

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/makk-gabor-„az-ut-a-fontos-nem-az-ut-vege“-a-portfolio-mint-fejlesztési-módszer-adaptivitása-a-történelemtanulásban-es-tanításban-01-03-05/>

Makk Gábor

„Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban¹

A tanulmány áttekinti a huszadik század derekán meginduló kognitív forradalom neveléstudományra gyakorolt hatását, a pozitivista nézetekkel szakító konstruktivizmus pedagógiai vonatkozásait, a tudás és a tanulás fogalmának ártértékelődését, a konstruktivista tanítási módszerek közül pedig a portfóliómódszer használatának elméletét és gyakorlatát. Felvázolja azt a problémakört, hogy a társadalom és a munkaerőpiac elvárásai, a Nemzeti alaptanterv és a közelmúltban bevezetésre került kétszintű érettségi milyen kihívásokat támaszt a középiskolai tanulókkal és pedagógusokkal szemben. Alternatívát nyújt arra vonatkozóan is, hogy miként lehetne az osztálytermi gyakorlatot új módszerekkel gazdagítani. Üzenetként kihangsúlyozza az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges alkalmazható tudás, és autonóm tanulóvá válás kifejlesztését biztosító projekt módszer fontosságát és lehetőségeit.

Bevezetés

Mivel a XXI. századot alapjaiban meghatározó informatikai forradalom megjelenésével ártértékelődött a tudás fogalma, az egyre nagyobb mértékben felgyülemelő információáradat és a szinte korlátlan hozzáférési lehetőségek arra kényszerítik az emberiséget, hogy boldogulásuk érdekében olyan készségekre tegyenek szert, mint a feldolgozás, rendszerezés, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, metakogníció, kommunikáció, amelyek az élethosszig tartó tanuláshoz vezető út borostyánkővei. A társadalom és a munkaerőpiac elvárásaihoz igazodni kívánó megújult, a rajtvonalat szimbolizáló **Nemzeti alaptanterv (2003)** és a célt megtestesítő, bevezetésre került **kétszintű érettségi (2005)** olyan

kompetenciakövetelményeket támaszt a középiskolai tanulókkal szemben, amelyeknek az elsajátítása kizárólag a hagyományos frontális oktatási móddal kudarcra van ítélve. A két végpont között megbúvó **tanulási folyamat** feladata, hogy ezt a borostyánkőutat kiépítse. Az építmény erősségét a tanulói tevékenységre épülő, a jövő módszertani kultúrájának (kooperatív, projekt-, portfóliómódszerek) osztálytermi gyakorlatban történő helyes alkalmazása determinálja. A konstruktivista paradigmaváltással történő átszellemülés mellett mind a gyakorló, mind a pályakezdő pedagógusok egyik legnagyobb problémája a módszertani egyensúly megtalálása a rendelkezésre álló széleskörű választékból. Ennek a tanulmánynak a célja, hogy bemutassa egy korszaknak, a forradalmak korának (1688-1849) feldolgozásán keresztül portfóliómódszerrel általam végzett gimnáziumi történelemtanulást és –tanítást, mint a lehetséges kompromisszumok egyik adaptív eszközét. Egyúttal felhívja a figyelmet arra, hogy **az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges széles körben alkalmazható tudás és kompetenciarendszer, valamint a metakognitív tudatosság kifejlesztése, az autonóm tanulók képzése,** azaz maga a tanulási folyamat legalább annyira releváns, mint ennek a mérése, a továbbtanulást meghatározó kétszintű érettségi.

1. Hogyan értelmezi a konstruktív pedagógia a tudás és a tanulás fogalmát?

A tudományok területén a huszadik század derekán a modernkori pozitivisták hagyományoktól gyökeresen eltérő gondolkodásmód ütötte fel a fejét, a kognitívizmus. A pozitívizmus képviselői szerint a tudományok fejlődésével a világról minden megismerhetővé válik, megismerő rendszereikben a tudást objektívnek tekintették, azaz a valóság reprezentációjaként, egy egyértelmű megfeleltetéseként, mintegy tükörképként értelmezték. Ahogy az emberiség egyre több ismeretet szerzett a körülötte lévő világról, figyelme minél inkább arra irányult, hogyan érthetik meg egymást és saját mentális területet. Az emberi agy vizsgálatain keresztül kifejlődött az információfeldolgozás, a megismerés diszciplínája, mely számos ismeretelmélettel foglalkozó tudományterületen megjelent, többek között a pszichológiában, a tudományfilozófiában, a biológiában, a nyelvészetben, az antropológiában és a pedagógiában is. Ezt az új paradigmaváltást kognitív

forradalomnak nevezték el. Akár új diszciplínaként, akár paradigmaváltásként értelmezzük, a **kognitív forradalom** a tudományosság történetében a heliocentrikus világkép megszületéséhez hasonlóan kopernikuszi fordulathat tekinthető.

A posztmodern világban létrejövő **konstruktivizmus** értelmében minden emberi tudás szubjektív, konstruált – innen származik ennek a gondolkodási irányzatnak a neve is –, mivel a tudat az adathalmazként elé táruló valóságból maga keres összefüggéseket és konstruál rendet. A tudáskonstruálás kiindulópontja a belső tudásrendszer, nem a tapasztalataink, hiszen azok is már konstruáltak, a tudatunk által feldolgozott információk, melyeknek adaptivitása jórészt a környezetünkben végbemenő társas folyamatok során bevált alkalmazásán múlik. A konstruktivizmus egyik központi fogalma a viábilítás: a biológiai evolúció elméletéből származó kifejezéssel élve egy tudás lehet adaptív vagy nem adaptív.

A kognitív forradalom és a konstruktivizmus által generált tudományelméleti változások következtében a neveléstudomány is átértékelődött. A pedagógiában, illetve a tanulási folyamatokkal kapcsolatos nézetrendszerekben – a korábbi, főleg pozitivista, ismeretátadó hagyományokhoz képest – a konstruktivizmus gyökeresen újat jelent. E kérdéskör elemzéséhez Nahalka István könyvében² és az Iskolakultúra folyóiratbeli tanulmányában³ Hans Aebli – Piaget munkatársa – összefoglaló kutató munkájának eredményeit használta fel. Aebli történeti áttekintéséhez Nahalka betetőzésképpen hozzákapcsolta a konstruktív tanulásszemléletet, mint „negyedik didaktikát”. Erről az áttekintésről Pethőné Nagy Csilla Módszertani kézikönyvében is találunk összefoglaló táblázatot⁴:

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

1. ábra: Tanulásfelfogások a pedagógia történetében

Ismeretátadó ókor, középkor	Az empirizmus pedagógiája (XVII.-XVIII. század) Comenius	A cselekvés pedagógiája Reformpedagógiák (XIX.-XX. század fordulója)	Konstruktív pedagógia (XX. század '80-as éveitől)
A tanulás középpontjában bizonyos gondolkodási rendszereknek a könyvekből és a tanítók szavaiból való elsajátítása áll.	A tanulás középpontjában a gyermek saját, a tanári szemléltetés által irányított megfigyelései állnak.	A tanulás középpontjában a gyermeki felfedezés, a szabad és önálló gyermeki cselekvés áll.	A tanulás középpontjában a tanulók személyes, belső elméleteinek, értelmező kereteinek feltárása, működtetése és újraalkotása áll.
Az oktatás feladata az ismeretek minél pontosabb átadása generációról generációra.	Az oktatás feladata az ismeretközvetítés érzékszerveken keresztül, tanulói tapasztalatok által történő megszervezése, valamint a képességfejlesztés, ami elsősorban begyakorolható algoritmusok alkalmazását jelenti.	Az oktatás feladata az általános értelmi képességek és személyiség fejlesztése, a tanítás a nevelés része.	Az oktatás feladata az összetett, rendszert alkotó kognitív struktúrák belső fejlesztésének a segítése.
A fő szerepet a deduktív folyamatok játsszák.	A fő szerepet az induktív folyamatok játsszák.	A fő szerepet az induktív folyamatok játsszák.	A fő szerepet a deduktív folyamatok, az asszimiláció (az új ismeretek problémamentes beépítése az értelmezési keretekbe) és az akkomodáció (a belső rendszer alkalmazkodása a számára ellentmondásos új ismeretekhez) jelenségei, valamint a konceptuális változások játsszák.
A tanulók mások által feldolgozott és interpretált valósággal találkoznak, meghatározó szerepe van a dogmáknak és a tekintélynek.	A tanulók nem mások által előre feldolgozott valósággal találkoznak, az ismeret forrása maga a természeti, társadalmi valóság.	A tanulók aktív, önálló tevékenységben találkoznak a valóság viszonyaival.	A tanulók saját tudásuk konstruálói, tapasztalataik feldolgozását már meglévő belső elméleteik, kognitív kereteik irányítják.

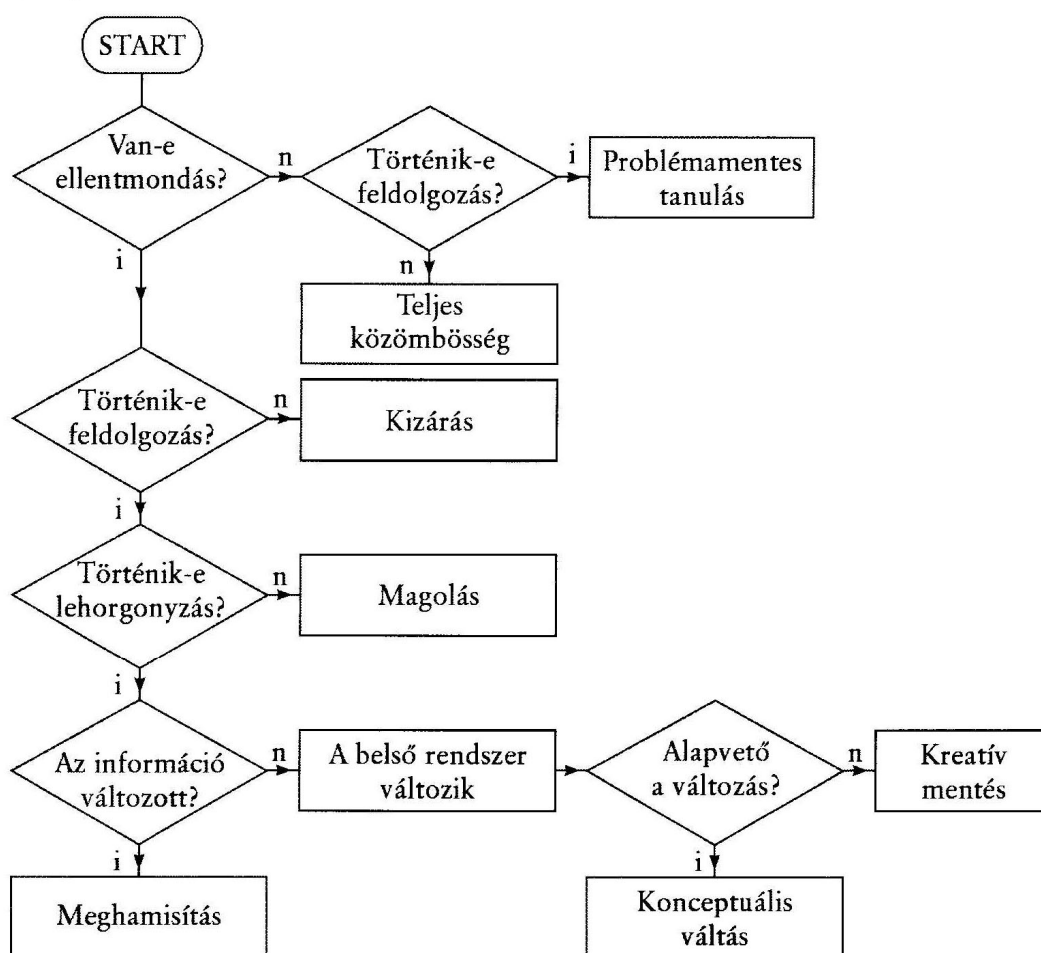
Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

A tanulás eredményességének kritériuma a memorizált ismeretek minél pontosabb reprodukálása.	A tanulás eredményességének kritériuma az érzékeltek tudatban tükröződő kapcsolatának (hasonlóság, ellentét, ok-okozat) meglátása, megértése, összefüggéssé, fogalomná, elméletté formálása.	A megismerés eredménye a fejlődő, aktív, a környezetére reagáló személyiség.	A megismerés eredménye a kognitív struktúra megerősödése, módosulása vagy átalakulása.
A tanár feladata az ismeretek szakszerű, pontos közvetítése, tanáreszménye a kiválóan magyarázó, művelt, tudós tanár.	A tanár feladata az ismeretátadás és a gyakorlás feltételeinek megteremtése, tanáreszménye a szemléltető, gyakoroltató pedagógus.	A tanár feladata a tanulássegítés, az önálló elsajátítás pedagógiai feltételeinek megteremtése, tanáreszménye a reformpedagógus.	A tanár feladata a gyermekek előzetes értelmezési kereteinek feltárásában és a tudásrendszerének megkonstruálását támogató-segítő tanulási környezet kialakításában van, tanáreszménye a konstruktivista pedagógus.
Ma is élő elemei, értékei: memoriter, érvelés, formális logika, a tudás tisztelete.	Ma is élő elemei, értékei: tudományos gondolkodás, kutatás, kísérletezés, szemléltetés, modellálás, asszociációs szemlélet.	Ma is élő elemei, értékei: az aktív tanulás, problémamegoldás, játék, kutató tevékenység, módszertan.	A jövő ígéretes pedagógiai paradigmájának tartják, legnagyobb nívója, hogy a tudást belső, személyes konstrukciónak tekinti.
(Nahalka, 1997. I. alapján)			

Az ismeretátadás, a képességfejlesztés, majd a személyiségfejlesztés magasztos eszméje után a **konstruktív pedagógiában** a tanulók kognitív belső struktúráinak alakítása és annak segítése került a középpontba. A tanuló a tanulás során saját értelmezői keretei segítségével dolgozza fel az információt és konstruálja meg tudását, a tanulás tehát nem más, mint állandó belső konstrukció. A tanulás irányításáért és hatékonyságáért a tanulók fejében működő kognitív struktúrák felelősek, azonban e struktúrák egyben tárgyai is a tanítás folyamatának. Az eredményes tanulás érdekében az oktatásnak egyrészt a tanulók belső kognitív struktúráinak a fejlesztésére kell épülnie, másrészt – mivel csakis az ő tevékenysége részeként formálódhat ez a kognitív rendszer – a tanulói motivációra, hiszen neki is felelősséget kell vállalnia saját megértéséért, értelmezői kereteinek formálásáért.

Mindennek következményeként a tanár és a tanuló szerepe, egymáshoz való viszonyuk, kommunikációjuk gyökeres átalakuláson megy keresztül. A neveléstörténeti elemzés áttekintésével az ismertátadó tanítótól eljutunk a tanulási folyamatban facilitátor szerepet betöltő konstruktivista pedagógusig. Mivel mindenkinek magának kell alakítania belső értelmezési kereteit, ezért a pedagógusnak aktív, önálló, kutató tevékenységre, nem csupán megfigyelésre, hanem problémamegoldásra is kell inspirálnia a tanulókat. A megismerő számára a külvilágról megszülető tapasztalatok és a belső konstrukciók találkozását jelentő folyamatok hét típusba sorolhatók, mely típusokat az alábbi Nahalka által készített blokkdiagrammal szemléltetem⁵:

2. ábra: A tanulástípusok blokkdiagramja



Annak érdekében, hogy egy konkrét tanulási aktusról megállapíthassuk, hogy melyik típusba tartozik, *„nem kell mást tennünk, mint feltenni a következő kérdéseket:*

- *Van-e ellentmondás az elsajátítandó, megértendő ismeret és a belső értelmező rendszer között?*
- *Mindkét esetben, tehát akár van ellentmondás az első kérdés szerint, akár nincs, meg kell kérdeznünk, hogy egyáltalán történik-e feldolgozás.*
- *Ha történik feldolgozás, akkor vajon sikerül-e az új ismeretet hozzákapcsolni a meglévő kognitív struktúrához, vagyis megtörténik-e a tudás lehorgonyozása?*
- *Ha ellentmondás van az új ismeret és a belső rendszer között, s mégis megtörtént a lehorgonyozás, akkor ez vajon minek a változásával történt? Netán a tanuló meghamisította az információt, hogy össze tudja egyeztetni elképzeléseivel? Vagy más történt, esetleg a belső értelmező rendszer változott meg?*
- *Ha az utóbbi eset következett be, tehát a piaget-i akkomodáció jelenségével állunk szemben, akkor is meg kell kérdeznünk, hogy vajon lényegesen, érdemi módon, radikálisan átalakult-e a belső értelmező rendszer vagy sem?”⁶*

A fenti folyamatára alapján amennyiben a megtanulandó külső információ – input – és a belső értelmezői keret – output – között nincs ellentmondás, és az új ismeret feldolgozás tárgyává válik, akkor az „problémamentes tanulás”-t eredményez. Ha nem történik feldolgozás, így tanulás sem, a tanuló „teljes közömbösség”-et gyakorol a tanulnivalóval kapcsolatban. Amennyiben az új ismeret és az értelmező kognitív struktúra között ellentmondás feszül, de nem történik feldolgozás, akkor a tanuló számára feldolgozhatatlan információ a „kizárás” áldozata lett. Ha ezt az ellentmondást a tanulónak nem sikerül feldolgoznia, de tárolnia igen, és ez a tárolás nem a meglévő értelmezői keretekbe ágyazódik be, ilyenkor nem történik „**lehorgonyzás**”, csupán „magolás.” Abban az esetben, ha az új ismeret és az értelmezői keret közti ellentmondás feloldódik, és az információ le is horgonyozódik, de nem a belső kognitív rendszer, hanem az input változik meg, akkor csupán az új információ „meghamisítás”-a történik, ha a belső értelmezői keret változik meg, de nem alakul át lényegesen, akkor „**kreatív mentés**” megy végbe. Nahalka tanulástipológiájának csúcsán a „**konceptuális váltás**” vagy más néven „**fogalmi váltás**” áll, mely során a tanuló részéről nem csupán egy ismeret

elsajátítása, hanem átalakulás, új elemzési sémák elfogadása, döntések meghozatala történik, amely folyamatban a tudás „lehorgonyzódása” még messze nem elegendő, hiszen a belső kognitív rendszer radikális átalakulása a cél.

Mivel az egy csoportba vagy osztályba került tanulók egy-egy témán belül különböző előzetes tudással, értelmezői keretekkel és képességekkel rendelkeznek, a konstruktív didaktikának a differenciált tanulásszervezést is alkalmaznia kell. A tanulás során a nehezebben tanuló és/vagy kevesebb előzetes tudással rendelkező tanulók esélyegyenlőségét, fejlődési különbségeinek csökkentését a közoktatás Prokrusztész-ágyának felszámolására irányuló törekvés érdekében biztosítani kell.

A konstruktivista oktatási folyamatokban a pedagógus és a tanuló szerepe is átalakult. Ebben a felfogásban a pedagógusnak nem ismeretátadó, hanem tanulásszervező, tanulássegítő és tanulásirányító szerepet kell betöltenie. Képesnek kell lennie megszervezni, segíteni és irányítani azokat az aktív, tanulási tevékenységre épülő folyamatokat, amelyek a tanulóban konceptuális váltást idézhetnek elő. Ezeknek a tanulási folyamatoknak a középpontjában a tanuló – és a tanulói öntevékenység – áll, ezért a hagyományos tanár-diák hierarchikus, alárendeltségi viszony és az autokratikus oktatásszervezés nem állja meg a helyét. A konstruktivista tanulási folyamat a szakértő, segítő pedagógus és a motivált tanuló együttműködésén alapul.

A huszadik század végén bekövetkezett gazdasági, társadalmi és tudományos fejlődés eredményeként a tanulás fogalma világszerte kitágult, társadalmi tevékenységgé alakult. Az új igények, többek között az életen át tartó tanulás – lifelong learning – megvalósítására a huszonegyedik században a kompetenciaalapú oktatás nyújt lehetőséget. A harmadik évezredben a technika soha nem látott ütemben fejlődik, ezáltal – annak érdekében, hogy lépést tudjanak tartani – mind a társadalmi és mind a munkáltatói elvárások szükségessé teszik, hogy az egyének folyamatosan képezzék magukat. Mindehhez az iskolának olyan alapokat kell megteremtenie, amely lehetővé teszi a tanulóknak a további építkezést, az önálló tanulás képességének elsajátításával az életen át tartó tanulást. Ezáltal az oktatásban kiemelt szerephez jutott a széles körben alkalmazható, adaptálható tudás és kompetenciarendszer fejlesztése. A kompetencia fogalmának a pedagógiai szakirodalomban nincs egységes definíciója. Részben illetékességet (competentia), részben valamire való képességet, alkalmasságot, jogosultságot, hatáskört

(competo) jelent. A legtöbben úgy értelmezik, mint a mindennapi élet számos területére adaptálható és felhasználható tudást jelentő ismeretek, ismeretrendszerek, készségek, képességek komplex rendszereit, valamint beállítódások és motivációk összességét. A Nemzeti alaptantervben meghatározott kompetenciakövetelmények az emberi tudás ismeret- és képességjellegű integrált rendszerét, az önfejlesztés igényét, az önszabályozó tanulás fejlesztéséhez szükséges metakognitív tudatosság elsajátítását célozzák meg. Ezen elvárások alapján a tanulónak képesnek kell lennie egy adott probléma/feladat eredményes megoldására, a tudás konstruálásának személyes jellegéhez hasonlóan kritikai gondolkodással bíró individualizált értékelésre.

2. Mi a portfólió?

A kifejezés jelentése általános megközelítésben dokumentumdossziét, szakértői dossziét takar, elnevezése az olasz portfolio szóból etimologizálható. Nem csupán pedagógiai fogalom, az üzleti életben egy-egy személy vagy vállalkozás által birtokolt részvények összességét, a művészvilágban egy-egy művész legjobb alkotásait bemutató, reprezentatív gyűjteményét jelenti. Pedagógiai vonatkozásban a tanuló munkáiból készült gyűjtemény. Tágabb értelmezésben egy olyan önálló tanulás szükségletének kialakítását segítő tanulási módszer, mely a pedagógus által kijelölt szempontok, meghatározott célok és segítő instrukciók mentén a tanuló által elkészített dokumentumok szisztematikus gyűjteményét eredményezi. Ez a dokumentumdosszié egy olyan a tanuló, vagy a tanár, akár a társak által – akár a legjobb tanulói, akár egy bizonyos időegység alatt elért tanulói fejlődést nyomon követő munkákból – összeállított antológia, mely leképezi egy adott területe(ke)t érintő témakörben szerzett ismereteit, készségeit, hozzáállását.

A tanulói portfólió dokumentumai a kívánt ismeretek és készségek elsajátításának lehetőségén kívül teret engednek a tanuló tanulási folyamat során szerzett tapasztalatainak, reflexióinak pontos megfogalmazására. A tanulás folyamatának konkrét visszacsatolására, a tanulók önreflexióira a portfólió záródokumentuma, a visszatekintő esszé biztosít lehetőséget. *„Az esszé arra ösztönzi a dosszié készítőjét, hogy elgondolkodjon saját tanulásáról, azonosítsa és*

értelmezze problémáit, megoldásokat keressen rájuk, előre megadott szempontok szerint megbecsülje saját teljesítményét, valamint meggondolja saját továbbhaladásának céljait és eszközeit.”⁷⁷ A tanulói portfólió komplex, életszerű feladatokba ágyazza és dokumentálja a teljes tanulási folyamatot, összekapcsolja a tervezés, a megvalósulás és az értékelés tanári-tanulói tevékenységét. A dokumentumok folyamatos számonkérésével lehetőség nyílik a rendszeres tanári visszacsatolásra.

A portfóliós tanulás széleskörűen fejleszti a tanulók kompetenciáit (tervezés, döntéshozás, becslés, problémamegoldás, szövegértés, szövegalkotás, korrekciós képesség, reflexivitás, önértékelés), végső soron kognitív önszabályozásukat és a tanulás tanulására irányuló képességeiket is. A portfólió elkészítéséhez szükséges többek között a tanuló tájékozottsága, motiváltsága, kreativitása, kitartása, kutatómunkában való jártassága.

3. Miért lehet jó választás a portfóliós tanulási-tanítási módszer?

- Alkalmas a tanulókkal szemben támasztott kompetenciakövetelmények kifejlesztésére.
- Ideális az egyén fejlesztésére, a kognitív önszabályozás kialakítására.
- Segít a tanulóknak összefüggő ismereteket szerezni a tankönyvi fejezetekből eléjük táruló információhalmazokból.
- A széleskörű ismeret- és képességrendszer megszerzésén túlmenően egyúttal értékelésre is lehetőséget nyújt.
- Nem csupán mérésre, az érdemjegyek megszerzésére alkalmas, hanem amelyre egyetlen más tanítási módszer sem biztosít kellő figyelmet, az önértékelésre.
- Mivel írásban kell elkészíteni a tanulói portfóliót, a kétszintű írásbeli érettségire történő felkészülést is támogatja.
- Mivel a portfólió elkészítése során nincsenek magukra hagyva a tanulók, az előkészítés és reflektálás szakaszaiban más tanítási módszerekkel is kombinálható: akár kooperatív módszerrel, akár frontális oktatási móddal.

- Mivel a legtöbb gyakorló pedagógus bizalmatlan a konstruktivista módszertani kultúrával szemben, a portfóliómódszer használata akár ugródeszka is lehet a számukra új módszerek alkalmazása felé.
- A pedagógusok azon széles körében, akik a Nemzeti alaptantervben megfogalmazódott kompetenciakövetelményeket figyelmen kívül hagyva osztálytermi gyakorlatukban nem kívánják megtörni a frontális oktatási mód, a tanári előadás egyeduralmát, a portfóliómódszer időszakos alkalmazása segíthet feltölteni a társadalmi és oktatási elvárások, illetve a gyakorlat között húzódó mély szakadékot.
- Az elkészült kisebb-nagyobb tananyagokat feldolgozó tanulói portfóliók az elért sikereket dokumentálva egyúttal tájékoztatást nyújthatnak mind a tanulók, mind a szülők részére, illetve referátumként szolgálhatnak a tantestület, valamint a munkaerőpiac számára is.

A felsorolt pontok tartalmát az alábbi fejezetben részletesen kifejtem.

4. Milyen célból készíthetünk tanulói portfóliót? Hogyan próbáltam mindezeket a gyakorlatban megvalósítani?

E portfólió létrejöttéhez, mint egyéni fejlesztési eszköznek és egy folyamat végeredményének elsődleges célja egy olyan tanulási folyamat megszervezése volt, amely az önálló tanulás segítségét, a tanulók procedurális tudásának és metakognitív képességeinek előhívását támogatja anélkül, hogy magukra lennének hagyva, hiszen a tanulók munkájának szoros nyomon követésével mind általam, mind a társaik részéről reflexiókkal, továbbá önreflexiókkal folyamatosan gyarapodhattak. Mivel a portfólió elkészítése során a tanulás, értékelés és önértékelés folyamatai összefonódva jelennek meg, elkészítését alapvetően kétféle céllal szerveztem meg, tanulást elősegítő és értékelési céllal.

A részletesen lebontott célok között átfogó kompetenciafejlesztés, a forradalmak korának témaköréből összefüggő ismeretek szerzése egyaránt szerepel. Mivel a Nemzeti alaptanterv és az ennek szellemében életre hívott kétszintű történelem érettségi kompetenciakövetelménye Damoklész kardjaként jelenik a köztudatban, a „veszéllyel” szembenézve határoztam úgy, hogy a portfólió típusát

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

tekintve kompetencia alapú kell, hogy legyen, amely „*olyan dokumentumokat tartalmaz, amelyek az összeállító bizonyos kompetenciáit mutatják be. Azt, hogy adott kompetencia meglétét milyen dokumentumok bizonyítják a legjobban, a portfólió összeállítója dönti el.*”⁸, valamint fejlődési, amely „*célja a tanuló egy bizonyos területen elért fejlődésének bemutatása. A fejlődési folyamatra való reflexió egyben arra is alkalmas, hogy jelentősen fejlessze a diák metakognitív készségeit, elősegítse önértékelésének fejlődését, és ezáltal autonóm tanulónvá válását.*”⁹ A portfólió megtervezése során célul tűztem ki azoknak a képességeknek a fejlesztését is, amelyeket a Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom részében előír:

- *„ismeretszerzés, tanulás;*
- *kritikai gondolkodás;*
- *kommunikáció;*
- *tájékozódás térben-időben.*”¹⁰

A tanulói portfólió első öt dokumentumtípusát a kétszintű történelem érettségien felmért kompetenciák alapján terveztem meg, melyek a következők:

- *„források használata és értékelése;*
- *szaknyelv alkalmazása;*
- *tájékozódás térben és időben;*
- *eseményeket alakító tényezők feltárása;*
- *történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása.*”¹¹

A portfólió elkészítésének célkitűzései közé tartozik további kompetenciák fejlesztése, többek között a tanulók szövegértése, szövegalkotása, problémamegoldó készsége, kritikai gondolkodása, metakognitív tudatossága és vállalkozószelleme. Azt, hogy ezek a célok nagymértékben megvalósíthatóak, az egyik visszatekintő esszében megfogalmazott tanulói vélemény is igazolja: „*Megtanultam önállóan anyagokat, információkat összegyűjteni különböző forrásokból, ez számomra nagyon hasznos volt. A portfólió készítése során szerzett tapasztalatom az volt, hogy ugyan egy-egy feladat elkészítése hosszú idő volt, de közben mélyen rögzült bennem a forradalmak korának anyaga.*”

Az elvárt kompetenciák fejlesztésén túl a portfóliós tanulási folyamat célja, hogy a tanulók a forradalmak koráról olyan adaptív ismeretrendszerre, procedurális tudásra tegyenek szert, amelyek feltárják az 1688-1849 közti korszak forradalmainak eseményeit, ok-okozati viszonyait, összefüggéseit. A tanulói portfólió újdonsága és

nyitottsága miatt alapos előkészítést kíván, melynek szerves része a portfólió célkitűzéseinek tanulókkal való részletes megismertetése. Mivel a portfólió elkészítése a résztvevők együttműködésén alapuló tanulási folyamat, a tanulók előzetes tudását figyelembe véve határoztam meg, hogy munkájukban milyen dokumentumtípusok szerepeljenek. *„A cél mintegy vezérfonalat is ad, meghatározza azoknak a dokumentumtípusoknak a körét, amelyeket bizonyítékként a diák a portfólióba tehet. Ezen a körön belül megszabhatjuk a szabadság és a kötöttség arányait, vagyis eldönthetjük, milyen dokumentumok elkészítését írjuk elő a diákok számára, lesznek-e szabadon választható dokumentumtípusok.”¹²* A dokumentumgyűjtemény legfontosabb céljait a tanulók felé tömören így fogalmaztam meg:

- Az 1688-1849 közti forradalmak eseményeinek, ok-okozatainak, összefüggéseinek feltárása;
- motivált, önálló tanulás elsajátításának elősegítése a kétszintű érettségi követelményeit szem előtt tartva;
- a témakörben megszerzett ismeretek és készségek (kompetenciák) értékelése.

A tanulási folyamat elején meghatározott célokat pontos követelményrendszerrel igyekeztem biztosítani. A portfólió követelményeinek megtervezésénél – a célokon kívül – a portfóliós tanulási folyamathoz rendelkezésre álló tanórák mennyiségét, a tanulók terhelhetőségét és a módszernek a történelem tanórákon való újdonságát is figyelembe vettem. Mindezek függvényeként a házi feladatként elkészítendő dokumentumok beadási határidejének kijelölésén túl a tanulókkal szemben az alábbi követelményeket támasztottam:

- az aktuális tananyaghoz kapcsolható korábbi ismereteit tudja mozgósítani, előzetes tudását előhívni;
- legyen képes önállóan szövegfeldolgozásra és szövegalkotásra;
- ismerje meg elmélyültebben az 1688-1849 közti időszak egyetemes történelmét;
- tudjon kapcsolatot teremteni a korszak eseményei és jelenségei között, lássa át annak összefüggéseit, ok-okozati viszonyait;
- sajátítsa el azokat a készségeket, amelyek a portfólió elkészítéséhez szükségesek;

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

- legyen képes önállóan elkészíteni a portfólió dokumentumait;
- tegyen szert metakognitív képességekre;
- alkosson a korszakról procedurális, a későbbiek folyamán is mozgósítható tudást;
- a dokumentumok összességének elkészítésével bizonyítsa a témában való jártasságát;
- helyesen alkalmazza az interaktív reflektív tanulási technikákat (szemponttáblázat, érvelés, vita, idődiagram, képzeletbeli interjú, fűrtábra használata);
- a portfólió létrehozásával dokumentálja saját fejlődését;
- munkáját ötletesség, kreativitás, pontosság, körültekintés jellemezze;
- dokumentumainak tartalma jól összeszedett, igényes legyen (tilos plagizálni);
- esztétikusan kivitelezett, ízléses, átlátható munkák szülessenek;
- legyen képes önkorrekcióna;
- a tanulási folyamat során gyakoroljon felelősségtudatot;
- reflektáljon saját tanulási folyamatára a visszatekintő esszében;
- értékelje reálisan saját munkáját;
- a dokumentumok elkészítésekor vegye figyelembe az értékelési szempontokat;
- tartsa be a kiszabott határidőket.

Mivel nem szerettem volna visszaélni a középiskolai tanulók terhelhetőségével, a portfólió követelményeit tekintve nem tartalmaz elvárható internetes vagy könyvtári kutatómunkát követelő dokumentumokat. Ennek ellenére az értékelés során kiderült, hogy a tanulók közül információ- vagy ötletszerzés céljából többen támaszkodtak internetes oldalak segítségére, azonban fel kellett hívni a figyelmüket arra, hogy jelöljék meg az általuk használt forrásokat.

A kétszintű történelem érettségien mért kompetenciák számára, valamint a visszatekintő esszére való tekintettel a tanulók által elkészítendő portfólió dokumentumtípusainak számát hatban határoztam meg. A dokumentumtípusok összeállításánál arra törekedtem, hogy a lehetőségekhez képest a tanuló munkája során egyrészt minél komplexebb, összefüggőbb tudásra tudjon szert tenni, másrészt minél több képességet, kompetenciát sajátíthasson el. Így arra a

megoldásra jutottam, hogy a portfólió első öt dokumentumát a kétszintű történelem érettségi kompetenciái mentén szorosan haladva határozom meg, majd ezekhez választottam ki a megfelelő interaktív reflektív tanulási technikákat. A tanulói portfólió hatodik dokumentuma pedig a visszatekintő esszé, mely elsősorban az önreflektálás, az önértékelés eszköze.

Arra törekedtem, hogy a tanulók a többi részt háttérbe szorítva ne csak a téma egy-egy területén – az 1688-1949 közti időszak egy-egy forradalmában – végezzenek mélyfúrást, hanem a górcső alá vett korszakról minél összefüggőbb, teljesebb képet alkossanak. Így a tanulói portfólió általam meghatározott dokumentumtípusai között nincsenek szabadon választhatóak, csupán kötelezőek, azonban ezekből két csoportot – egy „A” és egy „B” – alkottam, mely csoportok közül a tanulók szabadon választhattak. Annak érdekében, hogy egyik tanuló se kövesse el azt a hibát, hogy az „A” és a „B” csoport dokumentumait vegyítse, a Portfólió a forradalmak korának (1688 – 1849) témaköréből című általam készített és kiosztott handoutban már a folyamat elején felhívtam erre is a figyelmüket: *„Figyelem, az „A” vagy „B” betűjeleknek mind a hat leadott dokumentum esetében meg kell egyezniük!”*

Szem előtt tartva azt a célt, hogy esztétikusan kivitelezett, ízléses, átlátható munkák szülessenek, a tanulási folyamat elején a formai követelményeket is pontosítottam. Arra kértem a tanulókat, hogy minden dokumentumot külön A/4-es fénymásoló lapon készítsenek el. Külön felhívtam rá a figyelmüket, hogy a dokumentumdosszié elkészítéséhez ne használjanak füzetből kitépett oldalakat, valamint ne szerepeltessenek több dokumentumot egy papírlapon. A portfólió elkészítésében résztvevőket megkértem arra, hogy a leadásra szánt dokumentumokat személyenként egy műanyag irattartó fóliába gyűjtsék. Arra is kitértem, hogy a portfólió elkészítéséhez a ceruzán kívül bármilyen eszközt használhatnak, számítógépes szövegszerkesztést is. Annak érdekében, hogy a tanulási folyamat során minél színvonalasabb dokumentumok szülessenek, a dokumentumdosszié minden egyes darabjának terjedelmét egy-két kézzel írt vagy fél-egy gépelt oldalban határoztam meg. Érkeztek hozzám olyan dokumentumok, amelyekben a tanulók a terjedelem maximalizálására vonatkozó kéréseimet nem tartották be, azonban emiatt nem értékeltem negatívan. A portfóliót azoktól a tanulóktól is kizárólag nyomtatott verzióban fogadtam el, akik munkájuk során

számítógépes programokat (Word, Excel, stb.) használtak, és elektronikus formában szerették volna átadni.

A tanulókkal szemben támasztott követelmények közül a legnehezebb a határidők betartatása volt, ami nem pusztán a tanulók hanyagsága miatt következett be. A leadott dokumentumokra reflektálva egy-egy dokumentumban felbukkanó formai vagy tartalmi hibára igyekeztem folyamatosan rámutatni, esetleg arra, hogy miként lehetne többet is kihozni belőle. Ezzel együtt minden esetben a „részvevők” együttműködését szem előtt tartva a tanulóknak azt a lehetőséget is felajánlottam, hogy ismételten elkészíthessék a javítást igénylő dokumentum(ka)t. Mivel sokan éltek ezzel a lehetőséggel, a nívósabb munkák megszületése érdekében a leadási határidők gyakran eltolódtak. A tanulási folyamat elején három leadási időkorlátot szabtam meg, a tanulóknak e napokra minden esetben előre meghatározott két-két elkészült dokumentumot kellett beadniuk. Annak érdekében, hogy a „részvevők” a dokumentumok elkészítéséhez a hétvégéket is maximálisan ki tudják használni, valamint lehetőségük nyíljon a teljes oktatási hetet interakciókkal, reflektálással eltölteni, a leadási határidő minden esetben hétfői napra esett.

Miután a célok, a rendelkezésre álló idő és a tanulók előzetes tudásának függvényében gondosan megterveztem a portfóliós tanulási folyamatot, rátértem a portfóliókészítés következő elhanyagolhatatlan állomására: a tanulókkal meg kellett értetni, mit takar a portfólió fogalma, célrendszere. Mivel a portfóliómódszer újdonsága, nyitottsága és rugalmassága miatt alapos előkészítést kíván, a tanítási gyakorlat minden egyes tanóráján a résztvevőkkel alaposan körbejártuk az aktuális, elkészítésre váró dokumentumdosszié egy-egy darabját. Interaktív tanulási technikák segítségével elemeztük az 1688-1849 közti időszak egy-egy forradalmát, továbbá minden lehetőséget megragadva reflektáltam, értékeltem, inspiráltam. A portfóliókészítés menetét így határoztam meg:

- a tanár a tanórákon a portfólió előkészítése során felvezeti a témát;
- a résztvevők a tanórákon folyamatosan körüljárják a portfólió témakörét és a benne szereplő dokumentumtípusokat;
- a tanuló egy-egy meghatározott dokumentumot a tanár által előre kijelölt időpontra elkészíti és a kész munkákat a „részvevők” közösen reflektálják.

A konstruktív didaktika szellemében végbemenő interaktív, reflektív tanulási folyamat elősegítése érdekében minden egyes tanóra, valamint a folyamat

egészének megszervezésénél az RJR tanulásszervező modellre támaszkodtam. Ennek a modellnek a célja, hogy előhozza a tanuló előzetes tudását, konceptuális váltásokat, a személyes tudásrendszerbe történő beágyazódást eredményezzen. *„A kritikai gondolkodás általános, minden korosztályra és tantárgyra kiterjeszthető tanulási-tanulásegítési kerete a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás (RJR) modell ... hatékonysága egyrészt abban rejlik, hogy az értelmes tanulás érdekében az előzetes tudás előhívásával, annak bázisára építve segíti az új ismeretekkel való találkozásokor a tanuló aktív jelentésteremtési aktusait. Másrészt figyelmet fordít az új ismeretek beágyazódására, a személyes tudásrendszerbe való beépülésre.”³* Annak érdekében, hogy a tanulók könnyebben felidézdhessék a forradalmak koráról való előzetes tudásukat, és mélyebben elgondolkozzanak az 1688-1849 közti időszakról, amelyet részleteiben is folyamatosan megismernek, interaktív, reflektív tanulási technikákkal, többek között fűrtábrával ábrázoltuk a forradalmakat. Továbbá általam elkészített, gondolatébresztő feladatsor kitöltésére kértem őket, melyeket igyekeztem úgy összeállítani, hogy kritikai gondolkodásra ösztönözze őket, maguknál tartva a későbbiekben is mankóként szolgálhasson a számukra, a tárgyalt korszak problémaköreiből csemegézve tisztázzon néhány neuralgikus pontot, valamint javíthatósága könnyű és gyors legyen, így a feladatsorban szereplő állítások igazságértékét minden esetben igazként állítottam be:

Tegyen egy x-et a helyes állítások melletti körre!

1. Az 1688-1849 közti időszak

- ☐ nem nevezhető az abszolutizmus korának, mert Európa államainak többsége nem volt abszolút monarchia;
- ☐ nem nevezhető a felvilágosodás korának, mert a felvilágosodás hatása csak a társadalom szűk körére terjedt ki;
- ☐ nem nevezhető a régi rend korának, hiszen e korszak megelőzte a XIX. században felgyorsuló, mindmáig tartó nagy gazdasági – társadalmi átalakulást, azonban e folyamat kezdetei eltűnnek az idők homályában;
- ☐ nem nevezhető a feudalizmus utolsó korszakának, mert a feudalizmus jelentése túl tág, a függésben tartott parasztság kizsákmányolása végigkísérte az emberiség történelmét az ókortól a XX. századig;

- nem nevezhető a kapitalizmus első korszakának, mert annak ellenére, hogy a kapitalista gazdaság egyes elemeinek kezdetlegesebb változatai (bankok, üzemek, távolsági kereskedelem stb.) kétségkívül megjelentek és fokozatosan erősödtek, meghatározó jelentőségűvé ekkor még nem váltak;
 - az államhatalom megerősödése korának nevezhető, mert Nyugat-Európában megerősödtek a nemzetállami fejlődést előkészítő dinasztikus államok, az egymás közti intenzív rivalizálások megkövetelték a nagyobb erőforrásokat biztosító központosító intézkedéseket;
 - a világtörténelem kezdete korának nevezhető, mert az európai terjeszkedés és kereskedelmi kapcsolatok kiépítése ebben a korban egyesítette az egyes kontinenseket, amennyiben világtörténelmen nem a civilizációk pusztán egymás mellett élését értjük, hanem sokrétű kölcsönhatásukat;
 - a forradalmak korának nevezhető, mert a társadalmak minden szintjét érintő, egy emberöltőn belül is érzékelhető, több *nagy jelentőségű változás* zajlott le – sok esetben egymással párhuzamosan, egymás hatására.
2. Mit nevezünk forradalomnak a XVIII. század történelme kapcsán?
- Nagy jelentőségű változást, folyamatot.
 - Semmiképpen sem gyors, robbanásszerű, erőszakos átalakulást.
3. 1688-1849 közti időszak forradalmai a következők:
- az angol „dicsőséges forradalom”;
 - szellemi forradalom;
 - tudományos forradalom;
 - politikai gondolkodás forradalma;
 - mezőgazdasági forradalom;
 - demográfiai forradalom;
 - ipari forradalom;
 - közlekedés forradalma;
 - francia forradalom;

- diplomáciai forradalom;
 - amerikai forradalom;
 - hadviselés forradalma;
 - 1820-as, 1830-as és 1840-es évek forradalmi hulláma (nápolyi, spanyol, görög, párizsi, belga, lengyel, magyar).
4. A feudalizmus fogalma:
- Nagy Károly birodalmának felbomlása után kialakult, és a középkor végére fokozatosan eltűnt olyan társadalmi rendszer, amelyben egy szabad földadomány fejében fegyveres támogatója lesz egy másik szabad embernek.
 - A XVII-XVIII. században a földesúri függést feudális kapcsolatnak nevezték.
 - A francia forradalomban feudális jelenségnek minősítették a kiváltságokat, a rendi társadalmat, a papi tizedet, a hivatalvásárlást, majd hamarosan magát a királyságot is.
 - Az a viszonyrendszer, amelyet a XIX. század reformerei emlegettek azokban a közép-európai országokban, ahol a jobbágyi függés fennmaradt.

A tanulóknak összesen hat kötelező dokumentumot kellett meghatározott sorrendben, az előre kijelölt időpontokra elkészíteniük. A sorrendet úgy állítottam fel, hogy az osztály tagjai mindig azokon a dokumentumokon dolgozhassanak, amelyeket az addigi tanórák keretében már gondosan előkészítettünk. Igyekeztem olyan feladatokat összeállítani, amelyek a kompetenciák és az ismeretek tekintetében a portfóliós fejlesztési céloknak megfelelnek, valamint a tanulói motiváció fokozása érdekében amennyire a lehetőségek engedik, játékos jellegűek legyenek.

Forráselemzés szemponttáblázat használatával

A kétszintű érettségien mért kompetenciakövetelményekhez hasonlóan, a portfólió első dokumentumtípusával külön kiemeltém a forráselemzés jelentőségét. Ennek a feladatnak az volt a célja, hogy a tanulók vagy az Amerikai Egyesült Államok 1787-es alkotmányának és az 1791-es francia alkotmányának az összehasonlításával, vagy a

XVIII. század végi Anglia, Amerikai Egyesült Államok, Franciaország, Oroszország, Poroszország és Habsburg Birodalom államiségának összevetésével a történelmi ismereteken túl többek között olyan készségekre tegyenek szert, mint a szövegértés, az információk összevetése, a kritikai gondolkodás, az összefüggések feltárása.

A tartalmi összehasonlításokhoz kötelező szempontok (az „A” csoport esetében keletkezési körülmények, helyszín, idő, szereplők, tartalom, cél, következmények; a „B” csoport esetében államforma, uralkodók, fejlettségi szint, következmények) megadásával próbáltam mankót nyújtani a tanulóknak. Ezeken kívül szabadon választható szempontokat is bevethettek az elemzésbe, többen éltek is ezzel a lehetőséggel.

A nagyobb hatékonyság érdekében a tanulóknak szemponttáblázatot kellett használniuk, mint *„az információk összehasonlításának, vizuális megjelenítésének hatásos eszközét”*.¹⁴ Ez az interaktív tanulási technika alkalmas az ismeretek sokaságának elemzésére, a lényeg kiemelésére, ok-okozati kapcsolatok feltárására, rendszerezésére, összehasonlítására.

A szemponttáblázat kitöltése hozzásegíti a tanulókat az eredményes tanuláshoz szükséges konceptuális váltásokhoz, hiszen kutatniuk, ismereteiket rendszerezniük, mérlegelniük, döntéseket hozniuk kell ahhoz, hogy a feladatokat helyesen tudják megoldani. Annak érdekében, hogy a tanulók ne legyenek a tanulási folyamat során magukra hagyva, valamint kellőképpen elmerüljenek a megadott témában, a kötelező szempontok nyújtottak segítséget. Ugyanakkor igyekeztem minél nagyobb szabadságot biztosítani azzal, hogy a dokumentum elkészítése során szabadon választható szempontsorral is dolgozhattak.

Szaknyelv alkalmazása konstruktív vita segítségével

Annak érdekében, hogy a meghatározott követelmények eredményesebben teljesülhessenek, valamint a portfólió a tanulói motiváció növelése érdekében némi játékosággal is párosuljon, a konstruktív vita segítségével támaszkodtam. Ennek a dokumentumtípusnak a célja a szaknyelv helyes megértésének, alkalmazásának és rendszerezésének elősegítése, valamint a történelmi fogalmak jelentésváltozásainak felismerése, amely a kétszintű történelem érettségien felmért kompetenciák szerves része. A tanulási folyamat során újból terítékre került a feudalizmus mint fogalom problémaköre, hiszen ez a kifejezés a különböző történelmi korokon olyan

jelentésváltozásokon megy keresztül, amely használatát a tárgyalt korszakban alkalmatlanná teszi. A fogalom eredeti jelentése valamely tartományúr számára teljesített, földbirtok fejében nyújtott katonai szolgálat, melyről az 1688-1949 közti időszakban már nem beszélhetünk.¹⁵

Mivel ez a vitatechnika mankóként szolgált a saját tanulói érvelés kidolgozásában, magyarázatában, igyekeztem olyan disputa témákat összeállítani, amelyekben a tanulónak állást foglalniuk nehéz, illetve az álláspontoktól távolságot tartaniuk könnyű. A vitát megalkotó tanulónak mindkét álláspontot párhuzamosan kellett képviselniük valós történelmi személy vagy általuk konstruált, fiktív szereplő bőrébe bújva. Az „A” csoport feladata az abszolút monarchia és az alkotmányos monarchia összevetése (az uralkodók és a népek szemszögéből mindkét államforma mellett és ellen felsorakoztatott érveknek kell szerepelniük két történelmi személy vagy fiktív szereplők közti írásban kidolgozott vita keretében). A „B” csoporté a keleti kérdés bemutatása Oroszország és a többi nagyhatalom szemszögéből érvek és ellenérvek felsorakoztatásával az 1814-es bécsi kongresszuson résztvevők közti képzeletbeli, írásban kidolgozott vita keretében. Mindkét csoportban rendkívül kreatív, helyenként szellemes dokumentumok születtek, melyek alapos utánajárásról, körültekintésről tanúskodnak.

Tájékozódás térben és időben térkép, illetve idődiagram használatával

Mivel tér és idő nélkül sem az emberi életet megélni, sem a történelmet elképzelni nem tudjuk, a térbeli és időbeli tájékozódás a kétszintű történelem érettségien felmért követelmények között is kulcsfontosságú szerephez jutott. Ennek a dokumentumtípusnak a célja, hogy a tanulók idődiagram vagy térkép segítségével legyenek képesek konkrét háborús eseményeket térben és időben helyes sorrendben elhelyezni, évszámokkal, nevekkel, helyekkel összekapcsolni, valamint az egyes államok fejlődésében, vagy csaták kimenetelében a földrajzi környezet szerepét felismerni. Az egyik csoportnak átlátható történelmi térképvázlatot, a másiknak idődiagramot kellett készítenie, amely szemléletessé teszi a cselekmény időbeli előrehaladását.

Az „A” csoportnak az volt a feladata, hogy a tankönyvükben szereplő ismereteket rendszerezve a teljesség igényére törekedve helyezze el idődiagramon az 1688 és 1849 közötti időszak nemzetközi konfliktusait, háborúit. A „B” csoportnak

pedig le kellett rajzolni vázlatosan a Munkafüzet¹⁶ 44. oldalán található Európa térképet, valamint más-más színnel bejelölni és megnevezni rajta a XVIII. század nagyhatalmait, az évszámok feltüntetésével a napóleoni háborúk irányait és jelentősebb csatáit. A térkép megrajzolásával és a megadott szempontok szerinti kitöltésével, vagy az idődiagram mint grafikai szervező elkészítésével a tanulók olyan rendezőelvek segítségével támaszkodva sajátíthattak el összefüggő ismereteket, amelyek megkönnyíthették térbeli és időbeli történelmi tájékozódásukat. Az elkészült térképek arról árulkodnak, hogy a feladat megoldása során a tanulóknak a teljességre való törekvés olyannyira nehézséget okozott, hogy sok esetben elhagytak egy-egy fontosabb ütközetet jelölő évszámot. Az idődiagramokon gyakran csupán az évszámokat és a cselekményeket ábrázolták, az információk közti összefüggésekre rámutató nyilakat és megjegyzéseket elhanyagolták. Az idődiagram elkészítésénél a tanulóknak a teljességre való törekvés mellett azzal a problémával is szembe kellett nézniük, hogy hogyan tudják elhelyezni egy oldalnyi számegyenesen azt a sok ismereteket, amire a feladat helyes megoldása érdekében szükség volt. A legtöbben több sorban tették ezt meg.

Eseményeket alakító tényezők feltárása képzeletbeli interjú segítségével

A tanulói portfólió leginkább játékos, legtöbb fantáziát, ötletességet és kreativitást igénybe vevő dokumentumtípusa a képzeletbeli interjú. Ez egy asszociációs interaktív tanulási technika, melynek alkalmazása során a tanulóknak képzeletük segítségével egy olyan szereplő bőrébe kellett bújniuk, akinek egy előre meghatározott híres történelmi személyt kellett meginterjúvolnia. Mivel a játék végigkíséri az emberek életét, elősegíti az ötletesség, kreativitás megjelenését, a játékos tanulás egész életen át tartó lehorgonyzódott tudást eredményezhet. A kétszintű történelem érettségien felmért kompetenciák elvárják az eseményeket alakító tényezők feltárását, ezért ez a dokumentumtípus a történelmi előzmények, változások, következmények okai megállapításának fejlesztését szolgálja. Ennek az interjúnak a célja, hogy a készítői a történelmi eseményeket alakító tényezőket alkotóként tárják fel, helyesen ítélik meg, okok és következmények szerint rendezzék, nehéz történelmi szituációkban az egyes emberek nézeteit, döntéseit, cselekedeteit befolyásoló elemeket ismerjék fel.

Az „A” csoport feladata az volt, hogy készítsen képzeletbeli interjút Napóleonnal Szent Ilona szigetén 1821-ben, kikötöttem, hogy térjen ki az 1789 és 1815 közötti időszak francia bel- és külpolitikai eseményeire. A „B” csoportnak Stephensont kellett meginterjúvolnia Angliában 1825-ben az első vasútvonal megnyitóján azzal a céllal, hogy fényt derítsenek a XVIII. századi Angliában végbemenő mezőgazdasági, ipari, közlekedési, környezeti, demográfiai, urbanizációs és társadalmi változásokra, valamint az ekkor megjelent találmányokra. A kötelező szempontok segítették a tanulókat az ismeretek rendszerezésében, ugyanakkor az alkotói szabadságot élvezve rajtuk múltott, hogy ezeket miként találják. Az elkészült portfóliókból és az egyik visszatekintő esszében megfogalmazott tanulói véleményből azt a következtetést vontam le, hogy ennek a dokumentumtípusnak az elkészítése volt leginkább ínyükre: *„Ami nagyon tetszett feladat az az idődiagram volt és az interjú a Napóleonnal. Abba úgy beleéltem magam, hogy akár húsz oldalt is tudtam volna írni.”*

Történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása fürtábra alkalmazásával

A kétszintű érettségien mért kompetenciakövetelményekhez hasonlóan, a portfólió ötödik dokumentumtípusával külön kiemelttem a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatásának jelentőségét. A portfóliós tanulási folyamat célja többek között annak elérése volt, hogy a tanuló konceptuális váltások sorozatával fedezze fel azokat a forradalmak kora mögött meghúzódó gazdasági, társadalmi, népesedési, politikai folyamatokat, amelyek akár a jelenkorig is elnyúlhatnak, mint például az ipari forradalom. Ismerjék fel, hogy ez a kifejezés nem egy robbanásra utal, hanem egy olyan *„evolúciós folyamatra, amely a 18. század közepe táján indult meg, s lényegét tekintve napjainkban is tart. ...Mai tudásunk szerint nagy jelentőségű, tartós hatású gazdasági innovációról beszélhetünk...”*¹⁷ Ennek a dokumentumtípusnak az elkészítése arra ösztönzi a tanulókat, hogy a tankönyv forrásaira és szövegére támaszkodva legyenek képesek felismerni és problémaközpontú szemlélettel bemutatni a társadalomalakító, népesedési, etnikai, gazdasági, politikai viszonyokat befolyásoló 1688-1849 közötti időszak eseményeit, jelenségeit.

A folyamat tanulássegítése érdekében asszociatív gondolkodásra épülő fűrtábra (jelentésháló) igénybe vételét kértem a tanulóktól. Ez egy *„olyan grafikai szervező, amely gondolatok, információk, fogalmak és a közöttük teremthető kapcsolatok feltárulását mutatja egy adott téma... vonatkozásában. Eredetileg olyan eljárás, amely a tanulókat egy adott témáról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorítja.”*¹⁸

A feladat az volt, hogy az osztály tagjai közül az „A” csoport a XIX. század első felének mozgalmairól és eszméiről, a „B” csoport a XVIII. század szellemi áramlatairól és államelméleteiről készítsen fűrtábrát a tankönyvben szereplő adatokra támaszkodva a teljesség igényére törekedve. A ráhangolódás és a reflektálás során próbáltam arra ösztönözni a tanulókat, hogy az általuk elkészített jelentésháló minél elágazóbb legyen, azonban ennek a kérésnek mind az A/4-es papír mérete, mind a tanulói szorgalom igyekezett gátat szabni.

Visszatekintő esszé

Ez a dokumentumtípus a portfóliós tanulási folyamat elmaradhatatlan, önreflektálást, önértékelést lehetővé tevő eszköze, amelynek elkészítése során a tanulóknak vissza kellett tekinteniük saját tanulási folyamatukra, valamint dokumentálniuk a tanulásukat végig kísérő észrevételeiket, felmerülő problémáikat, annak megoldásait, sikereiket, döntéseiket, élményeiket. Ennek az esszének a célja, hogy a tanulók nyomon kövessék saját gondolkodási folyamatukat, beszámoljanak saját gondolkodásukról kialakult gondolkodásukról, a kialakuló metakognitív tudatosságukról. Ennek a dokumentumtípusnak a tanulókkal szemben támasztott követelményeit úgy határoztam meg, hogy a visszatekintő esszének tartalmaznia kell egy-egy mondatban:

- a forradalmak korának témaköréről és a portfóliómódszerről alkotott előzetes elvárását;
- a forradalmak korának témaköre és a portfóliómódszer kapcsán önben felmerült saját tanulási céljait;
- a portfólió készítése során szerzett tapasztalatait;
- portfólió készítésének folyamatáról alkotott beszámolóját;
- a dokumentumok kiválasztásának indoklását;
- a portfóliókészítés során önben felmerült problémákat és azok megoldásait;

- önértékelését.

Néhány tanulói példa igazolja, a visszatekintő esszék lehetővé tették a portfólióval kapcsolatos személyes hangvételű gondolatok, tapasztalatok, érzelmek felszínre kerülését: *„Nagyon jó ötletnek tartottam a portfóliót.”*, *„Megvallom őszintén engem ez a témakör érdekel a legkevésbé. ...A portfólióból többet lehetett tanulni, mint egy szokásos TZből. Bár többet kellett vele foglalkozni (és én nagyon lusta vagyok).”*, *„Kész van! Kicsit megkönnyebbültem.”*, *„Remélem jól sikerült a munkám, hogy boldogan menjek a szünetre. Örülnék, ha még lenne ilyen feladatunk, szerintem ugyanannyi marad meg bennünk, mint ha témazárót írnánk. Nekem tetszett.”*

Mivel az elkészült portfóliók a tanulási folyamatot egyben dokumentálják is, az értékeléséhez elegendő áttekintenünk a dokumentum dossziét. Az értékelés a tanulási folyamathoz hasonlóan folyamatos volt, hiszen az elkészült munkákra mindig frissen reflektáltam. A portfóliós tanulási folyamat alatt mindvégig kíváncsisággal töltött el, hogy a tanulók miként tudnak megbirkózni a rájuk kiszabott feladatokkal. A dokumentumok alapján kijelenthetem, hogy a tanulók a folyamat elején amennyire kétkedve fogadták a portfóliómódszert, a végére olyannyira megszerették. Erről az egyik visszatekintő esszében szereplő gondolat is tanúskodik: *„Mikor kikaptuk a feladatot, olvastam a lapot, és szinte már ott feladtam, hogy ez nekem magas lesz. De miután elmagyarázták a feladatokat, nem is tűnt olyan nehéznek. ...Remélem, minden követelménynek megfelel a portfólióm, és azt, hogy lesz még ilyen feladat.”*

Úgy érzem, hogy a tanulókkal szemben mindvégig korrekt módon jártam el, hiszen a velük szemben támasztott követelményeket a tanulási folyamat elején értékelési szempontokba szedve handout formájában táltam:

- a tanulói portfólió a megadott dokumentumtípusoknak megfelelően 6 dokumentumot tartalmazzon, a tanuló tartsa be a megszabott leadási határidőket;
- a dokumentumok legyenek esztétikusan, jól megszerkesztetten, átláthatóan, ízlésesen, külön-külön egy-egy A/4-es fénymásolópapíron;
- a portfólió legyen jól megszerkesztett, gondos munka, a tanulási technikák (szemponttáblázat, érvelés, idődiagram, képzeletbeli interjú, fűrtábra) tanórákon tisztázott formai követelményeinek megfelelő;

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

- a dokumentumdoszié bizonyítsa, hogy a tanuló alapvető tájékozottságra tett szert a forradalmak koráról, tanúskodjon önálló, elmélyült, világosan megfogalmazott gondolkodásról;
- a dokumentumok tanúskodjanak ötletességről, kreativitásról.

Azzal, hogy folyamatosan reflektáltam az elkészült dokumentumokra, segítettem a tanulókat a minél eredményesebb tanulásban és a folyamatot dokumentáló minél jobb munkák létrehozásában. A végső értékeléshez a hagyományos ötös értékelési skálát, valamint szöveges értékelést is használtam. Egy olyan – a dokumentumdoszié elejére helyezett – értékelőlapot készítettem el, amellyel az előre lefektetett szempontok alapján az észrevételeimet tételesen kifejtettem.

Többségében tartalmilag alapos, formailag megfelelő, esztétikus munkák születtek, azonban egy-egy portfólióban akadtak áttekinthetetlen, kevésbé igényes dokumentumok is. A javítást leginkább a helyenkénti igénytelen külalak, valamint a gyakori durva helyesírási hibák előfordulása nehezítette. Kézzel írva több tanuló készítette el a portfólióját, mint számítógépes szövegszerkesztő programmal, ez azonban nem befolyásolta az értékelést. A tanulók többsége munkáikban mind tartalmilag, mind esztétikailag sok esetben nagyfokú kreativitásról és alaposágról tettek tanúbizonyságot.

A visszatekintő esszék elkészítése a tanulóknak lehetőséget teremtett mind a portfóliós tanulási folyamat értékelésére, mind az önértékelésre. Megfogalmazásaik alapján tetten érhető az ismeretek és a kompetenciák sikeres elsajátítása a portfólióban:

„A portfólió megfelelt az előzetes elvárásaimnak, mivel szerteágazó feladataival segítette a tananyag egészének gondos átlátását és teljes elsajátítását. ... A feladatok megoldása közben választ kaptam minden ehhez kapcsolódó kérdésemre.”

„Szerintem a portfólió készítése abban is nagy segítséget nyújtott, hogy tudjuk kiszűrni a fontosabb dolgokat egy adott dologról, témáról.”

„Véleményem a munkámról az, hogy alapos és mélyreható kutatómunkát végeztem. A feladatok megoldása során azonban nem volt elégséges a forrásmunkák felkutatása, hanem szükség volt fantáziára és egyéni leleményességre is.”

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

A portfóliós tanulási folyamat előre várt előnyei és nehézségei a tanulók visszatekintő esszéjükben tett felismerései alapján is beigazolódtak:

„A portfólió egyfelől egy könnyítés, másfelől egy nehezítés. Amíg egy témazáró keretében 45 perc alatt véget ér az egész számonkérés, addig itt heteken keresztül kellett foglalkozni az anyaggal. Ez nagyobb tudásanyag megszerzését teszi lehetővé, viszont több lehetőséget ad a könnyítések használatára.”

„A portfólió dolgozatokat mindig is jónak tartottam, mert könnyen jó jegyeket lehet szerezni, és minden plusz információk birtokába juthatunk mindenféle segédeszköz használatával, amiket órákon nem vettünk. De azt hátránynak tartom, hogy a szabadság túl nagy, és kevésbé tanuljuk meg az anyagot, mintha egy témazáró dolgozatra készülnénk.”

„Tetszett ez a portfólió-készítés, jobban csokorba tudtam szedni az ismereteimet, most még inkább átlátom a történelemnek ezt a szakaszát, bár több munka volt vele, mint egy szimpla témazáróval.”

Összegzés

A tanulási folyamat végére érve tapasztalataim tükrében arról számolhatok be, hogy a portfóliómódszer alkalmazása a résztvevők számára a hagyományos frontális oktatási módhoz képest egyrészt jelentősen hatékonyabb és eredményesebb, másrészt sokkal izgalmasabb és élvezetesebb volt. Nehézséget okozott számomra a tanulás tervezésében és szervezésében a rendelkezésre álló időt beosztani, az ismeretek és a kompetenciák minél átfogóbb elsajátítását elérni. Ezeknek a céloknak rendelttem alá a portfólió dokumentumtípusainak összeállítását és a bennük használt interaktív reflektív tanulási technikák megválasztását. Összességében úgy gondolom, hogy a tanulási folyamat elején kitűzött célokat jelentős mértékben sikerült a tanulókkal megvalósítanunk. A portfóliós tanulási folyamat végére számomra az is kiderült, hogy a konstruktivista módszerek alkalmazása a frontális oktatási módhoz képest a pedagógusok számára semmivel sem időigényesebb, azonban annak a „résztvevőkkel” történő megértetése, elsajátítása, előkészítése sok időt és energiát felemészt. Mivel a konstruktivista módszerek megismerése és használata a megváltozott társadalmi igények, valamint a Nemzeti alaptantervben dokumentált

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

célkitűzések teljesítéséhez szükséges, érdemes azt az osztálytermi gyakorlatban a lehetőségekhez képest minél előbb megvalósítani, hogy folyamatosan lehessen rájuk építkezni.

JEGYZETEK

1. A szakdolgozat címe: A portfólió, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban. A konzulens tanár: Dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes
2. NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
3. NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 7. évf. 2. sz. 21-33., 3. sz. 22-40., 4. sz. 3-20.
4. PETHŐNÉ NAGY Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 26-27.
5. NAHALKA (2002) 55.
6. NAHALKA (2002) 54.
7. PETHŐNÉ NAGY (2005) 174.
8. FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadó, Budapest, 14-15.
9. FALUS – KIMMEL (2003) 15-16.
10. Nemzeti alaptanterv, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2007. 55.
11. A kétszintű érettségi kompetenciakövetelménye
12. FALUS – KIMMEL (2003) 26.
13. PETHŐNÉ NAGY (2005) 82.
14. PETHŐNÉ NAGY (2005) 218.
15. HAHNER Péter (2006): *A régi rend alkonya*. Egyetemes történet 1648-1815. Panem Könyvkiadó Kft., Budapest, 19.
16. KAPOSÍ József – SZÁRAY Miklós (2008): *Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 44.
17. BEBESI György (szerk.): *A hosszú 19. század rövid története*. Comenius Bt., Pécs, 2005. 15.
18. BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 322.

IRODALOM

ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. és társai (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

BALOGH Tibor (1982): *Jean Piaget*. Kossuth Kiadó, Budapest.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit - PETHŐNÉ NAGY Csilla - PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs - Budapest.

BEBESI György (szerk.) (2005): *A hosszú 19. század rövid története*. Comenius Bt., Pécs.

CSAPÓ Benő (szerk.) (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris. Budapest.

CSAPÓ Benő (szerk.) (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.

CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

EYSENCK, W. Michael – KEANE, T. Mark (2003): *Kognitív pszichológia. Hallgatói Kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUS Iván (szerk.) (1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest.

Makk Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban

FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat, Budapest.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf. 1. sz.*

HAHNER Péter (2006): *A régi rend alkonya. Egyetemes történet 1648-1815*. Panem Könyvkiadó Kft., Budapest.

HAMERS, I. H. M. – OVERTOOM, M. Th. (2000): A gondolkodásra nevelés európai programja. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 7-8. sz. 107-114.*

KAPOSÍ József – SZÁRAY Miklós (2008): *Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MIHÁLY Ildikó (2002): *OECD-szakértők a kulcskompetenciákról*. Új Pedagógiai Szemle, 52. évf. 6. sz. 90-99. In: BÁRDOSY – DUDÁS – PETHŐNÉ NAGY – PRISKINNÉ RIZNER (2002) 283-300.

NAGY József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

NAGY József (1997): Kompetenciamodell és nevelés. *Iskolakultúra. 7. évf. 3. sz. 71-77.*

NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra, 7. évf. 2. sz. 21-33., 3. sz. 22-40., 4. sz. 3-20.*

Nemzeti Alaptanterv (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

ÓHIDY Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle 56. évf. 9. sz. 109-120.*

BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (főszerkesztő) (1997): *Pedagógiai lexikon* II. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 323. (A „kritikai gondolkodás” szócikk szerzője: VAJDA Zsuzsa)

PETHŐNÉ NAGY Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona kiadó, Budapest.

SZÁRAY Miklós (2007): *Történelem III. Középiskolák, 11. évfolyam*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

Makk, Gábor

„The road is important and not its end!” The adaptivity of portfolio as a development method in learning- and teaching history¹

The following study deals with the effect of the growing cognitive revolution of the 20th century on education, the pedagogical relations of constructionist learning, the definitions of revaluations of knowledge and learning and the theory and practice of portfolio technique from the constructionist teaching methods. It outlines the challenges which are set by the expectations of the society and labor market, the National Basic Curriculum (Nemzeti alaptanterv-NAT) and the newly introduced two-tier maturity examination system against secondary school students and teachers.

This study also offers an alternative way to enrich the classroom practice with new techniques. As its message, it emphasizes the importance and opportunities of the portfolio technique which allows the applicable knowledge of life long learning and to become an autonomous student.

1. The title of the dissertation: Portfolio as a developing method in learning- and teaching history.
Consultant: dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes