Kojanitz László

Nemzeti Tankönyvkiadó

A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel

Az elmúlt évtizedekben kifejlesztett tanítási és tanulási modellek közül az 'inquiry based' vagy 'problem based inquiry' elnevezésű vált az egyik legelterjedtebbé. A természettudományi és a társadalomtudományi oktatásban is sikerrel alkalmazzák sok helyen (Loh, Reiser, Radinsky, Edelon, Gomez és Marschall, 2001; Simons és Klein, 2007; Ravitz és Mergendoller, 2005). Az angolszász országokban széleskörűen adaptálták a történelemtanítás megújításához is. E modellt követve a tanárok körében is hamar népszerűvé váló új curriculumok, tankönyvsorozatok és a világhálón elérhető digitális tananyagok készültek az elmúlt évtizedben. Ilyen például az angol Think through, az amerikai History Alive és a kanadai Mavericks programcsomag.

Bevezető

Kutatás is bizonyította már, hogy azok a tanulók, akik az 'inquiry based' modellt követő történelmi program szerint tanulnak, szignifikánsan jobb eredményt mutattak a hagyományos módszerek szerint tanított társaiknál a nyolcadik és a tizenegyedik évfolyamon is. Ez a kedvező hatás annál erősebb volt, minél inkább azonosult a tanár az új típusú történelemtanítás céljaival és módszereivel (*Harmon*, 2006). A kutatási eredmények azt is igazolták, hogy az 'inquiry based' tanítás eredményessége a multimédiás lehetőségek használatával még inkább fokozható (*Brush*, 2005).

Az 'inquiry based' modell szerinti programok kidolgozása ma már szinte minden esetben szorosan összekapcsolódik az IKT-eszközök iskolai alkalmazásának kiszélesítésével. Így van ez a történelmi programok esetében is. Az elektronikus tananyagok és az internet különösen fontos szerepet kaphat a 20. századi történelem tanításában. Gondoljunk csak arra, hogy az interneten fellelhető archívumok révén könnyen elérhetővé válnak a múlt századi fényképek, hangdokumentumok és filmfelvételek. Ráadásul az új technikai környezet a történelemtanítás módszertani megújításának azzal is lökést adhat, hogy képes a tanulók egyéni igényeihez, érdeklődéséhez rugalmasan alkalmazkodni, és megteremteni az egyéni és csoportos történelmi kutatómunka feltételeit. Az IKT jótékony hatása a módszertani kultúrára azonban függ attól, hogy az újonnan készülő digitális tananyagok pedagógiailag mennyire lesznek megalapozottak és kidolgozottak.

E tanulmányban bemutatom az 'inquiry based' tanítási és tanulási modell legfontosabb jellemzőit. Példákat mutatok be sikeres alkalmazására a történelemtanítás területén. Foglalkozom azokkal a problémákkal, amelyek e tanítási modell gyakorlati megvalósításakor felmerülnek, és azzal is, hogy milyen tervezési stratégiákat javasolnak ezek megoldására. Végezetül szeretném példákkal alátámasztva is igazolni, hogy a módszertani

szempontból jól megtervezett IKT-eszközök mennyire hasznos szerepet játszhatnak az 'inquiry based' tanítási és tanulási modell eredményes megvalósításában.

A példáimat két angliai forrásból, egy tankönyvből és egy interneten elérhető tanítási portálról választottam. A tankönyvet a Longman adta ki 1999-ben, a címe *Modern Minds*. A 20. század történetének tanításához készült 11–14 éves tanulók számára. A tankönyv a hat kötetből áll *Think Through History* tankönyvsorozat tagja. A sorozat szerzőinek célja az volt, hogy az 'enquiry-based' modell alapelveinek és igényeinek megfelelő programot és tankönyveket készítsenek.

A másik például szolgáló tanítási portált az angol levéltár, a The National Archives működteti. Az elmúlt években e portál történelemoktatást segítő állománya folyamatosan bővült. Tartalmilag és módszertanilag is gondosan kidolgozott multimédiás tananyagokat találhat az idelátogató szinte minden korszakról. Az egyes témákhoz komplett tanítási-tanulási modulok kapcsolódnak. E modulok mind az 'inquiry based learning' modelljét követik. A cikkben bemutatott példáimat a hidegháború korszakát feldolgozó *Cold War* részből választottam. (http://www.nationalarchives.gov.uk/education/coldwar)

A kérdésorientált tanulás és tanítás ('inquiry based learning and teaching')

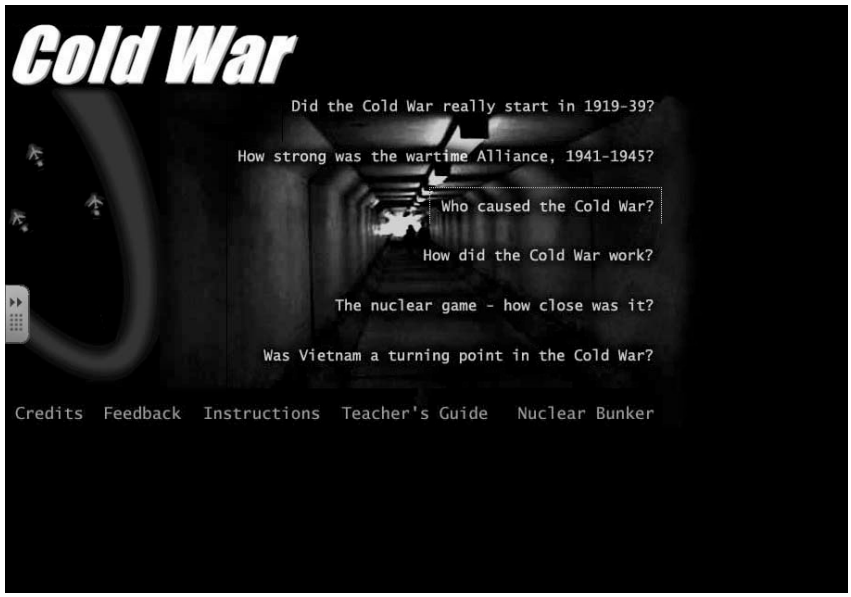
Az 'inquiry based learning' kifejezést nehézkes lefordítani magyarra. Talán ezért is van, hogy időnként összekeverik vagy összemossák a felfedeztető tanulással ('discovery learning') és a problémaalapú tanulással ('problem based learning'). Persze ennek oka az is, hogy mindhárom tanulási modell John Dewey azon – azóta már a kognitív kutatások által is bizonyított – felismerésén alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében (*Hmalo-Silver*, 2004; *Jonassen*, 1997, 1999). A tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet pedig felkelti a tanulók kíváncsiságát és növeli a feladatok elvégzésére irányuló koncentrációt (*Brown*, *Collins* és *Duguid*, 1989; *Gordon*, 1998; *Newmann* és *mtsai*, 1996; *VanSickle* és *Hoge*, 1991).)

Az angol 'inquiry' szó egyszerre többféle dolgot is jelent: vizsgálat, nyomozás, érdeklődés, kérdezés, tudakozódás. Ezt egyetlen magyar kifejezéssel nem lehet pontosan visszaadni. Ha körülírással akarjuk az inquiry based learning lényegét megmagyarázni, akkor azt mondhatjuk, hogy kérdésfeltevésen, kutatáson, vizsgálódáson alapuló tanulás. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a tanulás kiinduló pontját és célját egy problémafelvető kérdés megfogalmazása, illetve megválaszolása jelenti. Ezért a továbbiakban az 'inquiry based learning'-et kérdésorientált tanulásnak, az 'inquiry based teaching'-et pedig kérdésorientált tanításnak fogom nevezni. E tanulási és tanítási modell lényege tehát, hogy egy-egy jól megválasztott kérdés áll a tanórai munka középpontjában, és e kérdés minél körültekintőbb és pontosabb megválaszolása jelenti a tanár és a diákok közös munkájának főfeladatát. Mivel ez a módszer nem kész, előre leírt válaszokat vár el a tanulóktól, a munka során fontos szerepet kap a közös megbeszélés és vita.

A kérdésorientált tanítás sem válhat öncélúvá. Ezért a tananyag megtervezéskor olyan kérdéseket kell megfogalmazni, amelyek a diákok figyelmét a lényeges ismeretekre és összefüggésekre irányítják, ugyanakkor felkeltik az érdeklődésüket a részletek megismerése iránt is. Vagyis a curriculum holisztikus módon a csomóponti kérdések köré szerveződik (*Bruner*, 1966). A hidegháború történetének feldolgozásához készült angol digitális tananyag, a *Cold War* például a következő kérdések köré építette fel a témával kapcsolatos ismereteket és feladatokat:

„A hidegháború tényleg már 1919 és 1939 között megkezdődött?
Mennyire volt erős az antifasiszta nagyhatalmak közötti szövetség a II. világháború idején?
Ki okozta a hidegháborút?
Hogy zajlott a hidegháború?

Mennyire volt közel a nukleáris háború?
A vietnámi háború fordulópontot jelentett a hidegháború történetében?”



1. ábra. Az interneten elérhető angol oktatóprogram indító oldala: hat kérdés, amely hat érdekes projektfeladat kiindulópontja

Ha a tanítási és tanulási folyamat felől közelítjük meg a kérdést, a kérdésorientált tanítási-tanulási modell lényege hét egymást követő lépés (*Olson* és *Loucks-Horsley*, 2000). Ez a történelemtanítás esetében az alábbiakat jelenti:

1. Egy érdekes kérdéssé alakítható történelmi probléma kiválasztása a tanulói kutató munka elindításához. A probléma először a maga komplexitásában kerül bemutatásra.
2. A feladat szempontjából adekvát források, kutatási módszerek és kutatási eszközök bemutatása. A feladat tervének elkészíttetése: az eredeti probléma részkérdésekké bontása, illetve további kérdések felvetése a téma kapcsán.
3. Információ- és adatgyűjtés. Az eredmények elemzése, értelmezése.
4. Az eredmények bemutatása. A tanulók által megfogalmazott következtetések megvitatása: a következtetések elfogadása, elvetése vagy pontosítása.
5. Annak ellenőrzése és megvitatása, hogy a tanulók által adott válasz valóban megoldotta-e problémát.
6. A feladat elvégzésének elemzése és értékelése abból a szempontból, hogy a források kiválasztása, az információk gyűjtése, a tények interpretációja megfelelt-e a történelmi források kezelésével és értelmezésével kapcsolatos szabályoknak.
7. Az elvégzett munka pedagógiai értékelése. A tanulók teljesítményének értékelése.

Egy sikeres adaptáció a történelemtanításban

A kulcsproblémák köré szerveződő tartalmat jól példázza a *Modern Minds* című tankönyv, amely az I. világháború kitörésétől napjainkig tekinti át a 20. század történelmét. A múlt század fontos eseményei kronologikus sorrendben követik egymást. E tekintetben tehát alkalmazkodtak a szerzők a bevált és elvárt tradíciókhoz, s persze az angol nemze-

ti alaptanterv előírásaihoz. Ugyanakkor a 11–14 évesek számára készült tankönyv szerzői nem törekedtek az események részletező bemutatására. A tankönyv tartalomjegyzékében a megszokott 40–60 lecke helyett csak 13 címet találunk. Ez a 13 projektszerűen felépített lecke alkotja a tankönyv tartalmát, tehát az egyes leckék feldolgozására körülbelül 3–4 tanóra jut. A leckékben található ismertetőszövegek, források, képek, térképek feladatok ennek a 3–4 tanórának az értelmes és izgalmas eltöltésére szolgál.

Az érdeklődés felkeltése érdekében a leckék címei sem a történelmi szakkönyvek világát, hanem sokkal inkább az újságcikkek stílusát tükrözi: például *Két pisztolygolyó és húszmillió halott; Ördögi elmék és ördögi idők*. Minden címhez egy-egy problémafelvető kérdés kapcsolódik: például *Feketék és britek – Hogyan kellene megírni a Britanniában élő fekete közösségek történelmét?* A címben szereplő kérdések a lényegre irányítják a figyelmet és ezzel kijelölik a téma feldolgozásának célját és irányát. Némelyik kérdés a tanulók történetszemlélet is formálja: *A megosztott Írország – Hogy tudják az emberek egymástól annyira eltérően látni a történelmet?* A kérdésorientált tanítás módszerének megfelelően egy új téma feldolgozása a kérdéshez kapcsolódó tanulói feladat kijelölésével kezdődik. Ezt a feladatot (*Your enquiery*) már a leckék elején elolvashatják a diákok:

> „Vannak, akik Michael Collinst egy hős vezetőnek tartják. Vannak, akik brutális gyilkosnak nevezik. A róla készült interpretációk nagyon eltérőek. Ez alkalommal a nyomozás az ő élettörténetét követi, és azoknak az erőszakos éveknek az eseményeivel ismeretet meg titeket, amelyek Írország kettéválásához vezettek. E szétválás okai annyira bonyolultak, hogy ennek a mostani kutatásnak a végén nem fogtok tudni pontos választ adni a kérdésre, hogy miért is vált ketté Írország. De arra képesek lesztek, hogy bemutassátok, miért annyira nehéz igaz módon és pártatlanul interpretálni a történelmet."

Tehát a tanulóknak miközben megismerkednek egy újabb történelmi korral vagy eseménnyel, mindvégig szem előtt kell tartaniuk, hogy van egy konkrét feladatuk is. Ezért mindazt, amiről hallanak és olvasnak a téma kapcsán, folyamatosan mérlegelniük kell abból a szempontból is, hogy miként tudják majd felhasználni ehhez a feladathoz.

A tanórai munka a tanár és a tanulók közös problémamegoldó tevékenységévé alakul át. A tanár a problémafelvető kérdés köré szervezi az információkat, felhívja a figyelmet a történelmi dilemmákra és a kézenfekvőnek látszó válaszlehetőségek ellentmondásosságára. Próbálja mindvégig ébren tartani a tanulók érdeklődését, és ha szükséges, tanácsokkal, pontosító kérdésekkel helyes irányba terelni a tanulók munkáját.

A *Modern Minds* tankönyv a lecke elején megadott feladathoz szükséges szöveges ismertetéseket, forrásokat, térképeket, ábrákat és köztes feladatokat „lépésenként" (Step 1, Step 2...) adagolja. A tankönyv szerzője eközben rendszeresen megszólítja a tanulókat: „Ahhoz, hogy megértsük, szükségünk van megismerni..."; „Ahogy azt valószínűleg kitaláltad..."; További információkra van szükségünk ahhoz, hogy..." A tankönyv ezáltal folyamatos biztatást és segítséget ad az önálló gondolkodáshoz, és azt sem hagyja, hogy a tanulók szem elől tévesszék az eredetileg kijelölt feladatot és problémát.

A fejezeten belül található kérdések és feladatok az egyes „lépések" eredményeinek összegzéséhez és értelmezéséhez adnak segítséget. A tanulóknak rendszeresen össze kell hasonlítaniuk a munka kezdetén elmondott véleményüket a források megismerése alapján megfogalmazott következtéseikkel. A válaszaik minőségének változásán keresztül közvetlenül is érzékelni tudják, hogy az új ismeretek birtokában miként értik meg egyre jobban az eredeti kérdést, s hogyan alakul át bennük a problémáról kialakított belső kép. A tanulás eredményessége így személyes élményként élhető át, s az is megélt tapasztalattá válhat a számukra, hogy az informáltság mennyire fontos feltétele a megalapozott vélemény kialakításának.

Az ír témáról szóló leckében például a Michael Collins gyerekkoráról szóló „1. lépés" végén a tanulóknak el kell kezdeni kitölteni egy táblázatot *(1. táblázat):*

1. táblázat. Az interpretációkkal kapcsolatos információk és megfigyelések rögzítésére szolgáló táblázat

Milyen módon ismerkedünk meg a múlt eseményeivel?	*Miért lehetnek félrevezetők a múltról szóló interpretációk?*
Pl. A gyerekeknek elmondott történetek.	A gyerekek lehet, hogy mindent elhisznek abból, amit mondanak nekik.

A következő „lépések" során ebben a táblázatban kell rögzíteni az interpretációkkal kapcsolatos információkat és megfigyeléseket. Ezek az önállóan írt jegyzetek állnak a tanulók rendelkezésére ahhoz, hogy a történelmi interpretációk veszélyeiről és buktatóiról szóló véleményüket kifejtsék.

„Amikor történelmi interpretációról beszélünk, ezen a következőket értjük….
Nagyon sokféle történelmi interpretációval találkozhatunk. Például…
A történelmi interpretációk félrevezetők is lehetnek. Ennek a következő okai lehetnek…
Fontos, hogy nagyon gondosan mérlegeljük, amit a történelmi interpretációk állítanak, mert…"

A részeredmények és a munkát lezáró feladatok bemutatása egyaránt jó alkalmat teremt a közös megbeszélésekhez, vitákhoz. Általában nyitott kérdésekre kell a tanulóknak keresni a választ, ezért az egymástól eltérő megoldások meghallgatása és összehasonlítása a feldolgozás magától értetődő részét jelenti. A megbeszélések lehetőségére és fontosságára a tankönyvi feladatok többször felhívják a tanulók figyelmét.

Azt, hogy a tanulók mennyire értették meg a történelmi oknyomozás lehetőségeit és buktatóit, az általuk végzett munkát figyelve lehet igazán tetten érni és értékelni. A hagyományos módszertan szerint dolgozó tanár jellemzően a tanulók tudását, a kérdésorientált tanítás módszereit alkalmazó tanár viszont a diákok tanulását értékeli. Ez utóbbi úgy tanít, hogy közben lehetősége van nyomon követni a diákok tudásának és gondolkodásának fejlődését is. Beleláthat abba a folyamatba, ahogy a tanulók lépésről lépésre próbálják megérteni és rekonstruálni a múltban lezajlott eseményeket.

A lecke végére érve kerül sor az eredeti kérdés megválaszolására és a tanulók által készített munkák értékelésére. E feladat megoldásának tartalma és a kivitelezés színvonala alapján a tanár meg tudja ítélni, hogy a tanulóknak sikerült-e megérteniük a lényeget, illetve képesek voltak-e a legfontosabb információkat a rendelkezésükre álló forrásokból összegyűjteni.

A tanuló is szembesülni tud a munkája eredményeivel és esetleges hiányosságaival. Amikor pedig hónapokkal vagy akár évekkel később fel kell idéznie valamit a tanultakból, egy maga által elvégzett feladatsor emléke jelenik meg, és ez a személyes emlék sokat segíthet a tanultak viszonylag pontos és könnyen felidézhető rekonstruálásában. Milyen kérdésekre is kerestük a választ annak idején ezzel kapcsolatban? Mit is válaszoltam e kérdésekre? Hogyan is kellett ezt bemutatnom? Mi is volt a lényege és az érdekessége a megoldásomnak? A lényeg, hogy a tanultakról van felidézhető személyes élmény.

Az autentikus kérdések és kutatási feladatok megoldása valódi tanulói aktivitást igényel és tesz lehetővé a tanulócsoportok számára is (*Bain*, 2000). Ezek során az általános történelmi összefüggések, illetve a történelmi tények kutatásával és interpretációjával összefüggő alapelvek megértése és alkalmazása is a tanulás természetes részévé válik (*Taba* és *Freeman*, 1964; *Wineburg*, 2001). Az információkat struktúrákba rendező magyarázó alapelveket, a kritikai gondolkodást hagyományos pedagógiai eszközökkel is át lehet adni, ki lehet alakítani. Az egyéni és csoportos tanulói aktivitásra épülő pedagógiai módszerek ugyanakkor vonzóbbá tehetik a tanulást, és elmélyíthetik, tartósabbá tehetik a magasabb szintű megértésen alapuló tudást. Olyan, egyre mélyebb megértést igénylő alapelvekre lehet itt gondolni, mint a történelmi tények megismeréséhez és

interpretálásához kapcsolódó általános ismeretek listája, amely szemléleti hátteret ad a történelmi kutatások és a történelemről szóló művek helyes értelmezéséhez:

– A történészek olyan kérdésekre is választ kereshetnek a források segítségével, amelyekre e források készítői nem is akartak válaszolni.

– A források önmagukban nem adnak válaszokat a kérdéseinkre. Elemzésre és a forrásokból kiolvasható információk megszólaltatására van szükség ehhez.

– A különböző típusú források segítségével más-más jellegű kérdésekre tudunk válaszolni és különböző jellegű elemzést és értékelést igényelnek.

– A forrásban gyakran nem találjuk meg az összes kérdésünkre a választ. Mi azonban gyakran következtetni tudunk belőle ezekre is, vagyis találunk a forrásban kulcsokat a dolgok önálló továbbgondolásához.

Kezdetben mindenki úgy gondolja, hogy a történelemtankönyvekben leírtak pontosan megfelelnek a valóságnak, mert olyanok írták, akik pontosan tudják, hogy a dolgok miként történtek. Miután tapasztalatokat szerzünk arról, hogy a források alapján nagyon sokféle, időnként egymással ellentétes következtetések is levonhatók, és megismerkedünk azzal, ahogy a történészek a rendelkezésükre álló tények között a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak, hajlamosakká válunk relativizálni a történelmi interpretációkat. Kezdjük azt hinni, hogy bizonyos szempontból bármelyiket akár igaznak és akár hamisnak is tekinthetjük.

– Ahogy közeledünk a jelenhez, egyre több és egyre többfajta forrás áll a rendelkezésünkre. A nagyobb mennyiségű forrás révén többet tudhatunk meg, ugyanakkor a forrásanyag feldolgozása komplikáltabb feladattá válik.

– A források tartalmán kívül foglalkozni kell a források keletkezési körülményeivel is: ki, mikor, milyen céllal, milyen információkra támaszkodva készítette azokat.

– A források értéke mindig attól függ, hogy mire akarunk válaszolni a segítségükkel, például egy elfogult és bizonyíthatóan hamis állításokat tartalmazó forrás is hasznos, ha arra keressük a választ, hogy ki és milyen módon akarta hamisan befolyásolni az események megítélését.

– Ugyanazon források alapján egymástól eltérő következtetések is levonhatók.

– Csupán egy forrásra támaszkodva könnyen téves következtetést vonhatunk le.

– A történész a tényeket bizonyítékokként használja fel az általa megfogalmazott állítások, következtetések és magyarázatok alátámasztásául.

– A történész először tényeket gyűjt, és a tények között válogat annak megfelelően, hogy milyen kérdésekre keresi a választ.

– A tények közötti válogatás során a történész eldönti, hogy mit tart az általa vizsgált eseménnyel kapcsolatban fontosnak és kevésbé fontosnak. A tények fontosságára vonatkozó döntését befolyásolhatja ugyan, de nem torzíthatja el az, hogy milyen előzetes elképzelései vannak a történtekről.

A fentiekhez hasonló alapelvek ismerete és alkalmazása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy valaki értő módon foglalkozzon történelemi kérdésekkel és helyesen tudja értelmezni az arról tanultakat. Ezen alapelvek megtanítása elképzelhetetlen a történészek munkájához hasonló tanórai feladatok kialakítása nélkül, és ugyanez elmondható a kritikai gondolkodás fejlesztéséről is.

A történelmi interpretációkkal szembeni értően kritikus hozzáállás egy több fokozaton keresztül történő fejlődés eredménye. Kezdetben mindenki úgy gondolja, hogy a történelemtankönyvekben leírtak pontosan megfelelnek a valóságnak, mert olyanok írták, akik pontosan tudják, hogy a dolgok miként történtek. Miután tapasztalatokat szerzünk arról, hogy a források alapján nagyon sokféle, időnként egymással ellentétes következtetések is levonhatók, és megismerkedünk azzal, ahogy a történészek a rendelkezésükre álló tények között a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak, hajlamosakká válunk relativizálni a történelmi interpretációkat. Kezdjük azt hinni, hogy bizonyos szempontból bármelyiket akár igaznak és akár hamisnak is tekinthetjük. Az érett történelemszemlélet arról ismerhető fel, ha a tanuló, meghaladva ezt a két állapotot, képes gondos értékelés alapján különbséget tenni a valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között (*Kuhn*, 1999, 2005). A történelmi műveltségnek ez a nagyon fontos alkotóeleme csak életszerű és önálló gondolkodásra késztető feladatok elvégzése közben sajátítható el. A kérdésorientált történelemtanítás megadja ennek a lehetőségét.

A történelmi források és interpretációk vizsgálatán alapuló történelemtanulás kiváló lehetőséget ad a kooperatív munka kipróbálására és gyakorlására is. A feladatok legtöbbje csoportmunkában, munkamegosztással is végezhető. Például úgy, hogy elosztják egymás között a forrásokat, s a külön-külön megszerzett információkat közösen összesítik a feladat által megkívánt szempontok szerint. Az órai tevékenységek tanuló-centrikusak, fontos szerepet kap az együttműködés, a megfogalmazódó elképzelések közös megvitatása és továbbfejlesztése. A közös problémakeresés ösztönzést ad a további információk és megoldási lehetőségek felkutatásához.

Feladatok a párizsi békeszerződés történetéről szóló *Jó békét csináltunk? Tényleg, jót?* című leckéből:

„1. lépés

Dolgozzatok háromfős csoportokban. Az egyikőtök legyen az amerikai elnök, Wilson (USA) diplomata tanácsadója. Egy másik társatok Lloyd George-nak, a brit miniszterelnöknek, a harmadik pedig a francia Clemenceau-nak adjon tanácsokat.

Készíts egy összefoglalót a vezetőd javaslatairól úgy, hogy azok kapcsolódjanak össze az I. világháború utáni világ négy legnagyobb megoldásra váró problémájával. Például így:

Clemenceau bosszút követel Németországgal szemben, mert azt reméli, hogy ez megakadályozza egy újabb háború kitörését.

2. lépés

Ezen az oldalon 13 döntésre váró kérdést láthattok azok közül, amelyekre a politikusoknak a párizsi békekonferencián választ kellett adni. A két másik diplomata társaddal együtt vitassátok meg alaposan az összes problémát. Mérlegeld a döntési alternatívákat a te vezetőd céljai szempontjából, s annak alapján érvelj. A csoport mind a három tagjának egyet kell érteni a kiválasztott megoldásban ahhoz, hogy a következő kérdésre térjen át. Nem biztos, hogy minden esetben az lesz, amit te akartál!”

E lecke záró feladata egyébként az, hogy a tanulóknak a békekonferencián részt vevő diplomataként egy naplóbejegyzés formájában kell megírniuk a kételyeiket és az aggodalmaikat az I. világháborút lezáró békerendszer döntéseiről.

A kérdésorientált tanítás-tanulás során a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy miközben megismerik a történettudomány által feltárt ismereteket, némiképp belelássanak a történészi munka gyakorlatába is. Ezenkívül folyamatosan fejlődnek azok a tulajdonságaik, amelyek a motivált és igényes tanuláshoz és kutatómunkához szükségesek.

Az I. világháború témáját feldolgozó lecke kutatási feladata (*Your enquiry*):

„A történelemírás során általános következtetéseket is meg kell fogalmaznunk. Eközben viszont könnyen előfordulhat, hogy túlzottan is leegyszerűsítjük a valóságban nagyon is bonyolult helyzeteket, problémákat."

„A verseket és a leveleket nem a történészek számára írják. A verseket sokszor nem is azért írják, hogy a történtek valósághű beszámolói legyenek. Mint ahogy a leveleket sem. Nagyon sok más oka lehet a megírásuknak. De ha mélyen elgondolkodunk azon, amit Gurney a leveleiben és a verseiben leírt, nagyon sokat megtudhatunk arról, mit gondolt és érzett. Arra is következtetni tudunk, hogy a többi katona mit érzett és tapasztalt. Ha a tényekre utaló részleteket jól használjuk fel, ezekből kiderülhet, mennyire ellentmondásos volt az első világháborúban harcoló katonák érzése azzal kapcsolatban, ami velük történt. A kutató munka eredményeképpen képesek lesztek majd kijavítani a Gurney-ra vonatkozó leegyszerűsítő megállapításokat is."

A kérdésorientált modell szerint tanuló diákok problémaérzékenysége egyre inkább fejlődik, hiszen e módszer szerint tanulva folyamatosan szembesülnek nyitott kérdésekkel. Többnyire valóságos kérdésekre kell választ találniuk, és maguknak is a problémák megoldásához vezető kérdéseket kell megfogalmazniuk.

Részlet a *Fekete és brit* leckéből. E lecke végén a tanulóknak egy tankönyvi leckét kell készíteni valamelyik általuk választott, Nagy-Britanniában élő kisebbség történelméről.

„Hogy kellene bemutatni egy brit etnikai kisebbség XX. századi történelmét? Ez a feladat egy csomó egyéb kérdést is felvet:

Hogy tudunk ehhez történeteket találni?
Milyen forrásokat és tényeket tudunk felhasználni?
Milyen típusú történetek vannak erről?
Sok történetet mondjunk-e el, vagy csak egyet?"

A tanulás erős és tartós motívumává válhat, hogy a tanulást a diák érdekes és izgalmas nyomozásként foghatja fel, és eközben a személyes problémaérzékenysége is folyamatosan fejlődik. Ez a tanulási folyamat nemcsak intellektuálisan, hanem a személyes érzelmi beállítottság tekintetében is megteremtheti a feltételeit annak, hogy a diákok a világra, a kihívásokra nyitott és a felmerülő problémákra jól reagáló személyiséggé váljanak.

Igényessé válnak magukkal szemben, mert megtapasztalják, hogy a megalapozott válaszokhoz sok mindent tudni kell. Mint látható ugyanis, a kérdésorientált módszerben a tanulási képességek fejlesztése és az ismeretszerzés egyaránt fontos cél, egymást természetes módon kiegészítő és erősítő folyamat.

Megismerik a felfedezés örömét, és tapasztalatokat szereznek arról, miként fejlődik a tudásuk. A válaszok keresése és pontosítása során megteremtődnek a feltételei annak is, hogy a tanulók maguk ismerjenek fel és fogalmazzanak meg tudományos alapelveket és általánosan is jól adaptálható összefüggéseket, illetve alkalmazzák a már korábban megtanult módszereket és fogalmakat.

A kérdésorientált tanulás folyamatosan lehetőséget ad a tanulóknak a meglévő képességeik és ismereteik életszerű felhasználására. Egy-egy új kérdés általában a korábbi ismeretek újragondolását és átrendezését is igényli, a tudáselemek közötti kapcsolatok ezáltal is egyre sokrétűbbé és gazdagabbá válnak. A meglévő személyes tudás hatékonysága egyre növekszik. Az újabb és újabb tapasztalatok révén mindaz, amit már tudnak, rugalmasan felhasználható adaptív hátteret ad az új szituációkban is.

A kérdésorientált tanítás-tanulás elterjedhetne nálunk is, hiszen a módszerei nem idegenek a magyar történelemtanároktól sem. A forráselemző munka és a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztése a mi gyakorlatunkban is szerepet kap. A tanári munka hatékonysága azonban jelentősen növekedhetne, ha a kérdésorientált tanítási-tanulási modell elvei a pedagógiai munka minden elemében (tervezés, tanulásirányítás, értékelés stb.) és a képzés teljes időszakán át érvényesülnének. Az IKT-eszközök, a digitális tananyagok

és az interneten elérhető források széleskörű használata révén ez nem is tűnik elképzelhetetlennek.

Megoldást igénylő pedagógiai és gyakorlati problémák

Egy új tanítási modell alkalmazása nemcsak új lehetőségeket teremt, hanem újfajta nehézségekkel is jár. Az új módszerek gyakorlatba való átültetése időnként olyan problémák megoldását is igényli, amelyek a korábbi módszerek alkalmazásakor kevésbé kerültek előtérbe. A kérdésorientált tanítás és tanulás esetében is vannak ilyenek, de megszülettek és kipróbálásra kerültek már azok a tervezési stratégiák is, amelyek révén e problémák kezelhetők és kedvezőtlen hatásaik csökkenthetők. Vegyük először sorra az eddigi fejlesztések gyakorlati kipróbálása során tapasztalt problémákat (*Edelson*, *Gordin* és *Pea*, 1999):

A motiváció megteremtése és fenntartása. Az információk szisztematikus gyűjtése, a források aprólékos elemzése, a tanulás eredményeinek formába öntése erős és tartós, a szokásosnál is magasabb fokú motivációt igényel a tanulóktól (*Newmann*, 1991; *Onosko*, 1991; *Rossi*, 1995; *Soloway*, *Guzdial* és *Hay*, 1994).

A kutatási módszerek elsajátíttatása. A tanulóknak ismerniük és alkalmazniuk kell néhány alapvető kutatási alapelvet és módszert a kutatómunka elvégzéséhez és az eredmények interpretálásához. E módszerek sokszor a megszokottnál nagyobb koncentrációt, kitartást, pontosságot és körültekintést követelnek.

A háttértudás megteremtése. Önálló kérdések megfogalmazásához, a kutatómunka megtervezéséhez és különösen az összegyűjtött információk helyes értelmezéséhez háttérismeretekkel is rendelkezni kell (*Ashby* és *Lee*, 1987; *Yeager* és *Foster*, 2001). Ezek egy része megszerezhető a kutatómunka révén, de biztos, hogy azon kívül is olvasni kell a vizsgált történelmi eseményről és problémáról ahhoz, hogy kellő áttekintéssel rendelkezzenek a tanulók. Az egyik legnehezebb tanári feladat annak meghatározása, hogy mennyi információra, milyen szintű háttértudásra van szükségük a tanulóknak a feladatok értelmes megoldásához. Ha túl sok ilyen információt adunk és követelünk, az könnyen az önálló kutatómunkára épülő tanulás végét jelentheti. A túl kevés és felszínes háttértudás viszont közhelyes, hamis vagy nem kellően árnyalt tanulói következtetésekhez vezethet.

A kutató munka megtervezése, összehangolása és végrehajtása. Egy problémafelvető kérdés megválaszolása sokrétű, gyakran egymással párhuzamosan végzett kutató, elemző és értékelő munkát igényel. E tevékenységek megtervezése, koordinálása, a részeredmények rögzítése, majd a sokféle forrásból származó részinformációk új struktúrába rendezése a tanulók többsége számára újszerű és komplikált feladat.

A megvalósítás gyakorlati problémái. A kérdésorientált történelemtanítás elképzelhetetlen a hagyományos tanórai munka feltételeinek és gyakorlatának átalakítása nélkül. A tanulói munkához szükséges források elérhetősége, a feladatok elvégzéséhez és az eredmények közös megbeszéléséhez szükséges terek és idők biztosítása szokta a legnagyobb gondot okozni. Az új tanítási módszerek elterjedését sokszor éppen ezek a gyakorlatias korlátok akadályozzák leginkább.

Az IKT adta támogatás

Az IKT-eszközök megjelenése az iskolai oktatásban már eddig is jelentős változásokat hozott. Óriási méretűvé vált azoknak a pedagógiai fejlesztéseknek és kutatásoknak a köre, amelyek célja a leghatékonyabb alkalmazási módok megtalálása és tökéletesítése. E munka eredményeképpen viszonylag pontos kép alakult ki az IKT által nyújtott általános pedagógiai előnyökről (*Bluemenfeld*, *Soloway*, *Marx*, *Krajcik*, *Guzdial* és *Palincsar*, 1991):

– az érdeklődés és a motiváció felkeltése,
– az információkhoz jutás lehetőségének biztosítása,
– aktív tevékenységekre lehetőséget adó és manipulálható ismeretforrások,
– a megismerési folyamat strukturálása mikro- és makroszinten,
– a hibák ellenőrzése és javítása,
– a komplex életszerű feladatok elvégzése,
– a tanulás eredményeként születő produktum elkészítésének támogatása.

A kérdésorientált tanítás és tanulás folyamatos és intenzív kommunikációt igényel. A probléma bemutatása, a kutatási kérdések megfogalmazása, a kutatási módszerek tisztázása, a begyűjtött információk közötti válogatás, a válaszlehetőségek mérlegelése, az eredmények megvitatása, végül az egész tanulási folyamat értékelése mind-mind szükséges ahhoz, hogy a tanítás elérje a célját. E megbeszélésekhez azonban megfelelő alkalom és sok idő kell. Ha a hagyományos osztálytermi feltételekben gondolkodunk, ennek biztosítása a rendelkezésre álló óraszámok mellett lehetetlen. Az IKT-eszközök viszont számtalan új kommunikációs lehetőséget biztosítanak a diákok és a tanár számára, az e-mail üzenetektől a közös virtuális munkaterületek és fórumok létrehozásáig.

Ha az IKT alkalmazásában rejlő potenciális előnyöket összevetjük a kérdésorientált tanítás algoritmusával és a mindennapi gyakorlat során tapasztalt nehézségekkel, nyilvánvalóvá válik, hogy az IKT-eszközök használata rendkívüli módon megkönnyítheti a kérdésorientált történelemtanítás eredményes megvalósítását a tanárok számára.

Az IKT adta új lehetőségek számbavétele előtt fontos leszögezni, hogy az új technika használatának bevonása a történelemtanításba nem a tanuló és a számítógép közötti, hanem a tanuló-tanár, de még inkább a tanuló-tanuló közötti kommunikációnak kíván ösztönzést adni. Elsősorban azáltal, hogy vitára ösztönző módon képes bemutatni a problémákat, és a felvetődő kérdések megválaszolásához és megvitatásához könnyen kezelhető módon tartalmas forrásanyagot biztosít.

Az önálló kutatáshoz szükséges érdeklődést és lelkesedést a mai gyerekek körében sokkal könnyebb elérni, ha a munkában szerepet kaphat a számítógép és az internet is (*Pedersen* és *Liu*, 2003). A fiatalok természetesnek veszik, hogy számítógéppel csináljanak mindent, amit csak lehetséges: az információk keresésétől kezdve a kapott információk formába öntéséig. A kérdésorientált tanítás lényege, hogy valódi kérdésekkel, életszerű kontextusban, autentikus forrásokat felhasználva dolgozhassanak a tanulók. Ennek kivitelezhetősége és életszerűsége szempontjából is egyre fontosabb az interneten elérhető archívumok használatának megtanítása, illetve az audiovizuális források bevonása a tanulásba. E tekintetben az IKT-eszközök alkalmazása nem is csak egy lehetőség a tanároknak a sok közül, hanem a célul kijelölt feladat megoldásának elengedhetetlen része.

Szó volt arról is, hogy a tanárnak látnia kell a tanulók munkájának folyamatát és részeredményeit. Így tudja „tanácsadóként és mentorként" a helyes irányba terelni a tanulók ötleteit, vagy még időben jelezni, ha valamit nem értelmeztek helyesen. Ezt is megkönnyíti, ha a tanulók elektronikus formában jegyzetelnek és készítik elő a feladataikat, mert

így a tanár vagy az interneten, vagy az iskola belső hálózatán keresztül folyamatosan láthatja ezeket, anélkül, hogy meg kellene állítania a munkát. A tanulóknak szánt üzeneteit is célzottan és gyorsan el tudja juttatni ugyanilyen egyszerű módon.

A motiváció és a saját munkájukkal szembeni igényesség kialakítása szempontjából nem mindegy az sem, hogy az IKT-eszközök révén a tanulók jól strukturáltan, esztétikusan és látványos módon tudják bemutatni kutatómunkájuk eredményeit. Nagyon népszerű és hasznos részét jelentheti a történelemtanulásnak is a közlési céloknak megfelelő műfajok és formák megválasztása az IKT által biztosított technikai lehetőségek felhasználásával. Ha a tanár projektfeladatok adásával akarja a kérdésorientált tanulást még érdekesebbé tenni, ezt érdemes összekapcsolni az IKT-eszközökben rejlő lehetőségek megismertetésével és gyakorlásával is.

A kutatási módszerek megismerése és pontos elvégzése is könnyebben megy, ha a tanulók számítógépet használhatnak (*Hmelo-Silver*, 2006; *Land* és *Zembal-Saul*, 2003; *Masterman* és *Rogers*, 2002; *Reiser*, 2004). Például az információk ellenőrzése vagy pontosítása céljából további forrásokat kereshetnek. Gyorsan tájékozódni tudnak a források szerzőiről, a források elkészítésének körülményeiről.

A tanulói kutatómunka színvonala érzékelhetően javulhat akkor, ha a diákok az IKT adta lehetőségeket kihasználva az általuk összegyűjtött adatokat, információkat, a fontosnak tartott magyarázatokat, véleményeket könnyen áttekinthető módon folyamatosan el tudják menteni. A digitálisan tárolt nyersanyagokat aztán egymásnak is elküldhetik, illetve a feladataiknak megfelelően könnyedén összerendezhetik és megszerkeszthetik akár többféleképpen is. A menet közbeni javítások, kiegészítések és átszerkesztések is bármikor könnyedén végrehajthatók az így tárolt és készített anyagokon. A szövegszerkesztő segítségével a tanuló a források szövegének bármelyik részletét tetszése szerint kivághatja és beépítheti az eseményekről készített ismertetésébe. Természetesen a digitális anyagok kezelésének módszereit és szabályait is meg kell tanulni és be kell tartani ahhoz, hogy ez így menjen, de ennek elsajátítása egyébként is elengedhetetlen a mai emberek számára. A kérdésorientált történelemtanulással a diákoknak sokszor lehet alkalmuk arra, hogy érzékeljék és élvezzék a digitális tudásukból fakadó előnyöket.

Az internet segítségével vagy a tanár által összeállított digitális ismeretanyagokban válogatva a diákok viszonylag gyorsan és célirányosan utánanézhetnek olyan információknak is, amelyek háttértudásként szükségesek a forrásokban olvasottak és a megválaszolandó kérdések helyes értelmezéséhez. A tanulók előzetes ismeretei nagyon különbözőek lehetnek, ezért is fontos, hogy lehetőségük legyen önállóan válogatni a rendelkezésre álló ismeretforrások között.

A jól összeállított digitális tananyagok, illetve az interneten elérhető történelmi ismeretforrások egyszerre adnak lehetőséget az eseményekről történő gyors tájékozódásra, a legfontosabb tények, adatok visszakeresésére és a dokumentumokban történő elmélyedésre, a történész munkájára jellemző aprólékos adatgyűjtésre és elemzésre. Lehetőséget adnak arra is, hogy a tanuló otthon is elmélyedjen a témában, önállóan tájékozódjon a saját érdeklődése és előzetes tudása alapján. A tanuló az elérhetővé vált sokrétű forrásanyagból maga válogathat, és maga ez a válogatás is a tanulás fontos részét jelenti. A kapott kérdésnek és feladatnak megfelelően megtalálni és kiválasztani a releváns forrásokat és információkat a legösszetettebb, ugyanakkor a leginkább életszerű feladata a történelmi események vizsgálatának. Az IKT alkalmazásával és az online elkérhető digitális archívumok adta lehetőségek kihasználásával ma már sokkal könnyebb ilyen típusú feladathelyzeteket is kialakítani a történelemtanításban.

A kérdésorientált tanítás és tanulás folyamatos és intenzív kommunikációt igényel. A probléma bemutatása, a kutatási kérdések megfogalmazása, a kutatási módszerek tisztázása, a begyűjtött információk közötti válogatás, a válaszlehetőségek mérlegelése, az eredmények megvitatása, végül az egész tanulási folyamat értékelése mind-mind szüksé-

ges ahhoz, hogy a tanítás elérje a célját. E megbeszélésekhez azonban megfelelő alkalom és sok idő kell. Ha a hagyományos osztálytermi feltételekben gondolkodunk, ennek biztosítása a rendelkezésre álló óraszámok mellett lehetetlen. Az IKT-eszközök viszont számtalan új kommunikációs lehetőséget biztosítanak a diákok és a tanár számára, az e-mail üzenetektől a közös virtuális munkaterületek és fórumok létrehozásáig. Ezek közös előnye, hogy egymással párhuzamosan, ugyanannyi idő alatt sokkal több és tartalmasabb üzenetváltásra adnak lehetőséget, mint a tantermi megbeszélések. Természetesen ez utóbbiak szerepe is megmarad. A tanár döntésén múlik, hogy mikor tart ilyen formában is megbeszélést, vitát vagy értékelést. Például az eredmények közös megvitatása a legtermékenyebb és leghatékonyabb lezárása egy-egy téma feldolgozásának. A tanulók egymás előtt is kifejthetik a források alapján kialakított véleményüket, megfogalmazhatják kétségeiket, kérdéseiket. Társaikat meghallgatva vagy velük vitatkozva újragondolhatják mindazt, amit tudnak és gondolnak a megismert eseményekről.

A feladatok elvégzéséhez rendelkezésre álló időt és tereket az IKT alkalmazása akkor tudja még inkább növelni, ha a tanulók bármikor és bárhonnan elérhetik a tanórán használt ismeretforrásokat és a saját megkezdett munkáikat. Az IKT ezáltal sokkal szorosabb kapcsolatot teremthet a tanórai és az otthoni tanulás között. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók akár egyénileg, akár csoportosan az iskolai időn kívül is folytathassák, kiegészíthessék és továbbfejleszthessék a tanórán megkezdett munkájukat.

Tervezési stratégiák, amelyek alkalmazása szükséges a sikerhez

Mint láthattuk a kérdésorientált modellt követő történelemtanítás nagyon sokféle előnnyel járhat a tanulás érdekessé tétele, illetve a megszerzett tudás életszerűsége, tartóssága és adaptálhatósága szempontjából. Azt is láttuk ugyanakkor, hogy ezeknek az előnyöknek a valóra váltásához bizonyos problémákat sikerrel meg kell oldani. A kérdésorientált tanítási programokhoz készülő digitális taneszközök fejlesztésével foglalkozó szakemberek a gyakorlati tapasztalatok alapján már meghatároztak néhány jól működő tervezési stratégiát e problémák leküzdésére (*Edelson* és mtsai, 1999):

– Érdekes és gondolatébresztő problémák felvetése, illetve motiváló záró feladatok.
– Strukturált, egymásra épülő feladatsor, feladatrendszer.
– Átvezető feladatok.
– Felhasználóbarát kezelőfelület.
– A taneszközbe épített forrás- és médiatár.
– Az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközök.

Befejezésképpen e stratégiákat, illetve ezek megvalósításának lehetőségeit szeretném példákkal illusztrálva bemutatni. A példákat az angol levéltár (The National Archives) oktatási célú webportáljáról válogattam össze. A példák mindegyike a hidegháború témáját feldolgozó *Cold War* modulból való.

Érdekes és gondolatébresztő problémák felvetése, illetve motiváló záró feladatok

Olyan kérdéseket kell a tanulói kutatómunka számára felajánlani, amelyek a tanulók számára is kellően érdekesnek, ugyanakkor a rendelkezésükre álló feltételek mellett is megoldhatóknak tűnhetnek (*Blumenfeld* és *mtsai*, 1991; *Barron* és *mtsai*, 1998). A tanulók számára is azok a kérdések a legizgalmasabbak, amelyek megválaszolása a történettudomány számára is kihívást jelent. Ilyenkor érzik leginkább, hogy valós problémákat feszegető kérdésekre kell keresniük a választ.

A motiváció megerősítése szempontjából fontos lehet az is, hogy milyen formában kell a kutatómunkájuk eredményeit bemutatniuk. Ezek a záró feladatok sok esetben valóságos projektfeladatoknak is tekinthetők:

„Kérdés: Ki okozta a hidegháborút?

Egy képzeletbeli tévévitára kerül sor, amelyen Churchill, Roosevelt és Sztálin vesz részt. A vita témája: Ki okozta a hidegháborút?

Mi a te feladatod? Meg kell győznöd a program producerét arról, hogy te vagy a legalkalmasabb személy a tévévita vezetésére. Ehhez be kell mutatnod, hogy milyen kérdéseket tennél fel Churchillnek, Rooseveltnek és Sztálinnak."

Strukturált, egymásra épülő feladatsor, feladatrendszer

Olyan feladatrendszer, amely, miután megadja a tanulói kutatómunka végső célját és meghatározza a munka eredményét bemutató produktum műfaját és formáját, részfeladatokra bontva a folyamatot fokról-fokra ismerteti meg a diákokat a kutatómunka módszereivel és biztosítja a feladat elvégzéséhez szükséges forrásokat és háttérinformációkat. A végső feladat részfeladatokra bontása nemcsak a munka eredményességét, hanem a tanulói érdeklődés folyamatos fenntartását is segíti (*Barron* és mtsai, 1998).

Felkészülés

„Alapos kutatás nélkül nem fogsz tudni jó kérdéseket feltenni. Például, ha azt kérdezed meg Sztálintól: Maga okozta a hidegháborút? – ő egyszerűen azt mondja, hogy „Nem!". Ha azonban azt kérdezed meg tőle, hogy miért parancsolta azt a kelet-európai országoknak, hogy utasítsák vissza a Marshall-segélyt, megfelelő magyarázatot kell adnia neked.

Használd fel a kapott forrásokat ahhoz, hogy kényelmetlen kérdéseket tudj feltenni mindhárom vezetőnek!

Gondold végig, hogy miként próbálják majd kimagyarázni magukat, és te miként tudod megakadályozni ezt!

Ne felejtsd el, hogy olyan források is adhatnak jó ötleteket, amelyek nem kimondottan valamelyik vezető tetteire vagy döntéseire vonatkoznak!"

Átvezető feladatok

Vannak esetek, amikor a rendelkezésre álló források és a diákok háttértudása nem teszi lehetővé autentikus kutatási módszerek alkalmazását. Ugyanakkor kaphatnak olyan feladatokat, amelyek nagyon hasonlóak ezekhez, és így előkészítést, hasznos átvezetést jelenthetnek a valóságos kutató munkához is.

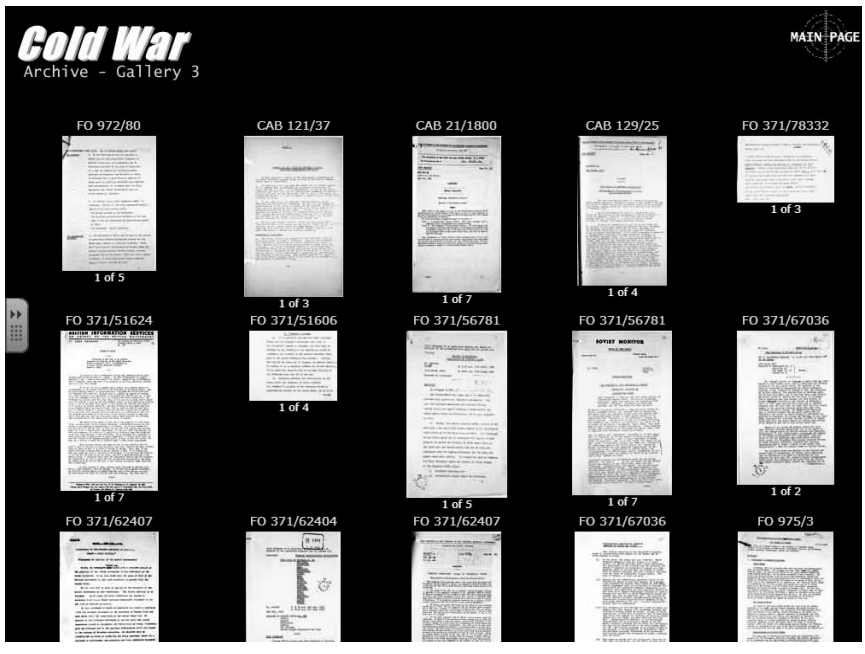
Felhasználóbarát kezelőfelület

Egy olyan virtuális dolgozószobát kell kialakítani, amelynek révén a tanulók ugyanarról a kezelőfelületről elindulva könnyen és gyorsan elérhetik a feladatok leírását, a rendelkezésre álló forrásokat, a szakértői tudást biztosító háttéranyagokat, a kutatómunkák elvégzését, valamint az eredmények bemutatását és másokkal történő megbeszélését támogató eszközöket (*Soloway* és *mtsai*, 1994, *Jackson* és *mtsai*, 1996).

A taneszközbe épített forrás- és médiatár

Biztosítani kell, hogy a tanulók gyorsan és közvetlenül elérhessék azokat a forrásokat, amelyekre szükségük lehet a problémafelvető kérdések értelmes megválaszolásához, illetve amelyek együttesen már életszerű, de azért a tanulók aktuális tudásához és a rendelke-

2. ábra. A „Ki okozta a hidegháborút?" fejezet kezelőfelülete. A felhasználható szöveges és audiovizuális forrásokat a „Case Studies" cím alá rendelt dossziékban találják meg a tanulók.



3. ábra. A „Ki okozta a hidegháború?" tévévitára való felkészüléshez felhasználható források. A tanulók megnézhetik a forrásokat eredeti formájukban is, de megtalálják e források könnyebben elolvasható változatát is.

zésre álló időhöz is alkalmazkodó feltételeket teremtenek a történelmi források közötti kereséshez és válogatáshoz. Mivel évről évre egyre több archívum anyaga válik elérhetővé a világhálón, ezek megismerése és használatának gyakorlása is fontos és hasznos részévé válik a történelemtanításnak. Ugyanakkor a taneszközbe épített forrás- és médiatárak szükségesek lesznek továbbra is, mivel ezek révén lehet a tanítási és tanulási céloknak és követelményeknek megfelelő hatékony gyakorlási lehetőségeket biztosítani.

Az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközök

A tanulóknak nagy segítséget jelent, ha a kutatási szakaszban folyamatosan és a feladathoz illeszkedő struktúrában el tudják menteni a begyűjtött információkat és a projekt jellegű összegző feladatok köztes állapotait, előzetes terveit és előkészítésre váró nyersanyagait. Ez a digitális taneszközök esetében elektronikus formában történhet, lehetőséget adva a korábban leírtak folyamatos kiegészítésére és módosításra. Mód van arra is, hogy e jegyzetek, háttéranyagok készítése során a tanulók kipróbálják és gyakorolják a közösségi platformok használatát, és interneten keresztül kommunikálva közösen dolgozzanak. A probléma és a feladat megértését azzal is segíthetjük, ha a tanulóknak könnyen áttekinthető sablonokat adunk az információk gyűjtéséhez.

A kérdések elkészítése

Azt javasoljuk, hogy előzetesen 5–6 kérdést készíts és aztán ezek közül válaszd ki a 3 legjobbat. Egy ilyen táblázat használata segíthet a felkészülésben.

Sztálin			
Kérdések	*Ez a kérdés azért lesz kényelmetlen neki, mert…*	*Valószínűleg azzal akar kibújni alóla, hogy…*	*A tények, amivel meg tudom nehezíteni a dolgát, a következők…*
Pl. 1. Miért parancsolta azt a kelet-európai országoknak, hogy visszautasítsák a Marshall-segélyt?	Ezeknek az országoknak égetően szüksége lett volna a segélyre a háborús pusztítások miatt.	Azt fogja mondani, hogy ezt a döntést ezek az országok maguk hozták meg, neki ebben semmi felelőssége sincs.	
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

A források vizsgálatához érdemes egy ilyen táblázatot használnod.

Sztálin okozta a hidegháborút?			
Forrás	*A forrás tartalmának lényege*	*Mi miatt tekinthető ez a forrás annak bizonyítékaként, hogy Sztálin okozta a hidegháborút?*	*Mi miatt tekinthető ez a forrás annak bizonyítékaként, hogy nem Sztálin, hanem más politikusok és tényezők okozták a hidegháborút?*
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Összegzés

A kérdésorientált ('inquiry based') tanítási és tanulási modell eredményesen adaptálható a történelemtanítás területén is. Az ismeretek és képességek elsajátításának ez a módja, vagyis amikor egy nyitott kérdésre keresve a választ mélyedünk el egy-egy témában, nagyon is megfelel a történeti eseményekre vonatkozó tudás természetének és a történettudomány módszereinek. Így ez a tanítási mód optimális lehetőséget nyújt a diákok történelemszemléletének formálására és a történelmi ismeretekkel kapcsolatos kritikai gondolkodásuk kialakítására. Ráadásul mindettől a történelemtanulás a tanulók számára is érdekes tevékenységgé válik, és a sok személyes élmény tartós és „felidéződésre hajlamos" tudást eredményez.

A kérdésorientált tanítás révén a tanár is több örömet találhat a munkájában, mint a hagyományos módszereket követve. Ehhez azonban sikerrel meg kell oldani azokat a problémákat, amelyek a kérdésorientált történelemtanítás és -tanulás speciális igényeiből fakadnak, és amelyek a hagyományos iskolai feltételek mellett néha nehezen kielégíthetők. Az IKT-eszközök alkalmazása jó válasz lehet erre a kihívásra. Különösen akkor, ha olyan digitális tananyagok készülnek, amelyek tartalma és feladatrendszere a kérdésorientált tanítás és tanulás alapelveire épül és megfelelő megoldásokat kínál a mindennapi gyakorlatban felmerülő problémákra is: érdekes és gondolatébresztő problémák felvetésével, motiváló projektfeladatokkal; strukturált, egymásra épülő feladatrendszerrel, szükség esetén átvezető feladatokkal; felhasználóbarát kezelőfelülettel; a taneszközbe épített forrás- és médiatárral és az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközökkel.

Irodalom

Ashby, R. és Lee, P. (1987): Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, C. (szerk.): *The history curriculum for teachers*. Falmer Press, London. 62–88.

Bain, R. B. (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. in P.N.

Bruner, J. S. (1966): *Toward a theory of instruction.* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bluemenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J. S., Guzdial, M. és Palincsar, A. (1991): Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educatonal Psychologist*, **26**. 3–4. sz. 369–398.

Brown, J. S., Collins, A. és Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18. 1. sz. 32–41.

Brush, T. és Saye, J. (2005): *The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history.* Kézirat. docs.lib.purdue.edu

Edelson, D. C., Gordin, D. N. és Pea, R. D. (1999): Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *Journal of the Learning Sciences*, **8**. 3–4. sz. 391–450.

Gordon, R. (1998): Balancing real-world problems with real world results. *Phi Delta Kappan*, **27**. 1. sz. 390–393.

Greeno, J., Collins, A. és Resnick, L. B. (1996): Cognition and learning. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan, New York.

Harmon, L. G. (2006): The effects of an inquiry-based american history program on theachievement of middle school and high school students.

Hmelo-Silver, C. (2006): Design principles for scaffolding technology-based inquiry. In: O'Donnell, A. M., Hmelo-Silver, C. E. és Erkens, G. (szerk.): *Collaborative reasoning, learning and technology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 147–170.

Hmelo-Silver, C. (2004): Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, **16**. 3. sz. 235–266.

Jonassen, D. (1999): Designing contructivist learning enviroments. In. Reigeluth, C. M. (szerk.): *Instructional design Theories and Models*. II. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 89–121.

Jonassen, D. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, **45**. 1. sz. 65–94.

Kuhn, D. (2005): *Education for thinking*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kuhn, D. (1999): A developmental model of critical thinking. *Educatinal Researcher*, **28**. 2. sz. 16–26., 46.

Land, S. és Zembal-Saul, C. (2003): Scaffolding reflection and articulation of scientific explanations in a data-rich, project-based learning enviroment: An investigation of Progress Portfolio. *Educational Technology Research and Development*, **51**. 4. sz. 65–84.

Loh, B., Reiser, B., Radinsky, J., Edelon, D., Gomez, L. és Marschall, S. (2001): Developing reflective inquiry practices: A case study of software, the teacher, and students. In: Crowley, K., Sshunn, C. és Okada, T. (szerk.): *Designing for Science: Implications from Everyday, Classroom, and Professional Settings*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Masterman, E. és Rogers, Y. (2002): A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30. sz. 221–241.

Newmann, F. M. (1991): Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. In: Voss, J., Perkins, D. és Segal, J. (szerk.): *Informal reasoning and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 381–400.

Newmann, F. és mtsai (1996): *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Olson, S. és *Loucks-Horsley*, S. (*2000*): *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press.

Onosko, J. (1991): Barrieers to the promotion of higher order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, **17**. 1. sz. 7–32.

Pedersen, S. és Liu, M (2003): Teachers' beliefs about issues in the implementation of student-centered learning enviromant. *Educational Technology Research and Development*, **51**. 2. sz. 57–76.

Ravitz, J. és Mergendoller, J. (2005): Evaluating implementation and impacts of problem-based economics in U.S. high schools. Paper presented et the Annual Meeeting of the American Educational research Association, Montreal, Canada.

Reiser, B. (2004): Scaffolding complex learning: The mechanism of structuring and prolematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, **13**. 3. sz. 273–304.

Rossi, J. A. (1995): In-depth study in an issues-centered social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, **23**. 2. sz. 87–120.

Simon, K. és Klein, J. (2007): The impact of scaffolding and student achievement levels in a problem-based learning enviroment. *Istructional Science*, **35**. 1. sz. 41–72.

Soloway, E., Guzdial, M. és Hay, K. E. (1994): Learner-centered design: The challenge for HCI in the 21st century. *Interactions*, **1**. 2. sz. 36–47.

Taba, H. és Freeman, E. (1964): Teaching strategies and thought processes. *Teacher's College Record*, 65. sz. 25–49.

VanSickle, R. L. és Hoge, J. D. (1991): Hogher cognitive skills in socialstudies: Concept and critiques. *Theory and Research in Social Education*, **19**. 2. sz. 152–172.

Wineburg, S. (2000): Making historical sense. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history* (pp.306-326). New York University Press, New York. 306–326.

Yeager, E. A. és Foster, S. J. (2001): The role of empathy int he development of historical understanding. In: Davis, O. L., Jr., Yeager, E. A. és Foster, S. J. (szerk.): *Development of Historical Empathy: Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD.