



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Learning to Disagree

TANÁRI KÉZIKÖNYV



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukácia
za 21. vek

 **Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

Cover Image:

The debate of Socrates and Aspasia

Nicolas-André Monsiau / Public domain

Via Wikimedia Commons

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Áttekintés

1. rész: A projekt	5
1.1.:Értékek és alapelvek: mi ösztönzi és formálja a gondolkodásunkat	5
1.2.: Miért van szükség a tanteremben a párbeszédre, vitára és megbeszélésre?	7
1.3.: Lényeges meghatározások	8
1.3.1. A párbeszéd, megbeszélés és vita meghatározása	8
1.3.2. A nézőpont jelentésének meghatározása	11
1.3.3. A kompetencia jelentésének meghatározása	11
2. rész: Tanári útmutató a megbeszélés, vita és párbeszéd mint tanítási módszerek támogatásához	13
2.1.: Feltételek: hogyan biztosíthatjuk a tantermi feltételek megfelelőségét, hogy minden tanuló haladjon és fejlődést érjen el a párbeszédre, vitára és megbeszélésre való képességek terén?	13
2.1.1. A tanárral és tanulókkal kapcsolatos kérdések	13
2.1.2. A tanterem berendezése és a normák meghatározása	14
2.1.3. A feladat meghatározása	14
2.1.4. Az osztály kezelése a tevékenység során	15
2.1.5. A tanulás megtervezése: hogyan használhatunk kérdéseket a tanulás kereteinek megadására és a tanultak értékelésére?	16
2.2.Milyen pedagógiai stratégiák a legmegfelelőbbek a párbeszéd, megbeszélés, illetve vita fejlesztésére a tanteremben?	18
2.2.1: Stratégia: Ünnepi vacsora	20
2.2.2: Stratégia: Légújó-vita	22
2.2.3.: Stratégia: Gyorsrandi	23
2.2.4.: Stratégia: Bokszmérkőzés	25
2.2.5.: Stratégia: Képpé változás	27
2.2.6.: Stratégia: Gömbölyű akvárium	28
2.2.7.: Stratégia: Négy sarok	30
2.2.8.: Stratégia: Csendes alátét-beszélgetés	31
2.2.9.: Stratégia: Szerepjáték	33
2.2.10.: Stratégia: Általános megegyezés	35
2.2.11.: Stratégia: Megoldásközpontú vita	37
2.2.12.: Stratégia: Párbeszéd az empátia fejlesztésére	38
2.3. Az akadémiai történelemtudomány tanulságai	39
3. rész: A kompetenciák értékelése	41
3.1. Fejlesztő és szummatív értékelés	42
3.2. A kompetenciák értékelése a „Tanuljunk meg egyet nem érteni” programban	45
3.3. Az értékelés eszközei	47
3.3.1. A kikérdezés mint értékelési eszköz	47
3.3.2 Táblázatok használata	50
3.3.3. Az értékelés elemei	52
3.3.4. A tanulók önértékelése és társaik értékelése	53
3.3.5. A szóbeli értékelés használata	54
3.3.6. A tanultak összegezése – a tanteremben a párbeszéd, megbeszélés, illetve vita fejlesztésére alkalmas pedagógiai stratégiák értékelése	55
3.4. Záró megjegyzések az értékelésről	57
1. függelék: Az érvek feltérképezése (Dwyer, 2017 alapján)	59
2. függelék: Előadások értékelése	61
3. függelék: Poszterek értékelése	64
4. függelék: Értékelés grafikus rendszerezőeszközökkel	65
5. függelék: Értékelés Alátéttel	67
6. függelék: Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése	68
7. függelék: Kilépőkártyák	69
References for Part 2: Teaching Guide	70
References for Part 3: Assessment Guide	72
References for Part 3: Assessment Guide	73

Áttekintés

Ez a tanároknak szóló útmutató az EUROCLIO Erasmus+ finanszírozásával létrejött „Tanuljunk meg egyet nem érteni” projekt részeként született. Célja a párbeszéd, vita és megbeszélés tanításának és értékelésének segítése a tanteremben akár érzékeny vagy vitatott téma esetén is. Az útmutató három részből áll. Az „A” részben bemutatjuk a projektet, és szélesebb összefüggésbe helyezzük, miért kell a tanteremben helyet kapnia a párbeszédnek, vitának és megbeszélésnek. Megadjuk a projekt szempontjából fontos meghatározásokat, és jelezzük, hogyan fogjuk használni őket a projektben. A definíciók között szerepel a párbeszéd, vita és megbeszélés, a nézőpontok és a kompetenciák, különös tekintettel a társas és állampolgári készségekre. A „B” rész az oktatási útmutató, a „C” rész pedig az értékelési útmutató. Ez a két rész kiegészíti egymást, és együtt kell használni őket. Mindkettő a www.historiana.eu címen megtalálható Tanuljunk meg egyet nem érteni tartalmának és oktatóanyagainak kiegészítése. Tartalmuk a következő:

- Tizenkét „Változatok a nézőpontokra” készlet
- Óravázlatok néhány nézőpont felhasználásával
- A „Különböző nézőpontok” anyagot felhasználó e-tanulási tevékenységek.

Az útmutatót európai, történelmet és állampolgári ismereteket oktató tanárokkal és kutatókkal együttműködve írtuk, és sokféle közösségből származó, különböző nézőpontokat tükröző anyagokat használtunk fel hozzá. Ezt az útmutatót nem a döntéshozóknak szánjuk. Bár reméljük, hogy érdekes lesz bepillantani abba, hogyan dolgoznak a gyakorló tanárok. Kérjük, nézze meg a projekt szükségleteket felmérő dokumentumát is, ahol részletesebben megtalálja a munka alapját jelentő elméleti háttérrel, valamint a vonatkozó szakirodalom egy részének áttekintését is.

1. rész: A projekt

1.1.: Értékek és alapelvek: mi ösztönzi és formálja a gondolkodásunkat

“The history classroom should be a place to disturb and challenge. When we learn history we encounter all the time. We encounter the other, we encounter otherness. We encounter the strange (and we discover it’s surprisingly familiar) and we encounter the familiar (and discover how it is strange)”.

Christine Counsell

(Forrás: How does Historical Learning Change Students?’ in ‘What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research’ (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

A projekt alapja az EUROCLIO kiáltványa, mely kimondja, hogy a jó minőségű történelem, örökség- és állampolgári oktatás...

... nem arra törekszik, hogy egyetlen igazságot adjon át a múltból. Lebontja a történelmi mítoszokat és sztereotípiákat, és felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a múltat egy-egy adott személy neveltetésétől függően másként és másként látja. Felelősen közelíti meg az érzékeny és vitatott történelmi témákat, és a megosztott társadalmak tartós megbékélésére törekszik.

...elismeri, hogy jelentősége aktuális tapasztalatainkhoz és az előttünk álló kihívásokhoz kapcsolódik. Globális nézőpontokat vezet be, és magában foglalja a múlt kutatásának számos dimenzióját, valamint számos emberi értéket, hiedelmet, attitűdöt és megközelítést figyelembe vesz. Támogatja a kulturális, vallási és nyelvi sokféleséget, és a „velünk élő történelem” eszközével hatékony módszert kínál a múlt élénk, színes megértéséhez.

...kompetenciákon, például kognitív, funkcionális, személyes és etikai összetevőkön alapul. Hozzájárul a kulcskompetenciák, alapvető gondolkozási készségek és koncepciók, valamint a problémák és események megértése és vizsgálata képességének fejlesztéséhez. Olyan pedagógiai és értékelési stratégiákat tartalmaz, melyek megkönnyítik az önálló tanulást, motivációt és bevonódást.

(Forrás at: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

Az EUROCLIO felismeri, hogy a jó történelem-, örökség- és állampolgári oktatás nem csupán leegyszerűsítő magyarázatokat és válaszokat jelent. Arra törekszik, hogy megérthessük a társadalmi események és folyamatok összetettségét: a különböző dimenziókat (társadalmi,

politikai, gazdasági, kulturális stb.), és hogy ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, azt, hogy nem egy okuk van, és a változások és időbeli folytonosság hatását.

Léteznek bizonyos alapelvek, melyek biztosíthatják, hogy a tanteremben a párbeszéd, megbeszélés és vita e kiáltvánnyal összhangban folyjon; ezeket a következőkben foglaljuk össze:

- a. Mindig az anyag, ne pedig a stílus legyen a középpontban. Bár a vitának vannak bevett, elfogadott stílusai, melyek elismerik a vitázó retorikai és előadói képességeit, a tanteremben nem ez számít. Ehelyett a középpontban a hatékony kommunikációnak kell állnia, mely minden állítást ellenőrizhető bizonyítékokkal támaszt alá. Ez azt jelenti, hogy a többiek ellenőrizhetik a kijelentéseket, és megbizonyosodhatnak igazságtartalmukról. A tanulókat mindig arra kell biztatni, hogy ismereteik alapján beszéljenek, és a múltból szerzett tudásukkal támasszák alá érveiket.
- b. Minden nézőpont esetében megkérdőjelezhető, hogy milyen következtetéseket von le a rendelkezésre álló bizonyítékokból, azonban magát a nézőpontot kifejtő személyt tisztelettel, méltósággal kell kezelni. Ugyanez vonatkozik azokra a korábban élt személyekre is, akik a párbeszéd, megbeszélés és vita tárgyát képezik. Minden, élő vagy már meghalt ember megérdemli a tiszteletteljes meghallgatást, amíg saját szavai vagy tettei alapján az ellenkezője nem bizonyosodik be.
- c. Mindenkinek joga van tetszése szerinti nézőpontot képviselni. Ebből azonban nem következik az, hogy minden nézőpont egyformán érvényes, vagy hogy bárkinek joga lenne olyan nézeteket terjeszteni, melyek másoknak árthatnak. A tanteremben azok a nézőpontok érvényesek, melyek ellenőrizhető bizonyítékokon alapulnak. A bizonyítékok segítségünkre vannak abban, hogy bebizonyíthassuk: az állítólagos tények valóban léteztek. A résztvevőknek meg kell egyezniük abban, hogy melyek az alapvető tények (mi történt). A bizonyítékok egy nézőpont igazolására használhatók, mások meggyőzésére arról, hogy egy adott értelmezés (miért történtek az események, mi volt a jelentésük, miért fontosak) hihető és hiteles. Az értelmezések sok nézeteltérésnek adhatnak helyet, az alapvető tényekre azonban ez nem igaz. Időnként előfordulhat, hogy egyes tanulók olyan nézeteket fejtenek ki, melyeket mások szélsőségesnek találnak. Egy olyan tanteremben, ahol a párbeszéd, megbeszélés és vita a norma, az ilyen nézeteket, mint bármely más nézetet is, automatikusan nagyító alá vesznek és megvizsgálják, hogy vannak-e rá bizonyítékok, valamint ellenőrizhető bizonyítékokat állítanak vele szembe.
- d. A tantermi párbeszéd, megbeszélések és viták résztvevőinek viselkedése nem sértheti meg az alapvető emberi jogokat. Ha a tanulók alapvető az emberi jogokat sértő nézeteket hangoztatnak, a tanár ezt a lehetőséget arra használhatja, hogy bemutassa, miért tekintjük napjainkban ezeket a nézeteket problémásnak, éppen amiatt, hogy megsértik a nemzetközi közösség által rögzített alapvető emberi jogokat. Az ilyen nézetek kifejezése

lehetőséget biztosít az emberi jogok tanítására.

- e. A vélemények különbözősége egy egészséges demokratikus társadalmat jelent, ezért üdvözlünk kell. A konfliktusokkal nincsen probléma: ezek az emberi fejlődés előmozdítói. A konfliktusokat azonban konstruktívan kell kezelni. A tanulóknak meg kell tanulniuk véleményüket úgy kifejezni, hogy azt érezhessék, hogy meghallgatták őket, és konstruktívan hozzá tudnak járulni a szabad, demokratikus társadalom fejlődéséhez. Azt is meg kell tanulniuk, hogyan hallgassanak meg nyitottan más, ellenőrizhető bizonyítékokon alapuló nézőpontokat, még akkor is, ha kezdetben nem értenek egyet velük, és ez a véleményük nem is változik.
- f. A párbeszédnek és megbeszélésnek ritkán része a győzelemre törekvés. Ez még a tantermi viták során sem állhat a középpontban. Az összetett problémákat nem egyszerű megoldani, és ritka az, hogy egy vitában csupán két, világosan elkülöníthető oldal ütközik. Ehelyett a párbeszéd, megbeszélés és vita folyamatának minden résztvevő tudásszintjét növelnie kell. Ez részben úgy történik, hogy felfedezik a részleteket és komplexitást, hogy mélyebben és szélesebben megérthessék a kérdést.
- g. Vannak érzékeny, illetve vitatott témák, melyek erős érzelmeket ébreszthetnek. A tanároknak meg kell tanulniuk és gyakorolniuk kell ezek kezelését. Minden tanuló a saját múltbeli tapasztalataival érkezik az órára. A tanár felelőssége annak biztosítása, hogy minden tanuló támogatva érezze magát az ilyen témákról folytatott párbeszéddel, megbeszéléssel és vitával kapcsolatos konstruktív részvételben. Nem tisztességes a párbeszédben, megbeszélésben és vitában járatlan diákoktól elvárni, hogy ilyen témákkal kezdjék.

A párbeszédet, vitát és megbeszélést fegyelmezetten kell folytatni. Például a történelemórák témája a múlt. A témát először a múlt fegyelmezett megértésével kell megközelíteni. Ezután lehet megvizsgálni és értékelni a téma következményeit és jelentőségét, a jelenre is kitérve. A tanulókat segíteni kell abban, hogy a témáról többféle nézőpontból is ismereteket szerezzenek, mielőtt arra bátorítanánk őket, hogy párbeszédet, megbeszélést és vitát folytassanak róla.

1.2.: Miért van szükség a tanteremben a párbeszédre, vitára és megbeszélésre?

A fenti 1. szakaszban felvázolt alapelvek információkat biztosítottak a gondolkozáshoz. Megbeszélésünk során európai történelemtanárokból és polgári ismereteket tanító tanárokból álló projektcsoporthoz jutott azzal kapcsolatban, hogy miért tartjuk fontosnak a párbeszédet, megbeszélést és vitát a tanteremben.

- Ahhoz, hogy a társadalom magabiztos, építő tagjai lehessenek, a fiataloknak szükségük van arra, hogy az érveléssel kapcsolatos kompetenciákra tegyenek szert. Hiszünk abban, hogy a nézeteltérések és vita emberi létünk része, és az egészséges társadalmakban az emberek nagy része tudja, hogyan vitatkozhat mások bántása és erőszak nélkül.
- A történelem nem a múlt. Olyan akadémikus tudományág, mely a múlt megértésére törekszik. A történelmet mindig vitatják, és a megbeszélés és a vita a legbensőbb lényegét alkotja. Vagyis bizonyos elfogadott tényekről lehet megegyezés, azonban jelentésükről már ritkán van egyetértés.
- A történelmet az iskolákban úgy tanítják, hogy időnként rögzített tudásanyagnak tűnhet. Az olyan tanterekben, ahol megbeszélés, vita és párbeszéd folyik, a diákok megtanulják, hogy sok, bizonyítékokkal alátámasztott vélemény létezik, és lehetőségük van arra, hogy részt vegyenek és megtanulják: az ő hangjuk is számít.
- A tanteremben a megbeszélés, vita és párbeszéd aktív, így bevonja a fiatalokat a tanulási folyamatba. Ezenkívül rendszerint szóban folynak, így a tanulók először beszélhetnek az írásbeli feladatok előtt. Sok fiatalnál ez támogatja a komplex gondolkozás és írás fejlődését.
- Az iskolának olyan helynek is kell lennie, ahol a fiatalok úgy tehetik próbára ötleteiket, fedezhetnek fel új gondolkozásmódokat és nézőpontjukat úgy változtathatják meg, hogy nem kell félniük az ítéletektől. Azt is biztonságosan megtapasztalhatják, milyen érzés az, ha nem értik őket és nagy becsben tartott nézeteiket vitatják, így a tanárok ügyes támogatásával tanulhatnak és fejlődhetnek.

1.3.: Lényeges meghatározások

1.3.1. A párbeszéd, megbeszélés és vita meghatározása

Az Oxford English Dictionary (OUP 1993) és a Chambers Dictionary of Etymology (Chambers Harrap 1988) ezeket a kifejezéseket a következőképpen határozza meg:

Párbeszéd (dialógus): társalgás, beszélgetés. Két vagy több ember között folyó társalgás; gondolatok szóbeli kicserélése; megbeszélés. A XX. század közepétől két nemzet vagy tömb képviselői között folytatott megbeszélés vagy diplomáciai kapcsolat jelentését is felvette: ajánlatok cseréje, értékes vagy konstruktív kommunikáció különböző csoportok között. A kifejezés a görög dialógos szóból ered, mely rokonítható a dialégeszthai – felváltva beszél, társalog egymással kifejezéssel. Dia – között + legéin – beszél.

Megbeszélés (diszkusszió): (egy vélemény) megvizsgálása érveléssel stb.; vita; nézőpontok

kicszerélése; beszélgetés. A kifejezés a latin discussus szóból ered, mely a discutere (széttör) múlt idejű melléknévi igeneve. Dis – külön + quaterne – rázni.

Vita (ang. debate): érvelés vitatása, megbeszélés; különösen egy ügy hivatalos megvitatása a törvényhozásban vagy egy nyilvános gyűlésen. Érvelni, megvitatni, különösen hivatalosan, nyilvános gyűlésen stb. Megfontolni, meggondolni, latolgatni. Ez a ma már archaikus jelentés a korai középkorban veszekedést, civakodást, vitatkozást jelentett, amint a szó eredete is tükröz: de – le + batre – ütni.

2018-ban egy európai tanárokból összeállított fókuszcsoport a következő gondolatokat fogalmazta meg arról, hogyan határozzuk meg ezeket a szavakat, és mi a kapcsolat közöttük:

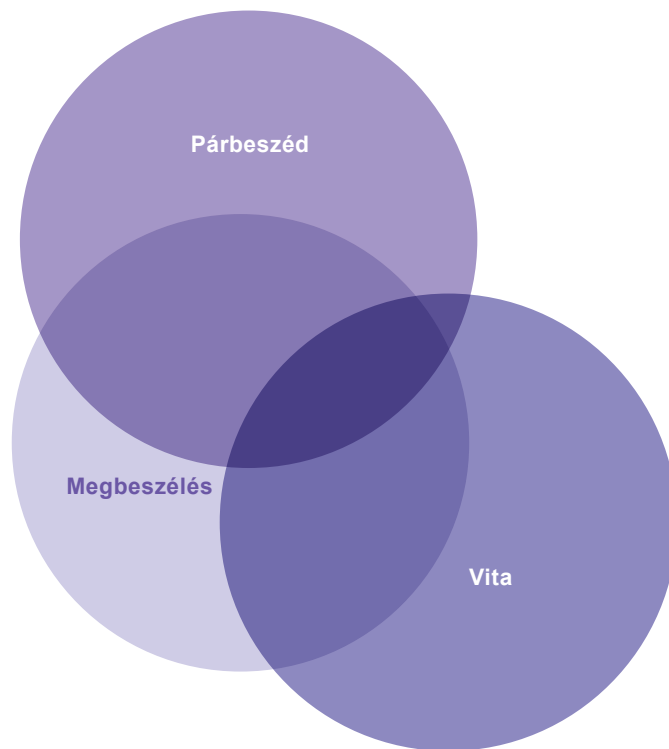
Párbeszéd: gondolatok megosztása két vagy több ember között. A párbeszédet folytató emberek hajlandók a nézőpontjuk megváltoztatására. Szabályai is szerveződése is szabadabb. Létezik azonban egy szokratészi jelentése is, ez a vezetett párbeszéd. A párbeszédben részt vevő személy próbálhat egy problémát meghatározni. Ezért a párbeszéd nagyon strukturált is lehet. A párbeszédet nem feltétlenül vitás kérdéstről folytatják. Tűnhet inkább értékeken alapuló eszmecserének.

Megbeszélés: inkább kötetlen, körkörös és kétirányú beszélgetésnek tűnik. A megbeszélést folytató emberek inkább hajlandók a nézőpontjuk megváltoztatására. Egy megbeszélésnek sokféle dolog lehet a témája. Szabályai is szerveződése is szabadabb. A megbeszélésnek spanyolul más jelentése van: közös erőfeszítés. Itt valószínűbb a nézeteltérés, mint a párbeszédnél.

Vita: inkább a nézőpontok különbségének látták, olyan eszmecserének, ahol az emberek valamelyik oldalra állnak. A vita során a felek védik az álláspontjukat, így kevésbé lehetnek hajlandók az adott pillanatban megváltoztatni a nézőpontjukat, bár később nézeteik változhatnak. Általában kétoldalú eszmecseréként értékelik, ahol az a cél, hogy a felek egy egyetlen téma körül forgó nézeteltérést megnyerjenek. A vita előkészületet, szabályokat, szervezettséget és előadást jelent. Kötöttebb eljárás jellemző rá, melyet esetleg tanulni kell. A vita a tanteremben ki is szélesíthető, és közelíthető a párbeszédhez.

Érdekes megfigyelni, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a szótárak meghatározásaiban és az európai történelemtanárok csoportjának megközelítésében. Az azonosság az, hogy a vitát kötöttebb, jobban a szembenállására épülő eszmecserének látják, mint a párbeszédet és a megbeszélést. A megbeszélés mint a kérdés összes vonatkozásának részletesebb vizsgálata szempontjából már nincs meg ugyanez az egyetértés.

A szótári meghatározások és a tanárok megközelítése esetében átfedést vehetünk észre, melyet a következőképpen mutathatunk be:



Ez a diagramos megjelenítés csupán egyetlen nézőpont. Fontos, hogy az ábra előtti utolsó mondatban a „mutathatunk”, nem pedig a „mutatunk” szó szerepel. A projekten dolgozva érdekes megbeszélést folytattunk erről az ábráról. Például egy török kolléga a köröket úgy rajzolta volna fel, hogy a párbeszéd és a vita között egyáltalán nem lett volna átfedés. Azt is kiemelte, hogy a párbeszédre nincs külön szó a török nyelvben, és ő több átfedést lát a párbeszéd és a megbeszélés között. Ahogy elgondolkozik majd a témáról és a három elemmel folytatott munkáról, valószínűleg változni fognak az elképzelései arról, hogy milyen egyensúly van közöttük.

Hogyan léphetünk tovább?

Tisztában vagyunk vele, hogy e kifejezések használata és átfedésük mindig párbeszéd, megbeszélés, illetve vita tárgyát fogja képezni, azonban a következő megközelítést alkalmaztuk a projektben.

1. Figyelembe vesszük a kifejezések között levő jelentős átfedéseket és mellőzzük a három kifejezés merev elkülönítését, tekintetbe véve ugyanakkor a következő, széles körben elfogadott nézeteket:
 - a. A megbeszélés és a párbeszéd kevésbé formalizált, mint a vita, és részük a párbeszéd stílus.
 - b. A megbeszélés a párbeszéd és a vita része

- c. A megbeszéléshez és vitához az kapcsolódik, hogy a nézőpontokat részekre szedjük és megvizsgáljuk, míg a párbeszéd inkább építő jellegű (abban az értelemben, hogy egy – képletes – szerkezetet építünk fel).
2. A tanulás célját arra használjuk, hogy meghatározzuk a használt megközelítést és a tantervekben már hatékonyan bizonyult gyakorlati megközelítésekre összpontosítsunk, a megközelítések felcímkezésének igénye nélkül.

1.3.2. A nézőpont jelentésének meghatározása

A nézőpont olyan álláspont, melyet a múltból örököltünk, vagy pedig a múltra vonatkozó nézet. Ebbe az állampolgári ismeretek tanítása esetén a közelmúlt is beletartozhat. A Különböző nézőpontok több perspektívából kínálnak tartalmat a kulcsfontosságú témákhoz. Az óratervek a tanároknak lehetőséget biztosítanak a nézőpontokkal való munkára.

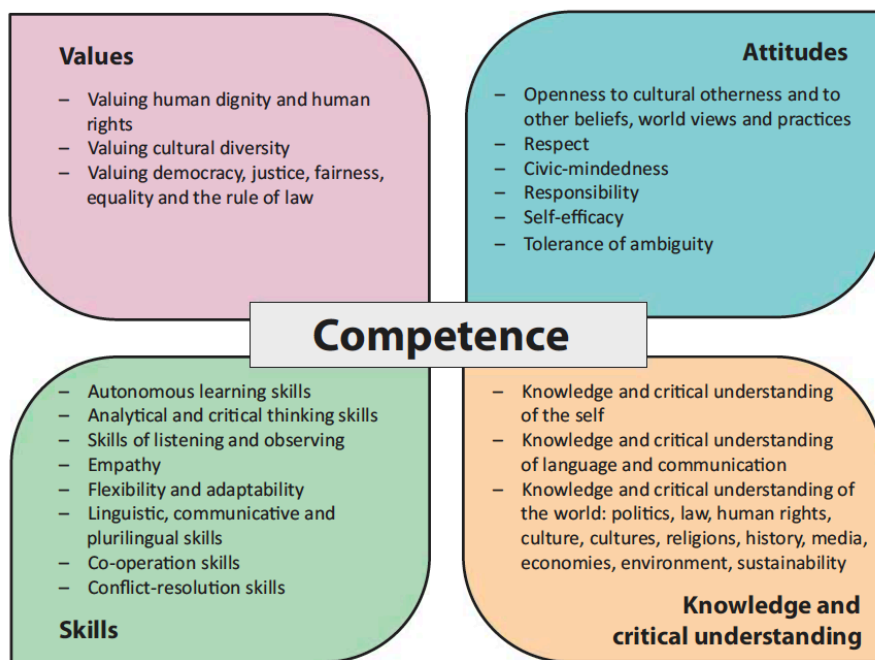
1.3.3. A kompetencia jelentésének meghatározása

A kompetenciákat fejlesztő oktatás korai megvitatása során Rychen és Salganik (2003) a DeSeCo munka részeként hasznos meghatározást kínált a kompetenciára. Javaslatuk szerint egy kompetencia akkor kulcskompetencia, ha eleget tesz a következő három általános kritériumnak: mind egyéni, mind társadalmi szinten nagyra értékelt eredményekhez járul hozzá; számos összefüggésben hasznos eszköz fontos, komplex követelmények és kihívások teljesítéséhez; minden egyénnek fontos (44. o.). Az európai referencia-keretrendszer, a Kulcskompetenciák az élethosszig tartó tanuláshoz ezt a meghatározást a következővel egészíti ki:

A kontextusnak megfelelő tudás, készségek és attitűdök kombinálása. A kulcskompetenciák olyan kompetenciák, melyekre minden egyénnek szüksége van a személyes kiteljesedéshez és fejlődéshez, az aktív állampolgársághoz, a társadalmi befogadáshoz és foglalkoztatáshoz

[Combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment (European Commission, 2007, p.13)].

Érdekes, hogy az értékek koncepciója nem szerepel az európai referencia-keretrendszerben (2018). Az ehhez a projekthez használt Kompetenciák a demokratikus kultúrához keretrendszer a kompetenciákat négy szélesebb kategóriába sorolja, és számos érték, attitűd, készség és tudás, kritikus ismeret szerepel benne. Az első ábrán ezt a keretrendszert tekintjük át.



1. ábra: A „Kompetenciák a demokratikus kultúrához” forrás (Council of Europe, 2016)

A kompetenciafejlesztés egyfajta ügynöki minőséget jelent (hogy a személy képes legyen saját nevében cselekedni), ahol a cselekvés és érték egyszerre személyes és magántermészetű, ugyanakkor nyilvános is. Ez a nyilvános vonatkozás formálisan értékelhető. A kulskompetenciák olyan kompetenciák, melyekre minden egyénnek szüksége van a személyes kiteljesedéshez és fejlődéshez, foglalkoztathatósághoz, társadalmi befogadáshoz, fenntartható, sikeres élethez egy békés társadalomban, egészségtudatos életvezetéshez és aktív állampolgári létehez. Ezeket az élethosszig tartó tanulás perspektívájában kell fejleszteni a korai gyermekkortól a teljes felnőtt életen át, valamint formális, nem formális és informális tanulással minden kontextusban, ideértve a családot, iskolát, munkahelyet, a lakóhelyi és más közösségeket (az Európai Unió hivatalos kiadványa, 2018., 7. o.).

Az állampolgári ismeretek oktatásáról szól Eurydice jelentés (2017) kiemeli a különböző tanítási és tanulási megközelítések fontosságát az állampolgári ismeretek oktatásában, az aktív, interaktív, kritikus, együttműködő és részvételi oktatástól a teljes iskolát bevonó megközelítésekig és a tanórákon kívüli tevékenységekig. Az előttünk álló kihívás arról szól, hogy gondolkoznunk kell azon, hogyan taníthatjuk és hogyan értékelhetjük fel ezt a fajta tanulást. A következő két szakaszban erről lesz szó.

2. rész: Tanári útmutató a megbeszélés, vita és párbeszéd mint tanítási módszerek támogatásához

2.1.: Feltételek: hogyan biztosíthatjuk a tantermi feltételek megfelelőségét, hogy minden tanuló haladjon és fejlődést érjen el a párbeszédre, vitára és megbeszélésre való képességek terén?

Az egyes tanárok tapasztalata és készségeinek, a tanított tudományág alapos ismeretének és a pedagógiai stratégiák és a felhasznált erőforrások minőségének nagy jelentősége van abban, hogy hatékonyan taníthassunk a tanórákon. Azonban vannak olyan specifikus kérdések is, melyek befolyásolják a tanulókkal folytatott párbeszéd, vita és megbeszélés hatékonyságát. Ennek a szakasznak ez a tárgya. A megemlített szempontokkal kapcsolatban az irodalmat tartalmazó szakaszban talál segítséget.

2.1.1. A tanárral és tanulókkal kapcsolatos kérdések

- A tanárnak otthonosan kell mozognia a tanított témakörben, ideértve a tárggyal kapcsolatos összefüggéseket és a megvitatott pontokat is. A tanárnak kulcsfontosságú szerepe lesz abban, hogy a tanulók figyelmét a nézőpontok ellenőrizhető bizonyítékokkal való igazolására irányítsa a tudásuk fejlesztéséhez és a szempontok mélyebb megvizsgálásához, ami nem lehetséges, ha a tanár nem ismeri a témát és a bizonyítékként használható forrásokat.
- A tanárnak fel kell ismernie saját, a témával kapcsolatos előítéleteit és nézőpontjait. Ezek a nézőpontok alapulhatnak bizonyítékokon és lehetnek érvényesek, de minden nézőpont csak az egész része, és befolyásolja a megközelítést, a kontextust és a tapasztalatot. Ha a tanárok tudatában vannak ennek, jobban tudják a tanulókat támogatni saját ötleteik teljesebb felfedezésében. Ha a tanár tájékozottabb (lásd fent), könnyebben észreveheti saját előítéleteit és nézőpontjait.
- A tanárnak ismernie kell az osztályban tanuló diákokat, korábbi tapasztalataikat és a képességeiket, és a lehető legnagyobb mértékben tudatában kell lennie bármely olyan személyes oknak, amely miatt bizonyos témák esetleg nem megfelelőek a tanulók számára (esetleg egy adott időpontban), és miért és milyen támogatásra lehet szükségük a diákoknak a részvételhez és tanuláshoz.
- A tanárnak szakértővé kell válnia abban, hogy megítélje, mely pedagógiai stratégiák a legmegfelelőbbek a témához és diákjaiknak. Bizonyos stratégiák általában nem megfelelőek ellentmondásos, érzelmekkel telített vagy érzékeny témákhoz.

A tanárnak példát kell mutatnia a mások iránti tiszteletből és nyilvánvalóvá kell tennie, hogy a diákoktól is ezt várja el. A tanárnak ezenkívül azt is biztosítani kell, hogy a diákok

nyugodtan megváltoztathassák a véleményüket és tévedhessenek; ezért mindig a tartalomra koncentráljon, és ne arra a személyre, aki a tartalmat kifejti.

2.1.2. A tanterem berendezése és a normák meghatározása

- A párbeszéd, vita vagy megbeszélés lefolytatása előtt el kell gondolkozni azon, hogyan érdemes fizikailag elrendezni a tantermet. A székek és asztalok egyes elrendezései konfrontatívabbak másoknál; például padok mögött levő sorok, illetve körbeállított székek. Időnként azonban szükség van arra, hogy a diákok le tudják tenni valahová az anyagaikat. Azt is vegye figyelembe, hogy a diákok mindent jól halljanak, lássanak és könnyen részt vehessenek a munkában.
- Érdemes lehet a tanulókkal megállapodni egy illemkódexben, mielőtt megkezdik a foglalkozást. Ezt azt jelenti, hogy meg kell egyezni a tiszteletteljes, rendezett és koncentrált viselkedés szabályairól. Hogy jobban magukénak érezzék a kódexet, érdemes azzal kezdeni, hogy a tanulók beszéljenek a témával kapcsolatos problémáikról, kérdezze meg őket, hogy mit szeretnek és mi nem tetszik nekik, és kérje meg őket, hogy gondolkozzanak el rajta, mi tudná segíteni a részvételüket. Egy másik hasznos ötlet az, hogy nézzenek meg jó és rossz vitákat, és a diákok azonosítsák ezek ismérveit. Az elkészült illemkódexben szerepelhetnek például az attitűddel, hangnemmel, megfelelő szóhasználattal kapcsolatban megbeszélte szabályok, és a szabályok be nem tartása esetén érvényes eljárások és következmények. Időnként szükség lehet arra, hogy megkérje őket, hogy az elhangzottak maradjanak a tanterem falain belül, vagy legalábbis abban érdemes lehet megállapodni, hogy a kódexet a tanórán kívül is be kell tartani.
- Ezzel kapcsolatban elvárásokat is meg lehet fogalmazni. Például a tanulók komplexen vegyenek részt a tevékenységben, védjék az álláspontjukat, de figyeljenek oda másokra és tanuljanak tőlük, legyenek készek másoktól idejük és terük megosztását kérni és ezt ők is megtegyék, legyenek készek a pozíciók felcserélésére, dolgozzanak az olyan területek azonosításán, melyekben egyetértés vagy nézetkülönbség van, és ne a győzelemre koncentráljanak. Ebben segíthet, ha az értékelés szempontjait közösen határozzák meg.
- Lehetséges, hogy a tanulóknak meg kell tanítani, hogyan ellenőrizzék egy forrás érvényességét és értelmezését. Az irodalomról szóló szakaszban (lásd később) talál egy hivatkozást a hasznos CRAAP teszthez. Ebben a tanulók több lépésben ellenőrizhetik egy forrás aktualitását, relevanciáját, pontosságát, hitelességét és célját.

2.1.3. A feladat meghatározása

- Miután a diákok megszerezték a szükséges ismereteket, a tanárnak be kell határolnia, hogy mit akar megtanítani, azonosítva a széles körben elfogadott tényeket, a vitatott kérdéseket, az olyan pontokat, melyekben egyetértés van vagy ahol nincs szükség

egyetértésre.

- A történelemtanárok közösségében széles körű szakmai egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy érdemes az óratervezés során időt szánni arra, hogy fogalmazzon meg egy átfogó kérdést, mely strukturálja a tanulási folyamatot. Ez az átfogó kérdés alakítja és kontextusba helyezi a tanulás folyamatát. Erős konceptuális fókusza van, mellyel pozitív keretbe tudjuk helyezni a vitatott kérdéseket. Ez a megközelítés más tudományterületeken is alkalmazható. Olyan keretbe helyezi a tanulást, melyben helyet kaphat a párbeszéd, megbeszélés és vita, és kapcsolódnia kell a megvitatott téma kulcsfogalmihoz. A következő szakaszban ezt bővebben is kifejtjük.
- A többszemponú megközelítés a tanításban megalapozza a tanteremben folytatott sikeres párbeszédet, megbeszélést és vitát. „A többszemponúság az, amikor a történelmi eseményeket, személyeket, eseményeket, kultúrákat és társadalmakat különböző szempontokból látjuk vagy hajlandók vagyunk így látni, a történelem [és a kapcsolódó tantárgyak] mint tudományág alapját jelentő eljárásokra és folyamatokra támaszkodva” (Stradling 2003). Ezzel kapcsolatban gyakran segít, ha komplex, árnyalt feladatot gondolunk ki. Vagyis ne az egyszerű „fekete-fehér” nézőpontokat keressük. Az ilyen munka gyakran történelmietlen gondolkodáshoz vezet és hamis felosztásokra ösztönözhet. Ezzel vissza is jutottunk a tudás témájához. Minél többet tud a tanár és a diák egy témáról, annál valószínűbb, hogy képes meglátni a kapcsolódási pontokat, hogyan lehetséges különböző szempontból vizsgálni a kérdést, illetve a múltbeli események bármely rekonstrukciójának vitatott természetét.

2.1.4. Az osztály kezelése a tevékenység során

Egyes tanulók jobban tudnak ülni és figyelni, mint mások. A tanárnak végig kell gondolnia, hogyan tud majd minden tanulót bevonni. Azt is meg kell terveznie, hogyan kerülheti el, hogy a hangjukat szívesebben hallató és magabiztosabb tanulók uralják a tevékenységet. Különböző kérdező stratégiák használhatók annak biztosítására, hogy mindenki részt vegyen a tevékenységben. Például:

- Lehet az a szabály, hogy mindenki minden körben csak egyszer szólhat hozzá. Azaz másodszor senki nem szólhat hozzá addig, amíg mindenki hozzá nem szólt. Ez segítheti, hogy a tanulók valóban a mondandójukra koncentráljanak és összefoglalják nézeteiket.
- A tanár az összes tanuló nevét felírhatja jégkrém- vagy kávékeverő pálcikákra. A kérdést az a személy kapja, illetve az beszélhet, akinek a nevét kihúzza az edényből.
- A tanár azt is megteheti, hogy nem a jelentkező tanulót szólítja fel, hanem ő választja ki, hogy melyik diák válaszoljon.

- Ha a tanulók időt kapnak arra, hogy először magukban gondolkozzanak, majd egy társukkal, végül pedig a csoporttal osszák meg a gondolataikat, ezzel beépíthető a gondolkodásra szánt idő, növelhető az önbizalmuk és több diák vonható be. Ennek a módszernek „gondolkodás, pár, csoport” a neve.
- További módszerek: hirtelen kérdés (a tanár egy diákot kérdez) és ugráló kérdés (azonnali válasz helyett a tanár egy másik tanulót kérdez, hogy mit gondol, vagy hogy fejtsse ki részletesebben az elhangzottakat).

2.1.5. A tanulás megtervezése: hogyan használhatunk kérdéseket a tanulás kereteinek megadására és a tanultak értékelésére?

Az első kérdés, amit fel kell tenni a tevékenység, óra vagy több óra megtervezésekor a tanulóknak ez: **„Mit szeretnék a diákoknak a végére megtanítani?”** Erre a látszólag egyszerű kérdésre nehezebb lehet válaszolni, mint első pillantásra tűnik. Azonban ha nincs világos képe arról, hogy mi a célja a tanításnak, a diákokkal töltött idő kevésbé lesz hatékony. Ezután a kérdésre adott válasz alapján a tanár leírhatja a tanítás céljait. Ezek tisztázzák az átadni kívánt ismeretek egyes vonatkozásait és irányt adnak az óravázlat további részének.

Ezután tegye fel a következő kérdést: **„Honnan tudhatom, hogy sikerült megtanítani, amit szerettem volna?”** Vagyis hogyan tudom felmérni tanítás közben, hogy a diákok haladnak, és a végére meg fogják tanulni, amit tanítani szeretnék nekik? Ezenkívül hogyan fogom a végén értékelni, hogy tanultak-e a diákok? Hogyan fogom felmérni, hogy a diákok emlékezni fognak a tevékenység / óra / több óra alatt tanultakból, amire kell? Ezekre a kérdésekre sem egyszerű a válasz. A projekt részeként egy külön útmutatót készítettünk az értékelésről. Nem szabad elfelejteni, hogy az értékelést nem lehet a végén hozzátenni. Az értékelés tervezése körülbelül az egész tervezési folyamat elején kezdődik. Az értékelési tervek az óravázlat kulcsfontosságú részét képezik.

A harmadik kérdés a következő: **„Milyen átfogó kérdést tudok kidolgozni arra, hogy keretbe foglalja az átadni kívánt ismereteket?”** Az átfogó kérdés az óravázlat címe, tartalmaznia kell az átadni kívánt ismereteket. Ez lehet a végső felmérő kérdés is. Az átfogó kérdés kidolgozásának folyamata hasznos annak ellenőrzésére, hogy az oktatás és értékelés céljai világosak és teljesíthetők. Arra is jó lehetőséget nyújt, hogy végiggondolja, vajon a tervezett tevékenység lényegét tekintve a történelemhez vagy állampolgári ismeretekhez kapcsolódik-e, amikor a problémát morális és etikai megítélés céljából dolgozzuk fel. Például azt a kérdést, hogy az emberek hogyan élnek túl nehéz helyzetekben, megvizsgálhatjuk úgy, ahogy egy történelemtudós közelítené meg a témát vagy úgy, hogy a kérdés etikai és morális oldalát akarjuk megvizsgálni. Egy történész felteheti például a következő kérdést: „Milyen körülmények és nézőpontok befolyásolták az emberek választásait a nehéz helyzetben?” Míg egy állampolgári ismereteket tanító tanár ezt kérdezheti: „Hogyan segíthet a történelmi

megközelítés abban, hogy megítéljük a nehéz körülmények között túlélő emberek döntéseit?” Az átfogó kérdések akkor használhatók a legjobban, ha élénk vitát tükröznek. Vagyis egy történelmi átfogó kérdés egy, az akadémikus történészek által vitatott vonatkozással, az állampolgári ismeretek esetében pedig egy, a kortárs társadalom szempontjából lényeges kérdéssel foglalkozik.

Miután válaszolt erre a három kérdésre, folytathatja a tervezést. Felvázolhatja a részletes óravázlatot. Ennek során többek között a következő döntéseket kell meghoznia:

- *Mikor kerül sor megbeszélésre, párbeszédre vagy vitára.* Ezek rendszerint hatékonyabbak, ha akkor történnek, amikor a diákoknak már volt idejük arra, hogy megfelelő tudást kapjanak vagy szerezzenek be ahhoz, hogy legyen mire alapozniuk a véleményüket (vagyis hogy képesek legyenek állításaikat bizonyítékokkal alátámasztani), és hogy a témát mélységében, árnyaltan tudják feldolgozni. Amikor azon gondolkozik, hogy a tanulóknak milyen szintű tudásra lesz szükségük, hasznos lehet a tudásra három dimenzió mentén gondolni. A „téma dimenziója” az a specifikus tudás, melyre a kérdéssel kapcsolatban szükségük lesz. Az „időtartam dimenziója” az a tudás, melyre a tanulmányozott idővel és hellyel kapcsolatban van szükségük. A „szélesebb tudás dimenziója” a széles, konceptuális megértésre vonatkozik, például hogyan illeszkedik az orosz forradalom a 20. század politikai fejlődésébe. Ezenkívül a megbeszélés, párbeszéd, illetve vita a történelemórákon jobban felépíthető valódi történelmi viták köré, az állampolgári ismeretekkel foglalkozó órákon pedig a kortárs társadalom szempontjából lényeges témák köré.
- *A tanár álláspontja a megbeszélés, párbeszéd, illetve vita során.* A tanár soha nem lehet teljesen semleges. Azonban törekedhet arra, hogy a lehető legsemlegesebb legyen vagy szándékosan dönthet úgy, hogy felvesz egy álláspontot. Ha a tanár a lehető legsemlegesebb, minimalizálható a nézőpontok befolyásolása és az, hogy a diákok megpróbáljanak a tanár kedvében járni, így több teret kaphatnak az új nézőpontok és kérdések. Ez azonban mesterkéltnek tűnhet a tanulók számára, és olyan helyzetbe kerülnek miatta, hogy nekik ki kell fejteniük a véleményüket, miközben tanáruk mentesül ez alól. Nem feltétlenül illik a tanár személyiségéhez, és az is előfordulhat, hogy a diákok egyszerűen feltételezik, hogy mi az álláspontja. Ha a tanár állást foglal, a diákok tudásukra támaszkodva mellette vagy vele szemben érvelhetnek, és a tanár nem mentesül az alól, hogy kifejezze magát. Egyes diákoknak azonban nehezebbé eshet tanáruk ellen érvelni vagy úgy érezhetik, hogy szembe kell velük helyezkedniük még akkor is, ha egyébként a nézeteik nem ellentétesek. Ezenkívül ha a tanár beszél, nehezebb lehet különbséget tenni tények és a vélemény között.
- *Hogyan segítsük a diákokat abban, hogy bevonódjanak?* Már elmondtuk, hogy a verseny és a „győzni” vágyás felkeltése nem segíti a tanteremben folytatott párbeszédet,

megbeszélést és vitát. Ehelyett a tanárnak azon kell gondolkoznia, hogyan ösztönözheti a tanulókat arra, hogy eléggé foglalkoztassa vagy bosszantsa őket az anyag ahhoz, hogy munkát fektessenek bele, hogy többet megtudjanak, érveket dolgozzanak ki róla és teljesen fel akarják fedezni. Az is előfordulhat, hogy a téma olyan érzékeny, illetve vitatott, hogy a tanulók eleve szenvedélyesen viszonyulnak hozzá, és erős személyes véleményekkel rendelkeznek. Ebben az esetben arra kell összpontosítani, hogy segítsen a diákoknak abban, hogy a sajátjuk mellett megjelenő egyéb véleményeket is meghallgassák. A tevékenységekről szóló szakaszban és óratervekben ismertetünk példákat arra, hogyan segítheti a tanulókat az anyaghoz való kapcsolódásban.

- *Hogyan kérdezzen, hogy segítse a párbeszédet, megbeszélést, illetve vitát.* A tanár kérdéseire adott válasz nem megbeszélés, vita vagy párbeszéd, de fontos, hogy a tanár jó kérdésekkel támogassa a diákokat. Például egy tanár fenntarthatja és elmélyítheti a megbeszélést azzal, ha kérdéseivel az „ördög ügyvédje” szerepét vállalja. A tevékenységekről szóló szakaszban és óratervekben a kérdésfeltevésre is találhat példákat. Azoknak a tanároknak, akik nem biztosak benne, hogy jól tudják kezelni a párbeszédet, megbeszéléseket, illetve vitákat az órán, érdemes lehet előre felírni, milyen kérdéseket tehetnek fel egy tevékenység vagy óra különböző fázisaiban; így biztosíthatják, hogy sikerül átadniuk, amit szerettek volna.
- *Hogyan mérjük fel a haladást? Erről a projekt értékelésről szóló útmutatójában található információkat.* Azonban itt is el kell mondanunk, mi is az értékelés célja. Amikor a tanárok értékelést végeznek, új ismereteket kapnak arról, mit tudnak a diákjaik. Ezután el kell dönteniük, hogy mit fognak kezdeni ezekkel az új ismeretekkel. Arra használják, hogy rangsorolják a diákjaikat? Ez a szummatív értékelés. Időnként nem megfelelően használják, és a tanulóknak azt az üzenetet közvetíti, hogy negatívan ítélik meg őket, és megragadnak egy olyan helyzetben, amelyet nem tudnak megváltoztatni. Az olyan tanár, akinek pozitív a hozzáállása, és mindig arra koncentrál, mit tanultak a diákjai, a tanítás részeként folyamatos fejlesztő értékelést végez, hogy tanítványai fejlődhessenek. A tanárok gyakran dolgoznak olyan rendszerek keretei között, amelyek megkövetelik a szummatív értékelést. Az erős fejlesztő értékelés azonban inkább arra összpontosít, hogy az egyének a lehető legtöbbet hozhassák ki magukból és elérhessék céljaikat.

Az útmutató következő szakaszaiban gyakorlati magyarázatokat és példákat találhat a párbeszédet, vitát és megbeszélést elősegítő stratégiákról.

2.2. Milyen pedagógiai stratégiák a legmegfelelőbbek a párbeszéd, megbeszélés, illetve vita fejlesztésére a tanteremben?

Ebben a részben tizenkét különböző stratégiát ismertetünk a párbeszéd, megbeszélés, illetve vita

fejlesztésére a tanteremben. Ezek nem óravázlatok (lásd a fenti részt), hanem olyan stratégiák, melyeket tanárok fejlesztettek ki több év alatt, és az óravázlatok részét képezhetik. Mint az előző szakaszban tisztáztuk, az órák megtervezése nem a tervezéssel (a pedagógiai stratégiákkal) kezdődik, hanem azon kell elgondolkozni, mit szeretnénk elérni az oktatás során. Ezek a bevált, kipróbált stratégiák azonban hasznosak lehetnek többféle eredmény elérésében is a tanítás során.

Az 1. függelékben az egyes stratégiákkal használható tartalomra adunk példákat. Ez a tartalom a „Változatok a nézőpontokra” készletből vagy a Historiana valamely másik területéről származik vagy arra vonatkozik. Az adott tartalom használható az egyes stratégiák bemutatására tanárképzéseken. A képzésen résztvevő tanárokat meg lehet kérdezni, hogyan tudnák beépíteni az adott stratégiát a tanítás során saját óraterveikbe. A „Változatok a nézőpontokra” és egyéb tartalom megtalálható online a <http://historiana.eu> címen..

A szakasz végén talál egy olyan részt, ahol megtárgyaljuk, hogyan meríthetnek ihletet a történelemtudományból – melynek legbelső lényege a vita és megbeszélés – azok a tanárok, akik a párbeszédet, vitát és megbeszélést szeretnék ösztönözni az óráikon.

A pedagógiai stratégiák összefoglaló táblázata		
	Tanulók tevékenysége:	Mit tanulnak meg a tanulók
Ünnepi vacsora	Megbeszélés az egyes nézőpontok viszonylagos hasonlóságáról és különbségéről.	A megbeszélés gyakorlása. Az árnyalatok és a nézetek összetettségének azonosítása egy témával kapcsolatban. Az egyes nézőpontok közötti kapcsolat mértékének vizsgálata.
Léghajó-vita	Vita egy tényező viszonylagos fontosságáról egy témában.	A kutatás és a bizonyítékokon alapuló érvek kigondolásának gyakorlása a vitához. Egy érv megcáfolásának gyakorlása bizonyítékokkal a vita során.
Gyorsrandi	Kettesével folytatott párbeszéd egy téma szempontjairól, majd az egész osztály részvételével folytatott megbeszélés.	A meghallgatás és rábeszélés gyakorlása párbeszédben egy másik személlyel. Ötletek és vélemények helyesbítése és átalakítása. A kapcsolódási pontok azonosítása és vizsgálata az emberek és nézőpontok között.
Bokszmérkőzés	Páros vita a tényeken alapuló bizonyítékok használatára, nem pedig az állításokra vagy stílusra koncentrálva.	Az állítások ellenőrizhető bizonyítékokkal való alátámasztásának fontossága. Mennyire fontos a jól tájékozottság és mennyi gondos munka szükséges az ismeretek megszerzéséhez.
Képpé változás	Szándékosan és szó szerint felvenni egy helyzetet, hogy jobban megérthessünk egy nézőpontot.	Hogyan lehet megtapasztalni egy szélesebb eseményt egy adott nézőpontból. Átérezni a témával kapcsolatos sokféle érvényes, információkon alapuló nézőpontot.

Gömbölyű akvárium	Egy téma mély átbeszélése és egy mélyre hatoló megbeszélés meghallgatása.	Hogyan lehet a mélyre ható megbeszéléshez tudásra szert tenni. Egy sikeres megbeszélés összetevői. Többféle nézőpont egy szélesebb témáról.
Négy sarok	Egy vélemény kifejezése és igazolása egy helyzet elfoglalásával a megbeszélés során.	Egy vélemény kialakítása, kifejezése és igazolása. Hogyan változhatnak a vélemények a megbeszélés eredményeként, további ismeretek megszerzése.
Csendes alátét-beszélgetés	Gondolatok és vélemények kifejezése, kérdésfeltevés írásban.	Hogyan kell az osztály minden tagja gondolataira és véleményére odafigyelni. Stabil fókuszálás számos nézőpontra a vélemények kialakításához. Hogyan lehet írásban megbeszélést folytatni.
Szerepjáték	Egy személy vagy szerep eljátszása egy téma/kérdés megbeszéléséhez/ megvitatásához.	Egy témával vagy kérdéssel kapcsolatos komplexitás, számos nézőpont és átfedő álláspontok.
Általános megegyezés	Közös álláspont felfedezése és egy válasz vagy álláspont kidolgozása egymással együttműködve.	Egy témában egy közös álláspont vagy egy kérdésre adott széles körben elfogadott válasz mértéke. Hogyan lehet konszenzust kialakítani. Milyen nehéz lehet a konszenzus kialakítása.
Megoldásközpontú vita	Egy kérdés megbeszélése és megvitatása egy probléma vagy nézeteltérés alapos felfedezésére és annak eldöntésére, hogyan nézne ki egy sikeres kimenet.	Minden probléma, nézőpont és a megoldás eléréséhez szükséges változtatás jobb megértése. A tanulók jobban informáltak lesznek.
Empatikus párbeszéd	Segített mély, tiszteletteljes odafigyelés az álláspontok melletti érvek megismerésére.	Annak jobb megértésére, hogy az emberek miért ragaszkodnak erősen az álláspontjukhoz egy-egy téma kapcsán.

A részleteket és a javaslatok kimunkálását lásd a „C” rész (A kompetenciák értékelése) 5.3.6. szakaszában.

2.2.1: Stratégia: Ünnepi vacsora

Cél

A stratégia célja, hogy a tanulók többféle álláspontot felvegyenek és **megbeszéljenek**, és megértsék, hogyan alakíthatja egy személy háttere a nézőpontját. Segít a tanulóknak azonosítani, hol vannak átfedő gondolatok, hol lehetnek (vagy nem lehetnek) lehetőségek a nézőpontok összeegyeztetésére, valamint melyek egy adott témával kapcsolatos nézőpontok árnyalatai. Vagyis arra biztatja a diákokat, hogy egy téma „kétoldalú” megközelítése helyett mozduljanak el afelé, hogy a nézőpontok folytonosak vagy keveredhetnek is.

Az alapstratégia

- A tanár kiválaszt néhány tanulót (általában 6 és 12 között), akiknek van valamilyen

véleménye egy témáról. Nem lehet minden nézőpont sarkított. Ez a gyakorlat akkor fog jól sikerülni, ha egy skálán helyezkednek el, átfedésekkel a nézőpontok között. A legérdekesebb megbeszélések gyakran akkor történnek, amikor a nézőpontok nem egyértelműek és közel vannak egymáshoz.

- A tanulók csoportokban többféle nézőpontokat kapnak, valamint megkapják a nézőpontot képviselő személyekkel kapcsolatos lényeges háttér-információkat is. Ez a háttér segít a tanulóknak megérteni, miért volt/van egy személy egy adott véleményen. A tanulók elolvassák az anyagot.
- Ezután a tanár azt mondja nekik, hogy most meg kell teríteniük az asztalt egy ünnepi vacsorához. A karaktereket úgy kell leültetniük az ovális asztal mellett, hogy ne legyenek közöttük csúnya nézeteltérések.
- Ezután a tanulók megbeszélik, hogyan ültessék le a vendégeket. Miután meghozták a döntést, megnézhetik, hogyan döntöttek más diákok, és megkérdezhetik társaikat a döntésükről. Utána visszamehetnek a saját asztalukhoz, és megbeszélhetik, szeretnék-e változtatni valamit az alapján, amit mások gondolataiból láttak/hallottak.

A stratégia változatai

- A diákokat meg lehet kérni arra, hogy úgy ültessék le az embereket, hogy legyen lehetőség eltérő álláspontok meghallgatására és arra, hogy megváltoztathassák a véleményüket. Ennek megbeszéléshez kell vezetnie arról, hogy vajon jobb-e olyan embereket ültetni össze, akik egyáltalán nem értenek egyet, vagy inkább olyan embereket ültessenek össze, akik bizonyos pontokban egyetértenek, másokban pedig nem.
- Azt is meg lehet kérdezni a tanulóktól, hogy ők maguk hová szeretnék, illetve nem szeretnék ülni. Így arra ösztönözhetjük őket, hogy gondolkozzanak el azon, melyik állásponttal azonosulnak a legjobban és melyekkel nem.

A tanár kérdései a gondolkozás elmélyítésére

A megbeszélés értékelésében arra kell összpontosítani, hogy segítse a diákokat a nézőpontok sokaságáról és árnyalatairól alkotott kép megszilárdításában. Így a tanulókat arra lehet ösztönözni, hogy a témáról alkotott saját véleményük kifejtésével jobban bevonódjanak a témába, miután információkat kaptak a különböző nézőpontokról. Ha megkérdezi a diákokat, hogy mely nézőpont vagy nézőpontok gondolkoztatták el őket és miért, jól elmélyíthető az egész osztály részvételével végzett megbeszélés.

Szükséges források

Egy ovális ebédlőasztal (akár valódi, akár papírra rajzolva), 6–12 nézőpont egy témáról és háttér-információk a nézőpontokat képviselő emberekről.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban:

- Amikor a diákok egy olyan témát tanulmányoztak, melyben sok személy szerepel, akiknek jobban meg kell érteniük az interakcióit.
- Amikor a diákoknak különböző történészek vagy vezető gondolkozók álláspontjait kell megérteniük egy adott témában.
- Ha azt szeretné, hogy a tanulók többféle nézőpontot fedezzenek fel, és megtanulják, hogy a nézőpontok összetettek és árnyaltak lehetnek.
- Ha szeretné lehetővé tenni a diákoknak, hogy egy vitában úgy vegyenek részt, hogy nem kell attól félniük, hogy közvetlenül szembekerülnek társaikkal.

2.2.2: Stratégia: Léghajó-vita

Cél

A stratégia célja, hogy a diákokat képessé tegye egy olyan témáról folytatott **vitára**, melyről az órán tanultak. Lehetőséget ad minden tanulónak arra, hogy vitába szálljon és bemutassa a tudását. Lehetővé teszi számukra, hogy meggyőzzenek másokat és igazolják saját nézőpontjukat. Azt is lehetővé teheti nekik, hogy mások álláspontját bizonyítékok alapján megkérdőjelezzék és társaikat meggyőzzék arról, hogy az ő érveik erősebbek.

Az alapstratégia

- A tanár két diáknak (vagy kisebb csoportoknak) egy olyan karaktert vagy eseményt ad, akiről vagy amelyről tanultak vagy tanulmányozni fogják, valamint kijelöl egy témát. A tanár bejelenti, hogy az összes karakter (vagy esemény) egy léghajóban foglal helyet. Van azonban egy probléma: a léghajó magasságot veszít. Néhány embert (vagy tárgyat) ki kell dobni belőle. Kit/mit dobjanak ki? Ezt a diákok által előadott, bizonyítékokon alapuló védelem minősége alapján fogják eldönteni. Meg tudják-e védeni a tanulók karakterüket/ eseményüket, hogy bent maradhasson a léghajóban?
- Ezután a diákok kutatást folytatnak és érvelést állítanak össze annak bizonyítására, hogy miért olyan fontos a karakterük (vagy eseményük), hogy a léghajóban kell maradnia.
- Ezután a diákok elmondják érveiket a vitában. Az előadásokat minden diák végighallgatja és elbírálja a bizonyítékokon alapuló érvek minősége alapján. Ezután az egész osztály szavaz. A legkevesebb szavazatot kapó csoportot dobják ki először a léghajóból, és a legtöbb szavazatot kapó csoport maradhat utoljára benne.

A stratégia változatai

- Több szavazási kört is lehet tartani. Az első körben kieső csoportok kérdéseket gondolhatnak ki a bent maradó csoportoknak. A bent maradó csoportok felkészülnek rá,

hogy megindokolják, miért ők maradjanak a léghajóban és nem mások. Vagyis a vita középpontjában mások érveinek megcáfolása áll. Ezután ismét szavaznak, eldöntve, hogy ki maradhasson a legtovább a léghajóban.

- Ezt a tevékenységet papíron is lehet folytatni. A tanulók képeket kaphatnak minden személyről/eseményről, és megkérheti őket, hogy rendezzék el őket a füzetükben, majd írjanak bizonyítékokon alapuló magyarázatot arról, hogy miért a választott sorrendben dobták ki őket. Kicsérélhetik egymás között a füzeteket, és megkérdőjelezhetik a többiek gondolatait, majd visszacserelik a füzeteket.

A tanár kérdései a gondolkozás elmélyítésére

Az előadások során a tanárnak arra kell biztatnia a diákokat, hogy mélyítsék el a gondolkozásukat, és olyan kérdéseket feltéve mutassák meg tudásuk mélységét, melyek megválaszolásához a tanulóknak bizonyítékokra van szüksége. Azt ezt követő értékelésben a tanár felhívhatja a diákok figyelmét arra, hogy milyen típusú bizonyítékok voltak hatékonyak egy érv alátámasztására, milyen kihívásokkal néztek szembe a diákok, amikor az érveket összeállították, és a munka más olyan elemeire, melyek lehetővé tették a sikert.

Szükséges források

Egy léghajó képe (vagy lehet egy ellentétes metafora, egy tengeralattjáró is), információk a témával kapcsolatos személyekről vagy eseményekről.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban:

- Ezt a stratégiát ne használja vitatott vagy érzékeny problémáknál. Minden nézőpontnak morálisan és etikailag megfelelőnek kell lennie, hogy egyenlően lehessen őket számításba venni, és mindenki észszerű érzelmi távolságot tudjon tartania a témától.
- Ezzel együtt ez egy kitűnő eszköz bármely olyan témához, amelynek lényege a viszonylagos fontosságról vagy a változáshoz való viszonylagos hozzájárulásról folytatott vita. Egy példa lehet erre a legfontosabb dokumentum a bevándorlók jogainak fejlődésében. Egy másik példa lehetne az a történelmi vita, hogy melyik volt a XIX. és XX. századi egészségügyi fejlődéshez vezető legfontosabb tudományos felfedezés. Az állampolgári ismeretek területén egy adott eseményhez, például a 2016-os párizsi klímaegyezményhez hozzájáruló különböző tényezők viszonylagos hozzájárulásáról folytatott vita lehet példa.

2.2.3.: Stratégia: Gyorsrandi

Cél

A stratégia célja, hogy a diákokat képessé tegye egy adott témáról folytatott **párbeszédre**. A személyek egy sor párbeszédben vesznek részt, ahol a párok kifejtik az álláspontjukat, majd

meghallgatják a másik álláspontját. Ezzel az ismétlődő folyamattal a tanulók összehasonlíthatják és ellentétbe állíthatják nézeteiket másokéival. Arra bátorítja őket, hogy mélyítsék el és módosítsák egy adott témáról alkotott nézeteiket, miközben a változást nem kell szélesebb csoport előtt bemutatniuk. Lehetővé teszi számukra a kapcsolódási pontok és különbségek meglátását és felkészíti őket az egész osztály részvételével folytatott megbeszélésre.

Az alapstratégia

- A tanulók egy kiegészítendő kérdést vagy egy alapállítást kapnak, melyről véleményt kell formálniuk. Ezután kapnak egy kis időt, mialatt gondolkozhatnak az álláspontjukról és kutatást folytathatnak vele kapcsolatban. Ez jelentheti a korábban tanultak áttekintését vagy lehet internetes keresés.
- A tanulók egy rögzített időtartam alatt kettesével párbeszédben cserélik ki gondolataikat. A székeket lehetőség esetén két sorban rendezze el úgy, hogy egymással szembe nézzenek, így sor kerülhet a beszélgetésekre.
- Ezután a diákok rövid ideig elgondolkozhatnak és módosíthatják az eredeti válaszukat a párbeszéd során kapott új ötletek befogadására.
- Ezután a tanulók egy új partnerrel folytatott párbeszédben ismét kicserélik gondolataikat. Ez a folyamat többször megismétlődik, amíg számos megközelítést nem hallgatnak meg.

A stratégia változatai

- A diákok kaphatnak egy adott nézőpontot egy témával kapcsolatban vagy egy adott személyt, amelyet vagy akit képviselnek majd (gyorsrandi egy szerepben), a gyorsrandi célja pedig az lesz, hogy mindenki találkozzon az összes különböző nézőponttal/emberrel. Minden „randi” után rövid jegyzeteket készíthetnek és -2 és +2 pont közötti pontszámmal jelölhetik, mennyire voltak az álláspontok különbözők vagy hasonlóak. A gyorsrandi után az egész osztály részvételével folytatott megbeszélés során részletesen össze lehet hasonlítani az álláspontokat/embereket.

A tanár kérdései a gondolkodás elmélyítésére

- A stratégia bármelyik változatát is választja, a legtöbb osztálynak valószínűleg segítségre lesz szüksége az egész osztály részvételével folytatott megbeszélés során, hogy értelmezni tudják a hallottakat. A megbeszélés középpontjában lehet egy ábra vagy döntéshozási fa elkészítése, kiemelve a nézőpontok/emberek közötti kapcsolatokat. A cél nem annak eldöntése, hogy melyik nézőpont helyes vagy helytelen, illetve melyik személynek van vagy nincs igaza, és nem is a nézőpontok rangsorolása, hanem az, hogy felfedezzék a hasonlóságokat és különbségeket és megtalálják a témák kapcsolódási pontjait. A tanár az álláspontjukat megváltoztató diákokkal megnézheti, miért tették ezt

és mit tanultak a tapasztalatból.

Szükséges források

Kiegészítendő kérdések (vagy adott nézőpontok egy témáról / a nézőpontokat képviselő emberek); a tantermet úgy kell berendezni, hogy könnyen át lehessen ülni egyik székről a másikra.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- Ezt a stratégiát használhatja vitatott vagy érzékeny problémákhoz, de csak ha ismeri az osztályt. A tanárnak ismernie kell a tanulókat és olyan szakmai kapcsolatban kell velük lennie, hogy a tanulók bizalommal tudjanak beszélni az órán. Az ilyen témák esetében etikai kódex elfogadására lehet szükség (lásd korábban a tanári útmutatóban).
- Erre példa lehet egy olyan téma, amikor a tanulókat arra kéri, hogy gyorsrandizzanak az 1945 utáni német kancellárok szerepében, és fedezzék fel a hasonlóságokat és különbségeket közöttük. Egy másik példa: képviseljenek különböző nézőpontokat a XX. századi választási jogról szóló kampányban és hasonlítsák össze a képviselt különböző álláspontokat. A diákokat a végén megkérheti, hogy nyilvánosan mutassák be a szerepet. Ez azt jelenti, hogy az egész osztály előtt beszélnek a karakter nézőpontjáról, és hogy mit tanultak meg a más szereplőkhöz fűződő kapcsolatáról.
- Példa a kiegészítendő kérdésre: „Hány éves kortól lehessen szavazni az országgyűlési választáson?” Példa egy nyitott alapállításra: „A népszavazás nem lehet megfelelő eszköz a vitás kérdések megoldására a társadalomban.”

2.2.4.: Stratégia: Bokszmérkőzés

Cél

A stratégia célja, hogy elevenen bemutassa a diákoknak a tényeken alapuló bizonyítékok jelentőségét érveik alátámasztásában. Ez olyan **vita**, ahol csak a tényeken alapuló bizonyítékokat értékelik. Lehet kijelentéseket tenni, de ezek nem járulnak hozzá a sikerhez. A képletes bokszolóknak a sikerhez tényeken alapuló bizonyítékokkal kell egymást ütniük.

Az alapstratégia

- Egy téma tanulmányozása után a diákoknak egy, az okokra vonatkozó kérdésre kell válaszolniuk. Ezután azonosítják a különböző okokat, melyekkel egy esemény vagy változás bekövetkezését általánosan magyarázzák.
- Ezután a megbeszélte okokat a diákokból álló kis csoportok képviselik. Fel kell idézniük minden tényszerű tudásukat az okról, és ki kell választaniuk a csoport nevében beszélő személyt.

- Ezután két okot bemutató két szószóló kiáll az osztály elé. Két percük van arra, hogy vitázzanak egymással arról, hogy az általuk képviselt ok a legjelentősebb. A tanár méri az időt. A többi diák minden alkalommal ad egy pontot, amikor pontos és tényszerű adatot hallanak. Két perc után az a szószóló nyeri az első menetet, aki több tényszerű üteget vitt be.
- Ezután a szószóló újabb vitamenetet játszik, az ellenfele egy másik okot képviselő szószóló. Két perc küzdelem következik, és a tanulók ismét pontokat kapnak a bizonyítékokkal alátámasztott ütésekre.
- Ez a tevékenység több meneten át folytatódhat, amíg tisztázzák a tényszerű bizonyítékokat.

A stratégia változatai

- A tanulók kaphatnak egy esettanulmányt, és megvitathatják, miért ez illusztrál a legjobban egy adott témát és szerepelhetne a tankönyvben. Ezután ismét el lehet bíráltni, hogy milyen részletes a tudásuk az esettanulmány témájáról.

A tanár kérdései a gondolkodás elmélyítésére

A menetek után a tanár hívja fel a diákok figyelmét arra, hogy milyen fontosak a tényszerű bizonyítékok állításaik alátámasztására. A tanulókat kérje meg arra, hogy gondolkozzanak el, milyen nehéz volt minden pont mellé bizonyítékot hozni, milyen meggyőző volt, amikor sikeresen használtak fel egy tényszerű bizonyítékot, és gondoljanak ki stratégiákat a felhasználható tényszerű tudás megszerzésére, és hogy hogyan lehet megbizonyosodni arról, hogy valóban tényszerűek-e.

Szükséges források

Megvitatandó oksági kérdések vagy megvédendő esettanulmány, olyan tartalom, melyben megkereshetik az ezekre vonatkozó részletes ismereteket.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- A diákoknak előtte mélységében kell tanulmányoznia a témát ahhoz, hogy ebben a tevékenységben részt tudjanak venni és be tudják mutatni egymásnak és a tanárnak a tényszerű tudásuk szintjét.
- Egy példa olyan témára, ahol a vitához részletes tudásra van szükség a kérdés megválaszolása során: „Miért tudott Hitler uralomra jutni 1933-ban Németországban?”
- Az esettanulmányt felhasználó megközelítésre példa lehet az, hogy végiggondolnak egy témát, például „A határok megértése”, majd a diákok tényszerű bizonyítékokkal érvelve bemutatják, miért az ő esettanulmányuk a legmegfelelőbb a téma szemléltetésére.

2.2.5.: Stratégia: Képpé változás

Cél

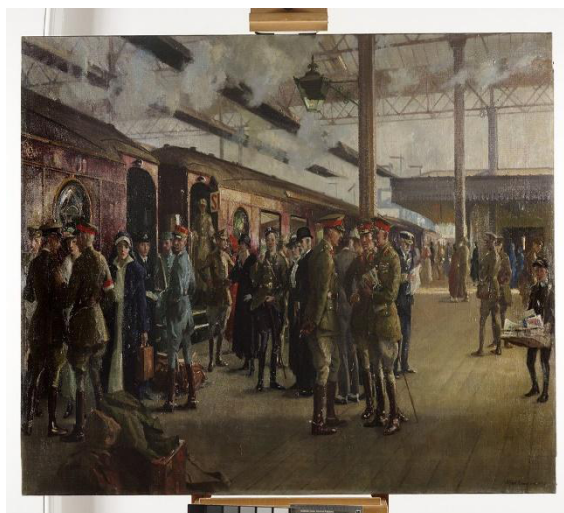
A stratégia célja, hogy a diákok megtapasztalhassák, milyen egy másik személy „bőrében lenni”, és megpróbálják az ő álláspontját átvenni. Arra is ráirányítja a figyelmet, hogy miért könnyebb ezt úgy megtenni, hogy ismereteket szereznek egy témáról. Ugyanakkor ez természetes módon kétségeket és bizonytalanságot is ébreszt, kiemeli az árnyalatokat és a gondolatok és nézőpontok átfedését hozza létre. Mint ilyen, az aktivitást fokozó, hasznos módszer arra, hogy **felkészítse a tanulókat az olyan megbeszélésre és vitára**, ahol bizonyítékokkal kell alátámasztaniuk nézeteiket. Miután ezt a folyamatot végigcsinálták, nézeteik rendszerint jobban figyelembe veszik a téma személyes és különleges vonatkozásait. Nehezebbé válik az általánosítás, és a világot kevésbé osztják egyszerűen „két oldalra”.

Az alapstratégia

- A diákoknak vetítsen ki egy olyan képet, melyen sok ember látható. Egy példa: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- Kérje meg a tanulókat, hogy álljanak valakinek a helyére, ugyanazon a helyen és ugyanabban a pózban.
- A diákok ebben a helyzetben maradnak és a terem csendes, és ha valakinek megérinti a karját, elmondja, mit gondol és érez.
- Ezután a tanulók elhagyják a helyüket, és a tanórán vagy akár hosszabb ideig tanulmányozzák a témát.
- Ezután a diákok még egyszer ugyanígy létrehozzák a képet. Ha ekkor újra megkérdezi őket a karakterrel kapcsolatos gondolataikról és érzéseikről, válaszaiknak tájékozottabbnak, ugyanakkor azonban kevésbé határozottnak kell lennie.

A stratégia változatai

- Festmények esetében néha érdemes lehet azt is megkérdezni, hogy a diákok szerint miért festette rá őket a művész a képre. Fényképek esetében ugyanígy megkérdezheti, honnan érkezhettek vagy hová tarthat egy személy.
- Előfordul, hogy egy képen annyira ismert és specifikus személy van, hogy a tanulók nagy biztonsággal és részletesen



leírhatják, mit tesznek vagy milyen a nézőpontjuk. Mindenesetre az, hogy egy másik személy „bőrébe” képzelik magukat, hatékony módszer lehet arra, hogy felkészüljenek a személy szerepének felvételére a vitában.

A tanár kérdései a gondolkozás elmélyítésére

A diákok második beállításakor (a kutatás után) időnként hasznos lehet arra biztatni őket, hogy (még mindig a szerepben) részletesebben ismertessék a helyzetüket. Így a nézőpontokat mélyebben megismerhetik, amire támaszkodhatnak a témáról folytatott vita során. Például ezt a képet felhasználva az osztály megbeszélheti, milyen nézetek hangozhatnak el a vonaton Franciaország felé 1918-ban a nyugati front háborús eseményeiről. Ha ez a vitára való felkészülés része, érdemes lehet kifejezetten azon elgondolkozni, hogyan befolyásolta a diákok nézőpontját a témáról a személyes és különleges elem.

Szükséges források

Egy olyan kép, melyen sok ember, mozgás és cselekvés látható, és ezek jól illeszthetők egy adott témához.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- Ez a stratégia olyankor használható, ha azt szeretné, hogy a diákok nyitottan gondoljanak bármely összetett mozgalomban vagy eseményben részt vevő emberek sokféleségére.
- Használható történelmi vagy kortárs képekkel is.
- Használható kiindulásul egy téma megkezdésénél az érdeklődés felkeltésére vagy egy már tanulmányozott témáról megszerzett ismeretek elmélyítésére vagy (mint már említettük) a diákok felkészítésére egy témáról folytatott vitára.

2.2.6.: Stratégia: Gömbölyű akvárium

Cél

Ezzel a stratégiával a diákok felváltva gyakorolhatják a **megbeszélést**, megfigyeléseket és visszajelzést kapva társaiktól és a megbeszélésre figyelve. Nagyon hasznos olyankor, amikor mindenkit aktívan be kell vonni, mivel minden diáknak van szerepe és részt kell vennie a tevékenységben. Lehetővé teszi annak mély átgondolását, hogy mitől lesz egy megbeszélés jó minőségű. Hasznos struktúrát biztosít érzékeny vagy vitatott témák megbeszéléséhez is, mivel a közvetlen megbeszélés előtt mélyebben megismerhetők a különböző nézőpontok. Jól előkészíthetők vele a diákok az írásbeli munkára, mivel lehetővé teszi, hogy elmélyítsék kérdéseiket és gondolataikat egy témáról.

Az alapstratégia

- A tanulók kapnak egy olyan témát, mely különböző szempontokból megközelíthető, és

nincs rá egyszerű, lezárt válasz. A tevékenység megkezdése előtt időt kell adni nekik kutatásra és gondolkozásra.

- A „kerek akváriumot” úgy hozhatja létre, hogy 2–6 széket egy csoportba tesz, a többi széket pedig körben köréjük. A 2–6 székre egy pár vagy egy kisebb csoport ül a megbeszélés lefolytatására. A külső körben a diákok figyelik a témát és a megbeszélés minőségét.
- A „halnak” (a középben levő diákoknak) egy adott időtartam (például 10 perc) áll rendelkezésére a megbeszéléshez. A kívül ülő tanulókat kérje meg, hogy figyeljenek a megbeszélés tartalmára és minőségére. Mielőtt elkezdenék, beszéljék meg a kritériumokat. (Ezek között például a következők szerepelhetnek: ellenőrizhető bizonyítékok, tiszteletteljes kifejezések és gesztusok használata, mindenkinek volt-e lehetősége beszélni.)
- Miután letelt az idő, helyet cserélnek, és ők is megfigyelők lesznek, a „hal” szerepét pedig más diákok veszik át. A folyamat ezután megismétlődik.

A stratégia változatai:

- Ahelyett, hogy helyet cserél minden „hal” és megfigyelő, azt is megtehetik, hogy a diákok páronként cserélnek helyet, a megbeszélés pedig folytatódik.
- A „gömbölyű akvárium” megközelítés akkor működik, ha legalább két meghatározott álláspont van egy témáról. Az egyik álláspontot képviselő diákok a „hal”, a többiek pedig figyelnek. Ezután másik „hal” kerül az akváriumba, és a megbeszélésen minden álláspont elhangzik. Így a diákok betekinhetnek az egyes álláspontokba, miközben a két álláspont nem kerül szembe egymással. A tanulók meghallgathatnak egy érzékeny vagy vitatott témáról folytatott megbeszélést és jobban megismerhetik az alternatív álláspontokat. Ezután a csoportok kérdezhetik egymást, de ez nem feltétlenül szükséges.

A tanár kérdései a gondolkodás elmélyítésére:

A tanár kérdései arra összpontosítsanak, hogy lehetővé tegyék az elgondolkodást. Fókuszáljon a megbeszélés hatékonysága és a belőle tanultak értékelésére; mind olyan szempontból, hogyan lehet hatékony megbeszélést folytatni, mind magával a megbeszélés anyagával kapcsolatban. Megkérheti a diákokat, hogy tegyenek javaslatokat, hogyan lehetne javítani a megbeszélést. Ez az elgondolkodó megbeszélés ezután egyéni, írásbeli gondolkodással folytatódhat.

Szükséges források

Nyitott témák, egy székekből felállított kör.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban:

- Ez a stratégia abban hasznos, hogy lehetővé teszi a diákok számára, hogy valóban feltárják egy témával kapcsolatos különböző nézőpontokat. Elmélyült gondolkodásra ösztönöz. A legjobban akkor működik, ha a diákok valóban jól ismerik a témát vagy egy téma egy részét.
- A történelemórán téma lehet például az, hogy milyen következményei voltak az első világháborúnak. Ha a „halak” minden csoportjának azt adja feladatul, hogy a megbeszélés témája egy adott részletét tanulmányozzák (egy-egy ország vagy csoport, például nők, megsebesült és leszerelt katonák, gyári munkások, ingatlantulajdonosok stb.), megbeszélhetik ezt a vonatkozást, miközben a többiek figyelnek, majd az osztályban általános megbeszélést lehet folytatni a háború hatásairól, és hogy miért van többféle álláspont ezekről a hatásokról.

2.2.7.: Stratégia: Négy sarok

Cél

A Négy sarok stratégia olyan struktúrát biztosít a tanulóknak, melyben kifejthetik a nézeteiket egy állításról vagy kijelentésről. Az osztály minden tagja részt vesz, és a **megbeszélés** során elmondja a véleményét. Egy órán többször is használható, így láthatóvá válnak a változó vélemények, ahogy a diákok több ismeretet szereznek. Segíthet a tanulóknak abban, hogy gondolják át és igazolják a véleményüket egy írásbeli feladat előtt.

Az alapstratégia

- Jelölje ki a tanterem négy sarkát az „egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek” és „teljesen egyetértek” véleményekhez.
- Tegyen a tanulóknak egy állítást vagy kijelentést, és kérje meg őket, hogy álljanak a véleményüknek megfelelő sarokba. Ha néhány tanuló a sarkok közé áll, ez is rendben van (lásd a skálázást a változatoknál)
- Kérje meg a tanulókat, hogy indokolják meg, miért azt a helyet választották. Tegye lehetővé, hogy a diákok máshová álljanak, ha elfogadták mások érveit.
- Azzal, hogy kifejtik érveiket és meghallgatják mások érveit, a tanulók elmélyíthetik és szélesíthetik a témák megbeszélését.

A stratégia változatai

- Valószínű, hogy a diákok automatikusan megjelenítik az árnyalatokat és a sarkok közötti területre állnak. Ezt fogadja el, de kérje meg őket, hogy fejtsék ki a gondolataikat.
- Egy adott sarokban álló tanulók tiszteletteljesen megkérdőjelezhetik a más sarokban álló

diákok véleményét és vitázhatnak vele.

A tanár kérdései a gondolkozás elmélyítésére

Amikor jelentkezőket kér, hogy indokolják meg a véleményüket, mindenképpen kérjen bizonyítékokat és részletes érvelést. Legyen felkészülve rá, hogy a diákokat esetleg ösztökélni kell arra, hogy mélyebb válaszokat adjanak. Ha a tanulók egy vélemény hatására más álláspontra helyezkednek, kérje meg az átállt tanulókat, hogy gondolkozzanak el, miért volt olyan meggyőző a hallott vélemény. Modellezze le, hogyan lehetne a kifejtett véleményeket minőségi írásbeli munkához felhasználni.

Szükséges források

Feliratok a terem négy sarkába, hogy a tanulók tudják, melyik melyik, a megvitatni kívánt állítások vagy kijelentések.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban:

- Ha az állításról vagy kijelentésről a diákoknak valószínűleg már vannak ismeretei és ezért véleménye, kezdőtevékenységnek használható.
- Ha már többet tudnak egy témáról, a stratégia (ismét) felhasználható. Ha a stratégiát újra használja, a kérdések kitérhetnek arra, hogy miért változtak (vagy nem változtak) a helyzetek.
- Az állampolgári ismeretek témakörében tett kijelentés lehet például a következő: „A bevándorlás hasznos egy adott országnak.” A történelem témakörében tett állítás lehet például a következő: „Egy hirtelen bevándorlás visszatekintve ritkán az a »probléma«, aminek az adott időben látszott.”

2.2.8.: Stratégia: Csendes alátét-beszélgetés

Cél

A stratégia célja, hogy lehetővé tegye a nyugodt, átgondolt és demokratikus megbeszélést. Ezt a tevékenységet csendben kell folytatni, minden hozzájárulást le kell írni. Ez megakadályozza a szemtől szemben folytatott, érzelmekkel telített megbeszélést. Azt is megkönnyíti, hogy a csoport minden tagja elgondolkozzon és részt vegyen, ne csak a legbeszédesebbek és legmagabiztosabbak. Használható egy téma mélyebb feltárására, konszenzus elérésére, illetve együttműködésre egy átfogó válasz kialakításához egy kérdésre.

Az alapstratégia

- A tanulók kis (kb. 4 fős) csoportokban dolgoznak egy nagy papír körül. A középpontban a feldolgozott anyag van. A papír oldalai mentén alátétek (mint egy ebédlőasztalon) vannak felrajzolva. Minden tanuló egy alátéthez ül le.

- A középen levő anyag egy gondolatébresztő téma, mely többféle nézőpontot tesz lehetővé és alkalmas a megbeszélésre. A tanulók csendesen végigolvassák.
- Ezután saját alátétjükön dolgoznak. Ez lehet üres vagy lehetnek rajta a témával kapcsolatos nézőpontok a gondolkodás segítésére. A tanulók leírják az alátétre a témával kapcsolatos ismereteiket, véleményüket és kérdéseiket (ha van álláspont, ezt felhasználva).
- Ezután a tanulók csendben arrébb ülnek és elolvassák az összes többi alátétet, melyeken társaik ismeretei, véleménye és kérdései vannak. Ezután írásban hozzáteszik gondolataikat és kérdéseiket, melyeket az alátéten olvasottak ébresztettek bennük.
- Eközben a tanulók számos gondolatot ismernek meg, és felkészülnek a teljes osztály részvételével folytatott megbeszélésre, a téma további feldolgozására vagy az írásbeli munkára.

A stratégia változatai

- Ez a stratégia egy téma feldolgozásának elején használható, és a tanulók úgy beszélhetik meg, mit szeretnének egy témáról megtudni, hogy minden „hang” érvényesülhet. A középpontban egy fontos esemény vagy egy adott nézőpont áll. A tanulók ezután a saját alátétjükre felírják minden szükséges ismeretet és azokat a kérdéseket, melyek megválaszolására szükségük van a téma jobb megismeréséhez. Ezután csendben körbehaladnak az asztal körül, elolvassva egymás gondolatait. Ezután csendes beszélgetést folytatnak, a középpont köré jegyzetelve és vonalakat húzva, és a csoport megegyezik, hogy mit szeretnének megtudni és megvizsgálni. Ez lesz majd a csoport munkaterve.
- A stratégia egy téma lezárásánál is használható. A tanulóknak ekkor egy megválaszolandó kérdést lehet feltenni középen. Először csendben dolgoznak, és lejegyzetelik az alátétjükre, mit szeretnének a kérdésre adott válaszba belevenni. Ezután körbehaladva elolvassák, mit írtak a többiek. A következőkben csendes megbeszélést folytatnak, és kialakítják, hogy mi az a legjobb válasz, melyet a csoport a kérdésre adni tud, és középre, a kérdés köré jegyzetelnek róla.
- A tanulóknak a táblára is fel lehet írni egy kérdést vagy állítást. Ezután csendben, írásban dolgozva felismerhetik a közös pontokat és ezeket felírják a táblájuk közepére, valamint az oldalakon saját alátétjükre felírják a vitás pontokat is.

A tanár kérdései a gondolkodás elmélyítésére

Mivel ez egy csendes stratégia, érdemes a lehető legkevesebbet közbeavatkozni. Érdemes lehet a tanárnak körbejárni és diszkrétan ellenőrizni a diákokat, biztatva őket és segítve abban, hogy az írásra koncentrálnak.

Ez a tevékenység gyakran nagyon szokatlan a tanulóknak, különösen, ha szeretnek beszélni és nagyképszerűsködni. Az ezt követő megbeszélésen érdemes expliciten értékelni a folyamatot. Hogyan segítette ez a tevékenység őket abban, hogy többféle véleménnyel is találkozzanak? Hogyan segíti a folyamat azt, hogy minden „hangot” „meghalljanak”? Milyen korlátai vannak az eljárásnak? Okoz-e bennük frusztrációt? Több-e az előnye, mint a hátránya?

Szükséges források

Egy nagy papír, olyan asztalok, melyek köré kis csoportokban le lehet ülni, egy téma / gondolatébresztő anyag középre, a lehetséges nézőpontok az egyes alátétek közepén.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- A változatokból nyilvánvaló, hogy egy téma bevezetésénél használható.
- Ugyanígy alkalmas egy téma lezárására is.
- Történelemórán közepén lehet egy történeti forrás, és a tanulókat megkérheti, hogy tudásukat felhasználva helyezték kontextusba. Lehet közepén egy történész munkájának egy részlete is, az alátéteken pedig lehetnek különböző források részletei. A tanulók azonosíthatják a forrás és a történész által létrehozott értelmezés közötti kapcsolatokat.
- Állampolgári ismeretek oktatásakor közepén lehet egy vélemény egy vitatott témában. A diákokat megkérheti, hogy írják le a véleményüket az alátétre, majd csendben dolgozva azonosítsák a konszenzusos pontokat, és alakítsanak ki a kérdésről egy olyan véleményt, melyet a csoport minden tagja elfogad.

2.2.9.: Stratégia: Szerepjáték

Cél

A stratégia célja, hogy a diákok kilépjenek saját nézőpontjukból, és próbálják meg egy másik tanuló álláspontját felvenni. Ez lehet egy hivatalos szerep, például feljegyzéseket készítő személy, vagy egy olyan személy, akit érintenek a tárgyalt események. Ez az eltávolítás csökkenti az egyes diákokra nehezedő nyomást; a mások által vizsgált vélemény nem a „sajátjuk”. Arra is szükség van hozzá, hogy a diákok ismeretekre tegyenek szert és elgondolkozzanak álláspontjukon, mielőtt a többi diákkal beszélnek. Többféle vélemény figyelembe vételét teszi lehetővé, mint ha csak megkérdeznék a tanteremben levő minden tanuló nézőpontját.

Az alapstratégia

- A tanár kiválasztja a vita vagy megbeszélés témáját. (Történelmi példa lehet: „Miért volt a Hitler uralkodása ellen kibontakozott tekintélyes ellenállás sikertelen az 1930-as évek elején?”)

- Ezután a tanulók egy eligazító lapot kapnak egy adott szerepről. (A fenti példában ilyen szerep lehet például a kommunisták, ifjúsági csoportok, egyházak, liberálisok stb.)
- Ezeket az eligazító lapokat elolvasva a tanulók megismerhetik a szerepüket, a személy vagy csoport álláspontját más személyekkel vagy csoportokkal szemben, valamint a megbeszélés témáját. A tanulók kidolgozzák álláspontjukat.
- Ezután a tanár vezeti a résztvevők szerepjátékát.
- Végül pedig a tanár értékeli a tanultakat. (A fenti példában vett esetben a megbeszélés során a tanulók láthatják, hogy a Hitlerrel szemben állók nagy része reménytelenül megosztott volt abban, hogy hogyan kell szembeszállni vele.)

A stratégia változatai

- A tanulók formális „munkahelyi” szerepeket kaphatnak, például elnök, titkár, adatgyűjtő. Utánanéznek, hogy milyen formai követelményei vannak ezeknek a szerepeknek, és a megbeszélésben ebből a helyzetből vesznek részt.
- A diákok kiválasztják a megbeszélés témáját és megegyeznek a szabályokban, majd saját kutatást végeznek, és a szerepjáték formájában folytatott megbeszélés előtt „biztonságos közeget” teremtve a gondolatok megbeszéléséhez megegyeznek az alapszabályokban.
- Lehetnek olyan diákok, akik a szerepeket játsszák, mások pedig megfigyelők lehetnek, akiknek az a dolga, hogy visszajelzést adnak a megbeszélés milyenségéről és lefolyásáról, valamint a résztvevők közötti dinamikáról.
- Néhány tanuló a szerep eljátszása után kiállhat az osztály elé, más diákok pedig kérdéseket tesznek fel nekik és érveikre ellenérveket hoznak fel.

A tanár kérdései a gondolkozás elmélyítésére

A megbeszélés alatt a tanár az „ördög ügyvédje” lehet, illetve a megbeszélést kérdésekkel irányíthatja, hogy a témát teljes szélességében és mélységében is megvizsgálják. Az ezzel a stratégiával végzett munka értékelésének arra kell összpontosítania, hogy a megszerzett ismeretek elmélyítették-e a kérdés és a vele kapcsolatos nézőpontok megértését. Érdekes lehet kérdéseket is feltenni a tanulóknak, hogy elgondolkozhassanak azon, hogyan lehetett egy olyan témát egy szerepben megbeszélni, melyet a szerep nélkül nehezebb / kevésbé kényelmes lett volna.

Szükséges források

Eligazító lapok a tanulók által eljátszandó szerepekről.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- Ez a stratégia rendszerint akkor a legmegfelelőbb, ha a diákok már jó általános tudással rendelkeznek egy témáról, ideértve az időszak és helyszín jó ismeretét is.
- Ez a stratégia kitűnő módszer arra, hogy rámutasson a problémák komplexitására, a nézőpontok sokféleségére, a nézőpontok átfedésére, és hogy milyen dilemmákkal néznek szembe az emberek, amikor egy-egy helyzetet felvesznek.

2.2.10.: Stratégia: Általános megegyezés

Cél

A stratégia célja az, hogy a diákok felfedezhessék a különböző nézőpontok közötti közös pontokat, és eldönthessék és felismerhessék, hogy miben tudnak egyetérteni (ők vagy karaktereik) egy témával kapcsolatban. Bevezeti a konszenzus elérését illetve él ezzel az eszközzel, szemben azzal a megközelítéssel, hogy valaki „nyerjen” vagy részletes eredményt kellene elérni. A diákok a konszenzust párbeszéddel és megbeszéléssel alakítják ki. Támogatniuk kell egymást, hogy a csoport minden tagja magabiztosan meg tudja fogalmazni a csoport álláspontját.

Az alapstratégia

- A tanár a tanulók kis csoportjainak (körülbelül 4 fős csoportméret jól használható) ad egy megvitatandó témát vagy egy kérdést.
- A tanulók felállnak és megvitatják a témát vagy kérdést, és olyan álláspontot alakítanak ki vagy olyan választ fogalmaznak meg, melyet a csoport minden tagja elfogad és képes világosan megfogalmazni.
- Ha a tanulók úgy érzik, olyan konszenzust értek el, mellyel mindenki elégedett és képes megfogalmazni, ezt azzal jelzik, hogy leülnek.
- A tanár ezután megkéri a csoport egyik tagját, hogy fogalmazza meg az álláspontot vagy választ. Ha a csoporttag nem tudja ezt megtenni, az egész csoport újra feláll és addig folytatja a megbeszélést, amíg a csoport minden tagja képes beszélni a témáról.
- A teljes osztály visszajelzése ezután arra összpontosít, hogy milyen közös pontok vagy egyetértés volt a témával vagy kérdéssel kapcsolatban, és milyen könnyű (vagy nehéz) volt elérni a konszenzust és miért. Ezenkívül megvitatják azt is, milyen módszereket használtak ahhoz, hogy mindenki magabiztosan elő tudja adni a csoport álláspontját vagy választ.

A stratégia változatai

- A tanulók felvehetnek egy szerepet, például egy történelmi esemény egyik szereplőjét.

(Példa lehet erre egy történelmi béketárgyalás különböző szerepei.) Ezután megvizsgálják, milyen közös nevező volt a témával kapcsolatban.

- A tanulók ezt a stratégiát arra használhatják, hogy egymást tanítsák és vizsgákon szokásos kérdéseket tudjanak megválaszolni, vagy átmehetnek egy másik csoportba, ahol el kell magyarázniuk a többieknek valamely megtanult ismeretet, illetve gondolatmenetet.
- A tanulók használhatják a csendes alátét-beszélgetés stratégiát saját álláspontjuk leírására, majd megegyeznek egy álláspontban, melyet az asztal közepén levő alátétre írnak. A konszenzusereső fázist végezhetik szóban vagy írásban is.
- A tanulók az olyan pontok helyett, melyekben egyetértenek, megkereshetik az összes olyan pontot is, melyben nincs egyetértés.

A tanár kérdései a gondolkozás elmélyítésére

Előfordulhat, hogy a konszenzus fogalmát el kell magyarázni a diákoknak. A konszenzus nem a győzelemről szól és nem is arról, hogy valaki a saját nézőpontját rögzíti. Arról szól, hogy olyan döntést kell hozni és olyan álláspontot kialakítani, melyet valamelyest mindenki támogatni tud. A csoportos konszenzust nem könnyű elérni és lehet, hogy a tanulóknak gondos támogatásra lesz szükségük.

Kérdésekkel fel kell deríteni a közös pontokat, melyekből lehet sok, de az is előfordulhat, hogy nagyon kevés ilyen van; ezek egy része lehet aprólékos, míg mások esetleg csak nagy általánosságban igazak. A folyamatra irányuló kérdéseknek arra kell bátorítani a tanulókat, hogy a feladaton és az általános tanulságokon gondolkozzanak, ne egymáson. Például arra összpontosítsanak, milyen módszerekkel azonosították azokat a területeket, ahol nem lehetséges a konszenzus, ne pedig arra, hogy ki nem értett egyet kivel. A kérdések azt is kiemelhetik, hogy mitől hatékony a csapatmunka.

Szükséges források

A tanár által kiválasztott téma/kérdés.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- Az a döntés, hogy a tanulási folyamat mely részén használja ezt a stratégiát, nagymértékben függ a témától vagy kérdéstől. Néhány téma esetében szükség lehet arra, hogy a tanulók sok, a tanár által átadott előzetes ismerettel rendelkezzenek, míg másoknál nincs erre szükség.
- Az általános megegyezés hatékony felülvizsgálati stratégiaként használható, amikor a tanulóknak korábban tanult információkat kell felhasználniuk. Arra biztatja a tanulókat, hogy hasznosítsák a tanultakat és segít benne, hogy emlékezzenek rá.

2.2.11.: Stratégia: Megoldásközpontú vita

Cél

Ez a stratégia nem egy adott álláspontból folytatott vitát jelent és még csak nem is a konszenzus elérését. A lényege az, hogy lényegesen megvizsgálunk egy ügyet, és hogy mi lenne a sikeres megoldás. Célja az, hogy minden résztvevő jobban megértse a problémákat, nézőpontokat és a megoldás eléréséhez szükséges változtatásokat, függetlenül attól, hogy ez pillanatnyilag valószínű vagy lehetséges-e. A tanulóknak nem kell egy adott álláspontot elfoglalniuk, viszont a stratégia arra biztatja őket, hogy legyenek jobban informáltak.

Az alapstratégia

- Egy probléma vagy kérdés azonosítása a lehető legtöbb tényszerű adattal. Ehhez a diákoknak információs kártyákra lehet szükségük, de az is lehetséges, hogy már elegendő ismeret van a birtokukban.
- A tanár rendszerint a megbeszélés segítőjeként működik közre.
- A problémát vagy kérdést a lehető legtöbb irányból ismertesse. Például: Kinek probléma ez? Hol jelent ez problémát? Milyen módon jelent problémát? Mikor jelent problémát? Miért tekintik problémának? A lényeg itt nem az, hogy megoldást kell találni, hanem hogy teljes mértékben feltárják, hogyan érzékelik az emberek a problémát (vagy kérdést).
- Elmozdulás a megoldásközpontú vizsgálat felé. Ehhez a csoportnak először arról kell beszélnie, honnan tudnák az emberek, hogy egy probléma vagy kérdés megoldódott. Ezután a megbeszélés arra összpontosít, hogy milyen megközelítésekkel lehetne a problémát megoldani. A kérdések a következők lehetnek: hogy működne ez egy ideális világban? Hol találhatunk példákat arra, amikor hasonló problémát megoldottak? Szerinted hogyan közelítené meg ez a kérdést a következő személy: ...? A cél most is az, hogy derítsünk fel minden gondolatot a megoldásokról, ne pedig döntést hozzunk vagy elbíráljuk őket.
- Végül a megbeszélés visszatér a konkrétumokhoz, és az a kérdés, hogy mi kell ahhoz, hogy valamelyik megoldást alkalmazni lehessen. Mik a megoldás építőkövei?

A stratégia változatai

- A tanulók egy hasonló folyamat során megbeszélhetik egy törvény bevezetését. Hogyan nézne ki egy törvény, melyet valamilyen cél elérésére hoznak? A középpontban tehát nem egy elvi álláspont van, hanem egy gyakorlati megoldás.
- Ahhoz, hogy jobban átérzhessenek egy történelmi helyzetet, a tanulók feldolgozhatnak egy történelmi problémát, mielőtt megtanulnák, hogy milyen megközelítést alkalmaztak ténylegesen. Például ezzel a megközelítéssel feldolgozva az 1919-es európai békekötést a

tanulók jobban képesek lehetnek megérteni a komplexitásokat és kevésbé fognak haszontalan, túlegyszerűsítő erkölcsi ítéleteket mondani a résztvevőkről.

- Egyes helyzetekben hasznos lehet megkérni a tanulókat, hogy gondolják át a problémát vagy kérdést egy sajátjukétól eltérő szemszögből is.

Szükséges források

- A tanár által kiválasztott probléma/kérdés.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- Történelemórán használható olyankor, ha egy problémát a diákok jól ismernek, de még nem tanultak arról, hogy milyen kísérletek történtek a megoldására, és hasznos lenne számukra, ha jobban megértenék a korszakot, hogy mélyebben át tudják gondolni és meg tudják érteni a témát.
- Használható akkor is, ha a téma egy olyan hír, mellyel a diákok szeretnének foglalkozni vagy jó lenne, ha foglalkoznának vele. Választható például egy aktuális politikai döntés, hogy a diákok jobban megértsék/visszatükrözhessek a társadalomban vagy a parlamentben folyó megbeszéléseket.
- Használható bármely olyan komplex témánál, melynek valószínűleg nincs egyszerű megoldása, de ahol mélyebb megértésre van szükség ahhoz, hogy túl lehessen lépni az egyszerű, sarkított álláspontokon.

2.2.12.: Stratégia: Párbeszéd az empátia fejlesztésére

Cél

Ez a stratégia empátia kialakítására alkalmas más nézőpontokkal, amikor az erősen védett nézőpontok látszólag összeegyeztethetetlenek. Nem valószínű, hogy egyetértést fog eredményezni, de legalább empátiát kell létrehoznia a többi nézőponttal kapcsolatban. Arra használható, hogy a diákok kifejezhessék magukat és tényleg odafigyeljenek rájuk. Arról szól, hogy miért ragaszkodnak az emberek a nézeteikhez.

Az alapstratégia

- Mondja el a tanulóknak, hogy a hangsúly azon van, hogy értsék meg a kérdésekről egy adott szempontot kifejtő társaik szükségleteit és érdekeit. A cél nem az, hogy bebizonyítsa másoknak, hogy igaza van, hanem hogy valóban odafigyelve nyitott és ítéletet nem tartalmazó kérdéseket tegyen fel és mélyebben megértse a másik érdekeit és szükségleteit.
- A tanulók ismertetik az álláspontjukat egy témával kapcsolatban és mindenki gondosan figyel; még akkor sem próbál vitába szállni, ha nem ért egyet.

- A résztvevőket kérje meg, hogy írják le és magyarázzák el, milyen szakmai vagy személyes tapasztalataik befolyásolták álláspontjukat a témával kapcsolatban.
- Miután minden résztvevő beszélt, a tanár összefoglalja az elhangzottakat és reagál rá, lehetőséget adva a résztvevőnek a pontosításra és hozzájárulásra.
- Ezután a csoport kártyákra írt kérdéseket kap. Kiválasztják, hogy mit szeretnének kérdezni. A kérdések általános kérdések, például: „Mit szeretnél?” „Mit szeretnél elérni azzal az állásponttal, melyet képviselsz?”
- Miután minden kérdésre válaszoltak, a hallgatóság ezt mondja: „Úgy értettem abból, amit elmondtál, hogy...” Majd megpróbálják összefoglalni a hallottakat és a mögöttük levő érzelmeket. Ezután pontosítás következhet, hogy biztosan mindent jól értsenek.
- A cél a mélyebb megértés, nem pedig az egyetértés. A tanárnak az elhangzottakon kell tartania a figyelmet és arra kell fókuszálni, hogy milyen mélyebb megértést sikerült elérni.
- Fontos az utolsó fázisban összefoglalni az elhangzottakat és megkérdezni a diákokat, hogy mi az, ami meglepte őket a tanultakból.

A stratégia változatai

- A tanulókat megkérheti arra, hogy szerepeket, illetve a másik oldal helyzetét vegyék fel. Ez azonban drasztikusan megváltoztatja a stratégiát, mivel így már nem tudnak ugyanolyan átéléssel beszélni. Viszont „biztonságosabb” lehet, miközben kisebb a lehetséges hatása is.

Szükséges források

- A környezetnek biztonságosnak kell lennie. A tanárnak jól fel kell készülnie és gondolnia kell a kérdésekre és problémákra, melyekkel a diákok a tevékenység közben szembekerülhetnek.

Hogyan használhatja ezt a stratégiát egy óravázlatban

- Ezt a stratégiát csak magabiztos tanár használja, aki ismeri az osztályt. Szükség lesz arra, hogy lefektessék a tiszteletre vonatkozó alapszabályokat és elegendő időt hagyjanak az értékelésre (az útmutató korábbi szakaszaiban olvashat arról, hogyan végezze ezt).

2.3. Az akadémiai történelemtudomány tanulságai

Az akadémiai történelemtudomány legbensőbb lényegét a megbeszélés és a vita alkotja. Az akadémikus történészek számára a múlt vitatható. A fennmaradt forrásokat és más történészek nézeteit felhasználva bizonyítékokon alapuló vitát folytatnak, és a múlt megvitatható értelmezését hozzák létre. Emiatt úgy gondolhatunk egy történész tudására és képességeire,

hogy ezek nem csak a történelemórákon folytatott tevékenységek során inspirálhatnak minket a párbeszéd, vita és megbeszélés megértésére, hanem az állampolgári ismeretek vagy társadalomtudományok tanítása során is. Ebben a szakaszban erre ismertetünk néhány példát.

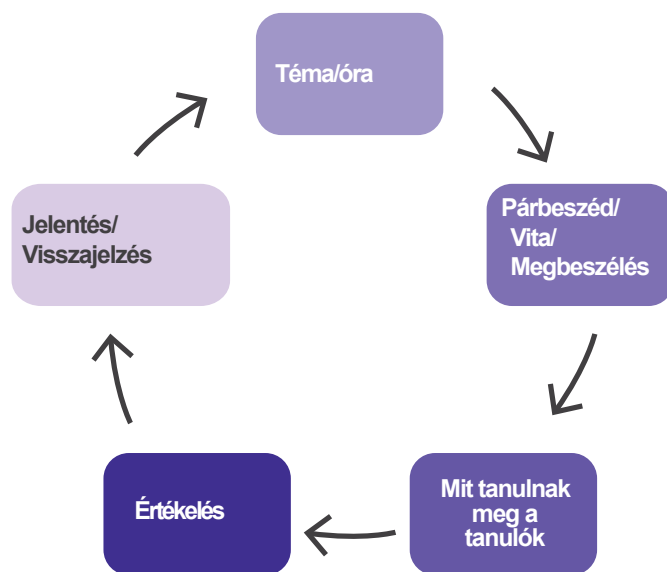
- Ugyanazokból a bizonyítékokból különböző következtetésekre lehet jutni
- Mutasson a diákoknak két olyan értelmezést történészekről, melyek ugyanazokra a bizonyítékokra támaszkodnak. Adja oda a diákoknak a történészek által bizonyítékként használt források egy részét. Kérje meg őket, hogy azonosítsák, hogyan használták ugyanazt a forrást különböző következtetések levonására. Ez eredhet a kiválasztásból vagy abból, hogy ugyanazokat az információkat máshogy értelmezik, illetve hogy más kérdéseket tesznek fel a forrás alapján.
- A történelmi kutatás kontextusa és célja hatással van a kialakított értelmezésre
- Mutassa meg a diákoknak ugyanazon személy életének különböző eseményeit, de tegye fel ugyanazt a kérdést az információ alapján. Időnként a személyek vagy események olyan összetettek voltak, hogy sok különböző értelmezést lehet ezek alapján felállítani. Nézzük például Winston Churchillt, aki hosszú és összetett közéleti szerepet játszott. Egy olyan történésznek, aki Churchillt India összefüggésében vizsgálja, valószínűleg nagyon más nézőpontja van, mint egy olyan történésznek, aki Churchill 1940-es szerepét kutatja Nagy-Britanniában. Nem arról van szó, hogy egyikük vagy másikuk téved vagy igaza van, hanem arról, hogy a különböző kérdések a fókusztól függően más és más válaszokat szülnek.
- A történészeket meghatározza a saját korszakuk
- Ha felhívja erre a figyelmüket, a diákok láthatják, milyen hatása van a kontextusnak a nézetekre. Az értelmezések idővel változnak. Vizsgáltassa meg ezt a tanulókkal. A vikingek értelmezése például a BBC történelmi műsoraiban az 1920-as évek elején az, hogy árja hősök voltak, az 1980-as évekre korai kapitalisták lettek, a 2000-es években pedig korai bevándorlók. Ha felhívja a tanulók figyelmét ezekre az eltolódásokra, láthatják majd, hogy a múlt vitatott és az aktuális prioritások és érdekek alapján újraértelmezik.
- A történészek több okot várnak
- Az akadémikus történészek tudják, hogy az eseményeket és változásokat nem egyetlen ok idézi elő. Az eseményeknek sok oka van. Ezért a történészek azon gondolkodnak, hogyan hatnak együtt a feltételek, személyek és események, létrehozva egy történelmi változást vagy momentumot. Mivel ilyen módon az okok együttthatására összpontosítanak, a történészek eleven vitát folytatnak, hogy megérthessék az eseményekhez, például Európában 1914-ben a háború kitöréséhez vezető okokat. Adjon a diákoknak kártyákra felírt okokat, melyeket elrendezve megbeszélhetik a kapcsolatokat.

- A történészek nyitottak az olyan bizonyítékokra, melyek alapján változik a nézőpontjuk
- Ezt a tanulóknak úgy modellezheti, hogy beszél nekik egy olyan képről, melyről azt gondolják, hogy jól ismerik, majd megmutatja nekik. Például Észak-Európában olyan klasszikus kép ugrik be a nyugati fronttal kapcsolatban, melyen fehér férfiak láthatók lövészárkokban. Leírhat egy olyan képet, melyen férfiak láthatók egy lövészárokban, majd megmutathat nekik egy olyan lövészárokról készült képet, mely tele van az indiai hadsereg katonáival. Ez egyszerű és hatékony módszer arra, hogy bemutathassa és megkérdőjelezhesse a feltételezéseket és arra biztassa a diákokat, hogy legyenek nyitottak.
- A történészeket elbűvöli, ahogyan a nézőpontok létrejönnek
- A történészek gyakran foglalkoznak azzal, hogy próbálják megérteni, hogyan jöttek létre a nézetek és álláspontok. Vagyis milyen folyamatok és tapasztalatok játszottak közre abban, hogy egy személyben vagy egy csoportban egy adott világnézet kialakul. Megkérheti az órán a diákokat, hogy olvassanak el egy vitatott szöveget, de arra koncentráljanak, hogyan jött létre az adott nézőpont, és milyen más ismeretek alapján jöhettek létre a leírások. Vagy kaphatnak egy vitatott döntést és megvizsgálhatják, az események és gondolatok milyen láncolata vezethetett hozzá. Ez a folyamat lehetővé teszi, hogy jobban megérthessék a nézőpontokat, és hogy mások tapasztalatai különbözhetnek az övéiktől.
- A történészek mélységükben tanulmányozzák a szövegeket és a jelentésüket keresik
- Ha arra biztatja a tanulókat, hogy szánjanak időt a szövegre, mely alapján kialakítják a véleményüket, ezzel arra buzdíthatja őket, hogy nézzenek a felszín alá. Ha két véleményt tartalmazó hosszabb szöveget ad a diákoknak, azonosíthatják a közös pontokat, eltéréseket, ellentmondásokat stb. Ez a fajta tevékenység jobb kritikai képességeket alakít ki és jobban értékeli majd az összetettséget és árnyalatokat.

3. rész: A kompetenciák értékelése

A hatékony párbeszéd, vita, illetve megbeszélés kialakítása a tanteremben nem csak a tanításhoz használt eszközökről és az értékelési stratégiákról szól. Ezért mind az óratervekben, mind ezen útmutató szakaszaiban figyelmet kell szentelni annak, hogyan tanítsunk és értékeljünk úgy, hogy az összhangban legyen a jó minőségű történelemoktatás, örökségünkkel kapcsolatos és állampolgári ismeretekre nevelés alapját jelentő értékekkel és alapelvekkel. Például hogyan tervezze meg az órát úgy, hogy hatékony legyen, hogyan kérdezzen, és hogyan tervezze meg és végezze el az értékelést az oktatás során. Bár maga ez az útmutató nem

elméleti, mellékelünk egy irodalom- és forrásjegyzéket azoknak a tanároknak, akik szeretnének maguk is olvasni és kutatni.



2. ábra: A tananyag harmonizálásának szükségessége az oktatás megtervezésében

Az értékelés megtervezésekor fontos biztosítani, hogy a tananyagot vagy témát harmonizáljuk a tanítással, tanulással, értékeléssel és jelentéssel. El kell döntenie, hogy a különböző nézőpontok melyik készletét szeretné felhasználni egy adott téma tanításánál. Ezután az oktatási útmutatót használva döntse el, melyik oktatási módszertant fogja használni, és koncentráljon arra, hogy pontosan mit fognak csinálni a tanulók az órán. Ezután döntse el, hogyan mérheti fel a tanultakat, és milyen jelentést vagy visszajelzést adhat az értékelés információi alapján. Ezek összefoglalásához hasznos az alábbi három kérdés:

- 1. kérdés: Mi az, amit szeretnénk a diákoknak megtanítani az óra vagy tevékenység végére?
- 2. kérdés: Milyen tevékenységek szükségesek ahhoz, hogy a tanulók megszerezzék a célul kitűzött tudást?
- 3. kérdés: Honnan tudhatjuk, hogy a tanulók megtanulták, amit terveztünk?

3.1. Fejlesztő és szummatív értékelés

Egy olyan projektben, ahol a megbeszélés, párbeszéd és vita áll az oktatás és tanulás középpontjában, a fejlesztő értékelés, vagyis a valós időben végzett vagy valós időben ható értékelés a tanteremben központi jelentőségű bármely, a kompetenciák értékeléséről szóló

megbeszélésben. A fejlesztő értékelési stratégiák kiemelt szerepet kapnak a KeyCoNet irodalmi áttekintésében a kulcskompetenciák értékelésénél (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black és Wiliam (2009, 9. o.) így határozza meg a fejlesztő értékelést:

Egy tanteremben folytatott gyakorlat annyira fejlesztő, amennyire a tanuló eredményeit jelző bizonyítékokat rendelkezésre bocsátja és azt a tanárok, tanulók vagy társaik felhasználják arra, hogy olyan döntéseket hozzanak a következő lépésekkel kapcsolatban az oktatás során, melyek valószínűleg jobbak vagy megalapozottabbak, mint a rendelkezésre bocsátott bizonyítékok nélkül lettek volna.

[Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited.]

A lényeges pont itt az, hogy a fejlesztő értékelést a tanulás következő lépéseiről szóló döntésekben felhasználják, vagyis a tanár és diák információkat kap belőle az oktatásról és tanulásról, azaz előmozdítja a tanulás folyamatát.

Wiliam (2010, 154. o.) szerint a fejlesztő értékelés öt kulcsstratégiát von maga után. Ezek a következők:

- A tanulás céljai és a sikeresség kritériumainak tisztázása, megosztása és megértése.
- Hatékony megbeszélés, vita és párbeszéd megteremtése a tanteremben, a tanulás bizonyítékait elérhetővé tevő tevékenységek és feladatok használata. A tanárok használhatnak kérdéseket, poszterbemutatókat, párbeszédés tanítást, bemutatótáblákat stb. a tanultak bizonyítására.
- Olyan visszajelzés biztosítása, mely alapján a tanulók továbbléphetnek. A visszajelzésnek kapcsolódnia kell a sikeresség kritériumaihoz és az oktatás céljához, és a feladatra kell összpontosítania, hogy a diákok tudják, hol tartanak a tanulási folyamatban, merre tartanak és mit kell tenniük ahhoz, hogy eljuthassanak oda. Ennek a visszajelzésnek támogatnia kell az önismeret fejlődését és a tanuló motiválását. Harlen (2006, 105. o.) azt javasolja, hogy a tanulás előmozdítását célzó lépésekről szóló döntésben szerepet kell kapnia a diákoknak, hogy ne a tanár munkájukról szóló döntésének passzív befogadói legyenek. A visszajelzésnek a következőkre kell összpontosítania:
 - Formába öntés: Ki tudsz gondolni más módszert a probléma kezelésére? Milyen információ lenne ehhez hasznos? Milyen feltételezéseket tettél?

- Érvelés: Hogyan jutottál erre a következtetésre? Ellenőrizted a forrásaidat? Mi történe, ha...?
 - Értelmezés: Hogyan tudod ellenőrizni a forrásaid pontosságát? Milyen más forrásokat választhattál volna?
 - Kommunikáció: Ezen a ponton nehezen tudtam követni a gondolatmenetedet. Elő tudnád adni úgy az érveidet, hogy egy másik személy minden lépést követni tudjon?
- A tanulók bevonása, hogy az ismeretek forrása legyenek egymás számára. Itt a tanárokat arra biztatjuk, hogy használjanak együttműködő tanulást, a társaktól kapott visszajelzést, azt, hogy a társak egymást tanítják és csoportokban folytatott megbeszéléseket. Ezeket a pedagógiai stratégiákat a legtöbbször nem használják kellő mértékben (Volante, 2010).
 - A tanulók bevonása saját tanulási folyamatuk gazdáiként. Ha a tanulók önértékelését állítja a középpontba, ezzel segítheti őket abban, hogy felelősnek érezzék magukat saját tanulási folyamatukért, és legyenek tudatában a tanulási folyamatnak (nem csak az eredményeknek) és fejlődésüknek (Voogt és Kasurinen, 2005). Petty (2009) szerint ez arra biztatja a tanulókat, hogy ismerjék fel, hogy a siker vagy kudarc nem a tehetségen, szerencsén vagy képességeken, hanem a gyakorlásán, erőfeszítéseken és a megfelelő stratégiák használatán múlik. Több előnye is van annak, ha segítjük a tanulókat az önértékeléséhez szükséges készségek elsajátításában. Például:
 - A tanulók tudatában lesznek a „jó munka” sajátosságainak.
 - Segíti őket a munkájuk javításában
 - Célok kitűzésére biztatja őket
 - Arra bátorítja őket, hogy vállaljanak felelősséget saját tanulási folyamatukért
 - Arra bátorítja őket, hogy tanulóként tekintsenek magukra, és így megtanulják, hogyan tanuljanak.

Harlen (2012) azt tartja, hogy a diákoknak adott visszajelzés kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy meghatározhassák saját hatékonyságukat, hogy mennyire motiváltak a tanulásra, és hogy mennyire képesek a tanulással kapcsolatos tevékenységeket elvégezni. A 4., 6. és 7. függelékben talál néhány hasznos stratégiát arra, hogyan bátoríthatja a diákokat saját tanulási folyamatuk értékelésére.

A szummatív értékelések a diákok által tanultak, készségeik fejlődése mértékének és

tudományos eredményeik értékelésére használhatók egy adott oktatási periódus végén – tipikusan egy projekt, témakör, kurzus vagy tanév végén. A szummatív értékeléseket általában három fő kritérium jellemzi:

- A dolgozatokat, feladatokat vagy projekteket arra használják, hogy megállapítsák, a diákok megtanulták-e, amit meg kellett tanulniuk. Más szavakkal az értékelés nem attól „szummatív”, ahogy a dolgozatot, feladatot vagy önértékelést kialakították, hanem attól, hogyan használják – vagyis hogy azt határozzák meg vele, hogy a tanulók megtanulták-e és milyen mértékben a nekik oktatott anyagot.
- A szummatív értékeléseket egy adott oktatási időszak végén végzik, ezért általában nem diagnosztikai, hanem kiértékelési célokra használják.
- A szummatív értékelések eredményeit gyakran pontszámok vagy osztályzatok formájában rögzítik, majd beszámítják a tanuló állandó tanulmányi eredményeibe.

A fejlesztő és szummatív értékelésre érdemes úgy tekinteni, hogy azok egy egyenes mentén helyezkednek el. A különbség abban van, hogy az értékelés eredményeit hogyan használják fel. Ha nem csatolják vissza és nem használják fel a tanításhoz a belőle származó információkat, akkor szummatív.

3.2. A kompetenciák értékelése a „Tanuljunk meg egyet nem érteni” programban

Boud (2000) az értékelések kettős céljáról ír, ahol az értékelési tevékenységeknek arra kell összpontosítani, hogy a tanulókat ellássák az élethosszig tartó társas és állampolgári kompetenciákkal. Kifejlesztettek bizonyos eszközöket, például a VINTAGE (kérdőíves eszköz többféle kulcskompetencia értékelésére), de ezek nem kezelik megfelelően a transzverzális kompetenciákat (a tapasztalatokból adódólagy készségeket), például a társas és állampolgári kompetenciákat. Ezért a kompetenciák értékelésének nem csak a készségeket és tudást, de az ezek fejlődéséhez szükséges értékeket és attitűdöket is mérnie kell.

A társas és állampolgári kompetenciák értékelése a mai napig nagy kihívásokat jelent. Az Európai Közösségek Bizottságának 2009-es közleménye szerint:

Számos országban vezetnek be olyan reformokat, melyekben kimondottan vonatkoztatási pontként használják a kulcskompetencia-keretrendszer. Jól halad ezek integrálása a tantervekbe. Azonban még mindig sok tennivaló van abban, hogy támogassuk a tanárok kompetenciáinak fejlesztését, frissítsük az értékelési módszereket és új módszereket vezessünk be az oktatásszervezésben (2009, 3).

[A large number of countries are introducing reforms that explicitly use the Key Competences

framework as a reference point. Good progress has been made in adapting school curricula. But there is still much to be done to support teachers' competence development, to update assessment methods, and to introduce new ways of organising learning (2009, 3).]

A kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy jelentős, sokféle kihívással kell szembenéznünk ezen a területen. Egyrészt valós, jelentős veszélyei vannak, ha előnyben részesítjük az egyéni tesztelést és vizsgáztatást, különösen a marginalizált, hátrányos helyzetű csoportoknál, melyeknek kudarcélményeik vannak az iskolában. A túlságosan részletesen meghatározott tanulási eredmények és a viselkedést leíró eszközök egymástól független feladatok sorozatává redukálhatják a tanulást a holisztikus kompetenciák értékelése helyett. Az attitűdökre vonatkozó kérdőívek problematikusak lehetnek, mivel az attitűdök idővel és a valós életben változnak, a kérdőívek azonban csak egy pillanatfelvételt adnak a tesztelés körülményei között. Ezenkívül ezek a pillanatfelvételek a tanulók saját magukról szóló jelentéseire támaszkodnak, és a válaszokat befolyásolhatja egyes válaszok érzékelt társadalmi kívánatossága. Az az érv is elhangzik, hogy ez a módszer aránylag felületesen méri a tudást és tanítást, és nem feltétlenül mutatja a kulcskompetenciákat. Hipkins és mtsai. (2007) rámutattak, hogy amikor ezeket a kompetenciákat mérjük fel, nem csak az értékelésből kapott információkat kell felhasználni, hanem el kell gondolkozunk azon is, hogy milyen hagyományos megközelítések vannak a tanulmányi eredményekkel kapcsolatban az iskolákban, valamint milyen értékelést használnak és mi ezek alapja. A szerző megkérdőjelezi a hagyományos értékelések alapjául használt feltételezéseket, és megjegyzi: a kompetenciák értékelésénél önmagukban nem sok jelentése van az egyszeri elbírálásnak, de ahogy a tanuló az azonosított tanulmányi célok elérése felé halad, hozzájárulhatnak az értékelés által adott kép kiteljesítéshez (6. o.).

A feladat kontextusára nagyon oda kell figyelni. A feladatoknak nemcsak megfelelő lehetőséget kell biztosítaniuk a kompetenciák bemutatására, hanem arra is kell sarkallniuk a diákokat, hogy bemutassák ismereteiket és képességeiket. Azaz a feladatnak értelmesnek kell lennie és meg kell szólítani a tanulót. Az Európai Bizottság Tematikus munkacsoport: A kulcskompetenciák értékelése (Pepper, 2012) című tanulmánya megvizsgálta, hogyan lehet a kulcskompetenciákat (társas és állampolgári!) értékelésre felkészíteni az érvényességükkel kapcsolatos aggályokkal összhangban úgy, hogy a tanárok expliciten azonosítsák ezeket és meghatározzák, mit jelent az, hogy valaki a tanulás egy adott szintjén kompetens (8. o.). Bár ez csodálatra méltó törekvés, azzal a kockázattal jár, hogy egy túlságosan is részletes lista fog létrejönni az egyes kritériumok és szabványok megadására. Ennek minimalizálására tiszta, megfogható tanulmányi eredményekre van szükség minden kompetenciával kapcsolatban, valamint számos olyan kontextusra, melyekben ezek fejleszthetők és ezért megbízhatóan értékelhetők. Itt a hangsúly nemcsak az eredményen van, hanem a folyamaton is, így a társas és állampolgári kompetenciákat először fejleszteni kell, és utána kell jelentéseket készíteni róluk. Ehhez meg kell egyezni a kompetencia egyértelmű definíciójáról, majd abból specifikusabb tanulmányi eredményt kell kialakítani. Ezután a célként kitűzött tanulmányi eredményekről szóló közös tudást meg kell osztani a tanárokkal (Gordon és mtsai. 2009). Ahhoz, hogy az értékelési

módszerek érvényesek legyenek, arra van szükség, hogy „ne csak a tanulmányok eredményét adjuk meg világosan, hanem a tanulók kulcskompetenciáinak értékelésére használt módszerek fókuszában kizárólag ezek a tanulmányi eredmények legyenek” (Európai Bizottság 2012, 11. o.). Lényegében csak a kompetencia szempontjából lényeges vonatkozásokat mérjük fel.

3.3. Az értékelés eszközei

3.3.1. A kikérdezés mint értékelési eszköz

Bloom Taxonómiája (Bloom és Krathwohl, 1956) ad egy módszert arra, hogyan gondoljunk a különböző nehézségi fokokra (az egyszerűtől a nehéz felé haladva) az értékelés során. Az alábbi táblázat megadja, milyen kérdéseket lehet használni ezen stratégia részeként. Fontos megjegyezni, hogy bár Bloom taxonómiáját kérdéstípusok listájaként írta meg, melyben a típusok nehézségi fok szerint vannak rendezve – az ismeretek alacsonyabb rendű felidőzésétől (emlékezés) és megértési készségektől a magasabb rendű alkalmazási képességekig (tudja-e a tanultakat alkalmazni), analízisig és szintézisig (magas szintű ítéletek meghozatala) és értékelésig, minden szint fontos az oktatásban és tanulásban, és különösen fontosak a társas és állampolgári kompetenciák értékelésében. Bloom gondolata a hierarchikus nehézségről megkérdőjelezhető, ám mégis minden vonatkozás használható az adott, különböző nehézségű témaspecifikus kérdések kidolgozásához, mind az egyes vonatkozásokon belül, mind azok között. Az alábbi 1. táblázat erre ad példákat.

Mindenképpen gondolja át és tervezze meg, hogy mit fog az osztálytól kérdezni. A különböző nézőpontok ebben a projektben ösztönzést biztosítanak a tanulónak arra, hogy foglalkozzon egy ellentmondásos problémával, azonban a tanárnak ügyesen kell feltennie a tesztkérdéseket. Azzal, ahogyan a tanár reagál a tanulók kérdéseire, számos lehetősége van a fejlesztő visszajelzésekre. A hatékony kérdezésre a következő öt tulajdonság jellemző:

- A tervezett kérdések elősegítik a gondolkodást és érvelést
- A tanulóknak van idejük gondolkodni
- A tanár kerüli azt, hogy megítélje a tanulók válaszait
- A tanulók válaszait úgy kell követni, hogy bátorítsa a mélyebb gondolkodást (lásd például Petty, 2009; Gardner, 2012).

Webb *A tudás mélysége* című munkája egy további hasznos keretrendszert kínál arra, hogy a Bloom Taxonómiájában ismertetett különböző szintű értékelési stratégiákról gondolkozzunk. Mint modell négy szintet határoz meg, melyek mindegyike fokozatosan egyre magasabb rendű és egyre nagyobb követelményeket állít, de ebben sincs egyetértés. Például vajon mindig

könnyebb megmagyarázni, miért történt egy történelmi esemény, mint az eredményeit ismertetni?

1. táblázat: A Bloom taxonómiáján alapuló kérdéscsaládok

<p>Tudás</p> <p><i>Ki, mit, miért, hol, mikor, melyiket?</i></p> <p><i>Leírás vagy meghatározás</i></p> <p><i>Meg tudod találni?</i></p> <p><i>Felidézés, kiválasztás, listázás</i></p> <p><i>Hogyan történt?</i></p> <p><i>Mi volt a fő...?</i></p> <p><i>Címkézés, kiválasztás</i></p>	<p>Megértés</p> <p>Írd le saját szavaiddal</p> <p>Foglald össze, amit tanultál</p> <p>Osztályozd, kategorizáld a bemutatni kívánt tényeket</p> <p>Mi a lényege?</p> <p>Értelmezd saját szavaiddal</p> <p>Összehasonlítás és szembeállítás</p> <p>El tudod mondani, mi történik?</p>
<p>Alkalmazás</p> <p><i>Milyen példákat tudsz rá mondani?</i></p> <p><i>Milyen tények bizonyítják ezt?</i></p> <p><i>Hogyan rendeznéd el ezeket, hogy bemutasd, hogy...?</i></p> <p><i>Mi történne, ha...?</i></p> <p><i>Hogyan tudnád felhasználni a tanultakat?</i></p>	<p>Analízis</p> <p>Miért gondolod ezt?</p> <p>Milyen következtetéseket tudsz levonni?</p> <p>Miből következtetsz erre?</p> <p>Mi a kapcsolat közöttük?</p> <p>Bizonyítékok osztályozása vagy kategorizálása</p> <p>Tudsz közöttük különbséget tenni?</p> <p>Vizsgáld meg alaposan, és magyarázd meg a módját?</p>
<p>Szintézis</p> <p><i>Hogyan tudnád javítani/megoldani?</i></p> <p><i>Tudsz alternatívát javasolni?</i></p> <p><i>Hogyan tudnád átalakítani/módosítani?</i></p> <p><i>Hogyan tudnád kipróbálni?</i></p> <p><i>Mi történne, ha...?</i></p> <p><i>Meg tudod javasolni?</i></p> <p><i>Milyen megoldásokat tudsz javasolni?</i></p>	<p>A megértés értékelése</p> <p>Mit gondolsz róla?</p> <p>Tudsz prioritásokat felállítani?</p> <p>Szerinted mi a legfontosabb?</p> <p>Miért gondolod, hogy ez fontos vagy nem fontos?</p> <p>Mit tudnál javasolni?</p> <p>Hogyan tudnád megoldani/javítani?</p> <p>Hogyan tudnád meghatározni?</p>

2. táblázat: Webb A tudás mélysége című munkájának kapcsolata a lehetséges tevékenységekkel

Szint	DOK 1	DOK 2	DOK 3	DOK 4
	Felidézés, reprodukálás	Készségek/ konceptiók (alapvető alkalmazás)	Rövid távú stratégiai gondolkodás	Kiterjesztett gondolkodás
Igék	Ki? Mit? Hol? Mikor?	Hogyan történt? Miért történt?	Mi az oka? Mi a hatása?	Mi a hatása/ eredménye? Mi a hatása/ kapcsolata?
Használható eszközök	Kvíz, lista, munkalap, magyarázat, podcast, blog	Szemléltetés, szimuláció, interjú, blogolás, kommentelés	Vita, jelentés, podcast, film, kutatás	Film, projekt, újság, médiatermék, történet
A tanár szerepe	Irányít, megvizsgál, meghallgat, kérdéseket tesz fel	Bemutat, megfigyel, megkönnyít, kérdéseket tesz fel	Tesztel, irányít, értékel, elfogad	Megkönnyít, reagál, kiterjeszt, megvizsgál
A tanuló szerepe	Válaszol, memorizál, elmond, leír	Problémákat old meg, felhasználja a tudást, szemléltet	Megbeszél, megvitát, értékel, megindokol, vitát folytat, dönt, érvel	Tervez, kockázatot vállal, javaslatot teszt, létrehoz
Lehetséges tevékenységek	Konceptiótérkép kialakítása Idővonal létrehozása Leírás saját szavaival Prezentálás/ bemutatás az osztálynak Egy esemény, folyamat vagy történet rövid leírása	Ismertető írása a témáról a többieknek Modell készítése Kutatási projekt	Folyamatábra készítése a kritikus lépések bemutatására Jelentés készítése egy tanulmányozott területről Kritériumlista készítése az elbíráláshoz	Álláspont felvételét és egy csoporttal való együttműködést igénylő feladatok Erős hangsúlyt vagy nagy meggyőzőerőt igénylő írásbeli feladatok Információk alkalmazása rosszul meghatározott problémák megoldására új helyzetekben

Webb Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions című műve alapján (forrás: https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Ezek a stratégiák Bloom taxonómiájához hasonlóan sokféle, a való életen alapuló értékelési stratégia használatát ösztönzik. Egyes stratégiák például a következőket tartalmazhatják:

3. táblázat: Az értékelési stratégiák leírása

Értékelési stratégia	Leírás
Gazdag feladatok és kiterjesztett projektek	Kutatást és magasabb rendű gondolkozást igénylő projektek és feladatok
Portfóliók	Egy adott dokumentációhoz konkrét formát biztosítanak, a kompetenciák azonosításához és példák megadásához használhatók forrásként.
Teljesítményalapú értékelés	Valódi feladatok, például kiállítások, csoportmunka, interjúk, előadások, viták, szerepjátékok stb. (lásd a 2. Függelék).
Tevékenységek képekkel	Kollázsok, poszterek készítése stb. (lásd a 3. Függelék).
Nyilvános szereplés az osztály előtt	Része egy álláspont felvétele vagy az a képesség, hogy egy álláspontot vagy problémát többféle nézőpontból is tudjon szemlélni, pl. Többféle csoportosítás (lásd a 2. És 6. Függelék).
Dokumentumok vizsgálata	Dokumentáció vizsgálata a tények pontosságának értékelésére és következtetések levonása az információk alapján.
Kritikus kérdések kigondolása	A tanulók önállóan kritikus kérdéseket gondolnak ki. Fontos módszer arra, hogy a tanulókat is be lehessen vonni az értékelési folyamatba.
Grafikus rendszerezőeszközök	Például érvértékeztetés, halszálka, ok-okozat ábrák stb. (lásd a 4. Függelék).
Alátét	Csoportokban minden tanuló rögzítheti megfontolásra egyéni válaszait és gondolatait egy problémával, témával vagy kérdéssel kapcsolatban (lásd az 5. Függelék).

E stratégiák közül soknál fontos érték, hogy a tanulók a kezdeményezést magukhoz ragadva aktív partnerek lehessenek az értékelési folyamatban. Ezt a vonatkozást részletesebben is tárgyaljuk később a 2.3.4. Szakaszban.

3.3.2 Táblázatok használata

A kompetenciák értékelésénél az utóbbi években fontos szerephez jutottak az előre meghatározott táblázatok, melyek a siker fontos kritériumait és ezek értékelését helyezik előtérbe annak alapján, hogy a tanuló a megszerzett kompetenciát milyen szinten mutatja. A lenti 4. táblázatban például egy olyan táblázatot mutatunk be, mellyel felmérhető, hogy a tanulók mennyire tudják megkülönböztetni a bizonyítékokkal alátámasztott tényeket a nem megalapozott véleményytől.

4. táblázat: Példa egy olyan táblázatra, mellyel felmérhető, hogy a tanuló mennyire tudja megkülönböztetni a bizonyítékokkal alátámasztott tényeket a nem megalapozott véleményről

Feladat típusa	Még nem felel meg az elvárásoknak	Megfelel az elvárásoknak	Az elvárások felett teljesít	Kivételesen jó
A bizonyítékokkal alátámasztott tények megkülönböztetése a nem megalapozott véleménytől.	A tanuló még nem képes megkülönböztetni a bizonyítékokkal alátámasztott tényeket a nem megalapozott véleménytől.	A tanuló egyes esetekben képes felismerni és különbséget tenni, de nem mindig.	A tanuló a legtöbb esetekben képes felismerni és különbséget tenni.	A tanuló mindig képes felismerni és különbséget tenni.

Az 5. táblázatban látható másik példában megfordul a megközelítés és ez a „Kivételesen jó” kritériummal kezdődik. Ez a mintatáblázat a megbeszélésben mutatott készségek önértékelésére vagy egy társ értékelésére használható (a tanuló önértékelését vagy egy társa értékelését lásd részletesebben a 2.3.4. szakaszban). A csoportos megbeszélések pontozásáról lásd még: Lander, 2002.

5. táblázat: A diákok megbeszélésben mutatott készségeinek értékelésére használható táblázat.

	Kivételesen jó	Az elvárások felett teljesít	Megfelel az elvárásoknak	Még nem felel meg az elvárásoknak
Saját maga vagy egy társ megbeszélésben mutatott készségeinek értékelése	Proaktív résztvevő, egyensúlyban van a meghallgatás, kezdeményezés és a megbeszélés témájára összpontosítás. A megbeszélés fenntartására és a csoport összes tagjának bevonására számos készséget proaktívan mutat. Megérti a megbeszélés célját és nem hagyja, hogy elkanyarodjon a témától.	Aktív résztvevő, egyensúlyban van a meghallgatás, kezdeményezés és a megbeszélés témájára összpontosítás. Amikor fent akarja tartani a megbeszélést, inkább agresszív, mint asszertív. Megérti a megbeszélés célját, de inkább a téma koncentrálna, nem a társaira.	Aktív résztvevő, egyensúlyban van a meghallgatás, kezdeményezés és a megbeszélés témájára összpontosítás. A megbeszéléshez szükséges készségek egy része megvan nála, de másoknál kevésbé gyakran használja őket. Részlet vesz a megbeszélés fenntartásában, de inkább támogatóként és nem vezetőként.	Aktívan figyel, de könnyen enged másoknak. Részlet vesz, de nem használ bizonyos készségeket, például összefoglalás vagy tisztázás. Nincs meg az egyensúly a megbeszéléshez szükséges és analitikai képességek között.

...	Készségeit magabiztosan használja, vezetőként, érzékenyen dolgozik.	Készségeit magabiztosan használja, de nincsenek vezetői képességei és nem érzékeny.	Megközelítése pozitív, de inkább arra összpontosít, hogy a feladatot elvégezzék, nem pedig arra, hogy a megbeszélés pozitív legyen.	Nem vesz részt, ezért nagyon kevés a lehetőség az értékelésére.
Hozzájárulás az ismeretekhez	Tudásával, véleményével, készségeivel következetesen, aktívan, felszólítás vagy emlékeztetés nélkül hozzájárul	Tudásával, véleményével, készségeivel felszólítás vagy emlékeztetés nélkül hozzájárul	Információkat ad a csoportnak, de ehhez időnként felszólításra vagy emlékeztetésre van szükség	Csak akkor ad információkat a csoportnak, ha felszólítják rá

3.3.3. Az értékelés elemei

Mint a fentiekben említettük, a társas és állampolgári kompetenciák értékeléshez fel kell mérni a tanuló tudását, készségeit, értékrendszerét és attitűdjeit. A kutatások (Rychen és Salganik 2003, Európai Bizottság 2007, Hoskins és Deakin Crick 2010) arra hívják fel a figyelmet, hogy a társas és állampolgári kompetenciák értékelésekor a megfelelő megközelítésre a következők jellemzők:

- Elismeri a többféle megközelítés és stratégia használatának értékét
- Előnyben részesíti az aktív tanulást lehetővé tevő környezeteket
- Fejlesztő – alapja inkább a folyamatok és eredmény, nem kizárólag az eredmény
- Dokumentálja a diákok előrehaladását és eredményeit
- Bevonja a diákokat társaik és saját maguk értékelésének folyamataiba

A KeyCoNet (Pepper, 2013) a megközelítések ilyen kombinációját támogatja és azt javasolja, hogy ezen kompetenciák értékelése során nagyban lehet támaszkodni a következőkre:

- Szabványosított tesztek
- Attitűdökre vonatkozó kérdőívek
- Likert-skála és többszörös választásos kérdések
- Teljesítményalapú értékelés
- Társak értékelése és önértékelés

A tanulmányi portfóliók (pl. e-portfóliók) szintén hasznosak lehetnek. Egy konkrét dokumentációs formát biztosítanak, és a kompetenciák azonosításához és példák megadásához használhatók forrásként, valamint önmagukban is motiválnak.

Bármely értékelési feladatban nagyon fontos, hogy a tanulmányi célokat világosan ismertetni kell a tanulókkal. A tanárnak nem csak azt kell biztosítania, hogy diákjai megértsék ezeket a célokat, hanem azt is tisztáznia kell, milyen kritériumok alapján méri fel a munkájukat. A tanár feladatai a következők:

- Eldönteni és világosan közölni, mit kell megtanulni az adott órán
- Különböző módszereket kidolgozni a diákok által megértendő és megtanulandók ellenőrzésére és értékelésére (a sikeresség kritériumai)
- Ismertetni a diákokkal a sikeresség kritériumait, melyek alapján a munkájukat fel fogja mérni
- Eldönteni és tudatni a diákokkal, hogyan fog visszajelzést adni
- Végiggondolni, hogy a diákok részt vegyenek-e az értékelési folyamatban, és ha igen, hogyan

3.3.4. A tanulók önértékelése és társaik értékelése

Hattie és Timperley (2007) és Sadler (2010) felhívják a figyelmet arra, milyen fontos, hogy a diákok részt vegyenek az értékelési folyamatban, és hogy képesek legyenek az értékelésre. Ha egyszerűen megosztja az értékelésre vonatkozó ismereteket a tanulókkal egy támogató tanteremben, ez önmagában nem fejleszti az értékelési képességüket. A tanulóknak tartós, támogatott tapasztalatokra van szükségük munkájuk javításához.

A tanulók számára egyértelműen előnyös, ha van lehetőségük saját és társaik munkájának értékelésére. Ezáltal:

- Felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért
- Képesek lesznek arra, hogy felismerjék a tanulási folyamat következő lépéseit
- Aktívan (partnerként) vegyenek részt a tanulási folyamatban
- Függetlenebbek és motiváltabbak lesznek.

Ez a tanár számára is egyértelműen előnyös, mivel a felelősség jelentős mértékben a diákra kerül a tanárról, és a diákok aktívan, partnerként vesznek részt az értékelési folyamatban. A tanulmányi előmenetelhez azonban célokat kell kijelölni a tanulók számára. A lenti

dokumentum egy önértékelési megközelítésre mutat példát. A diákok azt a feladatot kapják, hogy először egyénileg értékeljék munkájukat, és a tanár csak akkor lép be aktívan a folyamatba, amikor ezt már megtették. Ahhoz, hogy ezek a stratégiák hatékonyak legyenek, fontos, hogy a tanár a diákoknak építő visszajelzést adjon.

Példa: Egyszerű önértékelő űrlap

Kritériumok	Önértékelés	A tanár által végzett értékelés
Minden érved az esszékérdéssel kapcsolatos?		
Hoztál fel érveket az esszékérdésben felvetett probléma és a belőle levezetett főbb pontok vagy levont következtetések mellett és ellen is?		
Minden érvedhez megfelelő bizonyítékot, példát és szemléltetést adtál?		
Fontossági sorrendbe állítottad a pro és kontra érveket és értékelted őket?		
Olyan, igazolható következtetésre jutottál, mely közvetlenül az esszé témájához kapcsolódik?		
Hogyan kellene az esszét javítani?		
Milyen célokat tudsz kitűzni a következő esszéhez?		

Forrás: Adapted from Petty (2009) Evidence- Based teaching. 2nd Edition.

A fent leírtakat az adott feladat alapján módosítani lehet, illetve kell.

3.3.5. A szóbeli értékelés használata

A szóbeli értékeléseket gyakran teljesítményalapú értékelésnek is hívják. Murchan és Shiel (2017) szerint a teljesítményalapú értékelés a tanuló képességeit értékeli az ismeretek, készségek és összefüggések felhasználására, általában hiteles, a valós életet tükröző körülmények között. Ebből a szempontból a szóbeli értékelés érvényes és megbízható módszert kínálhat arra, hogy értékeljük a tanulók képességét hathatós érvek kifejtésére vitatott kérdésekben, különböző nézőpontokból. Murchan és Shiel megfelelő pontrendszer használatát javasolja (lásd a 2. függelékben), hogy biztosítható legyen a „teljesítmény lényeges vonatkozásainak értékelése (érvényesség), illetve hogy az értékelés következetes osztályzatokat eredményezzen (megbízhatóság)” (2017, 116. o.).

3.3.6. A tanultak összegezése – a tanteremben a párbeszéd, megbeszélés, illetve vita fejlesztésére alkalmas pedagógiai stratégiák értékelése

A 2.2. szakaszban (korábban) egy táblázatban összefoglaltunk tizenkét pedagógiai stratégiát. E szakasz tartalma alapján itt újra közöljük ezt a táblázatot néhány javasolt módszerrel az értékelésükre. Megjegyezzük, hogy a javasolt értékelési módszerek nem teljes körűek és csupán ötleteket adnak különböző értékelési stratégiákra. Egyes, az útmutatóban ismertetett stratégiák, például a szummatív ellenőrzés nem szerepelnek a listán, de ugyanolyan fontos szerepük lehet itt.

6. táblázat: A tanteremben a párbeszéd, megbeszélés, illetve vita fejlesztésére alkalmas pedagógiai stratégiák értékelése

Pedagógiai stratégia	Javaslatok az értékelésre
Ünnepi vacsora	<p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok vagy Halszálka (lásd a 4. függelék).</p> <p>A tanulási folyamat előre meghatározott céljaira/kritériumaira összpontosító táblázat. A tanulókat egy olyan visszatekintő napló megírására kéri, mely arról szól, mit tanultak a tevékenységből (előre meghatározott sikerességi kritériumok alapján).</p> <p>Kérje meg a tanulókat, hogy gondoljanak ki öt nehéz kérdést, melyeket feltehetnek azoknak, akiknek az álláspontja az övéktől különbözik (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p>
Léghajó-vita	<p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok vagy Halszálka (lásd a 4. függelék).</p> <p>A tanulási folyamat előre meghatározott céljaira/kritériumaira összpontosító táblázat. A tanulókat egy olyan visszatekintő napló megírására kéri, mely arról szól, mit tanultak a tevékenységből (előre meghatározott sikerességi kritériumok alapján).</p> <p>Kérje meg a tanulókat, hogy gondoljanak ki öt nehéz kérdést, melyeket feltehetnek azoknak, akiknek az álláspontja az övéktől különbözik (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p>
Gyorsrandi	<p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok (lásd a 4. függelék).</p> <p>A tanulási folyamat előre meghatározott céljaira/kritériumaira összpontosító táblázat. Alátét (lásd az 5. függelék).</p> <p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Halszálka (lásd a 4. függelék).</p> <p>A tanulókat egy olyan visszatekintő napló megírására kéri, mely arról szól, mit tanultak a tevékenységből (előre meghatározott sikerességi kritériumok alapján).</p> <p>Kérje meg a tanulókat, hogy gondoljanak ki öt kérdést, melyeket feltehetnek az övéktől különböző álláspontok megismeréséhez (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p>

Bokszmérkőzés	<p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok (lásd a 4. függelék).</p> <p>Az érvek feltérképezése (lásd az 1. függelék).</p> <p>A tanulókat megkérlik, hogy gondoljanak ki öt nehéz kérdést, melyeket feltehetnek azoknak, akiknek az álláspontja az övéktől különbözik (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p>
Képpé változás	<p>Előadások értékelése (lásd a 2. függelék).</p> <p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok (lásd a 4. függelék).</p> <p>A tanulókat egy olyan visszatekintő napló megírására kérik, mely arról szól, mit tanultak a tevékenységből (előre meghatározott sikerességi kritériumok alapján).</p>
Gömbölyű akvárium	<p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Gömbölyű akvárium (lásd a 4. függelék).</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p> <p>Gondolattérkép készítése a nézőpontok sokféleségének rögzítésére.</p> <p>Egyoldalas összefoglaló készítése a vitáról.</p> <p>Az érvek feltérképezése (lásd az 1. függelék).</p> <p>A tanulókat megkérlik, hogy gondoljanak ki öt nehéz kérdést, melyeket feltehetnek azoknak, akiknek az álláspontja az övéktől különbözik (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p>
Négy sarok	<p>Alátét (lásd az 5. függelék).</p> <p>A tanulókat egy olyan visszatekintő napló megírására kérik, mely arról szól, mit tanultak a tevékenységből (előre meghatározott sikerességi kritériumok alapján).</p> <p>Az érvek feltérképezése (lásd az 1. függelék).</p> <p>A tanulási folyamat előre meghatározott céljaira/kritériumaira összpontosító táblázat.</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p> <p>Egyoldalas összefoglaló készítése a vitáról.</p>
Csendes alátét-beszélgetés	<p>Alátét (lásd az 5. függelék).</p> <p>A tanulókat megkérlik, hogy gondoljanak ki öt nehéz kérdést, melyeket feltehetnek azoknak, akiknek az álláspontja az övéktől különbözik (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p> <p>Gondolattérkép vagy poszter készítése a nézőpontok sokféleségének rögzítésére.</p> <p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok (lásd a 4. függelék).</p>
Szerepjáték	<p>A tanulási folyamat előre meghatározott céljaira/kritériumaira összpontosító táblázat.</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p> <p>Kérje meg a tanulókat, hogy gondoljanak ki öt kérdést, melyeket feltehetnek az övéktől különböző álláspontok megismeréséhez (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p> <p>Kilépőkártyás stratégia (lásd a 7. függelék)</p>
Általános megegyezés	<p>Gondolattérkép készítése a nézőpontok sokféleségének rögzítésére.</p> <p>A különböző nézőpontok összefoglaló poszter készítése.</p> <p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok (lásd a 4. függelék).</p>

Megoldásköz pontú vita	<p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok vagy Halszálka (lásd a 4. függelék).</p> <p>A tanulási folyamat előre meghatározott céljaira/kritériumaira összpontosító táblázat.</p> <p>A tanulókat egy olyan visszatekintő napló megírására kéri, mely arról szól, mit tanultak a tevékenységből (előre meghatározott sikerességi kritériumok alapján).</p> <p>Kérje meg a tanulókat, hogy gondoljanak ki öt nehéz kérdést, melyeket feltehetnek azoknak, akiknek az álláspontja az övéktől különbözik (lásd a „kérdéscsaládokat” a 2.3.3. szakaszban).</p> <p>Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése (lásd a 6. függelék).</p>
Empatikus párbeszéd	<p>Gondolattérkép vagy poszter készítése a nézőpontok sokféleségének rögzítésére.</p> <p>Grafikus rendszerezőeszközök, például Venn-diagramok (lásd a 4. függelék).</p> <p>Kilépőkártyás stratégia (lásd a 7. függelék)</p>

3.4. Záró megjegyzések az értékelésről

A társas és állampolgári kompetenciák:

1. A legjobban különböző értékelő módszerekkel mérhetők fel, például:

- Gazdag feladatok és kiterjesztett projektek
- Portfóliók
- Teljesítményalapú értékelés
- Tevékenységek képekkel
- Dokumentumok vizsgálata
- Kritikus kérdések kigondolása
- Grafikus rendszerezőeszközök
- Alátét
- Visszatekintő esszé

2. A legjobban akkor támogatható, ha olyan, az erősségekre építő megközelítést tartalmaz, mely a meglévő kapacitásokat keresi és ezekre épít, nem pedig a hiányosságokat helyezi előtérbe (pl. a gyenge pontok kiemelése).

3. A legjobban kérdezős alapon működik.

4. A legjobban az aktív tanulást lehetővé tevő környezetekben használható.

5. A legjobban fejlesztésen alapuló értékeléssel végezhető, melyet adott esetben szummatív értékelés egészíthet ki.

Fontos, hogy minden tanár ítélje meg, hogy a tanteremben végzett értékelés nem lesz-e önként vállalt vagy terhes kötelesség. A legfontosabb feladat a kör bezárása: a diákokkal együttműködve végezze ezeket a kompetenciafelméréseket. Ismertesse velük, hogy Ön mint tanár mit tudott meg a visszajelzés alapján, és ezt az információt hogyan használja a tanulási folyamat javítására.

1. függelék: Az érvek feltérképezése (Dwyer, 2017 alapján)

Ha egy személy véleményének alapját kell megvizsgálni, létrehozhatunk (a mi nézőpontunkból) megvizsgálható struktúrát az érvekből vagy a vitából, a véleményüket támogató vagy cáfoló érveket, az érvelés első szintjét támogató érveket stb. keresve, az alábbihoz hasonló térképet kitöltve. Az eredmény egy olyan hierarchikus struktúra lesz, melyben minden független állítást megvizsgálhatunk, azonosítva, milyen típusú érveket használ a másik, amikor megpróbálja elfogadtatni velünk az álláspontját (lásd még Hess, 2009).

Ha meg tudjuk vizsgálni egy érvelés szerkezetét és a hozzá felhasznált állítások forrását, értékelni tudjuk az érvelést/vitát az alábbiak megvizsgálásával:

- Az érvelésben/vitában használt állítások hitelessége
- Az állítások fontossága
- Az érvelés/vita logikai ereje
- Az érvelés/vita esetleges kihagyásai, részrehajlása és kiegyensúlyozatlansága

Ilyen módon egy érvelés vagy vita a tanításban és az értékelésben is használható eszköz. Az érvekről készített térkép és a rajta levő kérdések a megtanultak bizonyítékai és ezeket értékelni lehet.

1. lépés: A tanár eldönti a kérdést (érvelést, vitát), melyet a tanulók elé szeretne tární, például: A bevándorlás mindenkinek jó. A tanulókat csoportokra osztja, melyek egy-egy térképen dolgoznak.

2. lépés: A tanulók elolvassák a beszámozott különböző nézőpontokat és elkezdik feltérképezni az érveket. Ezt papíron vagy kis táblákon is meg lehet tenni. A tanár a csoportok között körbejárva elmagyarázhatja az ismeretlen kifejezéseket.

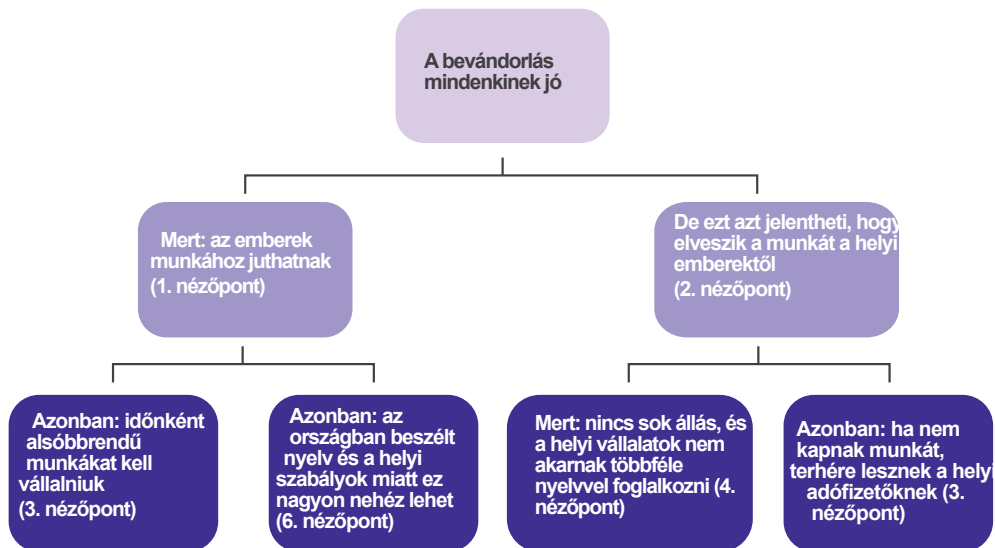
3. lépés: Az érvelés azonosítása és szerkezete alapján keresse meg az esetleges kiegyensúlyozatlanságokat, kihagyásokat és részrehajlást az érvelésben. Megfigyeléseit jegyezze fel. Ezután házi feladatként feladhatja a csoportoknak, hogy keressenek információt a hiányzó anyagról/érvekről. Azt is megteheti, hogy ez alapján megbeszélést folytat az osztály (Dwyer, 2017).

A következő kérdések használhatók:

- Megfelelően alátámasztják-e a szerzők kijelentéseiket a különböző nézőpontokban?
- Vannak-e olyan más nézetek, melyeket nem mutattak be?

- Mit gondolsz arról a kijelentésről, hogy a bevándorlás mindenkinek jó?

A tanár az érvekről készített térképpel meggyőződhet arról, hogy a diákok megértik a fő érveket a különböző nézőpontokban, és a kérdéseket pontozva értékelheti ezt. A tanulmányok eredményétől és a sikeresség kritériumaitól függően pontozó táblázatot vagy pontozó szempontrendszerrel is használhat ehhez.



2. függelék: Előadások értékelése

1. lépés: Az előadás témáját a diákok vagy a tanár is kiválaszthatja. Állapodjon meg az osztállyal a sikeresség kritériumairól, például rögzítsék az alábbiakat az előadás stílusával kapcsolatban és egyezzenek meg, hogy milyen tudást, értékeket, készségeket és attitűdöket kell bemutatniuk előadásukban. Megteheti, hogy egy adott előadásnál csak egy vagy két vonatkozásra összpontosít. Az előadói készségeket tanulni kell. Érdemes lehet megkérni őket, hogy írjanak egy listát a jó előadás ismérveiről és rangsorolják a lista elemeit. Így jobban megbeszélhetik és megérthetik a sikerességi kritériumokat. Döntse el, hogy használjanak-e PowerPointot az előadáshoz.

- Jegyzetek használata
- Szemkontaktus a hallgatósággal
- Az érdekes vagy szórakoztató beszéd képessége
- Hivatalos nyelvezet, szleng mellőzése
- Alátámasztott, világos érvelés
- A gondolatok rendszerezése
- A hallgatóság meggyőzésének képessége

2. lépés: Az előadásra a diákok készülhetnek egyedül vagy csoportokban is.

Jegyezzenek fel minél több gondolatot

- Rendezzék a gondolatokat és szervezzék őket logikus rendbe
- Minden pont mellé tegyenek információkat – példákat, statisztikákat, történeteket
- Öntsék a beszédet logikus, gördülékeny formába
- Gyakorolják a fontos pontokat kiemelő kártyákkal

3. lépés: A tanulók megtartják az előadásokat. Az előadásokat az alábbi pontrendszert módosítva pontozhatja. Önértékeléshez és a társak értékeléséhez használhatja az egyszerűbb pontrendszert.

Példa: Pontrendszer csoportos előadások értékeléséhez

Osztály:	Dátum/időpont:				
A pontozott csoport:					
Téma					
Pontrendszer csoportos előadások értékeléséhez pontozza a részletességet, majd adjon minden szakaszhoz egy általános pontszámot				1 = rossz 5 = a legjobb	
	1	2	3	4	5
1) Tartalom					
Bevezetés: Azonosítja a célokat, a kezdetektől fogva bevonja a hallgatóságot					
Szerkezet: Megragadja a hallgatóság figyelmét, logikus, világos, átfogó					
Fontos pontok és tárgyalás: jól megragadja a témát és pontos beszámolót ad; foglalkozik a kulcsfontosságú kérdésekkel és megfelel a hallgatóságnak					
Kutatással megfelelően alá van támasztva: Több forrást felhasznál					
Pontosság: Minden információ pontos					
Lezárás: Van következtetés, integrált és összeszedett					
1) A tartalomra adott pontszám általában – megjegyzések				A tartalomra adott pontszám 30 pontból	
2) A használt média					
Eleget tesz a minimális hosszúságra vonatkozó követelményeknek					
A tanulmányok eredménye megvalósult					
A média tiszta, könnyen érthető, a nyelvezete érthető					
Színek, képek stb. használata					
A média jól kapcsolódik az előadáshoz					
Egyéb (extrák használata stb.)					
2) A médiára adott pontszám általában – megjegyzések				A PowerPoint prezentációra adott pontszám 30 pontból	
3) Folyamat/szakszerűség:					
Tiszta beszéd: hallható, az idegességét az előadó kezelni tudja					
Személyes energia: lelkes, magabiztos/összeszedett; nem a jegyzeteit olvassa fel; a teljes hallgatósághoz beszél, személyesen ad elő					
A hallgatóság bevonása: megragadja és fenntartja a figyelmet					
A szemkontaktus és gesztusok megfelelő használata					
3) A folyamatra adott pontszám általában – megjegyzések				A folyamatra adott pontszám 20 pontból	
4) Összefoglalás – hatékonyság és észrevételek:					
A hatékonyság áttekintése: A célokat elérte Az üzenetet átadta és a hallgatóság megértette. Kellemes élmény volt!				Az összefoglalásra adott pontszám 20 pontból	
4) Általános észrevételek és megjegyzések					
Általános pontszám 100 pontból					
A projekt százalékos értékelése					

Példa: Társ szóbeli előadásának értékelése

Társ szóbeli előadásának fejlesztő értékelése	
Csoport	Téma
Tartalom	
Az előadás struktúrája	
Gondolatok és logika	
Eredetiség és szórakoztatóság	
Előadásmód	
Testbeszéd/szemkontaktus	
Hang: ütem, hangerő, érthetőség	
Lelkesedés	
A célnak és hallgatóságnak megfelelő nyelvezet	
Nyelvtanilag helyes, megfelelő központozás és szóválasztás	
Vizuális segédletek használata	
Általános megjegyzés: Két olyan dolog, amely jól ment, és egy olyan dolog, melyet lehetne javítani	

3. függelék: Poszterek értékelése

A poszterek nagyon jó értékelési technikák, mivel a közös tanulást és a kreatív készségeket tudással és kritikai gondolkozással ötvözik.

Miért használjon posztereket?

- A figyelem és érdeklődés felkeltése – a diákok megoszthatják ismereteiket a közösség más tagjaival
- Tömör, gyors információátadás – a tanulási folyamat elején meg lehet határozni értékelési feladatként és a diákok a tartalom az anyag megtanulása közben dolgozhatnak
- Az érvelés láthatóvá tétele – a tanulók többféle forrást, vizuális és egyéb anyagot használhatnak a jelentés közvetítésére
- Motiváció – a tanulók szeretnek posztereket készíteni
- A készségek fejlesztése – a folyamat során fejlődnek készségeik.

Példa: Poszterbemutatót értékelő táblázat

Csoport:		Téma:			
	Kitűnő	Elégséges	Még dolgozni kell rajta	Önért.	A tanár ért.
Fő gondolat	A poszternek érthető címe van és specifikus információkat ad a poszter fő gondolatáról	A poszternek van címe és ad valamennyi információt a poszter fő gondolatáról	A poszter címe homályos és hiányzik a fő gondolat		
A poszter hatékonysága	A poszterből a többiek alaposan megismerhetik a tanulmányozott témát, specifikus példákat vagy illusztrációkat tartalmaz	A poszter alapján jól megérthető a tanulmányozott téma	A poszterből a többiek általánosan megismerhetik a tanulmányozott témát		
A poszter minősége	Vannak rajta illusztrációk és feliratok. A poszter tartalmának helyesírását és központosítását ellenőrizték, nincsenek benne hibák	Vannak rajta illusztrációk és feliratok. A poszter tartalmának helyesírását és központosítását ellenőrizték, de van benne néhány hiba	Vannak rajta illusztrációk és feliratok. A poszter tartalmának helyesírását és központosítását nem ellenőrizték, sok hiba van benne		
Presentation	Is clear, main points are communicated in a precise and coherent way	Is clear, most points are communicated in a concise and coherent way	Is not clear; many points are left out		

Bemutató	Érthető, a fő pontokat pontosan, összefüggően ismertették	Érthető, a legtöbb pontot röviden, összefüggően ismertették	Nem érthető; sok pont kimaradt		
Fejlesztő visszajelzés					

4. függelék: Értékelés grafikus rendszerezőeszközökkel

Az útmutató 1.3. szakaszában ezt írtuk:

A történelem nem a múlt. Olyan akadémikus tudományág, mely a múlt megértésére törekszik. A történelmet mindig vitatják, és a megbeszélés és a vita a legbensőbb lényegét alkotja. A történelmi tudás nem rögzített tudás, a történelmi diskurzus mindig élő és változik, a múlt emlékeivel kapcsolatban új szempontok merülnek fel, és néha a múltól szóló új források kerülnek napvilágra.

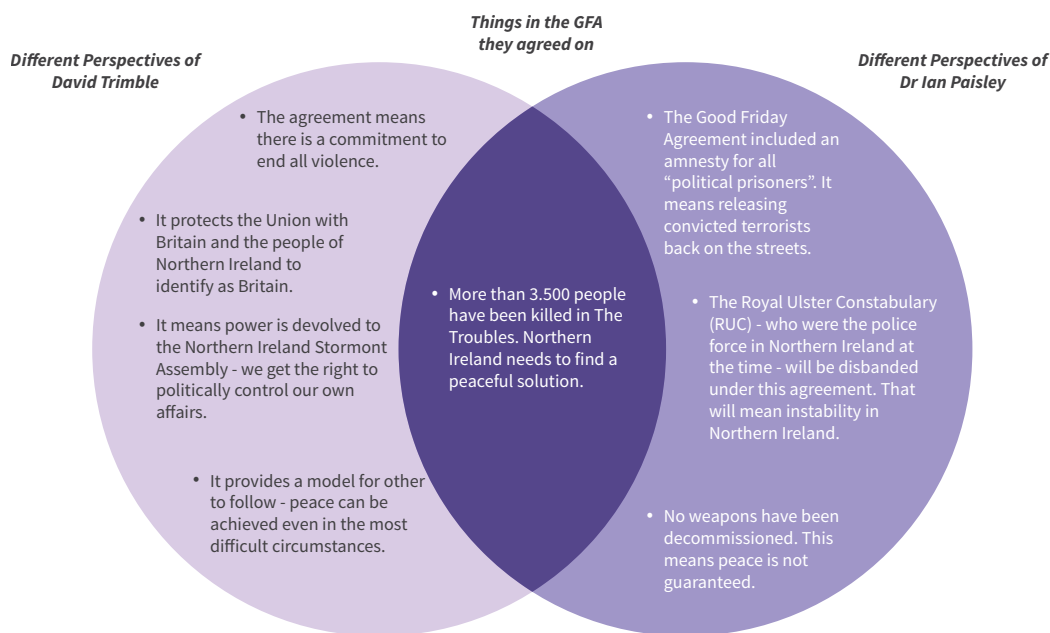
A grafikus rendszerezőeszközök vizuális módszereket kínálnak a különböző nézőpontok és többféle álláspont értékelésére. Ezek olyan vizuális eszközök, melyekkel a tanulók megfogalmazhatják, rendszerezhetik és összefoglalhatják a tanultakat és kifejezhetik gondolataikat a gyakran ellentmondásos és komplex témákról. A társas és állampolgári kompetenciák értékelésekor sokféle grafikus rendszerezőeszközre lehet támaszkodni, ilyenek például a lépések sorrendjét mutató ábrák, rangsoroló létrák, folyamatábrák, többféle okot és többféle hatást bemutató ábrák. Itt a Venn-diagramot, a Halszálkát és az Alátétet mutatjuk be. Ezek különösen hasznosak a nézőpontok sokféleségének felmérésére a megbeszélés, vita és párbeszéd során.

„A” példa: A Venn-diagram

A történelmet az iskolákban úgy tanítják, hogy időnként rögzített tudásanyagként tűnhet. Az olyan tantermekben, ahol megbeszélés, vita és párbeszéd folyik, a tanulók könnyebben meg tudják érteni, hogy a történelmi tudás nem rögzített és változatlan. Az ilyen tantermekben a diákok megtanulják, hogy sokféle vélemény lehetséges a bizonyítékok alapján, és hogy számít a hangjuk. A Venn-diagram hasznos eszköz ahhoz, hogy a tanulók különböző nézőpontokat jeleníthessenek meg. Lehetőséget biztosít a megbeszélés vagy vita olyan különböző vonatkozásainak kiemelésére, ahol a különbségek ellenére egyetértés van vagy ahol továbbra is nézeteltérés van és még nem sikerült megegyezni.

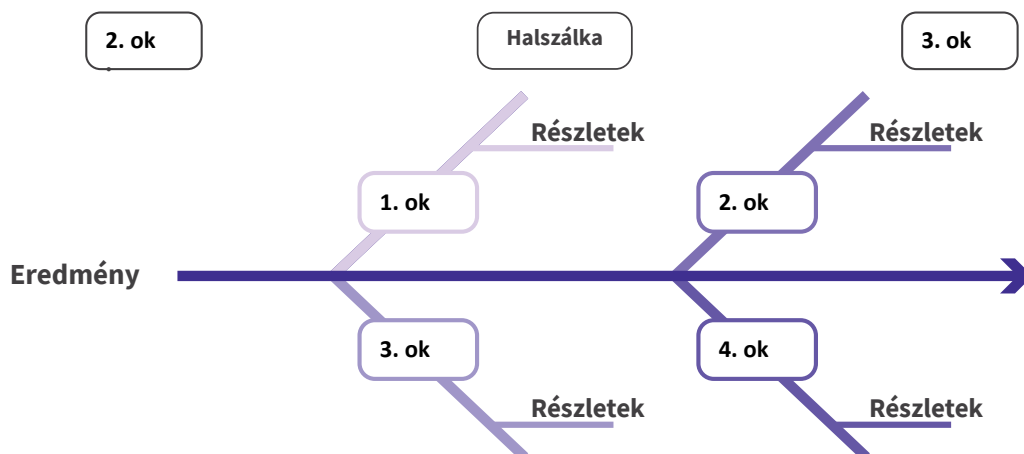
A Venn-diagramok használhatók olyan esetekben is, amikor a diákok kiállnak az osztály elé és eljátsszák egy történelmi személy szerepét. Például egy Észak-Írországról szóló órán egy diák

megkaphatja egy nacionalista, egy másik pedig egy unionista szerepét. Egy másik változatban az egyik diák pl. Dr. Ian Paisley szerepét kaphatja (aki a Nagypénteki Egyezményt ellenző unionista volt). Egy másik diák játszhatja például David Trimble-t (aki szintén unionista volt, de támogatta a Nagypénteki Egyezményt). A lenti példában eltérő álláspontjukat láthatjuk felvázolva. A körök metszete azokat a területeket jelzi, melyekben a két személy egyetért. Megjegyzés: a nézőpontok csak szemléltető jellegűek, a lista nem teljes.



„B” példa: Halszálka

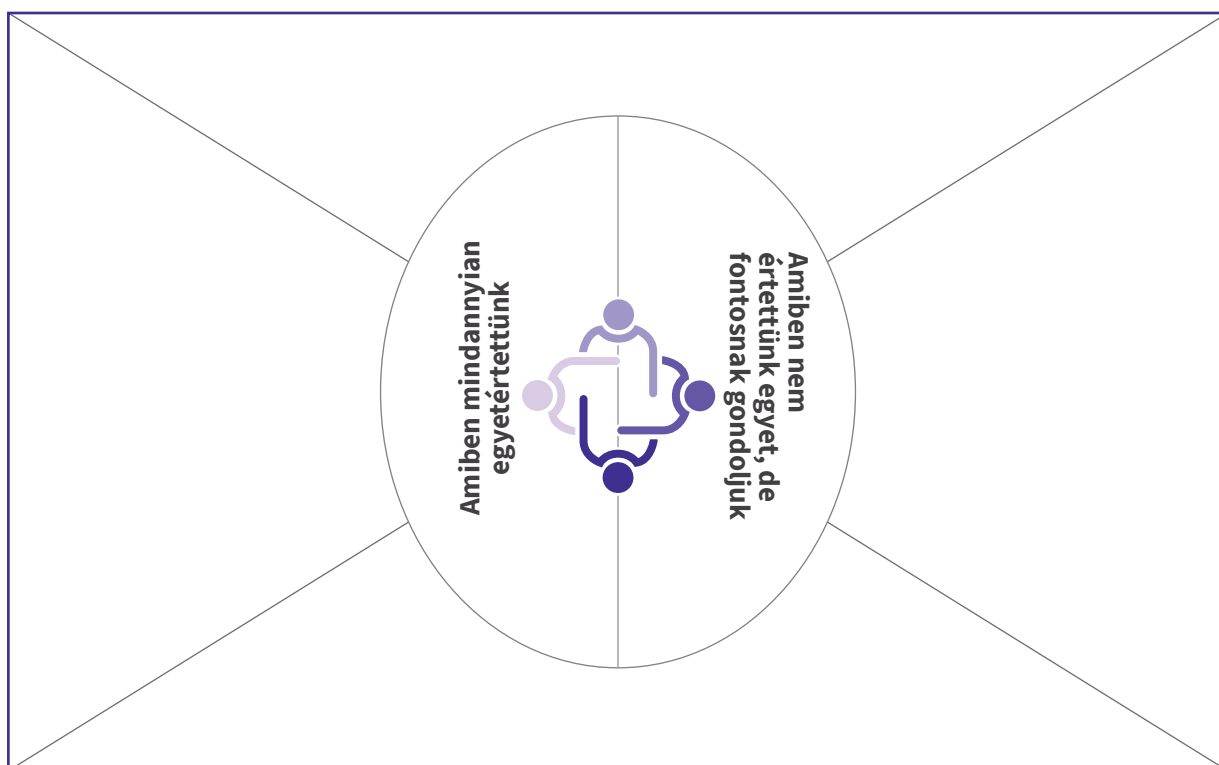
A Halszálkát a diákok és tanárok a tanultak elsajátításának felmérésére használhatják. Teljes témakörök összefoglalására és elrendezésére használhatók egyetlen összefüggő térben, megmutatják a történelmi események lehetséges okait és ezek összefüggéseit.



5. függelék: Értékelés Alátéttel

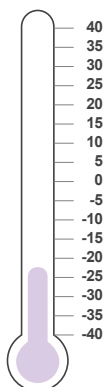
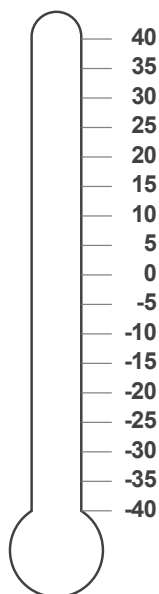
A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy nincs egyetlen helyes nézet a múltról, hanem a múlt eseményeinek és történéseinek sokféle értelmezése lehetséges a bizonyítékok alapján. Az olyan tanteremben, ahol megbeszélés, vita és párbeszéd folyik, gyakran egyetértés lehet bizonyos elfogadott tényekről; azonban nem feltétlenül van mindig megegyezés ezek jelentéséről.

Az Alátét hasznos eszköz ahhoz, hogy a tanulók megjeleníthessék különböző nézőpontjaikat. A tanulók egyedül kezdik a munkát, felírva nézőpontjukat és véleményüket egy adott témáról. Miután elkészültek, a tanár megkéri őket, hogy osszák meg gondolataikat a csoport többi tagjával. Megbeszélés, vita és párbeszéd után kitöltik a központi kört, vagyis felírják azokat a dolgokat, melyekben mindenki egyetértett, és azokat is, amelyekben nem jutottak megegyezésre, de fontosnak gondolták.

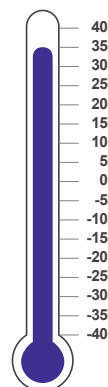


6. függelék: Forró/hideg: A meggyőzőerő felmérése

Egy megbeszélés vagy vita után a tanulókat a tanár megkéri, hogy egy hőmérőt kiszínezve jelezzék, mekkora hatása vagy befolyása volt egy személy vagy csoport érveinek a gondolkozásukra. Minél magasabb az érték, annál nagyobb hatása/befolyása volt a csoport/személy érveinek a gondolkozásukra. Minél alacsonyabb az érték, annál kisebb a hatás. A diákokat mindig meg kell kérni, hogy röviden indokolják meg az adott értéket.



Kis hatás/
befolyás



Nagy hatás/
befolyás

7. függelék: Kilépőkártyák

A Kilépőkártyák arra használhatók, hogy a tanulókat elgondolkodtassák az osztályban átélt tapasztalataikról. Ezenkívül hasznos visszajelzést adnak a tanároknak a következő óra megtervezéséhez. Az alábbiakban Connie Hamilton *Hacking Questions* című munkájából mutatunk egy példát. Hozzáigazíthatja az adott kontextushoz.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

From *Hacking Questions*, by Connie Hamilton, copyright Times 10 Publications, all rights reserved.

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about 'Values and Principles'

- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about ‘Definitions’

- Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.
- Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.
- Roby, T. W. (1998). Devil’s advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about ‘Conditions’

- An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>
- Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.
- Francis, E.M. (2016) Now That’s a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.
- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.
- Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.
- The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>
- Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.
- UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about ‘planning learning’

- Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.
- Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.
- Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.
- More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu

 **@euroclio**

Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

