

A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése



A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS SAJÁTÓSÁGAI

A történelmi gondolkodás sajátosságainak problémáját érdemes többféle szempontból is megközelíteni: pl. mi a célja, mi a tárgya, hogyan születnek meg és milyen formában öltenek testet az eredményei, hogyan fejlődik, milyen tudást és képességeket igényel.

Leinhardt és munkatársai a következő összetett definíciót alkották meg a történelemről: „A történelem egy folyamat, amelynek keretében konstrukciókat, rekonstrukciókat és interpretációkat készítünk a múlt eseményeiről, nézeteiről, intézményeiről a fennmaradt vagy kikövetkeztetett bizonyítékokra támaszkodva azért, hogy megérthessük, kik és mik vagyunk a jelenben. Ez egyszerre jelent dialógust a múltból fennmaradt alternatív véleményekkel, a múltat már korábban bemutató szerzőkkel és a jelenben megszülető interpretációkkal. A folyamat egyrészt magában foglalja koherens és meggyőző erejű narratívák, interpretációk készítését a múlt eseményeiről, másrészt szakszerűen összeállított kvantitatív és kvalitatív információk nyújtását is elméleti szempontból” (Leinhardt–Stainton–Virji 1994: 88). A múltban történtek bemutatása nemcsak lebilincselő elbeszélések készítését jelenti. A múlt rekonstruálása sokkal inkább széleskörű háttérismeret közvetítő, logikailag jól strukturált és meggyőző érvelést felvonultató értekezések és előadások formájában kerül bemutatásra és megvitatásra.

A történelmi gondolkodás mindig valamilyen egyedi esemény és egyedi szituáció megértését, megmagyarázását és történelmi kontextusba helyezését jelenti, ugyanakkor magában foglalja annak az általános fogalmi rendszernek és azoknak a kompetenciáknak alkalmazását is, amely lehetővé teszi, hogy valaki értelmesen és hozzáértően tudjon foglalkozni a legkülönbözőbb történelmi témákkal és problémákkal (Körber, 2011; Taylor–Young, 2003).

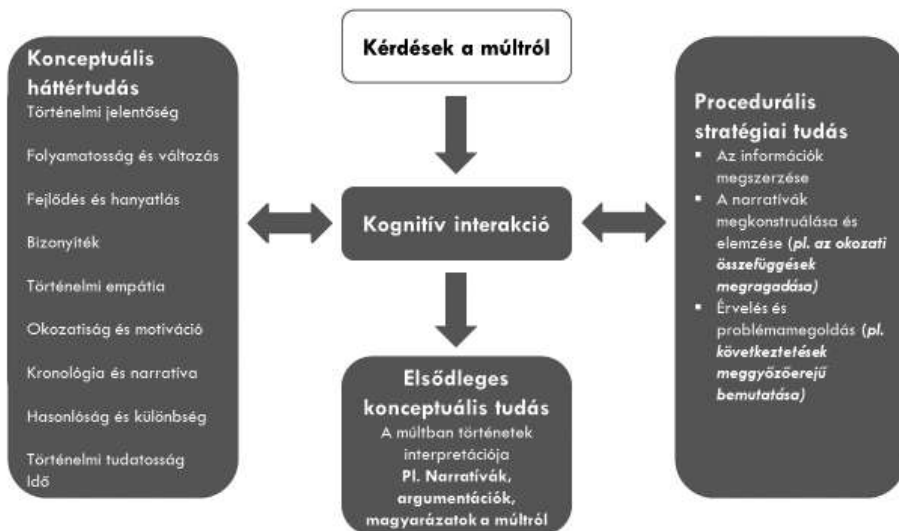
A történettudomány olyan kérdésekre keresi a választ, olyan ún. rosszul definiált problémákkal foglalkozik, amelyeknek nincs egyetlen jó megoldása. Sőt a megoldáshoz éppen a sokféle szempontú és módszerű interpretáció összekapcsolódása vagy vitája vihet a leginkább közelebb. Ezek által egy-egy történelmi probléma feltárhatóságának és rekonstruálhatóságának a határai is egyre jobban kirajzolódnak (Van Drie–Van Boxtel, 2008; Voss–Wiley, 2006).

A történelmi gondolkodás nem deduktív és nem induktív, hanem abduktív következtéseken alapul. Nem általánosít, és nem egy megfigyelt szabályszerűséget terjeszt ki, hanem a tényeken alapuló legjobb magyarázat megtalálására törekszik. Megvizsgálva a már ismert tényeket egy olyan tény fennállására következtet, amely legjobb magyarázatát adná az addig ismert tények együttesének. A történelemtudomány tehát folyamatosan hipotéziseket állít fel, és arról vitázik, hogy e hipotézisek közül, melyek állhatnak a legközelebb a valósághoz.

A történelmi problémák megragadása, a kutatási hipotézisek és módszerek bemutatása, de a bizonyítás is alapvetően verbális érveléseken alapul. A kutatási eredmények értékelésekor és megvitatásakor természetesen ellenőrzik, hogy az új interpretáció mennyire támasztható alá bizonyítékokkal, de legalább ennyire fontos kérdés az is, hogy a szerző mennyire képes a következtetéseit jól felépített érveléssel bemutatni, vagyis a tények és az interpretáció közötti összefüggéseket meggyőzően kifejteni.

Van Sledright (2014) a történelmi megértés folyamatát úgy írja le, mint amely a kutatók közösségének gyakorlatában ölt testet. Ennek során a kutatók kérdéseket tesznek fel, majd gondosan feltárják a rendelkezésre álló forrásokat. Megküzdnek a források kiválasztásának problémájával és közben egymással is vitatkoznak arról, hogy a rendelkezésre álló források közül melyik, milyen módon használható fel a feltett kérdések megválaszolásához. Arról is vitáznak, hogy a kiválasztott források milyen következtetésekre adnak lehetőséget és milyenekre nem. E vitákban pedig nagy szerepe van az eltérő identitásokból, világnézetekből és értékrendekből fakadó szociokulturális különbségeknek is.

Eseménytörténei elbeszélést készíteni jóval egyszerűbb feladat, mint beszámolót és magyarázatot adni arra, hogy ezek az események miért éppen akkor és úgy történtek meg. Az utóbbi feladat sikeres teljesítéséhez szükséges a lehetséges tényezők áttekintése, a relevánsnak tekinthető okok kiválasztása és fontossági sorrendbe állítása; a kauzális összefüggések megragadása; az összefüggések vizsgálata a történelmi kontextus jellegzetességei szempontjából; a relevánsnak ítélt ok-okozati összefüggések alátámasztása tényekkel és érvekkel; a kérdés megválaszolásához szükséges tények, érvek, következtetések összeszerkesztése meggyőző és logikus magyarázattá. Az ilyen típusú feladatok során fel kell, hogy merüljenek olyan kérdések is, mint hogy mit is jelent egyáltalán a történelmi kauzalitás; milyen bizonyítékaik lehetnek ennek, hogyan lehet az ok-okozati összefüggések feltárással magyarázatot adni a történetekre. A jó megoldás a mindennapi gondolkodás szintjét meghaladó, kiművelt történelemszemléletet igényel. Érdemes modellezni, milyen típusú és tartalmú tudás mozgosítását és alkalmazását jelenti mindez (1. ábra).



3. ábra A kognitív interakció feltételei és szerepe a történelmi válaszok elkészítésében

A történelmi kérdésre adott válaszok elsődleges konceptuális tudást jelenítenek meg. Ez a válasz elkészíthető úgy is, hogy a mások által leírtakat ismétli el valaki akár anélkül, hogy a magyarázatokban szereplő összefüggéseket önállóan is értelmezte vagy pontosan megértette volna. A feladat megoldásának magasabb szintjét jelentheti, ha a válaszoló rendelkezik azzal az adaptálható konceptuális háttértudással, amely a múltból szóló információk helyes értelmezéséhez és bemutatásához szükséges (VanSledright & Limón, 2006). Ennek egyik legfontosabb részét a történelmi metafogalmak helyes értelmezése és alkalmazása jelenti (Lévesque, 2008). A történelmi metafogalmak helyes értelmezéséhez és alkalmazásához szükséges tudás azonban már szorosan összekapcsolódik a procedurális tudással is. Ami a történelem esetében a múlt feltárásához és bemutatásához a történelemtudomány által kimunkált módszerek és szabályok valamilyen szintű ismeretét és alkalmazni tudását jelenti. E szerteágazó tevékenységek a következő három nagy feladat köré rendezhetők: az információk megszerzése; a narratívák megkonstruálása és elemzése; valamint az érvelés és problémamegoldás (Voss & Wiley, 2006).

A felvázolt modellt érdemes az iskolai munka szempontjából is értelmezni. A történelmi gondolkodás tekintetében tehát csak akkor tekinthető a történelemtanítás fejlesztő értékűnek, ha a diákoknak módjuk van megismerni és kipróbálni a történészek által használt módszereket és szabályokat is, hiszen ez feltétele a történelmi metafogalmakhoz kapcsolódó háttértudás megszerzésének is. Ezért a történelemórákon adni kell olyan önálló feladatokat is, amelynek során a konceptuális háttértudás és a procedurális stratégiai tudás összekapcsolódik egymással. Ha ez megtörténik, a diákok önállóbbakká válnak, és a válaszaik is egyre problémaérzékenyebb történelmi gondolkodást fognak tükrözni. E kognitív interakciók nélkül viszont a diákok válaszaik a leckék verbális felmondását fogják csak jelenteni, és egyáltalán nem lehetünk biztosak abban, hogy valóban megértették-e azt, amiről

látszólag szakszerűen beszélnek. Ezért is merült fel az az igény, hogy olyan speciális értékelési módszereket alakítsunk ki, amelyek nemcsak a tanulói válaszok tartalmára, hanem a probléma megközelítésmódjának és a válaszban adott magyarázatok általános minőségére vonatkozóan is visszajelzéseket tudnak adni a tanulók képességeiről.

A KAUZALITÁS HELYE ÉS SZEREPE A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁSBAN

Az ok-okozati összefüggések feltárásának hagyományosan meghatározó szerepe van a történelemtanításban. Általában meghatározó alapelvként érvényesül ez a vizsgálati szempont a történelemtankönyvekben is (Dévényi–Gőzsi, 2014).

Az ok és a következmény fogalmak segítségével tudjuk az eseményeket, helyzeteket és változásokat helyesen értelmezni és megmagyarázni. Az ok egy kiváltó tényező, amely az előzőtől különböző állapotot hoz létre; a változás, a történéis előidézője; de lehet egy jövőbeni időpontra szóló elhatározás is, amely hatást vált ki. Az ok úgy is definiálható, mint egy előzmény, amelynek következménye van, illetve a következmény kiváltójának tekintett előzmény. Az ok egy olyan fogalom, amellyel az események és helyzetek között megállapítható összefüggéseket ragadjuk meg. Az okok tehát nem maguk az események és körülmények, hanem az események és körülmények között megállapítható hatások és kölcsönhatások (Chapman, 2015).

A történelmi magyarázatokban nem egyszerű ok-okozati kapcsolatokat kell bemutatni, hanem érzékeltetni kell tudni azt is, hogy számos esemény és tényező, nagyon különböző módon játszhatott egyszerre közre egy történelmi esemény bekövetkeztében. E sokféleség árnyalt bemutatása sokféle típusú ok megkülönböztetésének képességét igényli. A kauzális összefüggésekre épülő magyarázatokban nemcsak okokról, hanem feltételekről olvashatunk. A feltételeknek tekintve mindazt, ami lehetővé tette az események vagy változások bekövetkeztét, okokként pedig azokat a dolgokat értékelve, amik szükségesek voltak ahhoz, hogy e lehetőségek valóban bekövetkezzenek. Találkozhatunk a rövid és hosszú távú okok, illetve a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetésével is. A hosszú távon ható okokat sok esetben fontosabbnak és meghatározóbbnak bemutatva, mint a korabeli emberek számára is sokkal feltűnőbb közvetlen kiváltó okokat (Stanford, 1994). Ilyen értelemben különbséget lehet tenni manifeszt és latens események között. Ez utóbbiak például a csak hosszú távon érzékelhető demográfiai és társadalmi változások vagy az éghajlatváltozás (Spoehr–Spoehr, 1994).

Jacott, López-Manjón és Carretero (1998) a történelmi magyarázatok két elméleti modelljét különbözteti meg. Az intencionalista modell alapvetően az emberi döntésekkel, cselekedetekkel és tevékenységekkel foglalkozik. Az emberi motívumoknak, szándékoknak, hiedelmeknek tulajdonít nagy jelentőséget az események alakulásában. A strukturális modell szerint készült magyarázatok viszont a társadalmi valóságot meghatározó feltételek (például gazdasági, demográfiai, társadalmi, politikai, vallási) közötti összefüggések feltárásán alapulnak. Máshol ugyanezt a narratív és analitikus jellegű kauzális magyarázatok megkülönböztetésével fejezik ki. A narratív típusúban az emberi döntésekre és cselekedete-

tekre helyeződik a hangsúly, és az elbeszélésmódra az ok-okozati összefüggések láncolat-szerű bemutatása jellemző, amikor is az egyik eseményből következik egy másik esemény megtörténte. Az analitikus típusú történelmi magyarázatok ezzel szemben elsősorban a mélyben lejátszódó hosszú távú társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok közötti kölcsönhatásokkal foglalkoznak. Ebből is következik, hogy a történelmi kérdéseknek ez a megközelítésmódja a kauzális viszonyokat nem láncolatokként, hanem sokkal inkább bo-nyolult hálózatokként ábrázolja (Coffin, 2000).

Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állításokat is ellenőrzött tényeken alapuló racionális érvekkel kell alátámasztani. Meggyőzően be kell mutatni a kapcsolatokat az okokra vonatkozó következtetések, az ezeket alátámasztó tények és a lehetséges interp-retációk között. Az okokra vonatkozó állítások ellenőrzése során az állításokban szereplő tények ellenőrzésén kívül hasznos lehet az állításokkal szemben megfogalmazott érvek és az ezektől eltérő interpretációk lehetőségének mérlegelése is.

Az így megszülető magyarázatok foglalkozhatnak a szereplők szándékaival, a lezaj-lott események történelmi kontextusával és ezek kölcsönhatásaival egyaránt. A történelmi kontextus, például a korabeli emberek gondolkodásmódja olyan tényező, amely bizonyos esetekben előfeltétele és katalizátora, más esetekben pedig akadály a változásoknak. Cse-lekvésre és gondolkodásra ösztönöz az egyik esetben, leküzdhetetlen korlátokat jelent egy másikban (Chapman, 2015).

A DIÁKOK TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI FELTÁRÓ KUTATÁSOK

A diákok történelmi gondolkodásával foglalkozó kutatások története és kiterjedtsége messze elmarad a matematikai vagy a természettudományi gondolkodást feltáró kutatá-soktól. Kezdetben elsősorban a kognitív pszichológiai kutatások foglalkoztak azzal, mi jellemzi a diákoknak a múlt eseményeiről és viszonyairól történő tanulását. Az utóbbi években megindult szociokulturális kutatások pedig azt vizsgálják, hogy a szociális kör-nyezet, pl. család vagy a kulturális közösség milyen hatással van a fiatalok történelmi gondolkodására.

Jean Piaget fejlődéslélektani elméletét a gyermekek szakaszos kognitív fejlődéséről sokan úgy értelmezték, hogy ez kizárja az elvont fogalmak használatát igénylő történelmi gondolkodás fejlesztését a gyermekkorban és a serdülők többsége esetében is (Piaget–Inhelder, 2004). Piaget elméletét és kutatási módszereit alkalmazva Roy Hallam azt látta bizonyítottnak, hogy 16 és fél éves kor előtt a legtöbb diák nem képes formális műveletek elvégzésére a történelem területén (Hallam, 1972). Brunner ezzel szemben azt állította, hogy bármelyik tantárgy tanítható bármelyik korban, ha a diákok számára explicit módon láthatóvá tesszük az adott tudomány belső struktúráját: céljait, kulcsfogalmait, vizsgálati módszereit és azt, ahogy mindezek eredményeit ellenőrzi és megjeleníti. Az általa aján-lott spirális tantervben ehhez újra és újra vissza kell térni a diszciplína kulcsfogalmaihoz, hogy fokozatosan a tanulók megértése ezekkel kapcsolatban egyre mélyüljön, és a gon-dolkodása konkrétól az elvont irányába fejlődjön (Bruner, 1960).

A történelmi gondolkodás iskolai fejlesztésének elindulásában nagy szerepe volt Martin Boothnak, aki 14-16 éves diákokkal végzett kutatásai alapján vitatta Hallam állításait a valódi történelmi gondolkodásra való képtelenségükről. Booth arra jutott, hogy megvan már a potenciális képességük az ilyen korú tanulóknak is erre, de gondolkodásuk fejlesztése a következő feltételeken múlik: a személyes tapasztalatok szélessége és mélysége; releváns tanítási tartalom; elemző és fogalmi képességek; pozitív attitűd a témához; kommunikációs képességek. (Booth 1992a)

A Nagy-Britanniában lezajló Schools Council History Project (SCHP) kutatói a diákok körében végzett széleskörű kutatásaik alapján arra jutottak, hogy a történelmi gondolkodási készségek (skills) megfelelő feladatokkal történő tanulással a történelmi megismerést magasabb szintre emelő stratégiákba és fogalmakba szerveződnek. Ez utóbbiakat azonosították second-order historical thinking concepts elnevezéssel (Shemilt 1980). Az angol kutatók szerint ezek helyes értelmezése szükséges ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak a múltra vonatkozó új információk, következtetések megértésére, kritikus értékelésére és továbbgondolására. „A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése. Enélkül a diákok hójával lesznek azoknak az eszközöknek, amelyekkel reflektálni tudnak saját tudásukra, annak erősségeire és korlátaira” (Lee 2005: 69). Ezek teremtik meg az alapját annak is, hogy elgondolkodjanak arról, hogy mi a különbség a múltban lezajlott valóság és az erről szóló történelmi ismeretek között, és ahhoz is, hogy folyamatosan monitorozni tudják, mit és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e metafogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív történelmi gondolkodás fejlesztéseként is (Donovan–Bransford, 2005).

Shemilt kutatásai során azt állapította meg, hogy amikor az események okaival összefüggő magyarázatokat kell a diákoknak készíteniük, nehézségeket okoz a számukra a komplex és a különböző típusú okok bemutatása. Azt is nehezen ismerik fel, hogy egy esemény egyszerre valaminek az oka és következménye is lehet. (Shemilt, 1983) Számos kutatás megerősítette azt a problémát is, hogy a diákok, de a történelmi ismeretekben kevésbé jártas emberek is hajlamosak az emberek cselekedeteire visszavezethető okokat fontosabbnak értékelni, mint az egyes személyekhez nem köthető tényezőket. Amikor kezdőktől és szakértőktől azt kérték, hogy egyes történelmi események hat különböző típusú okát (politikai, gazdasági, ideológiai, személyhez kötődő, közvetett és külpolitikai) állítsák fontossági sorrendbe, a kezdők általában a személyhez kötődő okokat tették ez első helyre (Carretero et al. 1997). Ezzel a beállítódással függhet össze az is, hogy az ilyen jellegű ok-okozati összefüggéseket jobban meg is jegyzik, és általában ezeket tudják később is felidézni (Rivière et al. 1998).

Az is érdekes tanulságokkal szolgált, amikor azt vizsgálták meg, hogy a szociokulturális környezetnek van-e valamilyen hatása arra, hogy milyen típusú okokkal magyarázzuk az eseményeket. Észak-ír és egyesült államokbeli diákok munkáit összehasonlítva például azt állapították meg, hogy az amerikai fiatalok a változásokban főleg egyes kiemelkedő személyek szerepét hangsúlyozták, míg az észak-írek nagyobb figyelmet szenteltek a társadalmi, gazdasági tényezőknek és a kormányok intézkedéseinek (Barton, 2001).

A történelmi gondolkodáshoz (historical reasoning) szükséges képességek vizsgálata kapcsán Jannet van Drie és Carla van Boxtel a diákok problémamegoldásának öt olyan általános sajátosságát emelte ki, amely akadályát jelentheti a történelmi kérdések helyes megválaszolásának, és amely problémákkal ezért a történelmi gondolkodás fejlesztése során külön is foglalkozni kell. A diákok hajlamosak csak azokat az érveket figyelembe venni, amik az általuk helyesnek gondolt véleményt erősítik meg, és nehézséget okoz a számukra a különböző vélemények közötti mérlegelés. Az elsődleges forrásokban talált információkat kritika nélkül felhasználják anélkül, hogy a megbízhatóságukkal kapcsolatban kérdéseket tennének fel, vagy a tartalmukat más forrásokkal is összehasonlítanák. A történelmi problémák kontextusba helyezéséhez nincs elég mennyiségű háttérismeretük a korabeli viszonyokról. A múltban történtek értékelése során a saját koruk értékrendjét és normáit vetítik vissza. Végül ötödik problémaként a holland kutatók is kiemelik, hogy a változások magyarázata során a diákok azokkal az okokkal foglalkoznak csak leginkább, amelyek valamilyen emberi akcióhoz köthetők. A történelmi változások kapcsán még az a probléma is megfogalmazódott, hogy a diákok ezek bemutatása és értékelése során nem fordítanak kellő figyelmet azokra a tényezőkre, amelyek a változások során is változatlanok maradtak (Van Drie–Van Boxtel, 2008).

Lee a diákok történelmi gondolkodásának legfőbb problémáját abban látta, hogy a diákok az olyan történelmi metafogalmakat, mint a történelem, a múlt, az ok, a változás, a tény, az igazság a mindennapi életben használt módon értelmezik és használják a történelmi kérdésekre adott válaszaikban is. Ahogy ő fogalmazott: „A diákoknak megvannak a maguk elképzelései a múlttól és a történelemtől függetlenül attól, hogy mit és hogyan tanítunk nekik” (Lee, 2005: 70). Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a személyes miniteóriáknak a segítségével, ahogy ők a világ működését elképzelik. Egyfelől előnyt jelenthet a történelemtanároknak, hogy diákoknak is vannak már saját tapasztalataik arról, hogy valamilyen esemény bekövetkeztének okait megmagyarázzák, és képesek is ilyen következtetések levonására. Másfelől a mindennapi életből hozott és ott működő elképzelések az okok magyarázatáról tévképzetek kialakulásához vezethet a múlt eseményeinek megértésében. A természettudományi tévképzetekhez hasonlóan itt is fennáll annak a veszélye, hogy ezeket a tanár nem észleli, de ha fel is hívja a diákok figyelmét a problémára, a diákok történelmi gondolkodására a mindennapi életben használt megoldási sémák továbbra is erős hatást fognak gyakorolni (Lee, 2005). Shemilt például azt állapította meg, hogy a diákok azokat a szándékokat és körülményeket, amelyek valami olyan esemény bekövetkeztét valószínűsítették, ami aztán a valóságban nem történt meg, nem tartják lényegesnek, és ezért irreleváns dolgokként kezelik a történelmi események kauzális összefüggéseinek vizsgálata során. Azt is megfigyelte, hogy a diákok az okokat gyakran úgy értelmezik, mint amik önmagukban álló dolgok és az eseményeknek valamilyen különleges típusát jelentik, és ha elég ilyen van, akkor egy esemény bekövetkezik, de minél nagyobb jelentőségű az esemény, annál több ok kell hozzá. Tehát úgy gondolják, hogy a miért típusú kérdésekre adott válaszokhoz minél több ilyen ok típusú eseményt kell megtalálni és listába szedni (Shemilt, 2000). Egy lépést jelent előre e korai téves gondolkodás fejlődésében, amikor ezek a listán szereplő, önmagukban álló események a magyarázatokban lineáris ok-okozati láncolatú alakulnak át (Lee et al. 1998). Ez azonban még

mindig távol áll annak a szándékokból, eseményekből, folyamatokból és körülményekből, valamint hálózatszerű kölcsönhatásokból álló összefüggésrendszernek a képzetétől, amely a valódi megoldását jelenti a múltban történtek rekonstruálásának.

A diákok gondolkodásának az a sajátossága, hogy az okokat dolgokként értelmezik és ezek lineáris módon hatnak egymásra azzal a további negatív következménnyel is jár, hogy ezeket egyformán fontosnak gondolják. Vagyis a történelmi eseményekről adott magyarázataikban ritkán jelenik meg az okok relatív fontosságának kérdése és értékelése. Ez a hiányosság azonban azzal is összefügg, hogy ilyen értékelésekhez szélesebb háttérismeretre van szükség (Chapman, 2014).

A kutatók a diákok történelmi gondolkodására jellemző általános tendenciák megfogalmazásakor mindig felhívják a figyelmet az egyes tanulók közötti jelentős különbségekre is. A CHATA kutatás például azt is feltárta, hogy néhány nyolc éves tanuló szofisztikáltabb fogalmi gondolkodással rendelkezik, mint sok 14 éves tanuló. Ez azt is jelenti, hogy a gondolkodás általános érettségének fejlődése nem jelenti szükségszerűen a történelmi gondolkodás fejlődését is. Ebben meghatározóbb szerepe van a metakognitív tudatosság kialakulásának (Lee–Ashby–Shemilt, 2005). E különbségeket a kutatók egyszerre sokféle okra vezetik vissza. A tartalmi háttérismereteken, az általános gondolkodási képességeken és az életkoron kívül (Torney–Purta, 1994; Leinhardt–McCarthy Young, 1996; Perfetti et al. 1995; Wineburg, 1998) ennek kapcsán megemlítik a kulturális háttér (Barton, 2001; Delval, 1994), az episztemológiai hitek (pl. Kuhn et al. 1994; Voss et al. 1998) és a munkamemória kapacitásának szerepét is. A másik fontos körülmény, amit a kutatások bizonyítottak, hogy a különböző metafogalmak megértésének a szintje és fejlődése nem jár együtt. Ugyanaz a tanuló, akik helyesen gondolkodik a történelmi változásokról, jelentős problémákkal küzdhet a történelmi okok értelmezése terén (Lee–Ashby–Shemilt, 2005).

A KAUZÁLIS MAGYARÁZATOK MEGÉRTÉSÉHEZ ÉS MEGADÁSÁHOZ SZÜKSÉGES GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE

A tanulók viszonya a miért típusú kérdésekhez a tanárok számára is jól érzékelhető fejlődésen megy keresztül köszönhetően az emberi viselkedésről szerzett mindennapi tapasztalataik bővülésének és az éveken keresztül folyamatosan zajló történelemtanulásnak. A tanulás első időszakában a tanulók gondolkodása lineáris: minden eseményt az előtte történtek elkerülhetetlen következményeként látnak. Ahogy a tanuló gondolkodása fejlődik, felismeri, hogy az események alakulásában általában egyszerre többféle, egymással kölcsönhatásban álló ok játszik szerepet. A történelmi tudatosság további megerősödésével a tanuló megérti azt is, hogy az ok-okozati összefüggések a különböző tényezők egyedi kombinációi. Végül az ok-okozati összefüggéseket már képes úgy értelmezni, mint több esemény és tényező egyszerre érvényesülő és sokféle kölcsönhatásban álló hálózata, és a tanuló azt is megérti, hogy a teljes történetet soha nem leszünk képesek megismerni. A tanulók többsége általában csak a fejlődési út első feléig jut el, vagyis jellemzővé válik rá, hogy egyszerre több egymással valamilyen módon össze-

függő okot keressen az események bekövetkeztének magyarázatát keresve, és ugyanígy gondolkodjon a következmények tekintetében is.

A tanulóknak sokféle magyarázó elv és stratégia elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy helyesen tudja értelmezni múlt eseményeinek kauzális összefüggéseire vonatkozó kérdéseket és megfelelő válaszokat is tudjon adni ezekre (Lee et al. 2001). A történelmi okokra vonatkozó magyarázatokhoz azonosítani kell a vizsgált eseményekre ható különböző tényezőket, értékelni kell a relatív fontosságukat, meg kell fogalmazni közöttük valószínűsíthető ok-okozati összefüggéseket, végül mindezeket tényekkel és magyarázatokkal megfelelő módon alá kell támasztani. A tanulóknak a történelmi témák feldolgozása során tapasztalatokat kell szerezniük annak megértéséhez, hogy a történelmi események magyarázata nem szűkíthető le teljesen az emberi döntések és cselekedetek okainak és következményeinek bemutatására, bár ezek gyakran valóban fontos szerepet játszanak a történelmi események, szituációk és változások kialakulásában. A magyarázatokban meg kell jelennie a politikai, kulturális és szociális környezetnek is, hiszen az ezek által teremtett kedvező vagy kedvezőtlen feltételek ugyancsak jelentős mértékben befolyásolhatták az események alakulását, és hatással lehettek arra is, hogy a korabeli emberek tetteit milyen hitek és célok motiválták (Callinicos, 1988). Így aztán az okokra vonatkozó magyarázatokban egyszerre kell megjeleníteni az emberi szándékokra visszavezethető okokat és a kontextuális feltételekkel összefüggő hatásokat. A helyes következtetések levonásához a diákoknak foglalkozniuk kell azzal a kérdéssel is, hogy miben és mennyire különbözött a korabeli emberek gondolkodása a miénktől, és hogy az adott korban is mennyiféle eltérő vélemény létezett, mennyire sokféleképpen gondolkodtak akkor is az emberek akár ugyanazokról az ügyekről is. A történelmi kontextussal kapcsolatban a diákoknak azt is meg kell érteni, hogy az adott történelmi szituáció a vizsgált események megvalósulása szempontjából lehetett ösztönző és lehetőségeket teremtő, de korlátokat, akadályokat állító is, sőt egyszerre lehetett ilyen is és olyan is (Chapman, 2015). Az ilyen szintű összefüggések bemutatása a legtöbbször már azt is megköveteli, hogy a tanuló az ok-okozati összefüggéseket is bemutató eseménytörténeti ismertetések helyett sokkal inkább elemző magyarázatokat készítsen, amelyekben nem az események megtörténtének sorrendjében, hanem az előzetesen általa választott elemzési szempontok szerint mutatja be az események alakulását meghatározó különböző tényezőket és összefüggéseket. Ehhez a történelmi szituációk és problémák korábbiaknál sokkal absztraktabb megértésére és értelmezésére van szükség, és ez jelentős minőségi ugrást jelent a tanulók történelmi gondolkodásában (Coffin, 2006).

TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS ÉRTÉKELÉSE

A történelmi gondolkodás fejlesztése akkor lehet igazán eredményes, ha a tanárok a tanulók szubsztanciális és a procedurális jellegű történelmi tudását egyszerre aktivizálják és fejlesztik. Az egyik gyakran tapasztalható probléma azonban az iskolai gyakorlatban, hogy a procedurális jellegű tudás fejlesztése legtöbbször csak implicit módon zajlik, és emiatt ez a tanulási folyamat szinte teljesen rejtve marad a tanulók előtt (Lévesque, 2008). Ezzel függ össze az a másik probléma is, hogy az értékelés során is általában csak a szubsztanci-

ális tudás ellenőrzése történik meg. A történelmi gondolkodás fejlesztése ezért az értékelési kultúra megújítását is igényli, de az e téren lezajló tanulói teljesítményváltozások megragadása egyáltalán nem könnyű feladat.

Minden értékelésnek három pilléren kell alapulnia: a tanulók kognitív folyamatairól való tudáson, a tanulók teljesítményének megfigyelésén és a megfigyelések interpretációján (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001). Ezért a történelmi gondolkodás értékelésének szükségessége három komoly problémával szembesítette a kutatókat. Mit is jelent a történelmi gondolkodás? Milyen módon és milyen feladatokkal lehet feltárni, hogy mit tudnak ezen a téren a diákok? Hogyan lehet a történelmi gondolkodás fejlettsége szempontjából helyesen interpretálni a tanulók által elvégzett feladatok eredményeit?

Az elmúlt évtizedekben lezajlott kutatások eredményeként különböző kognitív modellek készültek a történelmi gondolkodásban szerepet játszó képességekről, ezek működéséről és fejlődéséről. E kognitív modellekre alapozottan pedig megkezdődött azoknak a speciális értékelési eszközöknek a kidolgozása és kipróbálása is, amelyek célja e képességek aktuális szintjének és fejlődésének meghatározása (Seixas, 2015).

A történelmi gondolkodás fejlődésének értékeléséhez használt eszközök megtervezésekor mindenképpen figyelembe kell venni e speciális gondolkodásnak a sajátosságairól és fejlődéséről feltárt jellemzőket, és ez egyáltalán nem könnyítik meg a feladatot. Kezdve mindjárt azzal, hogy a múltra vonatkozóan megfogalmazódó kérdésekre egyszerre általában többféle jó válasz is adható. A diákok történelmi gondolkodásának működését és minőségét akkor tudjuk valóban megítélni, ha beleláthatunk a munkájuk teljes folyamatába a történelmi kérdések megfogalmazásától, a válaszokhoz szükséges releváns előismertek előhívásán és az új információk összegyűjtésén át a következtetéseik alapjául szolgáló gondolatmenetek és érvrendszer kialakításáig. Ezt csak összetett és időigényes feladatok elvégzésének szoros nyomon követésével és a tanulói gondolkodás külső megfigyelő számára is érzékelhetővé tételével lehetséges. Ez azonban a gyakorlatban nagyon nehezen és ritkán kivitelezhető.

Ha a feladat célja, hogy a tanulók történelmi gondolkodását értékeljük vele, a megszokott, tartalmi részletekről szóló feleletválasztós tesztek alkalmatlanok erre a feladatra. Ezekkel elsősorban csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy mennyit jegyzett meg a diák a megtanultakból, arról viszont nem tudunk meg semmit, hogy ebből mennyit értett meg, arról pedig még kevesebbet, hogy milyen szintű képességekkel rendelkezik egy új történelmi téma önálló megértéséhez és feldolgozásához.

Chris Husbands (1996) szerint a tanulói gondolkodás értékeléséhez használt feladatok különösképpen megkövetelik a tanároktól, hogy egész pontosan előre meghatározzák a feladat célját, követelményeit és azt, hogy milyen megoldásokat várnak el a tanulóktól. Ezekkel kell összhangban lenniük a feladatok formai és tartalmi jellemzőinek (pl. hosszúság; a feladatban szereplő források száma, típusa, nehézsége, a feladat által érintett történelmi ismeretek kiterjedtsége és mélysége; a feladat mennyire képes differenciálni a tanulók között).

A történelmi gondolkodás fejlődésének megítéléséhez azonban nem csak a kifejezetten erre a célra megtervezett feladatokra támaszkodhatnak a tanárok. A diákok órai munkájának megfigyelése, a diákok által elkészített produktumok elemzése és a diákok korábbi teljesítményéről vezetett tanári dokumentáció is felhasználható ilyen értékelésekhez (Husbands

1996). Sokszor egy órán elhangzott okos hozzászólás vagy egy otthon elkészített írásbeli feladat sokkal fontosabb és megbízhatóbb bizonyítéka lehet a tanulói gondolkodás fejlődésének, mint egy szummatív értékelés céljából megírt témazáró dolgozat (Freeman, Philpott 2009). A tanárok számára azonban nem könnyű a diákok különböző jellegű szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulásait a történelmi gondolkodás szempontjából megfelelően értelmezni. Észre kellene venniük és magukban is tudatosítaniuk azokat a jellemzőket, amelyek árulkodók lehetnek a diákok közötti különbségekről a történelmi gondolkodás terén. Újfajta kritériumok alkalmazására lenne szükség a tanulói feleletek tárgyi tartalmára fókuszáló értékelésekben megszokottakhoz képest. Ehhez kívánt segítséget adni Tim Lomas (1990) az általa készített kritériumsorral.

A tanuló képes:

- elmozdulni a konkrétól és megfoghatótól az elvont és a fogalmi felé;
- különbségeket tenni a különböző korszakok között;
- összefoglalni, kategorizálni és általánosítani a megismert részletek alapján;
- leírásokat és magyarázatokat készíteni a múlt eseményeiről és viszonyairól;
- történelmi bizonyítékokon alapuló következtetéseket és értékeléseket megfogalmazni és azokat érvekkel alátámasztani;
- kapcsolatokat találni a különböző korok sajátosságai és eseményei között;
- a történelmileg jelentős témák és események kiválasztására és annak bemutatására, hogy ezek miképpen függték össze más ugyancsak fontos folyamatokkal és változásokkal;
- jó kérdéseket és hipotéziseket megfogalmazni, és megtalálni a módját, hogyan lehet ezekre válaszolni;
- felismerni a történelmi megismerés korlátait;
- demonstrálni, hogy tudatában van és érti a történelmi tudás természetéből adódó elkerülhetetlen bizonytalanságokat.

A tanulói feleletek és produktumok értékeléséhez használt kritériumok és kritériumsorok között különbséget tehetünk a tekintetben, hogy azok a teljesítmény analitikus vagy holisztikus megítélésére szolgálnak-e inkább. A Lomas által készített lista jól példázza a holisztikus értékeléshez használható kritériumokat.

Az is megnehezíti az értékelést végzők dolgát, hogy a történelmi gondolkodás fejlődése egyáltalán nem egyenletes. A diákok aktuális teljesítménye erősen függhet nemcsak a feladat típusától, hanem még a témájától is. A tanulók fejlődése egyenetlen a történelmi gondolkodáshoz szükséges procedurális és a konceptuális képességek egyes területei szerint is. Az egyik területen tapasztalható jó teljesítmény nem jelenti feltétlenül azt, hogy ez igaz lehet a többi területre is.

A feladat nehézségét jelzi, hogy valójában még sehol sem sikerült minden tekintetben megbízható és működőképes módszereket kidolgozni a történelmi gondolkodás képességének értékelésére. Több empirikus kutatás is azt bizonyította, hogy a komplex gondolkodás értékelésére tett kísérletek során jelentős eltérések voltak kimutathatók az előzetesen meghatározott kognitív célok és értékelésükhöz használt feladatok és értékelési módszerek között (Baxtern Glaser, 1998; Ferrara, Chen, 2011; Ferrara et al., 2003, 2004).

IRODALOM

- Adey, Ph. és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.
- Bain, R. B. (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): Knowing, teaching and learning history. University Press, New York. 331–352.
- Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule, Bd. 1. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte), S. 207–236.
- Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881–913.
- Booth, M. (1992a) Students' Historical Thinking and the History National Curriculum in England. Educational Resources Information Centre (ERIC), ED352 292.
- Bruner, J. (1960), *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Callinicos, A. (1988) *Making history*. Cambridge: Polity.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-254.
- Carretero M., Castorina J.A., Levinas L. (2011): Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.) (In press) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Second Edition. New York, Routledge. 273.
- Chapman, A. (2014): The 'Good Old Cause'? : Developing children's understandings of historical explanation. In M. A. Schmidt, I. Barca, A. C. Urban (Eds.), *Passados Possveis* (pp. 71-86). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Coffin, C. (2000): *History as discourse: construals of time, cause and appraisal*. unpublished PhD thesis, School of English and Linguistics, University of New South Wales, Australia
- Coffin, C. (2006) *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Csapó B. (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 21-22.
- Csapó B. (1999): *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle, 49. 12. sz. 4–13.
- Dévényi A.– Gózszy Z. (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: *Ünnepi tanulmányok F.Dárdai Ágnes tiszteletére*, PTE, 2014. 145-166.
- Duquette, C. (2015): *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment*. In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, 51-64.

- Exline, J. (2004): Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom. Workshop: Inquiry-based Learning. 2017. 03. 03-i megtekintés, <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>
- F. Dárdai Á. (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német szakirodalom tükrében = Történelempedagógiai Füzetek 2. 1997. 103-122.p
- F. Dárdai Á. (2006): Történelmi megismerés –Történelmi gondolkodás I-II. Pécs, 2006. 14-29. p
- F. Dárdai Á., Kaposi J. (2008): A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok In: Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit (szerk.) Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. 416 p. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2008. pp. 353-369.
- Hallam, R. (1972): Thinking and learning in history. Teaching History Vol. 2, No. 8, pp. 337-346.
- Husbands, C. (1996): What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham, 1996.
- Jacott, L., López-Manjón, A., & Carretero, M. (1998). Generating explanations in history. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) Learning and reasoning in history. International review of history education (Vol. 2) (pp. 294–306). London: Woburn.
- Kaposi József (2015): Történelmi gondolkodás és a problémaorientált tanítás. In: Szujó Béla (szerk.) Válogatott tanulmányok II.: Tanterv, Történelem, Módszertan Budapest: Szaktudás Kiadó Zrt., 2015. pp. 9-27.
- Knausz I. (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): Filozófia – Művelődés – Történet 2001. Budapest, 2001, ELTE TÓFK.
- Knausz I. (2015): A múlt kútjának tükre: A történelemtanítás céljairól Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015. (Pedagógiai kultúra; 2.)
- Kojanitz L. (1992a): A történelmi kultúra fejlesztése. In: Zsolnai József: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. Iskolakultúra, 1992/6-7.
- Kojanitz L. (1992b): A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. Iskolakultúra, 1992/11-12)
- Kojanitz L. (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. Iskolakultúra, 20. 9. sz.
- Kojanitz L. (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. Történelemtanítás, 4. sz.
- Kojanitz L. (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 2013/2.
- Kojanitz L. (2013): A történelmi kulcsfogalmak. Taní-tani Online, 2017. 03. 03-i megtekintés, 2017. május 12.) http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak
- Kojanitz L. (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. Iskolakultúra, 2015/11.
- Kölbl, K. (2015): Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment In: New directions in assessing historical thinking, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, pp.17-29

- Körber, A. (2011): „German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond?“ In: Bjerg, Helle; Lenz, Claudia; Thorstensen, Erik (Hgg.; 2011): *Historicising the Uses of the Past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: transcript (Zeit – Sinn – Kultur); ISBN: 9783837613254; pp. 145-164.
- Körber, A., Schreiber, W; Schöner, A. (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 2).
- Kuhn, D., Winestock, M., Flaton, R. (1994): *Historical Reasoning as Theory-evidence Coordination*. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, Mario – VOSS, James F. Hillsdale, NJ., 1994. 377–402.
- Lee, P. J. (2001): *History in an Information Culture*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2). Retrieved August 21, 2009, from: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm>.
- Lee, P. J. (2002): ‘Walking backwards into tomorrow’ *Historical consciousness and understanding history*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved August 11, 2009, from: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>.
- Lee, P. J. (2004): *Historical Literacy. Theory and Research*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.:1. 1–12.
- Lee, P.J. (2005) ‘Putting principles into practice: Understanding history’ in Donovan, M.S. and Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press, pp.86. (85.)
- Lee, P. J. (2005b). *Historical Literacy: Theory and Research*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2). Retrieved August 18, 2009, from: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>.
- Lee, P. J. (2007): *From National Canon to Historical Literacy*. In: *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Eds. GREVER, M. – STUURMAN, S. Basingstoke, 2007. 48–62.
- Lee, P. J., Howson, J. (2009): “Two out of tve did not know that Henry VIII had six wives”: *History education, historical literacy and historical consciousness*. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds.), *National history standards- The problem of the canon and the future of teaching history: Vol. 5. International Review of History Education*. (pp. 211-361). Charlotte: Information Age Publishing.
- Leinhardt, G., Stainton, C., & Virji, S. M. (1994): *A sense of history*. *Educational Psychologist*, 29, 79–88.
- Leinhardt, G. – Stainton, C. – Virji, S. M. – Odoroff, E. (1994): *Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness*. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, M. – VOSS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 131–158.
- Leinhardt, G., & McCarthy Young, K. (1996). *Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history*. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441–486.

- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P.A. (2010): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77, 187-214.
- Mercer, N. (2008) Talk and the development of reasoning and understanding'. *Human Development*, 51(1), pp. 90-100.
- Ormos M. (2003): *A történelem és a történettudományok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 15-22. old.
- Perfetti, C. A. – Britt, M. A. – Georgi, M. C. (1995): *Text-based Learning and Reasoning. Studies in History*. Hillsdale, NJ., 1995.
- Piaget, J. - Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Budapest, Osiris
- Réthy Endréné (1998): *Az oktatási folyamat*. p221270 In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Rivière, A., Nunez, M., Barquero, B., & Fontela, F. (1998): Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history. International review of history education (Vol. 2)* (pp. 214–226). London: Woburn.
- Roderigo, M. J. (1994): Discussion of Chapters 10–12. *Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy*. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, M. – VOSS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 309–320.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B von., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al. (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 1).
- Seixas, P. (1993): Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23. (1993): 3. 301–327.
- Seixas, P. – Peck, C.: *Teaching Historical Thinking*. In: *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Eds. SEARS, A. – WRIGHT, I. Vancouver, 2004. 109–117. (http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf) [2013.03.02.]
- Shemilt, D. (1980): *History 13–16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Shemilt, D. (1983). *The devil's locomotive*. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Shemilt, D. (2000). *The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching*. In P.N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineberg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history*. New York: University Press.
- Spoehr, K. T. – Spoehr, L. W. (1994): *Learning to Think Historically*. *Educational Psychologist*, 29. (1994):2. 71–77.
- Stearns, P. N. (1998). *Goals in history teaching*. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 281–293). London: Woburn Press.
- Taylor, T. & Young, C. (2004): *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History* [2004] (<http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>)[2013.02.24.]
- Torney-Purta, J. (1994). *Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning*. In M. Carretero, & J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 103–122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Vajda B. (2009): Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Selye János Egyetem, Komárom, 2009.
- van Drie, J., van Boxtel, C. (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, v20 n2 p87-110 Jun 2008
- VanSledright, B.A – Franks, L. (2000): Concept- and Strategic-knowledge Development in Historical Study. A Comparative Exploration in Two Fourth-grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, 18.: 2. 239–283.
- VanSledright, B.A., Limon, M. (2006): “Learning and Teaching Social Studies,” in Patricia Alexander and Philip Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 545–570). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. In N. C. K. A. Ericsson, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 569–584). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wilson, D., Conyers, M (2016): *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, ASCD
- Wineburg, S. (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 3. (1991):1. 73–87. ([http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+ Problem+Solving+1991.pdf](http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf)) [2012.03.07.]
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Eredeti forrás: Kojanitz László: A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. *Eruditio - Educatio*, 2017/4. 13-30.