

**Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
"Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola**

**A középszintű történelem érettségi vizsgán készült
esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések
bemutatásának minősége szempontjából**

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Készítette: Kojanitz László

Témavezető: Prof. dr. F. Dárdai Ágnes

egyetemi tanár, PhD habil

Témavezető: Dr. Kaposi József

egyetemi docens, PhD habil

Pécs, 2017

Absztrakt

A kutatás célja

Egy olyan új értékelési eszközrendszer kidolgozása és kipróbálása volt a cél, amely alkalmas lehet a tanulók történelmi gondolkodásának, ezen belül pedig az ok-okozati összefüggések a bemutatásához szükséges képességeknek az értékelésére a diákok által írt történelmi elemző szövegek alapján. Ennek érdekében a kutatás részét képezte a történelmi gondolkodás sajátosságaira, fejlődésére és értékelésére vonatkozó hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek áttekintése is annak meghatározásához, hogy a szövegek mely tartalmi elemeit és jellemzőit érdemes megvizsgálni egy ilyen célú értékelés elvégzése során.

A kutatás tárgya

A kutatás elvégzéséhez olyan történelmi elemző esszékre volt szükség, amelyeket a diákok a középiskolai tanulmányok végén, valóságos feladathelyzetben írtak meg. Ezért a vizsgálathoz a 2012. május 9-én megtartott középiskolai középszintű írásbeli érettségi egyik ok-okozati összefüggések bemutatását igénylő, elemző esszé feladatát választottam. E szövegek megközelítően pontos képet adhatnak a középiskolát befejező tanulók történelmi tudásáról és képességeiről, és mivel azonos feltételek mellett és ellenőrzött körülmények között készültek, a feladatmegoldások minősége közötti különbségek alapvetően a diákok egyéni tudására és képességeire vezethetők vissza. A vizsgálatot két budapesti gimnázium tanulóinak dolgozatain végeztem el.

A kutatás módszerei

A vizsgálat során a gyakorlatban is kipróbálásra került több olyan értékelési módszer, amelyek szempontrendszeré összhangban van a kauzális történelmi gondolkodás jellegzetességeiről és fejlődéséről eddig feltárt kutatási eredményekkel. Az értékelési raszterekbe kerülő minőségi indikátorok megtervezéséhez *Jannet van Drie* és *Carla van Boxtel* kognitív modelljét vettem alapul, amely szerint a történelmi gondolkodásban egyszerre hat kognitív képesség játszik meghatározó szerepet: történelmi kérdések megfogalmazása; források

használata; kontextusba helyezés; érvelés, bizonyítás; tartalmi fogalmak használata; metafogalmak használata.

Ugyanazokon a szövegeken egyszerre többféle szempontú mikroelemzést és értékelést is elvégeztem annak tesztelésére, hogy e módszerek közül melyek lehetnek a legalkalmasabbak a tanulók történelmi gondolkodásának összehasonlítására és értékelésére. A vizsgálat során kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztam, és azt is fontos szempontnak tekintettem, hogy az általam kipróbált értékelési módszerek egy része akár a tanári gyakorlatban is alkalmazható lehessen a tanulók fejlesztő értékeléséhez.

A tartalmi relevancián kívül nagyon fontos értékelési szempontként kezeltem a szövegek tartalmi strukturáltságát, nyelvi megformáltságát, a készítő problémaérzékenységét és az ok-okozati összefüggések értelmezési módját a bemutatott okok és tényezők elvontsága szempontjából.

A kutatás eredményei

Nagyon eltérőek voltak a tanulói válaszok az okokra vonatkozó kérdés szempontjából a releváns állítások mennyisége és e válaszelemek tényekkel és érvekkel történő alátámasztása szempontjából is. Eltérő minőségűek voltak az esszék a történelmi helyzet ellentmondásosságának és a változások dinamikájának érzékeltetése tekintetében is, valamint abban is, hogy az események közötti közvetlen ok-okozati összefüggéseken kívül mennyire voltak képesek a diákok bemutatni az eseményekre hosszabb távon ható egyéb tényezőket is.

A kutatás eredményei azt bizonyították, hogy jelentős minőségi különbségek tapasztalhatók a diákok érettségi esszéi között. Nemcsak az egyes tanulók között, hanem a vizsgálatba bevont két tanulócsoport összteljesítménye között is jelentős különbség volt megállapítható. Kiderült az is, hogy a vizsgálatok révén jóval nagyobb különbségek voltak kimutathatók a diákok teljesítménye között, mint amit az érettségit értékelő tanárok pontszámai tükröztek.

A releváns válaszelemek kvantitatív mérésen alapuló és az értékelő raszterekkel elvégzett értékelések alapján megállapított eredmények összhangban voltak egymással. A szövegek többféle módszerrel elvégzett elemzése ugyanakkor jobban megragadhatóvá tette az egyes tanulók szintjén is, hogy mik a legjellemzőbb problémák a kauzális összefüggések bemutatása terén. Érdeemes tehát a most kipróbált módszereket tovább finomítani, mert ilyen típusú értékelésekre támaszkodva pontosabban feltárhatóak lennének ez egyes tanulók erősségei és hiányosságai, és így célirányosan és differenciált módon lennének megtervezhetőek a képességek fejlesztését szolgáló tanári instrukciók és gyakorló feladatok.

TARTALOMJEGYZÉK

1	Bevezetés	1
2	Elméleti keretek	5
2.1	A történelmi gondolkodás	5
2.1.1	A történelmi gondolkodás sajátosságai	5
2.1.2	A gondolkodási képességek előtérbe kerülése a történelemtanításban	7
2.1.3	A diákok történelmi gondolkodásának sajátosságait feltáró kutatások.....	11
2.1.4	A történelmi gondolkodásról készült kognitív modellek	15
2.1.5	A kauzalitás helye és szerepe a történelmi gondolkodásban.....	31
2.2	A történelmi gondolkodás fejlődése	36
2.2.1	A történelmi gondolkodás fejlődése.....	36
2.2.2	A kauzális magyarázatok megértéséhez és megadásához szükséges gondolkodási képességek fejlődése	39
2.2.3	A történelmi gondolkodás fejlesztése	45
2.3	A történelmi gondolkodás értékelése	48
2.3.1	A történelmi gondolkodás értékelésének fontossága és nehézségei	48
2.3.2	A történelmi gondolkodási képességek értékelésének alapelvei és módszerei..	50
2.3.3	Tanulók által írt szövegek vizsgálatán alapuló kutatások	57
3	A kutatás bemutatása	62
3.1	A kutatás célja	62
3.2	A kutatás tárgya	64
3.3	A kutatás célcsoportja.....	68
3.4	A kutatás módszerei.....	70
3.4.1	A történelmi okok bemutatásának minőségét meghatározó tényezők	70
3.4.2	Az események okait bemutató szövegek vizsgálata különböző minőségi szempontok alapján.....	77
3.4.3	Az érettségi esszék elemzéséhez és értékeléséhez használt vizsgálati szempontok és módszerek.....	90
3.4.4	Az érettségi vizsgán kapott pontok	104
4	A kutatás eredményei.....	106

4.1	A történelmi okok bemutatásának minősége az érettségi esszéekben	106
4.1.1	Tartalmi relevancia.....	106
4.1.2	Tartalmi strukturáltság	123
4.1.3	Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja	132
4.1.4	Problémaérzékenység.....	137
4.1.5	A vizsgálat eredményeinek értékelése a magasabb szintű történelmi gondolkodás szempontjából	141
4.1.6	Tartalmi hibák	147
4.1.7	A történelmi okok bemutatási módjában mutatkozó hibák és hiányosság.....	148
4.2	A kutatás és a kutatási eredmények értékelése a tanítási és tanulási gyakorlat megújítása szempontjából.....	153
5	További kutatást igénylő kérdések.....	155
6	Összegzés.....	158
7	Felhasznált irodalom.....	165
8	Függelék.....	178

Ábrák jegyzéke

1. ábra A különböző tudásterületek közötti kapcsolatok jellemzői.....	23
2. ábra A történelmi gondolkodás (historical reasoning) modellje	26
3. ábra A történelmi tudat fejlődésének szintjei	30
4. ábra A tananyag logikai felépítésének sajátosságai a történelemtankönyvekben	33
5. ábra Az esszék terjedelme - Kempelen	109
6. ábra Az esszék terjedelme - Toldy	110
7. ábra A releváns válaszelemek száma - Kempelen.....	110
8. ábra A releváns válaszelemek száma - Kempelen.....	111
9. ábra A releváns válaszelemek száma - Toldy.....	111
10. ábra A releváns válaszelemek száma - Toldy.....	112
11. ábra A tanulók közötti különbségek a releváns válaszelemekben - Kempelen....	113
12. ábra Az érettségi vizsgán a 18. számú esszéfeladatra adott pontok – Kempelen.	114
13. ábra A tanulók közötti különbségek a releváns válaszelemek számában - Toldy	114
14. ábra Az érettségi vizsgán a 18. számú esszéfeladatra adott pontok - Toldy	115
15. ábra A releváns válaszelemek száma és tanár által adott pontok - Kempelen	120
16. ábra A releváns válaszelemek száma és tanár által adott pontok - Toldy	121
17. ábra Az ok-okozati összefüggések és a nyelvi eszközök száma– Kempelen.....	129
18. ábra Az ok-okozati összefüggések és a nyelvi eszközök száma – Toldy.....	131
19. ábra A tanulócsoporthat eredményeinek átlaga.....	146
20. ábra A különböző jellegű releváns válaszelemek az esszéekben - Kempelen	159
21. ábra A különböző jellegű releváns válaszelemek száma az esszéekben - Toldy ...	160
22. ábra Az okokra vonatkozó releváns válaszelemek átlaga a két tanulócsoporthatban	160
23. ábra A releváns válaszelemek száma és tanár által adott pontok - Kempelen	161
24. ábra A releváns válaszelemek száma és tanár által adott pontok - Toldy	162
25. ábra A tanulók eredményei különböző szempontokból	163
26. ábra A tanulók 18. feladatra kapott érettségi pontszáma.....	163
27. ábra A tanulók átlageredménye a két tanulócsoporthatban.....	163

1 BEVEZETÉS

1986-ban lelkes, fiatal történelemtanárként tudatosan kerestem a lehetőségét, hogy olyan iskolában dolgozhassak, amely teret enged új tanítási módszerek kipróbálásának. Nem volt véletlen tehát, hogy a pályámat a törökbálinti Kísérleti Iskolában kezdtem, ahol akkor már javában folyt a *Zsolnai József* által kidolgozott *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* kifejlesztése és iskolai akciókutatás keretében történő kipróbálása. E minden iskolafokozatot és műveltségterületet átölelő pedagógia programfejlesztés a korábbi gyakorlathoz képest radikálisan új szemlélettel közelítette meg az iskolai oktatás feladatait és problémáit. A tanulásban meghatározó szerepet tulajdonított a diákok aktív és tudatos közreműködésének. A tanítás legfőbb céljának a diákok gondolkodási, kommunikációs és tanulási képességeinek szisztematikus, folyamatos és differenciált fejlesztését tekintette, szorosan összekapcsolva mindezt az értékek közvetítésével és az alkotásra nevelés feladatával (*Zsolnai, 1986*). A Zsolnai József által személyesen irányított törökbálinti iskolában, Magyarországon akkor még egyedül álló módon az összes tantárgy tanításában olyan új pedagógiai módszereket kellett kidolgoznunk és kipróbálnunk, amelyek a tanulói tevékenységekbe ágyazott tanulást tették a tanórai munka meghatározó részévé. Elvárás volt az itt dolgozó tanároktól az is, hogy igyekezzenek minél közelebb hozni az iskolában tanultakat a valósághoz. Például azzal, hogy a diákoknak azt is bemutatják, ahogyan az iskolában tanult tudományos felfedezések és ismeretek megszülettek, és fokról-fokra beavatják őket azokba a módszerekbe is, amelyekkel az adott tudományterület kutatói dolgoznak.

Hallatlanul ösztönző és izgalmas feladatnak tartottam ezeket a pedagógiai alapelveket és módszereket a történelemtanítás területére is átültetni. Átgondolva a megoldandó problémákat úgy találtam, hogy a siker elsősorban azon múlik, hogy az akkor már elkészült *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programhoz* hasonlóan sikerül-e felépíteni egy olyan tanulói tevékenységrendszert, amely alkalmas a sikeres történelemtanuláshoz szükséges ismeretek közvetítésére és képességek fejlesztésére, és amelynek elvégzése és gyakorlása elvezethet egy gondolkodásra és értékmegőrzésre orientált történelmi műveltséghez. Az általam ilyen céllal kidolgozott tevékenységrendszer azon a tantárgy-metodikai alapelven alapult, hogy a történelemtanításnak és a tanulásnak a múltból fennmaradt és a múltrol szóló elsődleges és másodlagos források lehető legszélesebb körű használatára kell támaszkodnia és felkészítenie. Ha pedig szisztematikus sorra veszem és összerendezem mindazon

tevékenységeket, amelyek e sokféle szöveges, vizuális és egyéb ismeretforrás használatához szükségesek, kezdve az információgyűjtéstől, az elsődleges források elemzésén és a történészek által írtak összehasonlításán át, az így megalkotott új ismeretek különböző műfajú ismeretforrások formájában történő bemutatásáig, egy rendkívül progresszív és a gyakorlatban is jól adaptálható pedagógiai tevékenység- és követelményrendszer születhet meg (Kojanitz, 1992a, 1992b). Ez teljesen megfelelt a Zsolnai-módszer céljainak és alapelveinek, és összhangban volt azokkal az angol kutatásokkal és programokkal, amelyek ugyanebben az időben szintén a történelemtanítás megújítására törekedtek. Ez utóbbiakról *Szebenyi Péter* önzetlen szakmai támogatása által szereztem először tudomást. Ő akkoriban, vagyis a 80-as évek végén szívügyének tartotta ezeknek az angliai eredményeknek és módszereknek a hazai bemutatását és elterjesztését (*Szebenyi Péter*, 1989). A vele való közös munkák révén bekapcsolódhattam az első *Nemzeti alaptanterv* kidolgozásába és implementálásába. Később pedig részt vettem az új történelem érettségi követelmények kidolgozásában is.

Az ÉKP program történelem tanterveinek és taneszközeinek kidolgozása során szerzett tapasztalataimra és a külföldi példák megismerésére támaszkodva hatékonyan elő tudtam segíteni, hogy a 90-es években elkészült új tartalmi szabályozó dokumentumokban és az érettségi vizsgán is jelentős előrelépés történt a történelmi ismeretforrások használatán alapuló tanulói tevékenységek terén. Ennek hatására pedig az ismeretforrásokkal végzett önálló feladatok és az ezekhez szükséges tanulói képességek fejlesztése a korábbiaknál nagyobb teret és hangsúlyt kapott a tankönyvekben és a tanórákon is. Ezen az irányon nem módosítottak lényegesen az érettségi követelmények módosításai és az egymást sűrűn követő tantervi változások sem. Azt lehet mondani tehát, hogy a sokféle ismeretforrással végzett tanulói képességfejlesztés most már több mint tíz éve többé-kevésbé része a hazai történelemtanításnak. Ugyanakkor azt tapasztaltam, hogy az ismeretforrások használata nem kapcsolódott össze kellő mértékben és eredményességgel a történelmi gondolkodás fejlesztésével. Bár a tantervekben és a követelményekben mindig hangsúlyosan megjelent a történelmi gondolkodás fejlesztésének igénye, arról, hogy ez mit is jelent pontosan és milyen módszerekkel valósítható meg, nem sok érdemi információt tartalmaztak ezek a dokumentumok és a hazai szakirodalomban is kevés erről szóló tanulmány jelent csak meg (*Vass*, 1997; *Knausz*, 2001, 2015; *F. Dárdai*, 2006; *F. Dárdai, Kaposi*, 2008; *Kaposi*, 2015). Ezért 2010-től kezdve a történelmi gondolkodás tanulásáról és fejlődéséről igyekeztem minél több elméleti és gyakorlati ismeretet gyűjteni a külföldi szakirodalomban.

Kiderült, hogy rendkívül széleskörű azoknak a kutatóknak és kutatásoknak a köre, amely a történelmi gondolkodás sajátosságainak, fejlődésének és értékelésének a problémáival

foglalkozik. Ezek eredményei pedig nagyon sok országban már szervesen be is épültek az új curriculumokba, taneszközökbe, és így a történelemtanítás megújításának eredményes ösztönzőivé váltak. Voltak kutatások, amelyek a kezdő és a szakemberek tudásának összehasonlítása alapján vontak le következtetéseket arról, hogy miben is különbözik ez utóbbiak szemlélete és gondolkodási stratégiája a történelmi kérdések megválaszolásakor (Wineburg, 1991, 1998, 2001, 2007). A kutatások egy másik irányát jelentette, amikor azt próbálták feltárni és meghatározni, hogy a történelmi tudás területén miként értelmezhető a procedurális és a konceptuális tudás fogalma (VanSledright, Frankes, 2000; VanSledright, 2011; Lévesque, 2008). A történelemtanítás céljainak és módszereinek legradikálisabb újragondolását azonban azok a kutatások indították el, amelyek a diákok történelmi gondolkodásának sajátosságait vizsgálva arra következtetésre jutottak, hogy az olyan fogalmak megértése játssza a meghatározó szerepet ebben a folyamatban, mint a „történelmi változás”, a „történelmi ok és következmény”, a „történelmi jelentőség”, a „történelmi tény”, a „történelmi forrás”. Vagyis azok a fogalmak, amelyek segítségével a múlt eseményeire vonatkozó információinkat koherens interpretációkká alakítjuk (Lee, Dickinson, Ashby, 2001; Shemilt, 1980, 1983, 1987; Lee, 2005; Lee, Shemilt, 2009). Ezért a történelmi gondolkodás kialakításához a történelmi ismeretforrásokkal végzett képességfejlesztést össze kell kapcsolni az előbb felsorolt fogalmakhoz kapcsolódó megértés és tudás folyamatos elmélyítésével. Ennek a felismerésnek a hatására számos új történelmi curriculumban ezen fogalmak megértése és helyes alkalmazása kiemelt céllá vált, és az ezekre épülő történelmi gondolkodásfejlesztést a történelemtanítás eredményességének nagyon fontos összetevőjeként kezdték el kezelni. Ez megfigyelhető azóta is az új angol tankönyvekben, vizsgakövetelményekben és a tanároknak készült módszertani kiadványokban egyaránt (Kojanitz, 2013).

Javaslatomra a 2011-ben kiadott új Nemzeti alaptantervben az Ember és társadalom műveltségterület *Kiemelt fejlesztési területek* című részébe nálunk is bekerült a történelmi megismerést és értelmezést elősegítő *kulcsfogalmakkal* összefüggő tudás elmélyítésének követelménye. Felsorolásra került itt az is, hogy melyek ezek: történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról). Ennek nyomán e kulcsfogalmak fejlesztésének feladata a kerettantervek részletes követelményeiben is megjelent (51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 2. és 3. melléklet).

A TÁMOP 3.1.2b és az EFOP 3.2.2 projekt szakmai vezetőjeként nagy gondot fordítottam arra, hogy a projekt keretében elkészülő új általános és középiskolai történelemtankönyvek a történelemtanulás egész időszakán átívelő folyamatos feladatként kezeljék e kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás bővítését. Az általános iskolai tankönyvekben például az „*Ahogy a történészek gondolkodnak?*”, a középiskolaiban pedig a „*Történészszemmel?*” című részek kifejezetten erre szolgálnak. Ezenkívül a középiskolai tankönyvek található összefoglaló kérdések és feladatok minden esetben e kulcsfogalmak szerint csoportosítva jelennek meg a leckék végén.

Mindezek hatására közben nemcsak tanterv- és tartalomfejlesztőként, hanem kutatóként is egyre inkább foglalkoztatni kezdett a történelmi gondolkodás fejlesztésének problémája. A nemzetközi szakirodalomban talákoztam többféle megoldási kísérlettel is a diákokban lejátszódó mentális folyamatok rekonstruálására (*Kojanitz, 2015*). Ezek a tanulmányok gyakran több fejlődési szintet is megkülönböztettek és írtak le annak érdekében, hogy ezek támpontul szolgáljanak a tanárok számára nemcsak a diákjaik gondolkodási szintjének diagnosztizálásához, hanem a fejlesztő feladatok és a tanulási folyamatok megtervezéséhez is. Mindezekről sok mindent elolvasva az derült ki a számomra, hogy a legnehezebb és legkevésbé kidolgozott területe a történelmi gondolkodás fejlesztésének a tanulók ilyen jellegű képességeinek a diagnózisa és értékelése. Különösen, ha ezt nem egy részletesen, előre kidolgozott kísérlet mesterséges körülményei között, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamat részeként szeretnénk elvégezni. Ez azért komoly probléma, mert a kutatások azt is többször bizonyították, hogy még az azonos korú tanulók között is nagyon nagy különbségek tapasztalhatók ezen a téren. Ha pedig e különbségeket a tanárok nem tudják viszonylag pontosan megállapítani, a gondolkodásfejlesztés sikeres megvalósulása nagyon bizonytalaná válik.

A doktori értekezésemben bemutatott kutatás célja megvizsgálni annak a lehetőségeit és korlátait, hogy a diákok által valóságos körülmények között írt szövegekből vonjunk le következtetéseket a történelmi gondolkodásuk közötti különbségekre. Felhasználva a korábbi kutatások eredményeinek tanulságait két középiskolai osztály diákjainak írásbeli érettségi vizsgán írt esszéit elemeztem, értékeltem és hasonlítottam össze ilyen szempontból.

2 ELMÉLETI KERETEK

2.1 A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS

2.1.1 A történelmi gondolkodás sajátosságai

A történelmi gondolkodás sajátosságainak problémáját érdemes többféle szempontból is megközelíteni: mi a célja, mi a tárgya, hogyan születnek meg és milyen formában öltenek testet az eredményei, hogyan fejlődik, milyen tudást és képességeket igényel.

Leinhardt és munkatársai a következő összetett definíciót alkották meg a történelemről: „*A történelem egy folyamat, amelynek keretében konstrukciókat, rekonstrukciókat és interpretációkat készítünk a múlt eseményeiről, nézeteiről, intézményeiről a fennmaradt vagy kikövetkeztetett bizonyítékokra támaszkodva azért, hogy megérthessük, kik és mik vagyunk a jelenben. Ez egyszerre jelent dialógust a múltból fennmaradt alternatív véleményekkel, a múltat már korábban bemutató szerzőkkel és a jelenben megszülető interpretációkkal. A folyamat egyrészt magában foglalja koherens és meggyőző erejű narratívák, interpretációk készítését a múlt eseményeiről, másrészt szakszerűen összeállított kvantitatív és kvalitatív információk nyújtását is elméleti szempontból.*”¹ (Leinhardt, Stainton, and Virji, 1994, 88. p). A múltban történtek bemutatása nemcsak lebilincselő elbeszélések készítését jelenti. A múlt rekonstruálása sokkal inkább széleskörű háttérismeretet közvetítő, logikailag jól strukturált és meggyőző érvelést felvonultató értekezések és előadások formájában kerül bemutatásra és megvitatásra.

Egy másfajta megközelítés felől nézve a történelmi megértés egy olyan sajátos társadalomtudományi és politikai műveltség, amely mindezekhez az időbeliség dimenzióját is hozzárendeli. Ebből következik a történelmi fogalmak változó természete (Carretero, Castorina, Levinas, 2011; Koselleck, 2004). Stearns (1998) szerint a történelemírás lényege, hogy a történész megállapítja és dokumentálja az időben lezajló a változások és igyekszik meghatározni, hogy mik voltak e változások okai.

¹ “History is a process of constructing, reconstructing, and interpreting past events, ideas, and institutions from surviving or inferential evidence to understand and make meaningful who and what we are today. The process involves dialogues with alternative voices from the past itself, with recorders of the past, and with present interpreters. The process also involves constructing coherent, powerful narratives that describe and interpret the events, as well as skillful quantitative and qualitative information from a theoretical perspective.” Fordította: Kojanitz László

A történelmi gondolkodás egy másik jellegzetessége, hogy mindig valamilyen egyedi esemény és egyedi szituáció megértését, megmagyarázását és történelmi kontextusba helyezését jelenti, ugyanakkor magában foglalja annak az általános fogalmi rendszernek és azoknak a kompetenciáknak alkalmazását is, amely lehetővé teszi, hogy valaki értelmesen és hozzáértően tudjon foglalkozni a legkülönbözőbb történelmi témákkal és problémákkal (Körber, 2011; Taylor & Young, 2003).

A kutatási módszereket tekintve a történettudományban szinte egyáltalán nem kap szerepet a matematika és a formális logika használata vagy az ellenőrzött kísérletek alkalmazása. A természettudományokkal ellentétben itt nem a formális logikai szabályokat követve jutunk következtetésekre, hanem mérlegeljük a rendelkezésre álló tényeken és bizonyítékokon alapuló érveket. Ennek magyarázata, hogy a történettudomány olyan kérdésekre keresi a választ, olyan ún. rosszul definiált problémákkal foglalkozik, amelyeknek nincs egyetlen jó megoldása. Sőt a megoldáshoz éppen a sokféle szempontú és módszerű interpretáció összekapcsolódása vagy vitája vihet a leginkább közelebb. Ezek által egy-egy történelmi probléma feltárhatóságának és rekonstruálhatóságának a határai is egyre jobban kirajzolódnak. A történelmi következtetések ugyanis sohasem megcáfolhatatlanok, hanem csak többé-kevésbé valószínűsíthetők, amelyeket egy felszínre kerülő új tény meg is változtathat (Van Drie, Van Boxtel, 2008; Voss & Wiley, 2006).

A történelmi gondolkodás nem deduktív és nem induktív, hanem abduktív következtetéseken alapul. Nem általánosít, és nem egy megfigyelt szabályszerűséget terjeszt ki, hanem a tényeken alapuló legjobb magyarázat megtalálására törekszik. Megvizsgálva a már ismert tényeket egy olyan tény fennállására következtet, amely legjobb magyarázatát adná az addig ismert tények együttesének. A történelemtudomány tehát folyamatosan hipotéziseket állít fel, és arról vitázik, hogy e hipotézisek közül, melyek állhatnak a legközelebb a valósághoz.

A történelmi problémák megragadása, a kutatási hipotézisek és módszerek bemutatása, de a bizonyítás is alapvetően verbális érvelésen alapul. A kutatási eredmények értékelésekor és megvitatásakor természetesen ellenőrzik, hogy az új interpretáció mennyire támasztható alá bizonyítékokkal, de legalább ennyire fontos kérdés az is, hogy a szerző mennyire képes a következtetéseit jól felépített érveléssel bemutatni, vagyis a tények és az interpretáció közötti összefüggéseket meggyőzően kifejteni.

Egy-egy történelmi probléma kutatásakor általában rendkívül széles a potenciálisan releváns források és információk köre. Ezek feldolgozása során a kutatók nagyon különböző szempontokat és megközelítési módokat követhetnek. VanSledright (2014) a történelmi megértés folyamatát úgy írja le, mint amely a kutatók közösségének együttes gyakorlatában ölt

testet. Ennek során a kutatók kérdéseket tesznek fel, majd gondosan feltárják a rendelkezésre álló forrásokat. Megküzdnek a források kiválasztásának problémájával és közben egymással is vitatkoznak arról, hogy a rendelkezésre álló források közül melyik, milyen módon használható fel a feltett kérdések megválaszolásához. Arról is vitáznak, hogy a kiválasztott források milyen következtetésekre adnak lehetőséget és milyenekre nem. E vitákban pedig nagy szerepe van az eltérő identitásokból, világnézetekből és értékrendekből fakadó szociokulturális különbségeknek is. A történészek munkájuk közben a tények utáni kutatásra és ezek interpretációjára koncentrálnak, ritkán foglalkoznak explicit módon is az eközben bennük lejátszódó gondolkodási folyamatokkal. Ugyanakkor e speciális gondolkodási stratégiák és képességek alkalmazása a munkájuk nagyon fontos részét képezik, még akkor is, ha ezek használta nem is mindig tudatos (Wineburg, 1991).

Amikor a történelmi gondolkodás iskolai fejlesztéséről beszélünk, már a feladat értelmezése és meghatározása sem egyszerű és magától értetődő dolog. Nem véletlen, hogy az angol nyelvű szakirodalomban is többféle megnevezéssel találkozunk, amikor a konkrét ismeretek megtanulásán túl mutató, magasabb szintű gondolkodási képességekre vonatkozó tanulási célokról van szó: *historical thinking* (Husband, 1996; Seixas, 1993; Spoehr-Spoehr, 1994), *historical literacy* (Lee, 2004, 2007; Perfetti et al., 1995; Roderigo, 1994; VanSledright-Frankes, 2000; Wineburg, 2001), *historical consciousness* (Duquette, 2012), és *historical reasoning* (Kuhn et al., 1994; Leinhardt et al., 1994).

2.1.2 A gondolkodási képességek előtérbe kerülése a történelemtanításban

Az utóbbi évtizedekben a történelemtanulással foglalkozó kognitív kutatások középpontjába a tanulói gondolkodás fejlesztése került (Lee, 2001, 2002 and 2005b; Lee and Howson, 2009; Wineburg, 2001 and 2007; Barricelli, Gautschi, & Körber, 2012; Körber, Schreiber, & Schöner, 2007; Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia et al., 2006). Ez összhangban van azzal az általánossá váló felfogással, amely szerint az iskolai tudás legértékesebb részét a *magasabb szintű gondolkodási képességek*: a kritikai a gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a metakogníció jelentik, mivel csak ezek által valósulhat meg a megszerzett ismeretek rugalmas adaptálása (Wilson & Conyers, 2016; Csapó, 1998, 1999). Ilyen képességek birtokában tudjuk

a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni és a felmerülő problémákra válaszokat találni (Réthyné, 1998).

A történelemtanulás célja sem az, hogy a tanulók egyszerűen elismételjék a múltról szóló narratívákat és magyarázatokat éppen úgy, ahogy azt a tankönyvekben elolvassák vagy a tanáruktól az órákon meghallgatják. Az így kapott információkkal és interpretációkkal valamit önállóan is kezdeniük kell: új kérdésekre keresve a választ, újra kell értelmezni őket, új összefüggéseket kell keresni közöttük, és új következtetéseket kell levonni belőlük, végül pedig mindezt meggyőző történelmi magyarázattá összerakva, az adott célnak megfelelő formába kell önteni. Ahhoz, hogy erre valóban képessé váljanak a diákok, a történelmi ismeretek megtanítását össze kell kapcsolnunk a történelmi gondolkodási képességek kialakításával és folyamatos fejlesztésével.

A gondolkodási képességek tudatos fejlesztése megfelelő stratégia lehet az ismeretanyag folyamatos növekedéséből fakadó problémák kezelésére is. Hiszen nincs mód rá, hogy minden fontos történelmi eseményt megtanítsunk, de adhatunk a diákjainknak egy olyan *intellektuális eszközrendszert*, amely később is bármikor rendelkezésükre állhat bármilyen másik történelmi esemény vagy probléma megértéséhez is (Van Drie, Van Boxtel, 2008; VanSledright and Limon, 2006). *"...bizonyos feladatokat csak úgy lehet elvégezni, ha rendelkezünk bizonyos eszközökkel ehhez. Ebben az esetben ezek fogalmi eszközök. A diákoknak szükségük van arra, hogy a legjobb eszközöket adjuk nekik, melyek képessé teszik őket, hogy világosan tudjanak gondolkodni például arról, hogy milyen bizonyítékokra van szükség bizonyos állítások alátámasztására, vagy milyen kérdéseket kell feltennünk az egymással vitatkozó történelmi interpretációk esetében."*² (Lee, 2005, 70. p.) A történettudomány által kialakított vizsgálati módszerek az információk összegyűjtésére, a források megbízhatóságának és hitelességének ellenőrzésére, a tények és adatok több szempontú elemzésére és rekonstruálására, a vélemények kritikus összehasonlítására segítségükre lehetnek nemcsak a múlt, hanem a jelen viszonyainak megértéséhez is (Kölbl, Konrad, 2015).

A történettudományi szemlélet és gondolkodás elsajátítása szükséges ahhoz is, hogy kontrollálni tudjuk az előítéletekre, történelmi öngazolásokra és leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. Ahogy Sam Wineburg, a Stanford Egyetem professzora megfogalmazta *„Egy olyan világban, amelyet eluraltak az érzelmi kitörések, a*

² „... some tasks are possible only if certain tools are available, and in this case the tools are conceptual. Students need the best tools we can give them, understandings that enable them to think clearly about, for example, what kind of evidence is needed to support a particular kind of claim or what questions are being addressed in competing accounts.” Fordította: Kojanitz lászló

*szövegkörnyezetükből kiragadott idézetek, a gyújtóhangú beszédek, az érzelmeket inkább felszító, mint csillapító publicisztikai elemzések, a nem ösztönös történelmi gondolkodás szerepe még soha nem látszott ennyire fontosnak.*³ (Wineburg, 2007, 11. p.) Ebben az esetben a történelmi gondolkodás úgy is értelmezhető, mint amely a maga kritikus megközelítésmódjával és tényszerű bizonyítékokat megkövetelő professzionalizmusával képes lehet kordában tartani a szélsőséges megnyilvánulásokat és megfelelő kritikával kezelni a múlt eseményeiről szóló szubjektív, megalapozatlan vagy tudatosan történelemhamisító véleményeket.

A történelmi gondolkodás fejlesztése mint pedagógiai cél nem volt mindig magától értetődő feladat. Megléte és szerepe az iskolai oktatásban szorosan összefügg a történelemtanítás általános feladatára vonatkozó vitákkal és döntésekkel (Carretero, Castorina, Levinas, 2011). Nem volt szükség rá, amíg a történelemtanítás pusztán a kulturális kánon továbbhagyományozódását és a történelmi példaképekre épülő erkölcsi nevelést szolgálta. A történelmi gondolkodás fejlesztésére akkor sincs szükség, ha a tantárgy alapvető céljaként egy vitathatatlan és problémamentesnek nyilvánított történelmi narratíva megtanítását határozzák meg. A történelmi gondolkodás fejlesztésének igénye akkor merül fel, amikor ennél többet és mást akarunk elérni. Például azt, hogy a diákjaink megértsék, minden kor a maga viszonyait és problémáit igyekszik megérteni a múltat vizsgálva. Ez adja a történelmi dimenzió feltárásának semmi mással nem pótolható értelmét (Ormos, 2003). Ha viszont ez így van, akkor az mindig változik, hogy a történészek a múlt végtelen egészéből mikor, mit és milyen kérdések alapján kutatnak és próbálnak meg utólag értelmes történetté és magyarázattá formálni, vagyis ugyanazt a múltat bizonyos szempontokból más-más szemléletű történelmekké alakítani. Ugyanígy a történelmi ismeretek értelmes befogadása is folyamatos újraértelmezést és újragondolást kíván. Ezért van szükséges arra, hogy a diákok megtanuljanak kritikusan reflektálni a különböző történelmi interpretációkra ahelyett, hogy minden további nélkül elfogadják azokat úgy, mint egyedüli lehetséges magyarázatokat (Coffin, 2000). Egy ilyen *reflektív történelemszemlélet* kialakítása már összetett gondolkodásfejlesztést igényel.

A történelemtanítás társadalmi megítélését is javítja, ha a történelemórákon folyó munka bizonyíthatóan felkészültebbé teszi a diákokat általában véve is a társadalmi jelenségek és viszonyok közötti eligazodásra és az ezekről folyó igényes gondolkodásra és kommunikációra. A történelmi események feldolgozása megfelelő feltételek mellett kialakíthat

³ „In a world dominated by emotional appeals, quotations ripped out of context, incendiary language, and journalistic analyses that aim at extinguishing sobriety rather than cultivating it, the role of such unnatural historical thinking has never seemed more imperative.”

és tovább örökíthet olyan fontos *kulturális kompetenciákat*, mint a többféle forrásból származó információk összegyűjtése, az információk megbízhatóságának és hitelességének ellenőrzése, adatok és tények sokrétű elemzése és összevetése, a vizsgálatok eredményeinek különféle céllal és műfajban történő bemutatása. E tevékenységek előtérbe állítása erősíti a tantárgy presztízsét és pozícióját a 21. századi műveltségről folytatott vitákban, ezért egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az új történelmi curriculumokban.

A történelemtanítás megújítása segítséget adhat ahhoz is, hogy a diákok megalapozott és átgondolt döntéseket tudjanak hozni szűkebb és tágabb közösségük ügyeiben (*Van Drie, Van Boxel, 2008*). A történelemtanítás lehetőséget ad egyebek mellett olyan képességek kialakítására, mint a komplex helyzetértékelés, az eseményekben és folyamatokban szerepet játszó tényezők áttekintése és relatív jelentőségének megítélése, a döntési alternatívák lehetséges következményeinek felmérése, a múlt és a jelen viszonyai közötti összefüggések megértése. A történelmi gondolkodás fejlesztése ebben az összefüggésben a felnőtt életre való felkészülést is jelenti.

A történelmi gondolkodás iskolai szerepének felértékelődése összefüggésben van a történettudomány terén lezajló változásokkal is. A történelemírás négy különböző szintjét jelenti a *krónika*, amely a tényekkel és eseményekkel foglalkozik; a *narratíva*, amely a történeteket szubjektív módon megválasztott nézőpontból ok-okozati összefüggésekbe vagy elbeszélésekbe rendezi; a *magyarázat*, amely a változásokat és az ok-okozati összefüggéseket racionális szinten kezeli; a *beleélés*, amely a múltban élt emberek érzéseivel, gondolataival és viselkedésével foglalkozik (*Limón, 2002*). E szintek egymáshoz viszonyított jelentősége a történetírásban folyamatosan változott. A viszonylag fiatal történettudomány történetében három *paradigmát* szokás megkülönböztetni: *irodalmi* (a 19. század előtti), *tudományos* (19. század) és *relativista* (az 1950 utáni). E paradigmák mindegyike más-más módon viszonyul a történelmi igazsághoz vagy igazságokhoz, más módszereket alkalmazott ezen igazság feltárásához és interpretációjához. A tudományos paradigma a források gondos összegyűjtésén és vizsgálatán alapuló következtetések fontosságát hangsúlyozza a múlt rekonstruálásában. A relativista vagy posztmodern paradigma viszont a történetírás és a történettudomány interpretációkon alapuló jellegét emeli ki. Azt hangsúlyozva, hogy a különböző interpretációk az idők során folyamatosan változnak, egymásra épülnek, kiegészítik egymást vagy vitatkoznak egymással, és maga a történetírás ezeknek az egymásba fonódó interpretációknak a sorozata (*Kaposi, 2015*). A történelemtanítás ma még leginkább az irodalmi és a tudományos paradigma adaptációját jelenti, de már jelen vannak a relativista paradigma problematikáját tükröző fogalmak is: pl. *interpretáció, nézőpont, empátia, történelmi jelentőség*. Ezen értelmező

kulcsfogalmak tanítása pedig elkerülhetetlenné teszi a diákok történelmi gondolkodásával kapcsolatos feladatok és módszerek újragondolását is.

2.1.3 A diákok történelmi gondolkodásának sajátosságait feltáró kutatások

Előre kell bocsátani, hogy a diákok történelmi gondolkodásával foglalkozó kutatások története és kiterjedtsége messze elmarad a matematikai vagy a természettudományi gondolkodást feltáró kutatásoktól. Kezdetben elsősorban a kognitív pszichológiai kutatások foglalkoztak azzal, mi jellemzi a diákok a múlt eseményeiről és viszonyairól történő tanulását, az utóbbi években megindult szociokulturális kutatások pedig azt vizsgálják, hogy a szociális környezet, pl. család vagy a kulturális közösség milyen hatással van a fiatalok történelmi gondolkodására.

Jean Piaget fejlődéslélektani elméletét a gyermekek szakaszos kognitív fejlődéséről sokan úgy értelmezték, hogy ez kizárja az elvont fogalmak használatát igénylő történelmi gondolkodás fejlesztését a gyermekkorban és a serdülők többsége esetében is (*Piaget, Inhelder, 2004*). *Piaget* elméletét és kutatási módszereit alkalmazva *Roy Hallam* azt látta bizonyítottnak, hogy 16 és fél éves kor előtt a legtöbb diák nem képes formális műveletek elvégzésére a történelem területén (*Hallam, 1972*). *Jerome Brunner* ezzel szemben azt állította, hogy bármelyik tantárgy tanítható bármelyik korban, ha a diákok számára explicit módon láthatóvá tesszük az adott tudomány *belső strukturáját*: céljait, kulcsfogalmait, vizsgálati módszereit és azt, ahogy mindezek eredményeit ellenőrzi és megjeleníti. Az általa ajánlott spirális tantervben ehhez újra és újra vissza kell térni a *diszciplína kulcsfogalmaihoz*, hogy fokozatosan a tanulók megértése ezekkel kapcsolatban egyre mélyüljön, és a gondolkodása konkrétól az elvont irányába fejlődjön (*Bruner, 1960*).

A történelmi gondolkodás iskolai fejlesztésének elindulásában nagy szerepe volt *Martin Booth*nak, aki 14-16 éves diákokkal végzett kutatásai alapján vitatta *Hallam* állításait a valódi történelmi gondolkodásra való képtelenségükről. *Booth* arra jutott, hogy megvan már a potenciális képességük az ilyen korú tanulóknak is erre, de gondolkodásuk fejlesztése a következő feltételeken múlik: a személyes tapasztalatok szélessége és mélysége; releváns tanítási tartalom; elemző és fogalmi képességek; pozitív attitűd a témához; kommunikációs képességek (*Booth, 1992a*).

A kutatók figyelme az 1970-es és 1980-as években már egyre inkább a műveltségterületekhez kötődő gondolkodás (domain specific thinking) felé fordult. Az általános kognitív képességek kutatása és fejlesztése helyett a speciális ismeretekhez kötődő gondolkodás sajátosságainak feltárásában látták a továbbfejlődés lehetőségét.

A Nagy-Britanniában lezajló *Schools Council History Project* (SCHP) kutatói a diákok körében végzett széleskörű kutatásaik alapján arra jutottak, hogy a történelmi gondolkodási készségek (skills) megfelelő feladatokkal történő tanulással a történelmi megismerést magasabb szintre emelő stratégiákba és fogalmakba szerveződnek. Ez utóbbiakat azonosították *second-order historical thinking concepts* elnevezéssel (Shemilt, 1980). Az angol kutatók szerint ezek helyes értelmezése szükséges ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak a múltra vonatkozó új információk, következtetések megértésére, kritikus értékelésére és továbbgondolására. "*A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése. Enélkül a diákok híjával lesznek azoknak az eszközöknek, amelyekkel reflektálni tudnak saját tudásukra, annak erősségeire és korlátaira.*"⁴ (Lee, 2005, 69. p.). Ezek teremtik meg az alapját annak is, hogy elgondolkodjanak arról, hogy mi a különbség a múltban lezajlott valóság és az erről szóló történelmi ismeretek között, és ahhoz is, hogy folyamatosan monitorozni tudják, mit és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e metafogalmak tanítása értelmezhető a *metakognitív történelmi gondolkodás* fejlesztéseként is.

A dolgozatom témája miatt a továbbiakban elsősorban azokkal kutatásokkal és kutatási eredményekkel foglalkozom, amelyek kifejezetten a diákok kauzális magyarázatokhoz szükséges gondolkodási képességeire vonatkozó következtetéseket fogalmaztak meg.

Shemilt kutatásai során azt állapította meg, hogy amikor az események okaival összefüggő magyarázatokat kell a diákoknak készíteniük, nehézségeket okoz a számukra a komplex és a különböző típusú okok bemutatása. Azt is nehezen ismerik fel, hogy egy esemény egyszerre valaminek az oka és következménye is lehet (Shemilt, 1983). Számos kutatás felhívta a figyelmet arra a problémára is, hogy a diákok és a történelmi ismeretekben kevésbé jártas felnőttek is hajlamosak az emberek cselekedeteire visszavezethető okokat fontosabbnak értékelni, mint az egyes személyekhez nem köthető tényezőket. Amikor kezdőktől és szakértőktől azt kérték, hogy egyes történelmi események hat különböző típusú okát (politikai, gazdasági, ideológiai, személyhez kötődő, közvetett és külpolitikai) állítsák fontossági

⁴ „But learning history also requires an understanding of history as a discipline, evidenced in students’ increasing understanding of key second-order concepts. Without this understanding, students lack the tools to reflect on their own knowledge, its strengths, and its limits.” Fordította: Kojanitz László

sorrendbe, a kezdők általában a személyhez kötődő okokat tették ez első helyre (*Carretero et al.*, 1997). Ezzel a beállítódással függhet össze az is, hogy az ilyen jellegű ok-okozati összefüggéseket jobban meg is jegyzik, és általában ezeket tudják később is felidézni (*Rivière et al.*, 1998). E tapasztalatokkal összhangban megszületett a kauzális magyarázatoknak az az elméleti tipizálása is, amely két modellt különböztetett meg egymástól. Az egyik az *intencionalista modell*, amely elsősorban az emberi motívumokkal, szándékokkal, döntésekkel és cselekedetekkel magyarázza a történeteket. A másik, a *strukturális modell* ezzel szemben nagyobb jelentőséget tulajdonít a politikai, vallási, gazdasági, társadalmi, demográfiai és ehhez hasonló tényezőknek (*Jacott et al.*, 1998). Az is érdekes tanulságokkal szolgált, amikor azt vizsgálták meg, hogy a szociokulturális környezetnek van-e valamilyen hatása arra, hogy a milyen típusú okokkal magyarázzuk az eseményeket. Észak-ír és egyesült államokbeli diákok munkáit összehasonlítva például azt állapították meg, hogy az amerikai fiatalok a változásokban főleg egyes kiemelkedő személyek szerepet hangsúlyozták, míg az észak-írek nagyobb figyelmet szenteltek a társadalmi, gazdasági tényezőknek és a kormányok intézkedéseinek (*Barton*, 2001).

A történelmi érveléshez (historical reasoning) szükséges képességek vizsgálata kapcsán *Jannet van Drie* és *Carla van Boxtel* a diákok problémamegoldásának öt olyan általános sajátosságát emelte ki, amely akadályát jelentheti a történelmi kérdések helyes megválaszolásának, és amely problémákkal ezért a történelmi gondolkodás fejlesztése során külön is foglalkozni kell. A diákok hajlamosak csak azokat az érveket figyelembe venni, amelyek az általuk helyesnek gondolt véleményt erősítik meg, és nehézséget okoz a számukra a különböző vélemények közötti mérlegelés. Az elsődleges forrásokban talált információkat kritika nélkül felhasználják anélkül, hogy a megbízhatóságukkal kapcsolatban kérdéseket tennének fel, vagy a tartalmukat más forrásokkal is összehasonlítanák. A történelmi problémák kontextusba helyezéséhez nincs elég mennyiségű háttérismeretük a korabeli viszonyokról. A múltban történtek értékelése során a saját koruk értékrendjét és normáit vetítik vissza. Végül ötödik problémaként a holland kutatók is kiemelik, hogy a változások magyarázata során a diákok azokkal az okokkal foglalkoznak szinte csak, amelyek valamilyen emberi akcióhoz köthetők. A történelmi változások kapcsán még az a probléma is megfogalmazódott, hogy a diákok ezek bemutatása és értékelése során nem fordítanak kellő figyelmet azokra a tényezőkre, amelyek a változások során is változatlanok maradtak (*van Drie & van Boxtel*, 2008).

Lee a diákok történelmi gondolkodásának legfőbb problémáját abban látta, hogy a diákok az olyan történelmi metafogalmakat, mint a történelem, a múlt, az ok, a változás, a tény, az igazság a mindennapi életben használt módon értelmezik és használják a történelmi

kérdésekre adott válaszaikban is. Ahogy ő fogalmazott: „*A diákoknak megvannak a maguk elképzelései a múltról és a történelemtől függetlenül attól, hogy mit és hogyan tanítunk nekik.*” (Lee, 2005, 70. p.)⁵ Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a *személyes miniteóriáiknak* a segítségével, ahogy ők a világ működését elképzelik. Egyfelől előnyt jelenthet a történelemtanároknak, hogy diákoknak is vannak már saját tapasztalataik arról, hogy valamilyen esemény bekövetkeztek okait megmagyarázzák, és képesek is ilyen következtetések levonására. Másfelől a mindennapi életből hozott és ott működő elképzelések az okok magyarázatáról tévképzetek kialakulásához vezethet a múlt eseményeinek megértésében. A természettudományi tévképzetekhez hasonlóan itt is fennáll annak a veszélye, hogy ezeket a tanár nem észleli, de ha fel is hívja a diákok figyelmét a problémára, a diákok történelmi gondolkodására a mindennapi életben használt megoldási sémák továbbra is erős hatást fognak gyakorolni (Lee, 2005). Shemilt például azt állapította meg, hogy a diákok azokat a szándékokat és körülményeket, amelyek valami olyan esemény bekövetkeztét valószínűsítették, ami aztán a valóságban nem történt meg, nem tartják lényegesnek, és ezért irreleváns dolgokként kezelik a történelmi események kauzális összefüggéseinek a vizsgálata során. Azt is megfigyelte, hogy a diákok az okokat gyakran úgy értelmezik, mint amik önmagukban álló dolgok és az eseményeknek valamilyen különleges típusát jelentik, és ha elég ilyen van, akkor egy esemény bekövetkezik, de minél nagyobb jelentőségű az esemény, annál több ok kell hozzá. Tehát úgy gondolják, hogy a miért típusú kérdésekre adott válaszokhoz minél több ilyen *ok típusú eseményt* kell megtalálni és listába szedni (Shemilt, 2000). Egy lépést jelent előre e korai téves gondolkodás fejlődésében, amikor ezek a listán szereplő, önmagukban álló események a magyarázatokban *lineáris ok-okozati láncolat* alakulnak át (Lee et al., 1998). Ez azonban még mindig távol áll annak a szándékokból, eseményekből, folyamatokból és körülményekből, valamint *hálózatszerű kölcsönhatásokból álló összefüggésrendszernek* a képzetétől, amely a valódi megoldását jelenti a múltban történtek rekonstruálásának.

A diákok gondolkodásának az a sajátossága, hogy az okokat dolgokként értelmezik és ezek lineáris módon hatnak egymásra azzal a további negatív következménnyel is jár, hogy ezeket egyformán fontosnak gondolják. Vagyis a történelmi eseményekről adott magyarázataikban ritkán jelenik meg az *okok relatív fontosságának* kérdése és értékelése. Ez a hiányosság azonban azzal is összefügg, hogy ilyen értékelésekhez szélesebb háttérismeretre van szükség (Chapman, 2014).

⁵ „Students have ideas about the past, and about history, regardless of what and how we teach them.” Fordította: Kojanitz László

A kutatók a diákok történelmi gondolkodására jellemző általános tendenciák megfogalmazásakor mindig felhívják a figyelmet az egyes tanulók közötti jelentős különbségekre is. A *CHATA* (Concepts of History and Teaching Approaches, 7 to 14) kutatói például azt is feltárták, hogy néhány nyolc éves tanuló szofisztikáltabb fogalmi gondolkodással rendelkezik, mint sok 14 éves tanuló. Ez azt is jelenti, hogy a gondolkodás általános érettségének fejlődése nem jelenti szükségszerűen a történelmi gondolkodás fejlődését is. Ebben meghatározóbb szerepe van a *metakognitív tudatosság* kialakulásának (Lee, 2005). A tanulók közötti különbségnek egyéb okai is lehetnek. A tartalmi háttérismereteken, az általános gondolkodási képességeken és az életkoron kívül (e.g., Kuhn et al. 1994; Torney-Purta, 1994; Leinhardt and McCarthy Young, 1996; Perfetti et al., 1995; Wineburg, 1998) mások megemlítik a kulturális háttér (Barton, 2001), az episztemológiai hitek (Kuhn et al., 1994) és a munkamemória kapacitásának szerepét is (Fernández-Corte and García-Madruga, 1998). A másik fontos körülmény, amit a kutatások bizonyítottak, hogy a különböző metafogalmak megértésének a szintje és fejlődése nem jár együtt. Ugyanaz a tanuló, akik helyesen gondolkodik a történelmi változásokról, jelentős problémákkal küzdhet a történelmi okok értelmezése terén (Lee, 2005).

2.1.4 A történelmi gondolkodásról készült kognitív modellek

2.1.4.1 Second-order concepts és Geschichtsbewusstsein

Többféle kognitív modell is készült a történelmi gondolkodásról és tanulásról. Ezek mindegyike megpróbálta azonosítani azokat az alkotóelemeket, amelyek együttes alkalmazása szükséges a múltban törtétek feltárásához és helyes értelmezéséhez. A modellek többsége az alkotóelemek közötti kapcsolatokat is bemutatja a történelmi megismerés vagy a történelemtanulás folyamatában. Az *értékelési háromszög* elvének megfelelően e modellek jelentik az elméleti kiindulópontot a különféle új mérőeszközök és értékelési módszerek megtervezéséhez és az általuk szolgáltatott eredmények értelmezéséhez is (Seixas, Ercikan, 2015). A mi kutatásunk szempontjából különösen azt érdemes megfigyelni, hogy e kognitív modellek hogyan értelmezik és jelenítik meg az ok-okozati összefüggések feltárásához és megértéséhez szükséges képességeket, és hogy e tekintetben milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg közöttük.

Mielőtt azonban rátérnénk a történelmi gondolkodásról konstruált különböző kognitív modellekre, külön is foglalkoznunk kell két olyan alapfogalommal, amely számos alkalommal megjelenik e modellek egyikében-másikében. Az egyik ilyen az angol nyelvű szakirodalomban rendszeresen megjelenő *second-order historical thinking concepts*, a másik a német nyelvű szakirodalomban központi fogalomként vált *Geschichtsbewusstsein*.

A történelmi fogalmakat jellemzően két nagy csoportra szokták osztani. Angol nyelvterületen ezek megnevezésére a '*substantive concepts*', illetve a '*second-order concepts*' kifejezések szolgálnak (Lee, 2005). Az utóbbihoz olyan fogalmakat sorolnak, mint az ok, következmény, változás, idő, interpretáció, forrás, bizonyíték stb. VanSledright és Frankes (2000) lényegében hasonló tartalommal különböztette meg egymástól a *foreground* és a *background* fogalmakat. Az előbbin azokat értve, amelyek egy-egy korszak megértését segítik elő (pl. föderalizmus, kínálat és kereslet elve), az utóbbin pedig azokat, amelyek a történelem tanulmányozása során alakultak ki, és szükségesek a történelmi megértéséhez és a történelmi események értelmes bemutatásához (pl. okok és következmények, változás és folyamatosság, történelmi nézőpont). Találkozhatunk más helyeken még ez utóbbiak megnevezésére a *disciplinary concepts* (Bybee, 1997), *metahistorical concepts* (Lee, 2005) és a *metaconcepts* (Van Drie, Van Boxtel, 2008) használatával is. A '*second-order concepts*', a '*background concepts*' vagy a '*disciplinary concepts*' kifejezés magyarra fordítása nem fejezi pontosan e fogalmak tartalmát. A 2012-ben elkészült történelem kerettantervben *értelmező kulcsfogalmak* névvel jelentek meg a követelményekben az ilyen jellegű fogalmak: pl. történelmi idő, változás és folyamatosság, ok és következmény. E disszertációban viszont a *metafogalmak* kifejezést használom, mert ez az elnevezés magyar nyelven is jól kifejezi azt, hogy itt a közvetlen történelmi ismereteken túli, diszciplináris gondolkodáshoz köthető fogalmakról van szó.

Németországban és több más európai országban a *Geschichtsbewusstsein* a *történelmi tudat* fogalma vált központi kategóriává a történelmi gondolkodás mibenlétéről és sajátosságairól folyó elméletalkotásban és vitákban. Visszavezethető ez arra, hogy a német történelemdidaktika elméletét megalapozó Jörn Rüsen szerint a történelemdidaktika olyan tudomány, amely a történelem recepciójával, az egyén és a közösség történelmi tudatának jelenségeivel, formáival és társadalmi kontextusával foglalkozik (Dárdai, 1997). Ezzel pedig a történelemtanítás kérdéseit kiemelte a metodika szűk (prakticista) értelmezési kereteiből. Rüsen elmélete szerint a történelmi tudat folyamatos tanulás eredményeként formálódik, a megjelenési formája pedig a történelmi elbeszélés, a narráció. Az így kialakuló *narratív kompetencia* teszi képessé az embert arra, hogy "az idők folyamán szerzett tapasztalatait értelmezni, rendezni tudja, hogy vágyait, cselekedeteit képes a jövőre nézve orientálni, és hogy rendelkezik olyan, a

legegységesebb közösség, a nemzet számára egyértelmű kódokkal, amelyekkel a történelmi múltról szóló elbeszéléseket megérteni, értelmezni tudja” (Dárdai, 2006). Ez a fajta történelmi tudat teszi lehetővé azt is, hogy a múltból szerzett tudás segítséget adjon a jelen problémáinak megértéséhez és megoldásához.

2.1.4.2 Történelmi gondolkodás - *Historical thinking*

Az angol nyelvű szakirodalomban a *historical thinking*, vagyis a történelmi gondolkodás fogalma jelenti a legtágabb jelentésű terminust. Ebbe beleérthető akár az összes kognitív művelet, amely a múlt vizsgálatával, interpretációjával és kommunikációjával kapcsolatos. A fogalom elterjedése összefügg azzal a folyamattal, ahogy a múlt század nyolcvanas éveiben az oktatási szakemberek figyelme egyre inkább a műveltségterületekhez kötődő gondolkodás (*domain specific thinking*) felé fordult. A kutatók az általános kognitív képességek kutatása és fejlesztése helyett a speciális ismeretekhez kötődő gondolkodás sajátosságainak feltárásában látták a továbbfejlődés lehetőségét.

Nagyon jellemző erre az irányváltásra a kezdő és szakértői tudás közötti különbségek kutatásának népszerűvé válása a legkülönbözőbb területeken. A történelem esetében *Sam Wineburg* nevéhez fűződik a legismertebb ilyen kísérletsorozat. Ezek során egyértelművé vált, hogy a diákok, de még a történelemtanárok többsége is általában egyszerűen információt gyűjtenek a történelmi szövegekből, és nem a szerző szándékán vagy a korabeli gondolkodásmódon törik a fejüket ezek olvasása közben. A történészek ezzel szemben folyamatos párbeszédet folytatnak az általuk vizsgált szöveggel, különböző kérdéseket tesznek fel, összefüggéseket keresnek a más forrásokban talált információkkal és igyekeznek minél jobban megérteni magát a helyzetet, amiben a szöveg készült (*Wineburg, 2001*). Az ezzel kapcsolatban összegyűjtött kutatási eredményekre reagálva az amerikai *National History Education Clearinghouse* olyan interneten elérhető oktatási anyagokat kezdett el készíteni, amelyek a történelmi forrásokkal történő munkát állítják a tanulás és gondolkodásfejlesztés középpontjába. A program a következő összetevőkre és tevékenységekre koncentrál:

- Az események többféle forráson alapuló és többféle szempontból történő megismerése (pl. a rendelkezésre álló források összegyűjtése, áttekintése, kiválogatása).
- Forráselemzés (pl. a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása, a források tartalmának összehasonlítása).
- Forrásvizsgálat (pl. a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése).

- A történelmi kontextus megértése (pl. a történelmi szituáció minél több aspektusának és összefüggésének megismerése, a források tartalmának értelmezése ezen információk alapján).
- Az állítások vizsgálata a bizonyítékok megalapozottsága szempontjából (pl. a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése, a válaszok ilyen szempontból történő összevetése és értékelése).

*Peter Seixas és Carla Peck az iskolai történelemtanulás legfőbb feladataként azt jelölte ki, hogy a tanuló képes legyen kritikusan közelíteni a múltról szóló feldolgozásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése az ő felfogásuk szerint azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a *kritikusan reflektáló* értelmezéshez szükségesek. Ehhez a mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik. Hat olyan problémát azonosítottak és fejtettek ki, mely a történelmi gondolkodásban központi szerepet játszik: *történelmi jelentőség, episztemológia és bizonyíték, folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, történelmi nézőpont*, valamint *a történelem alakítását befolyásoló szereplők és tényezők* kérdése (Seixas – Peck, 2004).*

2.1.4.3 Történelmi perspektíva és interpretáció - U.S. History Test

Az Egyesült Államokban nagyszabású reform indult a tanulók fejlődését nyomon követő és dokumentáló tudásmérések elvégzése érdekében (National Assessment of Educational Progress (NAEP). Ennek keretében a *U.S. History Test* készítői praktikus megfontolásokat követve a következő két részre bontották a történelmi tudást:

- történelmi ismeret és perspektíva;
- történelmi elemzés és interpretáció.

A történelmi ismeret és perspektíva a történelmi tudás tartalmi oldalát jelentette. Ennek tekintették a történelmi témákról, korszakokról és régiókról szerzett ismereteket, ide sorolták a különböző személyek, események, fogalmak, témák, mozgalmak, kontextusok és történelmi források megismerését és megértését. Ugyanakkor a tartalmi tudás alatt nemcsak a történelmi ismereteket értették, hanem a történelmi ismeretek rendszerezéséhez és általánosításához szükséges tudást is, pl. az események sorrendbe állítását, a többféle lehetséges nézőpont felismerését, a múlt eseményeinek a vizsgálatát és megértését az azokat átélő különböző

csoportok szemszögéből, és végül egy általános kép kialakítását az USA történelmének legfontosabb sajátosságairól.

A *történelmi elemzés és interpretáció* kategóriájába a történelmi tudás jártasságot igénylő elemeit sorolták: a problémák bemutatása, a történelmi modellek azonosítása, az *ok-okozati összefüggések megállapítása*, a jelentőségre vonatkozó értékelés elvégzése, a történelmi ismeretek alkalmazása, a bizonyítékok mérlegelése megalapozott következtetések levonásához, érvekkel alátámasztott általánosítások megfogalmazása, éleslátó beszámolók készítése a múlt eseményeiről (*Seixas, Ercikan, 2015*).

2.1.4.4 FUER kompetencia modell

A német didaktikusok által rendszeresen használt *FUER* kompetencia modell (*Hasberg & Körber, 2003*) a történelmi gondolkodást négy kompetencia dimenzióra bontja:

- információkat kereső és felkutató (inquiring) kompetencia;
- módszertani (methodical) kompetencia;
- a történelmi ismeretek alkalmazása vagy orientációs kompetencia;
- tantárgyi (Sachkompetenz, subject matter) kompetencia.

Az első három, inkább procedurálisnak tekinthető kompetencia dimenzió kialakítása egy korábbi, Hasberg és Körber által alkotott modellen alapul, amely a történelmi gondolkodást egy önmagába visszatérő körfolyamatként mutatja be (*Rüsen, 1983*). A módszertani kompetencia mindazt a tudást és jártasságot jelenti, amely a források megtalálásához és elemzéséhez, valamint a történelemről szóló beszámolók re- és dekonstrukciójához kapcsolódik: pl. heurisztikus készségek, információ időben való elhelyezése, az események összehasonlítása egy korszakon belüli vagy különböző korok között, az összegyűjtött információk integrálása és egy narratív struktúrába rendezése. Az orientációs kompetencia olyan kompetenciákat ölel fel, amelyek szükségesek a történelmi ismeretek alkalmazásához az egyén és a közösség jelenben és jövőben történő orientációjában. Például képesség a történelemről kialakult kép és a történelmi gondolkodáshoz szükséges fogalmak és kategóriák, valamint az egyén múltához való viszonyának revideálására (*Körber, 2011*).

A negyedik dimenzió, a tantárgyi kompetencia ebben a modellben elsősorban a történelmi fogalmak helyes használatát jelenti, legyenek azok akár szubsztantív jellegű (pl. forradalom), akár procedurális jellegű fogalmak (pl. korszakolás).

A FUER modell a kompetencia dimenziók elsajátításának három minőségi szintjét különbözteti meg. A *nem konvencionális*-nak elnevezett alapszint az, amikor valaki úgy gondolkodik és beszél a múltban történekről, hogy nincs még birtokában az erre szolgáló konvencionális formáknak, módszereknek, fogalmaknak és kifejezéseknek. Ez a diákok esetében nagyjából megfeleltethető a formális történelemoktatást megelőző szintnek. A *konvencionális*, középső szintet elérő személy már képes használni a történelmi fogalmakat, képes a múltból szóló információkat összegyűjteni és feldolgozni, és képes ezekről gondolkodni és kommunikálni a történelmi megismerés és gondolkodás konvencionális szabályai szerint. A harmadik, *transzkonvencionális*-nak nevezett szinten álló személy már nemcsak használja és alkalmazza a konvencionális fogalmakat és módszereket, hanem képes kritikusan reflektálni is azokra. Képes értékelést adni azok ellentmondásosságáról és hiányosságairól, és így képes ezeknek a konvencióknak a javítására és továbbfejlesztésére is.

2.1.4.5 Konceptuális és a procedurális tudás a történelemben

VanSledright és *Limón* szerint a történelmi tudás elemzéséhez is jól alkalmazható a *konceptuális* és a *procedurális* tudás megkülönböztetése (*VanSledright & Limón, 2006*). *Stéphane Lévesque* is ugyanezre jutott (*Lévesque, 2008*), aki ezt a megkülönböztetést összekapcsolta Peter Lee és Denis Shemilt által kialakított *first-order* és *second-order* fogalmakkal (*Lee & Shemilt, 2003*).

A konceptuális tudás tekinthető szubsztanciális tudásnak is, a procedurális tudás pedig a történelmi tudás stratégiai természetű részét jelenti.

A konceptuális tudás típusai:

(1) Alapvető, elsődleges fogalmi és narratív tudás (Foreground/First-Order Conceptual and Narrative Ideas and Knowledge)

- A múltban történetek interpretációja *a ki, mi, hol, mikor* és *hogyan* típusú kérdésekre válaszolva. Gyakran kronologikusan összerendezett narratívákban, ismertető vagy magyarázó stílusban.

Például: a nemzetépítés történetei, kapitalizmus, szocializmus, gazdasági teljesítmény, katonai hőstettek, demokrácia, politikai pártok, nevek, dátumok stb.

(2) Háttértudás, a másodlagos fogalmak alkalmazásához kapcsolódó tudás (Background/Second-Order Conceptual Ideas and Knowledge)

• Olyan fogalmak, szervező elvek ismerete és használata, amelyeket a múlt feltárása, értelmezése és értelmes bemutatása során szükséges használni

Példák: okok, jelentőség, változás (fejlődés, hanyatlás), bizonyíték, a szerző nézőpontja, a forrás megbízhatósága, a források természete, történelmi kontextus, emberi tényező, történelmi korszakok (a függetlenségi háború kora, a felvilágosodás kora)

A procedurális tudás típusai:

Stratégiai műveletek (Strategic Practices)

• Annak ismerete, hogyan lehet a múltban történeteket feltárni és értelmezni. Ez a tudás szabályokhoz és kritériumokhoz kötött. A történettudományi műhelyek döntései alakítják ki a megfelelő gyakorlatot, ugyanakkor ez nem egy lezárt kérdés, hanem folyamatos viták tárgyát képezi.

Példák:

– A forrás értékelése:

A források azonosítása és jellegzetességeinek megállapítása, a nézőpont mérlegelése, a megbízhatóság megítélése.

– Mentális térkép és modell kialakítása.

– A történelmi képzelőerő használata az események interpretálásához az adott történelmi kontextus figyelembe vételével.

– Tényekre alapozott érvrendszer kialakítása.

– Egy tanulmány megírása.

Bruce Van Sledright és Margarita Limon: “Learning and Teaching Social Studies,” in Patricia Alexander and Philip Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology, 2nd Edition* (Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 545–570).

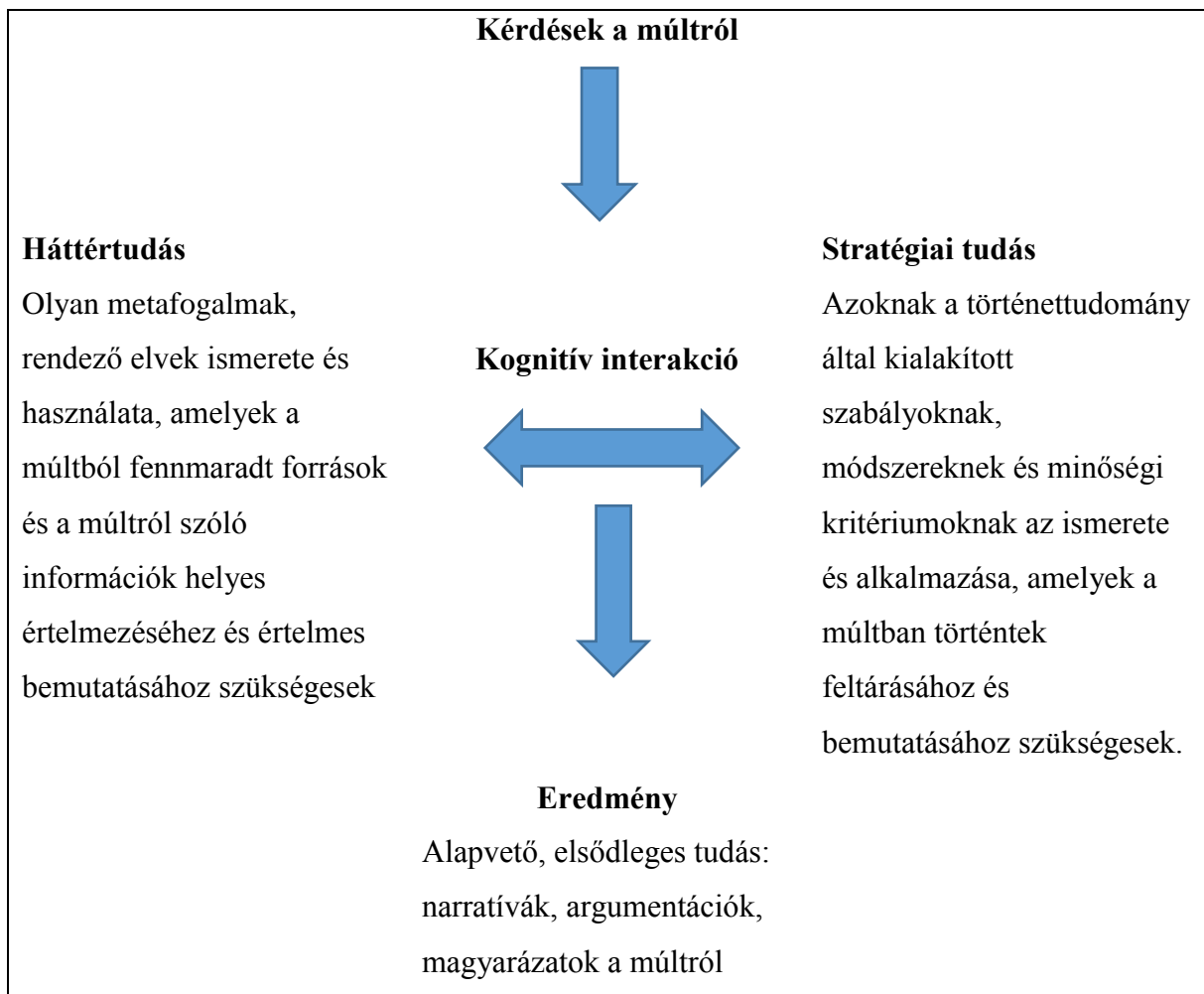
A konceptuális tudást két nagy kategóriára bontották, amelyet angolul *first-order* és *second-order knowledge*-nak neveztek el. Az elsőt az a fogalmi és narratív tudást értve, amelynek révén képesek lehetünk a *ki, mit, mikor, hol, hogyan* típusú kérdések megválaszolására. Ehhez elsősorban konkrét évszámok, nevek és különböző tartalmi fogalmak felidézésére és összerendezésére van szükség.

A konceptuális tudás másik nagy területként meghatározott *second-order knowledge* a történelmi tudásnak azt a rétegét jelöli ki, amely a múlttól rendelkezésre álló források és

információk helyes értelmezéséhez és interpretációjához szükséges, beleértve a történelmi episztemológia problémáit is. Azokról az egyes korszakokhoz nem kötődő, általános történelmi fogalmaknak a helyes használatáról van itt szó, amelyek a múltból szerzett információk értelmes narratívákba és beszámolókbba való rendezéséhez szükségesek. A metafogalmak történettudományi szempontból történő helyes értelmezését és konstruktív alkalmazását jelenti: például *múlt, történelem, elsődleges és másodlagos források, bizonyíték, ok, változás, fejlődés, hanyatlás, jelentőség, történelmi kontextus, nézőpont*.

A történelmi procedurális tudás a feltáró és rekonstrukciós munka speciális gyakorlatának ismeretét és alkalmazását foglalja magába. Azokról a speciális tevékenységekről van itt szó (pl. kérdésfeltevés, forrásgyűjtés és -elemzés, kognitív modellalkotás, interpretáció, az állításokat alátámasztó bizonyítékok gyűjtése, argumentáció), amelyek eredményeként a koncepcionális tudás megszületik.

VanSlideright fontosnak tartotta kiemelni a second-order jellegű háttértudás és a stratégiai jellegű procedurális tudás közötti szoros kölcsönhatást. A metafogalmak helyes értelmezésére és a történelmi kutatómunka módszereinek ismeretére együttesen van szükség a történelmi kérdések megvizsgálása és megválaszolása során. Ahhoz, hogy valaki eleve jó kérdéseket tegyen fel, szüksége van egyebek mellett a történelmi jelentőség fogalmának helyes értelmezésére is. Ugyanígy a források kiválogatása és felhasználása sem képzelhető el a történelmi forrásokról és a történelmi bizonyíték fogalmáról szerzett előzetes tudás mozgósítása nélkül. A történelmi okok, a változás és kontextus fogalmihoz tartozó tudás pedig a következtetések érvekkel alátámasztott és jól megszerkesztett bemutatásában játszik meghatározó szerepet. VanSlideright készített egy ábrát is arról, hogy mindezek hogyan kapcsolódnak össze a történelmi megismerés folyamatában (1. ábra).



1. ábra A különböző tudásterületek közötti kapcsolatok jellemzői

Forrás: (VanSledright, 2011, 52.p)

A Van Sledright által bemutatott összefüggés a procedurális tudás és konceptuális tudás között arra is rávilágít, hogy a történelmi kutatómunka során a metafogalmakkal összefüggő tudás is folyamatosan bővülni tud például a történelmi források hitelességének kritériumairól vagy a történelmi bizonyítékok és következtetés összehasonlításának szempontjairól. Vagyis az olyan tevékenységek iskolai gyakorlása által, mint amilyen a forrásokból levont következtetések helyességének összehasonlítása és értékelése, a tanulók fogalomhasználata is fejlődik. A köznapi értelemben használt, naiv fogalomértelmezéseket a történettudományi szemlélethez közelebb álló értelmezések és fogalomhasználat váltja fel.

A procedurális tudás VanSledrightéhoz hasonló megközelítését találjuk meg abban a tanulmányban is, amely a professzionális történelmi munka sajátosságait vizsgálta (Voss & Wiley, 2006). Ennek szerzői tíz olyan kognitív tevékenységet különböztettek meg, amelyet a

történészeknek szakértői szinten folyamatosan végezniük kell, vagyis amely a munkájukhoz szükséges procedurális tudásnak tekinthető. Ezt a tíz tevékenységet három nagyobb kategóriába sorolták: *az információk megszerzése* (obtaining information), *a narratívák megkonstruálása és elemzés* (narrative construction and analysis), *érvelés és problémamegoldás* (reasoning and problem solving).

- az információk megszerzése (obtaining information)
 - a rendelkezésre álló források kiválogatása és értékelése megbízhatóság, érvényesség, hitelesség és hasznosság szerint
 - a források elemzése heurisztikák alkalmazásával: pl. a források összevetése és kontextualizáció
 - a történelmi események és helyzetek mentális reprezentációja a forrásokból gyűjtött információk alapján
 - kérdésfeltevés, a vizsgálandó probléma meghatározása
- a narratívák megkonstruálása és elemzés (narrative construction and analysis)
 - a történelmi narratíva cselekményének és alaphelyzetének meghatározása a kiválasztott téma koherens és meggyőző bemutatásához
 - a narratíva minőségét biztosító alkotóelemek megteremtése: koherencia, kronológia, teljesség, kontextualizáció, *az okozati összefüggések megragadása*
 - a narratív és a magyarázó részek összeszerkesztése
 - a feltárt tények értelmezése és interpretációja
- érvelés és problémamegoldás (reasoning and problem solving).
 - a probléma és a probléma megoldásához vezető információk és *következtetések meggyőzőerejű bemutatása*
 - a következtetések és *az okozati érvelés helyességének ellenőrzése*

Létezik egy olyan megoldás is, amely a történelmi tudás három aspektusát különbözteti meg: *szubsztantív tudás* (tudni, mit), *procedurális tudás* (tudni, hogy), és a *konceptuális tudás*, amely két részből áll: a szubsztancionális tudáshoz és a procedurális tudáshoz kapcsoló fogalmak (Lund, 2009). Ez a megoldás is a tudásrészek közötti nagyon szoros kapcsolatot és kölcsönhatást fejezi ki. A procedurális fogalmak valódi megértéséhez szükség van önállóan is kipróbálni és gyakorolni a történelmi információk bemutatásához szükséges feladatokat, pl. az ok-okozati összefüggések feltárását, az események történelmi kontextusba helyezését, a forrásokban talált információk megbízhatóságának értékelését és különböző korok

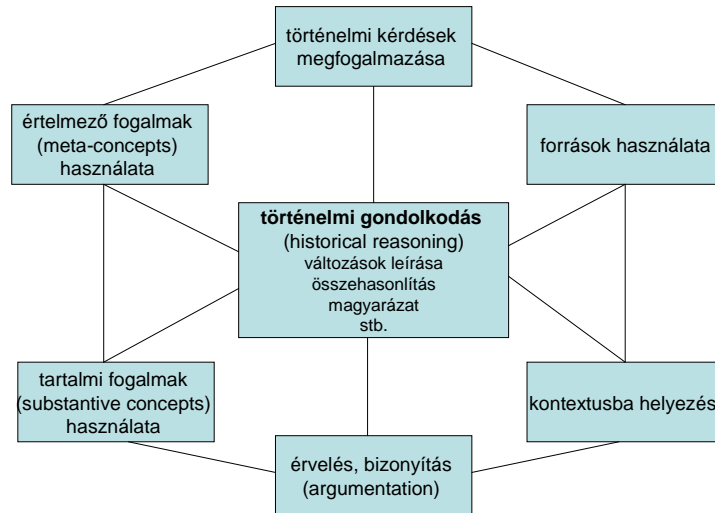
összehasonlítását. A tanulók ilyen célú munkájának tudatos elősegítése érdekében Stéphane Lévesque elkészített egy lehetséges listát a történelmi procedurális fogalmakról (Lévesque 2008):

Történelmi jelentőség
Folyamatosság és változás
Fejlődés és hanyatlás
Bizonyíték
Történelmi empátia
Okozatiság és motiváció
Kronológia és narratíva
Hasonlóság és különbség
Történelmi tudatosság
Idő

2.1.4.6 Történelmi érvelés - *Historical reasoning*

A University of Amsterdam kutatói, *Jannet van Drie* és *Carla van Boxtel* a korábbi kutatások eredményeit összesítve alkotta meg a maga kognitív modelljét a történelmi gondolkodásról. A *historical reasoning* fogalmát az oktatás kontextusában értelmezték, és a következőképpen határozták meg: „*olyan tevékenység, melynek során valaki a múltból szóló információkat úgy és azért rendezi össze, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket.*”⁶ (*van Drie & van Boxtel*, 2008, 89. p.) Ezen összetett tevékenység hat alkotóelemét különítették el: történelmi kérdések megfogalmazása; források használata; kontextusba helyezés; érvek megfogalmazása; szubsztantív fogalmak használata; metafogalmak használata. Az összetevők közötti összefüggéseket pedig a következőképpen ábrázolták (2. ábra). Ennek segítségével azt vizsgálták, hogy az iskolai feladatok milyen intenzitású és minőségű történelmi gondolkodásra készítetik a tanulókat, illetve hogy a különböző feladattípusok milyen hatással vannak a diákok ilyen jellegű képességeire. Az általuk konstruált modellt használták a kezdő és a szakértő tudása közötti különbségek feltárására is.

⁶ „We define historical reasoning in the context of history education as an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena.”
Fordította: Kojanitz László



2. ábra A történelmi gondolkodás (historical reasoning) modellje

(Forrás: van Drie & van Boxtel, 2008, 90. p.)

A kutatók fontosnak tartották kiemelni, hogy e modell a történelemtanulást aktív tevékenységként értelmezi. A tanulóknak az új ismereteket megszerzése során az események megértéséhez és interpretálásához folyamatosan mozgósítaniuk kell a korábbi tudásuk többféle rétegét is. Ezek között pedig a verbális képességeknek, a speciális fogalomhasználatnak is fontos szerepe van. A történelmi ismeretszerzésnek ezen megközelítése a szociokonstruktivista és szociokulturális tanuláselméleti felfogásnak feleltethető meg (Brown et al, 1989; Duffy & Jonassen, 1992). A mi kutatásunk szempontjából az különösen érdekes, hogy e kognitív modellt használták olyan kutatások megtervezéséhez is, amelyek során a diákok által készített szövegeket vizsgálták a történelmi gondolkodás minősége szempontjából.

2.1.4.7 Történelmi műveltség - Historical literacy

A *historical literacy*, a történelmi műveltség fogalma először a tartalmi tudás azon szintjét jelölte, amely már módot ad arra, hogy az újonnan tanult dolgokat is megértsük és befogadjuk. Az iskolai történelemtanítás eredményességével szembeni kritikákban jelent meg, mintegy ellentétként annak a holt tudásnak, amelyet az iskolák nyújtottak (Maposa, Wassermann, 2009). Wineburg a tartalmi tudáson kívül a történelmi megismerésben főszerepet játszó tevékenységek elvégezni tudását (pl. forráselemzés, a forrásokban talált információk összevetése, kontextusba helyezése) is a történelmi műveltség feltételének tekintette (Wineburg, 1991). Peter Lee szerint a történelemtanítás legfőbb feladata, hogy egy jól

adaptálható értelmezési keretet adjon, mely lehetővé teszi a tanulók számára az újonnan megismert események és folyamatok megértését és asszimilálását, akár a múltban történekről, akár a jelenben lejátszódó eseményekről van szó (Lee, 2004). Az iskolai oktatásban ehhez szerinte nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az emberiség történelmének hosszú távú folyamataira, a társadalmi közösség és a hatalom viszonyában lejátszódott változásokra, a korábbi történelmi tapasztalatok és interpretációk eseményekre gyakorolt hatásaira, illetve *a történelmi időben való tájékozódóképesség* kialakítására. Egy ilyen új műveltségcsomag, vagyis *a historical literacy* megtervezése és gyakorlati megvalósítása Lee szerint alkalmas arra is, hogy túllépjünk azon a terméketlen vitán, amelyben újra és újra szembeállítják egymással a történettudományi gondolkodás megértésére (*disciplinary understanding*) és a történelmi ismeretek megtanulására (*substantive history*) irányuló tanítási célokat. A történelmi műveltség új eszményének kialakítása ugyanis nemcsak a tartalmi követelmények, hanem a *diszciplináris gondolkodásra* vonatkozó célkitűzések újragondolását is igényli. Ehhez gondosan ki kell válogatni azokat a történelmi ismereteket és fejlesztendő képességeket, melyek együttesen érdekes, sokféle helyzethez adaptálható és hosszú távon is továbbépíthető tudássá válhatnak a diákok számára. A követelmények ilyen jellegű tudatos megtervezése révén nagyobb esély lehet arra, hogy a történelemórákon tanultak jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazható és könnyen felidézhető tudássá váljanak ahelyett, hogy széteső emlékfoszlányokat vagy önmagukban üres és használhatatlan forráselemzési szempontok ismeretét jelentenének csak.

Ausztrál kutatók és tanárok, a Lee által felvázolt célokat is követve, kollektív munka keretében megpróbálták egy pragmatikus szemléletű listát készíteni a korszerű és jól adaptálható történelmi műveltség összetevőiről (*index of historical literacy*), vagyis (Taylor, Young, 2004). Ebben a következők szerepeltek:

- A múlt eseményei: történelmi események ismerete és megértése; az előzetes ismeretek használata; az egyes események jelentőségének érzékelése.
- A múlt narratívái: a változás és a folyamatosság érzékelése az időben; az egymással párhuzamosan létező narratívák megértése; a nyitott kérdések megfelelő kezelése.
- Kutatási készségek, képességek: történelmi bizonyítékok (tárgyi emlékek, dokumentumok, képi források stb.) összegyűjtése, elemzése és használata.
- A múltban használt nyelv: a régies szavak, nyelvi fordulatok, nyelvi kifejezések megértése.

- Történelmi fogalmak: olyan történelmi fogalmak megértése, mint az ok-okozatiság és motiváció.
- IKT-tudás: IKT-alapú történelmi forráshelyekről, például virtuális archívumokból összegyűjthető történelmi források használata, megértése és értékelése.
- Összefüggések és kapcsolatok felismerése: kapcsolat teremtése a múlt, a saját személyes élethelyzet és a jelen világa között. A múltbeli események összekapcsolása a jelenben történetekkel; a mai viszonyokat kialakító és meghatározó történelmi előzmények azonítása; a személyes élethelyzet mélyebb megértése a történelmi előzmények megismerése által.
- Egymással versengő nézetek és viták: a nyilvánosság előtt zajló és a történettudomány képviselői között folyó történelmi viták helyének és szabályainak megértése.
- Kifejezési eszközök és lehetőségek: annak megértése, hogy a múlt sokoldalú és kreatív bemutatása mennyiféle formában lehetséges (film, dráma, képzőművészeti alkotás, zene, szépirodalom, virtuális kép stb.).
- Morális ítéletek a történelemben: a morális vonatkozások megértése a történelmi eseményekről készült ismertetésekben és magyarázatokban.
- A természettudományi ismeretek és eszközök használata a történelemben: annak megismerése, hogy a természettudományi ismeretek és a modern technológiák, technikai eszközök milyen módon alkalmazhatók a történettudományi kutatásokban (pl. DNS-vizsgálat, gázkromatográfia).
- Történelmi magyarázat: önálló következtetések, magyarázatok készítése történelmi eseményekről és kérdésekről, mozgósítva mindazokat a tárgyi ismereteket, kutatási, elemzési módszereket és intellektuális képességeket, amelyeket a történelemtanulás során elsajátítottak.

A fenti lista megalkotói szerint a történelmi műveltség olyan összetett eszközrendszernek tekinthető, amelyet különböző készségek, attitűdök és fogalmi ismeretek együttesen alkotnak, és amely a történelmi tudatosságot (*historical consciousness*) közvetíti és fejleszti.

2.1.4.8 Történelmi tudat és tudatosság - *Historical consciousness*

Ez az irányzat a történelmi gondolkodás fejlesztését nem végcélként, hanem a történelmi tudatosság kialakításának eszközeként kezeli. Az Egyesült Államokban elkészült új

követelményrendszer (*History Standards*) a történelemtanítás legfontosabb céljaként a széles értelemben vett *politikai intelligencia* kialakítását határozta meg. A történelmi tudás segíthet megérteni a jelen problémáit is, ösztönzést ad a lehetséges megoldási alternatívák kialakításához és támpontokat kínál a döntésekkel járó lehetséges következmények végiggondolásához. A történelemtanítás során lehet kialakítani azokat a képességeket is, amelyek lehetővé teszik, hogy egy-egy jelenkori probléma megoldásának keresésekor megkülönböztessük egymástól a *releváns* és az *irreleváns történelmi előzményeket és analógiákat*. A múltra vonatkozó ismeretek alkalmazni tudását az aktuális problémák megértésére és megoldására az új követelmények készítői annyira fontosnak tekintették, hogy a történelmi gondolkodással foglalkozó követelményrendszer egyik különálló egysége csakis ezzel, vagyis a jelen viszonyainak megértését segítő történelmi előzmények felismerésével és helyes értelmezésével foglalkozik.

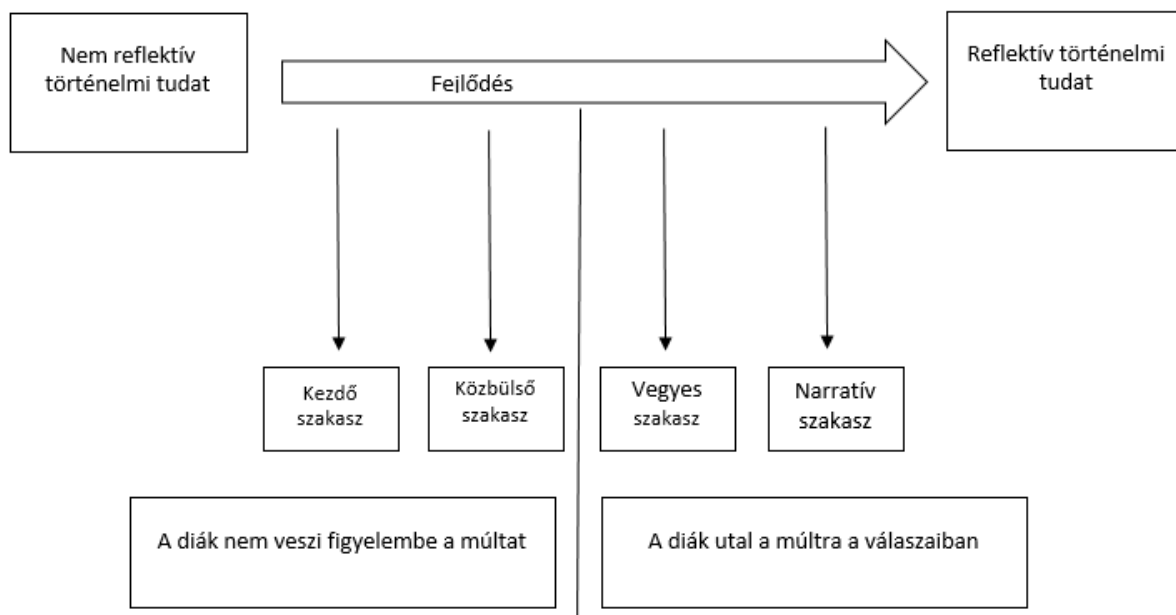
Catherine Duquette, a quebec-i egyetem tanára modellt készített annak megragadásához, hogy miképpen függhet össze a történelmi gondolkodás fejlesztése és a jelen értelmezésében is fontos szerepet játszó történelmi tudatosság kialakulása. Először a történelmi gondolkodás két nagy komponensből álló modelljére tett javaslatot (*Duquette, 2015*). A történelmi nézőpont részhez lényegében a metafogalmakhoz kapcsolódó tudáselemeket csoportosította, a történelmi módszer részénél pedig a történész munkára speciálisan jellemző tevékenységek szerepeltek (1. táblázat). Ez nagyon hasonlít a VanSledright és Limón már korábban bemutatott modelljéhez. A történelmi nézőpont megfeleltethető a Háttértudásnak (Background/Second-Order Conceptual Ideas and Knowledge), a történelmi módszer pedig a Stratégiai tudásnak (Strategic Practices).

1. táblázat *Történelmi gondolkodás komponensei Catherine Duquette szerint*

Történelmi nézőpont	Történelmi módszer
A történelmi jelentőség megállapítása	A múltra vonatkozó kérdések megfogalmazása
A folyamatosság és a változás elemeinek meghatározása	Hipotézisek állítása
Az okok és a következmények elemzése	Az elérhető források ellenőrzése
Történelmi empátia kialakítása	A források elemzése a megbízhatóságuk szempontjából
A múlt komplexitásának figyelembe vétele	Válasz az eredetileg feltett kérdésre

Duquette a történelmi gondolkodás összetevőinek felvázolása után a történelmi tudatosság modelljét is elkészítette. A történelmi tudatosság fogalmát úgy határozta meg, hogy az a múltra vonatkozó interpretációk segítségével segít a jelen megértésében és lehetővé teszi a jövőről való gondolkodást is. Az erről alkotott modelljében a történelmi tudatosságnak két minőségi szintjét különítette el: nem-reflektáló és reflektáló. Felfogása szerint ez utóbbi szint jelenti csak a valóságos történelmi tudatosságot, és ehhez a történelmi gondolkodás magasabb szintjének elérése szükséges.

Megkísérelte azt a tanulási folyamatot is modellezni, ahogy a tanuló az egyik szinttől a másik szintre juthat el (3. ábra).



3. ábra A történelmi tudat fejlődésének szintjei

Forrás: (Duquette, 2015, 56. p.)

Duquette modellje szerint a múlt kritikus interpretációja tanulás eredményeképpen alakul ki, és e kritikus interpretáció vezet el a reflektáló történelmi tudatosság kialakulásáig. A tanulásban a *kognitív konfliktusok* teremtését tartja a kulcsmozzanat, mivel ez készítet a korábbi naiv történelemszemlélet felülvizsgálatára, és ez nyitja meg az utat a történelmi gondolkodás kialakulása felé. A kognitív konfliktus a történelemtanításban elsősorban azokat a helyzeteket jelenti, amikor a látszat és valóság közötti különbségekkel szembesítjük a diákokat. Például azzal, ahogy bizonyítékokkal szolgálunk arra, hogy a magától értetődőnek látszó történelmi

következtetések vagy a részletek kidolgozottsága révén teljesen korhűnek tűnő történelmi filmek sokszor messze járnak a valóságtól.

A múlt és a jelen közötti összefüggések vizsgálata és megértése, a társadalom történelmi tudata és az ezt megteremtő történelmi tanulás vált a német *történelemdidaktika* meghatározó témájává. E történelemdidaktika a történelmi tudat mindennapi megnyilvánulásait, összefüggéseit kutatja. Elméletét *Rüsen* dolgozta ki, aki szerint a történelmi tanulás az egyén egész életében tartó folyamat. E tanulással szerzi meg azokat a kompetenciákat, amelyekkel a történelmet, mint a közösség kulturális emlékezetét elsajátíthatja, értelmezheti és felhasználhatja a saját korának és helyzetének a megértésében, illetve a jövőre vonatkozó céljainak meghatározásához. A történelmi tanulás megjelenési formája a történelmi elbeszélés, a *narráció*. A *narráció* emocionális, esztétikai és normatív mozzanatokot is magában foglal. *Rüsen* a történelmi tanulás négy szintjét különböztette meg:

1. Tradicionális történelmi tanulás: a történelmi tradíciók feldolgozása, a nemzeti, kollektív, csoportos stb. orientációk megerősítése.

2. Példákon alapuló történelmi tanulás: a jellemző történelmi példák megismerése, amelyek segítségével az egyén elsajátítja az egyedi példák, esetek megtapasztalásából az általánosítás kompetenciáját.

3. Kritikai történelmi tanulás: a múltnak és a jelennek szubjektív tapasztalattól független megismerése, megtanulása. Annak elsajátítása, hogy képesek legyünk a sajátunkkal nem egyező, vagy attól eltérő értelmezési keretbe helyezni magunkat.

4. Genetikus történelmi tanulás: a múlt és a jelen értelmező, oknyomozó megközelítése, amelyben az egyén saját történelmi gondolkodását, történelmi tudatát is képes reflektív módon látni és megközelíteni. Így képessé válik arra, hogy saját magát is, mint *történelmi produktumot* belehelyezze e történelmi folyamatba (*Rüsen*, 1994).

2.1.5 A kauzalitás helye és szerepe a történelmi gondolkodásban

A történészek alapvető feladata, hogy megpróbálják minél pontosabban rekonstruálni a múlt eseményeit és változásait. A források segítségével összegyűjtött információk alapján elbeszélnek és megmagyarázzák a múltban történteket. A történelmi beszámolók a múlt eseményeiről feltárt tényeket és e tényekre alapozott következtetéseket különféle módon

rendezik össze történetekké, leírásokká, magyarázatokká vagy értékelésekké. Ez az összerendezés alapvetően mindig attól függ, hogy milyen kérdésekre keresik a választ.

Stearns (1998) szerint a történész dokumentálja a változást és azon munkálkodik, hogy meghatározza ennek okait. Az így elkészült narratíva minősége pedig öt alkotóelemen múlik: koherencia, kronológia, teljesség, kontextualizáció és az ok-okozati összefüggések megállapítása. Ez utóbbi azt jelenti, hogy meggyőzően bemutatásra kerülnek az események és cselekedetek okai és következményei, és ezek az összefüggések teremtik meg a narratíva egészének koherenciáját (*Stearns*, 1998).

Az *ok* és a *következmény* fogalmak segítségével tudjuk az eseményeket, helyzeteket és változásokat helyesen értelmezni és megmagyarázni. Az *ok* egy kiváltó tényező, amely az előzőtől különböző állapotot hoz létre; a változás, a történés előidézője; de lehet egy jövőbeni időpontra szóló elhatározás is, amely hatást vált ki. Az *ok* úgy is definiálható, mint egy előzmény, amelynek következménye van, illetve a következmény kiváltójának tekintett előzmény. Az okok gyakran úgy is értelmezhetők, mint valami különös, a dolgok megszokott, *normális* menetétől eltérő fejlemények (*Lee*, 2005). Az ok egy olyan fogalom, amellyel az események és helyzetek között megállapítható összefüggéseket ragadjuk meg. Az okok tehát nem maguk az események és körülmények, hanem az események és körülmények között megállapítható hatások és kölcsönhatások (*Chapman*, 2015).

Az ok-okozati összefüggések feltárásának hagyományosan meghatározó szerepe van a történelemtanításban. Általában meghatározó alapelvként érvényesül ez a vizsgálati szempont a történelemtankönyvekben is (4. ábra).

ALAPELVEK A TÖRTÉNELEM BEMUTATÁSÁBAN		SZERKESZTÉSI ELJÁRÁSOK		ADOTTSÁGOK
1. Kontinuous történelemkép, teljességre törekvés 2. éles cezúrák 3. fejlődés bemutatása 4. ok-okozati összefüggések feltárása	➔	TÖMÖRSÉG LEEGYSZERŰSÍTÉS SÚLYOS KIJELENTÉSEK (argumentáció nélkül) STRUKTÚRA SZELEKCIÓ	➔	1. tantervi előírások 2. korosztályi megfelelés 3. terjedelmi korlátok

4. ábra A tananyag logikai felépítésének sajátosságai a történelemtankönyvekben

Forrás: (Dévényi, Gócsi, 2014, 150. p.)

A múlt eseményeinek bekövetkeztében szerepet játszó körülmények és tényezők beazonosítása nem egyszerű feladat. Ehhez át kell tekinteni az adott korszak minden fontos eseményét és meghatározó körülményét. Ezek közül kell kiválasztani azokat, amelyek *előfeltételként* vagy *okként* szerepet játszottak a történetekben. A történelmi okokra vonatkozó magyarázatok általában megpróbálják rangsorolni is a különböző hatótényezőket. Az erre vonatkozó döntés helyességét azzal is ellenőrizhetjük, ha feltesszük a kérdést, mi történt volna, ha ezek az események nem történtek volna meg, illetve ha ezek a körülmények nem álltak volna fenn. A történelmi magyarázatokban gyakran találkozunk a *közvetlen kiváltó okok* és az eseményekre ugyancsak hatást gyakorló *történelmi háttér* megkülönböztetésével.

Az ok-okozati összefüggések kétféleképpen is elemezhetők: a bekövetkező eseményeket *lehetővé tevő okok* (enabling causal relationships) azonosítása és az eseményeket *meghatározó okok* (determining causal relationships) megállapítása által. Az előbbi esetben azokat a történelmi körülményeket próbáljuk meg beazonosítani, amelyek megteremtették vagy növelték a lehetőségét a bekövetkezett eseményeknek, például amelyek elmélyítették a válságot, cselekvésre ösztönözték az embereket, esetleg új lehetőségeket vagy kihívásokat teremtettek. Ezzel szemben az eseményeket meghatározó okok keresésekor azokat a történelmi körülményeket igyekszünk megtalálni, amelyek nem pusztán a lehetőségét teremtették meg a

vizsgált eseményeknek, hanem amelyek közvetlen szerepet játszottak abban és meghatározták, hogy mikor és hogyan történtek ezek meg (*Chapman, 2015*).

A történelmi magyarázatokban nem egyszerű ok-okozati kapcsolatokat kell bemutatni, hanem érzékeltetni kell tudni azt is, hogy számos esemény és tényező, nagyon különböző módon játszhatott egyszerre közre egy történelmi esemény bekövetkeztében. E sokféleség árnyalt bemutatása különféle típusú okok megkülönböztetését igényli. A kauzális összefüggésekre épülő magyarázatokban nemcsak *okokról*, hanem *feltételekről* olvashatunk. A feltételeknek tekintve mindazt, ami lehetővé tette az események vagy változások bekövetkeztét, okokként pedig azokat a dolgokat értékelve, amik szükségesek voltak ahhoz, hogy a lehetőségek valóban bekövetkezzenek. Találkozhatunk a *rövid* és *hosszú távú okok*, illetve a *közvetlen* és *közvetett okok* megkülönböztetésével is. A történelmi gondolkodás fejlődésében fontos szerepet játszik annak felismerése, hogy a hosszú távon ható okok sok esetben fontosabbak és meghatározóbbak, mint a korabeli emberek számára sokkal jobban feltűnő közvetlen kiváltó okokat (*Stanford, 1994*). Ilyen értelemben különbséget lehet tenni *manifeszt* és *latens* események között. Ez utóbbiak például a csak hosszú távon érzékelhető demográfiai és társadalmi változások vagy az éghajlatváltozás (*Spoehr & Spoehr, 1994*).

Az események okainak és következményeinek bemutatása szempontjából alapvető különbségek állapíthatók meg háromféle szövegtípus, a krónika, az elbeszélés és a faktoriális magyarázat között. A *krónika* az eseményeket egyszerűen csak időrendi sorrendbe állítja. Az *elbeszélés* már azt igényli, hogy legyen egy elgondolásunk a történetekről. Ki kell válogatni a cselekmény szempontjából érdekes szereplőket és eseményeket, és hipotéziseket kell felállítani az események közötti összefüggésekről, például a szereplők cselekedeteinek motívumairól. A *faktoriális magyarázat* az ok-okozati kapcsolatokat magasabb absztrakciós szintre emeli. Az események közötti összefüggésekhez képest fontosabbá válik annak a bemutatása, hogy milyen okok vezettek valamilyen helyzet kialakulásához, vagy változás bekövetkeztéhez. Megjelenik a magyarázatban a vizsgált eseményre ható tényezők különböző szempontú csoportokba rendezése: politikai, gazdasági; rövid távú, hosszú távú; közvetlen és közvetett; emberi szándékokból fakadó, emberi szándékoktól független stb. Fontos szerepet kap az eseményekben közrejátszó tényezők relatív fontosságának értékelése is. Ezért a faktoriális magyarázat sokkal inkább egy elemzés, mint az események elbeszélése és bemutatása (*Chapman, 2015*).

Jacott, López-Manjón és Carretero (1998) a történelmi magyarázatok két elméleti modelljét különbözteti meg. Az *intencionalista modell* alapvetően az emberi döntésekkel, cselekedetekkel és tevékenységekkel foglalkozik. Az emberi motívumoknak, szándékoknak,

hiedelmeknek tulajdonít nagy jelentőséget az események alakulásában. A *strukturális modell* szerint készült magyarázatok viszont a társadalmi valóságot meghatározó feltételek (például gazdasági, demográfiai, társadalmi, politikai, vallási) közötti összefüggések feltárásán alapulnak.

A kauzális magyarázatok egy különleges módja az események bekövetkeztének valamilyen általános történelmi magyarázó elvre, vagy olyan ún. *történelmi szükségszerűsége* való visszavezetése, mint amilyen az *Isteni terv* vagy a marxista társadalompolitikai és gazdasági *fejlődéelmélet*.

Arra is sok példa van, amikor a történelmi magyarázatokban külön válik egymástól az emberi tevékenységekre, egyes *személyek vagy csoportok döntéseire, cselekedeteire visszavezethető okok* és az ilyenektől független hatóerők, például a *társadalmi és gazdasági folyamatok* bemutatása. Ezzel összefüggésben megkülönböztetik egymástól a narratív és analitikus jellegű kauzális magyarázatokat. A *narratív* típusúban az emberi döntésekre és cselekedetekre helyeződik a hangsúly, és az elbeszélésmódra az ok-okozati összefüggések láncolatszerű bemutatása jellemző, amikor is az egyik eseményből következik egy másik esemény megtörténte. Az *analitikus* típusú történelmi magyarázatok ezzel szemben elsősorban a mélyben lejátszódó hosszú távú társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok közötti kölcsönhatásokkal foglalkozik. Ebből is következik, hogy ez a történelmi kérdéseknek ez a megközelítésmódja a kauzális viszonyokat nem láncolatokként, hanem sokkal inkább bonyolult hálózatokként ábrázolja (*Coffin, 2000*).

Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állításokat is ellenőrzött tényeken alapuló racionális érvekkel kell alátámasztani. Meggyőzően be kell mutatni a kapcsolatokat az okokra vonatkozó következtetések, az ezeket alátámasztó tények és a lehetséges interpretációk között. Az okokra vonatkozó állítások ellenőrzése során az állításokban szereplő tények ellenőrzésén kívül hasznos lehet az állításokkal szemben megfogalmazott érvek és az ezektől eltérő interpretációk lehetőségének mérlegelése is. Az így megszülető magyarázatok foglalkozhatnak a szereplők szándékaival, a lezajlott események történelmi kontextusával és ezek kölcsönhatásaival egyaránt. A *történelmi kontextus*, például a korabeli emberek gondolkodásmódja olyan tényező, amely bizonyos esetekben előfeltétele és katalizátora, más esetekben pedig akadálya a változásoknak. Cselekvésre és gondolkodásra ösztönöz az egyik esetben, leküzdhetetlen korlátokat jelent egy másikban (*Chapman, 2015*).

2.2 A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE

2.2.1 A történelmi gondolkodás fejlődése

A történelmi gondolkodás az a folyamat, amelynek révén az múlt eseményeiről és viszonyairól szóló tények és fogalmak összerendeződnek egy történelmi téma vagy esemény értelmes bemutatásává. Egy történelmi témáról szóló esszé megírása során a vizsgált témát szélesebb történelmi kontextusba kell helyezni, be kell mutatni a változásokat, valamint magyarázatokat kell adni az eseményekre, és mindezt meggyőző érvekkel és a kritikusan kiválasztott forrásokban talált bizonyítékokkal is alá kell támasztani. Ez a feladat egyebek mellett elemzést, szintézist, hipotézisalkotást és interpretációt igényel, vagyis a történelmi gondolkodás egyszerre nagyon sokféle egymással kölcsönhatásban álló mentális tevékenység elvégzését jelenti.

Sokáig az volt az általános felfogás, hogy a híres eseményekről, szereplőkről és korokról szóló *történelmi narratívák* minél szélesebb körű és alaposabb megismerése vezethet el a múltban történtek mélyebb megértéséhez. Úgy gondolták, hogy a színes és izgalmas történetek azáltal, hogy megragadják a fiatalok képzeletét, elindítják a diákokat a történelmi megértés felé is, ez pedig végül elvezet a kritikus elemzésig. Az így megvalósuló fejlődés négy egymást követő szakaszát különítették el:

Mitikus (7 éves korig) – Élvezi a valós vagy képzeletbeli hősök közötti drámai küzdelmeket.

Romantikus (7-től 16 éves korig) – A valóságos események iránt érdeklődik és keresi azokat a bátor cselekedeteket és hősöket, akikkel azonosulni tud.

Filozofikus (16-tól 20 éves korig) – A nagy történelmi folyamatokból kiolvasható általános következtetéseket és összefüggéseket keresi.

Ironikus (felnőttkor) – Érett gondolkodás, értékeli az egyes történelmi eseményekben felfedezhető különleges sajátosságokat (*Egan, 1997*).

Ez a tanulók képzeletére és érzelmeire összpontosító megközelítésmód korábban sok helyen a tankönyvek és a curriculumok tematizálásában is érvényesült.

A 70-es években a *Jerome Bruner* tanulás elmélete által ösztönzött kutatások és kísérleti programok (pl. UK Schools Council History Project, SCHP)⁷ azonban azt a felfogást

⁷ The School's Council History Project (SCHP) a legsikeresebb és legnagyobb hatású történelemtanítási innováció volt. A Great Britain's University of Leeds munkatársai indították el 1973-ban. A SCHP elterjedésének eredményeként 1984-ban már a brit iskolák negyedében alkalmazták. A projekt 1988-

közvetítették, hogy a történelemkönyvekben leírtak elolvasása és reprodukálása önmagában kevés. A történelmi gondolkodás fejlődéséhez szükség van a történettudomány által kidolgozott *kognitív stratégiák* elsajátítására is, vagyis a szubsztantív tudáshoz stratégiai tudásnak is kapcsolódnia kell (*Schools Council History Project, 1976*). Ma már a kutatók általában e stratégiák (pl. kérdésfeltevés, forrásgyűjtés és -elemzés, kognitív modellalkotás, interpretáció, az állításokat alátámasztó bizonyítékok gyűjtése, argumentáció) tudatos alkalmazását tekintik történelmi gondolkodásnak, a tanárok pedig ezek megtanításával és gyakoroltatásával igyekeznek a diákjaik történelmi gondolkodását fejleszteni.

Széleskörű kutatások folytak annak tisztázására, hogy mit is jelent a valóságban a diákok történelmi gondolkodásának fejlődése. Nagy-Britanniában a kutatók elég régóta leginkább azt vizsgálják és igyekeznek feltárni, hogy a diákok gondolkodása például a történelmi kauzalitásról, a történelmi változásokról vagy a múlt eseményeinek interpretációjáról a személyes tapasztalataik bővülése és a történelemtanulás eredményeképpen hogyan válik egyre árnyaltabbá és kerül összhangba a történettudomány szemléletével. Ez a kutatási irány szorosan összefügg azzal a kognitív modellel, amely a történelmi gondolkodás fejlődésének középpontjába a *történelmi metafogalmak* (az okok és következmények, a változás és fejlődés, jelentőség, forrás és tény, interpretáció) helyes értelmezését helyezi (*Shemilt, 1983, 1987; Ashby, Lee, 1987; Ashby, Lee, Dickinson 1997*). „*A diákok metafogalmakról alkotott képzeletének alakítása elkezdett bizonyítékokat szolgáltatni arra, hogy van lehetőség úgy foglalkozni a történelemmel, hogy az fejlődést jelentsen... a diákok nem egyszerűen csak újabb információkat gyűjtöttek a múlttól, hanem a megértésük is erősödött, ami megváltoztatta azt is, ahogy a történelemtanulást tanultak. ...Ez azt jelentette, hogy a történelemtanulás nem csak ismeretek felhalmozása*”.⁸ (*Lee, Shemilt, 2003, 14. p.*)

Peter Lee és Denis Shemilt az 1991-től 1996-ig tartó *CHATA Project*, valamint a *Schools History Project* és az 1990-es években zajló *Cambridge History Project* kutatásaira és fejlesztéseire támaszkodva *fejlődési modelleket* készített a tanulók gondolkodásában megfigyelhető változásokról az egyes metafogalmak, pl. a történelmi források, a történelmi

ban befejeződött, de hatása azóta is folyamatosan érzékelhető abban, amit és ahogy tanítanak a történelemtanárok az Egyesült Királyságban.

⁸ „Work on pupils’ second-order ideas began to provide evidence that it was possible to treat history as progressive in a somewhat analogous way to physics: pupils did not simply add to their information about the past, but acquired understandings that changed in patterned ways as they learnt about history. The concept of progression began to mean something more specific than progress. It meant that history was not just about aggregation.” Fordította: Kojanitz László

interpretációk, a történelmi változások és a történelmi okok értelmezése terén. A kutatások során a tanulókkal folytatott interjúk és a különböző írásos feladatokban adott válaszaik alapján egyre jobban kirajzolódott, miként alakulnak át a tanulók tudatosan megfogalmazott nézetei és a rejtett, hallgatólagos előfeltételezései a történelmi okok magyarázatáról és a történelmi gondolkodás más egyéb aspektusairól. A kutatásaik azt is megmutatták, hogy a diákok fejlődése a múltban történtek okainak értelmezésében az emberi viselkedés és gondolkodás egyre mélyülő megértésének, a magyarázatokhoz felhasznált források jobb kiválasztásának és a magyarázatok értékelése során alkalmazott kritériumrendszer minőségi javulásának volt elsősorban köszönhető (*Lee, Dickinson, Ashby, 1997*).

Már a kisiskolások is képesek a tanár segítségével történelmi fogalmakat megérteni és használni. Ilyenkor azonban még gyakori, hogy e fogalmakhoz különböző tévképzetek kapcsolódnak. Ezért is fontos, hogy a minél több alkalom legyen arra, hogy gyerekek elmondhassák a gondolataikat a tanultakról, és ilyenkor a tanár pontosíthassa a félreértett vagy rosszul értelmezett fogalmakat.

Felsőbb évfolyamokon a diákok egyre önállóbbá válnak a szubsztantív és a procedurális történelmi fogalmak használatában egyaránt. Képesek a történelmi szaknyelv és terminológia helyes alkalmazására legyen szó akár egy adott korszak bemutatásáról vagy egy hosszabb történelmi folyamat értékeléséről.

A metafogalmak szerepe alapvető fontosságú a történelmi gondolkodásban. A diákok történelemszemléletének fejlődése és érettsége leginkább azon mérhető le, hogy mit értenek történelmi változásokon, történelmi okokon, hogyan képesek kezelni az egymástól eltérő interpretációkból fakadó ellentmondásokat.

A történelmi változásokat kezdetben a diákok inkább egymástól függetlenül eseményekként kezelik, nem kapcsolják össze őket egymással kölcsönhatásba álló folyamatokká. Később már a változásokat is egyre inkább figyelembe veszik a történelmi okok keresésekor, és azoknak a változásoknak a jelentőségét is megértik, amelyek csak nagyon lassan és fokozatosan alakították át az emberek életét.

A források fogalmának értelmezésében és a forrásokban talált információk használatában megfigyelhető változás is nagyon jól jelzik a történelmi gondolkodás fejlődését. A tanuló a forrásokban olvasottak kritika nélküli elfogadásától és az ezekben található ellentmondások ignorálásától jut el fokozatosan a források összevetéséig és kritikus elemzéséig. Mindennek köszönhetően pedig egyre érettebb szemlélettel tudja kezelni a történelmi események egymástól eltérő interpretációiból fakadó bizonytalanságokat és vitákat is.

Az ok-okozati összefüggések esetében is vannak jellegzetes fejlődési állomások a diákok gondolkodásában. Ilyen például az, amikor az okok és a következmények lineáris sorba állítása helyett a tanulók a történelmi eseményeket a párhuzamosan zajló események és változások egymással kölcsönhatásban álló folyamatoként képesek megmagyarázni. A fejlődés úgy is megragadható és jellemezhető, hogy a tanuló a változások és okok egyszerű azonosításától és leírásától eljut odáig, hogy önálló következtetéseken alapuló, tényekkel és érvekkel alátámasztott, koherens véleményt tud készíteni a történelmi változások okairól szóló magyarázatokról és vitákról.

A diákok történelmi gondolkodásnak fejlődése folyamatos és nem kötődik életkori szakaszokhoz. A fejlődés egyéni tempója között nagy eltérések vannak. Gyakran a jobb képességű fiatal diákok történelmi gondolkodása a metafogalmak értelmezése terén magasabb szinten áll, mint a náluk idősebbeké. Az is megállapítható volt, hogy a különböző metafogalmakkal kapcsolatos gondolkodás fejlődése nem jár feltétlenül együtt. Előfordulhat, hogy a tanuló például már éretten tud önálló megállapításokat tenni a történelmi változások sajátosságairól és összefüggéseiről, de a történelmi forrásokban talált információkat mindenféle kritika nélkül használja fel a következtetéseikhez. Ugyanakkor a helyes gondolkodáshoz elengedhetetlen lenne a metafogalmak (pl. forrás és interpretáció, okok és változások, jelentőség és interpretáció) közötti szoros összefüggések megértése is. A tanulók teljesítménye függ a feldolgozott témáktól is. Az is megnehezíti a tanárok dolgát, hogy a diák azt, amit az egyik témánál már megértett, nem biztos, hogy a következő témánál is helyesen alkalmazza. Vannak, akiknek a problémamegértése egy újabb téma feldolgozása során még tovább fejlődik, míg más tanulók a mindennapi gondolkodásból átvett, de a történelmi problémák megértése szempontjából félrevezető megoldásokat próbálják meg újra alkalmazni, annak ellenére, hogy ezt a szintet egy másik téma feldolgozásánál korábban már képesek voltak meghaladni. A diákok gondolkodásának színvonalát a különböző jellegű történelmi témák befolyásolhatják, mivel a téma iránti érdeklődés vagy közömbösség jelentősen javíthatja vagy ronthatja a tanulók válaszainak végiggondoltságát és kidolgozottságát (Lee, 2005).

2.2.2 A kauzális magyarázatok megértéséhez és megadásához szükséges gondolkodási képességek fejlődése

A tanulóknak sokféle magyarázó elv és stratégia elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy helyesen tudja értelmezni múlt eseményeinek kauzális összefüggéseire vonatkozó kérdéseket

és megfelelő válaszokat is tudjon adni ezekre (Lee, et al., 2001). A történelmi okokra vonatkozó magyarázatokhoz azonosítani kell a vizsgált eseményekre ható különböző tényezőket, értékelni kell a relatív fontosságukat, meg kell fogalmazni közöttük valószínűsíthető ok-okozati összefüggéseket, végül mindezeket tényekkel és magyarázatokkal megfelelő módon alá kell támasztani. A tanulóknak a történelmi témák feldolgozása során tapasztalatokat kell szerezniük annak megértéséhez, hogy a történelmi események magyarázata nem szűkíthető le teljesen az emberi döntések és cselekedetek okainak és következményeinek bemutatására, bár ezek gyakran valóban fontos szerepet jelentős játszanak a történelmi események, szituációk és változások kialakulásában. A magyarázatokban meg kell jelennie a politikai, kulturális és szociális környezetnek is, hiszen az ezek által teremtett kedvező vagy kedvezőtlen feltételek ugyancsak jelentős mértékben befolyásolhatták az események alakulását, és hatással lehetek arra is, hogy a korabeli emberek tetteit milyen hitek és célok motiválták (Callinicos, 1988). Így aztán az okokra vonatkozó magyarázatokban egyszerre kell megjeleníteni az *emberi szándékokra visszavezethető okokat és a kontextuális feltételekkel összefüggő hatásokat*. A helyes következtetések levonásához a diákoknak foglalkozniuk kell azzal a kérdéssel is, hogy miben és mennyire különbözött a korabeli emberek gondolkodása a miénktől, és hogy az adott korban is mennyiféle eltérő vélemény létezett, mennyire sokféleképpen gondolkodtak akkor is az emberek akár ugyanazokról az ügyekről is. A történelmi kontextussal kapcsolatban a diákoknak azt is meg kell érteni, hogy az adott történelmi szituáció a vizsgált események megvalósulása szempontjából lehetett ösztönző és lehetőségeket teremtő, de korlátokat, akadályokat állító is, sőt egyszerre lehetett ilyen is és olyan is (Chapman, 2015). Az ilyen szintű összefüggések bemutatása a legtöbbször már azt is megköveteli, hogy a tanuló az ok-okozati összefüggéseket is bemutató eseménytörténeti ismertetések helyett sokkal inkább *elemző magyarázatokat* készítsen, amelyekben nem az események megtörténtének sorrendjében, hanem az előzetesen általa választott elemzési szempontok szerint mutatja be az események alakulását meghatározó különböző tényezőket és összefüggéseket. Ehhez a történelmi szituációk és problémák korábbiaknál sokkal absztraktabb megértésére és értelmezésére van szükség, és ez jelentős minőségi ugrást jelent a tanulók történelmi gondolkodásában (Coffin, 2006).

A tanulók viszonya a *miért* típusú kérdésekhez a tanárok számára is jól érzékelhető fejlődésen megy keresztül köszönhetően az emberi viselkedésről szerzett mindennapi tapasztalataik bővülésének és az éveken keresztül folyamatosan zajló történelemtanulásnak. A tanulás első időszakában a tanulók gondolkodása lineáris: minden eseményt az előtte történtek elkerülhetetlen következményeként látnak. Ahogy a tanuló gondolkodása fejlődik, felismeri,

hogyan alakulnak általában egyszerre többféle, egymással kölcsönhatásban álló okok játszik szerepet. A történelmi tudatosság további megerősödésével a tanuló megérti azt is, hogy az ok-okozati összefüggések a különböző tényezők egyedi kombinációi. Végül az ok-okozati összefüggéseket már képes úgy értelmezni, mint több esemény és tényező egyszerre érvényesülő és sokféle kölcsönhatásban álló hálózata, és a tanuló azt is megérti, hogy a teljes történetet soha nem leszünk képesek megismerni. A valóságban a tanulók többsége e fejlődési út első feléig jut el, vagyis jellemzővé válik rá, hogy egyszerre több egymással valamilyen módon összefüggő okot keressen az események bekövetkeztenek magyarázatát keresve, és ugyanígy gondolkodjon a következmények tekintetében is.

A tanulókkal folytatott kísérletek alapján Peter Lee és Denis Shemilt által megkonstruált *fejlődési modellek* különleges segítséget adhatnak a pedagógusoknak a tanulói gondolkodás aktuális szintjének értékeléséhez is. A kutatások megfigyeléseit felhasználva jól érthetően és érzékletes módon mutatják be a fejlődés különböző szintjei közötti különbségeket. Lehetőséget adva arra, hogy a tanárok a diákok megnyilatkozásait és írásban elkészített munkáit ilyen szempontból is összehasonlíthassák és értékeljék (Lee, Shemilt, 2003). E fejlődési modellt fontos és jól adaptálható forrásként kezeltem én is az általam elkészített értékelési szempontsor elkészítéséhez.

Lee és Shemilt által készített modell hat fejlődési szintet különböztet meg. A készítők minden esetben kihangsúlyozzák, hogy ez a szintekre bontás elsősorban praktikus célokat szolgál, és nem jelenti azt, hogy itt valamiféle szigorúan egymásra épülő képességhierarchiáról lenne szó (Lee, Shemilt, 2009).

Első szint: az okok bemutatása mint az események elbeszélése

Az okokról szóló magyarázat és az események bemutatása nem válik el egymástól. A tanuló „*valaminek az okait*” a múltban lejátszódó események és cselekedetek immanens részeként kezeli. Bár az események bemutatásakor használják az okok és az indítékok bemutatására szolgáló nyelvi eszközöket és kifejezéseket (pl. azért, mert; az volt az oka, hogy; ezért szükségszerű volt, hogy; ez arra ösztönözte, hogy; ez visszatartotta attól, hogy) anélkül azonban, hogy értenék és tudatában lennének annak a problematikának, amit a történelmi okok megmagyarázása valójában jelent.

Második szint: az okok bemutatása mint valakiknek az akciója

Az események bemutatása és az okokról szóló magyarázat már elkülönül egymástól. Az események bemutatása arra vonatkozik, hogy „*mi történt?*”. A magyarázat pedig már foglalkozik azzal is, hogy „*ki vagy mi tette ezt?*”. Az emberek általában azért tesznek valamit, mert azt akarják tenni, de néha tévednek, ezért ilyenkor, amit tesznek hibásnak bizonyul. Ezt a „*működtető modellen*” (agency model) alapuló, „*a dolgok azért történnek, mert valakik vagy valamik tesznek valamit*” típusú oksági magyarázatot általánosítja és használja a természeti jelenségekre (pl. vulkánok, időjárás), az antropomorf entitásokra (pl. szerencse) és a tanár által megadott számtalan tényezőre (pl. háború, vallás, politika, gazdaság). Az olyan eseményeket, mint a viharok, vagy az olyan történelmi helyzeteket, jelenségeket, mint a felvilágosodás és az olyan tényezőket, mint a hatalmi erőegyensúly „*okokként*” jelölik a diákok, de ezt úgy képzelik, hogy ezek is „*csináltak, alkottak vagy szétromboltak dolgokat*”, épp úgy, ahogy a történelmi szereplők. Az erő vagy képesség, amely valamit okoz, úgy értelmeződik, mint valakinek vagy valaminek a tulajdonsága és nem úgy, mint egy viszony két vagy több esemény között.

Harmadik szint: az okok bemutatása mint okok és következmények láncolata

A tanulók felismerik, hogy a cselekedetek és az események különféle típusú okokkal magyarázhatók, így már a történelmi magyarázatot sem tekintik valami egységes és egynemű dolognak. A tanulók most már képesek a szándékoktól független következményeket is magyarázni anélkül, hogy azokat valamilyen „*hibákra*” vagy valamilyen különösen potens „*mozgatóra*”, például egy királyra, a szerencsére vagy egyéb ilyen dologra vezetnék vissza. Megértik, hogy a szándékok magyarázatot adhatnak bizonyos cselekedetekre, de nem adnak kielégítő magyarázatot mindarra, ami történt.

Megértik azt is, hogy a legtöbb dolgot, ami történt a múltban, nem valakik vagy valamik „*csinálták*”, hanem azok különféle események kölcsönhatásainak az eredményei. Bár minden cselekedetet tekinthetünk úgy is, mint egy eseményt, de ennek a fordítottja már nem igaz minden esetben, míg egy cselekedetet irányíthat egy szándék, ennek kölcsönhatásait a többi eseménnyel már nem (bár a kölcsönhatások egy része lehet, hogy előrelátható.)

A diákok azt is látják már, hogy a történelmi események egyszerre lehetnek okok és következmények is, és hogy az okok és a következmények hipotetikus láncra kiterjeszhető visszafelé az időben. Az események magyarázatának fókuszába a „*az ok-okozati lánc*” és a folyamat kerül az eseményeket alakítani képes „*mozgatók*” keresése helyett. A harmadik szinten a történelmi gondolkodás egyik korlátját a múltból a jelenig tartó események szigorúan determinált, „*egyirányú utcaként*” való megközelítésére való hajlam jelenti. A másik korlát

abból fakad, hogy nem képesek különbséget tenni a „*kauzális lehetőségek*” és a „*logikai lehetőségek*” között, vagyis hogy a megtörtént események alternatívájaként szerintük „*bármilyen más történhetett volna*”. Számukra a történelem vagy az okok és okozatok egymásból törvényszerűen következő lánc, vagy egy kaszinó játékasztala, ahol bármilyen megtörténhet. Nem látják a középutat az események magyarázatának teljes determináltsága és teljes determinálatlansága között.

Negyedik szint: az okok bemutatása mint lehetőségekben való gondolkodás

A történelmet már nem a múltból a jelenig vezető „*egyirányú utcának*” látják, amely azt jelentené, hogy a dolgok nem történhetek volna másképp, és azért ilyen a jelenünk, mert ilyennek kellett lennie. Mivel a múlt és a jelen a lehetséges alternatívák különböző aktuális okokra visszavezethető megvalósulásaként értelmeződnek, a diákok már nem kényszerülnek arra, hogy választaniuk kelljen a túlzottan determinált és a determinációkat a szükségesnél kevésbé figyelembe vevő kauzális magyarázatok között. A múltat determinálnak látják abban az értelemben, hogy az akkor fennálló körülmények x, vagy y vagy n és így tovább megtörténtét tették lehetővé, ugyanakkor nem tették lehetővé p, q és r megtörténtét. Ez a megközelítés nem túldeterminált, mert az x megtörténtének magyarázata fenntartja a lehetőségét annak, hogy y és n is történhetett volna.

Bár még kevesen használják a „*szükséges feltételek*” (necessary conditions) kifejezést, már néhányan úgy mutatják be az „*okokat*”, hogy azok egyes dolgokat lehetővé, más dolgokat viszont lehetetlenné tettek. Elindul az okokra vonatkozó érvelések elemzésének és értékelésének kontrafaktuális módja is: Választ ad-e a magyarázat arra is, hogy miért pont akkor történt, és nem előbb, vagy arra, hogy miért ez a lehetőség vált valóra, és nem a másik? A negyedik szinten olyan fontos eseményeknek, mint a neolitikus forradalomnak, vagy az európaiak Amerikába vándorlásának a hosszú távú hatásai is értelmezhetővé válnak úgy, mint amelyek bizonyos további lehetőségek előtt megnyitották az utat, míg bizonyos más lehetőségeket viszont a továbbiakban lehetetlenné tettek, ahelyett hogy ezeket úgy értelmezzük, mint amelyek minden más lehetőséget kizáróan, az okok és következmények láncolatát elindítva determinálták a további eseményeket és folyamatokat.

Talán minden egyéb között az a legfontosabb, hogy a „*lehetőségekben való gondolkodás*” (possibility thinking) megváltoztatja az értelmezési játék (explanatory game) nevét: ahelyett, hogy arra adnánk magyarázatot, hogy „*Miért x*” – megformálódik egy kérdés,

amely fájdalmasan közel áll a metafizikai vizsgálódáshoz, „*Miért van valami, ahelyett, hogy nincs semmi?*” – a diákok azt magyarázzák, hogy miért történhetett volna meg x vagy y vagy z sokkal inkább, mint o vagy p vagy r, amelyet az akkori emberek a saját tapasztalataik alapján lehetségesnek gondoltak, vagy szerettek volna. Ez a fajta „*lehetőségekben való gondolkodás*” a maga szofisztikáltsága ellenére még sok kérdést vet fel: kevés tanuló képes megragadni a különbséget aközt, hogy p nem egy kauzális lehetőség, vagy p kauzális lehetetlenség (megmaradnak a kétértékű logika csapdájában) és ritkán teszik explicitté, mi az, amit feltétlenül figyelembe kell venni, amikor más dolgok felmerülnek a kérdés kapcsán.

Ötödik szint: az okok magyarázata, mint kontextusok és feltételek

A tanulók nagyon kis része ad olyan magyarázatokat, amelyek e szintnek az elérését bizonyítják. Ők olyan magyarázatok adására törekszenek, amelyek választ adnak arra kérdésre, hogy bizonyos lehetőségek megvalósulását, amelyekhez egyébként a szükséges feltételek meglennének, miért akadályozza meg az adott pillanatban a kor, a hely és a szituáció által együttesen determinált környezet vagy közeg.

A kontextusra vonatkozó általánosítások kiterjesztik a szükséges feltételek azonosítására vonatkozó vizsgálódás körét, és a kauzális magyarázat egy újabb rétegeként szolgálnak. A szükséges feltételek alapján lehetségesnek látszó események megtörténte függ attól az adott történelmi kontextustól, amiben mindezek a dolgok lezajlottak. Ily módon úgy tűnik, hogy a „*szükségszerű*” (necessity) ellenkezőjét betöltő „*véletlenszerűség*” (randomness) helyébe az előre ugyancsak nehezen megjósolható „*eshetőség*” (contingency) fogalma lép.

Az explicit hivatkozás a kontextusra a magyarázatokban ritka: a fogalom vagy implicit módon van jelen, vagy olyan kifejezésekben és szövegfordulatokban mutatkozik meg, mint „*háttér*”, „*körülmények*”, „*a közvélemény hangulata*”, vagy „*valami, ami azzal a korral függött össze, amiben a dolgok történtek*”. A kontextus fogalmának megjelenése lehet pusztán szituatív, amikor a tanuló megérti, hogy időnként az egymással konkurrens akciók és az egy egymással párhuzamosan történő események korlátokat állítanak a kauzális kölcsönhatásoknak és a rövid életű jelek és a háttérzaj kummulatív hatást kelt. Egy tágran értelmezett analógia lehet ezzel az, amikor színészek különböző csoportjai ugyanazon a színpadon egyszerre különböző darabokat adnak elő anélkül, hogy egymásra reagálnának; mindegyik csoport hozzáad valamit a kontextushoz egyszerre dinamizálva és korlátozva azt, és szemben minden más csoport játékaival. Más tanulók úgy tűnik, hogy jobban megértik a „*történelmi eshetőség*” fogalmát azzal, hogy a korábban lezajlott események tapasztalatainak hatását is figyelembe veszik az emberek és az intézmények viselkedésének magyarázatát keresve. Ez nyilvánul meg például

ebben az egyszerű felismerésben: „Az emberek nem ugyanúgy reagálnak a dolgokra [ma, mint 1933-ban]. Úgy értem, hogy hallottak Hitlerről, és nem eshet meg ugyanaz a dolog kétszer.” vagy ott van azoknak a magyarázatoknak a hátterében, amelyek választ adnak arra, hogy akár hasonló feltételek és hasonló kiváltó okok esetében sem ismétli sohasem a történelem önmagát.

Minden korlátja ellenére az ötödik szint jelentős előrelépést jelent három szempontból is: a kauzális magyarázatok egy második rétegét adja a lehetőségekről való gondolkodáshoz (possibility thinking); a diákok történelmi eshetőségről alkotott elképzelése nem lesz azonos azzal, amit a kocka eldobás véletlenszerűsége jelent; és a legfontosabb, a történelmi magyarázatok többé válnak az okok és következmények végtelen visszafejtésénél.

Hatodik szint: a kauzális fogalmak elméleti konstrukciók

A hatodik szint nem fordult elő a középiskolások vagy PGCE diákok között kellő számban, ezért csak egy spekulatív állítást (feltételezést) fogalmazhatunk meg arról, hogy milyen fejlődési szintre lehetne elérni, ha minden a lehető legjobban történne az oktatásban.

Az előfeltétel, amelyből minden más következik az, hogy a magyarázatnak episztemológiai és ontológiai dimenziója is van. Minden magyarázat érvényessége összefügg azzal, hogy milyen kérdést tettünk fel és mit lehet tudni a múlttól. Megvannak a kritériumaink ahhoz, hogy megítéljük, mi az, ami megmagyarázható, és megvannak a kritériumaink a magyarázatok minőségének megítéléséhez is. Vannak általános érvényű és egyes korokra vonatkozó modelljeink is arról, hogyan és miért történnek a dolgok az emberek életében.

Ha a tanuló képessé válik arra, hogy egyensúlyban/megfelelően tudja kezelni a magyarázó eszközöket a múlt-jelen valóságának természetéről és dinamikájáról szóló feltételezésekkel, akkor a tanulók megérthetik, hogy okozatilag lehetetlenek tűnő dolgok miért is végződnek úgy, ahogy, és átfogó jelenségek magyarázatai miért megbízhatóbbak, mint a térben és időben korlátozott jelenségeké. És főként képessé válnak annak a felismerésére, hogyan lehet, és nem lehet a múlttól szóló tudásunkat felhasználni a jelen eseményeinek és a jövő lehetőségeinek elemzésére és értékelésére.

2.2.3 A történelmi gondolkodás fejlesztése

A gondolkodás fejlesztése speciális módszertani megoldásokat igényel. Ehhez nem a direkt tanításon, hanem folyamatos fejlesztésen, a *rendszeres stimuláción* keresztül vezet az út, vagyis amikor olyan feladatokkal szembesítjük a tanulókat, amelyek túlmutatnak aktuális képességeiken, és intellektuális erőfeszítést igényelnek. A stimuláló környezethez az is hozzátartozik, hogy teret engedünk a *társas konstrukcióknak* és bátorítjuk a tanulókat a gondolataik megosztására, az értelmes beszélgetésekre és vitákra. A tanulás szerves részévé kell tenni a *metakogníciót* is, hogy folyamatosan tudatosíthassák az eredményre vezető gondolkodásmód sajátosságait (Adey és Csapó, 2012). Mindehhez a kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*) módszertana áll a legközelebb (Bain, 2000; Exline, 2004; Kojanitz 2010, 2011.)

A történelmi gondolkodás fejlesztése akkor lehet igazán eredményes, ha a tanárok a tanulók szubsztanciális és a procedurális jellegű történelmi tudását egyszerre aktivizálják és fejlesztik. Az egyik gyakran tapasztalható probléma azonban az iskolai gyakorlatban, hogy a procedurális jellegű tudás fejlesztése legtöbbször csak implicit módon zajlik, és emiatt ez a tanulási folyamat szinte teljesen rejtve marad a tanulók előtt (Lévesque, 2008). Ezzel függ össze az a másik probléma is, hogy az értékelés során is általában csak a szubsztanciális tudás ellenőrzése történik meg.

Akkor lehetünk elégedettek a történelmi gondolkodás fejlesztésével, ha a diákok a tanulás eredményeként képessé válnak a múltban lejátszódott eseményekről és folyamatokról a rendelkezésünkre álló ismeretforrásokban (források, tények, adatok beszámolók, magyarázatok, stb.) található információk összegyűjtésére és kritikai szemléletű feldolgozására, majd ezekre támaszkodva saját koherens történeteket, beszámolókat és magyarázatokat tudnak készíteni az általuk vagy mások által feltett kérdésekre válaszolva. Az ehhez vezető fejlesztési folyamat ideális esetben a következőket jelenti: a jó történelmi kérdések megfogalmazásának megtanulása; válaszok keresése és készítése a tanár vagy a diákok által feltett kérdésekre, kezdetben a tanár által modellezett és megtervezett részfeladatok segítségével, majd egyre önállóbban. Ilyenkor ideális esetben mód nyílik mindazon előzetes tudás és képesség mozgósítására, amelyet diákok a metafogalmak értelmezése, a történelmi ismeretforrások feldolgozása és elemzése, valamint az olvasási és gondolkodási stratégiák használata terén már megtanultak. Közben pedig a tanár segítségével és a feladatban megjelenő problémákkal szembesülve új elemekkel is bővülnek a tapasztalataik és az ismereteik. Az önálló gondolkodás egyik legeredményesebb eszköze végül az, amikor az így elkészülő interpretációkat a tanulók közösen megvitathatják és értékelhetik (Mercer, 2008; Maggioni, L., Van Sledright, B., Alexander, P A., 2010; Havekes, H., A., de Vries, J., 2010).

VanSledright szerint a mélyebb történelmi megértést lehetővé tevő történelmi gondolkodáshoz szükség van bizonyos *stratégiai tudásbeli készségek* kialakulására. Olyan készségeket értve ezen, mint a források értő és kritikus olvasása; a különböző forrásokon alapuló információk és következtetések összehasonlítása; a tényeken alapuló és kontextusba ágyazott interpretáció; az interpretációkat készítő szerzők perspektívájának és pozíciójának mérlegelése; az eseménynek, személy vagy változás történelmi jelentőségének megítélése. A szociokulturális kutatások eredményeire utalva a speciális nyelv, valamint nyelvhasználat tanításának és begyakorlását is stratégiai fontosságúnak tartja. Olyan dolgokat értve például ezalatt, mint a történelmi szövegekre jellemző retorikai sémák és logikai struktúrák megértésének elősegítése mindezen sajátosságok explicit bemutatásával és megtanításával (*VanSledright, 2014*). *Arthur Chapman* szerint ennek egyik jó megoldása lehet, ha egy már megismert téma kapcsán a tanulóktól azt kérjük, hogy állítsák össze az ide tartozó események részletesen kronológiáját. Utána pedig ezt először egy eseménytörténeti ismertetéssé kell átalakítaniuk úgy, hogy abban már bemutatásra kerülnek a szereplők tetteinek motívumai és az események alakulásában közrejátszó ok-okozati összefüggések is. Végül pedig a tanulóknak csoportosítaniuk kell az okokat és a következményeket különböző lehetséges szempontok szerint is egy általuk készített összefüggésábrán. Jól szolgálhatja a tanulók történelmi gondolkodásának fejlődését az is, ha kész történelmi magyarázatok összehasonlítását és értékelését kérjük tőlük például az okokra vonatkozó magyarázat meggyőző ereje, tényekkel és érvekkel történő megalapozottsága, vagy az okokra vonatkozó elemzés szempontjainak és következtetések újszerűsége szempontjából (*Chapman, 2014*).

Fontos, hogy a tanárok a metafogalmakkal és a metakognícióval összefüggő tudásra ne úgy tekintsenek, mint ami magától is kialakul a történelemtanulás közben. Egyre több bizonyítéka van ugyanis annak, hogy ez éppen fordítva van. Az értelmező jellegű történelmi tudás kialakítása és tudatos fejlesztése teremti meg a feltételét a konkrét eseményekre vonatkozó ismeretek értelmes tanulásának is. Ha a tanulónak pontos és árnyalt elképzelése van például arról, hogy mit jelent az, amikor történelmi okokról vagy változásokról beszélünk, egészen más minőségben tud gondolkodni, beszélni és vitatkozni akármilyen történelmi témáról is legyen szó. A fejlesztés hatékony eszköze lehet, ha olyan kérdéseket teszünk fel az okokra adott magyarázataikra vonatkozóan, amelyek révén maguk is újragondolhatják azok helyességét. Például:

- *Az okként azonosított körülmény vagy esemény valóban hatással volt a vizsgált eseményre vagy csak véletlen egybeesésről van szó? Ha ez a körülmény nem állt*

volna fenn, vagy az a másik esemény nem történt volna meg, mennyire valószínű, hogy a dolgok ugyanúgy megtörténtek volna?

- *Az okként azonosított körülmény vagy esemény mennyire erősen és közvetlenül hatott a vizsgált eseményre? Melyek voltak azok a körülmények és események, amelyek ennél nagyobb vagy kisebb mértékben ugyancsak hatottak?*
- *Van-e okunk feltételezni, hogy egyéb tényezők és események is befolyásolták az eseményeket?*

A metafogalmakhoz kapcsolódó tudás kialakítása a történelemtanulás egészén átívelő folyamat, amely mindvégig szorosan összekapcsolódik az egyes események és korszakok megismerésével. Ezért ezen a téren is tervszerű, következetes munkára van szükség. A tanárnak hosszú távon kell gondolkodnia. Tudnia kell, honnan hová akarja eljuttatni a diákokat, és ismernie kell a köztes állomásokat is. A tanulók aktuális szintjéhez igazodva azt is tudnia kell, mikor, milyen feladatokat érdemes adnia a metafogalmakhoz kapcsolódó tudás fejlesztéséhez. A tanulók gondolkodásának fejlődése értelmezhető úgy is, hogy a történelmi ok fogalmáról elsajátított tudása folyamatosan bővül és elmélyültebbé válik. E fejlődés megértéséhez érdemes átgondolnunk, mi is az az általánosítható érvényű tudás a történelmi okokkal és következményekkel összefüggésben, amit fontos lenne explicit módon is megfogalmaztatni diákjainkkal az ilyen célú feladatok bemutatása és elvégzése közben (Kojanitz, 2013).

A történelmi gondolkodás fejlesztése az értékelési kultúra megújítását is igényli, hiszen az e téren lezajló teljesítményváltozások megragadása egyáltalán nem könnyű feladat.

2.3A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS ÉRTÉKELÉSE

2.3.1 A történelmi gondolkodás értékelésének fontossága és nehézségei

Az oktatás minden szintjén és műveltségterületén folyamatosan egyre nagyobb hangsúlyt kap a *magasabb szintű gondolkodási képességek* fejlesztése. Így van ez a történelemtanítás és -tanulás esetében is. Már az 1970-es évektől kezdve jelentős kutatások zajlottak annak feltárására, hogy melyek azok a tanulói képességek, amelyek fejlődése és fejlesztése meghatározó szerepet játszik a történelmi ismeretek megértésében és alkalmazásában. A kutatások eredményeként különböző kognitív modellek készültek a történelmi gondolkodásban szerepet játszó képességekről, ezek működéséről és fejlődéséről. E

kognitív modellekre alapozottan pedig megkezdődött azoknak a speciális értékelési eszközöknek a kidolgozása és kipróbálása is, amelyek célja e képességek aktuális szintjének és fejlődésének meghatározása.

Az eredményes történelemtanulás alapvető feltétele a történelmi események és változások közötti kauzális összefüggések megértése is. Ezért ez fontos alkotóelemként valamilyen módon megtalálható minden olyan kognitív modellben, amely a történelmi gondolkodásról készült. Az ezzel összefüggő képességek fejlesztése itthon is kiemelt helyet kapott a történelmi kerettantervek és az érettségi vizsga követelményei között is. Az is elmondható, hogy a tankönyvi szövegek és a tanári magyarázatok is általában nagy gondot fordítanak az ilyen típusú összefüggések kifejtésére. Ezzel pedig nemcsak ezek megértését segítik elő, hanem folyamatosan mintákat is adnak a diákoknak arra, hogyan kell a kauzális összefüggéseket bemutatni, és az erről szóló állításokat és következtetéseket tényeken alapuló érvekkel alátámasztani, megmagyarázni. A diákok az események okaira vonatkozó kérdésekkel kezdettől fogva találkoznak, a középiskolában pedig már hosszabb-rövidebb szöveges válaszokat is rendszeresen készíteniük kell ilyen témákról. A középiskolai tanulmányokat lezáró írásbeli érettségi vizsgán is mindig szerepel ilyen jellegű elemző esszéfeladat. Ugyanakkor e feladatok értékelése során a tanárok leginkább a tárgyi ismeretek mennyiségét és pontosságát ellenőrzik. A tanulás eredményességét elsősorban ezeken keresztül mérik le, és ritkán foglalkoznak a dolgozatok minőségét legalább ennyire meghatározó gondolkodási képességek vizsgálatával.

A történelmi gondolkodás fejlődésének értékeléséhez használt eszközök megtervezésekor mindenképpen figyelembe kell venni e speciális gondolkodásnak a sajátosságairól és fejlődéséről feltárt jellemzőket, és ez egyáltalán nem könnyítik meg a feladatot. Kezdve mindjárt azzal, hogy a történelmi gondolkodás *adduktív* természetű, tehát a múltra vonatkozóan megfogalmazódó kérdésekre egyszerre általában többféle jó válasz is adható. Ezért nem könnyű és nem is lehet a válaszokban található okfejtéseket minden esetben egyértelműen helyes vagy helytelen megoldások szerint elkülöníteni egymástól. A válasz minőségében olyan egzakt módon nehezen megragadható képességek is fontos szerepet játszanak, mint a *történelmi képzelőerő* és *empátia*. Ha pedig az értékelés során csak a válaszokban felidézett tartalom tárgyi pontosságára fókuszálunk, az kevésbé fog megbízható visszajelzést adni a diákok gondolkodási képességeinek alakulásáról. A diákok történelmi gondolkodásának működését és minőségét akkor tudjuk valóban megítélni, ha beleláthatunk a munkájuk teljes folyamatába a történelmi kérdések megfogalmazásától, a válaszokhoz szükséges releváns előismeretek előhívásán és az új információk összegyűjtésén át a

következtetések alapjául szolgáló gondolatmenetek és érvrendszer kialakításáig. Ezt csak összetett és időigényes feladatok elvégzésének szoros nyomon követésével és a tanulói gondolkodás külső megfigyelő számára is érzékelhetővé tételével lehetséges. Ez azonban a gyakorlatban nagyon nehezen és ritkán kivitelezhető.

Az is megnehezíti az értékelést végzők dolgát, hogy a történelmi gondolkodás fejlődése egyáltalán nem egyenletes. A diákok aktuális teljesítménye erősen függhet nemcsak a feladat típusától, hanem még a témájától is. A tanulók fejlődése egyenetlen a történelmi gondolkodáshoz szükséges procedurális és a konceptuális képességek egyes területei szerint is. Az egyik területen tapasztalható jó teljesítmény nem jelenti feltétlenül azt, hogy ez igaz lehet a többi területre is.

A feladat nehézségét jelzi, hogy valójában még sehol sem sikerült minden tekintetben megbízható és működőképes módszereket kidolgozni a történelmi gondolkodás képességének értékelésére. Több empirikus kutatás is azt bizonyította, hogy a komplex gondolkodás értékelésére tett kísérletek során jelentős eltérések voltak kimutathatók az előzetesen meghatározott kognitív célok és értékelésükhöz használt feladatok és értékelési módszerek között (*Baxtern Glaser, 1998; Ferrara, Chen, 2011; Ferrara et al., 2003, 2004*).

2.3.2 A történelmi gondolkodási képességek értékelésének alapelvei és módszerei

Minden értékelésnek három pilléren kell alapulnia: a tanulók kognitív folyamatairól való tudáson, a tanulók teljesítményének megfigyelésén és a megfigyelések interpretációján (*Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001*). Ezért a történelmi gondolkodás értékelésének szükségessége három komoly problémával szembesítette a kutatókat. Mit is jelent a történelmi gondolkodás? Milyen módon és milyen feladatokkal lehet feltárni, hogy mit tudnak ezen a téren a diákok? Hogyan lehet a történelmi gondolkodás fejlettsége szempontjából helyesen interpretálni a tanulók által elvégzett feladatok eredményeit? (*Seixas, 2015*)

Mindenekelőtt a fejlesztési célok pontos kijelölésére volt szükség, mert a feladatok megtervezése és a tanulói teljesítmények értékelése is csak egy jól kidolgozott kognitív modell alapján végezhető el. Egy ilyen kognitív modellnek tartalmaznia kell, hogy a magas szintű történelmi gondolkodás eléréséhez milyen képességek megszerzésére van szükség, és a

diákokkal elvégzett kutatásokra támaszkodva arról is egyre pontosabb képet kell adnia, mi jellemzi a tanulók képességeinek fejlődését ezen a téren.

Természetesen egy ilyen modell kidolgozása és pontos leírása általában is sokat segíthet a tanítás eredményességének növelésében. A tanulók fejlesztése szempontjából az ideális helyzet az, ha a kognitív modell, a tanítási-tanulási gyakorlat és az értékelés egymással teljesen összhangban áll. Ilyenkor lehet leginkább az értékelés eredményeit jól interpretálni a tanítási gyakorlat erősségeinek és hiányosságainak a feltárása céljából. A történelmi gondolkodásról készült kognitív modellek közt vannak, amelyek inkább elméleti oldalról közelítik meg a problémát, és vannak, amelyekre az empirikusan pragmatikus szemlélet a jellemző. Nyilván ez utóbbiakat könnyebb a tanítási gyakorlat és az értékelés átalakítása céljából adaptálni.

Martin Booth a feladatok megtervezése kapcsán a feladatok kontextusának négy különböző dimenziójára hívta fel a tanárok figyelmét:

- a feladat célja abból a szempontból, hogy pontosan mely fogalom vagy készség tesztelésére szolgál, pl. kauzális magyarázatok készítése, forráselemzés, a források interpretációja
- a feladat nehézségének szintje a tartalom és a feladat összetettsége szempontjából
- a feladat elkészítésének formája és műfaja, pl. szóbeli, írásbeli, összefoglaló, esszé
- a feladat tartalma abból a szempontból, hogy milyen előzetes tudást és készségeket vár el a tanulótól (*Booth, 1992b*).

Ha a feladat célja, hogy a tanulók történelmi gondolkodását értékeljük vele, a megszokott, tartalmi részletekről szóló feleletválasztós tesztek alkalmatlanok erre a feladatra. Ezekkel elsősorban csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy mennyit jegyzett meg a diák a megtanultakból, arról viszont nem tudunk meg semmit, hogy ebből mennyit értett meg, arról pedig még kevesebbet, hogy milyen szintű képességekkel rendelkezik egy új történelmi téma megértéséhez és feldolgozásához.

Chris Husbands (1996) szerint a tanulói gondolkodás értékeléséhez használt feladatok különösképpen megkövetelik a tanároktól, hogy egész pontosan előre meghatározzák a feladat célját, követelményeit és azt, hogy milyen megoldásokat várnak el a tanulóktól. Ezekkel kell összhangba a feladatok formai és tartalmi jellemzőinek (pl. hosszúság; a feladatban szereplő források száma, típusa, nehézsége, a feladat által érintett történelmi ismeretek kiterjedtsége és mélysége; a feladat mennyire képes differenciálni a tanulók között).

Az Egyesült Államokban a *Howard County Public School System* (Maryland) és a *Center for History Education at the University of Maryland Baltimore County* (UMBC) közös vállalkozásaként jött létre az *ARCH Project* (Assessment Resource Center for History). Jó példát szolgáltatva a történelmi gondolkodás kognitív modelljére épülő speciális értékelési rendszer kidolgozására. Az ARCH Project a történelmi gondolkodásnak VanSledright által kidolgozott kognitív modelljét követte (lásd 1. ábra), amely szerint a tanulás eredményeként a történelmi gondolkodási készségek különböző jól alkalmazható stratégiákba és a procedurális fogalmakba szerveződnek. Itt elsősorban azokra a stratégiákra gondolva, amelyek a történelmi dokumentumok elemzéséhez és interpretációjához szolgálhatnak jó eszközül, pl. a szöveg tartalmi részleteinek kritikus elemzése (close reading), a források egymással való összevetése (corroboration), vagy a források tartalmának kontextusba helyezése (contextualization). A modell szerint a történelmi megismerés gyakorlatának megértéséhez szükséges még olyan procedurális fogalmak helyes értelmezése és használata is, mint az állítás (claim) és a bizonyíték (evidence). Mindez abban a folyamatban valósul meg, amelynek során a tanulónak meg kell vizsgálnia a rendelkezésre álló forrásokat abból a szempontból, hogy azok szolgáltatnak-e olyan bizonyítékokat, amelyekre támaszkodva megalapozott állításokat lehet tenni. A tanulónak először össze kell vetnie a források tartalmát a kérdéssel, amire választ keres. Majd gondosan elolvasva a részleteket azonosítania kell a forrásokban talált információk közötti hasonlóságokat és eltéréseket. A források hitelességének megítéléséhez minél többet meg kell tudnia az egyes források elkészítésének céljáról és körülményeiről, a szerzők helyzetéről, nézőpontjáról. Mindezek alapján pedig el kell döntenie, hogy a forrásokban talált információk közül melyeket és hogyan használ fel bizonyítékkul a kérdésre adott válaszához (VanSledright, 2015). E tanulói munka értékeléséhez az ARCH háromféle feladattípust és módszert ajánl: hagyományos feleletválasztós feladatok, súlyozott feleletválasztós feladatok és autentikus forrásfeldolgozó feladatok, amelyek általában egy vagy több forrás önálló elemzésén alapulnak. A *súlyozott feleletválasztós feladatok* arra a problémára akarnak megoldást nyújtani, hogy a történelmi következtetések adduktív természetével nehezen összeegyeztethető az, ha a tanulók válaszainak értékelésekor csak egyetlen helyes megoldást fogadunk el. A VanSledright által tanulókkal kipróbált feladatok közvetlen módon is megpróbálták tetten érhetővé tenni a tanulók gondolkodásmódját a források felhasználásáról vagy a történelmi események rekonstrukciójának problematikájáról.

Példák a súlyozott feleletválasztós feladatokra. A válaszok után zárójelben lévő számok jelzik a válasz súlyozott pontszámát az értékeléskor.

Minden forrást kritikusan kell olvasni, mert

- a) megzavarhatják a történezt abban, hogy az eseményeket objektíven tudja bemutatni (0)
- b) a dokumentumokat megváltoztathatják azért, hogy a megtörtént eseményeket másképpen látassák (1)
- c) az események gyakran a győztesek nézőpontjából kerülnek bemutatásra (2)
- d) a múltban élő egyik személy nézőpontjából írónak (4)

A történelmi eseményekről készített irodalmi vagy képzőművészeti alkotásokat úgy kell tekinteni, mint amelyek

- a) történelmi bizonyítékként használhatatlanokat (0)
- b) a szemtanúk visszaemlékezésénél kevésbé megbízhatók (1)
- c) a művész nézőpontjából kialakított képet tükrözik (2)
- d) egy bizonyíték megerősítésének a lehetséges eszközei (4)

Bár tudjuk, hogy mindannyian meghaltak, nehéz pontosan megállapítani, hogy mi is történt Custerrel és csapataival a Little Bighorn-i csatában, mert

- a) a túlélő indiánok nem tudtak angolul annyit, hogy el tudják mondani, mi történt (0)
- b) Custer ezredest és csapatait megölték, így nem tudtak beszámolni a történekről (1)
- c) Benteen és Reno hallotta a csatazajt, de a domboktól nem látták, mi történik (2)
- d) A csatatér rekonstruálást megnehezíti a bizonyítékok eltűnése (4)

Az autentikus forrásfeldolgozáshoz két speciális értékelési táblázat is (ARCH Historical Thinking Skills Rubric) készült külön az általános iskolás és külön a középiskolai korosztályhoz. Ezek az értékelési táblázatok kifejezetten a történelmi gondolkodás kognitív modelljében szereplő stratégiák és procedurális fogalmak használatának együttes vagy külön-külön történő értékelésére szolgálnak (2. táblázat, 3. táblázat).

2. táblázat ARCH Historical Thinking Skills Rubric

	Olvasási stratégiák (close reading strategies)		Procedurális stratégiák		Procedurális fogalmak	
Kritérium	Forrásvizsgálat (sourcing) pl. a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése	Kritikai elemzés (critical reading) pl. a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása	Megerősítés (corroboration) pl. pl. a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése, a válaszok ilyen szempontból történő összevetése és értékelése	Kontextusba helyezés (contextualization) pl. pl. a történelmi szituáció minél több aspektusának és összefüggésének megismerése, a források tartalmának értelmezése ezen információk alapján	Állítás (claim)	Bizonyíték (evidence)
4	A forrás tartalmának és jelentésének teljes körű megértése. Az összes elsődleges és másodlagos forrás szerzőire, megjelenési helyére és keletkezési időpontjára vonatkozó információk összegyűjtése. A források megbízhatóságának megítélése annak alapján, amit a szerzőről és a forrás elkészítésének céljáról és megjelenésének idejéről és módjáról megtudott.	A szerző állításainak elemzése, a nézőpontjának azonosítása, az állítások értékelése a bemutatott bizonyítékok alapján, azoknak a dolgoknak az azonosítása, amiről a szerző nem beszél. A szövegből vett pontos részletekkel annak illusztrálása, hogy a szerző milyen nyelvi eszközöket használ az olvasói meggyőzéséhez. Annak felismerése és jelzése, hogy a forrás megválaszolatlanul hagy bizonyos kérdéseket.	Az események bemutatása felhasználva a különböző forrásokban talált információkat és nézőpontokat. A különböző interpretációk közötti megfeleltethetőségek és ellentmondások azonosítása.	A korábbi és az új ismeretek felhasználása a forrás megszületését övező történelmi körülmények azonosításához. Ezeknek az információknak a felhasználása annak érdekében, hogy a forrást a maga korának kontextusába helyezve interpretálja és ne a mai kor körülményeit vetítse vissza rá.	Elhithető interpretációt, érvet és állítást tud megfogalmazni a különböző elsődleges és másodlagos forrásokban talált bizonyítékok értékelése alapján.	Az állításokat olyan odailő tényekkel támasztja alá, amelyek megbízható forrásokban talált.
3	A forrás tartalmának és jelentésének majdnem teljes megértése. Az elsődleges és másodlagos forrás nagy részének szerzőire, megjelenési helyére és keletkezési időpontjára vonatkozó információk összegyűjtése. A források vizsgálata a megbízhatóságuk szempontjából annak alapján, amit a szerzőről és a forrás elkészítésének céljáról és megjelenésének idejéről és módjáról megtudott.	A szerző állításainak elemzése, a nézőpontjának azonosítása, az állítások értékelése a bemutatott bizonyítékok alapján, azoknak a dolgoknak az azonosítása, amiről a szerző nem beszél. A szövegből vett részletekkel annak illusztrálása, hogy a szerző milyen nyelvi eszközöket használ az olvasói meggyőzéséhez. Válaszok keresése azokra a kérdésekre, amelyekre a forrás nem adja meg a választ.	A források összehasonlítása során talált hasonlóságok és eltérések bemutatása.	A korábbi és az új ismeretek felhasználása a forrás megszületését övező történelmi körülmények azonosításához. A forrás interpretációja során előfordulhat, hogy a mai kor körülményeit vetíti vissza vagy az is, hogy korlátozott mértékben használja a történelmi kontextusra vonatkozó információkat is ehhez.	Állítás (claim) Ésszerű interpretációt, érvet és állítást tud megfogalmazni megválogatott elsődleges és másodlagos forrásokban talált bizonyítékok értékelése alapján.	Az állításokat néha olyan odailő tényekkel támasztja alá, amelyek megbízható forrásokban talált.

3. táblázat ARCH Historical Thinking Skills Rubric folytatás

	Olvadási stratégiák (close reading strategies)		Procedurális stratégiák		Procedurális fogalmak	
Kritérium	Forrásvizsgálat (sourcing) pl. a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése	Kritikai elemzés (critical reading) pl. a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása	Megerősítés (corroboration) pl. pl. a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése, a válaszok ilyen szempontból történő összevetése és értékelése	Kontextusba helyezés (contextualization) pl. pl. a történelmi szituáció minél több aspektusának és összefüggésének megismerése, a források tartalmának értelmezése ezen információk alapján	Állítás (claim)	Bizonyíték (evidence)
2	A forrás tartalmának és jelentésének megértése segítség igénybe vételével. Néhány elsődleges és másodlagos forrás szerzőire, megjelenési helyére és keletkezési időpontjára vonatkozó információk összegyűjtése. A források vizsgálata a megbízhatóságuk szempontjából annak alapján, amit a szerzőről és a forrás elkészítésének céljáról és megjelenésének idejéről és módjáról megtudott.	Kijelentések a szerző állításairól és az ezekhez használt bizonyítékokról. A szerző nézőpontjának azonosítása, Megjegyzések a szerző meggyőzéshez használt nyelvi eszközeiről. Válaszok keresése azokra a kérdésekre, amelyekre a forrás nem adja meg a választ.	A források összehasonlítása során talált hasonlóságok és eltérések azonosítása.	Kísérleteket tesz a történelmi kontextusra vonatkozó információk felhasználására anélkül, hogy azt teljesen megértette volna.	Állítás (claim) Mond interpretációkat, érveket és állításokat, amelyek nem mindig a megválogatott elsődleges és másodlagos forrásokban talált bizonyítékok értékelésén alapulnak.	Az állításokat csak általánosításokkal vagy forrásokon alapuló, de nem teljesen megfelelő bizonyítékokkal támasztja alá.
1	Kísérletek a forrás tartalmának és jelentésének megértése segítség igénybe vételével. Egy-két elsődleges és másodlagos forrás szerzőire, megjelenési helyére és keletkezési időpontjára vonatkozó információk összegyűjtése. A források vizsgálata a megbízhatóságának nem megfelelő módon történő vizsgálata.	Kísérletek a szerző nézőpontjának, állításainak és bizonyítékainak az azonosítására.	Halvány kísérletek a források vizsgálatára a bizonyítékok megerősítése vagy megcáfolása céljából.	Nincs nyoma annak, hogy a történelmi kontextus megértésére irányuló kísérletet tenne.	Nem fogalmaz meg önálló állításokat, érveket vagy interpretációkat.	Az állításait nem támasztja alá megfelelő bizonyítékokkal.

A történelmi gondolkodás fejlődésének megítéléséhez azonban nem csak a kifejezetten erre a célra megtervezett feladatokra támaszkodhatnak a tanárok. A diákok órai munkájának megfigyelés, a diákok által elkészített produktumok elemzése és a diákok korábbi teljesítményéről vezetett tanári dokumentáció is felhasználható ilyen értékelésekhez (*Husbands*, 1996). Sokszor egy órán elhangzott okos hozzászólás vagy egy otthon elkészített írásbeli feladat sokkal fontosabb és megbízhatóbb bizonyítéka lehet a tanulói gondolkodás fejlődésének, mint egy szummatív értékelés céljából megírt témazáró dolgozat (*Freeman, Philpott*, 2009). A tanárok számára azonban nem könnyű a diákok különböző jellegű szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulásait a történelmi gondolkodás szempontjából megfelelően értelmezni. Észre kellene venniük és magukban is tudatosítaniuk azokat a jellemzőket, amelyek árulkodók lehetnek a diákok közötti különbségekről a történelmi gondolkodás terén. Újfajta kritériumok alkalmazására lenne szükség a tanulói feleletek tárgyi tartalmára fókuszáló értékelésekben megszokottakhoz képest. Ehhez kívánt segítséget adni *Tim Lomas* (1990) az általa készített kritériumsorral.

A tanuló képes:

- elmozdulni a konkrétól és megfoghatótól az elvont és a fogalmi felé;
- különbségeket tenni a különböző korszakok között
- összefoglalni, kategorizálni és általánosítani a megismert részletek alapján;
- leírásokat és magyarázatokat készíteni a múlt eseményeiről és viszonyairól;
- történelmi bizonyítékokon alapuló következtetéseket és értékeléseket megfogalmazni és azokat érvekkel alátámasztani;
- kapcsolatokat találni a különböző korok sajátosságai és eseményei között;
- a történelmileg jelentős témák és események kiválasztására és annak bemutatására, hogy ezek miképpen függtek össze más ugyancsak fontos folyamatokkal és változásokkal;
- jó kérdéseket és hipotéziseket megfogalmazni, és megtalálni a módját, hogyan lehet ezekre válaszolni;
- felismerni a történelmi megismerés korlátait,
- demonstrálni, hogy tudatában van és érti a történelmi tudás természetéből adódó elkerülhetetlen bizonytalanságokat.

A tanulói feleletek és produktumok értékeléséhez használt kritériumok és kritériumsorok között különbséget tehetünk a tekintetben, hogy azok a teljesítmény *analitikus* vagy *holisztikus* megítélésére szolgálnak-e inkább. A Lomas által készített lista jól példázza a holisztikus értékeléshez használható kritériumokat. Az értékeléshez készülő kritériumok egy ehhez némileg hasonló másik tipizálása lehet a feladatspecifikus és az általános kritériumok szerinti csoportosítás is.

2.3.3 Tanulók által írt szövegek vizsgálatán alapuló kutatások

A diákok írásos munkáinak tartalmi elemzése nagyon jellemző módszere a történelmi tudás különböző összetevőit vizsgáló és összehasonlító kutatásoknak. Számos alkalommal és különféle célokból történtek ilyenek. Shemilt például 1980-ban ezzel a módszerrel ellenőrizte és mérte le a kutatás alapú tanítás hatásait a tanulók teljesítményére és gondolkodására (*Shemilt, 1980*).

Caroline Coffin 2000-ben publikált kutatása különböző korú, ausztrál középiskolások történelmi témájú szövegeit vizsgálta meg abból a szempontból, hogy milyen nyelvi eszközöket használtak az időbeliség és a kauzális összefüggések bemutatására. Coffin abból indult ki, hogy a társadalomtudományok esetében a megfelelő nyelvezet elsajátítása meghatározó szerepet játszik abban, hogy valaki részt vehessen a szakmai kommunikációban. Alapvetően a *szisztémikus-funkcionális nyelvészet* módszereit használta a diákok szövegeinek elemzéséhez. A diákok szövegeit három szemantikai téma nyelvi megformálása szempontjából vizsgálta meg: idő, ok és a különböző vélemények összevetésén alapuló értékelés. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy például az ok-okozati összefüggések bemutatása grammatikailag és lexikális értelemben milyen módon valósul meg az iskolai történelemtanulásban, és miként változik mindez a tanulás előrehaladtával az egyre magasabb évfolyamokon. Coffin egyebek mellett arra a következtetésre jutott, hogy a fejlődés nagyon jól jellemezhető azzal a folyamattal, ahogy a tanuló nyelvi repertoárja egyre bővül és specializálódik párhuzamosan azzal, ahogy az eseménytörténet egyszerű bemutatásától eljut a múltra vonatkozó önálló következtetések és érveléseket is tartalmazó szövegek elkészítéséig. Példa erre a fejlődésre a kauzális összefüggések bemutatásában az, amikor a tanulók az okokat már különböző jellegű kategóriákba sorolják (pl. például hosszú távú és rövid távú okok), vagy amikor explicit módon megjelenik a szövegekben az okok relatív fontosságának értékelése. Coffin a kutatásainak pedagógiai tanulságát egyebek közt abban látta, hogy az oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene

fektetni a retorikailag jól megszerkesztett, érvelő műfajú szöveg elkészítésének megtanítására és gyakorlására, mert ez egyben az történelmi témákról folyó viták jobb megértéséhez is segítséget ad a diákoknak. „...*ha a történelem nyelvészeti dimenziója megfelelő módon beépülne a középiskolai oktatás gyakorlatába, a tanulók könnyebben kifejleszhetnék azokat a diszkurzív eszközeiket, amelyekkel vitába szállhatnak a mindennapi életben elterjedt véleményekkel, és azoktól eltérőeket tudnának megfogalmazni. Ez válasz lehetne arra az oktatási szakirodalomban felismert problémára, hogy a tanulók reflektálatlanul egyszerűen csak felmondják a múltról tanult interpretációkat még akkor is, ha az nincs összhangban az ő saját értékrendjükkel és felfogásukkal.*”⁹ (Coffin, 2000, 411-412. p.)

Coffin 2004-ben már kifejezetten az okozati összefüggések nyelvi megformálásának problémájára összpontosítva mutatta be külön is, hogy a tanulók írásbeli munkáinak funkcionális nyelvi analízise milyen segítséget adhat a tanárok munkájához. Az általa javasolt és bemutatott elemzéssel megkülönböztethetők voltak a narratív és az analitikus magyarázatok, valamint a feltételeket megteremtő (enabling) és az eseményeket előidéző (determining) típusú okokra épülő magyarázatok (Coffin, 2004).

Egy másik kutatás során *Jason Fitzgerald* azt vizsgálta meg, hogy a tankönyvi szövegek és a tanári magyarázatok együttesen milyen hatással vannak a diákok által írt szövegek tartalmára és megfogalmazás módjára. Az amerikai kutató kvalitatív elemzéssel elsősorban arra kereste a választ, hogy ezek hogyan hatnak a diákok történelemről kialakuló *mentális reprezentációira*. A kutatás megtervezésekor abból a feltételezésből indult ki, hogy a történelemtankönyvek szövegei jelentős szerepet játszanak nemcsak a történelmi események megismerésében és megértésében, hanem abban is, hogy mindezek alapján milyen mentális reprezentációk alakulnak ki a tanulóknál az események közötti kauzális összefüggésekről és arra is, hogy mindezekről milyen komplexitással és nyelvi megformáltságban tudják kifejezni magukat. Vagyis a tankönyvek fontos mintául szolgálnak a tanulók számára egyrészt, hogy miként gondolkodjanak az ok-okozati összefüggésekről, másrészt, hogy mindezt milyen módon lehet pontosan megfogalmazni és megfelelően nyelvi formákba önteni. Fitzgerald ugyanakkor a tanári magyarázatokat is ugyanilyen erős hatású tényezőnek gondolta. E feltételezett hatások feltárása és bizonyítása céljából egy viszonylag összetett, több lépcsőből álló kísérletet végzett el. Egy 28-as létszámú osztályból 13 tanuló szülei egyeztek bele, hogy a gyerekek részt vegyen

⁹ „...if the linguistic dimension of history was incorporated into the teaching and learning practices of secondary schooling, students would more easily develop the discursive means to challenge 'naturalised' world views and produce alternative ones. This would respond to the problem (recognised in the educational literature) of students simply reproducing unreflectively a version of the past even when incompatible with their own values and beliefs.” Fordította: Kojanitz László

ebben. E tanulóknak el kellett olvasniuk egy tankönyvi részletet a yorktowni csatáról, ezt követően pedig húsz perc alatt egy összefoglaló szöveget kellett írniuk az olvasott eseményről, és csoportos interjú formájában négy kérdésre is válaszolniuk kellett ezzel kapcsolatban. Ezekben a hetekben a függetlenségi háborúról tanultak, de még nem tartottak ennek az az eseménynek feldolgozásánál. Vagyis a csatáról olvasottak új információkat jelentettek a számukra, de a korszakról és az előzményekről azért már voltak ismereteik.

A tanárral is elvégeztették ugyanazokat a feladatokat, amelyeket a diákoknak meg kellett csinálni (összefoglaló írása és kérdések megválaszolása az olvasottak alapján). Mindezt a diákok és a tanár esetében is pontosan dokumentálták. Három nappal később a tanár az egész osztály számára megtartotta az óráját a témáról, amit videomagnóval teljes terjedelmében rögzítettek és később szó szerint le is írtak. Ugyanezen a napon a 13 diák újra megírt egy összefoglalót a tanult eseményről, és válaszolt ugyanarra a négy kérdésre, mint amit három nappal korábban is feltettek nekik erről. Ez a vizsgálat elsősorban a kauzális összefüggések nyelvi formái szempontjából hasonlította össze a tankönyvi szöveget, a tanári magyarázatot és a diákok által írt összefoglalókat. Ezenkívül arra kereste a választ, hogy melyek az ok-okozati összefüggések bemutatásának azok a megoldásai, amelyek megnehezítik a tanulók számára ezek megértését és felidézését. Az eredmények feldolgozása alapján az volt megállapítható, hogy a tanulók munkáinak tartalmában egyaránt megtalálható voltak a tankönyv és a tanári magyarázat információi. Ugyanakkor a kauzális összefüggések bemutatásának módját tekintve a tanulók szövegei jellemzően vagy tankönyvben, vagy tanári magyarázatban található megoldásokhoz hasonlítottak inkább. Az interjúk során az derült ki, hogy a tanulók olyan összefüggéseket is megértettek és megjegyeztek, amelyeket az eseményekről írt összefoglalóikban nem írtak le. Vagyis a diákok által készített szövegek nem tükrözték pontosan a tanulóknak a tankönyvi szöveg és a tanári magyarázat alapján kialakult mentális reprezentációt a megismert események közötti összefüggésekről (Fitzgerald, J. C., 2011).

Osztrák, német és svájci kutatók egy közös kutatás keretében azt vizsgálták, hogy a diákok által írt történelmi témájú szövegekből milyen következtetéseket lehet levonni a történelmi gondolkodásban fontos szerepet játszó narratív képességekről. A történelmi gondolkodás *Hasberg* és *Körber* által kidolgozott modelljét használták elméleti kiindulópontként a kutatás megtervezéséhez. Hasberg és Körber a történelmi gondolkodás két egymást kiegészítő alkotóelemeként határozta meg a *történelmi narratívák megalkotásának* és a *meglévő történelmi narratívák megértésének képességét*, s ez utóbbi esetében a narratíva mély struktúrájának felismerését különösen fontosnak tartották. A kutatók a narratív kompetenciát úgy definiálták, mint amely folyamatos interakciót teremt a történelmi gondolkodás négy

részművelete között: történelmi kérdések megfogalmazása; a rendelkezésre álló források és információk összegyűjtése; a rendelkezésre álló források és információk kritikus elemzése, az információk és következtetések közötti logikai összefüggések (pl. kauzális, időbeli, módbeli) megteremtése; reflexiók megfogalmazása arról, hogy milyen normák, előfeltételezések és szempontok tükröződnek a történelmi értékelésben.

Az így definiált narratív képességek empirikus vizsgálata céljából a kutatók 193 15-17 éves diákkal végeztek el egy kísérletet, amelynek során egyebek mellett a diákoknak két különböző történelmi téma (A zsidó üzletek náci bojkottja; Japán és Európa közötti kereskedelmi kapcsolatok a 16. és 17. században) és három különböző műfaj (panelbeszélgetéshez háttéranyag; cikk az iskolaújságba; blogbejegyzés) közül választva kellett egy írásos munkát készíteniük. A legrövidebb elkészült szöveg 1 mondatból, a leghosszabb 133 mondatból állt. Ezeket a szövegeket a kutatók tanárok bevonásával, kétféle céllal és módon is elemezték és értékelték. Először tartalomelemzésként a szövegek minden egyes mondatát beazonosították aszerint, hogy az a történelmi kérdés megfogalmazásával, a rendelkezésre álló ismeretforrásokkal, az összefüggések bemutatásával vagy az események értékelésével foglalkozik-e. Ez az analízis így számszerűsíthető adatokat eredményezett. Ezt követően a diákok szövegeit 0-tól 3-ig terjedő, négyfokú skálán pontozással is értékelték a következő hét minőségi kritérium megvalósulásának mértéke szerint: forrásokra történő hivatkozás; a történelmi gondolkodás koherenciája; a kohéziót biztosító nyelvi eszközök; tárgyi pontosság; az értékítéletek megalapozottsága; a történelmi szakszavak és szaknyelv használata; a történelmi fogalmak ismerete. A kapott eredmények sokféle szempontból voltak összerendezhetőek és értelmezhetőek. Például a szövegek 36,6 %-ban egyszerre voltak olyan mondatok, amelyek a kérdés megfogalmazására, az ismeretforrásokra és az események értékelésére vonatkozó információkat tartalmaztak. Ez volt a legjellemzőbb kombináció a megvizsgált szövegekben. A szövegek 6,5 %-ban csak összefüggések bemutatásával kapcsolatos, 9,1 %-ban pedig csak értékeléssel kapcsolatos mondatokat találtak. A szövegek mindössze 2,2 %-a volt, amelyben egyetlen olyan mondat sem volt, amelyet a kutatók a történelmi gondolkodás szempontjából relevánsnak tartottak volna. A hét különböző szempont szerint elvégzett értékelés azt mutatta, hogy a szövegek a legalacsonyabb átlagértéket az értékítéletek megalapozottsága terén érték el. A szövegek tartalmi fókuszja és az értékelési eredmények korreláció analízise szerint mérsékelt korreláció mutatkozott a történelmi kérdésekre, az összefüggések bemutatására és történelmi értékelésekre vonatkozó részek mértéke és a történelmi koherencia minősége között. A választott témák szerint is összehasonlíthatók voltak az eredmények. Nem meglepő módon a náci bojkottról szóló

szövegekben magasabb volt a történelmi értékítéleteket tartalmazó mondatok száma. Ugyanakkor a szövegek különböző jellegű minőségére vonatkozó értékelések eredményei nem különböztek szignifikánsan aszerint, hogy a diákok az egyik vagy a másik témát választották. Amikor a választott műfaj szerint hasonlították össze a vizsgálat eredményeit, az látszott, hogy a legtöbb forrásra való hivatkozás az iskolai újságcikkekben volt megtalálható (*Waldis, Hodel, Thünemann, Zülstorf-Kersting, 2015*).

3 A KUTATÁS BEMUTATÁSA

3.1 A KUTATÁS CÉLJA

A nemzetközi eredményekre támaszkodva sokféle kutatási terület közül választhattam. Végül úgy döntöttem, hogy a történelmi gondolkodás fejlesztésében közrejátszó tényezők és eszközök közül a tanulók iskolai munkáinak értékelésével fogok először foglalkozni. Egyrészt azért, mert nemzetközi szinten is ma ez tűnik a legnehezebben megoldható feladatnak, másrészt mert a tanulói képességek célzott vizsgálata és az értékelési kultúra megújítása nagyon erősen visszahat a tanárok munkájára. Tehát, ha valakinek az a célja, hogy a kutatásaival hatást gyakoroljon az iskolai gyakorlatra is, érdemes az értékelési eszközökre különös figyelmet fordítania. A tanítás megújításának alapfeltétele, hogy szembesítsük a tanárokat a korábbi gyakorlatuk eredményeivel, mert ezzel tehetjük őket nyitottá az új módszerekre.

A középiskolai tanulmányok befejezése a legtöbb tanuló esetében a történelemtanulás lezárulását jelenti. Ettől kezdve már csak kevesen tanulnak intézményesített keretek között történelmet, és így valószínűsíthetően a többség történelmi gondolkodása sem fog lényeges mértékben tovább fejlődni. Ugyanakkor a mindennapi életben szinte mindenki találkozik később is olyan élethelyzetekkel, amikor e képességekre szükség lenne, még akkor is, ha az ennek hiányosságából fakadó problémákat nem is mindenki érzékeli. Nem mindegy tehát, hogy a történelmi gondolkodás minősége tekintetében milyen szintet érnek el a diákok tizennyolc éves korukra.

A történelmi gondolkodás minősége a gyakorlatban elsősorban azon mérhető le, hogy egy új problémahelyzetben mennyire képes valaki az ennek kapcsán felvetődő kérdések megválaszolásához szükséges releváns szubsztantív és procedurális tudását felidézni és sikeresen alkalmazni. Kezdve a kérdések pontos megfogalmazásától, a rendelkezésre álló ismeretforrások kritikus feldolgozásán át, a válasz meggyőző módon történő bemutatásáig. A nyolc éven keresztül folyó, kötelező történelemtanulás végén mindenképpen jó lenne minél pontosabb képet kapni arról, hogy e tekintetben a diákok milyen szintre jutnak a diákok. A kötelező érettségi vizsga írásbeli és szóbeli feladatai megfelelőnek tűnhetnek ehhez, hiszen e feladatok összessége tartalmilag és a fejlesztendő képességek tekintetében is elvileg lefedi mindazt, amit elsajátított tudásként elvárnánk a diákoktól a középiskola végére. Különösen a diákok által megírt esszék árulhatnak el nagyon sokat készítőik történelemszemléletének és

történelmi gondolkodásának érettségéről. Az esszékérdések értelmezése, a témához kapcsolódó releváns ismereteket kiválasztása, a válaszokban megjelenő információk magyarázatokká rendezése és ezeknek tényekkel, érvekkel történő alátámasztása külön-külön is fontos bizonyítékai lehetnek a történelmi gondolkodási képességek elsajátításának vagy éppen hiányának. Ennek értékeléséhez azonban pontosan tudnunk kellene, hogy a szövegek mely tartalmi jellemzői tekinthetők ilyen bizonyítékoknak, és hogyan is kell ezeket a bizonyítékokat felhasználni a történelmi gondolkodás minőségének megítéléséhez. Jelenleg azonban még nincs egy ilyen, a tanulók hosszabb szöveges válaszainak elemzésén alapuló értékelési eszköz a kezünkben, pedig egy ilyen a napi gyakorlatban is nagy hasznára lehetne a tanároknak abban, hogy folyamatosan monitorozni és dokumentálni tudják a diákjaik fejlődését a történelmi gondolkodás terén.

A történelmi események közötti összefüggések megértése és önálló keresése nélkül a múltra vonatkozó ismeretek önmagukban mit sem érnek. Az ok-okozati összefüggések feltárása és bemutatása jelenti a minőségi különbséget a múltban történtek krónika jellegű rögzítése és a történelmi elbeszélés és oknyomozó történetírás között. A történelmi gondolkodásról készült, egymástól egyébként sok tekintetben eltérő kognitív modellekben a kauzális gondolkodás mindenhol fontos összetevőként megtalálható volt. Az iskolai történelemoktatás is régóta alapvető céljának tekinti, hogy kialakítsa az okokra és a következményekre vonatkozó magyarázatok elkészítéséhez szükséges képességeket a diákokban. A történelemtanulás során nemcsak a képességeket, hanem azt a természetes belső igényt is ki kellene alakítani diákokban, amely arra ösztönzi az embereket, hogy maguktól is folyamatosan válaszokat keressenek a múltban és a jelenben lejátszódó események és változások okaira. Ezért a saját kutatásom fókuszának a történelmi gondolkodás összetevői közül ezt választottam. Ebben a döntésemben az is fontos szerepet játszott, hogy az ok-okozati összefüggések megragadásának az iskolai történelemtanulásban, valamint a múltból szóló tudományos és mindennapi interpretációkban és magyarázatokban is meghatározó szerepe van.

Az általam elvégzett kutatás az ok-okozati összefüggések feltárásához és bemutatásához, vagyis a történelmi események és változások kauzális jellegű magyarázatához szükséges képességek értékelésére irányult. Olyan érettségi feladatot választottam, amely elsősorban ilyen jellegű gondolkodást igényelt a diákoktól, és az elkészült munkákat is szinte kizárólag a kauzális magyarázat minősége szempontjából elemeztem és értékeltem.

A vizsgálat során a gyakorlatban is kipróbáltam több olyan általam kialakított, új elemzési szempontrendszer és értékelési módszert, amelyek szemlélete és tartalma összhangban van a kauzális történelmi gondolkodás jellegzetességeiről és fejlődéséről eddig

feltárt kutatási eredményekkel. Az értékelési módszerek megtervezésekor figyelembe vettem más hasonló célú vizsgálatok tapasztalatait is. Mindezt pedig annak céljából végeztem el, hogy az így szerzett és bemutatásra kerülő kutatási tapasztalatok is segítséget adhassanak olyan új értékelési eszközök és módszerek kifejlesztéséhez, amelyek révén a diákok által írt szövegek alapján helyes következtetéseket tudunk levonni a történelmi gondolkodási képességeiről. A kutatói kérdéseimet és hipotéziseimet az 5. ábrában foglaltam össze.

Kutatói kérdések I.

Lehetséges-e a történelmi gondolkodás értékelése?

Melyik kognitív modell szerint?
Mennyire alkalmasak erre a valóságos szövegek?
Lehet-e kvantitatív mérőeszközökkel?
Milyen szempontok alapján?
Milyen indikátorokkal?

Kutatói kérdések II.

Milyen különbségek állapíthatók meg a tanulók képességei között?

Milyen a diákok között?
Milyen a tanulócsoportok között?

Kutatói hipotézisek I.

Készíthetők az elemző esszékhez megfelelő értékelési eszközök

Következtetéseket lehet levonni a gondolkodás minőségére
Az értékelés alapján javítani lehet a tanulás eredményességét

Kutatói hipotézisek II.

A kognitív interakciók mennyisége, intenzitása és minősége nagyon eltérő

Nagy különbségek a kauzális problémák megértésében és interpretálásában
Nagy különbségek az elemző esszék között

5. ábra A kutatás kérdései és hipotézisei

3.2 A KUTATÁS TÁRGYA

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen értékelési szempontok és módszerek alkalmazásával lehet a diákok által készített, hosszabb, szöveges válaszok alapján érzékelhetővé tenni a tanulók képességei és teljesítménye eltéréseit a kauzális történelmi összefüggések megértése és bemutatása terén.

A vizsgálandó szövegek kiválasztása szempontjából fontos kérdés volt, hogy ezek valamilyen kísérleti körülmények között készült dolgozatok, vagy valóságos feladathelyzetben, már korábban, a diákok által más célból készített szövegek legyenek inkább. Az első megoldás előnye, hogy speciális feladatokat lehet készíteni hozzá. Így az ok-okozati összefüggések feltárásának és a kauzális történelmi magyarázat elkészítésének általunk előre kiválasztott összetevőit célirányos módon lehet megragadhatóvá tenni bennük. Hasonlóan ahhoz, ahogy Jason Fitzgerald a tankönyvi szövegek és a tanári magyarázatok hatását vizsgálta a diákok által

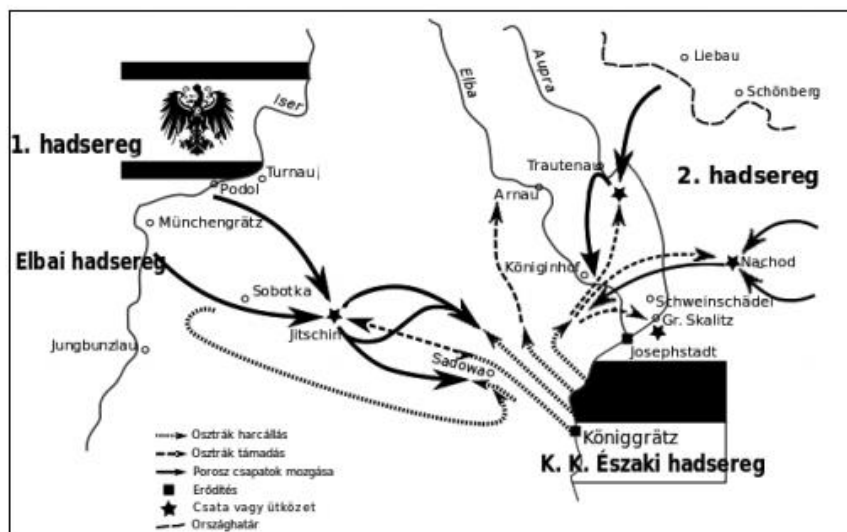
kísérleti körülmények között írt szövegekben (*Fitzgerald, 2011*), vagy mint ahogy a közös svájci, német, osztrák kutatás a diákok narratív képességeit a kísérletben meghatározott témákról és műfajokban megírt történelmi beszámoló alapján hasonlította össze (*Waldis, Hodel, Thünemann, Zülstorf-Kersting, 2015*). A valóságos feladathelyzetben készült szövegek előnye viszont az, hogy hitelesebb képet nyújtanak arról, ahogy a diákok az ilyen jellegű feladataikat az iskolai tanítás és tanulás folyamatában megoldják, és ahogy a történelmi magyarázatok elkészítéséhez szükséges képességeiket alkalmazni tudják. Ezért választotta Caroline Coffin is ezt a megoldást, amikor az ausztrál középiskolás diákok speciális nyelvi repertoárjának különbségeiről és fejlődéséről akart bizonyítékokat gyűjteni (*Coffin, 2000, 2004*). És ezért döntöttem én is amellett, hogy valamilyen más célból már korábban, az iskolai munka során elkészült diákesszéket fogok e kutatás keretében megvizsgálni.

A vizsgálathoz a 2012. május 9-én megtartott középiskolai középszintű írásbeli érettségi feladatlapon egyik elemző esszé feladatát választottam. Több érv is szólt amellett, hogy a tanulók írásbeli munkáin alapuló kutatást olyan szövegeken végezzem el, amelyeket a diákok az érettségi vizsgán készítettek el. Az érettségi esszéfeladatok megírására a tanárok általában külön is felkészítik a diákjaikat. Az érettségien megírt esszék valószínűleg a tanulók legjobb tudását tükrözik, hiszen tétre menő munkákról van szó. Így e szövegek alapján viszonylag reális képet kaphatunk a középiskolai tanulmányok végére elért tudásukról és képességeikről. A vizsgálat alapján kapott eredmények értékelése és összehasonlítása szempontjából az is fontos és kedvező körülmény, hogy az esszék megírása azonos időben, azonos feltételek mellett és ellenőrzött körülmények között történt. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy az esszék minősége közötti különbségek alapvetően a diákok egyéni tudására és képességeire vezethetők vissza.

A középszintű írásbeli érettségi elemző, hosszú esszé feladatai közül olyat választottam ki, amelynek utasításában explicit módon szerepelt az okok és következmények bemutatásának igénye is.

18. A feladat a XIX. századi magyar történelemhez kapcsolódik. (hosszú)
Ismertesse a kiegyezés megkötésének legfontosabb kül- és belpolitikai okait és körülményeit! Használja a középiskolai történelmi atlaszt!

„Nem hozzuk mi kétségbe a birodalom szilárd fennállhatóságának fontosságát. Hiszen az 1861-i országgyűlés felirata is kijelentette, hogy azt a magyar nemzet veszélyeztetni semmiképpen nem akarja. [...] Egyik cél tehát a birodalom szilárd fennállása, melyet nem kívánunk semmi más tekinteteknek alárendelni. Másik cél pedig fenntartása Magyarország alkotmányos fennállásának, jogainak, törvényeinek, melyeket a sanctio pragmatica is ünnepélyesen biztosít, s melyekből többet elvenni, mint amit a birodalom szilárd fennállhatóságának biztosítása multhatatlanul megkíván, sem jogos nem volna, sem célszerű. Párhuzamosan a magyar alkotmánnyal megfér a közös uralkodó alatt, a közös védelem mellett, a lajtántúli országok teljes alkotmányos szabadsága is. Nem állnak ezek ellentétben egymással; azt hisszük, hogy megállhatunk egymás mellett, anélkül, hogy egymást absorbeálni [elnyelni] akarnánk.” (Deák Ferenc húsvéti cikkéből, 1865)



A königgrázi csata vázlatja



I. Ferenc József királyja koronázása (Eduard von Engerth festménye)

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettségi/feladatok2012tavasz/kozep/k_tort_12maj_fl.pdf

A feladat a magyar történelem egyik kiemelkedően fontos korszakáról és eseményéről szól. Az 1867-es kiegyezés történetének feldolgozása és megismerése az általános iskolai és a középiskolai történelemtanulásnak is kötelező témája, amelyet a tankönyvek önálló leckében mutatnak be, és amelyre a tanárok általában legalább egy vagy két teljes tanórát szánnak. Az érettségi vizsgán is rendszeresen megjelenik ez a téma különböző jellegű kérdések és feladatok formájában. Ezért a tanárok az érettségi vizsgára felkészítés során is mindig újra átveszik a kiegyezés történetét a diákokkal. Olyan eseményről szól tehát ez a feladat, amelyet a legtöbb tanuló már jó ismer. A témához tartozó feladat a diákoktól egyszerre kéri a kiegyezés eseményeinek ismertetését és a megszületésében szerepet játszó okok bemutatását. Vagyis egy vegyes műfajú szöveg elkészítéséről van szó, amely egyszerre eseménytörténeti ismertető és történelmi magyarázat is. Ez a vegyes műfajú szövegtípus jellemzi leginkább a történelemtankönyvek szövegeit is. Ilyen értelemben is összhangban van tehát a feladat a korábban a tanultakkal. A témát alapvetően olyan módon kellett ebben az érettségi feladatban is bemutatniuk a diákoknak, ahogyan arról a tanári magyarázatok során hallottak, illetve a tankönyvben olvastak, és ahogy ezek alapján korábban már valószínűleg szóban vagy írásban feleltek is. Ez a tartalmi és műfaji alkalmazkodás az érettségi feladat készítőitől az iskolai előzményekhez és gyakorlathoz bizonyos szempontból érthető és megmagyarázható, ugyanakkor viszont azzal a hátránnyal jár, hogy így az érettségi írásbeli feladat önálló gondolkodás helyett a tanultak minél pontosabb felmondására ösztönzi a diákokat. A korábban tanultak verbális reprodukálása pedig lehetőséget ad arra, hogy a diákok látszólag értelmes szöveget írjanak arról is, amit valójában csak félig-meddig értettek meg, például arról is, hogy a bel- és külpolitikai események miként hatottak egymásra.

Ha a kiválasztott feladatot a Martin Booth által javasolt négy dimenzió szerint akarjuk jellemezni (Booth, 1992b), a következők állapíthatók meg:

- a feladat célja abból a szempontból, hogy pontosan mely fogalom vagy készség tesztelésére szolgál: *kauzális magyarázat készítése*
- a feladat nehézségének szintje a tartalom és a feladat összetettsége szempontjából: *mindkét szempontból összetett*
- a feladat elkészítésének formája és műfaja: *írásbeli magyarázó esszé*
- a feladat tartalma abból a szempontból, hogy milyen előzetes tudást és készségeket vár el a tanulótól: *szinte teljes körűen a tanuló előzetes tudására épül.*

A kutatási eredmények értékelése és értelmezése szempontjából hasznos volt az is, hogy az érettségi esszéfeladatokat egy másfajta szempontrendszer szerint a történelemtanárok kijavították és pontozták. Ezeket a pontokat így össze lehetett hasonlítani az általunk elvégzett értékelések eredményeivel is, amely további érdekes megfigyelésekre és következtetésekre adott lehetőséget.

3.3 A KUTATÁS CÉLCSOPORTJA

E kutatás során egyszerre sokféle mikroelemzést akartam elvégezni a dolgozatokon annak feltárása érdekében, hogy ezek közül melyek lehetnek a legalkalmasabbak a tanulók történelmi gondolkodásának összehasonlítására és értékelésére. A célcsoport kiválasztásának ez esetben nem volt szempontja, hogy a minta nagysága és összetétele reprezentatív legyen, mivel a vizsgálat módszerének tesztelése és nem a magyar középiskolások teljesítményének mérése és értékelése volt e vizsgálat célja.

Olyan történelmi elemző esszékre volt szükségem, amelyeket a középiskolai tanulmányok végén a diákok valóságos feladathelyzetben írtak meg. Ezért két budapesti gimnázium egy-egy osztályának 2012. májusában megírt középszintű írásbeli dolgozatait dolgoztam fel. Az egyik gimnáziumi osztályból 26, a másiktól pedig 18 tanuló esszéje került be a vizsgálat mintájába. Háttérinformációként az egyes tanulókról a nemük és az írásbeli érettségien elért pontszámaik álltak a rendelkezésemre.

Kempelen Farkas Gimnázium: 12 fiú és 14 lány

Toldy Ferenc Gimnázium: 6 fiú és 12 lány

A *Kempelen Farkas Gimnázium* Budapest XXII. kerületében működik. 1986-ban alapították, és kezdettől fogva nyolc évfolyamos gimnáziumként működik. Az iskolába felvételi vizsgával kerülhetnek be a diákok, mivel minden évben nagy a túljelentkezők száma elsősorban a XXII. és a XI. kerületből, valamint a budapesti agglomeráció településeiről.

A *Toldy Ferenc Gimnázium* Budapest XII. kerületében működik. 1854-ben alapították, Magyarország egyik legnagyobb hagyományokkal rendelkező középiskolája. 1994-től az iskola áttért a hatosztályos rendszerre, vagyis 7-12. évfolyamig képez diákokat. A jelentkezők létszáma nagyon magas, ezért felvételi vizsgákra itt is szükség van a tanulók kiválasztásához.

A *Köznevelés* című oktatási szaklap 2012-es középiskolai rangsorában mindkét gimnázium a 10 legjobb budapesti iskola között volt (4. táblázat).

4. táblázat *A Köznevelés című oktatási szaklap 2012-es középiskolai rangsora*

Helyezés (csak a budapesti középiskolák rangsora)	Középiskola neve
1.	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
2.	Szent István Gimnázium
3.	ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium
4.	ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola
5.	ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium
6.	Eötvös József Gimnázium
7.	Városmajori Gimnázium
8.	Piarista Gimnázium
9.	Kempelen Farkas Gimnázium
10.	Veres Péter Gimnázium

Forrás:

http://eduline.hu/kozoktatas/2012/5/31/2012es_kozepiskolai_rangsor_ezek_a_legjobb_0Q4T03

A legjobb történelmi tudással és képességekkel rendelkező tanulók munkái valószínűleg egyik gimnáziumból sem kerültek be a vizsgálati corpusba, mivel ők minden bizonnyal emelt szintű érettségi vizsgát tettek történelemből. Ez az egyik magyarázata annak, hogy az általam elemzett érettségi feladatok száma alacsonyabb a középiskolai osztályok létszámánál. A másik ok, hogy az érettségi vizsgán a tanulók az elemző esszék esetében kétféle téma közül választhatnak, és ez esetben csak azoknak a diákoknak az esszéit elemeztem, akik a kiegyezés kül- és belpolitikai okairól szóló feladatot választották.

3.4 A KUTATÁS MÓDSZEREI

3.4.1 A történelmi okok bemutatásának minőségét meghatározó tényezők

A múltról szóló szövegek tartalma és megközelítésmódja sokféle lehet. Természetesen ez azt is jelenti, hogy sikeres elkészítésükhöz más-más jellegű ismeretek és képességek mozgósítására van szükség. A Coffin a történelmi témájú szövegek célja, műfaja és tartalma szerint tekintette át a legjellemzőbb sajátosságokat (5. táblázat). Műfajilag megkülönböztette egymástól az *eseménytörténeti elbeszélést*, az *eseménytörténeti beszámolót* és az *okokról készült faktoriális magyarázatot*.

5. táblázat Történelmi témájú műfajok

Célok	Műfajok	Tartalom
Események elbeszélése és bemutatása - narratív séma	Önéletrajz	A saját életünk eseményeinek elbeszélése Tájékozódás az események között, az események bemutatása
	Életrajz	Egy másik élet eseményeinek elbeszélése Tájékozódás az események között, az események bemutatása
	Eseménytörténeti elbeszélés	A múltban történt események elbeszélése Tájékozódás az események között, az események bemutatása
	Eseménytörténeti beszámoló	Annak bemutatása, hogy az események miért úgy követték egymást, ahogy A háttérkörülmények, a szituáció és az események bemutatása
Az események értelmezése és megmagyarázása - analitikus séma	Faktoriális magyarázat az okokról	Az eseményekhez vezető különböző jellegű okok és tényezők megmagyarázása

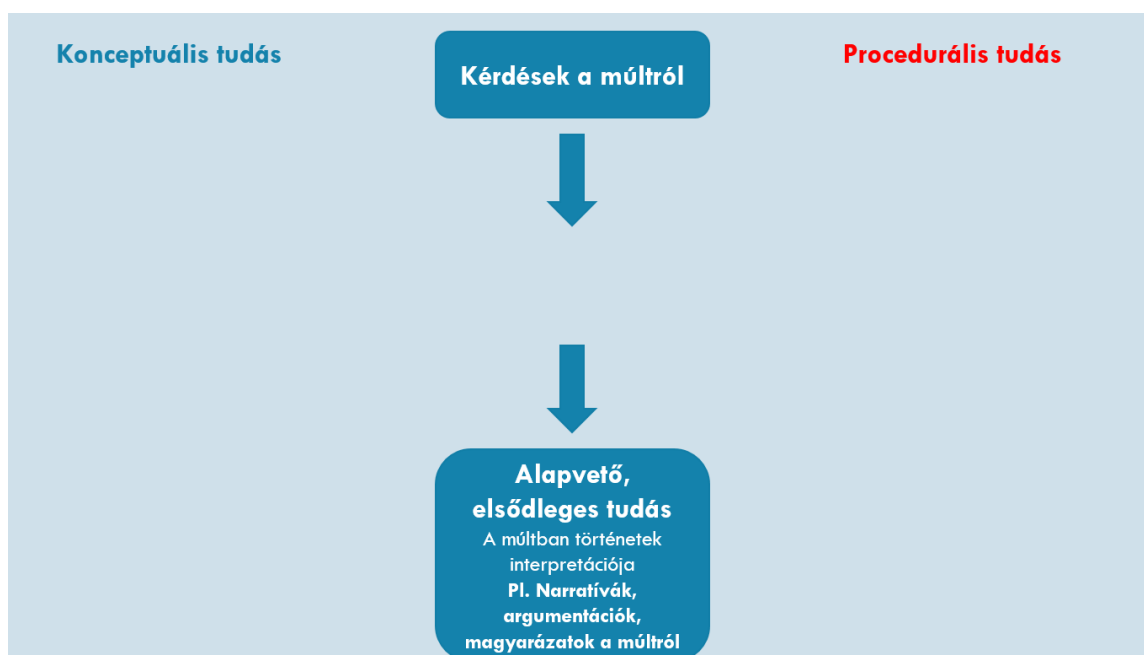
		A végeredményként kialakult helyzet értelmezése, az ebben szerepet játszó tényezők feltárása, a tényezőkre vonatkozó következtetések alátámasztása
	Faktoriális magyarázat a következményekről	A különböző jellegű következmények és hatások megmagyarázása A kiinduló helyzet értelmezése, a következmények feltárása, a következményekre vonatkozó következtetések alátámasztása
A magyarázatok megvitatása - analitikus séma	Vitaindító	A magyarázat kifejtése A téma értelmezése, a tézis bemutatása és alátámasztása
	Kritika, vita	Egy magyarázat többféle szempontból való értékelése és kritikája A magyarázat érveinek és az értékelés szempontjainak a bemutatása, kritikai észrevételek, a kialakított álláspont bemutatása és alátámasztása
	Cáfolat	Egy magyarázat állításainak megcáfolása

In: Coffin, Caroline (2004). Learning to write history: the role of causality. *Written Communication*, 21(3) pp. 261–289.

Eseménytörténei elbeszélést készíteni a történelmi eseményekről vagy változásokról tartalmilag és az elvégzett munka jellege szerint is jóval egyszerűbb feladat, mint beszámolót és magyarázatot adni arra, hogy ezek az események miért éppen akkor és úgy történtek meg. Ez utóbbi minősége szempontjából meghatározó, hogy megtörténnek-e mindazok a *munkafázisok*, amelyek a feladat sikeres teljesítéséhez szükségesek: a lehetséges tényezők áttekintése, a relevánsnak tekinthető okok kiválasztása és fontossági sorrendbe állítása; a kauzális összefüggések megragadása; az összefüggések vizsgálata a történelmi kontextus jellegzetességei szempontjából; a relevánsnak ítélt ok-okozati összefüggések alátámasztása tényekkel és érvekkel; a kérdés megválaszolásához szükséges tények, érvek, következtetések

összeszerkesztése meggyőző és logikus magyarázattá. Az ilyen típusú feladatok során fel kell, hogy merüljenek olyan kérdések is, mint hogy mit is jelent egyáltalán a történelmi kauzalitás; milyen bizonyítékaik lehetnek ennek, hogyan lehet az ok-okozati összefüggések feltárásával magyarázatot adni a történetekre. A jó megoldásokhoz tehát a mindennapi gondolkodás szintjét meghaladó, kiművelt történelemszemléletre is szükség lehet. Érdekes modellezni azt, hogy milyen tudás mozgósítására és alkalmazására van szükség a feladat megoldásához.

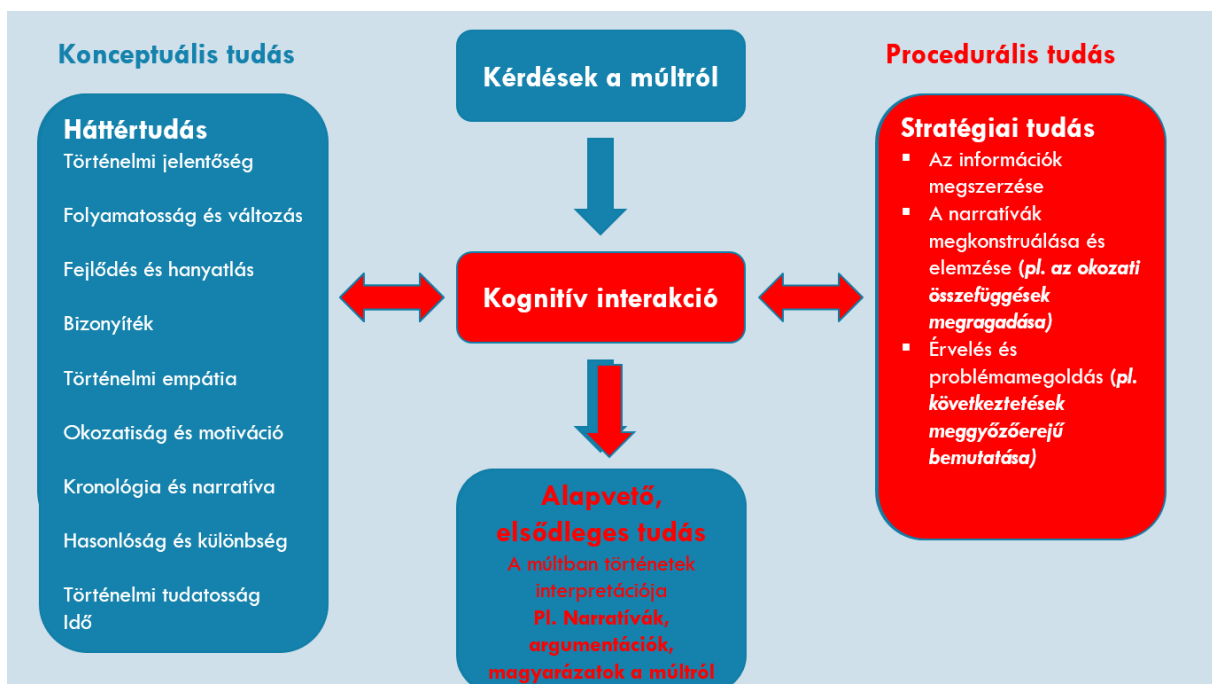
Egy történelmi kérdésre adott válasz elsődleges konceptuális tudást jelenít meg. Ez a válasz elkészíthető úgy is, hogy a tanuló egyszerűen felidézi és elismétli szinte szó szerint azt, amit erről a tanártól hallott vagy a tankönyvből megtanult. Akár anélkül, hogy a magyarázatban explicit vagy implicit módon megjelenített kauzális összefüggéseket önállóan is értelmezte és helyesen megértette volna (5. ábra).



6. ábra Történelmi kérdésre adott válasz kognitív interakció nélkül

A kérdés megválaszolásának magasabb szintjét biztosíthatja, ha a tanuló rendelkezik azzal a bármelyik és bármilyen történelmi téma bemutatásához adaptálható háttértudással, amely a múlttól szóló információk helyes értelmezéséhez és bemutatásához szükséges. E konceptuális háttértudás egyik legfontosabb részét a történelmi metafogalmak helyes értelmezése és alkalmazása jelenti. A történelmi metafogalmak helyes értelmezéséhez és alkalmazásához szükséges tudás azonban már szorosan összekapcsolódik a procedurális tudás

megszerzésével. Ami a történelem esetében a múlt feltárásához és bemutatásához a történelemtudomány által kimunkált módszerek és szabályok valamilyen szintű ismeretét és alkalmazni tudását jelenti. E szerteágazó tevékenységek a következő három nagy feladat köré rendezhetők: az információk megszerzése; a narratívák megkonstruálása és elemzése; valamint az érvelés és problémamegoldás. A történelmi gondolkodás tekintetében csak akkor tekinthető a történelemtanítás fejlesztő értékűnek, ha a diákoknak rendszeresen módjuk van megismerni és kipróbálni e tevékenységeket is, hiszen ez a legfontosabb feltétele a történelmi metafogalmakhoz kapcsolódó háttértudás megszerzésének is. A történelemórákon tehát a legfontosabb kérdések egy részére nem kész válaszokat kell adni, hanem biztosítani kell a tanuláshoz olyan feladatokat is, amelyek során a konceptuális háttértudás és a procedurális stratégiai tudás fejlesztése különböző kognitív interakciókban összekapcsolódik egymással. Ha ez megtörténik, a diák által adott válaszok egyre önállóbbakká válnak, valamint egyre érettebb és problémaérzékenyebb történelmi gondolkodást tükröznek (6. ábra).



7. ábra A kognitív interakció feltételei és szerepe a történelmi válaszok elkészítésében

A kauzális magyarázatok megadásához szükséges képességek fejlesztésének fontos és hasznos eszköze lehetne egy olyan speciális értékelési módszer is, amely nemcsak a miért típusú kérdésekre adott tanulói válaszok tartalmára, hanem a probléma megközelítésmódjának és a válaszban adott magyarázatok általános minőségére vonatkozóan is visszajelzéseket tudna adni a tanulóknak és a tanároknak egyaránt.

Egy új típusú értékelési módszer kidolgozásának első feltétele, hogy legyen pontos elképzelésünk arról, mit is jelent a történelmi gondolkodás. Vagyis választ kell adnunk arra a kérdésre, hogy milyen képességek megszerzésére van szükség a múlt eseményeinek feltárásához, leírásához, összehasonlításához és megmagyarázásához. Az elemzési módszereknek és értékelési eszközöknek jól kidolgozott és kutatási eredményekkel is alátámasztott kognitív modellen kell alapulnia, amely világos választ ad erre a kérdésre. A szakirodalmi kutatás alapján én Jannet van Drie és Carla van Boxtel történelmi gondolkodásról megalkotott kognitív modelljét használtam az értékelési eszközök megtervezésének kiindulópontjául (2. ábra). Ezt a kognitív modellt a holland kutatók maguk is azzal a céllal készítették, hogy elméletileg is megalapozott keretet adjanak az iskolai feladatok tanulók gondolkodására gyakorolt hatásának és a tanulók ilyen célú gondolkodásának vizsgálatához. Vagyis elkészítésében fontos szerepet játszott az iskolai tanulás vizsgálatához való alkalmazhatóság. Ez pedig az én esetemben is meghatározó jelentőségű volt. A másik érv, amely e kognitív modell alkalmazása mellett szólt, hogy kihangsúlyozza a hálózatszerű, erős kölcsönhatást a történelmi gondolkodás különböző alkotóelemei között. A történelmi gondolkodás e sajátosságának kiemelését a saját tanári tapasztalataim és a szakirodalmi kutatás során megismert egyéb kutatások eredményei alapján is megalapozottnak tartottam. Úgy gondoltam, hogy az alkotóelemek közötti kölcsönhatás hangsúlyozása helyes irányba tereli a történelmi gondolkodás fejlesztésére és értékelésére irányuló törekvéseket, beleértve az enyémekeket is. Ugyancsak e modell alkalmazása mellett szólt, hogy a metafogalmak használatát, köztük természetesen a történelmi ok fogalmának helyes használatát is a történelmi gondolkodás jól megkülönböztethető és fontos alkotóelemeként definiálja és kezeli. Ezzel lehetőséget adva a metafogalmak történelmi gondolkodásban betöltött szerepéről, alkalmazásának sajátosságairól és fejlődéséről szóló kutatási eredmények felhasználására. A választott modell nagyon jól bevált olyan értelemben is, hogy a benne szereplő alkotóelemek közül nemcsak metafogalmak használata, hanem *a történelmi kérdések megválaszolása, a kontextusba helyezés és az érvelés, bizonyítás* is nagyon jól értelmezhető volt a kauzális gondolkodás minősége szempontjából.

A kognitív modell kiválasztása után azt kellett megterveznem, hogy milyen módon és milyen eszközökkel próbálom meg feltárni, hogy mit tudnak, és milyen képességekkel rendelkeznek a diákok. Arra törekedtem, hogy kvantitatív és kvalitatív módszerek egyaránt szerepet kapjanak a vizsgálatomban. Annak érdekében, hogy egymást jól kiegészítő vizsgálati eredmények alapján tudjam összehasonlítani a tanulók teljesítményét, illetve következtetéseket tudjak levonni maguknak az értékelő módszereknek a használhatóságáról. A nemzetközi

neveléstudományi kutatások esetében is megfigyelhető, hogy egy projekten belül ötvözik a módszereket, és a sokrétű adat a jelenségek jobb értelmezhetőségére ad lehetőséget. A kombinált módszerekről *John W. Creswell* által kialakított tipológia szerint a *konvergens párhuzamos tervezés modelljét* alkalmaztam, vagyis a kvantitatív és a kvalitatív adatgyűjtés párhuzamosan történt, majd ezt külön-külön elvégzett adatelemzés követte. Utána pedig az így kapott eredmények összehasonlítására és értelmezésére került sor (*Sántha Kálmán*, 2013).

Az értékelési szempontok és a különböző szempontú értékelések alapjául szolgáló teljesítményindikátorok meghatározásához a történelmi gondolkodás fejlődéséről született kutatási eredményeket használtam fel. Például az értékelési raszterben az ok-okozati viszonyok értelmezési módjának és a problémaérzékenységnek az értékeléséhez tartozó indikátorok alapvetően Peter Lee és Denis Shemilt kutatási eredményein alapulnak (Lee, Shemilt, 2009). Az ő általuk konstruált fejlődési modellben a történelmi okokkal foglalkozó tanulói gondolkodás különböző fejlődési szintjeit különítették el, és ezeket a szinteket a tanulók szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaiban jól felismerhető hibákkal, hiányosságokkal, illetve pozitív változásokkal jellemezték. Egyrészt ezeket a hiányosságokat, másrészt ezeket a pozitív változásoként értékelhető megnyilvánulásokat használtam én is indikátorokként a diákok történelmi gondolkodása közötti minőségi különbségek megragadásához és értékeléséhez (6. táblázat).

6. táblázat Az indikátorok meghatározásának módja az értékelő raszterekhez

Milyen hiányosságok és hibák jellemzik a diákok kauzális gondolkodását?
Milyen hiányosságok és hibák jellemzik a diákok kauzális gondolkodását? A kauzális összefüggések leegyszerűsített magyarázata (pl. egyetlen ok, csak emberi döntésekre, cselekedetekre való visszavezetése, az események determinisztikus ok-okozati láncként való megközelítése) Tévképzetek: a mindennapi életből hozott miniteóriák alkalmazása történelmi események magyarázatához (pl. a meg nem történt lehetőségek irreleváns dolgokként való kezelése, az okok önmagukban álló, különleges tulajdonságú eseményekként való értelmezése)
Mi jellemzi a kiművelt kauzális gondolkodást?
A kauzális magyarázatokban előtérbe helyezi a strukturalista modellt az intencionalista modellel szemben Az okok relatív fontosságának vizsgálata és értékelése A történelmi problémák történelmi kontextusba helyezése A történelmi események szándékokból, eseményekből, folyamatokból és körülményekből, valamint hálózatszerű kölcsönhatásokból álló összefüggésrendszerekként való értelmezése és rekonstruálása

Teljességre törekedve megpróbáltam beazonosítani a történelmi események okairól szóló szövegek mindazon tartalmi alkotóelemeit és jellegzetességeit, amelyek jól használható minőségi indikátorok lehetnek a diákok munkáinak elemzése és értékelése során. A Jannet van Drie és Carla van Boxtel által megalkotott kognitív modellben szereplő képességek szerint csoportosítva határoztam meg az okokra vonatkozó történelmi magyarázat minőségét meghatározó alkotóelemeket és indikátorokat (7. táblázat). A metafogalmak használata ebben az esetben elsősorban a történelmi ok fogalmának helyes értelmezését és használatát jelenti, mivel e kutatás a kauzális magyarázatok minőségének vizsgálatára irányul.

7. táblázat A történelmi magyarázat céljából készült szövegek minőségét meghatározó alkotóelemek és minőségi jellemzők

Történelmi kérdések megfogalmazása	Problémafelvető bevezető
Források használata	Az okokra vonatkozó állításokat alátámasztó tények bemutatása
Kontextusba helyezés	Problémafelvető bevezető
	Az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése
	A gondolatsor lezárása az ok-okozati viszonyokra való következtetésekkel
Érvelés, bizonyítás	Az okokra vonatkozó állításokat alátámasztó tények bemutatása
	Az ok-okozati összefüggések bemutatásához kapcsolódó nyelvi kifejező eszközök használata
	Az ok-okozati összefüggések kifejtése
	Az ok-okozati viszonyok narratív modell szerinti bemutatása
	Az ok-okozati viszonyok analitikus jellegű kifejtés és magyarázat
	Az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása
	Az okok megkülönböztetéséhez és bemutatásához használt szempontok meghatározása
	Az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása
Tartalmi fogalmak használata	Tárgyi, tartalmi pontosság
Metafogalmak használata	A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása

	A bekövetkezett események lehetőségét és valószínűségét megteremtő általános körülmények azonosítása
	Az okokra vonatkozó releváns állítások megfogalmazása
	A különböző típusú ok-okozati viszonyok megkülönböztetése és megnevezése
	Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása
	A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése
	Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez
	A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése
	A közvetlen és követett okok; a rövidtávon és hosszútávon ható tényezők megkülönböztetése
	Az ok-okozati viszonyok hálózatszerű értelmezése, szemben a lineáris megközelítés móddal
	Az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása fontosságuk szerint
	Többféle ok egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló bemutatása

Ez a *minőségi indikátorokról* összeállított lista volt a kiinduló alapja a vizsgálathoz elkészített speciális *értékelési raszternek* is. A raszterek kialakítása esetében is fontos cél volt, hogy a diákok által készített esszéket egyszerre sokféle szempontból elvégzett elemzésnek vessük alá azért, hogy kiderülhessen, miként lehet a minőséget meghatározó jellemzőket a legmegbízhatóbb módon mérhetővé és összehasonlíthatóvá tenni.

3.4.2 Az események okait bemutató szövegek vizsgálata különböző minőségi szempontok alapján

Annak illusztrálására, hogy a különböző jellegű minőségi alkotóelemek és jellegzetességek hogyan jelennek meg a történelmi témájú szövegekben, először két olyan szöveget mutatok be, amelyet nem diákok írtak. A professzionális szaktudással rendelkező szerzők által írt szövegekben könnyebb egyszerre bemutatni azokat a jó megoldásokat, amelyek megléte vagy hiánya jó támpontokat adhat a diákok munkáinak az értékeléséhez is. A diákmunkákkal való tartalmi összehasonlíthatóság érdekében e szövegek is az 1867-es kiegyezéshez vezető eseményekről szólnak.

Az első szöveg egy interneten megjelent történelmi ismeretterjesztő írás. Szerzője *Harmat Árpád Péter*, címe *A kiegyezés és előzményei, a neoabszolútizmus kora (1850-1867)* <http://tortenelemcikkek.hu/node/127>) Az eredeti cikket a jelen célnak megfelelően némileg lerövidítettem.

A szöveget az ok-okozati összefüggések bemutatásának minősége szempontjából bekezdésről bekezdésre haladva elemzem. Ennek során jó példákat tudok bemutatni azokra a minőségi jellemzőkre, amelyek fontos szerepet kapnak majd a diákok munkáinak értékelésében is.

„Az 1848/49 –es forradalom és szabadságharc leverésekor még egyik fél sem gondolt a megegyezésen alapuló együttélés lehetőségére, hiszen Ausztria a megtorlás és neoabszolutizmus eszközével próbálta magához láncolni a rebellis magyarokat, míg nemzetünk vezetői az 1848-as eszmékhez ragaszkodás és a passzív ellenállás eszközével igyekeztek elérni a szabadságharc alkotmányos eredményeihez való visszatérést. Hosszú volt tehát az út az 1849-es állapotoktól az 1867-es kiegyezésig.”

A szerző rövid bevezetőben vázolja fel a történelmi szituációt. Érdeemes felfigyelni arra, hogy ez a bevezető a kiegyezés megkötésének nehézségét emeli ki. A történelmi eseménysorozat bemutatásának elején a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy nem magától értetődő az, ami történt. A kiinduló feltételek kezdetben egyáltalán nem a békés megegyezés irányába mutattak. Ezzel meg is indokolja azt, hogy miért érdekes és fontos megvizsgálni azt a kérdést, hogy milyen okok vezettek aztán mégis el az osztrák-magyar kiegyezésig. Az olvasó azt várja e bevezető után, hogy kiderüljön, milyen okok játszhattak szerepet abban, hogy mindkét fél változtatott a korábbi álláspontján. Egy ilyen *problémafelvető bevezető* a történelmi gondolkodás magas szintjére utal. Ezért a diákok esszéinek elemzésekor és értékeléskor külön is foglalkoztam azzal, hogy tartalmazznak-e egyáltalán az adott történelmi helyzetet bemutató bevezetőt, és azzal is, hogy a diákok által írt bevezetők mennyire érzékeltetik az adott történelmi szituáció problematikáját.

A történelmi gondolkodás magasabb szintjét jelzi az is, amikor a szerző foglalkozik azokkal a szándékokkal, eseményekkel és tényezőkkel is, amelyek éppen a vizsgált esemény bekövetkezése ellenében hatottak. Ezzel is érzékeltetve, hogy a történelmi események magyarázata soha nem vezethet arra az eredményre, hogy az események csakis úgy történhettek meg, ahogy történtek. A történelmi ok-okozati összefüggések soha sem determinisztikusak, még ha utólag hajlamosak is vagyunk őket így látni. Ezért a diákok által írt esszéikben is a kiegyezéssel *ellentétes hatást kifejtő körülmények megjelenítését* a történelmi gondolkodás pozitív indikátoraként kezeltem.

Megfigyelhető ebben a bevezetőben az is, hogy a szerző a kibékíthetetlennek tűnő ellentétre vonatkozó állítását tényekkel is alátámasztja (megtorlás és neoabszolutizmus az egyik

oldalon, passzív ellenállás a másikon), és ezekhez magyarázatot is fűz (Ausztria megpróbálta magához láncolni a rebellis magyarokat; a nemzet vezetői vissza akartak térni a szabadságharc alkotmányos eredményeihez). Az ok-okozati összefüggések bemutatásának egyik legfontosabb minőségi összetevője, hogy a *miért* vagy a *miért nem* kérdésre adott válasz egyes állításaihoz az azokat alátámasztó tények és magyarázatok is kapcsolódjanak. A diákok munkáinak elemzésekor ezért *az okokra vonatkozó releváns állításokhoz kapcsolódó tények és magyarázatok* meglétét vagy hiányát ugyancsak fontos minőségi indikátornak tekintetem.

A szerző ebben a részben a *hiszen* kötőszóval ad segítséget a tartalmi elemek közötti logikai kapcsolatok megértéséhez. A diákok esetében is külön figyelmet fordítottam *az ok-okozati összefüggések bemutatásához kapcsolódó nyelvi kifejező eszközök* azonosítására, illetve az esszék minőségének ilyen jellegű összehasonlítására.

„Ferenc József 1859-1860-ban rádöbbsent arra, enyhítenie kell a magyarokkal szembeni elnyomáson, mert birodalmának ereje megingott, és szüksége van a császárság egységére, összetartására.”

Ez a mondat jól példázza, hogy miként fonódik össze a miért kérdésre adott válaszban *az állítás egy azt alátámasztó ténnyel és az állítás és tény közötti összefüggést megvilágító magyarázattal*. Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó helyes állításokat a diákok esszéiben akkor tekintetem teljes értékűeknek, ha megvolt bennük egyszerre mind e három tartalmi alkotóelem.

„Az Osztrák Birodalom hirtelen meggyengülésnek egyszerre voltak külpolitikai és gazdasági okai.”

A szerző külön is felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy az események bemutatásához és megértéséhez az ok-okozati összefüggések feltárása is szükséges. Egyben jelzi, hogy egyszerre több tényező is közrejátszott ebben, és azt is bemutatja, milyen szempontok szerint fogja elkülöníteni egymástól ezeket az okokat. Itt egyszerre négy olyan minőségi indikátort is megfigyelhetünk tehát, amely a diákok munkájának értékelésekor is fontos lesz: az események bemutatásakor *explicit módon foglalkozik az ok-okozati összefüggések feltárásával*; az eseményekre *hatással lévő tényezőket egymással párhuzamosan ható, illetve egymással*

kölcsönhatásban álló dolgokként mutatja be; explicit módon megkülönbözteti egymástól a különböző típusú ok-okozati viszonyokat; a részleteket egy általa előre megadott szempontrendszer szerint csoportosítva mutatja be.

„A gazdasági okok közt első helyen állt Ausztria pénzügyi válsága, eladósodása részben épp a Bach-rendszer költséges finanszírozása miatt. A külpolitikai okok közt a legfontosabb: Ausztria elszigetelődésének veszélye volt, ugyanis a Habsburgok részint súlyos katonai vereséget szenvedtek III. Napoleon és Piemont seregeitől (solferinói csata: 1859 június 24) elveszítve Lombardiát, másrészt elvesztették Oroszország támogatását, amikor a krími háborúban nem siettek I. Miklós cár segítségére. (A segítség elmaradásában jelentékeny szerepe volt annak, hogy Ausztria épp Oroszország háborúbeli ellenfelétől, Angliától kapott pénzügyi kölcsönöket.)”

Ebben a részben a szerző követi a maga által megszabott szerkesztési elvet. Először a gazdasági okokat, utána pedig a külpolitikai okokat mutatja be. Arra is találunk utalást, hogy e párhuzamosan zajló folyamatok egymással is összefüggésben álltak, vagyis *az ok-okozati viszonyokat nem lineárisan, hanem hálózatszerűen kezeli*. Az okokra vonatkozó állításokhoz itt is kapcsolódnak tények és magyarázatok egyaránt. Ugyanakkor egy újabb minőségi elemnek tekinthető, hogy a szerző *fontosságuk szerint értékeli is a bemutatott okokat*.

„Mindezen okok miatt a császár úgy érezte nem tartható tovább a neoabszolutizmus Magyarországon, és szükség van a magyarok segítségére, közreműködésére. Ferenc József 1859 augusztusában menesztette Bachot, és visszaállította Magyarországon az alkotmányosságot.”

A szerző a *gondolatsor lezárásakor nyelvi eszközt is használva egyértelmű ok-okozati kapcsolatot teremt* a korábban bemutatott dolgok és a kiegészítés irányába mutató császári döntés között. Az állításhoz itt is megtalálhatók a tények és a magyarázat is. Felfigyelhetünk azonban egy kisebb szövegezésben elkövetett logikai hibára is. Az *és* kötőszó használata az első mondatban megnehezíti az olvasó számára annak megértését, hogy itt egy ok-okozati kapcsolatról van szó. Ebben az esetben a *mert* használata helyesebb lett volna.

„Ám a császár elutasította a diéta feliratát, sőt 1861 augusztusában feloszlatta az országgyűlést.”

A szerző ekkor olyan tényeket közöl, amelyek arról szólnak, hogy az események ekkor még nem a logikusnak és racionálisnak tűnő megoldás felé vezettek. Az előző okfejtés és a történelmi valóság közötti ellentmondást nyelvi eszközzel is jelöli, és újabb bizonyítékát adja annak, hogy a fentiekben bemutatott okok önmagukban még nem vezettek egyenesen a kiegyezéshez. A diákok esszéjében is az ilyen *kitérők bemutatása* azt jelezheti, hogy képesek a történelmi okokkal kapcsolatos kérdéseket árnyaltan és maguk életszerű ellentmondásosságában látni.

„Az 1861 nyara és 1865 nyara közti négy esztendő önkényuralmi berendezkedését a császár provizórikusnak, azaz átmenetinek tekintette, mivel úgy gondolta: a magyarok idővel majd „észhez térnek” és elfogadják az új birodalmi alkotmányt, illetve elküldik követeiket a birodalmi gyűlésbe. Ám Deák sziklaszilárd maradt: „Ha túrni kell túrni fog a nemzet, hogy megmentse az utókornak azon alkotmányos szabadságot, melyet őseitől örökölt.” Az önkényuralom alatt a magyar nemesség Deák vezetésével visszatért a passzív ellenállás módszeréhez, és egységes maradt.”

Ez a bekezdés folytatja azt a gondolatsort, amely a kiegyezéssel ellentétes folyamatokat bizonyító tényeket mutatja be. Ugyanakkor olyan tények és magyarázatok is megjelennek benne, amelyek azt jelzik, hogy az alapvető történelmi helyzet továbbra is a kiegyezés megkötésére ösztönözte a feleket. Ez felhívja a figyelmünket arra a körülményre, hogy *egy esemény bekövetkezése lehetősége és valószínűsége* folyamatosan fennállhat már az előtt is, hogy az valóban megtörténik. Ezért a közvetlen kiváltó okok esetében érdemes azt a kérdést is feltennünk, hogy miért éppen azok vezettek el azoknak az eseményekhez bekövetkezéhez, amelyeknek a lehetősége már korábban is fennállt. Ezzel azért is fontos foglalkozni, mert a tanulóknak is meg kell értenie, hogy egy esemény bekövetkezése valószínűsége egyáltalán nem jelenti azt, hogy ezek aztán tényleg meg is történnek. Váratlan döntések és véletlenek akár egészen más irányba is lökhetik a dolgokat. *Az események lehetőségét és valószínűségét erősítő körülmények és a közvetlen kiváltó okokat jelentő események közötti összefüggések helyes értelmezése* szükséges ahhoz, hogy a történelmi gondolkodás terén képesek legyünk egyszerre

túllépni a szélsőségesen relativisztikus („*bármilyen megtörténhet*”) és szélsőségesen determinisztikus („*ennek meg kellett történni*”, „*csak ez történhetett*”) szemléleten.

A szerző nem foglal állást az ügyben, hogy Deák vezette ellenállás kialakulását a kiegyezés segítő vagy akadályozó tényezőnek értékeli-e hosszabb távon. A kiegyezést megelőző *helyzet ellentmondásosságának bemutatása* a diákok esszéiben is pozitívumként értékelendő.

Ahogy ez ebben a részben is történik, a szerző az eseménytörténet fontos állomásait és szakaszait egymás után bemutatja. Ezekhez kapcsolódva mutatja be a kiegyezéshez vezető döntések okait. Vagyis az ok-okozati viszonyok bemutatásának egyszerűbb *narratív modelljét* követi. Nagyon fontos ugyanakkor kiemelni, hogy ezt a megoldást a szerző arra is felhasználja, hogy az olvasó megértse, hogy kiegyezéshez vezető *történelmi folyamat különböző események és körülmények hatására hol felgyorsult, hol pedig megtorpant*, és egyáltalán nem volt törvényszerű, hogy a kiegyezéssel érjen véget.

„*Am négy év eltelte után Ausztria vezetése fokozatosan rádöbbsent: birodalmuk egysége, Európán belüli tekintélye és nagyhatalmi státuszuk megőrzése érdekében nem folytathatják sokáig a magyarokkal való szembenállást.*”

A szerző a kiegyezés okát elsősorban a császár, az osztrák vezetés és a magyar vezetőréteg folyamatosan változó helyzetértékelésére, megegyezési szándékaira és az ennek alapján meghozott döntéseire vezeti vissza. E *döntések hátterét igyekeznek tényekkel és rövid magyarázatokkal megvilágítani*. Ez is magyarázza, hogy az okok feltárásakor a kétféle lehetséges megközelítés mód közül miért a narratív jellegűt helyezi előtérbe az analitikushoz képest. A narratív modell a változások okaiként elsősorban emberi döntéseket és különböző eseményeket keresi, az analitikus megközelítés ezzel szemben a történelmi események hátterében lejátszódó, strukturális jellegű és hosszabb távon ható gazdasági, társadalmi és politikai folyamatokra helyezi a hangsúlyt. Érdekes a diákok esszéit is megnézni abból a szempontból, hogy *a narratív és az analitikus jellegű magyarázó részek milyen arányban jelennek meg bennük*.

„*Így 1864 karácsonyán Albrecht főherceg bizalmasa Augusz Antal báró felkereste Deákot a híres pesti szállodában, és eszmecserére kérte fel. A két köztisztviselő álló jogász végül megállapodott az Ausztria és Magyarország közti viszony rendezésének, és az*

önkényuralom megszüntetésének szükségességében, valamint abban, hogy a két ország kapcsolatának normalizálása csakis az utolsó érvényes közjogi dokumentum, a Pragmatica Sanctio alapján lehetséges.”

Az osztrák fél megegyezési szándékát, amely a kiegyezés legfontosabb okaként jelenik meg a szövegben, itt a szerző Augusz Antal és Deák Ferenc megállapodással záródó tárgyalásaival bizonyítja. A tanulók munkáiban is érdemes megvizsgálni, hogy az eseménytörténeti ismertetések és az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állítások között van-e logikai kapcsolat.

„A fenti előzmények után született meg 1865 áprilisában a híres Húsvéti cikk, melyet Deák Ferenc a Pesti Naplóban jelentetett meg. Az írás kétségtelenül fontos mérföldkő volt a kiegyezés létrejötté felé.

Deák kijelentette, hogy a magyarok nem vonják kétségbe a birodalom szilárd fennállásának fontosságát és a Pragmatica Sanctiót, csupán arra törekednek, hogy ezen cél mellett a magyar alkotmány alaptörvényei is fenntartassanak. Mindkettő cél tehát egyszerre – hiszen nem állnak ezek egymással ellentétben.”

A Húsvéti cikk részben még mindig a megegyezési szándék bizonyítékaként jelenik meg, de a szerző hangsúlyozza a Deák által írt cikk önmagában vett jelentőségét is az egész folyamat sikerében. Ennek magyarázataként is felfogható fel, hogy idézi a cikk legfontosabb politikai üzenetét.

„Közvetlen előzményként és egyszersmind gesztusként, 1865 július 27-én a császár menesztette Schmerlinget, majd az 1865 decemberében összehívott diétát magyarul elmondott beszéddel nyitotta meg. (Schmerlin utódja Richard Belcredi lett.) A jelek kedvezőnek mutatkoztak az osztrák-magyar megegyezésre, ám az alsóház korántsem volt egységes. A többséget Deák pártja alkotta (180 képviselő), ám jelentős volt a Tisza Kálmán vezette Határozati vagy Balközép Párt is (94 fő) illetve a 21 fős konzervatív tábor, és a 20 fős 48-as Párt, mely Ausztriával mindenfajta megegyezést elutasított.”

Ebben a részben megjelenik egy újabb típusú megkülönböztetése a lehetséges okoknak: közvetlen előzmény. Tehát a szerző az okokat nemcsak tartalmuk szerint (gazdasági,

külpolitikai), hanem *a hatásuk jellege szerint is (közvetlen vagy közvetett; rövid távon vagy hosszú távon ható) megkülönbözteti egymástól*. Ennek a típusú megkülönböztetésnek a megjelenése vagy hiánya ugyancsak fontos indikátor lehet a kauzális összefüggésekről való gondolkodás fejlettségének elemzésekor és értékelésekor.

Újra találkozunk azzal is, hogy a bemutatott *események akár az okokra vonatkozó korábbi állításokat alátámasztó tényekként, bizonyítékként, akár a folyamatra maguk is hatást gyakorló okokként is értelmezhetők* az olvasó számára. A szerző itt is *megemlíti olyan körülményeket is, amelyek éppen ellenkező irányú hatást fejtenek ki, és ezt tényekkel is alátámasztja*. Szó volt már korábban arról, hogy ezt egy érett történelmi szemlélet tanújelének tekinthetjük, és így érdemes értékelni az ehhez hasonló megoldásokat a diákok esszéiben is.

„Az igazi osztrák-magyar tárgyalások megindulása előtt azonban 1866 júniusában kirobbant a Porosz-osztrák háború, így az országgyűlést az uralkodó – Deák egyetértésével – ideiglenesen berekesztette. A kiegyezést létrehozó országgyűlést 1866 nyarán félbeszakító Porosz-osztrák háború rövid, de Bécs szempontjából katasztrofális végkifejletű volt. A háborút a prágai béke zárta le, melyben Ferenc Józsefnek le kellett mondania Velencéről. A béke után Otto von Bismarck létrehozhatta a porosz vezetésű Észak-Német Szövetséget, melyből Ausztriát és a Habsburgokat teljes mértékben kihagyták. Ausztria számára a vereség, és Velence elvesztése katasztrofális volt, csak úgy, mint az a tény, hogy végérvényesen kiszorulva a német területekről, megingott nagyhatalmi státusza is. A vesztes háború után Bécs számára felértékelődött Magyarország, a magyarokkal való megegyezés és a birodalom egységének megőrzése hirtelen létkérdéssé vált az osztrákok szemében. Az új szemlélet hatására Ferenc József a magyarokkal szemben hangnemet váltott, és Belcredi helyére a megegyezést kereső Ferdinand Beustot nevezte ki, aki elérte, hogy 1866 november 19-re újra összehívják a magyar országgyűlést. A tárgyalások első eredménye 1867 február 17 –én született meg, amikor az uralkodó kinevezte Magyarország miniszterelnökét Andrássy Gyula személyében.

A kiegyezést tartalmazó törvények megalkotása – vagyis az érdemi munka - azonban csak ezután következett. Ferenc József magyar királlyá koronázására 1867 június 8-án került sor. A szertartás után, másfél hónappal az uralkodó szentesítette a kiegyezési törvényeket.”

A szerző itt először azokat a tényeket mutatja be, amelyek Ausztria nagyhatalmi helyzetének megingását, a szövegrész második felében pedig azokat, amelyek a megegyezés megszületését bizonyították. Ebben az esetben az ok-okozati magyarázat meggyőző erejét *az okokhoz kapcsolódó tényszerű konkrétumok* felsorakoztatása növeli. Tehát a diákok

munkájának értékelésekor az ilyen funkciót betöltő tények, események azonosítása is fontos az ok-okozati magyarázat minőségének értékelésekor.

„A kiegyezéssel Magyarország előtt egy békés fejlődési időszak kezdődhetett el, melyben hazánk az osztrák gazdaság segítő támogatásával a hatalmas közös birodalmi piac nyújtotta előnyökkel fejlődésnek indulhatott.”

Egy történelmi ismertetést akkor érzünk teljesnek, ha folytatva a narratív jellegű ok-okozati logikát a *későbbi következményekre utaló befejezéssel és a történelmi folyamat értékelésével* záródik.

Ha végül *a szöveg egészét* értékeljük, megállapítható, hogy a szerző képes volt úgy bemutatni az eseményeket, hogy közben a közöttük feltételezhető *kauzális viszonyokra vonatkozó magyarázatokat is megismerhettük*. Ez a megoldás egyben azt is jelenti, hogy *a rövid és hosszú távú okok* sem egyszerű felsorolásként kerültek bemutatásra, hanem *a történet elmesélésének szerves részét alkotják*. Úgy is mondhatjuk, hogy a szerző egy *magyarázó erejű narratívát* alkotott a különböző események és a rendelkezésre álló *információk* nagyon is tudatos összerendezésével és *szöveggé szerkesztésével*.

A második példának kiválasztott szöveg nemcsak a témáját tekintve hasonlít a kutatási célra kiválasztott érettségi dolgozatokhoz. E *Foki Tamás* által írt szöveg eredetileg kifejezetten azért készült, hogy mintaként szolgáljon a kiegyezésről szóló érettségi esszéfeladat megoldásához. Ilyen célból jelent meg a Nemzedékek Tudása Kiadó által kiadott *Hogyan készüljünk fel a történelmi érettségire?* című kiadványban. Így aztán terjedelmében és a megoldandó feladat tekintetében is pontosan megfeleltethető annak az esszének, amit a diákoknak kellett elkészíteniük a 2012-es írásbeli érettségi vizsga részeként. A Foki Tamás által készített szöveget is elemeztem és adatoltam ugyanazokkal a módszerekkel is, amelyeket a diákok munkáinak értékeléséhez is használtam. Ennek alapján később be fogom majd mutatni azt is, hogy a Foki-féle mintamegoldás és a diákok esszéi között mely minőségi kritériumok tekintetében voltak a legnagyobb eltérések.

Nézzük meg ezt a szöveget is tüzetesen az ok-okozati összefüggések bemutatásának minősége szempontjából!

„Az 1860-as évek közép- európai eseményei és folyamatai Ferenc Józsefet és a magyar vezető réteget egyaránt a megegyezésre sarkallták.”

Az eseményekre ható okok azonosításának és magyarázatának jellemzően kétfajta megközelítés módja van: a narratív és az analitikus. A *narratív magyarázat* az ok-okozati összefüggések feltárásakor elsősorban a személyes döntésekre és a történelmi eseményekre összpontosít. Az *analitikus magyarázat* ezzel szemben a társadalmi, gazdasági és politikai struktúrák és folyamatok szerepét emeli ki. Ennek folytán az analitikus magyarázatok nem kronologikusan követhető ok-okozati láncolatokként, hanem komplex, különböző irányokban egyszerre érvényesülő kölcsönhatásokként mutatják be ez események alakulását magyarázó kauzális összefüggéseket (Coffin, 2004).

A Foki Tamás által írt érettségi mintamegoldás ellentétben az előző szöveggel tipikusan *analitikus típusú megközelítést* tükröz. A nyitó mondata történelmi kontextusba helyezi a kiegyezés okára vonatkozó kérdést. *Nem csak egyes eseményeket, hanem az 1860-as évek általános történelmi szituációját és folyamatait is úgy vizsgálja, mint a döntéshozókra hatással levő tényezőket.* Előre jelezve, hogy a válasz kifejtése nemcsak az 1860-as években lejátszódó eseményekről, hanem az eseményekre ható folyamatokról is fog szólni. Az ilyen típusú összefüggések bemutatását azzal indokolja, hogy mindezek az uralkodót és a magyarokat is a kiegyezés megkötésére sarkallták.

„Az uralkodó nemzetközi elszigeteltsége növekedett, kiderült, hogy az olasz és a német egységmozgalmakkal szemben a Habsburg Birodalom tehetetlen (Solferino, 1859; Königgrätz, 1866). A dinasztia számára nyilvánvalóvá vált, hogy az új nemzetállamokkal szemben csak szilárd belső viszonyok teszik lehetővé a nagyhatalmi pozíciót.”

A két megegyezésre sarkalló okként megjelenő állítás közül az egységmozgalmakra vonatkozókhöz két vesztes csatát idéz fel a szerző bizonyítékként. Ezt a gondolatsort pedig egy olyan magyarázat zárja le, amely kifejti az ok-okozati összefüggést a kiegyezésre vonatkozó döntés és az egységmozgalmakkal szembeni kudarcok között.

„A Deák vezette ellenzék is felismerte: egyre nehezebben lehet bírni a passzív ellenállás terheit, s az ország kimarad a gazdasági modernizációból.”

A szerző az uralkodó döntésében szerepet játszó okok után rátér a magyarokat ugyancsak a megegyezésre készítető körülmények bemutatására. Először a belpolitikai okok közül említ kettőt. Ezek esetében nem említ tényeket és nem fejt ki a szövegbe implicit módon beleérthető magyarázatot.

„A magyar vezető réteg nagy része a német és orosz hatalmi törekvések ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta. Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága, a nemzetiségek erősödő mozgalmi is a megegyezés híveit erősítették.”

A külpolitikai okokhoz magyarázat is tartozik. A nemzetiségi kérdés esetében pedig a magyarázaton kívül tényszerű bizonyítékként értelmezhető a nemzetiségi mozgalmak erősödésére vonatkozó utalás.

„A fő kérdés az volt, hogyan lehet a birodalom egységét és Magyarország önállóságát közös nevezőre hozni. A provizórium idején jelentette meg Deák Ferenc megegyezési ajánlatát híres „húsvéti cikkében” (1865). Ebben felvetette, hogy amennyiben az alkotmányosságot visszaállítják, a birodalom fenntartása érdekében a magyar vezető réteg hajlandó „engedni a 48-ból”. Javasolta, hogy a külügy, a hadügy és az ennek fedezetét szolgáló pénzügy legyenek közös ügyek. Ezzel megfogalmazta a dualista államrendezkedés koncepcióját.”

A megegyezést megnehezítő ellentmondás megfogalmazása a bekezdés tételmondataként kétféle funkciót is betölt. Egyrészt felhívja a figyelmet arra, hogy a kiegyezéssel szemben nagyon komoly akadályok is álltak, másrészt a probléma megoldásának lehetséges megoldását is megadja úgy, hogy ezzel Deák tárgyalási javaslatának jelentőségét is előrevetíti. Ez a bekezdés újabb példája annak, amikor a kiegyezést elősegítő *okra vonatkozó releváns állításhoz megtaláljuk a tényszerű bizonyítékokat és az összefüggést megvilágító magyarázatot* is. Az is megfigyelhető, hogy ezek az elemek nem egymás után, hanem egymással összefonódva jelennek meg a szövegben.

„Az uralkodó ezután közeledési szándékát jelezve összehívta az országgyűlést. Az új törvényhozásban Deák pártja döntő többséggel bírt.”

Ebben a mondatban a kiegyezés és az uralkodó döntése közötti ok-okozati összefüggéshez egy ezt bizonyító konkrétum is kapcsolódik. Az országgyűlés összetételére vonatkozó állítás a szöveg kontextusában a kiegyezés jogi megvalósulását elősegítő körülményként értelmezhető, bár a szerző ezt az összefüggést nem fejt ki és nem magyarázza meg.

„Közben kitört a porosz-osztrák háború. Egyértelművé vált a modernizált porosz hadsereg fölénye. A vereség következtében a Habsburgok kiszorultak a német egységből.”

A porosz-osztrák háború ebben az esetben csak egy közbeékelődött epizódként jelenik meg a narratívában. Semmiféle utalás nincs arról, hogy a porosz-osztrák háború hatással lett volna a kiegyezés folyamatára. Természetesen mi tudjuk, hogy volt, de a szerző ezt nem jelzi, ezért az itt leírtakat nem tekinthetjük az esszéfeladat kérdésére adott teljes értékű releváns válaszelemnek. Azért volt fontos erre itt is kitérnem, mert a diákok munkáinak értékelésekor is ugyanígy jártunk el. Ha a szövegben nem volt még közvetett utalás sem arra, hogy egy bemutatott esemény vagy körülmény miként kapcsolódott az esszében bemutatott ok-okozati összefüggésekhez, akkor azt a szövegrészt nem tekintettük releváns válaszelemnek.

„Mivel a magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét, a tárgyalások felgyorsultak: elfogadták a kiegyezésről szóló törvényeket (1867).”

Az eredeti kérdés szempontjából a releváns válaszelem, hogy az uralkodó szorult helyzetbe került, ezért még fontosabbá vált a számára a magyarokkal való megegyezés. Az is egyértelmű, hogy a megegyezési szándékot mi más bizonyíthatná jobban, mint az, hogy elfogadta a kiegyezésről szóló törvények. Kicsit bonyolultabb kérdés, hogy releváns állításként, tényszerű bizonyítékként vagy az ok-okozati összefüggés magyarázatként kezeljük azt, amit a szerző a magyarok porosz-osztrák háború alatti magatartásával kapcsolatban írt. Mind a három megoldást meg lehetne indokolni, én ez esetben úgy értelmeztem, hogy ez egy magyarázat arra, hogy hosszú ideje folyó tárgyalások miért kaptak lendületet, miért teremtődött meg a megfelelő bizalmi légkör a sikeres lezárásukhoz. Érdekes ezzel kapcsolatban azt is kiemelni, hogy itt *egy lehetséges történelmi alternatíva (a poroszok elleni vereség kihasználása a kiegyezésnél kedvezőbb helyzet elérésére) megjelenítése* is megtörténik az esszében.

A szakértők által készített szövegek után érdemes egy diákesszét is az előző szövegekhez hasonlóan, részletesen bemutatni, hogy lássuk, ebben miképpen bukkannak elő a helyes történelmi gondolkodást tükröző, jó megoldások. Az példaként kiválasztott elemző esszét egy lány tanuló készítette.

„A kiegyezést 1867-ben fogadták el, megkötésének több kül- és belpolitikai oka volt.”

Az esszét a vizsgázó azzal indítja, hogy jelzi, az eseményekben szerepet játszó okok bemutatása áll majd az kiegyezésről szóló ismertetés középpontjában. Sőt rögtön ki is jelöli, hogy milyen szempontok szerint fogja ezeket az okokat csoportosítani. E bevezető mondat több szempontból is azt jelezheti, hogy a tanuló történelmi gondolkodása kellően kiművelt ez ilyen jellegű feladat elvégzéséhez. A kérdés lényegét megértve az ok-okozati összefüggések felől ragadta meg a feladatot. Az is helyes történelemszemléletre utal, hogy nem egyetlen okra vezeti vissza és nem is egyetlen lineárisan futó kauzális láncra fűzve kívánja az eseményeket megmagyarázni.

„A magyarok passzív ellenállást alkalmaztak, de Deák rájött, hogy ez nem sokáig vitelezhető ki. Már a provizórium (1861-65) időszakában is több kísérlet volt a megegyezésre. Az események akkor gyorsultak fel, amikor Deák megírta a húsvéti cikkét 1865-ben. Amelyben leírta, hogy a magyaroknak nem célja a birodalom megdöntése, de Magyarország számára olyan jogokat szeretnének, amelyet a pragmática sanctio biztosít.”

A tanuló kiemeli Deák helyzetértékelésének szerepét az események alakulásában. Tényeket is bemutat ennek igazolására és magyarázatot is ad Deák kiegyezésre való hajlandóságára. Az okozati összefüggés tényekkel és magyarázattal történő alátámasztása a történelmi ok fogalmának diszciplinárisan is helyes értelmezését bizonyíthatja. *„Az események akkor gyorsultak fel”* fordulat használata is nagyon pozitívan értékelhető, hiszen arra utal, hogy a tanuló egymással kölcsönhatásban álló események sorozataként gondolkodik a történelemről, másrészt a történelmi változások lefolyásának váltakozó dinamizmusáról is helyes kép él benne. Az is kiolvasható a megfogalmazásból, hogy tudatában van annak, hogy az okok között megkülönböztethetők egymástól az esemény bekövetkeztének valószínűségét növelő történelmi körülmények és az esemény bekövetkeztét közvetlenül kiváltó történések.

„Apponyiék dolgozták ki a megoldást: a birodalom egységes, az uralkodó közös és vannak közös ügyek (pénzügy, hadügy, külügy). Ferenc József ezután menesztette Schmerlinget, és összehívta az országgyűlést. 1866-ban Ferenc József elvesztette a csatát a poroszokkal szemben Königratznél. A magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét, ezért Ferenc József úgy döntött megkötö a megegyezést.”

A tanuló jól érzékelteti, hogy a megoldás kulcsa a kompromisszum módjának megtalálása volt. Ezután az eseményeket úgy mutatja be, mint amelyek a kompromisszum megkötése nyomán már láncszerűen vezettek a kiegyezés megkötéséhez. Fontos, hogy a konfliktust feloldó megoldás tartalmának legfontosabb elemei is megjelenjenek a szövegben, ami ebben a kontextusban az állítást alátámasztó tényként, bizonyítékként értékelhető.

„1867-ben gróf Andrássy Gyulát miniszterelnöknek nevezik ki, Ferenc Józsefet pedig királlyá koronázzák. A közös ügyek intézésére delegációkat hoznak létre. A király előszentesítési jogot kapott és az országgyűlést bármikor feloszlathatta. A pénzügyi kvótába magyarok 30%-t, osztrákok 70%-ot adtak.

Ezzel megszületett az Osztrák-Magyar Monarchia, egy alkotmányosan működő dualista állam, ami egészen 1918-ig maradt fenn.”

Nagyon helyesen a dolgozat lezárásaként a tanuló bemutatja a kiegyezés nyomán és eredményeként történt eseményeket és következményeket.

Az érettségi esszék előzetes elemzése azt mutatta, hogy a középiskolás által megírt esszékben is sok minden megtalálható a kauzális összefüggéseket bemutató szövegek minőségi jellemzői közül. Érdekes tehát ilyen szempontból is alaposan megvizsgálni a diákok munkáit, mert így a tartalmi ismeretek mennyiségén és tárgyi pontosságán kívül a történelmi gondolkodás érettsége közötti különbségek is megragadhatókká válnak.

3.4.3 Az érettségi esszék elemzéséhez és értékeléséhez használt vizsgálati szempontok és módszerek

3.4.3.1 Tartalmi relevancia vizsgálata kvantitatív módszerrel

Az egyik elemzési és mérési módszer, amit alkalmaztam azon a hipotézisen alapul, hogy az esszék tartalmi minőségét és szerzőjük történelmi gondolkodásának érettségét is jól jelzi a feltett kérdés szempontjából releváns állítások, illetve e releváns állításokhoz tartozó bizonyítékok és magyarázatok száma. Az ok-okozati összefüggések bemutatását igénylő esszéfeladat legfontosabb minőségi összetevője, hogy minél több ezen összefüggésekre vonatkozó helyes állítást tartalmazzon. Lehetőleg úgy, hogy az esszében megjelenő események és körülmények közötti kauzális kapcsolatok explicit módon is bemutatásra kerüljenek. A relevancia további fontos minőségi indikátorának tekinthető, hogy a *miért* vagy a *miért nem* kérdésekre adott válaszok állításaihoz az azokat alátámasztó tények és magyarázatok is kapcsolódjanak. Ahogy *VanSledright* (2014) ezt megfogalmazta, az események interpretációja mindig valaminek a megértésére irányuló igényt fejez ki. Ez pedig megköveteli azt is, hogy az ebben szereplő állítások tényekkel legyenek alátámasztva. Ezért a diákok munkáinak elemzésekor az okokra vonatkozó releváns állításokon kívül az állításokat alátámasztó tények és az állításokhoz kapcsolódó magyarázatok meglétét vagy hiányát is fontos minőségi indikátornak tekintettem. Az esszék értékelése során ezek előfordulásának számát hasznos kvantitatív adatként kezeltem. Ezért minden esszé esetében külön-külön is rögzítésre került az okokra és a következményekre vonatkozó helyes és releváns válaszelemek száma, az ezen állításokat alátámasztó tényszerű bizonyítékok száma, valamint az állításokban megjelenő ok-okozati összefüggéseket kifejtő magyarázatok száma is. Egy ilyen jellegű értékelés elvégzése a szöveg tartalmi elemei közötti tartalmi és logikai kapcsolatok aprólékos elemzését igényli.

Példaként nézzük meg a következő szövegrészletet:

„A magyar vezető réteg nagy része a német és orosz hatalmi törekvések ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta. Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága, a nemzetiségek erősödő mozgalmi is a megegyezés híveit erősítették.”

Milyen releváns információkat találunk benne a kiegyezéshez vezető okokra vonatkozóan? Két olyan körülmény került említésre, amely kapcsolatba hozható ezzel.

Német és orosz hatalmi törekvések.

A magyarországi nemzetiségi helyzet megoldatlansága.

Milyen tények vagy események jelennek meg az említett körülmények meglétének bizonyítékaként? Ilyet ebben a szövegben csak a megoldatlan nemzetiségi helyzetre vonatkozóan találunk.

A nemzetiségek erősödő mozgalmai.

Milyen magyarázatot találunk a kiegyezés megkötése és bemutatott körülmények közötti összefüggésekre?

A magyar vezetőréteg a német és az orosz hatalmi törekvések ellensúlyát a birodalomhoz tartozásban látta.

A nemzetiségi mozgalmak a megegyezés híveit erősítették.

Ebben az esetben az okokra vonatkozó mindkét releváns állításhoz találtunk magyarázatot is, de csak az egyik esetébe volt egy olyan konkrétum is megemlítve, amely alátámasztotta az okként értelmezett körülmény fennállását.

Az esszében található releváns tartalom megállapítására vonatkozó elemzés módszere és menete a következő volt. A vizsgálatok elvégzése és dokumentálása érdekében digitalizáltam a diákok által kézzel írt esszék teljes szövegét. Az ily módon könnyen kezelhetővé vált szöveget egy táblázatba rendeztem el úgy, hogy három oszlopban különítettem el a releváns válaszelemeket, az ezek bizonyítékául megemlített tényeket és a történelmi esemény okaira vonatkozó állításokhoz fűzött magyarázatokat. E megoldás révén az elemzés eredménye is könnyebben számszerűsíthető lett, és így később is visszaellenőrizhető a szövegelemek közötti logikai kapcsolatok azonosításának helyessége (7. táblázat).

8. táblázat A vizsgált szövegek releváns válaszelemeinek típusok szerint csoportosítása

A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelem	A válaszelem bizonyítékául szolgáló tény	A válaszelemhez kapcsolódó magyarázat
A bemutatott esemény bekövetkezését előidéző vagy gátló eseményekre, döntésekre, körülményekre	Az okokra vonatkozó állításokat alátámasztó tények és bizonyítékok.	Az okokra vonatkozó állításokhoz kapcsolódó magyarázatok.

vagy folyamatokra vonatkozó állítások. 2 db	1 db	2 db
<i>a német és orosz hatalmi törekvések</i> <i>Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága,</i>	<i>a nemzetiségek erősödő mozgalmi</i>	<i>A magyar vezető réteg nagy része ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta.</i> <i>is a megegyezés híveit erősítették.</i>

A táblázatokba az esszék teljes szövege bekerült, de szövegkiemeléssel jeleztem mindazokat a részeket, amelyeket a kérdésre adott válasz szempontjából releváns tartalmúnak (állítás, bizonyíték, magyarázat) találtam. A szövegek táblázatba rendezése után megszámláltam az egyes esszékben talált releváns állításokat, bizonyítékokat és magyarázatokat.

Egy ilyen megoldással könnyebben kimutathatóvá váltak a példaként már korábban bemutatott érettségi mintamegoldás és a diák esszé tartalmi relevanciája közötti különbségek is (9. táblázat és 10. táblázat). Fontos még megemlíteni, hogy azokat az állításokat is releváns válaszelemnek tekintettem, amelyek olyan körülményre vagy eseményre vonatkoztak, amelyek a vizsgált történelmi esemény, jelen esetben a kiegyezés megkötése ellen hatottak. A történelmi okokra vonatkozó magyarázatokban ugyanis az ilyen jellegű információk megjelenítése is nagyon is szükséges és helyénvaló.

9. táblázat A vizsgált szövegek releváns válaszelemeinek típusok szerint csoportosítása - mintamegoldás

A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelem <i>A bemutatott esemény bekövetkezését előidéző vagy</i>	A válaszelem bizonyítékául szolgáló tény	A válaszelemhez kapcsolódó magyarázat <i>Az okokra vonatkozó állításokhoz kapcsolódó magyarázatok</i>
---	---	---

<i>gátló eseményekre, döntésekre, körülményekre vagy folyamatokra vonatkozó állítások</i>	<i>Az okokra vonatkozó állításokat alátámasztó tények és bizonyítékok</i>	
Az 1860-as évek közép-európai eseményei és folyamatai		Ferenc Józsefet és a magyar vezető réteget egyaránt a megegyezésre sarkallták.
Az uralkodó nemzetközi elszigeteltsége növekedett, kiderült, hogy az olasz és a német egységmozgalmakkal szemben a Habsburg Birodalom tehetetlen	(Solferino, 1859; Königrätz, 1866).	A dinasztia számára nyilvánvalóvá vált, hogy az új nemzetállamokkal szemben csak szilárd belső viszonyok teszik lehetővé a nagyhatalmi pozíciót.
A Deák vezette ellenzék is felismerte: egyre nehezebben lehet bírni a passzív ellenállás terheit, s az ország kimarad a gazdasági modernizációból.		
a német és orosz hatalmi törekvések Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága,	a nemzetiségek erősödő mozgalmi	A magyar vezető réteg nagy része ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta. is a megegyezés híveit erősítették.

<p>A fő kérdés az volt, hogyan lehet a birodalom egységét és Magyarország önállóságát közös nevezőre hozni.</p> <p>Ezzel megfogalmazta a dualista államberendezkedés koncepcióját.</p>	<p>A provizórium idején jelentette meg Deák Ferenc megegyezési ajánlatát híres „húsvéti cikkében” (1865). Ebben felvetette, hogy amennyiben az alkotmányosságot visszaállítják,</p> <p>Javasolta, hogy a külügy, a hadügy és az ennek fedezetét szolgáló pénzügy legyenek közös ügyek.</p>	<p>a birodalom fenntartása érdekében a magyar vezető réteg hajlandó „engedni a 48-ból”.</p>
<p>Az uralkodó ezután közeledési szándékát</p> <p>Az új törvényhozásban Deák pártja döntő többséggel bírt.</p>	<p>jelezve összehívta az országgyűlést.</p>	
	<p>Közben kitört a porosz-osztrák háború. Egyértelművé vált a modernizált porosz hadsereg fölénye. A vereség következtében a Habsburgok kiszorultak a német egységből.</p>	

az uralkodó szorult helyzetét,	elfogadták a kiegyezésről szóló törvényeket (1867).	Mivel a magyarok nem használták ki a tárgyalások felgyorsultak:
A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelemek száma: 15	A válaszelem bizonyítékául szolgáló tények száma: 7	A válaszelemhez kapcsolódó magyarázatok száma: 6

10. táblázat A vizsgált szövegek releváns válaszelemeinek típusok szerint csoportosítása – diák által megírt esszé

A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelem	A válaszelem bizonyítékául szolgáló tény	A válaszelemhez kapcsolódó magyarázat
megkötésének több kül- és belpolitikai oka volt.	A kiegyezést 1867-ben fogadták el,	
A magyarok passzív ellenállást alkalmaztak, de Deák rájött, hogy ez nem sokáig vitelezhető ki.		
	Már a provizórium (1861-65) időszakában is több kísérlet volt a megegyezésre.	

<p>Az események akkor gyorsultak fel, amikor Deák megírta</p>	<p>a húsvéti cikkét 1865-ben.</p>	<p>Amelyben leírta, hogy a magyaroknak nem célja a birodalom megdöntése, de Magyarország számára olyan jogokat szeretnének, amelyet a pragmatica sanctio biztosít.</p>
<p>Apponyiék dolgozták ki a megoldást:</p>	<p>a birodalom egységes, az uralkodó közös és vannak közös ügyek (pénzügy, hadügy, külügy).</p>	
<p>Ferenc József ezután menesztette Schmerlinget, és összehívta az országgyűlést.</p>		
<p>1866-ban Ferenc József elvesztette a csatát a poroszokkal szemben Königsgrätznél.</p>		
<p>A magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét,</p> <p>ezért Ferenc József úgy döntött megköti a megegyezést.</p>	<p>1867-ben gróf Andrássy Gyulát miniszterelnöknek nevezik ki,</p>	
<p>Ferenc Józsefet pedig királlyá koronázzák.</p>		

<p>A közös ügyek intézésére delegációkat hoznak létre.</p> <p>A király előszentesítési jogot kapott és az országgyűlést bármikor feloszlathatta.</p> <p>A pénzügyi kvótába magyarok 30%-t, osztrákok 70%-ot adtak.</p> <p>Ezzel megszületett az Osztrák-Magyar Monarchia, egy alkotmányosan működő dualista állam, ami egészen 1918-ig maradt fenn.</p>		
<p>A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelemek száma:</p> <p>10+5 (ellene ható tényezők)</p>	<p>A válaszelem bizonyítékául szolgáló tények száma:</p> <p>5</p>	<p>A válaszelemhez kapcsolódó magyarázatok száma:</p> <p>1</p>

Már itt érdemes megemlíteni, hogy e példák arra is felhívják a figyelmünket, hogy bizonyos szint felett az ok-okozati összefüggések bemutatása terén az egyik viszonylag könnyen ellenőrizhető minőségi különbséget a különböző megoldások között a releváns válaszokat alátámasztó tények és az ezekhez fűzött magyarázatok megléte vagy hiánya jelentheti. A mi esetünkben a pedagógus által készített érettségi mintamegoldásban 15 releváns állítás mellett 7 tény és 6 magyarázat volt megtalálható, míg az egyébként tartalmilag pontos és sok egyéb szempontból is jó diák esszében 10 állításhoz 5 tény és mindössze 1 magyarázat kapcsolódott.

A szövegekben található információ tartalmi relevanciájának összehasonlításához szükségesnek tartottam megmérni a szövegterjedelmét is, amelyet a szavak számával adtam meg.

A relevanciára vonatkozó elemzések eredményeként minden egyes esszéhez a következő adatok kerültek felvételre.

A releváns tartalmi elemek száma és típusa

- az okokra vagy a következményekre vonatkozó állítások száma
- a bemutatott események ellen ható eseményekre és körülményekre vonatkozó állítások száma
- az okokként vagy a következményekként bemutatott tényezők és körülmények meglétét alátámasztó bizonyítékok száma
- az ok-okozati összefüggéseket kifejtő magyarázatok száma

Az esszé terjedelme

- szavak száma

3.4.3.2 Tartalmi strukturáltság

A tartalom relevanciájával szinte egyenrangú fontosságú minőségi kritériumnak tekinthető az, hogy az ok-okozati összefüggésekkel kapcsolatban összegyűjtött információkat mennyire sikerül meggyőzőerejű történelmi magyarázattá összeszerkeszteni. Meg kell tehát vizsgálnunk azt is, hogy az elkészült szöveg összességében értelmes választ ad-e a miéltre vonatkozó kérdésre: bemutatja-e megfelelőképpen a történelmi szituációt, az események alakulásában szerepet játszó eseményeket, tényezőket és érthető módon kifejti-e az ezek közötti ok-okozati összefüggéseket. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson a szerzőnek egyrészt megfelelő szintű tárgyi ismeretre, másrészt a bemutatott történelmi probléma lényegének és összetevőinek megértésére is szüksége van.

A szöveg érthetőségének legfőbb feltétele a tartalmi megszerkesztettség, ez pedig leginkább a szerző tudásának strukturáltságán múlik. A bemutatott témáról kialakított általános összkép, konkrét tárgyi ismeretek, megalapozott következtetések és logikailag is jól összerendezett gondolatok szükségesek ahhoz, hogy a kauzális összefüggéseket mások számára is érthető módon be tudjuk mutatni. Természetesen ebben szerepet játszik még az is, hogy mennyire vagyunk tudatában az ilyen célú szövegek elkészítésére vonatkozó műfaji szabályoknak és eszközöknek. Ez a fajta tudás fontos segítséget nyújthat a témáról szerzett információk előzetes átgondolásához is. Tehát például az abban való jártasság, hogy általában miként kell egy kauzális összefüggéseket bemutató szöveget tartalmilag és logikailag jól felépíteni és megszerkeszteni, nemcsak a szöveg megalkotásában, hanem a probléma

megfogalmazásához és az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó következtetésekhez szükséges gondolkodás fejlődésében is pozitív szerepet játszhat.

A tartalmi strukturáltság vizsgálatát úgy végeztem el, hogy előzetesen meghatároztam a pozitív indikátoroknak tekinthető tartalmi alkotóelemeket és megoldásokat:

- az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése
- az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása
- a különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi, külpolitikai
- a rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése
- a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetése
- az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása
- az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása
- a gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével

Megvizsgáltam az esszékben, hogy melyeket találtam meg ezek közül, és ennek alapján pontozással értékeltem az esszét külön-külön az egyes indikátorok szerint:

1 = nem található ilyen a szövegben

2 = található ilyen a szövegben

3 = jól érzékelhető jellemzője a szövegnek

Ezenkívül az ok-okozati összefüggések bemutatását erősítő nyelvi eszközöket is kigyűjtöttem és számukat is kvantitatív adatként rögzítettem minden egyes esszé esetében.

3.4.3.3 Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja

A történelmi gondolkodás éretlenségének viszonylag könnyen felismerhető jele az, ha valaki a történelmi okokra vonatkozó kérdésekre túlzottan leegyszerűsített válaszokat ad. Megelégszik egy vagy két lehetséges ok azonosításával, és megpróbál minden változást ezekre visszavezetni. Az is jellemző erre a még nem eléggé érett történelemszemléletre, hogy a történelmet ok-okozati láncolatokból álló eseményeknek látja, és úgy magyarázza a

változásokat, mint amik egymásból következve, elkerülhetetlenül vezettek a további események bekövetkeztéhez. A kiművelt történelmi gondolkodást ezzel szemben az jellemzi, hogy gondosan minél több tényezőt megvizsgál. Kritikusan mérlegeli a közöttük lévő ok-okozati összefüggések lehetőségét és intenzitását. Az időben egymás után lezajló események esetében sem tartja feltétlenül magától értetődőnek az ezek közötti kauzális összefüggéseket. A történelmet inkább sok egymással párhuzamosan zajló folyamat és esemény kölcsönhatásának eredőjeként értelmezi, amelyben a lehetőségek, kényszerek és véletlenek előre kiszámíthatatlan módon együtt alakítják a történéseket.

A történelmi okokat bemutató és magyarázó szövegekben időnként explicit módon is megfogalmazódik a szerző általános felfogása a történelmi kauzalitás mibenlétéről és a valóságban való érvényesüléséről. A történelmi gondolkodás színvonalára utalhat az is, ha valaki az ok-okozati viszonyokat vagy narratív, vagy analitikus módon közelíti-e meg inkább. Sokkal jellemzőbb azonban, hogy erre vonatkozóan csak közvetve tudunk következtetéseket levonni a válaszban leírtak alapján. Az esszék problémafelvetéséből és az okokra vonatkozó következtetések megfogalmazási módjából is következtetni lehet arra, hogy a szerző a történelmi kauzalitás értelmezése szempontjából milyen szinten áll.

A tartalmi strukturáltság vizsgálatához hasonlóan ebben az esetben is előzetesen meghatároztam a történelmi kauzalitás különböző jellegű értelmezésére jellemző megoldásokat, majd a vizsgálat során ezeket az indikátorokat kerestem az esszékben:

- Az ok-okozati viszonyok narratív modell szerinti bemutatása
- Az ok-okozati viszonyok lineáris, egymásból láncszerűen következő összefüggésekként történő bemutatása
- Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása
- Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása
- Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg

Pontozással értékeltem is az egyes indikátorokat:

1 = nem található ilyen a szövegben

2 = található ilyen a szövegben

3 = jól érzékelhető jellemzője a szövegnek

3.4.3.4 *Problémaérzékenység*

A történelmi okok feltárása soha sem nélkülözheti a problémaérzékeny beállítódást és gondolkodásmódot. Ennek feltétele a történelmi kauzalitás leegyszerűsítésektől mentes értelmezése is. Ezért a problémaérzékenységre utaló jelek keresése szorosan összekapcsolódik az ok-okozati viszonyok értelmezésének előzőekben bemutatott vizsgálatával. Ugyanakkor érdemes külön is megvizsgálni és egy csoportba gyűjteni az erre utaló jellemzőket, mert ezek bármelyikének megjelenése már önmagában is jelezheti a számunkra, hogy a szöveg készítője a történelmi gondolkodás magasabb szintjén áll. Ilyen pozitív indikátoroknak tartottam a következőket:

- Problémafelvető bevezető
- A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása
- Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása
- A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése
- A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése
- Saját kérdések megfogalmazása
- Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez

Pontozással értékeltem is az egyes indikátorokat:

1 = nem található ilyen a szövegben

2 = található ilyen a szövegben

3 = jól érzékelhető jellemzője a szövegnek

3.4.3.5 *Tartalmi hibák*

Az esszék értékeléséhez nem tartottam elégnek a pozitív indikátorok azonosítását, szükséges ítéltam a hibák és a hiányosságok kigyűjtését is. Az értékelési rászterben külön alkritériumként kezeltem a tartalmi hibákat és hiányosságokat.

- Tárgyi tévedések (időpontok, nevek, helyek, fogalmak)

- Tartalmilag nyilvánvalóan téves állítások és következtetések
- Tartalmilag értelmetlen mondatok
- Logikailag összerendezetlen mondatok
- Indokolatlan időbeni előre- és visszaugrások

Pontozással értékeltem az egyes hibák jelenlétét a szövegben:

1 = nem található ilyen hiba a szövegben

2 = található ilyen hiba a szövegben

3 = ez a hiba jellemző a szövegre

3.4.3.6 A történelmi okok bemutatási módjában mutatkozó hibák és hiányosság

Az okok bemutatási módjában észlelhető vizsgálat során a következőket tekintettem azonosítandó hiányosságoknak.

- Az okokra vonatkozó kérdés előzetes értelmezésének elmaradása
- Az okokra vonatkozó kérdés megválaszolásának elsikkadása
- A kérdéssel összhangban álló logikai struktúra hiánya vagy kidolgozatlansága
- Az okokra vagy a következményekre vonatkozó kérdés szempontjából irreleváns részek
- Az okokra vonatkozó kérdéssel összefüggésbe hozható események és körülmények bemutatása nélkül, hogy ezeket az összefüggéseket valóban bemutathá
- Az okokra vonatkozó állítások a különböző típusú okok megnevezése és azonosítása nélkül
- Az okok közötti fontossági sorrend szerinti megkülönböztetésének hiánya
- Az okozati összefüggések bemutatása logikailag hiányos vagy nem eléggé kifejtett
- Az okozati összefüggések túlzott leegyszerűsítése

Pontozással értékeltem az egyes hibák jelenlétét a szövegben:

1 = nem található ilyen hiba a szövegben

2 = található ilyen hiba a szövegben

3 = ez a hiba jellemző a szövegre

3.4.3.7 A vizsgálathoz kidolgozott értékelési rászter

A diákok által írt érettségi esszék részletes elemzéséhez használt értékelési rászter elkészítése során igyekeztem többféle kutatási eredményt hasznosítani. Egyrészt azokra az elméleti modellekre és empirikus kutatásokra támaszkodtam, amelyek a történelmi gondolkodás összetevőire és fejlődésének sajátosságaira vonatkoztak, másrészt a tanulók által készített szövegek értékelésével kapcsolatos kutatási módszereket és eredményeket is figyelembe vettem. Az egyes indikátorok meghatározása során pedig az érettségi esszék előzetes elemzése során szerzett tapasztalataim is hasznos szerepet játszottak.

A vizsgálat során az érettségi esszék elsősorban az ok-okozati viszonyok bemutatásának minősége szempontjából elemeztem. E minőségi kritérium értékeléséhez hat alkritériumot és harminchat indikátort különítettem el az értékelési rászterben: releváns tartalom (4 indikátor); strukturált tartalom (9); az ok-okozati viszonyok értelmezési módja (5); problémaérzékenység (7); tartalmi hibák (5); az okok bemutatásának hiányosságai (8) (*1-6. függelék*).

A releváns tartalom indikátorainak, valamint az ok-okozati összefüggések bemutatását erősítő nyelvi eszközök használatára vonatkozó indikátor esetében a szövegeket olyan aprólékos vizsgálatnak vettem alá, amelynek eredményeként ezekhez az indikátorokhoz számszerű tényadatok tartoznak. A többi indikátor esetében azok meglétét vagy hiányát pontozással értékeltem az egyes esszék elemzése során.

3.4.4 Az érettségi vizsgán kapott pontok

A vizsgálatba bevont esszék a diákok a 2012-es történelmi középszintű érettségi vizsga részeként (18. feladat) írták meg. Ezeket akkor a diákokat tanító pedagógusok az érettségi vizsga szabályzatában megadott értékelési szempontok szerint és az érettségi vizsga feladatához készített javítási útmutatónak megfelelő módon pontozással értékelték.

A történelemérettségi fejlesztési céljai között kiemelten szerepelt a "képesség jellegű követelményekhez illeszkedő szövegalkotási algoritmus begyakoroltatása (a feladat megértése, a tématarás; a problémához kapcsolódó tér- és időkoordináták meghatározása; a forrásokból származó információk felhasználása; következtetések megfogalmazása stb.) és a történelmi események reprodukív kronológiai „felmondása” helyett az értelmezések, magyarázatok, következtetések (okok feltárása; önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása stb.)." Továbbá az is, hogy "A szaktanároknak ki kell egészíteniük eddigi értékelési gyakorlatukat,

különösképpen az írásbeli szöveges feladatainál ... A korábban megszokott tartalmi szempontok (például nevek, évszámok) mellett értékelni kell a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a tématarast, a válaszelemekben megjelenő képességek használatát és azok minőségét (a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet stb.), valamint színvonalát." (Kaposi, 2006) Az esszékre adott tanári értékelések pontszámait hasznos háttérinformációként kezeltem magam által elvégzett vizsgálat eredményeinek értékeléséhez. Úgy gondoltam, hogy érdemes a kétféle értékelést többféle szempontból is összehasonlítani. Ezért minden esszé esetében a 18. feladatra kapott összpontszámon kívül rögzítettem azokat a részpontokat is, amelyeket a tanárok a következő szempontok alapján adtak a feladatra:

- Feladatmegértés
- Tájékozódás térben és időben
- Szaknyelv alkalmazása
- Források használata
- Eseményeket alakító tényezők feltárása
- Megszerkesztettség, nyelvhelyesség

4 A KUTATÁS EREDMÉNYEI

4.1 A TÖRTÉNELMI OKOK BEMUTATÁSÁNAK MINŐSÉGE AZ ÉRETTSÉGI ESSZÉKBEN

4.1.1 Tartalmi relevancia

A kiegyezés kül- és belpolitikai okainak bemutatását igénylő feladat esetében a válasz relevanciája szempontjából azt tekintettem a legfontosabb minőségi kritériumnak, hogy a témát bemutató szövegben mennyi válaszelem szólt a kiegyezés megkötését elősegítő vagy gátló tényezőkről és okokról. Azokat a válaszelemeket is releváns tartalomnak értékeltem, amelyek a bemutatott okokat alátámasztó tényekként, vagy az okokhoz kapcsolódó magyarázatokként voltak értelmezhetők.

A tanári mintamegoldás számszerűsített eredménye jól mutatja, hogy még egy viszonylag rövid szöveg is nagyon sok ilyen releváns válaszelemet tartalmazhat. A legnagyobb eltérés a mintamegoldás és a diákok esszéi között az okok bemutatásához tartozó tények és magyarázatok számában mutatkozik. A vizsgálat eredményeiből jól látható a különbség a professzionális tudással rendelkező tanár és a diákok által írt esszék ilyen jellegű tartalmi relevanciája között (11. táblázat, 12. táblázat, 13. táblázat). Ez megerősíteni látszik azt a hipotézist, hogy a tartalmi relevancia ilyen típusú, vagyis a releváns állításokhoz tartozó tények és magyarázatok analízise tényszerű és hasznos segítséget adhat nemcsak a dolgozatok minőségének, hanem az azokat készítő tanulók történelmi gondolkodásának értékeléséhez is.

11. táblázat A releváns válaszelemek száma a mintamegoldásban

	Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
Mintamegoldás	14	1	7	7	29

12. táblázat A releváns válaszlemek száma diákok által irt esszében - Kempelen

		Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
Kempelen1	fiú	9	1	2	2	14
Kempelen2	fiú	7	0	4	3	14
Kempelen3	lány	10	0	3	1	14
Kempelen4	fiú	7	2	1	1	11
Kempelen5	fiú	5	4	8	3	20
Kempelen6	fiú	6	2	3	1	12
Kempelen7	fiú	9	1	4	1	15
Kempelen8	fiú	2	2	2	4	10
Kempelen9	lány	8	3	3	1	15
Kempelen10	lány	6	4	3	1	14
Kempelen11	lány	4	5	4	1	14
Kempelen12	lány	2	1	2	1	6
Kempelen13	fiú	6	2	2	2	12
Kempelen14	lány	5	0	1	2	8
Kempelen15	fiú	6	2	3	2	13
Kempelen16	fiú	7	3	2	3	15
Kempelen17	lány	5	4	1	2	12
Kempelen18	fiú	4	0	4	3	11
Kempelen19	lány	8	1	0	0	9
Kempelen20	lány	7	1	2	2	12
Kempelen21	lány	10	2	3	3	18
Kempelen22	lány	6	0	1	1	8
Kempelen23	fiú	4	1	3	2	10
Kempelen24	lány	5	1	1	2	9
Kempelen25	lány	4	1	1	2	8
Kempelen26	lány	3	1	0	0	4
Átlag		5,96	1,70	2,42	1,77	11,84

13. táblázat A releváns válaszlemek száma diákok által irt esszében - Toldy

		Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek
Toldy1	lány	10	0	2	3	15
Toldy2	fiú	9	1	4	7	21
Toldy3	fiú	6	1	1	4	12
Toldy4	lány	7	2	2	5	16
Toldy5	lány	11	2	5	3	21
Toldy6	fiú	3	1	1	2	7
Toldy7	fiú	7	5	4	3	19
Toldy8	lány	7	2	3	2	14
Toldy9	lány	5	0	1	1	7
Toldy10	lány	9	1	1	3	14

Toldy11	lány	7	1	3	4	15
Toldy12	lány	10	3	4	2	19
Toldy13	lány	6	1	3	2	12
Toldy14	lány	7	1	4	5	17
Toldy15	lány	3	1	5	0	9
Toldy16	lány	2	2	3	6	13
Toldy17	fiú	5	1	4	6	16
Toldy18	lány	3	0	3	4	10
Átlag		6,5	1,39	2,95	3,44	14,28

A releváns válaszelemekre vonatkozó eredmények alapján elmondható még, hogy a diákok között is meglehetősen nagyok voltak az eltérések még egy osztályon belül is. Az egyik tanulócsoportban volt olyan esszé, amelyben 20 releváns válaszelem volt azonosítható (K5.), de volt olyan is, amelyben csak 4 ilyen válaszelem volt (K26.). A másik tanulócsoportban a két szélsőérték 19 és 7 válaszelem volt (T2.,T5. és T6.,T9.). Valószínűsíthető, hogy ha az emelt szintű érettségire jelentkező tanulók is megírták volna ezt a feladatot, a különbségek a legjobb és a leggyengébb feladatmegoldások között még nagyobbak lettek volna. Nemcsak a releváns válaszelemek összesített számában, hanem a releváns válaszelemek típusainak eloszlásában is nagyon sokféle eltérés volt tapasztalható. Az egyik tanulócsoportban két olyan munka született, amelyben egyik okra vonatkozó állításhoz sem kapcsolódott semmilyen releváns tény vagy magyarázat (K19.,K26.). A másik tanulócsoportban ilyen nem volt. Természetesen általában sokkal magasabb volt a kiegyezést elősegítő tényezők megemlézése a szövegekben a kiegyezés ellen ható tényezőkhöz képest. Egy-két érdekes kivétel azonban e tekintetben is akadt. Volt olyan esszé, amelyben 5:4 volt ez az arány a kiegyezés ellen ható körülmények megemlézésének a javára (K11), és ezenkívül is volt néhány, amelyben a kiegyezést segítő körülmények száma alig haladta meg az ellene hatókét (K5., K10., K17.,; T7). Az okokra vonatkozó releváns válaszelemek magasabb száma általában együtt járt az ezekhez kapcsolódó tények számának az emelkedésével is, e két érték között jellemző volt szinte minden dolgozatban ez az összefüggés. Kivételek azonban ilyen szempontból is akadtak, ezeknél a viszonylag kevés okokra vonatkozó állításhoz viszonylag sok tényszerű körülmény tartozott (K5., K11., K18.). Az okokra vonatkozó releváns állítások száma és a magyarázatok száma között nem volt megfigyelhető szoros összefüggés. Az egyik tanulócsoportban előfordult, hogy a viszonylag sok, 8-10 különféle okot megemléző szövegben nem volt egyetlen magyarázó válaszelem sem (K19.), vagy csak egy-egy ilyen volt (K3.,K7.,K9.). A másik tanulócsoport munkái között ilyen nem lehetett találni.

A két tanulócsoport eredményeit összehasonlítva érdemes figyelni arra, hogy a második tanulócsoport tagjai szinte kivétel nélkül sokkal több gondot fordítottak az okokhoz tartozó magyarázatok megírására is. E kategóriában jóval magasabb számú válaszelem szerepel náluk, és ez a magyarázata annak is, hogy a releváns válaszelemek együttes számának átlaga is magasabb. Feltételezhető, hogy ez a különbség nem a tanulók általános történelmi képességeinek különbségével függ össze, hanem sokkal inkább egy e tekintetben tudatosabb és hatékonyabb szaktanári munkának köszönhető. Feltételezhető, hogy az ok-okozati összefüggések feltárásának és bemutatásának javítására irányuló explicit tanári magyarázatok és az ilyen jellegű feladatok tanárok által elvégzett modellezése, majd tudatos gyakoroltatása a diákokkal már rövid távon is érzékelhető és az egész tanulócsoportokra kiterjedő pozitív hatást gyakorol a tanulók teljesítményére. Ennek bizonyítására érdemes lesz majd további kutatásokat elvégezni.

A releváns válaszelemek száma és az esszék terjedelme között nem figyelhető meg összefüggés (12. táblázat, 13. táblázat és 8. ábra, 9. ábra). Sőt inkább arra is látunk példákat, hogy a viszonylag nagyobb terjedelem a releváns tartalom megragadásának bizonytalanságából fakad (K24.,25). Ilyenkor valószínűleg a vizsgázó az eredeti kérdést és feladatot megkerülve igyekszik mindent leírni, ami a témával kapcsolatban eszébe jut.

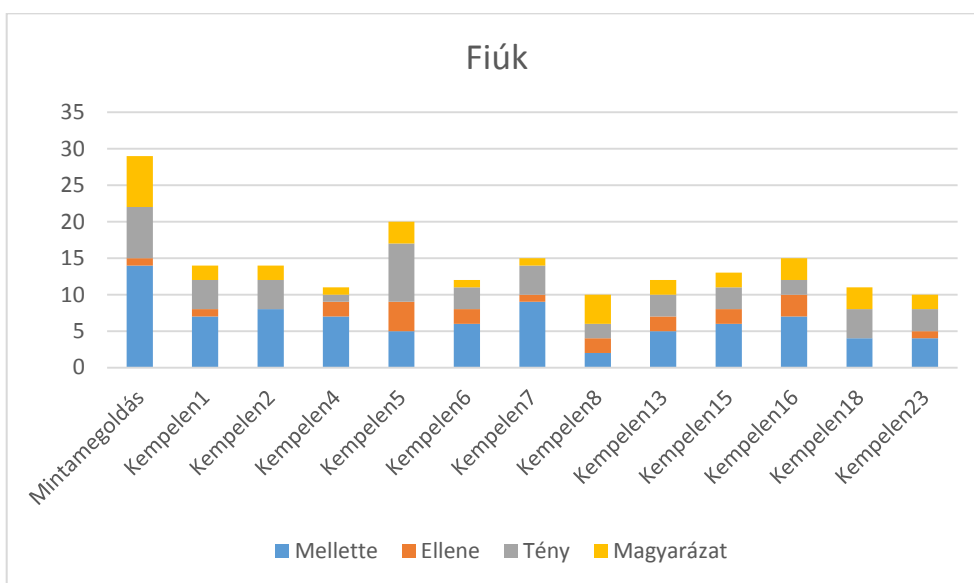


8. ábra Az esszék terjedelme - Kempelen

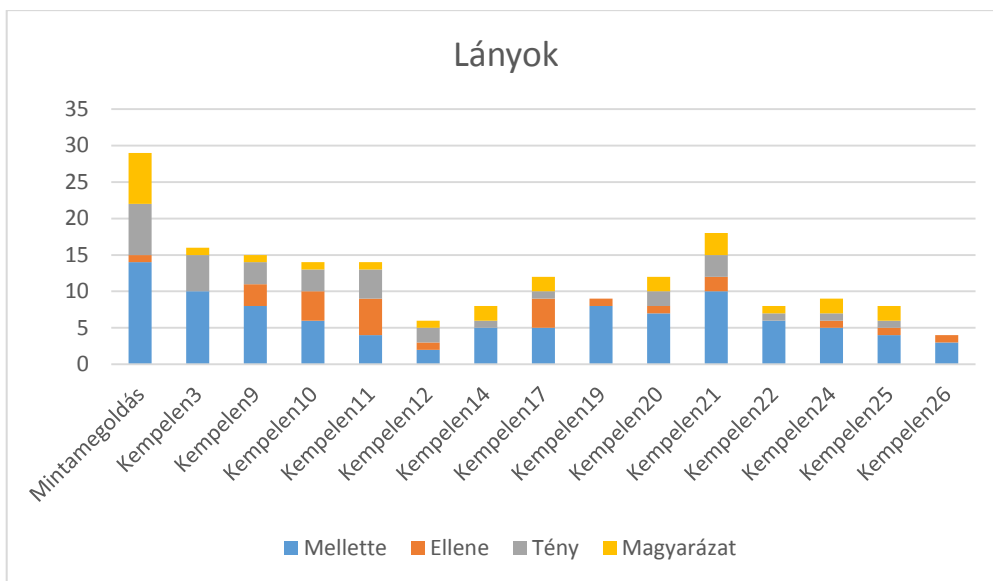


9. ábra Az esszék terjedelme - Toldy

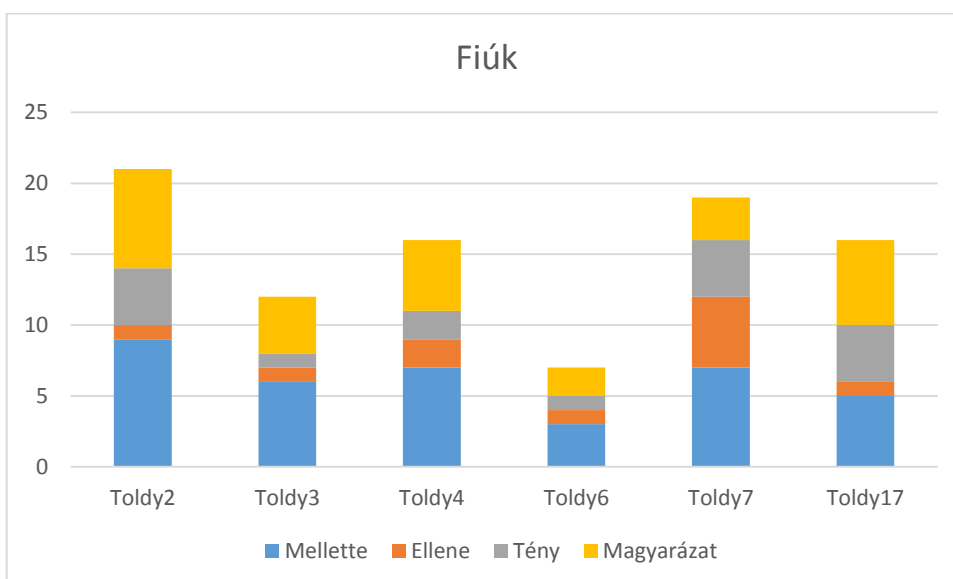
A lányok és a fiúk eredményei között nem volt érzékelhető különbség az esszék tartalmi relevanciája szempontjából (10. ábra, 11. ábra, 12. ábra és 13. ábra)



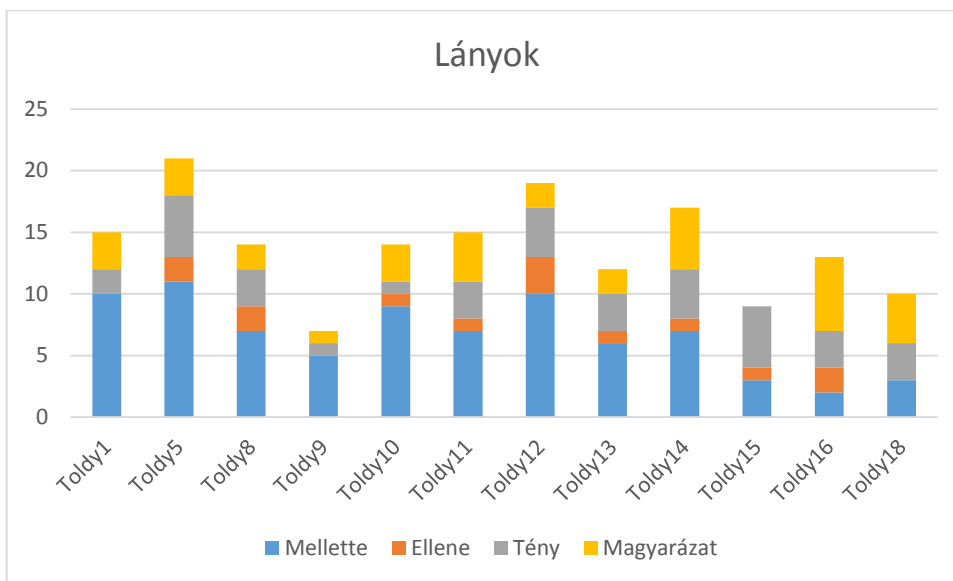
10. ábra A releváns válaszlemek száma - Kempelen



11. ábra A releváns válaszlemek száma - Kempelen



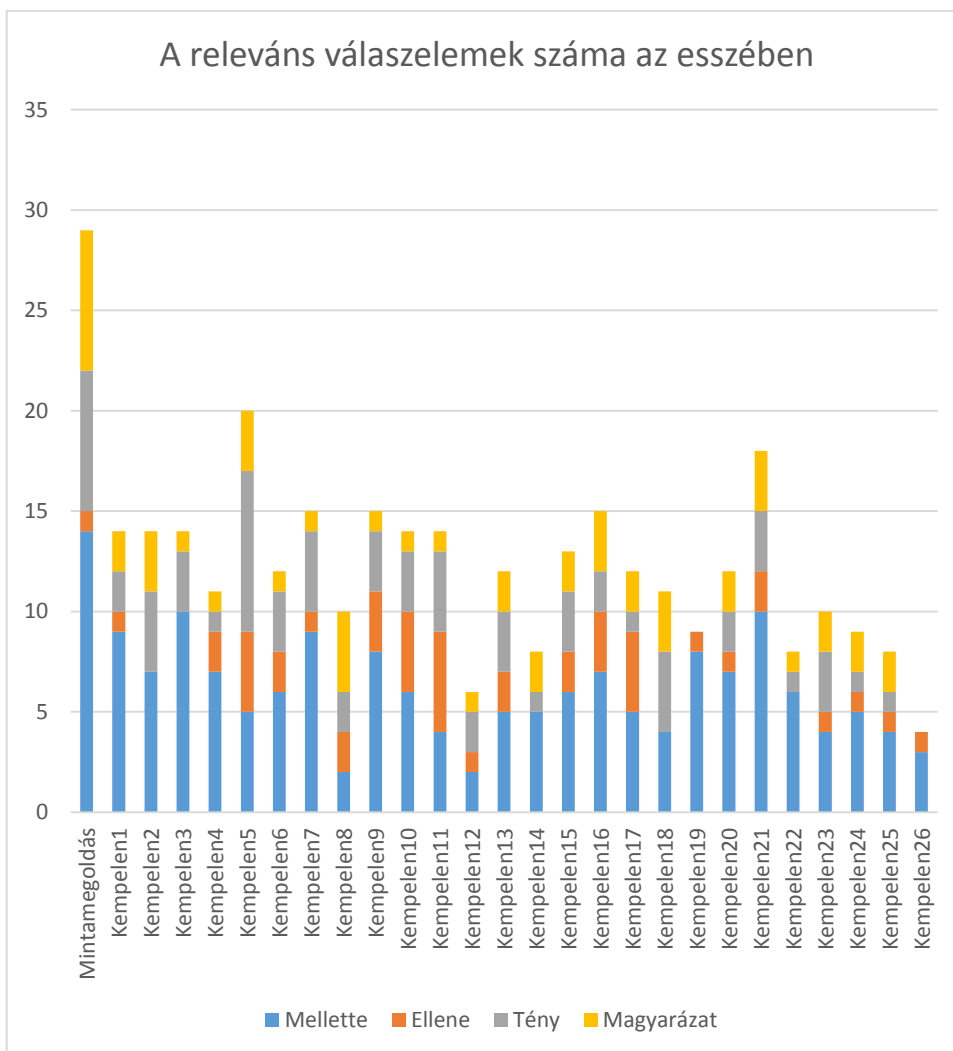
12. ábra A releváns válaszlemek száma - Toldy



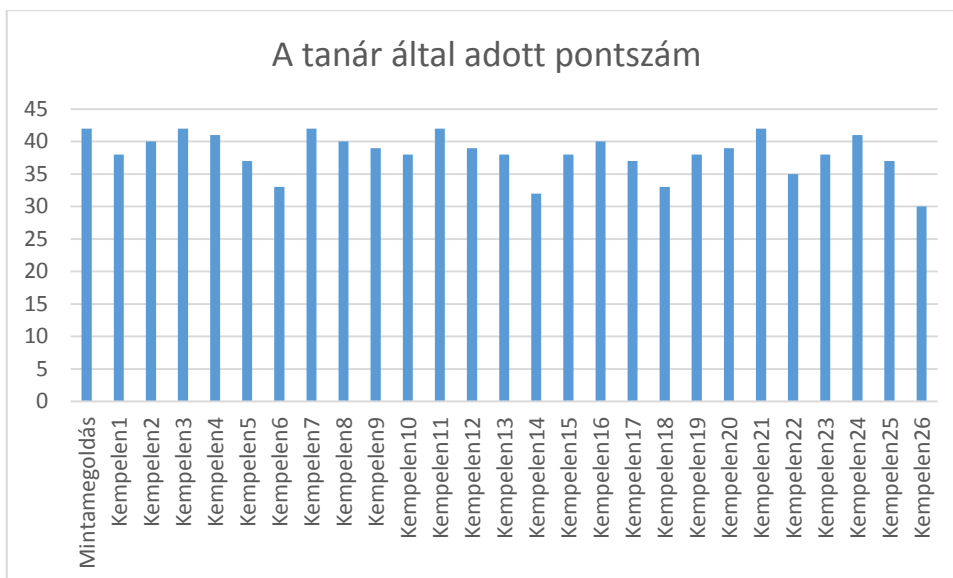
13. ábra A releváns válaszelemek száma - Toldy

Ha összehasonlítjuk az egyes esszéekben talált releváns válaszelemek számát és a feladat értékeléseként a szaktanár adott pontszámokat, azt látjuk, hogy vannak meglepő ellentmondások ezek között (14. ábra és 15. ábra, illetve 16. ábra és 17. ábra). A tanárok által az egyes tanulók munkáira adott pontszámok között közel sincsenek olyan mértékű eltérések, mint amelyek az esszék releváns tartalmi elemeinek mennyisége között kimutathatók. Összességében a pontszámok és a releváns válaszelemekre vonatkozó adatok összehasonlítása alapján a következtetés vonható le, hogy az értékelő tanárok felfelé nivellálták az eredményeket. A releváns válaszelemek alacsony száma esetében sem adtak igazán alacsony pontszámokat a dolgozatokra. Ennél is elgondolkodtatóbb az az eset, amikor az egyik tanulócsoportban az a dolgozat, amely a releváns tartalom szempontjából a második legalacsonyabb értéket érte el (K12.), a tanártól magasabb pontszámot kapott, mint a releváns tartalom szempontjából legmagasabb értékű esszé (K5.). Itt egy másik dolgozat esetében is úgy tűnik, hogy a releváns válaszelemek száma szempontjából viszonylag alacsony érték ellenére a tanártól kapott pontszám elég magas (K8.). Ez utóbbi esetben azonban az egész esszé tartalmának pozitív értékelésben szerepet játszhatott az, hogy a többi esszéhez képest jóval magasabb a magyarázó funkciójú releváns válaszelemek száma. A másik tanulócsoportban általában összhangban voltak a tanári értékelés pontszámai és a releváns válaszelemek számai egymással. A három legkevesebb releváns elemes tartalmazó dolgozat közül kettő a tanárnál is legalacsonyabb értékelést kapta (T6., 15.), ugyanakkor a harmadik legalacsonyabb relevanciájú dolgozat itt is ennek ellentmondóan viszonylag magas pontszámot kapott a javító tanártól (T

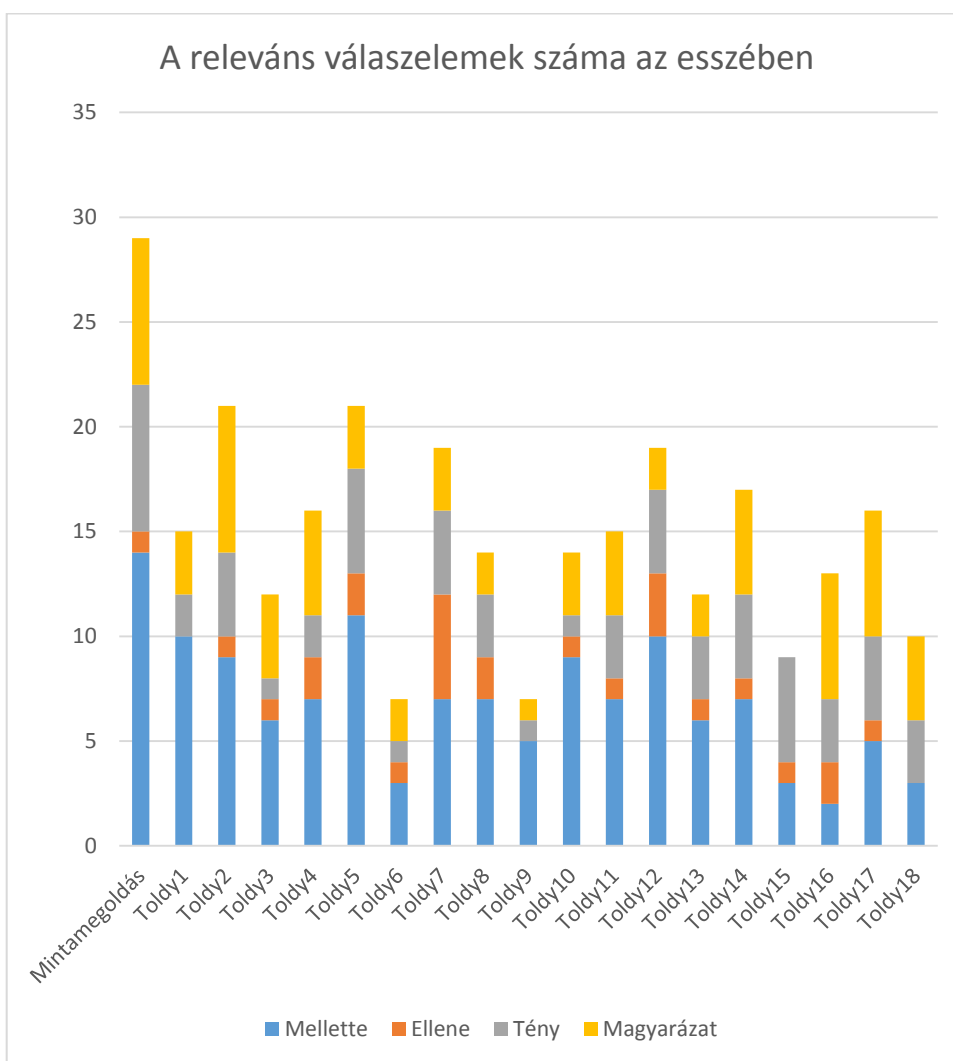
9.). Arra is több példát találni, amikor a releváns válaszelemek száma tekintetében nagyon eltérő esszék a tanártól szinte ugyanannyi pontot kaptak (T7. és T8.; Toldy 17. és 18.).



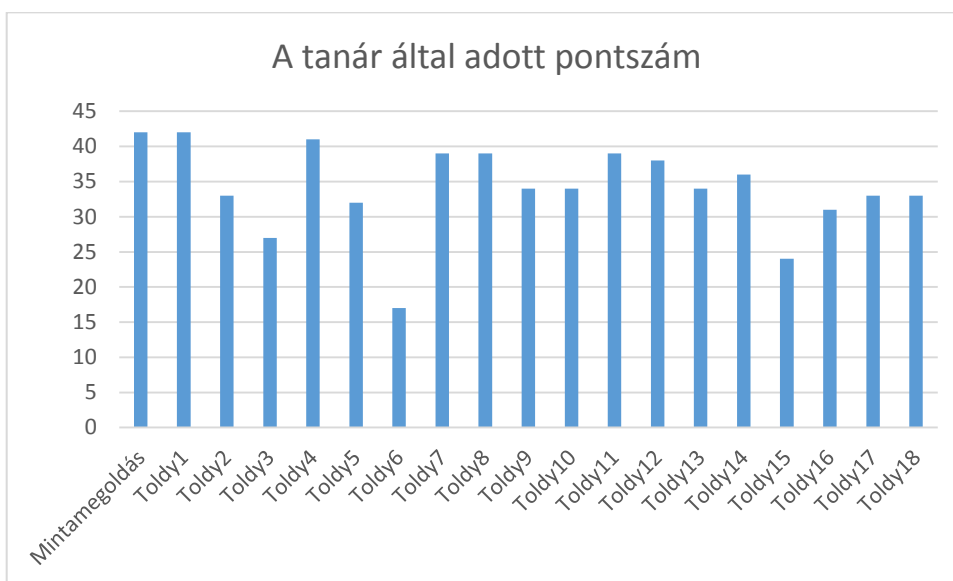
14. ábra A tanulók közötti különbségek a releváns válaszelemek számában - Kempelen



15. ábra Az érettségi vizsgán a 18. számú esszéfeladatra a tanártól kapott pontok – Kempelen



16. ábra A tanulók közötti különbségek a releváns válaszelemek számában - Toldy



17. ábra Az érettségi vizsgán a 18. számú esszéfeladatra a tanártól kapott pontok - Toldy

A releváns válaszlemek száma és a tanári értékelés közötti ellentmondások okainak keresésekor érdemes megnéznünk, hogy a középszintű történelem írásbeli érettségi vizsga hosszú esszéinek vizsgálata milyen kritériumrendszer és pontozási szabályok szerint történik. E kritériumokat és szabályokat a 2012. május 9.-én megtartott Történelem középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutatója is részletesen tartalmazta:

"A szöveges feladatok értékelése a javítókulcs felhasználásával történik, amely tartalmazza a konkrét értékelési szempontokat és a műveleteket, valamint a hozzájuk rendelhető tartalmakat.

Az elemző (hosszú) feladatoknál

7–8 pont akkor adható, ha a vizsgázó a problémát teljes körűen megértette és helyesen értelmezte, a kifejtés arányos, logikus, lényegre törő. A források felhasználásával lényeges következtetéseket, megállapításokat fogalmaz meg, a konkrét és az általános megállapítások aránya kiegyensúlyozott.

4–6 pont akkor adható, ha a vizsgázó a problémát teljes körűen megértette és helyesen értelmezte, de a kifejtés aránytalan vagy nem lényegre törő.

2–3 pont akkor adható, ha a probléma megoldását csak részben dolgozta ki, és használta a forrásokat, de nem tesz lényegi megállapításokat.

1 pont akkor adható, ha legalább egy olyan megállapítást tesz, amely alapján igazolható, hogy a problémát megértette, de a kifejtés túlnyomó része nem a probléma értelmezésére vagy megoldására irányul.

0 pont akkor adható, ha nem érti meg, illetve teljes mértékben félreérti a feladatot, nem használja a forrásokat, megállapításai nem a probléma értelmezésére irányulnak."

„A „Műveletek” (M) pontozása

2 pont akkor adható, ha a hozzá tartozó, a vizsgázó által elért tartalmi pontszám magas (az elérhető maximális tartalmi pontszám több mint 50%-a).

1 pont akkor adható, ha a tartalmi pontszámokból a vizsgázó legalább 1 pontot elért, és a válasz nem tartalmaz durva hibát (téves adatot, megállapítást).

0 pont akkor adható, ha a vizsgázó a tartalmi elemekre nem szerzett pontot, és a válasza súlyos tévedést tartalmaz.

A „Tartalmi elemek” (T) pontozása

2 pont akkor adható, ha a válasz megfelelő mennyiségű helyes adatot tartalmaz, az elemzés jó színvonalon hivatkozik a forrásokra (szerzőre, szándékokra, körülményekre stb.), valamint többféle jellemző, tipikus okot, következményt fogalmaz meg, és/vagy említ az eseményekhez kapcsolódó történelmi személyiségeket.

1 pont akkor adható, ha kevés és nem lényeges, nem a legjellemzőbb adatot, következtetést, megállapítást tartalmaz az elemzés.

0 pont akkor adható, ha nincsenek adatok, összefüggések, vagy ha teljesen hibás megállapítások vannak a megoldásban.”

Szemponatok	Műveletek, tartalmak	Pont
Feladat-megértés	A vizsgázó ismerteti a kiegyezés körülményeit, bemutatja annak tartalmát. A válasz lényegre törően ismerteti a kiegyezés megkötésének okait, belső és külső kényszereit. Az elemzés bemutatja a kiegyezés szerepét, jelentőségét. A vizsgázó a témára vonatkozó tényeket, összefüggéseket, adatokat helyesen alkalmazza.	0–8
Tájékozódás térben és időben	M A vizsgázó ismeri a téma alapvető kronológiai, topográfiai összefüggéseit, azokat beépíti válaszába. T Rögzíti, hogy a kiegyezést 1867-ben kötötték, és megnevezi az ennek következtében létrejött államot (Osztrák–Magyar Monarchia).	0–4 [nem adható: 1 és 3]
Szaknyelv alkalmazása	M A vizsgázó helyesen használja az általános fogalmakat és a témára vonatkozó szakkifejezéseket. T Használja az általános fogalmakat és a téma szakkifejezéseit: pl. passzív ellenállás, külpolitika, kormány, országgyűlés, dualizmus, közös ügyek.	0–4 [nem adható: 1 és 3]
Források használata	M A vizsgázó beépíti válaszába a forrásokban található információkat és következtetéseket von le azokból. T Rögzíti Deák Ferenc cikkének valamely lényeges elemét (pl. Deák a megállapodást szükségesnek tartja, a Habsburg Birodalom felbomlása nem érdeke Magyarországnak), és tesz egy ezzel kapcsolatos érdemi megállapítást (pl. Deák kompromisszumra törekedett, Deák engedett az 1848-as törvényekből, a hűsvéti cikkel váltak nyilvánossá a tárgyalások). T Rögzíti, hogy az osztrák csapatok 1866-ban Königrätz mellett vereséget szenvedtek a poroszoktól, és megállapítja, hogy Ausztria kiszorult a német egységből <i> vagy </i> ez felgyorsította a kiegyezési tárgyalásokat. T Rögzíti, hogy a kiegyezést követően a magyarok Ferenc Józsefet királlyá koronázták, és megállapítja, hogy ez elősegítette a megbékélést az uralkodó és a magyarok között <i> vagy </i> ezzel vált Ferenc József uralkodása törvényessé <i> vagy </i> megnevezi az esemény valamely körülményét (pl. időpont, helyszín, öltözet).	0–8 [nem adható: 1 és 5]

Eseményeket alakító tényezők feltárása	<p>M A vizsgázó válaszában bemutatja a kiegyezés körülményeit, ismerteti a megállapodás megkötésében szerepet játszó meghatározó tényezőket.</p> <p>T Rögzíti, hogy a kiegyezés megkötésében szerepet játszottak külpolitikai tényezők (pl. Ausztria katonai vereségei, az olasz és a német egység folyamata, az európai hatalmi átrendeződés), és megállapítja, hogy Ausztria nagyhatalmi szerepének megtartásához szükség volt a megegyezésre.</p> <p>T Rögzíti, hogy a kiegyezést előmozdították belpolitikai, gazdasági tényezők is (pl. a passzív ellenállás / az önkényuralom nem volt tovább tartható, a gazdasági modernizáció kényszere), és megállapítja, hogy a magyar nemességnek is érdeke volt a megállapodás <i>vagy</i> ezzel lezárult az önkényuralom korszaka.</p> <p>T Rögzíti, hogy a kiegyezést a bécsi udvar és a magyar politiai elit kötötte, és megállapítja, hogy dualista állam jött létre <i>vagy</i> utal a nemzetiségi követelésekre, illetve a kiegyezés alternatíváira.</p> <p>T Önálló ismereteivel, helyes megállapításaival kiegészíti és alátámasztja elemzését.</p>	0–10 [nem adható: 1 és 6]
Megszerkesztettség, nyelvhelyesség	<p>A kifejtés mondatokból áll, a mondatok világosak és egyértelműek.</p> <p>Az elemzés szerkesztett szöveg, a tartalom logikus kifejtését szolgálja.</p> <p>A vizsgázó megállapításai árnyalt elemzőkészségről tanúskodnak.</p> <p>A válasz nem tartalmaz súlyos nyelvhelyességi vagy helyesírási hibát.</p>	0–8
A feladatban elérhető összpontszám		42

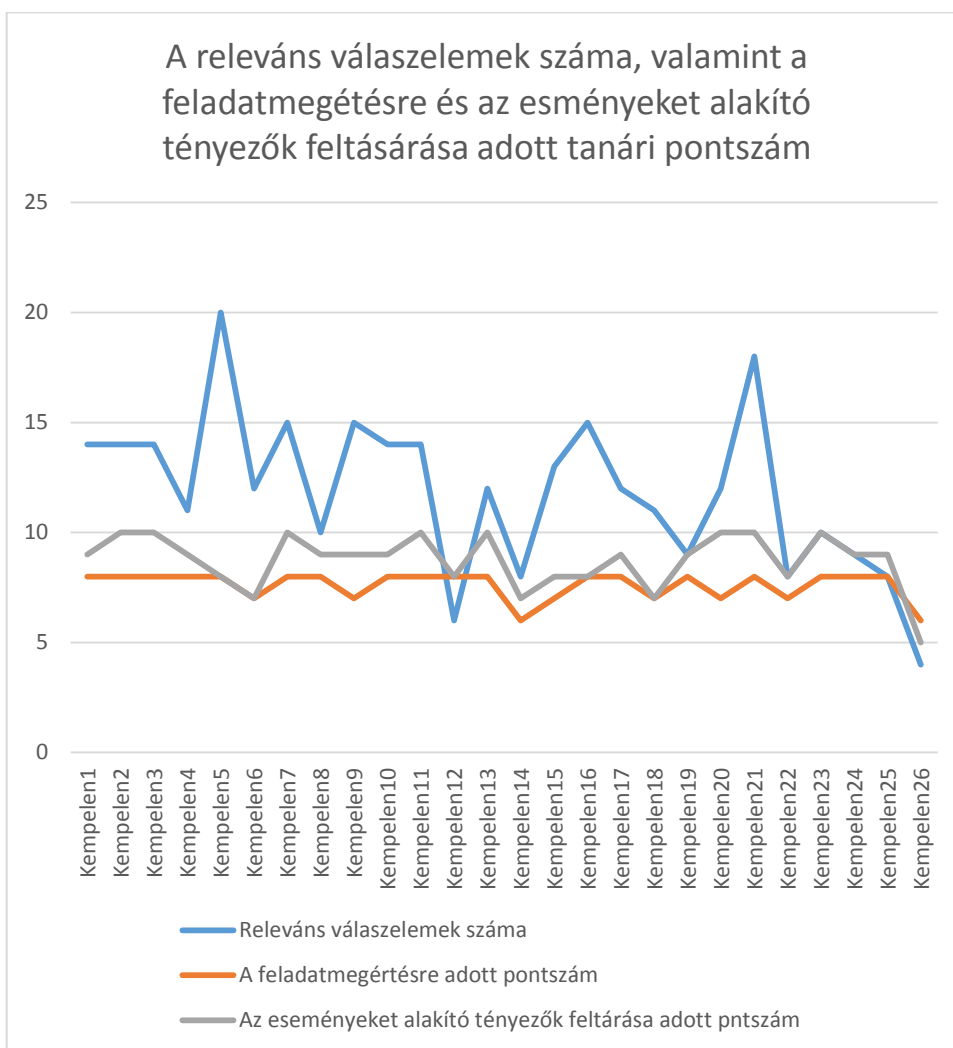
A feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adható részpontoknak az általános előírások és a feladathoz adott részletes megoldási útmutatóban leírtak szerint is azon kellene elsősorban alapulnia, hogy az esszé mennyire tartalmaz mutatókat a kiegyezés bel- és külpolitikai okait. Vagyis a kifejezetten ezen okokról szóló és ezeket megmagyarázó releváns válaszelemek számával. Láthattuk azt is, hogy e tekintetben jelentős eltérések jellemezték a diákok feladatmegoldásait, voltak ilyen tekintetben nagyon is alacsony értéket mutató megoldások. Ennek ellenére a dolgozatok nagy része *a feladatmegértése és az eseményeket alakító tényezők feltárása* tekintetében is a maximumhoz közelítő pontszámot kapott az értékelő tanároktól (14. táblázat, 15. táblázat, 16. táblázat, 17. táblázat és 18. ábra, 19. ábra). E tekintetben a második tanulócsoport munkáit értékelő tanár értékelésében valamivel jobban érzékelhető a releváns tartalom mennyisége és feladatmegértésre, valamint alakító tényezők feltárására adott értékelés közötti összefüggés. Például bátrabban adott alacsony pontszámokat azokra az esszékre, amelyekben egészen kevés releváns válaszelem volt található.

A vizsgálat megerősítette azt, amit az új érettségi 2005-ös bevezetését követően F. Dárdai Ágnes és Kaposi József tanulmányában már korábban is jelzett. Vagyis, hogy a

fejlesztés során elképzelt értékelési "rendszer még nem működik tökéletesen, a javítási-értékelési útmutatók használata egyenetlen. A feladatok javításában, értékelésében problémaként rögzíthető, hogy különösképpen az esszék értékelési útmutatóját nem egységesen értelmezik a szaktanárok. Ennek legszembetűnőbb megnyilvánulása, hogy néhány szaktanár gyakorlatilag bármilyen megoldást (jót, rosszat) elfogad, mások viszont in- dokolatlanul ragaszkodnak az értékelési útmutató példáihoz, melyek nyomán az esetleges jó értel- mezéseket is rossznak nyilvánítják. ... Azt, hogy a megváltozott értékelési funkció nagyobb szakmai mérlegelési kényszerrel jár, a szaktanárok többsége még inkább kényszerként éli meg, és kevésbé látja be ennek pozitív elemeit." (F.Dárdai, Kaposi, 2008)

14. táblázat A releváns válaszelemek száma, valamint a feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárása adott tanári pontszám - Kempelen

Tanuló	A feladatmegértésre adott pontszám	Az eseményeket alakító tényezők feltárása adott pontszám	Releváns válaszelemek száma
Kempelen1	8	9	14
Kempelen2	8	10	14
Kempelen3	8	10	14
Kempelen4	8	9	11
Kempelen5	8	8	20
Kempelen6	7	7	12
Kempelen7	8	10	15
Kempelen8	8	9	10
Kempelen9	7	9	15
Kempelen10	8	9	14
Kempelen11	8	10	14
Kempelen12	8	8	6
Kempelen13	8	10	12
Kempelen14	6	7	8
Kempelen15	7	8	13
Kempelen16	8	8	15
Kempelen17	8	9	12
Kempelen18	7	7	11
Kempelen19	8	9	9
Kempelen20	7	10	12
Kempelen21	8	10	18
Kempelen22	7	8	8
Kempelen23	8	10	10
Kempelen24	8	9	9
Kempelen25	8	9	8
Kempelen26	6	5	4

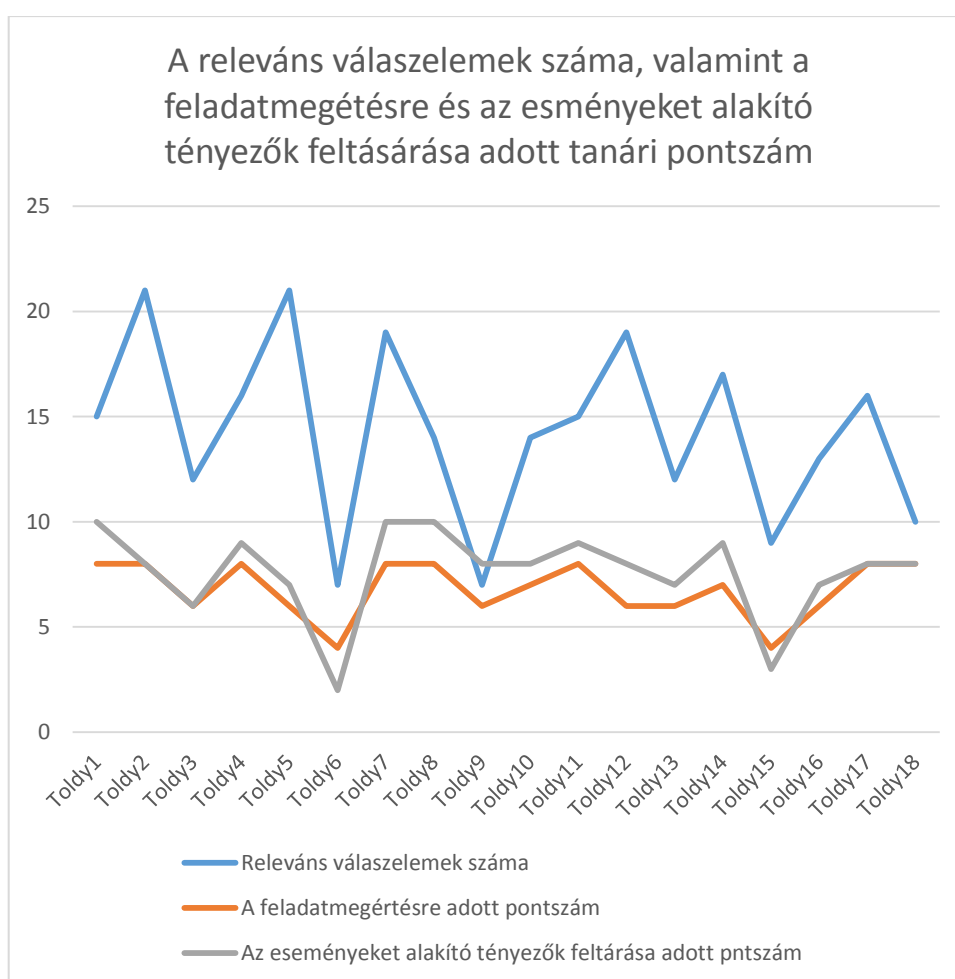


18. ábra A releváns válaszelemek száma, valamint a feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adott tanári pontszám - Kémpelen

15. táblázat A releváns válaszelemek száma, valamint a feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adott tanári pontszám - Toldy

Tanuló	A feladatmegértésre adott pontszám	A feladatmegértésre adott pontszám	Releváns válaszelemek száma
Toldy1	8	8	15
Toldy2	8	8	21
Toldy3	6	6	12
Toldy4	8	8	16
Toldy5	6	6	21
Toldy6	4	4	7
Toldy7	8	8	19
Toldy8	8	8	14
Toldy9	6	6	7
Toldy10	7	7	14

Toldy11	8	8	15
Toldy12	6	6	19
Toldy13	6	6	12
Toldy14	7	7	17
Toldy15	4	4	9
Toldy16	6	6	13
Toldy17	8	8	16
Toldy18	8	8	10



19. ábra A releváns válaszelemek száma, valamint a feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adott tanári pontszám - Toldy

16. táblázat Az írásbeli érettségi vizsgán szerzett pontok és az esszében található releváns válaszelemek száma - Kempelen

Tanuló		A tesztfeladatokra kapott pontok összesített eredménye	Az esszékre kapott pontok összesített eredménye	18. feladatra kapott pontszám	A feladat értelmezése szempontjából kapott pontok (max 8 pont)	Az esszében található releváns válaszelemek száma
Kempelen1	fiú	37	42	38	8	14
Kempelen2	fiú	39	44	40	8	14
Kempelen3	lány	36	45	42	8	14
Kempelen4	fiú	34	43	41	8	11
Kempelen5	fiú	35	42	37	8	20
Kempelen6	fiú	34	35	33	7	12
Kempelen7	fiú	41	45	42	8	15
Kempelen8	fiú	36	38	40	8	10
Kempelen9	lány	38	43	39	7	15
Kempelen10	lány	36	42	38	8	14
Kempelen11	lány	39	45	42	8	14
Kempelen12	lány	36	43	39	8	6
Kempelen13	fiú	43	43	38	8	12
Kempelen14	lány	26	38	32	6	8
Kempelen15	fiú	40	42	38	7	13
Kempelen16	fiú	39	44	40	8	15
Kempelen17	lány	39	43	37	8	12
Kempelen18	fiú	29	35	33	7	11
Kempelen19	lány	41	42	38	8	9
Kempelen20	lány	40	43	39	7	12
Kempelen21	lány	42	45	42	8	18
Kempelen22	lány	25	37	35	7	8
Kempelen23	fiú	34	40	38	8	10
Kempelen24	lány	39	44	41	8	9
Kempelen25	lány	35	42	37	8	8
Kempelen26	lány	27	37	30	6	4

17. táblázat Az írásbeli érettségi vizsgán szerzett pontok és az esszében található releváns válaszelemek száma - Toldy

Tanuló		A tesztfeladatokra kapott pontok összesített eredménye	Az esszékre kapott pontok összesített eredménye	18. feladatra kapott pontszám	A feladat értelmezése szempontjából kapott pontok (max 8 pont)	Az esszében található releváns válaszelemek száma
Toldy1	lány	40	44	42	8	15
Toldy2	fiú	42	33	33	8	21
Toldy3	fiú	44	32	27	6	12

Toldy4	fiú	44	41	41	8	16
Toldy5	lány	44	37	32	6	21
Toldy6	fiú	35	21	17	4	7
Toldy7	fiú	41	42	39	8	19
Toldy8	lány	41	41	39	8	14
Toldy9	lány	36	31	34	6	7
Toldy10	lány	37	35	34	7	14
Toldy11	lány	44	39	39	8	15
Toldy12	lány	42	42	38	6	19
Toldy13	lány	31	34	34	6	12
Toldy14	lány	39	40	36	7	17
Toldy15	lány	41	30	24	4	9
Toldy16	lány	44	35	31	6	13
Toldy17	fiú	39	42	33	8	16
Toldy18	lány	40	44	33	8	10

4.1.2 Tartalmi strukturáltság

Az esszék minőségét nemcsak a bennük megtalálható releváns tartalom mennyisége, hanem a probléma bemutatásának strukturáltsága és a kauzális jellegű magyarázatok logikus érvelése is meghatározzák. A miért típusú kérdésekre adott válaszok minősége szempontjából fontos feltétel, hogy a tanulók bizonyos mértékig tudják érzékeltetni azt is, mennyire komplex problémát jelent a történelmi okok feltárása. Minél árnyaltabb elképzelésük van erről a komplexitásról, annál többet érthetnek meg a mások által adott magyarázatokból, és annál tartalmasabb válaszokat lesznek képesek maguk is megfogalmazni, ha a történelmi események okait kutatják. Ehhez meg kell tanulniuk, hogy az okozati összefüggéseket különféle szempontból vizsgálhatják. Képeseknek kell lenniük a lehetséges okok tartalmi megkülönböztetésére: pl. politikai okok, gazdasági okok, társadalmi okok. Meg kell érteniük az okozati összefüggések időbeliségének jelentőségét: pl. rövid távú és hosszú távú következmények. Végül azt is meg kellene tanulniuk, hogy az okokat az eseményekben játszott szerepük alapján is megkülönböztetjük egymástól: pl. előfeltételek, kedvező vagy kedvezőtlen körülmények, befolyásoló tényezők, alakító tényezők, katalizátorok, közvetett okok, közvetlen okok, kiváltó okok, meghatározó szerepet játszó okok, végső okok. Ez a típusú elemző kultúra nem alakul ki magától, fokról fokra a tanárnak kell kialakítani a belső igényt és a megfelelő képességeket hozzá. A történelemtanítás során folyamatos mintaadással, célzott feladatokkal és az elkészült válaszok értékelése során adott visszajelzésekkel mindig külön is fel kell hívni a diákok figyelmét ezeknek a szempontoknak a jelentőségére. Csak így számíthatunk arra, hogy

egy új feladathelyzetben, mint amilyen az érettségi vizsga, a diáknak legyen kellő önbizalma legyen önálló következtetéseket is tartalmazó, árnyalt válaszokat adni a miért típusú kérdésekre. E kategóriák tudatos gyakoroltatásával jelentős mértékben fejleszhető lehet a tanulói válaszok tartalmi és nyelvi színvonala is.

Annak, hogy valaki mennyiféle szempont szerint képes különböző kategóriákba sorolni a történelmi eseményekre ható tényezőket, bizonyosan jelentős szerepe van abban is, hogy mennyire képes a komplex történelmi problémák közötti ok-okozati összefüggéseket sokféleképpen elemezni és a probléma különböző jellegű összetevőit észrevenni és érzékeltetni. Amikor pedig minderről mások számára is meggyőző magyarázatot kell készíteni, ennek a jól vagy kevésbé jól strukturált speciális fogalmi készletnek nagy szerepe van a megoldás minőségében. A történelmi események okairól való gondolkodás mélységét, az ezekre vonatkozó következtetések minőségét és a magyarázataul szolgáló érvek meggyőző erejét az is nagymértékben meghatározza, hogy a diákok mennyire sajátították el az ilyen típusú kérdések megválaszolásához és az okokra vonatkozó következtetések helyességének ellenőrzéséhez szükséges szempontokat. Ezért egy-egy esszé e strukturált fogalmi készlet és szempontrendszer alkalmazásának minőségéről is sokat elárulhat. Sajátos módon ezzel leginkább akkor szembesülünk, amikor a tanuló ismereteinek mennyisége nincs összhangban ezekkel a képességeivel. A sok tárgyi ismeretet tartalmazó esszé is lehet nagyon alacsony színvonalú, ha az események közötti összefüggéseket primitív megközelítésmóddal és megfogalmazásban mutatja be. Ennek fordítottja pedig az a helyzet, amikor érződik, hogy az esszé szerzője igazából nem tud sokat az adott témáról, ugyanakkor birtokában van azoknak az általános gondolkodási és kommunikációs képességeknek, amelyek segítségével akár kevesebb tényszerű információra támaszkodva is értelmesen be tudja mutatni a történelmi szituáció egyikét lényeges sajátosságát és logikus következtetéseket tud megfogalmazni az eseményekre ható tényezőkről, vagy a döntéseket hozó személyek céljairól és motívumairól. A történelmi gondolkodás fejlesztése tekintetében akkor lehetünk igazán elégedettek a tanulóink által írt esszékkel, ha érzékelhető bennük ez az általános elemzőkészség, hiszen ez az, ami a történelemtanulás valóban tartós eredményeként később is hasznára lehet a diákjainknak.

A tartalmi strukturáltság minőségének értékeléséhez általam összeállított értékelési szempontrendszer célja, hogy a diákok által írt esszék alapján pontosabban megragadhatóvá tegye a tanárok számára, milyen a tanulók szintet értek el a kauzális jellegű magyarázatok bemutatása terén. Az ezzel elvégzett értékelés eredményei azt mutatják, hogy mind a két tanulócsoporthoz esetében a kérdés megválaszolásának történelmi kontextusba helyezése szinte minden diáknál megvalósult (18. táblázat, 19. táblázat, 20. táblázat). A legtöbb esszében a

diákok a szükséges és elégséges mértékben felidéztek a történelmi előzményeket és bemutatták a kiegyezés időszakára jellemző belső és külső körülményeket. Többen nagyon helyesen ezt arra is felhasználták, hogy érzékeltessék a kiegyezéssel szembeni hazai közhangulatot, az 1849 utáni megtorlás, majd az önkényuralom következményeit. Ugyanakkor voltak, akik olyan korábbi történelmi eseményekről is írtak, amelyeknek a felidézése a kiegyezés okainak bemutatása szempontjából nem volt releváns. Erről később majd még szó lesz az esszékben mutatkozó hibák tárgyalása során. A többség sikeresen megoldotta azt a feladatot is, hogy a kiegyezés eseményeinek bemutatását összekapcsolta az ok-okozati összefüggésekre adott magyarázatával. Vagyis ilyen szempontból megfelelt az érettségi feladatban leírtaknak: *Ismertesse a kiegyezés megkötésének legfontosabb kül- és belpolitikai okait és körülményeit!* Az előzőekhez képest kisebb mértékben, de az is jellemző volt az esszék többségére, hogy a kiegyezés tényszerű következményein (pl. Ferenc József királlyá koronázása, Osztrák-Magyar Monarchia létrehozása, független közigazgatás, vámközösség) kívül valamiféle értékelés is megjelent a dolgozatok végén (pl. békés állapotok, gazdasági fejlődés). Jelentős különbség mutatkozott viszont a két tanulócsoporthoz között abban, hogy az esszékben mennyire voltak megkülönböztethetők a hosszú és a rövid távú hatással lévő tényezők, illetve a külpolitikai, belpolitikai és gazdasági okok. Ez a fajta hiányosság azért is meglepő, mert az esszéfeladat szövege külön is megemlíti a kül- és belpolitikai okokat. Még inkább elgondolkodtató ezen elemzési szempontok hiánya a válaszokban, ha ehhez azt is hozzátesszük, hogy az esszék értékelésekor részben akkor is teljesültek tekintettük e kritériumokat, ha csak a szöveg tartalma utalt valamiféle módon a bemutatott okok tartalmi és időbeli hatásának különbségeire. Ritkák voltak azok az esszék, amelyek explicit módon is megnevezték, hogy milyen szempontok szerint csoportosítva mutatják be a kiegyezésben szerepet játszó okokat. A különböző jellegű okok megnevezése általában csak azokra az esszékre volt jellemző, amelyek a releváns válaszelemek mennyiségében is az átlagosnál magasabb eredményt mutattak. Végül csak a legjobb dolgozatokban fordult elő, hogy a tanuló mielőtt rátért volna a részletek bemutatására, előzetesen meghatározta, hogy milyen szempontok szerint fogja csoportosítani a kiegyezésben szerepet játszó tényezőket. Ebből arra következtethetünk, hogy az ilyen jellegű tartalmi elemek és a különböző témák szerinti szerkesztési mód mindenképpen pozitív indikátorként értelmezhető a történelmi gondolkodás fejlesztésének eredményessége szempontjából.

18. táblázat Az esszék értékelése a tartalmi strukturáltság szempontjaiból - Kempelen

Esszék	Mm	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése	2	1	2	0	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2
Az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
A különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi, külpolitikai	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0
A rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése	2	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1
A közvetlen és közvetett okok megkülönböztetése	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása fontosságuk szerint	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
A gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Összes szempont együttesen	6	6	6	4	3	6	5	11	4	6	5	4	3	4

19. táblázat Az esszék értékelése a tartalmi strukturáltság szempontjaiból - Kempelen

Esszék	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	K 19	K 20	K 21	K 22	K 23	K 24	K 25	K 26
Az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése	0	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1
Az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi, külpolitikai	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése	1	1	0	1	2	0	0	2	1	0	2	0	0
A közvetlen és közvetett okok megkülönböztetése	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása fontosságuk szerint	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása	1	2	1	2	2	1	1	2	1	0	2	1	1
A gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével	0	1	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1
Összes szempont együttesen	2	6	4	6	7	3	3	10	3	1	6	2	3

20. táblázat Az esszék értékelése a tartalmi strukturáltság szempontjaiból - Toldy

Esszék	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1
Az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
A különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi, külpolitikai	1	0	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0	2	0	1	1	0
A rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése	2	2	1	2	2	0	1	1	0	2	1	2	0	2	0	2	0	1
A közvetlen és követett okok megkülönböztetése	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása fontosságuk szerint	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2
Az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1

eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása																			
A gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével	0	1	2	2	0	0	1	0	0	2	2	1	0	1	1	2	0	1	
Összes szempont együttesen	9	11	8	14	7	2	7	6	4	7	8	8	4	9	4	8	8	7	

A diákok által írt esszéket az ok-okozati összefüggésekre explicit módon is utaló nyelvi eszközök használata terén is megvizsgálva, jelentős eltérések voltak érzékelhetők. Az egyik tanulócsoportra egy-két pozitív kivételtől eltekintve a középiskolát befejező diákoktól elvárhatónál alacsonyabb színvonalú nyelvhasználat volt tapasztalható (20. ábra, 21. táblázat). Valószínűleg ennek jelentőségére sohasem hívták fel a tanárok külön is a diákok figyelmét, és a munkáik értékelésekor sem jelent meg külön értékelési szempontként.



20. ábra Az ok-okozati összefüggések bemutatását erősítő nyelvi eszközök száma – Kempelen

21. táblázat A Kempelen tanulócsoport tagjai által írt esszéekben megtalálható nyelvi eszközök

<i>a végeredmény</i>	<i>így 12x</i>
<i>annak érdekében</i>	<i>jelentősen hozzájárult</i>
<i>az események akkor gyorsultak fel</i>	<i>kénytelen volt</i>
<i>célja</i>	<i>kívánó</i>
<i>egy nagy lépés a ...felé</i>	<i>köszönheti</i>
<i>erőtéljes szerepet játszott</i>	<i>kül-, és belpolitikai tényezőknek köszönhetően</i>
<i>események hatására</i>	<i>meg is hozza a kívánt eredményt</i>
<i>ez adja meg a végső lökést</i>	<i>még jobban segítette</i>
<i>ezáltal</i>	<i>mely hatására</i>
<i>ezért 2x</i>	<i>mert 2x</i>
<i>ezért nagyban hozzájárultak</i>	<i>miatt 8x</i>
<i>fordulópontja</i>	<i>mivel</i>
<i>gyorsította fel</i>	<i>problémákhoz vezetett</i>
<i>hatása miatt</i>	<i>sürgetővé vált</i>
<i>hatására 3x</i>	<i>szükség volt 2x</i>
<i>hátráltatta</i>	<i>több kül- és belpolitikai oka volt</i>
<i>hiszen 3x</i>	<i>tűzte ki céljául</i>

A másik tanulócsoportnál több példát lehetett találni az ok-okozati összefüggések szélesebb szókincset tükröző, árnyalt és kreatív kifejezőmódjára, mint ahogy egyéb tartalmi tekintetben is e tanulócsoport tagjai mutattak jobb teljesítményt. Ez is megerősíti, hogy a tartalomról való árnyalt gondolkodás szoros kölcsönhatásban áll a szélesebb aktívan használt szókincsel.



21. ábra Az ok-okozati összefüggések bemutatását erősítő nyelvi eszközök száma – Toldy

22. táblázat A Toldy tanulócsoport tagjai által írt esszéikben megtalálható nyelvi eszközök

<i>a cél</i>	<i>kénytelen volt</i>
<i>a döntő közeledést</i>	<i>kész volt a kompromisszumokra</i>
<i>azért</i>	<i>kívántak</i>
<i>belátta</i>	<i>köszönhető</i>
<i>bukását jelentette</i>	<i>köszönhetően 2x</i>
<i>csak azt éri el, hogy</i>	<i>következtében</i>
<i>egyre hátrányosabbá vált</i>	<i>külpolitikai indokok voltak</i>
<i>egyre inkább</i>	<i>külpolitikai szempontból</i>
<i>egyre nagyobb szüksége van</i>	<i>lehetőségét vetítette előre</i>
<i>ellenkezését váltotta ki</i>	<i>meg akarta torolni</i>
<i>előzményének tekinthetjük</i>	<i>még inkább</i>
<i>emiatt</i>	<i>megnövelte</i>
<i>ennek hála</i>	<i>melynek következtében</i>
<i>ennek hatására</i>	<i>mert 4x</i>
<i>ennek köszönhető</i>	<i>miatt 9x</i>
<i>ennek köszönhetően</i>	<i>miatti</i>
<i>eredményeként</i>	<i>mivel 5x</i>
<i>eredményezte</i>	<i>nem akarja</i>

<i>erősödött a nyomása</i>	<i>növelte</i>
<i>ez az egyik fő oka</i>	<i>oka</i>
<i>ez jelentős ok volt</i>	<i>okozott</i>
<i>ezért 5x</i>	<i>okozta</i>
<i>ezzel 4x</i>	<i>ráébreszti</i>
<i>felé sodró</i>	<i>remélt</i>
<i>felgyorsította</i>	<i>senki sem hajlandó</i>
<i>felismerte, hogy</i>	<i>sürgette</i>
<i>fokozatosan erősödött</i>	<i>szeretett volna</i>
<i>folyamat végeredménye</i>	<i>tárgyalásokhoz vezetett</i>
<i>fordulópont</i>	<i>tehát 2x</i>
<i>hatása</i>	<i>vált a fő céljá</i>
<i>hatására 5x</i>	<i>vetett véget</i>
<i>így 14x</i>	<i>vezetett</i>
<i>indította el</i>	<i>vonta maga után</i>

A nyelvi eszközök használatának színvonalával azért érdemes külön is foglalkozni, mert az ok-okozati összefüggések bemutatásához aktívan használt nyelvi eszköztár bővülése szoros kölcsönhatásban állhat a történelmi problémákról való gondolkodás fejlődésével. Minél több és árnyaltabb nyelvi kifejezést ismer és használ például a tanuló az események alakulásában szerepet játszó tényezők hatásának megkülönböztetésére, annál inkább erősödik benne az igény és a képesség, hogy maga is megfogalmazzon ilyen különbségeket az események okainak feltárása és megmagyarázása során. Ez az összefüggés e vizsgálatban is megfigyelhető volt.

4.1.3 Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja

A történelmi szemlélet érettségének fontos indikátora lehet az, ahogy a tanuló a történelmi eseményeket alakító tényezők közötti összefüggésekről általában képes gondolkodni. Képes-e a valóság összetettségét ilyen szempontból is érzékelni és érzékeltetni, vagy túlzottan leegyszerűsítő válaszokat ad az okokra vonatkozó kérdésekre, és az ilyen válaszokkal tartósan meg is elégszik? Ilyen leegyszerűsítő szemlélet az, amikor az újabb események bekövetkeztét a korábbi események dominóeffektushoz hasonló láncreakciójával

magyarázza. Úgy gondolja, hogy az egyik eseményből logikusan és automatikusan következik egy másik, ami aztán megint csak okozója lesz egy újabb eseménynek, és így tovább. A kauzális problémák megoldásához ezt a modellt használja, és ennek megfelelően elsősorban egymással lineáris ok-okozati kapcsolatba hozható eseményeket keres, és szinte egyáltalán nem foglalkozik az események bekövetkezésében ugyancsak fontos szerepet játszó háttér körülményekkel és változásokkal. Az így megfogalmazott ok-okozati összefüggések bemutatása is természetesen narratív jellegű szövegben ölt testet, amely nagyon hasonlít egy eseménytörténeti ismertetésre. Mint látható az értékelés eredményei azt mutatják, hogy a tanulók túl nyomó többsége e narratív modellt alkalmazva mutatta be a kiegészítés megszületésében közrejátszó okokat és körülményeket (23. táblázat, 24. táblázat, 25. táblázat). Ugyanakkor ez nem jelentette feltétlenül azt, hogy a készítőik egyetlen eseménysorra akarták volna visszavezetni és leszűkíteni a folyamatot. Ezekre a munkákra is inkább az volt a jellemző, hogy a kérdésnek megfelelően legalább két szálon, egymással kölcsönhatásban igyekeztek bemutatni a császári udvar és a magyar vezető réteg döntését befolyásoló eseményeket és körülményeket. Egy-két negatív kivételtől eltekintve (K12., K20., K23., T6.) a narratív modell szerint készült esszék is kauzális összefüggéseknek ezt a magasabb szintű megközelítésmódját tükrözték. A kivételként említett esszék készítői esetében viszont valószínűsíthető, hogy valójában nem rendelkeznek megfelelő szemlélettel és képességekkel a történelmi eseményekben szerepet játszó tényezők közötti összefüggések megértéséhez, hiszen még reprodukálni sem voltak képesek egy olyan magyarázatot, amely a mindennapi gondolkodást meghaladó modell szerint készült.

23. táblázat Az esszék értékelése az ok-okozati viszonyok narratív értelmezési mód szerinti bemutatása szempontjaiból - Kempelen

Esszék	Mm	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13
Az ok-okozati viszonyok narratív modell szerinti bemutatása	0	2	2	2	2	2	1	0	1	2	2	2	2	2
Az ok-okozati viszonyok lineáris, egymásból láncszerűen következő összefüggésekként történő bemutatása	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	2	2
Összesen	0	2	2	3	3	3	2	0	2	2	3	3	4	4

24. táblázat Az esszék értékelése az ok-okozati viszonyok narratív értelmezési mód szerinti bemutatása szempontjaiból - Kempelen

Esszék	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	K 19	K 20	K 21	K 22	K 23	K 24	K 25	K 26
Az ok-okozati viszonyok narratív modell szerinti bemutatása	2	2	2	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2
Az ok-okozati viszonyok lineáris, egymásból láncszerűen következő összefüggésekként történő bemutatása	1	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2
Összesen	3	3	2	3	1	3	4	2	3	4	3	4	4

25. táblázat Az esszék értékelése az ok-okozati viszonyok narratív értelmezési mód szerinti bemutatása szempontjaiból - Toldy

Esszék	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Az ok-okozati viszonyok narratív modell szerinti bemutatása	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	0
Az ok-okozati viszonyok lineáris, egymásból láncszerűen következő összefüggésekként történő bemutatása	0	0	0	0	1	2	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
Összesen	1	1	2	1	3	4	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1

Az ok-okozati viszonyok érettebb és magasabb szintű megértésére utal az, amikor valaki a miért kérdésre válaszolva nem az események egymásra hatásának bemutatására, hanem az eseményekre és döntésekre hatással lévő körülmények és folyamatok elemzésére helyezi a

hangsúlyt (26. táblázat, 27. táblázat, 28. táblázat). A császár magyaroknak tett engedményei kapcsán például nem pusztán a solferinói és a königgratzi vereségről, hanem a birodalom nemzetközi helyzetéről és megrendült nagyhatalmi pozíciójáról beszél. A másik oldalon pedig foglalkozik a magyar politikusok döntését befolyásoló külső fenyegetettséggel és megemlíti a rendezetlen viszonyok miatti romló gazdasági helyzetet és a nemzetiségek mozgolódását is. Sok olyan esszé volt, amely bár alapvetően a narratív modell szerint készült, mégis tartalmazott ilyen típusú okokra való utalást is. Leginkább ez a vegyes megoldás volt a jellemző megvizsgált munkákra. Kevés olyan esszé akadt viszont, amelyben a narratív bemutatás helyett már az analitikus modell szerinti problémamegközelítési mód érvényesült elsősorban (K7., K18., T7., T14., T16., T17.). A történelemszemléletük érettségében ezek a munkák álltak a legközelebb a tanár által készített mintamegoldás színvonalához, és feltételezhető, hogy készítőik már megfelelő elemzőképességgel és eszközrendszerrel rendelkeznek a kauzális jellegű történelmi problémák önálló feldolgozásához is.

26. táblázat Az esszék értékelése az ok-okozati viszonyok analitikus értelmezési mód szerinti bemutatása szempontjaiból – Kempelen

Esszék	Mm	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13
Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása	2	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0
Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	1
Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	4	1	2	1	1	1	2	4	1	2	0	0	0	1

27. táblázat Az esszék értékelése az ok-okozati viszonyok analitikus értelmezési mód szerinti bemutatása szempontjaiból – Kempelen

Esszék	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	K 19	K 20	K 21	K 22	K 23	K 24	K 25	K 26
Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása	0	0	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0
Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása	1	1	2	2	2	0	0	2	1	0	2	0	0
Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	1	1	3	3	4	1	0	3	1	0	2	0	0

28. táblázat Az esszék értékelése az ok-okozati viszonyok analitikus értelmezési mód szerinti bemutatása szempontjaiból – Toldy

Esszék	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása	1	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	0	2	2	1
Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1

történi bemutató																		
Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	3	3	2	3	2	0	4	3	2	2	2	2	2	4	2	4	4	2

4.1.4 Problémaérzékelés

A történelmi okok magyarázatakor mindig fennáll annak a veszélye, hogy a később bekövetkezett események ismeretében sokkal kevésbé látjuk bonyolultnak és ellentmondásosnak a különféle történelmi szituációkat, mint amilyenek azok a valóságban voltak, és ahogy azt a korabeli emberek igazából átélték és megtapasztalták. Az utókor számára látszólag minden sokkal egyértelműbben a később bekövetkezett változások és események irányába mutat. Visszanézve az események törvényszerűen bekövetkező ok-okozati láncolatnak tűnhetnek, és a történelmi szükségszerűség hamis képzetét kelthetik, amely nem veszi kellően figyelembe az előre pontosan sohasem kiszámítható emberi döntések és véletlen események jelentőségét. A történelemtanulás korai szakaszában szinte minden diák gondolkodására ez a leegyszerűsítő, determinisztikus szemlélet jellemző. Kellő irányítás mellett aztán a diákok megtanulhatják, hogy a történelmi helyzetek mélyebb megértéséhez fontos foglalkozni azokkal a korabeli véleményekkel és körülményekkel is, amelyek más megoldások felé is terelhetők volna az eseményeket ahhoz képest, ami végül is megtörtént. Ebből következőleg, ezek hatását is figyelembe kell venni a kauzális összefüggésekre vonatkozó kérdések megválaszolásakor. Ezért annak vizsgálatához, hogy az esszéikben leírtak milyen mértékű történelmi

problémaérzékenységről tanúskodnak, elsősorban olyan szempontokat választottam, amelyek a történelmi szituáció ellentmondásosságának felismerésével és bemutatásával függnek össze.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy jelentős különbség volt a két tanulócsoporthoz e téren minden megvizsgált minőségi indikátor tekintetében (29. táblázat, 30. táblázat, 31. táblázat). Különösen feltűnő, hogy a második tanulócsoporthoz egységesen milyen jól megoldotta azt a feladatot, hogy többféle ok együttes eredményeként mutatta be a kiegyezés megszületését. Persze erre maga a feladat is felhívta a diákok figyelmét azzal, hogy a kül- és belpolitikai okok együttes bemutatását kérte. Az első tanulócsoporthoz leginkább abban mutatott jobb teljesítményt, hogy szinte mindegyikük megemlíttette a válaszában a szabadságharc leverése utáni korszakra jellemző éles szembenállást és a császár első kompromisszumos ajánlatának a visszautasítását 1860-ban. Az ellentétes hatást kifejtő körülmények között néhány esszében megjelent Kossuth is. Volt, ahol a kiegyezés alternatívájaként az emigráció dunai konföderációra vonatkozó terve is megjelent. Legtöbbször azonban az Osztrák Császárság nagynémet egység megteremtésére vonatkozó céljának megghiúsulásáról írtak a tanulók, és ez volt értékelhető úgy, mint egy másik lehetséges történelmi alternatíva.

Sokat elárulhat a diákok történelmi gondolkodásáról az is, hogy az esszé problémafelvető bevezetéssel indítják-e el. Egy ilyen bevezetés egyrészt azt jelezheti, hogy a diák képes választani egy szélesebb történelmi nézőpontot is, amely alkalmas a bemutatott részletek lényeges jellemzőinek és problematikájának a megragadására, másrészt kifejezheti a tanuló készségét arra, hogy önálló véleményt mondjon az általa kiemelt problémával kapcsolatban. Elég sok példa volt ilyen problémafelvető bevezetőre, ezek között voltak olyanok is, amelyek jól irányt szabtak a téma részleteinek a bemutatásához is. Vagyis az esszé tartalma összhangban volt az elején megfogalmazott problémafelvetéssel. Sajnos arra viszont egyetlen példát sem találtam, hogy az esszében a tanulók önálló részkérdéseket fogalmaztak volna meg a kiegyezés okainak kifejtéséhez.

29. táblázat Az esszék értékelése a problémaérzékenység szempontjaiból – Kempelen

Esszék	Mm	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13
Problémafelvető bevezető	2	0	0	0	1	1	1	2	0	2	1	1	0	2
A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása	2	0	0	0	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2
Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása	2	1	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0
A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
Saját kérdések megfogalmazása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
Összes szempont együttesen	9	2	0	1	5	6	3	8	3	7	3	4	2	7

30. táblázat Az esszék értékelése a problémaérzékenység szempontjaiból – Kempelen

Esszék	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Problémafelvető bevezető	0	0	0	2	2	2	0	2	0	1	2	0	0	
A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása	0	0	1	2	0	2	0	2	0	1	1	0	0	
Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása	0	2	2	2	0	1	1	2	0	1	1	1	1	
A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése	1	1	1	0	2	0	0	2	2	0	2	0	0	
A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Saját kérdések megfogalmazása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	0	0	
Összes szempont együttesen	1	6	5	7	5	5	3	10	3	3	7	1	1	

31. táblázat Az esszék értékelése a problémaérzékenység szempontjaiból – Toldy

Esszék	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Problémafelvető bevezető	2	0	2	2	1	0	1	0	1	0	2	1	0	0	1	2	2	2
A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2
Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	0
A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése	2	2	2	2	2	0	1	2	1	1	0	2	0	2	0	1	0	1
A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése	0	1	1	0	2	0	0	2	2	1	2	1	0	2	1	1	0	0
Saját kérdések megfogalmazása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

elég az események bekövetkeztéhez																		
Összes szempont együttesen	6	9	11	10	11	3	8	10	10	7	9	8	4	10	6	10	6	7

4.1.5 A vizsgálat eredményeinek értékelése a magasabb szintű történelmi gondolkodás szempontjából

A vizsgálat eredményeinek értékeléséhez az indikátorokat aszerint is csoportosítottam, hogy melyek azok, amelyek magasabb szintű és érettebb történelmi gondolkodásra utalhatnak. A most elvégzett vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a középiskola végén valószínűleg jelentős különbségek mutatkoznak ezen a téren a diákok között még az átlagnál jobb képességű tanulókból álló gimnáziumi osztályok esetében is (32. táblázat, 33. táblázat, 34. táblázat).

32. táblázat Az esszék eredményei a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából legfontosabb kritériumok szerint - Kempelen

Esszék	M m	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13
Probléma felvetőbevezető	2	0	0	0	1	1	1	2	0	2	1	1	0	2
A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása	2	0	0	0	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2
Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása	2	1	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érezeltetése	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0
A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1

Saját kérdések megfogalmazása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása	2	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0
Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	1
Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	13	3	2	2	6	7	5	12	4	9	3	4	2	8

33. táblázat Az esszék eredményei a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából legfontosabb kritériumok szerint - Kempelen

	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K
Esszék	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Problémafelvető bevezető	0	0	0	2	2	2	0	2	0	1	2	0	0	

A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása	0	0	1	2	0	2	0	2	0	1	1	0	0
Az ellentétes hatást kifejtő köörülmények bemutatása	0	2	2	2	0	1	1	2	0	1	1	1	1
A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése	1	1	1	0	2	0	0	2	2	0	2	0	0
A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Saját kérdések megfogalmazása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	0	0
Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása	0	0	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0
Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása	1	1	2	2	2	0	0	2	1	0	2	0	0
Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	2	7	8	10	9	6	3	13	4	3	9	1	1

Kempelen átlag: 5,5

34. táblázat Az esszék eredményei a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából legfontosabb kritériumok szerint - Toldy

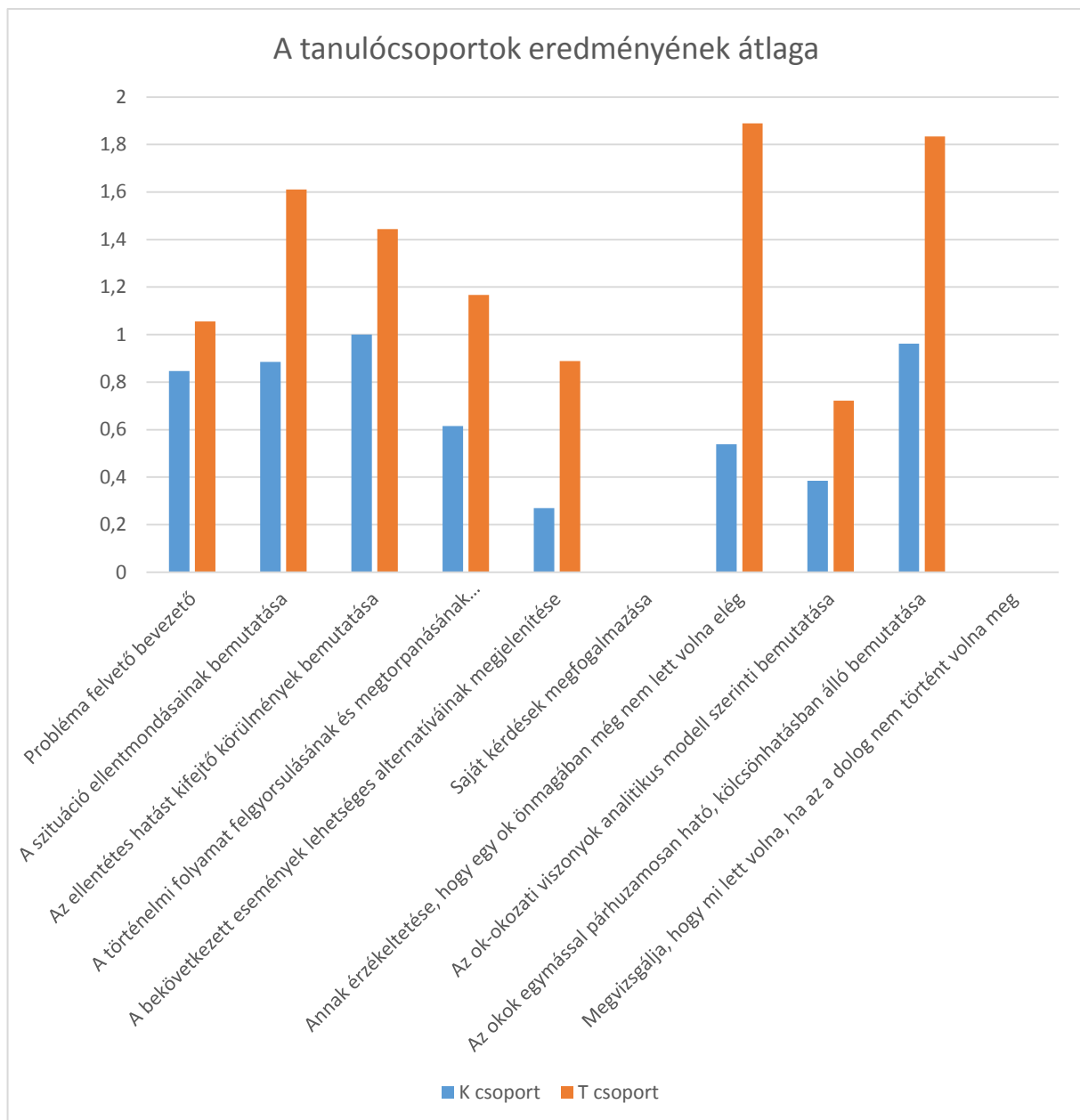
Esszék	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T1	T1	T1	T1	T1	T1	T1	T1	T1
Probléma felvető bevezető	2	0	2	2	1	0	1	0	1	0	2	1	0	0	1	2	2	2

A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2
Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	0
A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése	2	2	2	2	2	0	1	2	1	1	0	2	0	2	0	1	0	1
A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése	0	1	1	0	2	0	0	2	2	1	2	1	0	2	1	1	0	0
Saját kérdések megfogalmazása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása	1	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	0	2	2	1

Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogyan hipotetikusan megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	9	12	13	13	13	3	12	13	12	9	11	10	6	14	8	14	10	9

Toldy átlag: 10,6

Az is elgondolkodtató ugyanakkor, hogy feltűnő különbség volt a vizsgálatba bevont két tanulócsoporthoz tartozó esszéik minősége között is, bár mindkét tanulócsoporthoz magas teljesítményelvárású, budapesti gimnáziumban végzett (22. ábra A tanulócsoporthoz tartozó eredményeinek átlaga).



22. ábra A tanulócsoporthoz tartozó eredmények átlaga

A tanulócsoporthoz tartozó különbségek megerősítik azt a feltevést, hogy a történelmi gondolkodás fejlődésében meghatározó szerepe van a tanári munka tudatosságának és az egyes tanárok által alkalmazott tanítási módszereknek. Leginkább talán annak, hogy a tanár hogyan modellezi a történelmi események okairól szóló magyarázatok elkészítését, ad-e az ilyen célú szövegek elkészítéséhez elég pontos és jól érthető minőségi szempontot, van-e ezek önálló gyakorlására a tanulóknak elégszer alkalma, és a munkák értékelése során a tárgyi ismeretek ellenőrzése mellett kapnak-e megfelelő figyelmet a vizsgálatunkban szereplőkhöz hasonló minőségi kritériumok is.

4.1.6 Tartalmi hibák

A különböző jellegű tartalmi hibák előfordulásának egyik nem meglepő jellemzője az, hogy önmagukban is értelmetlen vagy egymással logikailag összerendezetlen mondatok, valamint értelmetlen időbeni ugrások a tárgyi tévedéseket és hibás állításokat is tartalmazó esszékben fordultak elő. Az is megállapítható, hogy viszonylag kevés olyan dolgozat volt, amelyben semmilyen hiba ne lett volna (35. táblázat, 36. táblázat, 37. táblázat).

35. táblázat Az esszékben talált tartalmi hibák száma - Kempelen

Esszék	Mm	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13
Tárgyi tévedések (időpontok, nevek, helyek, fogalmak)	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0
Téves állítások és következtetések	0	1	1	0	1	1	2	0	0	2	2	0	1	0
Értelmetlen mondatok	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0
Logikailag összerendezetlen mondatok	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0
Indokolatlan időbeni előre- és visszaugrások	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
Összes szempont együttesen	0	2	2	0	2	1	4	0	0	4	9	1	1	0

36. táblázat Az esszékben talált tartalmi hibák száma - Kempelen

Esszék	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	K 19	K 20	K 21	K 22	K 23	K 24	K 25	K 26
Tárgyi tévedések (időpontok, nevek, helyek, fogalmak)	2	1	2	0	2	2	1	0	1	1	1	2	1
Téves állítások és következtetések	2	1	2	1	1	1	1	0	2	2	0	2	2
Értelmetlen mondatok	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0
Logikailag összerendezetlen mondatok	0	0	2	0	2	2	1	0	0	0	0	1	0

Indokolatlan időbeni előre- és visszaugrások	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Összes szempont együttesen	6	3	7	2	7	6	3	0	3	3	1	7	5				

37. táblázat Az esszéekben talált tartalmi hibák száma - Toldy

Esszék	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Tárgyi tévedések (időpontok, nevek, helyek, fogalmak)	1	0	2	0	1	2	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Téves állítások és következtetések	0	0	1	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Értelmetlen mondatok	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
Logikailag összerendezetlen mondatok	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Indokolatlan időbeni előre- és visszaugrások	0	0	2	0	1	1	0	2	2	0	1	0	1	1	0	0	1	0
Összes szempont együttesen	1	0	5	0	3	6	0	3	6	0	3	0	1	2	0	0	5	5

4.1.7 A történelmi okok bemutatási módjában mutatkozó hibák és hiányosság

Elvétve volt csak olyan esszé, amely úgy mutatta be a kiegyezés eseményeit, hogy valamilyen szintű választ ne adott volna az okokra vonatkozó kérdésre, vagy a kérdés szempontjából csak irreleváns dolgokról írt volna (K23.,25.,26.). Számos dolgozat volt viszont, amely túlzottan leegyszerűsített választ adott rá (pl. K3.,10.,11.,12., T6.). Az a hiba is sokszor

előfordult, hogy bár a tanuló megemlített olyan eseményt, amely kauzális kapcsolatba lett volna hozható a kiegyezéssel (pl. a porosz-osztrák háború), de ezt az összefüggést az esszé nem mutatta be, sőt erre még csak utalást se tett. Az előzőekben említett hibák tekintetében különbség mutatkozott a két tanulócsoporthoz között, mert ilyen alapvető hibákat a második tanulócsoporthoz tagjai ritkán követtek el (38. táblázat, 39. táblázat, 40. táblázat). Érdekes ugyanakkor, hogy a kérdés előzetes értelmezése, a különböző típusú okok megnevezése és az okok közötti fontossági sorrendre vonatkozó utalások nem voltak jellemzők az egyéb tekintetben jobb esszékre sem. Itt megint olyan általános hiányosságról van szó, amely valószínűleg abból adódik, hogy az órai gyakorlás során ezek fontosságára nem hívták fel kellőképpen a tanulók figyelmét.

38. táblázat A történelmi okok bemutatásában mutatkozó hibák és hiányosságok - Kempelen

Esszék	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13
Az okokra vonatkozó kérdés előzetes értelmezésének elmaradása	2	2	0	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Az okokra vonatkozó kérdés megválaszolásának elsikkadása	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A kérdéssel összhangban álló logikai struktúra hiánya vagy kidolgozatlansága	1	0	0	1	1	1	0	0	0	2	1	1	0
Az okokra vagy a következményekre vonatkozó kérdés szempontjából irreleváns részek	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Az okokra vonatkozó kérdéssel összefüggésbe hozható események és körülmények bemutatása anélkül, hogy ezeket az összefüggéseket valóban bemutató.	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	1	2	2

Az okokra vonatkozó állítások a különböző típusú okok megnevezése és azonosítása nélkül	2	2	0	2	1	1	0	0	2	2	2	2	2
Az okok közötti fontossági sorrend szerinti megkülönböztetésének hiánya	0	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Az okozati összefüggések bemutatása logikailag hiányos vagy nem eléggé kifejtett	1	1	0	2	1	2	0	0	1	2	2	2	2
Az okozati összefüggések túlzott leegyszerűsítése	0	0	2	1	1	1	0	0	1	2	2	2	1
Összes szempont együttesen	9	8	3	10	5	8	1	5	8	12	12	12	11

39. táblázat A történelmi okok bemutatásában mutatkozó hibák és hiányosságok - Kempelen

	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K
Esszék	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Az okokra vonatkozó kérdés előzetes értelmezésének elmaradása	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Az okokra vonatkozó kérdés megválaszolásának elsikkadása	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	2	2
A kérdéssel összhangban álló logikai struktúra hiánya vagy kidolgozatlansága	0	2	2	1	1	2	2	0	2	2	0	2	2
Az okokra vagy a következményekre vonatkozó kérdés szempontjából irreleváns részek	0	2	0	0	2	0	2	0	1	2	0	2	2
Az okokra vonatkozó kérdéssel összefüggésbe hozható események és körülmények bemutatása anélkül, hogy	0	2	1	0	0	2	2	1	2	2	2	2	2

ezeket az összefüggéseket valóban bemutatná.																	
Az okokra vonatkozó állítások a különböző típusú okok megnevezése és azonosítása nélkül	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Az okok közötti fontossági sorrend szerinti megkülönböztetésének hiánya	2	2	2	1	0	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	
Az okozati összefüggések bemutatása logikailag hiányos vagy nem eléggé kifejtett	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	
Az okozati összefüggések túlzott leegyszerűsítése	2	0	0	0	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	
Összes szempont együttesen	10	14	11	5	10	12	17	6	15	18	11	18	18	11	18	18	

40. táblázat A történelmi okok bemutatásában mutató hibák és hiányosságok - Toldy

Esszék	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	T 14	T 15	T 16	T 17	T 18
Az okokra vonatkozó kérdés előzetes értelmezésének elmaradása	2	0	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	1	1	0	0
Az okokra vonatkozó kérdés megválaszolásának elsikkadása	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A kérdéssel összhangban álló logikai struktúra hiánya vagy kidolgozatlansága	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
Az okokra vagy a következményekre vonatkozó kérdés	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2

szempontjából irreleváns részek																			
Az okokra vonatkozó kérdéssel összefüggésbe hozható események és körülmények bemutatása anélkül, hogyan ezeket az összefüggéseket valóban bemutatná.	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	0	1	0	2	0	2	0	
Az okokra vonatkozó állítások a különböző típusú okok megnevezése és azonosítása nélkül	1	1	0	0	1	2	2	2	1	1	0	2	2	0	2	2	1	2	
Az okok közötti fontossági sorrend szerinti megkülönböztetésének hiánya	1	0	2	0	1	2	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	1	
Az okozati összefüggések bemutatása logikailag hiányos vagy nem eléggé kifejtett	0	0	0	0	0	2	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	2	
Az okozati összefüggések túlzott leegyszerűsítése	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	
Összes szempont együttesen	4	1	4	0	5	6	2	9	9	10	4	7	9	4	11	6	6	9	

4.2 A KUTATÁS ÉS A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE A TANÍTÁSI ÉS

TANULÁSI GYAKORLAT MEGÚJÍTÁSA SZEMPONTJÁBÓL

A diákok történelmi gondolkodásával foglalkozó kutatásoknak ösztönző szerepük lehet a történelemtanítás általános szemléletének és módszertanának a megújításában is. A gyakorlat megújítása érdekében fontos lenne a nemzetközi eredményeket adaptív módon hasznosítani. A történelmi gondolkodás mibenlétéről, fejlődéséről és értékeléséről szóló nemzetközi kutatások eredményeinek bemutatását a dolgozatomban ezért hiánypótlónak és jól felhasználhatónak tartom a hazai tanárképzés és a tananyagfejlesztés területén is. Új szakmai muníciót és impulzust adhat a szemléletbeli és módszertani megújuláshoz és jó kiindulópontul szolgálhat mások kutatásainak a megtervezéséhez is.

Reálisak-e azok a minőségi elvárások, amelyekhez viszonyítottam a tanulók teljesítményét az értékelés során? Általában a mai iskolai gyakorlat az ok-okozati szempontok felsorolásának és súlyozásának a képességét, s mindezek együttes és szakmailag kompetens mérlegelését tűzi ki maximális tanulási célként. Ezeket én minimális célkitűzésnek tekintetem, amelyek meglétét még nem tekintetem különleges teljesítménynek a diákok részéről. A nemzetközi kutatások ugyanis azt bizonyították, hogy számos olyan diák van, aki a kauzális jellegű kérdések megválaszolása során ennél mélyebb problémalátással és elemzőképességgel rendelkezik. Az is igaz, hogy az ok-okozati háló teljes feltárása szinte megoldhatatlan feladat még a történészek számára is, de a diákoknak érdemes olyan feladatokat is adni, amelyek révén ezt maguk is megtapasztalhatják és megérthetik. Ennek önálló felismertetése és kimondatása ugyanis fontos állomása lehet a történelmi gondolkodásuk fejlesztésének, mivel alapjaiban változtathatja meg a múlt megismerhetőségéről korábban kialakult szemléletüket, elmozdulva a mindennapi gondolkodástól a történészek megközelítésmódja felé. Csak további kutatások alapján határozható meg a tanulók által elérhető képességek spektruma és szintje. Ezek eredményeinek megismerése előtt én semmiképpen sem állítanék fel előzetes korlátokat a történelmi gondolkodás fejlesztése terén.

A kauzális gondolkodáshoz kapcsolódó nyelvi eszközök fejleszthetőségével kapcsolatosan is felmerülhetnek kétségek. Az én állásponton az, hogy minden tanuló esetében szükséges a jelenleginél explicitebb módon megtanítani és gyakoroltatni a kauzális összefüggések árnyalt bemutatásához szükséges nyelvi eszközöket, már csak azért is, mert ezek az eszközök a mindennapi életben is rendkívül fontosak és hasznosak lehetnek. A tartalomhoz kötődő szövegértési képességekhez hasonlóan, a tartalmak bemutatására szolgáló nyelvi

eszközök fejlesztése sem választható el a tartalom megértésétől és megtanulásától. Együtt fejlődik a kettő, és kölcsönösen determinálják is egymás sikerességét. Ha lemondunk a gondolkodás fejlesztéséről, lemondunk az ehhez szükséges nyelvi felkészültség kialakításáról is, de ugyanez sajnos fordítva is igaz. Számos tanuló éppen a megfelelő szintű nyelvi képességek hiánya miatt nem lehet képes a történelmi problémák magasabb szintű feldolgozására és megértésére. Ezért sokkal több figyelmet kellene fordítani a képességfejlesztésnek erre a területére is. A speciális nyelvi kompetenciák tudatos fejlesztése azok esetében is jelentős fejlődést hozhat, akikről azt hisszük, hogy alapvetően megfelelő nyelvi műveltséggel rendelkeznek. Az ilyen jellegű fejlesztésekhez is ki lehet dolgozni hatékony fejlesztő feladatokat és tanítási módszereket.

A kauzális összefüggések feltárásának olyan összetett és olyan mélységű megközelítésmódja, ahogy ezt én megpróbáltam az értékelésben alkalmazni, azt az érzést keltheti a történelemtanároknál, hogy valójában a közoktatás nem is lehet képes az ok-okozati összefüggések valódi megragadásához szükséges tudás kialakítására. Lehet, hogy mindaz, amit ezzel kapcsolatban bemutattam, elbizonytalaníthatja a történelmi gondolkodásról leegyszerűsített módon gondolkodó, ezért a problémát hályogkovácsként kezelő történelemtanárokat. Az ok-okozati összefüggések teljes problematikájának bemutatásával azonban én inkább bátorítást akarok adni. Arra szeretném a tanárok figyelmét felhívni, hogy a *miért* kérdésre adható válaszok keresése sokkal izgalmasabb lehetőségeket rejt magában a tanárok és a diákok számára egyaránt a jelenlegi gyakorlathoz képest. A kauzális összefüggések egyszerre sokféle szempontot mérlegelő, problémaérzékeny feltárása és magyarázata tartalmasabbá és érdekesebbé teheti a történelemtanulás egészét. A bátorítás persze önmagában ehhez biztosan nem elég. A történelmi gondolkodás eredményes fejlesztéséhez szükség lesz a tanárok jelenlegi szemléletének és tudásának átalakulására, és nemcsak a tantárgymetodika, hanem még a történelmi tudás terén is. Nagyon jó nemzetközi példákat vannak már arra, hogy mindezt milyen tartalmú kiadványokkal és szakmai képzési programokkal lehet megkezdeni és elvégezni.

5 TOVÁBBI KUTATÁST IGÉNYLŐ KÉRDÉSEK

Annyira az elején járunk a történelmi gondolkodáshoz szükséges képességek speciális értékelésének, hogy szükség van olyan előkészítő jellegű, viszonylag kis mintán elvégzett, a lehetséges megoldásokat tesztelő vizsgálatokra, mint amilyen az enyém volt. Ugyanakkor már most felvázolhatók a folytatásra vonatkozó tervek és lehetőségek. Mindenképpen hasznos lenne megteremteni a szakmai feltételeit a tanulók történelmi gondolkodásával foglalkozó, rendszeres célzott vizsgálatoknak, amelyek eredményei visszahathatnának az iskolai gyakorlat finomítására. Ehhez elméletileg megalapozott és szofisztikált fejlesztő feladatrendszerek és értékelő eszközök kidolgozására lesz szükség.

A mostani vizsgálat tapasztalatait felhasználva a további kutatások egyik irányát az jelentheti, ha az értékelést reprezentatív módon kiválasztott, nagyobb mintán is elvégezzük. Ennek segítségével képet kaphatnánk arról, hogy az ok-okozati összefüggések bemutatása terén ma mi jellemzi a középiskolások teljesítményét. Egy ilyen reprezentatív vizsgálat nemcsak az egyes tanulók, hanem a tanulócsoportok közötti különbségek is feltárhatók lehetnek. Ennek révén hasznos következtetéseket lehetne levonni a középiskolai történelemtanítás eredményességéről. A történelmi okokon kívül értékelné lehetne a diákok tudását más történelmi metafogalmak (pl. változás és folyamatosság, történelmi forrás, történelmi bizonyíték, interpretáció) helyes értelmezése és alkalmazása terén is. Az ilyen kutatások önmagukban is felhívnák a tartalmi követelményekkel foglalkozó szakemberek és a történelemtanárok figyelmét a történelmi gondolkodás fejlesztésének fontosságára, a kutatások eredményei pedig valószínűleg szembesítenének minket az e területen végzett pedagógiai munka jellemző hiányosságaival. Ezekre támaszkodva talán könnyebb lenne meggyőzni a szakmai közvéleményt is a módszertani megújulást szolgáló reformok szükségességéről a történelmi gondolkodás eredményesebb fejlesztése érdekében.

Az érettségien megírt esszéken elvégzett vizsgálatokkal azonban csak korlátozott és közvetett információkat lehet szerezni arról, hogy a tanulók valójában mennyit értenek mindabból, amit a korábban megtanultak alapján leírnak, és arról sem lehet pusztán ezekből a munkákból pontos következtetéseket levonni, hogy általában milyen szintet értek el a történelmi okok fogalmának és problematikájának megértésében. Azt is csak valószínűsíteni lehet e vizsgálat eredményei alapján, hogy a tanulók közül kik lennének képesek önálló vélemények és következtetések megfogalmazására is, illetve kik tudnának helyes szempontokra támaszkodva önállóan ítéletet alkotni a történelmi okokra vonatkozó állítások helyességéről és

megalapozottságáról. Ilyen célú tanulói vizsgálatokhoz olyan tanulói esszék elemzésére lesz szükség, amelyeket a diákok korábban még nem tanult események okairól készítenek, és amelyek a rendelkezésre álló ismeretforrások önálló feldolgozását, vagy legalábbis egymástól eltérő magyarázatok összehasonlítását és értékelését is igénylik a diákoktól. Olyan speciális feladatok és feladatsorok készítésére van szükség, amelyek segítségével az ok-okozati összefüggések önálló felismerése, alátámasztása és megmagyarázása kerül előtérbe a korábban megtanult magyarázatok reprodukálása helyett. Szükség lenne olyan kutatásokra is, amelyek a történelmi gondolkodás fejlesztése érdekében végzett tanári munka és a tanulókkal elvégzett különböző típusú feladatok hatásairól is minél több értékelhető eredményt hoznának.

A kutatások másik irányát az jelentheti, ha az általam kipróbált értékelési eszközöket új kísérleti tanítási programok és tankönyvek eredményességének ellenőrzéséhez használnánk fel. Szükség lenne olyan új tanítási programok, tankönyvek és digitális tananyagok kidolgozására és kipróbálására, amelyek kreatív módon adaptálják a történelmi gondolkodás fejlesztése céljából kidolgozott nemzetközi módszereket. E fejlesztések megvalósulása esetén fontos, hogy rendelkezünk olyan megbízható értékelő eszközökkel is, amelyek révén reális visszajelzések adhatók ezen új tanulási-tanítási módszerek és eszközök tanulói képességekre gyakorolt hatásáról kontrollcsoportokkal való összehasonlítások által is.

Az is izgalmas kutatási kérdés lehet, hogy az ok-okozati összefüggések megértésében és bemutatásában szerepet játszó ismeretek és képességek között milyen összefüggések lehetnek, illetve, hogy ezek közül melyek az összeteljesítményt leginkább meghatározók.

Folyamatosan fejleszteni kell az értékelési módszereket és eszközöket is. Az én esetemben ez a következő feladatokat jelentheti:

- a disszertációmban bemutatotthoz hasonló értékelő rendszer kidolgozása és kidolgozása a többi metafogalom, pl. a történelmi változások, a történelmi interpretáció és a történelmi jelentőség értelmezésével és magyarázatával összefüggő tanulói képességek értékeléséhez;
- a már elkészült értékelő eszközök javítása és finomítása egyrészt az érvényesség, a megbízhatóság, az objektivitás és az eredmények interpretálása szempontjából, másrészt az értékelési eszközök gyakorlati alkalmazhatóságának javítása érdekében.

A további kutatások során folyamatosan kapcsolatokat kell keresni a természettudományos gondolkodás fejlesztésére irányuló kutatásokkal is, hiszen az általuk használt kognitív modellek és értelmezési keretek lehetséges, hogy a történelmi gondolkodás kutatása során is alkalmazhatók lehetnek, legyen szó akár a gondolkodási folyamatokról (tárolás és előhívás; önszabályozás; érvelés; kritikai gondolkodás) vagy a gondolkodási

képességekről (konzerváció, sorképzés, osztályozás, kombinatív gondolkodás, analogikus gondolkodás, arányossági gondolkodás, extrapolálás, valószínűségi gondolkodás, korrelatív gondolkodás, változók elkülönítése és kontrollja).

6 ÖSSZEGZÉS

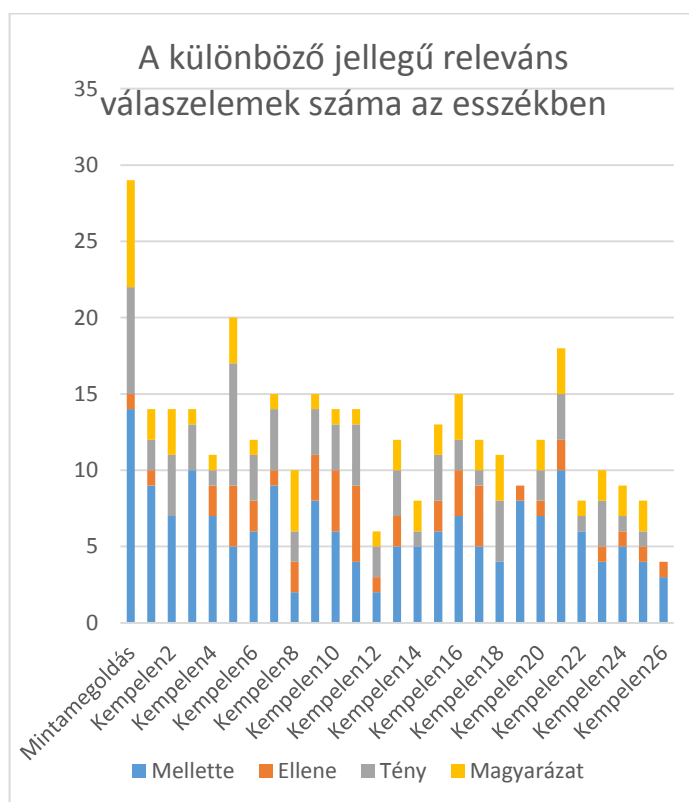
Az általam elvégzett kutatás célja az volt, hogy többféle új elemzési módszer és értékelési szempontrendszer együttes alkalmazásával, két gimnázium tanulócsoporthoz esszéfeladatainak komplex és részletes vizsgálatán keresztül feltárjam, hogy a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából milyen mértékű és jellegű különbségek tapasztalhatók az érettségi vizsgán elkészült munkák között. Az elemzési és értékelési módszerek kidolgozásakor fontos szempontnak tekintetem, hogy ezek segítségével a tartalmi felszín alá nézve, a tanulók általános történelmi gondolkodásának erősségeire és hiányosságaira vonatkozóan is következtetéseket lehessen levonni. Ennek érdekében arra törekedtem, hogy az értékelés szempontjai és vizsgálati módszerei összhangban legyenek a kauzális történelmi gondolkodás sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó elméleti modellekkel és kutatási eredményekkel. Ezért a szövegek tartalmi relevanciáján kívül nagyon fontos értékelési szempontként kezeltem a szövegek tartalmi strukturáltságát, nyelvi megformáltságát, problémaérzékenységét és az ok-okozati összefüggések értelmezési módját a bemutatott okok és tényezők elvontsága szempontjából. A vizsgálat során kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztam. Ugyanakkor azt is fontos szempontnak tekintetem, hogy a kipróbált értékelési módszerek egy része akár a tanári gyakorlatban is alkalmazható lehessen a tanulók fejlesztő értékeléséhez.

A vizsgálat elvégzéséhez azokat a szövegeket használtam fel, amelyeket a diákok a 2012-es középszintű írásbeli érettségi vizsga 18. számú esszéfeladatának megoldásaként írtak meg. E megoldás mellett leginkább az szólt, hogy ezáltal olyan szövegeken tudtam elvégezni a vizsgálatokat, amelyek valós körülmények között és nem valamilyen mesterségesen kialakított feladathelyzetben készültek, és így a vizsgálat eredményei összevethetőek voltak az érettségi feladatokat javító tanárok értékelésével is. Segítette a vizsgálatot az is, hogy a kiválasztott esszéfeladat utasítása egyértelműen megfogalmazta azt az igényt is, hogy a tanulóknak a bemutatott esemény okainak bemutatásával is foglalkozniuk kell. Ugyanakkor a vizsgálatunk szempontjából hátrányt jelentett, hogy ezeknek az okoknak a bemutatása alapvetően a korábban erről tanultak felidézésén alapult. Ezért a kauzális történelmi gondolkodásra vonatkozóan ebben az esetben leginkább azon keresztül tudtunk csak következtetéseket levonni, hogy a tanulók milyen színvonalon voltak képesek az okokra vonatkozó korábbi ismereteiket értelmes formába önteni és tartalmasan bemutatni. Arra ez a feladat nem adott alkalmat, hogy azt is értékelni lehessen, hogy a tanulók mennyire lennének képesek egy újonnan megismert történelmi

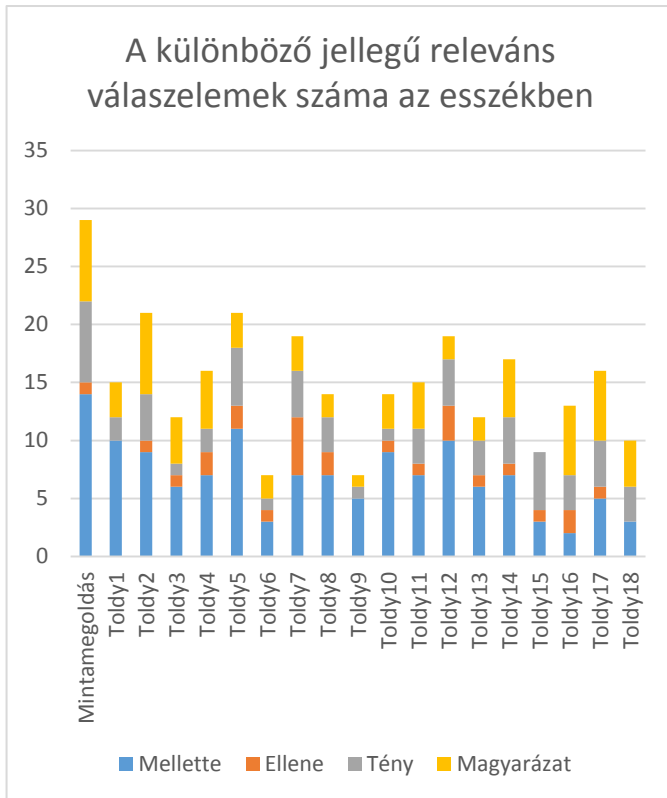
esemény ok-okozati összefüggéseit önállóan is megragadni és megmagyarázni. A jelenleg használatos írásbeli érettségi feladatok ugyanis ilyen jellegű képességeket valójában szinte egyáltalán nem igényelnek a diákoktól.

Ha arra kérdésre akarunk választ adni, hogy a vizsgálat során kipróbált értékelési módszerek együttesen és külön-külön mennyire voltak képesek megragadhatóvá tenni a tanulók képességei közötti különbségeket, a következő megállapításokat tehetjük. A szövegek többféle szempontú elemzésével jelentős eltéréseket voltunk képesek érzékelhetővé tenni a tanulók teljesítménye között a kauzális összefüggések bemutatása terén. Ezen információk segítségével beazonosított hiányosságok alapján célirányosabban és hatékonyabban megtervezhetőek lennének egyénekre szabva is a fejlesztést szolgáló tanári instrukciók és gyakorló feladatok.

A releváns válaszelemek általunk kidolgozott módon elvégzett kvantitatív mérése és összehasonlítása során fontos és tényszerűen is alátámasztható különbséget tudtunk kimutatni a tanulók teljesítménye és történelmi gondolkodása között a tekintetben, hogy mennyire érzik szükségét annak, hogy az okokra vonatkozó állításaikat tényekkel és megmagyarázó érvekkel is alátámasszák, illetve, hogy erre mennyire képesek (23. ábra, 24. ábra).

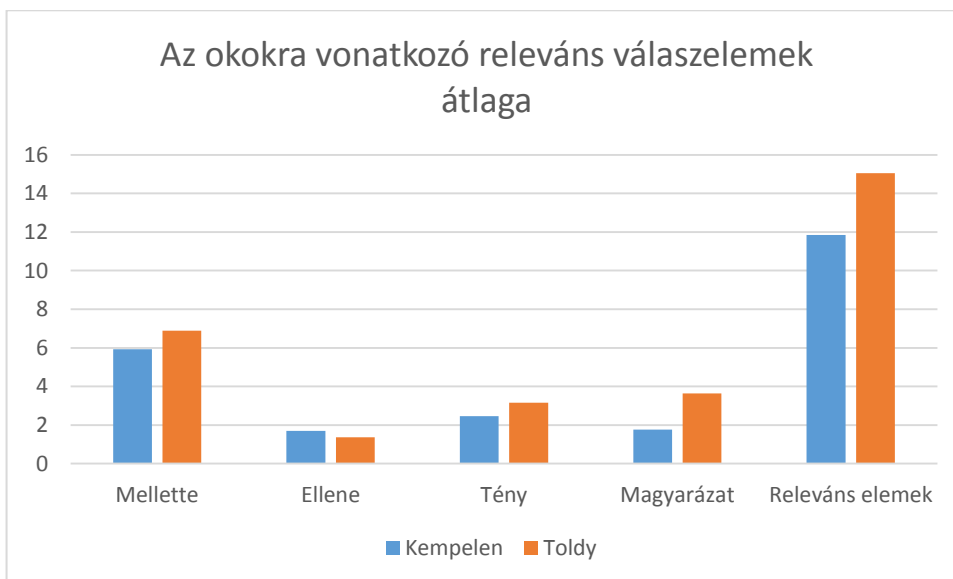


23. ábra A különböző jellegű releváns válaszelemek száma az esszéekben - Kempelen



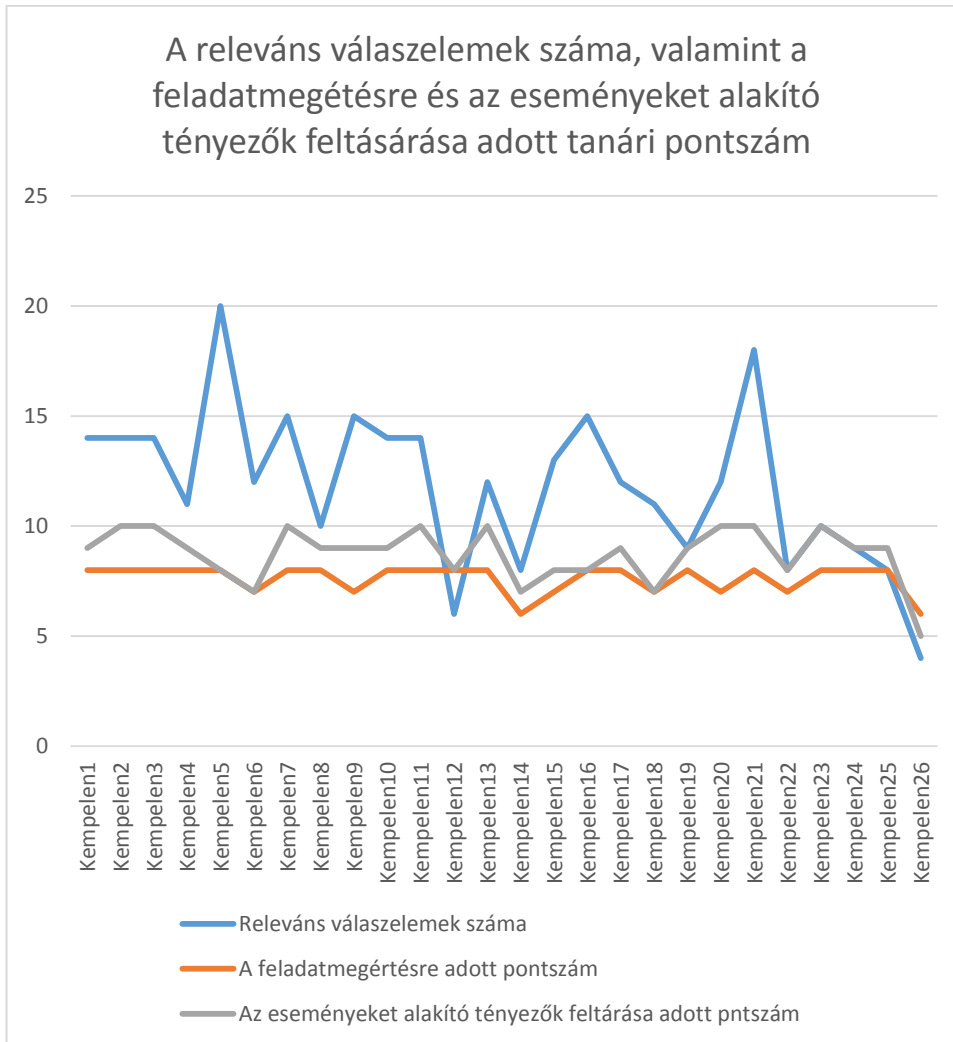
24. ábra A különböző jellegű releváns válaszelemek száma az esszéikben - Toldy

A releváns válaszelemek tekintetében az általunk használt eszközökkel a tanulócsoporthoz közti teljesítménykülönbségek többféle szempontból is jól kimutathatók voltak (25. ábra).



25. ábra Az okokra vonatkozó releváns válaszelemek átlaga a két tanulócsoporthoz

Az általam alkalmazott értékelési módszerek alapján született eredmények sokkal nagyobb eltéréseket jeleztek a tanulók teljesítménye között, mint amit az érettségi esszék értékelési szempontjaira adott tanári pontszámok mutattak (26. ábra, 27. ábra.)

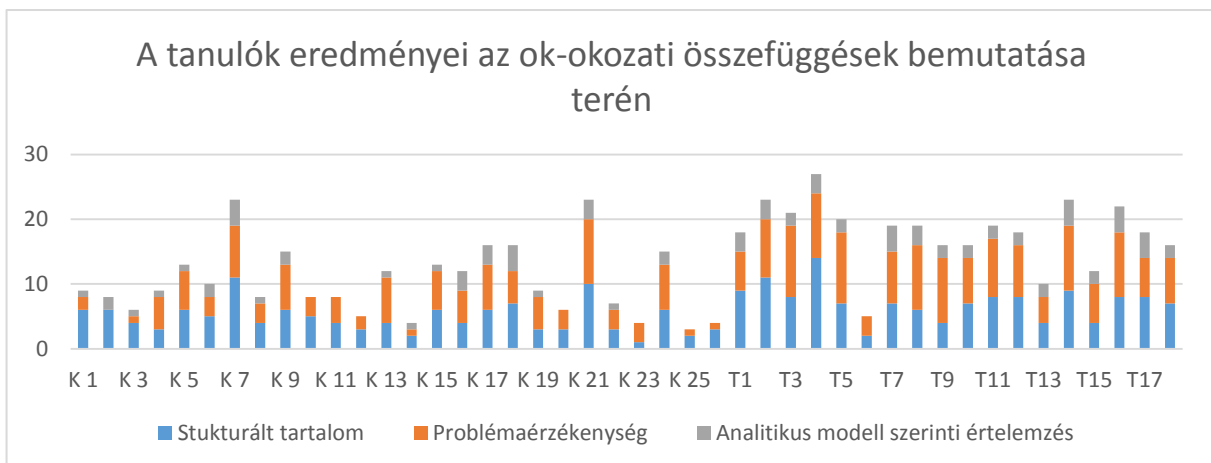


26. ábra A releváns válaszelemek száma és javító tanár által adott pontszámok - Kempelen

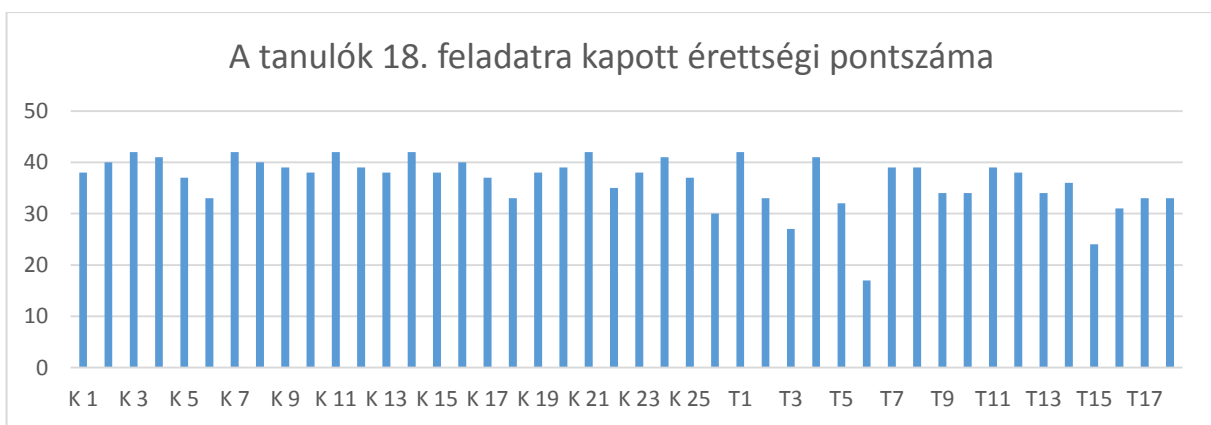


27. ábra A releváns válaszelemek száma és javító tanár által adott pontszámok - Toldy

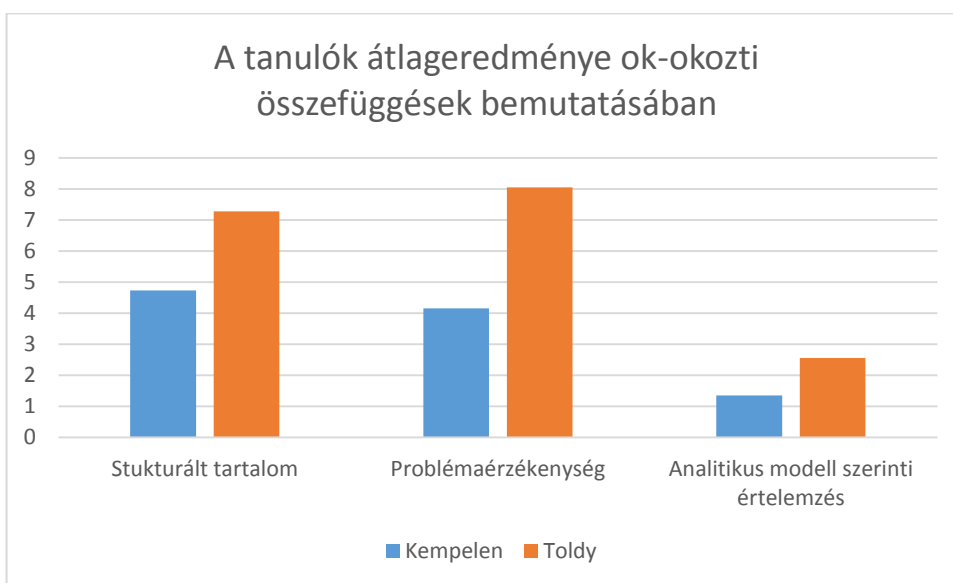
A releváns válaszelemek kvantitatív mérésen alapuló és az értékelő raszterekkel elvégzett értékelések alapján megállapított eredmények összhangban voltak egymással. Ez utóbbiak segítségével is az érettségien elvégzett értékelésnél sokkal árnyaltabb képet lehetett alkotni az egyes tanulók kauzális magyarázatok bemutatásához szükséges képességeiről (28. ábra, 29. ábra) és a két tanulócsoport közötti különbségekről is (30. ábra).



28. ábra A tanulók eredményei az ok-okozati összefüggések bemutatása terén különböző szempontokból



29. ábra A tanulók 18. feladatra kapott érettségi pontszáma



30. ábra A tanulók átlageredménye a két tanulócsoportban

A kutatás eredményei azt bizonyították, hogy jelentős minőségi különbségek tapasztalhatók a diákok érettségi esszéi között. Nagyon eltérőek voltak a tanulói válaszok az okokra vonatkozó kérdés szempontjából releváns állítások mennyisége és e válaszelemek tényekkel és érvekkel történő alátámasztása szempontjából is. Eltérő minőségűek voltak az esszék a történelmi helyzet ellentmondásosságának és a változások dinamikájának érzékeltetése tekintetében is, valamint abban is, hogy az események közötti közvetlen ok-okozati összefüggéseken kívül mennyire voltak képesek a diákok bemutatni az eseményekre hosszabb távon ható egyéb tényezőket is.

Kiderült az is, hogy a vizsgálatok révén jóval nagyobb különbségek voltak kimutathatók a tanulók teljesítménye között, mint amit az érettségit értékelő tanárok pontszámai tükröztek. A kvantitatív és kvalitatív elemzésen alapuló eredmények és az érettségit javító tanárok értékelése közötti ellentmondások azért is meglepőek, mert az érettségi feladathoz tartozó értékelési szempontok és pontozási szabályok alkalmazásával lehetőség lett volna a tanulók teljesítményének realisabb és pontosabb értékelésére. Ennek ellenére különböző mértékben ugyan, de mindkét pedagógus sok esetben jelentősen felülpontozta a gyengébb minőségű esszéket. Ugyanakkor még meglepőbb módon néhány alkalommal ennek az ellenkezője is előfordult.

Nemcsak az egyes tanulók között, hanem a vizsgálatba bevont két tanulócsoport összteljesítménye között is jelentős különbség volt megállapítható. Ez arra utal, hogy a tanári munka szemlélete és módszerei a történelmi események okok feltárása és bemutatása terén jelentős hatással vannak a tanulók teljesítményére. Valószínűleg ebben fontos szerepet játszik, hogy a pedagógus mennyire tudatosan és szakszerűen foglalkozik az ok-okozati összefüggések komplex bemutatásához szükséges gondolkodási és nyelvi képességek kialakításával. Ehhez a tanulóknak a középiskolai oktatás egész időszaka alatt folyamatosan megfelelő mintákat, feladatokat és explicit magyarázatokat kellene kapniuk. A fejlesztő munkához ezenkívül arra is szükség lenne, hogy a tanárok rendszeresen ellenőrizni és értékelni tudják a tanulók fejlődését e képességek terén is.

A vizsgálat eredményei alapján arra következtethetünk, hogy valószínűleg a középiskolai oktatás lezárulásakor csak a tanulók egy kis része rendelkezik megfelelő szemlélettel és történelmi gondolkodási képességekkel a történelmi események kauzális okainak bemutatásához. E problémák pontosabb feltárásához azonban a most kipróbált értékelési módszerek és eszközök finomítása után már reprezentatív mintákon elvégzett további kutatásokra lesz szükség.

7 FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adey, Ph. és Csapó Benő** (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.
- Ashby, R., Lee, P.** (1987): ‘Children's concepts of empathy and understanding in history’, in *The History Curriculum for Teachers*, ed C Portal, The Falmer Press, London, pp 62–88.
- Ashby, R., Lee, P., Dickinson, A.** (1997): ‘How children explain the why of history’, *Social Education*, vol 61, no 1, January, pp 17–21.
- Bain, R. B.** (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history*. University Press, New York. 331–352.
- Barricelli, M., Gautschi, P., Körber, A.** (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule*, Bd. 1. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte), S. 207–236.
- Barton, K. C.** (2001): A sociocultural perspective on children’s understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881–913.
- Baxter, G., Glaser, R.** (1998): Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 17 , 37–45.
- Booth, M.** (1992a): *Students’ Historical Thinking and the History National Curriculum in England*. Educational Resources Information Centre (ERIC), ED352 292.

- Booth, M.** (1992b): *How to Plan, Teach and Assess History in the National Curriculum*. Heineman Educational, Oxford.
- Brown, A. L., Collins, A., Duguid, P.** (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32–42.
- Bruner, J.** (1960): *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bybee, R.** (1997): *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Callinicos, A.** (1988): *Making history*. Cambridge: Polity.
- Carretero, M., López-Manjón, A., Jacott, L.** (1997): Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-254.
- Carretero M., Castorina J.A., Levinas L.** (2011): Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.) (In press) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Second Edition. New York, Routledge. 273.
- Chapman, A.** (2014): The 'Good Old Cause'? Developing children's understandings of historical explanation. In M. A. Schmidt, I. Barca, A. C. Urban (Eds.), *Passados Possveis* (pp. 71-86). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Coffin, C.** (2000): *History as discourse: construals of time, cause and appraisal*. unpublished PhD thesis, School of English and Linguistics, University of New South Wales, Australia
- Coffin, C.** (2004): Learning to write history: the role of causality. *Written Communication*, 21(3) pp. 261–289.
- Coffin, C.** (2006): *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.

Csapó B. (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 21-22.

Csapó B. (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 12. sz. 4–13.

Dévényi A., Gőzsy Z. (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére, PTE, 2014. 145-166.

Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (1992): Constructivism: New implications for instructional technology. In T. M. Duffy, & D. H. Jonassen (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 1–16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duquette, C. (2015): Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, 51-64.

Egan, K. (1997): *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, University of Chicago Press, London.

Exline, J. (2004): *Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom. Workshop: Inquiry-based Learning*. 2017. 03. 03-i megtekintés, <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>

F. Dárdai Á. (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német szakirodalom tükrében = *Történelempedagógiai Füzetek* 2. 1997. 103-122.p

F. Dárdai Á. (2006): *Történelmi megismerés –Történelmi gondolkodás I-II*. Pécs, 2006. 14-29. p

F. Dárdai Á.- Kaposi J. (2008): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései*. OFI, Budapest, 2008. Szerk.: Horváth Zsuzsanna, Lukács Judit

- F. Dárdai Á. - Kaposi J.** (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2008., 169-186. p.
- F. Dárdai Á., Kaposi J.** (2008): A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok
In: Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* 416 p. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2008. pp. 353-369.
- Ferrara, S., Chen, J.** (2011). *Evidence for the accuracy of item response demand coding categories in think aloud verbal transcripts.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Ferrara, S., Duncan, T., Freed, R., Velez-Paschke, A., McGivern, J., Mushlin, S., Mattessich, A., Rogers, A., & Westphalen, K.** (2004): *Examining test score validity by examining item construct validity: Preliminary analysis of evidence of the alignment of targeted and observed content, skills, and cognitive processes in a middle school science assessment.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Freeman, J., Philpott, J.** (2009): 'Assessing Pupil Progress': transforming teacher assessment in Key Stage 3 history. *Teaching History*, 137. sz.
- Fitzgerald, J. C.** (2011): *Comprehending historical narratives: Exploring the relationship between casual language and students mental representation of history.* Nem publikált disszertáció, University of Pittsburg.
- Hallam, R.** (1972): Thinking and learning in history. *Teaching History* Vol. 2, No. 8, pp. 337-346.
- Hasberg, W., Körber, A.** (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In A. Körber (Ed.), *Geschichte—Leben—Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (pp. 177–200). Schwalbach/Ts., Germany: Wochenschau-Verlag.

- Havekes, H., A., de Vries, J.** (2010): "Active Historical Thinking: Designing Learning Activities to Stimulate Domain-Specific Thinking." *Teaching History*, no. 139 (2010): 52–59.
- Husbands, C.** (1996): *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham, 1996.
- Jacott, L., López-Manjón, A., Carretero, M.** (1998): Generating explanations in history. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history. International review of history education (Vol. 2)* (pp. 294–306). London: Woburn.
- Kaposi J.** (2006): Változás az állandóságban - Az új történelemérettségi. In: Horváth Zsuzsanna, Lukács Judit (szerk.) *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai* OFI, Budapest, 2006.
- Kaposi J.** (2015): Történelmi gondolkodás és a problémaorientált tanítás. In: Szujó Béla (szerk.) *Válogatott tanulmányok II.: Tanterv, Történelem, Módszertan* Budapest: Szaktudás Kiadó Zrt., 2015. pp. 9-27.
- Knausz I.** (2001): A történelemtanítás funkciójáról. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. 2001. Budapest, 2001, ELTE TÓFK.
- Knausz I.** (2015): *A múlt kútjának tükre: A történelemtanítás céljairól*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015. (Pedagógiai kultúra; 2.)
- Kojanitz L.** (1992a): A történelmi kultúra fejlesztése. In: Zsolnai József: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. Iskolakultúra*, 1992/6-7.
- Kojanitz L.** (1992b): A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. *Iskolakultúra*, 1992/11-12)
- Kojanitz L.** (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. 9. sz.

Kojanitz L. (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, 4. sz.

Kojanitz L. (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 2013/2.

Kojanitz L. (2013): A történelmi kulcsfogalmak. *Tani-tani Online*, 2017. 03. 03-i megtekintés, 2017. május 12.) http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak

Kojanitz L. (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 2015/11.

Koselleck, R. (2004): *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.

Kölbl, K. (2015): Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, pp.17-29

Körber, A. (2011): „German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond?“ In: Bjerg, Helle; Lenz, Claudia; Thorstensen, Erik (Hgg.; 2011): *Historicising the Uses of the Past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: transcript (Zeit – Sinn – Kultur); ISBN: 9783837613254; pp. 145-164.

Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 2).

Kuhn, D., Winestock, M., Flaton, R. (1994): Historical Reasoning as Theory-evidence Coordination. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, Mario – VOSS, James F. Hillsdale, NJ., 1994. 377–402.

- Lee P.J., Dickinson, A., Ashby, R.** (1997): "Just Another Emperor": Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research* 27 (1997) 233-244.
- Lee, P.J., Dickinson, A. and Ashby, R.** (2001): 'Children's ideas about historical explanation' in Dickinson, A., Gordon, P. and Lee, P. (eds), Raising standards in history education, *International Review of History Education*, volume 3, London: The Woburn Press, pp. 97-115.
- Lee, P. J.** (2001): History in an Information Culture. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2). Retrieved August 21, 2009, from: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm>.
- Lee, P. J.** (2002): 'Walking backwards into tomorrow' *Historical consciousness and understanding history*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved August 11, 2009, from: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>.
- Lee, P.J., Shemilt, D.** (2003): A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113. pp. 13-23.
- Lee, P. J.** (2004): Historical Literacy. Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.:1. 1–12.
- Lee, P.J.** (2005): 'Putting principles into practice: Understanding history' in Donovan, M.S. and Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press, pp.86. (85.)
- Lee, P. J.** (2005b): Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2). Retrieved August 18, 2009, from: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>.
- Lee, P. J.** (2007): From National Canon to Historical Literacy. In: *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Eds. GREVER, M. – STUURMAN, S. Basingstoke, 2007. 48–62.

- Lee, P. J., Howson, J.** (2009): “Two out of tve did not know that Henry VIII had six wives”: History education, historical literacy and historical consciousness. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds.), National history standards- The problem of the canon and the future of teaching history: Vol. 5. *International Review of History Education*. (pp. 211-361). Charlotte: Information Age Publishing.
- Lee, P. J., Shemilt, D.** (2009): Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students’ learning about cause and consequence in history. *Teaching History*, 137, 42–49.
- Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M.** (1994): A sense of history. *Educational Psychologist*, 29, 79–88.
- Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M., Odoroff, E.** (1994): Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, M. – VOSS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 131–158.
- Lévesque, S.** (2008): *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press, 2008.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K.** (1996): Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441–486.
- Limón, M.** (2002): Conceptual change in history. In M. Limon, & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 259–289). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Lomas, T.** (1990): *Teaching and Assessing Historical Understanding*, Teaching of History Series, no 63, Historical Association, London.

- Lund, E.** (2009): *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maggioni, L., VanSledright, B., Alexander, P.A.** (2010): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77, 187-214.
- Maposa, M., Wassermann, J.** (2009): Conceptualising Historical Literacy. A review of the Literature. *Yesterday & Today*, 2009/4. 41-66.
- Mercer, N.** (2008): Talk and the development of reasoning and understanding'. *Human Development*, 51(1), pp. 90-100.
- Ormos M.** (2003): *A történelem és a történettudományok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 15-22. old.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R.** (Eds.) (2001): *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., Georgi, M. C.** (1995): *Text-based Learning and Reasoning. Studies in History*. Hillsdale, NJ., 1995.
- Piaget, J. - Inhelder, B.** (2004): *Gyermeklélektan*. Budapest, Osiris
- Réthy Endréné** (1998): Az oktatási folyamat. p221-270 In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Rivière, A., Nunez, M., Barquero, B., Fontela, F.** (1998): Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history. International review of history education* (Vol. 2) (pp. 214–226). London: Woburn.

- Roderigo, M. J.** (1994): Discussion of Chapters 10–12. Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, M. – VOSS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 309–320.
- Rüsen, J.** (1983): *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J.** (1994): *Historisches Lernen*. Köln, 1994.
- Sántha K.** (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2013/9. pp. 82-91.
- Schools Council History 13-16 Project** (1976): *A New Look at History*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B von., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al.** (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft* (Kompetenzen, 1).
- Seixas, P.** (1993): Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23. (1993): 3. 301–327.
- Seixas, P.** (Ed.) (2004): *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Seixas, P., Peck, C.** (2004): Teaching Historical Thinking. In: *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Eds. SEARS, A. – WRIGHT, I. Vancouver, 2004. 109–117. (http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf) [2013.03.02.]
- Seixas, P. Gibson, L., Ercikan K.** (2015): A design process for assessing historical thinking. The Case of a One-Hour Test. In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, pp.104.

- Seixas P., Ercikan K.** (Ed.) (2015): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York and London: Routledge
- Seixas P., Ercikan K.** (2015): Introduction: The New Shape of History Assessments. In: *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York and London: Routledge, 1-15.
pp
- Shemilt, D.** (1980): *History 13–16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Shemilt, D.** (1983): The devil’s locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Shemilt, D.** (1987): ‘Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History,’ in Christopher Portal (ed.) *The History Curriculum for Teachers*. Lewes: Falmer
- Shemilt, D.** (2000): The Caliph’s coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P.N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineberg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history*. New York: University Press.
- Spoehr, K. T., Spoehr, L. W.** (1994): Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29. (1994):2. 71–77.
- Szebenyi P.** (1989): *Történelemtanítás Angliában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 183 p.
(Közoktatási kutatások)
- Stearns, P. N.** (1998): Goals in history teaching. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 281–293). London: Woburn Press.
- Stout, M.**: What is the ARCH? (<http://www.umbc.edu/che/arch/>) [2017.05.18.]
- Taylor, T., Young, C.** (2004): *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History* [2004]
(<http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>)[2013.02.24.]

- Torney-Purta, J.** (1994): Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning. In M. Carretero, & J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 103–122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vajda B.** (2009): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem, Komárom, 2009.
- van Drie, J., van Boxtel, C.** (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, v20 n2 p87-110 Jun 2008
- VanSledright, B.A – Frankes, L.** (2000): Concept- and Strategic-knowledge Development in Historical Study. A Comparative Exploration in Two Fourth-grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, 18.: 2. 239–283.
- VanSledright, B.A., Limon, M.** (2006): “Learning and Teaching Social Studies,” in Patricia Alexander and Philip Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition (Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 545–570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanSledright, B.A.** (2011): *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. Routledge (pp. 52-53)
- Van Sledright, B., Limon, M.** (2006): “Learning and Teaching Social Studies,” in Patricia Alexander and Philip Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition (Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 545–570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanSledright, B. A.** (2015): Assessing for Learning in the History Classroom In: *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York and London: Routledge, 75-89. pp
- Vass V.** (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 1997/10.

- Voss, J. F., & Wiley, J.** (2006): Expertise in history. In N. C. K. A. Ericsson, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 569–584). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Waldis, M., Hodel, J., Thünemann, H., Zülstorf-Kersting, M.** (2015): Material-based and open-ended writing tasks to assess narrative competence among students. In: Peter Seixas & Kadriye Ercikan, *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Chapter 8, pp. 119 – 133. Routledge.
- Wilson, D., Conyers, M.** (2016): *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, ASCD
- Wineburg, S.** (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 3. (1991):1. 73–87. (<http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf>) [2012.03.07.]
- Wineburg, S.** (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.
- Wineburg, S.** (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S.** (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Zsolnai J.** (1986): *Egy gyakorlathözeli pedagógiai*. Oktatás Kutató Intézet, 3.

8 FÜGGELÉK

1. függelék Az ok-okozati viszonyok bemutatása – releváns tartalom

Az ok-okozati viszonyok bemutatása					
Alritérium	Indikátor	Minősítés			
		igen	0	1	2
releváns tartalom	Az okokra és a következményekre vonatkozó releváns állítások megfogalmazása	számszerű adat			
	A bemutatott események ellenható események és körülmények	számszerű adat			
	Az okokra és következményekre vonatkozó állításokat alátámasztó tények bemutatása	számszerű adat			
	Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állításokhoz fűzött magyarázatok adása	számszerű adat			

2. függelék Az ok-okozati viszonyok bemutatása - strukturált tartalom

Az ok-okozati viszonyok bemutatása					
Alritérium	Indikátor	Minősítés			
		igen	0	1	2
strukturált tartalom	Az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése				
	Az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása				
	Az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása fontosságuk szerint				
	Az ok-okozati összefüggések bemutatását erősítő nyelvi eszközök használata	számszerű adat			
	A gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével				
	Az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása				
	A különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi				

A rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése				
A közvetlen és közvetett okok megkülönböztetése				

3. függelék Az ok-okozati viszonyok bemutatása - az ok-okozati viszonyok értelmezési módja

Az ok-okozati viszonyok bemutatása					
Alritérium	Indikátor	Minősítés			
		igen	0	1	2
az ok-okozati viszonyok értelmezési módja	Az ok-okozati viszonyok narratív modell szerinti bemutatása				
	Az ok-okozati viszonyok lineáris, egymásból láncszerűen következő összefüggésekként történő bemutatása				
	Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása				
	Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása				
	Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg				

4. függelék Az ok-okozati viszonyok bemutatása - problémaérzékenység

Az ok-okozati viszonyok bemutatása					
Alritérium	Indikátor	Minősítés			
		igen	0	1	2
problémaérzékenység	Problémafelvető bevezető				
	A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása				
	A történelmi folyamatok dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése				
	Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása				
	A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése				
	Saját kérdések megfogalmazása				
	Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez				

5. függelék Az ok-okozati viszonyok bemutatása - tartalmi hibák

Az ok-okozati viszonyok bemutatása					
Alritérium	Indikátor	Minősítés			
		igen	0	1	2
tartalmi hibák	Tárgyi tévedések (időpontok, nevek, helyek, fogalmak)				
	Téves vagy irreleváns állítások és következtetések				
	Értelmetlen mondatok				
	Logikailag összerendezetlen mondatok				
	Indokolatlan időbeni előre- és visszaugrások				

6. függelék Az ok-okozati viszonyok bemutatása - az okok bemutatásának hiányosságai

Az ok-okozati viszonyok bemutatása					
Alritérium	Indikátor	Minősítés			
		igen	0	1	2
az okok bemutatási módjának hiányosságai	Az okokra vonatkozó kérdés előzetes értelmezésének elmaradása				
	Az okokra vonatkozó kérdés megválaszolásának elsikkadása				
	A kérdés megválaszolásával összhangban álló logikai struktúra hiánya vagy kidolgozatlansága				
	Az okokra vonatkozó kérdéssel összefüggésbe hozható események és körülmények bemutatása anélkül, hogy ezeket az összefüggéseket valóban bemutatná				
	Az okokra vonatkozó állítások a különböző típusú okok megnevezése és azonosítása nélkül				
	Az okok közötti fontossági sorrend szerinti megkülönböztetésének hiánya				
	Az okozati összefüggések bemutatása logikailag hiányos vagy nem eléggé kifejtett				
	Az okozati összefüggések túlzott leegyszerűsítése				

