

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepesssegfejleszto-feladatok-08-01-03/>

Kaposi József

A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

Napjainkban egy pedagógiai kultúraváltás folyamatának lehetünk szemtanúi. A történelemoktatásban szinte általánossá vált a történetekre és dokumentumokra épülő történelemtanítási paradigma. A tanulás-tanítás fókuszába az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció, valamint az együttműködésre való fejlesztési szándékok kerültek. Az elmúlt időszak innovációi közül mindenképpen kiemelendők, az ún. képességfejlesztő-feladatok, amelyek a transzverzális készségek fejlesztése mellett alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, miközben a tanulókat önálló, páros vagy csoportos tevékenységre ösztönzik. A feladatok megoldása interaktivitásra és produktivitásra épül, a diákok oldaláról értelmező tanulást igényel, valamint azoknak a kompetenciáknak a használatát, amelyek meghatározó szerepet játszanak történelmi folyamatok és az értelmezési keretek (mintázatok) kialakításában, illetve azok különböző helyzetekben való adaptálásban. Az írás azt kívánja bemutatni, hogy a képességfejlesztő feladatok alkalmazása általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényel, amelyben kulcsszerep jut a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciójának, a tanulás nyelvének és eszközrendszerének elsajátításának, az analógiák felismerésének. Az írás igazolni igyekszik azt is, hogy a képességfejlesztő feladatok alkalmazása hatékonyan elősegíthetik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését. Továbbá olyan önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelését segítik elő, amelynek tagjai a méltányosság és az objektivitás jegyében képesek a demokratikus közélet működtetésére.

Bevezetés

A XX. század második felének társadalmi és szellemi változásai kikerülhetetlenné tették a történelemnek mint tudományos fogalomnak olyan irányú újradefiniálását, mely szerint „a történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.”¹ Felvetődött a történelemnek nevezett konstrukció² múlthoz való viszonyának meghatározása is. Egyre jelentősebb körben született meg az a felismerés, hogy „van a múlt; van az emlékezetben őrzött múlt; van a feljegyzett múlt. A múlt nagyon nagy, és minden percben nagyobb lesz: nem ismerjük és nem ismerhetjük teljes egészében. A maradványai segítenek, de azok is ezerfélék; nem lehet mindent összegyűjteni és lejegyezni. [...] A történelem tehát több mint a feljegyzett múlt: a feljegyzett, a feljegyezhető és az emlékezetben őrzött múltból áll”.³ Ennek kapcsán a múlt feldolgozásának építőkockáiról, vagyis a forrásokról való vélekedések is átalakultak „a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket. A jó történészt [...] a problémaérzékenység, a "kérdezni tudás"

*választja el a rossz történésztől.*⁴ Sőt, új megvilágításba kerültek a történészi munkához mint professzióhoz szükséges készségek is: „[...] a történésznek tárgyával szemben mindig meg kell őriznie indeterminista nézőpontját. Folyton a múlt olyan pontjára kell helyezkednie, ahol az ismert tényezők még különféle kimeneteleket engednek meg.”⁵

A pedagógiai tudomány és ezen belül a tanuláselméletek egyik meghatározó jelentőségű felismerése az, hogy *„fontos szemponttá kellene válnia a gondolkodás fejlesztésének, az értelem csiszolásának, az egyéni, illetve a csoportos munkára nevelésnek, valamint azon képesség ki-, illetve továbbfejlesztésének, amely lehetővé teszi az önálló, hatékony információ-felvételt, -feldolgozást, valamint -alkalmazást.*”⁶ Ebből kiindulva érdemes felidézni, hogy a szakirodalom két egymástól elkülönülő transzferálási folyamatot különböztet meg: az egyszerűt (lowroad) és az értelem csiszolására vonatkozót (highroad), noha az elemzésekben ezeket egymástól nem elválasztva kezeli.⁷ Az egyszerű transzfer működésének folyamata ekképpen írható le: *„megtanulunk, majd változatos helyzetekben gyakorolunk egy kognitív elemet, ami a változatosságnak köszönhetően fokozatosan automatikussá és flexibilissé válik. Az automatikusság biztosítja, hogy később, a tanulási szituációhoz hasonló helyzetekben elő tudjuk hívni az érintett flexibilis elemet, amely rugalmasságának köszönhetően illeszkedik az új szituációhoz.”*⁸ A „highroad” transzfer az absztrakció és az alapelvek alkalmazására épül, mely során az *„absztrakciók explicit, tudatos szabályokba rendezése folyik, továbbá az alapelvek, fő ötletek, stratégiák, eljárások dekontextualizálása, általános sémákká alakítása.”*⁹

A történettudományban és a neveléstudományban is lezajlott egy olyan paradigmaváltás, amely a történelmi megismerés folyamatát döntően átértékelte, és elfogadottá vált, hogy a történelmi tanulás nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megtanulását, hanem differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti. A történelemtanítás ezáltal a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) és a megismert történetsémák, forgatókönyvek révén komoly információ-feldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmas. Ugyanakkor a narratív szemléletmód – miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják – átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével komoly szerepet játszik az egyéni és a közösségi identitásképzésben.¹⁰

A szakmai közvélemény már évtizedekkel korábban megállapította, hogy a történelmi gondolkodás egyik alapja a narratív kompetencia, amely alkalmassá teszi a diákokat a különböző sémák, forgatókönyvek (script) beazonosítására. Ez olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek *„a múlt-jelen-jövő hármasságában az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)”* alkalmazására.¹¹ Az új szemléletű történelemtanítás képessé teszi a tanulókat, hogy felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élő utódaik. A történelemmel való foglalkozás hozzásegíti őket a történetileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez. Ehhez egyfajta kritikus gondolkodást kell elsajátítaniuk, hogy a történelmi szöveges és képi forrásokban meglássák az azt létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, szubjektívizmusát stb. A történelemtanulásnak ez a felfogása végül is azt a belátást erősíti, hogy az emberek gondolatai és cselekedetei idő-, tér- és érdekfüggőek, valamint azt, hogy a történelmi változások nem maguktól történnek, hanem emberi cselekedetek által jönnek létre.

Képességfejlesztő feladatok

Az ún. *képességfejlesztő feladatok* hangsúlyosan a történelmi kulcskompetenciák fejlesztését állítják középpontba. Kognitív oldalról tekintve a történelmi gondolkodás fejlesztését (thinking), az értelmező (meaningful) tanulás, a történelmi folyamatok átlátását, azonosítását segítő különböző forgatókönyvek (script-ek) alkalmazását, továbbá ezek révén a folyamatokat háttérben befolyásoló mintázatok (template) kialakítását szolgálják. Az affektív szférát illetően az ún. fejlesztő feladatokhoz hasonlóan törekednek a tanulói érintettségre, illetve a próbálkozás elismerése, valamint a nem egyszer „nyitott” megoldási alternatívák okán is segítik a flow élmény megélését. Megoldásuk alapvetően a tanulói tevékenykedtetést, problémamegoldást és/vagy interaktivitást, valamint produktivitást igényel. A képességfejlesztő-feladatok meghatározó jellemzője, hogy nem valamilyen korábban megismert jelenség vagy szabály alkalmazását várja el begyakorlás céljából, hanem az ismeretfeldolgozó és készségfejlesztő elem szervesen összekapcsolódik bennük, és megoldásuk valamilyen alkalmazásszintű intellektuális mozzanatot igényel, kiegészülve a feltehetően sikeres megoldással járó emocionális többlettel. Ennek nyomán a képességfejlesztő-feladatok alapvetően nem egy megismert „rutin” begyakorlását szolgálják, hanem egy új ismeretelem vagy összefüggés felismerését teszik lehetővé.

A képességfejlesztő feladatok készítését az is szükségessé tette, hogy a nemzetközi történelemtanítási trendekbe kiemelt helyre került a kulcskompetenciák fejlesztése.¹² A szakirodalom által megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazták.¹³ A történelemtanítás egyik legfőbb feladatává vált, hogy alapja legyen a historical literacy kialakításának, mely adaptálható értelmezési keretként lehetővé teszi, *„hogy a történelemórán feldolgozott események, megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazható és könnyen felidézhető tudássá váljanak”,* és segítsék elő a múlt vagy a jelen megértését, illetve járuljanak hozzá a jövőbeni változások értelmezéséhez.¹⁴

Meghatározó jelentőségű a fejlesztésben a narratív megismerés és gondolkodás fontosságának általános felismerése. Eszerint minden, ami velünk történik, az epizodikus memóriánkban rögzül, és legtöbbször történetsémákba rendeződik.¹⁵ Továbbá a *„történeti elbeszélés [...] olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést, mint önálló törvényekkel rendelkező megismerés (kognitív) eszközt alkalmazza.”*¹⁶ A történelemtanítás ezáltal a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) és a megismert történetsémák, forgatókönyvek révén komoly információfeldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmas. Ugyanakkor a narratív szemléletmód – miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják – komoly szerepet játszik az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni és a közösségi identitásképzésben.¹⁷

A képességfejlesztő-feladatok alapvetően az általános tanulási képességek kialakítására és fejlesztésére szolgálnak, de meghatározó módon a módszertani, intellektuális kompetenciákra összpontosítanak, és alkalmazásuk a kommunikációs és személyes-társas kompetenciákat is fejlesztheti.¹⁸ Mindez azt jelenti, hogy alkalmazásuk azon módszertani képességek és készségek fejlesztésére irányulnak, amelyek során fejleszthető a diákok megismerési és cselekvési rutinja, és intellektuálisan a megszerzett ismereteket az adott célnak megfelelően és kreatívan tudják felhasználni gondolkodásukban és a problémahelyzetek megoldásában. Ezért is rendelkeznek jelentős transzfer és adaptív

hatásmechanizmussal, amelyek révén például történelmi narratívumaiból kihámozható egy olyan *mintázat* (*template*) „amely rejtett *történetszervező sémaként*”¹⁹ alkalmas különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására. A narratívumok „mögött” meghúzódó mintázat például: békés életmód → idegen erők támadása → válság, szenvedés → hősie küzdelem → végül győzelem az idegen erők fölött → békesség. Ez a séma, miközben feltétlenül segíti az értelmes tanulás (*meaningful learning*) lehetőségét,²⁰ aközben alkalmas lehet leegyszerűsítő és ideológia vezényelt történelemoktatási gyakorlatra.

Fontos azt is rögzíteni, hogy az általános fejlesztő- és a képességfejlesztő-feladatok különböző típusú és nevelési-oktatási célú tanulási-tanítási helyzetekben is alkalmazhatóak, így az ismeretszerzés, gyakorlás, rendszerezés és rögzítés keretei között is, továbbá különböző munkaformákban is megjelenhetnek.²¹ A fejlesztőfeladatok tekintetében arra is mindenképpen utalni kell, hogy az ilyen típusú feladatok készítésénél, alkalmazásánál kiemelt jelentősége van a fejlesztési célok meghatározásának és ezzel összefüggésben a Blum taxonómia²² kognitív követelményrendszerének, mert ezek alkalmazása révén lehet leginkább személyre vagy csoportra differenciált feladatokat készíteni. Továbbá ezek figyelembe vételével lehetséges különböző tanulási szituációkhoz adaptálni a feladatokat.

A képességfejlesztő feladatok egyrészt hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak, másrészt egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, a kapcsolódó forrásokból következő feldolgozási tevékenységek milyenségétől függően. Alkalmazásuk nem feltétlenül igényel teljes tanórát. A megoldások során fontos a pár- vagy a csoportmunka alkalmazása a megoldási stratégia közös egyeztetésére, valamint a kooperatív készségek fejlesztése okán. Lényeges hangsúlyozni, hogy ezen feladatok esetében is döntenie kell a készítőnek a feladatok megoldását igénylő munkaformáról és a tanulóktól elvárt tevékenységek eredményeiről, valamint pontosan meg kell határozni a megoldást segítő tartalmi, módszertani eszközöket, formákat. Törekedni kell az átgondolt fejlesztési lépésekre, „hiszen a *didaktikai folyamatokban vannak olyan fázisok, amikor még nem képes a tanuló önálló munkára vagy a tanultak alkalmazására, ilyenkor az elérendő cél a felismerés, a rendszerezés, és ezzel lehet jól előkészíteni egy közvetkező produktív lépést.*”²³ A képességfejlesztő-feladatok épülhetnek drámapedagógiai elemekre vagy újszerű tanulási módszerekre, fókuszukba kerülhet az ún. kódváltás vagy a történelmi megismerési folyamat induktív/deduktív/analógiás alapú modellálása, de irányulhatnak komplex problémamegoldásra is.

A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok lényege, hogy a tanulók belépnek egy-egy történelmi szituációba, elképzelik, hogy mit tennének egy adott helyzetben. Ennek révén az anyag feldolgozása nemcsak magasabb szintű kognitív tevékenységet igényel, hanem valamilyen szintű érzelmi azonosulást, vagyis végső soron a tudás személyessé válik. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. A drámapedagógiai alapú feladatok bizonyos esetekben arra is lehetőséget adnak, hogy interakcióba lépjen a tanuló saját személyisége és a karakter, így bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése.²⁴ A drámapedagógiai feladatok alkalmazása kapcsolódhat a korábban megismert anyagok elmélyítéséhez, de számos esetben arra is alkalmasak, hogy elindítsák egy-egy új korszak jellegzetességeinek feltárását, vagy valamilyen eddig még nem ismert történelmi szituáció körüljárását, megértését. A drámapedagógia eszköztárába tartozó gyakorlatok például szerepkártya, megjelenítés, vita, disputa. Lásd erre példaként az 1. *mintafeladatot*!

1. mintafeladat

5. Idézzük fel a konstanzi zsinat eseményeit és Husz János elítélését a 8. szöveges forrás alapján! Szerezzünk több információt a témáról könyvtári munka és az internet segítségével!



a) Játsszuk el az osztályban Husz János bírósági tárgyalását!

Állapodjunk meg a bírósági tárgyalás szereplőiről (pl. Zsigmond király, Husz János, főpapok, tanúk), a napirendi pontokról, a tárgyaláson elhangzó kérdésekről és válaszokról! Készítsünk ismereteink és fantáziánk alapján szerepkártyákat a bírósági tárgyalás résztvevőinek! (Lásd a mintákat!)

SZEREPKÁRTYA	NAPIRENDI PONTOK	FELSZÓLÁSI LAP	SZAVAZÓLAP
NÉV:	1.	KÉRDÉS:	ÉRETNÉK-E HUSZ JÁNOS?
ÉLETKOR:	2.		IGEN: ☐
SZÁRMÁZÁS:	3.		NEM: ☐
TÁRSADALMI HELYZET:	4.	KÉRDŐZŐ:	INDOKLÁS:
			
			

b) Készíts korabeli tudósítást a csoport által eljátszott bírósági tárgyalásról! Készüljön legalább két különböző szempontú tudósítás (pl. Husz vagy a főpapok nézőpontja)!

In: KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem II. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 25.

A korszerű tanulást támogató egyéni és kooperatív módszerek közül feltétlenül kiemelendő a projekt módszer, illetve a portfólió. A projekt módszer pedagógiai alkalmazása az Egyesült Államokhoz, a reformpedagógiához és John Dewey nevéhez és elveihez kapcsolódik. Döntően azon sajátos tanulásszervezési formákat értjük rajta, amelyek során a tanulók általában közösen, együttműködve, belső indíttatásból valamely produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak. A pedagógia területén való alkalmazásának hátterében az a meglátás állt, hogy „a tantervek nem az életből, hanem a tudományok rendszeréből indulnak ki, dekontextualizálják a tudást, azaz elszakítják azoktól a problémáktól, amelyek megoldására hivatott, és egy diszciplináris logikába helyezik bele. A projekt ezzel szemben jellemző módon interdiszciplináris, viszont az elsajátítandó tudásanyag mindig szorosan kapcsolódik valamely megoldandó gyakorlati problémához.”²⁵ A képességfejlesztő-feladatoknál meghatározó módon a kutatási projektek jellemző ismérvei azonosíthatók be, hiszen a cél egy téma teljes körű feldolgozása önálló kutatásra épülve. Természetesen itt is meghatározó jelentőségű a produktum, vagyis ebben az esetben az írásmű. Lássunk erre is egy példát (2. mintafeladat).

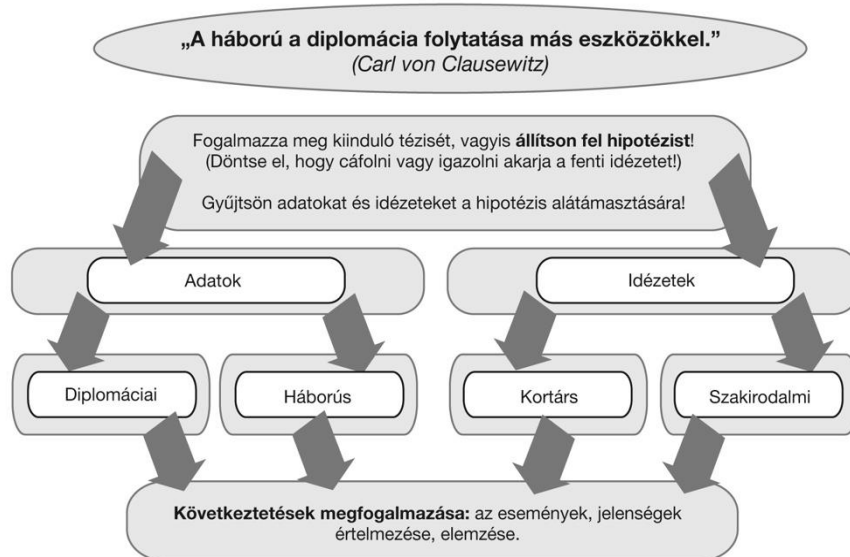
2. mintafeladat



PROJEKTMUNKA



Önálló gyűjtőmunka alapján készítsünk házi dolgozatot! A 3-4 oldalas dolgozatban az 1850 és 1871 közötti időszakra vonatkozóan, az európai nemzetállamok megszületése kapcsán az alábbi, címként meghatározott állítást kell bizonyítani vagy cáfolni a megadott séma alapján.



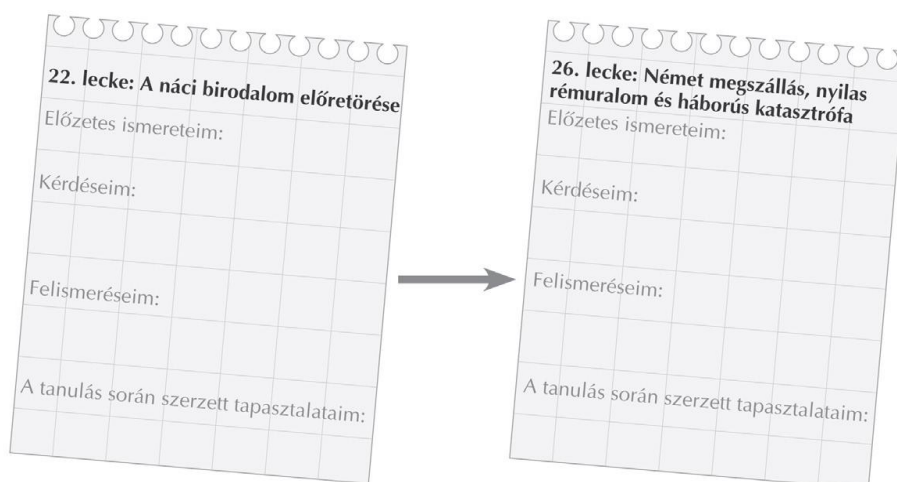
In: KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 95.*

A portfólió szó eredetileg a gazdasági élethez kötődött, szó szerinti jelentése: irattáska, tárcsa, egy-egy termékcsoporthoz összes alkotóelemét tartalmazó valóságos vagy képletes „dossziét” ért alatta a gyakorlat. A korszerű tanuláselméletben a portfólió kifejezés a tanulási folyamat dokumentációját jelenti, olyan dossziét, amelyben összegyűjtjük a tanulás közben szerzett tapasztalatokat és az elért eredményeket. Ez esetben pedagógiai funkciója az, hogy képet kaphatunk a tanulási folyamat fontosabb állomásairól, így értékelhetővé válik a tanulási eredményesség. A portfólió tehát a tanulási tevékenység tükré, hiszen tartalmazhatja a feldolgozásához kapcsolódó kérdéseket, felismeréseket, tevékenységeket és tapasztalatokat.²⁶ Egyik lehetséges struktúrája a „Tudom, tudni akarom, megtanulom”, amelyet a szakirodalom így is használ: KWL = Know, Want to know, learn.²⁷ E tanulási módszer komoly gyűjtőmunkát, rendszerezést és produktivitást igényel a diákoktól, hiszen a „dossziéba” bekerülhet minden írásos munka, rajz, múzeumlátogatás során kitöltött feladatlap, tanári értékelő feljegyzés és az önálló gyűjtőmunka bármely eredménye. Továbbá a dosszién belül ki lehet alakítani különböző struktúrákat, fejezeteket a könnyebb áttekinthetőség érdekében, valamint ez a tanulási módszer arra is lehetőséget ad, hogy a későbbiekben kiegészüljenek jegyzetekkel, megjegyzésekkel, reflexiókkal az elsődleges tanulási tapasztalatok. Ennek a tanulási módszernek egyik tipikus példája lehet a 3. mintafeladat, amely értékelési útmutatóval kiegészítve jelenik meg.

1. mintafeladat

A feladat a második világháború témaköréhez kapcsolódó hat lecke feldolgozásának folyamatos dokumentációja. Készítsen az alábbi minta alapján minden leckéről feljegyzést! A feladat megoldását követően töltsse ki az önértékelő lapot!

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok



A portfólió elkészítését követően értékeljük a tanulás során megtett utat! Készítsünk önértékelő lapot az alábbi minta alapján!

Szemponatok	Értékelés				
Jobban megértettem-e a világháború kitörésének okait, hátterét?	1	2	3	4	5
Tudatosult-e bennem, hogy a háború az egyén számára alapvetően szenvedést és megpróbáltatást jelent?	1	2	3	4	5
Megértettem-e, hogy Magyarország mely kényszerpálya mentén sodródott bele a háborúba és vált „Hitler utolsó csatlósává”?	1	2	3	4	5
Fel tudtam-e mérni, hogy a szövetségesek győzelmét a komoly anyagi, technikai háttér, a légi fölény megszerzése és a jelentősebb tartalékok tették lehetővé?	1	2	3	4	5



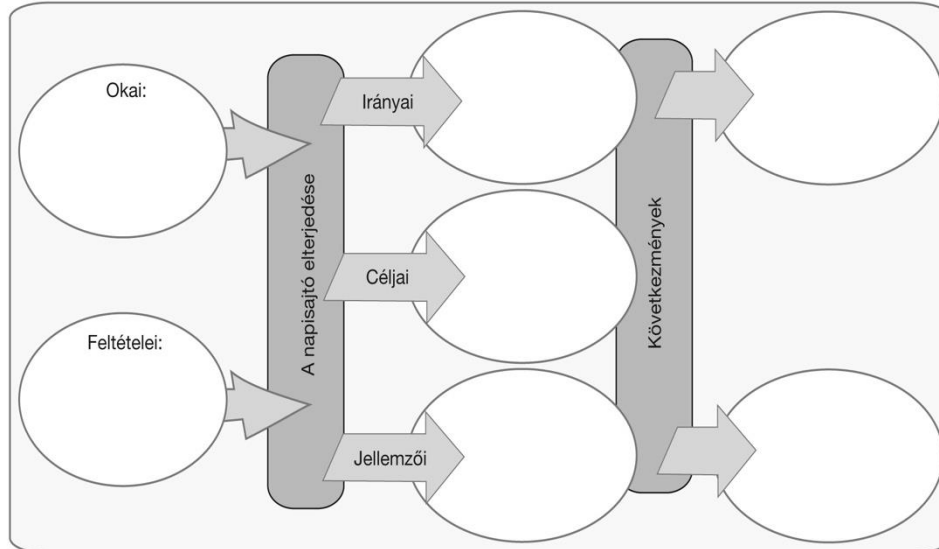
Egészítsük ki az önértékelő lapot a számunkra fontos felismerésekkel!

In: KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78.

A képességfejlesztő-feladatok egyik jellegzetes csoportját azok a feladatok alkotják, amelyek egy-egy történelmi forrás megértését kívánják elősegíteni. Ennek jellemzőjeként „át kell váltani” a szöveget táblázattá, ábrává, vagy az ábrából, térképből kell szöveget alkotni. Az ilyen típusú feladatokat értelmezhetjük kódváltásként (code-switching) is – melyet a nyelvoktatás elmélete a párbeszédre belül két vagy több nyelv váltakozó szintű értékekor alkalmaz.²⁸ A nyelvoktatás elméletében ez a fogalom alapvetően a kétnyelvűség problémájához kötődik, noha a kódváltás az egynyelvűség esetében is értelmezhető, „mivel az egyén élete során nem csupán egy nyelvváltozatot ismer meg és sajátít el. Gyakran adódnak olyan beszédhelyzetek és színterek, melyek más és más nyelvváltozatot követelnek meg. Ilyenkor az egynyelvű egyén a rendelkezésére álló nyelvváltozatok közül választ annak megfelelően, hogy mit kíván meg tőle a színtér és a beszédhelyzet. Így az egynyelvű egyén is kódot vált.”²⁹ A képességfejlesztő-feladatok esetében ennek a fogalomnak a használatát az teszi indokolttá, hogy a vizualitás (kép, ábra) magyarázata, vagyis verbális kódra való fordítása, illetve az írott szöveg újra strukturálása (ábrába, táblázatba) számos esetben hasonlóságot jelent a nyelvhasználati kódváltással, amelyet jelentős módon meghatároz a megértés és a kifejtés viszonyrendszere. E feladattípusból számosat tartalmaznak a képességfejlesztő munkafüzetek is.³⁰ Lássunk erre is egy példát (4. mintafeladat).

2. mintafeladat

6. Írja be az ismert folyamatábrába az újságok megjelenésének és elterjedésének okait, feltételeit, jellemzőit és következményeit!



A SAJTÓ A NEGYEDIK HATALMI ÁG? A könyvkiadás és a sajtó terjedése hozzájárult ahhoz, hogy a lakosság tájékozottabb legyen, és kulturális szintje emelkedjen, ugyanakkor felerősítette a „felforgató gondolatokkal” kapcsolatos veszélyeket. Nőtt a korábban is működő egyházi és állami ellenőrzés, a cenzúra szerepe. A tájékoztatás-tájékoztatás szabadsága azonban egyre fontosabbá vált. A francia forradalom kezdetén kiadott, s a felvilágosodás szabadságelméletét a gyakorlati politikában is érvényesíteni akaró *Emberi és polgári jogok nyilatkozata* így ír a sajtótermékek kiadásának szabadságáról: „A gondolatok és a vélemények szabad közlése az embernek egyik legértékesebb joga; ennél fogva minden polgár szabadon szólhat, írhat és nyomtathat ki bármit, felelősséggel tartozván viszont a szabadsággal való visszaélésért a törvény által meghatározott esetekben.” A szabad sajtó társadalmi-politikai jelentősége is gyorsan világossá vált. „Három rend van jelen a parlamentben – írta a klérusra, a nemességre és a polgárságra utalva Edmund Burke XVIII. századi angol politikus és író –, de ott fölött, a tudósítók galériáján foglal helyet a negyedik rend, mely mindnyájuknál fontosabb.” A negyedik rend (*the fourth estate*) – magyarul a negyedik hatalom – fogalmával Burke arra utalt, hogy az újságírók a demokrácia ellenőrei.

In: KAPOSÍ József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79.*

A történelmi megismerés és gondolkodás fejlesztésének egyik kulcseleme az események és jelenségek ok- és következmény rendszere, illetve az ezen belüli hierarchia felfedezése. Ennek a képességnek a kialakítása paradox módon egyszerre várja el a konvergens (összetartó) és divergens (széttartó) gondolkodás fejlesztését, alkalmazását, mivel egyszerre kell összpontosítani magukra a tényekre, valamint az ezeket előidéző és ezekből következő explicit és implicit elemekre. Az alkalmazható tudás megszerzésében különösképpen a narratív megismerést igénylő tárgyakkal – miként erre Csapó Benő³¹ rámutatott – kiemelt szerepe van az egyedi és megtapasztalt jelenségekből általánosításra következtető induktív gondolkodásnak. Az induktív gondolkodás alapvetően azt a folyamatot jelenti, amikor az egyediből történik meg az általánosítás. „Amikor valaki különböző helyzeteket összehasonlítva szabályokat ismer fel, analógiákat keres, tapasztalatait új helyzetekben alkalmazza. Lényegét tekintve a dolgok tulajdonságainak és a dolgok között lévő kapcsolatoknak az összehasonlításán, a hasonlóságok és különbségek megállapításán alapszik. Az induktív gondolkodás segítségével alapvetően új tudás keletkezik.”³² Sajátos módon a múlt eseményeinek történelemmé formálásában (a tények, események történetírassá alakításában) is meghatározó jelentősége van az induktív gondolkodásnak,

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

hiszen a történelemtudomány az egyedi jelenségek általánosítása révén alkotja meg azokat az értelmezési kereteket, sémákat, melyek egy-egy történelmi konstrukció feldolgozásához szükségesek.³³ Természetesen a deduktív, illetve az analógiás gondolkodásmódnak is komoly szerepe van a történelmi tanulmányok során, hiszen ezek révén válik lehetővé a jelenben vagy a jövőben tapasztalandó folyamatok, jelenségek beazonosítása, értelmezése. Ezt a például a következő típusú gondolkodásfejlesztési feladatok (5. mintafeladat) tudják segíteni.

5. mintafeladat

„A cél szentesíti az eszközt”	12. évfolyam
Cél ~ A tanulók ismeretszerzési képességének fejlesztése mellett fontos, hogy a tanulók tapasztalják meg, hogy a történelmi gondolkodás egyik jellegzetessége olyan sajátos, egyedi helyzetek (szituációk) felismerése, amelyek alkalmasak a történelmileg értelmezhető általánosítások (sémák) megfogalmazására. További cél, hogy a történelmi általánosból a tanulók egyedi történelmi helyzeteket tudjanak beazonosítani.	
Szervezés ~ Szükséges eszközök: papír, toll.	Munkaforma, idő: egyéni és pármunka ~ A feladat első részének elvégzésére kb. 5 perc, a pármunkára kb. 5 perc, a prezentációra 5 perc, a lezárásra kb. 2 perc.

Dokumentum

„Ezért megjegyezendő, hogy egy ország elfoglalásakor a hódítónak számba kell vennie, milyen sérelmeket kénytelen elkövetni, s egyszerre kell megtennie valamennyit, nehogy megismételni kényszerüljön, s így a megújrázást elkerülve, biztonságot adhat az embereknek, és kedvezésekkel megnyerheti őket. Aki ellenkezőleg cselekszik, félelemtől vagy rossz tanácstól vezérelve, kivont karddal maradjon. Alattvalóiban soha meg nem bízhat, mert azoknak a friss és állandó sérelmek miatt nincs benne bizodalomuk. A sérelmeket mind egyszerre kell elkövetni, mert így kevésbé érzik őket, és kevésbé bántanak; a kedvezéseket pedig apránként kell adagolni, hogy jobban éreztessék hatásukat. S főként: az uralkodónak alattvalóival olyan viszonyban kell lennie, hogy azon sors ne változtasson; mert ha a dolgok rosszra fordulnak és szükséged lenne rá, nem folyamodhatsz a rosszhoz; és a jó, amit cselekszel, nem lesz hasznodra, mert úgy ítélik, csak kínodban tetted, és senki más nem lesz hálás érte.” (Machiavelli: A fejedelem)

Előkészítő szakasz	Motiváció Az uralkodókat, mióta léteznek, meghatározó módon foglalkoztatják a hatalom megszerzésének és megtartásának különböző eszközei, módszerei. Az uralkodók ezért az Ő hatalmukat az ilyen módon segítő javaslatokat mindig nagy becsben tartották. Az uralkodóknak szánt talán leghírhedtebb tanácsokat a reneszánsz kori Itáliában élő Machiavelli A fejedelem című művében fogalmazta meg. Ebből a műből vált szállóigévé az alábbi gondolat: a cél szentesíti az eszközt.		
	Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)
Egyéni feladatok			

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

Megoldási szakasz	1. Azonosítsd be és húzd alá a szövegben azt a mondatot, mely az uralkodónak szánt legfőbb tanácsot tartalmazza!	Rendszerezés. <i>A kulcsinformáció megkeresése a szövegben.</i>	Személyes kompetenciák – Döntéshozatali képesség.
	2. Állapítsd meg, hogy a XX. századi magyar történelem mely korszakára illik a fejedelemnek ajánlott uralkodási gyakorlat!	Megértés, analógiakeresés. <i>A kulcsinformáció és a korábbi ismeretek összerendezése.</i>	Személyes kompetenciák – Problémamegoldó képesség.
	3. Igazold néhány konkrét eseménnyel, intézkedéssel, felsorolással döntését, megállapítását!	Alkalmazás. <i>A megállapítás igazolása példákkal.</i>	Személyes kompetenciák – Problémamegoldó képesség.
Páros feladatok			
	4. Vitassátok meg párokban a fejedelemnek ajánlott uralkodási gyakorlatot a megjelölt korszak hivatalos ideológiájával!	Vita. <i>Érvekkel alátámasztott következtetések megfogalmazása.</i>	Módszertani: a gondolkodási háló analógiás és transzfergondolkodás alkalmazása.
	5. Készítsetek 2-3 mondatos értékelést Machiavelli uralkodónak szóló tanácsai és az általánosan elfogadott erkölcsi normák viszonyáról.	Értékelés <i>Összehasonlítás, szövegalkotás.</i>	Módszertani komparatív képesség alkalmazása.
Prezentáció			
Utófázis	Néhány önként jelentkező és kiválasztott pár mutassa be az uralkodónak szóló tanács értékelését az osztálynak! A szaktanár a legszakszerűbb megfogalmazásokat ismételve meg és emelve ki!	Történeti, erkölcsi tartalmak megértése és előadása.	Források és leírások/elbeszélések interpretációja.

HEFOP (Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program) fejlesztő feladatok: tanszertar.hu

A képességfejlesztő feladattípuson belül különböző típusú források felhasználása révén készülhetnek komplex problémamegoldó feladatok is, amelyek megoldásához a kognitív struktúrák majd mindegyik szintjét alkalmazni szükséges. Így az egyszerű ismeretszerzésen és feldolgozáson túl alkalmazni kell a magasabb rendű műveleteket, az

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

elemzést (analysis) és az értékelést (evaluation) is. Az ilyen típusú feladatok összetettségük révén lényegüket tekintve már-már az ún. fejlesztő feladatnak is értelmezhetők. Ugyanakkor a képességfejlesztő-feladatként beazonosított feladatok legtöbbször az általános fejlesztőfeladatok építőköveinek is tekinthetők, hiszen több képességfejlesztő-feladat egymásba illesztésével olyan „feladatblokk” hozható létre, amely teljesen megfelel a fejlesztőfeladatok definíciójában rögzítetteknek. Erre látunk jó példát a következő, 6. mintafeladatban.

6. mintafeladat

A szovjet csoda	12. évfolyam
Cél ~ A tanulók készség szinten alkalmazzák a különböző típusú forrásokból történő ismeretszerzési képességeket, továbbá ismerjék fel a komparatív összehasonlítás sajátosságait, előnyeit és hátrányait. A feladat megoldása azt is célul tűzi ki, hogy a tanulók legyenek képesek egy történelmi folyamat átfogó értelmezésére, értékelésére, továbbá készüljenek fel az esszéíráshoz szükséges anyaggyűjtésre, strukturálására.	
Szervezés ~ Szükséges eszközök: papír, toll.	Munkaforma, idő: pármunka ~ A feladat első részére és ismertetésére kb. 10 perc, a második részre és ismertetésére kb. 5-5 perc, a harmadik részre 5-5 perc, a lezárásra kb. 2 perc.

Dokumentum

1. forrás

„Aki most nem halad nagy léptekkel, az visszamarad. Aki visszamarad, az vereségre ítéli magát. Mi nem akarjuk, hogy legyőzzenek bennünket. Nem! Ezt nem akarjuk. [...] Emlékeztetek benneteket a költő versére a forradalom előtt: "Szegény vagy te, Oroszország anyácska, mégis tele vagy bőséggel. Hatalmas vagy, mégis tehetetlen, Oroszország anyácska." [...] Ötven vagy akár száz évvel kullogunk a földkerekség fejlett népei mögött. Ezt tíz év alatt be kell hoznunk. Vagy behozzuk ezt a lemaradást, vagy a többiek szétzúznak minket.” (Sztálin beszéde 1931-ben.)

„... mindegyiken túltett az 1929–30-as kuláktalanítások sokmilliós áradata. Valóságos népvándorlás, etnikai katasztrófa volt ez [...], most nem vacakoltak azzal, hogy előbb a családfőt kapják el, aztán majd el lehet döntení, mi legyen a családdal. Ellenkezőleg, ezúttal egyszerre egész fészkeket égettek ki, egész családokat gyűjtöttek be [...] Összeterelve kellett menniük, mindnek ugyanarra a helyre, ugyanabba a közös pusztulásba.” (Alekszander Szolzsenyicin: *A Gulág szigetvilág 1919–1945. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1993. 72–73. oldal.*)

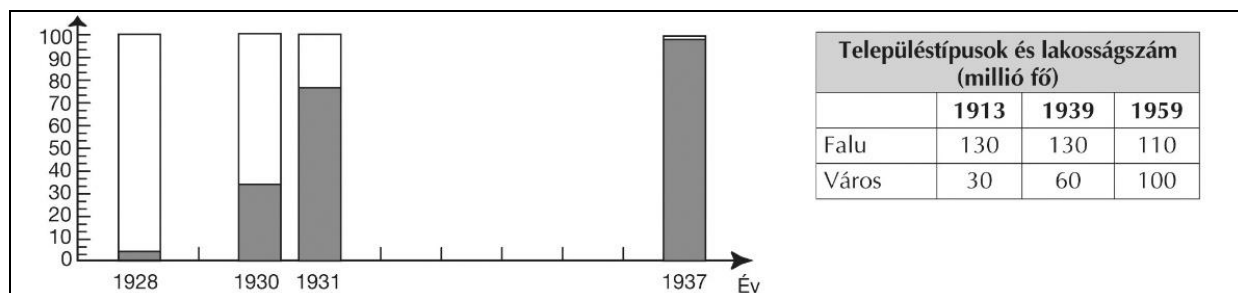
2. forrás

	1913	1917	1928	1932	1937
Szén (millió tonna)	29,1	31,3	35,5	64,4	128,0
Acél (millió tonna)	4,2	3,1	4,3	5,9	17,7
Elektromos energia (milliárd kW)	1,9	2,6	5,0	13,5	36,2

	1913	1940
Vas (millió tonna)	4,2	14,9
Acél (millió tonna)	4,3	18,3
Hengerelt lemez (millió tonna)	3,5	13,1

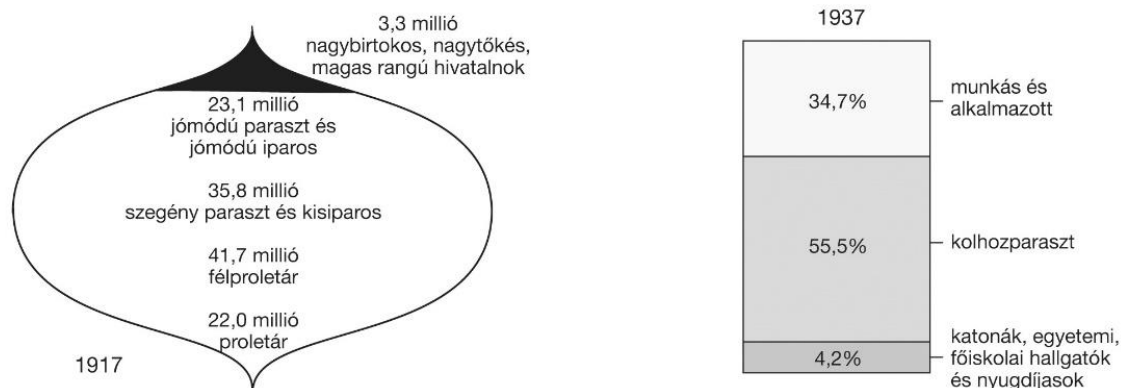
3. forrás

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok



A kollektivizált parasztgazdaságok aránya (%)

4. forrás



5. forrás

„A szovjet gazdaságban bekövetkezett változásoknak megfelelően társadalmunk osztályösszetétele is megváltozott. A földbirtokosok osztálya tudvalevően már a polgárháború győztes befejezésével likvidálásra került. Ami a többi kizsákmányoló osztályt illeti, azok követték a földbirtokosok sorsát. Eltűnt a mezőgazdaságból a kapitalista osztály. Eltűntek a kereskedők és a spekulánsok is az áruforgalomból. Ezzel a kizsákmányoló osztályokat felszámoltuk. Megmaradt viszont a munkásosztály. Megmaradt a parasztságszám. Úgyisint az értelmiség is. Téves volna azonban azt gondolni, hogy ezek a társadalmi csoportok ez idő alatt nem mentek át változásokon [...]” (Sztálin elemzése 1936-ban)

Előkészítő szakasz	Motiváció A Szovjetunióban a '20-as évek közepétől a '30-as évek végéig hihetetlen nagyarányú változások történtek a társadalmi-gazdasági életben. Azt lehet mondani, hogy egy évtized alatt átforgatta a bolsevik diktatúra Oroszország képét. Ez a folyamat az erőszak különböző formáinak alkalmazásával ment végbe. Vizsgáljuk meg a folyamatot! Tárjuk fel, hogy az erőszak mely területeket érintett, és milyen eszközökkel valósult meg. Értékeljük is a lezajlott változásokat!		
Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
Páros feladatok			

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

Megoldási szakasz	1. feladat																				
	Fogalmazzanak meg a csoportokhoz kapcsolódó források alapján 5 felismerésből és magyarázatból álló megállapítást.	Rendszerezés A kulcsinformáció megkeresése a szövegben. Megértés, analógiakeresés.	Személyes kompetenciák – Döntéshozatali képesség.																		
	<table><tr><td>Forrás</td><td>Felismerés</td><td>Magyarázat</td></tr><tr><td>1</td><td></td><td></td></tr><tr><td>2</td><td></td><td></td></tr><tr><td>3</td><td></td><td></td></tr><tr><td>4</td><td></td><td></td></tr><tr><td>5</td><td></td><td></td></tr></table>			Forrás	Felismerés	Magyarázat	1			2			3			4			5		
	Forrás	Felismerés	Magyarázat																		
	1																				
	2																				
	3																				
	4																				
	5																				
	2. feladat																				
Készítsenek a megkapott források és az 1. feladat megoldása alapján 2-3 mondatos összeggést a Szovjetunióban zajló társadalmi/gazdasági átalakulás céljairól, módjairól, eredményeiről!	Alkalmazás A megállapítás igazolása példákkal Érvekkel alátámasztott következtetések megfogalmazása.	Személyes kompetenciák – Problémamegoldó képesség.																			
Összegzés szövege:																					
3. feladat																					
Készítsenek 2-3 mondatos tényekre alapuló értékelést a lezajlott társadalmi/gazdasági folyamatokról!	Értékelés Összehasonlítás, szövegalkotás.	Módszertani: a gondolkodás háló analógiás és transzfergondolkodás alkalmazása.																			
Értékelés szövege:																					
Prezentáció																					
Utófázis	Készítsenek otthon ellentétes szemléletű plakátokat a szovjet csodáról (a kor stílusának	Történelmi, erkölcsi tartalmak megértése és előadása.	Források és leírások/elbeszélések interpretációja. Módszertani: komparatív képesség																		

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

	megfelelően)! A 2. és 3. csoport a változások pozitívumait, az 1., 4. és 5. csoport a negatívumait hangsúlyozza!		alkalmazása
--	--	--	-------------

KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 44-45. alapján

Összegzés

A történelemtanítás egyik mindenki által elfogadott kulcskérdése a történelmi gondolkodásra való felkészítés, már csak azért is, mert ennek szükségességének felismerése tulajdonképpen egykorú lehet az egyes kultúrák, civilizációk létrejöttével. Az egyes közösségek, népek történetét feldolgozó mítoszok ugyanis azon kívül, hogy a közösségi identitás megteremtését, valamint a közösen vallott társadalmi normarendszer átörökítését szolgálták, valójában értelmezési keretet is adtak, hiszen a *„történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés”*.³⁴ Vagyis minden a múltról szóló történet feldolgozásához szervesen kapcsolódik az értelmezés és a gondolkodás, és a jelen és a jövő dimenziója, azért is, mert *„ha a jövőről írunk vagy beszélünk, ezt úgy tesszük, hogy emlékezünk rá”,* vagyis *„előrefele élünk, de csak hátrafele tudunk gondolkodni”*.³⁵

Feltehetően a történelmi gondolkodás része vagy alapja a történelmi tudatnak, amely az életből szerzett tapasztalatok, illetve a formális iskolai keretek között alakul ki. A kialakuló történelmi tudat kialakításának fontos építőkövei, az idő-, térdimenzió megismerése és alkalmazása, valamint a szereplők és a cselekmény kapcsolatának felfedezése, amelyek már az alsó-, középfok során a történetek feldolgozása révén elsajátíthatók és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés³⁶ alapjaivá. E folyamatban fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének folyamatosan kialakítandó képessége.³⁷ A magasabb iskolai fokozatban – nem egyszer a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszerének alapstruktúráinak megismeréséből továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

A történelmi gondolkodás kialakulásában, kialakításában bizonyára komoly jelentősége van annak, ha a tanulmányok során a diákok számára világossá válik, hogy egy „hétköznapi” esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi tényé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során, és ebben az összefüggésrendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, hogy a múltról tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, illetve korabeli vagy későbbi történetírói munka) és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, interpretációk, vagyis miként azonosítható be a nézőpont. Ezért is nagy jelentőségű a különböző nézőpontokat megjelenítő multiperspektivikus és kontroverzív személet megismertetése. A történelmi tanulmányok során kikerülhetetlen, hogy a diákok felismerjék azt a paradoxont, hogy a történelmi időkben, térben látszó események egyszerre mutatják a múlt állandó jelenlétét, folyamatosságát (pl. életviszonyokban, gondolkodásmódban,

mentalitásban), és jelzik a múlt folyamatos változásait (pl. technikai eszközökben, a természethez való viszonyulásban).

Az bizonyára megkérdőjelezhetetlen, hogy az emberi gondolkodás alaptermészetéhez hozzátartoznak – szinte gyerekkortól kezdődően – a múlt, jelen, jövő dimenziói, ezért is lehet azt állítani, hogy a történelem valójában az emberi gondolkodás elkerülhetetlen formája.³⁸ Ugyanakkor a történelmi gondolkodás – amely az emlékezésen túl számos módszertani kompetenciát is feltételez – nem automatikusan alakul ki a pszichológiai fejlődés során „[...] valójában szemben áll azzal, ahogy általában gondolkodunk.”³⁹ Ebből is következően a történelmi gondolkodás fejlesztése sajátos felkészítést és módszertan alkalmazását teszi szükségessé. Ennek lényege, hogy olyan felkészítési folyamat valósuljon meg, amely a gondolkodáshoz, történelmi tudat kialakulásához szükséges szakmai és módszertani kompetenciákat tervszerű, rendszerezett fejlesztés keretében valósítja meg. Ennek lényege, hogy olyan motiváló környezet teremtsődjön – alapvetően a tanulóknak delegált egyéni vagy csoportos feladatok révén –, amely egyszerre kíván a diákoktól intellektuális és emocionális erőfeszítést, a magasabb rendű gondolkodási szintek alkalmazását, melyek eredményeként explicit módon történelmi ismeretekhez jutnak, míg implicit módon kialakul bennük a történelem értelmezésének – például analógiás gondolkodásnak – a képessége.

A szakmai közvélemény már évtizedekkel korábban megállapította, hogy a történelmi gondolkodás egyik alapja a narratív kompetencia, amely alkalmassá teszi a diákokat a különböző sémák, forgatókönyvek (script) beazonosítására. Ez olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek *„a múlt-jelen-jövő hármass dimenziójában az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)” alkalmazására.*⁴⁰

A tanulmányban bemutatott képességfejlesztő feladatok egyik meghatározó ismertetőjegye, hogy kíváncsiságot és a megértés élményét kívánják elérni. Egyik ismertetőjegyük, hogy tartalmuk nem feltétlenül kötődik szorosan a klasszikus tantárgyi tartalmakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak. Másik ismervük, hogy alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.), és nem feltétlenül rendelődik hozzájuk szummatív típusú értékelés. Ebben az összefüggésben nem a feladat kipipálható, sikeres megoldása válik egyedüli céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis alkalmazási célként egyrészt a tanulás nyelvének és eszközrendszerének megtanulása, másrészt a gondolkodás fejlesztésének csiszolása, továbbá a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, illetve a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciója emelendő ki.

A képességfejlesztő feladatok vonatkozásában lényeges rögzíteni, hogy kiemelt jelentősége van az egyes feladatelemekhez és tevékenységekhez kötődő operacionalizációnak, azaz annak, hogy kijelölődjenek és a tanuló számára világossá váljanak azok a konkrét cselekvések, megoldási elemek, amelyeket a tanulóknak végre kell hajtaniuk. Az operacionalizáció alapja a munkáltatásnak, hiszen ennek révén lehet a tevékenységeket tanulóra vagy tanulók csoportjaira bontani.⁴¹ Továbbá azt is tudatosítani érdemes, hogy ezen feladatok esetében is alkalmazni lehet ún. zárt típusúakat. Többek között azért is, mert ezek alkalmasak lehetnek egy-egy bonyolultabb képességterület apró lépéseinek megismeréséhez, gyakorlásához,⁴² illetve szerepük lehet a személyre szabott tanulásban vagy más néven a differenciálásban. Tudniillik a feladatok zárttá tételével a

nehézségi szintjük is módosulhat és az egyéni szükségleteknek megfelelően más-más mértékű segítség előzetes ismeret rendelhető hozzájuk.⁴³ A feladatok alkalmazásakor ugyanakkor számos esetben szükség van vagy lehet arra, hogy pontos képe legyen a szaktanárnak a közreműködő diákok előzetes tudásáról. Emellett kiemelten fontos, hogy a szaktanár a lehető legaktívabban és változatos formában részese legyen a motiváció felkeltésében, továbbá segítse a diákokat abban, hogy felismerhessék a feladatban megjelenő problémahelyzetet. Emellett sokszor arra is koncentrálni kell a szaktanárnak, hogy a diákokat készítse arra, hogy a feladatok megoldását megelőzően tanulmányozzák a feladatban megfogalmazott probléma összefüggéseit és állítsanak fel hipotézist. A feldolgozás, megoldás során arra is érdemes felhívni a diákok figyelmét, hogy törekedjenek annak végiggondolására, hogy a feladat problematikája miként jelenik meg az adott kor kontextusában, illetve a feladatmegoldók nézőpontjában, hiszen az előbbi azt teszi lehetővé, hogy nem anakronisztikus megoldások szülessenek, az utóbbi pedig megteremti a saját életre vonatkozó reflexió (személyes érintettség) lehetőségét.

A képességfejlesztő feladatok készítésének és alkalmazásának egyik meghatározó gondolata, hogy érdekes és élményszerű tanulási helyzetekben valósuljon meg a transzverzális készségek (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) kialakítása, továbbá a transzfer gondolkodás fejlesztésének mindkét formája. Az egyszerű (lowroad), amelyben az ismeretek változatos helyzetekben való gyakorlása automatizmushoz és új helyzetben való alkalmazáshoz vezet, illetve az értelem csiszolására vonatkozó (highroad), amelyben az elvonatkoztatások általános sémákhoz vezetnek.⁴⁴ Ebből következően a feladatok megoldása döntő mértékben tanulói tevékenykedtetésre, interaktivitásra és produktivitásra épül. A kognitív szférát illetően mindenképpen igénylik a diákok oldaláról az értelmező (meaningful) tanulást, és azoknak a kompetenciáknak (lásd melléklet) a kialakítását, használatát, amelyek meghatározó szerepet játszanak történelmi folyamatok-, és az értelmező forgatókönyveknek (script-eknek) kialakításában, valamint a háttérfolyamatokra utaló mintázatok (template) rögzülésében és más helyzetben való alkalmazásában. Az érzelmi szféra vonatkozásában pedig a feladatok az „érintettség felkeltése” nyomán, valamint a próbálkozásnak, mint megoldási eredmény elismerésével a flow élmény elérésére törekednek. A képességfejlesztő feladatok szakmai és didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása is emocionális gazdagodást jelent.

MELLÉKLET – A képességfejlesztő feladatok kompetenciaterületei

Módszertani kompetenciák

Azoknak a jellemző megismerési és cselekvési módoknak a rutinja, amelyekkel a megszerzett ismereteket, tudást alkalmazni képesek a tanulók tanulmányaikban és mindennapi életükben.

Megfigyelés és vizsgálódás

- Jelenségekkel kapcsolatos, explicit információgyűjtés megadott szempont alapján.
- Egy folyamat és kölcsönhatásainak követése és leírása.
- Hipotézisek felállítása egy probléma megismerése vagy megoldása érdekében.

Adatgyűjtés, -számítás, -rendszerezés, -tervezés

- Adatok és jellemzők megállapítása, egyszerű összehasonlítások alkalmazása.
- Adatok, jellemzők, folyamatok rendszerezése.
- Tervezés, irányítás és végrehajtás (egyéni és csoportmunkában).

Információkezelés és -feldolgozás, kommunikációs technika alkalmazása

- Információk kiválogatása, összegyűjtése, rögzítése.
- Összegyűjtött információk értelmezése, felhasználása, vizuális vagy akusztikus kódváltás, adaptálás.
- Információs és kommunikációs technológia alkalmazása (számítógépes ismeretek).

Intellektuális kompetenciák

Azok a személyes képességek, készségek, amelyek birtokában a tanulók az ismereteiket, az információkat az adott célnak megfelelően és kreatívan tudják felhasználni gondolkodásukban és problémahelyzetek megoldásában.

Időbeli és térbeli tájékozódás

- Eligazodás a történelmi periódusok és földrajzi régiók között.
- Időbeli és térbeli összehasonlítások felismerése, értelmezése.
- Hosszabb időtávú szemléletmód az időbeli és térbeli folyamatokról, változásokról.
- Adatok kigyűjtése, rendszerezése és értelmezése kronológiákból, térképekről.
- Különböző perspektívájú és struktúrájú térképek olvasása, értelmezése.

Összehasonlítás, csoportosítás, osztályozás, rendszerezés

- Adatok, jellemzők gyűjtése, csoportosítása, összehasonlítása, rendezése.
- Explicit és implicit azonosságok és különbségek felismerése, összehasonlítása.
- Kulcsfogalmak és fogalmak felismerése, összehasonlítás, definícióalkotás.
- Osztályozással kialakított csoportok közötti összefüggések, kapcsolatok feltárása, megjelenítése, rendszerezése.
- Rendszerezett adatok alapján hipotézisek megfogalmazása.

Oksági gondolkodás, analógia-, alternatíva- és modellalkotás

- Ok-okozati hálók azonosítása, összefüggések rendszerének felismerése.

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

- Azonosságokra, különbségekre példák gyűjtése, analógiák felismerése, osztályozása.
- A probléma(k) lehetséges megoldási módjainak, alternatíváinak áttekintése.
- Jelenségek, változások, folyamatok modellezése.
- Mintázatok felismerése, kreatív modellalkotás.

Kritikai gondolkodás és problémamegoldás

- Kérdések, feltevések, vélemények, érvek megfogalmazása, személyekről, jelenségekről, folyamatokról.
- A történelmi források hitelességének vizsgálata, az elfogultságok feltárása.
- A múlt és a jelen életviszonyainak, nézőpontjainak, értékrendjének összehasonlítása.
- Jelenségek, folyamatok és a változások összefüggéseiről elméletek megfogalmazása.
- Problémahelyzetek elemzése, értékelése.

Kommunikációs kompetenciák

A tanuló képessége arra, hogy a társakkal információcserét bonyolítsion le: információkat fogadjon, adjon és továbbítsion, valamint érzéseit és gondolatait a lehető legpontosabban, a kontextushoz kapcsolódó szociális normák által szabályozott viselkedésben tudja kifejezni és a címzetthez eljuttatni.

Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség

- Szóbeli reflexiók, vélemények, érvek, kritikai megjegyzések megfogalmazása.
- Szóbeli, szerkesztett beszámoló és előadás összeállítása és elmondása.
- Írásbeli feljegyzések, jegyzetek, vázlatok készítése.
- Írásbeli válaszadás, beszámoló, elemzés és értékelés készítése.
- Szóbeli és/vagy írásbeli prezentáció készítése, bemutatása.

Vizuális és akusztikus információforrások feldolgozása, alkalmazása

- Ábrák, állóképek, mozgóképek, animációk értelmezése, átalakítása.
- Akusztikusan hangzó ismeretforrások azonosítása, értelmezése.
- Képi információ előállítása rajzolással, állókép és/vagy mozgókép készítésével.
- Feldolgozás és megjelenítés drámapedagógiai eszközök alkalmazásával.
- Multimédia-készítés és annak értékelése.

Személyes és társas kompetenciák

A személyes kompetenciák azok a személyiségjellemzők, amelyek meghatározzák és befolyásolják a tanulók teljesítményeit. A társas kompetenciák pedig olyan személyes tulajdonságok, készségek és képességek, amelyek jellemzően társas helyzetekben nyilvánulnak meg, és szükségesek az interperszonális kapcsolatokban, az együttműködésekben, a társadalmi életben.

Nyitottság, empátia, társas együttműködés

- Érdeklődés az újdonságok iránt, új megközelítések keresése, elfogadása.
- Mások szempontjainak azonosítása, beleélés.
- Kapcsolatépítés, társak véleményének mérlegelése, elfogadása.

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

- Együttműködés a megoldások keresésében és az eredmények megosztásában.

A társadalmi érzékenység felelősségérzet, pozitív gondolkodás, etikai érzék

- Az egyéni és közösségi felelősségek, érdekek belátása, egyeztetése.
- Felelősségérzet az egyéni és a közösségi tevékenységekben.
- A tudományos normák, nézetek elfogadása.
- Pozitív beállítódás, etikus hozzáállás.

Szervező- és döntésképeség

- Az egyéni és kooperatív munka eredményes tervezése, szervezése.
- A döntési pontok, alternatívák azonosítása, alkalmazása.

Önértékelés és önfejlesztés

- A saját tanulási folyamat reflektív megközelítése, értékelése.
- Az önszabályzó tanulás elemeinek kialakítása.
- Közösségi életmód és értékrend elfogadása, alkalmazása.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciált tanításmódot vázlat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2002A): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle, 52. évf. 2. sz. 38-45.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskoncepcio>
(Letöltés: 2017. jún. 5.)
- CSAPÓ Benő (szerk.) (2002B): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- EINHORN Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- F. DÁRDAL Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: HEGEDŰS Gábor – LESKÓ Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 95–105.
- GYURGYÁK János – KISANTAL Tamás (szerk.) (2006): *Történelemelmélet I-II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft, Budapest.
- KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem I. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem II. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- KNAUSZ Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolc-Budapest.
<http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm>
(Letöltés: 2009. jún. 6.)
- KNAUSZ Imre (2002): Műveltség és autonómia. Új Pedagógiai Szemle, 52. évf. 10. sz. 3-8.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Knausz-Muveltseg>
(Letöltés: 2009. jún. 6.)
- KOJANITZ László (2013): *Az értékelőlapok tanulságai. A tankönyvvé nyilvánítási eljárás keretében készült szakértői vélemények, értékelőlapok vizsgálata és elemzése*. Kézirat. OFI, TÁMOP 3.1.1 Produktumtár.
- KRATOCHVIL, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról, avagy a fa metaforája. In: CSÓKA-JAKSA Helga – SCHMELCZER-POHÁNKA Éva – SZEBERÉNYI Gábor: *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 205-209.
- LÁSZLÓ János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 47. évf. 1. (108.) sz. 2-4.
<http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html>
(Letöltés: 2009. jún. 6.)
- LUKACS, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 65-74.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf
(Letöltés: 2017. jún. 5.)
- OECD (2002): *Fejlesztőértékelés*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Kaposi József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok

- NÉMETH Andrea (2001): A kódváltás pragmatikai kérdései egy kétnyelvű közösségben. *Társadalomtudományi Szemle*, 3. évf. 3. sz. 87-114.
<http://epa.oszk.hu/00000/00033/00008/nemeth.htm>
(Letöltés: 2017. jún. 16.)
- PATAKI Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 47. évf. 1. (108.) sz.
www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html
(Letöltés: 2009. jún. 6.)
- PATAKI Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 54. évf. 7. (171.) sz. 778-798.
http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf
(Letöltés: 2017. jún. 5.)
- RÉTHY Endréné (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- SINKA Edit – KALIVODA Katalin (2001): A tanulási képességek fejlesztése – A tankönyvek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 6. sz. 74-87.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-mu-Tobbek-Tanulasi.html>
(Letöltés: 2017. jún. 5.)
- STRANDLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
http://www.storiairreer.it/sito_vecchio/Materiali/Materiali/estrading-20.pdf
(Letöltés: 2017. jún. 5.)
- VAJDA Barnabás (2010): *Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. évf. 4. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/4-szam-2010/>
(Letöltés: 2017. jún. 13.)
- WINEBURG, Sam (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129. sz.
https://andallthatweb.files.wordpress.com/2013/04/wineburgunnatural_and_essential.pdf
(Letöltés: 2017. jún. 5.)

ABSTRACT

Kaposi, József

Historical thinking and skill-building tasks

We may be witness to the process of a cultural shift in pedagogy these days. In history education, the paradigm of history teaching based on stories and documents has become the rule. The aim of developing knowledge acquisition and processing skills, critical thinking, communication and cooperation have moved to the forefront of learning and teaching. Among the innovations of the recent period, it is worth noting so-called skill-building tasks which, in addition to developing transversal skills, are useful for developing methodological, intellectual, personal-social and communication competencies, while rewarding students for

activities undertaken independently, in pairs or in groups. The solution to such tasks is based on interactivity and productivity, they require interpretive learning on the part of the students as well as the use of those competencies that play a decisive role in establishing historical processes and interpretive frameworks (patterns) and adapting those to different situations. The paper wishes to show that the use of skill-building tasks generally requires newer learning organization methods in which the self-confidence-enhancing function of task-solving, the acquisition of a learning language and system of tools, and the recognition of analogies play a key role. The paper also strives to show that the use of skill-building tasks can effectively support an understanding of both the past and present as well as an interpretation of future changes. Furthermore, it fosters the education of citizens who think independently, have critical skills and can weigh matters of importance, who are capable of participating in a democratic society with fairness and objectivity.

JEGYZETEK

- ¹ LUKACS, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest, 57–58.
- ² GYURGYÁK János – KISANTAL Tamás (szerk.) (2006): *Történelemelmélet I-II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft, Budapest, 30–31.
- ³ LUKACS (2005) 57-58.
- ⁴ GYURGYÁK – KISANTAL (2006) 32.
- ⁵ LUKACS (2005) 63.
- ⁶ MOLNÁR Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 72.
- ⁷ MOLNÁR (2002) 71.
- ⁸ Uo.
- ⁹ Uo.
- ¹⁰ PATAKI Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 49. (110.) évf. 1. sz.
www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html
(Letöltés: 2017. márc. 28.)
- ¹¹ F. DÁRDAI Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 95-105.
- ¹² STRANDLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
http://www.storiairreer.it/sito_vecchio/Materiali/Materiali/estrading-20.pdf
(Letöltés: 2017. jún. 12.)
- ¹³ STRANDLING (2001)
- ¹⁴ LEE, Péter (2004): Historical Literacy. Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.:1. 1–12. Id.: KOJANITZ László (2013): *Az értékelőlapok tanulságai. A tankönyvvé nyilvánítási eljárás keretében készült szakértői vélemények, értékelőlapok vizsgálata és elemzése*. Kézirat. OFI, TÁMOP 3.1.1 Produktumtár, 36-37.
- ¹⁵ KNAUSZ Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 10. sz.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Knausz-Muveltseg.html>
(Letöltés: 2017. jún. 12.)
- ¹⁶ LÁSZLÓ János (2003): Szociális emlékezet: A történelemszociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 2-4.
<http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html>
- ¹⁷ PATAKI (2003) 49.
- ¹⁸ Ld. Melléklet.
- ¹⁹ PATAKI (2010) 78.
- ²⁰ MOLNÁR (2002) 72.
- ²¹ EINHORN Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 115.
- ²² BATHORY Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Egy differenciált tanításmódszertan vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest, 147.
- ²³ EINHORN (2012) 126.
- ²⁴ Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolc-Budapest.
<http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm>

- (Letöltés: 2017. márc. 28.)
- ²⁵ KNAUSZ (2001)
- ²⁶ KAPOS JÓZSEF – SZÁRAY MIKLÓS (2009): *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest, 78.
- ²⁷ old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2349
(Letöltés: 2017. márc. 28.)
- ²⁸ BARTHA CSILLA (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 119. Id.: NÉMETH ANDREA (2001): A kódváltás pragmatikai kérdései egy kétnyelvű közösségben. *Társadalomtudományi Szemle*, III. évf. 3. sz.
<http://epa.oszk.hu/00000/00033/00008/nemeth.htm>
(Letöltés: 2017. jún. 11.)
- ²⁹ LANSTYÁK ISTVÁN (1998): *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai*. Dunaszerdahely, Lilium Aurum, 23. Idézi: NÉMETH (2001)
- ³⁰ Képességfejlesztő munkafüzetek: KAPOS JÓZSEF – SZÁRAY MIKLÓS (2009): *Történelem I.* 135. old. 1. feladat; *Történelem II.* 127. old. 1. feladat; *Történelem III.* 150. old. 3. feladat; *Történelem IV.* 54. old. 2. feladat. (Mind: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest)
- ³¹ CSAPÓ BENŐ (szerk.) (2002B): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 26.
- ³² SINKA EDIT – KALIVODA KATALIN (2001): A tanulási képességek fejlesztése – A tankönyvek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 6. sz.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-mu-Tobbek-Tanulasi.html>
(Letöltés: 2017. jún. 11.)
- ³³ GYURGYÁK JÁNOS – KISANTAL TAMÁS (szerk.) (2006): *Történelemelmélet I-II.* Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft, Budapest, 30-31.
- ³⁴ ORTEGA Y. GASSET, JOSÉ: *The Revolt of the Masses*, Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press, 1985. 150-170. Idézi: LUKACS, JOHN (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest, 57-58.
- ³⁵ Idézi.: LUKACS (2005) 57-58.
- ³⁶ CSAPÓ (2002/B) 26.
- ³⁷ KRATOCHVIL, VILIAM (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról, avagy a fa metaforája. In: CSÓKA-JAKSA HELGA – SCHMELCZER-POHÁNKA ÉVA – SZEBERÉNYI GÁBOR: *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 205-209.
- ³⁸ LUKACS (2005) 57-58.
- ³⁹ WINEBURG, S. (2007): *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*. Teaching History, 129. sz. 11.
https://andallthatweb.files.wordpress.com/2013/04/wineburgunnatural_and_essential.pdf
(Letöltés: 2017. jún. 13.)
- ⁴⁰ F. DÁRDAI (2006) 95-105.
- ⁴¹ VAJDA BARNABÁS (2010): Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. évf. 4. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/4-szam-2010/>
(Letöltés: 2017. jún. 13.)
- ⁴² EINHORN (2012) 126.
- ⁴³ EINHORN (2012) 128.
- ⁴⁴ MOLNÁR (2002) 71.