

ARATÓ FERENC – SZERPÁK TÜNDE

# A jó tanuló félrevezetése

## Tantárgyi témazáró dolgozatok elemzésének első tanulságai

*Ebben a tanulmányban egy átfogó jellegű kutatás első részeredményeit mutatjuk be. A kutatás célja megvizsgálni, hogy az állami megrendelésre készült tanulási-tanítási segédletek, köztük például általános iskolai szinten a történelem tantárgyi témazáró dolgozatok, milyen elváráshorizontot fednek le a gondolkodási képességek szempontjából. A vizsgálathoz használt Bloom-taxonómia eredeti modelljének minden eleme beazonosítható a NAT2012 és a NAT2020 történelem tantárgyhoz kapcsolódó kimeneti elvárásrendszerének egy-egy elemével. Ezért segítségével megállapítható, hogy vajon a dolgozatok milyen kognitív dimenziókat mozgatnak meg, mely kognitív dimenziókban nyújtott teljesítményről adnak visszajelzést. A vizsgálat első eredményei azt mutatják, hogy a kifejlesztett témazáró dolgozatok döntően a felidézéssel, kisebb részben a megértéssel kapcsolatos kognitív dimenzióban tartalmaznak feladatokat, így nem biztosítanak visszajelzést az összes, a NAT-ban elvárt, a különböző kognitív dimenziókkal kapcsolatban megfogalmazott, kimeneti követelmény szempontjából.*

*Kulcsszavak: teljesítményértékelés, tantárgyi dolgozatok, gondolkodásfejlesztés, Bloom-taxonómia, kimeneti követelmények*

### A kutatás kontextusa

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében gondozott, Tanulás és tanítás didaktikai tantárgy keretében a kutatás vezetője évek óta közösen elemzi a résztvevőkkel az állami témazáró dolgozatok feladatait a gondolkodási képességek mozgósítása és fejlesztése szempontjából. Az eredmények azt mutatják minden egyes alkalommal, hogy a dolgozatok mindössze néhány kognitív területet érintenek, vagyis a gondolkodási képességek egy szűk repertoárját igénybe vevő eszközzel mérik a tanulók teljesítményét a tanárok, ha a központi témazárókat alkalmazzák. A kurzuson szerzett tapasztalatok hatására, a hallgatók kezdeményezésére létrejött egy kutatócsoport a pécsi egyetemen működő Tanárjelöltek Szakkollégiumában, amelynek tagjai elhatározták, hogy a mintákra épülő elemzés helyett szisztematikusan megvizsgálják az összes dolgozatot, évfolyamról évfolyamra, a saját tantárgyuk keretein belül. A kutatócsoport transz-graduális felépítésű, vagyis a tanárszakos hallgatók mellett helyet foglalnak benne PhD hallgatók a pécsi egyetemen működő Oktatás és Társadalom Doktori Iskolából, valamint a Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék kutatói. Másik oldalról a kutatócsoport transz-diszciplináris jellegű, vagyis vegyesen vesznek benne részt bölcsészettudományi, társadalomtudományi és természettudományi területek képviselői. Ebben a tanulmányban az általános iskola felső tagozata számára ajánlott, az OFI által kiadott, történelem tárgyú témazáródolgozatokat tartalmazó kiadványok elemzésének első tanulságait foglaljuk össze, kutatás közbeni jelentés gyanánt<sup>1</sup>.

## A kutatás kérdései és hipotézisei

A kutatást irányító legfontosabb kérdés az volt, hogy vajon az átfogó elemzés során milyen elvárási horizont rajzolódik ki egy-egy tantárggyal kapcsolatban a témazáró feladatok tükrében? Ezek az elvárások mennyire fedik le a gondolkodási képességek széles repertoárjának mozgósítási és fejlesztési szükségletét? Mennyire fedik le az állami fejlesztésű témazáró dolgozatok a NAT2012, majd a NAT2020-ban megfogalmazott, az adott tantárgy kapcsán elvárt kognitív képességek területeit?

A gondolkodási képességek széles repertoárban történő fejlesztése döntően hozzájárul a minőségi oktatás pedagógiai gyakorlatának kialakításához. Ha egy pedagógus széles körben alkalmazza mindennapi gyakorlatában a gondolkodási képességek mozgósítását és fejlesztését, akkor nemcsak hatékonyabb és eredményesebb lesz a tanulás folyamata, hanem a családi háttértől függetlenül minden egyes tanuló esetében eredményesebbé válik a tanulás (WENGLINSKY, 2002, ARATÓ, 2011, ARATÓ – VARGA, 2012). A kritikai gondolkodás fejlesztésének egyik megközelítése az, amikor a kritikai gondolkodást nem egyetlen készségként értelmezzük, hanem készségek eredőjeként, vagyis egy olyan állapotként, amelyben a gondolkodási képességek széles repertoárjának összjátéka eredményezi a kritikus és reflektív gondolkodási folyamatokat (BÁRDOSSY és tsai, 2002).

A kurzuson elemzett minták alapján a kutatócsoport hipotézisei az alábbiak voltak:

- Vélhetően nem csak a mintavétel során elemzett témazáró dolgozatokra jellemző a szűk repertoár alkalmazása, hanem ez minden dolgozatot jellemez egy-egy kiadványban.
- Vélhetően ugyanezt tapasztaljuk bármely elemzett tantárgy dolgozatai esetében.
- Valószínűsíthetően ugyanazt a szűk repertoárt mozdítják és fejlesztik a feladatok, a tantárgyi kontextustól függetlenül, vagyis minden tantárgyban.

Mivel ebben a tanulmányban egyetlen tantárgy, az általános iskolai történelem tantárgy kutatásának első eredményeit közöljük mindössze, ezért a második és harmadik hipotézis vizsgálatával várni szükséges addig, amíg a többi tantárgyi kutatócsoport is végez a hasonló tantárgy-specifikus elemzésével.

## A kutatás módszertana

A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaz a kutatócsoport, hiszen a feladatok elemzésére csak a kvalitatív módszerek alkalmasak, ugyanakkor az átfogó elemzéshez a statisztikai módszereket is szükséges igénybe venni. A kutatói értelmezés hermeneutikai körének fontos elemét képezik a kurzus gyakorlatai, mert felkészítésként szolgálnak a kutatáshoz csatlakozó hallgatók számára. A kvalitatív elemzés során a szisztematikus és perspektivikus triangulációt (SÁNTHA, 2013) alkalmazza a kutatócsoport minden tantárgyi terület elemzésekor. Ennek egyik fontos eleme, hogy az elsődleges kutatási elemzéseket azonos szakos hallgatók három fős csoportja végzi (a személyi trianguláció hallgatói szintje), vagyis ugyanazokat a dolgozatokat, egymástól függetlenül mindhárom kutató hallgató elemzi és kódolja (hallgatói interkódolás). Ennek a lépésnek a célja az elemzések megbízhatóságának az értékelése. A célkitűzés az, hogy a kódolásban mutatkozó különbségek ne menjenek 10% fölé, vagyis a kódolt elemzési adatok legalább 90 százalékban megegyezzenek. Az eltéréseket egy, vagy több kutatói megbeszélésen finomítják a kutató hallgatók, a kutatásvezető facilitálásával. Egy következő triangulációs szint, amikor az elemzéseket két további kutató is elvégzi (PhD hallgató és/vagy PhD oktató), ezzel egy további személyi triangulációt beépítve a minőségi kutatás folyamatába (transzgraduális

interkódolás), azzal a feltétellel is, hogy egyikük a kutatócsoporton kívülről érkezve vesz részt a folyamatban, gyógypedagógiai és szaktanácsadói szakmai és kutatói háttérrel. A kutatás két nagyobb fázisból áll, az első fázisban a hallgatói interkódolás során, az elemzéshez szükséges megbízhatóság ellenőrzése áll a középpontban, majd ezt követi, a külső kutatói visszajelzések hatására, egy következő szakasza a hallgatói elemzésnek. Vagyis a hallgatói intrakódolás során két időszakaszban zajlik az elmélyülő kutatás. A két mélyebb elemzési időszak között, alapvetően informális konzultációk zajlottak a témafelelős kutató és a vezető kutató között. A kutatásban résztvevő oktatók számára nemcsak az egymástól eltérő időpontban megvalósuló kutatási szakaszok biztosítanak intrakódolási lehetőségeket (transzgraduális szereplők intrakódolása), hanem a folyamatosan újabb hallgatói közösségekben lebonyolított, mintavétellel zajló elemzések is a Tanulás és tanítás kurzus keretében, illetve a bevont kutató számára az azonos gyakorlatokat tartalmazó pécsi pedagógus-továbbképzések keretében. A második témafelelős kutatói elemzés után zajlott le a vezető kutató és a bevont kutató második körös visszajelzése, amely a rész kutatás harmadik triangulációját képezi. Ennek a konzultációnak az eredményeként született ez a tanulmány.

Felkészülés a Tanulás és tanítás kurzus gyakorlatainak segítségével		
témafelelős hallgató	azonos szakos hallgató	azonos szakos hallgató
Személyi trianguláció – hallgatói interkódolás 1. kör		
témafelelős hallgató	kutatásvezető oktató	bevont kutató - gyógypedagógus, szakértő
Személyi trianguláció – transzgraduális interkódolás 2. kör		
témafelelős hallgató	kutatásvezető oktató	bevont kutató - gyógypedagógus, szakértő
Témafelelősi intrakódolás	Kutatásvezetői intrakódolás	Bevont kutatói intrakódolás
Személyi trianguláció – transzgraduális interkódolás 3. kör		

1. ábra: A kutatás szisztematikus és perspektivikus triangulációja és hemeneutikai körei

A kvalitatív elemzéshez egy olyan modellre volt szükség, amely leegyszerűsíti a kódolás folyamatát, hogy a kutatói értelmezési horizontok könnyen összehangolhatók legyenek, és az eloszlási adatok kezelése ne bonyolítsa túl a vizsgálatok elvégzését. Ehhez a tantervelmélet felől érkező Bloom hat elemű modelljét vettük alapul (BLOOM, 1956 lásd például erről BÁRDOSSY és tsai, 2002), amely Bloom-taxonómia néven vált nemzetközi szinten széles körben ismertté. Maga a modell azokat a kognitív területeket (*cognitive domain*) azonosítja be, amelyek szükségesek az iskolai tanulás céljainak eléréséhez. A modell az elmúlt évtizedekben számos kritikát kapott, és továbbgondolásra készítette megalkotóját és tanítványait. Ugyanakkor a legfontosabb kritikai érv az éppen a taxonómikus jelleget érintette (lásd erről például Kagan, 2005). Kiderült, hogy egy hierarchikus taxonómia helyett, célszerűbb, és az agykutatások által is alátámasztva indokoltabb, ezeket a kognitív területeket inkább horizontális összefüggésben, egyfajta spektrumként felfogni. Olyan horizontként, amely a gondolkodási képességek széles repertoárját mozgósítja és fejleszti, így akár ezeket a területeket egyszerre is be lehet vonni a gondolkodásfejlesztés folyamatába, már óvodás kortól (ARATÓ, 2011). Az elemzés során tehát indokolt az összes bloomi terület számonkérése minden témazáró esetében, bármely oktatási évfolyamon, amennyiben a tanulás folyamatában is hangsúlyt kaptak ezek a kognitív területek. Az elemzés során a klasszikus modellt választotta a kódolás eszközéül a kutatócsoport, részben azért, mert ez az, ami

a nemzetközi és hazai diskurzusokban a legelérhetőbb, vagyis ez lenne számonkérhető bármely tankönyvszerző részéről a hazai diskurzusban is. Másrészt azért is, mert a kreativitás területének beemelésevel ugyan módosult az eredeti modell, viszont ezzel egy olyan területet emelt be a kognitív dimenziók közé, amely inkább megvilágította a modell további felülvizsgálatának szükségességét, semmint megnyugtatóan kiegészítette volna azt. A vizsgálat során ezért a bloomi ismeret, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés elemeket (lásd BÁRDOSSY és tsai, 2002) vonta be a kutatócsoport a kódolási folyamatba. A magyar kifejezések közül kettőt pontosított a kutatócsoport a vizsgálatok során. Az ismeret kifejezést, a felidézés váltotta fel, hiszen a definíció szerint ez az a kognitív terület, amelynek segítségével a tanulásban résztvevő felidézi a memóriában rögzített tartalmakat. Az ismeret ugyanakkor tágabb értelmű, hiszen a megértés ugyanúgy az ismeretet bővíti például, így az ismeret kifejezés félreértésre adhat okot. Ahogyan a hazai kontextusban az értékelés kifejezés is, hiszen itthon azt többnyire a minősítéssel, az osztályozással azonosítják a szereplők (KNAUSZ, 2008; TÓTH, 2012; ARATÓ, 2017, 2018), így akadályozva annak megértését, hogy itt a megszerzett tudás, vagy tudás-elemek megítéléséről van szó, vagyis a metakognitív értékelés területére utal a modell (BÁRDOSSY és tsai, 2002, ARATÓ, 2017, 2018). Ezért az értékelés helyett a megítélés kifejezés került a kódszótárba. A hatelemű kódrendszer segítségével egyszerű, a kognitív területek eloszlását kimutató, statisztikai elemzést lehetett végezni a minőségi kutatás eredményeinek figyelembe vételével.

### A vizsgálati modell megfeleltetése a NAT2012, NAT2020 kimeneti elvárásainak

A NAT2012 és NAT2020 figyelembe vétele azért szükséges, mert ezek az oktatás olyan meghatározó dokumentumai, amelyekben kirajzolódik az az elváráshorizont, amelyet a hatályos jogszabályok előírnak az iskolák és a pedagógusok számára. Megfogalmazódik bennük minden, ami elvárható egy diáktól az iskolai élet különböző szakaszaiban. Ezért szükséges volt megnézni, hogy vajon a vizsgálati modell (Bloom-taxonómia) megfelel-e a korábbi és a jelenleg hatályos elvárásoknak, kimeneti követelményeknek. A NAT2012 vizsgálatára azért volt szükség, mert a vizsgálat kezdetekor, illetve a vizsgált témazárók születésekor az volt érvényben. A NAT2020 vizsgálatára pedig azért volt szükség, hogy kiderüljön, a jogszabályi változások érintik-e a vizsgálati modellben szereplő kognitív dimenziókat. Hiszen ennek fényében lehet a kutatás eredményeit értelmezni és felhasználni a kialakult új szabályozás szempontjából.

A szöveg konkrétan nem nevezi meg, hogy a bloomi elemeket tartalmazza, miközben használja a bloomi kategóriákat - „Az értelmező kulcsfogalmak értő használata segíti a tanulókat az összefüggések feltárásában és megértésében, ezáltal gyakorlottá válnak magasabb szintű gondolati műveletek (*analízis, szintézis, értékelés*) végrehajtásában.”<sup>2</sup> A jogszabályi szövegben való megjelenését a táblázatban egy-egy példával szemlétjük az alábbiakban. Jól láthatóan a felidézéstől az értékelésig minden elem megjelenik a NAT2012 és a NAT2020-ban is. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy az elváráshorizont szerves részét képezik a bloomi kognitív dimenziók. Az alaptantervek részletezik, hogy miért kell az adott területeket fejleszteni, továbbá azt is, hogy mi a célja ezeknek a fejlesztésével.

A feltételezésünk mégis az volt, hogy az állam által kiadott témazáró csomagok feladatai nem tükrözik vissza az alaptantervben megfogalmazott elvárásokat, mert a mintaként elemzett témazárók elhanyagoló arányban mérték széles repertoárban a gondolkodási szinteket. Mindez, azért jelent problémát, mert feltételezhető, hogy az állam által kiadott témazáró feladatlapok azt mérik, ami az alaptantervben megfogalmazásra került. Ebből pedig következne az, hogy egy ötösre teljesítő diáknak kiváló a célzott kognitív képességei.

Bloom kognitív dimenziók	NAT2012	NAT2020
<b>Felidézés</b>	Ismeretszerzés személyes beszélgetésekből, tárgyak, épületek, képek közvetlen megfigyeléséből, hallott és olvasott elbeszélő szövegekből, különböző médiumok anyagából. <sup>3</sup>	A történelemtanulás során a tanuló megismerkedik a magyar és a világtörténelem legfontosabbnak tartott eseményeivel, jelenségeivel, folyamataival és szereplőivel. <sup>4</sup>
<b>Megértés</b>	Emberi és élethelyzetek megfigyelése, magatartásformák értelmezése. Különböző emberi magatartástípusok, élethelyzetek megfigyelése, következtetések levonása. <sup>5</sup>	A történelemtanítás során a múlt megismertetése mellett nagy hangsúlyt kap a történelem értelmezése, a differenciált történelmi gondolkodás megalapozása, amelyben meghatározó a tartalmi és értelmező kulcsfogalmak adaptív használata. <sup>6</sup>
<b>Alkalmazás</b>	Segédkönyvek, kézikönyvek, atlaszok, lexikonok használata. Az olvasmányokról lényegét kiemelő jegyzetek készítése. A tanultak felhasználása új feladathelyzetekben. <sup>7</sup>	Ismerje a piacgazdaság működésének elveit, előnyeit és hátrányait, lehetőségeit, valamint veszélyeit, és ismereteit alkalmazni tudja saját döntései meghozatala során. <sup>8</sup>
<b>Elemzés</b>	A különbségek felismerése és a változások nyomon követése egy-egy történelmi jelenség kapcsán. Különböző társadalmi-történelmi jelenségek összehasonlítása, strukturális és funkcionális szempontok alapján. <sup>9</sup>	a változás és a fejlődés fogalma közötti különbséget ismerve képes felismerni és bemutatni azokat azonos korszakon belül, vagy azokon átvélően, <sup>10</sup>
<b>Szintézis</b>	Szóbeli beszámoló a saját tapasztalatokról, önálló gyűjtő-, illetve kutatómunkával szerzett ismeretekről. Beszámoló, kiselőadás tartása szépirodalomból, sajtótermékekből, rádió- és a tévéműsorokból, népszerű tudományos irodalomból, történelmi forrásokból származó szövegek alapján. <sup>11</sup>	egyszerű történelmi témáról tanári útmutatás segítségével kiselőadást és digitális prezentációt állít össze és mutat be. <sup>12</sup>
<b>Megítélés</b>	Önálló vélemény megfogalmazása eseményekről és személyekről, társadalmi, történelmi eseményekről, szereplőkről, jelenségekről, filozófiai kérdésekről. <sup>13</sup>	képes legyen a múlt és a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatairól és jelenségeiről árnyalt, megalapozott véleményt alkotni, illetve ezek alakításában cselekvően részt vállalni. <sup>14</sup>

2. ábra: A bloomi kognitív dimenziók és a NAT2012 és NAT2020 kimeneti követelményeinek megfeleltetése

## Feladat-típológiai kérdések – kutatói dilemmák

A feladatok első körben lezajlott elemzése, majd később a feladatok tipológiai vizsgálata során is felmerültek olyan dilemmák, amelyek további vizsgálati területek bevonását eredményezték.

Az első felismerés az volt, hogy bizonyos feladatok esetében döntő jelentőségű lehet a tankönyvek párhuzamos vizsgálata, hiszen a feladatok egy részének megítélését befolyásolhatják a tankönyvi ábrák, összefoglaló táblázatok, vagy akár szöveges összefoglalások.

Míg önmagában egy feladat akár elemző és szintetizáló kognitív területeket is mozgathat, például összefüggések ábrázolása egy táblázatban vagy ábrán, ezekről rendre kiderült a tankönyvi összevetés során, hogy a memóriában rögzíthető tankönyvi ábrák, vizuális ábrázolások, összefoglaló szövegrészek felidézésével is hibátlanul megoldható feladatokká válnak - a tanulók egyszerűen „bemagolják” az ábrát, a táblázatot, az összefoglalást a könyvből, és felidézik azt a témazáró dolgozat kitöltésekor.

A képen szereplő feladat – 4. Egészítsd ki a vázlatot, és adj neki címet a labdaházi eskü előtti állapotnak megfelelően! - remekül példázza, ha egy ábra szerepel a tankönyvben nem szükséges a logikai háttér megismerése, elegendő a vizuális felidézésre hagyatkozni, hiszen emlékezetből kitölthető a táblázat.

**4.** Egészítsd ki a vázlatot, és adj neki címet a labdaházi eskü előtti állapotnak megfelelően!

3		
pont		

I. rend	II. rend	III. rend
(300)	(300)	(600)
1 200 képviselő	_____ ülészik,	_____ szavaz.

1. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 6. osztály

Egy másik fontos felismerés a fogalmazást elváró feladatokkal kapcsolatos. Minden feladatsor végén szerepel egy összefüggő szövegalkotást elváró feladat, több téma közül lehet választani.

Az ötödik osztályos feladatsorokban ez az instrukció előzi meg a fogalmazás témák felsorolását;

*„Adj néhány mondatos összefüggő választ arra a kérdésre vagy feladatra, amelyet tanárod az alábbiak közül kiválaszt!”*

A hatodik feladatsorban;

*„Írj néhány mondatos fogalmazást az egyik témáról!”*

A hetedik feladatsorban;

*„Válasz egyet az itt látható témák közül! Írj róla rövid fogalmazást!”*

A nyolcadikos feladatsorban;

*„Válassz egyet a témák közül és írd róla rövid fogalmazást!”*

A fogalmazások, esszézerű feladatok a megítélés kognitív területéhez tartoznak abban az esetben, ha a feladat elvárja a tanulótól, hogy ítéletet alkosson mennyiségi és minőségi szempontok alapján. Megfigyelhető, hogy a fent felsorolt instrukciók egyike sem vár el értéktételeket a tanulótól. A feladatból annyit következtethetünk ki, hogy a készítő előfeltevése volt, hogy a diákok tisztában vannak a fogalmazás készítésének kritériumaival, az ötödik feladatsor pedig nem vár el fogalmazást sem a diákoktól.





 **Elemezd a forrást!**

„1948-ban a rádió adásaiban rendszeresen szerepeltek idegen nyelvű hírek (oroszul, németül, franciául, olaszul, szerbül és eszperantóul). Sugározták a református, görögkeleti, izraelita, unitárius egyházak műsorait. Közvetítették a Bartók zenei versenyt, sugározták a dzsesszkedvelők iskoláját, tánczenét, magyar nótákat adtak. Nagy népszerűségnek örvendtek az ismeretterjesztő adások (rádió szabadegyeteme, magyar enciklopédia). Az 1949-es műsorban lényegében megszűnt a dzsessz, növekvő műsoridőt kapott a néphadsereg híradója, a termelési híradó, a marxista-leninista negyedóra. Szélesedett a Női szemmel, női fülnek és a Falurádió adása. Ekkor még rendszeresen sugároztak a stúdióból operettek, rádióvarietét és magyar nótákat. Az 1950-es adások arculatának meghatározó vonásai a rádiószemináriumok (pl. Harc a babonák ellen) lettek. Növekedett a hírek, információs jellegű műsorok aránya (lapszemle, üzemi lapok félórája, termelési lapszemle, hangos újság, néphadsereg híradója, úttörő híradó). Sokasodtak az »ismeretterjesztő« programok: alapfokú politikai iskola, ipari szaktanfolyam, a bolsevik párt útja című előadás-sorozat. A következő évben már naponta jelentkezett a Szabad Nép mai vezércikke című felolvasó adás.”

(Magyar hétköznapiak: Rákosi Mátyás két emigrációja között. Minerva, 1988)

Hasonlítsd össze az 1948-as és 1949-es műsorokat! Milyen változás tapasztalható?

4	
pont	

Mi az oka a változásnak? \_\_\_\_\_

3. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 8. osztály

Érdekes résztanulása a témazárók elemzésének, hogy az alkalmazás kognitív területének a mozgósítása megjelenik ugyan a témazárókban, de ezek inkább matematikai-logikai összefüggések és ábrázolások alkalmazását indukálják, mintsem a történelem tárgy kapcsán tanultak alkalmazását.

A következő feladatnál a diáknak nem kell mást csinálnia, mint felidézni két-két évszámot, majd megállapítani a számok közötti különbséget, azaz a nagyobból kivonni a kisebb számot. A matematikában ez már alkalmazás, bár meglehetősen elemi szintű, hiszen egy már elsajátított matematikai műveletet (kivonást) használnak fel a feladat elvégzéséhez. Azonban, ha a feladatot a történelem tantárgy szempontból akarnánk alkalmazásnak tekinteni, az nem állná meg a helyét, mivel a feladatnak csak annyi köze van a történelemhez, hogy egy-egy történelmi eseményhez köthető évszámot fel kell idézni. Tehát a vizsgálat szempontrendszere szerint ez a felidézés területéhez tartozó feladat.

1. Számírd ki, hány év telt el az események között! (Írd le az évszámokat is!)

Az első és a harmadik Magyar Köztársaság kikiáltása között eltelt idő.	
A Varsói Szerződés felbontása és hazánk NATO-csatlakozása között eltelt idő.	
Az MSZMP megszűnése és a szovjet csapatok kivonulása között eltelt idő.	
Az iraki háború kirobbanása és a magyar Alaptörvény elfogadása között eltelt idő.	
Az Európai Unió megalakulása és az euró bevezetése között eltelt idő.	

10	
pont	

4. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 8. osztály, 28. oldal



Ugyanakkor kevés, az előfordulás esetlegessége nyomán feltételezhetően véletlenszerűen előforduló feladat található a történelmi ismeretek alkalmazásával kapcsolatban. Közben talán ez lehetne az egyik hangsúlyos terület a történelem tanulása során. A történelem tanárok által sokszor emlegetett *historia est magistra vitae* útmutatás ezek szerint nem jelenik meg az elvárás horizonton, vagyis azt nem vizsgálják a témazáró dolgozatok, hogy hogyan alkalmazzák a megszerzett és megértett, elemzett és szintetizált, kritikusan és reflektíven is megítélt történelem tudásukat a tanulók.

### Az általános iskolai történelem témazáró feladatok tipológiája

A négy évfolyam témazáróit elemezve összesen 28 feladattípust állapított meg a kutatás. A témafelelős kutató a kutatótársak segítségével ezeket sorolta be a bloomi kognitív dimenziók alá. Az alábbiakban egy-egy példát mutatunk be azokhoz a kognitív dimenziókhoz, amelyek előfordultak a témazáródolgozatokban.

#### Felidézés

Az egyik leggyakrabban előforduló felidézés területhez tartozó feladat a „fogalom felidézés”: A tanulónak ebben az esetben annyi feladatuk van, hogy egy jól megtanult definíciót vessenek papírra, a feladat elvégzéséhez csak a memorizált ismeretet kell felidézni.

**9. Magyarázd meg az alábbi fogalmakat!**

amfora: \_\_\_\_\_

provincia: \_\_\_\_\_

gladiátor: \_\_\_\_\_

légió: \_\_\_\_\_ 4 pont

5. kép: Horváth Péter: Történelem témazáró feladatlapok, 5. osztály, 15. oldal

#### Megértés

A megértést elváró feladatoknál az egyik gyakran előforduló a „rövid összefüggő válaszadást elváró feladat”, például valaminek az elmagyarázása. Az alábbi feladat elvégzéséhez szükséges bizonyos információk felidézése, például, hogy mely országok értendőek a „nyugati hatalmak” kifejezés alatt (fogalom felidézés), valamint azt, hogy mik voltak Németország követelésesei. Ennek a két információnak a birtokában a diáknak az ezek közötti összefüggést kell elmagyaráznia. Meg kell jegyezni, hogy a feladat elvégezhető egyszerű felidézéssel is.

**11. Miért teljesítették 1938-ban a nyugati hatalmak Németország követeléseit?**

3	
pont	

---



---



---



---

6. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 7. osztály, 26. oldal

## Alkalmazás

Az előzőekben már ismertettünk egy olyan feladatot, ahol a matematikai alkalmazást kell elvégezni, ezért ebben az esetben igyekeztem olyan feladatot kiválasztani, ami valóban a történelemmel kapcsolatos ismeretek felhasználását követeli meg a diákoktól. Az egyik ilyen a „rövid, de összefüggő válaszadást elváró feladatok”, például érvelés valami mellett, valami bizonyítása. A feladat elvégzéséhez már nem csak információ felidézést kell végezni, hanem esetünkben az egypárti diktatúra általános jellemzőiből következtetni kell a Rákosi-diktatúra sajátosságaira. Egy a történelemtanítás során megjelenő fogalmat – egypárti diktatúra – kell alkalmazni egy sajátos magyar korszakra. Jól megfigyelhető, hogy a felidézés és megértés kognitív területeken való rutinosság elengedhetetlen a feladat elvégzéséhez. Ugyanakkor a füzetből, vagy a könyvből „bemagolt” ismerettel is megoldható a feladat, így nincs garancia arra, hogy a tanuló itt valóban alkalmazza a megértett ismereteit.

5. Bizonyítsd be, hogy a Rákosi-korszak egypárti diktatúra volt!

5	
pont	

---



---



---

7. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 8. osztály, 10. oldal

## Elemzés

Rövid, de összefüggő szövegalkotást elváró feladatok személyek, korszakok, események összehasonlítása valamilyen szempont alapján, valamint a két dolog közti különbségek, kapcsolódási pontok, illetve hasonlóságok felsorolása. Fontos, hogy a válaszadás szövegszerű legyen a mondatok egymással logikus kapcsolatban álljanak. A feladat elvégzéséhez ismerni kell a Római Köztársaság és a Római Császárság jellemzőit. Az információk egymás mellett való felsorakoztatásával szemléltethető, hogy a két államforma között valóban volt kapcsolat (mivel mind kettő az ókori római állam egyik sajátos létformáját jellemző információ). Az információk összehasonlításával, történhet meg a különbségek feltárása, az egyes eltérések ütköztetése, például való alátámasztása. Ugyanakkor, ha a tankönyvben szereplő, vagy az órai jegyzetben szereplő már kész jegyzet vagy ábra memorizálásával készül a tanuló a számonkérésre, akkor ezt a feladatot is akár egyszerű felidézés segítségével is megoldhatja valaki. Ha az instrukció az lenne, hogy javasoljon szempontokat az összehasonlításhoz, és érveljen is a szempontok mellett, majd végezze el az összehasonlítást, akkor az elemzéshez szükséges kognitív dimenziók mozgósítására nagyobb esély nyílik.

11. Fogalmazd meg, mi volt a különbség Rómában a köztársaság és a császárság között!

---



---



---



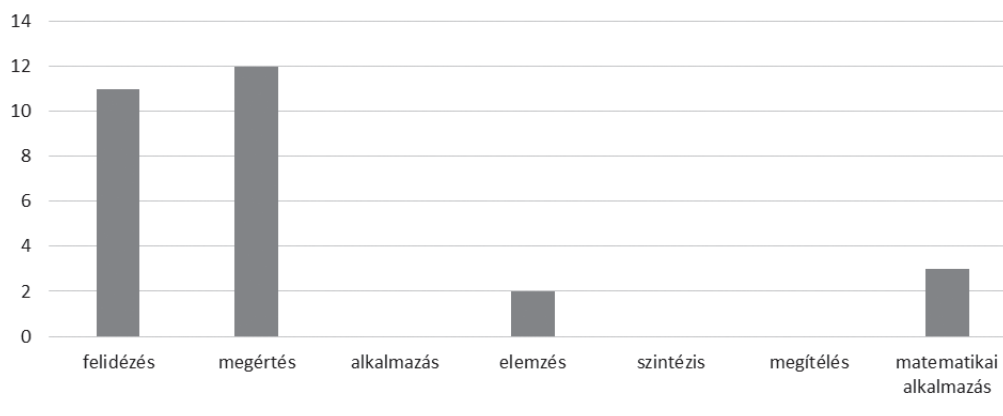
---

3 pont

8. kép: Horváth Péter: Történelem témazáró feladatlapok, 5. osztály, 19. oldal

Az alkalmazásra, a szintézisre, a megítélésre – lásd a fentebb írtakat is – nem találtunk olyan példát, amely „magolással” nem megoldható feladatra kényszeríti a tanuló elmét.

A feladattípusok (n=28) az alábbi sokszínűséget mutatják a bloomi kognitív dimenziókban.



1. diagram: A feladattípusok, feladattípusok számossága a bloomi kognitív dimenziókban belül a történelem témazáró dolgozatokban

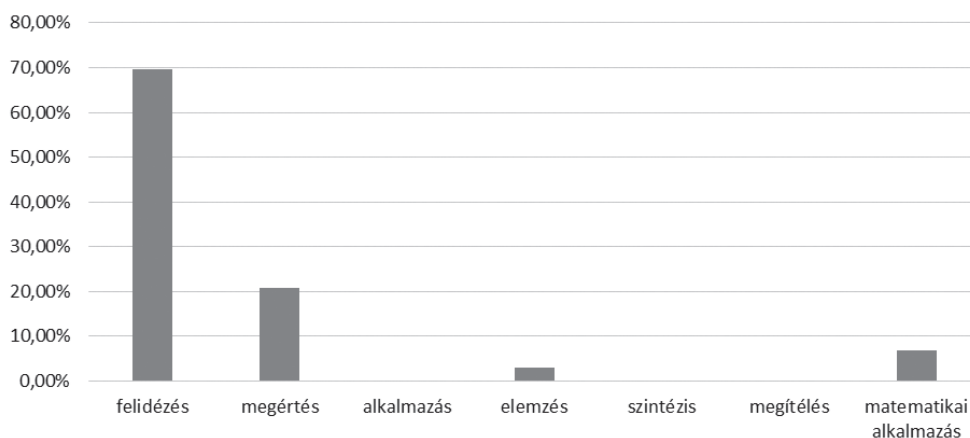
A feladattípológiai vizsgálatok eredményei félreérthetők. Habár a legváltozatosabb feladatcsoportot az értelmezés, megértés kognitív dimenzióját érintő feladatok alkotják (12 feladattípus), addig a felidézés területét mozgó feladatok, hasonló változatossággal (11 feladattípus), több mint háromszor gyakrabban fordulnak elő, amint ezt a későbbiekben látni fogjuk. Ugyanakkor az a tanulság levonható, hogy az állami megrendelésre készülő tankönyvekhez kapcsolódó témazáró dolgozatok széles repertoárban tartalmaznak a felidézés és megértés kognitív dimenzióit megmozgó feladatokat a teljesítmény ellenőrzésére. Ha a matematikai alkalmazásra épülő, de ismereti szempontból a felidézés területét érintő feladatokat is hozzászámítjuk, akkor a sokféle feladatok 97%-ban a felidézés és megértés területén kínálnak ellenőrzési lehetőséget, változatos formában, mind a dolgozat kitöltője, mind a dolgozat értékelője számára.

### A kutatás első eredményei

A feladat-típológia alapján a teljes korpuszt (n=843) vizsgálva, legnagyobb mennyiségben (49,46%) a felidézés kognitív dimenziójába tartozó feladatok fordulnak elő a témazáró dolgozatokban (adatok, történelmi alakok, évszámok, tények, jellemzők stb. felidézése). A második leggyakrabban kategória (8,59%) a vizuális memóriára épülő felidézés feladatai, a vaktérképes feladatok voltak. Külön feladattípusként is nyomon követtük a kutatásban a megadott fogalmak definíciója típusú feladatokat is (6,04%). Ezt követően két értelmezést mozgósító, a megértésre támaszkodó feladattípus következik a gyakoriság sorrendjében. A kiegészítésre épülő feladattípus (4,98%), egy hiányos szöveg, mondat, ábra, fogalomnév kiegészítése, amely bizonyos esetekben szintén megoldható egyszerű felidézéssel is. A következő leggyakrabban előforduló feladattípus a foglald mondatba feladat (4,50%), még ha olykor sikerületlenül is, a megértés mozgósítását célozza, a foglald egy mondatba a fogalmakat, illetve, foglald egy mondatba a szót/szavakat instrukciókkal. Jól látható, hogy a

felidőzésre épülő egyszerű feladatok képezik az összes feladat kétharmadát, a felidőzés és a megértés között átmenetet képező feladatokkal együtt a feladatok háromnegyedét adják.

Ha a teljes korpuszt vizsgáljuk, vagyis minden évfolyam összes dolgozatát, a vizsgált kognitív területekre eső feladatok aránya az alábbiak szerint alakul. A feladatoknak mintegy 70%-a megoldható egyszerű felidőzéssel, „magolással”, további 20%-uk igényel megértést is, bár a feladatok egy része ezek közül is megoldható vizuálisan, vagy szövegesen rögzített emlékek felidőzésével. Ez azt jelenti, hogy a feladatok 90%-ban a felidőzés és megértés területén mozgósítják a gondolkodási képességeket. Ezen belül döntően a memóriára épülő egyszerű felidőzés képezi alapját a számonkérésnek. Az elemzés olyan feladatokban jelenik meg garantálható módon, ahol nem lehet egyszerű felidőzés vagy megértett tartalmi elemek segítségével megoldani a feladatot, hanem ezek között új kapcsolatot szükséges felismerni és/vagy létesíteni a feladatmegoldás során, és ennek segítségével elemezni a rendelkezésre álló tudáselemeket. Az alkalmazás kognitív dimenziójában elemi matematikai műveletek alkalmazását előíró feladatok találhatóak (időszalag, időrendi sorrend, évszámok felidőzése, különbségük megállapítása), ugyanakkor a történelmi tudáselemek alkalmazására nem található feladattípus a dolgozatokban, ahogyan a szintetizáló, egybefoglaló képességek mozgósítására sem. Csupán véletlenszerűen, az egyébként felidőzéssel is megoldható feladatokra érkező egyedi tanulói megoldásként. Egyértelműen hiányoznak ugyanakkor a megítélést, metakognitív értékelést, a kritikai és reflektív gondolkodás elemeit mozgósító feladatok a témazáró dolgozatokból.



2. diagram: A bloomi feladattípusok előfordulása a történelem témazáró dolgozatokban

Ha visszaidézzük a korábbi és a hatályos NAT-ban megfogalmazott, és a Bloom-taxonómia keretén belül is vizsgálható elvárásokat, kimeneti követelményeket a történelem tantárggyal kapcsolatban, akkor jól láthatóan a kimeneti követelmények kétharmadáról nem adnak megbízható visszajelzést a témazáró dolgozatok, így a végig kitűnőre teljesítő tanuló sem lehet biztos abban, hogy megfelel a kimeneti követelményeknek. A teljesítményértékelés során hamisan lesz meggyőződve arról, hogy minden kompetencia-elemmel rendelkezik, hiszen minden dolgozata jeles lett.

Ahogy az is kiderül a fenti eredményekből, hogy a tantárgy „megúszható” akár „értelmetlen magolással is”, hiszen a feladatok 70%-a egyszerű felidőzésre épül. A korábban már hivatkozott, inkább korlátozó mint fejlesztő hatású, általános értékelési gyakorlat, amelyben az értékelés összeolvad a minősítéssel, így a tanulókat a jegyekért megvalósított tanulásra ösztönzi (KNAUSZ, 2008, ARATÓ, 2017, 2018), valójában megfelelő eszközt talál a

teljesítményértékelésre használt témazáró dolgozatokban. A felidézésre épülő feladatok sokasága lehetővé teszi, hogy valaki csak a „jegyért magoljon”, és akár jeles teljesítményt is elérhet ezzel a stratégiával, vagy akár az évismétléstől menekítheti meg magát.

### A témazáródolgozatok elváráshorizontja a kutatás eredményeinek tükrében

Az elemzés alapján kirajzolódó elváráshorizont, nem más mint egy szerzői-kiadói-megrendelői elváráshorizont, hiszen a témazáródolgozatokat nemcsak a szerzők, hanem a kiadó és a megrendelő is vélhetően szakmai szemmel lektorálta. Jól láthatóan, miközben a NAT elváráshorizontján a gondolkodási képességek fejlesztésében egy korszerűnek mondható elvárásrendszer jelenik meg, addig az alaptanterv célkitűzéseit támogató kifejlesztett tanulási-tanítási segédletek egy jóval szűkebb horizonttal dolgoznak. A felidezés, vagyis a memorizálás túlsúlya egy olyan korábbi tudásfelfogás attitűdjét tükrözi, amely nem illesztette be sikeresen elváráshorizontjára az elmúlt 40-50 év neveléstudományi felismeréseit a tudás természetével kapcsolatban. A tudást lexikális memoriterek sokaságaként értelmezi, ahogyan ez több száz évvel ezelőtt, a katekizmusra épülő tudáskonstrukciók világában talán indokolt is lehetett. A tudásról, illetve a tanuláshoz szükséges kognitív dimenziókról, ma ennél már szélesebb körben gondolkodik a neveléstudomány. Jó példa erre éppen a Bloom-taxonómia, de akár magának a NAT-nak az elváráshorizontja is.

Ebben a kutatásban, noha ez még csak egy kutatás közben íródó tanulmány, egyszerűen csupán a Bloom-taxonómia vizsgálatával is kiderült, hogy alapvetően a memorizálást, kisebb mértékben a megértést elősegítő feladatokkal gondolják elérni, az alkalmazást, elemzést-szintézist, megítélést, kritikai-reflektív gondolkodást elváró NAT kimeneti elvárásokat. A rengeteg memória-feladat véletlenszerűen elvezethet egyes tanulóknál, különösen az egyéni érdeklődés okán, az elvárt további kognitív dimenziók mozgósításához a történelem tanulásának kontextusában, de ez nem jelent garanciát arra, hogy minden egyes tanuló széles repertoárban használja gondolkodási képességeit a történelem tanulása során e feladatok hatására. Az is jól látható, hogy a változatosság nem önérték a pedagógiai gyakorlatban, hiszen hiába ad a pedagógus változatos feladatokat a memorizáláshoz, az csak egyes esetekben és véletlenszerűen vezet el a gondolkodási képességek szélesebb repertoárban történő mozgósításához és fejlesztéséhez. A tanárképzés és a pedagógusminősítés elvárásai között egyaránt szerepel a változatos módszertan kritériuma. Ez láthatóan félrevezető, hiszen a témazáródolgozatok változatos módszertannal kínálnak feladatokat, mégis a kognitív területek szűk mezsgyéjén mozognak, vagyis éppen a teljesítményértékelés funkcióját szűkítik le korlátozó módon. Változatos repertoár segítségével ezek szerint lehet félrevezető, vagy nem elégséges visszajelzést adni a teljesítményre, így a változatosságot nem tekinthetjük önértéknek a pedagógiai gyakorlat kontextusában. Ezzel félrevezetjük a pedagógusokat, hiszen, ha valaki megnézi a témazáródolgozatok változatos feladatait, és hasonló feladatokat alkalmaz az óráin, változatos módon nem teljesíti ezek szerint a Bloom-taxonómia keretében is értelmezhető NAT követelményeket.

Ezelőtt több mint ötven évvel éppen ezt gondolták végig többen a tantervek eredményességét kutatók közül (pl. SCRIVEN, 1967, és éppen BLOOM, 1969, lásd erről ARATÓ, 2017, 2018). Felismerték ugyanis, hogy a felidézésre épülő tesztek, ha többször felveszik őket bizonyos időnként, azt mutatják, hogy pár éven belül már jóval alacsonyabb szinten jelentkezik még a legjobban teljesítők eredménye is. Éppen ezért gyűjtötte össze Bloom azokat a kognitív területeket, amelyeket a felidézésen és az esetleges megértésen túl mozgásba szükséges hozni, sőt minden egyes tanulónál fejleszteni szükséges az eredményesebb tanuláshoz. Ez lett a későbbiekben Bloom-taxonómiaként elterjedt első ilyen modell. Scriven és Bloom alkotta meg a formatív értékelés fogalmát, de egyben mélyítették a teljesítmény-

értékelés fogalmát is. Rájöttek, hogy a teljesítményt egy szélesebb kognitív tartományban szükséges mérni és értékelni (Bloom-taxonómia), és közben arra is, hogy a tanulásban résztvevőket sem árt tájékoztatni arról, hogy milyen gondolkodási képességekkel, attitűdökkel rendelkeznek, milyen kognitív dimenziókat érdemes mozgásba hozniuk a tanulás során, hogyan fejleszthetik a különböző gondolkodási képességeiket. Így született meg a formatív értékelés fogalma, amely egy párbeszéd, amely során minden tanuló személyre szabott visszajelzést kap arról, hogy hogyan tanul, és hogyan tanulhatna még hatékonyabban és eredményesebben (ARATÓ, 2017, 2018). Ha a teljesítményértékelésben, így az órai munka során is megvalósulna például egyszerűen a hat bloomi kognitív dimenzió mozgásba lendítése és fejlesztése, akkor az esélyt adna az elmúlt évtizedek kutatásai szerint minden tanulónak, az előrébb járóknak éppúgy, mint a nehéz helyzetből érkezőknek (WENLINGSKY, 2002; JOHNSON – JOHNSON, 2009), hogy eredményesebben tanuljanak, és hosszú távra is rögzülő, értelmes tanulmányokat folytassanak a történelem tantárgy kapcsán.

### A kutatásban feltárt jelenség hatása a tanulási folyamatban résztvevőkre

A kutatás egyik lehetséges folytatásában érdemes lenne megvizsgálni, hogy maguk a résztvevők milyen stratégiákat alkalmaznak a témazárók kitöltése és értékelése során. A pedagógusok az elemzett eszközök révén széles repertoárban ismernek meg és alkalmaznak memóriára épülő, és megértést ellenőrző feladatokat, ugyanakkor nincs szisztematikus mérése a további bloomi elemeknek. Így ezekkel az eszközökkel a legjobb történelemtanár sem tudja bizonyítani, hogy tanulói képesek elemzésre, egybefoglalásra, az elsajátított tudás reflektív és kritikai megítélésére. A könnyen memorizáló tanulók azt a torzképet alakítják magukról a dolgozatok hatására, hogy kimagaslóan teljesítenek történelem tanulásból, miközben nem teljesítik bizonyíthatóan a NAT követelményeket sem. A szélesebb repertoárban gondolkodó tanulók könnyen túllépnek a tantárgyon, hiszen egyszerűen magolással is megoldhatják a jó jegyeket – noha intellektuálisan készek és nyitottak is lennének rá, nem késztetik a számonkérés – és vélhetően a történelem óra – feladatai elmélyülésre őket. A gondolkodási képességeikben kibontatlan tanulóknak éppen a memória alapú feladatok nyújtanak esélyt, ha szerencsésük van, és nem éppen a memóriában akadályozottak tanulásuk adott szakaszában. A „töri bemagolásával” ők is elérhetnek egy kettes-hármas szintet, akár megértés nélkül is, hiszen a feladatok 70% felidézésre épül. Ugyanakkor azoknak, akik esetleg a memória egy célzottabban fejlesztendő területe a képességeiknek, eleve kizáródnak a sikeres történelem tanulásból, hiszen nincs esélyük az elemzés, szintézis, megítélés és alkalmazás területein mozgásba lendíteni, olyan gondolkodási területeiket, amelyeket nem akadályoz a memória használat akadályozottsága, kiforratlansága. Itt erősít rá a hatásokra a teljesítményértékelésnek az az öröklött gyakorlata, amely az értékelést alapvetően minősítésként értelmezi, és a tanulókat a „jegyekért tanulás” stratégiája felé tereli (KNAUSZ, 2008, ARATÓ, 2017, 2018). Tulajdonképpen a vizsgált témazárók lehetővé teszik, hogy akár „értelmetlen magolással mindenki megússza”, vagy akár „jól teljesítsen történelemből”.

Az alkalmazásra vonatkozó feladatok hiánya arra utal, hogy a történelemtanítás funkciója nem egészen körvonalazott a szerzők számára. A kutatócsoport értelmezésében a demokratikus országokban a történelemtanítás egyik legfontosabb funkciója, hogy olyan állampolgári ismeretekre, képességekre, és attitűdökre tegyenek szert a kötelező iskoláztatásban részesülő állampolgárok, amelyek elősegítik az olyan kultúrákon átívelő értékek érvényesülését egy konstruktív társadalmi együttélésben, mint az emberi jogok, a jogállamiság, és a demokratikus berendezkedés. A történelemből tanultak alkalmazása éppen az, amikor a felnövő állampolgárok megértik, hogy tudatos állampolgárként, választói dön-



téseikkel, a különböző képviseleti formákon keresztül, valójában a népszuverenitás elvét gyakorolják – a jövő az ő kezükben van. Így a társas-társadalmi együttélési helyzetekben, a gyakorlatban tudják alkalmazni azokat az elveket, követni azokat az értékeket, amelyek jelenlegi tudásunk szerint egy fenntartható és igazságosabb, demokratikusabb együttélési gyakorlathoz vezetnek. A történelem tantárgy kapcsán az alkalmazás kognitív dimenziója az, amikor a tanulók a társas együttélési gyakorlatuk konkrét megvalósítását többek között a történelmi tanulmányaik során megértettekre építik – elmélyülve, reflektíven és tudományos tényekre épülő kritikai-gyakorlati megközelítésben.

## A kutatás folytatása

Az egész kutatást összefoglaló tanulmány elkészüléséig még bizonyára sok érdekes dologra fog fény derülni. A feladatok kognitív területek szerinti besorolása során is ez történt, amikor az adott feladattípus kritériumait próbáltuk meghatározni - egyes feladatok a magasabb gondolkodási területekről, az alsóbbakra kerültek.

Az eddigiek szerint a kutatás további részét képi majd minden feladattípus külön-külön való ismertetése, szemléltetése példákkal. Valamint a „szorgalminak” megjelölt feladatok kérdésköre. Ez azért érdekes, mert a feladatsorok elején található egy diákoknak szóló szövegrész, mely hangsúlyozza, hogy a szürke körrel jelölt feladatokkal kiemelten mérhető a történelmi kompetenciák fejlettsége. Ez alól kivételt képez az ötödikes feladatsor. A feltevésünk szerint ezek a feladatok nem különböznek semmiben a feladatsor nem szürkével jelölt elemeitől. Ránézésre ugyan komplexebb tudást elváró feladatok, de nem specifikusan a történelmi kompetenciákat fejlesztő feladatok. Az általános iskolai szövegtananyag vizsgálata érdemes lenne további kvalitatív eszközökkel is kiegészíteni, különösen a tanulóknak a témazáródolgozatokkal kapcsolatos felkészülési stratégiáira, valamint a témazáró dolgozatokat használó, elemző, értelmező, kritizáló történelem tanárok véleményére.

A dokumentumelemzésre épülő vizsgálatok kiterjednek majd a középiskolás szövegtananyag, valamint az érettségi feladatok vizsgálatára is. Hipotézisünk szerint (a) a középiskolás segédeszközök hasonló lefedettségét mutatják majd az elváráshorizontnak, még ha a feladattípológiában további kognitív dimenziók is töltődhetnek, a feladatok mennyiségi elemzése hasonló arányt fog mutatni. Másik hipotézisünk az, hogy (b) az érettségi feladatok ugyanakkor határozottan szélesebb repertoárban várják el a gondolkodási képességek mozgósítását, mind a középszintű, mind az emelt szintű feladatokkal. Ez azt jelentené, hogy az érettségire való felkészülés eredményességét nem lehet kideríteni a témazárók segítségével.

Az egyik fontos tanulsága a kutatásnak az, hogy a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek szükséges képeseknek lenniük arra, hogy kritikusan elemezzék a kifejlesztett segédeszközöket. Önmagában a kritikai megközelítés azonban nem elegendő, hiszen a feltárt hiányosságokra a gyakorlatban szükséges válaszokat adniuk. Ez azt jelenti, hogy olyan mindennapi gyakorlatot érdemes kialakítaniuk, amely széles repertoárban mozgósítja és fejleszti a gondolkodási képességeket, lehetőleg a tanuláshoz szükséges, összes feltárt, és az elmúlt évtizedekben egyre jobban megismert kognitív dimenzióban.

## Jegyzetek

- 1 A kutató csoport tagjai: Dr. Arató Ferenc - kutatásvezető; Szerpák Tünde – témafelelős kutató, Horváth Gergely, Kucsera Elena - kutató hallgatók, Dr. Vida Gergely - bevont kutató.
- 2 344. o. – NAT2020
- 3 10710. o. – NAT2020
- 4 342. o. – NAT2020
- 5 10710. o. – NAT2012
- 6 344. o. – NAT2020
- 7 10710. o. NAT2012
- 8 343. o. – NAT2020
- 9 10712. o. – NAT2012
- 10 351. o. – NAT2020
- 11 10712. o. – NAT2012
- 12 349. o. – NAT2020
- 13 10711. o. – NAT2012
- 14 343. o. – NAT2020

## Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról..
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelt. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
- ARATÓ Ferenc - VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege In Kozma Tamás – Perjés István szerk *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. in *Autonómia és felelősség 2017* Vol. III. 1-4. 5-29.
- ARATÓ Ferenc (2018) A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. in *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 11-12. szám
- BÁRDOSSY Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- BLOOM, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McRay, New York.
- BLOOM, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- CSEPELA Jánosné 2015: Témazáró feladatlapok 6. osztály. Eger. Esterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- CSEPELA Jánosné 2015: Témazáró feladatlapok 7. osztály. Eger. Esterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- CSEPELA Jánosné 2015: Témazáró feladatlapok 8. osztály. Eger. Esterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.

- HORVÁTH Péter 2013: Történelem az általános iskolások számára 5. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- HORVÁTH Péter 2013: Történelem témazáró feladatlapok 5. osztály. Budapest. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- HORVÁTH Péter 2015: Történelem általános iskolások számára 7. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet.
- HORVÁTH Péter, Hámori Péter 2009: Történelem általános iskolások számára 6. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet.
- HORVÁTH Péter, Ispánovity Márta 2016: Történelem általános iskolások számára 8. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet.
- JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015
- KNAUSZ Imre (2008) *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Kht., Budapest.
- SÁNTHA Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- TÓTH Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályzásról és a szöveges értékelésről. In *Iskolakultúra* Vol. 22. 2. 34-45.
- WENGLINSKY, H. (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. Education Policy Analysis Archives, 10(12).