



– EST. 1991 –

Batthyány Lajos

ALAPÍTVÁNY

Fodor Richárd:

Didaktikai feladatok standardizációs lehetőségei

Batthyány Lajos Alapítvány Doktori Ösztöndíjprogram 2020/2021

BLA_katedra

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. Az angol oktatási rendszer	3
3. Az angol és magyar szabályozó dokumentumok hasonlóságai és különbségei.....	6
4. Átalakuló történelemtanítás	10
5. A taxonómikus rendszerek háttere	11
5.1. Bloom klasszikus és átdolgozott taxonómiája	12
5.2. Norman Webb tudásmélysége.....	12
5.3. Uwe Maier tudás dimenziói.....	14
6. Taxonómiai vizsgálatok gyakorlati alkalmazása vizsgák és tankönyvek feladataiban	15
6.1. Módszertan	16
6.2. Eredmények.....	17
6. Összegzés.....	21
7. Felhasznált irodalom:	22
8. Melléklet:	24

Kulcsszavak: *Neveléstudomány, történelemdidaktika, állampolgári nevelés, angol oktatási rendszer, komparatív vizsgálat, tartalmi szabályozás, didaktikai tankönyvkutatás, taxonómiai rendszer*

1. Bevezetés

Jelen írás két szorosan összekapcsolódó neveléstudományi részdiszciplína, a tankönyvkutatás és a történelemdidaktika területén zajló folyamatban lévő feltáró kutatás eredményeit mutatja be, amely a tanulói kognitív cselekvések elméleti kategorizációját gyakorlati példákkal árnyalja a magyar helyzet mellett angol tankönyvek és vizsgák elemzésén keresztül. A neveléstudományi komparatív vizsgálatok elképzelhetetlenek az Egyesült Királyság Angliára vonatkozó szabályozó környezetének ismerete nélkül, a tanulmány ezen okból fakadóan rövid történeti és oktatáspolitikai áttekintést ad a két oktatási rendszer közötti különbségekről és hasonlóságokról, majd ismerteti a történelem és állampolgári nevelés (history and civic studies) helyzetét és rövid szakirodalmi áttekintés után vizsgálati rendszert ajánl a didaktikai feladatok standardizációjára.

2. Az angol oktatási rendszer

Az Egyesült Királyság angolszász oktatási rendszere a kontinentális struktúráktól markánsan eltérő fejlődési modell szerint alakult ki egy sokszínű, decentralizált, széleskörű autonómiát nyújtó keretet eredményezve. Jelen tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé a brit oktatási rendszer fejlődésének és aktualitásainak teljeskörű áttekintését, illetve részletes komparatív vizsgálatot a magyarországi trendekkel, viszonyokkal kapcsolatban, de a Királyság alapító nemzetére, Angliára koncentrálnak felvillantja azokat a kiemelt sarokpontokat, amelyek esetében kikristályosodhatnak az eltérések.

Az angolszász világ és az európai kontinens további részének intézményei eltérő ismeretelméleti paradigmák szerint szerveződtek (Németh, 2013). Az angolszász fejlődési út ismeretelméleti alapjai az empirizmus és pozitivizmus elképzeléseiben nyugszanak, míg a francia és német területek tudományát és oktatási rendszerét René Descartes racionalizmusa határozza meg. A John Locke nevéhez fűződő empirista irányzat az üres tudatból (tabula rasa) kiinduló emberi megismerést az érzékszervi tapasztalásra és a jelenségek, fenomének vizsgálatára alapozta. A Locke-hoz köthető hagyomány 19. századi változatában Herbert Spencer emellett

a világ megismerhetősége és kvantifikálhatósága mellett foglalt állást, amely során nem rajzolt éles határt a természet és a társadalom megismerése közé.

Az angol-kontinentális rendszerek dichotómiájának másik szervező elve az állami szerepvállalás mértéke, amely a decentralizált szigetországi struktúra és a központosítottabb európai keretek felállításához vezetett. Ezek háttérében azok a *'free and liberal professions'*-nek nevezett szabad foglalkozást űző társadalmi csoportok jelenléte, vagy hiánya állt, amelyek biztosították a korporatív, középkori céhes eredetű független szerveződések és ezekből fakadó szemlélet fennmaradását. A brit rendszerben ezen közösségek jelenlétével tradicionálisan biztosított a magasszintű szakmai autonómia (Németh, 2013). Az angolszász szemlélet áttekintése tehát kulcsfontosságú előfeltételt jelent az oktatási rendszer tartalmi szabályozói, a nemzeti tanterv és a tankönyvek tanulmányozásához.

Az Egyesült Királyság oktatási rendszere(i)ben rejlő komplexitást David Raffé munkatársaival a *'home internationals'* (nemzetközi házimérkőzés/ hazai nemzetek versenye) kifejezéssel illetve kifejezve a párhuzamosan működő rendszerek komparatív vizsgálatának korlátait és nehézségeit (Raffé et al., 1999). Jelen tanulmány valótlán kép kialakításának elkerülése érdekében megállapításait a Királyság alapító nemzete, Anglia oktatási szabályozására korlátozza.

Az angol oktatási rendszer hagyományos autonómiára épülő decentralizált struktúráját elsőként a központi vizsgák kezdték szabályozni. 1951-től létezik az általános érettségi (*General Certificate of Education*) amelyet a párhuzamos struktúrák megszüntetése érdekében 1984-től a máig létező GCSE-ként rövidített általános középiskolai érettségi (*General Certificate of Secondary Education*) bevezetése követett (Szebenyi, 1989). Az egész országra kiterjedő központi előírásokat és célokat tartalmazó Angol Nemzeti Tanterv az 1988-as *Baker-Act-nek* nevezett oktatási törvény óta létezik, amelyet a 2010-es években elinduló reformfolyamat révén 2014-ben módosított David Cameron Tory kormánya Michael Gove miniszter vezetésével (Gillard, 2018).

Margaret Thatcher 1987-es választási ígéretei között szerepelt egy oktatás reformcsomag végrehajtása (Gillard, 2018; 1987 Conservative election manifesto). A tervezet legfontosabb eleme egy nemzeti magtanterv (*National Core Curriculum*) kiadása volt, amely mellett további ügyek is szerepeltek, mint a középiskolák gazdasági autonómiája. A sikeres választási szereplés Margaret Thatcher harmadik kormányalakításához és a tervezett oktatási reform bevezetéséhez vezetett. A téma még a brit királynő a parlament előtt tartott nyitóbeszédében is szerepelt, amely szerint az új kormány célja az oktatási standardok javítása

egy nemzeti alaptanterv bevezetésével és az iskolák autonómiájának biztosításával (*Hansard Parliament Records*, 1987).

A választási győzelmet követően rövid idővel megszületett a tervezet (*consultant document*) amely elsőként tartalmazott tíz alapozó tárgyat (*foundation subjects*), amely minden tanuló számára kötelező érvénnyel bírt. A tíz tárgy közül (Technology, History, Geography, Art, Music, Physical Education, Modern Foreign Language) hármat, a matematikát (Maths) angol nyelvet (English) és tudományokat (Science) kiemelt szaktárgyakként magtantárgyaknak (*core subjects*) nevezték el, amely kettős terminológia azóta is jelen van a szabályozó dokumentumokban.

A szabályozás nem terjedt ki az Egyesült Királyság már oktatási jogosítványokat szerzett tagországaira (Skócia, Észak-Írország) Anglián kívül csupán a devolúciós folyamatban később szintén előrelépő Walesre.

Az 1988-as törvény vezette be a tantervben 'Key stage'-nek nevezett kulcsfontosságú fejlődési szakaszokat, amelyek az akkor 16 éves korig kötelező köznevelés négy szintjét határozták meg. A tantervet bevezető törvény változást hozott a hitéletre nevelés tekintetében is keresztény karakterű tartalommal. Az állami fenntartású iskolák számára kötelezően írta elő közös istentiszteletek (*collective worships*) szervezését, amelyek „részben vagy főként keresztény jellegűek” voltak (Gillard, 2018).

Az oktatási kormányzat több testületet is felállított, a hitéleti neveléssel kapcsolatban a fenntartók által kötelezően megszervezett Hitéleti Nevelés Tanácsadó Bizottságot (*Standing Advisory Council on Religious Education, SACRE*) szervezték meg, amelynek a fenntartó és a tanárok mellett vallási csoportok voltak tagjai kiemelt szerepet juttatva az Anglikán Egyháznak és szem előtt tartva a hagyományosan keresztény Nagy-Britannia keresztény karakterét, de figyelembe véve a további jelen lévő kiemelt vallásokat is. További fontos szervezetként alakult meg az országos hatáskörű Nemzeti Tanterv Tanács (*National Curriculum Council, NCC*) és az Iskolai Vizsgáztatási és Értékelési Tanács (*School Examinations and Assessment Council, SEAC*). Az előbbi szerv a tanterv áttekintéséért, kutatási-fejlesztési, illetve tanácsadási tevékenységeikért felelt, utóbbi szervezet hasonló feladatokat látott el a vizsgák és értékelés tekintetében, továbbá egyeztető szerepet kapott a vizsgaszervezést ellátó szervekkel.

Az angol nemzeti tanterv átfogó reformja legutóbb a 2010-es évek első felében lezajlott oktatási reformfolyamatban következett szintén a Tory kormányzat regnálása alatt David Cameron miniszterelnök és Michael Gove oktatásügyi miniszter irányításával. A reformot a

2010 novemberében beadott *The Importance of Teaching* című kormányzati konzultációs anyag (*white paper*) indította el. A magas szintű szakmai autonómiát biztosító brit jogalkotási rendszerben a *white paper*-nek nevezett nyilvános dokumentumok kijelölik a kormány módosításainak szándékát, amelyet társadalmi egyeztetés követ.

David Cameron kormányának elsődleges deklarált oktatásügyi szándéka a tanári szakmai autonómia növelése, a kötöttségek és előírások, azaz a központi szabályozás csökkentése volt. Ezzel összhangban a *white paper*-ben a korábbi szabályozó dokumentumot túlságosan „előírónak” (*prescriptive*) tekintették és új célként fogalmazódott meg egy „rövid, világos és határozott” (*slim, clear and authoritative*) tanterv elkészítése (Department of Education, 2010: 42). Az Oktatásügyi Minisztérium Tom Oates-ot, a Statisztikai, Kvalifikációs és Tantervi Ügynökség (*Statistics at the Qualifications and Curriculum Agency*) vezető kutatójának elnökletével szakértői fórumot szerveztek egyetemek részvételével, amelynek tanulságait a Nemzeti Tanterv Keretrendszere (*Framework of the National Curriculum*) címmel szakértői jelentés formájában publikálták. A jelentés tíz pontban tárgyalta a tantervvel kapcsolatban felmerült szempontokat többek között nemzetközi összehasonlítások alapján, amelyekben a legjobban teljesítő oktatási rendszereket hasonlították az angol modellhez, mint Finnország, Hong Kong, Szingapúr, Új-Zéland. A jelentés szerint a tantervfejlesztés során három alapvető érték, a szabadság, felelősség és korrektség célkitűzése fogalmazódik meg. Kiemelt elemei szerint nagyobb döntési szabadságra van szükség az iskolákban, csak a legalapvetőbb ismeretelemeket kell meghatározni és figyelembe kell venni a kiemelkedően tehetséges és tanulási zavarokkal küzdő diákok igényeit is. (Department of Education, 2011).

A célkitűzésekkel szemben a tantervet nem sikerült bevezetni 2013-tól, csak 2014-ben vált véglegessé és 2016-tól érvényes alapja a köznevelésnek.

3. Az angol és magyar szabályozó dokumentumok hasonlóságai és különbségei

A kontinentális és angolszász fejlődésmodellek szerint kialakuló oktatási rendszerek eltérései a tartalmi szabályozás minden területén megjelennek. Anglia és Magyarország oktatási rendszerének nemzeti szabályozásában olyan strukturális különbségek fedezhetők fel, mint az eltérő célfa és kompetenciaháló, a kerettantervi szabályozás, a különböző szaktárgyi felosztás és az egyes tárgyak megjelenése eltérő UNESCO ISCED szinteken.

Az oktatásirányítás Magyarországon egy összetett intézményhálóban valósul meg, amelyet a kormány két minisztériuma, az Emberi Erőforrások Minisztériuma (Korábbi Nemzeti Erőforrás Minisztérium) és a szakképzés tekintetében a Nemzeti Innovációs és Technológiai Minisztérium koordinál, továbbá fontos köznevelési háttérfeladatokat (tankönyvkiadás, vizsgaszervezés, felvételi adminisztráció) lát el a szintén kormány szervként működő Oktatási Hivatal. Az egyes oktatási intézmények fenntartói között további differenciálás szükséges, hiszen a Magyarországon „államinak” nevezett általános iskolák és gimnáziumok nagyrészt a Klebelsberg Központ tankerületei, míg a szakgimnáziumokat az NIT szakképzési centrumai tartják fenn.

Az angol köznevelést és felsőoktatást egyetlen szervezet, az Oktatási Minisztérium (*Department of Education*) koordinálja, amely tizennyolc önállóan működő ügynökség ernyőszervezete. Az alszervezetek között találjuk az Oktatási Standardok Hivatalát (*Ofsted - Office of Standards in Education*) és a Kvalifikációs és Vizsgaszabályozási Hivatalt (*Ofqual - Office of Qualifications and Examinations Regulation*) amelyek közül előbbi az intézmények működését és a nevelési-tanítási-oktatási folyamat gyakorlatát ellenőrzi, utóbbi pedig a többszintű kimeneti vizsgarendszer működését biztosítja, de nem szervezi a vizsgákat. Az angol iskolákat a magyar példától eltérően nem egy centralizált állami szerv, hanem a lokális önkormányzat tartja fenn.

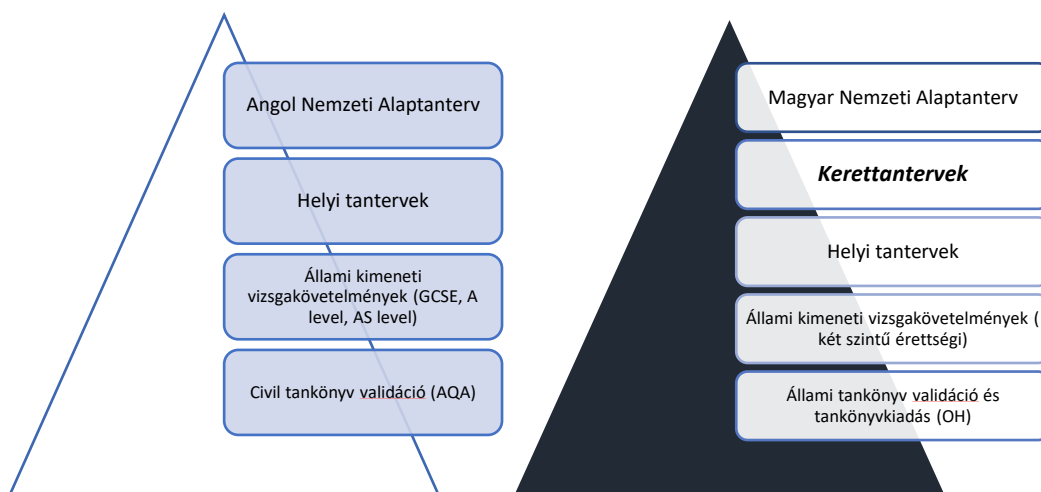
<i>Anglia és Magyarország oktatási rendszerei az ISCED szintek szerint</i>		
<i>ISCED szintek</i>	<i>Anglia</i>	<i>Magyarország</i>
ISCED 010	Alapozó szakasz (0-5) Óvoda (<i>nursery school</i>)	Bölcsőde (0-3 éves kor)
ISCED 020		Óvoda (3-6 éves kor)
ISCED 1	KS1 (1-3. évfolyam) általános iskola (<i>lower primary school</i>)	általános iskola alsó tagozat (1-4. évfolyam)
	KS2 (3-6. évfolyam) általános iskola (<i>upper primary school</i>)	
ISCED 2	KS3 (7-9. évfolyam) alsó középiskola (<i>lower secondary school</i>)	általános iskola felső tagozat (5-8. évfolyam)
ISCED 3	KS4 (10-11. évfolyam) felső középiskola (<i>upper secondary school</i>)	középiskola (9-12. évfolyam)
	KS5 (12-13. évfolyam) felső középiskola	

1. ábra Anglia és Magyarország oktatási rendszerei ISCED szintek szerint, saját ábra

A két oktatási rendszer eltérő szerkezettel rendelkezik. A magyar köznevelés 6-16 éves korig kötelezi a gyermekeket az intézményi tanulásra, míg az angol rendszer 5-18 évig kötelező. A magyar gyermekek iskolát megelőző családi és intézményi szocializációját (bölcsőde, óvoda)

követően hat-hétéves kortól mennek iskolába, míg az angol gyermekek a *nursery school*-nak nevezett intézményekből ötéves korukban mennek általános iskolába (*primary school*), amely hatodik osztályig tart. Ezt követően hetedikről kilencedik osztályig alsó-középsiskolában (*lower secondary school*) majd tizedik osztálytól tizenkettedik (illetve a kiegészítő tizenharmadik) évfolyamokat a felső-középsiskolában (*upper secondary school*) végzik el. Az egyes évfolyamok helyett tanulói fejlődési kulcs szinteket (*key stages*) állapít meg az angol tanterv, amelyek az alapozó szakasz (*foundation stage*) után a középfokú oktatás végéig három további szintet (*key stage*) különít el.

A tartalmi szabályozás kapcsán a két oktatási rendszer szintén jelentős eltéréseket mutat, amelyek háttérben elsősorban társadalomszervezési különbségek állnak.



2. ábra tartalmi szabályozás Angliában és Magyarországon, saját ábra

A legszembevetőbb különbség a tantervi szabályozás nemzeti és lokális szintjei között tapasztalható. A magyar szabályozók rendszerében létezik az általános nevelési-fejlesztési célokat és kulcskompetenciákat megfogalmazó *nemzeti* alaptanterv és a lokális szempontokat érvényesítő *helyi* tanterv között egy *szintén nemzeti* szintű szaktárgyak szerint létrehozott részletszabályozási terület, a kerettantervek szintje. Az angol rendszerből hiányzó szinten az óraszámok mellett pontos és részletes feladatok, tematikus egységek és fogalmak szerepelnek, amelyek magas szintű kontrollt jelentenek a tanítási-tanulási folyamatban.

További szempontot ad az állami szerepvállalás szintjének összehasonlítása. Az angol Oktatási Minisztérium (*Department of Education*) Ofqual nevű ügynöksége (*Office of Qualifications and Examinations Regulation*) koordinációs és ellenőrző feladatokat lát el a

kimeneti vizsgaszabályozás tekintetében, de nem szervezi a vizsgákat. A háromszintű kimeneti vizsgákat (*GSCE, A level, AS level*) szakmai szervezetek szervezik és adminisztrálják, mint az AQA (*Assessment and Qualification Alliance*). Ezzel szemben a magyar Oktatási Hivatal vizsgaszervezési adminisztrációs és értékelési feladatokat egyaránt ellát.

A köznevelési tankönyveket Magyarországon szintén az Oktatási Hivatal validálja, amely az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet integrációja óta a tankönyvkiadási feladatokat is végzi. Angliában nincs állami tankönyvkiadás, a köznevelés tankönyvei a tankönyvpiac más szegmenseihez hasonlóan független magánkiadók (gyakran egyetemekhez köthető kiadók, mint az *Oxford University Press, Cambridge University Press*) termékei. A tankönyveket viszont a már említett kvalifikációs szervezetek (AQA, Pearson Edexcel) minősítik és javasolják a vizsgafelkészüléshez (*endorse*), amely a vizsgához hasonlóan visszacsapó hatással bír az egész tanulási-tanítási folyamatra, hiszen a tanárok és diákok a vizsgák és az azokhoz ajánlott könyvek alapján tevékenykednek közösen a tanórákon.

A célfák és kompetenciatérkép tekintetében a magyar alaptanterv részletes célokat és feladatokat fogalmaz meg, az angol tanterv viszont összesen három általános célt tűz ki. A Magyar Nemzeti Alaptanterv két szinten határozza meg a tanulók tanulási folyamat végére elsajátított kompetenciáit, egyrészt az európai kulcskompetenciák (9), másrészt a rendszerváltás óta hagyományosan minden tantervben megfogalmazott fejlesztési célok (12) tekintetében. A kulcskompetenciák és fejlesztési célok között találunk átfedéseket, ugyanakkor utóbbi nagyobb hangsúlyt fektet a nemzeti érzelm erősítésére a *nemzeti azonosságtudat és hazafias nevelés* célkitűzéseivel. Az angol alaptanterv ezzel szemben deklarált formában kevesebb, összesen három kiemelt fejlesztési célt, a *befogadást (inclusion)*, a *számolási és írni-olvasási készségek* tanítását definiálja minden tanár alapfeladatáknak. A két első tanulási eredmény mellett tehát megjelenik egy szociális kompetencia fontossága, amely az Egyesült Királyság sokszínű interkulturális társadalmi helyzetéből fakad.

A két tanterv eltérő tantárgyi struktúrával különböző célok szerint szervezi a köznevelést. A 2020-as magyar alaptanterv a 2013-as verziótól eltérően nem definiál műveltségterületeket, a szaktárgyakat egymás után megkülönböztetés nélkül listázza, ugyanakkor az érettségi vizsga leírása határozottan elkülöníti a tárgyakat kötelező és szabadon választott tantárgyakra, így Magyarországon kiemelt szerepet kap a *magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem és egy idegen nyelv*, amelyek mellé még egy érettségi tantárgyat szükséges választani. Anglia nemzeti alaptanterve két, már említett hagyományos csoportba sorolja a szaktárgyakat, a magtantárgyakra (*core subjects*) és az alapozó tantárgyakra

(*foundation subjects*). Magtantárgynak minősíti az *angol nyelv (English)*, *matematika (Maths)* és *tudományok (Sciences)* tárgyakat minden fejlesztési szinten (*key stages*). Ezeket öttől tizenhatéves korig kötelező tanítani, míg további kilenc tárgy közül csak a számítástechnika és testnevelés tárgyakat kötelező oktatni minden fejlesztési szinten. A további tárgyak nagy része az első három szakaszban, míg az állampolgári ismeretek csak az utolsó szinten kötelező.

Az egyes szaktárgyak tanításának tartalmi keretei adják a legszignifikánsabb strukturális különbséget. A magyar dokumentumok, elsősorban a kerettantervek pontosan definiálják az elsajátítandó tematikus egységeket. Résztémákat, ismeretelemeket, fogalmakat határoznak meg, míg az angol tanterv már bevezetőjében leszögezi, hogy az alapvető tematikus egységek résztémái és címei nem kötelező érvényű (*non statutory*) javaslatok, amelyek a kevesebb tapasztalattal bíró pedagógusok számára segítséget, a tapasztaltabbaknak pedig nagyfokú szakmai autonómiát biztosítanak.

4. Átalakuló történelemtanítás: állampolgári kompetenciák

A harmadik évezred harmadik évtizedében nem követel hosszú bizonyítást az alapelv, amely szerint a köznevelés tanulói aktív és motivált tanórai tevékenysége nélkül a tanulási-tanítási folyamat nem lehet hatékony. Már Rousseau pedagógiájában is megjelent a tanulói aktivitás célkitűzése, amely a didaktika kialakulásával és fejlődésével számtalan mértékadó megközelítésben szintén szerepet kapott. Henri Bergson aktív iskola (*école activ*) néven elhíresült szemléletmódja a tanulói cselekvés köré építette pedagógiai koncepcióját (Pukánszky, 1996). Ellen Key, a reformpedagógia egyik legkiemelkedőbb alakja *A gyermek évszázada* című könyvével (*Das Jahrhundert des Kindes*) hirdette meg a pedagógus helyett a tanulót középpontba állító megközelítését (Key, 1902). Ugyanakkor a szemlélet a magyar pedagógiai gondolkodásban is hosszú történettel rendelkezik, már az 1851-ben bevezetett *Organisationentwurf* is megfogalmazta a passzív részvétel háttérbe szorító tanulói cselekedtetést (Töttös, 2005), amelyet a későbbiekben báró Eötvös József közoktatási és művelődésügyi miniszter is határozottan képviselt (Pukánszky, 1996).

Az elmúlt évtizedek jelentős változást hoztak a köznevelési gyakorlat szaktárgyi órái számára is, amelyből a történelemtanítás sem maradt ki. Nemzetközi jelentések tanulságai alapján (Rychen-Salganik, 2003, p. 2; Európai Bizottság, 2007, 13) ismét előtérbe került a tanulói-tanári szerepek revidálásának igénye. A megközelítésben újra előkerülő százéves cél, hogy a pedagógus egyel hátra, míg a tanuló egyel előre lépjen a szaktárgyi óra

tevékenységeiben. A tanulási-tanítási folyamat szereplői közül a szaktanár ismeretátadó feladatkörét a tanulástámogató, facilitátori szerepre kell(ett) cserélje, míg a tanuló az ismeretek passzív befogadója helyett a tanórai tevékenység és önálló, illetve csoportos munkában is egyaránt aktív résztvevőjévé vál(ha)t. A szemlélethez szorosan kapcsolódnak azon képességek és készségek, amelyeket 4 C-ként is szokás összegzni: critical thinking (kritikus gondolkodás) collaboration (együttműködés); creativity (kreativitás) communication (kommunikáció) (Kaposi, 2020).

A szükséges kompetenciák sora továbbá kiegészül az említettekhez szorosan kapcsolódó és azokat részben lefedő szociális és állampolgári kulcskompetenciával, amelynek szerepe a huszadik század utolsó éveiben jelent meg a kelet-európai diktatúrák bukása és a fiatal demokratikus rendszerek nehézségeinek megjelenését követően (Halász, 2005). A demokratikus gondolkodásra és állampolgári részvételre nevelés ugyanakkor a 2010-es években ismét az európai jelentések és szakmai dokumentumok középpontjába került, a téma tehát továbbra is jelentős aktualitással bír (Európai Bizottság, 2016; Eurydice, 2017, 2018; EuroClio, 2020).

A felsorolt kompetenciákban közös a tevékenységre serkentés, a tanulói aktivitás, az állampolgári felelősségvállalás motivációs célja, amely az iskolapadból távozó diákok számára további irányítúként szolgálhat. A tanulói aktivitás célkitűzése ugyanakkor önmagában nem vezet a pedagógiai kultúraváltás eléréséhez (Kaposi, 2020), ezekhez a tanulási eszközökben megjelenő új szemléletre, módszerekre és tartalmakra van szükség. Az iskolapad diákjainak aktív tanórai bekapcsolódása, ezáltal a részvétel, felelősségvállalás és kooperáció attitűdjeinek kialakítása tehát pedagógiai szempontból egyértelműen megfogalmazódik, a köznevelési gyakorlatban viszont nehezen mérhető és még nehezebben standardizálható.

A tanulmány további része ezért egy minden szaktárgyi órán jelenlévő, potenciálisan használt eszköz, a tankönyv vizsgálatával folytatódik.

5. A taxonómikus rendszerek háttere

A didaktikai feladatok kategorizációjának alapját olyan taxonómikus rendszerek képezik, amelyek a tanulói kognitív műveleteket rangsorolják. A kutatásban összesen négy taxonómia jelenik meg, Benjamin Bloom eredeti és David Krathwohl által átdolgozott rendszere, majd Norman Webb és Uwe Maier taxonómiája.

5.1. Bloom klasszikus és átdolgozott taxonómiája

Az aktivitás vizsgálata klasszikus, de ma is kurrens neveléstudományi téma, amely hasznos szempontokat tartalmaz a huszonegyedik század kutatói számára. Benjamin Bloom és munkatársai 1956-os úttörő és megkerülhetetlen munkája elsőként kísérelte meg definiálni az intellektuális tevékenységek kognitív szintjeit. Ebben a munkában hat szintet határoztak meg a tevékenységek osztályozására az ismerettől (legegyszerűbb feladatok) a megértésen, alkalmazáson, analízisen, szintézisen keresztül a legmagasabb szintű értékelésig terjedő keretrendszerben. A taxonómiát egymásra épülő képességek hierarchiája jellemzi, amelyek egy kulcsszavakat (igéket) összesítő részletes értékelési struktúrára épülnek. A keretrendszer kidolgozói a kulcsszavak alapján sorolták be feladatok elemeit a taxonómia hat szintjének valamelyikére. Bloom és munkatársai innovációja komoly szerepet játszott a mérés-értékelés és a tantervek evolúciós folyamataiban.

A taxonómiát egyik társszerzője vezetésével 2001-ben frissítették. David Krathwhol és Lorin Anderson közel fél évszázaddal az eredeti taxonómia publikációja után eszközöltek módosításokat, amely a szintek megnevezésében és sorrendjében is változást eredményezett. Elsőként módosult a taxonómikus szintek nevének szófaja, főnevekről igékre változtak, továbbá az értékelés/értékel, illetve a szintézis/alkotás sorrendje is változott. A megreformált szintek tehát a legmagasabb rendű művelet felé haladva az emlékez (*remember*), értelmez (*understand*), alkalmaz (*apply*), analizál (*analyse*), értékel (*evaluate*), alkot (*create*). Ezen szintek támogatást nyújtanak a huszonegyedik századi tanulást fémjelző tanulói aktivitás elősegítéséhez. A taxonómia jelentőségét nehéz túlhangsúlyozni, hiszen alapvető tananyag minden didaktikával foglalkozó szakember számára, így a további rendszerek megalkotói is merítették belőle.

5.2. Norman Webb tudásmélysége

A kognitív szintek mellett alternatív keretrendszert dolgozott ki Norman Webb (1997) aki a gondolkodás komplexitásának, azaz a tudás mélységének (*Depth of knowledge*) differenciálását tűzte ki céljául. A struktúra szintén a tanulói aktivitást vizsgálja didaktikai feladatok alapján, ugyanakkor kifejezett célja a válaszok indoklása, megoldások keresése, az elsajátított tevékenységek alkalmazása valós helyzetben. Azt a kontextust teremti meg, amelyben a tanulók kifejezik a tanulási folyamat mélységét és kiterjedését.

A keretrendszer négy szintet határoz meg a tevékenységek osztályozására, amelyek a legalacsonyabbtól a legmagasabb felé: az emlékezés- reprodukció (*Recall and Reproduction*), a képességek és kompetenciák (*Skills and competences*), a rövid távú stratégiai gondolkodás (*Short-term Strategic Thinking*), illetve Kiterjesztett gondolkodás (*Extended Thinking*).

Az emlékezés-reprodukció szintje a tananyag, tények, fogalmak és tulajdonságok felidézése. Leggyakoribb kulcsszavai a „sorold fel” és „határozd meg”. A tanulói reakció pedig a szükséges tudáselem ismeretét vagy az ismeret hiányát tartalmazza. Olyan feladatokat sorolhatunk az első szintre, mint az ismeretek felidézését célzó zárt kérdések, idővonal készítés, címkézés, teszt írás-kvízjáték, vázlat készítés, lista írás.

A második, *képességek és kompetenciák* című szint a felidézésen túli mentális folyamatot feltételez. A tanulók ezen a szinten összehasonlítanak és tudáselemeket, azaz elképzeléseket, embereket, eseményeket, helyszíneket rendszereznek. Információt alakítanak át és rendeznek kategóriákba, problémákat, helyzeteket, trendeket mutatnak be és magyaráznak meg. Kulcsszavakként a „mutasd be”, vagy „magyarázd meg” utasítások tartoznak ide, vagyis a tudáselemeket a tanulási kontextusuktól eltérő környezetben jelítik meg.

A Webb féle harmadik DOK (*Depth of Knowledge*) szinten a tanulók egy magasabbrendű műveletet, elemzést, értékelést (a megreformált Bloom taxonómia negyedik és ötödik szintje) és problémamegoldást alkalmaznak rövidebb ideig. A tevékenységi szinten az önálló érvelés és különböző területekről származó ismeretek összegzése történik projekt-szerű módon.

A legmagasabb DOK szint az idő és feladatkomplexitás dimenziójában is jól elkülönül az első három mélységi tudásrétegtől. Norman Webb szintén magasabb szintű műveleteket nevez meg a kategóriarendszere negyedik szintjén, amelyen a szintetizálás (az eredeti Bloom taxonómia ötödik szintje), összegzés, reflexió és a feladatterv, hipotézis aktualizálása, frissítése, körülményekhez igazítása szerepel. Mindenképp szükséges hozzá egy probléma, illetve az időben és összetettségében kiterjesztett hosszú távú stratégiai gondolkodás (University of Mississippi, 2009).

A keretrendszer fontos erénye, hogy nem kizárólag igékre támaszkodik, hanem mellettük a tanulási szituációt, a szükséges előzetes tudást és a gondolkodási folyamatokat elemzi több kognitív szinten. A keretrendszer parancsszavak és igék keresése helyett a feladatok értékeléséhez részletes listát szolgáltat a feladattípusokhoz és tevékenységekhez is megkönnyítve a pontosabb besorolást.

A hierarchikus besorolás és minősítés szempontjából továbbá kulcsfontosságú a Webb féle tudásmélységi szintek további megkülönböztetése „plafon” (*ceiling*) azaz maximálisan elérhető szint és a feladat által elvárt „cél” (*target*) szinteken (Hess, 2004).

Kognitív szint	DOK 1	DOK 2	DOK 3	DOK 4
	Emlékezés és reprodukció	Képességek és megértés	Rövid távú stratégiai gondolkodás	Kiterjesztett gondolkodás
Kérdések	Ki? Mit? Hol? Mikor?	Hogyan történt? Miért történt?	Mi az indok? Mit okoz?	Mi a hosszú távú hatása? Mi a kimenetele? Milyen befolyás érvényesül? Milyen kapcsolat áll fenn?
Kulcs-szavak	<i>definiáld, határozd meg, azonosítsd, nevezd meg, helyezd el térben-térképen, idézd fel, ismerd fel, állítsd sorrendbe, mondd el</i>	<i>használd, alkalmazd, hasonlítsd össze, értsd meg, azonosítsd, írd le, mutasd be, dönts el, következtess, interpretáld, jelezd előre, jósold meg, foglald össze, összegezd, használd</i>	<i>elemezd, idézz bizonyítékot, bizonyítsd be, hasonlítsd össze, állítsd szembe, vond le a következtetést, magyarázd meg, általánosíts, következtess, interpretáld, értékeld, ismerd fel, foglald össze, támaszd alá érvekkel</i>	<i>mutasd be és illusztráld, értékeld, vizsgáld és magyarázd meg, elemezd, szintetizáld</i>

3. ábra, Norman Webb taxonómiája, forrás: EuroClio (2020)

5.3. Uwe Maier tudás dimenziói

A 20. század első évtizedének végén megjelenő pedagógiai feladatcultúra-váltásra vonatkozó igényre válaszul Uwe Maier és munkatársai kidolgoztak egy feladatértékelő rasztert (Maier et al, 2010), amely új szempontokat hozott a taxonómikus gondolkodásban. A feladatformák elhelyezésére egy didaktikai vizsgálati rendszert alakítottak ki, amely Webb-hez hasonlóan négy kognitív tudásszintet különít el, viszont innovációként hat további dimenzió alapján rendszerez. A négy szintű raszter tudás típusokat (types of knowledge) különít el létrehozva a tartalom (content), módszer és rendszer (method and structure), jelentés alkotás (creation of meaning), és reflexió a jelentésalkotásról (reflection on the creation of meaning) kategóriákat. A négy szintet hat dimenzió határozza meg, a kognitív folyamat, az ismeret elemek jelenléte, nyitottság, kapcsolat a mindennapi élettel, logikai nyelv komplexitása és a megjelenítés formái.

1. szint: tartalom	2. szint: módszer és rendszer	3. szint: jelentés alkotás	4. szint: reflexió a jelentés alkotásról
---------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---

<p>Már ismert, a feladat szövegében meghatározott, elhatárolt, izolált és egyedi elemek (kifejezések, adatok stb.) kell megjelenjenek. Elkülönülő egyedi elemeket (kifejezéseket, adatokat stb.) kell megtalálni forrásokban, ábrázolásokban.</p>	<p>Elkülönülő módszertani lépések megtétele (pl. Történelmi kérdés írásának készsége egy forráshoz)</p>	<p>Saját jelentésalkotás (narratíva?) létrehozása és indoklása külső jelentésalkotások (források / ábrázolások) segítségével. A jelentésalkotás (narratíva) hitelességének vizsgálata tárgyspecifikus logika alapján.</p>	<p>A saját narratíva/jentésalkotás és érték mérlegelése különböző külső jelentésalkotások (források/ábrázolások) és saját jelenésalkotás (egyedi történelmi képek) alapján.</p>
---	---	---	---

4. ábra: Maier taxonómiája, saját ábra

A tartalomtól a narratíváról alkotott reflexióig terjedő rendszer egyre komplexebb feladatokat tartalmaz. A *tartalom* szintjén a feladatformák ritkán támogatják történelmi narratívák önálló vizsgálatát, a tanulónak “csupán” az elkülönülő tényszerű tudást kell reprodukálnia, visszaadnia. A *módszer és rendszer* tudástípus feladatelemeiben a tanulók többlépcsős tantárgy-specifikus tevékenységet végeznek. A tanár támogatásával elszigetelt (*isolated*) alárendelt lépéseket tesznek a történelmi tudás létrehozása érdekében, miközben az adott forráshoz kapcsolódó történelmi kérdéseket tesznek fel. Maier által a jelentéstartalom, vagy narratíva létrehozásához sorolható feladatok történelmi módszerek céltudatos alkalmazását várják a tanulóktól, amely során önállóan dolgoznak a történelmi forrásokkal, ábrázolásokkal, értelmezésekkel. A tevékenység célja a harmadik szinten a saját tanulói narratíva, önálló történelmi véleményalkotás, amelyek hitelességét a tanuló alaposan és hathatósan támasztja alá bizonyítékokkal. Az utolsó, negyedik szinten a narratíva/jentésalkotás reflexiója kategóriába sorolt feladatok találhatóak. Ezen feladatok során a tanulók saját elképzelést alkotnak a jelentéstartalmakról/narratívákról és reflektálnak arra, hogy a saját tudáskészletük és a múltból alkotott más elképzelések hogyan viszonyulnak egymáshoz, mennyiben térnek el. Ez a feladattípus tovább motiválja a diákokat a még tovább finomított történelmi szemszögek és perspektívák alkotására.

A bemutatott taxonómikus rendszerek egymás mellé állíthatóak a vizsgált és hierarchikus sorba rendezett kognitív szintjeik alapján. A taxonómiai rendszerek különböző kiindulási pontokkal, metódusokkal és eltérő vizsgálati komplexitással, de ugyanazt a célt szolgálják, az osztályterem résztvevőinek tevékenységét és cselekvéseit kategorizálják amely során alacsonyabb és magasabb aktivitási és kompetenciafejlesztési szinteket különítenek el.

6. Taxonómiai vizsgálatok gyakorlati alkalmazása vizsgák és tankönyvek feladataiban

A történelemtanítás célfáján számtalan fejlesztési cél között kiemelt szerepet kap a múlt feltárása elsőkézből származó és feldolgozott, interpretált történeti bizonyítékok segítségével, amelyek a történész szakma módszerei. Ez a munkaforma a tanuló cselekvő részvételét, az aktivitás két évszázadosnál is régebbi didaktikai célkitűzését valósítja meg. Olyan összetett, kritikus és stratégiai-történelmi gondolkodást igénylő feladatokra van szükség, amelyek fejlesztik a diákok történelmi gondolkodás területéhez kapcsolódó komponenseit.

A történelemtanítás nemzeti tartalmi szabályozási rendszerében egy célkitűzés gyakorlati megvalósításához egy kompetencia fejlesztésének igényét minden komponensben, minden szinten meg kell fogalmazni. Ezek a szintek központtól lokális szint felé haladva a szupranacionális szabályozók, az alaptanterv és kerettanterv, a központi kimeneti vizsga, a tartalom hordozói, a tankönyvek, taneszközök és végül, de túlhangsúlyozhatatlan módon a tanár-diák interakció. Amennyiben érvényesnek tekintjük az értékelés és a vizsgák visszahatónak, vagy visszacsapónak (*washback*, *backwash*) elnevezett hatását a köznevelési tanulási-tanítási folyamatra (Cheng, 2004), úgy a vizsgákban megjelenő komplexebb, magasabb kognitív szintet célzó műveleteket igénylő feladatok a köznevelési folyamatban is meg kell jelenjenek. A jelenség háttérében az a természetes tanári és tanulói vizsgaorientált felkészülési folyamat áll, amely meghatározhatja a közös tanórai munkát.

A továbbiakban Magyarország és Anglia köznevelési rendszeréből származó vizsga és tankönyvi feladatok példáján keresztül vizsgálom a didaktikai feladatok taxonómikus értékelési rendszereinek gyakorlati megvalósulását és ezek kapcsolatát.

6.1. Módszertan

A köznevelési gyakorlatban megjelenő, tankönyvekben szereplő didaktikai kérdések és feladatok első magyar vizsgálata Vajda Barnabás nevéhez fűződik, aki Kaposi József és Száray Miklós *Forrásközpontú* történelemtankönyvsorozata munkafüzeti feladatait elemezte tanulmányában (Vajda, 2010).

Jelen kutatás feltáró vizsgálatait a Vajda Barnabás által alkalmazott Bloom taxonómia mellett beemelte Norman Webb tudásdimenzióin alapuló elemzést is, figyelemfelkeltő komparatistikai eredményekkel szolgálva. A bemutatott vizsgálatok két vizsga és négy tankönyvi fejezet didaktikai apparátusának elemzését tartalmazzák. Elsőként a 2018-as angol köznevelés kimeneti történelemvizsgálója, az AQA szakmai szövetség által szervezett General

Certificate of Secondary Education vizsga feladatait és az Oktatási Hivatal által szintén 2018-ban szervezett középszintű történelemérettségi vizsga didaktikai apparátusát, kérdéseit és feladatait hasonlítja középszintű történelem érettségi vizsga feladatait hasonlítja össze. Ezt követően a két nemzet történelemtankönyveinek azonos tematikájú fejezeteit, Németország és Oroszország két világháború közötti történetét bemutató tankönyvi egységek didaktikai apparátusát vizsgálja Webb és Bloom rendszereit egyesítő értékelési raszter segítségével.

A vizsgálati elemek (itemek) összehasonlíthatósága érdekében egy saját értékelő rasztert állítottam fel. A raszter két részből áll, elsőként összesíti a tankönyvek és vizsgák háttér adatait, mint a kiadási,- szervezési időpont, könyvészeti adatok, másrészt tartalmazza a vizsgálati szempontokat, a tankönyvi egységet, amelyhez az item kapcsolódik, az item eredeti szövegét, feladatkódját, kulcsszavait és legfontosabbként Norman Webb és Benjamin Bloom kutatók munkáján alapuló taxonómikus besorolását.

A feladatok kognitív szintjének meghatározásához kiemelt jelentőségű azok érvényesítésének környezete, azaz tankönyvek esetén szerzői szövegek, címek, alcímek, textuális, vizuális és audiovizuális források. Az itemkódok pedig vizsgálati elemek könnyebb azonosításhoz, kezelhetőségéhez és összehasonlíthatósághoz járulnak hozzá.

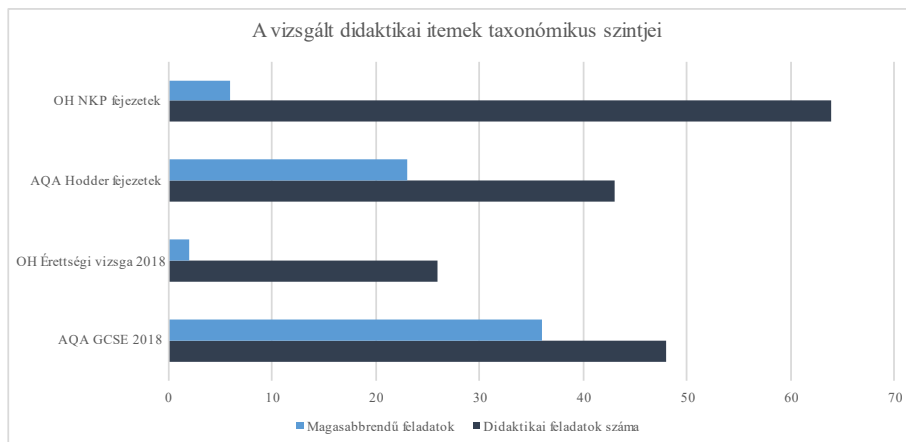
Tankönyv/vizsga adatai			Évfolyam, tematikus egység, lecke			
Didaktikai elemhez tartozó didaktikai egység	Didaktikai elem (item) szövege eredeti nyelven	Item feladatkódja	Kulcsszavak	D.O.K. Taxonómikus szint besorolás	Bloom taxonómikus szint besorolás	Megjegyzés
<i>Szerzői szöveg, cím, forrás</i>	angol/magyar	<i>pl. AQA.Hodder.2018.L.1</i>		<i>Egytől négyig</i>	<i>egytől hatig</i>	

6. ábra: a didaktikai elemek vizsgálati struktúrája, saját ábra

6.2. Eredmények

Jelen feltáró kutatás során összesen 181 itemet vizsgáltam részletesen. A vizsgálatok eredményeinek értékelése során két kategóriába soroltam a didaktikai elemeket kognitív szintjük szerint, az elsőben a Bloom által magasabbrendűnek ítélt felső három szinten (analízis, értékelés, alkotás) és/ vagy a Norman Webb négyes rendszerében szereplő felső két szinten (rövid távú stratégiai, - és kiterjesztett gondolkodás) elhelyezett feladatokat, míg a második kategóriában az ezen szintek alatt besorolt feladatokat különítettem el. A magasabbrendű

feladatok egyharmados kisebbségben álltak (67 item) míg a feladatok kétharmada a negyedik numerikus Bloom kognitív szint és a harmadik Webb szint alatt helyezkedett el.



7. ábra: összes vizsgálati elem és magasabbrendű feladatok aránya

A kutatás során a nehezen kategorizálható elemek esetén adaptáltam Karin Hess (2004) módszertanát is, aki a feladatok maximális, vagy plafon (*ceiling*) kognitív szintjét és általános cél szintjét (*target*) különítette el. Ilyen célszintet összesen 22 esetben azonosítottam.

A 6. ábrán jól látható módon különülnek el a magyar és angol szabályozók a magasabb szintű feladatok száma tekintetében. Egyértelműen látszik, hogy habár a magyar okostankönyvi fejezetekben több itemet azonosítottam, az angol tankönyv hatszor több (36) magasabb szintre sorolt elemet tartalmaz. Fontos kutatási eredményt hordoz, hogy milyen feladattípusok szerepelnek a magasabb taxonómikus szinteken. Az angol tankönyvek kompetenciafejlesztő hatású feladatai az AQA szakmai szervezet tankönyvi fejezeteiből és vizsgafeladatiból származó feladatok között szignifikáns szerkezeti hasonlóság figyelhető meg. A feladatok minden esetben két vizuális vagy textuális forrás összehasonlításán alapulnak. Az eltérő típusú és különböző nézőpontot közvetítő rövid forrásrészleteket a diákok általában a tankönyvek exam practice, vagy focus task didaktikai egységeiben találják. A forrásokhoz kapcsolódó kérdések és feladatok (1) a források elemzésére (2) a forrásokban közvetített történeti interpretációk azonosítására (3) a bizonyítékok összehasonlítására, szintetizálására (4) kritikus szemléletű értékelésére és döntéshozatalra, illetve (5) indokok jelentőség alapú sorbarendezésére bátorítják a diákokat.

Eredeti szöveg	Itemkód	Kulcsszavak	Tevékenység	DOK		BLOOM	
<i>Which of the following was a more important reason for Hitler and the Nazis coming to power in Germany in 1933: The Wall Street crash / Nazi propaganda? Explain your answer with reference to both reasons</i>	Hodder.G .4	Which, more important reason, explain	Indokok sorbarendezése, összehasonlítás	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Which of the following was the more important reason why Stalin was able to strengthen his dictatorship: • fear and violence • propaganda? Explain your answer with reference to both bullet points</i>	AQA.GC SE.18.1A. C.6	which, more important, explain	Indokok sorbarendezése, összehasonlítás	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>How does Interpretation B differ from Interpretation A about the reasons for Bolshevik success? Explain your answer using interpretation A and B</i>	Hodder.L .7	how, explain, interpretation, differ,	források összehasonlítás a, nézőpontok összevetése, érvelés	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Read Interpretations A and B in the Interpretations Booklet. How does Interpretation B differ from Interpretation A about Custer's defeat at the Battle of the Little Big Horn? Explain your answer using Interpretations A and B</i>	AQA.GC SE.18.1A. A.1	how, interpretation, differ, explain	források összehasonlítás a, nézőpontok összevetése, érvelés	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Why might the authors of Interpretations A and B have a different interpretation about the cause of the fire? Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.</i>	Hodder.G .12	Why, different interpretation, explain	kritikus szemléletű összehasonlítás, érvelés	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Why might the authors of Interpretations A and B have a different interpretation about Custer's defeat at the Battle of the Little Big Horn? Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge</i>	AQA.GC SE.18.1A. A.2	why, different explanation, explain	kritikus szemléletű összehasonlítás, érvelés	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Which interpretation do you find more convincing about the cause of the fire? Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.</i>	Hodder.G .13	Which, more convincing, explain	források összehasonlítás a, értékelése és döntéshozatal	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Which interpretation do you find more convincing about the unpopularity of the Tsar? box Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge</i>	AQA.GC SE.18.1A. C.3	which, more convincing, explain	források összehasonlítás a, értékelése és döntéshozatal	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>Decide how far do you agree with each of the following statements: very few people supported the Nazis / - The key factor was the economic depression. Without it the Nazis would have remained a minority fringe party. / - The Weimar politicians were mainly responsible for the rise of the Nazis.</i>	Hodder.G .9	how far do you agree, explain	Állítások értékelése, döntéshozatal	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel
<i>The failure of the Schlieffen Plan was the main reason for the stalemate on the Western Front. How far do you agree with this statement? Explain your answer.</i>	AQA.GC SE.18.1B. A.4	How far do you agree, explain	Állítások értékelése, döntéshozatal	3	Rövid távú stratégiai gondolkodás	5	Értékel

8. ábra: azonos szerkezetű tankönyvi és vizsgafeladat példák

A tankönyvek vizsgafelkészítő feladatai azonos mintára, a GCSE-ben szereplő feladatok sémájára készülnek, így az említett *washback effect* (visszacsapó hatás) révén biztosítják a tantervben megfogalmazódó célok gyakorlati érvényesítését. A magasabb kognitív szintet célzó feladatok, mint az elemzés, összehasonlítás, szintetizálás, meggyőzőbb állítások és érvek kiválasztása, döntéshozatal és érvelés mind aktív tanórai részvételre motiválják a tanulókat és történelemdidaktikai szempontból támogatják a kritikus gondolkodás és a multiperspektívikus történelemszemlélet fejlesztését. Az interpretációkkal kapcsolatos elemző és összehasonlító

munka pedig meghatározóak az állampolgári kulcskompetencia (*civic key competence*) fejlesztésében.

A magasabb szintekre besorolt feladatok között egy rendszeresen visszatérő speciális feladattípus is szerepelt, amely karikatúrák elemzésén és a közvetített nézőpontokon alapult. A magyar tankönyvekben is megtalálható feladattípus (pl. NKP.N18) szintén a hármas D.O.K. és ötös Bloom taxonómikus értéket kapott, tehát alkalmas a tanulói aktivitás támogatására.



9. ábra: tankönyvi karikatúra, forrás Nemzeti Köznevelési Portál

A 7. ábra táblázatában szereplő példák ugyanakkor minden esetben hármas és ötös értéket kaptak a vizsgálat során, tehát „rövid távú stratégiai gondolkodásra” (*short term strategic thinking*) és „értékelésre” (*evaluate*) motiválták a diákokat. Ezek kompetenciafejlesztésre alkalmas, történelmi gondolkodást fejlesztő feladatok, ugyanakkor léteznek komplexebb és motiválóbb feladatok is. A két taxonómiai rendszer legmagasabb négyes és hatos értékei a „kiterjesztett gondolkodási” (*extended thinking*) és „alkotási” (*create*) dimenziókat jelentik. Ezek közül a Bloom taxonómia egyértelműbb, hiszen egy komplex jelentésátalakítási, információ konvertálási folyamatra utal. Norman Webb *Depth of Knowledge* rendszerében viszont szerepet kap az időbeli és szociális aspektus is: egy item csak akkor értékelhető legmagasabb szinten, ha az elvárt tevékenység hosszabb ideig, több napig, vagy akár több hétig tart és kollaborációt igényel és meggyőzésre irányul. Ezért elsősorban jól felépített és átgondolt komplex projektfeladatok sorolhatók ide, amelyek vizsgákban nem, de tankönyvekben előfordulnak. Ilyen feladatra a kutatás egyetlen példát talált a Hodder Oroszországot bemutató angol tankönyvében.

<p><i>Why did the Bolsheviks win the Civil War? Imagine it is the end of the Civil War and you have been asked to make a poster for the Bolsheviks celebrating the victory and showing the main reasons for success. Design the poster using the information in the text, then write an explanation of your poster to send to Lenin.</i></p>	<p>Hodder.L. 19</p>	<p>Why, imagine, make a poster, design, write, explain</p>	<p>Komplex szerepjáték alapú feladat, grafikai munka, érvelés, meggyőzés</p>	<p>4</p>	<p>Kiterjesztett gondolkodás</p>	<p>6</p>	<p>alkot</p>
--	--------------------------------	--	--	----------	----------------------------------	----------	--------------

10. kiterjesztett gondolkodást igénylő feladat

A feladat során a diákok egy elképzelt helyzetbe kerülnek, amelyben az orosz polgárháború után kell grafikus posztert készíteniük a harcok sikerének okairól a győztes bolsevikoknak, és személyesen Leninnek kell érvelő levelet, azaz esszét készíteniük, amelyben részletezik a győzelem indokait. A feladat tartalmazza a tananyag feldolgozását és grafikus elrendezésű rögzítését, valamint érveken alapuló írásos érvelés készítését, amelyet szerepjátékba csomagol a tanulási motiváció és aktivitás növelése érdekében.

6. Összegzés

A tanulmány a tanulói aktivitás kérdéskörét járta körül elméleti és gyakorlati szempontokat egyesítve. A komparatív feltáró vizsgálat kapcsán elsőként bemutatta Anglia és Magyarország köznevelési rendszerének alapvető különbségeit és hasonlóságait. Kitért az oktatásirányítás, a szabályozó dokumentumok szintjei, a fejlesztési célok és kompetenciák, a szaktárgyi pozíciók és az autonómia szempontjaira is. Második szerkezeti egységében részletesen ismertette a legfontosabb nemzetközi taxonómikus rendszereket, bemutatta Benjaim Bloom klasszikus struktúráját, Krathwohl megreformált rendszerét, Norman Webb tudásmélység szintjeit és Uwe Maier tudásdimenzióit. Az elméleti kereteket gyakorlati vizsgálatok segítségével világította meg egy 180 elemű kvalitatív kutatási minta segítségével. A kutatás feltáró vizsgálati eredményei alapján igazolható az angol középfokú kimeneti GCSE vizsga tankönyvekre gyakorolt hatása. A tanulmány további fontos eredményeihez tartozik a magas kognitív szintet követelő feladatstruktúrák azonosítása és bemutatása, illetve a feladatok tipizálása és kompetenciafejlesztő hatásuk meghatározása.

7. Felhasznált irodalom

7.1. Elsődleges források

- Assessment and Qualification Alliance (2018): *GCSE History Exam*
<https://filestore.aqa.org.uk/sample-papers-and-mark-schemes/2018/june/AQA-81451AA-QP-JUN18.PDF> Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- British Conservative Party (1987) *General Election Manifesto*
<http://www.conservativemanifesto.com/1987/1987-conservative-manifesto.shtml>
Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Department for Education (2011): *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review.* (London: Department for Education).
- Department of Education (2010): *White Paper: The Importance of Teaching.* Cm 7980
London: HMSO
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2018): *Középszintű írásbeli érettségi vizsga*
https://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_kozep/k_tort_18maj_fl.pdf
- Department of Education (2013): *English National Curriculum*
<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Ferriby, David et al. (2016): *AQA GCSE History: Understanding the Modern World,* Hodder Education, London.
- Hansard parliamentary report (1987) *Queen's Speech 25 June 1987 Vol 118*
<https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1987/jun/25/queens-speech>
- Magyar Közlöny 2020 január 31. 17. szám. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2021.05.05.

7.2. Szakirodalom

- Cheng, L. (2004) *Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning*. In: Washback in language testing: Research contexts and methods (Ed.) L. Cheng, A Curtis. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018): *Citizenship Education at School in Europe 2018*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gillard, Derek (2018) *Education in England: a History*.
<http://www.educationengland.org.uk/history/print15.html> Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Halász, Gábor (2005) *Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. Században*. In: Új Pedagógiai Szemle 2005 július-augusztus.
- Hess, Karin K. (2004): *Applying Webb's Depth-of-Knowledge (DOK) Levels in Reading*. National Centre for Assessment, Dover.
https://www.nciea.org/sites/default/files/publications/DOKreading_KH08.pdf Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Kaposi, József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*
http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/07/Kozelitesek_kotet_nyomdai_javitott.pdf Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Kaposi, József (2019): *A demokráciára nevelés aktuális kérdései*. In.: Szöke-Milinte Enikő (ed.): Pedagógiai mozaik. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- Németh, András (2013): *A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai*. In: Neveléstudomány – oktatás – kutatás – innováció, **2013**. 1. 1. Sz. 18 – 63.
<Http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelestudomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai/> Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Pukánszky, Béla & Németh, András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 1996.

- Rychen D.S. - Salganik L.H. (2003, eds.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers, Cambridge.
- University of Mississippi Department of Education (2009): *Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions*
https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf: Utolsó letöltés: 2021.05.05.
- Vajda, Barnabás (2010): *A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzetben* In: *Történelemtanítás*, XLV. 2010. 4.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/vajda-barnabas-a-kerdesek-es-feladatok-taxonomiai-minosegerol-a-kaposi-szaray-fele-kepesssegfejleszto-munkafuzetben-01-04-08/> Utolsó letöltés: 2021.05.05.

8. Melléklet:

Példa a vizsgafeladatok didaktikai elemzésére

AQA History GCSE 2018. 1A/B								
Germany, 1890–1945: Democracy and dictatorship								
Sources the questions target	Questions and tasks	Task code	DOK Key words	Procedure	DOK Level	Bloom key words	Ref. Bloom level	Comment
2 textual interpretations about opposition to Hitler from a Christian German general trying to assassinate Hitler ('The Secret War against Hitler', by Fabian von Schlabrendorff) and from a member of the League of German Maidens ('Account Rendered – No attempt at justification', the memoirs of Melita Maschmann, 1963.) 1959.	<i>Read Interpretations A and B in the Interpretations Booklet. How does Interpretation B differ from Interpretation A about opposition to Hitler? Explain your answer using Interpretations A and B</i>	AQA.GCSE.18.1A.B.1	how, differ, explain	identifying information, contrasting sources	3	interpret, explain	5	
	<i>Why might the authors of Interpretations A and B have a different interpretation box about opposition to Hitler? Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.</i>	AQA.GCSE.18.1A.B.2	why, explain	simple reasoning,	3	why	5	
	<i>Which interpretation do you find more convincing about opposition to Hitler? box Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.</i>	AQA.GCSE.18.1A.B.3	which, more convincing, explain	Contrasting sources, drawing conclusion	3	explain	5	
	<i>Describe two problems facing Jews living in Germany during the years 1933 to 1939.</i>	AQA.GCSE.18.1A.B.4	Describe	recalling information	1	describe	2	
	<i>In what ways were the lives of German people affected by events during the early years of the Weimar Republic, 1919–1923? Explain your answer.</i>	AQA.GCSE.18.1A.B.5	In what ways = how, explain	simple reasoning,	2	how; explain	3	
	<i>Which of the following was the more important reason why Germany became a box dictatorship: • Germany's problems • Hitler's actions? Explain your answer with reference to both bullet points</i>	AQA.GCSE.18.1A.B.6	which, more important, explain	ordering reasons, contrasting ideas, reasoning	3	which, explain	5	