

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/hengan-kamilla-fejlesztő-típusú-feladatok-alkalmazása-az-első-világháború-tanításában-13-01-05/>

Hengán Kamilla

Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában¹

A hazai oktatási rendszer kiemelt eleme a kompetenciafejlesztés. Ennek hatékony módszere lehet a fejlesztőfeladatok alkalmazása. Kutatásomban a szociális kompetencia fejlesztését vizsgáltam történelemórákon. A tantermi oktatásban elsődlegesen a kompetencia ismeretelemeinek bővítéséről beszélhetünk, de az egyes munkaformákkal a készségszintű fejlesztés is elősegíthető. Az első világháború témakörében alkalmaztam egymásra épülő fejlesztőfeladatokat, és felmértem, megfigyelhető-e elmozdulás a csoport szociális érzékenységében. Az egyes feladatok célirányosan készítettek elő a trianoni események megértését. A fejlesztés célja a kölcsönös tisztelet, az empátia, az asszertív kommunikáció és a nemzeti öntudat erősítése volt.

Bevezetés

A történelemoktatás sok lehetőséget ad a pedagógus számára, hogy kompetenciafejlesztéseket végezzen, bár a tananyag mennyisége és az érettségire való felkészülés nagyban korlátozza az erre fordítható időt. Az utolsó két évben már inkább a vizsgamodellben megjelölt szabványfeladatok gyakorlását részesítik előnyben a tanárok. Érdekes azonban megvizsgálni annak lehetőségét, hogy ebben az időszakban alkalmazzunk fejlesztőtípusú feladatokat is.

A következőkben szeretnék bemutatni egy általam végzett fejlesztési tervet, amelyet 11. osztályban, A nagy háború témakör tanítása alatt végeztem. A nevelési célom a szociális kompetencia fejlesztése volt. Ez a kompetencia méltatlanul kevés figyelmet kap a közoktatásban. A tartalmi szabályozók és az Európai Unió irányelvek² hangsúlyozzák ennek fontosságát, a tapasztalat azt mutatja, inkább a „pedagógia tevékenység mellékterméke”-ként jelenik meg.³ Trower és munkatársai⁴ megközelítésében „... 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.”⁵ Azt is láthatjuk, hogy a kompetencia az egyén és a környezete közötti viszony hatékonyságának feltétele. Többek között ezért is a nevelés egyik alapvető feladata a szociális kompetencia fejlesztése.⁶ Megállapítható, hogy fejlettsége kihat az egyén életének minden területére, ezért a szociális készségek helyes elsajátítása kulcsfontosságú ahhoz, hogy a diák az iskolából kikerülve sikeres felnőtt, jó munkaerő és felelősségteljes tagja legyen a társadalomnak.

A tantermi oktatásba integrált fejlesztőtípusú feladatok és különféle módszerek fejleszthetik a diákok szociális kompetenciáját. Az egyes történelmi események, szociális szempontú

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

magyarázatok, a példamutató személyiségek, csoportok kiemelése, az ellentétes szempontok megismerése célravezető lehet. A diákok megismertetése a multiperspektivikus történelemszemlélettel elősegítheti az empatikus attitűd kialakulását. A tananyag ilyen jellegű megközelítése érzelmileg is hathat a tanulókra, így ez erősítheti a motivációt és az érdeklődést, valamint jobban is rögzülhet az így szerzett ismeret. A fejlesztőfeladatok alapvető célja, hogy segítse a diákot a tudás megszerzésében. Ajánlott, hogy az ilyen feladatok épüljenek egymásra, és ezek egyre komplexebbé válva fokozatosan nehezedjenek. Azonban itt nem csak a feladat sikeres megoldását kell értékelni, hanem a folyamatot is: a tervezés folyamatát, a kudarcok okait, a kísérletezések sorát, amelyek mind fejlesztő funkcióval bírnak. Érdemes különböző tanulásszervezési módszereket is alkalmazni. Ezek készítése és alkalmazása nem csak a diákokat, hanem a pedagógust is fejlesztik.⁷ Az általam vezetett tanítási folyamatban tanári magyarázatokba foglalt érzékenyítést és munkáltató feladattípusokat is alkalmaztam.

A kompetenciafejlesztés fontosságát mutatják az érettségi vizsgában megfigyelhető változások. A feladatírók törekednek arra, hogy az adatközpontú, reprodukív feladatok helyett a megszerzett tudást alkalmazó, produktív feladatok kerüljenek többségbe. Az esszéfeladatok megoldásához is több szükséges mint az adatok mondatokba szerkesztése: az események okait, következményeit és összefüggéseit kell a diáknak összefüggő szövegbe foglalnia.⁸

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.⁹

A fejlesztés

A tanítási folyamat során elsődleges szempont volt a szociális érzékenyítés és a szociális kompetencia fejlesztése. Azt kívántam megfigyelni, hogy érzékelhető-e elmozdulás a csoport szociális érzékenységében a fejlesztési folyamat után. Ezért a tanítás megkezdése előtt egy anonim kérdőívet töltöttek ki a diákok, amelyben a demográfiai és személyes adatok felvétele után a Jean de La Fontaine *Tücsök és hangya* meséjéről kaptak két kérdést. Meg kellett ítélniük a hangya viselkedését, és néhány mondatban befejezniük a mesét. A témazáró dolgozat megírása után ismét kitöltötték ugyanezen kérdőívet. A tevékenység bemutatása mellett a két kitöltést kívánom összehasonlítani. Meg kell említeni, hogy ez a mérés nem reprezentatív és nem is vonhatóak le belőle általános következtetések. A szociális kompetencia mérése nagyon nehéz, és nyilvánvalóan a diákokra a témakör feldolgozása alatti időszakban nem csak a pedagógus által végzett fejlesztés van hatással. Továbbá a fejlődés is hosszútávon jobban megfigyelhető. Mégis fontos lehet egy ilyen mikroutatás eredményeit is szemügyre venni.

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

A módszerek kiválasztásánál figyelembe vettem a kutatás helyszínéül szolgáló intézmény történelem-munkaközössége tagjainak szakmai tapasztalatait, amelyeket interjúk során osztottak meg velem. A preferált munkaformák és fejlesztendő területek alapján tudtam megtervezni az adott osztály számára a fejlesztési tervet.

Az általam megfogalmazott terv kiinduló pontjául az állam megjelenési formái szolgáltak. Ebből következett a nemzetiségi és etnikai sokszínűség, valamint a rasszizmus problémája, végül ezekre épülve Trianon tragédiáját vizsgáltuk meg. Ezen főbb elemek közé az alkalmas témáknál, a tanári magyarázatokban is végeztem érzékenyítést.

Tartalmi szabályozókban megfogalmazott célok a tananyaghoz

A fejlesztés célja volt, hogy olyan témákat és feladatokat válasszak, amelyek illeszkednek a tanmenetbe és indirekt módon megjelenik bennük a szociális kompetenciafejlesztés, érzékenyítés. Ezt a már fentebb említett feszített munkatempó miatt szerettem volna ilyen formában megvalósítani. A tervezésben figyelembe vettem az aktuális Nemzeti alaptanterv és kerettanterv szakmai irányelveit.

A 2020-as Nemzeti alaptanterv megfogalmazza, hogy a rendelkezésre álló szabad órakeret felhasználható készség- és képességfejlesztésre. A kerettantervben *A nagy háború* témakörhöz javasolt óraszám 14 óra. Vizsgálatomban a fejlesztésekkel együtt ezt 16 órában valósítottam meg. A megjelölt tartalmi kulcsfogalmakat is figyelembe vettem, például állam, államszervezet, nemzet, etnikum, identitás. Általános követelményként jelenik meg ezekben a nemzeti identitás és hazaszeretet, melynek kérdésére a fejlesztés utolsó óráján tértem ki. 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 a feszültségek és szenvedések felidézése és megbeszélése erőteljesen megjelent az oktatási célok között.

Az első kérdőív tapasztalatai

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 rajzolódtek ki. A csoport átlagéletkora 17 év. Mivel az elsődleges szocializációs környezet különösen fontos a szociális kompetencia fejlődésében, a családi háttérrel is kérdeztem a diákokat. Az osztály 18 tanulójának van testvére, és ebből 9 főnek kettő vagy több. A diákok családi körülményeit tekintve 7 fő él valamilyen csonka családban, és 15 fő mindkét szülővel, vagy mindkét szülővel és testvérekkel. A következőkben vallási hovatartozásukról és négy vallási előírással kapcsolatos véleményükről kérdeztem őket. Ennek a résznek kitöltése fakultatív volt, 14 főtől érkezett válasz, ezek szerint a felekezeti összetétel: 10 fő római katolikus és 4 fő református. Mind a négy felsorolt vallási előírásnál három válaszlehetőség volt: nem értek egyet, részben egyetértek, teljes mértékben egyetértek. A kitöltők egyik esetben sem választották a nem értek egyet opciót. Elsőként: *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* parancsról kellett nyilatkozniuk. 50-50%-ban a részben és teljes mértékben egyetértek lehetőségeket választották. Másodikként: *Szüleidet tiszteld!* paranccsal kapcsolatban 93%-ban teljesen egyetértek, 7% részben egyetértek válasz érkezett. A négy állítás közül ebben volt a legnagyobb összhang a válaszadók között.

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

Harmadikként: *Segítsd a szegényeket!* előírása szerepelt. A válaszadók 36%-a adta a teljesen egyetérték választ és 64% jelölte a részben egyetérték lehetőségét. Negyedikként: *Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!* parancsról kellett nyilatkozni. 71%-ban teljes mértékben és 29%-ban részben értettek 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 tekintetében. Ezek mind olyan tényezők, melyek hatással lehetnek a szociális kompetenciára.

Figyelembe véve, hogy a kortárs csoportok érzékenysége vagy érzéketlensége is hatással van a diákok szociális kompetenciafejlődésére, felmértem, hogy milyen választott közösségekbe kapcsolódtak be. A 22-ből 9 fő tagja valamilyen szervezett közösségnek vagy közösségeknek. Ezek többségben sportegyesületek, valamint ifjúsági csoportok. Az osztályfőnökkel végzett interjúk 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.

A hazai oktatásban a leghangsúlyosabb szociális kompetenciafejlesztés az iskolai közösségi szolgálatban jelenik meg, ezért arról is kérdeztem a diákokat, hogy milyen jellegű tevékenységeket végeztek a program keretében. Egy tanuló jelezte, hogy még nem kezdte meg szolgálat teljesítését. Az osztály többségben gyerekekkel kapcsolatos tevékenységeket végzett (táboroztatás), iskolai programokban önkénteskedtek, városi programokban segítettek, saját egyházközségük szervezésében vállaltak szolgálatot, és ketten idősek otthonában tevékenykedtek és beteg gyermekekkel is foglalkoztak. 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.

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 (17 fő) egytagú mondattal válaszoltak és minősítették a hangyát. Például: önző, nem segítőkész, nagyképű, ellenséges, részben jogos. 4 fő azonban 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 folytatása volt a legfontosabb része a kérdőívnek. Ebben a részben, szabadon kifejezhették magukat a diákok, és megmutatkozhatott szociális érzékenységük. 5 tanuló a mese folytatását a mű eredeti stílusában írta meg. Alapvetően háromféle megoldás érkezett: A) segítené a tücsöknek (13 fő), B) a tücsök megváltozik, és magán segít (4 fő), vagy pedig C) nem kap segítséget (5 fő). A segítséget megszavazók között több változat is előfordult: segítené (4 fő), segít valamiért cserében (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

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

hangya meg is alázza tücsköt. Ezen csoportosítások alapján tértem vissza a kérdőív kezdeti válaszainak elemzésére.

Azok, akik a *Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!* parancsra teljes mértékben egyetértéssel válaszoltak, mindnyájan pozitív végkimenetelt adtak a történetnek (A vagy B befejezés). Akik csak részben értettek egyet, azok válaszaiban kétszer is előfordult a C válasz. Az igen meglepő, hogy a *Segítsd a szegényeket!* paranccsal teljes mértékben egyetértők 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 vállaltak (idősothton látogatása, fogyatékkal élő gyerekek és szegények segítése) szintén érzékenyebbek az elesettek iránt. Ez nyilvánvalóan 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.

Összességében megállapítható 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. A következőkben bemutatom az osztályban végzett fejlesztő tevékenységeket, és végül megvizsgálom, hogy a fejlesztés után megfigyelhető-e elmozdulás az osztály válaszaiban.

A fejlesztőtevékenységek bemutatása

Az egész témakör feldolgozását egy ívre építettem fel. 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 célként azt tűztem ki, hogy a fejlesztőfeladatok, az érzékenyítő tanári magyarázatok és a multiperspektívikus szemléletű ismeretátadás hatására a tanulók jobban megértsék az első világháború előzményeit és következményeit. Ezáltal fejlődhessen szociális érzékenységük, empátiájuk és asszertív kommunikációjuk.

Az első fejlesztő feladat címe – *Nemzet így vagy úgy?* – a téma bevezetéséül szolgált. Didaktikai célként a ráhangolást és ismétlést határoztam meg. A tanulóknak egy feladatlap segítségével kellett meghatározniuk az első világháború előtti kéttípusú nemzet értelmezést és ennek hatását az események alakulására. Egyik csoportnak a nemzeti alapon szerveződő, a másikkal a nagyhatalmi állam mellett kellett érvelnie. Bevezetesként frontális módszert felhasználva ismételtük át a szövetségi rendszereket, a balkáni konfliktust és az

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

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 államtípust kellett bemutatni. Tudták, hogy a két formát vitában kell majd összehasonlítani. 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, hogy 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, könnyebbek 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, tanulói nehezen motiválhatók, 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 feladatok kidolgozásában. A várakozásaimon felül teljesítettek, ezért nagyon megdicsértem őket, és jutalompontot kaptak. A feladat-összeállításban a források megfelelőnek bizonyultak, a kérdéseket megértették. A térképhasználat 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.

Összességében 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 emelem 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*. Didaktikai célként a következőt határoztam meg: a diákok személyes és társaik példáján keresztül megtapasztalják, egy-egy család milyen színes lehet nemzetiségi és vallási szempontból, ezen keresztül vizsgálva Magyarország soknemzetiségű voltát. 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 állt rokoni kapcsolatban egymással, de több esetben ellenséges oldalon harcoltak. Ezt motivációként mutattam be, majd kijelöltem a következő feladatot. Házi feladatként utána kellett járniuk 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 kommunikációval a történelmi eseményekhez érzelmi kötődéseket szerezhetnek. A feladat

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

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 kezdtem a megosztást. 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. Igaz, 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. Az óra didaktikai célja az új ismeretszerzés, a téma a háború utáni román megszállás volt, valamint a rasszizmus elleni érzékenyítés. A tananyagegység felvezetéseként beszéltem erről a témáról a diákokkal. Elsőként megmagyaráztam a szó jelentését és gyakorlatban való megjelenés formáit, hangsúlyozva azokat, melyek őket is érinthetik. Feltettem számukra a kérdést, hogy *Miért értelmetlen a rasszizmus?* Az eddigi feladatokkal próbáltam rávezetni őket a helyes válaszra, miszerint nincs értelme például a származási alapon történő besorolásnak 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 arra, 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 kijavítsák (például: 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 tanár magyarázata iránt nagy érdeklődés volt, 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.

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

A fejlesztési folyamat záró pontja a *Miért fáj vagy nem fáj nekem Trianon?* című tevékenység volt. 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 néhány vázlatpontban rögzítettük Trianon hatásait. Ennek tárgyalása alatt egyetértettek a tanulók, hogy jogtalan és igazságtalan volt a végkifejlet. Mivel ezzel kapcsolatban nagyon téves információk vagy féligazságok élnek a köztudatban, néhány ilyen tételt megbeszéltünk. 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 ezelőtt történt események. 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 éreznek azokkal, akiket érint. Az osztály feléne 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 mondható. A nevelési és oktatási célok is részben teljesültek. Megemlítem, hogy a bemutatott fejlesztési folyamaton túl, a tanári magyarázatokban, az arra lehetséges tananyagokban kitértem a szociális szempontú megközelítésekre (például az örmény genocídium, leszerelő katonák fizikai sérülései mellett fellépő mentális megterhelés és következményei).

A második kérdőív tapasztalatai

A két kérdőív között hat és fél hét telt el. A záró kérdőív kitöltésénél 21 fő volt jelen. Nemek szerint: 4 fiú és 17 lány. Ezen a kérdőíven 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 egyetértek és 60%-ban részben egyetértek 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 egyetértek lehetőséget. Ennek egy lehetséges oka, hogy a második kérdőív kitöltése előtti napokban értekeztek 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, amelyek a mérést nehezítik, hiszen a

Hengán Kamilla: Fejlesztő típusú feladatok alkalmazása az első világháború tanításában

diákokra nem csak a fejlesztések alatt ért érzékenyítések hatnak. A *Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!* paranccsal kapcsolatban szintén nem figyelhető meg aránybeli változás.

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

A hangya megítélésével kapcsolatban ismét többségben egytagú mondatokkal válaszoltak (15 fő). A válaszok között újdonságként megjelent a hangya felelősségteljes és tanítóként való megjelölése (a keménységével leckét adott a tücsöknek). Ebben az esetben 5 fő válaszolt ellentétes mellérendelő mondattal. Ezekben is található olyan válasz, amelyben megérti a hangya viselkedését, de ő maga segített volna. Egy tanuló nem válaszolt 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 élelemre, 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 segítségét. Megállapítható, hogy az első kitöltéshez képes elmozdulás figyelhető meg az osztály válaszaiban. A saját választ igénylő kérdéseknél még erősebben megjelenik 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.

Összegzés

A kutatás elsődleges célja az volt, hogy a fejlesztő tevékenységeket követően a második kitöltésben pozitív irányú elmozdulás történjen. Az, hogy a C) típusú befejezésből az eredeti 5 helyett egy sem érkezett, továbbá a kérdőívek összehasonlítása és reflektív elemzések bizonyítják a fejlesztés eredményességét. Ismét hangsúlyozni kell, hogy a kutatás eredménye csak a vizsgált osztálynál tekinthető érvényesnek, és itt is szembe kell nézni a szociális kompetencia mérési nehézségeivel. Ennyi idő alatt nem beszélhetünk készség szintű fejlesztésről, de a tantermi kompetenciafejlesztés elsődleges céljaként, az ismertelemek bővítését szolgálja, ami esetünkben a számonkérések és ellenőrzések tekintetében megvalósult. A továbbiakban szeretnék hosszabb munkafolyamatokat is hasonlóan megvizsgálni, és a most bemutatott fejlesztési tervet más osztályokban is alkalmazni.

IRODALOM

- ABLONCZY Balázs (2010): *Trianon-legendák*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- 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, 169-186.
- 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.
- KAPOSI József (2010): A fejlesztőfeladatok és multikulturális tartalmak. In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest, 52-68.
- NAGY József (1997): Kompetenciamodell és nevelés. *Iskolakultúra*, 7. évf. 3. sz. 71-77.
- Nemzeti alaptanterv. Történelem és állampolgári ismeretek (2020). *Magyar Közlöny*, 76. évf. 17. sz. 342-353.
- Oktatási Hivatal 2020. *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*, Történelem 9-12. évfolyam:
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Letöltés: 2022. márc. 20.)
- ZSOLNAI Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98. évf. 3. sz. 187-210.

ABSTRACT

Hengán, Kamilla

Application of developer-type tasks in the teaching of the First World War

Competence development is a key element of the Hungarian education system, and development tasks can be an effective tool for its implementation. In my research, I examined the development of social competence during history lessons. In classroom instruction, we may speak primarily about expanding the knowledge elements of competency, but skills development may also be promoted by some forms of work. Learning about the First World War, I used progressive development tasks and gauged whether any change in the group's social sensitivity could be observed. Individual tasks were designed specifically for the understanding of the events of the Treaty of Trianon. The goal of the development activity was to strengthen mutual respect, empathy, assertive communication and national identity.

JEGYZETEK

- ¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.
- ² Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (Letöltés: 2021. okt. 15.);
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (Letöltés: 2021. okt. 19.)
- ³ ZSOLNAI Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98. évf. 3. sz. 187.
- ⁴ TROWER, Peter – BRYANT, Bridget – ARGYLE, Michael (1978): *Social Skills and Mental Health*. Methuen: London.
- ⁵ Idézi: ZSOLNAI (1998) 189.
- ⁶ NAGY József (1997): Kompetenciamodell és nevelés. *Iskolakultúra*, 7. évf. 3. sz. 71-78.
- ⁷ KAPOSÍ József (2010): A fejlesztőfeladatok és multikulturális tartalmak. In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Töbnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest, 52-54.
- ⁸ F. DÁRDÁI Ágnes – KAPOSÍ 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, 173.
- ⁹ F. DÁRDÁI Ágnes – KAPOSÍ József (2008b): A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. In: BÁNKÚTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 354-359.