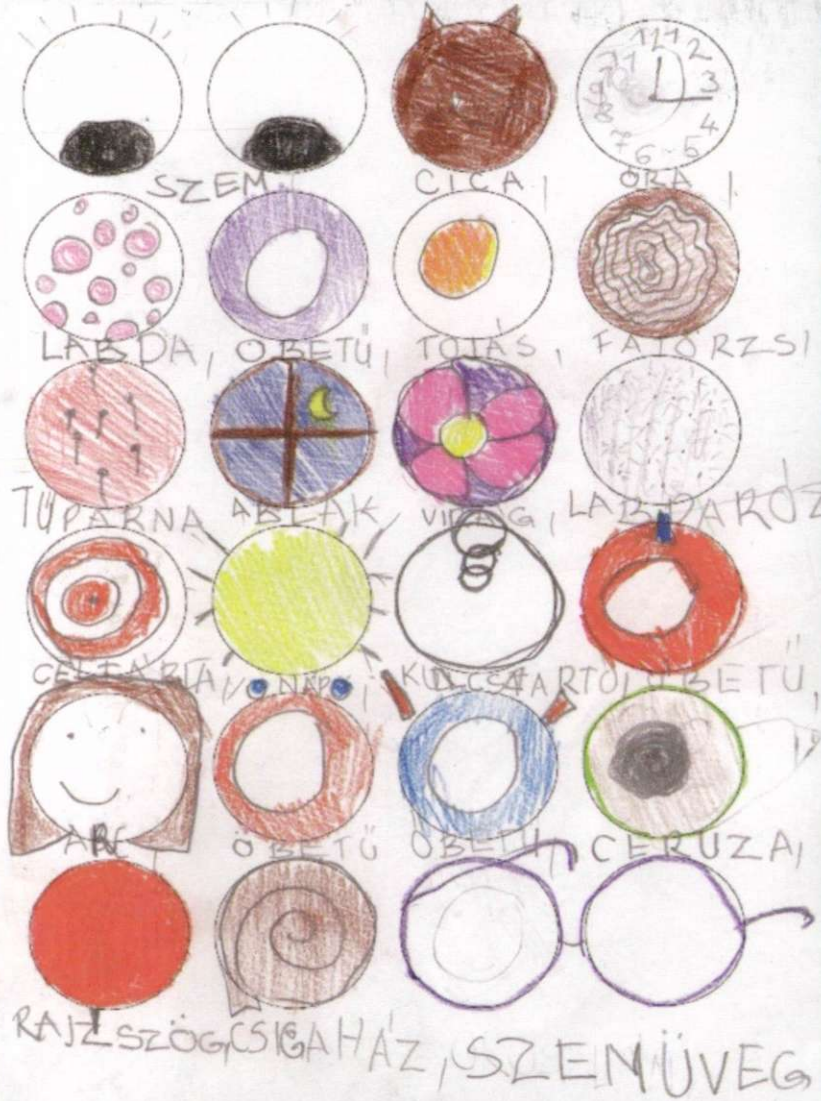


TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

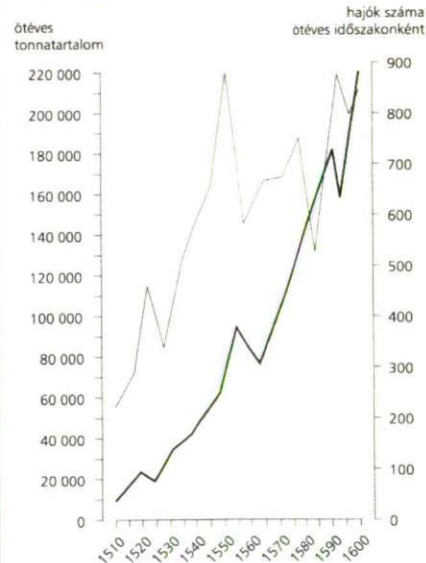
4



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2017. 57. ÉVFOLYAM

A sevillai kikötő forgalma
(1506-1600)



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
LVII. évfolyam 2017. 4. szám

TARTALOM

SÁNDOR JÓZSEF	
Tegyük ismét gyakorlatorientálttá a tanítóképzést!	1
MURÁTINÉ SZÉL EDIT	
Lehetséges tehetségek. Tehetségazonosítás kisiskolás korban	11
SÁRVÁRI TÜNDE	
„Tükröm, tükröm”. Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban	22
GORTVA JÁNOS	
A szövegértési és matematikai kompetenciák fejlesztési lehetőségei a forrásközpontú történelemtanításban	31
MÉSZÁROS ÁDÁM	
A levéltári források felhasználása a középiskolai oktatásban	45



Főszerkesztő:
Bácsi János

Szerkesztők:
Annus Gábor
Cs. Bogdy Katalin
Jancsák Csaba

Szerkesztőbizottság:
Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),
Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)

Szerkesztőségi titkár:
Tóth Eszter

Tegyük ismét gyakorlatorientálttá a tanítóképzést!

SÁNDOR JÓZSEF

sandor.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógusképző Központ



Kulcsszavak: *tanítóképzés, belső gyakorlatok, gyakorlóiskolai gyakorlatok, gyakorlatorientált képzés*

Összegzés

Az utóbbi évek finanszírozási és az közoktatási intézmények fenntartói változásai érintették a pedagógusképző intézményeket is. Több helyen a képző intézmények elvesztették a velük szervesen együttműködő belső gyakorlati helyeiket, a gyakorlóiskolákat. A kialakuló új rendszerben – a kezdeti tapasztalatok legalábbis ezt mutatják – jelentősen sérültek a képzéshez szorosan kötődő belső gyakorlatok. Egyrészt időkeretükben és a képzési időn belüli egyenletes eloszlásukban, másrészt a gyakorlatokat vezető pedagógusok e tevékenységre fordítható időkerete tekintetében, mely jelenleg a korábbinak nagy jó indulattal is csak töredéke.

A tanulmányban vázolt rendszer kialakításával egy, korábban már a gyakorlati élet visszajelzései által igazoltan jól bevált, működő és sok értéket hozó képző és gyakorló intézmény közötti együttműködés jöhetne létre ismét. Természetesen a napjaink kihívásaihoz igazodó új korszerű tartalmakkal kiegészülve, az osztálytermi és a tanulóközösségekben végzett tevékenységekre helyezve a felkészítés hangsúlyát. Bízva abban, hogy a koncepció alapján felkészített leendő tanítók sikeresen gyökeresednek meg a pedagóguspályán.

Bevezetés

2015 tavaszán az Emberi Erőforrások Minisztériuma áttekintette, hogy a gyakorló köznevelési intézmények megfelelnek-e a 87/2015. (IV.9.) kormányrendeletben foglaltaknak. A vizsgálat eredményeként több, jelenleg alacsony hallgatói létszámmal működő, főként tanítóképző intézménynek megszűnt a gyakorló köznevelési intézménye. Az ott dolgozó és a hallgatók gyakorlati felkészítésével foglalkozó vezetőpedagógusok 2015. szeptember 01-től az intézmény KLIK-hez való átkerülésével párhuzamosan beosztott pedagógusi munkakörbe kerültek. Az eltelt időszak tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a beosztott pedagógusi kötelező óraszám (22–26) mellett a hallgatók gyakorlati felkészítésének lehetősége jelentősen sérült, a felkészítésre fordítható – vezetőpedagógusi kötelező óraszám mellett korábban rendelkezésre álló – idő elvesztésével.

Az alábbiakban egy minimális, de még elégséges vezetőpedagógusi létszámmal működő megfelelő mennyiségű és minőségű belső **gyakorlati képzést (felkészítést) nyújtó iskola** működésére teszünk javaslatot.

A gyakorlati képzés tervezése során az alábbi dokumentumokban megfogalmazottak a mérvadók:

- a tanítói szak kkk-ját (képzés és kimeneti követelményei),
- a tanító szakképzési programok,
- a 2011. évi CXCV. törvény 62.§-ában „a pedagógus kötelezettsége és jogai” részben megfogalmazottak,
- a 326/2013. (VIII.30.) kormányrendelet 17.§-ában megfogalmazottak,
- a 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet 6.§-ában és 4. mellékletében megfogalmazottak,
- a Pedagógusok Minősítésével és Önértékeléssel kapcsolatos eljárásrendek,
- a Köznevelési Kerekasztal ajánlásai.

A Köznevelési Kerekasztal Pedagógusképzésre vonatkozó megállapításai szerint a gyakorlóiskolai csoportos és egyéni gyakorlatoknak szervesen végig kell kísérnie a hallgatók képzését, mindezt alátámasztja az a tény is, hogy az Európai Unióban csakúgy, mint hazánkban, a pályára kerülő fiatal pedagógusok több mint 20%-a az első 5 évben elhagyja a pályát. Bevallásuk szerint ennek elsődleges oka nem a szakmai ismeretek hiánya, hanem az osztálytermi kudarc, a gyerekekkel való szót nem értés, a hatékony módszerek megelégsének, megfelelő gyakorlatra épülő alkalmazásának hiánya.

Javaslat a tanítóképzés belső gyakorlatainak új modelljére

A fentiekből adódóan, egy olyan gyakorlati képzési modell kialakítása a cél, melyben a megvalósuló pedagógusképzési programban kiemelt szerepet kapnak a csoportos hospitálások és az olyan egyéni gyakorlatok, melyek alkalmával a hallgatók kapcsolatba kerülnek tanulói csoportokkal, tanulókkal, közös tevékenységeket valósítanak meg, melyekben reagálnak a kialakult pedagógiai helyzetekre. Ugyanakkor az is fontos elvárás, hogy a gyakorlatok megvalósításához megfelelően felkészült vezetőpedagógusi humán erőforrás álljon rendelkezésre, megfelelő erre fordítható időkerettel, és a gyakorlatok kivitelezése költséghatékony módon valósuljon meg.

Az is rendkívül fontos, hogy minden ilyen jellegű tevékenység a képzőhellyel legszorosabban együttműködő, és a legkorszerűbb elveket, eljárásokat hatékonyan és magas szinten megvalósító **gyakorlati képzést nyújtó iskolai vezetőpedagógusok** közreműködésével valósuljanak meg. A javaslatban tehát a fenti elvárásoknak megfelelő minimális vezetőpedagógusi állományt igénylő, belső gyakorlati képzőhelyként működő gyakorlóiskolai vezetőpedagógus állomány szerepel.



1. ábra

A tanítóképzés szakmai gyakorlatai

A vezetőpedagógus irányításával megvalósuló gyakorlatok időrendi ütemezése

Vezetőpedagógus irányításával megvalósuló gyakorlatok	FÉLÉV							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Pszichológiai megfigyelés és gyakorlat								
Pedagógiai megfigyelés és gyakorlat								
Tanítási gyakorlat I. (magyar, matematika, környezetismeret)								
Tanítási gyakorlat II. (rajz, énekzene, testnevelés, technika, etika)								
Választott műveltségterületi tanítási gyakorlat (VMT)								

2. ábra

A vezetőpedagógus irányításával megvalósuló gyakorlatok időrendi ütemezése

Pedagógiai – pszichológiai gyakorlatok, II–III. félév

Szervezési elvek:

- Az évfolyam hallgatóiból azonos létszámú csoportok alakítandók (8–12 fő).
- A félév csoportos követelményét hetenként egy, a vezetőtanár által tartott vagy szervezett bemutatóóra megtekintésével és az ahhoz kapcsolódó megbeszélő órán a vezetőpedagógus által megadott megfigyelési szempontokra való reflektálással, hospitálási napló készítésével teljesítik a hallgatók, bemutatva gyakorlati tapasztalatainak személyes hasznosítását.
- Az egyéni iskolai gyakorlat során a hallgatók a vezetőpedagógus irányításával a felsőfokú tanulmányaikhoz kapcsolódó, pályaszocializációs tevékenységeket végeznek, ismerkednek a pedagógus munkaköri feladataival és az iskolai élet különböző területeivel. Ezen tevékenységekre a ráhangolást, érzékenyítést a vezetőpedagógus végzi, illetve koordinálja a hallgató tevékenységét, megbeszélő foglalkozásokon segíti a hallgató gyakorlati tevékenységéhez kapcsolódó portfóliójának összeállítását, értékeli tevékenységét.
- Az elrendezés lehetővé teszi, hogy a hallgatók a két félév során az iskolai élet minél több sajátosságával megismerkedjenek.
- A félév utolsó óráján a féléves munka értékelésére kerül sor.
- **A vezetőpedagógusok foglalkoztatása (20 hallgató/tanév) a két félévi 8–12 hallgatóból álló csoportokkal teljesül.**

Tevékenység	Becsült időtartam (óra)
Csoportos gyakorlat (előkészítése, az órát követő megbeszélés vezetése)	2 óra
Egyéni gyakorlat (előkészítés, hospitálás, megbeszélés, értékelés – 15 tanóra/hallgató)	10–12 óra/hét
Összesen:	12–14 óra/hét

1. táblázat

A vezetőpedagógus 12 tanóra/hét kötelező óraszama és a beosztott pedagógus 22–26 tanóra/hét kötelező óraszám közötti időben végzett tevékenységei

Pszichológiai megfigyelés és iskolai gyakorlat, II. félév

Fókuszban az osztály

8–12 hallgató/csoport

Az egyéni gyakorlat gyakorlóiskolában/gyakorlati képzést nyújtó iskolában

Heti egy tanóra hospitálás és egy tanóra megbeszélés

Az egyéni gyakorlat gyakorlóiskolában

Időtartam: 15 óra – egy hét

Javasolt tartalom:

- Az osztály egy napjának nyomon követése az iskolában, az osztályban (9 óra)
 - az iskolába érkezés időpontja
 - a tanítás előtt milyen tevékenységet végeznek a tanulók
 - az osztály tanórai munkája
 - a szünetbeli tevékenységek

- az étkezések során az osztályok megfigyelése
- az osztály szabadidős foglalkozásai
- a tanulási és játékfoglalkozások
- a tanítás végi ügyeletek és a hazaindulás
- Pedagógiai asszisztensek tevékenységével való ismerkedés (6 óra)

Pedagógiai megfigyelés és iskolai gyakorlat, III. félév

Fókuszban a tanévkezdés és tanuló

8–12 hallgató/csoport

Csoportos gyakorlat

Heti egy tanóra hospitálás és egy tanóra megbeszélés

Az egyéni gyakorlat gyakorlóiskolában/gyakorlati képzést nyújtó iskolában

Időtartam: 15 + 15 óra – 2 x egy hét

Javasolt tartalom:

TANÉVKEZDÉS:

- A pedagógus felkészülése a tanulók fogadására
- Tanév-előkészítő értekezletek
- Az osztály előkészítése a tanulók fogadására
- A tanévnyitó ünnepély
- Első évfolyam első szülői értekezlete
- A tanügyi dokumentumok megnyitása
- Munka- és balesetvédelmi előírások
- Az első tanítási nap

EGYHETES GYAKORLAT:

- Két kiválasztott tanuló tevékenységeinek végigkísérése megadott szempontok szerint – kapcsolódva a félév tanegységeihez
- Logopédus munkájának megfigyelése
- Különleges bánásmódot igénylő gyermekek megfigyelése
- Fejlesztőpedagógus tevékenysége
- Az iskola adminisztrációs rendszere (hagyományos, elektronikus)
- Foglalkozások tartása
- Az osztályfőnöki munka
- Gyermek- és ifjúságvédelem
- A szülőkkel való kapcsolattartás
- Műveltségterületi ráhangoló – (hospitálás)

Tanítási gyakorlatok, IV–VII. félév

Szervezési elvek:

- Az évfolyam hallgatóiból 4 azonos létszámú kiscsoport alakul (4–6 fő) a következő táblázatokban: a, b, c és d; a VMT-nél 8–10 fős csoport.
- A félév csoportos követelményét (blokkokban) forgószínpadszerűen teljesítik a hallgatók.

- Egy blokk három hetet foglal magába – a harmadik hét megbeszélő órája után a következő blokk előkészítő órájára megy a csoport.
- A félév utolsó óráján a féléves munka értékelésére kerül sor.
- Az elrendezés lehetővé teszi, hogy a hallgatók minden évfolyam tantervi, tantárgyi stb. sajátosságaival megismerkedjenek.
- A blokkok első óráját a vezetőpedagógus tartja, majd a hallgatók mikrotanításokat, illetve később teljes órákat valósítanak meg.
- A csoport gesztora az a vezetőpedagógus, akivel a munka kezdődött (első blokk).
- Az egyéni tanítási gyakorlatok során 6 tanórát tart a hallgató a csoportos gyakorlatának megfelelő tárgyakból (3-3 tanóra 1-2. évfolyam, illetve 3-4. évfolyam), továbbá 2 differenciált képességfejlesztésen, a tantárgyokhoz kapcsolódó legalább 2-2 egyéb foglalkozáson vesz részt. Nem tanórai foglalkozás = egyéb foglalkozások: szakkör, tömegsport, egyéni és csoportos felzárkóztatás, fejlesztés, napközi tanulószoba, kulturális verseny, házi verseny. Szertárfejlesztés, környezeti nevelés – „ökoiskola”.
- **A vezetőpedagógusok foglalkoztatása 20 hallgató/tanév, az órakedvezmény felhasználása heti 2 tanóra csoportos előkészítés (magyar, matematika, környezetismeret), 2 tanóra csoportos megbeszélés (többi közismereti tárgy), 3 tanóra egyéni előkészítés, 3 tanóra egyéni megbeszélés = 10 tanóra/hét/ félév teljesül.**

Tevékenység	Becsült időtartam (óra)
Csoportos gyakorlat (előkészítése, az órát követő megbeszélés vezetése)	4óra
Egyéni gyakorlat (előkészítés, hospitálás, megbeszélés, értékelés – 15 tanóra/hallgató)	6-8 óra/hét
Összesen:	10-12 óra/hét

2. táblázat

A vezetőpedagógus 12 tanóra/hét kötelező óraszámú és a beosztott pedagógus 22-26 tanóra/hét kötelező óraszám közötti időben végzett tevékenységei

Csoportos előkészítő órák javasolt tartalmi

- Az iskola helyi tanterve
- A tantárgy helye a helyi tantervben
- Az iskola értékelési rendszere
- Pedagógus-továbbképzési lehetőségek
- Szakmai szolgáltatások igénybe vétele

A vázolt rendszerhez szükséges gyakorlatvezető tanítói állományt két párhuzamos osztállyal működő általános iskola képes biztosítani.

A gyakorlati képzési rendszer kialakításának forrásigénye:

Mivel a vezetőpedagógusok kötelező óraszama 12, ez jó közelítéssel fele a beosztott pedagógusi 22–26 órának, tehát a 8 fő vezetőpedagógus biztosítása a meglévő pedagógus (tanító) státuszokhoz képest csupán 4 fő plusz státustöbbletet jelentene. Az így kialakuló rendszer illetményvonzata – 300.000 Ft-os átlagilletménnyel kalkulálva – kb. 20,0M Ft bruttó többlet személyiforrás-igényt jelentene tanítóképző intézményenként, melynek egy része (kb. 50%-a) jelenleg is szerepel a felsőoktatási intézmények költségvetésében. A gyakorlatorientáltabb felkészítésnek köszönhetően valószínűleg csökkenne a pályaelhagyó fiatal tanítók száma, ezáltal a rendszerbe fektetett forrás megtérülne, hiszen a pályaelhagyók képzése ennél jóval nagyobb összegekbe kerül.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
 7/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról
 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
 Tanfelügyeleti kézikönyvek (https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/tanfelugyeleti_kezikonyvek - 2017.10.22.)
 Önértékelési kézikönyvek (https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyvek - 2017.10.22.)

Let's make teacher training practice-oriented again!

Recent changes in financing and maintaining educational institutions have effected teacher training institutions as well. Some of them even have lost their practice schools (demonstration schools) which worked in close cooperation with these training institutions providing venue and expertise for teaching practice.

In the formulating new system – as early experiences show – teaching practice as part of the training has suffered serious losses. On the one hand, the time and the interval provided for teaching practice is diminished, on the other hand, the time provided for mentors for mentoring activities, is significantly less than it used to be.

The establishment of the system described in this study would bring back that cooperation between the training institution and the practice school which had flourished previously and had been acknowledged by both sides as a valuable part of the training. In addition, it could be enriched and updated with contents focusing on activities carried out in classrooms and in learning communities.

Moreover, teachers trained on the basis of this new concept are more likely to take root in the teacher profession successfully.

Lehetséges tehetségek

Tehetségazonosítás kisiskolás korban

MURÁTINÉ SZÉL EDIT

szeledit@murati.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája



Kulcsszavak: tehetségígéret, tehetségazonosítás, kreativitás, Torrance-teszt, tehetségtipusok

A tehetség fogalma, összetevői, azonosítása

A tehetség fogalmának meghatározása folyamatos változáson, fejlődésen ment keresztül, napjainkra a definíció számos tehetség-összetevőt foglal magába, hangsúlyozva a környezeti tényezők fontos szerepét és a társadalmi hasznosság elvárását is.

Czeizel Endre (1997) a következőképp írja le a fogalmat: „*a tehetség egy lehetőséget, potenciált, ígéretet jelent arra, hogy valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményt hozzon létre, amely társadalmilag hasznos és amely meglepedettségel, sikerélménnyel jár elérője számára.*”

Renzulli (1977) három összetevőjét emeli ki a tehetséges embereknek:

- átlagon felüli általános vagy specifikus képességek
- feladat iránti elkötelezettség
- kreativitás

A potenciálisan tehetséges gyermekeknél a „tehetségígéret” elnevezést használjuk. Sternberg (1993) szerint öt követelménynek kell eleget tennie egy tehetségígéretnek:

- kiválóság: valamely területen a társainál legyen kiválóbb
- ritkaság: olyan területen legyen kiemelkedő, amelyen kevesek eredményesek
- teremtőképesség: a kiváló teljesítmény valamilyen produktumban mutatkozzék meg
- kimutathatóság: valamilyen mérés által legyen kimutatható az átlag feletti képesség
- értékeség: hozzon létre valamilyen értékes teljesítményt

A tehetség azonosítása hosszú folyamat eredménye, a szubjektív és objektív módszerek együttesével dolgoznak a szakemberek. A pedagógusok elsősorban iskolai eredményekre (elsősorban osztályzatokra), valamint versenyhelyzetben elért teljesítményekre alapozzák feltevésüket, de ugyanolyan fontossággal bírnak a szülők, tanárok, kortársak megfigyelései, észrevételei; s objektív visszajelzéseként szükségesek a pszichológiai tesztek is.

A kreativitás

A tehetség fogalomalkotó elemei között szereplő kreativitás alkotóképességet, alkotó tehetséget jelent.

„Kreativitás alatt az ember azon képességét értjük, amelynek segítségével eredeti és találmányos módon megoldást talál bizonyos problémákra.” (Mönk-Yperburg 2011: 19)

Az alkotáshoz szükséges divergens gondolkodás mérésére kreativitásteszteket készítettek, melyeknek egyik első megalkotója Torrance volt. A kutató verbális és figurális tesztek is létrehozott, amelyekkel az alkotóképesség foka mérhetővé vált. Vizsgálódásai alapján a tudós négy összetevőjét állapította meg a kreativitásnak:

- flexibilitás (rugalmasság, hajlékonyság)
- fluencia (folyékonyság, könnyedség)
- originalitás (eredetiség)
- elaboráció (kidolgozottság)

Kreativitás teszt

A „Torrance-körök” kreativitásteszt-vizsgálat bemutatása

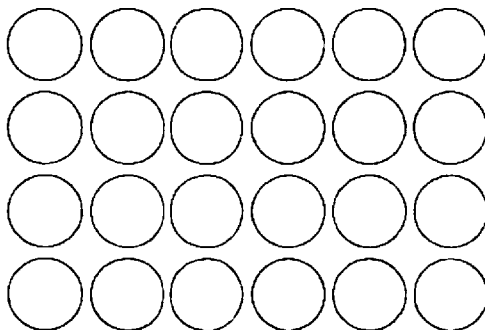
Ellis Paul Torrance amerikai pszichológusnak a kreatív gondolkodás mérését szolgáló „Ismétlődő körök” tesztjében állandóan ismétlődő, ugyanolyan köröket kell rajzokká alakítani.

A vizsgálatot 8-9 éves, második osztályos tanulóim körében végeztem el. A vizsgált személyek száma 27 fő. A vizsgálat helye a tanterem volt. A viszonylag magas osztálylétszám miatt egy időben fél osztállyal végeztem a tesztet, éppen azért, hogy egy padban csak egy gyermek üljön. Így kizártam, hogy egymás ötleteit hasznosítsák saját munkájukban. A vizsgálat mérőeszköze egy 24 egyforma kört tartalmazó lap volt. A gyermekek grafitceruzát és radírt használhattak. A feladat kivitelezésére 20 perc állt rendelkezésükre.

A feladat utasítása:

Ezen a lapon köröket látsz. Az a feladat, hogy egészítsd ki ezeket a köröket valamilyen rajzokká úgy, hogy a kör legyen a rajz fő része! Rajzolhatsz kiegészítő vonalakat a körön belülre, kívülre vagy akárhová! Nézd, így! (egy malacfej felrajzolása)

Ebben a feladatban nincs jó vagy rossz megoldás. Engedd szabadon a képzeletedet és próbáld meg minél többféle érdekes dolgot kitalálni, olyanokat, amik senki másnak nem jutnak eszébe! A rajzoknak adj nevet vagy címet és ezeket írd mindig a kör alá! Egy-egy rajzhoz akár több kört is felhasználhatsz! 20 percig dolgozhatsz!



1. ábra
Torrance-körök tesztlapja

A teszt értékelési szempontjai

A tesztet négy szempont szerint értékeltem:

- **gördülékenység:** azt jelenti, hogy a tanulónak hány ötlete volt, hány kört sikerült tartalommal megtölteni. Minden egyes körre egy pontot kaphattak a gyermekek. Így a maximális pontszám 24 volt.
- **rugalmasság:** hányféle kategóriába lehet besorolni a rajzokat. Minden egyes kategória egy pontot ért.
- **eredetiség:** mennyire ritka, egyedi, különleges volt a rajz. Ha csak annál az egy gyermeknél volt megtalálható, akkor egy pontot kaphatott rá.
- **kidolgozottság, komplexitás:** azokat a rajzokat tartalmazza, amelyhez több kört is felhasznált a gyermek. Minden olyan képre egy pont volt adható, ahol több kört használt fel a rajzhoz.

A teszt értékelése

A gördülékenység vizsgálatakor a 27 tanulónál jelentős eltérés, nagy szóródás mutatkozik abban, hogy kinek hány körbe sikerült rajzolni.

körök száma	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8
tanulók száma	9	1	2	1	0	1	1	1	2	1	2	2	0	0	1	0	3

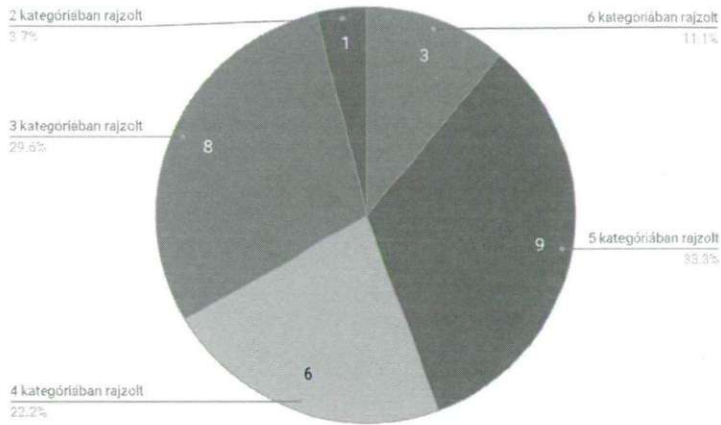
2. ábra

Gördülékenység vizsgálat eredménye

A feladat kiértékelése során 100%-os teljesítményt 9 tanuló nyújtott, ez a teljes tanulói létszám 33%-a. A leggyengébb teljesítmény 8 kör kitöltése volt, ezt 3 tanuló produkálta, ez a teljes tanulói létszám 11 %-át teszi ki.

A rugalmasság vizsgálatakor azt néztem meg, hogy a tanulók rajzait hány kategóriába lehetett besorolni. Hat kategória született: ember, állat, növény, tárgy, égitestek, fogalmak.

- 3 tanuló rajzolt mind a hat kategóriában, ez a tanulók 11%-a
- 9 fő rajzolt öt kategóriában, ez a tanulók 33%-át teszi ki
- 6 fő rajzolt négy kategóriában, a gyerekek 22%-a
- 8 fő rajzolt három kategóriában, ez a létszám 30 %-a
- 1 fő rajzolt két kategóriában, tanulók 4%-át jelenti.



3. ábra

Rugalmassági vizsgálat eredményei

Az eredetiség pontozásánál minden egyes olyan rajzra, ami más gyermeknél nem szerepelt, 1 pontot lehetett kapni, ezáltal az eredmények az alábbiak szerint alakultak:

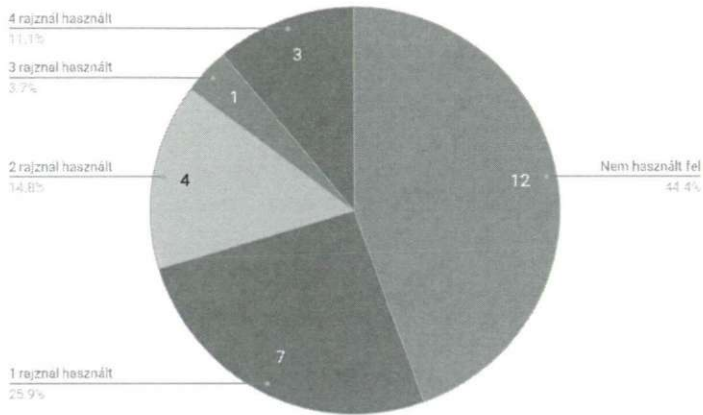
- 6 pont 4 tanuló, 14,82%
- 5 pont 2 tanuló, 7,4%
- 4 pont 3 tanuló, 11,11%
- 3 pont 4 tanuló, 14,82%
- 2 pont 5 tanuló, 18,51%
- 1 pont 5 tanuló, 18,51%
- 0 pont 4 tanuló 14,82%

Következésképpen megállapítható, hogy a gyerekek munkáinak zömében egy-két olyan rajz volt, mely más társaiknál nem szerepelt. Nagyon jó eredménynek tartom, hogy hat diákonál 5 vagy 6 olyan rajz is megtalálható volt, ami a többieknél egyáltalán nem. Ez az adat már utalni engedett az átlag feletti kreativitás szintjére.

A leggyakrabban rajzolt dolgok a következők voltak: cica (23 fő), labda (16 fő), nap, nyuszi (15 fő), virág (13 fő), kutya (12 fő), maci (11 fő), óra, fiú és lány rajz (10 fő), Föld és szem (9 fő). A legegységibb rajzok: malachátsó, jing-jang, nyúlfark, szalámi, gyémánt, kupola, haj, kupak, agy, sellő, tojás, fatörzs, tűpárna.

A komplexitás vizsgálatánál azt néztem meg, hogy hányszor használt fel a tanuló egyszerre több kört a rajzában.

- Nem használt fel több kört, mindig csak egy körbe rajzolt: 12 tanuló, ez a tanulók 44%-a
- 1 rajznál használt fel több kört: 7 tanuló, ez a tanulók 26%-a
- 2 rajznál használt fel több kört: 4 tanuló, ez a tanulók 15%-a
- 3 rajznál használt fel több kört: 1 tanuló, ez a tanulók 4 %-a
- 4 rajznál használt fel több kört: 3 tanuló, ez a gyerekek 11%-a



4. ábra
Komplexitás vizsgálat eredményei

A rajzolt tárgyak és körök kapcsolatát vizsgálva:

- 2 kör felhasználásával készültek: cseresznye, szemüveg, krokodil
- 3 kör felhasználásával készültek: hóember, kukac, kígyó
- 4 kör felhasználásával készült: ház, dobókocka

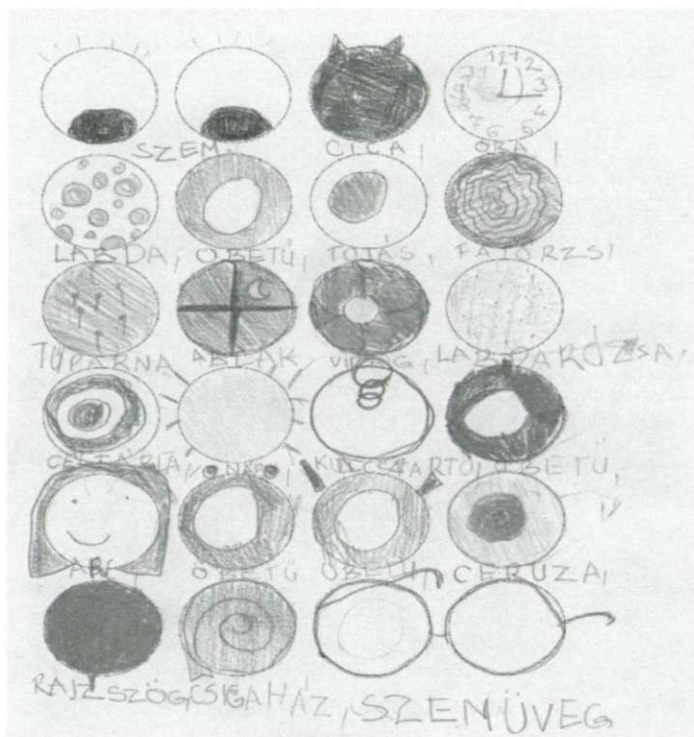
Összegző pontok

A mind a négy területen kapott pontok összeadásával számoltam a végeredményt.

Sorszám	Gördülékenység	Rugalmasság	Eredetiség	Kidolgozottság	Összpontszám
1	21	6	6	0	33
2	24	5	0	3	32
3	14	4	2	1	21
4	8	2	1	0	11
5	24	4	3	4	35
6	22	4	3	1	30
7	24	5	4	0	33
8	15	3	1	1	20
9	14	5	3	0	22
10	24	6	6	1	37
11	24	5	6	2	37
12	16	3	2	2	23
13	17	5	1	0	23
14	16	3	3	0	22
15	13	3	2	2	20
16	24	5	5	0	34

A tesztet 14 perc alatt megoldotta. 24 körbe rajzolt, rajzait hat kategóriába lehet csoportosítani: ember, állat, növény, tárgy, égitestek, fogalom. Az egyediségben is 6 pontot ért el, a csak általa létrehozott rajzok a következők voltak: saláta, agy, dísztárcsa, saját keresztneve, radír, konnector.

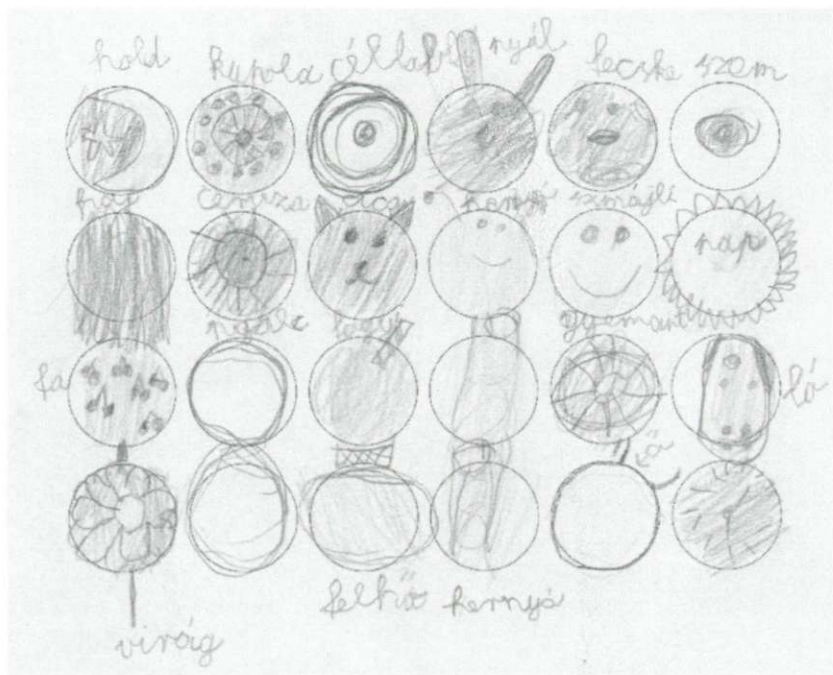
T2: Eredménye meglepetés volt számomra, mivel csendes, inkább visszahúzódo tanulóknak ismertem meg. Nagyon szorgalmas, jó intellektusú, kitűnő tanuló, de ötletgazdagságával eddig nem emelkedett ki a többiek közül. A tanórákon kötelességtudóan dolgozik, ritkán kérdez, és nem túl aktív.



7. ábra
T2 rajzai

Mind a 24 körbe rajzolt, az időt maximálisan kihasználta. Az egyediség kategóriában fantasztikus ötletei voltak: tojás, fatörzs, túpárna, rajzszög, labdarözs, kulcstartó. 36 pontot ért el: T3

T3: Az első osztályban nehezen indult, sok problémája volt saját magával is, környezetével is. Többször dühöngött tanulmányi kudarcain, ilyenkor félrevonult, sírt vagy magában beszélt. Az osztályban ide-oda csapódott, de állandó iskolai barátja nincs. Nem derült ki számomra, hogy kiemelkedő lenne bármiből is. A feladatait nem túl lelkesen, de kötelességgel elvégezte. Felmerült, hogy tanulási zavarral is küzdhet, mert sokat félreolvasott, helyesírása gyenge és írásképe rendezetlen. Tanulmányi eredménye átlagos, matematikából úgy tűnik, hogy sikeresebb.

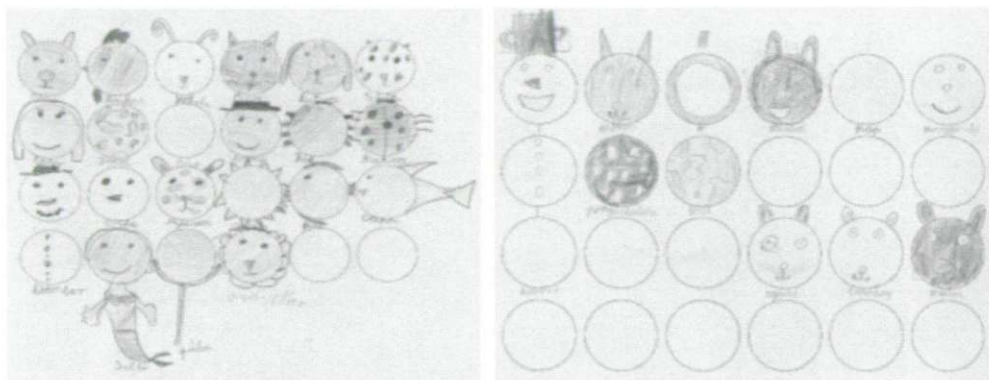


9. ábra
T6 rajzai

Számomra meglepő módon két olyan tanítványom nem került be a teszt szerinti tehetségigérettek besorolásba, akik korábban már versenyeken bizonyították kiválóságukat.

T7 a megyei Zrínyi matematika versenyen 7. helyezést; az iskolai helyesírási versenyen korcsoportjában 1. helyezést ért el. Jellemző rá a sokrétű érdeklődés, az önálló tanulásra való hajlam, kiváló emlékező képesség, s az affektív tényezők közül az érzelmi intenzitás. Igaz, ő csak néhány ponttal maradt le a kreativitásteszt élmezőnyéből.

T8 a megyei Zrínyi matematika versenyen 15. helyezést ért el. Tollaslabdázik, s a Diák olimpián remek eredménnyel szerepelt. Zenei téren is kiemelkedik társai közül, otthon magánszorgalomból tanul zongorázni. Szabadidejében kis verseket írogat és rövid kottákat másol. Az ő teljesítménye átlag alattinak bizonyult az értékelés során.



9. ábra
T7, T8 rajzai

Összefoglalás

Osztályom tanulói közül néhány gyermeket potenciális tehetségnek véltem. A feltételezésem megerősítésére végeztem el a „Torrance-féle” kreativitástesztet osztályszinten, melynek eredménye tanulságos volt számomra. Olyan tanulóknál is kiemelkedő eredmény mutatkozott meg, akiknél nem is számítottam rá. Tudom, hogy a tehetségazonosítás nem egyszeri alkalom, hanem hosszú folyamat, melyben a szubjektív és objektív módszereket változatosan használva lehet leginkább eredményt elérni. Vallom, hogy az „egy mérés, nem mérés” elvet figyelembe véve, a többszöri vizsgálat objektívebb eredménnyel szolgálhat. Tudósok bebizonyították, hogy a pszichológiai tesztek sem tévedhetetlenek. Saját magam is megtapasztaltam, hogy diákjaim teljesítménye nem mindig van összhangban a képességeikkel. S az is bizonyos, hogy nem minden tehetségigéretből válik tehetség.

Az elkövetkezendő időben további megfigyelésekre, egyéni bánásmódra, differenciált tanulásszervezésre, vagyis adekvát fejlesztésre van szükségük tanulóimnak, hiszen nagy példaképem, Bagdi Emőke (2014) is így fogalmaz: „Ha már felfénylik a „pozitív deviancia”, támogassuk örömmel, hadd bontakozzék.”

IRODALOM

- Bagdi Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnics Zsuzsa 2014: *A tehetség kibontakozása*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Czeizel Endre 1997: *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva Kiadó.
- Czeizel Endre 2015: *Tehetség talentum jó szerencse, semmi más?* Budapest: Galenus Kiadó.
- Falus Iván 2004: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gyarmathy Éva 2006: *A tehetség Fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy Éva 2007: *A tehetség Háttéré és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mönks, Franz J. – Ypenburg, Irene H. 1998: *A nagyon tehetséges gyerekek*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Mönks, Franz J. – Ypenburg, Irene H. 2011: *Ha tehetséges a gyerek... Útmutató szülőknek és tanároknak*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Potential talents

People with above-average skills can be recognized early in our educational systems. High potential talents usually reveal themselves in their first years of their studies, therefore their recognition can be started even in the first years of primary school.

Creativity is one of the most important feature of talent. Ellis Paul Torrance an american psychologist has developed a method - called *Torrance test of creative thinking (TTCT)* - to identify this essential attribute.

My goal was to measure, compare and verify some of my previous observations regarding hidden talents with a proven scientific method by performing *TTCT circles task* with my class.

This paper describes my observations and experiences during this journey of discovering *potential talents* in my second year primary school class.

„Tükröm, tükröm”

Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban

SÁRVÁRI TÜNDE

sarvari@jgypk.szte.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája,
SZTE JGYPK Német és Német Nemzetiségi Tanszék*



Kulcsszavak: *korai idegen nyelvi nevelés, német mint idegen nyelv, mérés és értékelés, jó gyakorlat*

Bevezetés

A Nemzeti alaptanterv (2012) értelmében Magyarországon legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán kerül bevezetésre új tantárgyként az első idegen nyelv, de megfelelő feltételek teljesülése esetén erre hamarabb, az 1–3. évfolyamon is sor kerülhet. A korai idegennyelv-tanulás során is fontos a tanulási, tanítási eredmények feltárása, értékelése, dokumentálása és folyamatos reflektálása. Ehhez jó hasznát vennénk a meséből ismert varázstükörnek, amelyik a „tükröm, tükröm, mondd meg nekem” felszólításra már válaszol is. De sajnos ennek a varázstükörnek épp úgy nem vagyunk birtokában, mint a bölcsék kövének. Ezért más eszközökhöz kell folyamodnunk.

A célcsoport idegen nyelvi nevelésével kapcsolatos dokumentumok és ajánlások minden esetben hangsúlyozzák, hogy a mérés és értékelés során azok az eszközök a leghasznosabbak, amelyek a legjobban hasonlítanak ahhoz a módhoz, ahogy a gyermekek az idegen nyelvet tanulják. Jelen tanulmány egyrészt összegzi, melyek lehetnek az 1–3. évfolyamon folyó idegen nyelvi nevelés mérhető nyelvi eredményei, másrészt arra mutat be néhány „jó gyakorlatot”, hogyan lehet ezeket az eredményeket a célcsoport életkori és nyelvi sajátosságainak figyelembe vételével feltárni és értékelni oly módon, hogy a gyermek előmenetelét elsősorban a tanulási folyamatok kontextusában szemléljük, és a feltárás módja ne különbözzék a szokásos, a gyerekek tanulási hétköznapjaiból ismert tevékenységektől, tanulási feladatoktól.

Ehhez először áttekintjük 6–9 éves tanulók idegen nyelvi nevelésének legfontosabb sajátosságait, a célcsoport számára javasolt tevékenységeket és értékelési módokat, majd néhány saját tanítási gyakorlatomból vett példa alapján megvizsgáljuk, hogyan ültethető át az elmélet „jó gyakorlatba”.

A 6–9 éves tanulók idegen nyelvi nevelésének legfontosabb sajátosságai

A 6–9 éves tanulók idegen nyelvi nevelését gyakran nevezik korai vagy kisgyermekkorai idegennyelv-oktatásnak is, bár tágabb értelemben ehhez a fogalomhoz az óvodai idegen nyelvi nevelés is hozzátartozhat. A korai idegennyelv-oktatás a nyelvtanítás egy speciális területe, hiszen a gyermekek másképp tanulnak, mint a fiatalok vagy a felnőttek. A gyermekek velük született kíváncsiságuktól hajtva szeretnék felfedezni és megérteni a világot. Gyorsan tanulnak, nagyon jó az emlékezőtehetségük. Tanulásukat kevésbé jellemzi a tudatosság, inkább ösztönösen utánozzák a látott mintát. Akkor tanulnak a leghatékonyabban, ha minden érzékszervük részt vesz a tanulási folyamatban. Nyelvtanulás során sem a tudatosság a meghatározó. A sok, elsősorban játékos, cselekedtető, mozgásos tevékenység segít nekik abban, hogy elsajátítsák a szókinccset és a szükséges nyelvi struktúrákat. Ez azonban implicit módon történik.

A fentiekből következik, hogy a korai idegennyelv-oktatásnak sajátos célokat kell kitűznie, és e célok eléréséhez a hagyományostól eltérő módszerekre és eszközökre van szüksége. Mint arra a Kerettanterv (2012) is rámutat, ennél a célcsoportnál a nyelvtanítás elsődleges célja a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása, valamint a tanulók érdeklődésének felkeltése a nyelvek tanulása és a más nyelveket beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt. Az idegen nyelvvel való korai ismerkedés a természetes nyelvszajátítás folyamataira épül, ezért középpontjában a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése áll. A fejlesztés során két szakaszt különíthetünk el egymástól: az első szakaszban a tanulók az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetése előtt állnak (szóbeli bevezető szakasz), a második szakaszban pedig már felkészültek az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetésére.

A későbbi nyelvtanuláshoz hasonlóan ebben az esetben is hat fejlesztési egységet különböztetünk meg: (1) olvasott és (2) hallott szöveg értése, (3) beszédképesség, (4) interakció, (5) írásképesség és (6) nyelvhelyesség. A Kerettanterv (2012) értelmében a ciklus, azaz az alsó tagozat végén elvárható, hogy a tanulók

- aktívan vegyenek részt a célnyelvi tevékenységekben,
- kövessék a célnyelvi óravezetést, az egyszerű tanári utasításokat,
- megértsék az egyszerű, ismerős kérdéseket, és válaszoljanak ezekre,
- kiszűrjék egyszerű, rövid szövegek lényegét,
- elmondjanak néhány verset, mondókát és néhány összefüggő mondatot önmagukról,
- társaikkal minta alapján egyszerű párbeszédet folytassanak,
- jól ismert témában ismert szavakat, rövid szövegeket elolvassanak és megértsenek,
- tanult szavakat, ismerős mondatokat lemásoljanak, valamint
- minta alapján egyszerű, rövid szövegeket alkossanak.

A fejlesztés várható eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a Kerettanterv a nyelvhelyesség kivételével minden egyes fejlesztési egységhez explicit módon fogalmaz meg várható eredményeket ennél a célcsoportnál is. A nyelvhelyesség azért képez kivételt, mert a 6–9 éves tanulók esetében hibátlan megoldásokra csak tapintatosan és nagy türelemmel törekedhetünk (vö. Kuti és mtsai 2004: 6). Másrészt ~~teljesen~~ érhető a primer készségekkel kapcsolatos eredmények túlsúlya is (a várható eredmények 2/3-a a hallott szöveg értésére, a beszédképességre és az interakcióra vonatkozik), ami a célcsoport életkori és nyelvi sajátosságainak megfelelő szóbeliségre vezethető vissza.

A mérés és értékelés viszonylatában a Kerettanterv 1. mellékletének bevezetőjében olvasható, hogy az alsó tagozaton lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a tanulók gyakorlatot szerezzenek teljesítményük és képességeik reális értékelésében. Ez a szemlélet jellemzi az idegennyelv-tantárgyat is, ahol az önálló tanulóval kapcsolatban fogalmazódik meg az az elvárás, hogy a nyelvrán biztosítsunk lehetőséget az önértékelésre és a társértékelésre. Arra azonban sem a Nat-ban, sem a Kerettantervben nem találunk konkrét javaslatot, milyen formában valósulhat meg ez a törekvés. A dilemma feloldása érdekében tekintsük át, milyen tevékenységek jellemzők erre a célcsoportra az idegennyelv-órakon, és vizsgáljuk meg, lehetséges-e az ön-, illetve a társértékelés ezeknél a tevékenységeknél.

A 6–9 éves tanulók számára javasolt idegen nyelvi tevékenységek

Chighini és Kirsch (2009: 30) három tevékenységformát javasol a 6–9 éves tanulók idegen nyelvi neveléséhez: (1) narráció, (2) immerzió, (3) játék. *Narráció* alatt azt értik, hogy autentikus, célnyelvi történetek segítségével hozzuk közelebb az idegen nyelvet a gyermekekhez. Ehhez elsősorban a képeskönyvek nyújtanak segítséget, ahol a könyv illusztrációi nagymértékben elősegítik a gyermekek szövegértést (Hör–Seh–Verstehen). A jól megválasztott könyv nagyon jó kísérője az idegen nyelvvel ismerkedő gyermeknek (vö. Sárvári 2015).

A teljes *immerzió* leggyakrabban a két tanítási nyelvű nevelési intézményekben valósul meg, ahol a gyermekek bizonyos tantárgyakat az adott idegen nyelven tanulnak. Tapasztalataim azonban azt mutatják, hogy a hagyományos idegen nyelvi nevelésben is eredményesen alkalmazhatjuk a tartalomalapú megközelítést, melyet német nyelvterületen a módszer angol nyelvű kifejezéséből alkotott betűszóval CLIL-nek (*Content and language integrated learning*) neveznek¹ (vö. Sárvári 2013, Haataja 2007, 2009).

A harmadik általuk javasolt tevékenység a *játék*. A játékos tevékenységek során a gyermekek – akárcsak az első nyelv esetében – szinte észrevétlenül sajátítják el a célnyelvi szókinccset, a nyelvi struktúrákat, az adott kultúrában elvárt magatartási mintákat.

Lundquist-Mog és Widlok (2015: 123) a fenti felsorolást kiegészítették még a mozgásos tevékenységekkel, a drámajátékkal/jelenetekkel és a forgószínpad-módszer (Lernen an Stationen) alkalmazásával.

Nyelvrán számos lehetőség van a *mozgásra*. A „kézzel-lábbal magyarázás” és a pantomim a korai nyelvtanításban gyakran alkalmazott technika. De sokan kedvelik az ún. brain-gym, azaz agytorna gyakorlatokat is, melyek speciális mozgásformákat kínálnak annak érdekében, hogy hatékonyabbá váljon a tanulás. Ezekkel a gyakorlatokkal ugyanis jól fejleszhető a gyermekek koncentrációképessége, illetve az idegen nyelvű utasításoknak köszönhetően a tanulók szókinccse, szövegértési készsége is.

A *rövid jelenetek, szerepjátékok* lehetővé teszik, hogy a tanulók védett környezetben, mégis autentikusnak ható szituációkban alkalmazzák és gyakorolják a megismert kifejezéseket, párbeszédet. Különösen nagy örömet okoz a gyerekeknek, ha ehhez eszközöket, jelmezeket is használhatnak. A drámajátékok alkalmazása nagymértékben hozzájárul

¹ Mint az Eurydice (2006: 8) definíciójából is kitűnik, a CLIL betűszót általános szakkifejezésként használják mindazon oktatási formák leírására, melyek keretében a tantervben szereplő bizonyos – nyelvi órától eltérő – tantárgyak tanítása egy második nyelven (valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven és/vagy egy másik hivatalos államnyelven) valósul meg. Napjainkban német nyelvterületen egyre elterjedtebb a CLILiG (*Content and language integrated learning in German*) rövidítés, ami arra utal, hogy az alkalmazott második nyelv a német.

rulhat az önbizalom fejlesztéséhez, az előadásmód, a helyes kiejtés és intonálás tökéletesítéséhez (vö. Sárvári 2013a, 2013b).

A *forgószínpad-módszer* a kooperatív módszertan egyik gyakran alkalmazott eleme. A teremben több információs asztal (Station = állomás) áll feladatokkal. A gyermekek egyedül, párban vagy csoportban oldják meg a feladatokat, melyek sorrendje leggyakrabban szabadon választható. A tanulók az előre elkészített megoldólapok segítségével önállóan ellenőrzik, helyesen oldották-e meg a feladatokat. Ez a munkaforma elősegíti az önálló tanulóvá válást, hiszen a tanárnak elsősorban csak akkor kell segítenie, ha valamilyen megoldhatatlannak tűnő probléma lép fel (vö. Sárvári 2012).

A 6–9 éves tanulók számára javasolt értékelési módok

Az idegen nyelvi mérés és értékelés egyik legfontosabb nemzetközi alapidokumentuma a 2002-ben megjelent Közös európai referenciakeret (KER), mely a nyelvtanulókat három nagy csoportba (alapszintű, önálló, mesterfokú nyelvhasználó), illetve hat különböző nyelvi szintre (A1 = minimumszint, A2 = alapszint, B1 = küszöbszint, B2 = középszint, C1 = haladó, C2 = mesterfok) osztja.²

A magyar viszonylatok tekintetében kihagyhatatlan a magyar köznevelés két, a 2013/2014. tanévtől felmenőrendszerben bevezetésre került alapidokumentuma a Nemzeti alaptanterv (Nat) és a Kerettanterv ismerete. Az idegen nyelvi méréssel és értékeléssel kapcsolatosan a Nat csak azt mondja ki, hogy a tanulóknak a tanári értékelés mellett az önértékelés módszereit is el kell sajátítani, illetve, hogy a korai idegen nyelvi fejlesztés, azaz a 4. évfolyam végén elérhető minimumszint KER-szintben nem adható meg.

A Kerettanterv határozza meg kétéves képzési szakaszokra bontva az elérendő célok és nyelvi szintek leírását. Ez alól csak az általános iskola 4. évfolyama képez kivételt, mivel ebben az esetben csak egyéves (kötelező) ciklusról beszélhetünk. A Kerettanterv részét képezi még a mérés és értékelés szempontjából fontos ún. Függelék, ami az egyes KER-szintekhez rendelt kommunikációs eszközöket és fogalomköröket, valamint a hozzájuk tartozó angol és német nyelvi példákat tartalmazza.

Mint azonban korábban már utaltunk rá, a korai idegennyelv-oktatás végén elérhető nyelvi eredmények nem adhatóak meg a KER szintjei alapján, ezért a témakör jobb megismeréséhez két ajánlást célszerű még alapul venni. Az egyik a Kuti Zsuzsa és munkatársai által 2004-ben kidolgozott idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára, mely ajánlásokat fogalmaz meg a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához, a másik a Goethe Intézet munkatársa, Beate Widlok irányításával 2010-ben aktualizált Nürnbergi ajánlások.

Az 1–3. évfolyam számára kidolgozott idegen nyelvi program (Kuti 2004: 6) egyértelműen megfogalmazza, hogy a gyerekek fejlődését elsősorban a beszédértés fejlődésének szempontból kell nyomon követni és a legkisebb teljesítményt is értékelnünk kell. Fontos megemlíteni, hogy a teljesítmény ebben a szakaszban még nem csak az önálló teljesítményt jelenti, mert azt csak jól ismert szituációkban, ismerős tevékenységekben várhatjuk el a tanulóktól. Minden esetben alapul a pozitív visszajelzés, azaz azt értékeljük,

² A német nyelv esetében az idegen nyelvi méréssel és értékeléssel kapcsolatosan meg kell még említeni a szintén 2002-ben készült *Profile deutsch* című nemzetközi kiadványt, ami az Európa Tanács kezdeményezésére a németnyelvű országok által közösen összeállított adatbank. Ez az adatbank a KER nyelvi szintjeit adaptálja a német nyelvre, és támpontot ad az egyes szinteknek megfelelő szókinccs, illetve nyelvtani struktúra meghatározáshoz.

amit a kisdíákok tudnak, és ne a hiányosságokat hangsúlyozzuk. Ne felejtsük el azt sem, hogy ne a nyelvről való tudást, hanem a nyelvi készségeket, a használható nyelvtudást fejlesszük és értékkeljük, valamint dicsérjük a tanulási folyamatban való közreműködést is. A Kerettantervben is megemlített önértékelésre leghamarabb a kilencéves korosztálynál számíthatunk.

A korai idegennyelv-oktatással kapcsolatos Nürnbergi ajánlások először 1996-ban jelentek meg, ennek aktualizálására vállalkoztak 2010-ben a Goethe Intézet munkatársai Beate Widlok vezetésével. Az elkészült dokumentum szerzői (Widlok-Petravić-Org-Romcea 2010: 10) kiemelik, hogy a tudásszint feltárásának tartalmait és formáit a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően kell kialakítani, valamint figyelembe kell venni a korai idegennyelv-tanulás tartalmi és módszertani elveit. Ezen túlmenően felhívják a figyelmet arra, hogy a mérhető nyelvi eredmények elérésének a korai idegennyelv-tanulás esetében ahhoz a célhoz képest a háttérbe kell szorulnia, hogy a gyermek személyiségét sokoldalúan fejlesszük, valamint kialakítsuk és fenntartsuk az idegennyelv-tanuláshoz szükséges motivációt. Ezért célszerű a tanulásban elért eredmények feltáráshoz olyan módot választani, ami nem különbözik a szokásos, a gyerekek tanulási hétköznapjaiból ismert tevékenységektől és tanulási feladatoktól.

A korai idegennyelv-oktatással kapcsolatos ajánlások közös eleme, hogy a portfóliót említik az elért eredmények feltáráásának egyik lehetséges eszközeként.³

A Közoktatási Tankönyvlistán (http://www.kir.hu/kir_tkv_jegyze) szereplő, gyermekeknek szóló német nyelvkönyvcsaládok közül csak háromban találunk portfóliókészítéssel kapcsolatos feladatot. A Hueber Kiadónál megjelent háromkötetes *Planetino* című nyelvkönyv munkafüzetében található a kivágható, ún. *Das habe ich gelernt* oldal. Ezek az oldalakon gyűjthetik össze a tanulók az adott lecke végén azokat a témával kapcsolatos szavakat, kifejezéseket, amelyeket már ismernek.

A Klett-Langenscheidt Kiadó két tankönyvcsaládja is ösztönöz a portfólió-készítésre. Mind a *Wir*, mind pedig a *Der grüne Max* nyelvkönyvcsalád tankönyvei kínálnak az egyes leckékhez legalább egy portfólió-feladatot (*Meine Wir-Mappe / Mein Dossier*), ami lehetővé teszi a tanult témakör adaptálást, személyre szabását.

Azok számára, akik nem az említett nyelvkönyvcsaládokkal dolgoznak németórán, elérhető egyrészt az ún. *Európai nyelvtanulási portfólió/napló*, illetve a Goethe Intézet munkatársai által kidolgozott *Kinderportfolio*.

Az *Európai nyelvtanulási portfólió*, melyet Magyarországon az osztálynapló analógiájára *Európai nyelvtanulási naplónak* is neveznek, olyan nyelvtanulásra vonatkozó rendszerezett dokumentumgyűjtemény (portfólió), amely arra szolgál, hogy pozitívan jelenítse meg a nyelvtanuló elért eredményeit, és tükrözze a különböző készségekben elért tudását és a nyelvtanulás során szerzett tapasztalatait. A napló távlati célja, hogy segítse tulajdonosát abban, hogy tudatosodjon benne a nyelvek tanulásának folyamata, és motiváltá váljon az egész életen át tartó nyelvtanulásra, meglévő nyelvtudásának fejlesztésére, illetve újabb nyelvek elsajátítására. Mivel a nyelvtanulás során fontos szerepet játszanak az életkori sajátosságok, korosztályonként más nyelvezetű és tartalmú nyelvtanulási naplóváltozatok készültek a kisiskolások, a serdülők és a felnőttek számára. A három változat közös eleme, hogy mindegyik három nagy részből tevődik össze (1) nyelvi útlevel, (2)

³ A portfólió egy dokumentumgyűjtemény, amely a tanuló hosszabb idő alatti fejlődését, vagy a folyamat végére elért eredményeit dokumentálja (vö. Falus-Kimmel 2009).

nyelvi életrajz és (3) nyelvi dosszié. A három rész a különböző életkorokban más-más szerepet játszik.

A kisiskolásoknak készült változatban a tanulók még csak a nyelvi útlevel részleteivel találkozhatnak. A gyermekek felnőtt segítségével, a megadott hatszintű KER-lista alapján értékeli nyelvtudásuk szintjét a különböző készségeken (hallásértés, írásértés, társalgás, beszéd, írásbeli kifejezés) belül. Az egyes készségeket piktogramokkal is jelöli a napló, hogy a gyermekek számára jobban érthető legyen. Ide írhatják a tanulók, ha az adott nyelvi szint eléréséről rendelkeznek valamilyen igazolással, tanúsítvánnyal, és azt is megadhatják, mennyi időt töltöttek olyan területen, ahol az általuk tanult idegen nyelvet beszélik.

A nyelvi életrajzban a tanulók elsősorban iskolai nyelvtanulásukról adnak képet, megadva, hol, mennyi ideig, melyik nyelvet tanulták. Mivel nyelvet nemcsak iskolában tanulhatunk, a nyelvi életrajz arra is rákérdez, milyen iskolán kívüli nyelvtanulásban vett részt a napló tulajdonosa. A nyelvi életrajzban feltett kérdések alapján a tanulók – kognitív fejlettségi szintjüknek megfelelően – elgondolkodhatnak azon, mi a nyelvtanulás, illetve mi a nyelvtudás. Ez utóbbihoz több önértékelési lap is segítséget nyújt, amelyek E/1-ben megfogalmazott kijelentéseket tartalmaznak, ezekről a tanuló eldöntheti, igazak-e rá (☉/☺). A megadott kijelentések A1–B2 szintre vonatkozó részletesen lebontott hallás-, beszéd-, társalgási-, olvasás- és íráskészséglisták.

A dossziében azok a napló tulajdonosa által kiválasztott munkák (írásos vagy tárgyi dokumentumok) kerülnek, melyek dokumentálják vagy illusztrálják az életrajzban vagy az útlevelben leírtakat.

Az Európai nyelvtanulási napló mindhárom változata nagy hangsúlyt fektet az önértékelésre. A nyelvi útlevelben a napló tulajdonosa a KER szintjei alapján értékeli nyelvi készségeit, a nyelvi életrajzban pedig tanulási célokat fogalmaz meg, ami csak akkor lehetséges, ha fejlődését rendszeres értékelés kíséri. Ebben nyújt segítséget, támogatást a nyelvtanár, akinek munkáját a napló bevezetése idején rendszeres továbbképzések segítették⁴. Annak ellenére, hogy a nyelvtanulási napló a 2003/2004. tanévtől szerepelt a taneszközlistán, nem terjedt el igazán a magyarországi nyelvtanítási gyakorlatban.

A *Kinderportfolio* a Goethe Intézet honlapjáról⁵ ingyenesen letölthető anyag, ami három részre tagolódik: (1) *Das bin ich* (Ez vagyok én), (2) *Das kann ich schon* (Ezt már tudom) és (3) *Geschafft!* (Amire büszke vagyok). Az első rész (*Das bin ich*) két változatban készült A4-es méretű, színes portfólióoldalakat tartalmaz, melyek segítségével a gyermekek saját magukat és mikrokozmoszójukat (szüleit, barátait, kedvenc állataikat, otthonukat) mutathatják be. Az egyik változat azoknak készült, akik még az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetése előtt állnak, a második pedig azoknak, akik már a szekunder készségeiket is fejlesztik az adott idegen nyelven. A portfólióoldal jobb felső sarkában megjelenő egy, illetve két szimbólum (☉ / ☺) a szinteket, azaz a feladat nehézségi fokát jelöli.

A feladattípusok megfelelnek a gyermekek életkori sajátosságainak, hiszen elsősorban manuális tevékenységeket (rajzolás, színezés, nyírás, ragasztás stb.) kell végrehajtaniuk a feladatok megoldása során.

⁴ További tanári segédanyagként elkészült egy ún. Kalauz az európai nyelvtanulási napló alkalmazásához, ami egy általános bevezető után néhány végiggondolandó kérdéskört vett fel (motiváció, a napló és a tanári munka, önértékelés stb.), illetve gyakorlati ajánlásokat kínál azoknak a nyelvtanároknak, akik szívesen kipróbálnák a nyelvtanulási naplót.

⁵ http://www.goethe.de/resources/files/pdf22/Kinderportfolio_ds.pdf

A második részben (*Das kann ich schon*) az első részhez hasonlóan, szintén két változatban készült színes portfólióoldalak találhatók, melyek lehetővé teszik, hogy a gyermekek a már tanult, életkori sajátosságaiknak megfelelő témakörökben (pl. színek, számok, állatok, játékok, kedvencek) adjanak számot tudásukról.

A harmadik rész (*Geschafft!*) egy gyűjtemény/kincsészláda, ahova a tanulók azokat az írásos és tárgyi produktumokat gyűjthetik össze, melyek saját megítélésük alapján a legjobban sikerültek, vagy valamilyen más, főleg érzelmi okból fontosak számukra.

Néhány saját „jó gyakorlat”

Német nyelvi emelt szintű osztályainkban 3. évfolyamtól kezdve a *Wir* tankönyvcsaláddal dolgozunk, amely – mint láttuk – tartalmaz portfólió-feladatokat. Az idegen nyelvi nevelés azonban már 1. évfolyamon elkezdődik iskolánkban, ahol a kezdetektől fogva igyekszünk bevezetni a gyermekeket a portfólió-készítés rejtelmeibe. Ezeket az évfolyamokon a *Hallo Anna* tankönyvcsalád köteteit használjuk, amelyek ugyan nem alkalmazzák a portfóliómódszert, de egyfajta saját portfóliót állítunk össze, melynek alapját a Goethe Intézet munkatársai által kidolgozott Kinderportfolio adja, adaptálva az általunk feldolgozott témákra. Egy-egy témakör végén mindenki elkészíti a saját portfólióoldalát, amit nyelvi fejlettségi szintjétől függően egyszavas, vagy néhány szóból álló, egyszerű struktúrájú mondatok segítségével mutat be a többieknek.

Iskolánk egy belső pedagógiai innováció keretében ötvözte az emelt szintű nyelvoktatást a drámapedagógia eszközeivel, ezért nyelvóráinkon nagy szerep jut a mozgásos gyakorlatoknak, a pantomimnek, a drámajátékoknak és a dramatizálásnak. A gyermekek értékelik a közös játékot és egymás produkcióit is, kiemelve a pozitív elemeket. Kezdetben ez elsősorban még anyanyelven, illetve nonverbális eszközökkel történik, de fokozatosan törekszünk arra, hogy célnyelvi kifejezéseket alkalmazzunk az értékelésnél.

A forgószínpadmódszert is szívesen alkalmazom, ahol a tanulók általában kisebb csoportokban dolgoznak. Az óra végén nemcsak azt beszéljük meg, kinek melyik feladat tetszett a legjobban, vagy melyik feladat volt könnyű/nehéz, hanem azt is, hogy melyik csoport hogy jutott el a megoldáshoz, és ebben ki mennyire vett részt.

Összegzés

A korai idegennyelv-oktatásban is fontos feladat a tanulási folyamatok megfigyelése, dokumentálása és a folyamatos (ön)reflektálása. Jelen tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja, melyek azok a célcsoport életkori és nyelvi fejlettségi szintjének legjobban megfelelő eszközök, melyekkel sikeresen, mégis „tapintatosan” tárhatóak fel és értékelhetőek a korai német mint idegennyelv-tanulás során elért eredmények.

Az korai idegennyelv-tanulással kapcsolatos alapidokumentumok és ajánlások is utalnak arra, hogy a tanulóknak a tanári értékelés mellett az önértékelés módszereit is el kell sajátítaniuk, valamint felhívják a figyelmet arra, hogy a korai idegennyelv-tanulás elért eredményeinek mérése és értékelése során azok az eszközök a leghasznosabbak, amelyek a legjobban hasonlítanak ahhoz a módhoz, ahogy a gyermekek az idegen nyelvet tanulják. Ezért áttekintettük, mely tevékenységek a leghatékonyabban ennek a korosztálynak az idegen nyelvi nevelésében. Láttuk, hogy a javasolt tevékenységeket leggyakrabban párban vagy csoportban végzik a tanulók, ezért az értékelésnél sem az egyéni teljesítményt kell alapul vennünk.

A korai idegennyelv-oktatás sajátosságait figyelembevevő ajánlások hangsúlyozzák azt is, hogy az egyik legalkalmasabb eszköz az elért eredmények bemutatására és az ön-reflexióra a portfólió, ezért megvizsgáltuk, mely gyermekeknek készült német nyelvkönyvek tartalmaznak portfólió-feladatokat, illetve milyen lehetőség adott azok számára, akik nem ezekkel a tankönyvcsaládokkal dolgoznak, de szívesen alkalmazzák ezt az értékelési formát.

Ha azonban tükröt tartunk valakinek, ne felejtjük el Platón gondolatát: Ha tükröt tartasz mások elé, ne felejts magad is tükörbe pillantani.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny* 2012, 66., 10635–10847.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. [http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html – 2017.09.08.]
- Chighini, Patrícia – Kirsch, Dieter 2009: *Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25*. Berlin: Langenscheidt.
- Darabos Zsuzsa 2001: *Kalauz az Európai nyelvtanulási naplóhoz*. Veszprém: Nodus Kiadó.
- Európa Tanács 2002: *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Európa Tanács 2002: *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Eurydice 2006: *Tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban*. Brüsszel.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna 2009: *A portfólió*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Glaboniat, Manuela – Müller, Martin – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Wertenschlag, Lukas – Apelt, Hans-Peter 2005: *Profil deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen; Kannbeschreibungen; Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Haataja, Kim 2007: *Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“*. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 11. Vom Huhn zum Spiegelei. Erkenntnisse und Beispiele aus dem integrierten Sprach- und Sachunterricht (CLIL). 4–10.
- Haataja, Kim 2009: *CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“ Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 40. Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). 5–12.
- Kuti Zsuzsa (szerk.) 2004: *Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Lundquist-Mog, Angelika – Widlok, Beate 2015: *DaF für Kinder. dlI B*. München: Goethe Institut.
- Sárvári Tünde 2013a: Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn*, 25. UDV. 168–178.
- Sárvári Tünde 2013b: Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 22, 28. 50–53.
- Sárvári Tünde 2012: Clever lernen? An die Stationen! *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 21, 25. 27–28.
- Sárvári Tünde 2015: „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna – Szendi Zoltán (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. 225–245.

- Sárvári Tünde 2016: „Fit im frühen Deutsch?" A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének aktuális kérdései. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés*. Komárno: International Research Institute. 139–148.
- Sárvári Tünde 2013: A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban. In: Cs. Bogyó Katalin (szerk.): *Tanulmánykötet. Gyakorlóiskolák VIII. Országos Módszertani Konferenciája*. Szeged: Gyakorlóiskolák Szövetsége. 363–380.
- Sz.n. 2001: Európai nyelvtanulási napló – kisiskolás változat 3-8.osztály. Veszprém: Nodus Kiadó.
- Widlok, Beate – Petravić, Ana – Org, Helgi – Romcea, Rodica 2010: *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe Institut.

Evaluation methods in early language teaching

According to the National Core Curriculum (NCC), the first foreign language education begins in the fourth grade of primary school at the latest, but if properly trained teachers in the school education program and the institution permits has 1-3rd grade was introduced in the teaching of a second language. This possibility is consistent with published in 1995 by the European Commission on the so-called education and training. White Paper set out the target, the European Union: the more citizens speak three languages of the Community. One of the prerequisites to achieving this goal is the document identifies early foreign language education as. Not brought forward to meet the requirements of the specific area of foreign language teaching aims, but the development of skills and topics that require processing concentrically expanding, increasingly rich linguistic formulation.

One of the most important international documents of foreign language measurement and evaluation is the Common European Framework of Reference for Languages (CEERL), which was published in 2002, it divides language learners into three major groups and six different language levels. However the linguistic results available at the end of the language teaching cannot be given on the basis of CEERL, therefore we should consider two recommendations: a foreign language programs developed by Kuti Zsuzsa et al. which sets out recommendations for teaching foreign languages between the ages of 6 and 9, and the recommendations of the Goethe Institute, Beate Widlok, updated in 2010 by the Nuremberg Recommendations.

A szövegértési és matematikai kompetenciák fejlesztési lehetőségei a forrásközpontú történelemtanításban

GORTVA JÁNOS

gortva.janos@uni-eszterhazy.hu

*Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános,
Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet, Eger*



Kulcsszavak: *kompetenciafejlesztés, történelemtanítás, forrástípusok, mintafeladatok, forrásközpontúság, matematika, anyanyelvi kommunikáció*

Összefoglaló

A forrásközpontú történelemtanítás során a tanulók olyan összetett, sokszínű tevékenységet végeznek, amely igen sok kompetenciatérület együttes fejlesztését valósíthatja meg. Ebben a cikkben olyan konkrét feladatminták szerepelnek, amelyekkel lehetőség van a szövegértési és a matematikai kompetenciák fejlesztésére. A forrásokkal való munka így nemcsak a történelmi ismeretek megszerzésének eszköze, hanem kompetenciafejlesztő eszköz is. Természetesen a címben kiemelt két kompetencián kívül egyéb készségek is könnyen fejleszthetők a forrásfeldolgozás során, a pedagógus ugyanis a forrástípusokat és a hozzájuk tartozó feladattípusokat is szabadon kombinálhatja a pedagógiai folyamat során.

Bevezetés

A forrásközpontú történelemtanítás és a források használatára való felkészítés a történelemtanár egyik nagyon fontos feladata a középiskolai évek során, hiszen az érettségi vizsga követelményei alapján a diákoknak a vizsga idején rendelkezniük kell a következő készségekkel: „Legyen képes információkat gyűjteni a forrásból megadott szempontok szerint, összevetni az információkat ismereteivel, az eltéréseket megfogalmazni és indokolni. Tudjon forrásokból gyűjtött információkra vonatkozó kérdésekre válaszolni szöveges forrás, képi forrás, statisztikai táblázat, diagram, grafikon, térkép, térképvázlat, ábra alapján. Legyen képes képi forrásokat saját szavaival leírni, ismereteivel összevetni és a nagy történelmi korszakok, korstílusok szerint csoportosítani. Tudja értelmezni a szöveges forrásokat a megadott szempontok szerint, és tudjon forrásokból gyűjtött információkra vonatkozó következtetéseket megfogalmazni.”¹ A felsorolás nem teljes, de az idézett részből is látszik, hogy a forrásokkal való munka rendkívül összetett. Terjedelmi okokból

¹ Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmények. [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakövetelmények2017/tortenelem_vk_2017.pdf]

a különféle forrástípusok jellemzésétől, bemutatásától ebben a cikkben eltekintünk, de Kőfalvi Tamás és Makk Ferenc (2007) *Forrástani ismeretek történelemből* című munkája jó szívvel ajánlható az érdeklődő kollégáknak.

A forráselemző munka folyamata, haszna

A forráselemző munka mind a diáktól, mind a tanártól nagy odafigyelést és precizitást kíván meg. Mészáros Ádám (2017: 23–27) *A levéltár-pedagógia szerepe a történelmi gondolkodás fejlesztésében* című munkájában rámutatott, hogy a levéltári forrásokkal való munkára remek lehetőség adódik a levéltár-pedagógiai foglalkozásokon. Természetes ugyanakkor az időbeli és térbeli korlátok miatt a levéltári órák száma csak csekély lehet. Ennek ellenére a forráshasználatról nem kell lemondanunk, s a tankönyvi kínálatnál jóval szélesebb körből válogathatunk, hiszen rengeteg forráskiadvány és szakirodalom áll rendelkezésünkre, amely didaktikai előkészítést követően a tanórán felhasználható. A források előkészítése komoly tanári feladat, hiszen nagyon fontos, hogy megfelelő megfigyelési szempontok alapján irányítsuk a tanulók figyelmét a problémára, és segítsük az ismeretek szintézisét. A forráselemzésnek természetes módon része a forráskritika is, így egy megfelelően kiválasztott és feldolgozott forrás újabb kérdések felvetésére inspirálhatja a tanulót, olyan összefüggéseket láttathat meg, amelyek eddig a felszín alatt maradtak. Az előkészítés feladata azonban a pedagógusé, hiszen nagyon fontos, hogy a megfelelő időben megfelelő forrást adjunk a tanulók kezébe. A forráshasználat megköveteli a fokozatosságot, a redundanciát, a relevanciát és az arányosságot elveinek figyelembevételét is. A redundancia elvének alkalmazása lehetővé teszi, hogy a feladatokat a gyengébb képességű diákok is megfelelő szinten meg tudják oldani. A relevancia elve szerint a forrásnak alkalmasnak kell lennie a feladat megoldására, az arányosság elve pedig azt követeli meg, hogy az egyes feladatokhoz megfelelő mennyiségű és minőségű forrás tartozzon (Kőfalvi-Makk 2007: 25).

A diákok számára is egy rendkívül összetett feladat a történelmi források elemzése, amely több szakaszra bontható. Az egyes szakaszok bemutatásától terjedelmi okokból szintén el kell tekinteni, de fontos utalni Vajda Barnabás (2011) munkájára, aki ezeket a szakaszokat részletesen is bemutatja.

Ez a rendkívül összetett folyamat azonban olyan készségek fejlődését kívánja meg, amelyek miatt nemcsak a történelmi ismeretszerzés eszközét láthatjuk a forráshasználatban, hanem a matematikai és az anyanyelvi kommunikációs kompetenciák fejlesztésének lehetőségét is. Az anyanyelvi kommunikációs kompetenciát ráadásul többféle módon is fejleszthetjük, hiszen a szövegek értelmezése, az információkeresés a szövegértési kompetenciát fejleszti, a következtetések, megállapítások megfogalmazásához pedig szükség van a gondolatok szabatos megfogalmazására. A statisztikai típusú források használata esetén a pedagógus két módszer közül választhat attól függően, hogy milyen célt szeretne elérni. Az egyik a vizualizáció, a másik pedig a verbalizáció módszere. Az első esetben a szöveggént vagy számként megfogalmazott információkat kell a tanulóknak képilleg megjelenítenie, például grafikonná alakítva azokat. A verbalizáció módszere ennek az ellenkezője, a képi jellegűen megjelenített adatok szóbeli információvá formálását célozza. Mindkét módszer remek fejlesztője a matematikai kompetenciáknak, hiszen a diáknak a sikeres munkához mindenképpen a számok világában kell mozognia és egy matematikai adatsort kell előállítani, vagy éppen abból kell szöveges információt létrehozni, következtetéseket levonni.

A fentiek jól bizonyítják, hogy a történelmi források feldolgozása elsősorban természetesen a történelemóra feladata, de az ezekkel való munka haszna egyértelműen kimutatható más tantárgyak esetében is. Így a tantárgyak közötti kapcsolat folyamatosan erősíthető a forráshasználattal, hiszen akár a matematikatanár vagy a magyartanár is vihet az órájára olyan feladatot, amelyben az osztály által éppen tanult történelmi korszakra vonatkozó források vannak, s miközben az adott tantárgyra vonatkozó kompetenciákat fejleszti, a diákok történelmi ismeretei is gazdagodnak, az óra pedig színesebbé tehető. Ráadásul minél többet találkozik a diák egy adott ismeretanyaggal, annál hatékonyabb lesz a felidézés a későbbiekben, tehát sikeresebb a tanulási folyamat.

A mintafeladatokról

Ez az írás alapvetően gyakorlati céllal készült, ezért legnagyobb részét a mintafeladatok teszik ki. Természetesen joggal mondhatnák a pedagógus kollégák, hogy rengeteg forrásgyűjtemény és munkafüzet áll rendelkezésre, ezért nincs szükség újabb mintafeladatok készítésére. Érdeemes azonban megnézni az elkészített feladatokat, mert arra igyekeztünk példákat hozni, hogy hogyan lehet a szakirodalom felhasználásával tanórai munkára alkalmas feladatokat készíteni. A munka során régebbi és újabb szakirodalmakat csakúgy felhasználtunk, mint régebbi tankönyveket. Természetesen az ilyen jellegű feladatok, a források didaktikai előkészítése sok munkát ró a pedagógusra, de időről időre érdemes lehet egy-egy ilyen feladatlap elkészítése, mert a diákok ezáltal olyan forrásokkal ismerkedhetnek meg, amelyeket a tankönyvek, feladatgyűjtemények nem tartalmaznak. Ez azért is rendkívül hasznos, mert az érettségi vizsga során is előfordulhat, hogy ismeretlen forrással találkozik a tanuló. A pedagógus pedig megbizonyosodhat arról, hogy diákjai valóban készségi szinten elemzik a forrásokat, hiszen kizárható, hogy korábban találkoztak az eléjük kerülő feladatokkal.

A következőkben között feladatok mindegyike a földrajzi felfedezések és a spanyol nagyhatalomság korszakához kapcsolódnak, de nem kötődnek szorosan egyetlen tankönyvi leckehez, ilyen módon akár úgy is felhasználhatók, hogy csak egyet vagy néhányat használunk fel a téma feldolgozásakor.

A feladatok megfogalmazásakor nem törekedtünk a teljességre, ezek csupán ötletek, természetesen bármelyik forrás feldolgozása további kérdésekkel, feladatokkal bővíthető.

Feladatok szöveges források elemzéséhez²

1. A forrás alapján válaszolj az alábbi kérdésekre!

„[...] amikor beléptek a kincsek házába, mintha magukon kívül lettek volna. Minden zugot felkutattak, mindent maguknak akartak, a mohóság kerítette hatalmába őket. Aztán mindent kihurcoltak, ami egyedül az övé volt, ami csak őt illette meg, az ő saját része volt; minden értékes és becses holmit: nyakékeket nagy kövekkel, finom művű karpereceket, arany karkötőket és csuklófüzereket, bokára való arany csörgődíszes pereceket, és királyi koronákat, valódi királyi holmikat, amik egyedül neki [Moktezumának, az azték királynak] voltak fenntartva. És a többi, számtalan sok ékszerét.

² Természetesen a kérdések a tanórán megfigyelési szempontokká alakíthatók, így lehetőség van arra is, hogy frontális osztálymunkában, adott megfigyelési szempontok alapján dolgozzuk fel a forrásokat.

Mindent összeszedtek, mindent birtokukba vettek, mindent elraboltak; mindent sajátjuknak tekintettek, mindent kisajátítottak, mintha tulajdonuk lett volna. És azután, hogy mindent megfosztottak aranydíszétől, amikor minden aranyat kiválogattak, az összes többi egy helyre gyűjtötték, összehordták az udvar közepére, a belső udvaron minden tele volt drága tollakkal.” (Indián krónika a XVI. századból. Forrás: Száray Miklós 2007: *Történelem II.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.)

a) Milyen volt az azték uralkodó anyagi helyzete? Válaszodat indokold!

.....

b) Kik lehetnek a látogatók, akik az uralkodó udvarába érkeztek?

.....

c) Hogyan viselkednek ezek a látogatók, mi érdekli őket a leginkább?

.....

d) Ki a látogatók vezetője?³

.....

2. Válaszolj a forráshoz kapcsolódó kérdésekre!

„Őfelségeik, mint az óceán-tengerek urai, nevezett don Cristobal Colónnak [Kolumbusz Kristófnak] adományozzák mostantól fogva mindazoknak a szigeteknek és szárazföldeknek az admirálisságát, amelyeket ő személyesen és mestersége révén felfedez vagy megszerz ezen a tengereken és óceánokon, az ő halála után pedig örökre utódainak és unokáinak [adományozzák] ezt a címet az összes velejáró kiváltságokkal és előjogokkal [...] Őfelségeik kinevezik Colónt alkirályukká és főkormányzójukká [...] azokra a szigetekre és szárazföldekre, amelyeket ő [...] felfedez vagy megszerz és e szigetek mindegyikének kormányzására azt kell majd kiválasztani, aki a legalkalmasabb erre a szolgálatra [...]. Az összes és bármifajta áruk után, legyen az igazgyöngy vagy drágakő vagy ezüst, fűszer és egyéb holmi és áru [...], amelyeket majd vásárolnak, cserélnek, találnak vagy szereznek a nevezett admirális határain belül [...] bírja és visszatarthatja magának az összes megszerzett áruk tizedrészét, számításba véve az összes költségeket, s a fennmaradt kilenc részt elküldi Őfelségeiknek.” [1492. április 17.]

[A spanyol királyok és Kolumbusz szerződése. Forrás: Magidovics, I.P. 1968: *A földrajzi felfedezések története.* Budapest: Gondolat kiadó. 131–132.]

a) Milyen címeket szerzett meg Kolumbusz a felfedezett területeken?

.....

b) Milyen hasznot remélnek a felfedezésekből a szerződő felek?

.....

c) Milyen részesedést kap a felfedezés hasznából Kolumbusz?

.....

d) Kik a forrásban spanyol királyok?

.....

³ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

3. Válaszolja a forráshoz kapcsolódó kérdésekre!

„Ha itt püspökeink és prelátságaink lesznek, ezek – követve a szokást, mely bűneink büntetéseként ma fennáll – rendelkezni fognak az egyházi jövedelmekkel, s ezeket külső fényezésre meg egyéb bűnös hajlandóságok kielégítésére fordítják, a birtokaikat pedig örökül hagyják rokonaiknak és gyermekeiknek... Ha pedig az indiánok meglátják, hogy az Úr szolgálói a Mammon hatalmában vannak s léhán viselkednek, és megtudják, hogy az egyház szolgálói bűnbe süllyedtek, mint ahogy ez napjainkban, Spanyolországban történik, akkor az indiánok meg fogják vetni, az őslakosok ki fogják gúnyolni hitünket. Ez pedig olyan kárt okozhat, amelyet, úgy vélem, semennyi prédikációval sem lehet ellensúlyozni.” (Hernando Cortés levele a spanyol királynak 1519-ben. Forrás: I.R. Grigulevics 1981: *Kereszt és kard*. Budapest: Kossuth könyvkiadó. 64.)

- Mire költik az egyház jövedelmeit a forrás szerint?
.....
- Milyen erkölcsi problémákat tapasztaltak a kor emberei a papokkal kapcsolatban?
.....
- Mely fontos egyházi szabályt szegték meg a papok, ha gyermekeik születtek?
.....
- Miért kell elkerülni azt, hogy az indiánok lássák a papok erkölcstelenségét?
.....
- Hogy nevezzük azt a vallási mozgalmat, ami a papok, illetve az egyház erkölcstelenségei miatt indult Európában?⁴
.....

4. Válaszolja a forrásokhoz kapcsolódó kérdésekre!

A. „Az angol intervenció [beavatkozás] Hollandia, Zeeland tartományokban, az Indiákon és az Óceánon oly mértékű, hogy pusztán defenzív [védekező] eszközökkel visszaszorítani azt képtelenség, ezért lobbantjuk lángra az anyaországot, melynek védelmére erőiket máshonnét kell elvonniuk. [...] Nagyon jó tengerész az angol, ez az igazi erősségük. Így hát Őfelsége Armadája nem pusztán erő kell, hogy képviseljen, a lehető legnagyobb és legfélelmetesebbnek kell lennie. [...] Az Armada célja nem más, mint az Indiákon hajózó hajóink biztosítása, majd Németalföld visszaszerzése.” (Egy spanyol miniszter levele 1587-ből Forrás: Roger Whiting 2007: *A spanyol Armada*. Debrecen: Hajja és Fiai Kiadó. 22.)

B. „A király és Armadája kezd nevétségessé válni, miközben Erzsébet királynő pontosan tudja, miként kezelje ügyeit. Bárcsak katolikus volna ez az asszony! Jobban szeretnénk, mint bármely más hithű uralkodót, hiszen nagyszerű erényekkel bír... A spanyol Armada nyugtalanságra ad okot. Az az érzésünk nem járhat sikerrel.” (A velencei követ jelentése a pápának 1587-ben Forrás: Roger Whiting 2007: *A spanyol Armada*. Debrecen: Hajja és Fiai Kiadó. 25–26.)

- Mely területek miatt van konfliktus Anglia és Spanyolország miatt?
.....

⁴ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

b) Miért kell megtámadni Angliát?

.....

c) Mi az Armada célja?

.....

d) Hogy látták a kortársak az Armadát?

.....

e) Hogy látták a kortársak Anglia politikáját?

.....

f) Miért támogatja a pápa mégis inkább a spanyolokat?

.....

g) Mi szolgált végül ürügyként az Anglia elleni támadáshoz?⁵

.....

Megoldókulcs a szöveges források elemzéséhez

1. A forrás alapján válaszolj az alábbi kérdésekre!

a) Milyen volt az azték uralkodó anyagi helyzete? Válaszodat indokold!

Az azték uralkodó rendkívül gazdag volt, erre utal a számos ékszer és drágakő, amit birtokol.

b) Kik lehetnek a látogatók, akik az uralkodó udvarába érkeztek?

A spanyol hódítók/konkviztádorok./Cortés emberei/spanyol katonák.

c) Hogyan viselkednek ezek a látogatók, mi érdekli őket a leginkább?

Kizárólag az arany érdekli őket, kapzsik, viselkedésük egyértelműen erre utal.

d) Ki a látogatók vezetője?

Hernando Cortés.

2. Válaszolj a forráshoz kapcsolódó kérdésekre!

a) Milyen címeket szerzett meg Kolumbusz a felfedezett területeken?

A felfedezett területek admirálisságát./ A megszerzett területek tengernagya lett. Alkirályi címet kapott a felfedezett területeken.

b) Milyen hasznot remélnek a felfedezésekből a szerződő felek?

Igazgyöngyöt, drágaköveket, ezüstöt és fűszereket.

c) Milyen részesedést kap a felfedezés hasznából Kolumbusz?

Minden termék értékének egytizede őt, illetve utódait illeti meg, amely az újonnan felfedezett területekről származik.

d) Kik a forrásban említett spanyol királyok?

Aragóniai Ferdinánd és Kasztíliai Izabella.

⁵ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

3. Válaszolj a forráshoz kapcsolódó kérdésekre!

- a) Mire költik az egyház jövedelmeit a forrás szerint?
Fényűzésre költik az egyház javait. (Csak az egész mondatos válasz fogadható el.)
- b) Milyen erkölcsi problémákat tapasztaltak a kor emberei a papokkal kapcsolatban?
Fényűzésben éltek, szeretőket tartottak, nem tartották meg az egyházi előírásokat.
- c) Mely fontos egyházi szabályt szegték meg a papok, ha gyermekeik születtek?
A cölibátus/papi nőtlenség szabályát szegték meg.
- d) Miért kell elkerülni azt, hogy az indiánok lássák a papok erkölcstelenségét?
Mert akkor még nehezebb lett volna őket megtéríteni, hiszen látták volna, hogy a pap-ság sem tartja be a vallási előírásokat.
- e) Hogy nevezzük azt a vallási mozgalmat, ami a papok, illetve az egyház erkölcstelenségei miatt indult Európában?
Ezt a vallási mozgalmat reformációnak nevezzük.

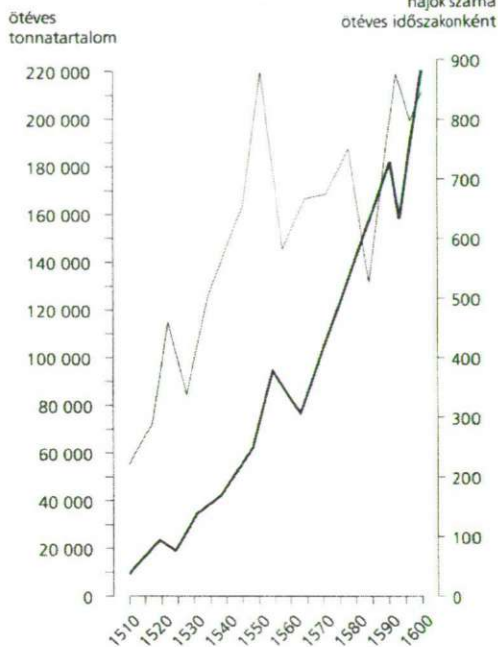
4. Válaszolj a forrásokhoz kapcsolódó kérdésekre!

- a) Mely területek miatt van konfliktus Anglia és Spanyolország miatt?
Németalföld és az Újvilág miatt./Hollandia és Zeeland tartományok és az Indiák miatt.
- b) Miért kell megtámadni Angliát?
Az Újvilágban és Németalföldön tapasztalt intervenció miatt.
- c) Mi az Armada célja?
Az, hogy Anglia megtámadása miatt az angol erőket elvonják a saját területeiktől.
- d) Hogy látták a kortársak az Armadát?
Nevetségesnek, amely nem lesz képes sikeresen végrehajtani a feladatát.
- e) Hogy látták a kortársak Anglia politikáját?
Úgy gondolták, hogy Erzsébet királynő politikája rendkívül tudatos, átgondolt.
- f) Miért támogatja a pápa mégis inkább a spanyolokat?
Azért, mert Erzsébet/Anglia protestáns/nem katolikus, ezzel szemben Spanyolország igen.
- g) Mi szolgált végül ürügyként az Anglia elleni támadáshoz?
Stuart Mária skót királynő kivégzése, amely miatt büntetőhadjáratnak nevezték az Armada támadását.

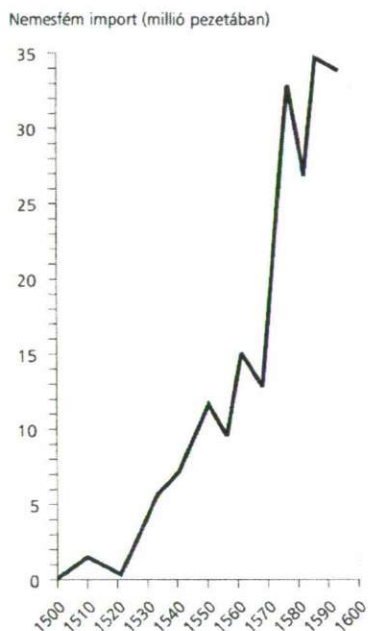
Feladatok statisztikai típusú források elemzéséhez

1. A grafikonok segítségével válaszolj a kérdésekre!

**A sevillai kikötő forgalma
(1506–1600)**



**Nemesfém (arany, ezüst)
behozatala Spanyolországba
(1500–1600)**



1. táblázat

Davies Norman 2002: *Európa története*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Mikor volt a legnagyobb tömegű árumozgás a sevillai kikötőben?
.....
- Hányszorosára emelkedett a sevillai kikötő hajóforgalma a vizsgált időszakban?
.....
- Mely évtizedben emelkedett meg leginkább a nemesfém behozatala?
.....
- Miért kezdett el az 1520-as években meredeken emelkedni a nemesfém-behozatal?⁶
.....

⁶ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

2. Válaszolj a táblázatokhoz kapcsolódó kérdésekre!

A katonai potenciál növekedése 1470 és 1590 között (fő)			
Időszak	Spanyolország	Franciaország	Anglia
1470-es évek	20 000	40 000	25 000
1550-es évek	150 000	50 000	20 000
1590-es évek	200 000	80 000	30 000

2. táblázat

Paul Kennedy 1992: *A nagyhatalmak tündöklése és bukása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kasztília kamatterhei az éves bevételek arányában	
Év	Százalék
1527	59
1542	65
1557	103

3. táblázat

Angi-Barta-Bárány et. al. 2006: *Európa az újkorban*. Debrecen: DUP.a) Melyik állam növelte legnagyobb mértékben a katonai erejét a korszakban?
.....b) Miért növekedhetett meg ennyire a katonai ereje?⁷
.....c) Melyik állam volt a vezető katonai hatalom a korszak elején?
.....d) Hogyan változott Kasztília kamatterhelése, és mi lehet ennek az oka?
.....e) Melyik várost fosztották ki a zsoldosok azért, mert nem kaptak zsoldot?⁸
.....f) Mikor történt ez az esemény?⁹
.....

⁷ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

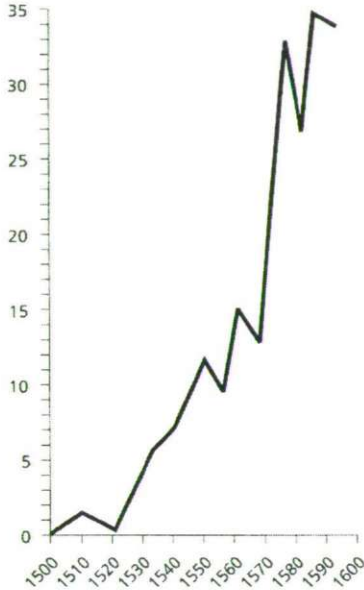
⁸ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

⁹ Olyan előzetes ismeret meglétét feltételezi a kérdés, amely miatt csak összefoglaló órán vagy témazáró dolgozatban fordulhat elő.

3. A grafikonok és előzetes ismereteid segítségével válaszolj a kérdésekre!¹⁰

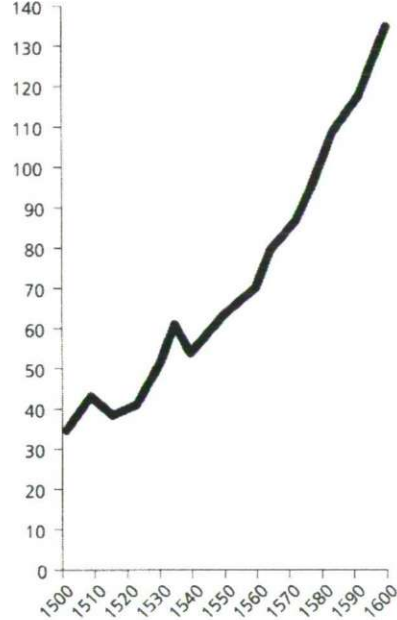
Nemesfém (arany, ezüst) behozatala Spanyolországba (1500–1600)

Nemesfém import (millió pezetában)



Közzsükségleti cikkek ára (1500–1600)

viszonyítási pont: az 1570–80-as ár = 100



4. táblázat

Davies Norman 2002: *Európa története*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Hogyan változott a közzsükségleti cikkek ára a vizsgált időszakban?
.....
- Mi vezetett az árak változásához?
.....
- Hogy nevezzük ezt a világgazdasági folyamatot?
.....
- Milyen történelmi esemény volt ennek az előfeltétele?
.....
- Milyen társadalmi következményei lehettek az árak változásának?
.....

¹⁰ A feladat olyan ismereteket vár el, amely miatt csak témazáró dolgozatban fordulhat elő.

Megoldókulcs a statisztikai típusú források elemzéséhez**1. A grafikonok segítségével válaszolj a kérdésekre!**

- a) Mikor volt a legnagyobb tömegű árumozgás a sevillai kikötőben?
1550 és 1590 körül volt a legnagyobb árumozgás a kikötőben.
- b) Hányszorosára emelkedett a sevillai kikötő hajóforgalma a vizsgált időszakban?
Körülbelül tizennyolcszorosára változott./Kb. 50-ről 900-ra, azaz tizennyolcszorosára.
- c) Mely évtizedben emelkedett meg leginkább a nemesfém behozatala?
Az 1570-es években emelkedett meg leginkább.
- d) Miért kezdett el az 1520-as években meredeken emelkedni a nemesfém-behozatal?
Azért, mert ekkor hódították meg a nagy indián birodalmakat, így még nagyobb mennyiségben áramolhatott be a nemesfém az országba.

2. Válaszolj a táblázatokhoz kapcsolódó kérdésekre!

- a) Melyik állam növelte legnagyobb mértékben a katonai erejét a korszakban?
Spanyolország növelte leginkább a katonai erejét.
- b) Miért növekedhetett meg ennyire a katonai ereje?
Azért, mert a spanyol király megszerezte a német-római császári címet is és Spanyolország a felfedezések miatt sok pénzhez jutott, amiből növelhette erejét.
- c) Melyik állam volt a vezető katonai hatalom a korszak elején?
Franciaország volt a vezető hatalom ekkor.
- d) Hogyan változott Kasztília kamatterhelése, és mi lehet ennek az oka?
Ezt a hatalmas sereget csak hitelből tudták fenntartani, így Kasztília egyre több kamatot kénytelen fizetni.
- e) Melyik várost fosztották ki a zsoldosok azért, mert nem kaptak zsoldot?
Rómát fosztották ki, ez a híres Sacco di Roma.
- f) Mikor történt ez az esemény?
1527 májusában.

3. A grafikonok és előzetes ismereteid segítségével válaszolj a kérdésekre!

- a) Hogyan változott a közszükségleti cikkek ára a vizsgált időszakban?
Meredeken emelkedett.
- b) Mi vezetett az árak változásához?
Az, hogy rendkívül nagy mennyiségű nemesfém áramlott be Európába.
- c) Hogy nevezzük ezt a világgazdasági folyamatot?
Árforradalomnak nevezzük azt a folyamatot, amelyben a beáramló nemesfémek miatt az árak meredeken emelkedtek.
- d) Milyen történelmi esemény volt ennek az előfeltétele?
A nagy földrajzi felfedezések voltak az előfeltételei.
- e) Milyen társadalmi következményei lehettek az árak változásának?
Az emberek elszegényedése, kivándorlás.

Feladatok vegyes típusú források összevetéséhez

1. Válaszolj a forrásokhoz kapcsolódó kérdésekre! Az adatokat figyelmesen olvasd el, ügyelj a megjegyzésre is!

Fegyvertípusok a két flottán ¹¹				
Fegyvertípus*	Közvetlen lőtávolság (lépés)	Lőtávolság (lépés)	Armada (darab)	Angol flotta (darab)
Ágyú és rövid csövű ágyú	340	kb.1800	163	55
Mozsárágyú	320	1600	326	43
Csatakígyó	400	2500	165	153
Rövid csatakígyó	400	2500	137	344
Kis ágyú	340	1700	144	662
Kis kaliberű ágyú	320	1600	189	715
Összesen:	-	-	1124	1972

5. táblázat

Roger Whiting 2007: *A spanyol Armada*. Debrecen: Hajja és Fiai Kiadó, Debrecen.

„Az angol hajók nagyon gyorsak, és kiváló a személyzetük, így azt tesznek velünk, amit csak akarnak.” (A spanyol flotta parancsnokának szavai az első nagy csata után.) (Whiting 2007: 81–82)

„Nem merészkedtünk középük, oly hatalmas a flottájuk. Uram, az Isten szerelmére, küldessen kegyelmed néhány igazán nagy ágyút és hozzá való puskaport, mert ezen szolgálat igen hosszú lesz.” (Az angol flotta parancsnokának szavai az első nagy csata után.) (Whiting 2007: 81–82)

„Az Armada oly rosszul fest, hogy úgy gondolom, azzal szolgálom Felségedet, ha megmentem azt, ami megmaradt belőle, még ha ezzel északra kell is hajóznom. A legjobb hajóink megmaradtak, és immár láthatjuk, mennyit ér a többi. A királynő flottája tengeri csatában, taktikáját, tüzéségét és mozgékonyágát tekintve, sokkal jobb.” (A spanyol flotta főparancsnokának levele a királynak 1588. szeptember 3-án.) (Whiting 2007: 81–82)

a) A táblázat alapján jellemezd saját szavaiddal az Armada fegyverzetét!

.....

.....

.....

.....

¹¹ A fegyvertípusok fentről lefelé haladva egyre könnyebbek, a hozzájuk használt ágyúgolyók is kisebbek. Az Armada 128 darab, az angol flotta pedig 187 darab hajóból állt.

b) A táblázat alapján jellemezd saját szavaiddal az angol flotta fegyverzetét!

.....

c) Mi indokolhatja az angol flotta parancsnokának kérését?

.....

d) Mi lehet az angol flotta gyorsaságának oka?

.....

Megoldókulcs a vegyes típusú források összevetéséhez

1. Válaszolj a forrásokhoz kapcsolódó kérdésekre! Az adatokat figyelmesen olvasd el, ügyelj a megjegyzésre is!

a) A táblázat alapján jellemezd saját szavaiddal az Armada fegyverzetét!

Elvárt tartalmi elemek:

- nagy lőtávolságú fegyverek túlsúlya jellemző
- a különböző fegyvertípusok hasonló számban vannak jelen
- összességében kevesebb fegyvere van a flottának, mint az angoloknak

Lehetséges tartalmi elem:

- arányaiban is kevesebb fegyver van az Armadán, mint az angol flottán, de ezek nehezebb, nagyobb lőtávolságú fegyverek
- hajónként átlagosan 9 darab fegyvere volt az Armadának

b) A táblázat alapján jellemezd saját szavaiddal az angol flotta fegyverzetét!

Elvárt tartalmi elemek:

- kisebb lőtávolságú fegyverek túlsúlya jellemző
- a különböző fegyvertípusok között jelentős aránytalanság figyelhető meg, alig van nagy ágyú a hajókon
- összességében több fegyvere van az angol flottának, mint az Armadának

Lehetséges tartalmi elem:

- arányaiban is több fegyver van az angol flottán, mint az Armadán, de ezek könnyebb, kisebb lőtávolságú fegyverek.
- hajónként átlagosan 11 darab fegyvere volt az Armadának

c) Mi indokolhatja az angol flotta parancsnokának kérését?

Kevés nagy ágyú volt a hajóikon, és azt hitte, hogy ezek hiányában nem, vagy csak igen nehezen győzheti le az erősebb fegyverekkel rendelkező Armadát.

d) Mi lehet az angol flotta gyorsaságának oka?

Az, hogy lényegesen kisebb fegyverek voltak a fedélzeten, amelyekhez kisebb ágyúgo-lókra volt szükség, így a hajók könnyebbek voltak, tehát gyorsabban mozoghattak.

IRODALOM

- Angi-Barta-Bárány et. al. 2006: *Európa az újkorban*. Debrecen: DUP.
- Davies, Norman 2002: *Európa története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Grigulevics, I.R. 1981: *Kereszt és kard*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Kennedy, Paul 1992: *A nagyhatalmak tündöklése és bukása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kőfalvi Tamás – Makk Ferenc 2007: *Forrástani ismeretek történelemből*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Magidovics, I.P. 1968: *A földrajzi felfedezések története*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Mészáros Ádám 2017: A levéltár-pedagógia szerepe a történelmi gondolkodás fejlesztésében. *Módszertani közlemények* 57, 2.
- Száray Miklós 2007: *Történelem II*. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
- Történelem- részletes érettségi vizsgakövetelmények.
[https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vk_2017.pdf - 2017.10.07.]
- Vajda Barnabás 2011: Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás XLVI*, 1.
[<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/vajda-barnabas-forgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-ii-a-forrasfeldolgozo-munka-didaktikaja-es-metodikaja-elmelet-02-01-03/> - 2017.10.07.]
- Whiting, Roger 2007: *A spanyol Armada*. Debrecen: Hajja és Fiai Kiadó.

How to improve literacy and mathematical competence in source-centred history teaching

During source-centred history teaching, students carry out complex and varied activities which can improve several fields of competence simultaneously. In this paper, there are various specific tasks which can help students to develop their literacy and mathematical competence. Using sources is not only a way to acquire knowledge about history but also a tool to improve a particular competence. Other competences can also be enhanced by source processing as the teacher can combine various types of sources with numerous tasks.

A levéltári források felhasználása a középiskolai oktatásban

MÉSZÁROS ÁDÁM

meszaros.adam@mnl.gov.hu

Magyar Nemzeti Levéltár Heves Megyei Levéltára, Eger



Kulcsszavak: *levéltár, kulcskompetenciák, tantárgyi integráció, motiváció, pedagógus-kompetenciák*

Összefoglaló

Számos olyan levéltári forrás áll a pedagógusok rendelkezésére, amelyek segítségével színesebbé, érdekesebbé tehetik a tanóráikat. A források felhasználása nem csak a történelemórán valósulhat meg, hanem más tantárgyak esetében is. Ma már számos levéltári forrás online formában is elérhető, így a pedagógusoknak nagyon sok lehetősége van arra, hogy ne csak a tankönyvekben elérhető forrásanyagot használják fel az órán, így személyesebbé, élményszerűbbé tegyék a tanulást. Ebben az írásban erre mutatunk néhány konkrét példát.

Bevezetés

A XXI. századi iskola és pedagógus egyre nagyobb kihívásokkal néz szembe, amikor a diákok érdeklődésének felkeltésére, motivációjuk növelésére keres megoldást. A hagyományos módszerek, a hagyományos tanórai keretek egyre kevésbé kötik le a digitális kor szaks gyermekeit, akik hozzászoktak ahhoz, hogy folyton új ingerek érik őket. Éppen ezért minden olyan ötlet, amely eltér az eddig használt eszköztártól, nagy segítség lehet. A korábban már bemutatott levéltári órák is ilyen lehetőséget kínálnak, hiszen az iskolai, tantermi közegetől eltérő, új tanulási helyszínt jelentenek. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy bizonyos tényezők miatt levéltári órák igénybevételére csak korlátozottan van lehetőség. Van azonban a levéltári anyag oktatási felhasználásának olyan módja, amely nem igényli a diákok csoportos utazását, a tanórák esetleges elcserélését, vagy bármiféle külön szervezést.

Az viszont önmagában is képes lehet motiválni a diákokat, hogy olyan példa- és képanyagot, forrásokat tudunk felhasználni, ami a lakóhelyhez, az iskola közvetlen környezetéhez kötődik.

Bőséges hazai és nemzetközi szakirodalma van a forrásközpontú történelemtanításnak, amelyben igen változatos módszertani ötleteket mutatnak be. Gortva János (2017: 30–35) tanulmányában például számos kompetenciafejlesztési lehetőségre mutat rá a helytörténet tanításában, különféle adattárak felhasználási módját is bemutatva. Az általa felvázolt megoldások mindegyike remekül kiegészíthető levéltári források használatával.

A következőkben néhány olyan konkrét, gyakorlati javaslatot teszek, amelynek során levéltári anyaggal dolgozhatunk a tanórán, akár úgy is, hogy digitálisan elérhető tartalmakat használunk fel.

Javaslataim nemcsak a történelemórán, hanem számos egyéb területen is felhasználhatók, például a földrajz és vizuális kultúra tantárgy keretein belül.

A reformációs emlékév anyagainak felhasználási lehetőségei

A konkrét példa a Heves Megyei Levéltár iratanyagához kapcsolódó lesz, de az országos Reformáció500 projekt keretében az összes megyei levéltár jelentős mennyiségű információt tett elérhetővé, ilyen módon bármely iskola pedagógusai találhatnak könnyen felhasználható anyagokat.¹ A reformáció témája a történelem tantárgy keretein belül mindenképpen előkerül, de sokkal nagyobb motivációt jelenthet, ha a téma kapcsán a szűkebb környezetünkhöz kapcsolódó témákkal tudunk foglalkozni.

E honlap látogatása feltétlenül ajánlott, mert a levéltári forrásanyagoknak nemcsak a feltárását, de a folyamatos digitalizálását is végzik, így rövid időn belül egy nagyon jól használható forrásgyűjteményre tehet szert az érdeklődő pedagógus.

A konkrét példában Varga Zsolt levéltáros *Eger első protestáns templomának terve* című munkájának tanórai felhasználására teszek néhány javaslatot, rámutatva, hogy egyetlen cikk is felhasználható akár több tantárgy keretein belül is. Az említett cikk szó szerint közöl egy 1908-ban Tóth István lelkész által írt levelet, így lehetőséget kínál a szöveg elemzésére, a szövegértési kompetencia fejlesztésére, ráadásul Egerről is számos ismerettel gazdagodhatnak a diákok. Teljességre nem törekedhetünk e cikk keretei között, de néhány szempontot mindenképpen fontosnak tartunk: érdemes lehet, például megfigyelgetni a diákokkal a következőket:

- Mikor kezdte meg ismételtlen a működését Egerben a református egyház?
- Milyen oktatási intézmények létét ismerhetjük meg a levélből?
- Hány protestáns tanulót és katonát említ a forrás?

Ugyanez a cikk tartalmazza az 1908-ban tervezett református templom tervrajzainak fotóját is. Ezek a képek kiválóan alkalmasak lehetnek a vizuális kultúra tantárgy keretein belüli órai elemzésre is. A tervek alapján megfigyelhetők és azonosíthatók a stílusjegyek, részletesen vizsgálható, hogy az épület milyen jellemzőkkel rendelkezett volna. A végül 1930-ban elkészült templom látványterve jelentősen eltér az 1908-as tervektől. Mivel e kettő együtt szerepel a cikkben, kifejezetten hasznos lehet a különbségek és hasonlóságok megfigyeltetése és megvitatása.

A Reformáció500 projekt keretében működtetett honlapon számos térképet és statisztikai adatot is megtalálhatnak az érdeklődők. A térképekhez kapcsolódó feladatlapok készítésével a pedagógusok fejleszthetik a tanulók topográfiai készségeit, gyakoroltathatják a térképolvasást. Ilyen térképeket találhatunk például a *Felekezeti adatok térképekkel I. – Áttekintés* című cikkben, illetve a további hozzá kapcsolódó oldalakon. Ugyanitt statisztikai adatsorokat is találhatunk, amelyekhez a matematikatanárok készíthetnek remek feladatokat. A táblázatba rendezett adatokkal a diákok különféle számítási feladatokat végezhetnek, az arányokról diagramokat készíthetnek, mindezt úgy, hogy a szűkebb vagy tágabb lakóhelyük adatait használják fel, tehát még egyéb ismeretekhez is jutnak általuk.

¹ Lásd: <http://reformacio.mnl.gov.hu/>

A hónap dokumentumai mint oktatási eszközök

A Magyar Nemzeti Levéltár Megyei Levéltárainak oldalain szerepel a Hónap dokumentuma elnevezésű menüpont. Ezekben a rövid ismeretterjesztő írásokban olyan szöveges forrásokra, képekre és egyéb érdekes információkra lehetünk, amelyek akár az iskolai közegben is remekül használhatóak.

A reformációs projekt időben igen távoli világa után ebben a részben egy olyan cikket szeretnék bemutatni, amely jóval közelebb áll napjainkhoz.

A Kádár-korszak mindennapjai rendszeresen feltűnnek a történelem-érettségivizsga írásbeli feladatlapjain, de a szóbeli tételsoroknak is igen gyakran részei. A diákokhoz sokkal közelebb hozható a téma, ha olyan példákkal tudunk élni, amelyekhez akár személyes kapcsolódási pontjaik is lehetnek. Tóth-Péter Veronika „*Szocialista módon dolgozni, tanulni, élni*” - A Tatabányai Kristály Vendéglátó Vállalat Georgi Dimitrov Szocialista Brigádjának brigádnaplója 1985-1986 című írása például rengeteg ilyen adalékot tartalmaz. A brigádnapló részletei egyfelől remek vizuális szemléltetők lehetnek a tanórán, másrészt a szöveges részek segítségével jól szemléltethetőek a korszak ideológiával átszőtt retorikájának jellemzői. Végezetül pedig a mindennapi élet jellemzőit figyeltethetjük meg, hiszen kiderül például, hogy a brigád tagjai honnan küldtek képeslapokat, azaz hol töltötték szabadságukat.

Összegzés

Rengeteg lehetőség kínálkozik arra, hogy az iskolai oktatásban a levéltári forrásokat felhasználjuk. Egyre több olyan digitálisan elérhető anyag áll rendelkezésre, ami viszonylag egyszerűen, némi tanári kreativitással oktatási segédanyaggá alakítható, és a diákok számára motiváló, érdekes feladatokat nyújthat. Érdemes a digitálisan elérhető anyagok böngészése mellett közvetlenül is felvenni a kapcsolatot a területileg illetékes levéltárral, mert ott a kutatószolgálat munkatársa akár további ötletekkel is szolgálhat az egy-egy téma kapcsán elérhető forrásanyagról, amelyhez így a pedagógus hozzáférhet. Mindenképpen érdemes a levéltári forrásanyagban rejlő lehetőségek kihasználása, mert a tanulói kompetenciák minél sokrétűbb fejlesztése az érettségi eredményekben megmutatkozó javulásban könnyen tetten érhető eredményre vezet.

IRODALOM

Felekezeti adatok térképekkel I. – Áttekintés

[http://reformacio.mnl.gov.hu/felekezeti_adatok_terkepekkel_i_attekintes – 2017.10.06.]

Gortva János 2017: A kompetenciafejlesztés lehetőségei a történelemoktatásban, különös tekintettel a helytörténet tanítására. *Magiszter XV*, 1.

Tóth-Péter Veronika 2017: „*Szocialista módon dolgozni, tanulni, élni*” - A Tatabányai Kristály Vendéglátó Vállalat Georgi Dimitrov Szocialista Brigádjának brigádnaplója 1985-1986.

[http://mnl.gov.hu/mnl/keml/hirek/szocialista_modon_dolgozni_tanulni_elni – 2017.10.06.]

Varga Zsolt 2016: Eger első protestáns templomának terve

[http://reformacio.mnl.gov.hu/eger_első_protestans_templomanak_terve – 2017.10.06.]

Reformáció MNL honlap [<http://reformacio.mnl.gov.hu/> – 2017.10.24.]

How to use archive sources in secondary education

Teachers can use many kinds of archive sources with which they are able to make lessons varied and interesting. In addition to history lessons, students can use these sources in other classes as well. Recently, numerous archive sources are available online therefore textbook is not the only way to teach students anymore: with these online platforms, learning is more personal and the material is more accessible. This paper aims at introducing such examples.