképhasználat, probléma megoldás, szociális kompetencia- együttműködés, kölcsönös tisztelet, asszertív kommunikáció

Cél: a nacionalizmus és a nemzet két értelmezésének hatásai az első világháború előtti konfliktusok kiéleződésében.

Témakör: Az első világháború és következményei

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: csoportos, írásbeli és szóbeli, vita

Időtartam: 25 perc

Szervezési feladatok:

- Ismételni a szövetségi rendszereket és a balkáni konfliktus, valamint az Osztrák-Magyar Monarchia nemzetiségi problémáit.
- Előzetesen a csoportok megalkotása.
- A feladatlapok elkészítése, megfelelő források keresése.
- A vita műfaji sajátosságainak és asszertív kommunikációnak átbeszélése az osztállyal.
- A csoportos munka során a diákok folyamatos figyelés, az esetleges elakadásoknál segítség.

Motiválás és feladatkijelölés: Plusz szerzési lehetőség (5 db összegyűjtése órai munka 5-öst ér), az első világháború felvezetése, a téma jelenkori összefüggéseinek bemutatása.

Tanácsok a tanár számára:

- Az érvek összegyűjtéséhez segítség lehet, ha megadunk szempontokat: belpolitika, külpolitika és kultúra.
- Szerepek kijelölése: jegyzetelő, prezentáló (érvelők mellette és ellene), szemléltető
- A vita végén rávilágítani arra, hogy a teljesen homogén nemzeti alapon történő szerveződés mennyiben lehetséges, valamint, hogy milyen gondokat okoz az egyes államok értelmezése a nemzetről a világháború alatti belpolitikában

Értékelési szempontok:

- Források értelmezése, a három feladat megoldása.
- Térkép megfelelő használata.
- Csoportmunkában a feladatfelosztás arányossága.
- Érvek erőssége.
- Ellenérvek validitása.
- A vita stílusa.

## Feladatlap A csoport

Mi a nacionalizmus?

A kifejezés a latin *natio* szóból ered, melynek jelentése nemzet. A nemzetállam létrehozására, védelmére, tiszteletére vonatkozó, ezt a legfontosabb politikai értéknek tekintő politikai irányzat. A XVIII. században jelent meg, és több típusa is létezik. Az egyik fő típus a nyelvi-etnikai nacionalizmus, mely szerint a nemzet határai és az egy nyelvet beszélő, közös kultúrájú emberek köre egybeesik (nyelvi-kulturális nemzetfogalom). A másik típus a politikai nemzetfogalom, mely szerint az adott állam határain belül élő népesség egésze nyelvre való tekintet nélkül része a közösségnek. (Zanza Tv fogalomtár: nacionalizmus <https://zanza.tv/fogalom/nacionalizmus> (2022. 06. 13.))

Nemzetállam= nemzet+ állam → A két fogalom azonban sohasem lehet azonos – nemzet lehetséges állam nélkül is, mint ahogy az államnak sem kell feltétlenül a nemzetre alapozódnia.

Nemzet: „Olyan történetileg kialakult tartós etnikai közösség, melyet általában egységes terület és gazdasági élet, azonos nyelv és kultúra, valamint az ezek alapján közösségben megnyilvánuló pszichológiai jellegzetességek és sajátságok jellemeznek. A nemzetté válás segítője a közös népi származás, a tartós együttélés és a közös történeti múlt is. A nemzetté válás folyamán alakul ki az azonos kultúrájú és egy nyelvet beszélő emberek összetartozásának tudata, a nemzeti öntudat, melyet keretbe fognak azok a kollektív jellemvonások, a nemzeti sajátságok” (Magyar Néprajzi Lexikon: nemzet <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/n-734DB/nemzet-7354C/> (2022. 06. 13.))

„nemzetállam: az egy nyelvű és kultúrájú → nemzetből szervezett → állam.” (Magyar Katolikus Lexikon: nemzetállam <http://lexikon.katolikus.hu/N/nemzet%C3%A1llam.html> (2022. 06. 13.))

„A nemzetek csak saját szuverén államaikban lehetnek igazán szabadok. Vagyis a nemzetek csak az önálló állam révén élvezhetik a szabadságot.” (Anthony D. Smith: Nations and Nationalism in a Global Era, Polity Press, Cambridge, 1995.)

1. Írj példát ilyen államra:
2. A források bemutatják, miért kellene az államoknak tisztán nemzetiségi alapon szerveződniük. Gyűjtsetek érveket az állítás mellett!
3. Készüljetek fel vitára ellenérvekkel, a nagyhatalmi megközelítés ellen!

## Feladatlap B csoport

Mi a nacionalizmus?

A kifejezés a latin *natio* szóból ered, melynek jelentése nemzet. A nemzetállam létrehozására, védelmére, tiszteletére vonatkozó, ezt a legfontosabb politikai értéknek tekintő politikai irányzat. A XVIII. században jelent meg, és több típusa is létezik. Az egyik fő típus a nyelvi-etnikai nacionalizmus, mely szerint a nemzet határai és az egy nyelvet beszélő, közös kultúrájú emberek köre egybeesik (nyelvi-kulturális nemzetfogalom). A másik típus a politikai nemzetfogalom, mely szerint az adott állam határain belül élő népesség egésze nyelvre való tekintet nélkül része a közösségnek. (Zanza Tv fogalomtár: nacionalizmus <https://zanza.tv/fogalom/nacionalizmus> (2022. 06. 13.))

Nemzetállam= nemzet+ állam → A két fogalom azonban sohasem lehet azonos – nemzet lehetséges állam nélkül is, mint ahogy az államnak sem kell feltétlenül a nemzetre alapozódnia.

**Nemzet:** „az állampolgárok közössége. Egy ország népe, mely magasfokú politikai szervezettséget és magas kulturális szintet ért el, amelyet állami keretek tartanak össze” (Magyar Néprajzi Lexikon: nemzet <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/3-2090.html> (2022. 06. 13.))

„nemzetfogalom még mindig szűknek bizonyult, mert kizárta a nemzet tagjai közül az idegen anyanyelvűeket, akik pedig az államon belül a nemzeti életközösség részesei és sokszor az összetartozás meggyőződéses hívei voltak. Lassan kialakul, a nemzetnek politikai vagy jogi fogalma, amely az állam polgárait a jogi köteleken túlmenő erkölcsi kapcsolatokban vonja össze, még pedig tekintet nélkül fajukra és anyanyelvükre, pusztán a közös haza ismérése alapján.” (Dr. Egyed István-Politikai nemzet népi nemzet, Az Országos Nemzeti Klub kiadványai 31., Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1939.)

„Minthogy Magyarország összes honpolgárai az alkotmány alapelvei szerint is politikai tekintetben egy nemzetet képeznek, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármely nemzetiséghez tartozzék is, egyenjogú tagja” (1868: XLIV.törvénycikk <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800044.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D28> (2022. 06. 13.))

1. Írj példát ilyen államra:
2. A források bemutatják, miért nem szükséges, hogy az államok tisztán nemzetiségi alapon szerveződjenek. Gyűjtsetek érveket az állítás mellett!

### 8.5.2 Szerteágazó családfák

Fejlesztendő kompetencia: szociális és állampolgári kompetencia, anyanyelvi kommunikáció, kezdeményező és vállalkozási készség

Cél: a diákok személyes és társaik példáján keresztül megtapasztalják, egy-egy család milyen színes lehet nemzetiségi és vallási összetételben, ezen keresztül vizsgálva a Magyarország soknemzetiségű voltát.

Témakör: Az első világháború és következményei

Szervezési keret: házi feladat, tanóra

Munkaforma: egyéni, csoportos és páros munka, írásbeli és szóbeli

Időtartam: feladat kijelölés: 10 perc, megosztás: 10 perc

Szervezési feladatok:

- A feladat előzetes kiadása, kb. 1 héttel előtte, hogy a rokoni kapcsolatokat felkereshessék.
- A tanár saját családfájának elkészítése.
- Az szabályok lefektetése: egymás családjainak, a nemzetiségi és vallási hovatartozás tiszteletben tartása.

Motiválás és feladatkielölés: Az első világháború korában élő uralkodó családok szoros kötelékének bemutatása.

Az uralkodó házak mindig is ügyeltek arra, hogy a nemes vérvonal ne sérüljön. Így a házasságok a politika szerves részei lettek. Ennek köszönhetően a rokonok segítettek egymásnak a bajban, még erősebb szövetségesek lettek. Azonban elérkezünk az első világháborúhoz, ahol szinte minden uralkodó rokona egymásnak, mégis egymás ellen fordultak.

Az, hogy milyen sokszínű és változatos lehet egy család, most megismerhetted. Kutakodj és kérdezősködj! A te családban milyen nemzetiségek és vallások találkoznak? Számoljatok be róla egymásnak!

Tanácsok a tanár számára:

- A feladat ellenőrzés során a pedagógus kezdje a megosztást.
- A feladatot írásban is érdemes ellenőrizni, külön lapon beszédni.

Értékelési szempontok:

- A házi feladat elvégzése.
- A feladat értelmezése.
- Mennyiségi elemek elérése.
- Minőségi válaszok.
- Megosztás során a kitűzött nevelési cél megértése.

### 8.5.3 Miért értelmetlen a rasszizmus?

Fejlesztendő kompetencia: szociális és állampolgári kompetencia, anyanyelvi kommunikáció

Cél: új ismeret közlés, érzékenyítés és figyelemfelhívás. A magyarság ellen elkövetett igazságtalanságokat ne úgy értékeljék, mint egy-egy nemzet ellenséges viszonya a teljes nemzet felé, és így ők se használjanak tiszteletlen kifejezéseket, gyűlöletbeszédet nemzetiségek, etnikumok ellen.

Témakör: Az első világháború és következményei

Szervezési keret: tanóra

Munkaforma: frontális osztálymunka, tanári magyarázat és megbeszélés, szóbeli

Időtartam: 10 perc

Szervezési feladatok:

- A rasszizmus szó jelentésének és megjelenési formáinak bemutatásához szükséges irodalmak éttekintése.
- A helyi problémák és nemzetiségi összetétel ismerete.
- A témában felmerülő további alapfogalmak tisztázása pl.: faj, rassz, nemzetiség, etnikum stb.

Motiválás és feladatkijelölés: Az előző feladat (Szerteágazó családfák) felelevenítése és reflektálás: családokban találkoznak a különböző etnikumok és nemzetiségek.

Gondolkodjunk együtt: hallottad-e már az a szót, hogy rasszizmus? Meg tudod magyarázni? Mit jelent ez a hétköznapiakban? Vannak-e olyan vicces, amiket ismersz, de ezek ismeretében már tudod, hogy bántó?

Már elég idősek vagytok ahhoz, hogy megértsétek mit is jelent a rasszizmus és milyen könnyű az ilyen jellegű beszéd használata. Figyeld meg vannak-e olyan berögzött szókapcsolatok, gondolatok a birtokodban, amiket használsz, de bántóak. Figyelj oda ezek tudatos elhagyására! Figyelmeztess társaidat, ha ilyen beszédet tapasztalsz!

Tanácsok a tanár számára:

- A téma felvezetésénél a hangsúlyozni annak komolyságát.
- Személyes tapasztalatok megosztása, melyben esetleg a tanár fejlődött ebben a témában.

- Ha van érintett tanuló az osztályban, azokkal előzetesen megbeszélni, hogy szeretnének-e jelen lenni, ha igen, van-e olyan tapasztalatuk, amit megosztanának.
- A magyarázat után kérdésekkel, esetleg példák alapján ellenőrizni, megértették-e a mondanivalót.

Értékelési szempontok:

- Diákok aktív részvétele a diskurzusban.
- Figyelem felkeltés és fenntartás.
- Minőségi válaszok.
- Asszertívitás és tisztelet megjelenése a kommunikációban.
- Megosztás során a kitűzött nevelési cél megértése.

#### **8.5.4 Miért fáj vagy miért nem fáj nekem Trianon?**

Fejlesztendő kompetencia: szociális és állampolgári kompetencia, anyanyelvi kommunikáció, kulturális tudatosság és kifejezőkészség

Cél: új ismeretközlés, rendszerezés, valamint a történelmi esemény hatásának tudatosítása. A diákok nemzeti öntudatának és hazaszeretetének erősítése.

Témakör: Az első világháború és következményei

Szervezési keret: házi feladat, tanóra

Munkaforma: egyéni, frontális, írásbeli és szóbeli.

Időtartam: 10 perc

Szervezési feladatok:

- A téma mélyebb utánajárása, szakirodalmi tájékozódás. (pl.: Ablonczy Balázs: Trianon-legendák Jaffa Kiadó, Budapest, 2010.)
- Saját élmény és érzelmi viszonyulás megosztása.
- Trianoni békerendszer ismeretszintű megismerése.

Motiválás és feladatkielölés: Érdekes legendák történetek megosztása a diákokkal Trianon kapcsán. Diákok elmondhatják, ha családi történetük van ezzel kapcsolatban.

Megfigyelhetted már az évek során, hogy sok magyar honfitársad igen indulatosan tud Trianonról beszélni. Láthatod még mindig a Nagy-Magyarország képét pólókon, transzparensen, tetoválásokként is. Vajon miért tapasztalunk 100 évvel később is ilyeneket? Miért vannak olyanok, akik viszonyt nem is beszélnek erről? Baj-e, ha nekem nem fáj ez a történelmi esemény?

A tanultak és hallottak alapján gondold végig, hogyan érint téged ez a nemzeti tragédia. Házi feladatként 5-10 mondatban írd le milyen érzések vannak benned az eseménnyel és annak utóéletével kapcsolatban!

Tanácsok a tanár számára:

- A házi feladat pontos paramétereinek hangsúlyozása. (1 mondat nem elégséges)
- A feladatot írásban, külön lapon beszélni.
- A pedagógus az ellenőrzést követően név nélkül reflektáljon a kapott válaszokra.

Értékelési szempontok:

- A házi feladat elvégzése.
- A feladat értelmezése.
- Mennyiségi elemek elérése.
- Minőségi válaszok.