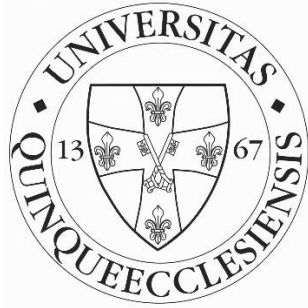


Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
"Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola



Kojanitz László

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

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezetők

Prof. dr. F. Dárdai Ágnes

egyetemi tanár, PhD habil

Dr. Kaposi József

egyetemi docens, PhD habil

Pécs, 2017

## Tartalomjegyzék

Problémafelvetés .....	3
A kutatás célja .....	4
A téma szakirodalmi, kutatási előzményei .....	5
A történelmi gondolkodás sajátosságai .....	5
A kauzalitás magyarázatok szerepe és sajátosságai a történelmi gondolkodásban ....	6
A történelmi gondolkodás fejlődésének sajátosságai .....	7
Történelmi gondolkodás értékelése .....	9
A kutatás kérdései és hipotézisei .....	11
A kutatás bemutatása .....	14
A kutatás tudományos eredményei .....	16
Módszertani tézisek .....	16
A nemzetközi kutatások eredményeinek feldolgozása és adaptálása .....	16
A tartalmi relevancia kvantitatív mérése és értékelése .....	16
A nyelvi eszközök kvantitatív mérése és értékelése .....	16
Az esszék kvalitatív értékelése komplex értékelő raszterekkel .....	17
Tartalmi tézisek .....	17
Tartalmi relevancia .....	17
Nyelvi eszköztár .....	18
Tartalmi strukturáltság .....	18
Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja .....	18
Problémaérzékenység .....	19
A magasabb szintű történelmi gondolkodás képességek .....	20
A kutatás lehetséges további irányai .....	22
A tézisekhez felhasznált hivatkozások .....	24
A doktori értekezéshez kapcsolódó publikációk .....	27
Tanulmányok: .....	27
Konferencia-előadások: .....	28

## Problémafelvetés

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; Csapó 1999). Ilyen képességek birtokában tudjuk a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni és a felmerülő problémákra válaszokat találni (Réthy Endréné 1998). Ez a fejlesztési irány érvényesül a történelemdidaktika megújítását szorgalmazó törekvésekben is. „A történelmi tanulás pedig nem más, mint azoknak a képességeknek a birtoklása, hogy „emlékezet-képesek” legyünk, azaz hogy elsajátítsuk a történelmi gondolkodást. E gondolkodás egyik meghatározó sajátossága, hogy a múlt megismeréséhez szükséges kompetenciák által, megfelelő módszertani felkészültséggel, és a múltból származó történelmi értékű források birtokában rekonstruáljuk a múltat” (F. Dárdai, 2006: 5).

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 a történelmi események vagy problémák megértéséhez (Van Drie–Van Boxtel 2008; Van Sledright–Limon 2006). „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” (Lee 2005: 70).

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

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?

Az elmúlt évtizedekben lezajlott 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 (Ercikan, Seixas, 2015).

## 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 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 fordítani. A tanítás megújításának alapfeltétele, hogy szembesítsük a tanárokat a korábbi gyakorlatuk eredményeivel, mert ezzel tehetjük őket nyitottá az új módszerekre.

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. Különösen a diákok által megírt esszék árulhatnak el nagyon sokat készítőik történelemszemléletének és történelmi gondolkodásának érettségéről. Ennek értékeléséhez azonban pontosan tudnunk kellene, hogy a szövegek mely tartalmi jellemzői tekinthetők ilyen bizonyítékoknak, és hogyan lehet ezeket felhasználni a történelmi gondolkodás minőségének értékeléséhez. Jelenleg azonban még nincs ilyen, a tanulók hosszabb szöveges válaszainak elemzésén alapuló értékelési eszköz a kezünkben, pedig nagy hasznára lehetne a tanároknak is 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 történetek 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 (VanSledright, Frankes, 2000; Seixas, Peck, 2004; Van Drie, Van Boxtel, 2008; Lévesque 2008.). Az iskolai történelemoktatás is régóta alapvető céljának tekinti, hogy kialakítsa az okokra és a következményekre vonatkozó magyarázatok elkészítéséhez szükséges képességeket a diákokban. Ezért választottam a történelmi gondolkodás összetevői közül a kauzalitás bemutatását a kutatásom fókuszának. Ebben a döntésemben az is szerepet játszott, hogy az ok-okozati összefüggések megragadásának meghatározó szerepe van a múltból szóló tudományos és mindennapi interpretációkban és magyarázatokban is. Nagyon jó lenne tehát kialakítani a diákokban a természetes belső igényt is arra, hogy maguktól is folyamatosan választ keressenek a múltban és a jelenben lejátszódó események és változások okaira.

Kutatásom célja ezért olyan új értékelési eszközrendszer kidolgozása és gyakorlati kipróbálása volt, amely alkalmas lehet a tanulók történelmi gondolkodásának, ezen belül pedig az ok-okozati összefüggések bemutatásához szükséges képességek értékelésére a diákok által írt történelmi elemző szövegek alapján. 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 téma szakirodalmi, kutatási előzményei

### A történelmi gondolkodás sajátosságai

A történelmi gondolkodás 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 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 (Van Drie–Van Boxtel 2008; Voss–Wiley 2006).

A történelmi kérdésre adott válaszok elsődleges konceptuális tudást jelenítenek meg. Ez a válasz elkészíthető úgy is, hogy a mások által leírtakat ismétli el valaki akár anélkül, hogy a magyarázatokban szereplő összefüggéseket önállóan is értelmezte vagy pontosan megértette volna. A feladat megoldásának magasabb szintjét jelentheti, ha a válaszoló rendelkezik azzal az adaptálható konceptuális háttértudással, amely a múltból szóló információk helyes értelmezéséhez és bemutatásához szükséges (VanSledright & Limón 2006). Ennek egyik legfontosabb részét a történelmi metafogalmak helyes értelmezése és alkalmazása jelenti (Lévesque 2008). A történelmi metafogalmak helyes értelmezéséhez és alkalmazásához szükséges tudás azonban már szorosan összekapcsolódik a procedurális tudással is. 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 (Voss & Wiley 2006).

A történelmi gondolkodás tekintetében tehát csak akkor tekinthető a történelemtanítás fejlesztő értékűnek, ha a diákoknak módjuk van megismerni és kipróbálni a történészek által használt módszereket és szabályokat is, hiszen ez feltétele a történelmi metafogalmakhoz kapcsolódó háttértudás megszerzésének is (Kojanitz, 2011 és 2013). Ha ez megtörténik, a diákok önállóakká válnak, és a válaszaik is egyre problémaérzékenyebb történelmi gondolkodást fognak tükrözni. E kognitív interakciók nélkül viszont a diákok válaszaik a leckék verbális felmondását fogják csak jelenteni, és egyáltalán nem lehetünk biztosak abban, hogy valóban megértették-e azt, amiről látszólag szakszerűen beszélnek. Ezért is merült fel az az igény, hogy olyan speciális értékelési módszereket alakítsunk ki, amelyek nemcsak a tanulói válaszok tartalmára, hanem a probléma megközelítésmódjának és a válaszban adott magyarázatok általános minőségére vonatkozóan is visszajelzéseket tudnak adni a tanulók képességeiről.

#### [A kauzalitás magyarázatok szerepe és sajátosságai a történelmi gondolkodásban](#)

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 sokféle típusú ok megkülönböztetésének képességét 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. 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).

Jacott, López-Manjón és Carretero (1997) 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. Máshol ugyanezt a narratív és analitikus jellegű kauzális magyarázatok megkülönböztetésével fejezik ki. A narratív típusúban az emberi döntésekre és cselekedetekre helyeződik a hangsúly, és az elbeszélés módra 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 foglalkoznak. Ebből is következik, hogy a történelmi kérdéseknek ez a megközelítésmódja a kauzális viszonyokat nem láncolatokként, hanem sokkal inkább bonyolult hálózatokként ábrázolja. (Coffin 2000)

### A történelmi gondolkodás fejlődésének sajátosságai

Jerome Bruner azt állította, hogy bármelyik tantárgy tanítható bármelyik korban, ha a diákok számára explicit módon láthatóvá tesszük az adott tudomány belső struktúráját: 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 Nagy-Britanniában lezajló Schools Council History Project (SCHP) kutatói a diákok körében végzett kutatásaik alapján arra jutottak, hogy a történelmi gondolkodási készségek megfelelő feladatokkal történő tanulással a történelmi megismerést magasabb szintre emelő

stratégiákba és fogalmakba szerveződnek. Ez utóbbiakat azonosították second-order historical thinking concepts elnevezéssel. Ilyen történelmi metafogalomként azonosították a történelmi változást és a történelmi okot is (Shemilt 1980). Az angol kutatók szerint e metafogalmak 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” (Lee, 2005: 69). A metafogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív történelmi gondolkodás fejlesztéseként is.

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) Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a személyes miniteóriáiknak a segítségével, ahogy ők a világ működését elképzelik. 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 azt figyelte még meg, 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, és 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 az önmagukban álló események a magyarázatokban lineáris ok-okozati láncolatá alakulnak át (Lee et al., 1997). 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 kutatók a diákok történelmi gondolkodására jellemző általános tendenciák megfogalmazásakor mindig felhívják a figyelmet az egyes tanulók közötti jelentős különbségekre is (Lee, 2005). E különbségeket a kutatók egyszerre sokféle okra vezetik vissza. A tartalmi háttérismereteken, az általános gondolkodási képességeken és az életkoron kívül (Torney–Purta, 1994; Leinhardt–McCarthy Young, 1996; Perfetti et al., 1995; Wineburg, 1998) ennek kapcsán megemlítik a kulturális háttér (Barton, 2001), az episztemológiai hitek (pl. Kuhn



et al., 1994) és a munkamemória kapacitásának szerepét is. 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)

A tanulók viszonya a miért típusú kérdésekhez folyamatos fejlődésen megy keresztül köszönhetően az emberi viselkedésről szerzett mindennapi tapasztalataik bővülésének és a történelemtanulásnak (Kojanitz, 2015). 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, 2001). A tanulás első időszakában a tanulók gondolkodása lineáris: minden eseményt az előtte történtek elkerülhetetlen következményeként látnak. Ahogy a tanuló gondolkodása fejlődik, felismeri, hogy az események alakulásában általában egyszerre többféle, egymással kölcsönhatásban álló ok 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. Az ilyen szintű összefüggések bemutatása már azt is megköveteli, hogy a tanuló 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).

### Történelmi gondolkodás értékelése

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 múltra vonatkozóan megfogalmazódó kérdésekre egyszerre általában többféle jó válasz is adható.

Chris Husbands (1996) szerint a tanuló 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 összhangban lenniük 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).

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.

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 (1990) által készített lista jól példázza a holisztikus értékeléshez használható kritériumokat.

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 függték 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.

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.

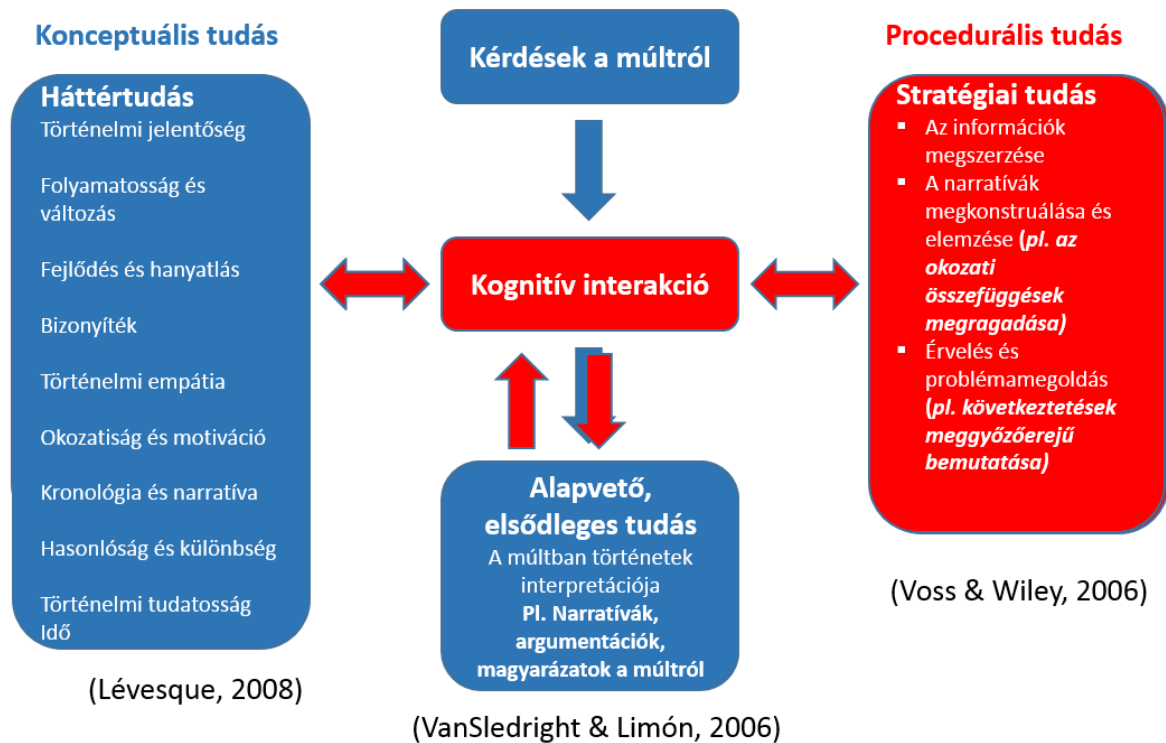
A feladat nehézségét jelzi, hogy valójában még sehol sem sikerült minden tekintetben megbízható és működőképes módszereket kidolgozni a történelmi gondolkodás képességének értékelésére. Több empirikus kutatás is azt bizonyította, hogy a komplex gondolkodás értékelésére tett kísérletek során jelentős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

## A kutatás kérdései és hipotézisei

A kutatás a következő kognitív modellen alapul. Egy történelmi kérdésre adott válasz elsődleges konceptuális tudást jelenít meg. Ez a válasz elkészíthető úgy is, hogy a tanuló egyszerűen felidézi azt, amit erről a tanártól hallott vagy a tankönyvből megtanult. Akár anélkül, hogy a magyarázatban szereplő összefüggéseket önállóan is értelmezte és helyesen megértette volna.

A kérdés megválaszolásának magasabb szintjét biztosíthatja, ha a tanuló rendelkezik azzal az ugyancsak konceptuális háttértudással, amely a múltból 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 tevékenységrendszer a következő három nagy feladat köré rendezhető: az információk megszerzése; a narratívák megkonstruálása és elemzése; valamint az érvelés és problémamegoldás. A történelemórákon tehát a kérdések egy részére nem kész válaszokat kell adni, hanem biztosítani kell a tanulóhoz olyan önállóan elvégzett feladatokat is, amelyek során a konceptuális háttértudás és a

procedurális stratégiai tudás fejlesztése különböző kognitív interakciókban összekapcsolódik egymással. Ha ez megtörténik, a diákok önállóbbakká válnak, és a válaszaik is egyre érettebb és problémaérzékenyebb történelmi gondolkodást tükröznek (1. ábra).



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

Magasabb szintű tudás csak magasabb színvonalú tanulással sajátítható el. A tanulás minősége egyrészt függ a tanulók egyéni képességeitől és érdeklődésétől, másrészt függ a történelemtanítás módszereitől és színvonalától. Az egyes tanárok gyakorlata jelentős mértékben eltérhet a történelmi gondolkodást fejlesztő kognitív interakciók mennyisége és minősége tekintetében. A tanulók tudása közötti minőségi különbségek, különösen a történelmi gondolkodás érettsége tekintetében a tanulók írásos munkáiban is testet öltenek.

Mindebből az következik, hogy a tanulók által írt esszék minősége a miért? típusú kérdésekre válaszolva a kidolgozottság és problémaérzékenység szempontjából nemcsak egyénenként, de tanulócsopontonként is igen eltérő lehet. Ha pedig ez így van, a gondolkodási képességek fejlesztésének fontos és hasznos eszköze lehetne egy olyan speciális értékelési módszer, amely nemcsak a tanulói válaszok tartalmára, hanem a probléma megközelítésmódjának és a válaszban adott magyarázatok minőségére vonatkozóan is visszajelzéseket tudna adni a tanulóknak és a tanároknak egyaránt.

Kutatási kérdéseim és hipotézisem a történelmi gondolkodás értékelésének módszereire, másrészt a tanulók teljesítménye közötti különbségekre és a különbségek okaira irányultak (5. ábra).

<b>Kutatói kérdések I.</b>	<b>Kutatói hipotézisek I.</b>
<i>Lehetséges-e a történelmi gondolkodás értékelése?</i>	<i>Készíthetők az elemző esszékhez olyan értékelési eszközök, amelyek által következtetéseket lehet levonni az egyes tanulók történelmi gondolkodásának minőségére.</i>
Milyen kognitív modellt érdemes ehhez használni?	A történelmi gondolkodás értékelésének megtervezéséhez azok a kognitív modellek különösen jó alapot teremtenek, amelyekben hangsúlyosan megjelenik a történelmi metafogalmakkal összefüggő tudás folyamatos alkalmazása és fejlődése.
Mennyire alkalmasak erre a valóságos szövegek?	A valóságos feladathelyzetben készült elemző esszék is alkalmasak lehetnek a történelmi gondolkodás értékelésére.
Lehet-e kvantitatív mérőeszközöket is eredményesen használni az értékeléshez?	A kvantitatív és kvalitatív mérőeszközök együttesen alkalmazása javítja az értékelés pontosságát.
Milyen szempontok szerint és milyen indikátorok használatával lehet megragadni a tanulók történelmi gondolkodása közötti minőségi különbségeket?	A kvalitatív értékelés eredményesen elvégezhető a tanulói történelmi gondolkodás fejlődésére vonatkozó kutatásokon alapuló értékelési szempontok és indikátorok alkalmazásával.
A történelmi gondolkodás értékelésének eredményei mennyire lehetnek hasznosíthatók a tanítás-tanulás folyamatának átalakításához, javításához?	Az értékelés alapján olyan eredményekhez jutunk, amelyek hasznos segítséget adhatnak a történelmi gondolkodás differenciált fejlesztéséhez.
<b>Kutatói kérdések II.</b>	<b>Kutatói hipotézisek II.</b>
<i>Milyen mértékű különbségek állapíthatók meg a történelmi gondolkodás értékelése alapján?</i>	<i>Jelentős különbségek tapasztalhatók a középiskolát elvégző tanulók között?</i>
Milyen az egyes diákok között?	A tanulók képességei és motivációja eltérő, ezért nagy különbségek az egyes tanulók között a kauzális problémák megértésében és interpretálásában.
Milyen a tanulócsoportok között?	A tanárok pedagógiai gyakorlata eltérő a kognitív interakciók mennyisége, intenzitása és minősége szempontjából, ezért nagyok a különbségek a tanulócsoportok teljesítménye között a kauzális problémák megértésében és interpretálásában.

2. ábra Kutatói kérdések és hipotézisek

## A kutatás bemutatása

A kutatás az ok-okozati összefüggések feltárásához és bemutatásához, vagyis a történelmi események és változások kauzális jellegű magyarázatához szükséges képességek értékelésére irányult. A vizsgálathoz a 2012. május 9-én megtartott középiskolai középszintű írásbeli érettségi feladatlap egyik elemző esszé feladatát választottam. Úgy ítélt meg, hogy az értékelési eszközök kipróbálását érdemes először valóságos feladathelyzetben készült elemző esszéken elvégezni, mert így az eszközök gyakorlati alkalmazhatóságáról és diákok teljesítményéről is reális következtetéseket lehet levonni.

A Martin Booth által javasolt négy dimenziós jellemzéssel (Booth, 1992b), a következők állapíthatók meg a feladatról: a feladat célja: *kauzális magyarázat készítése*; a feladat nehézségi szintje: *komplex tartalom és összetett feladat*; 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*.

Az értékelési szempontrendszer megtervezéséhez Jannet van Drie és Carla van Boxtel (2008) 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.

A diákok által írt érettségi esszék részletes elemzéséhez használt értékelési rászter elkészítése során elsősorban azokra az elméleti modellekre és empirikus kutatásokra támaszkodtam, amelyek a történelmi gondolkodás összetevőire és fejlődésének sajátosságaira vonatkoztak. Az indikátorok meghatározásához a tanulók kauzális történelmi gondolkodásnak jellegzetességeivel és fejlődésével foglalkozó empirikus kutatások kel (Shemilt, 1980; Shemilt, 1983; Shemilt, 2000; Carretero et al., 1997; Jacott et al., 1998; Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008; Chapman, 2014). A kutatók a tanulók gondolkodásának minőségi szintjeit a tanulók szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaiban jól felismerhető hibákkal, hiányosságokkal, illetve pozitív változásokkal jellemezték. Ezeket használtam én is indikátorokként a diákok történelmi gondolkodása közötti minőségi különbségek megragadásához és értékeléséhez (3. ábra).

<p><b>Milyen hiányosságok és hibák jellemzik a diákok kauzális gondolkodását?</b></p> <p>A kauzális összefüggések leegyszerűsített magyarázata (pl. egyetlen ok, csak emberi döntésekre, cselekedetekre való visszavezetése, az események determinisztikus ok-okozati láncként való megközelítése)</p> <p>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)</p>
<p><b>Mi jellemzi a kiművelt kauzális gondolkodást?</b></p> <p>A kauzális magyarázatokban előtérbe helyezi a strukturalista modellt az intencionalista modellel szemben</p> <p>Az okok relatív fontosságának vizsgálata és értékelése</p> <p>A történelmi problémák történelmi kontextusba helyezése</p> <p>A történelmi események szándékokból, eseményekből, folyamatokból és körülményekből, valamint hálózatszerű kölcsönhatásokból álló összefüggésszervezetekként való értelmezése és rekonstruálása</p>

*3. ábra A tanulói gondolkodás értékeléséhez használt minőségi indikátorok meghatározásának módja*

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 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.

Az érettségi esszét elsősorban az ok-okozati viszonyok bemutatásának minősége szempontjából elemeztem. A szövegeken kvantitatív mikroelemzést és többféle szempontú kvalitatív értékelést is elvégeztem annak tesztelésére, hogy e vizsgálati és értékelési módszerek közül melyek lehetnek a legalkalmasabbak a tanulók történelmi gondolkodásának összehasonlítására és értékelésére akár a tanári gyakorlatban is.

Hat alkritériumot és harminchat indikátort különítettem el az értékelési rendszerben: releváns tartalom (4 indikátor); strukturált tartalom (9); az ok-okozati viszonyok értelmezési módja (5); problémaérzékenység (7); tartalmi hibák (5); az okok bemutatásának hiányosságai (8). Az indikátorok meglétét vagy hiányát pontozással értékeltem az egyes esszék elemzése során.

## A kutatás tudományos eredményei

### Módszertani tézisek

#### A nemzetközi kutatások eredményeinek feldolgozása és adaptálása

A kutatás előkészítéseként áttanulmányoztam a történelmi gondolkodás jellegzetességeiről és fejlődéséről szóló hazai és külföldi szakirodalmat. Az ennek alapján elkészített szakirodalmi tanulmány publikálásra került és jól hasznosítható segítséget jelent a kutatók és pedagógusok számára egyaránt. A vizsgálat során a gyakorlatban is kipróbáltam több olyan új elemzési szempontrendszer és értékelési módszert, amely összhangban van a kauzális történelmi gondolkodásról feltárt kutatási eredményekkel. Az értékelési módszerek megtervezésekor figyelembe vettem más hasonló célú vizsgálatok tapasztalatait is.

#### A tartalmi relevancia kvantitatív mérése és értékelése

A tartalmi relevanciára irányuló, általam kidolgozott kvantitatív vizsgálati módszer révén sikerült objektív adatokkal is megragadhatóvá tenni egy fontos minőségi különbséget a diákok által írt elemző esszék között. Ez pedig az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állítások tényekkel és magyarázatokkal való alátámasztottsága.

Az esszék tartalmi relevanciájának vizsgálatával jóval nagyobb különbségek voltak kimutathatók az esszék minősége között, mint amit például az érettségit értékelő tanárok pontszámai tükröztek. Összességében a pontszámok és a releváns válaszelemekre vonatkozó adatok összehasonlítása alapján az a következtetés volt levonható, hogy az értékelő tanárok felfelé nivellálták az eredményeket. A releváns válaszelemek alacsony száma esetében sem adtak alacsony pontszámokat sem a feladatmegértésre, sem az eseményeket alakító tényezők feltárására.

#### A nyelvi eszközök kvantitatív mérése és értékelése

A nyelvi eszközök használatának értékelésével érdemes volt külön is foglalkozni, mert az ok-okozati összefüggések bemutatásához aktívan használt nyelvi eszköztár bővülése szoros kölcsönhatásban áll 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 a vizsgálat eredményeiben is megfigyelhető volt.



## Az esszék kvalitatív értékelése komplex értékelő raszterekkel

A releváns válaszelemek kvantitatív mérésen alapuló és az értékelő raszterekkel elvégzett értékelések alapján megállapított eredmények összhangban voltak egymással. Például a különböző típusú okok megnevezése (pl. gazdasági, politikai) általában csak azokra az esszékre volt jellemző, amelyek a releváns válaszelemek mennyiségében is az átlagosnál magasabb eredményt mutattak.

A szövegek többféle módszerrel elvégzett elemzése ugyanakkor jobban megragadhatóvá tette az egyes tanulók szintjén is, hogy mik a legjellemzőbb problémákat a kauzális összefüggések bemutatása terén. Érdemes tehát a most kipróbált módszereket tovább finomítani, mert ilyen típusú értékelésekre támaszkodva pontosabban feltárhatók lennének az egyes tanulók erősségei és hiányosságai, és így célirányosan és differenciált módon lennének megtervezhetők a képességek fejlesztését szolgáló tanári instrukciók és gyakorló feladatok.

## Tartalmi tézisek

### Tartalmi relevancia

A kutatás eredményei azt valószínűsítik, hogy jelentős minőségi különbségek lehetnek a diákok érettségi esszéi között a kauzális magyarázatok készítéséhez szükséges képességek tekintetében. Nemcsak az egyes tanulók között, hanem a vizsgálatba bevont két tanulócsoport összteljesítménye között is jelentős különbség volt megállapítható. A releváns állításokat alátámasztó tények és magyarázatok száma jelentette az egyik legfontosabb minőségi különbséget az esszék között. Megfigyelhető volt, hogy egyik tanulócsoport tagjai sokkal több gondot fordítottak az okokhoz tartozó magyarázatok bemutatására is. Az ő munkáikban jóval több ilyen értelmű válaszelem szerepelt, és ez a magyarázata annak is, hogy a releváns válaszelemek együttes számának átlaga is magasabb volt ebben a tanulócsoportban. Feltételezhető, hogy ez a különbség a tudatosabb és hatékonyabb szaktanári munkának köszönhető elsősorban. Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó tanári magyarázatok mennyisége és minősége, valamint az ilyen jellegű magyarázatok készítésének modellezése és tudatos gyakoroltatása a diákokkal jelentősen javíthatja a tanulók történelmi gondolkodási képességeit és az általuk készített válaszok minőségét. Ezen összefüggés vizsgálta céljából érdemes további kutatásokat elvégezni.

A releváns válaszelemek száma és az esszék terjedelme között nem volt megfigyelhető összefüggés. A lányok és a fiúk eredményei között sem volt érzékelhető különbség az esszék tartalmi relevanciája szempontjából.

### Nyelvi eszköztár

A nyelvi eszközök használata terén is jelentős eltérések voltak érzékelhetők az egyes tanulók és a tanulócsoporthoz között. A tartalmi szempontokból jobb teljesítményt nyújtó tanulócsoporthoz tagjai az ok-okozati összefüggések bemutatásához használt nyelvi eszközök mennyisége és színvonala terén is jobbak voltak. Náluk több példát lehetett találni az ok-okozati összefüggések nyelvi szempontból is árnyalt és kreatív kifejezésére, és az ehhez használt szókincsük is szélesebb volt. Ez is megerősíti azt a feltételezést, hogy a tartalomról való árnyalt gondolkodás szoros kölcsönhatásban áll a szélesebb aktívan használt szókincssel, és ennek tudatos tanórai fejlesztése pozitív hatással van a tanulók gondolkodására és teljesítményére.

### Tartalmi strukturáltság

Annak, hogy valaki mennyiféle szempont szerint képes különböző kategóriákba sorolni a történelmi eseményekre ható tényezőket, jelentős szerepe van abban is, hogy mennyire képes ezekről komplex módon gondolkodni és a probléma különböző jellegű összetevőit észrevenni és érzékeltetni. A jól vagy kevésbé jól strukturált speciális fogalmi készletnek természetesen nagy szerepe van az elkészített magyarázatok tartalmi minőségében is.

A tartalmi strukturáltság vizsgálatának eredményei azt mutatták, hogy jelentős különbség mutatkozott a két tanulócsoporthoz között ebben is. Az egyéb tekintetben is jobb teljesítményt mutató tanulócsoporthoz esszéiben például a hosszú és a rövid távú hatással bíró tényezők, illetve a külpolitikai, belpolitikai és gazdasági okok explicit vagy implicit megkülönböztetése többször megfigyelhető volt. Ugyanakkor csak a legjobb dolgozatokban fordult elő, hogy a tanuló előzetesen meghatározta, hogy milyen szempontok szerint fogja csoportosítani a kiegyezésben szerepet játszó tényezőket. Ebből arra következtethetünk, hogy az ilyen szerkesztési mód fontos és viszonylag könnyen azonosítható minőségi indikátorként értelmezhető a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából.

### Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja

A történelmi szemlélet érettségének fontos indikátora, hogy képes-e a tanuló egy adott történelmi helyzetet a maga valóságos összetettségét érzékelni és érzékeltetni, vagy éppen ellenkezőleg az okokra vonatkozó kérdésekre túlzottan leegyszerűsítő válaszokat ad és az ilyen válaszokkal meg is elégszik.

Hasznosnak bizonyult a történelmi szemlélet értettsége közötti különbségek megragadása szempontjából, hogy a diákok esszéit olyan szempontból is értékeltük, hogy azok

a történelmi magyarázat narratív vagy analitikus modelljéhez álltak-e közelebb. A narratív típusúban az emberi döntésekre és cselekedetekre helyeződik a hangsúly, és az elbeszélés módra 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 foglalkoznak. Ebből is következik, hogy a történelmi kérdéseknek ez a megközelítésmódja a kauzális viszonyokat nem láncolatokként, hanem sokkal inkább bonyolult hálózatokként ábrázolja. (Coffin 2000)

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanulók túl nyomó többsége a narratív modellt alkalmazva mutatta be a kiegyezés megszületésében közrejátszó okokat és körülményeket. Ugyanakkor egy-két kivételtől eltekintve ezek nem egyetlen eseménysorra akarták visszavezetni és leszűkíteni a folyamatot. Általában a kérdésnek megfelelően legalább két szálon, egymással kölcsönhatásban igyekeztek bemutatni a császári udvar és a magyar vezető réteg döntését befolyásoló eseményeket és körülményeket.

Kevés olyan esszé akadt, amelyben a narratív bemutatás helyett már az analitikus modell szerinti problémamegközelítési mód érvényesült. A történelemszemléletük érettségében ezek a munkák álltak a legközelebb a tanár által készített mintamegoldás színvonalához, és feltételezhető, hogy ezek készítőik már megfelelő elemzőképességgel és eszközrendszerrel rendelkeznek a kauzális jellegű történelmi problémák önálló feldolgozásához is

### Problémaérzékenység

Az esszék történelmi problémaérzékenységének vizsgálatához olyan szempontokat választottam, amelyek a történelmi szituáció ellentmondásosságának felismerésével és bemutatásával függnek össze. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy jelentős különbség volt a két tanulócsoport között e téren is. A jobb teljesítményű tanulócsoportból sokan nagyon jól megoldották azt a feladatot, hogy többféle, időnként egymással ellentétesen ható esemény és tényező együttes eredményeként mutatta be a kiegyezés megszületését.

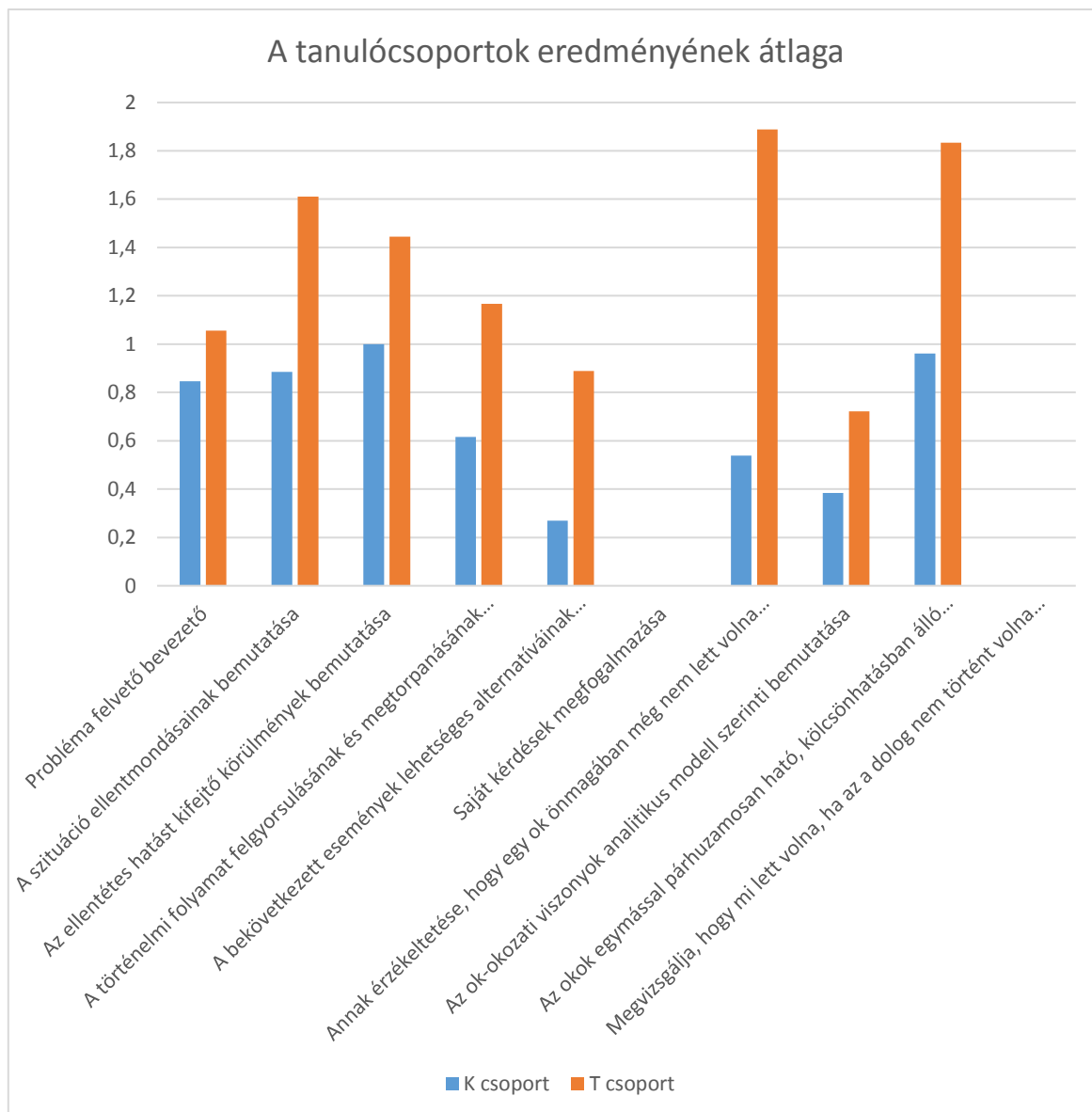
Eltérő minőségűek voltak az esszék a történelmi helyzet ellentmondásosságának és a változások dinamikájának érzékeltetése tekintetében is, valamint abban is, hogy az események közötti közvetlen ok-okozati összefüggéseken kívül mennyire voltak képesek a diákok bemutatni az eseményekre hosszabb távon ható egyéb tényezőket is.

### A magasabb szintű történelmi gondolkodás képességek

A vizsgálatban használt indikátorok közül külön is kiválasztottam azokat, amelyek a történelmi gondolkodás érettségének értékelése szempontjából különösen érdekesnek és fontosnak tartottam. Úgy gondolom, hogy ezek bármelyikének megjelenése egy tanuló szóbeli vagy írásbeli magyarázata bizonyítéka a történelmi gondolkodás magasabb szintjének a kauzális jellegű problémák esetében:

- 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
- 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

Ezen indikátorok segítségével a diákok által készített magyarázatok alapján viszonylag könnyen felismerhető, hogy kik azok, akik már képesek a kauzális jellegű történelmi problémák magasabb szintű megértésére és bemutatására. Ezáltal pedig arra lehet következtetni, hogy a kauzális történelmi gondolkodási képességeik fejlődése egy viszonylag magas szintet ért el. Nemcsak az egyes tanulók, hanem a tanulócsoportok teljesítménye és gondolkodási képességeinek szintje is jól összehasonlítható volt ezen indikátorok megléte vagy hiánya alapján (4. ábra).



*4. ábra A két tanulócsoporthoz tartozó eredmények átlaga*

A vizsgálatba bevont mindkét tanulócsoporthoz jó képességű és magasan motivált gimnáziumi diákokból állt. Ezért a tanulócsoporthoz tartozó eredmények között tapasztalható jelentős különbségek megerősítik azt a feltevést, hogy a történelmi gondolkodás fejlődésében a tanári munka tudatosságának és az egyes tanárok által alkalmazott tanítási módszereknek meghatározó szerepe van. Leginkább talán annak, hogy a tanár hogyan modellezi a történelmi események okairól szóló magyarázatok elkészítését, ad-e az ilyen célú szövegek elkészítéséhez pontos instrukciókat és jól érthető minőségi szempontokat, van-e ezek önálló gyakorlására a tanulóknak elégszer alkalma, és a munkák értékelése során a tárgyi ismeretek ellenőrzése mellett megfelelő figyelmet kapnak-e a vizsgálatunkban szereplőkhöz hasonló minőségi kritériumok is.

## A kutatás lehetséges további irányai

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 mi jellemzi ma a középiskolások teljesítményét. Egy ilyen reprezentatív vizsgálatnál nemcsak az egyes tanulók, hanem a tanulócsoporthoz közti különbségek is feltárhatók lehetnek. Ennek révén hasznos következtetéseket lehetne levonni a középiskolai történelemtanítás eredményességéről. A történelmi okokon kívül értékelni lehetne a diákok tudását más történelmi metafogalmak (pl. történelmi változás, történelmi forrás, történelmi bizonyíték, történelmi interpretáció) helyes értelmezése és alkalmazása terén is. Az ilyen kutatások önmagukban is felhívják a tartalmi követelmények készítésével foglalkozó szakemberek és a történelemtanárok figyelmét a történelmi gondolkodás fejlesztésének fontosságára. A kutatások eredményei ugyanis 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 érettségig 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 meghatározzák.

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 hasznosak lehetnek (Adey, Csapó, 2012).

## A tézisekhez felhasznált hivatkozások

- Adey, Ph. és Csapó Benő** (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.
- 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.
- Bruner, J.** (1960), *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- 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 Possíveis* (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.** (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.– Gózy Z.** (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Ünnepi tanulmányok F.Dárdai Ágnes tiszteletére, PTE, 2014. 145-166.
- Ercikan, K., Seixas P.** (2015): "Introduction: The New Shape of History Assessments In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, Editors: pp.1-15
- 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 problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok  
In: Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* 416 p. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI), 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.
- Freeman, J., Philpott, J.** (2009): 'Assessing Pupil Progress': transforming teacher assessment in Key Stage 3 history. *Teaching History*, 137. sz.
- 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 József** (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.
- Kojanitz L.** (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, 4. sz.
- Kojanitz L.** (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 2013/2.
- Kojanitz L.** (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 2015/11.
- 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.** (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.** (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.)

- Leinhardt, G., & McCarthy Young, K.** (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441–486.
- Lévesque, S. (2008):** Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century. University of Toronto Press, 2008.
- Lomas, T.** (1990): Teaching and Assessing Historical Understanding, Teaching of History Series, no 63, Historical Association, London.
- 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.
- Réthy Endréné** (1998): Az oktatási folyamat. p221-270 In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kadriye Ercikan, Peter Seixas, (2015) In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, pp.17-29
- 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](http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf)) [2013.03.02.]
- 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.** (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.
- 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.
- 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.
- Wilson, D., Conyers, M** (2016): *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, ASCD
- 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.

## A doktori értekezéshez kapcsolódó publikációk

### Tanulmányok:

- 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](http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak)
- Kojanitz L.** (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 2015/11.

Konferencia-előadások:

**Kojanitz L.** (2013): A kerettanterv változásai

Történelemtanárok Egyletének 23. országos konferenciája

Budapest, 2013. október 12.

**Kojanitz L.** (2017): A történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése

XVII. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA

Nyíregyházi Egyetem, 2017. november 9–11.