

F. Dárdai Ágnes – Kaposi József

A PROBLÉMAORIENTÁLT TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÉS A FEJLESZTŐFELADATOK

BEVEZETÉS

A 20. század második feléhez, illetve az ezredfordulóhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. Mindinkább nyilvánvalóvá vált az a vélekedés, hogy nem vagy csak nagy kockázattal lehet előre rögzíteni, hogy az iskolázási periódus végeztével mely tények ismeretére, tudására lesz szükség a változó gazdasági-társadalmi feltételek között, és milyen felkészültségű munkavállaló felel meg a következő évtizedek munkaerő-piaci elvárásainak. Ennek nyomán egyre inkább a kompetencia alapú oktatás vált elfogadottá, mely azt tűzte ki célul, hogy olyan cselekvőképességgel (kompetenciákkal) kell ellátnunk a jövő nemzedékét, amelynek eredményeként a feladatok nem „egy előre rögzített listáját tudja végrehajtani [...] hanem az előre nem látható cselekvések végtelen sorának megtételéhez szükséges képességekkel rendelkezik.” (HALÁSZ 2006) Így hosszú távon minden későbbi fejlesztés alapjává és feltételévé a tanulás megtanulása válik.

A történettudományban és a neveléstudományban is lezajlott paradigmaváltás, mely a történelmi megismerés folyamatát módosította, kikerülhetetlenül hatott a hazai történelemoktatásra is. Az új évezred fordulóján lezajlott komplex társadalmi-politikai változások, valamint a nyugat-európai történelemdidaktikai koncepciók bázisán megfogalmazódtak a történelemtanítás rendszerváltás utáni legfontosabb célkitűzései. Elfogadottá vált, hogy a történelmi tanulás nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megtanulását, hanem differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti. Ennek nyomán a történelemdidaktikában új lendületet vett a történelmi tanulás kulcsfogalmainak, illetve a történelmi kulcskompetenciáknak a feltérképezése. A kulcsfogalmak (STRANDLING 2001) jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére. Az újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák (STRANDLING 2001) 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 szorgalmazzák. A történelemtanítás legfontosabb célkitűzése ezért az, hogy olyan személyiségeket neveljen, akik képesek megkérdezni, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi probléma vagy egy – bárki, bármely társadalmi csoport számára – különösen fontos probléma miért és hogyan keletkezett. Az új szemléletű történelemtanítás képessé teszi a tanulókat annak megkérdezésére, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi problémának van-e múltbéli előzménye, és hogy az emberek akkoriban milyen kísérleteket tettek ennek megoldására. Az ily módon értelmezett történelemtanítás segíti a tanulókat abban, 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 történeti 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 érdek-függőek, valamint azt, hogy a történelmi változások lehetségesek, azok nem maguktól történnek, hanem a változások emberi cselekedetek által jöttek létre. A történelem segít tehát belátni, hogy a múlttól a jelenen át a jövőig vezető hosszú távú fejlődési trendek léteznek, és a jelen változásai is tevékeny cselekedetek által valósulnak meg. (F. DÁRDAI 2003)

E gondolatmenet óhatatlanul felértékelte azokat a tanítási és tanulási szempontokat, amelyek közül központi helyre került a problémaorientált tananyag-feldolgozás, a problémaorientált történelemtanulás, hiszen ez olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól, „amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem.” (HALÁSZ 2006)

A FELADATOK ÉS A PROBLÉMAMEGOLDÁS

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetencia alapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, hiszen nem a tanultak reprodukcióját, hanem nyitottságot, kreativitást, az analógias, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várja el a diákoktól. Ennek nyomán más megvilágításba került a kognitív kompetencia, valamint a perszonális, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere. Korábban evidenciaként fogalmazódott meg, hogy az intézményes oktatásban „a perszonális és a szociális nevelés, vagyis a perszonális és a szociális kompetencia fejlesztése az értelmi neveléshez (az oktatáshoz) képest hagyományosan másodlagos jelentőségű” (NAGY 2005). Az új kutatások, az egész életen át tartó tanulás szükségességét hirdetőik ugyanakkor azt hangsúlyozzák, „hogy a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól [...] és emocionális készségeik fejlődjenek. Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során (OECD, 2002. 58.). Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002, 51.) Ennek nyomán nem véletlenül szorgalmazza számos oktatáspolitikai dokumentum azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyéni- vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy „...a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az”.¹

A hagyományos tanítási gyakorlat úgy tekintett (különösképpen a verbalitást igénylő tárgyak esetében) a feladatokra, mint a tananyag-feldolgozás kiegészítőjére, hiszen a pedagógus előadása, magyarázata – esetleg a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélés – jelentette a szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módját. Ebben az összefüggésrendszerben óhatatlanul háttérszerep jutott a tanulók egyéni feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg. Ma már általánosan elismert tény, hogy a személységnek szinte egyetlen eleme sem fejleszthető a modern gazdaság és társadalom elvárásainak

¹ Philippe Perrenoud-t idézik az OECD-jelentésben. Lásd *A fejlesztő értékelés*, 53.

megfelelő szintre a tanulók tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül (BÁBOSIK 2006). Az oktatás egészét érintő paradigmaváltás nyomán a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Vagyis a tanulói tevékenységek a feladatmegoldásban öltenek testet, hiszen az ismeretforrásokkal való (pl.: szöveg, kép, ábra) tananyag-feldolgozás előtérbe kerülése a tanulók aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldó munkáját várja el. Tehát az új oktatási formákban a fejlesztőhatások végső forrásai nem a különböző tevékenységformák, hanem a *feladatok*, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszeriákból (lépésekből) épülnek fel (BÁBOSIK 2006). Ráadásul ez a megközelítés azt is nyilvánvalóbbá teszi, hogy a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akaratú tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében.

A feladatok a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetítés, begyakorlás, szokásformálás, irányítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés), hiszen a feladatmegoldás vagy annak kísérlete számos akciót, műveletet vagy más szóval problémamegoldást követel meg a diákoktól. Az egyes feladatok általában valamilyen fejlesztési célhoz kapcsolódnak, így leggyakrabban intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, ismeretalkalmazó), szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomorális), manuális (gyakorló, alkalmazó) és alkotó (tervező, szervező, konstruáló, előadói) jellegű feladatok lehetnek (BÁBOSIK 2006). A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a feladatok státusának megváltozását. A feladat – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében a tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió, a projekt stb.

Az intellektuális és alkotóképesség fejlesztését szolgáló feladatok esetében az elmúlt időszakban – összefüggésben az érettségi reformjával – mind világosabban megjelentek azok a kritériumok (tananyag-feldolgozás, értékelés), amelyek alapján meg lehet különböztetni a feladatokat felhasználási céljuk szerint.² A legközismertebb a vizsgafeladat, mely legtöbbször a vizsgamodellben megjelölt szabvány (pl.: szignálszavak kijelölése, segédeszközök, szempontok, autentikus szövegek) szerint fogalmazódik meg, megoldása legtöbbször „zárt”, és az értékelés szummatív szándékú. E feladatokat éppen ezért alapvetően a standardizáció érvényesítési szándéka jellemzi. A vizsgafeladatok mellett folyamatosan elterjedtek az ún. gyakorlófeladatok, melyek a vizsgára való előkészítést szolgálják, így kisebb-nagyobb eltéréssel hasonlítanak a vizsgafeladatokra, de megfogalmazásuk kevésbé szabványosított, értékelési rendszerük is nyitottabb, és nagyobb teret hagy az értékelő szubjektivitásának. Az ún. mérőfeladatok hagyományosan egy tananyagegység feldolgozása előtt vizsgálják a tanulók előzetes tudásszintjét. Újabbban azonban ilyen típusú feladatok jelentek meg egy-egy korosztály vagy régió diákjai tudásának felmérésekor.

Az elmúlt évek egyik új terméke a fejlesztőfeladat, melynek egyik meghatározó ismertetőjegye, hogy kíváncsiságot, a megértés élményét keltő. A másik, hogy tartalma nem feltétlenül kötődik a hagyományos tantárgyakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódik, a harmadik, hogy használatuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.), és a negyedik, hogy fejlesztőértékelés

² Erről ír e kötetben Einhorn Ágnes *Fejlesztés vagy vizsgatréning?* címmel.

társul hozzá. Ebben az összefüggésben nem a feladat sikeres megoldása válik egyedüli céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis a fejlesztőfeladatok alkalmazási céljaként egyrészt a tanulás nyelvének és eszközürendszerének megtanulása, a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, másrészt a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciója emelendő ki.

A FEJLESZTŐFELADATOK SAJÁTÓSÁGAI

A fejlesztőfeladatok legtöbb esetben több tantárgy vagy műveltségterület tartalmainak együttes kezeléséből indulnak ki, és tematizálják a fejlesztési területekben kitüntetett, pl. szociális, életviteli kompetenciákat. Természetesen a feladatok tárgya és témája valamilyen mértékben igazodik a korábban kialakult iskolai tananyagtartalmakhoz, de a kapcsolódás az igényelt feldolgozási módtól függően különböző szintű és mértékű. A feladatok közös kompetenciatartományát a kommunikáció, a problémamegoldás, a modellalkotás, a tájékozódás térben és időben, a szociális kompetenciák és az érzelmi intelligencia jelenti (HORVÁTH–LUKÁCS 2006). A közös kompetenciatartományon belül a kommunikáció fejlesztése nemcsak a nyelvhasználati formákra, hanem a társas és szociális viselkedés formáira is kiterjedt. A problémamegoldás az összetett gondolkodási műveletek heterogén csoportokban való gyakorlati alkalmazására fókuszált, a térben és időben való tájékozódás alapvetően az azonosítóképeség fejlesztését állította a középpontba, míg az érzelmi intelligencia fejlesztésében az önálló vagy csoportos alkotás, konstruálás „élethelyzetei” megteremtésének szándéka és gyakorlata fogalmazódott meg. A fejlesztőfeladatok jellemzően egyéni vagy csoportos tanulói tevékenységekre épülnek, és az egyes feladatok nem izoláltan, hanem egy-egy feladatlánc részeként jelennek meg, úgynevezett célorientált „didaktizált blokkokban”. A feladatsorokhoz részletes cselekvéssor és tevékenységrendszer társul, illetve felhasználási útmutatók jelzik az ajánlott munkaformákat (pl. projektmunka, csoportmunka, terepmunka, portfólió). A munkaformák változottsága, sok esetben nyitottsága (a tanár dönthet) és újszerűsége mögött az a készítői szándék áll, hogy a feladat valódi tanulási helyzetté váljék.

A fejlesztőfeladatokkal szembeni elvárás egyik ismérve az, hogy a feladathelyzet érdekes, motiváló legyen, kíváncsiságot keltsen, a másik, hogy váratlanságával problémahelyzet elé állítsa a diákot, illetve az eredményes megoldás érdekében rendszerezésre, tervezésre, szervezésre, együttműködésre készítse. A feladatok további jellemzője a gazdag és változatos forrásanyag (pl. kép, térkép, korabeli szöveg, ábra, internet), amely elsődlegesen az információkezelés fejlesztését szolgálja, valamint számos esetben perspektívaváltásra, a beleérző képesség alkalmazására készítet, érvelésre, vitára ösztönöz, illetve kritikai attitűdök és különböző kommunikációs technikák gyakorlati megvalósítását várja el.

A feladatok a tanulók fejlesztésén túl a szaktanári metodikai tevékenység több területének át gondolására is ösztönözhetnek. Ennek keretében maga a feladatkészítő tevékenység is fejlesztési terepként funkcionál, hiszen a korábban megszokott automatizmusok elvetését, újszerű problémahelyzet megkonstruálását és egyszerre személyes, differenciált, de együttműködést igénylő tanulási helyzet kialakítását feltételezi, illetve várja el. Ezért a fejlesztőfeladatok a készítés stádiumában magának a készítőnek a fejlesztését is szolgálják.

Természetesen a feladatok remélt fejlesztőhatásában kiemelt szerepe van a tanulói tevékenységeknek és a tanórai tanulászervezésnek. A tanulók számára a fejlesztőfeladatok érdekes tanulási (feladatmegoldási) környezetet teremtenek, irányt mutatnak a tanulás megtanulásához, az ún. metakognitív stratégia megismeréséhez, a gondolkodásról való gondolkodás elsajátításához. Ezáltal fej-

lesztik az önismeretet, önbizalmat és a társas együttműködések révén ösztönzően hatnak az empatikus képességekre is.

„A fejlesztőfeladatok tanári munkára gyakorolt hatásában feltételezhető a tanítási kultúra változása – például a tankönyv- és az előadás-központú oktatáshoz képest a tanulók konkrétan azonosítható, személyes tanulási, feladatmegoldási problémái, sikerei felé fordulás. Várhatóan rövid távon változik a tanári kommunikáció, és módosul az eddig megszokott szaktanári szerep.” (HORVÁTH-LUKÁCS 2006) A szaktanári szerep módosulásában fontos, hogy lényeges hangsúlybeli eltolódás várható az informatív és differenciált, formatív értékelés területén, hiszen ezek az eszközök szolgálhatják legjobban a megfogalmazott fejlesztési célokat. Mindez azt jelenti, hogy a fejlesztőfeladatok támogató, értékelő visszajelzéseket igényelnek, azaz a fejlesztőértékelés gyakorlati alkalmazását kívánják meg, illetve teszik lehetővé.

A feladatok kapcsán nyilvánvaló, hogy a tanulók fejlesztésére épülő feladatok értékelése nem írható le a korábban alkalmazott értékelési szabályok szerint. Mindez egyértelműen abba az irányba mozdítja az értékelési kultúrát, hogy lényegesen nagyobb szerepet kell kapniuk azoknak az általános gondolkodási műveletekhez kapcsolódó szempontoknak, amelyek nem az elvárt ismeretelemből indulnak ki, hanem azokból az alkalmazási készségekből, amelyek legtöbbször csak lazán, körülírászerűen ragadhatók meg. A fejlesztőfeladatok kapcsán nem lehet előre moderálni minden elvárt válaszlehetőséget, hanem csak irányokat, szándékokat lehet meghatározni. Ebben az összefüggésrendszerben ezért többszörösen felértékelődik a szaktanár általános értékelési kompetenciája, melyben nagymértékben szűkül a mechanikusan „kipipálható” elemek száma, és ezzel párhuzamosan lényegesen nő a mérlegelést és elemzést elváró szaktanári beállítódás szerepe. Ugyanis, ha nem ismeretelemeket kell számon kérni, hanem gondolati struktúrákat, akkor nehéz előre kőbe vésni az elvárásokat.

A fejlesztőfeladatokon belül külön csoportba sorolhatók a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztését elősegítő, tantárgyközi célokat is megvalósítani szándékozó feladatblokkok, melyek az Ember és társadalom műveltségterület tartalmából kiindul, arra reflektáló tananyagtartalmakból építkeznek, illetve ebből következő tevékenységformákhoz kapcsolódnak. E feladatok hazai kifejlesztésének egyik előzménye a történelemdidaktika által kifejlesztett és alkalmazott problémaorientált történelemtanítás elmélete és gyakorlata.

A PROBLÉMAORIENTÁLT TÖRTÉNELEMTANÍTÁS JELLEMZŐI

A problémaorientált történelemtanítás alatt olyan tanítási koncepciót értünk, amely a legújabb tanulás- és tanításelméleti reflexiók bázisán a tanulók egyéni és kollektív érintettségére építve a történeti problémamegoldás elsajátítására alkalmas tanulási folyamatot biztosít (F. DÁRDAI 2007). E tanulási szituáció hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók bizonyos készségek és képességek birtokában, a mában gyökerező történeti problémákkal való találkozásuk által megértsék a múltat, és történelemszemléletük úgy formálódjon, hogy jelenük és jövőjük társadalmi és politikai életében tudjanak és akarnak felelősen és alkotó módon részt venni.

A problémaorientált történelemtanítást háromféle módon értelmezhetjük: tanítási stratégiaként, munkaformaként és megismerési módként. Mint *tanítási stratégia*, a problémaorientált történelemtanítás leglényegesebb jellemzője, hogy a tanuló önállóan, maga szerzi meg történelmi ismereteit. A történeti tanulás folyamatában tehát nem a történelmi ismeretek megtanulásán van a hangsúly, hanem inkább egy tudatos, reflektív történelmi gondolkodás elsajátításán. A tanulás végeredményeként a tanuló úgy képes a múlt-jelen-jövő hármasszámában gondolkodni, hogy életkori

sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismeri és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása, történeti probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).

A problémaorientált történelemtanítás mint *munkaforma* alatt azokat a módokat értjük, ahogy a történeti tartalmú médiumokat feldolgozzuk. A munkaformákat tágan értelmezzük, hiszen nemcsak történeti gondolkodást, hanem cselekvést és mindenféle olyan eljárást ösztönzünk, amelynek segítségével a tanuló szembesül a történelmi múlttal.

A problémaorientált történelemtanítás értelmezhető tanórai keretek között, egy kurzus (téma, félév stb.) folyamán és projekttanítás keretében is. Három szakasza van. Az első ún. motivációs fázisban – legtöbbször egy történeti forrás kapcsán, amely a saját, illetve a közösség helyzetéhez kapcsolódik –, megtörténik a probléma azonosítása. A probléma hipotézisalkotásra, az okok továbbgondolására és olyan eszközöknek a megkeresésére készítet, amellyel az adott probléma megoldható. A második, megoldási fázis során a tanulók önállóan véghez vitt történeti elemző, oknyomozó munkával, előre megadott vagy a tanuló által gyűjtött történeti források, segédanyagok segítségével, a legkülönbélebb tanulási formákkal (páros munka, csoportmunka, szimulációs játék, szerepjáték, beszélgetés) igazolják, vagy elvetik a felállított hipotézist. Az utófázis során megvitatják, rendszerezik az összegyűjtött eredményeket (adatokat, tényeket, állításokat), tisztázzák, saját magukra vonatkoztatják a problémát, és meghatározzák a problémából adódó lehetséges cselekvési módokat és a szükséges cselekvéseket.

Mivel a problémaorientált történelemtanítás *megismerési módként is értelmezhető*, az egyik legfontosabb feladat az ismeretszerzés módjának a kidolgozása. Az ismeretsajátítás módja talán ebben a történelemtanítási stratégiában a legerőteljesebb. A tanulókat hozzásegítjük ahhoz, hogy történelmi megismerésüket folyamatként értelmezzék. E megismerési folyamat kizárólag a források használatán alapulhat, ezért ez a tanítási forma tekinthető forrás alapú vagy forrásközpontú oktatásnak is. A történeti forrásokat tágan kell értelmezni, nemcsak a szöveges (írott), hanem egyéb vizuális forrásokat (kép, térkép, ábra) is értünk alattuk. A tágan értelmezett forrásbázis a problémaorientált történelemtanulás elengedhetetlen feltétele, hiszen csakis a történelmi anyagok (szellemi és tárgyi „matériák”) tanulmányozása során lehet a specifikus problémamegoldó megismerési folyamatot begyakorolni.

A problémaközpontú történelemtanítás nem a 'Mi? Hol? Mikor?' kérdéseket helyezi előtérbe, hanem olyan hozzáállás kialakítását célozza, amely a magától értetődőt is megkérdőjelezi, és ezzel új látásmódot alakít ki, új kérdéshorizont létrehozására, illetve a már meglévő ismeretek kiszélesítésére ösztönöz. Arra készíti a tanulót, hogy képes legyen a történelemből vett kielégítő válaszokat saját cselekvésére, saját világnézetére is vonatkoztatni, a különböző történelmi tartalmak vagy kérdésfelvetések összekapcsolásával eljutni a pusztán kérdéstől a probléma megfogalmazásáig.

Milyen az a történelmi „matéria”, amelyen a „problématudatos”, a problémaorientált történeti gondolkodás leginkább fejleszthető? A problémaorientált történelemtanítás egyik igen fontos problémaköre a tanítási tartalmak kiválasztásának kérdése, hiszen olyan tananyagot kell tudatosan és átgondoltan összeállítani, amely nemcsak a tantervi követelmények taxatív tartalmi előírásainak, hanem a problémaorientált stratégia kulcselemének, a történeti probléma komplexitásának is eleget tesz. Nem minden történeti téma, tananyag alkalmas ugyanis a problémaorientált tanítási stratégia hatékony alkalmazására. Vannak olyan témák, különösen a tanulók társadalmi, emocionális, közösségi, családi stb. érintettségét szem előtt tartó témák, amelyekkel sokkal eredményesebben lehet fejleszteni a fő célt, a tanulók problémamegoldó képességét.

A tananyagtartalmak kiválasztása egyébként a történelemdidaktikai koncepciók egyik központi problémája, és nemcsak a problémaorientált történelemtanítás fontos kérdése. Jelenleg háromféle tananyag-kiválasztási koncepciót tudunk megkülönböztetni: a redukciót, a strukturálást és a konstrukciót.

A *redukciós koncepció* mennyiségi szempontból közelíti meg a tananyag kérdését. Abból indul ki, hogy mind a tanuló életkora, mind a tanulásra fordítható idő bizonyos korlátokat szab a tananyag elsajátítása számára. Lehetetlen dolog a történelem egészének, a megtörtént múlt totalitásának elsajátítása, szükség van bizonyos ökonomikus szempontok érvényesítésére, így a történelem-tananyag „redukálására”. A kiválasztás a tananyag szelektálását jelenti. Mind a tantervfelkészítők, mind a gyakorló tanárok között éles kritikát okozhat a legkisebb tananyagcsökkentő „akció”, hiszen ez a társadalmak által „régóta” legitimált tartalmakat, kanonizált tudáselemeket érint.

A *strukturális koncepciójának* a képviselői is szükségesnek tartják a tananyag kiválasztását, de magát a kiválasztási folyamatot nem definiálják. Legfeljebb arról beszélnek, hogy a teljes történeti „anyagból” kevés kiválasztási elv segítségével hozzunk létre strukturált tananyagot. Látható, hogy a szelektációs eljárás kiválasztása helyett itt tulajdonképpen a meglévő (kanonizált) tananyag másfajta elrendezéséről, ökonomikusabb, ésszerűbb, speciális célokat szem előtt tartó strukturálásáról van szó.

A *konstrukciós koncepció* abból indul ki, hogy a történeti tudást összefüggésében kell értelmezni, ezért azt komplex módon kell „megkonstruálni”. Ez az elmélet arra törekszik, hogy bizonyos szükséges kritériumokat határozzon meg, és azt a módot, ahogy a különböző konstrukciós rendező elvek egymáshoz kapcsolódnak. A történelmi múlt mint az ábrázolható tények szövedéke azáltal létezik, hogy a jelenből bizonyos kérdéseket teszünk fel a múlt felé. Ennek értelmében a múltból mindig csak azok a tartalmak lesznek érdekesek és fontosak, tehát tanterveméleti szempontból kiválasztásra „érdemesek”, amelyek a jelen problémahalmazából erednek. Ez a felfogás tekintettel van a tanuló jelenbeli kapcsolatos problémáira és azokra az értékekre, illetve érdekekre, amelyek a tanulók történelmi megismerési folyamatát irányítják. E koncepció hirdetői azt vallják, hogy a témák kánonja mindig változik, sohasem állandó, hiszen a jelenben újabb és újabb kérdések merülnek fel. Új jelenbeli problémák új kérdéseket vetnek fel, az új kérdések új kritériumokat hívnak életre, amelyek segítségével a történelmi múltnak egy új konstrukciója születik meg. A problémaorientált történelemtanítási stratégiához ez a „konstrukciós” kiválasztási elv áll a legközelebb.

A problémaorientált történelemtanítás legfontosabb kategóriája a *probléma*. A történeti problémát úgy definiálhatjuk, hogy az nem más, mint a jelenben megtapasztaltak következtében felmerülő történeti kérdés. Hiszen a jelenből fakadó, de a múlt felé irányuló kérdések nélkül nem is beszélhetünk történelemről. Ez egyébként nemcsak a történelemre vonatkozik, hanem minden más tudományra, ezért bátran lehet állítani, hogy egy tudományt elsajátítani mindenekelőtt azt jelenti, hogy a tudomány alapvető kategóriáit kérdések formájában elsajátítani. A kategóriák ezért nem mások, mint elvi kérdések. Ezek a kérdések a megismerési folyamat során keletkeznek, és ahogy az előbb is jeleztük, a mindennapi tapasztalatokból erednek. Hisz az egyén történeti, társadalmi helyzetéből fakadó politikai, gazdasági, szociális és morális problémák fogalmazódnak meg kérdésként. A probléma ugyanis nemcsak ismeretelméleti fogalom, amely a tudásnak és a nem tudásnak a feszültségéből ered, hanem olyan fogalom, amely a valóságosan megélt tapasztalat és a lehetséges valóság közötti ellentmondásból is eredhet. Ezért a társadalmi problémák mindig azt megelőzően léteznek, hogy azokat megnevezzük, leírjuk, vagy felfedezzük. Ebben az értelemben tehát – legalábbis köznyelvi szempontból – a kérdés és a probléma mint fogalom szinonim módon értelmezhető. A kérdések és a problémák szorosan összefüggnek, mégis van közöttük egy lényeges különbség. A kérdések olyan nyelvi kifejeződések, amelyek az események, jelenségek stb. megnevezéséhez vezethetnek.

A problémák ezzel szemben maguk az események, a jelenségek, a tények, és akkor is léteznek, ha nincsenek nevesítve.

A problémaorientált történelemtanítás abból a felfogásból indul ki, hogy az ember nem elszigetelt lény, hanem a természeti és a szociális környezet része, hiszen szükségletei kielégítéséhez állandó kölcsönhatásban áll környezetével. Problémáit tehát saját környezetében találja meg. Mivel a környezet állandóan változik, a vele kapcsolatos problémák is folytonos változáson mennek keresztül, ami így újabb és újabb problémákat vet fel.

Miközben a tanulók saját tapasztalataikat megtanulják összekapcsolni a tárgyalt történelmi tényekkel, az ezzel kapcsolatos történelmi problémáik valódi problémákká válnak.

A problémaorientált történelemoktatás gyakorlati alkalmazásában a kiindulópont a *tanulók érintettsége*. A történelmi tényeket és összefüggéseket nem „már elmúlt” tényként kezeljük, hanem létező, saját tapasztalatainkkal kapcsolatba hozható dologként. Az érintettség így erős emocionális befolyást okoz. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanulók érzelmi alapon közelítenek a történelmi dokumentumokhoz, és önállóan dolgozzák fel az abban megjelenő alternatívákat, problematikát. Megoldást keresnek és találnak, hogy saját történelmi identitásukat építsék és bővítsék. Az érintettség szociális alapon vagy az idő függvényében változik, módosul, tehát míg egyes csoportok érintettek, addig mások nem, illetve az a csoport, amelyik most érintett, korábban nem volt, vagy a jövőben már nem lesz az. A tanulók éppen érintettségük kapcsán sajátíthatják el azt a multiperspektivikus szemléletmódot, amelynek segítségével megértik, hogy ami korábban probléma volt, ma már esetleg nem vagy nem úgy az, és fordítva. Mai problémáink a múltban gyökerezhetnek, vagy esetleg teljesen új keletűek. Ahogy azt is megtanulhatják, hogy ami az egyik egyénnek, csoportnak, társadalomnak, népnek stb. komoly, súlyos probléma, a másoknak nem az, sőt nem is érti, hogy tulajdonképpen mi is a probléma. *A tanulók érintettségére apelláló történelemtanítás jó eséllyel pályázhat arra, hogy a tanulók „problémaérzékenyek” és „problématudatosak” lesznek.*

A problémaközpontú történelemtanításban a történelmi érdeklődés motivációs záloga az érzelmi érintettség. Az érintettségnek kötődnie kell a tanulók társadalmi valóságról alkotott képéhez, ahhoz, hogy a történelemórán a történelmi tartalmakkal való találkozás ne kívülről jövő tanári „trükkökkel” valósuljon meg. Hiszen az érintettség feltételezi a nem érintettség fogalmát is mind társadalmi, mind idősíkon. Társadalmi szempontból azt jelenti a „nem érintettség”, hogy egy csoport egy személlyel, eseménnyel, egy másik csoporttal nem áll kapcsolatban. Ha ez így van, hogyan lehet mozgósítani a tanuló érzelmi-értelmi kapacitását egy történelmi probléma megoldására?

Az érintettség egyformán jelenti a történelmi tartalmak birtokbavételét érzelmi síkon, és az azokkal való önálló foglalkozást, a tanulói aktivitást is. Az érintettség történelemdidaktikai kategóriaként arra is szolgálhat, hogy történelmi tartalmakat érzelmi dimenziókkal nyerjünk, illetve történelmi helyzetek érzelmi dimenzióit felismerhetővé tegyük. A tanítási órán megvizsgálhatjuk azt is, milyen szerepet játszottak az érzelmek egyes emberek vagy csoportok politikai döntésének meghozatalában régen és ma. A tanulók így felismerhetik és értékelni tudják a történelmi folyamatokat befolyásoló érzelmeket. Az értékelés elengedhetetlen, mert valószínűleg ez a történelemtanítás egyetlen eszköze a fiatalok érzelmi fejlődésének doktrínáktól mentes befolyásolására, azaz a burkolt érzelmi nevelésre. Ezzel ki is jelentettük, hogy az értékelés csak racionálisan lehetséges, nem a tanulók szabályozott érzelmein keresztül.

Eközben folyton szem előtt kell tartani, hogy az érzelem, mivel az ember létezésének egyik feltétele, nem lehet rossz, akkor sem, ha a történelmi példákban a negatív oldalon jelenik meg. Ahogy az emotionalitás, úgy a racionalitás is visszaélésekre adhat okot, és ahogy az érzelmeket, úgy a racionalitást is ápolni kell. *A történelemórán felbukkanó érzelmekre való reflexió célja, hogy a tanuló az érzelmek keletkezésének, sajátosságainak és változásainak tudatában legyen.*

Armin Reese a közelmúltban óva intett attól, hogy az érzelmeket a történelemben csak úgy egyszerűen megkeressük. „Ezzel még nem értünk el semmit... Ki tudna a vallásháborúk érzelmi oldalával minden további nélkül azonosulni? Hogyan lehet átérezni a megfelelő források és előzetes ismeretek nélkül a nagy földrajzi felfedezők aggályait és reményeit, vagy az első világháború önkénteseinek lelkesedését? Az érzelmekhez ugyanúgy meg kell találni a megközelítéseket, mint magukhoz a történelmi tényekhez! Másképp fogalmazva: a történelmi jelenségeket úgy kell a tanulók elé tárni, hogy azok érzelmileg elérhetőek legyenek.” (REESE 1991)

A problémaorientált történelemoktatásban nemcsak a tanulók szociális, egyéni érintettsége, hanem a *tanulók érettsége is* fontos szerepet játszik. A problémák felismerésében, hipotézisek, megoldási módok keresésében, illetve megtalálásában nagy szerepet játszik, hogy mennyire rátermettek, mennyire érettek hipotézisek felállítására a diákok. Az érettség szorosan összefügg a probléma megtalálásával, ugyanis a hipotézis felállítása a problémamegoldás első lépésének tekinthető. A problémaorientált történelemoktatásban fontos a rugalmasság, a kreatív, eleven gondolkodás, a kiindulási pont és a cél közötti összefüggések, illetve a célhoz vezető út felismerése, kérdések megfogalmazása, azok variálása. A problémamegoldás reflexív gondolkodást követel: a tanulónak be kell építenie megszerzett tapasztalatait a további munkájába. Az anticipáló gondolkodás is fontos, vagyis a lehetséges megoldások mérlegelése, átgondolása, ez viszont fantáziát igényel.

Problémamegoldás és fejlesztés a történelemhez kapcsolódó feladatokban

A problémamegoldó képesség csak szisztematikus fejlesztéssel, gyakorlással, célzottan felépített feladatokkal szerezhető meg. Az Ember és társadalom műveltségterület tartalmaiból kiindulva az elmúlt évek során az OFI Fejlesztési és Innovációs Központjában (korábban Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ) több mint 150 db fejlesztőfeladat-blokk készült a szociális, életviteli kompetenciák és azokon belül a problémamegoldás és a tájékozódás térben, időben kulcskompetenciák fejlesztésére. A feladatok fejlesztésében számos általános és középiskolai tanár vett részt. A feladatkészítők – miként később megfogalmazták – maguk is fejlődtek a kooperációra épülő feladatkészítési folyamatban, hiszen az újszerű tudásfelfogás gyakorlati alkalmazását érvényesítő feladatfejlesztés csak az elmúlt években kezdődött meg. A feladatláncok két szakaszban – 2005/2006, illetve 2006/2007 – az általános iskola 7–8. és a középiskola 10–11. évfolyamaira készültek, a szociális és életviteli kompetenciaterület fejlesztésére.

Az első szakasz feladatai az ismeretszerzési, szövegértési, rendszerezési képességek, valamint a kritikai gondolkodás alkalmazása mellett a szociális kompetenciaterületet állították középpontba (pl. beleérző képesség, perspektívaváltás). Az elkészült feladatok legnagyobb részét így a páros és/vagy csoportmunkában elvégzendő feladattípusok tették ki, melyekben a kooperatív képességek, ezen belül az empátia és az együttműködési készség fejlesztése jelent meg dominánsan. Számos olyan feladat készült, amelyben a múlt embereit, társadalmi viszonyait és értékeit kell az adott kor feltételeiből értelmezni (F. DÁRDAI 2006). (Erre azért is nagy szükség volt, mert az 1990-es évek egyik legjelentősebb történelemdidaktikai kutatási projektje, a Youth and History több ország tanulóira kiterjedő, átfogó felmérésének egyik következtetése azt mutatta ki, hogy a diákok többsége nem volt képes beleélni magát egy másik kor, civilizáció, kultúra pozíciójába.)

Így ezek megoldása során a tanulónak bele kell képzelniük magukat valakinek a helyzetébe az-
zal a céllal, hogy egy elképzelt (hipotetikus) szituációt, történelmi helyzetet rekonstruálni tudjanak.
Ennek keretében kellett a diákoknak az adott korral kapcsolatos ismereteiket alkalmazniuk (mobili-
zálniuk), és ezek birtokában olyan megoldást találniuk (döntést hozniuk), amely nem „rendszeride-
gen”, azaz harmonizál az adott kor szokásaival, magatartásmintáival, mentalitásával.

A második szakaszban készült feladatok a kompetenciaterületen belül – az ismeretfeldolgozási,
rendszeresítést igénylő és a kritikai gondolkodás fejlesztésén túl – inkább az egyéni problémameg-
oldó képesség, modellalkotás fejlesztését állították középpontba.

A feladatblokkok a ma hatályos kerettantervek figyelembevételével készültek. Ez azt jelentette,
hogy az említett évfolyamokon feldolgozásra kerülő tematikai egységek jelölték ki a feladatok szű-
ken vett tartalmi keretét. Természetesen a feladatok jellegükből adódóan nem minden esetben kö-
tődtek szorosan a műveltségterület, tantárgy tantervi anyagaihoz, hiszen a fejlesztési szándékok
tágabb – sokszor tantárgyközi – kontextusban fogalmazódtak meg. Így a feladatláncokban – hol
nyilvánvalóan, hol látens módon – megjelentek a kiemelt fejlesztési területek célkitűzései (pl. hon-
és népismeret, aktív állampolgárságra nevelés), valamint a szociális és állampolgári kulcskompeten-
cia területe alá tartozó ismeretek, képességek és attitűdök. A feladatláncok nem törekedtek az adott
évfolyamok teljes tantervi tartalmának lefedésére, hanem a problémaorientált tanítási mintát is figye-
lembe véve bátran éltek a redukció eszközével. A téma kiválasztását elsődlegesen motiváló ereje,
a belőle következő probléma összetettsége, feldolgozhatósága, valamint a diákok érintettségének
szándékai határozták meg.

A didaktizált feladatblokkok – különösképpen az első szakaszban készült feladatoknál – legalább
4-5 feladatrészből épültek fel, hol lazább, hol szorosabb tartalmi, gondolati és műveleti összefü-
gésekkel. A feladatláncok már címeikben is jelezni akarták a téma érdekességét, és törekedtek az
érdeklődés felkeltésére (Győzzön a jobbik!, Indiántánc spanyol ritmusra, Ki lesz a barátom? – szö-
vevségi rendszerek, Hol jobb élni? – 20. századi emlékek, Milyen a stílusod?, A Kreml felől fúj a
szél, A vonat nem vár stb.).

A feladatblokkok a motivációs szándékok és az eredményes feladatmegoldási képesség fejlesztése
érdekében nagyon változatos dokumentumokat (szöveg, kép, diagram, ábra, térkép) használ-
tak fel. Ennek kapcsán a vizuális anyagok (pl. kép, karikatúra, ábra) nem egyszerűen szemléltető
funkciót kaptak, hanem az információfeldolgozás motivációs bázisaként funkcionáltak, így a kép-
elemzési képességek fejlesztése, a vizuális feldolgozás kiemelt feladatként fogalmazódott meg (pl.
Ki volt Napóleon?, A jakobinusok címere, A császár két arca). Újdonságként jelent meg a felada-
tokban az internethasználat, mely két feladatblokk esetében teljes egészében a feldolgozás fókusz-
ként jelent meg (Hunyadi János személyes portálja, Mit keres Szapolyai János a Wikipédiában?).
A feladatokhoz kapcsolódó dokumentumok között megjelentek a különböző típusú és funkciójú
térképek (pl. Hunyadi hadjáratai, A Kreml felől fúj a szél). A térképek többször nemcsak informá-
cióforrásként, hanem feladatlapként is működtek, hiszen el kellett látni őket nyilakkal, térkép-
jelzésekkel, adatokkal. Sőt olyan térképes feladat is megjelent, ahol a térképi ábrázolás egyéb sajá-
tosságainak megértése (pl. népsűrűség-jelölés, lakatlan területek feltüntetése, százalékos arányok a
nemzetiségek megjelenítésénél) is szerepet kapott, vagy a térkép nézőpontjának és perspektívájá-
nak szokásostól eltérő sajátosságait kellett használni a megoldás érdekében (pl. A Kreml felől fúj a
szél). A dokumentumok között megjelentek a személyes jellegű források (pl. levelek, visszaemléke-
zések), sőt a korabeli viccek is mint egy adott kor közéleti viszonyainak jellemzői. A forrástípusok-
ban a statisztikai adatok, diagramok, táblázatok is jó néhányszor alapvető információforrásként
szerepeltek, a szándékok szerint legtöbbször oly módon, hogy felhasználásuk alkalmazott tudást
feltételezett.

A feladatokban tematikailag a politikatörténet mellett komoly hangsúlyt kaptak az újszerű társadalomtörténeti elemek (pl. a választójog kérdései, a nők egyenjogúságának törekvései, a gyermekmunka felhasználásának ellentmondásai, a mindennapi élet). Lényeges elmozdulásként értékelhető az is, hogy a nemzetközi konfliktusok történetének témáján túl feladatszervezővé vált a gazdaságtörténet, a településtörténet, az eszme- és vallástörténet is.

Külön ki kell emelni a multiperspektívikus és kontroverzív szemléletet tükröző feladatokat, melyek nemcsak arra törekednek, hogy több nézőpontból mutassanak be egy-egy eseményt, jelenséget, hanem ellentétes, egymást kizáró álláspontokat kell megjeleníteniük (pl. Láss két szemmel!). A feladatok között olyanok is találhatóak, amelyek bonyolult szövegértelmezést és elvonatkoztatást igényeltek az által, hogy a „folyó szövegből” kell ábrát készíteni (pl. alkotmányábrázolás).

A feladatokhoz kapcsolódó ajánlások a szervezési és megfigyelési szempontokon túl a feldolgozás változatos formáit foglalmazták meg (pl. csoportmunka, pármunka, szerepjáték, dramatikus megjelenítés, kiselőadás, projekt módszer, múzeumi óra, vita, disputa, illusztráció készítése). Kiemelt tanulói tevékenységként jelent meg a feladatokban az információkeresés, részletek összehasonlítása, rendszerezés, sorrendiség megállapítása, okok, célok, következmények feltárása. Fontos szerep jutott az önálló szövegalkotásra épülő és a kommunikációs helyzetet is figyelembe vevő feladatoknak, melyekben kiemelt szempont az adott történelmi szituációkba, szerepekbe való hiteles belépés, a korhű viselkedés.

A feladatmegoldások kapcsán az értékelési szempontok elsősorban a fejlesztő funkciókat állították középpontba, így meghatározó módon a problémaérzékenységet, az információk kezelésének pontosságát, a gondolati műveletek logikusságát, az érvelés szakszerűségét, az induktív és deduktív következtetések felhasználását, a kommunikációs képességek alkalmazását foglalmazták meg elvárásként.

A fejlesztőfeladatok alkalmazásakor számos esetben szükség van arra is, hogy felmérjük a közreműködő diákok előzetes tudását, és felismertessük velük a problémahelyzetet, valamint arra készítjük őket, hogy állítsanak fel hipotézist, és a megoldás elkészítése előtt tanulmányozzák a feladatban megfogalmazott probléma összefüggéseit. A feldolgozás, megoldás során arra is érdemes törekedni, hogy egyszerre jelenjen meg a probléma az adott kor kontextusában, illetve a feladatmegoldók nézőpontjában, hiszen az előbbi azt teszi lehetővé, hogy nem anakronisztikus megoldások szülessenek, az utóbbi pedig megeremti a saját életre vonatkozó reflexió (személyes érintettség) lehetőségét.

A következőkben néhány feladatmintán bemutatjuk, milyen elemek tették lehetővé a tanulói motiváció és érintettség felkeltését, miként érvényesülnek a problémaorientált történelemtanítási stratégia, munkaforma, megismerési mód jellemzői, valamint milyen műveleteket elvégzését igényli a feladat megoldása.

Társadalmi változások és Párizs népe

7. évfolyam

Cél ~ A tanuló érzékeli a történelmi változásokat, tudja megkülönböztetni a különböző korszakok jellemző társadalmi csoportjait. Legyen képes fogalmak azonosítására, szövegértésre, szöveges forrás alapján diagram készítésére, egyszerű matematikai műveletek elvégzésére (összeadás, kivonás, osztás, szorzás, százalékszámítás).

Szervezés ~ Szükséges eszközök: papír, toll, számológép, vagy mindez megoldható számítógépen Word- és Excel-programok segítségével.

Munkaforma, idő ~ Egyéni feldolgozás, írásbeli munka: 10 perc; csoportmunka: 15 perc; összegzés egyénileg: 5 perc.

Folytatás a következő oldalon.

364 FELADATFEJLESZTÉS – FEJLESZTŐFELADATOK

Dokumentumok			
<p>1. „Isten háza tehát, amelyet egynek hiszünk, három részre oszlik: egyesek imádkoznak, mások harcolnak, és ismét mások dolgoznak. Ez a három rész, mely együtt létezik, nem szenvedheti a szétválasztást.” (Adalberon: Vers II. Róberthez, a frankok királyához, 10. század)</p> <p>2. „Párizs 600 ezer lakosával Franciaország legnagyobb városa volt. Becslések szerint a városban ötezer nemes élt, és tízezer egyházi személy. Százezer körül volt a gazdag polgárok száma. A mintegy 300 ezer munkás többsége boltos vagy kézműves volt. Minden harmadik az építőiparban dolgozott, minden hatodik háziszolgaként. Sok volt a munkanélküli, a vándorló és az időszakos munkás.” (John Haycraft: A francia forradalom nyomában)</p>			
Előkészítő szakasz			
<p>Motiváció</p> <p>A 10-18. század között jelentős társadalmi változás történt Franciaországban. Nézzük meg, miként jelennek meg a változások Párizsban, mely az ország legnagyobb városa volt. Lakóinak társadalmi és számbeli összetétele jól példázza a kialakult új társadalmi viszonyokat.</p>			
Megoldási szakasz			
	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
I. Egyéni feladatok			
a)	Húzd alá az első szövegben a társadalmi csoportokra vonatkozó részeket!	Szövegértés (szövegfolyamban a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása, a gondolatmenet megértése).	Személyes: problémamegoldó képesség
b)	Nevezd meg a korszak három társadalmi csoportját!	Fogalomazonosítás (a korábban tanultak felidézése, alkalmazása).	Szakmai: fogalmak/definíciók leírása és magyarázata
c)	Húzd alá a második szövegben a társadalmi csoportokra, rétegekre vonatkozó részeket!	Szövegértés (szövegfolyamban a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása, gondolatmenet megértése).	Szakmai: történeti tartalmak megértése
d)	Válogasd ki az aláhúzottak közül azokat, amelyek társadalmi csoportoknak tekinthetők! (Használd az első feladat tapasztalatait!)	Rendszerezés és analógiás gondolkodás	Szakmai: kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések
2. Csoportmunkák			
a)	Számoljátok ki a munkanélküli, a vándorló és az időszakos munkások összlétszámát! Készítsetek kördiagramot az adatok alapján!	Szövegértés, rendszerezés. A feladat megoldásához szükséges helyek azonosítása, rendszerezése.	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: csapatszellem Módszertani: általános képességek (ábrázolási technikák)
b)	Határozzátok meg a kigyűjtött társadalmi csoportok létszámát százalékban! Készítsetek oszlopdiagramot a százalékos adatok alapján Párizs lakóiról!	Százalékszámítás Matematikai ismeretek felhasználása, alkalmazása	Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Társas: csapatszellem Módszertani: általános képességek (ábrázolási technikák)

Folytatás a következő oldalon.

	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
c)	Gyűjtsenek össze néhány olyan jellemzőt, amelyek alapján bizonyítható, hogy a két korszakban biztosan különbözött Párizs városképe!	A történelemről való elképzelések, gondolatok rendszerezése. A történelmi hasonlóságok és különbségek feltárása.	Személyes: vállalkozási kedv és kitartás Társas: csapatszellem Szakmai: kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések Módszertani: általános képességek
d)	Gyűjtsenek össze néhány okot, amely a megváltozott társadalmi viszonyok kialakulásához vezetett!	Érvekkel és bizonyítékokkal alátámasztott következtetések megfogalmazása arról, mi és miért történt.	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: csapatszellem, Szakmai: kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása
3. Egyéni szövegalkotás			
a)	Fogalmazd meg a két korszak társadalmi jellemzői közötti különbségeket néhány szóban!	A feladat (a probléma) megoldásához szükséges információk rendezése.	Társas: kommunikációs képesség Szakmai: történelmi tartalmak megértése és előadása
b)	Gyűjtsd össze néhány jellemzőjét a két korszak városi életmódjának!	Ismétlődő történelmi minták azonosítása.	Személyes: problémamegoldó képesség Szakmai: kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések
c)	Rögzítsd a diagramábrázolás két formája közötti különbségeket néhány szóban!	Általánosítások megalkotása.	Módszertani: történelmi munkamódszerek alkalmazása
Utófázis			
	Készíts otthon vázlatos térképet Párizs 10. és 18. századi időszakáról! Jelöld be, Te hol laktál volna szívesen!	Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás.	Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

Ez a feladat a jelenből kiindulva kérdez rá a múltra, értelemszerűen itt is a feladat kérdései és a mögöttük meghúzódó problémamegoldás szinonim fogalomként értelmezhető. A feladat érezhetően törekszik a szövegértés fejlesztésére, a korábban tanult ismeretek alkalmazására, az analógiás gondolkodás és rendszerező képesség fejlesztésére. A feladatelemek megoldásai számos olyan kognitív műveletet indukálnak, mint logikai következtetés, indukció és dedukció; sőt mivel a társadalom jelenségei közötti összefüggések többnyire valószínűségi jellegűek, a korrelatív gondolkodási képességek fejlesztését is szolgálják. A befejező szakaszban a tudásprezentáció mellett az érzelmi azonosulás szándéka is megjelenik, és a tanulók érintettségére is történik utalás.

A jó lovas katonának...

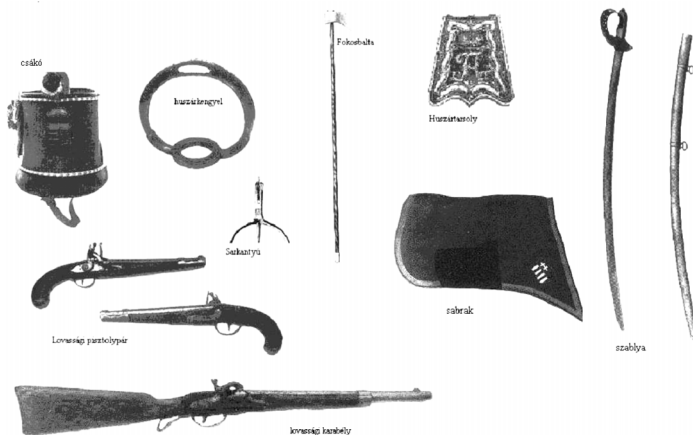
7. évfolyam

Cél ~ A tanulók szerezzenek ismereteket a huszárhadsereg felszereléséről, a fegyverzés folyamatáról és körülményeiről! Helyezkedjenek a kortársak helyzetébe, és érezzék át, milyen problémákkal szembesültek a kor politikusai a honvédhadsereg felállításakor!

Szervezés ~ Szükséges eszközök: papír, toll, számológép, vagy mindez megoldható számítógépen Word- és Excel-programok segítségével.

Munkaforma, idő: csoportmunka ~ A feladat elvégzésére kb. 5 perc, az indoklásokra 2-3 perc.

Dokumentumok



Előkészítő szakasz

Motiváció

A parlament 1848 szeptemberében határozta el a honvédhadsereg toborzását. Az átállt, illetve hazaszökött huszárezredek mellett újabb ezredek szerveztek, s a régieket is fel kellett tölteni. A hadsereg felszerelésének utánpótlása és az új alakulatok felszerelése az anyagi áldozatokon kívül összehangolt szervezőmunkát követelt. (Döntés előtt tanulmányozzátok a mellékelt képeket, és a csoporton belül vitassátok meg a kérdést!)

Megoldási szakasz

	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
Csoportmunka			
I.	Húzd alá az első szövegben a társadalmi csoportokra vonatkozó részeket! Képzeld meg magokat az egyik új honvédezred hadtápfőnökének (beszerzési igazgató) helyébe! Össze kell állítanotok az új huszárezred felszerelését!	Beleérző képesség A képeken megjelenő eszközök azonosítása, funkcióinak felismerése.	Személyes: szervező- és döntési képesség Társas: csapatszellem Segédkompetencia: kreatív

Folytatás a következő oldalon.

	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
2.	Az anyagi lehetőségeitek szűkösek, ezért sajnós a huszár teljes felszereléséhez szükséges három tárgyról (eszközről) le kell mondani. De melyik legyen ez a három?	Rendszerezés A gyűjtött információk össze- rendezése és a korábbi ismeretek felhasználása, alkal- mazása.	Személyes: újtási készség és kreativitás Szakmai: történeti tartalmak megértése Társas: konfliktuskezelő képesség
3.	Egyeztetek meg, hogy melyik az a három tárgy, amelyeket az új zred nélkülözni tud! (Ha nem tudtok megegyezni, szavazással is dönthettek.)	Vita Érvekkel és bizonyítékokkal alátámasztott következtetések megfogalmazása a saját álláspont mellett.	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: vitatkozási képesség Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása
Utófázis			
	Befejezésül fogalmaztátok meg a választások indokait és a döntési folyamat személyes tapasztalatait!	Szövegalkotás Világos és logikus beszámoló készítése szóban.	Társas: kommunikációs képesség Szakmai: fogalmak/definíciók leírása és magyarázata Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

Ez a feladat az 1848-as szabadságharcnak nem a megszokott elemeit emeli ki, ilyen értelemben megfelel a problémaorientált feladatok kapcsán bemutatott azon elvnek, hogy a kiválasztást nem a hagyományos kánon, hanem a jelenből irányuló kérdések, illetve ezek által körüljárható problémák határozzák meg. Ebből kiindulva a feladat alkalmas a tanulók történelmi megismerési folyamatának irányítására, a perspektívaváltás gyakorlati alkalmazására, valamint a történelmi életszerűség érzékeltesítésére. Feltétlenül igényli a személyes kompetenciák közül a szervező- és döntési képesség, a társas kompetenciákon belül a csapatszellem és konfliktuskezelő képesség alkalmazását. Lényeges elem a feladat megoldásában a kreatív kompetencia megléte is, hiszen komoly nyitottság szükséges mind a probléma azonosításakor, mind a lehetséges döntések meghozatalakor.

A fejlesztőfeladatok készítésének folyamatában született meg az a feladatfelépítési struktúra, amely az alábbi séma alkalmazására épül.

a) Cím (jellemzője a figyelem felkeltése, érdekesség stb.)
b) Fejlesztési célok, témakör, szervezési keret, munkaforma, időtartam, szervezési feladatok
c) Motiváció felkeltése, személyesség (pl. azt tudod meg... ezen képességed fejlődik)
d) Feladatmeghatározások (pl. szignálszavak kiemelése, világosság, érthetőség)
e) Segítségek a megoldáshoz (dokumentumok, források, szempontok, segédeszközök, idő)
f) Tanácsok, megfigyelési szempontok
g) Értékelési szempontok, kritériumok

A fejlesztőfeladatok készítése és használata jól szolgálta annak a nevelési-oktatási célnak a megerősítését, hogy a ránk maradt történeti dokumentumok (források) megértése és feldolgozása az alapfeltétele annak, hogy a múltat rekonstruálni lehessen. Sőt annak tudatosításában is segített, hogy a források megbízhatósága – összefüggésben a forrástípusok jellemzőivel (elsődleges, másodlagos, személyes, jogi stb.) – különböző lehet.

A FEJLESZTŐFELADATOK KÉSZÍTÉSÉNEK, ALKALMAZÁSÁNAK TAPASZTALATAI

A fejlesztőfeladatok készítése a résztvevők számára nemcsak azért jelent meg szakmai kihívásként, mert új típusú forrásokat kellett keresni, új motivációs szempontokat, feldolgozási, szervezési módokat és értékelési útmutatókat kellett készíteni, hanem meg kellett tanulni csapatban dolgozni, ráadásul úgy, hogy a munka lényegét adó fejlesztési és innovációs szándékokat egyensúlyban kellett tartani a kipróbálási feltételeket meghatározó mai oktatási gyakorlattal. A fejlesztési folyamat szaktanárai – ha nem is kritikátlanul – azonosultak a megfogalmazott célokkal, és a kezdeti útkeresési szakaszt követően összességében sikeresen megszabadultak a megszokott feldolgozási sablonoktól. Közös tanulásként élték meg a feladatkészítési folyamat különböző stációit, melyeket egyszer a kétség, másszor „a keresett valami” megtalálásának heurékaélményével azonosíthatjuk.

A feladatblokkok általában igényelték, hogy a tanár mérje fel a diákok előzetes tudását, illetve a felvetett témához, problémához kapcsolódó attitűdjeiket. Az egyes feladatok legtöbbször kis lépéseket (műveleteket), pl. kigyűjtés, összehasonlítás, rendszerezés várnak el a diákoktól, és ezek a „lépések” szándékaink szerint a feladaton belül fokozatosan egyre bonyolultabb gondolkodási műveleteket igényelnek. A feladatok többsége nyitott megoldást vár el, illetve páros és csoportmunkában gondolkodik, így kiemelt szerepet kap a változatos és folyamatos önellenőrzés és a szaktanári ellenőrzés egyaránt.

A fejlesztőfeladatok többsége elsősorban az osztálytermi munkához kapcsolódott, de olyanok is voltak, amelyek szakköri keretben, múzeumban vagy projektek által valósíthatók meg. Külön csoportba tartoznak azok a feladatok, amelyek alapvetően internetes megoldást vártak el a diákoktól.

A fejlesztőfeladatokat a visszajelzések szerint a diákok egyértelműen szerették és várták. Örömmel közelítették meg a nem szokványos problémahelyzeteket, illetve szívesen működtek közre a különböző tanulási helyzetekben. Különösképpen azoknak a feladatoknak a feldolgozása okozott számukra élményt, amelyekben a beleérző képességet és a fantáziát kellett használni, valamint amelyekben újszerű dokumentumok jelentek meg (pl. viccek), illetve egy-egy korábban megismert problémát új megvilágításban kellett értelmezni, feldolgozni.

A fejlesztőfeladatok alkalmazása nyomán készült szaktanári összegzések egyértelműen rámutattak arra a problémára, hogy a korábban alkalmazott történelemtanítási gyakorlat inkább az ismeretek feldolgozását állította a középpontba, és kevésbé teremtette meg a megértés, alkalmazás feltételeit. Ennek kapcsán a diákok nem váltak képessé az ismétlődő történelmi minták azonosítására, kapcsolatok létesítésére különböző események és jelenségek között. A diákokban nem alakult ki kellő mértékben a történelmi tudás, valamint a történelemről való elképzelések rendszerezésének képessége, az általánosítások megalkotására, a történelmi hasonlóságok, különbségek feltárására való képesség. Ezzel összefüggésben nem vált történelmi szakismeretük részévé a különböző típusú dokumentumok (források) jellemzőinek ismerete, az eltérő és hasonló feldolgozási eljárások alkalmazása, a megközelítésmód, elfogultság, megbízhatóság kérdésének felvetése, illetve a rendszerező

és az általánosítási képesség alkalmazása. Ennek következtében nem ismerték meg a tudományos jellegű történeti feldolgozások készítésének folyamatát, az ilyen típusú munkát befolyásoló tényezőket, az egyes interpretációk megszületésének különböző nézőpontjait, hátterét.

A szaktanári visszajelzések arra is rávilágítottak, hogy néhány esetben azért nem tudtak könnyen megbirkózni a diákok a fejlesztőfeladatok elvárásaival (pl. beleérző képesség), mert a jelenlegi gyakorlat kevésbé várja el a tanulóktól a történelmi szituációk hiteles rekonstrukcióját, a problémák kapcsán a különböző megoldási alternatívák felmutatását, az analízisi képesség széles körű alkalmazását, illetve az események, jelenségek több szempontú és személyes érintettségét tükröző értékelését.

A kipróbálás nehézségét részint az adta, hogy újszerű tanulási környezetet kellett teremteni, mely számos szervezési feltétel biztosításán túl sok esetben a tantermek átrendezését is magával hozta. Mivel a feladatok szinte mindegyike nyitott megoldást várt el, sokkal több időt és energiát igényelt az értékelés, ráadásul a szaktanárok számára sokszor komoly mérleget, értelmezési kihívást is jelentett néhány megoldás.

ÖSSZEGZÉS

A tanulók történelmi gondolkodását és megismerőképességét fejlesztő feladatok fontos szerepet tölthetnek be az általános és középiskolai tanítás tartalmi megújulásában és a mindennapi szaktanári munkát meghatározó didaktikai szemléletváltás terén. A kifejlesztett feladattípusok egyszerre szolgálják a hatékony, önálló tanulás és a szociális és állampolgári kulcskompetenciák kialakítását, valamint az ismeretszerzést, a kritikai gondolkodást, a kommunikációt és a tájékozódást térben és időben fejlesztési feladatok tanórai keretekben végzését. Természetesen a feladatok a gyakorlat visszajelzései révén további fejlesztést igényelnek, hogy széles tanári és tanulói körben tudatosuljanak és hasznosuljanak azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésében (problémamegoldás, kommunikáció, modellalkotás, együttműködés stb.), amelyek a történelmi gondolkodási sémák, a feldolgozási algoritmusok és szövegalkotási standardok (pl. hipotézisek és igazolásuk, nézőpontok és értelmezésük) kialakítását eredményezik, és amelyek ezáltal az egész életen át tartó tanulás feltételeit teremtik meg.

Irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 50–60.
- F. DÁRDAI ÁGNES (2003) *Történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest
- F. DÁRDAI ÁGNES (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára*. XLI. Budapest.
- F. DÁRDAI ÁGNES (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója a német történelemdidaktikai szakirodalom tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 11. sz. 49–60. (A tanulmány IV. fejezete e munka rövidített, kismértékben átdolgozott változata.)
- HALÁSZ GÁBOR (2006): Előszó. In *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. Szerk.: Demeter Kinga, Oktatáskutató Intézet, 2006, 8.
- HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT (2006): Kevesebb kudarc, több önbizalom. In *A kompetencia – kihívások és értelmezések*. Szerk.: Demeter Kinga. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 185–198.
- NAGY JÓZSEF (2005): A kompetencialapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In Loránd Ferenc (szerk.): *A Tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. OKNT jelentése. OM 2005.
- OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 53.
- REESE, ARMIN (1991): Kann man aus der Geschichte lernen? Előadás a badeni evangélikus nevelők egyesületében, 1991. 11. 10. (Ottenhöfen). In *Beiträge Pädagogischer Arbeit*. Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden, 35/1992.
- STRANDLING, ROBERT (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.