

# A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából



## A VIZSGÁLAT CÉLJA

A tankönyvek és a tanári magyarázatok nagy gondot fordítanak az ok-okozati összefüggések kifejtésére. Ezzel mintákat adnak arra, hogyan kell a történelmi összefüggéseket megragadni, és hogyan lehet az erre vonatkozó következtetéseket tényekkel, érvekkel és magyarázatokkal meggyőző módon bemutatni. Kérdés azonban, hogy a történelemtanulás során a diákok erre maguk is képessé válnak-e. Ennek legfontosabb feltétele, hogy a jó minták alapján minél többször maguk is önállóan is elvégezhessék és begyakorolják. Ugyanakkor az is fontos lenne, hogy a tanárok ilyenkor ne csak a válaszok tartalmát, hanem a diákok problémamegközelítési módját és érvelésük tartalmi és formai minőségét is megfigyeljék és értékeljék.

Úgy gondoltam, érdemes lenne külön is foglalkozni a kauzális összefüggések bemutatására fókuszáló értékelés lehetséges módszereivel. A vizsgálat során olyan értékelési szempontokat és elemzési módszereket próbáltam ki, amelyekkel elsősorban a tanulók ilyen jellegű képességeit igyekeztem megragadhatóvá és összehasonlíthatóvá tenni.

## A SZÖVEG ÉS A VIZSGÁLATBA BEVONT TANULÓK KIVÁLASZTÁSA

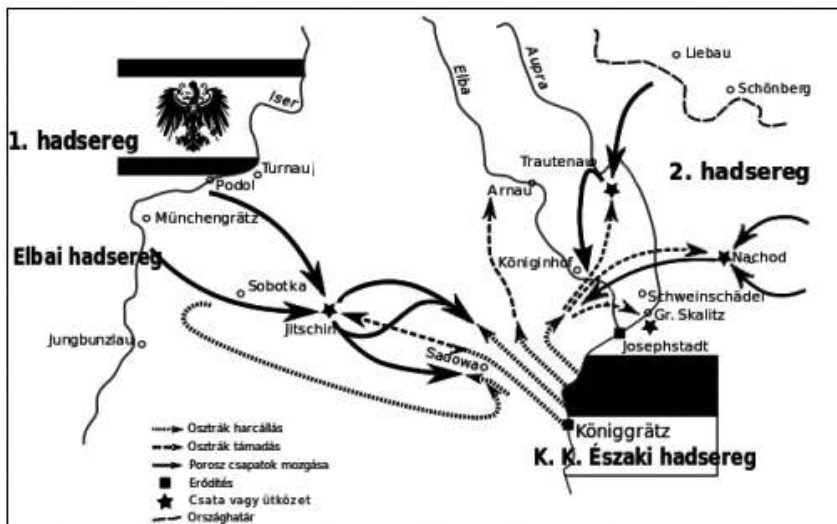
A vizsgálatához a diákok által korábban megírt érettségi esszéfeladatokat választottam. E megoldás mellett több érv is szólt. A nyolc éven keresztül folyó történelemtanulás végén mindenképpen elvárható, hogy a tanulók rendelkezzenek az ok-okozati összefüggések bemutatásához szükséges képességekkel. Az érettségi esszéfeladatok megírása tetre megy, amelyre a tanárok külön is felkészítik a diákjaikat. Az esszéket a diákok azonos időben, azonos feltételek mellett és ellenőrzött körülmények írják meg. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy a minőségük közötti különbségek alapvetően a diákok egyéni tudására és képességeire vezethetők vissza. A kutatás eredményeinek értékelése és értelmezése

szempontjából az is hasznos körülmény volt, hogy az érettségi esszéket egy másfajta szempontrendszer alapján a diákok történelemtanárainak is pontozással értékelniük kellett. Így ezeket is össze lehetett hasonlítani az általam elvégzett vizsgálat eredményeivel.

A végső választásom a 2012. május 9-én megtartott középszintű írásbeli érettségi 18. feladatára esett. Ez egy olyan elemző, hosszú esszé, amelynek utasításában explicit módon is szerepelt az okok és következmények bemutatásának feladata.

**18. A feladat a XIX. századi magyar történelemhez kapcsolódik. (hosszú)  
Ismertesse a kiegészítés megkötésének legfontosabb kül- és belpolitikai okait és körülményeit! Használja a középiskolai történelmi atlaszt!**

„Nem hozzuk mi kétségbe a birodalom szilárd fennállhatóságának fontosságát. Hiszen az 1861-i országgyűlés felirata is kijelentette, hogy azt a magyar nemzet veszélyeztetni semmiképpen nem akarja. [...] Egyik cél tehát a birodalom szilárd fennállása, melyet nem kívánunk semmi más tekinteteknek alárendelni. Másik cél pedig fenntartása Magyarország alkotmányos fennállásának, jogainak, törvényeinek, melyeket a sanctio pragmatica is ünnepélyesen biztosít, s melyekből többet elvenni, mint amit a birodalom szilárd fennállhatóságának biztosítása multhatatlanul megkíván, sem jogos nem volna, sem célszerű. Párhuzamosan a magyar alkotmánnyal megfér a közös uralkodó alatt, a közös védelem mellett, a lajtántúli országok teljes alkotmányos szabadsága is. Nem állnak ezek ellentétben egymással; azt hisszük, hogy megállhatunk egymás mellett, anélkül, hogy egymást absorbeálni [elnyelni] akarnánk.” (Deák Ferenc hívszóci cikkéből, 1865)



A königgráti csata vázlatja



I. Ferenc József királyja koronázása (Eduard von Engerth festménye)

A feladat egyszerre kérte a kiegyezés eseményeinek ismertetését és a megszületésében szerepet játszó okok bemutatását. Egy vegyes műfajú szöveg elkészítéséről volt szó, amely eseménytörténeti ismertető és történelmi magyarázat is egyszerre. A mi vizsgálatunk szempontjából nem túl szerencsés, hogy a többi esszéfeladathoz hasonlóan ebben az esetben is úgy kellett a diákoknak a témát bemutatniuk, ahogyan arról a tankönyvben olvastak, és ahogy valószínűleg korábban szóban vagy írásban feleltek is már. A feladatok készítőinek alkalmazkodása az iskolai előzményekhez bizonyos fokig érthető, ugyanakkor ez azzal a hátránnyal jár, hogy az érettségi esszéfeladatok - az eredeti szándékoktól eltérően - önálló gondolkodás helyett, inkább a tanultak minél pontosabb felmondására ösztönzik a diákokat. Ez pedig lehetőséget ad arra is, hogy a diákok látszólag értelmes szöveget írjanak az általuk csak félig-meddig megértett összefüggésekről is, például arról, hogy a kiegyezés előtti években a bel- és külpolitikai események miként is hathattak egymásra.

Ha a kiválasztott feladatot a Martin Booth által javasolt négy dimenzió szerint akarjuk jellemezni (Booth, 1992b), a következők állapíthatók meg:

- a feladat célja abból a szempontból, hogy pontosan mely fogalom vagy készség tesztelésére szolgál: kauzális magyarázat készítése;
- a feladat nehézségének szintje a tartalom és a feladat összetettsége szempontjából: mindkét szempontból összetett;
- a feladat elkészítésének formája és műfaja: írásbeli magyarázó esszé;
- a feladat tartalma abból a szempontból, hogy milyen előzetes tudást és készségeket vár el a tanulóktól: a megoldás szinte teljesen körüli a tanuló előzetes tudására épül.

Két budapesti gimnázium egy-egy osztályának esszéfeladatait dolgoztam fel. Az egyik gimnáziumi osztályból 26 tanuló, 12 fiú és 14 lány („A” csoport), a másiktól pedig 18 tanuló, 6 fiú és 12 lány („B” csoport) esszéje került be a vizsgálat mintájába. A vizsgálatához a megírt érettségi dolgozatokat a tanulók neveinek eltüntetésével, fénymásolatban kaptam meg. Háttérinformációként a tanulók neve és az írásbeli érettségien elért pontszámaik álltak a rendelkezésemre. A legjobb történelmi tudással rendelkező tanulók valószínűleg nem kerültek be a vizsgálatba, mivel ők emelt szintű érettségi vizsgára mentek. Ez az egyik magyarázata annak, hogy az elemzett érettségi feladatok száma ala-

csnyabb a középiskolai osztályok létszámánál. A másik, hogy csak azon diákok esszéit elemeztem, akik a lehetséges feladatok közül a kiegyezés kül- és belpolitikai okairól szólót választották.

## **EGY TANÁR ÉS EGY DIÁK ÁLTAL ÍRT ESSZÉ ELEMZÉSE**

Megkértem egy történelemtanárt, hogy a kiválasztott feladathoz készítsen egy mintamegoldást. Ez segített az értékelés indikátorainak meghatározásában, és lehetőséget adott a diákok munkáival való összehasonlításra is. Mielőtt a vizsgálat módszereit bemutatnám, szeretném példákkal szemléltetni, milyen minőségi összetevőkre helyeztem a hangsúlyt az értékelés során. Először a tanár által írt szövegen mutatom be, hogy ebben, mi minden utal arra, hogy a szerző képes árnyalt módon értelmezni és bemutatni a történelmi események közötti kauzális összefüggéseket. Lépésről-lépésre, a szöveg egyes részeinél megállva fűzők rövid megjegyzéseket a leírtakhoz.

*Az 1860-as évek közép- európai eseményei és folyamatai Ferenc Józsefet és a magyar vezető réteget egyaránt a megegyezésre sarkallták.*

Az eseményekre ható okok azonosításának és magyarázatának jellemzően kétfajta megközelítés módja van: a narratív és az analitikus. A narratív magyarázat az ok-okozati összefüggések feltárásakor elsősorban a személyes döntésekre és a történelmi eseményekre összpontosít. Az analitikus magyarázat ezzel szemben a társadalmi, gazdasági és politikai struktúrák és folyamatok szerepét emeli ki (Coffin, 2004).

A tanár által írt mintamegoldás első mondata tipikusan analitikus típusú megközelítésre utal. Történelmi kontextusba helyezi a kiegyezés okára vonatkozó kérdést. Nem csak egyes eseményeket, hanem az 1860-as évek általános történelmi szituációját és folyamatait is úgy vizsgálja, mint a döntéshozókra hatással levő tényezőt. Előre jelezve, hogy a válasz kifejtése nemcsak az 1860-as években lejátszódó eseményekről, hanem az eseményekre ható folyamatokról is szólni fog. Az ilyen típusú összefüggések bemutatását azzal indokolja, hogy mindezek az uralkodót és a magyarokat is a kiegyezés megkötésére sarkallták.

*Az uralkodó nemzetközi elszigeteltsége növekedett, kiderült, hogy az olasz és a német egységmozgalmakkal szemben a Habsburg Birodalom tehetetlen (Solferino, 1859; Königrätz, 1866). A dinasztia számára nyilvánvalóvá vált, hogy az új nemzetállamokkal szemben csak szilárd belső viszonyok teszik lehetővé a nagyhatalmi pozíciót.*

A két megegyezésre sarkalló okként megjelenő állítás közül az egységmozgalmakra vonatkozókhöz két vesztes csatát idéz fel a szerző bizonyítékként. Ezt a gondolatsort pedig egy olyan magyarázat zárja le, amely kifejti az ok-okozati összefüggést a kiegyezésre vonatkozó döntés és az egységmozgalmakkal szembeni kudarcok között.

*A Deák vezette ellenzék is felismerte: egyre nehezebben lehet bírni a passzív ellenállás terheit, s az ország kimarad a gazdasági modernizációból.*

A szerző az uralkodó döntésében szerepet játszó okok után rátér a magyarokat ugyan csak a megegyezésre készítő körülmények bemutatására. Először a belpolitikai okok kö-

zül említ kettőt. Ezek esetében nem említ tényeket és nem fejt ki a szövegbe implicit módon beleérthető magyarázatot.

*A magyar vezető réteg nagy része a német és orosz hatalmi törekvések ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta. Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága, a nemzetiségek erősödő mozgalmi is a megegyezés híveit erősítették.*

A külpolitikai okokhoz magyarázat is tartozik. A nemzetiségi kérdés esetében pedig a magyarázaton kívül tényszerű bizonyítékként értelmezhető a nemzetiségi mozgalmak erősödésére vonatkozó utalás.

*A fő kérdés az volt, hogyan lehet a birodalom egységét és Magyarország önállóságát közös nevezőre hozni. A provizórium idején jelentette meg Deák Ferenc megegyezési ajánlatát híres „húsvéti cikkében” (1865). Ebben felvetette, hogy amennyiben az alkotmányosságot visszaállítják, a birodalom fenntartása érdekében a magyar vezető réteg hajlandó „engedni a 48-ból”. Javasolta, hogy a külügy, a hadügy és az ennek fedezetét szolgáló pénzügy legyenek közös ügyek. Ezzel megfogalmazta a dualista államberendezkedés koncepcióját.*

A megegyezést megnehezítő probléma megfogalmazása a bekezdés tételmondataként kétféle funkciót is betölt. Egyrészt felhívja a figyelmet arra, hogy a kiegyezéssel szemben nagyon komoly akadályok is álltak, másrészt a probléma lehetséges megoldását is megadja úgy, hogy ezzel Deák tárgyalási javaslatának jelentőségét is előrevetíti. Ez a bekezdés újabb példája annak, amikor a kiegyezést elősegítő okra vonatkozó releváns állításhoz megtaláljuk a tényszerű bizonyítékokat és az összefüggést megvilágító magyarázatot is. Az is megfigyelhető, hogy ezek az elemek nem egymás után, hanem egymással összefonódva jelennek meg a szövegben.

*Az uralkodó ezután közeledési szándékát jelezve összehívta az országgyűlést. Az új törvényhozásban Deák pártja döntő többséggel bírt.*

Ebben a mondatban a kiegyezés és az uralkodó döntése közötti ok-okozati összefüggéshez egy ezt bizonyító konkrétum is kapcsolódik. Az országgyűlés összetételére vonatkozó állítás a szöveg kontextusában a kiegyezés megvalósulását elősegítő körülményként értelmezhető, bár a szerző ezt az összefüggést nem fejt ki és nem magyarázza meg.

*Közben kitört a porosz-osztrák háború. Egyértelművé vált a modernizált porosz hadsereg fölénye. A vereség következtében a Habsburgok kiszorultak a német egységből.*

A porosz-osztrák háború ebben az esetben csak egy közbeékelődött epizódként jelenik meg a narratívában. Semmiféle utalás nincs arról, hogy a porosz-osztrák háború hatással lett volna a kiegyezés folyamatára. Természetesen mi tudjuk, hogy volt, de a szerző ezt nem jelzi, ezért az itt leírtak nem tekinthetők az esszéfeladat kérdésére adott teljes értékű releváns válaszelemnek. A diákok munkáinak értékelésekor is ugyanígy jártam el. Ha nem volt még közvetett utalás sem arra, hogy valamelyik bemutatott esemény vagy körülmény miként kapcsolódott a kiegyezés megkötéséhez, akkor azt nem értékeltem releváns válaszelemként az ok-okozati összefüggések bemutatása szempontjából.

*Mivel a magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét, a tárgyalások felgyorsultak: elfogadták a kiegyezésről szóló törvényeket (1867).*

Az eredeti kérdés szempontjából a releváns válaszelem, hogy az uralkodó szorult helyzetbe került, ezért még fontosabbá vált a számára a magyarokkal való megegyezés. Az is egyértelmű, hogy a megegyezési szándékot mi más bizonyíthatná jobban, mint az, hogy elfogadta a kiegyezésről szóló törvények. Kicsit bonyolultabb kérdés, hogy releváns állításként, tényszerű bizonyítékként vagy az ok-okozati összefüggés magyarázatként kezeljük azt, amit a szerző a magyarok porosz-osztrák háború alatti magatartásával kapcsolatban írt. Mind a három megoldást meg lehetne indokolni, én ez esetben úgy értelmeztem, hogy ez egy magyarázat arra, hogy hosszú ideje folyó tárgyalások miért kaptak lendületet, miért teremtődött meg a megfelelő bizalmi légkör a sikeres lezárásukhoz. Érdeemes ezzel kapcsolatban azt is kiemelni, hogy itt egy lehetséges történelmi alternatíva (a poroszok elleni vereség kihasználása a kiegyezésnél kedvezőbb helyzet elérésére) megjelenítése is megtörténik az esszében.

A tanár által készített szöveg után nézzük meg, hogy az egyik jól sikerült diákesszében miképpen jelennek meg a helyes történelmi gondolkodást tükröző megoldások.

*A kiegyezést 1867-ben fogadták el, megkötésének több kül- és belpolitikai oka volt.*

Az esszéjét a vizsgázó azzal indítja, hogy jelzi, az eseményekben szerepet játszó okok bemutatása áll majd az kiegyezésről szóló ismertetés középpontjában. Sőt rögtön ki is jelöli, hogy milyen szempontok szerint fogja ezeket az okokat csoportosítani. A kérdés lényegét megértve az ok-okozati összefüggések felől ragadta meg a feladatot. Az is helyes történelemszemléletre utal, hogy nem egyetlen okra vezeti vissza és nem is egyetlen lineárisan ok-okozati eseménysorra fűzve kívánja az eseményeket megmagyarázni.

*A magyarok passzív ellenállást alkalmaztak, de Deák rájött, hogy ez nem sokáig vitelezhető ki. Már a provizórium (1861-65) időszakában is több kísérlet volt a megegyezésre. Az események akkor gyorsultak fel, amikor Deák megírta a húsvéti cikkét 1865-ben. Amelyben leírta, hogy a magyaroknak nem célja a birodalom megdöntése, de Magyarország számára olyan jogokat szeretnének, amelyet a pragmática sanctio biztosít.*

A tanuló kiemeli Deák helyzetértékelésének szerepét az események alakulásában. Tényeket is bemutat ennek igazolására és magyarázatot is ad Deák kiegyezésre való hajlandóságára. Az okozati összefüggés tényekkel és magyarázattal történő alátámasztása a történelmi ok fogalmának diszciplinárisan is helyes értelmezését bizonyíthatja. „Az események akkor gyorsultak fel” fordulat használata is nagyon pozitívan értékelhető, hiszen arra utal, hogy a tanuló egymással kölcsönhatásban álló események sorozataként gondolkodik a történelemről, másrészt a történelmi változások lefolyásának váltakozó dinamizmusáról is helyes kép él benne. Az is kiolvasható a megfogalmazásból, hogy tudatában van annak, hogy az okok között megkülönböztethetők egymástól az esemény bekövetkeztének valószínűségét növelő történelmi körülmények és az esemény bekövetkeztét közvetlenül kiváltó történések.



*Apponyiék dolgozták ki a megoldást: a birodalom egységes, az uralkodó közös és van-  
nak közös ügyek (pénzügy, hadügy, külügy). Ferenc József ezután menesztette Schmerlin-  
get, és összehívta az országgyűlést. 1866-ban Ferenc József elvesztette a csatát a poroszok-  
kal szemben Königratznél. A magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét,  
ezért Ferenc József úgy döntött megköti a megegyezést.*

A tanuló jól érzékelteti, hogy a megoldás kulcsa a kompromisszum módjának meg-  
találása volt. Ezután az eseményeket úgy mutatja be, mint amelyek a kompromisszum  
megkötése nyomán már egymásból következően vezettek a kiegyezés megkötéséhez. Fon-  
tos, hogy a konfliktust feloldó megoldás tartalmának legfontosabb elemei is megjelennek  
a szövegben, ami ebben a kontextusban az állítást alátámasztó tényként, bizonyítékként  
értékelhető.

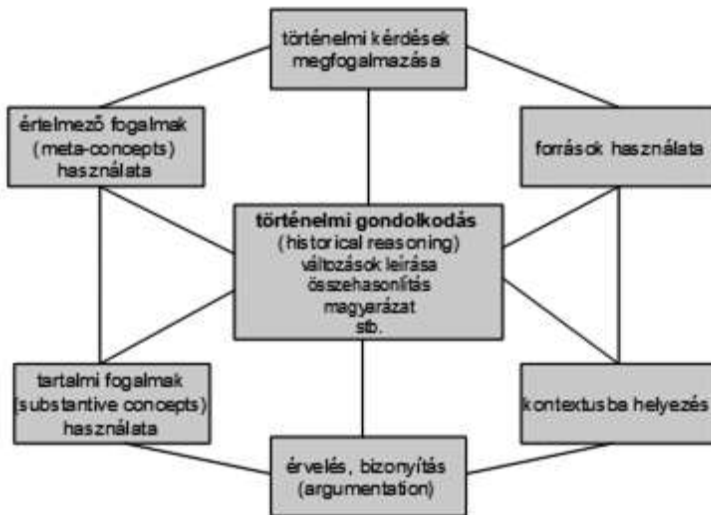
*1867-ben gróf Andrássy Gyulát miniszterelnöknek nevezik ki, Ferenc Józsefet pedig  
királlyá koronázzák. A közös ügyek intézésére delegációkat hoznak létre. A király előszen-  
tesítési jogot kapott és az országgyűlést bármikor feloszlathatta. A pénzügyi kvótába ma-  
gyarok 30%-t, osztrákok 70%-ot adtak. Ezzel megszületett az Osztrák-Magyar Monarchia,  
egy alkotmányosan működő dualista állam, ami egészen 1918-ig maradt fenn.*

Nagyon helyesen a dolgozat lezárásaként a tanuló bemutatja a kiegyezés nyomán és  
eredményeként történt eseményeket és következményeket.

E példa is azt mutatja, hogy a középiskolások esszéiben is megtalálhatók és azonosít-  
hatók a helyes történelem szemléletre és gondolkodásra visszavezethető egyes alkotóele-  
mek és minőségi jellemzők. Érdemes tehát ilyen szempontból is alaposan megvizsgálni a  
diákok munkáit, mert így a tartalmi ismeretek mennyiségén és tárgyi pontosságán kívül a  
történelmi gondolkodás érettsége közötti különbségek is megragadhatókká válnak.

## **A VIZSGÁLATHOZ HASZNÁLT ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK ÉS MÓDSZEREK**

Az értékelési eszközök megtervezésének alapjául Jannet van Drie és Carla van Boxtel  
történelmi gondolkodásról megalkotott kognitív modelljét választottam (1. ábra). A hol-  
land kutatók erős kölcsönhatást tételeznek fel a történelmi gondolkodás különböző alkotó-  
elemei között. A metafogalmak használatát is a történelmi gondolkodás önálló alkotó-  
elemeként definiálják és kezelik. A modellben megjelenített többi alkotóelem (történelmi  
kérdések megválaszolása, a kontextusba helyezés és az érvelés, bizonyítás) ugyancsak jól  
értelmezhető szempontokat adott az értékelés megtervezéséhez.



4. ábra A történelmi gondolkodás (historical reasoning) modellje (Forrás: van Drie & van Boxtel, 2008, 90. p.)

A történelmi gondolkodás fejlődését és különböző minőségi szintjeit a kutatók általában a tanulók szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaiban felismerhető jellegzetes hibákkal, hiányosságokkal, illetve pozitív változásokkal jellemzik (Shemilt, 1980; Shemilt, 1983; Shemilt, 2000; Carretero et al., 1997; Jacott et al., 1998; Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008; Chapman, 2014). Ezen kutatásokra alapozva én is ezt a megközelítésmódot követtem az értékelési szempontokhoz tartozó indikátorok megalkotásakor (1. táblázat).

**1. táblázat Az értékeléshez használt indikátorok megtervezése**

Milyen hiányosságok és hibák jellemzik a diákok kauzális történelmi gondolkodását?
A kauzális összefüggések leegyszerűsített magyarázata (pl. egyetlen ok keresése; a bekövetkezett események kizárólag emberi döntésekre, cselekedetekre való visszavezetése; az események determinisztikus ok-okozati láncként való megközelítése)
Tévképzetek, a mindennapi életből hozott miniteóriák alkalmazása történelmi események magyarázatához (pl. a meg nem történt lehetőségek irreleváns dolgokként való kezelése; az okok önmagukban álló, különleges tulajdonságú eseményekként való értelmezése)



**Mi jellemzi a kiművelt kauzális történelmi gondolkodást?**

A kauzális magyarázatokban a strukturalista modell előtérbe helyezése az intencionalista modellel szemben

Az okok relatív fontosságának vizsgálata és értékelése

A problémák történelmi kontextusba helyezése

A történelmi kauzalitás szándékok, események, folyamatok és körülmények hálózatszerű összefüggérendszerként való értelmezése és rekonstruálása

A tartalmi strukturáltság az egyik legfontosabb szempontnak tekintetem, ennek értékelése során a következő minőségi indikátorok meglétét ellenőriztem:

- az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése
- az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása
- a különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi, külpolitikai
- a rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése
- a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetése
- az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása
- az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása
- a gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével

Az esszéket pontozással értékeltem, külön-külön pontozva az egyes minőségi indikátorok szerint:

1 = nem található ilyen a szövegben

2 = ilyen található a szövegben

3 = ez jól érzékelhető jellemzője a szövegnek

Az indikátorokra adott pontok összege fejezte ki az adott szempontból történő értékelés összesített eredményét. Ezt az indikátoronkénti pontozásos módszert alkalmaztam a többi értékelési szempont esetében is. Az értékelési raszterben hat szempontot és összesen harminchét indikátort különítettem el (2. táblázat).

**2. táblázat Az értékelési raszter szempontjai**

<b>Értékelési szempontok</b>	<b>Indikátorok száma</b>
Tartalmi strukturáltság	8
Releváns tartalom	4
Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja	5
Problémaérzékenység	7
Az okok bemutatásának hiányosságai	8
Tartalmi hibák	5

Az esszékben található releváns tartalom mennyiségét az egyik legkritikusabb minőségi kritériumnak tartottam. Ezért ennek vizsgálatához az indikátorok szerinti pontozáson kívül egy kvantitatív jellegű speciális szöveganalízist is elvégeztem. Ezt megkönnyítette, hogy a vizsgálatok dokumentálása érdekében a diákok által eredetileg kézzel írt esszék szövegét szövegszerkesztővel újra begépeltem. Így a szövegeket akár táblázatokba is át lehetett rendezni és a vizsgálatukhoz a szövegszerkesztő eszközök kereső- és mérőeszközeit is használni lehetett.

Az esszék relevanciája szempontjából azt tekintettem a legfontosabb minőségi kritériumnak, hogy mennyi válaszelem szólt a kiegyezés megkötését elősegítő vagy gátló tényezőkről és okokról. Azokat a válaszelemeket is releváns tartalomnak értékeltem, amelyek a bemutatott okokat alátámasztó tényekként vagy az ok-okozati összefüggések magyarázataiként voltak értelmezhetők. Egy ilyen jellegű értékelés elvégzése a logikai kapcsolatok aprólékos elemzését igényli. Az egyes esszék szövegeit ezért könnyen áttekinthető táblázatba rendeztem el úgy, hogy oszlopokban különítettem el a különböző típusú releváns válaszelemeket: az állításokat, tényeket és magyarázatokat. A sorokat a táblázat oszlopaiban úgy rendeztem el, hogy felülről lefelé haladva a szöveg teljes terjedelmében elolvasható maradt (3. táblázat).

## 3. táblázat

## A vizsgált szövegek releváns válaszelemeinek típusok szerint csoportosítása

A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelem	A válaszelem bizonyítékául szolgáló tény	A válaszelemhez kapcsolódó magyarázat
A esemény bekövetkezését előidéző vagy gátló eseményekre, döntésekre, körülményekre vagy folyamatokra vonatkozó állítások.	Az okokra vonatkozó állításokat alátámasztó tények és bizonyítékok.	Az okokra vonatkozó állításokhoz kapcsolódó magyarázatok.
<b>Példa</b>		
<p><i>a német és orosz hatalmi törekvések</i></p> <p><i>Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága,</i></p>	<p><i>a nemzetiségek erősödő mozgalmi</i></p>	<p><i>A magyar vezető réteg nagy része</i></p> <p><i>ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta.</i></p> <p><i>is a megegyezés híveit erősítették.</i></p>
2 db	1 db	2 db

A tartalom relevanciája szempontjából a pedagógus által írt szöveget is ugyanezzel a kvantitatív módszerrel elemeztem és adatoltam. Így kiderülhetett, hogy a relevancia tekintetben milyen eltérések figyelhetők meg a tanár és diákok munkái között. A tanári mintamegoldás számszerűsített eredménye jól mutatja, hogy még egy viszonylag rövid szöveg is nagyon sok releváns válaszelemet tartalmazhat. A minőségi különbséget azonban leginkább a releváns válaszokat alátámasztó tények és az ezekhez fűzött magyarázatok száma jelenti. A tanár által készített mintamegoldásban 15 releváns állítás mellett 7 tény és 6 magyarázat volt megtalálható, míg a tartalmilag a legjobbak közé sorolható diák esszében 10 állításhoz 5 tény és mindössze 1 magyarázat kapcsolódott (4. táblázat).

## 4. táblázat

## A releváns válaszlemek száma a mintamegoldásban és egy diák esszéiben

	Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
<b>Mintamegoldás</b>	14	1	7	7	29
<b>A diák által írt esszé</b>	10	0	3	1	14

Az állításokat alátámasztó tények és az ezekhez fűzött magyarázatok száma, megléte vagy hiánya egy objektív és viszonylag könnyen ellenőrizhető indikátora lehet a kauzális összefüggéseket bemutató szövegek közötti minőségi különbségnek akár a mindennapi tanári gyakorlatban is. Ez a típusú vizsgálat jól érzékelhetővé tette a diákok esszéi közötti minőségi különbségeket is.

A releváns válaszlemekeken kívül még egy szempontból elemeztem kvantitatív módon is a diákok esszéit. Kigyűjtöttem és megszámláltam az ok-okozati összefüggések bemutatásához használt explicit nyelvi eszközöket, kötésszavakat, nyelvi fordulatokat pl.

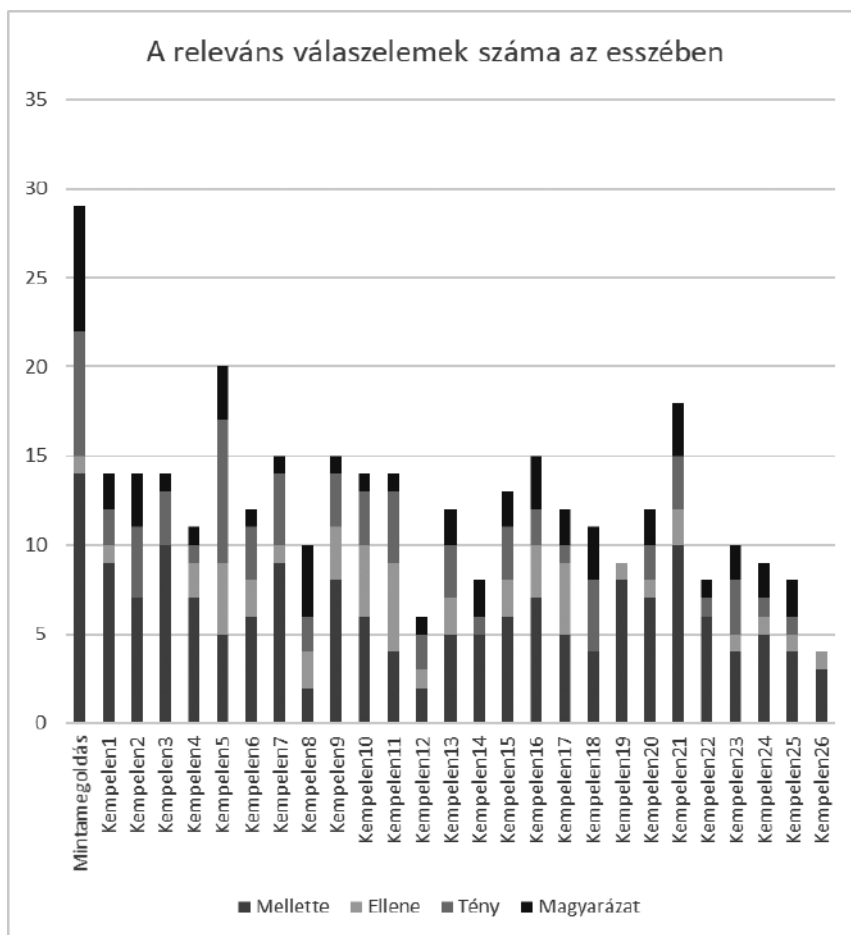
*mert, miatt, hiszen; hatására, erőteljes szerepet játszott, ez adja meg a végső lökést, kül-, és belpolitikai tényezőnek köszönhetően.*

A nyelvi eszközök használatával azért kell külön is foglalkozni, mert az ok-okozati összefüggések bemutatásához aktívan használt nyelvi eszköztár bővülése szoros kölcsönhatásban állhat a történelmi problémákról való gondolkodás fejlődésével. Minél több és árnyaltabb nyelvi kifejezést ismer és használ például a tanuló az események alakulásában szerepet játszó tényezők bemutatásához, annál nagyobb az esélye annak, hogy ez az árnyaltabb megközelítésmód a problémákról való gondolkodására is jellemzővé válik.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### *Tartalmi relevancia*

A diákok között meglehetősen nagyok voltak az eltérések még egy osztályon belül is (4. ábra). Az egyik tanulócsoportban volt olyan esszé, amelyben 20 releváns válaszlem volt azonosítható, de volt olyan is, amelyben csak 4 ilyen válaszlem volt (5. táblázat). A másik tanulócsoportban a két szélsőérték 19 és 7 válaszlem volt (6. táblázat). Nemcsak a releváns válaszlemek összesített számában, hanem a releváns válaszlemek típusainak eloszlásában is nagyon sokféle eltérés volt tapasztalható. Az egyik tanulócsoportban két olyan munka született, amelyben egyik okra vonatkozó állításhoz sem kapcsolódott semmilyen releváns tény vagy magyarázat. A másik tanulócsoportban ilyen nem volt.



5. ábra A tanulók közötti különbségek a releváns válaszlemek számában – „A” csoport

5. táblázat A releváns válaszlemek száma szerint legjobb és legrosszabb eredmény, valamint a csoport átlaga - „A” csoport

		Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
A5	fiú	5	4	8	3	20
A26	lány	3	1	0	0	4
<b>„A” csoport átlaga</b>		5,96	1,70	2,42	1,77	11,84

**6. táblázat A releváns válaszelemek száma szerint legjobb és legrosszabb eredmény, valamint a csoport átlaga - „B” csoport**

		Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
<b>B2</b>	fiú	9	1	4	7	21
<b>B9</b>	lány	5	0	1	1	7
<b>„B” csoport átlaga</b>		6,5	1,39	2,95	3,44	14,28

A két tanulócsoporthoz tartozó eredményeiket összehasonlítva feltűnő volt, hogy magasabb átlag-eredményt elérő tanulócsoporthoz tartozó tagjai szinte kivétel nélkül sokkal több gondot fordítottak az okokhoz tartozó magyarázatok megírására is. E kategóriában jóval magasabb számú válaszelem szerepel náluk, és ez a magyarázata annak is, hogy a releváns válaszelemek összesített átlaga is jóval magasabb. Feltételezhető, hogy ez a jobb teljesítmény elsősorban a szaktanár tudatosabb és hatékonyabb munkájának köszönhető. A tanári magyarázatok és az okok feltárásának modellezése, majd e feladat rendszeres gyakoroltatása a diákokkal már rövid távon is érzékelhető, az egész tanulócsoporthoz kiterjedő pozitív hatást gyakorolhat a tanulók teljesítményére. A tanári munka e hatásának vizsgálatáról érdemes lesz majd további kutatásokat elvégezni.

Az esszék tartalmi relevanciájának általunk elvégzett vizsgálatával jóval nagyobb különbségek voltak kimutathatók az esszék minősége között, mint amit az érettségizet értékelő tanárok pontszámai tükröztek (6. és 7. ábra). A feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adható részpontoknak az általános érettségi előírások és a feladathoz adott részletes megoldási útmutatóban leírtak szerint is azon kellett elsősorban alapulnia, hogy az esszé mennyire tartalmasan mutatja be a kiegyezés bel- és külpolitikai okait. Vagyis a kifejezetten ezen okokról szóló és ezeket megmagyarázó releváns válaszelemek számával. Összességében a tanári pontszámok és a releváns válaszelemekre vonatkozó adatok összehasonlítása alapján az a következtetés volt levonható, hogy az értékelő tanárok felfelé nivellálták az eredményeket. A releváns válaszelemek alacsony száma esetében sem adtak alacsony pontszámokat sem a feladatmegértésre, sem az eseményeket alakító tényezők feltárására. Ezenkívül egészen elgondolkodtató egyedi anomáliák is mutatkoztak a tanári értékelésben. Az egyik tanulócsoporthoz például az a dolgozat, amely a releváns tartalom szempontjából a második legalacsonyabb értéket érte csak el, a tanártól magasabb pontszámot kapott, mint a releváns tartalom szempontjából legmagasabb értékű esszé!



6. ábra A releváns válaszelemek száma, valamint a feladatmegítésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adott tanári pontszám – „A” csoport



7. ábra A releváns válaszelemek száma, valamint a feladatmegítésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adott tanári pontszám – „B” csoport



## A NYELVI ESZKÖZÖK HASZNÁLATA

Az ok-okozati összefüggésekre explicit módon utaló nyelvi eszközök használata terén is jelentős eltérések voltak nemcsak a tanulók, hanem a két tanulócsoport között is. Az egyik tanulócsoportra egy-két pozitív kivételtől eltekintve a középiskolát befejező diákoktól elvárhatóan alacsonyabb színvonalú nyelvhasználat volt jellemző. Valószínűleg ennek jelentőségére sohasem hívták fel a tanárok külön is a diákok figyelmét, és a munkáik értékelésekor sem jelent meg külön értékelési szempontként.

Az egyéb szempontokból is jobb eredményt elérő másik tanulócsoportnál több példát lehetett találni az ok-okozati összefüggések szélesebb szókincset tükröző, árnyalt és kreatív kifejezőmódjára (5. táblázat). Ez is megerősíti azt a feltételezést, hogy a tartalomról való árnyalt gondolkodás szoros kölcsönhatásban áll a szélesebb aktívan használt szókincsel. A „B” csoport tagjai által írt esszéikben előforduló nyelvi eszközök:

<i>a cél</i>	<i>fordulópont</i>
<i>a döntő közeledést</i>	<i>hatása</i>
<i>azért</i>	<i>hatására 5x</i>
<i>belátta</i>	<i>így 14x</i>
<i>bukását jelentette</i>	<i>indította el</i>
<i>csak azt éri el, hogy</i>	<i>kénytelen volt</i>
<i>egyre hátrányosabbá vált</i>	<i>kész volt a kompromisszumokra</i>
<i>egyre inkább</i>	<i>kívántak</i>
<i>egyre nagyobb szüksége van</i>	<i>köszönhető</i>
<i>ellenkezését váltotta ki</i>	<i>köszönhetően 2x</i>
<i>előzményének tekinthetjük</i>	<i>következtében</i>
<i>emiat</i>	<i>külpolitikai indokok voltak</i>
<i>ennek hála</i>	<i>külpolitikai szempontból</i>
<i>ennek hatására</i>	<i>lehetőségét vetítette előre</i>
<i>ennek köszönhető</i>	<i>meg akarta torolni</i>
<i>ennek köszönhetően</i>	<i>még inkább</i>
<i>eredményeként</i>	<i>megnövelte</i>
<i>eredményezte</i>	<i>melynek következtében</i>
<i>erősödött a nyomása</i>	<i>mert 4x</i>
<i>ez az egyik fő oka</i>	<i>miatt 9x</i>
<i>ez jelentős ok volt</i>	<i>miatti</i>
<i>ezért 5x</i>	<i>mivel 5x</i>
<i>ezzel 4x</i>	<i>nem akarja</i>
<i>felé sodró</i>	<i>növelte</i>
<i>felgyorsította</i>	<i>oka</i>
<i>felismerte, hogy</i>	<i>okozott</i>
<i>fokozatosan erősödött</i>	<i>okozta</i>
<i>folyamat végeredménye</i>	<i>ráébreszti</i>

*remélt  
senki sem hajlandó  
sürgette  
szeretett volna  
tárgyalásokhoz vezetett*

*tehát 2x  
vált a fő céljá  
vetett véget  
vezetett  
vonta maga után*

## TARTALMI STRUKTURÁLTSÁG

A tartalmi strukturáltság vizsgálatának eredményeiben is jelentős különbség mutatkozott a két tanulócsoporthoz. Az egyéb tekintetben is jobb teljesítményt mutató tanulócsoporthoz például a hosszú és a rövid távú hatással bíró tényezők, illetve a külpolitikai, belpolitikai és gazdasági okok explicit vagy implicit megkülönböztetése többször volt megfigyelhető. Ugyanakkor csak a legjobb dolgozatokban fordult elő, hogy a tanuló előzetesen meghatározta, hogy milyen szempontok szerint fogja csoportosítani a kiegészítésben szerepet játszó tényezőket. Ebből arra következtethetünk, hogy az ilyen szerkesztési mód is fontos és viszonylag könnyen azonosítható minőségi indikátorként értelmezhető a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából.

A releváns válaszlemek kvantitatív mérésen alapuló és az értékelő raszterekkel elvégzett értékelések alapján megállapított eredmények összhangban voltak egymással. Például a különböző típusú okok megnevezése (pl. gazdasági, politikai) általában csak azokra az esszékre volt jellemző, amelyek a releváns válaszlemek mennyiségében is az átlagosnál magasabb eredményt mutattak.

## AZ OK-OKOZATI VISZONYOK ÉRTELMEZÉSI MÓDJA

Hasznosnak bizonyult a történelmi szemlélet érettsége közötti különbségek megragadása szempontjából a diákok esszéinek megkülönböztetése aszerint, hogy azok a történelmi magyarázat narratív vagy analitikus modelljéhez álltak-e közelebb. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanulók túlnyomó többsége a narratív modellt alkalmazva mutatta be a kiegészítés megszületésében közrejátszó okokat és körülményeket. Ugyanakkor egy-két kivételtől eltekintve ezek sem egyetlen eseménysorra akarták visszavezetni és leszűkíteni a folyamatot. Általában a feladatban megfogalmazott kérdésnek megfelelően legalább két szálon, egymással kölcsönhatásban igyekeztek bemutatni a császári udvar és a magyar vezető réteg döntését befolyásoló eseményeket és körülményeket.

## PROBLÉMAÉRZÉKENYSÉG

Az esszék történelmi problémaérzékenységének vizsgálatához olyan indikátorokat választottam, amelyek a történelmi szituáció ellentmondásosságának felismerésével és bemutatásával függenek össze. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy jelentős különbség volt a

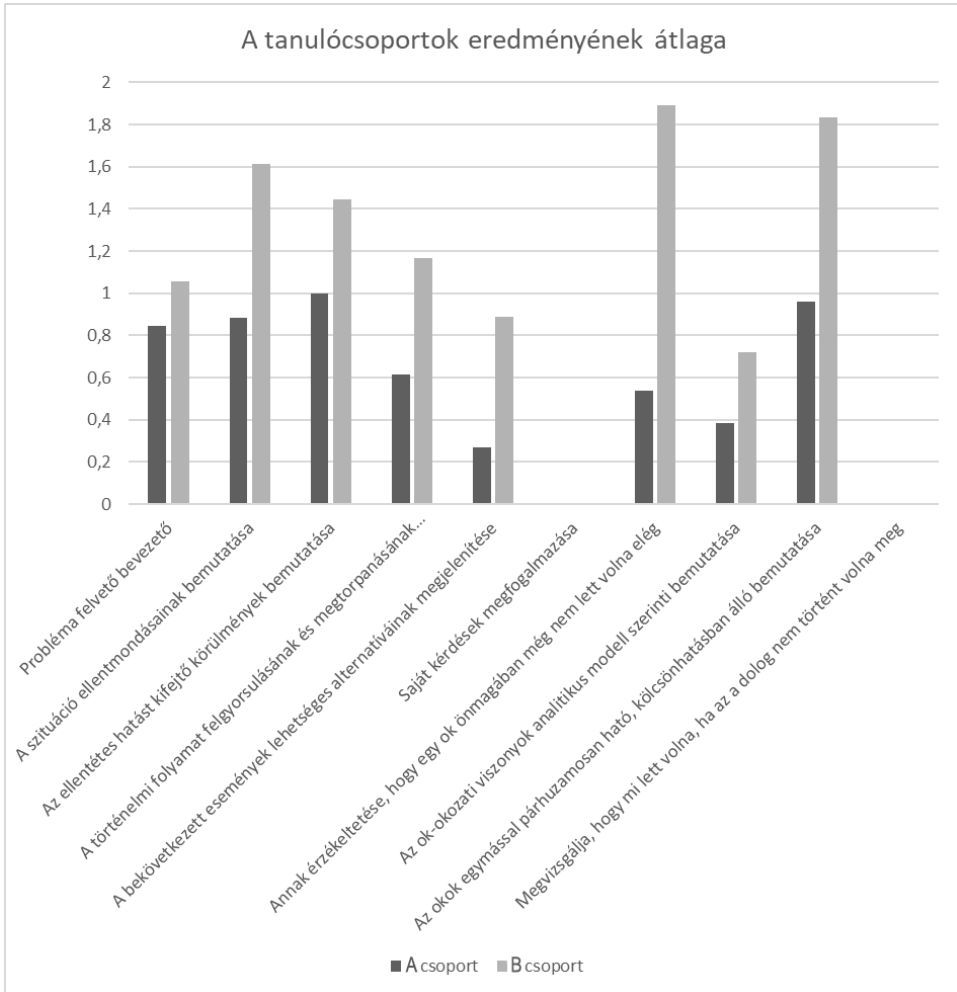
két tanulócsoporthoz e téren is. A jobb teljesítményű tanulócsoporthoz sokan nagyon jól megoldották azt a feladatot, hogy többféle, időnként egymással ellentétesen ható esemény és tényező együttes eredményeként mutatta be a kiegyezés megszületését.

## **A MAGASABB SZINTŰ TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS KÉPESSÉGEK**

A vizsgálatban használt valamennyi indikátor közül egy végső összehasonlításhoz kiválasztottam azokat, amelyeket a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából különösen fontosnak tartottam. Úgy gondolom, hogy ezek bármelyike egy tanuló önállóan elkészített szóbeli vagy írásbeli magyarázatában a történelmi gondolkodás magasabb szintjét jelzi:

- Problémafelvető bevezető
- A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása
- Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása
- A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése
- A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése
- Saját kérdések megfogalmazása
- Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez
- Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása
- Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása
- Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg

Az ezen indikátorokkal elvégzett értékelés révén viszonylag könnyen felismerhető, hogy kik azok, akik már képesek a kauzális jellegű történelmi problémák magasabb szintű megértésére és bemutatására. Nemcsak az egyes tanulók, hanem a tanulócsoporthoz tartozók teljesítménye és gondolkodási képességeinek szintje is jól összehasonlítható volt ezen indikátorok vizsgálata alapján (6. ábra).



8. ábra A tanulócsoporthoz tartozó eredmények átlaga a különböző minőségi szempontok szerint

## KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat eredményei azt valószínűsítik, hogy nagy eltérések lehetnek az érettségiző diákok között a kauzális magyarázatok készítéséhez szükséges képességek tekintetében. Nemcsak az egyes tanulók között, hanem a vizsgálatba bevont két tanulócsoporthoz tartozó összteljesítmény között is jelentős különbség volt megállapítható.

A releváns állításokat alátámasztó tények és magyarázatok száma jelentette az egyik legfontosabb minőségi különbséget az esszék között. Megfigyelhető volt, hogy egyik tanulócsoporthoz tartozó tagjai sokkal több gondot fordítottak az okokhoz tartozó magyarázatok bemutatására is.

Az ok-okozati összefüggések bemutatásához aktívan használt nyelvi eszköztár bővülése kölcsönhatásban áll a történelmi problémákról való gondolkodás fejlődésével. Ez az összefüggés a vizsgálat eredményeiben is megfigyelhető volt. A tartalmi szempontokból jobb teljesítményt nyújtó tanulócsoporthoz tagjai az ok-okozati összefüggések bemutatásához használt nyelvi eszközök mennyisége és színvonala terén is jobbak voltak. Annak, hogy valaki mennyiféle szempont szerint képes különböző kategóriákba sorolni a történelmi eseményekre ható tényezőket, jelentős szerepe van abban is, hogy mennyire képes ezekről komplex módon gondolkodni és a probléma különböző jellegű összetevőit észrevenni és érzékelteni. A jól vagy kevésbé jól strukturált speciális fogalmi készletnek nagy szerepe van az elkészített magyarázatok tartalmi minőségében is.

A történelmi szemlélet érettségének fontos indikátora, hogy képes-e a tanuló egy adott történelmi helyzetet a maga valóságos összetettségében érzékelni és érzékelteni, vagy éppen ellenkezőleg az okokra vonatkozó kérdésekre túlzottan leegyszerűsítő válaszokat ad és az ilyen válaszokkal meg is elégszik. Kevés olyan esszé akadt, amelyben a narratív bemutatás helyett már az analitikus modell szerinti problémamegközelítési mód érvényesült. A történelemszemléletük érettségében ezek a munkák álltak a legközelebb a tanár által készített mintamegoldás színvonalához. Feltételezhető, hogy ezek készítői már megfelelő elemzőképességgel rendelkeznek a kauzális jellegű történelmi problémák önálló feldolgozásához is.

Eltérő minőségűek voltak az esszék a történelmi helyzet ellentmondásosságának és a változások dinamikájának érzékeltetése tekintetében is, valamint abban is, hogy az események közötti közvetlen ok-okozati összefüggéseken kívül mennyire voltak képesek a diákok bemutatni az eseményekre hosszabb távon ható egyéb tényezőket is.

A tanulócsoporthoz közötti különbségek megerősítik azt a feltételezést, hogy a történelmi gondolkodás fejlődésében meghatározó szerepe van a tanári munka tudatosságának és a tanárok által alkalmazott tanítási módszereknek. Ebben az esetben leginkább annak, hogy a tanár hogyan modellezi a történelmi események okairól szóló magyarázatok elkészítését, ad-e pontos és jól érthető minőségi szempontokat az ilyen tartalmú szövegek elkészítéséhez, van-e a tanulóknak elég alkalma ezek önálló gyakorlására, és a munkák értékelése során a tárgyi ismeretek ellenőrzése mellett kapnak-e megfelelő figyelmet a vizsgálatunkban szereplőkhöz hasonló minőségi kritériumok is.

A szövegek többféle módszerrel elvégzett elemzése jobban megragadhatóvá tette az egyes tanulók szintjén is, hogy mik a legjellemzőbb problémák a kauzális összefüggések bemutatása terén. Érdemes tehát a most kipróbált módszereket tovább finomítani, mert ilyen típusú értékelésekre támaszkodva pontosabban feltárhatók lennének az egyes tanulók erősségei és hiányosságai, és így célirányosan és differenciált módon lennének megtervezhetőek a képességek fejlesztését szolgáló tanári instrukciók és gyakorló feladatok.

## **IRODALOM**

- Booth, M. (1992b): *How to Plan, Teach and Assess History in the National Curriculum*. Heineman Educational, Oxford.
- Carretero, M., López-Manjón, A., Jacott, L. (1997): Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-254.
- 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. (2004): Learning to write history: the role of causality. *Written Communication*, 21(3) pp. 261–289.
- 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.
- Kojanitz L. (2018): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése *Eruditio - Educatio* 2017/4. pp. 13-30.
- 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.)
- 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.
- 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

Eredeti forrás: Kojanitz László: A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából. *Eruditio - Educatio*, 2018/4. 55-76.