



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Pedagóguskutatás pedagógia alprogram

KAMP ALFRÉD

**A TÖRTÉNELEMTANÁROK TANÍTÁSI GYAKORLATTAL ÉS
DIGITÁLIS PEDAGÓGIÁVAL KAPCSOLATOS NÉZETEINEK
VÁLTOZÁSA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL
A DIGITÁLIS MUNKAREND TAPASZTALATAIRA**

PhD-értekezés

Témavezető: Dr. Racsko Réka, Dr. habil. Kaposi József

Eger, 2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
2. Pandémia Magyarországon: az elektronikus tanulási környezet országos szintű alkalmazása az oktatásban	6
2.1. Az oktatásszervezés kényszerű átalakulásának körülményei	6
2.2. A digitális oktatás viszonyainak járvány előtti értékelése	9
2.3. Pedagógus- és iskolakutatások a járvány idején	10
2.4. A kutatási kérdések témakörei	12
2.5. Az Európai Bizottság javaslatai és a hazai állami oktatástechnológiai fejlesztések a járvány idején	15
2.6. A digitális munkarend általános tapasztalatai	17
3. A történelem tantárgy helyzete	18
3.1. A pedagógusnézetek kutatásának alakulása	18
3.2. A történelem tantárgy helyzetének korábbi átfogó vizsgálatai	22
3.2.1. Obszervációs vizsgálat	22
3.2.2. Kaposi József felmérése a történelemtanítás gyakorlatáról	35
3.3. A történelemtanítás elmúlt évtizedeinek nemzetközi trendjei	39
3.3.1. Az Európai Történelemtanár-egyesületek Szervezete – European Association of History Teachers (EuroClio)	39
3.3.2. Európai Történelemtanítás Elemzőközpontja - Observatory on History Teaching in Europe (OHTE)	41
3.3.3. Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság - International Society for History Didactics (ISHD)	42
3.3.4. Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet történelemtanítással kapcsolatos kutatása (<i>Compass to History and Civic Education</i>)	43
3.4. A tartalmi szabályozás 2020-as módosításának tendenciái	45
3.5. A történelem tantárgy 2020-as tantervi változásai	48
3.6. A történelem tantárgy tanításának céljai az új tantervi szabályozásban	52
3.7. Szakmai-módszertani szervezetek, műhelyek	55
3.7.1. Történelemtanítás c. folyóirat	55
3.7.2. Történelemtanárok Egylete	57
3.7.3. Történelemoktatók Szakmai Egyesülete	58
3.7.4. Újkor.hu	59
3.7.5. A katolikus és református egyházi fenntartók által fejlesztett tananyagok..	61
3.7.6. MTA-SZTE Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport eredményei	64
3.7.7. Az Historiana felületen fejlesztett tananyagok	65
4. A tankönyv- és tananyaghasználat változásai az utóbbi évtizedekben	67
4.1. Az oktatástechnológia szerepe, fejlődése, a taneszközök rendszerezése	67
4.1.1. A taneszközök fejlődése, az oktatástechnológia kialakulása	68
4.1.2. A digitális taneszközök térhódítása	69
4.1.3. A taneszközök osztályozása	71
4.1.4. Digitális ökoszisztéma megvalósításának nemzetközi és hazai példái	75
4.2. A tankönyvhasználat változása Magyarországon az utóbbi évtizedekben	77
4.2.1. A tankönyv fogalma	77
4.2.2. A tankönyvhasználat jellemzői az utóbbi két évtizedben	83
4.3. Digitális eszközökkel támogatott oktatás elméletének tendenciái	89
4.3.1. A digitális kompetencia mérésének európai keretrendszerei	89
4.3.2. Az európai és hazai oktatási stratégiák	94

4.3.3.	A digitális pedagógia a hazai szakirodalomban.....	97
5.	Az Okostankönyv fogalma és fejlesztési állomásai	105
5.1.	Az Okostankönyv fejlesztésének irányai	105
5.2.	A Nemzeti Köznevelési Portál webes arculata és technológiai jellemzői	107
5.3.	A tartalomszolgáltatási modulok működése	109
5.3.1.	A tartalomtípusok specifikációja	109
5.3.2.	A főmenü funkciói	111
5.3.3.	A médiatár műfajai	112
5.4.	A tanulásszervezési modulok lehetőségei.....	113
5.4.1.	A feladatszerkesztő és a feladattár	113
5.4.2.	A feladatsorok létrehozása	115
5.4.3.	A kommunikáció csatornái	117
5.5.	További fejlesztési irányok	118
5.5.1.	Az NKP mint fejlesztő eszköz	119
5.5.2.	Speciális területek Okostankönyvei	120
6.	A kutatás leírása.....	123
6.1.	A kutatás célja.....	123
6.2.	Kutatási kérdések, hipotézisek.....	124
6.2.1.	A történelem tantárgy tanítási módszertanával kapcsolatos kérdések.....	125
6.2.2.	Személyes digitális tapasztalatokra vonatkozó kérdések.....	126
6.2.3.	Távolléti digitális munkarend tapasztalataival kapcsolatos kérdések.....	126
6.2.4.	Az NKP digitális tananyagainak kipróbálását érintő kérdések.....	126
6.2.5.	A szaktanácsadók és kutatótanárok digitális tapasztalataival összefüggő kérdések.....	127
6.3.	A kutatás metodológiája (kutatási apparátus)	127
6.4.	A kutatás folyamata és eszközei	131
6.4.1.	Online tanári kérdőív	131
6.4.2.	Online tanári interjúk	133
6.4.3.	SPSS adatelemzés	134
6.4.4.	NKP naplófájl elemzés	134
6.4.5.	NKP összehasonlító elemzése.....	135
6.5.	A kutatás mintája	136
6.5.1.	A minta kiválasztásának módszertana	136
6.5.2.	A minta bemutatása a populációval összehasonlítva	137
7.	A történelem tantárgy tanításának helyzete kérdőíves vizsgálat alapján	145
7.1.	Tankönyv- és taneszközhasználat a történelemórákon	145
7.2.	A szaktárgyi feldolgozási módszerek jellemzői	147
7.3.	A tantervi fejlesztési célokkal kapcsolatos vélekedések.....	151
7.4.	A történelemtanítás gyakorlatának összefüggésvizsgálatai	154
8.	A történelemtanárok digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek elemzése.....	159
8.1.	Digitális módszertan megvalósítása a tanórán.....	159
8.2.	A digitális munkarendben szerzett tapasztalatok.....	162
8.3.	A történelem Okostankönyvek bevalásvizsgálatának tanulságai	164
8.4.	A történelem szakos kutatótanárok és szaktanácsadók interjúnak kvalitatív tartalomelemzése	167
8.5.	Az NKP és egy amerikai oktatási platform (IXL) összehasonlító elemzése	173
9.	Összegzés.....	178
10.	Irodalomjegyzék	182
11.	Ábrajegyzék.....	198
12.	Táblázatok jegyzéke	199

1. BEVEZETÉS

Kutatásom motivációjában fontos szerepet játszik az a személyes indíttatás, amely egyrészt a pedagógus pályán tanárként eltöltött több mint másfél évtized élményeiből, másrészt a neveléstudományi tanulmányok révén a tanárképzésben szerzett hétéves oktatói tapasztalatokból, harmadrészt a tankönyvkiadásban összegyűjtött egy évtizedes szakmai gyakorlatból származik. A történelemtanításhoz fűződő vonzalom alapvetően a gimnáziumi tanárom meggyőző tanórai magyarázataihoz kötődik, amelynek erőteljes példáját vittem tovább. A nyolcvanas években kapott frontális módszertani mintákon a fővárosi egyetemi tanárképzésben minimális óraszámban elsajátított didaktikai képzés nem változtatott. A főváros környéki, agglomerációs környezetben lévő gimnáziumban többségében középosztálybeli, értelmiségi szülők gyermekeit tanítottam, így az alapvetően frontális oktatás mintájából sokáig megnyugtatóan lehetett lendületben tartani a tanórai munkát. De lassan érzékelhetővé vált ebben az ideális környezetben is a pedagógiai helyzet gyökeres változása. A jól nevelt diákok eleinte csak elaludtak az órán, aztán a pár évvel későbbi generációknál egyre gyakrabban jelentkeztek a fegyelmezetlenség idegesítő tünetei a döntően passzív tanulói szerep miatt.

A magyarázatot később találtam meg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának tanulmányai alatt, amikor a tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek szerepét értelmeztük. (Dudás, 2006) Falus Iván szerint „az első éves hallgató több mint 10 000, tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”, és „ha integráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalatokon nyugvó, egyedi, strukturálatlan absztrakció birtokában van” (Falus, A tanuló tanár, 2002)

Az NTDI pedagógiai képzése nagy hatást gyakorolt rám azzal, hogy a korábban ösztönösen felismert tapasztalatok tudományos alátámasztást nyertek. A pedagógia elméletének szélesítésével párhuzamosan a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Tanárképző Intézetének keretei között erőteljes benyomásokat szereztem a történelemtanítás fővárosi gyakorlatáról 2017-től. A változatos szakmai élmények között a vizsgatanítások óralátogatásai révén bepillantást nyerhettem más intézmények pedagógiai munkájába, de továbbra is hasonló szociológiai környezetben. A legtehetségesebb, legrátermettebb történelem szakos hallgatóktól többször hallottam azt a véleményt, hogy a történelem szaktárgy nem alkalmas a kreatív csoportmunkára, a játékos tanulásszervezésre, és a fővárosi gimnáziumokban a szülők részéről is az az elvárás, hogy az iskola elsősorban fölkészítse a gyermekeiket az érettségire. A kétezzer-tízes évek végén az is alapvető felismerés volt, hogy csak nyomokban volt jelen a

digitális módszertani képzés a tanárképzésben, ugyanakkor a diákok részéről viszont óriási érdeklődés mutatkozott az Okostankönyvekről tartott bemutató órákon.

Mindezen hatások ösztönöztek arra, hogy a címben jelzett két nézőpontból felmérjem a történelemtanítás helyzetét, valamint a digitális pedagógia jelenlétét a szaktárgy vonatkozásában, és eredményeimmel kiegészítsem a történelemdidaktika jelenlegi ismereteit.

Dolgozatom elméleti részében először összefoglalom a világjárvány révén bevezetett digitális munkarend alapvető hatásait az oktatás szereplőire, számba veszem a történelem tantárgy tanításával kapcsolatos hazai és nemzetközi szakmai-módszertani tendenciákat, összegezem a tankönyvvel és az oktatástechnológiával kapcsolatban kialakult elméleti kereteket, és külön fejezetben térek ki az Okostankönyv bemutatására. Ezt követően mutatom be a kutatás eredményeit.

Egy hosszabb terjedelmű kutatási dolgozat megalkotásában a szerzőn kívül számos más embernek is szerepe van, akiknek a segítsége, támogatása nélkül a szöveg nem jött volna létre ebben a formájában. Elsősorban témavezetőimnek, Racsko Rékának és Kaposi Józsefnek szeretnék köszönetet mondani, akik nem csak szakmailag, hanem emberileg is támogattak a kutatómunka sikeres befejezése érdekében.

Köszönettel tartozom továbbá az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, valamint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ oktatóinak, akiknek révén elmélyültek ismereteim, és kiszélesedett látóköröm a neveléstudománnyal kapcsolatos problémakörökben.

Hálás vagyok családomnak, akik érzelmileg támogattak a munka elvégzéséhez szükséges privát idő megteremtésében.

Végül pedig szeretnék köszönetet mondani azoknak a történelemtanároknak, akik az interjúkkal és a kérdőívek kitöltésével hozzájárultak a dolgozat létrejöttéhez.

2. PANDÉMIA MAGYARORSZÁGON: AZ ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET ORSZÁGOS SZINTŰ ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN

2.1. Az oktatásszervezés kényszerű átalakulásának körülményei

A COVID-19 vírus elterjedése 2020 januárjától alapjaiban változtatta meg az egyes országok oktatásszervezési rendszerét. A pandémia európai megjelenése és különösen olaszországi gyors terjedése arra készítette a hazai közigazgatási szerveket, hogy jelentős korlátozásokat léptessenek életbe. 2020. március 16-tól Magyarország Kormánya a járvány megfékezése érdekében elrendelte a tantermen kívüli digitális munkarendet. Március közepétől először a felsőoktatási intézmények, majd egy héttel később a köznevelés intézményei sem engedhettek be diákokat épületeikbe, ezzel elindult az online távolléti oktatás, ami a digitális pedagógia átfogó alkalmazását feltételezte. Ennek következtében elodázhatalanná vált az oktatási intézmények és a pedagógusok digitális tanulásszervezésre történő átállása.

A köznevelésért felelős szaktárca az oktatási intézmények támogatása céljából ajánlásokat tett közzé a hatékony tanulásszervezés fenntartása érdekében az Oktatási Hivatal honlapján. (Oktatási Hivatal, Ajánlás a személyes találkozás nélküli oktatás-nevelés lehetséges módszereire és eszközeire, 2021). A tematikus oldalon tájékozódni lehet a digitális oktatási tartalmakról, a platformokról, az online kapcsolattartás megoldásairól, a tanulási folyamat nyomon követéséről és az értékelésről, az informatikai biztonság kérdéseiről, valamint a digitális módszertan alkalmazási lehetőségeiről. Ezek mellett a Kormány digitális jólét programjának oktatási fejlesztésekért felelős szervezete, a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ szintén megfogalmazott módszertani ajánlásokat a honlapján. Strukturált formában létrehozta egy olyan linkgyűjteményt, amely a tanítási-tanulási folyamatok tervezéséhez, az alkalmazott módszerek és eszközök színesítéséhez nyújt ötleteket a pedagógusoknak. Az ajánlott tartalmak mind a digitális munkarendben, mind a jelenléti oktatásban hasznos segítséget nyújthatnak egy-egy téma feldolgozásához a pedagógusok számára. (Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, 2020)

Az Oktatási Hivatal szervezetében működő állami tankönyvkiadó ingyenes formában elérhetővé tette a korábbi évek legjelentősebb digitális tananyagfejlesztését, a Nemzeti Köznevelési Portálon (NKP) elérhető Okostankönyveket, amelyek az újgenerációs papírtankönyvek audiovizuális médiaelemekkel és interaktív feladatokkal kiegészített változatai. (Oktatási Hivatal, 2024)

A Nemzeti Pedagógus Kar is közrebocsátott a honlapján „megfontolandó tanácsokat”, hiszen hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a rendkívüli helyzet minden, iskolában dolgozó pedagógusra komoly plusz terheket ró, még azok számára is, akik már jártasak a digitális eszközök használatában és a digitális oktatási módszerek alkalmazásában. (NPK, 2020)

A digitális pedagógia szakértői az elkerülhetetlen digitális átálláshoz a következő lépések szerint javasolták a tantermen kívüli oktatás kialakítását:

- a tanári kar felkészítése, az iskolai, tanulói eszközök felmérése;
- az oktatási platform intézményi kiválasztása;
- a módszertan tervezése, az oktatási alkalmazások és a tananyagok feltérképezése;
- a tanulási helyzetek kialakítása (pl. számonkérési formák számbavétele);
- a felhasználni kívánt tartalmak kiválasztása, adaptálása.



1. ábra: A digitális távoktatás fázisai

Forrás: (Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, Távtanítás, 2020)

A pedagógusok és az iskolák szűk, innovatív rétegének ez nem jelentett nagy problémát, mert az elmúlt években már kialakították az IKT-eszközök nagymértékű integrációját az oktatásban. (Prievara & Nádori, 2018) Ugyanakkor a kényszerű új helyzet nagy kihívás

elé állította azokat, akik még inkább a hagyományos, herbarti, frontális módszertan hívei voltak.

Azok a pedagógusok, akik eddig a korábban megszokott oktatási modelleket és módszertanokat alkalmazták, rendkívül nehéz helyzetbe kerültek, mert pár nap alatt egy egészen új adminisztrációs, kommunikációs, tanulásszervezési viszonyrendszert kellett kialakítaniuk az online térben a tanulókkal. Viszonylag kedvezőbb helyzetben voltak azok, akik a korábbi évek továbbképzésein, online fórumokon, kisebb workshopokon már találkoztak a XXI. századi oktatás egyik fontos elemének tekintett digitális pedagógiával, és az ennek keretében kipróbált ötletekkel, példákkal, ezért most gyors ütemben kényszerültek arra, hogy élesben is kikísérletezzék a jó gyakorlatokat. A hazai oktatásban teljesen váratlan módon, egyik napról a másikra zajlott le a korábban sokat hangoztatott, de valójában csak kevés szakember által képviselt digitális átállás, digitális transzformáció. (Racsko, 2017)

A nehézségek ellenére alulról induló kezdeményezések is elindultak, és a pedagógusok szakmai önszerveződése rendkívüli eredményeket produkált. Korábban ismeretlen összefogást eredményezett a tanártársadalomban a mindenkit egyformán sújtó oktatási nehézségek megoldása. Hetek alatt több ezer fős csoportok alakultak a közösségi médiában a jó online gyakorlatok, módszerek tesztelésére, a tapasztalatok megosztására. Az eddig csak a szakirodalomból ismert hálózati alapú tanulás- és tudásmegosztás napok alatt valósággá vált. Az egyes csoportok specializációjával egyre átláthatóbbá és hatékonyabbá váltak a tantárgyanként elérhető saját fejlesztésű tananyagok, bemutatók, videók, amelyekkel támogatták egymás munkáját a kollégák.

Az iskolán kívüli világból is számos felajánlással lehetett találkozni: a színészek az irodalmi művek megismertetésében felolvasással segítettek, a múzeumi szakemberek a történelmi témakörök bemutatására vállalkoztak, a tanárképzésben részt vevő, IKT-jártassággal rendelkező hallgatók a tananyagok digitális átalakításában segédkeztek. A piaci szereplők is nagyvonalú felajánlásokat tettek: a Mozaik Kiadó ingyenesen elérhetővé tette digitális tananyagait, a Microsoft pedig a Teams oktatási platformot bocsátotta közre térítésmentesen, több internetszolgáltató pedig jelentős adatforgalmat tett elérhetővé térítésmentesen az előfizetők részére, ugyanakkor jelentős informatikai szoftverfejlesztések is elindultak az oktatás támogatása érdekében. (Mozaweb, 2020) Mindezek jelentősen hozzájárultak a hátrányban lévő régiók, iskolák és tanulók leszakadásának mérsékléséhez.

2.2. A digitális oktatás viszonyainak járvány előtti értékelése

A kialakult rendkívüli oktatási körülmények értelmezésére kezdetben élesen eltérő meghatározások születtek. Az egyik oldalon az eddig elmaradt „digitális forradalom” modernizáló hatásairól szóltak a hírek, melynek következményeként a hazai oktatás felzárkózhat a fejlettebb régiókhoz, a másik oldalon azokat a kormányzati fejlesztéseket hiányolták, amelyek stratégiai dokumentumokban ugyan megjelentek a korábbi években, de mégsem valósultak meg kellő mértékben, és így nem könnyítették meg az iskolák átállását. A lelkes pedagógusok részéről tapasztalható kezdeti eufóriát lassan legyűrte a „kényszerű távolléti oktatás” minden nehézsége. Tekintsük át, hogy a korábbi években a szakmai szervezetek által készített helyzetelemzések milyen diagnózist állítottak fel az IKT használatáról a hazai oktatásban!

A digitális gazdaság szereplőit tömörítő Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége 2016-ban kiáltványban foglalta össze az iskolai digitális oktatás megújításának tervét, amelyben azt is megfogalmazták, hogy melyek a legnagyobb hiányosságok e téren:

- az elavult iskolai eszközrendszer;
- az internet alacsony sávszélessége;
- az oktatást támogató elektronikus szolgáltatások és digitális tartalmak hiánya;
- a rendszergazdák és a karbantartás hiánya;
- a digitális oktatásra felkészítő pedagógusképzés hiánya.

Ez a felmérés az infrastrukturális és a technológiai feltételek hiányát tekinti a legfőbb akadálnak az oktatás modernizálásához, és egyértelműen rögzíti, hogy megfelelő eszközök nélkül el sem lehet kezdeni a résztvevők – a tanulók és a tanárok – digitális készségeinek fejlesztését, a szemléletváltás elindítását. (IVSZ, 2016)

A 2016-ban kiadott Digitális Oktatási Stratégia előkészítése során, széles körű szakmai konzultációk keretében elvégzett felmérés is számos problémát tárt fel a digitális átalakulással kapcsolatban. (DOS, 2016) Ez a dokumentum már főként a személyi feltételek hiányosságait, a tanulók kompetenciáinak elmaradottságát, a pedagógusok képzettségének, attitűdjének korlátait elemezte:

- a digitális szövegértés fejlesztése még nem eléggé integráns része az iskolában átadandó tudásnak: a tanulók jelentős része digitális írástudatlanként hagyja el a köznevelést;

- a meglévő eszközök kihasználtsága alacsony, más esetekben a pedagógusok az eszközök hiányára vagy az elavult eszközparkra hivatkozva utasítják el azok osztálytermi alkalmazását;
- Magyarországon a pedagógusok kevesebb mint 20%-a használ a tanórák több mint 25%-ában IKT-eszközös támogatást;
- a tanárok az IKT-eszközök szaktárgyi felhasználásában sem érzik magukat kompetensnek;
- bár a digitális készségek átadása kimeneti célként megjelenik a NAT-ban, de a horizontális elvárásként megfogalmazott követelmények teljesítéséhez a pedagógusok nem támaszkodhatnak egységes irányelvekre, tananyagokra, útmutatásra, legfőképpen pedig egységes, megbízhatóan működő infrastruktúrára.

A DOS-ban megfogalmazott problémák megoldására a Kormány 2017-től jelentős fejlesztéseket indított az oktatástechnológia megújítására az állami intézményfenntartó hatáskörébe tartozó intézményekben. Ennek céljai között szerepelt a korszerű informatikai infrastruktúra, eszközpark és a vezetékek nélküli hálózat biztosítása; a pedagógusok tanórai IKT-eszközhasználatának a támogatása IKT-eszközök biztosításával; a tanulók digitális kompetenciáinak a fejlesztése, különösen a matematikai, természettudományos, informatikai és műszaki pályákra való felkészüléshez szükséges keretek biztosítása; korszerű pedagógiai módszerek szerinti tanítási-tanulási folyamat támogatása a tankerületi központok által fenntartott valamennyi köznevelési intézmény WiFi-lefedettségének biztosításával. (KK, 2016) Az Oktatási Hivatal pedig ingyenesen elérhető képzéseket biztosított a pedagógusok számára a Pedagógiai Oktatási Központok szervezésében a digitális kompetencia fejlesztésére.

2020 tavaszán világossá vált, hogy a korábbi évek infrastrukturális és módszertani fejlesztései nem biztosítottak megfelelő és elegendő feltételeket a digitális munkarend gyors bevezetésére és hatékony működtetésére az iskolákban.

2.3. Pedagógus- és iskolakutatások a járvány idején

A távolléti oktatásra való áttérést követően a pedagógusképző intézetek, oktatáskutató műhelyek kutatásokat indítottak a rendkívüli viszonyok között működő intézmények tanítási gyakorlatának felmérésére, értelmezésére, amelyhez online kérdőíves vizsgálat keretében vették fel az adatokat. (Kamp, 2021) A távoktatás tapasztalatainak megismerése ér-

dekében indított anonim, országos felmérést a Független Diákszövetség. A közzétett felhívás szerint minden érintett diák, tanár és szülő véleményére kíváncsi volt a szervezet a kialakult új rendszerrel kapcsolatban, és végül több mint 26 000 visszajelzést kaptak az ország közel kétezer különböző településéről. Célkitűzésük szerint teljes képet akartak kapni az oktatásban érintettek eddigi benyomásairól, a távolléti oktatás nehézségeiről, hogy fontos tanulságokat tudjanak levonni a jövőre nézve. (ADOM Diákszövetség, 2020)

Az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatói a digitális oktatási tapasztalatokat összegző felmérést végeztek a tanárok körében, amelynek célja az volt, hogy a pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével, strukturálásával és megosztásával segítséget nyújtsanak a megfelelő távolléti oktatási megoldások megtalálásában. A közel 1300 visszajelzésből összegyűjtött eredményeket vizuálisan áttekinthető formában, egy folyamatosan frissülő, dinamikus adatokkal dolgozó infografika segítségével tették nyilvánossá, amely egy általuk összeállított Google kérdőívből vette és összegezte az adatokat. (ELTE, 2020)

Az egyházi fenntartók közül a Piarista Rendtartomány kutatásért felelős pedagógiai munkacsoportja tartományi felmérést végzett a diákok, a szülők, valamint a pedagógus és a tanulást támogató munkatársak között a digitális távtanulási időszak tapasztalatairól, valamint a közzétett pedagógiai elveik valóságban való megjelenéséről. Kérdőívüket több mint 3000 válaszadó töltötte ki. A felmérést követően rövid, általános összefoglalót adtak az eredményekről, és megkezdték a visszajelzések és a tapasztalatok alapos feldolgozását. (Piarista Tartományfőnökség, 2020) Az Eszterházy Károly Egyetem Digitális Pedagógiai Kutatócsoportja regionális felmérést végzett a digitális átállásról a Komplex Alapprogramban részt vevő intézmények pedagógusai körében, melyre közel 700 visszajelzést kaptak, és amelynek eredményeit az Agria Média 2020 konferencia keretében ismertették. (Eszterházy Károly Egyetem, 2020)

A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája a felsőoktatás digitális átállásának tapasztalatait igyekezett összegyűjteni a hallgatóktól. Több mint 22 000 hallgató töltötte ki a kérdőívet, melyben kérdéseket tettek fel a távoktatás menetéről és hatásairól. A 22 egyetemet és 279 szakot lefedő kitöltöttség szerint a hallgatók 40%-a összességében elégedett a távoktatással, de 65%-uk szívesebben vesz részt a hagyományos tanórákon. Fontos visszajelzés, hogy a hallgatók szerint az órák 40%-át a járványhelyzetet követően is ki lehetne váltani távoktatással. (HÖÖK, 2020)

A Századvég Gazdaságkutató Zrt. szintén végzett online kérdőíves vizsgálatot, amelynek tanulságait a kormányzat használja fel a későbbi oktatáspolitikai döntésekhez. A Közgazdasági és Regionális Tudományi Kutató Központ Közgazdaság-tudományi Intézete

megjelentetett egy tanulmányt azokról a leszakadó diákokról, akikhez a szükséges eszközök hiányában nem jut el a kizárólag digitális szerveződésű oktatás. Az Országos kompetenciamérés 2017-es egyéni adatai alapján becsülték meg nagyságrendileg azt, hogy a diákok mekkora részéhez nem juthat el az online távoktatás. Az adatok alapján négy kategóriába sorolták a tanulókat: vannak, akiknél nincsen internetkapcsolat vagy nincsen számítógép a háztartásban; vannak, akik rendelkeznek internetkapcsolattal, de hozzávetőlegesen 3 nappali tagozatos diákra jut egy számítógép; van, ahol 2 nappali tagozatos diákra jut egy számítógép, és van, ahol minden diákra jut egy számítógép. Feltételezésük szerint az első két csoportba tartozó diákokat gyakorlatilag nem éri el az online távoktatás. (Hermann, 2020)

Nemcsak Magyarországon, hanem világszerte készültek felmérések a járvány hatásairól az oktatási rendszerekben. Az Európai Unió digitális oktatással kapcsolatos intézkedéseinek előzményeként meg kell említeni, hogy 2018 elején hozták nyilvánosságra Európa Digitális Oktatási Cselekvési Tervét, amely a 2025-ig tartó Európai Oktatási Tér egyik kiemelt akcióterve lett. A dokumentum kérdései arra keresték a választ, hogy az oktatási és képzési rendszerekben résztvevők hogyan vehetik hasznát az innovatív és a digitális technológiai megoldásoknak, illetve hogyan fejleszthetik a gyorsan változó világban a mindennapi élethez és a munkához elengedhetetlen digitális kompetenciáikat.

A járvány következményeként az Európai Bizottság 2020 őszén új Digitális Oktatási Cselekvési Tervet (2021–2027) terjesztett elő, melyben felvázolja a magas színvonalú, inkluzív és hozzáférhető európai digitális oktatásra vonatkozó elképzeléseit. A dokumentum felhívja a kormányokat a szorosabb európai szintű együttműködésre, hogy felhasználják a koronavírus-járvány tanulságait, és felkészítsék az oktatási és a képzési rendszereket a megváltozott feltételekre, a digitális korra. 2020 júniusa és szeptembere között a Bizottság nyilvános online konzultációt tartott az új cselekvési tervről, amelyre bármely egyéni résztvevő és az intézmények is küldhettek véleményt. (EC, 2021)

2.4. A kutatási kérdések témakörei

Az országos felmérésekben a kutatótanárok az oktatás közvetlen résztvevőit – azaz a tanárokat és a diákokat – szólították meg, továbbá a megváltozott körülmények következményeként, a tanulási folyamat közvetett támogatóiból – főleg alsó tagozaton – közvetlen segítővé, oktatási asszisztensi szerepbe kényszerülő szülők véleményére is kíváncsiak voltak. A vizsgálatokban általában a következő kérdéskörökre kellett válaszolni a kérdőívek kitöltőinek.

1. A tanárok hardver-, szoftver- és tananyag-használata:
 - milyen digitális eszközöket;
 - milyen oktatási platformokat;
 - milyen oktatási alkalmazásokat;
 - milyen digitális tartalmakat, tananyagokat használnak?
2. A tanárok pedagógiai, módszertani felkészültsége:
 - milyen digitális pedagógiai módszereket használnak;
 - milyen mértékben tudják bevonni a diákokat;
 - hogyan értékeli a tanulókat a digitális munkarendben?
3. A tanárok digitális kompetenciában való jártassága:
 - részt vettek-e digitális módszertannal kapcsolatos továbbképzésen;
 - hogyan értékeli a digitális kompetenciáikban való jártasságukat;
 - fejlesztenek-e saját tartalmakat?
4. A diákok tanulási körülményei és társas kapcsolatai:
 - részt tudtak-e venni a digitális oktatásban;
 - mennyi időt töltenek iskolával kapcsolatos teendőkkel;
 - kaptak-e megfelelő támogatást, visszajelzést a digitális oktatáshoz;
 - hogyan változtak a közösségi kapcsolataik?
5. A szülők részvétele a gyermek tanulási tevékenységében:
 - mennyi időt töltenek gyermekeik tanulásának támogatásával;
 - hogyan tudják biztosítani az IKT-eszközöket gyermekeiknek;
 - mekkora nehézséget jelentett a kizárólag online kommunikáció;
 - hogyan értékeli gyermekeik és a tanárok alkalmazkodását a digitális munkarendhez?

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Tanárképző Intézete szintén végzett egy kérdőíves kutatást 2020 nyarán, amelyben közreműködtem a kérdőív létrehozásában. (Kaposi & Szőke-Milinte, 2021) A kérdések összeállításához felhasználtuk két kutatóműhely bemért kérdőíveit: a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ 2018-as kérdőívét, valamint az Eszterházy Károly Egyetem IKT kutatócsoportjának 2020-as kérdőívét. Mindkettő az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 számú projekt keretei között készült (*A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérés-értékelés és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszerve-*

zési eljárások kialakítása, megújítása). Az adaptált kérdőívek sztenderd témakörein túl további – helyzetértékelést segítő – kérdésekkel kapcsolatban is kíváncsiak voltunk a pedagógusok véleményére. A következő témákkal, a felhasznált eszközökön és módszereken túl, a tanárok alapvető nézeteiről kívántunk tájékozódni. Ide tartozik, hogy

- egységesen vagy differenciáltan adtak-e feladatokat a pedagógusok a diákoknak;
- milyen szempontok alapján értékelték a tanulók munkáját a digitális munkarendben;
- mi volt a fő pedagógiai célkitűzése a pedagógusoknak az online távoktatás során.

A kutatások, természetesen, elsősorban a tanárokat célozták meg, így elsősorban az ő nézeteiket, tanítási gyakorlatukat, tapasztalataikat igyekeztek rögzíteni a feltett kérdésekre adott válaszok alapján, és így próbálták meg felmérni a pedagógusok digitális kompetenciákban való jártasságát. Tudjuk, hogy a pedagógus kulcsszereplője a digitális oktatás hatékony kialakításának, ugyanakkor a korábbi felmérések azt mutatják, hogy a hazai tanártársadalom többsége a járvány előtt csekély tapasztalatokat szerzett az IKT-eszközök és -módszertan használatában, ami jelentősen nehezíti a kizárólag távoktatási formában működő tanítási folyamat megvalósítását.

A diákok a tantervek, szerint a tanulmányaik során megismerkedhetnek a céltudatos digitális eszközhasználattal, azonban ez nem egységes módon és szinten valósul meg. Ezek a különbségek most jelentős hátrányt okoznak ott, ahol az informatikai oktatás és tantárgyakhoz kapcsolódó módszertan alacsony szinten valósul meg, ezért az informatikaoktatáson túl is biztosítani kellene az IKT-használatot más tantárgyak kapcsán. Meg kellene határozni azt az egységes kimenetet, melyet az adott képzési szinten a digitális írástudásban el kell sajátítani.

A főleg alsó tagozatos gyermeket nevelő szülők nélkülözhetetlen szerepvállalása az oktatási folyamatban rendhagyó helyzetet teremtett a hétköznapiakban, és nagymértékben megterhelte a családok mindennapi időbeosztását, valamint ellehetetlenítette a szülők munkavállalását, amely hosszabb távon fenntarthatatlan. A digitális munkarend főként az alsó tagozatos nevelési-oktatási célok elérését akadályozta a tantervi előírásokhoz képest. Felső tagozaton és középiskolában sokkal nagyobb önállósággal tudtak együttműködni a tanulók a virtuális osztálytermekben a tanárokkal. Ugyanakkor nem felejtkezhetünk el azon hátrányos helyzetű tanulókról, akiknek életkörülményei lehetetlenné tették a digitális munkarendbe való bekapcsolódást. Sok szakember hívta fel a figyelmet arra, hogy a digitális munkarend inkább erősítette a lemorzsolódást, semmint csökkentette.

Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a digitális távoktatásban érintett szereplők (tehát a

tanár, a diák és a szülő) mindegyike jelentős többletidő ráfordításával tud csak a kitűzött céloknak megfelelni. A legfőbb akadályt a digitális kompetenciák fejletlensége jelenti. Fontos tapasztalat, hogy a tanárképzési célkitűzéseknek is előtérbe kellene helyezni a digitális kompetencia fejlesztését. A távoktatás időszaka igazolta azon feltevéseket, hogy ez jelenleg nem vagy nem elég hatékonyan valósul meg, ezért szükséges az ilyen irányú specifikus képzések és mérések kidolgozása.

2.5. Az Európai Bizottság javaslatai és a hazai állami oktatástechnológiai fejlesztések a járvány idején

A kutatásokat követően az Európai Unióban és Magyarországon is történtek intézkedések a digitális oktatási kapacitás fejlesztésének felgyorsítására. A Bizottság 2020. évi nyilvános konzultációjának visszajelzései szerint a válaszadók csaknem 60%-a vett részt távoktatásban, illetve online tanulásban a válság előtt. A válaszadók 95%-a úgy véli, hogy a koronavírus-válság mindörökre megváltoztatta az oktatást a felhasznált technológiákat illetően. Több mint 60%-uk úgy véli, hogy a válság alatt fejlesztette digitális készségeit, s a válaszadók több mint 50%-a kívánja továbbfejleszteni azokat. A visszajelzések szerint az online tanulási segédanyagoknak és tartalmaknak relevánsabbnak, interaktívabbnak és könnyebben használhatónak kell lenniük, ezért az új digitális oktatási cselekvési terv célul tűzte ki egy új Európai Digitális Oktatási Platform létrehozását, a digitális oktatás terén folytatott együttműködés és tapasztalatcsere erősítését országos és uniós szinten, valamint az oktatás javítását megfelelő adatelemzések és előrejelzések révén.

A világszerte tapasztalható kormányzati intézkedésekhez hasonlóan a hazai szaktárca is igyekezett az iskolák zárásának-nyitásának megszervezésén túl szakmai anyagokat is rendelkezésre bocsátani. A tárca megbízásából az Oktatási Hivatal (OH) honlapján, 2020 végén, jelent meg egy digitális dokumentum az online oktatás támogatására, amelyben a tantermen kívüli tanítás tapasztalatait feldolgozva egységes kiadványban tettek elérhetővé az iskolák számára egy újabb ajánlást. (OH, 2021) A pedagógiai-módszertani javaslatcsomag a digitális eszközökkel támogatott oktatás különböző szintjeihez (jelenléti, vegyes, online) nyújt tájékoztató pontokat. A digitális oktatás technológiai feltételeire, módszertanára vonatkozó ajánlások mellett bemutatja a főbb digitális platformokat, alkalmazásokat és tanulásszervezési megoldásokat, valamint a leggyakrabban használt digitális oktatási tartalmak elérhetőségét is, különös tekintettel azokra a magyar fejlesztésekre és technikai lehetőségekre, melyek fejlesztésére az elmúlt időszakban került sor.

A dokumentum az információbiztonsági követelményeknek is megfelelően felhívja a figyelmet a digitális eszközök használatának kockázataira és az ajánlott védekezés lehetőségeire is, valamint fontos szerepet kap a digitális oktatásban jól alkalmazható mérési-értékelési megoldások bemutatása, útmutatókkal és példákkal is segítve az iskolákat. A gyűjtemény a sajátos nevelési igényű (SNI-) tanulók oktatásának kiemelt figyelmet szentel, hiszen ez a digitális oktatás során még nagyobb kihívást jelent a pedagógusoknak, ezért az egyes SNI-területekre vonatkozó speciális megoldásokat is tárgyalja. A szerkesztők célja, hogy a kiadvány hasznos segítséget nyújtson a pedagógusközösségeknek, hogy a helyi lehetőségek, adottságok teljesebb kihasználásával sikeresen oldják meg a veszélyhelyzet idején is tanári feladataikat.

A 2020 márciusában tartalomszolgáltató (Content Management System, CMS) platformként indult Nemzeti Köznevelési Portál a továbbfejlesztések eredményeként áprilisban már tanulásszervezési (Learning Management System, LMS) funkciókat is biztosított a tanárok számára, amelyet regisztrációhoz kötötten lehet igénybe venni. A felület új funkciói közé tartozik a tanulási folyamathoz szükséges zárt rendszerű kommunikációs csatorna, a tanulócsoporthoz létrehozásához kialakított szervezőmodul, a korábbi pályázat keretében a tanárok által feltöltött digitális óravázlattár, a saját tananyagok strukturált tárolására megteremtett tartalomtár. Talán a leglátványosabb segédeszköz a közel harminc különböző feladatmotor felhasználását lehetővé tevő feladatszerkesztő, amelyben nemcsak különálló tananyagelemeket, hanem a mérés-értékelési célokat szolgáló feladatsorokat is létrehozhatnak az innovatív pedagógusok, melynek alkalmazása során a szoftver – zárt végű feladatok kiadása esetén – automatikusan értékeli a tanulók teljesítményét, és így jelentős terhet vesz le a tanárok válláról.

Az állami iskolák fenntartója 2020 őszén bejelentette, hogy a korábban főként iskoladminisztrációs felületként működő KRÉTA-rendszert továbbfejleszti. A platform eddig nem volt alkalmas a tanári-tanulói együttműködés támogatására, de a Digitális Kollaborációs Tér kialakításával egy olyan komplex modult hoztak létre, amely segíti a tanárok és a diákok digitális online együttműködését, kommunikációját és a feladatok kiadását, szükségtelenné téve egyéb oktatási szoftverek használatát. A digitális munkarendben, a csoportmunkához használt tanulásmenedzsment-szoftverek használata során, időigényes feladatot jelent az intézményeknek az iskolamenedzsment-rész kialakítása, hiszen az alkalmazások használatához fel kell tölteni a tanárok, a diákok, a csoportok és a tantárgyak adatait, továbbá gondoskodni kell ezek naprakészen tartásáról is. Az új kollaborációs felület a KRÉTA-rendszer

integrált moduljaként működik, így használatához nem szükséges semmilyen további adatfeltöltést elvégezni. Az új fejlesztéssel az online iskolai munkát akarják megkönnyíteni, hogy egy szoftveren belül történjék a tanulási-tanítási folyamat kialakítása és az iskolai adminisztrációs adatok rögzítése.

2.6. A digitális munkarend általános tapasztalatai

A járvány időszakában a témában szervezett konferenciák beszámolóí alapján elmondhatjuk, hogy azokban az oktatási intézményekben volt viszonylag zökkenőmentes a digitális, tantermen kívüli munkarend megvalósítása, amelyek már a járványt megelőzően kialakították digitális intézményi stratégiájukat, és a saját céljaik megvalósításában már előrébb jutottak. (Egyetem, 2020) Azoknak az iskoláknak, amelyek már a vészhelyzet előtt kialakították a saját digitális transzformációjukat, kevésbé volt megterhelő a rendkívüli oktatásszervezési megoldások kialakítása, hiszen a megfelelő tapasztalatokra építve tudtak alkalmazkodni egy természetellenes oktatási szituációhoz, amelyben teljesen hiányzik a személyes jelenlét a tanár és a diák között. (Lencse-Csík, Misley, Nagy, Verderber, & Horváth, 2018)

Azokban az intézményekben viszont, ahol nem volt előzménye az IKT-vel támogatott tanítási gyakorlatnak, és csak papíron létezett az intézményi szinten szervezett és összehangolt digitális oktatás, ott felkészületlenül érte a pedagógusközösséget a digitális munkarend, ezért nagyon nagy plusz energia- és időráfordítás – továbbképzés, kutatás, technikai átállás – révén lehetett kialakítani a szokatlan, új gyakorlatot a tanulók oktatására. A hazai iskolák nagyobb része tartozik ez utóbbi kategóriába, ezért az iskolákat rendkívül megterhelik mind a mai napig a járványhelyzet által sújtott oktatás determinációi, főként a személyes kapcsolatok hiánya. Külön kutatás szükséges annak megállapításához, hogy melyik életszakaszban milyen lemaradást idézett elő a kényszerű otthonlét az ismeretek, a készségek és a személyiség fejlesztésében.

A később pótolható (tudáshiányban és készségfejlődésben való) lemaradásnál jóval nagyobb problémát jelent számos tanuló számára az iskola közösségi hatásainak tartós nélkülözése, amely sok esetben már szakember bevonását is szükségessé teheti. Azokban a családokban, amelyekben az iskolai tanulói mikroközösségeket nem pótolja a családi kapcsolatok valamilyen fokú védőhálójá, egyre jobban elszigetelődnek a tanulók. Nagy kérdés, hogy meddig viselhető el tartósan a tanulók, a szülők és a pedagógusok számára a jelenlegi állapot, és hosszabb távon meg kell-e tanulni alkalmazkodni a rendellenes pedagógiai élethelyzethez.

3. A TÖRTÉNELEM TANTÁRGY HELYZETE

3.1. A pedagógusnézetek kutatásának alakulása

A dolgozat célja a történelemtanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek feltárása a járvány előtt, majd a digitális munkarend bevezetését követően, végül a távolléti oktatás több éves tapasztalatai alapján. Mivel alapvetően attitűdkutatás keretében igyekszünk felmérni a történelemtanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteit, ezért érdemes röviden áttekinteni a pedagógiai nézetek kutatásának kialakulását az utóbbi évtizedek neveléstudományi törekvéseiben.

A 20. században a pedagóguskutatások eleinte a pedagógusok személyiségjegyeinek feltárását célozták, majd az 1960-as évektől a tanári tevékenység, a gyakorlati pedagógiai készségek vizsgálata került előtérbe. (Falus, 1985) (Sántha, 2006) Az 1970-es évektől jelent meg a pedagógiai döntésekre, a pedagógiai gondolkodásra fókuszáló pedagóguskutatói irányzat, majd az 1980-as, 1990-es években a kutatók figyelme a tanári tudáselemek feltárására, a tudás létrejöttére és alakulására irányult. (Falus, 2001) (Shulman, 1986) A kognitív tudományok fejlődése új irányba terelte a pedagógusvizsgálatokat: a tanári hitek, nézetek (beliefs) kutatása irányába.

A nézetek fogalma változatos tartalommal jelenik meg az angol nyelvű szakirodalomban, és az értelmezések közös pontja, hogy a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik a nézeteket. Ugyanakkor eltérések főként abban láthatók, ahogyan megkülönböztetik a hasonló fogalmaktól, mint például a tudástól és az attitűdöktől. (Bárdossy & Dudás, 2011) Pajares elsősorban a nézetek tudástól való megkülönböztetésére helyezi a hangsúlyt, és kiemeli, hogy „az attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek álruhába öltöztetett nézeteknek tekinthetők” (Pajares, 1992, old.: 309)

A kognitív pszichológia hatására a kutatók különbséget tesznek az attitűdök és a nézetek között, az ezek közti hasonlóságokat és különbözőségeket Richardson tárta fel, és megállapította, hogy a nézetek szorosan összefüggenek az attitűdökkel, ugyanakkor a nézetek inkább kognitív, míg az attitűdök affektív jellegűek. Richardson szerint a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, old.: 103)

A nézet és a tudás közötti különbség lényegét abban látják, hogy az adott nézetet a képviselője igaznak véli akkor is, ha nem igazolható, míg a tudás valamilyen ismeretelméleti igazolást is feltételez. (Nespor, 1987) A nézet tehát olyan feltételezések, feltevések együttese a világról, amelyeket igaznak találunk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, érzelmeinket, döntéseinket, cselekvéseinket és reakcióinkat. (Pajares, 1992)

Számos hazai és nemzetközi kutatás készült, amelyek a pedagógiai nézetek fogalmát, tartalmát, változtathatóságát vizsgálták, melynek során a kutatók a tanári nézetek különböző jellemzőit tárták fel. (Kagan, 1992) (Pajares, 1992) (Richardson, 1996) Fives H. és Buehl M. szerint a tanárok nézetei magukba foglalják mindazokat a vélekedéseket, amelyeket saját magukról, a környezetről, a tartalomról vagy tudásról, a tanítási gyakorlatról és a diákokról alkotnak. (Fives & Buehl, 2008) A hazai szakirodalom széles körben tartalmaz vizsgálatokat a tanári, pedagógusi nézetekre, ezek sajátosságaira vonatkozóan. (Falus, 2001) (Bárdossy & Dudás, 2011) (Kálmán, 2013) Falus Iván kutatásában a pedagógusoknak az iskolázásról, a tudás mibenlétéről, a gyerekekről, a társadalomról, a felnőtt-gyermek kapcsolatról, a pedagógus szerepéről, az oktató-nevelő munka egyes kérdéseiről vallott nézeteit vizsgálta. (Falus, 2001) Falus Iván szerint „...a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001, old.: 23) Falus Iván kiemeli azt is, hogy létezik egy ún. értékelőrendszer az emberben, mely korábbi iskolás tapasztalatok, a személyiség és a szerepelvárások kölcsönhatásában alakul ki, és a pályafejlődés során a különböző elméleti ismeretek befogadását, alkalmazását és a gyakorlati tevékenységek elemzését, irányítását végzi. (Falus, 2006)

Az utóbbi évtizedek több nemzetközi neveléstudományi kutatásának eredményei alátámasztották, hogy a tanárok nézetei alapvetően befolyásolják a tanári magatartást. (Datnow & Castellano, 2000) Azt is egyértelműen igazolták a vizsgálatok, hogy a tanárok nézetei hatással vannak a szakmai tevékenységükre, a tanítási módszereikre, és következésképpen az eredményekre is. (Kennedy & Kennedy, 1996) A nézetek tartalmára vonatkozó kutatási eredményeket Calderhead J. hasonlította össze. (Calderhead, 1996) Megállapította, hogy a kutatók öt területet találtak, amire vonatkozóan a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek:

- a tanulókról és a tanulásról,
- a tanításról,
- a tantárgyról,
- a tanítás tanulásáról,

- önmagukról és a tanári szerepről.

Az attitűdkutatás a 20. század elején vette kezdetét, és kiemelt figyelmet kapott a szociálpszichológiai és személyiség-lélektani kutatásokban. „Az attitűd fogalma a latin *aptus*, illetve *aptitude* kifejezésekből eredeztethető. Az *aptus* jelentése valamire való alkalmas-ság vagy megfelelés, az *aptitude* pedig valamely aktivitásra való készség szubjektív vagy mentális állapota.” (Halász, Hunyadi, & Marton, 1979, old.: 42) Az attitűdnek, mint pszichológiai és szociálpszichológiai fogalomnak többnyire három komponensét, a megismerő (kognitív), az érzelmi (affektív), és a viselkedési összetevőit különböztetik meg, amelyeknek hierarchikus, ugyanakkor dinamikus szerveződését feltételezik. (Maio & Haddock, 2010) Mivel a neveléstudomány területén a hazai és a nemzetközi szakirodalom is az Allport-féle meghatározásra hivatkozik leggyakrabban, ezért fontos felidézni a jelen kutatással kapcsolatban is.

A kétezres évek közepén az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának kutatóműhelyéhez kötődik az a fejlesztési folyamat, amelynek keretében elkezdődött a kompetencia-alapú tanárképzés tartalmi elemeinek kidolgozása. A kialakított munkaanyag definíciója szerint „a tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.” (Kotschy, és mtsai., 2011) 2013-ban a tanárképzés követelményeit szabályozó miniszteri végrehajtási rendeletben rögzítették az elsajátítandó tanári kompetenciákat, amelyeknek kifejtésében ismeretek, képességek és attitűdök (viszonyulások) összességéként határozza meg a jogszabály a nyolc kompetenciaterületet. (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet)

A közelmúltbeli hazai szakirodalomban a történelemtanításhoz kapcsolódó attitűdök, nézetek vizsgálata szórányosan jelenik meg. Az elméleti keretek feltárásához elsősorban az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum adatbázisát használtuk, amely a hazai neveléstudomány hatékony támogatásához kialakította a Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzéket. Létrehozásának célja, hogy a neveléstudományi szakirodalom tartalmi feldolgozásához és a szakirodalmi adatbázisban (PAD) történő kereséséhez egységes terminológiát biztosítson. A tárgyszójegyzék jelenleg mintegy 3500 lexikai egységet tartalmaz, amely nem lezárt rendszer (WebOpac), fejlesztése során meghatározott szabályok szerint követi a neveléstudomány terminológiájának változásait. A tárgyszójegyzékben a 'történelemtanítás' és 'attitűd' szavak együttes előfordulásával címkézett tanulmányok egyrészt a tanárok és tanárjelöltek, másrészt a diákok nézeteit vizsgálták a tantárgy módszertani kérdéseivel összefüggésben.

Érsek Attila a történelemtanárok kritikai gondolkodását és nézeteit igyekezett feltárni kismintás kvalitatív kutatás keretében, amelynek során szakértői mintavétellel gimnáziumban tanító történelemtanárok nézeteit vizsgálta, ehhez tanári fogalomtérképeket használt kutatási eszközként. (Érsek, 2020) Kósa Maja pilot kutatásának célja az általános tájékozódás és információszerzés a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatásának meg-
alapozása érdekében, amelyhez kilenc gyakorló történelemtanárral készített félig strukturált interjút. (Kósa, 2021) Albert Dávid a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Történelem Tanszékén 2011 óta zajló attitűdvizsgálat 2018 és 2022 közötti felmérésének eredményeit értékeli, melynek során a hallgatóknak a jövőbeni történelemtanári hivatásukkal kapcsolatos elképzeléseit tárták fel. (Albert, 2023)

Apró Melinda a holokausz projektoktatással történő tanításához kapcsolódó kutatásával azt a kérdést vizsgálja, hogy milyen attitűdökkel, ismeretekkel rendelkeznek a 17-18 éves tanulók ezen a területen, és hogyan lehet a demokratikus gondolkodásukat fejleszteni. (Apró, 2014) Kojanitz László az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja keretében az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport által kidolgozott óraterveinek hatékonyságát elemezte, mivel az óraterveket készítő történelemtanároknak négy stratégiai cél alkalmazásával kellett videóinterjú óraterveket kidolgozni, ahol a történelmi gondolkodás fejlesztését, a tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazását, a tanulók történelemszemléletének formálását és a történelmi gondolkodáshoz szükséges attitűdök kialakítását kellett elérni. (Kojanitz, 2021) Szabó L. Dávid azt vizsgálta, hogyan vélekednek jelenleg az általános iskolások a történelem tanításáról, ehhez egy korábbi – felnőttekkel végzett – kutatás interjú kérdéseit használta fel, amely a tanulók aktív tanórai bevonásának hatását tárta fel. (Szabó L., 2022)

A tantárgyhoz kapcsolódó nemzetközi kutatások arról számolnak be, hogy a történelemtanárok esetében a tudástartalmak közvetítésében a tanári nézetek, a tantárgyi attitűd és tudás, valamint a szakmai identitás meghatározó jelentőségű a tanári munka eredményessége és a diákoknak a tantárgyhoz való alapvető viszonyulása szempontjából. Köse Meliha eset-tanulmányában beszámol arról a kismintás kvalitatív kutatásról, amely a történelemtanárok szerepét vizsgálja a történelem szakos tanárjelöltek szakmai identitásának alakulásában. (Köse, 2017) A tanulmány fő megállapítása szerint a közoktatásban és az egyetemi tanárképzésben tanító tanárok fontos szerepet játszanak a tanárjelöltek elköteleződésében a történelemtanári pálya mellett. A tanulók egyrészt döntő benyomásokat nyernek a középiskolában, amelyek alapvetően befolyásolják a történelemórákkal kapcsolatos attitűdjüket és ér-

deklódésüket a szaktárgy iránt. Másrészt az egyetemi tanárok által a tanárképzésben alkalmazott módszerek és technikák, valamint a tanár személyisége is közvetlen hatással van a tanulók motivációjára, a későbbi tanítási gyakorlatuk minőségére. Mindezek alapján a kutatás fő konklúziója, hogy a történelemtanároknak olyan magas szintű képzésre van szükségük, amely tudatosítja a tanár elsődleges szerepét a tanítási folyamatban, továbbá a módszertani eszköztár változatosságának és a szakterületi tudásnak a jelentőségét.

Michala és munkatársainak kutatási célja szintén az egyetemi hallgatók történelemtanítással kapcsolatos attitűdjének mérése volt. (Michala, Chaliama, Kiprianos, & Lavidas, 2023) Emellett egy megbízható mérőeszköz kidolgozására tesznek kísérletet, amellyel a közép fokú oktatásban tanító történelemtanárok attitűdjét lehet vizsgálni. Az eszköz fejlesztése során a történelemtanárok attitűdjét négy dimenzió alapján mérik a tanítási gyakorlattal kapcsolatban: a szorongás, a várható előnyök, az önhatékonyság és az észlelt nehézségek szempontjából. A kutatási eredmények összegzésében javaslatokat tesznek a történelemtanárok hatékony támogatási formáira az egyetemi képzés idején a történelem szakmódszertan, a tanítási stratégiák tervezése és a gyakorlonoki programok területén.

3.2. A történelem tantárgy helyzetének korábbi átfogó vizsgálatai

3.2.1. Obszervációs vizsgálat

3.1.1.1. Az obszerváció célkitűzései

Az Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjában 2001-ben kezdődött egy nagyszabású kutatás, amely a tantárgyak aktuális helyzetét kívánta feltárni. A vizsgálat részletes eredményeit, következtetéseit 2004-ben önálló tanulmánykötetben tették közzé: *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában* címmel. (Kerber & Györi, 2004) Kerber Zoltán, a kötet szerkesztője, rövidített formában is bemutatta a kutatás legfőbb tanulságait az Új Pedagógiai Szemle hasábjain. (Kerber, 2002) 2001-ben tizenhat tantárgyi terület vizsgálata indult el, hogy feltárja a kilencvenes évek tartalmi szabályozási, modernizációs törekvéseinek hatásait az egyes tantárgyak tanítási gyakorlatában, első körben a 10–14 éves korosztálynál, továbbá, hogy a hazai tantárgyi rendszer további fejlesztési szükségleteit felmérje. Mivel a kilencvenes években az oktatásirányítás részéről a köznevelés minden

iskolára kiterjedő modernizációjának elsődleges eszköze a tantervi szabályozás reformja volt. Az 1995-ben kiadott NAT igyekezett kilépni a merev tantervi struktúrából azzal, hogy műveltségterületeket nevezett meg, és százalékos aránnyal jelölte ki ezek helyét a tantárgyi rendszerben, ugyanakkor ez kevésbé változtatott a megszokott struktúrán. (Vass, 2001) A 2000-ben megjelenő kerettantervek, amelyek a korábbi kétpólusú tantervi szabályozást bővítették hárompólusúvá, újra megszilárdították a megtanulandó tartalmak tantárgyi jellegű szegmentálását. (Vágó, 2003) A tantárgyak helyzetét vizsgáló obszervációs kutatás éppen ennek a tantervi reformnak a sikeressége érdekében kívánta elemezni és értékelni a tantárgyak tanítási gyakorlatával kapcsolatos problémákat, és fejlesztési javaslatokat igyekezett megfogalmazni a tanárképzés és az oktatásirányítás számára.

A dokumentumelemzéseken túl, 2002 elején kérdőíves felmérést is végeztek az általános iskolák felső tagozatán tanító pedagógusok körében, amelyeknek eredményeit beépítették az elkészített elemző tanulmányokba. A kérdőíves vizsgálatban a tantárgyakkal kapcsolatban a következő témákról kérdezték a pedagógusokat: tankönyvek, taneszközök, módszertani kérdések, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, tantárgyak közötti összehangoltság, továbbképzések, alkalmazható tudás, kereszttantervi vonatkozások. A kereszttantervi perspektíva a 2002-2003-as tantervi reform fontos szakmai célkitűzése volt, amely a műveltségi területek közös témáinak, követelményeinek meghatározására törekedett azzal a meggyőződéssel, hogy a korszerű műveltség néhány követelménye áthatja az iskolai oktatás szinte valamennyi elemét. A tanterv szerkesztői előtérbe helyezték a NAT integratív szemléletét, hogy elősegítsék a tanítás-tanulás szemléleti egységét, ezáltal a tanulók személyiségének fejlődését. (Országos Köznevelési Intézet, 2002)

A kérdőívek két részből álltak, az elsőben minden tantárgy esetében közös kérdések szerepeltek, a másodikban pedig azokra a tantárgyspecifikus kérdésekre vártak választ, amelyek az adott tantárgy esetében voltak relevánsak. A tizenhat tantárgyi terület egyes felméréseiben összesen 2185 pedagógus vett részt. 2002 májusától jelentették meg azokat az összefoglaló elemzéseket, amelyek az egyes tantárgyak helyzetét mutatták be. A tanulmány összegzi azokat a legfontosabb tapasztalatokat, amelyek egyrészt a tantárgyak helyzetét elemző kutatásból, másrészt abból a kérdőíves felmérésből vonhatók le, amelynek keretében pedagógusok nyilatkoztak a tankönyvekről, taneszközökről, az információs és kommunikációs technikák alkalmazásáról és a tantárgyi integráció lehetőségeiről.

A tantárgyak helyzetének elemzését egységes szempontrendszer alapján végezték, amely kijelölte a vizsgálat fő fókuszait. Így az elemző tanulmányok szerkezete az alábbi szempontrendszer alapján épült fel:

- A tantárgy helyzete a tantárgyi modernizációs folyamatban
 - Tartalmi, módszertani változások a kilencvenes évek tartalmi szabályozási folyamataiban (NAT-tól a kerettantervig).
 - Milyen szemléleti változást hozott a kerettanterv a tantárgy életében?
 - Milyen változásokra, fejlesztésekre lenne szükség még a tantervi szabályozásban?
 - Milyen fejlesztések indultak meg a tantárgy életében az elmúlt években?
- A tantárgyat érő kihívások
 - tartalomban, felépítésben, szemléleti és módszertani téren,
 - szaktudományi új tartalmak adaptálása terén, innovációk terén,
 - a motivációs bázist (tantárgy helyzete, fontossága) tekintve,
 - a tanulási életpályában betöltött szerepét nézve (továbbtanulás, szelekciós mechanizmusok),
 - szakmai, infrastrukturális kérdésekben,
 - hátrányos helyzet, szociokulturális kérdések a tantárggyal kapcsolatban.
- A tankönyvek, taneszközök helyzete
 - Rövid, általános kép a tantárgy tankönyv- és taneszköz-helyzetéről.
 - Tankönyvforgalmi adatok értékelése.
- A tantárgyak közötti összehangoltság
 - Mennyire összehangoltak az egymáshoz kapcsolható tárgyak?
 - Kereszttantervi vonatkozások vizsgálata.
 - Az anyanyelv, a matematika, az informatika, az idegen nyelv mennyiben szolgálja ki a „felhasználó” tárgyak igényeit?
 - Integrációs törekvések.
- Nemzetközi összehasonlítás
 - A tantárgy tanításának nemzetközi (főleg európai) tendenciái.
 - Összevetés a magyar helyzettel.
- Értékelés – követelmények
 - Az értékelési rendszer, illetve a továbbtanulás felől megfogalmazott elvárások milyen előfeltevéseket tartalmaznak a tantárgy súlypontjait illetően?
 - Mely elemek fontosak az értékelésben, melyek kevésbé – ez milyen hatással van a tantárgyra?
- Közös vizsgálati szempontok

- Alkalmazható tudás közvetítése – élethosszig tartó tanulás követelményei (a klienscsoportok igényei).
- Képességfejlesztés helyzete, fejlesztésének lehetőségei.
- Elméleti ismeretek – gyakorlat-orientáltság viszonya a tárgyban.
- Milyen fejlesztéseket igényel a tantárgy az elkövetkező években?
 - Az obszervációs vizsgálat szerint mely területeken vannak problémák, milyen fejlesztések szükségesek?
 - Cselekvési terv megfogalmazása.

A témavezetők ez alapján elkészítették az elemzéseket, amelyeket az OKI honlapján tettek közzé, és rövidített formában megjelentettek 2002 májusától az Új Pedagógiai Szemlében. Az elemzést végzők információt gyűjtöttek az adott tantárgy szaktanácsadóitól és áttekintették a legfrissebb szakirodalmat is. A tantárgyi helyzetfelmérés fontos célja volt, hogy ne külön-külön vizsgálják az egyes tantárgyakra, hanem megtalálják a hasonló problémák okait, illetve a tantárgyak összekapcsolódásának közös pontjait. Erre azért is szükség volt, mert a tantervfejlesztők többször említik az un. tantárgyi lobbik tevékenységének káros hatásait az 1995-ös NAT-ok és a 2000-es kerettantervek összeállításában, ami azóta is jellemző minden egyes tantervi felülvizsgálatot. Kaposi József a 2012-es tantervi átalakulással kapcsolatban fogalmazta meg, hogy „tantervektől a tantermi gyakorlatig vezető út sokkal inkább egy töredezett, bonyolult érdekviszonyok által meghatározott interpretációs lánc, mintsem egyfajta implementációs projekt algoritmusának logikája szerint működő hierarchikus lánc”. (Kaposi, 2012)

A tanulás tartalmának tantárgyakra osztását a tanügyigazgatási szempontok is erősen meghatározzák, ugyanakkor a tudáselemek jelentős része a 20. századi oktatásban már interdiszciplináris jellegű, az érintett tudományterületek határterületein helyezkedik el. A világunkra vonatkozó aktuális ismeretek és a tudásszerzés mai formái meghaladják azokat a tartalmi kereteket, amelyeket az ismeretek osztályozásában a megszokott tantárgyi struktúra fenntart, és amelynek forrása a hagyományos tudományfelosztási logika. Vagyis láthatóan két egymással szembenálló tendenciának vagyunk tanúi: a hagyományos tudományos-tantárgyi rendszer felbomlását siettető társadalmi-gazdasági hatóerők mellett érzékelhető az oktatás szereplőinek konzerváló hatása a meglévő struktúra érdekében. A tantárgyi fragmentáltság mit sem változott két évtized alatt, ugyanakkor folyamatosan erősödik a tantárgyközi témák, kereszttantervi elemek súlya a tantervekben, ami nem jelenti azt, hogy a tanítási gyakorlat is szorosan követné ezt a tendenciát. A tantárgyi struktúra oldódásával párhuzamosan

a módszertannak is változnia kell, vagyis az ismeretátadás mellett egyre nagyobb teret kell kapnia a képesség- és kompetenciafejlesztésnek. A komplex természettudomány megjelenése a 2020-as NAT-ban jó példája az újfajta, interdiszciplináris tudásépítés és a tevékenység centrikus módszertan térhódításának. Bár egyelőre a hagyományos felosztású természettudományos tantárgyaknál hiányzó szaktanárok egyfajta pótlásaként értelmezik az intézmények ezt az újítást.

Kerber Zoltán, az obszervációs kutatás egyik koordinálója, a magyar nyelv és irodalom tantárgy vezető szakértője és az összefoglaló tanulmánykötet szerkesztője, abban látja a másfél éves obszervációs kutatás végső – a tantárgyak többségére érvényes – konklúzióját, hogy a kilencvenes évek modernizációs törekvései ellenére (tantervi szabályozások, innovációk, pályázati rendszerek) az iskolák napi tanítási gyakorlata terén kevés valódi változás történt a tantárgyak tanításában a módszertani sokszínűség és a differenciálás megvalósítása terén. „A nemzetközi tendenciák figyelembevétele, adaptálása, az alkalmazható tudás közvetítési stratégiáinak megvalósítása, illetve a tantárgyi izoláltság megszüntetése és a tantárgyközi kapcsolatok erősítése még rengeteg feladatot ad a tantárgyi és a közoktatási szakemberek, fejlesztők számára.” Álláspontja szerint a közoktatási rendszer jelenlegi tantárgyi struktúrája és a tantárgyi izoláltság inkább konzerválja a tantermi oktatást, ezért változás nem várható. Bár a kutatás címe az egyes tantárgyak helyzetfelmérését állította középpontba, az elemzők szerint valódi eredményeket csak az egész tantárgyi rendszer fejlesztésén, megújításán keresztül lehetne elérni. Vagyis a tantervi fejlesztéseket programfejlesztéseknek kellene követnie a tanárképzés megújításával együtt. A kutatás legfőbb célja éppen az újabb fejlesztésekhez szükséges helyzetfelmérés, háttértudás kialakítása volt, amelynek lényege, hogy ha a tartalmi modernizáció nem terjed túl a tantervi szabályozók szintjén, akkor a tantárgyak tanításában lényegi változás nem érhető el a közoktatásban. (Kerber, 2002)

3.1.1.2. A történelem tantárgy modernizációja

A történelem tantárgy helyzetével és fejlesztési feladataival kapcsolatos obszervációs tapasztalatokat Csala Istvánné Ranschburg Ágnes foglalta össze összegző tanulmányában, aki a történelem tantárgy feltáró kutatásának koordinátora volt. A két kérdőíves felmérés (2002. felső tagozat, 2003. középiskola) részleteit a saját kutatással való összehasonlításban tekintjük át a 6. fejezetben. (Csala Istvánné Ranschburg, 2002)

A nyugat-európai történelemtanítás jelentős változáson ment át a 20. század utolsó évtizedeiben, amelynek egyik legfőbb jele, hogy a történelemdidaktika önálló tudománnyá fejlődött, kialakultak intézményei, publikációs fórumai. A tantárgy tanításának céljai között megjelent a történelmi gondolkodás képességének fejlesztése, a problémamegoldó képesség kialakítása, más kultúrák elfogadása, a történelem segítségével a jelenkor eseményeinek értelmezése, a trendek értelmezésében a múlt összekapcsolása a jelennel és a jövővel, a változásokhoz az egyén személyes hozzájárulásának megértése. A tananyagban új témák (Európán kívüli területek, a nők és a gyermekek története, a környezet története) és új megközelítések (a politika- és eseménytörténet visszaszorulása mellett társadalom-, kultúr- és mentalitástörténeti témák) jelentek meg. A legfontosabb változás, hogy a tanítás középpontjába a politikatörténet helyett a társadalomban élő ember története került. A történelem tantárgy óraszámja általában csökkent, így le kellett mondani a tudáskanon átadásáról, ezért sor került a tananyag átstrukturálására, és a kronologikus megközelítés mellett teret kaptak más (tematikusan, szinkron) megközelítések és más módszerek (hosszmetszeti és keresztmetszeti vizsgálat, esettanulmány, projekt módszer). A történelem tanulmányozásának kívánatos módszere lett a multiperspektivitás és kontroverzitás (mind az eszközökben, mind a tartalmakban és módszerekben). A tanulók tevékenységének, önálló tanulásának, kompetenciájuk kialakításának elősegítése fontosabbá vált, mint a múlt eseményeinek interpretálása a frontális tanítás keretében. (F. Dárdai Á. , 2002)

Ugyanakkor Kelet-Európa országaiban a 20. század végén a társadalomtudományi nevelés fő területe a történelem tantárgy maradt, amely főként a hazai történelem eseményeit és nagyobb részben a múlt eseményeit tanítja. Az állampolgári tanulmányokat normatív jelleggel vezetik be, de nem biztos, hogy a tanárok valóban tanítják is ezeket. A tantervekben az adatok mennyisége nő, és kevésbé jelennek meg az életmód és a társadalomtörténet témái. Ezt a tendenciát az is magyarázza, hogy a rendszerváltás előtti évek elhallgatott történéseit igyekeznek részletekben is megvilágítani.

(Csala Istvánné Ranschburg, 1999)

A tantárgyi modernizáció eredményeként az 1995-ös – első – NAT az Ember és társadalom műveltségterület keretébe foglalta össze a társadalomtudomány körébe tartozó tantárgyak fejlesztési követelményeit: az ismeretszerzésnek, a ismeretek feldolgozásának, a kifejezés készségének, továbbá az időben és térben való tájékozódás képességeinek fejlesztését, valamint kiemelte a kommunikációs kultúra fejlesztését. A tananyag arányainak kijelölésében a magyar történelem tanítását kiemelte, de a tudományos normák szerint a tananyag

ötven százalékban egyetemes történelmi ismeretekből állt, a módszerre vonatkozóan ugyanakkor nem tartalmazott előírást. Jelentős változást abban hozott a szabályozás, hogy a rendszeres történelemtanítást csak a 7. évfolyamon kezdte, és az 5–6. évfolyamon történetekkel és képességfejlesztéssel készítette fel a tanulókat a későbbi tanulmányokra. Már a NAT első változatában megjelenik a tananyagcsökkentés szándéka a tantervi fejlesztésekben.

A 2000-es kerettanterv számos, a NAT-ban megjelenő korszerű tudományos tendenciát érvényesített, például a képességfejlesztést, az életkori sajátosságok figyelembevételét, a tananyagcsökkentés szándékát és a jelenismeret jelentőségét. A kerettanterv az egyes képzesi típusokra megfogalmaz fejlesztési követelményeket, így az általános iskola 5–8. évfolyamán az alkalmazható tudás gyarapítása és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése a történelemoktatás feladata. A középfokú oktatásban (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) pedig a felsőfokú tanulmányokra vagy munkába állásra való felkészítés érdekében a tantárgy tanításának célja a gondolkodási képesség fejlesztése, az identitástudat erősítése és a polgári szerepre való felkészítés. A kerettanterv fejlesztési követelményként és módszerként is rögzíti, hogy „a tanulók megszerzett tudásukat (...) problémák megoldásában, konfliktusok kezelésében is alkalmazzák, döntésképeségüket szervezett gyakorlatokban és spontán élethelyzetekben is érvényesítik.” (OM, 2000) Ennek megfelelően a jelenismeret és az életmódtörténet tanítása az alap- és középfokú oktatásban – a szakiskolák kivételével – mindenütt külön tanegységként is szerepelt. A kerettanterv a NAT-hoz képest már a tanítási módszereket is rögzíti, ilyen például a kommunikáció fejlesztése, vagy az életkori sajátosságokra tekintettel az aktív részvételt igénylő ismeretszerzési módok alkalmazása. A kerettantervek megfogalmazzák a tanulási folyamat megkezdéséhez szükséges ún. *belépő tevékenységformákat*, illetve mérhető követelményeket írnak elő a *továbbhaladás feltételeinek* rögzítésével minden évfolyamon. Újdonságot jelentett a kerettantervekben a NAT-hoz képest, hogy a történelemtanítás kezdete újra az 5. évfolyam lett, így a tanterv újból koncentrikus felépítésűvé vált.

3.1.1.3. A történelem tantárgy obszervációja

A történelem tantárgy elemzésére felkért szakértők számos kritikát, javaslatot fogalmaztak meg a tantervi változásokkal és a tantárgyat érő kihívásokkal szemben. Ezek közül leginkább azokat érdemes áttekinteni, amelyek a mai napig sem veszítettek érvényességükből, így a saját kutatáshoz is érvényes kontextust teremtenek.

A kerettantervvel szembeni legfőbb kritika, hogy nem adaptálta azokat a szemléleti változásokat, amelyek a történettudomány nyomán a nyugati történelemtanításban már végbementek. Bár a képességfejlesztés fontos követelményként jelenik meg a tantervben, de megvalósítását akadályozza az óriási tananyagmennyiség, ami a tanítási gyakorlat változásának egyik legfőbb akadálya, és szorosan összefügg a felvételi követelményekkel, illetve a módszertani konzervativizmussal. Szebenyi Péter és Vass Vilmos tanulmányukban leszögezik, hogy történelemtanításunk *„tematikája még mindig inkább a 19. és a 20. század szükségleteit tükrözi, semmint a 21. századét (...) inkább politikai eseménytörténet, mint állampolgári nevelés”*. (Szebenyi & Vass, 2002)

A korszerű szemléleti változások eléréséhez javasolják a tartalom kiegészítését új szempontokkal, például az egyoldalú államorientáció helyett a népek történetének megjelenítését, aztán a háborúk és erőszakos események arányának csökkentését, illetve a kultúra, a művészettörténet, vagy a kulturális kisebbségek bemutatását. Hogy mindez ne növelje a megtanulandó tananyag mennyiségét, ezért a nyugat-európai történelemtanítás a kontroverzitás fogalmával azt a szemléletet tükrözi, amely lehetővé teszi a fontos témák bekerülését a tartalomba a tananyag bővítése nélkül. Ez azt jelenti, hogy a többségi véleménnyel ellentétes nézetek, szempontok is megjelenjenek az oktatásban, ami gyakorlatilag a multiperspektivikus megközelítés használatát jelenti a forráselemzés alkalmazása során. (F. Dárdai Á. , 2002) Szebenyi Péter szerint a tartalom korszerűsítésének akadálya továbbá

- a pedagógiai inercia (a megszokotthoz való ragaszkodás),
- közoktatás-politika szabadpiaci szemlélete (az iskola azt szolgáltatassa, amit a szülő elvár az egyetemekre való bejutáshoz),
- a posztmodern pedagógiai szemlélet,
- a tartalomtudást háttérbe szorító oktatáselméletek és
- a radikális konstruktivizmus is. (Szebenyi & Vass, 2002)

A megszokotthoz való ragaszkodást mutatja, hogy sem a NAT, sem a kerettanterv nem szakított a korábbi kronologikus tantervi felépítéssel. A mélységelvű tanításhoz jobban illeszkedne egy spirális tanterv vagy egy kevésbé túlterhelt tantervi előírás. Foki Tamás úgy véli, a problémacentrikus, spirális tantervet nem lehetne bevezetni, mert ellenkezne a hagyományosan kronologikus felépítésre támaszkodó beidegződésekkel. (Foki, 2002) Bár a tantervek szintjén jelentős modernizálás zajlott le a NAT és a kerettantervek kiadásával, ugyanakkor a tanítási gyakorlat korszerűsítése valószínűleg sokkal nagyobb feladat lenne a közoktatási rendszer számára.

Mivel az 1995-ös NAT nem határozott meg tantárgyakat, csak műveltségterületeket, így megteremtette a lehetőséget a tantárgyi integráció előtt, amelynek eredményeként az OKI-ban több integrált tanterv is létrejött, például az Ember és társadalom műveltségterületen belül a történelem tantárgyba integrálták az új szemléletű tudáselemeket: a társadalomismeretet és az emberismeretet. A társadalomtudományi nevelés fő célja a jelenben való tájékozódás elősegítése, és főként a történelem tanításra támaszkodik, de nem csak ebből merít. Azokban az oktatási rendszerekben, ahol a nemzeti identitás kialakítása is fontos, ott mindig a történelem a társadalomtudományi nevelés alapja. (Csala Istvánné Ranschburg, 2000) Ugyanakkor a tantárgyi önállósággal nem rendelkező tananyagok sorsát gyakran veszélyeztetheti, hogy az integráló tárgy magába olvasztja a modultárgyakat, így azok elveszíthetik jelentőségüket. Nagy kérdés, hogy továbbképzés nélkül az új modulok tanítását miként tudták megoldani a történelemtanárok, mert a középiskola társadalomismereti tanulmányaira a középiskolai tanárokat nem készítették fel.

3.1.1.4. A történelem tantárgy kihívásai

A történelemtanítást érő kihívások közül az általános, nem tantárgyspecifikus problémák közé sorolja Jakab György a társadalmi elvárások megváltozását, az iskola információ- és szemléletformáló monopóliumának megszűnését, az ismeretátadás és képességfejlesztés arányának és a tanárszerepnek a módosulását. (Jakab, 2000) Az iskolával szembeni társadalmi elvárásokban egyre inkább előtérbe kerülnek a pragmatikus szempontok, ez magyarázza a tantárgy folyamatos presztízsveszteségét, de ez a hatás az idegen nyelvek és az informatika kivételével minden más tantárgy számára egyformán kihívást jelent. (Ujvári, 2002)

Foki Tamás összefoglalja a kiemelten tantárgyspecifikus kihívásokat: a történettudomány, a tantervelmélet és a metodika megváltozását, amelyek alapvetően átalakították a történelemtanítás szemléletét. (Foki, 2002)

A történettudományban végbement változások a 20. század végén elindítottak egy más megközelítésű történelemtanítást, melynek legfőbb szempontjai a következők:

- A hosszú időtartam alatt lezajló változások fókuszra a társadalmi alapstruktúrák, például a kultúra és az életmód vizsgálata felé fordította a figyelmet.
- A politikaorientáció helyét felváltotta az emberorientáció, ezért a gazdasági, kulturális, mentális változások vizsgálata került a történelem homlokterébe.

- A lineáris teleologikus történelemfelfogás megrendült, miután a tények talaján feltartható egyetlen történelmi igazság megkérdőjeleződött.
- A jelenkori társadalmi jelenségek súlyának felismerése kapcsolatban áll az egyedi jelenségek értékének növekedésével (mikrotörténelem), új témák vizsgálatával (pl. nők, gyerekek, alsó társadalmi rétegek).

Nyugat-Európában a történettudomány változását szorosan követte a történelemtanítás átalakulása, ugyanakkor Magyarországon a rendszerváltás következményeként a történettudományban és a történelemtanításban is a tartalom helyreigazítását kellett elvégezni, így az új tartalmak még nem kerültek be a tananyagba. A tantervelméletben új modellek születtek, a lineáris után a koncentrikus, majd a spirális tanterv jelent meg. Az új történelmi tartalmaknak ez az utóbbi felelne meg leginkább, mégis Magyarországon koncentrikus a kerettanterv felépítése, a spirális tantervet nagyon nehezen fogadná el a tanártársadalom. A metodika fejlődésében kulcsszerepet játszott a differenciálás igénye, amely nélkülözhetetlen a különböző képességekkel és tudással rendelkező tanulók oktatásához. Ugyanakkor minden kutatás alátámasztja, hogy a magyar történelemtanítás módszertani kultúrája szegényes.

Az elemzők többsége úgy véli, hogy a tantárgy presztízse folyamatosan csökken annak ellenére, hogy a tárgy óraszama nem változott, és kötelező vizsgatárgy maradt az érettségi és az alapműveltségi vizsgán egyaránt. Ennek a válságnak az okát Knausz Imre abban látja, hogy egyre nő a távolság a történettudomány, a történelemtanítás és a mai kultúra, ezen belül az ifjúság kultúrája között. Vagyis nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a 20. század végén a történelmi eseményeknek már többféle érvényes interpretációja létezhet, továbbá szükségszerűen be kell következnie egy funkcióváltásnak is a tanítási gyakorlatban: az adat-szerű történelmi ismeretek és az adatbázis orientált gondolkodás átadása helyett sokkal fontosabb a tanulók ismeretszerző, -rendszerező és -alkalmazó képességeinek fejlesztése, és leginkább érdeklődésük orientálása a múlt történései felé. (Knausz, 2002)

3.1.1.5. *A történelem tantárgy taneszközei*

A 20. század végére a tankönyvek nemzetközi megítélése általánosan elfogadott tankönyv-értékelési szempontsor alapján történik, amely szaktudományos, pedagógiai és nyelvi aspektusból is vizsgálja a könyveket, de figyelembe veszi a nyomdai tervezés műszaki paramétereit is. (F. Dárdai Á., 2001) A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata is három szempont figyelembevételét javasolta az engedélyezéshez: a tartalmat, a módszert és az esztétikát.

A tankönyvekben egyre inkább előtérbe kerültek a társadalmi, művészettörténeti témák, a nemzeti és az egyetemes történelem aránya, a lokális történelem, a regionalitás szerepe, a korrekt terminológia és a sokoldalú korkép bemutatása. A legfőbb pedagógiai szempont pedig, hogy a tankönyv ne csak frontális tanításra legyen alkalmas.

Bár az ezredfordulón a hazai tankönyvpiacra még a tényközpontú, közlő típusú tankönyvek túlsúlya látható, de megjelentek már a képességfejlesztő, munkáltató taneszközök is a kiadók kínálatában, illetve az ún. tankönyvcsaládok fejlesztése is elterjedt egy adott iskolatípusra vagy iskolafokozatra. Ezek már sokrétű taneszközcsoomagok, a tankönyv mellett munkafüzetet, forrásgyűjteményt, feladatlapot is tartalmaznak. Sokat fejlődött a tankönyvek nyomdatechnikai kivitele, szedése, tördelése, egyre gyakoribb a színes képek, térképmelléletek alkalmazása a kiadványokban. A könyvek többnyire már egyszerűbb feladatokat, kérdéseket is tartalmaznak, amelyek főként az ismereteket és a megértést ellenőrzik, tehát többnyire zárt végű feladatok. (Foki, 2002) A tankönyvekben elkülönül a törzs- és a kiegészítő tananyag, de a törzsanyagnak szánt részek jóval bővebbek, mint ami a NAT-ból és a kerettantervből következik. A tankönyvek többsége a diákok összességéhez szól, így főként a frontális munkát támogatja, az egyéni vagy csoportos feldolgozásra a kérdések, feladatok megoldása ad lehetőséget, ha témájuk, megfogalmazásuk erre alkalmas. Az iskolafokozatok közül a kisiskolások és a középiskolások tankönyveinek hangnemével, formájával általában elégedettek az elemzők, de a felső tagozatos tankönyvek közül különösen a 6 vagy 8 osztályos középiskolák történelemkönyvei az érettségihez közelítő korosztálynak megfelelő nyelvezettel és terheléssel szembesítik a gyerekeket. (Ujvári, 2002) A modern történelem tankönyvnek három alaptípusát különbözteti meg Katona András. A leíró, elbeszélő jelleg uralodik az Eötvös Gimnázium hatosztályos tankönyveiben, amely ezért nem nevezhető korszerűnek. Ezzel szemben az Alternatív Közgazdasági Gimnázium tankönyvei a diákokat megfigyelésekre, adatgyűjtésre, összegzésekre, elemzésekre ösztönzi, tehát a tanulói tevékenységre alapoz. A harmadik típusú tankönyv ezek egyfajta keveréke, amelyet munkáltató tankönyvnek neveznek, és ez a legelterjedtebb konstrukció ebben az időszakban. (Katona, 2000)

A digitális formátumú taneszközök közül a korszakban leggyakrabban használt történelmi tematikájú CD-ROM-ok és videóanyagok választéka folyamatosan növekszik. A CD-ROM-ok közül kiemelkedik a tudományosan megalapozott Enciklopaedia Humana Hungarica sorozat, amely az egész magyar történelmet átfogja, illetve a Magyar Kódex művelődéstörténeti könyvsorozat köteteihez mellékelte CD-ROM-ok. Ugyanakkor az infrastruktúra hiányosságai megakadályozták a hozzáférhető tananyagok iskolai alkalmazását, mert a

legtöbb iskolában nem állnak rendelkezésre a megfelelő feltételek. Általános tendencia továbbá, hogy a történelemtanárok többsége még nem tudja használni a multimédiás eszközöket. Az iskolák célkitűzése az ezredfordulón, hogy néhány osztálytermet felszereljenek multimédiás eszközökkel a pedagógusok számára, amelyhez plusz forrásra van szükségük. De tovább nehezíti az eszközök alkalmazását, hogy a biztonságos tárolás miatt a beüzemelés általában több időt vesz igénybe, mint a tényleges működtetés, illetve az intézményenként felszerelt egy-két tanterem esetén csak óracserékkel oldható meg az eszközökhöz való hozzáférés. Az internet elérése pedig sok iskolában még nem megoldott, vagy többnyire csak pár tanteremre korlátozódik. (Ujvári, 2002)

3.1.1.6. A történelem tantárgy tanítási gyakorlata

Az ezredforduló idején a történelem tantárgy tanítási gyakorlatát a módszertani eszköztár szegénysége jellemzi az összefoglaló tanulmány szerint, amelynek alátámasztásához Foki Tamás a fővárosi tapasztalataiból merít, ugyanakkor megerősíti, hogy a megyei szaktanácsadókkal készített felmérés eredménye egybeesik a budapesti értékeléssel, így országos tendenciának tekinthetők a szempontok. (Foki, 2002)

A korszerűtlen oktatási módszertan fő okait a következőkben látja Foki:

- a felsőbb iskolai szint visszafelé szabályozó szerepe meghatározó,
- a tartalomról szóló viták miatt kevés szó esik a tanítás metodikájáról,
- nincsenek szakos óralátogatások (az iskolavezetők nem kompetensek a szakmódszertanban),
- nincs hagyománya a pályakezdő pedagógusok mentorálásának,
- a pedagógus elismerésében a módszertani szempontok nem játszanak szerepet,
- a tanárok túlterheltsége és anyagi helyzete miatt a módszertani továbbképzések iránti érdeklődés lecsökkent, a szakirányú képzések nem segítenek a módszertani kultúra megújításában, a felsőoktatás keretei között zajló módszertani képzések inkább elméleti jellegűek.

A mentoráláson kívül minden egyéb kritikai észrevétel ma is érvényesnek tekinthető. A korszerű tanítási gyakorlat kialakítása érdekében a képességfejlesztő tanítás és az osztályban folyó értékelés terén továbbképzések nélkül nehezen elképzelhető a pedagógiai kultúrávalás.

Magyarországon az ezredfordulón a történelemtanításhoz kapcsolódó vizsgarendszer két elemből állt, a középiskolák által szervezett szóbeli érettségi vizsgából és az ezt kiegészítő felsőoktatási felvételi vizsgából, amelyre éppen azért volt szükség, mert az érettségi vizsgát nem lehetett objektív mérésnek tekinteni. Ezért a középiskolák igyekeztek felkészíteni a diákokat arra a felvételi vizsgára, amely a tankönyvek lexikális anyagát kérte számon, ezért nem ösztönözte a korszerű tanítási gyakorlat elterjedését. Már a nyolcvanas években felvetődött az érettségi vizsga mérésre alakítása, hogy összemérhetőek legyenek az eredmények, és ne az iskolák, hanem a tanulói teljesítmények különbségeit tükrözze. Végül a 2000-es kerettantervekhez kapcsolódóan indult el az érettségi megújításának folyamata, és a 2005-ben bevezetett új kétszintű érettségi vizsga történelemből írásbeli részt is tartalmazott, így már megfelelt a mérési követelményeknek, és feleslegessé vált a felvételi vizsga.

Bár nincsenek kutatási eredmények róla, de a fővárosi szaktanácsadók óralátogatási tapasztalata alapján elmondható, hogy a tanulók iskolai értékelése történelemből meglehetősen konzervatív mintázat alapján történik a 21. század fordulóján. Leggyakoribb formája a szóbeli egyéni felelet, amelyet érdemjeggyel minősít a tanár, de ritkán egészíti ki árnyaltabb értékeléssel. További elterjedt értékelési forma az esszé, amely egy tananyagrészt írásban történő reprodukcióját jelenti, így hasonló gondolkodási műveletet vár el a diáktól. Szintén gyakori értékelési műfaj a témazáró, amely a tananyagban szereplő adatok visszakérdésére szolgáló tesztlap – az egyetemi felvételik mintájára –, amely ritkán esszé jellegű kérdésekkel egészül ki. Az értékelésben tehát a memorizálható tananyagelemek pontos reprodukálása kap elismerést, a kreatív, alkotó szellemi tevékenységet igénylő gondolkodási műveletek ritkán kerülnek előtérbe (problémamegoldás, forrás-, szöveg-, diagram-, grafikon-, térkép-, műalkotás-elemzés, ábra-, vázlatrajzkészítés). Bár az egyetemi felvételi vizsga hatása egyértelműen megfigyelhető az értékelés gyakorlatában, kérdés, hogy miért nem csak a felvételre készülőket esetében alkalmazzák a történelemtanárok. Ezért inkább a tantárgyhoz kötődő konzervatív osztályozási szokások továbbélésének tekinthetjük ezt a kritériumorientált, szummatív értékelési gyakorlatot. Kérdés, hogy a 2005-ös érettségi feladattípusai és értékelési módjai hogyan módosították a későbbiekben az értékelés formáit. (Ujvári, 2002) A történelem tantárggyal kapcsolatos obszerváció felméréseinek eredményeihez a saját kutatás elemzésénél térünk vissza.

3.2.2. Kaposi József felmérése a történelemtanítás gyakorlatáról

A történelemtanítás jelenkori elméletének és gyakorlatának helyzetére a rendszerváltást követő időszakban két modernizációs törekvés hatott meghatározó módon. Az egyik a kilencvenes éves tantervi reformja, amelynek eredményeként megjelent az első NAT és az ehhez kapcsolódó kerettantervek. A másik hatás a 2005-ös kétszintű érettségi vizsga elindulásával lezáródott érettségi reform, amely az egységes vizsgarendszer bevezetésén túl a tantárgy tanítási gyakorlatát is igyekezett megújítani. (Kaposi, 2010)

Kaposi, aki a rendszerváltástól kezdve tevékenyen vett részt a történelemtanítás modernizálásban az OKI munkatársaként és az OFI vezetőjeként, 2010-ben megjelent *Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról* című tanulmánya bevezető részében összefoglalja és értelmezi a megelőző két-három évtized során a történelemtanítást ért kihívásokat, illetve az erre adott történelemtanári reflexiókat. A cikk második részében bemutatja annak a kismintás kutatásnak az eredményeit, amelynek célja a 2005-ben bevezetett új történelem érettségi hatásainak feltárása volt a szaktanári és tanulói tevékenységekre az órai munkában. Kaposi az új történelem érettségi koncepciójának és megvalósításának fejlesztésében is részt vett, és 2009 őszén azoknak a történelemtanároknak a tapasztalatait igyekezett összegyűjteni, akiknek a többsége közreműködött az érettségi megújításában.

A cikk bevezető részéből azokat a körülményeket, összetevőket érdemes kiemelni, amelyek a korábbi években a tanítási gyakorlat változásait indukálták. A tanulmány az 1980-as évek időszakát azzal a kettősséggel jellemzi, hogy az ideológia által uralt tantervi, szemléleti kötöttség kritikátlan elfogadása mellett, a hatalom a tanároknak eltűrte az alapelveket nem megkérdőjelező európai trendek átvételét a tanítási módszertan terén. (Szabolcs, 1996) Ugyanakkor 1990-et követően az egész társadalom – így a tanárok – részéről is a legfontosabb elvárás a történettudomány megtisztulása volt a korábbi kényszerű ideológiától, továbbá óriási igény volt az elhallgatott történelmi tények méltó feltárása, tisztázása. Az ebből fakadó és hosszú ideig tartó viták a tartalmakról, a tananyag átrendezéséről ugyanakkor háttérbe szorították a módszertani szemléletben, a feldolgozási stratégiákban korábban elért változásokat. (F. Dárdai Á. , 2010)

A rendszerváltozást követően ugyanakkor számos innovatív törekvés valósult meg, amelyekben a tanárok aktívan vettek részt: új helyi iskolai programok indultak, a taneszközpiac nagyarányú kiszélesedésével rengeteg tankönyv és könyv jelent meg a történelem tantárgyhoz kapcsolódva, elindultak a tantervi fejlesztés munkálatai, konferenciákon vitatták meg a tananyag átalakításának kérdéseit. Mivel természetes módon az érdeklődés elsősorban

a történettudománnyal kapcsolatos változásokat övezte, ezért nem jött létre diskurzus a szakmán belül a legújabb nemzetközi gyakorlatnak számító narratív kompetenciáról, a történelem értelmezésének és a történelmi tanulásnak a megváltozott szemléletéről. (F. Dárdai Á. , 2003)

A kilencvenes évek közepén zajló szakmai viták, majd az 1995-ben megjelent új szemléletű NAT a tanulók fejlesztését állította középpontba a tananyaggal szemben, és csökkenteni igyekezett a lexikai ismereteket, ennek következményeként azt eredményezte, hogy a szaktanárok többsége elbizonytalanodott, mert idegennek érezte ezt a napi rutintól eltérő pedagógiai látásmódot. Ennek következményeként a történelem tantervi szabályozása tulajdonképpen csak a dokumentumokban létezett, és bár elkészültek helyi tantervi programok a NAT alapján, ez a tanórai tevékenységekre általában nem volt hatással, viszont a gyakorlatban a tankönyvek kezdték átvenni a tantervek tartalmi szabályozó szerepét. A tankönyvkiadók a szabályozatlanságban piaci értékesítési lehetőséget láttak, így a tankönyvpiac erőteljesen kibővült ebben az időszakban a kiadók számának és kínálatának növekedése révén. A 2000-ben megjelenő kerettantervek tananyagbeosztása már sokkal jobban igazodott a korábban kialakult gyakorlathoz, nem voltak benne nehezen értelmezhető változások, így az iskolák és a pedagógusok részéről nagyobb volt az elfogadottsága, mint korábban a NAT-nak. Fontos újdonsága volt ugyanakkor a kerettanterveknek, hogy a tevékenységközpontúság hangsúlyozásával az önálló tanulói ismeretszerzés elterjesztését célozta meg, ezzel módszertani változásokat akart elérni a tanítási gyakorlatban a szabályozás révén. (Kaposi, 2010, old.: 75)

A 2000-es évek elejére jelentős átalakuláson ment át a tartalmi szabályozás, a történelem tantárgy tananyaga és az ezekhez igazodó taneszközök. Viszont a tanulmányokat lezáró történelem érettségi vizsga nem sokat változott: tartalma – bár igazodott a rendszerváltás felülvizsgáló törekvéseihez – továbbra is a politikatörténet szűk körére koncentrált, formája pedig kizárólag szóbeli jellegű megmértetés volt, ahol a tanár által előre kiadott tételek ismereteit kellett reproductív módon visszaadni, így alkalmatlan volt a tanulók ismeretfeldolgozási képességének és történelmi gondolkodásmódjának a vizsgálatára. Az érettségihez hasonlóan az egyetemi, főiskolai felvételi gyakorlat is változatlanul működött tovább, amelyen főként a történelmi adatokat számonkérő tesztekkel mérték a tanulók felkészültségét, esszé feladatok csak ritkán fordultak elő. A felvételi vizsgák olyan erős hatást gyakoroltak a tartalomra, hogy a középiskola utolsó éveiben a szaktanárok a történelem fontos kérdéseinek megvitatása helyett az adatok gépies megtanítására törekedtek. (Bihari &

Knausz, 1998) Éppen ezért a vizsgafejlesztés egyik legfőbb célkitűzése az volt, hogy a bemeneti követelményeket szabályozó tantervekben megújult tartalmakat és elvárásokat a kimeneti követelményekben is érvényesítse, és a képességfejlesztést állítsa előtérbe. Az egysegű, kétszintű vizsga megvalósításának további fontos célja volt a kompetenciafejlesztés és a standardizáció megteremtése, és a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek kialakítása. Az oktatáspolitikai a kimeneti követelmények megváltoztatása révén igyekezett a korábban elindult tantárgyi reformot is befejezni a tartalmi és módszertani megújulás kikényszerítésével. (Kőfalvi & Makk, 2007) A tanárok többsége azért idegenkedett az új történelemérettségi bevezetésétől, mert a vizsgaeredmények összehasonlíthatóvá tették a munkájukat, és egyszerre kellett felkészíteni a tanulókat a jelentősen felduzzadt ismeretanyagból, illetve az új tevékenységformák rutinos használatából. A vizsgakövetelmények koncepciója nem csak a szaktanári tervezőmunka módosítását várta el, hanem olyan változatos feldolgozási módszereknek az alkalmazását, amely lehetőséget teremtenek a problémamegoldásra, a kooperációra, és leginkább az ismeretforrásokkal (szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyagfeldolgozásra. A vizsga elvárásrendszerét egy alapvetően tevékenységközpontú tanítási gyakorlattal lehetett teljesíteni, amelyben a tartalmi ismeretek feldolgozásán túl a tanulói képességfejlesztés válik hangsúlyossá, és előtérbe kerülnek az értelmezések, magyarázatok, következtetések (pl. okok feltárása, önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása), amihez nélkülözhetetlen a szövegértési és szövegalkotási feladatok gyakorlása. Ugyanakkor a szaktanároknak ki kellett bővíteni értékelési gyakorlatukat – főképp az írásbeli szöveges feladatainál –, és a megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett minősíteni kellett a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a témataartást, a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet is. 2004-ben tanártovábbképzések indultak az új módszerek és értékelési szempontok alkalmazásának elsajátítására, gyakorlására, amely jelentős támogatást nyújtott a tanároknak az új követelményekhez való alkalmazkodáshoz. (F. Dárdai & Kaposi, 2008) Kaposi összegzőként megállapítja, hogy „az új történelemérettségi követelményei és bevezetése jelentős hatással volt a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira, hiszen az elmúlt másfél évtizedben tantermi szinten – a változtatásokat illetően – a vizsgakövetelmény kényszerítő hatása volt a legeredményesebb.” (Kaposi, 2010, old.: 81)

Mivel az érettségi bevezetése miatti tanórai következményeknek, valamint a mindennapi tanítási gyakorlat változásainak felmérésére nem készült újabb obszervációs vizsgálat, ezért a hazai történelemdidaktika képviselői saját környezetükben igyekeztek tájékozódni az

eredményekről. F. Dárdai Ágnes 2010-es tanulmányában az egyetem tanárjelöltjeinek óra-megfigyeléseit összesítő kismintás kutatás eredményei alapján foglalja össze a változás főbb összetevőit: az eszközök változatosabbá válását, a tankönyvek és feladatgyűjtemények rendszeres tanórai használatát, a különböző csoportszervezési formák alkalmazását, a tanulók gyakori tevékenykedtetését, az ismeretszerzési eljárások alkalmazását, a tanulói teljesítmény-ellenőrzés rendszerességét. Ugyanakkor azt is leszögezi, hogy a tanítási gyakorlatban továbbra is a frontális módszer uralkodik, és többnyire hiányoznak „a tanulóközpontú, kooperatív óravezetési stratégiák, a projektek, a kontroverzív és multiperspektivikus megközelítési módok, és még mindig uralkodik a politika- és eseménytörténet.” Ezek alapján megállapítható, hogy a tanítási gyakorlatot illető szemléletváltás elkezdődött, ezért érdemes tovább folytatni az ezzel kapcsolatos feltáró vizsgálatokat. (F. Dárdai Á. , 2010)

Kaposi József a korábban említett tanulmányának második felében mutatja be a 2009 őszén végzett kismintás kutatás eredményeit, amely azoknak a tanároknak a tapasztalatait gyűjti össze, akiknek a többsége közreműködött az új történelemérettségi fejlesztéseiben, így „nézőpontjukat bizonyára meghatározta a vizsgálóval és annak tanítási következményeivel való valamilyen szintű azonosulás”. Ezen kívül további bizonytalansági tényezőket is említ az eredmények értékelésének figyelembevételénél. Egyrészt a minta viszonylag kicsi, hiszen a kiküldött kérdőívre „több mint harminc válasz érkezett”, másrészt az önbevallással készült kérdőíves kutatások esetén mindig feltételezhető, hogy a válaszokban közrejátszik az elvárásnak való megfelelés, így csak részben mutatják a tényleges napi tanítási gyakorlatot. A kérdőíven szereplő kérdések témái közül az alábbiak értelmezésére kerül sor a tanulmányban az új érettségi bevezetésével összefüggésben:

- Tanári feltételezések a történelemoktatás megítéléséről
- A társadalomtudományi képzés céljai fontosságuk szerint
- Tanári vélemények a különböző továbbképzési lehetőségekről
- A tanulásszervezési formák alkalmazásának gyakorisága
- A történelemtanítási módszerek fontossága és alkalmazásuk gyakorisága
- A tanulói produktumok alkalmazásuk gyakorisága szerint
- A tankönyvek kiválasztásának szempontjai
- Az informatikai eszközök és a könyvtár használata

A felmérés részleteit a saját kutatással való összehasonlításban tekintjük át a 6. fejezetben.

3.3. A történelemtanítás elmúlt évtizedeinek nemzetközi trendjei

3.3.1. Az Európai Történelemtanár-egyesületek Szervezete – European Association of History Teachers (EuroClio)

1992. novemberében Strassburgban egy nemzetközi konferencián vetődött fel az a javaslat – a hollandiai történelemtanári szervezet és az Európa Tanács oktatási-, kulturális- és sportbizottságának részéről –, hogy szükséges lenne egy nemzetközi szervezet létrehozása az Európában működő történelemtanári szervezetek együttműködésének előmozdítására az újra egyesült Európában. (TTE, Történelemtanárok Egyesülete, é.n.) Ennek eredményeként 1993. április 22-én Leenwardenben (Hollandia) megalakult az EuroClio, az Európai Történelemtanár-egyesületek Szervezete, amely a történelemtanárok legnépesebb nemzetközi szervezete. Eredetileg az európai országokban megalakult történelemtanári egyesületek évenkénti összehívásának céljával indult el az ernyőszervezet, de viszonylag hamar tudott elindítani saját projekteket is. (EuroClio Homepage, é.n.)

Az EuroClio egy politikailag, filozófiailag és vallásilag semleges nonprofit intézmény, amely a történelemoktatás témáiban az Európa Tanács tanácsadó testületeként működik. Az intézmény alapvető értéknek tekinti az egyetemes emberi jogok deklarációját, az emberi jogok európai konvencióját és az UNESCO történelemtanításra vonatkozó ajánlásait. (Jakab, 2011) A Szervezet alapvető küldetésének tekinti a tanárok és oktatók ösztönzését, szakmai támogatását abból a célból, hogy azok minél hatékonyabban be tudják vonni a tanulókat a korszerű történelem- és állampolgári ismeretek oktatásába. Az EuroClio legfőbb célkitűzései közé tartoznak az alábbi törekvések:

- a történelem tantárgy helyzetének megszilárdítása az iskolai tantervekben,
- a történelemtanárok szakmai függetlenségének megőrzése a politikai befolyástól,
- a közös európai történelmi tudat vizsgálata és összehasonlítása a globális, illetve regionális aspektusokkal,
- a tagországok saját történelmének és történelemoktatásának bemutatása,
- az eltérő történelemszemléletek közötti összefüggések feltárása a nemzetközi együttműködés erősítése érdekében,
- a történészek és a történelemtanárok összeköttetésének megteremtése Európában és az Európán kívüli országokban a múlt tanulmányozására.

A Szervezet a megalakulást követő években elsősorban a politikai átalakulásban lévő országokat kereste programjaival, különösen azokat, amelyekben etnikai és vallási feszültségek fordultak elő, mint például Bulgária, Észtország, Lettország, Románia, Oroszország és Ukrajna. Azután együttműködtek olyan országokkal, amelyek a közelmúltban erőszakos konfliktusokat éltek át, például a volt Jugoszláviában, Cipruson, Libanonban és a Kaukázusban. Az utóbbi időben a projektek már fokozatosan a transznacionális oktatási anyagok létrehozására és az országok közötti együttműködés ösztönzésére irányultak. Ennek a tevékenységnek a keretében több száz történész és történelemoktató osztotta meg egymással tapasztalatait, hogy innovatív módon szerezzenek ismeretet a múltból, és megvitassák a kényes és vitatott kérdéseket, amely által új és átfogó történelmi narratívákat tudnak létrehozni. Ennek a közös munkának egyik hiteles példája az a többnyelvű – bosnyák-horvát-szerb – történelem-tankönyv, amelyet 2009-ben az EuroClio szakmai közreműködésével adtak ki Bosznia-Hercegovinában a “Jövő tervezése” című projekt keretében. (Fodor R. , 2021)

Az EuroClio megalakulása óta tevékenyen támogatja a történelemtanári egyesületeket, illetve kezdeményezi azok létrejöttét, ha nincs az adott országban ilyen szervezet. Továbbá összefogja az egyes országokban tevékenykedő tagszervezeteket, és a közös eseményekről – nemzetközi összehasonlító projektek, tananyagok, tanárképzések, konferenciák és kiadványok – tájékoztatja őket. Jelenleg a Szervezet 83 tagszervezetet képvisel 47 országban. Magyarországot a Történelemtanárok Egylete és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata képviseli az európai szervezetben. A Szervezet honlapja szerint háromféle konstrukcióban lehet kapcsolódni az együttműködéshez:

- Egyéni tag lehet minden olyan oktatási szakember, aki érdeklődik az EuroClio céljai iránt, és támogatja a Szervezetet.
- Teljes jogú tag lehet a történelemoktatás bármely szintjén létrejött tanári egyesület.
- Társult tag lehet minden olyan szervezet – levéltár, könyvkiadó stb. –, amely történelmi tárgyú tudást közvetít, illetve amelynek céljai összhangban vannak az EuroClio céljaival és alapelveivel.

Az EuroClio legfőbb döntéshozó szervezete az évente megrendezett közgyűlés, amelyen a teljes jogú tagszervezetek képviselői vesznek részt. Operatív munkáját a nemzetközi Igazgatóság – és a hozzá tartozó Titkárság – szervezi, amely jelenleg hat főből áll. A testület elnöke: Bistra Stoimenova, a Szófia Egyetem Információs és Tanár-továbbképzési Tanszékének oktatója. A Szervezet szorosan együttműködik az Európa Tanáccsal, az UNESCO-val, a nemzeti és regionális kormányzatokkal, egyetemekkel és más oktatást támogató intézményekkel. Az EuroClio legfőbb tájékoztató platformja a webes honlap és a negyedévente

megjelenő hírlevél, amelyeket kiegészítenek a konferenciákhoz, projektekhez, tréningekhez kapcsolódó kiadványok. (EuroClio Homepage, é.n.)

Az EuroClio kiemelkedő eseménye az évente megrendezésre kerülő konferencia, amely szakmai továbbképzési programként összeköti a történelmi örökséggel és az állampolgársággal foglalkozó oktatókat. A konferenciákon évente több száz oktató és oktatási szakember gyűlik össze Európából és azon túlról, ahol megosztják egymással a tudományos, az oktatói és a civil társadalmi szervezetek bevált gyakorlatait. Ezek a tanácskozások többnaposak, és előadásokból, aktív műhelyekből, panelbeszélgetésekből, interaktív ülésekből, kulturális látogatásokból áll össze a program. A 2023-as konferenciát Vilniusban tartották, amelynek témája *The Complexity of History: Unpacking the Past* volt. A 2024-es 30. éves konferenciát Szófiában rendezik *Confronting our memories* címmel.

3.3.2. Európai Történelemtanítás Elemzőközpontja - Observatory on History Teaching in Europe (OHTe)

Az Elemzőközpontot 2020 novemberében hozták létre a francia kormány kezdeményezésére, az Európa Tanács elnökségének kiemelt támogatásával. Létrejöttének célja a minőségi történelemoktatás előmozdítása annak érdekében, hogy a fiatalok jobban megértsék a demokratikus kultúrát. Ezért fő célkitűzése, hogy a történelemtanítással kapcsolatos, hiteles adatokon és bizonyítékokon alapuló beszámolók révén megbízható képet nyújtson a történelemoktatás helyzetéről az együttműködési egyezményhez (EPA) csatlakozó országokban. A Központ a partnerintézetekkel és az európai szakmai szövetségekkel való együttműködés platformjaként is szolgál. Az OHTe-hoz 16 ország csatlakozott és 2 további megfigyelő státuszú országgal áll kapcsolatban, és az Európai Kulturális Egyezmény valamennyi tagja csatlakozhat hozzá akár teljes jogú tagként, akár megfigyelőként. Teljes jogú tagok: Albánia, Andorra, Örményország, Ciprus, Franciaország, Grúzia, Görögország, Írország, Luxemburg, Málta, Észak-Macedónia, Portugália, Szerbia, Szlovénia, Spanyolország és Törökország; megfigyelők: Ukrajna és a Moldovai Köztársaság. A szervezet honlapján a 16 csatlakozott ország történelemoktatással kapcsolatos adatai is elérhetők. (OHTe, é.n.)

Az Elemzőközpont két típusú kutatási jelentést bocsát közre. Az általános, rendszeres jelentések longitudinális kutatási beszámolók, amelyek a történelem tanítás helyzetét vizsgálják több nézőpontból a központ tudományos tanácsadó testülete (Observatory's Scientific Advisory Council -SAC) által kidolgozott és jóváhagyott módszertan segítségével. Az első

jelentést egy akadémikusokból és történelemtanárokból álló szakértői csoport készítette el szoros együttműködésben SAC-vel, amit 2023 decemberében tettek közzé *Általános jelentés a történelemtanítás helyzetéről Európában* címmel. Az átfogó tanulmány bemutatja, hogyan tanítják a történelmet a tizenhat OHTE tagországban és Ukrajnában az alábbi tematikus csoportok alapján:

- tanterv és tantermi gyakorlatok,
- a pedagógusok előtt álló kihívások,
- a történelem helye az oktatási rendszerekben,
- tankönyvek és egyéb oktatási források,
- tanítási dinamika, tanulási eredmények, tanulói értékelések.

Az Elemzőközpont a rendszeres, általános jelentéseken kívül tematikus jelentéseket tesz közzé a történelemoktatással kapcsolatos speciális kérdések mélyebb feltárásával. (Report, é.n.) A témaválasztás során figyelembe veszik az Európa Tanács javaslatait, valamint azokat a sürgető kérdéseket, amelyek különösen relevánsak a modern európai társadalmakban. Ezeket az alkalmi tanulmányokat külön felkért szakértői csoportok készítik, szintén szoros együttműködésben a tanácsadó testülettel (SAC), az általa kidolgozott módszertan alapján. Az eddigi tematikus jelentések a világjárványok és természeti katasztrófák, illetve a gazdasági válságok megjelenítését vizsgálják a történelemoktatásban, és az alábbi címmel jelentek meg:

- *Pandemics and natural disasters as reflected in history teaching* (2022)
- *Economic Crises in History Teaching* (2024).

3.3.3. Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság - International Society for History Didactics (ISHD)

A Társaság alakuló ülése 1980-ban zajlott a németországi, München melletti Tutzingban holland, német és olasz kutatók kezdeményezésére. (Fodor R. , 2019) Az ISHD-nak ma körülbelül 180 tagja van, munkájában magyar történelemdidaktikusok is részt vesznek. A Társaság fő célja a történelemdidaktika akadémiai szintű kutatásának és oktatásának előmozdítása, melynek keretében kiemelt figyelmet szentel a történelmi gondolkodással és tudattal, a történelem tanulásával és tanításával, a történelmi kultúrával, valamint a történelemtanárok képzésével kapcsolatos kérdéseknek. Az egyesület kommunikációs és együttműködési fórumként igyekszik közvetíteni a történelemoktatás képviselői és a történelem

kutatói között mind az öt kontinensen, továbbá együttműködik országos és regionális szakmai csoportokkal és más nemzetközi kutatószervezetekkel a történelemoktatás és az állampolgári nevelés fejlesztésének támogatása érdekében. Az ISHD hét tagú elnökségének munkáját egy tizenhárom tagú, nemzetközi szakembereket összefogó tudományos tanácsadó testületet segíti. Jelenlegi elnöke Joanna Wojdon, a Wrocław Egyetem történész professzora, az elnökség tagja Vajda Barnabás, a Selye János Egyetem Történelem Tanszékének történész-kutatója, aki az ISHD honlapjának szerkesztője. (ISHD, é.n.)

A Társaság tevékenységének legfontosabb eszköze az évente megrendezett szakdidaktikai konferencia és egy szintén évente megjelenő lektorált tanulmánykötet (International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture – JHEC), valamint egyéb kiadványok. Az ISHD konferenciái mindig tematikus jellegű rendezvények, ahol egy kitűzött téma köré csoportosított előadások hangzanak el. Olyan aktuális témákra világítanak rá, mint a korábbi években középpontba került állampolgári ismeretek, a történelmi gondolkodás, a történelemtanítás, vagy a játékosított tanulás (edutainment, gamifikáció). A legutóbbi konferencia Tallinnban volt 2023 augusztusában, melynek témája *Heritage in History Education* volt, a 2024-es konferenciát Rhode Island College-ban tartják, melynek témája: *History and Its Discontents: Theory and Practice, Stories from the Classroom*.

A Társaság a nemzetközi kapcsolatok terén igyekszik együttműködést kialakítani az afrikai történelmi kutatással foglalkozó szervezetekkel, illetve a kelet-ázsiai szakmai egyesületekkel is úgy, hogy közös projektek keretében erősítsék a kooperációt. A generációváltás érdekében az ISHD a doktorandusz hallgatók integrációját is igyekszik előmozdítani a szervezetben. A Társaságba kérheti a felvételét, aki

- kutató/ösztöndíjas a történelemdidaktika vagy az ahhoz szorosan kapcsolódó szakterületen,
- történelemtanárok képzésében dolgozó kutató/ösztöndíjas,
- olyan történelemtanár, aki a történelemdidaktika iránti elkötelezettséggel, kutatási és ösztöndíjas tapasztalattal rendelkezik.

3.3.4. Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet történelemtanítással kapcsolatos kutatása (*Compass to History and Civic Education*)

Az MCC Tanuláskutató Intézete 2021 decemberében jött létre azzal a céllal, hogy az

MCC képzési programjainak fejlesztő értékelésén túl egy olyan nemzetközi szakmai közegbe bekapcsolt szakmai közösséget működtessen, amely a hazai és Kárpát-medencei oktatási narratívákat a XXI. századi értelmezési keretbe helyezi. Az Intézet legfontosabb szakmai küldetése a XXI. századi globális oktatásügyi trendek tárgyilagos elemzése és adaptálási lehetőségének vizsgálata.

2023. október 5-én ismertette a *Compass to History and Civic Education* című kutatás féldős részeredményeit egy workshop keretében az Intézet Conservative Case in Education projektcsapata Fodor Richárd vezetésével, aki a PPKE Tanárképző Intézetének oktatója. (Fodor R. , 2023a) A kutatócsoport elsőrendű feladatának tekinti, hogy feltáró elemzéseket készítsen a történelem és az állampolgári ismeretek európai és ázsiai országokban elfoglalt helyzetének összehasonlítására. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat a történelemtanítással kapcsolatban az alábbi kérdésekre keresi a választ:

- Milyen hasonlóságok és különbségek jelennek meg a visegrádi országok és a Brit-szigetek történelemtanítása között?
- Mit tanulnak a diákok Kínában egy történelemórán?
- Hogyan modellezhető a tanulói történelmi gondolkodás és milyen elemeit érdemes fejleszteni?

A kutatási jelentés két fő területet emelt ki. Egyrészt európai és ázsiai országok történelemtanulásának nemzeti tartalomszabályozó rendszereit hasonlítják össze a szakértők egy saját indikátorrendszer alapján. Másrészt a történelmi gondolkodás (historical thinking) nemzetközi szakirodalomban történő feltárását követően, a kutatócsoport egy szintetizált modellt alkotott, amely a komplex tanulói gondolkodás legfontosabb elemeit gyűjti össze egy jövőbeli empirikus kutatás megalapozásához. A komparatív jellegű elemzésben három különböző kulturális környezetbe tartozó országok rendszerét tekintették át: a visegrádi országok, négy nyugat-európai és öt ázsiai ország oktatását. A vizsgálatban az alábbi fókuszokat jelölték ki a történelem tantárggyal kapcsolatos tanulmányok összehasonlításra:

- Kötelező tárgy-e a történelem?
- Hány kötelező évet szán a tanterv a történelemoktatásra?
- Kötelező tárgy a történelem az érettségiz/zárávizsgán?
- Van emelt szintű vizsga történelemből?
- Integrálva van-e a történelem más tárgyakkal/diszciplínákkal?
- A tanterv az események szigorú kronológiai sorrendjén alapszik?
- A tanterv javaslatokat ad a főbb történelmi témakörökre?

- Mi az utolsó említésre kerülő esemény/téma a történelemben?
- Mennyire sokszínű a tankönyvpiac?
- A tanterv részletesen leírja a kötelező évszámokat, személyeket, topográfiai elemeket?
- A tantervnek célja a nemzeti identitás és a hazafias történelemszemlélet kialakítása?
- A magyar történelem megjelenik-e a tantervben?
- Kötelező tantárgy az állampolgári ismeretek?
- A tanterv taglalja a környezeti kihívásokat, fenntartható fejlődést?
- Lehetséges-e állampolgári ismeretekből záróvizsgát tenni?
- A tanterv lefedi a demokratikus állam működését?

A kutatás eredményeinek bemutatására 2024 tavaszán több folyóiratcikk és egy tanulmánykötet is készül, amelyet nyílt hozzáférésű e-könyvként is publikálnak a kutatók.

3.4. A tartalmi szabályozás 2020-as módosításának tendenciái

Bár a tantárgyak tanításának tantermi gyakorlata nem kizárólag a tartalmi szabályozástól függ, kiindulópontként tekintsük át a hatályos tantervek rendelkezéseit, mert ez megmutatja az oktatásirányítás célkitűzéseit.

Az oktatásirányítás tartalmi szabályozásának legmagasabb szintű ágazati jogszabálya a köznevelési törvény, ezt követi a NAT-ot létrehozó kormányrendelet, illetve a kerettanterveket létrehozó miniszteri rendeletek. Ezeken kívül az implementáció támogatásának céljából a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet a kerettantervek bizonyos elemeinek a helyi tantervbe való adaptálásáról rendelkezik, de ennek a jogszabálynak már nincs stratégiai jelentősége. (Réti, 2015) A köznevelés területén az utóbbi 10 évben lezajlott szerkezeti és tartalmi átalakulás egyik fontos jellemzője lett a Nemzeti alaptantervek (NAT) és a kerettantervek változása 2012-ben és 2020-ban, amelynek folyamatát Chrappán Magdolna elemezte 2022-es tanulmányában. (Chrappán, 2022) 2020-ban jelent meg a jelenleg hatályban lévő oktatási tartalmi szabályozó dokumentum, a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról szóló 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet*, amely tehát a 2012-es NAT módosítása, ugyanakkor igen jelentős elvi változásokat is tartalmaz. (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet)

Fontos leszögezni, hogy a tartalmi szabályozás egy összetett rendszer, aminek kiindulópontja, meghatározó eleme a NAT, de az intézményeknek a NAT-ot részletesen kifejtő kerettantervek, a kerettantervek alapján akkreditált tankönyvek és a tankönyvek tananyagaira épülő vizsgarendszer alapján kell átalakítaniuk az oktatási folyamatot. (Nahalka, Tantervi rendszer Magyarországon a 2020-as évek elején, 2022)

Még tágabban értelmezve a teljes szabályozórendszert, jelentősen növelheti az előbbi elemek implementálásának sikerét a pedagógusok számára rendelkezésre álló szakmai támogató rendszer tevékenysége, egyéb szakmai kiadványok rendelkezésre bocsátása, illetve egy gazdag taneszköz-kínálat megteremtése. Az első, 1995-ben megjelent NAT az angolszász típusú tartalmi szabályozás átvételét jelentette, így a kétpólusú szabályozást honosította meg (központi, helyi tanterv), és a rendszerváltás előtti centralizált iskolarendszert igyekezett decentralizálni a pedagógusok tervezésbe való bevonásával. Ugyanakkor mind a mai napig kevés intézmény él a helyi szabályozás lehetőségével, többnyire a korábbi iskolai tanterveket módosítják vagy mintatanterveket vesznek át. Vagyis az autonómiára építő törekvések mellett – mely a 2007-es NAT-ig erőteljesebben érvényesült – megmaradt a normatív szabályozáshoz illeszkedő attitűd az iskolák részéről.

2000-ben új elemként bevezetésre kerültek a NAT-ban szereplő műveltségi területeket részletesen kifejtő tantárgyi kerettantervek, amelyek hárompólusú rendszert alakítottak ki (1999. LXVIII. tv.). Így az eddigi két szint közé ékelődött kerettantervek olyan kész mintákat adtak az intézményeknek, amelynek következményeként a helyi tanterveket sokkal egyszerűbben, kevesebb munkával lehetett kialakítani, ugyanakkor kevesebb lehetőséget adtak az intézményeknek a saját tantervi profil létrehozására. Ezen a rendszeren már a 2003-as és 2007-es NAT-ok nem változtattak, bár megszüntették a kerettantervek kötelező jellegét, ugyanakkor igyekeztek igazodni az európai tendenciákhoz, és nagyobb hangsúlyt helyeztek a kulcskompetenciák beépítésére a fejlesztési célok esetében. (Chrappán, 2022, old.: 37)

Mivel a 2020-as NAT a 2012-es módosításaként jelent meg, szükséges összefoglalni azokat a jelentős mozzanatokat, amelyek a 2012-es változatban indultak el. A 2012-es NAT egyrészt megtartja a korábbi szabályozás főbb elemeit (műveltségterületek, óraszámok, kulcskompetencia-területek, fejlesztési területek, nevelési célok), másrészt tovább erősíti a normatív szabályozást olyan újabb összetevők beépítésével a NAT-ba, amelyek jelentős különbséget jelentenek a korábbi NAT-okhoz képest. Ilyen új elemek a következők:

- kötelező rendelkezések az oktatásszervezésre vonatkozóan;
- a közműveltségi tartalmak megjelölésével részletes tartalmi elemek rögzítése;
- a NAT-ból a tényleges tartalmi szabályozás átkerül a kerettantervekbe.

A NAT mellett egyéb jogszabályokban is megjelennek olyan normatív jellegű összetevők, amelyek révén növekszik az oktatásirányítás centrális szerepe, például azzal, hogy

- kötelezővé válnak a kerettantervek (2000. után ismételten),
- kötelezővé válnak a központilag kiadott tankönyvek (így a tankönyvek szerepe nő a tartalmi irányításban),
- létrejön a tanfelügyeleti ellenőrzés új rendszere (amely a tartalmak átadását is vizsgálja).

A 2012-es NAT a korábbiakkal szemben előtérbe helyezte az erkölcsi és hazafias nevelést és a közösségi értékek átadását, amelyeket a nevelési- és fejlesztési célokban fogalmazott meg. (Kaposi, 2012)

A NAT folyamatos aktualizálását szolgálja, hogy a hatályos oktatási törvény szerint az oktatásért felelős miniszternek a jogszabályban rögzített időszak elteltével intézkednie kell a NAT felülvizsgálatáról, amit kezdetben háromévenként, jelenleg ötévenként szükséges elvégezni (köznevelési törvény 77. § (a)). Ennek a szakmai revízióknak az eredménye, hogy jelenleg az ötödik NAT (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) határozza meg a köznevelés tartalmi szempontjait, és a revízió nem pontosan a meghatározott periódusban zajlott. A legutóbbi szakmai felülvizsgálat a törvényi előírás alapján 2017-ben kezdődött Csépe Valéria vezetésével az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport koordinálásával. A munkacsoport egy korszerű tanuló- és tanulóközpontú NAT kialakítását tűzte ki célul, tervezetük 2018 augusztusában jelent meg, ezt követte a társadalmi-szakmai véleményezés időszaka, amelynek eredményeként 2020-ban jelent meg az átdolgozott, végleges verzió. A 2020-as NAT nem csak jogilag tekinthető a 2012-es NAT módosításának, hanem értékrendje (erkölcsi, hazafias nevelés fontossága) és alapszerkezete is hasonló a korábbi NAT-hoz (nevelési célok, műveltségterületek, kulcs-kompetenciák), ugyanakkor számos kérdésben a 2018-as munkaanyagból merít (tanuló- és tanulóközpontú módszertani ajánlás, műveltségterületek leírása, eredménycélok megjelölése, javasolt óraszám táblázatok).

Az új, 2020-as NAT előzményének tekinthető, hogy 2019-től az iskolák számára a miniszter már csak egyedi eljárás keretében hagyhat jóvá alternatív kerettanterveket az iskolai pedagógiai programhoz, melynek feltétele, hogy legfeljebb 30%-kal tér el a hivatalos kerettantervtől. Így a kerettantervek szerepe tovább nőtt a tartalom szabályozási folyamatban. A 2020-as NAT egyik fontos újdonsága, hogy a tantárgyakról és a hozzájuk tartozó kötelező tanóraszámokról is részletesen rendelkezik. Ezeket eddig a kerettanterv rögzítette,

így, ha egy iskola akkreditált kerettantervvel rendelkezett, akkor ez tartalmazta az óraszámokat. Mivel ezek a részletek is bekerültek a NAT-ba, így jelenleg minden, a tervezés szempontjából lényeges elem a NAT hatáskörébe került.

3.5. A történelem tantárgy 2020-as tantervi változásai

A 2020-as NAT megjelenését követően – a korábbi tantervi szabályozásokhoz hasonlóan – számos kritika jelent meg az egyes tantárgyi-szakmai szervezetek részéről. Ugyanakkor érdemes áttekinteni a tantervfejlesztésben résztvevők által megjelölt célokat, amelyek többsége igyekezett reagálni a visszatérő tantárgyi problémákra, például a tanulói túlterheltségre.

A történelem tantárgy esetében is az Oktatás 2030 kutatócsoport gyűjtötte össze a tantervi fejlesztéshez szükséges hazai tapasztalatokat a 2012-es NAT-ról, a külföldi jógyakorlatok leírásait, a történelemdidaktikai legújabb eredményeit. A 2018-as NAT tervezet megjelenését követően a szakértői munkacsoport értékelte a beérkező észrevételeket a szakmai szervezetektől és egyéb véleményezőktől, és ezek alapján véglegesítették a tantárgy tantervét. (TSZE, 2021)

A fejlesztési koncepció igyekezett megoldást találni a tantárgy tanításával kapcsolatos aktuális problémákra, amelyek többnyire a túlzsúfolt tananyagból következnek, ezért a tanórákon nincs vagy kevés a lehetőség a kompetenciafejlesztésre, és nem marad elegendő idő a legújabb kori (20-21. századi) történelem tanítására, amely a tanulók életének közelmúltját jelentik, így érthetőbbé tennék a jelenkor történéseit. Már a 2012-es történelem kerettanterv jelentősen módosította az egyes évfolyamok megtanítandó témáinak korszakhatárait abból a célból, hogy több idő jusson a jelenkor tárgyalására, de ez nagy vitát váltott ki a hagyományokhoz ragaszkodó szaktanárok körében. Ezek a korszakhatárok tovább módosultak a jelenkorra jutó tanítási időszak növelésével a 8. és 12. évfolyamokon a 2018-as tervezetben, amelyet a 2020-as tanterv is megtartott. (Katona, 2012)

	2003, 2007 kerettantervek	2012 kerettanterv	2020 kerettanterv
Évfolyam	Tananyag (egyetemes / magyar)	Tananyag (egyetemes / magyar)	Tananyag (egyetemes / magyar)
9.	Első ezredforduló / magyar államalapítás	Középkor vége / 1490-ig	1492/1490
10.	Kora újkor 1721-ig / szatmári béke	1849-ig	1848/1849
11.	Az első világháború kezdete	A második világháború vége	1970/1956
12.	Emberiség az újabb ezredfordulón / 1991	Globalizáció / 2004	napjainkig

1. táblázat: Korszakhatárok módosulása a tantervekben

Forrás: (Katona, 2012)

Ezen kívül a történelem tanterv fejlesztésének visszatérő kérdése

- a tananyagcsökkentés szükségessége,
- a magyar és egyetemes történelmi témák megjelenésének aránya,
- a kronologikus és/vagy tematikus tananyag-elrendezés kérdésköre, továbbá
- a kétszer négyéves, ismétlődő tematikai ciklus módosításának igénye.

A tananyagcsökkentés egyik megvalósítási eszközét jelenti, hogy a 2020-as NAT az egyetemes történelem témáinak arányát csökkentette, ugyanakkor a magyar történelem eseményeire fordítható tanítási idő arányát növelte, így a tantárgy identitásképző szerepét tovább erősítette. Az egyetemes történelmi témák az egyes korszakok jelenségeit mutatják be szigetszerűen és magyar példák segítségével, míg a magyar történelmet teljes folyamatában, a konkrét eseményekkel együtt tárgyalja. A tananyagcsökkentéshez járult az is, hogy egyes témák teljesen kimaradnak az új tantervben (pl. őskor), illetve az állampolgári ismeretek külön tantárgyként jelenik meg a végzős évfolyamokon, így a történelem tantárgy keretében időt szabadít fel a jelenkor tanítására.

A kétciklusú, kronologikus tananyagelrendezés differenciálására már a korábbi tantervek is kísérletet tettek. Az új középiskolai történelem kerettantervben az általános iskolai tananyagban szereplő témakörökre támaszkodva az életkornak megfelelő mélységű és fókuszú – visszatérő és új – témák jelennek meg a 2020-as NAT-ban. Az általános iskolások konkrétabb, személyekhez kötődő, illetve életmódtörténeti témákkal foglalkoznak, míg a középiskolások inkább a civilizációk jellegzetességeit, az államszervezet felépítését, és az elvontabb társadalmi, gazdasági, eszmétörténeti témákat elemzik. A tematikus jellegű tananyag feldolgozására úgy ad lehetőséget a tanterv, hogy a szaktanár a kerettantervből évente két témát mélységelvű feldolgozásra jelöl ki, amelyre jelentős időt, a javasolt időkereten felül összesen 6–10 órát fordíthat.

A történelem tantárgy új tantervének egyik legfontosabb eredménye a taníthatóság szempontjából, hogy a tananyag csökkentésének célját rögzíti is a kerettanterv, hiszen az éves

időkeret megtartása mellett a minimálisan kötelező témák, fogalmak és egyéb lexikai egységek száma a korábbiakhoz képest csökkent. Ennek megvalósulását számszerű adatokkal is alátámasztották a fejlesztők, amikor bemutatták a feldolgozandó témák, a tankönyvi leckék, továbbá a lexikai követelmények (fogalmak, személyek, kronológia, topográfia) mennyiségének csökkenését. Vagyis az új tantervben egy leckére átlagosan 2-3 tanóra jut, amelynek következtében a frontális oktatáson túl jelentős időt fordíthat a szaktanár a képességfejlesztésre, az együttműködést fejlesztő csoportmunkára, a projektfeladatokra és a gyakorló feladatok megoldására. (KatPedInt, é.n.)

Évfolyam	Tanterv	Tkv. lecke	Tkv. oldal	Fogalmak	Személyek	Kronológia	Topográfia
9	2012	49	224	129	57	42	47
	2020	22	166	135	49	33	55
10	2012	47	218	80	59	34	29
	2020	22	174	78	53	33	33
11	2012	52	251	135	59	56	50
	2020	32	284	114	50	50	46
12	2012	40	220	132	49	54	41
	2020	20	200	76	33	29	15
Összesen	2012	188	913	476	224	186	167
	2020	96	824	403	185	145	149

2. táblázat: Fogalmak és tankönyvi leckék mennyisége

Forrás: (KatPedInt, é.n.)

Az új NAT 2020. januári megjelenését követően egyes szakmai szervezetek, illetve a történelemdidaktika egyetemi képviselői kritikaként fogalmazták meg, hogy az említett tananyagcsökkentés ellenére a tananyag jelenlegi mennyisége még mindig megtaníthatatlan, ha a tanulók igényeit is figyelembe akarják venni. (TTE, 2020) Bár a fő témakörök száma valóban csökkent, de több esetben alacsonyabb szinten jelenik meg egy tananyag a korábbi ismeretmennyiség változása nélkül, így ebben a kérdésben nem látnak jelentős változást. Álláspontjuk szerint az új NAT-ban nem sikerült a spirális tantervfelepítés megvalósítása, így alapvetően megmaradt a koncentrikus elrendezési elv. Bár a korszakhatár 11. évfolyam végi módosításának az a célja, hogy megfelelő idő maradjon ismétlésre, és az érettségi vizsgára való célzott felkészülésre, de ennek az lesz az ára, hogy a korábbi témákra valószínűleg túl kevés idő jut, ami később akadályozni fogja az ismétléshez szükséges tudás felhasználását. A bírálatok közt szerepel az a szempont is, hogy az elmúlt két évtizedben előtérbe helyezett forrásközpontú és kompetencia-alapú, valamint a tanulói tevékenységet preferáló és

az IKT-eszközöket előtérbe helyező tanulási módszertan helyett a 2020-as NAT inkább az ismeret- és elbeszélés-központú szemléletet tükrözi.

A kritikát megfogalmazó szakmai szervezetek is támogatták az állampolgári ismeretek tananyagának kivételét a történelem tantárgyból és külön tárgyként való tanítását a tantervben szereplő témakörökkel (környezettudatosság, pénzügyi ismeretek, fogyasztóvédelem, a munkajog), amely hozzájárulhat, hogy a diákok megismerjék állampolgári jogaikat és kötelességeiket, sőt az ehhez szükséges eljárásokat gyakorlati szinten is kipróbálják.

Az új tantervek és az ezekhez akkreditált új fejlesztésű tankönyvek implementációját jelentősen akadályozta, hogy a tantervek 2020. januári megjelenését követően, a Magyarországon is megjelenő világjárvány 2020 márciusában rendkívüli intézkedéseket követelt az oktatásirányítás részéről, így az intézményeknek és a pedagógusoknak egyszerre két – rendkívüli terhet jelentő – problémával kellett megküzdenie. Mivel a legtöbb tantárgy esetében a tantervek és a tankönyvek módosítása nem volt jelentős mértékű a 2012-es változathoz képest, ezért végül az implementáció sokkal kevesebb nehézséget okozott a szaktanároknak, mint a digitális munkarendhez való alkalmazkodás, mert az online oktatás rendszerszintű használatában sokkal kisebb mértékű tapasztalatra támaszkodhatott az intézmények és pedagógusok többsége.

Bár a folyamatosan változó tanulási környezetben a rejtett tanterv hatása egyre nagyobb szerepet játszik a tanulási folyamatban, a konzervatív szemléletű és közvetlen irányításhoz szokott hazai pedagógustársadalom nagyobb része főként a tankönyv alapján tanít az osztályteremben, ezért az új tantervekhez készült tankönyvek nyújtottak leginkább támaszt a tantervek újdonságainak megismerésében, és a járvány okozta válsághelyzetben a történelemtanárok számára könnyebbé tett, hogy a tankönyvek lényegesen kevesebb leckét tartalmaznak és egy lecke feldolgozására 2-3 tanóra jut. Ugyanakkor az iskolák honlapján elérhető helyi tantervek vizsgálata azt mutatja, hogy többnyire a központi kerettantervek minimális mértékű átdolgozásával alakították ki ezeket a dokumentumokat az intézmények, mert a helyi tanulmányi-pedagógiai programok kidolgozásának nem kedvezett ez az időszak, így valójában csupán adminisztratív funkciója volt. A 2020-as tantervi átalakítás folyamatának körülményei – a járványhelyzet hatásainak következtében – jelentősen megszilárdították a normatív jellegű tartalomszabályozás gyakorlatát. Jelentős eljárásrendi különbség, hogy az alaptantervhez készített kerettantervek korábban miniszteri rendeletként jelentek meg, míg a 2020-as kerettanterveket a miniszter utasításként adta ki úgy, hogy megjelentette azokat az Oktatási Hivatal honlapján, így ezek könnyebben módosíthatók a későbbiekben.

Kaposi (2022) összefoglaló áttekintésében leszögezi, hogy az elmúlt évtizedek jelentős modernizációs törekvései a történelem tantárgy helyzetében a tartalmi dokumentumokban (a tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) tetten érhetők. A módosulások a tananyag hangsúlyainak változásaiban és a szemlélet- és feldolgozásmódok (pl. kompeten-ciaközpontúság) formálódásában láthatók leginkább. Végző megállapítása, hogy a közpon-tilag menedzselt tartalmi, módszertani reformok nem eredményeztek rendszerszintű, mély-reható és minőségi eredményeket hazánkban, ezért a következő időszakban a történelem-ta-nítás teljes struktúrájának újragondolásával érdemes próbálkozni, amely a tudomány és a mindennapi pedagógiai praxisnak párbeszédét igényli a helyi innovációs tapasztalatok föl-használásával, és a közösségek tudásmegosztásával.

3.6. A történelem tantárgy tanításának céljai az új tantervi szabályozásban

A 2012-ben kiadott és 2020-ban módosított, jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv – mint a tartalomszabályozás jogszabályi hierarchiájának kiinduló dokumentuma – meghatá-rozza az egyes műveltségi területek (tanulási területek) alapelveit, céljait. (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet) A NAT (*Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez*) kilenc mű-veltségi területben rendszerezi az egyes tantárgyakat, a részletes leírásban negyedikként tár-gyalja (II.3.4. pont) a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulásterületet, amelybe a *tör-ténelem*, az *állampolgári ismeretek*, valamint a *hon- és népismeret* tantárgyak tartoznak. „Középpontjában az emberi civilizáció – és annak részeként a magyarság – által létrehozott kulturális, társadalmi, politikai és gazdasági eredmények bemutatása, emberek és közössé-gek viszonyának tanulmányozása áll.” Már a műveltségi terület bevezetője rögzíti, hogy a múltból alkotott tudás – amely források és interpretációk összessége – segít a történelmi fo-lyamatok megértésében, amely nélkülözhetetlen az ember önértelmezéséhez és jövőképének kialakításához, ezért nem csak ismereteket, hanem értékeket is közvetít az egyénnek. A tör-ténelemtanulás során megismert események, jelenségek egy kulturális kódrendszert közve-títenek a tanulónak, amely alapvetően szükséges az őt körülvevő szűkebb és tágabb emberi közösségekhez – a magyar nemzethez és az európai civilizációhoz – tartozás kialakításához, megerősítéséhez. A történelem megismerése nem csak tájékozottságot nyújt, és ezáltal fej-leszti a gondolkodást, hanem az erkölcsi és érzelmi fejlődést is segíti.

A műveltségterület újdonsága, hogy a 2012-es NAT-ban meghatározott társadalom-ismereti tananyagelemek a történelem tantárgy integráns részét képezték, de az új NAT-ban külön tantárgyként jelenik meg a 8. és 12. évfolyamon elsajátítandó *állampolgársági ismeretek*. Az új tantárgy célja az állampolgársági ismeretek elsajátításával a társadalmi felelősségvállalás normájának kialakítása, az alapvető emberi jogok és kötelességek egyensúlyának megértése. A *hon- és népismeret* a felső tagozaton egy évig tanulandó tantárgyként pedig a nemzeti kultúra, a magyar néphagyomány, továbbá a hazai nemzetiségek kultúrájának megismerése révén tovább erősíti a nemzeti, nemzetiségi identitástudat kialakítását, a szülőföld tiszteletét, ugyanakkor a velünk élő nemzetiségi-, vallási közösségekkel szemben erősítheti az érdeklődést, a nyitottságot.

A NAT a tantárgy tanításának alapelvei között elsődlegesen a tanulási folyamatban érvényesülő alábbi tanulási célokat jelöli meg:

- a tanuló szerezzon alapvető ismereteket a magyar nemzet, az európai civilizáció, valamint az emberiség múltjáról;
- a tanuló az ismeretek révén határozott magyar identitással rendelkezzen, így ezt az emberi közösséget tekintse természetes vonatkoztatási pontnak;
- a tanuló sajátítsa el a közös kulturális kód leglényegesebb elemeit;
- a tanuló képes legyen értelmezni a múlt és a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatait, tudjon véleményt alkotni ezekről, és akár cselekvően is részt tudjon vállalni ezek alakításában;
- a tanuló ismerje a demokratikus államszervezet működését, a jogállamiság elveit, és legyen tisztában állampolgári jogaival és kötelességeivel;
- a tanuló ismerje a piacgazdaság működésének elveit, lehetőségeit és veszélyeit, és ismereteit fel tudja használni saját döntései meghozatalában.

A történelem tantárgy tanítása ugyanakkor kiemelkedően alkalmas az emberhez méltó közösségi élethez nélkülözhetetlen értékek kialakítására is, ezért a nevelési-oktatási elvek között kiegészítésként szerepel továbbá, hogy fontos a tanulóban kialakítani a kiemelkedő emberi teljesítmények iránti tiszteletet, a történelmi tragédiák áldozatainak szenvedése iránti együttérzést, az antikvitás és a zsidó-keresztény kultúrára épülő európai civilizációs identitást, az emberi és állampolgári jogokat értéknek tekintő demokratikus elkötelezettséget, a társadalmi felelősségvállalást, a közösség iránti elköteleződést, az egyéni kezdeményező-készséget és a fenntartható élet iránti igényt.

A NAT-ban és a kerettantervekben megjelenő célok mellett érdemes rögzíteni, hogy a történelem tanításának célrendszerét három tényező határozza meg: a történettudomány ismeretei, a társadalom értékei és normái, illetve a tanuló életvilágának és tanulási céljának jellemzői. Úgy tűnik, a 2020-as NAT-ban a három tényező közül a két előbbi nagyobb hangsúlyt kap, így a történelem megismerésének kultúra közvetítő funkciója, és a történelem értelmezésének értékközvetítő funkciója. Az ismeretközvetítés és értékközvetítés megvalósításához a megfelelő mennyiségű és célzottan strukturált lexikai tananyag rögzítése a tantervben garanciát nyújt. Kaposi József és Katona András tanulmányában a 2024. évtől érvényes történelemérettségi lexikai elvárásait adják közre a 2020-as NAT és kerettanterv, továbbá az ezekre épülő 2021-es érettségi rendelet egybeszerkesztésével, áttekinthető, táblázatos formátumban. (Kaposi & Katona, 2023) A 2005-ös érettségi bevezetése óta először a 2024 tavaszától érvényes jogszabály épített be az emelt szintű elvárásokba a kerettanterveket meghaladó lexikai elemeket, az emelt vizsgaszinten elvárt fogalmak száma 37,2%-kal nőtt a középshinthez képest.

Ugyanakkor ahhoz, hogy a tanuló a történelem segítségével valóban tájékozódni tudjon, és képes legyen megérteni a történelmi tudására támaszkodva a saját korának társadalmi folyamatait, ennek biztosításához nem elegendő a tantervben említett tanulói tevékenységtípusok rögzítése. Kérdés, hogy a tanulói gondolkodásfejlődés célkitűzését a tantervekben megfogalmazott ajánlott tevékenységleírások biztosítani tudják-e. Mert az intellektuális kompetenciák, a kritikai készség, a vitakészség, az empátikus képesség, a kreativitás, vagy a problémamegoldó készség kialakítása a tanulóknál bonyolult és időigényes folyamat, amely inkább a tanártovábbképzések keretében gyakorolható, de a hagyományos frontális osztálymunkát előtérbe helyező történelemtanítási gyakorlat kevésbé támogatja ezt a célkitűzést. A kerettantervben a *Fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények (általános követelmények)* résznél felsorolt négy, a történelem tanuláshoz nélkülözhetetlen kompetencia terület (*Ismeretszerzés és forráshasználat, Tájékozódás időben és térben, Szaktárgyi kommunikáció, Történelmi gondolkodás*) részletezésében rögzített követelmények elérése az átlagos vagy gyengébb képességű tanulóknál csak kompetencia-alapú tanítási módszertannal valósítható meg.

Hogy a tanulói tevékenység ne korlátozódjon a memorizált tananyagok szóbeli vagy írásbeli reprodukálására, hanem a tanuló valóban képes legyen önállóan információforrásokat használni, forráskritikát végezni, térképvázlatot alkotni (!), különböző korszakokat összehasonlítani, folyamatábrákat készíteni, történelmi kérdéseket megvitatni, érveket gyűjteni, jelenségeket értékelni, ahhoz módszertani szemléletváltásra lenne szükség, amely elsősorban

a tanulói tevékenységekre épít. Ennek eléréséhez nem elegendő a tantervi előírás, hanem a pedagógusok számára rendelkezésre álló magas színvonalú szakmai támogató rendszerre van szükség, melynek keretében a korszerű történelemtanítás módszereihez kapnak mintákat a tanulói tevékenységek középpontba helyezésével, a források multiperspektivikus feldolgozásával, a probléma- és feladatcentrikus megoldásokkal.

3.7. Szakmai-módszertani szervezetek, műhelyek

A történelemtanítás hazai gyakorlatának fejlesztését, korszerűsítését a központi, oktatáspolitikai szabályozáson túl azok a szakmódszertani műhelyek, tanárképző intézetek, pályázati továbbképzések is jelentősen alakítják, amelyek a történelemdidaktika nemzetközi és hazai eredményeit, kutatásait népszerűsítik tudományos konferenciákon, képzéseket szerveznek, illetve kiadványokat jelentetnek meg. (Kamp, 2019)

3.7.1. Történelemtanítás c. folyóirat

A legaktívabb, legtermékenyebb és legnagyobb hatású szakmai csoport a 2010-ben indult online tantárgydidaktikai folyóirat, a *Történelemtanítás.hu* körül alakult ki. (Történelemtanítás Archívum, é.n.) A folyóirat előzménye az 1956 és 1989 között *Történelemtanítás* címmel, papír alapon kiadott szakmódszertani folyóirat volt, melyet a rendszerváltozás előtt Szabolcs Ottó szerkesztett. A rendszerváltást követően megszűnt a folyóirat a többi tantárgyi módszertani folyóirathoz hasonlóan. 1994 és 2003 között *Módszertani Lapok. Történelem* címmel előbb az Országos Közoktatási és Szolgáltató Iroda (OKSZI), majd a Kiss Árpád Országos Közoktatási és Szolgáltató Iroda (KÁOKSZI) kiadásában jelent meg a szakfolyóirat Závodszy Géza szerkesztésében.

2010-től az eredeti címmel indult el ismét, a kor követelményeihez igazodó, online kiadású szakdidaktikai folyóirat a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Történettudományi Intézete, az ELTE BTK Történeti Intézete és Szakmódszertani Központja, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Tanárképző Intézete, az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, valamint a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata együttműködésével. A 2019-es Repertórium adatai szerint tíz év alatt 177 szerző 366 írása jelent meg az

elektronikus folyóiratban, melynek alapító szerkesztője Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József, Katona András és Csepela Jánosné.

Az online folyóirat létrehozásának célja – az alapítók szándéka szerint – a magyar történelemtanítás színvonalának emelése, a történelemdidaktikai, módszertani ismeretek bővítése, valamint a történelemdidaktika szerepének erősítése. A lap munkatársai a folyóiratot olvasó szaktanárokat, egyetemi oktatókat, kutatókat szívesen bevonják a közös munkába, cikkek megírásába. Az alapítók három, tanárképzésben részt vevő felsőoktatási intézményt képviselnek, így széles körű szakmai együttműködést alakítottak ki, illetve kezdetben két korábbi szerkesztő, Szabolcs Ottó és Závodszy Géza is részt vett a szerkesztőbizottság munkájában, így biztosították a kontinuitást a két korábbi folyóirat eredményeivel, szellemiségével.

Az említett egyetemek mellett fontos szakmai háttérrel biztosít a szakfolyóiratnak a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, amely szintén hosszú múltra tekint vissza, és működésével jelentősen hozzájárult a történelemtanítás tudományos jellegű vizsgálatához. Az 1867-ben alakult Magyar Történelmi Társulat 1885-ben rendezte meg az I. Országos Történelemtanítási Konferenciát, de ekkor még a Társulaton belül nem volt külön tanári tagozat, mert a Társulat tagjai oktatói és kutatói munkát is végeztek. A tudományos és oktatómunka szétválásával vált szükségessé, hogy a Társulaton belül kialakítsanak egy olyan tagozatot, mely a közoktatást is szolgálja, így 1956-ban indult a Tanári Tagozat, melynek első elnöke Unger Mátyás, halála után pedig Kardos József volt. Őt Szabolcs Ottó követte, aki rendkívül sokrétű tevékenységgel járult hozzá a Tagozat működéséhez az országos rendezvények, konferenciák és vándorgyűlések szervezésével, kiadványok megjelentetésével. A Tanári Tagozat 2017 novemberében alakult újjá, elnöke Kaposi József lett. (Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat, é.n.)

A Tanári Tagozat a Társulat hagyományaira támaszkodik, de önálló működésű szervezet, és tevékenységével Szabolcs Ottó, a történelemdidaktika kiemelkedő hazai képviselőjének széleskörű munkásságát kívánja folytatni. A Tagozat célja a hazai és határon túli magyar történelemoktatás központi szakmai dokumentumainak (tantervek, követelmények, tankönyvek, taneszközök, tanárképzés és tanár továbbképzési programok) véleményezése, a mindennapi oktatási gyakorlat feltárása és támogatása, a történelemoktatás színvonalának emelése érdekében. A Tagozat tagjai olyan általános- és középiskolai tanárok, felsőoktatásban vagy a tudományos életben tevékenykedő munkatársak, akik elkötelezettek a történelemdidaktikai ismeretek bővítése, korszerűsítése mellett, és ennek érdekében tevékenyen

vesznek részt a közös munkában. A Tagozat a hazai történelemoktatás módszertani fejlesztése érdekében szakmai rendezvényeket, továbbképzéseket szervez, kiadványokat készít és véleményez, és ezzel támogatja minden, a hazai történelemoktatásban érintett pedagógus munkáját.

A Tagozat a járványhelyzetben, 2021. április 16-17-én rendhagyó keretek között, több mint 100 fő részvételével tartotta meg *Nézőpontok - A történelemtanítás elméletének és gyakorlatának nemzetközi és hazai trendjei* című online nemzetközi tudományos konferenciáját, amelynek előadásai elérhetők a Tagozat YouTube csatornáján. (Nézőpontok - Perspectives, 2021) Az előadássorozatban több nemzetközi szaktekintély is előadást tartott, többek között Prof. Dr. Susanne Popp, az Augsburgi Egyetem tanára és a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) elnöke, Prof. Dr. Stéphane Lévesque, az Ottawai Egyetem professzora, Prof. Dr. Karl Benziger, a Rhode Island College egyetemi oktatója és az ISHD tudományos tanácsának elnöke, illetve Prof. Dr. Arthur Chapman, a University College London oktatója. Az előadások fókuszában a történelemdidaktika globális trendjei jelentek meg. Az első nap záró kerekasztal-beszélgetésén, a magyar történelemdidaktika jeles képviselőinek részvételével érintették a legfőbb hazai szaktárgyi kérdéseket, például a történelemtankönyvek és a középiskolai kimeneti szabályozóvizsga kérdéskörét is. A kerekasztal meghívott előadói voltak: Bánkuti Gábor (PTE), Csukovits Enikő (MTT-BTK TTI), Dárdai Ágnes (PTE), Kaposi József (PPKE), Kojanitz László (OH), Tomka Béla (SZTE), Vajda Barnabás (Selye János Egyetem). Ez is jelzi a Tagozat szakmai integráló erejét.

3.7.2. Történelemtanárok Egylete

A Történelemtanárok Egylete (TTE) egy 1989-ben alakult egyesület, amely 1998 óta kiemelkedően közhasznú formában, országos szervezatként működik, és minden megyében vannak tagjai. (Történelemtanárok Egylete honlapja, é.n.) Célkitűzése alapján iskolatípustól függetlenül minden történelemtanár és a történelemtanítás szakmai érdekvédelmi, érdekképviseleti szervezete kíván lenni. Az egyesület a tevékenységét különböző területekre összpontosítja. Az Egylet széleskörű tevékenységi körébe tartozik az előadások, viták, továbbképzések, szakmai tanulmányutakat szervezése, továbbá tankönyvek, taneszközök, tanulóhoz használható művek készítése és megjelentetése, valamint honlapok, portálok készítése, adatbázisok kialakítása, fejlesztése, illetve szakmai műhelyek működtetése, szakvélemények készítése, pedagógiai szakmai szolgáltatások nyújtása tagjainak s az érdeklődőknek.

Az egyesület alapvető célja, közhasznú tevékenysége az információnyújtás, az információcseré elősegítése a pedagógiai szakmai közéletben, valamint az oktatás, a történelemtanítás színvonalának emelése a tanári öntevékenység révén. Az Egyesület kiemelt feladatának tekinti az új tantervek és az oktatással kapcsolatos jogszabályok véleményezését, számos kritikai észrevételt fogalmaztak meg az új NAT-tal és tankönyvekkel kapcsolatban. A TTE hírlevélben tájékoztatja tagjait és az érdeklődőket a történelemtanítás legfrissebb híreiről, az aktuális kérdésekkel kapcsolatos egyesületi álláspontról. Az egyesület alapító tagja az EuroClio-nak, a történelemtanárok európai szervezetének, és 1997-ben Budapesten rendezték meg a szervezet éves konferenciáját és közgyűlését. Határon túli szervezetekkel is kapcsolatot tart, rendszeres az együttműködés a Szlovákiában működő Történelemtanárok Társulásával. A tagok az egyesület segítségével nemzetközi konferenciákon vehetnek részt, így évente 20-30 magyar történelemtanár képviseli a TTE-t hazai és nemzetközi szakmai rendezvényeken. Az egyesület elnöke Miklósi László, aki 1995-ig ügyvivőként látta el feladatát. A TTE fontosnak tekinti a nyilvánosságot, ezért rendszeresen tesz közzé állásfoglalásokat, amelyek a médiába is eljutnak.

Több jelentős szakmai projektet indított el a TTE három évtizedes munkássága alatt. 1991-től minden ősszel megrendezték a Történelemtanárok Országos Konferenciáját. 2003-ban indította a TTE az Oktatási Minisztériummal közösen a Nemzeti Emlékezet Programot. 2009-ben indult el az online felületen az a metodikai aloldal, amely szakmódszertani elemzéseket tesz közzé a történelemtanítással kapcsolatban. 2013-ban létrehozták a *Tényleg!/? - hogy volt, hogy nem volt?* című online oldalt, melynek célja a hamis történelmi legendák elemzése, cáfolata történészek részéről. (Dénesné Mészáros & Miklósi, 2005)

3.7.3. Történelemoktatók Szakmai Egyesülete

A Történelemoktatók Szakmai Egyesülete – a honlapján olvasható bemutatkozás szerint – 2016 tavaszán azzal a szándékkal jött létre, hogy az ideológiai alapú közéleti viták helyett kizárólag szakmai és objektív módon kíván közelíteni a történelemoktatás és a történettudomány kérdéseire, és ezekről valódi diskurzust igyekszik elindítani. (Történelemoktatók Szakmai Egyesülete honlapja, é.n.) További célkitűzése az egyesületnek, hogy hidat képezzen a tudományos kutatás és a felsőoktatás, valamint a köznevelés között azzal, hogy az új tudományos eredményeket hatékonyan közvetítse a közoktatás felé, illetve a tehetséggondozás

zásba bevonja a tanárképzés felsőoktatási képviselőit, így a közoktatásban és a felsőoktatásban dolgozó tanárok közötti együttműködést kívánja kialakítani. Az egyesület ugyanakkor a történelemmel foglalkozó rokon- és segédtudományok oktatói (pl. múzeum-, könyvtár- és levéltár pedagógia) felé is nyitni akar, hogy a rokon tudományterületek közötti párbeszédet is kialakítsa. De ugyanígy a határon túli magyar szakmabelieket is tagjai közé várja a TSZE. Módszertanában a TTE-hez hasonlóan, a történelemtanárok számára kívánnak szakmai támogatást nyújtani szakmai és módszertani továbbképzésekkel, előadások, workshopok szervezésével, korszerű honlap működtetésével, továbbá tananyag-fejlesztési és egyéb szakmai kérdésekben szakvélemények kialakítását és szaktanácsadást akarnak biztosítani az érdeklődőknek.

Az egyesület honlapján strukturált módon érhetik el az érdeklődő történelemtanárok az oktatással és a szaktárggyal kapcsolatos segédanyagokat: az aktuális jogszabályokat, az oktatási és szaktantárgyi kérdésekkel kapcsolatos állásfoglalásokat. Ezen túl megtalálják az érettségihez kapcsolódó feladatsorokat és szóbeli mintatételeket, az egyes korszakokhoz összegyűjtött rövidfilmek jegyzékét, a TSZE által évente megrendezésre kerülő Kosáry Domokos Történelemverseny aktuális híreit és az egyéb történelmi tanulmányi versenyek fordulóit. A tantárgyhoz kapcsolódó segédanyagok, szakmai ajánlások, jó gyakorlatok a módszertani továbbképzések hiányterületeit igyekeznek pótolni. A hírek között a tanárok megtalálják a partnerszervezetek (Rubicon, Veritas Történetkutató Intézet, Nemzeti Emlékezet Bizottsága, Nemzeti Örökség Intézete, Pénziránytű, Országgyűlés Hivatala, Magyar Nemzeti Múzeum, Eötvös Kollégium) aktuális konferencia meghívóit, előadásainak hirdetéseit, könyvajánlóit, így egy szélesebb körű szakmai-kutatói vérkeringésbe kapcsolják be a közoktatásban tevékenykedőket. Az egyesület a kialakított tagozatokba, munkacsoportokba várja az érdeklődő szaktanárok, kutatók, szakemberek bekapcsolódását.

3.7.4. **Újkor.hu**

Az *Újkor.hu* – *A velünk élő történelem* a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság által bejegyzett, történettudománnyal és történelemtanítással foglalkozó online szakfolyóirat, amely a Magyar Tudományos Művek Tárában jegyzett, hivatkozható ismeretterjesztő sajtótermék. Az önkéntes alapon működő, független online lapot kiadja az Újkor Alapítvány, főszerkesztője Szóts Zoltán Oszkár. (Újkor.hu honlapja, é.n.)

A portált azzal a céllal hozták létre, hogy összekössék a történész szakmát a nagyközönséggel, és mivel a társadalmi problémák gyökerei a múlt alapján érthetők meg, ezért fontos a történelmi tájékozottság, de elengedhetetlen, hogy szakmai alapon tájékoztassák az olvasókat. A szerkesztőség tagjai a történettudomány különböző területein tevékenykedő szakemberek: tudományos kutatók, muzeológusok, kommunikátorok, középiskolai tanárok, egyetemi oktatók. Ezenkívül a lap publikálási lehetőséget kíván adni a fiatal történészeknek, újságíróknak, ugyanakkor a nagy szakmai múlttal rendelkező történészek írásait is várják.

A lap nyolc rovatban igyekszik a történelmet és a történettudományt naprakészen és közérthetően bemutatni. A *Beszámoló* rovatban történettudományi rendezvényekről (konferenciákról, előadásokról, könyvbemutatókról, filmvetítésekről) adnak tudósítást; az *Aktuális* rovatban híreket, programajánlókat és felhívásokat tesznek közzé; a *Lapozó* rovat célja a könyvismertetések, recenziók és időszaki kiadványok ismertetése; az ismeretterjesztő cikkeket a *Magyar történelem* és *Világtörténelem* rovatokban közlik; a *Portré* rovatban interjúkat jelentetnek meg a tudományos élet szereplőivel a történészi hivatás népszerűsítése érdekében; a *Mozgóképek* rovatban történészszemmel elemzik a történelmi témájú filmeket és sorozatokat.

A történelemtanítás szempontjából a leghasznosabbak az *Oktatás* rovatban megjelenő híradások (pályázatokról, konferenciákról, értékelésekről), valamint a módszertani jellegű írások, a jó gyakorlatok megosztása. (Oktatás, dátum nélk.) Ennek rovatvezetője korábban Fekete Bálint volt, aki jelenleg a szerkesztőbizottság tanácsadója. A portálon külön aloldalon teszik közzé az oktatási segédanyagokat, amellyel segítik a történelemtanárok munkáját. Ilyen összeállítások, online letölthető kiadványok: *Érettségi feladatok és megoldások* (magyar, német és angol nyelven), a *mintatételek a szóbeli történelemérettségihez*, a *feladatlapok az Újkor.hu cikkeihez*, a *Szöveges források a történelem tanításához*, a *Feladatgyűjtemény a történelemtanításhoz*, illetve a 2020-as NAT-nak megfelelő *Adattár a történelem tanításához*. Ezek többségét szintén Fekete Bálint állította össze.

Az összefoglaló online kiadványok közül is kiemelkedik a történelemdidaktika jelentős adattára, a *Történelemtanítás digitális bibliográfiája*, amely a tanárképzésben részt vevő hallgatóknak és a posztgraduális képzést végző gyakorló történelemtanároknak egyaránt elengedhetetlen támogatást nyújt a szakdolgozatok, portfóliók és kutatások elkészítéséhez. Az 2019 novemberében megjelent összeállítás az online felületen egy folyamatosan bővülő, frissülő válogatás a történelemtanításhoz kapcsolódó írásokból a teljesség igényével, amelynek aktualizálását közösségi összefogás meghirdetésével szeretnék fenntartani. Szerkesz-

tője Fekete Bálint és Gyertyánfy András. A hiánypótló segédlet további célja, hogy a szakcikk, ismeretterjesztő művek, elméleti munkák jobban bekerüljenek a szakmai diskurzusba, ezért közvetlen linkek mutatnak a szövegekre, illetve mintát is adnak a szakszerű tudományos apparátusok (lábjegyzetek, hivatkozások, bibliográfiák) összeállításához, ezzel megkönnyítik a szerzők feladatát, például a tanárképzésben tanulók és pedagógusminősítési eljárásban résztvevők – feladatát. (Fekete & Gyertyánfy, 2019)

Fekete Bálint szerkesztésében jött létre a Facebook közösségi portálon az *Online Történelemtanár* oldal, ahol szakmai-módszertani ötleteket oszthatnak meg egymással az érdeklődők, és ötleteikkel gazdagíthatják egymást, ugyanakkor kulturált vitát folytathatnak a történelemtanítás aktuális kérdéseiről, kihívásairól. A közösségi média egyik legvonzóbb, pezsgő szakmai tudásmegosztó felülete a történelemtanárok számára ez az oldal közel hat-ezer állandó taggal, ahol hasznos és innovatív ötletekkel gazdagodhatnak közvetlenül egymástól egy virtuális közösségben a pedagógusok, ezért a csoportban bármilyen dokumentum és hivatkozás megosztható a szerzői jogok tiszteletben tartásával, és mindenfajta politikai megnyilvánulás mellőzésével, mert könnyen megoszthatja a tantárggyal foglalkozó szaktanárokat. A híradások és beszélgetőcsatornák mellett, külön oldalon helyezték el a leghasznosabb tartalmakat strukturált csoportosításban, *Történelemtanárok Túlélőkészlete - Online tartalmak* címmel, ahol közvetlen linkeken érhetik el a szaktanárok a történelem tankönyvek online verzióját, a szakmai folyóiratokat, a kutatóintézetek honlapját, a könyvtárak és könyvkiadók keresőfelületeit, a legfontosabb módszertani kiadványokat, a történelem tanításánál jól használható alkalmazásokat, a közgyűjtemények adatbázisait és pedagógiai segédleteit, a videóinterjúk, oktatóvideók, történelmi animációk elérhetőségét, továbbá a multimédiás forrásokat, fotógyűjteményeket, online térképeket közzé tevő felületeket, valamint tanárok és szakmódszertanos szakemberek, tanári szervezetek oldalait. Ebben az online adatbázisban az egyes történelmi korszakok tanításához kapcsolódó hasznos felületeket is összegyűjtötték a szerkesztők. Nélkülözhetetlen támogatás nyújt így a szaktanároknak, és egy tananyagcentrikus továbbképzéssel ér fel az áttekintése. (Történelemtanárok Túlélőkészlete Online tartalmak, é.n.)

3.7.5. A katolikus és református egyházi fenntartók által fejlesztett tananyagok

Mivel a történelem tantárgyhoz új tananyagok jelentek meg az egyházi fenntartók részéről, ezért érdemes áttekinteni ezeket és a hozzájuk kapcsolódó módszertani támogató

felületeket. A Katolikus Pedagógiai Intézet honlapján, a *Pedagógiai-szakmai szolgáltatások / Tantárgygondozás / Felső tagozat és középiskola* menüpont kiválasztásával érhetők el a történelem tantárgyhoz kapcsolódó aktuális és korábbi pedagógiai szolgáltatások tájékoztató információi. (Katolikus Pedagógiai Intézet, 2024) Ezen az oldalon találhatóak a továbbképzések prezentációs anyagai, a 2012-es NAT-hoz kiadott állami tankönyvek kiegészítői, a távoktatással kapcsolatos ajánlások, az aktuális állami kiadású tankönyvek online verzióinak elérhetőségei, tanítást segítő gyűjtemények, szépirodalmi- és filmlisták, tantárgyi versenyek hirdetései, illetve más, a történelemtanításhoz hasznos honlapok elérhetőségei. Sajnos a hivatkozások jelentős része elavult eseményekre, nem működő honlapokra mutat. A történelem érettségihez ajánlott segédanyagokban általában a hivatalos tájékoztatókat, illetve az Újkor.hu oldal gyűjteményes feladatait lehet megtalálni. (Történelemoktatók Szakmai Egyesülete, 2021)

A Szent István Társulat által kiadott (katolikus) történelemkönyvek digitális változatát, illetve a kiegészítő anyagokat (tanári kézikönyv, tanmenet, témazárók, érettségi és digitális feladatok) a *kattan.hu* honlapon lehet elérni, amelynek használatához regisztráció szükséges intézményi (adminisztrátori) és tanári szinten egyaránt. A Katolikus Digitális Tananyagtár célja, hogy szakmailag igényes, modern, és a katolikus értékrendet tükröző oktatási felületet biztosítson elsősorban a katolikus egyház fenntartásában működő intézmények tanárainak és diákjainak, de a tartalmakat minden magyar oktatási azonosítóval rendelkező pedagógus és diák, valamint katolikus hittantanár el tudja érni. A felületre kétféle jogosultsággal lehet belépni: oktatási azonosítóval látogatóként azonnal meg lehet tekinteni a publikált tankönyveket, a *Feladattárat* és a *Médiatárat*. A további funkciókat, például a tartalmak készítésének lehetőségét csak a regisztrációt követően az aktív tanár- vagy diák jogosultsággal rendelkező felhasználók érhetik el. A portál tartalomszolgáltató és tanulásszervező funkciókkal rendelkezik. (Katolikus Digitális Tananyagtár, é.n.)

A *Tankönyvtárban* megtalálhatók a digitális tankönyvek az óvodától a 8. osztályig a római katolikus és görögkatolikus hittan tantárgyhoz, a 9-12. osztályig irodalom, magyar nyelv és történelem, valamint hittan tantárgyakhoz. A középiskolai irodalom, nyelvtan és történelem tankönyvek fejlesztését a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia (MKPK) rendelte meg, és a Katolikus Pedagógiai Intézet koordinálta 2016-tól a többéves fejlesztési folyamatot, amelynek végén a tankönyveket akkreditálták és felkerültek a tankönyvlistára. A történelem tantárgyhoz fejlesztett tankönyvek tehát a középiskolában 9., 10., 11. és 12. évfolyamra

lyamon nyújtanak alternatívát az állami fejlesztésű tankönyvek mellett. Mivel ezek a tankönyvek keresztény szemléletűek, ezért elsősorban értéket, de szaktantárgyi minőséget is kívánnak közvetíteni. (Borbás, 2021)

A *Tartalomtárak* menüpont alatt a tankönyveket kiegészítő dokumentumokat, digitális tartalmakat lehet elérni (*Feladattár, Tanár- és Diák Dokumentumtárak, Médiatár*). A *Digitális osztályterem* funkció, egy tanulástámogató rendszer, olyan kollaborációs tér, ahol tanulócsoporthoz alakíthatók ki, így zárt tanulási felületen történik az oktatáshoz kapcsolódó kommunikáció, és a virtuális osztályteremben kialakítható a tanuláshoz szükséges kollaboráció tanár és diákok között.

A Magyarországi Református Egyház keretén belül 2017. elején alakult meg a Református Tananyagfejlesztő Csoport azzal a céllal, hogy a református köznevelési intézményrendszer számára szakmailag magas színvonalú, a keresztény nevelést különösen támogató, közismereti tárgyú tananyagok jöjjenek létre. A fejlesztők fontosnak tartották, hogy a papír alapú kiadványok mellett digitális tananyagokat is előállítsanak a pedagógusok szakmai munkájának támogatására. A létrejött tananyagok gyűjtőfelületeként elindították a folyamatosan frissülő *Református Tananyagtár* online portált, amelyen mindenki számára ingyenesen elérhetőek egyes tantárgyakhoz és tantárgyközi területekhez tartozó tartalmak, a regisztrációt követően a tananyagszerkesztő és tanulásmenedzsment rendszer is szabadon használható. (Református Tananyagtár honlapja, é.n.) Az oktatáshoz kapcsolódó hírek, pályázatok, események, képzések megosztásán túl az online portálon a *Tananyagok* menüpontban a tartalomszolgáltatási funkciókat, az *Eszközök* menüpontban pedig a feladatszerkesztőt és a tanulásszervezési funkciókat lehet elérni.

A Református Tananyagfejlesztő Csoport által fejlesztett papír alapú kiadványok főként a magyar nyelv és irodalom, a hittan és a természettudományos tárgyakhoz kínálnak gyakorló könyveket, munkáltató feladatlapokat, illetve tanári segédanyagokat, amelyeket a Kálvin Kiadónál lehet megvásárolni. A *Médiatárban* a tananyagokhoz kapcsolódó multimédiás tartalmak, 3D animációk, kisfilmek és lejátszható szövegek találhatók. Számos közismereti tantárgyhoz készültek olyan témacsomagok, amelyeknek óraterveit évfolyamonként, tantárgyanként tették kereshetővé. A *Tartalomtárban* olyan digitális foglalkozások találhatók, amelyeket a portál feladatszerkesztő moduljával készítettek a fejlesztő szaktanárok. Ezek egy tantárgy adott témakörét dolgozzák fel, a feltüntetett tanulási útvonal állomásain keresztül, multimédiás elemek és interaktív feladatok alkalmazásával, így mintát kínálnak az érdeklődő pedagógusoknak saját tartalmak létrehozásához.

A sokrétű tananyagfejlesztési projekt egyik igen innovatív módszertani megoldása, hogy 2020 őszétől hat hazai református iskolában, 3D nyomtatókkal és más digitális munkaeszközökkel felszerelt digitális közösségi alkotóműhelyt hoztak létre, továbbá a programba bekapcsolódó pedagógusok alkotópedagógiai továbbképzésen vettek részt. Ennek az alprogramnak középtávú célja lett, hogy megismerjék a Maker's Red Box tananyagfejlesztő módszertant, és ennek alapján saját alkotópedagógiai tananyagokat fejlesszenek. A másik rendkívül előremutató digitális megoldás a *Tudás fái* interaktív tanulási rendszer létrehozása 2020 tavaszán, amely egyszerre támogatja a pedagógusok munkáját és a tanulók élményalapú ismeretszerzését a fenntarthatóság témakörében. A rendszer egyik nagy előnye, hogy a tanárok számára rendelkezésre áll egy hiteles forrásokon nyugvó, tantárgyilag komplex adatbázis, amely játékos formában segíti az ismeretátadást és módszertanilag színesebbé teszi a tanítást. A gamifikált rendszerben élményt jelent az ismeretszerzés a tanulóknak a folyamatos pontgyűjtés által. (Szakmai anyagok, é.n.)

A *Háttéranyagok* aloldalon a tananyagfejlesztést megalapozó kutatási dokumentumok, illetve a projektet lezáró szakmai beszámolók találhatók, amelyek mindenki számára nyilvánosak. A portál egy tartalmában és módszertanában rendkívül sokszínű, ösztönző felületet kínál a hagyományos és digitális pedagógiában továbblépni szándékozó pedagógusoknak. A történelemtanárok számára különösen előnyös a tanórai feldolgozáshoz vagy önálló munka kiosztásához, hogy többszáz, szabadon elérhető interaktív digitális foglalkozást fejlesztettek a portál feladatszerkesztőjével, illetve ugyanezzel a módszertannal feldolgozták az elmúlt évek közép- és emelt szintű történelem érettségi feladatlapjait, szintén interaktív változatban, amely megkönnyíti a gyakorlást, a felkészülést.

3.7.6. MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport eredményei

Az MTA 2016 tavaszán pályázatot hirdetett az egyes tantárgyak szakmódszertanának tudományos megalapozását és megújítását segítő, 4 éven át (2016. szeptember 1. – 2020. augusztus 31.) történő kutatásainak támogatására, amelyeknek célja új vagy a hazai módszertani hagyományokra építő, megújuló eljárások és segédeszközök által alkotott komplex tanítási módszerek tudományos igényű megalapozása, illetve a tudásátadás pedagógiai szemléletének és módszereinek megújítását célzó kutatások gyakorlati megvalósítása. Az MTA a pályázat kiírásával olyan szakmai műhelyeknek kívánt támogatást nyújtani, amelyek

vállalják a személyi és tárgyi feltételek feltárását, a szükséges feladatok felmérését és ezek alapján a szakmai fejlesztés koncepciójának kidolgozását, a segédletek (e-tananyag, vizualizált tanegységek, tankönyvek, IKT-eszközök, -rendszerek) megírását, továbbá az újonnan kidolgozott szak módszertani program kísérleti helyeken történő bevezetését és a gyakorlati megvalósítás eredményességének a vizsgálatát. (Tananyagok, é.n.)

A történelemdidaktika témakörében a pályázatot a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja keretében, Jancsák Csaba vezetésével működő MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport nyerte el, és a kutatási eredményeket tartalmazó dokumentumokat, valamint a kifejlesztett tananyagokat egy külön online felületen tették közzé. Célkitűzésük volt, hogy a mozgóképes információnyújtás nagyobb szerepet kapjon az oktatásban, ezért ahol indokolt, ott a digitális anyagokat igyekeztek bevonni a történelemtanításba. A korábbi kutatások bizonyítják, hogy a családban meglévő történelmi emlékezet elhalványul, részben a beszélgetéssel töltött idő csökkenése, részben pedig az izoláltság és a globalizmus civilizációs hatásai miatt. A kutatási programban három olyan történelmi tanegységhez fejlesztettek tananyagot, amelyeknek közös vonása a mai magyar társadalom feldolgozatlan eseménye (második világháború, holokauszt, 1956-os forradalom és szabadságharc). De e három témában a modern technikának köszönhetően, az elbeszélt történelem forrásai hatékonyan beilleszthetők az oktatási tartalmakba. A pályázati program megvalósítása során a kutatók kvalitatív vizsgálatokat végeztek pedagógusok körében, kvantitatív vizsgálatokat diákok körében, továbbá három témában fejlesztettek online tananyagokat, és megvizsgálták az oktatásban való alkalmazásuk lehetőségeit és hatásait a tanulók vélekedéseire. A kutatócsoport céljának tekintette az oktatási tapasztalatok és kutatási eredmények nemzetközi megismertetését is.

3.7.7. Az Historiana felületen fejlesztett tananyagok

Az EuroClio által publikált Historiana virtuális tanulási környezet egy széleskörű európai szakértelmet felvonultató tananyagfejlesztési projektek eredménye. Fodor Richárd tanulmánya szerint a történelemtanítás komoly szerepet játszhat a konfliktusrendezésben és a közös identitásépítésben is, de nem mindegy, hogy mi az a formátum a 2020-as években, ami alkalmas lehet ennek hatékony közvetítésére. (Fodor R. , 2023b) Az utóbbi évek digitális pedagógiai innovációinak következtében a nyomtatott, statikus könyv formátum helyét közös, adaptálható platformok és kapcsolódó komplex blended learning kurzusok tölthetik be.

Ennek egyik európai mintapéldája a Historiana platformján publikált ingyenes online multimédiás oktatási taneszköz, amely több nézőpontú, határokon átnyúló tematikájú, összehasonlító jellegű történelmi forrásokat kínál a tanároknak és diákoknak a főként nemzeti témájú történelem tankönyveik kiegészítésére. (EuroClio, 2024) Ezért a felület elősegíti a közös európai történelmi ismeretek megszerzését, a kritikai gondolkodás, a digitális és egyéb transzverzális kompetenciák fejlesztését, és amelyek fontosak a fiatal generációk számára az aktív állampolgárság kialakításához.

A weboldal nyitóoldalon öt modulon keresztül érhetők el a tartalmak és taneszközök. A *Historical content* aloldalon többszemponútú források találhatók statikus szöveges feldolgozásban, amelyekhez strukturált vázlatpontok alapján kapcsolódnak a bővebben kifejtett kapcsolódó problémakörök, és a források külön szűrővel tagolhatók (kulcsfontosságú események, narratívák, forrásgyűjtemények, egységek, nézőpontok). A *Teaching & learning* aloldalon az osztálytermi felhasználáshoz előkészített tananyag-feldolgozásokat találjuk, amelyekhez vagy hagyományos, statikus taneszközök állnak rendelkezésre (óraterv, bevezető, munkalap, tanulási célok, korosztályi besorolás) digitális formában, vagy egy dinamikusabb e-learning formában kialakított tanulási útvonal. Az *E-activity builder* aloldal egy innovatív digitális taneszköz felhasználására ad lehetőséget, amelyben saját digitális tananyagot hozhat létre a tanár. A feladatszerkesztőben különböző tevékenységek (pl. szövegelemzés, kérdés megválaszolás, kép beágyazás, összehasonlítás, vizuális elemzés, térkép felfedezés) alkalmazásával állítható össze a tartalom feldolgozása a diákok számára. A *My Historiana* aloldalon regisztrációval létrehozható egy saját kezelésű, privát tartalomtár a kész tananyagok vagy a saját fejlesztésű tartalmak elmentésére. Az ötödik aloldal pedig egy *Blog*, ahol tanári kézikönyvként adnak szakmai útmutatást az oldal fejlesztésében résztvevők a felület komplex használatához (Historiana a gyakorlatban, tanítási stratégiák). A weboldal tulajdonképpen egy európai tankönyv digitális alternatívájának tekinthető, ugyanakkor nem törekszik átfogó Európa történet bemutatására, inkább keretet kínál azoknak a történelmi eseményeknek a felelevenítésére, többnézőpontú megjelenítésére, amelyek az európai nemzetre hatást gyakoroltak a távoli múlttól a modern időkig. (Tribukait & Stegers, 2022)

4. A TANKÖNYV- ÉS TANANYAGHASZNÁLAT VÁLTOZÁSAI AZ UTÓBBI ÉVTIZEDEKBEN

4.1. Az oktatástechnológia szerepe, fejlődése, a taneszközök rendszerezése

Mivel kutatásunk egyik fókusza az Okostankönyvek tanórai használatának felmérése, és az ezzel kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtése, ezért érdemes áttekinteni a taneszköz és a tankönyv fogalmának változásait az utóbbi három évtizedben.

A nemzetközi szakirodalomban az utóbbi években a taneszköz fogalom – amely konkrét, fizikai jellegű tárgyra utal – egyre kevésbé jelenik meg és elsősorban történeti aspektusban, helyette egyre inkább az oktatástechnológia fogalmát használják a tanulás tárgyi körülményeinek összefoglaló leírására, amely egyértelműen jelzi a digitalizált tanulási környezet térhódítását.

A didaktika átfogó rendszerszemlélete szerint a tanár a kitűzött oktatási célok megvalósításának érdekében strukturált tananyagot megfelelő szervezeti formában, stratégiával és módszerekkel, és megfelelő oktatási eszközök felhasználásával közvetíti a diák számára. Báthory Zoltán *Tanulók, iskolák – különbségek* című könyvében ugyanakkor kiemeli annak a tárgyi világnak a jelentőségét, amely a korszerű tanulási folyamat emberi tényezői mellett szintén fontos befolyást gyakorol a tanulás eredményességére. „A tanulás tárgyi környezetének vagy ahogy manapság gyakran nevezik, infrastruktúrájának részét képezi az épület belső térszervezésével és külső megjelenésével, az állóeszközök (bútorok, berendezések), a felszerelések és a taneszközök. A pedagógus tanulást tervező, irányító, szabályozó és értékelő szerepe akkor tud kibontakozni, ha munkájához megfelelő tárgyi környezettel rendelkezik.” (Báthory, 2000, old.: 213) A taneszközök 20. század végén érvényes infrastrukturális megközelítése alapján, Nagy Sándor a komplex tanulási környezet kifejezést használja, amely egy differenciált taneszközrendszert jelent a mindennapos iskolai gyakorlat számára. (Nagy, 1997)

A tanulási környezet fogalma két évtized alatt jelentősen felértékelődött a tanulás értelmezésének 21. századi átalakulásával, amely a tanulási folyamatban nem csak egységes szempontok alapján tekint a tanulóira, hanem a tanár a tanulók különböző igényeinek figyelembevételével támogatja a diákok aktív, konstruktív tanulási útját. Az 1997-es kiadású Pe-

dagógiai Lexikon a taneszköz fogalmát a következőképpen határozza meg: „taneszköz, információhordozó, médium, oktatási eszköz, oktatási médium, oktatási segédeszköz, szemléltetőeszköz, tanítási eszköz, tanszer, tanulási forrás: az oktatás folyamatában felhasználható, az oktatás céljainak elérését segítő tárgy”, továbbá „elektronikus úton előhívható képi vagy hanginformáció” (Tompai, 1997)

A kétezres évek eleje óta a digitális technológia fejlődése felgyorsult, amely jelentősen kibővítette az előbbi meghatározás kereteit, de mielőtt ezeket a változásokat megvizsgáljuk, tekintsük át röviden a taneszközök használatának történetét. A fejlődési folyamatot a legújabb kiadású Didaktika kézikönyv a technológiaváltások alapján rendszerezi, mert döntően ez befolyásolta, hogy milyen tartalomrögzítő és információ továbbító eszközök álltak rendelkezésre az oktatás számára. (Falus & Szűcs, 2022)

4.1.1. A taneszközök fejlődése, az oktatástechnológia kialakulása

A taneszközök használata kezdettől jelen van az oktatás történetében, mert a demonstráció és illusztráció természetesen kapcsolódik a tudásátadás folyamatához. Eleinte mindennapi használati tárgyakat, majd a szemléltetés céljával egyéb modellező jellegű eszközöket is alkalmaztak a tanítás folyamatában. Az oktatási eszközök történetében a könyvnyomtatás feltalálása hozott gyökeres fordulatot a 15. században, amely megteremtette a tömegoktatáshoz nélkülözhetetlen, egyre olcsóbbá váló információ tároló eszközt. A tankönyv mind a mai napig a legelterjedtebb taneszköz az oktatásban, de a nyomdatechnika révén egyéb, képi ábrázolást alkalmazó eszközök is általánossá váltak, mint például a térképek. A tárgyi eszközök tervszerű felhasználásával megvalósuló szemléltetésben a kétdimenziós, képi megjelenítés mellett a 18. századtól elterjed a háromdimenziós tárgyak, például földgömbök használata is, amely tovább tágitotta a vizsgálódás perspektíváját. Újabb előrelépést jelentett a falitábla megjelenése a tanteremben a 19. század első harmadában, amelynek révén a tanárok strukturált írásképpel tették hatékonyabbá az információátadást a tanulóknak számára a tanteremben is. A statikus tárgyak után már a 17. századtól megjelentek az egyszerű gépek is az oktatásban, amelyek a vizuális szemléltetésben tovább növelték az élményszerűséget a képek kivetítésének alkalmazásával (laterna magica). A 19. század végén a fényképezési technológia szélesítette ki a tanteremben használható vetítés lehetőségét, a 20. század második felétől pedig rendszeressé vált az osztályteremben az írás- és diavetítők használata. A mozgókép 19. század végi feltalálása szintén jelentős technikai vívmánnyal

bővítette a pedagógiai lehetőségek körét, hiszen az audiovizuális eszközök révén két érzékelési terület intenzív bevonásával segítették a tanulást. Ezek a technológiák valamilyen fizikai adathordozón tárolták a rögzített tartalmakat, és időtől, helytől független felhasználásra nyújtottak lehetőséget az oktatási folyamatban.

Egészen a 19. század végéig tehát elsősorban a fizikai – esetleg kémiai – jellegű adatrögzítés révén nyújtott a technika támogatást az oktatásnak, a tananyag tárolásának és képi megjelenítésének lehetőségével. A 19. század végétől az elektromossággal kapcsolatos kutatások eredményeként megjelenő elektronikai eszközök új dimenziót nyitottak a tartalomrögzítés és –tárolás modernizálásával. A 20. század első harmadától nem csak a kép, hanem a hangközvetítési és -rögzítési technika is az oktatás részévé vált a rádiók és magnetofonok igénybevételeivel.

Funkcionális szempontból kiemelt jelentőségű volt az oktatógépek megjelenése a 20. század harmadik évtizedétől, mert ezeket már nem pusztán szemléltetésre használták, hanem a tanulási folyamat vezérlésében kaptak szerepet, amit elsőként vizsgáztatógépeknél alkalmaztak. Skinner a behaviorizmus elméletéből kiindulva kidolgozta az operáns kondicionálás elméletét, melynek révén a programozott oktatás elindítójának tekintik, és az általa fejlesztett oktatógépek már alkalmasak voltak az önálló tanulás támogatására. (Fodor L. , 2010)

Magyarországon a 20. század utolsó harmadában terjedt el a programozott oktatás, amelynek előfeltétele volt a tananyag elemi egységekre bontása, és az elsajátítás folyamatának részletes modellezése. Közben a szemléltető taneszközök struktúrába szervezett felhasználásaként megjelentek a pedagógiai programcsomagok, amelyek a tankönyvek mellé kínáltak változatos eszközrendszert. (Vörös, 2011) Végül a 20. század elektronikus eszközfejlesztéseinek eredményei találkoznak a század végére a személyi számítógépek korlátlan programozási lehetőségeiben, ahol a multimédiás szemléltetés mellett feladatok megoldására, játékos tanulási elemek alkalmazására és a tanulási utak programozására is lehetőség van a digitális adatrögzítés révén.

4.1.2. A digitális taneszközök térhódítása

Az utóbbi évtized digitális technológiai forradalmának eredménye a digitális taneszközök megjelenése az élet minden területén, így az oktatásban is. A kilencvenes évektől az oktatástechnika az információs és kommunikációs technológia (IKT) fogalmát használja a digitális eszközök alkalmazására. *A didaktika kézikönyve* c. kötet értelmezése alapján a fogalom

mára túlhaladottá vált, mert „az IKT-eszközök az oktatásban a pedagógiai célok megvalósítását támogató digitális eszközök és alkalmazások összessége, amelyek hatékony szemléltető és információtovábbító szerepük révén támogatják a tanítási-tanulási folyamatot. A digitális technológiával működő taneszközök elnevezése felváltotta az IKT-eszköz elnevezést”. (Falus & Szűcs, 2022, old.: 321) A fogalomváltozás kritériumaként az alábbi fontos összetevőkkel különíti el az új fogalmat a kézikönyv:

- állandó internetkapcsolat,
- interaktív grafikai hatás,
- azonnali visszacsatolás lehetősége,
- tér- és időfüggetlen,
- egyéni tanulási utak rögzítése, az adaptivitás és differenciálás lehetősége.

A taneszközök ezen új generációja alapvetően képes már irányítani a tanulási stratégiákat, módszereket, munkaformákat is. Bár a pedagógus bármilyen digitális eszközt beépíthet a tanórába, ennél hatékonyabb alkalmazási lehetőségeket nyújt a pedagógiai céllal fejlesztett digitális oktatóanyag. Az utóbbi években a digitális eszközökkel működtetett oktatási platformok biztosítanak rendkívül sokrétű megoldásokat, nem csak a tananyagok korlátlan elérésére, átalakítására és tárolására, hanem a tananyagok változatos módszerekkel történő feldolgozására is. Napjainkban a mesterséges intelligencia támogatásával pedig jelentősen növelhető az egyéni tanulási utak létrehozásának, kontrollálásának esélye, és az adatalapú tanulás kialakításának lehetősége az információs társadalomban. Az oktatástechnológia által rendszerezett taneszközök fogalmának helyét egyre inkább átveszi a digitális technológia, amely komplex módon támogatja a tanulási folyamat minden fázisát: a tananyagok elérését és feldolgozását, továbbá a tanulásszervezés különböző megoldásait, amelyek a jelenléti oktatás online jellegű kiegészítéseként a blended learning vagy e-learning kialakítását is biztosítják.

Czékman Balázs és Fehér Péter 2017-ben foglalta össze az 1983-as iskola-számítógépesítési programtól kezdődően a számítógéppel támogatott tanítás és tanulás történetét a közoktatásban. (Czékman & Fehér, 2017) Az egyes időszakokat főként a kormányzati (Sulinet, TÁMOP, HEFOP, TIOP) és más forrásokból (Phare, Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Program stb.) megvalósuló fejlesztések eltérő körülményei alapján mutatják be, és rávilágítanak arra, hogy a nagy volumenű infrastrukturális beruházások eredménye sok esetben gyenge hatásfokú volt, mert a kompetenciahiánnyal küzdő pedagógusok nem tudták kihasználni a digitális eszközök lehetőségeit. Jellemző példája ennek a jelenségnek, hogy

a Sulinet program keretében az intézményekbe került nagy értékű interaktív táblák jelentős hányadát be sem üzemelték, vagy csak vetítésre használták, mert a szoftverek elsajátításához nem indultak képzések. Az informatikai fejlesztések közül a jelen kutatás témájához szorosabban kapcsolódik a Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) 2003-2006 között lezajlott fejlesztése, amely a megelőző hardverbeszerzések, továbbképzések és papír alapú tartalomfejlesztéseket követően az oktatást valódi tartalommal segítő online felületet hozott létre, így a Nemzeti Köznevelési Portál elődjének tekinthető. (Sulinet, 2006) A különböző műveltségi területekhez készített digitális tananyagokat egy moduláris struktúrájú, jól kereshető tartalomkezelő rendszerben helyezték el (CMS), és a statikus tankönyvekhez képest továbblépést jelentett, hogy interaktív feladatokat és multimédiás tartalmakat is kínál a felület. Az országos felhasználás eredményességét jelentősen akadályozta a szükséges hardver- és szoftver eszközök, valamint a továbbképzések szűk köre.

4.1.3. A taneszközök osztályozása

A taneszközöket a hatvanas évek technológiai szintjéből kiindulva Schramm négy nemzedékbe sorolta. (Schramm, 1964) Az első nemzedékbe sorolta az egyedi tárgyakat, amelyeket elsősorban a szemléltetés céljával használtak fel az iskolában, és bemutatásukhoz nincs szükség egyéb technikai eszközre (pl. képek, makettek). A második nemzedékbe tartoznak azok a sokszorosítással előállított nyomtatott taneszközök, amelyek a tananyag rögzítése révén tudták az információkat közvetíteni szélesebb körben (tankönyvek, atlaszok). Schramm a harmadik nemzedékbe sorolta azokat az audiovizuális eszközöket, amelyek analóg adatrögzítéssel tárolták a tartalmakat, ezek előállításához és a tartalmak megjelenítéséhez is külön eszközre van szükség (írásvetítő, rádió, videómagnó). A negyedik nemzedékbe tartoznak azok a gépek, amelyek az oktatás irányítására is alkalmasak, így rendszer jellegű funkciókkal is rendelkeznek, és önálló tanulásra alkalmasak (oktatógépek, nyelvi laboratóriumok). (Vörös, 2011) Schramm rendszerének kiegészítéseként az ötödik nemzedéket képviselik a már említett digitális taneszközök, amelyeknek térhódítását a 20. század negyvenes éveitől fejlődésnek indult számítástechnika alapozta meg.

A hazai szakirodalomban a taneszközöket Tompa Klára három alapvető csoportra osztotta: háromdimenziós eszközökre, nyomtatott eszközökre és oktatástechnikai eszközökre, amely a Schramm féle – történeti szempontú – rendszerezés logikáján alapul. Ezt a

felosztást Nádasi András dolgozta tovább a kétezres évek változó technológiai igénye alapján, amelyben már hét kategóriát állít fel: (Nádasi, 2013)

- Szemléltető, demonstrációs eszköz
- Tanulókísérleti és munkaeszköz
- Vizuális szemléltető eszköz
- Tömegmédia, audiovizuális taneszköz
- Komplex oktatóprogram, csomag
- Számítógépi program, multimédia
- Digitális on-line taneszközrendszer

A didaktika kézikönyve – a napjainkban végbemenő digitális technológiaváltást figyelembe véve – hat kategóriát állít fel a taneszközök osztályozására a tanári és tanulói szükségletek alapján, továbbá mindegyikhez analóg és digitális taneszközöket rendel példaként, vagyis a technológiai szempontot keresztmetszeti dimenzióban jeleníti meg: (Falus & Szűcs, A didaktika kézikönyve, 2022)

	<u>Analóg</u>	<u>Digitális</u>
- Tanári demonstrációs eszközök (pl. preparátumok	- digitális mérőeszközök)	
- Tanulókísérleti eszközök (pl. labor eszközök	- kiterjesztett labor)	
- Segédeszközök (pl. hangszerek	- virtuális hangszerek)	
- Tanári segédletek (pl. kézikönyvek	- online folyóiratok)	
- Tanulói segédletek (pl. tankönyvek	- online feladatlapok)	
- Oktatóprogramok (pl. oktatóprogramok	- online platformok)	

Fontos, hogy a digitalizáció az analóg eszközök funkcióját jelentősen kiterjeszti, illetve az információtárolás átalakulása révén a hagyományos eszközök eltűnnek (pl. CD lejátszó), a különböző vizuális szemléltetők helyett a multimédia nyújt komplex élményt, és a tartalmakat a számítógépeken, illetve a felhőben tárolják. A digitális technológia utóbbi két évtizedes fejlődése révén a hardver és a szoftver már nem válik el egymástól olyan élesen a taneszközök használatában, a felhasználó nincs kiszolgáltatva bonyolult programoknak, rengeteg szoftver böngészőn keresztül is elérhető a világhálón. Az iskolai infrastruktúra hiányát pótolhatja a saját eszközök használata akár a tanórán is (BYOD – bring your own device). Így a tanulók a tartalmak előállításában inkább a laptopot, a tartalom megtekintésében, szavazó-funkciókkal történő visszajelzésekben, interaktív tesztfeladatok megoldásában pedig az

okoseszközeiket is fel tudják használni.

A.W. Bates *Teaching in a Digital Age* című könyvében nem a technológiák, hanem a kommunikációelmélet felől közelíti meg az oktatástechnológia történetét, így egy-egy új médium megjelenését tekinti korszakhatárnak. (Bates, 2022) Ez alapján a szóbeli kommunikációt tekinti a legkorábbi oktatási eszköznek, amely a memóriára támaszkodott az írásbeliség megjelenése előtt, tehát az emberi elmében tárolt tartalmak szóbeli átadása volt a tanítás-tanulás fő tevékenységformája évezredek át. (Komenczi, 2009, old.: 13) A oktatásban alkalmazott szóbeli kommunikáció jelentőségét a technológiai fejlődés nem csökkentette, hiszen például a világjárvány időszakában a videokonferenciás alkalmazások használata jelentette a személyes kapcsolattartási lehetőséget a tanulókkal, és a frontális módszertan folytatásának is alapvető eszköze volt ez a kommunikációs csatorna. Bates a második fázisnak az írásbeli kommunikációt tekinti, amelyben a könyvnyomtatás jelentőségét az internet szerepéhez hasonlítja, továbbá kiemeli a formális oktatás elterjedésére gyakorolt hatását. A nyomtatott oktatási anyagok strukturált összeállításával a levelező oktatás is elindulhatott már a 19. században, de a kilencvenes évek web-alapú oktatási rendszereinek is fő médiuma volt a – már digitalizált – írásbeli kommunikáció, amelyet mára egyre erőteljesebben egészít ki a videó megosztás. Az oktatás harmadik közvetítő eszközének tartja Bates a hang és film rögzítésének és közvetítésének, sugárzásának lehetőségét. A 20. század első harmadában elindított oktatási célú rádióműsorok, illetve a hetvenes évektől a televíziós műsorok szerepét az audio- és videókazetták tették teljessé a hely- és időkorlát megszüntetésével. Ma a digitális rögzítés és sugárzás révén a videómegosztó oldalak és online podcast csatornák teszik még kényelmesebbé a multimédiás tartalmak elérését.

Negyedik médiumként Bates a számítógépes technológiák térhódítását emeli ki, amely nem csak az iparban, hanem az oktatás területén is egyre fontosabb szerepet tölt be. A számítógép-alapú tanulás előképe volt Skinner programozott tanulásra irányuló kísérlete. Manapság leginkább a MOOC-ok (Massive open online course) által kínált webes kurzusok alkalmaznak gépi tanulással összekötött tanulásszervezési módszereket. Továbbá jelentős kutatások folynak a mesterséges intelligencia tanítási folyamatba történő beépítésével kapcsolatban, amelynek eredményeként az adaptív tanulás fogalmával írják le a tanulói teljesítmények elemzése alapján irányított tanulás folyamatát. A számítógépes technológiák másik fontos területe a számítógépes hálózatok bekapcsolása az oktatási folyamatba a Word Wide Web 1991-es indulását követően, amely lényegesen hatékonyabb tanulási környezetet eredményez, mint a számítógépek szigetszerű felhasználása a programozott tanulással. A külön-

féle oktatási tartalmak bonyolult programozás nélküli létrehozása, majd korlátlan megosztása és elérése a webböngészőkön keresztül óriási mértékben kitágította az információkhoz való hozzáférés lehetőségeit és esélyeit. A számítógép-alapú tanulás összekapcsolása az online hálózattal hozta létre az online tanulásmenedzsment rendszereket (LMS - Learning Management System) a kilencvenes évektől, amelyek online oktatási környezetet biztosítanak a tanulási folyamatok szervezésére, irányítására és a tananyagok rendszerezett tárolására. Bates ötödik médiumként – de a számítástechnika alkategóriájába sorolva – határozza meg a közösségi média széles skálájába tartozó technológiákat, amelyeknek a formális oktatásba való bevonása még vitatott. Ugyanakkor idézi Andreas Kaplan és Michael Haenlein meghatározását, amely összefoglalja a hálózati alapú információszerzés lényeges összetevőit: „Internet alapú alkalmazások csoportja, amelyek ... lehetővé teszik a felhasználók által generált tartalmak létrehozását és cseréjét, az emberek közötti interakciókon alapulva, amelyek során információkat és ötleteket hoznak létre, osztanak meg vagy cserélnek virtuális közösségekben és hálózatokban.” (Kaplan & Haenlein, 2010)

Bates paradigmaváltásként értelmezi a jelenben zajló folyamatokat, mert igaz, hogy az oktatás minden korszakban igyekezett adaptálni a legújabb technológiát, de a digitális korban a technológia fejlődési üteme és a mindennapi életre gyakorolt hatása megsokszorozódott. A következmények befogadása és értékelése folyamatosan zajlik, és része a szakmai diskurzusnak. (Weller, 2020)

Az oktatástechnológiai áttekintés zárásaként fontos leszögezni, hogy bár a digitális taneszközök és a mesterséges intelligencia tanulásirányító, rendszerszervező funkciók betöltésére is alkalmas, nem csökkent, hanem inkább nőtt a pedagógus szerepe, felelőssége a tervszerűen felépített oktatási folyamat kialakításában. Éppen ezért a hagyományos és digitális taneszközök kiválasztása, alkalmazása nagyfokú tudatosságot, körültekintést igényel a pedagógustól, amelyre hatással vannak többek között a tanulók jellegzetességei, az oktatás célja, követelményei, tartalma, a megvalósítandó tanítási-tanulási feladatok. A taneszközök sokrétű szerepet töltenek be az oktatásban: motiválhatják a tanulókat, segíthetik az ismeretátadást és szemléltetést, támogathatják a rendszerezést, a gyakorlást, illetve az ellenőrzés és a tanulás irányításában is felhasználhatók. Ezeknek a funkcióknak a sikeres eléréséhez átgondolt tervezésre és szakszerű felhasználásra van szükség.

A digitális taneszközök működésének alapvető jellemzőit hordozó Okostankönyv részletes bemutatását a 5. fejezetben tesszük meg.

4.1.4. Digitális ökoszisztéma megvalósításának nemzetközi és hazai példái

Az Európai Unió – a világjárványra reagálva – 2021-ben kiadta a digitális oktatási cselekvési terv aktualizált, frissített változatát, amelynek első intézkedési javaslatcsomagjában a nagy teljesítőképességű digitális oktatási ökoszisztéma fejlesztésének előmozdítását rögzíti - a nemzeti oktatási rendszerek és az Európai Közösség szintjén is. (European Commission, Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020) Ugyanakkor a világjárványt megelőzően is voltak olyan államok, amelyek elindultak már ezen az úton, és akár több évtizedes tapasztalattal rendelkeznek a nemzeti digitális oktatás megszervezésében.

2021-ben jelent meg a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (DPMK) felkérésére készült DigiNOIR stratégia, amelynek összefoglaló kötetében számos háttér tanulmány mutatja be a nemzetközi jógyakorlatokat, köztük Gordon Győri János a dél-koreai oktatásügyben megvalósított digitalizáció eredményeiről ad áttekintést. (Gordon, 2021) Dél-Korea a világ egyik legfejlettebb ipari országa, amely az OECD tanulási mérések eredményeiben is élen jár, és bár jelentős a piaci oktatásipari ágazat, az állam az esélyegyenlőség növelése érdekében meghatározó szereplőként lépett fel. A Kormány az alábbi menetrend szerint alakította ki a digitális oktatást:

- létrehozta a nemzeti digitalizációs tervet (SMART gazdaság és oktatásügy)
- együttműködést kezdeményezett a nemzeti digitális vállalatok (LG, Samsung), a pénzügyi szféra, az UNESCO és az állami oktatási szervezetek között,
- a 2010 óta működő SMART digitális oktatási keretrendszerben digitális és e-tankönyveket fejlesztettek az oktatási módszerek megreformálására,
- a SMART keretrendszeren belül kialakítottak egy innovatív online tanulástámogató rendszert (CHLS - Cyber Home Learning System) az eredményes tanulás előmozdítására, amely egy SCORM modellre épített LMS rendszer.

Az online pedagógiai rendszer azzal segíti elsősorban a tanulók munkáját, hogy méri a tanulási teljesítményt és erre támaszkodva ajánl fel egyéni fejlesztési lehetőségeket. Így a rendszer növeli az esélyegyenlőséget, ugyanakkor előkészíti a mesterséges intelligencia alkalmazásával támogatott tanítás és tanulás lehetőségeit. Gordon kiemeli az oktatás digitalizációjának két fontos problémáját, amellyel Dél-Koreában is szembesültek. Egyrészt a gyors technológiai fejlődés ellenére „a pedagógiai alapelvek (az oktatásügy csak kipróbált és így ellenőrzött taneszközöket vezessen be stb.) mégis viszonylag lassúvá és körülményessé tesz a folyamatot”. Másrészt az oktatás hatékony reformjához szükséges tanárképzésben és tanártovábbképzésben hiányzik a stratégiai koncepció, amely szoros összhangba hozná a

módszertani változások lehetőségeivel. (Jeong, 2020)

A kötet másik háttér tanulmányában Halász Gábor elemzi a finn oktatási export-stratégia összetevőit, és a finn modell egyik legfőbb értékének tekinti, hogy az országnak kidolgozott oktatási export-stratégiája van, és ez politikai támogatást is élvez. (Halász G. , 2021) A finn stratégia hátterében megfigyelhető az a globális gazdasági-technológiai tendencia, hogy az információs és kommunikációs technológia fejlődése révén informatikai nagyvállalatok sokasága jött létre világszerte jelentős befolyással, amelyekkel a kormányok igyekeznek előnyös együttműködést kialakítani: az első Globális Oktatási Csúcstalálkozót Finnország szervezte Helsinkiben 2015-ben. (Global Education Industry Summit, 2015) Halász két tényezővel magyarázza a finn oktatási modell térnyerését, az egyik „a Nokiának a kiszorulása a telekommunikációs világpiacról, a másik pedig a finn oktatás különleges eredményességét mutató PISA-adatok nyilvánosságra kerülése a kétezres évek elején. A finnek keresték az „új Nokiát”, és az oktatásban vélték megtalálni.” Vagyis a finn oktatási export-stratégia létrehozását az üzleti szféra kezdeményezte a kétezres évek végén, amelyhez csatlakozott a kormányzat is, hogy jó minőségű oktatási termékeket és szolgáltatásokat hozzanak létre, amelyek sikeresek lesznek külföldön is. A folyamat az alábbi lépésekben vezetett el a digitális oktatás kialakításához, amelyet a finn oktatási modell korábbi sikereire építettek:

- 2010-ben létrehozták az oktatási export-stratégiát,
- kialakították a technológiai, a kormányzati és az üzleti szereplők intenzív együttműködését,
- elindítottak egy oktatástechnológiai vállalkozássegítő szervezetet (xEdu),
- bevonták az egyetemek pedagógusképző karát a szakmai ellenőrzésbe,
- 2015-ban elindítottak a KYKY Living Lab projekt keretében egy platformot, amely az oktatástechnológiai vállalkozásokat összekapcsolta az iskolák valós problémáival.

A 2010-es évek végére oktatási vállalkozások sora indult el Finnországban, amelyek elsősorban oktatási szakértelmet exportáltak szerte a világon digitális technológiával támogatott szoftverekbe, alkalmazásokba ágyazva.

A fenti külföldi példák együttműködési logikájához hasonlóan 2023. szeptember 2-án Magyarországon megalakult az EdTech Koalíció, amely húsz állami, felsőoktatási és piaci szereplő kooperációjával igyekszik előmozdítani a résztvevők aktív párbeszédét. A Koalíció egyeztetési fórumot biztosít a piaci és állami szereplők, valamint a tudományos és szakmai szervezetek között, szakértői támogatást nyújt különböző fejlesztésekhez. (TechEd,

2023) Az alakuló ülés több résztvevője jelezte, hogy a mesterséges intelligencia és a technológiai változások a mindennapi életet, így az oktatást is átalakítják, ami rengeteg új lehetőséget, kihívást, ugyanakkor veszélyeket is hordoz magában. A kezdeményezésben az ELTE alapító tagként képviselte a tudományos világot, és a koalíció elnöke Ritter Dávid, az ELTE informatikai igazgatója lett. Az ELTE mellett a koalíció alapító tagja lett számos állami, kormányzati szereplő (Oktatási Hivatal, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Klebelsberg Központ), több felsőoktatási intézmény (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pannon Egyetem, Széchenyi István Egyetem, Edutus Egyetem, Gábor Dénes Egyetem) és oktatástechnológiai vállalkozás (TechEd ZRt., Eubility Group Kft., EDUDEV Informatikai ZRt., ELMS Informatikai ZRt., SDA Informatikai ZRt., SDA DMS Informatikai ZRt., Redmenta Nonprofit Kft., MedinnoVR Hungary Kft., H-Didakt Kft., Balázs-Diák Kft., Webuni Számítástechnikai Szolgáltató Kft., Innostart Kft.). A fórum koordinációs feladatait az EDX Education's Digital Experts Hungary Nonprofit Kft. programirodája látja el, melynek vezetője Vetési Erika egyetemi tanársegéd, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék oktatója.

4.2. A tankönyvhasználat változása Magyarországon az utóbbi évtizedekben

4.2.1. A tankönyv fogalma

Kutatásunk egyik fontos fókusza az NKP-n elérhető Okostankönyvek kipróbálása a történelemtanárok által, ezért összefoglaljuk a tankönyv fogalmának változásait az utóbbi évtizedekben.

Karlovitz János az ezredfordulón több munkájában igyekezett tisztázni a tankönyv fogalmának változásait a 20. század folyamán tankönyvelméleti szempontból. (Karlovitz, Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak, 2000) Az eltérő időszakokból származó tankönyv-meghatározások közös jellemzőit az alábbiakban jelölte meg:

- az oktatás legelterjedtebb eszköze,
- egy tanévre szóló tantervi-tantárgyi ismeretanyagot közvetít,
- készség- és képességfejlesztő szerepe is van,

- a tananyagot didaktikus feldolgozásban tartalmazza a használók életkorának, fejlettségi szintjének megfelelően,
- a teljes oktatási folyamatban elsősorban a tanuló, másodsorban a tanár munkáját segíti,
- formai szempontból többnyire nyomtatott könyv, de elektronikus kiegészítők is kapcsolódhatnak hozzá,
- jogi szempontból védelem alá eső alkotás, amelyet a hatóság tankönyvként jóváhagy.

A kilencvenes évek gazdag tankönyvkiadási választékára alapozva Karlovitz fontos jellemzőként említi, hogy az „anyatankönyveket” különféle jellegű, tartalmú, funkciójú, módszerű és kivitelű segédletek, un. tankönyv-szatellitek egészíthetik ki, és így „tankönyvcsaládot” alkothatnak. Ilyenek például a papír alapú munkafüzetek, feladatlapok, témazárók, szöveggyűjtemények és forrásgyűjtemények, feladatgyűjtemények és példatárak, képlet- és táblázatgyűjtemények, atlaszok, albumok, kották, kézikönyvek, óravázlat-gyűjtemények. Illetve a mára elavult technológiát képviselő audiovizuális, elektronikus satellitek: a hangkazetták, diafilmek, videofilmek, CD-ROM-ok, számítógépes floppylemezek.

Karlovitz egy másik tanulmányában a tankönyvek csoportosítására tesz kísérletet többféle szempont alapján. (Karlovitz, 2001) Funkciódominancia alapján az alábbi tankönyvtípusokat különbözteti meg:

Hagyományos tankönyvek	Készségfejlesztő tankönyvek	Programozott tankönyvek	Panoráma- tankönyvek
információtároló, leíró tankönyv	leíró tankönyv feladatokkal	lineáris tanulási útvonal	gyűjtemények önálló feldolgozásra
információátadó, közlő tankönyv	munkáltató tankönyv		
minimumtan- könyv (magtankönyv)	munkatankönyv	elágazó tanulási útvonalak	

3. táblázat: A tankönyvtípusok Karlovitz János felosztásában (saját készítés)

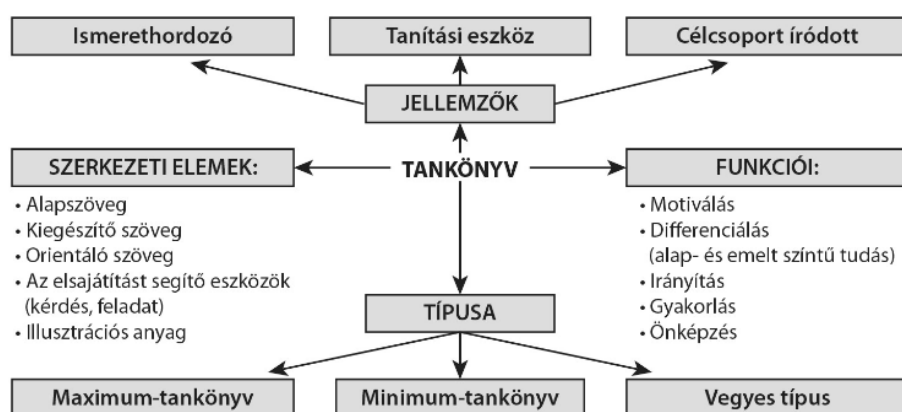
Forrás: (Karlovitz, 2001)

A tanulóhoz való viszony alapján elkülöníti azokat a tankönyveket, amelyeket a tanórán használnak kollektív munkára, amelyek az egyéni tanulást támogatják, továbbá a csoportmunkára készült tankönyveket, illetve amelyek mindhárom munkaformára alkalmasak. A kétezres évek elején már külön kategóriában tárgyalja az elektronikus vagy számítógépes kiegészítéseket alkalmazó oktatási célú kiadványokat, amelyek inkább kísérleti jelleggel

használtak még az intézmények, nem utolsó sorban az infrastruktúra hiánya és a magas költségek miatt.

A rendszerváltást követő időszakban kialakult tankönyvpiac megerősödése nyomán a kétezres évek elejétől került az érdeklődés középpontjába a tankönyvkutatás, amelynek egyik oka, hogy a NAT körül kialakult szakmai viták miatt a tankönyvek kezdtek betölteni a tartalmi szabályozás bizonytalanságai nyomán támadt űrt. F. Dárdai Ágnes *A tankönyv-kutatás alapjai* című könyvében foglalta össze a tudományterület legfőbb elméleti kérdéseit, feladatait. (F. Dárdai Á. , 2002)

Mivel nemzetközi szinten nincsenek elfogadott standardjai a tankönyv-kutatásnak és hiányzik az általánosan elfogadott tankönyv-elmélet, ezért kísérletet tett a tankönyvbírálati standardok rögzítésére. Az elméleti munkában kidolgozta a tankönyv „mapping”-jét, vagyis a szövegtartalmak grafikus térképét, amely segítheti a tankönyvekkel szemben támasztott követelmények és igények szakszerű megfogalmazását.



2. ábra: A tankönyvi mapping

Forrás: (F. Dárdai Á. , 2002, old.: 55)

A tankönyvkiadók kínálatának jelentős bővülése nyomán egyre fontosabb szerepe lett a tankönyvek minőségi kritériumait, a taníthatóságot és tanulhatóságot vizsgáló elemzéseknek, amelyre az oktatásirányítás is figyelmet szentelt. Ugyanakkor problémát jelentett a tankönyvi vizsgálatok hatékony elvégzésében az is, hogy a beválás módszertanának nem volt szakszerű szempontrendszere. Kojanitz László 2007-es tanulmányában a tankönyvi minőség funkcionális megközelítése alapján foglalta össze a tankönyvi funkciókat és a funkciók megvalósulásában fontos szerepet játszó kritériumokat. (Kojanitz, 2007) Kojanitz tanulmányában így fogalmazta meg a tankönyvi elemzések hiányának problematikáját: „semmilyen ku-

tatási eredménnyel sem rendelkezünk arról, hogy milyen módon használják a tanárok és milyen módon a diákok az egyes tankönyveket, illetve miként és milyen mértékben járulnak hozzá a tanulói eredményességhez.” A tankönyvértékelés szempontrendszerét a tanulás korszerű felfogása alapján és fő összetevőinek középpontba állításával határozta meg az alábbi aspektusok figyelembevételével:

- A tanulás megtervezését és értékelését segítő eszközök.
- A tanulási motívumok fejlesztését szolgáló megoldások.
- A tanulási képességek fejlesztését szolgáló eszközök.
- A személyes reflektálásra ösztönző eszközök.

A tanulmány ajánlása szerint ennek a kritériumrendszernek az alkalmazása a tankönyvvé nyilvánítási eljárásban és a tankönyvek fejlesztésében játszhat fontos szerepet.

Dárdai Ágnes és Kojanitz László által végzett 2007-es tankönyvkutatás átfogó képet adott a rendszerváltást követő másfél évtized tankönyvpiaci helyzetéről. (F. Dárdai & Kojanitz, 2007) A tanulmány rögzíti, hogy a rendszerváltást követően inkább a tankönyvek külső jegyeiben történt változás, és színesebbek és jobb minőségűek lettek, ami a tanulók motivációjának felkeltésében jelentett előrelépést. Ugyanakkor a tankönyvek tanulhatósága és taníthatósága, a didaktikai szempontú paradigmaváltás nehezebben ment végbe. Bár a tanulók tanítási-tanulási folyamatba való bekapcsolódását, a diákok életkori sajátosságait és a hétköznapiakban is használható tudást egyre inkább előtérbe helyezték, és „a multiperspektivikus, kontroverzív szemlélet megjelent, mint elvárás, de a legtöbb elemzett tankönyv esetében ez nem valósult meg. A hagyományos, kész tudást kínáló tankönyvi hagyomány továbbra is jellemző maradt, kevés tankönyv és tankönyvi tartalom célozta a tanulók problémamegoldó képességének és az önálló tudás megkonstruálására való képesség fejlesztését. (F. Dárdai, Márhoffer, Molnár-Kovács, & Szücs-Rusznak, 2015)

Kaposi József 2012-es tanulmányában körültekintően elemzi a tankönyveknek a modern társadalmakban betöltött meghatározó szerepét a tanulási képességek kialakításában, és hangsúlyozza, hogy a mindenkor oktatási viszonyok egyfajta lenyomataként is értelmezhető a tankönyvek szerepe egy adott országban. (Kaposi, 2012) Továbbá kiemeli, hogy a tudás-gazdaság kiépítésében is az egyik leghatékonyabb eszközként tekintenek rá, és idézi az Egyesült Államokban megjelent kutatási kötet megállapítását, amely szerint „a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére.” (Marilyn & Calfee, 1998, old.: 54)

Bár a költségeket tekintve kétségtelenül takarékosabb megoldás a módszertani meg-

újulást új tankönyvek kiadásával ösztönözni, de kérdéses, hogy önmagában a tankönyv milyen hatásfokú változást tud előidézni a jóval költségesebb, tanárképzésen keresztül érvényesülő modernizációs törekvések nélkül. Az amerikai tanulmányban megjelenő újfajta tankönyvfejlesztési modell jelentőségét abban látja, hogy a tankönyvírást a 20. században már nem magányos szerzők végzik, hanem munkacsoportokat hoznak létre különböző szakemberek bevonásával (gyakorló tanárok, egyetemi oktatók, designerek, digitális szakemberek), és az ipari fejlesztésekhez hasonlóan készítenek tankönyveket kipróbálási eredmények felhasználásával. Ennek a fejlesztési modellnek a mintájára indult el az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben 2014-ben az ún. kísérleti tankönyvek fejlesztése, amelyek az egy éves iskolai kipróbálást követően nyerték el végleges formájukat újgenerációs tankönyvként. Az amerikai minták között említi Kaposi – aki ebben az időszakban az OFI főigazgatójaként irányította a hazai fejlesztést – a tanulóközpontú, illetve az Oktatási Segédlet rendszerű tankönyvi modellt, mindkettő esetében gazdag segédanyagok állnak a tanárok rendelkezésére, és mindkettőben kitüntetett szerepe van a tanári kézikönyvnek. Ehhez hasonlóan a kísérleti tankönyveknek is fontos kiegészítőjévé vált a tanári kézikönyv, illetve a digitális kiegészítőket tartalmazó online felület, amelyből kialakult a mai NKP rendszere. Az állami digitális tananyagfejlesztések koncepciójának kialakításához több összehasonlító kutatás eredményére támaszkodtak. (Hülber, Lévai, & Ollé, 2014)

Nahalka István *A didaktika kézikönyve* c. kötetben az oktatás tartalmi szabályozásának egyik fő eszközeként értelmezi a tankönyvek szerepét, és kiemeli, hogy a jogszabályok, tantervek, oktatási programok mellett a tankönyveknek még inkább meghatározó szerepe lehet az ún. kötelező tankönyvek alkalmazása esetén. (Nahalka, 2022) Vagyis a tankönyv ebben az esetben nem tartalmi, feldolgozási javaslatokat tesz közzé, hanem előíró jelleggel rögzíti a tanítandó és elsajátítandó ismereteket, fogalmakat a tanterv alapján. Ezzel összefüggésben az utóbbi évtizedek hazai tantermi gyakorlatát azzal jellemzi, hogy a tankönyvek „igen sok tanító és tanár számára az oktatási folyamat kvázi vezérlésének eszközei.” Vagyis a tanóra egész menetét determinálja, hogy a tanár a tankönyvi tartalmat mondja el, az abban szereplő feladatokat oldják meg a tanulók, és a számonkérés is a tankönyvi szövegből történik. Ennek egyértelmű következménye az a kritika, amit M. Nádasi M. elemzésére utalva fogalmaz meg Nahalka, hogy „a tankönyvek ilyen felhasználása során alig adódik lehetőség a differenciálásra, túlnyomóan a memorizálás és gyakorlás módszerei érvényesülnek, nem jellemzi a tanórákat gazdag módszertan alkalmazása. (Nahalka, 2022, old.: 215) (M. Nádasi, 2011)

Magyarországon már az 1995-ös NAT fejlesztési céljai között is szerepelt az informatikai eszközökkel történő információszerzés, de hangsúlyosan csak a 2007-es NAT-ban jelenik meg az infokommunikációs módszerek és eszközök megismerésének célkitűzése. A tankönyvpiaci keretekben működő tankönyvkiadók a kétezres évek közepétől kezdtek el digitális tananyagokat fejleszteni. 2009-ben Fischerné Dárdai Ágnes vezetésével egy kutatás keretében elemezték az interaktív táblákhoz készített digitális tananyagok minőségi jellemzőit. (F. Dárdai, Márhoffer, Molnár-Kovács, & Szücs-Rusznak, 2015)

A vizsgálat alapvetően két típusú digitális tananyagfejlesztési irányt azonosított a kiadók kínálatában: az egyik a digitalizált papír tankönyvek változatos interaktív elemekkel történő kiegészítését jelentette, a másik a tankönyvfüggetlen interaktív segédanyagok előállítását, de ezek még nem kapcsolódtak internetes hálózathoz. A 2011-ben megismételt kutatás a digitális tananyagok erőteljes növekedését jelezte, illetve az online feladatok felhasználásának megjelenését a kiadók részéről. (Dárdai, Ágnes, & Molnár-Kovács, 2013)

A 2012-es NAT már kiemelt kereszttantervi elemként tárgyalja a digitális kompetencia szerepét a tanulásban annak érdekében, hogy a tanulók magabiztosan használják az infokommunikációs technológiákat, ezért minden műveltségterületben meg kell jelennie a fejlesztésének. Ennek a követelménynek megfelelően indult el a kísérleti tankönyvek fejlesztésével párhuzamosan az állami digitális tananyagfejlesztés, amelynek eredményeként létrejött a Nemzeti Köznevelési Portál tartalomszolgáltató felülete.

Kálmán és Kopp a *Didaktika* c. kötetben a tanulási környezet legfontosabb eszközeként mutatja be a tankönyvet. (Kálmán & Kopp, 2021) A tanulási eszközök kiválasztásához és értékeléséhez javasolt szempontok közül a tankönyv kiemelt jelentőségű az önszabályozás támogatásában, mert a tanulók önálló tanulását segíti, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ebben a vonatkozásban megfelelő visszacsatolást kell adnia a tanulónak az önellenőrzés megvalósításához, és az is fontos kritérium, hogy milyen mértékben képes motiválni a tanulásra. Bár a digitális taneszközök térhódításával a papír alapú tankönyvek szerepe visszaszorulóban van, Kálmán és Kopp finn és holland tapasztalatok alapján továbbra is meghatározó jelentőségű taneszköznek tekinti a tanulási folyamatban. (Moate, 2021) (Bellens, Van den Noortgate, & Damme, 2019)

Európai és hazai statisztikai adatok is alátámasztják, hogy a könyvkiadás egészében nem csökkent a tankönyvek részaránya: Európában a megjelenő könyvek közel egyötödét teszi ki, Magyarországon pedig – a tankönyvkiadás nagyobb arányú állami szerepvállalásával – az utóbbi években kiadott könyvféleség száma 10-12 %-ra csökkent, de a példányszámmot tekintve továbbra is 35-40% körül mozog. (Statistics, 2019) (KSH, 2020)

A digitális eszközök megjelenésével egyre több kritika jelenik meg a tankönyv-alapú tanítás folyamatával kapcsolatban, amely elsősorban a zárt tanulási útvonal rugalmatlanságával, korszerűtlenségével érvel, ezért táblázatban összegeztük a tanulmány alapján a tankönyvre épülő tanítás előnyeit és a bírálatokban megfogalmazott korlátait: (Roldán, 2018)

előnyök	korlátok
tantervi célok megvalósításának eszköze	tantervi kereteken belül marad
önálló, otthoni tanulást támogatja	a hivatalos tudást közvetíti
szülői, társadalmi igény van rá	a hagyományos iskolaképet erősíti
oktatási programok vezérlője	átalakulás akadály
jól kiegészíthető szatellittekkel	leegyszerűsített tartalmakat
olcsó, így szegény régiókban is hatékony	nem fejleszti a kritikai gondolkodást

4. táblázat: A tankönyv-alapú tanítás értékelése (saját készítés)

Forrás: (Roldán, 2018)

4.2.2. A tankönyvhasználat jellemzői az utóbbi két évtizedben

4.2.2.1. A tankönyvpiac kialakulása

Magyarországon a 90-es évekig a közoktatási tankönyvellátás teljes körűen állami felelősségi körbe tartozott. Ez azt jelentette, hogy addig a nagy központi tantervi reformokhoz kapcsolódva, az ágazati minisztérium saját fejlesztő intézetében a saját fejezeti kezelésű forrásainak a terhére kidolgoztatott az iskoláknak tantárgyanként és évfolyamonként egy-egy új tankönyvet. Ezeket a könyveket az állami tulajdonú tankönyvkiadó – állami dotáció mellett – kiadta, évente újranyomtatta, ezt követően a szintén állami tulajdonú tankönyvellátó vállalat eljuttatta az iskolákba. A tantervi specializáció terjedésével gyorsan emelkedtek a tankönyv jellegű kiadványok, illetve azok darabszáma. A felgyorsult infláció következtében a papírárak, a nyomda- és terjesztési költségek többszörösükre emelkedtek. Összességében a tankönyvellátás az oktatási költségek egyre jelentősebb tételévé vált, amelyet teljes egészében a központi költségvetés fedezett. (Szórá, 2013)

Az irányítási rendszer decentralizálása, az önkormányzati rendszer létrejötte lehetőséget biztosított a tankönyvellátás állami felelősségének megosztására. 1991-ben a Kormány eltörölte a tankönyvkiadás állami monopóliumát, a tankönyvpiac kialakításával szabadárassá tette a tankönyveket és kialakította a 2013-ig működő támogatási rendszer alapjait.

Minden tankönyvvé minősített kiadvány támogatásban részesült, amit 1994-ig a kiadók, azután pedig nagyobb részt a felhasználók kaptak. A tankönyvpiacra és a többszoros finanszírozásra épülő, megosztott felelősségű közoktatási tankönyvellátás ágazati felügyeletének és szakmai irányításának rendszerét, annak alappilléreit *A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény* teremtette meg. (1993. évi LXXIX. törvény)

A közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata maradt, így az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú iskolai oktatásról az állami szervek és a települési önkormányzatok az intézményfenntartói tevékenység feladatellátása keretében gondoskodtak. A közoktatásban használt tankönyvek és taneszközök beszerzésének költségei a tanulókat, illetve szüleiket terhelték, de az állam támogatást nyújtott a tankönyvpiaci törvényben meghatározott rászoruló diákok részére, akik számára így az állam és az iskolai tankönyvellátás rendszere ingyenesen biztosította a tankönyveket. Az állam meghatározó szereplője maradt a tankönyvpiacnak a tankönyvvé nyilvánítás engedélyezésében és az ár kialakításában betöltött szerepe, valamint a tankönyv előállítására és megvásárlására nyújtott támogatások révén. (Molnár, 2008)

4.2.2.2. *A tankönyvellátás rendszere 2013-ig*

A tankönyvellátás aktuális rendszerét a tankönyvtörvény szabályozta. (2001. évi XXXVII. törvény) Az iskolai tankönyvek biztosítását a tanulók részére a tankönyvtörvény előírásain túl, a törvényhez kapcsolódó miniszteri végrehajtási rendelet figyelembevételével kellett megszervezni az oktatási intézményekben. (23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet) Az Állami Számvevőszék 2006-ban átfogó vizsgálatban elemezte a tankönyvpiac minden szegmensét. (ÁSZ, 2006)

A tankönyvellátás rendszerének részei a tankönyv-előállítás (megírás, jóváhagyási folyamat, kiadás), a tankönyvrendelés, a beszerzést biztosító pénzügyi források - köztük az állami támogatások -, valamint a működést meghatározó jogszabályi háttér. A fogyasztói oldalt a nevelési-oktatási intézmények, illetve azok tanulói, a kínálati oldalt a tankönyvkiadók és forgalmazók alkotják, a tankönyvpiacon megjelenő áru pedig maga a tankönyv. A közoktatási tankönyvellátás több mint 1,3 millió tanulót, 120 ezer pedagógust, több mint 3 ezer közoktatási intézményt, 52 közoktatási, SNI, szakmai alapozó könyveket előállító, valamint 18 szakképzési tankönyveket gyártó kiadót és több mint 100 forgalmazót érintett 2010-ben. (GKI, 2010) Az állam szabályozó, ellenőrző funkciókat ellátó szereplőként (jogi

szabályozás, engedélyezés, ágazati irányítás, ellenőrzés), illetve a központi költségvetési támogatások révén, mint a legnagyobb finanszírozó, „vevőként” jelent meg a tankönyvpiacra. Az ágazati irányítási feladatok ellátását a köznevelési törvény és a szakképzési törvény szerint az oktatásért felelős miniszter gyakorolta. A szaktárca szabályozási, ágazati irányítási, koordinációs és ellenőrzési feladatokat látott el, amelyekért az oktatási miniszter teljes körű, a szakmai tankönyvellátás tekintetében a szakképzésért felelős miniszterrel megosztott felelősséget viselt. A szakmai irányítás érvényesítésének fontos eszköze a tankönyvvé nyilvánítás hatósági eljárása volt. A közoktatási tankönyvellátás ágazati irányításának szakmai és gazdasági elvárásai pedig a tankönyvjegyzéken keresztül voltak érvényesíthetőek.

A közoktatásban használatos tankönyvek és oktatási segédanyagok két csoportba sorolhatók a jogszabály szerint, egyrészt közismereti tankönyvek, másrészt szakképzési tankönyvek. A tankönyvkiadóknak akkor volt reális esélyük, hogy a kiadványaikat az iskolák megvegyék, ha minden tankönyvi anyaguk (tankönyv, munkáltatói segédanyagok, munkafüzet, feladatlap, szöveggyűjtemény, feladatgyűjtemény, szemléltető anyagok, térkép, szótár) felkerült a tankönyvjegyzékre. A hivatalos tankönyvjegyzékre csak az a kiadvány kerülhetett fel, amelyet az Oktatási Hivatal tankönyvvé nyilvánítási eljárás során határozatával tankönyvvé nyilvánított. Az akkreditált tankönyv azt jelenti, hogy a kiadvány jó minőségű, használható, didaktikailag és módszertanilag is jól felépített, illetve tartalmában a kerettantervi elvárásokhoz illeszkedik.

A tankönyvvé nyilvánítási eljárás a szakmai irányítás, illetve a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott szakmai, minőségi követelmények érvényesítésének egyik fontos eszköze, amely az Oktatási Hivatalban lefolytatott hatósági eljárás. 2006-ban több területen pontosították, számos ponton igen részletesen konkretizálták a tankönyvvé nyilvánítási eljárást és a jóváhagyási kritériumokat. (Kojanitz, A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők, 2005) Az új eljárásrend hozzájárult az oktatási tárca ágazati irányításának erősítéséhez, a hatósági engedélyezési folyamat áttekinthetőbbé válásához és a tankönyvpiaci szereplők számára egyértelműbbé tették a tankönyvekkel kapcsolatos minőségi, tartalmi és formai elvárásokat. 2008-tól a tankönyvjóváhagyás ideje lerövidült a kiadók, a szakértők, a hatósági feladatokat ellátók számára. A minőségi követelményeket erősítette, hogy elsősorban a Tankönyvrendelet kiadásával egységessé vált a közismereti és szakmai könyvek tankönyvvé nyilvánítása, a tankönyvvé nyilvánítás megszűnésének eljárásrendje és szervezeti háttere. Az eljárás nem formális, kiszűrte, illetve kizárja a pedagógiai, tudományos, etikai, kötettségi problémákat tartalmazó könyvek, kéziratok tankönyvként történő megjelentetését és így a tanulók részére történő terjesztését. Ugyanakkor a kiadók számára

biztosítva volt a javítás, kiegészítés lehetősége is. Az engedélyezési folyamat külön akkreditációs szakértők és testületek által végzett minőségellenőrzési eljárás, amelyet az illetékeségi területein az Országos Köznevelési Tanács, az Országos Kisebbségi Bizottság (OKB), és a Szakképzési Tankönyv és Taneszköz Tanács (SZTTT) is véleményezett.

A szakmai célok és minőségi követelmények érvényesítésének kulcseleme a tankönyvbírálati szempontrendszer. A bírálati szempontokat a közoktatásért felelős helyettes államtitkárság és az Oktatási Hivatal illetékes szakterülete dolgozta ki, fejlesztette tovább, rendszerint egy-egy tankönyv-jóváhagyást érintő jogszabály, vagy az oktatás tartalmát szabályozó új dokumentum (Nemzeti alaptantervek 1995, 2003, Központi kerettantervek 2001) megjelenéséhez kapcsolódóan. 2006-ban módosultak a Tankönyvrendelet tankönyvbírálati szempontsorának elemei, amelyek nagyon szigorú, számszerűen ellenőrizhető kritériumokat írtak elő a tankönyvfejlesztések és az akkreditációs folyamat tekintetében. (F. Dárdai & Kojanitz, A tankönyvi tartalmak változás-vizsgálata, 2006)

A tankönyvvel, mint speciális áruval szemben megfogalmazott állami elvárások:

- tartalmilag feleljen meg az adott évfolyam, tananyagfőleség szakmai követelményeinek,
- megjelenése, didaktikai felépítése alkalmas legyen a tanulók érdeklődése felkeltésének, az életkori sajátosságoknak megfelelő használatnak (Pl. betűméret, grafikai anyag),
- legalább olyan minőségű legyen - nem tartós könyv esetén –, hogy kibírjon egy tanévnnyi átlagos használatot,
- méltányos ára legyen,
- az iskolák tankönyvválasztását szakmai, pedagógiai szempontok határozzák meg és ne egyéb érdekeltség.

Tankönyvként csak azt a könyvet, digitális tananyagot vagy más információhordozót lehet forgalomba hozni, megrendelni, amelyet már korábban tankönyvvé nyilvánítottak, továbbá fel is vettek a hivatalos tankönyvjegyzékbe. A tankönyvekről az oktatási miniszter évenként tankönyvjegyzéket ad ki, amelyekre azok a tankönyvek kerülhetnek, amelyeket jogszabály alapján tankönyvvé nyilvánítottak, és a fogyasztói ár tekintetében megfeleltek a miniszter által a Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete véleményének kikérésével kialakított legalacsonyabb beszerzési árkorlátnak (maximált fogyasztói ár). A hivatalos tan-

könyvjegyzéket az Oktatási Hivatal vezeti és a minisztérium honlapján teszi közzé. A szakképzés szakmai tankönyveinek tankönyvvé minősítéséről a szakképesítésért felelős miniszter, az árkorlátról az oktatási miniszter a szakképesítésért felelős miniszter egyetértésével dönt.

A 2010-ben végzett kutatások szerint a tankönyvjegyzékre vett tankönyvcímek száma rendkívül magas volt. (dr. Pál, 2010) A hagyományos tankönyvek mellé a kiadók tankönyvcsaládokat fejlesztettek ki – kiegészítő segédkönyv, munkafüzet, tudásmérő, számvázoló, előírt írásfüzet, feladatgyűjtemény stb. formájában. A közoktatásban tanulók létszámcsökkenése mellett, folyamatosan tapasztalható volt a kiadott tankönyvek darabszámának erőteljes növekedése, de ez a növekedés visszaesett 2012/13-as tanévre.

A közoktatási tankönyvellátás költségvetési támogatása a közismereti és szakképzési tankönyvek esetében két csatornán keresztül valósult meg. Egyrészt a végső felhasználóknak nyújtott normatív alapú támogatással, másrészt - a kis példányszámú tankönyveknél (gyógypedagógiai, a nemzeti és etnikai kisebbségek számára készült és a szakképzési tankönyvek) - a kiadóknak nyújtott közvetlen támogatással. 2003. évtől a tanulók tankönyvvásárlásának normatív támogatása differenciálódott, 2006. évtől pedig bevezették a szociális rászorultság elvét. Az állam volt a legnagyobb finanszírozója a tankönyvellátásnak a 2006-ban bevezetett, rászorultsági alapon működő támogatási normatíva juttatása révén. Az ingyenes tankönyvellátás biztosítására az iskolának több lehetősége is volt. Az iskolától történő tankönyv-kölcsönzés, napköziben, tanulószobában való elhelyezés, használt tankönyvek biztosítása, illetőleg tankönyvek megvásárlásához nyújtott pénzügyi támogatással, illetve e három módszer együttes alkalmazásával is rendelkezésre bocsáthatta a tankönyveket az intézmény az arra jogosultak számára. A támogatás hatékony hasznosítása érdekében a tankönyvtörvény első helyen említette a könyvtári beszerzéseket, az ingyenes tankönyvellátásnak a könyvtári állományból kölcsönzés útján történő biztosítását.

A közoktatási tankönyvellátási rendszer általánostól eltérő területei a sajátos nevelési igényű, valamint a nemzeti és etnikai oktatásban részesülő tanulók ellátása. A kis példányszámú tankönyveknek a kifejlesztése drága, az átfutási ideje hosszú. Ezeknek a könyveknek a kiadásánál az amúgy is speciális igényeket kielégítő kivitel, a magasabb költségek - az alacsony példányszámra vetített magas fajlagos önköltség - miatt a kiadók ezek megjelentetésére nem szívesen vállaltak anyagi kockázatot. A szakképzési tankönyvek nagy része ugyancsak kis példányszámú tankönyv, ezért a kiadók itt sem voltak érdekeltek kifejlesztésükben és értékesítésükben. Ezért a tárca külön pályáztatás keretében biztosította ezeket a tankönyveket az oktatás számára.

4.2.2.3. *Az országos tankönyvellátás megváltozása 2012-től*

A tankönyvtörvény 2012-es módosításával a szaktárca a 2013/2014-es tanévtől kezdődően bevezette a tankönyvellátás új rendszerét. A tankönyvtörvény arról rendelkezett, hogy a tankönyvek országos megrendelése, beszerzése és az iskolákhoz történő eljuttatásának megszervezése, valamint a tankönyvek vételárának iskoláktól való beszedése állami közérdekű feladat, amelyet az állam a Könyvtárellátón keresztül lát el. A változtatás célja egyrészt az, hogy a tankönyvellátás egységesítésével kizárólag oktatási-szakmai szempontok alapján történjen a tankönyvek kiválasztása és megrendelése, másrészt az, hogy a tankönyvbeszerzés átláthatósága növekedjen, továbbá csökkenjenek a szülők, valamint a költségvetés számára a tankönyvellátással járó kiadások.

A köznevelési törvény elfogadásával megteremtődtek a tankönyvellátási rendszer megváltoztatásának a feltételei. (2011. évi CXCV. törvény) A köznevelési törvény rendelkezett arról, hogy 2013. szeptember 1-jétől az elsőtől a nyolcadik évfolyamig, továbbá a nemzetiségi nevelés-oktatásban és a gyógypedagógiai nevelés-oktatásban az állam biztosítja, hogy a tanuló számára a tankönyvek térítésmentesen álljanak rendelkezésre. A térítésmentes tankönyvellátást első alkalommal a 2013/2014. tanévben az első évfolyamra beiratkozott tanulók számára, ezt követően felmenő rendszerben biztosította az állam. Ez az államra többlet költségvetési terhet rótt, mert az adott évfolyamon nemcsak a rászorultak számára kell a normatívát biztosítani, hanem mindenki számára.

A tankönyvellátás átalakulásának jogszabályi vetületét jelenti, hogy 2013. dec. 31-ig a tankönyvpiac rendjéről szóló törvény szabályozta az állami részvétel elemeit (engedélyeztetés, árkorlát, szociális támogatás, tartós tankönyvi rendszer) a tankönyvpiac viszonyai között. A 2014. jan. elsején hatályba lépő jogi szabályozás az állam szerepét kiterjesztette, és ingyenes teljes körű ellátást biztosít a tankönyvek szempontjából a közneveléshez, amelyhez a közismereti tankönyvek esetében felhasználja a létrehozott állami tankönyvkiadót, tankönyvforgalmazót, és továbbra is működteti az engedélyeztetést, a tankönyvjegyzéket és az árkorlátot. Ez utóbbiak szerepe a nem közismereti – főként idegen nyelvi tankönyvek – piaci jellegű kiadásának ellenőrzését szolgálja. (2013. évi CCXXXII. törvény) A tankönyvellátásról szóló törvény 2019-ig volt hatályban, ezt követően a tankönyvekkel kapcsolatos szabályozás bekerült a köznevelési törvénybe, illetve végrehajtási rendeleteibe. (2011. évi CXCV.

törvény) A köznevelési törvény *Értelmező rendelkezése* rögzíti a tankönyvellátás alapfogalmai közt a tankönyv jogi jellegű meghatározását, amely alapján „tankönyv: az a könyv, amelyet jogszabályban meghatározottak szerint tankönyvvé nyilvánítottak, továbbá az, amelyet a miniszter az általa kiírt nyilvános pályázat keretében kiválasztott. Tankönyvvé nyilvánítható a szótár, a szöveggyűjtemény, az atlasz, a kislexikon, a munkatankönyv, a munkafüzet, a feladatgyűjtemény, a digitális tananyag és a nevelési-oktatási program részét alkotó információhordozó, feladathordozó.” A jogszabály további tankönyvi kategóriákat is megnevez, amelyek egyrészt az ellátás finanszírozási oldalára vonatkoznak, másrészt a felhasználás pedagógiai jellegére (tartós tankönyv, használt tankönyv - munkafüzet, munkatankönyv). Az akkreditációs eljárás főszabályai a köznevelési törvényben (93§), részletszabályai pedig a miniszteri végrehajtási rendeletben találhatók. (XX/A. fejezet - A tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről) (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet)

4.3. Digitális eszközökkel támogatott oktatás elméletének tendenciái

4.3.1. A digitális kompetencia mérésének európai keretrendszerei

A digitális kompetencia meghatározásának alapvető dokumentuma az állampolgári digitális kompetencia keret, melynek segítségével a polgárok digitális kompetenciája fejleszthető. A DigComp először 2013-ban jelent meg a Joint Research Centre tudományos projektjeként, és hivatkozási alap lett a digitális kompetenciára vonatkozó kezdeményezések kidolgozásában és stratégiai fejlesztésében az Európai Unió tagországaiban. 2016-ban megszületett a DigComp2.0, ami az első verzióhoz képest frissítette a terminológiát és a fogalmi modellt, valamint új példákat mutatott be a keretrendszer európai, nemzeti és regionális szintű megvalósulására. A 2017-es DigComp2.1 az előző kerethez képest komplexebb: a kezdeti három szint helyett nyolc jártassági szintet különböztet meg, melyek mindegyikéhez gyakorlati példákat is hoz. (EU Science Hub, 2024) 2022 márciusában jelent meg a keretrendszer negyedik verziójaként a DigComp2.2. Az integrált keretrendszer több mint 250 új példát kínál a tudásra, készségekre és attitűdökre, amelyek segíthetnek a polgároknak magabiztosan, kritikusan és biztonságosan bekapcsolódni a digitális technológiákba. Ezen kívül új

elemként a mesterséges intelligencia (AI) által vezérelt rendszerek használatával kapcsolatos támogatást is nyújt.

A pedagógusok digitális kompetenciáit leíró DigCompEdu keretrendszert az állampolgári digitális kompetenciák DigComp 2.1 keretrendszerére és az oktatási intézmények digitális kompetenciáit leíró DigCompOrg keretrendszerre alapozva dolgozták ki, az Európai Tanács megbízásából 2017-ben. (Európai Comission, 2017) A DigCompEdu létrehozásának célja annak részletezése, hogy az információs és kommunikációs technológiák hogyan használhatók az oktatás fejlesztésére és innovációjára az oktatás minden szintjén. A DigCompEdu a pedagógusok digitális-kompetencia szintjeit mérő önértékelő eszköz, amely 22 kompetenciát határoz meg hat kompetenciaterületen, és minden kompetenciaterületen hat előmeneteli szint különböztethető meg, amelyek a következők: belépő, felfedező, beépítő, gyakorlott, irányító és újító. A keretrendszer legfőbb célkitűzése, hogy ösztönözze a tanárokat a digitális eszközök hatékony felhasználására az oktatás javítása és innovációja érdekében. Az EU által – magyar nyelven is – közzétett önértékelés kitöltésével a pedagógusok áttekinthetik a digitális pedagógiával kapcsolatos erősségeiket és gyengeségeiket, amely a további fejlődés kiindulópontja lehet. A kitöltés után az eredményekről összegző százalékos értékelés alapján tájékozódhat minden kitöltő. (DigcompEdu, 2022) A DPMK a DOS feladatrendszerének megvalósítása során elkészítette a pedagógusok keretrendszerének magyar nyelvű adaptációját, illetve egy magyar nyelvű online önértékelő- és fejlesztőeszközt. (Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, 2019) Ez felmérő felület – hasonlóan az EU által kialakítottéhoz – a lehetőséget nyújt a pedagógusoknak a digitális technológia tanítási célú használatához kapcsolódó erősségek és gyengeségek azonosítására. Az eszköz használatával a DigCompEdu 22 kompetenciaeleméhez kapcsolódó 22 kérdés alapján értékelhetik önmagukat, és valamennyi kérdés esetében 5 válaszlehetőség közül kell kiválasztania a legjellemzőbb állítást. (Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, 2024)

Az Európai Unió tagállamaiban számos keretrendszer és önértékelő eszköz fellelhető, ezért felmerült annak az igénye, hogy az oktatási intézmények digitális kapacitását egy közös eszközzel kellene mérni. Ennek az igénynek az eredményeképpen született meg 2015-ben a Digitális és online tanulás munkacsoport munkája, egy európai keretrendszer, a DigCompOrg. (European Comission, 2015) A keretrendszer segítségével az oktatás minden szintjén véleményt lehet alkotni arról, hogy az oktatási rendszer, illetve az adott intézmény mennyire tud élni a digitális lehetőségekkel, és hogy mennyire felkészült a tanulás korszerű módjainak támogatására. A dokumentum – az európai nyelvi keretrendszerhez hasonlóan – alkalmas egyedi felhasználásra, és az adott országtól függ, hogy miként élnek vele. Ez a

keretrendszer az oktatáspolitiká számára is jó eszköz lehet, mert stratégiai tervezésre, monitorozásra és új tanulási környezetek kialakítására is alkalmas mind regionális, nemzeti, mind pedig európai szinten. A DigCompOrg keretrendszer nem online eszköz, hanem egy dokumentum, melyben hét kidolgozott és egy szabadon hagyott terület található további 15 részterületre bontva és 74 indikátort alkalmazva a digitálisan kompetens intézményekre vonatkozóan. A szabadon hagyott terület egy intézmény-specifikus terület, melynek tartalmát az alkalmazó határozza meg fejlesztési céljainak megfelelően.

A DigCompOrg egy teljes körű elméleti keretrendszer, ami iránymutatást adhat más önértékelő rendszerek továbbfejlesztéséhez, illetve modellként állhat az oktatási intézmények számára, hogy miként integrálják, és hogyan használják a digitális technológiát. Ezen kívül alkalmas referencia eszköz a meglévő keretrendszerek összehasonlítására, illetve fejlesztő eszköz lehet azoknak az intézményeknek, amelyek be akarják vezetni a digitális technológiákat a kompetenciák fejlesztése érdekében. Habár a DigCompOrg indikátorai rendkívül átfogóak, a keretrendszer mégsem ad teljes képet a digitálisan kompetens intézményekről, mert a cél az volt, hogy bármilyen oktatási intézmény használhassa. Ezzel együtt a keretrendszer formálja, fejleszti az intézmények digitális kapacitását, illetve lehetőséget ad a saját fejlettségi szintre és kompetenciákra való reflektálásra, segítve ezzel a további fejlődés megtervezését.

4.3.1.1. *eLEMÉR*

Az oktatási intézmények digitális érettségének vizsgálatához különböző mérőeszközöket lehet használni. A magyar fejlesztésű eLEMÉR 2010-ben született meg az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet munkatársainak köszönhetően. Ez a komplex online mérőeszköz azt méri, hogy az oktatási intézmények hogyan használják az IKT eszközöket és digitális megoldásokat a mindennapi gyakorlatban. (Hunya, 2012) Az eLEMÉR helyzetjelentést ad az iskoláknak arról, hogyan alkalmazzák az informatikai eszközöket az oktatásban, illetve segítséget nyújt az intézményi önértékelésben is. Az intézményi önértékelés mellett az eszköz alkalmas az informatikai eszközök és digitális pedagógiai megoldások iskolafejlesztő szemléletű alkalmazásának monitorozására is. Ez a mérőeszköz nem pusztán adatokat gyűjt, hanem oktat és irányt is mutat.

Kárpáti Andrea Az eLEMÉR mérőeszköz kritikai elemzése című tanulmányában részletesen vizsgálja a technikai és tartalmi tényezőket, valamint az eszköz kutatási és oktatáspolitikai

jelentőségét. (Kárpáti, 2012) Szerinte az eLEMÉR nem csupán mérőeszköz, hanem oktatáspolitikai döntéstámogató és tanár-továbbképzési felület is. Az eLEMÉR funkciói: az információszerzés, adatgyűjtés, önértékelés, stratégiaalkotás és összehasonlító elemzés. A funkciólistából kiderül, hogy a nemzetközi gyakorlattal ellentétben az eLEMÉR nem csak adatgyűjtő platform, hanem alapvető szemléletformáló feladata is van. A mérőeszköz weboldala két különböző funkciót ötvöz: tesztkörnyezet és népszerűsítő oldal egyszerre. Az eLEMÉR kutatási és oktatáspolitikai jelentősége sem elhanyagolható. 2011. szeptember végéig 789 iskola regisztrált a rendszerben, ami jelentős mennyiségnek tekinthető. Hunya Márta 2011-es gyorsjelentéséből kiderül, hogy ez a reprezentativitás irányába igazított minta teljes mértékben alkalmas a magyar IKT kultúra megismerésére. (Hunya, Gyorsjelentés, 2011)

4.3.1.2. *Selfie*

A Selfie – online önértékelő – eszközt a Digitális Oktatási Cselekvési Terv kezdeményezéseként 2018-ban terjesztette elő az Európai Bizottság. (Selfie, 2018) Az eszköz abban segíti az oktatási intézményeket, hogy jelenleg hol tartanak a digitális technológia alkalmazásában, illetve, hogy milyen feladatok várnak az iskolákra az oktatás és tanulás digitális fejlesztése tekintetében. A Selfie az Európai Unió 24 nyelvén érhető el, hozzávetőleg 250 000 iskola 76,7 millió diákja és tanára tudja használni. A mérőeszközt az általános iskolák felső tagozatai, a középiskolák és a szakképzési intézmények önkéntes alapon és ingyen vehetik igénybe.

A Selfie oktatási intézmények részére készült, és abban próbál segítséget nyújtani, hogy az iskolák képet kapjanak digitális fejlettségükről, és elindulhasson egy párbeszéd a fejlődés lehetséges útjairól. Ez az eszköz önértékelést végez; az eredmények az intézményeknél maradnak, nem továbbítják felsőbb szerveknek. Tehát az eredmény nem használható sem szankcionálásra, sem más intézményekkel való összehasonlításra. Minden intézmény a saját fejlődése érdekében használja a Selfie-t; a hangsúly nem a digitális infrastruktúra mérésén van, hanem a tanítás és tanulás területén. A Selfie-nél hagyományos értelemben vett keretrendszert nem találunk, de a DigCompOrg alapján területeket és indikátorokat határoz meg, melyekből kérdéseket generál, amit a kitöltőknek egytől-ötig kell értékelniük.

4.3.1.3. DNR

A Digitális Névjegy Rendszer (DNR) szintén a DPMK fejlesztéseként vált elérhetővé 2021-ben, melyhez az Európai Unió más országaihoz hasonlóan a DigCompOrg keretrendszer vették alapul, azzal a céllal, hogy egy olyan hazai, komplex intézményfejlesztési és értékelő eszközt hozzanak létre, amely alkalmas az oktatási intézmények digitális fejlettségének meghatározására, illetve segítséget tud nyújtani abban, hogy az intézmények minél hatékonyabban használják ki a digitalizáció eredményeit és minél inkább biztosítsák a diákok digitális kompetenciájának fejlesztését. (Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, Digitális Névjegy Rendszer, 2024) A Digitális Névjegy Rendszer nem csak értékel és visszajelez, hanem fejlesztési javaslatokat is magában foglal, melyek jól felépített formában adnak információt az oktatási intézményeknek a digitális érettségükről. A rendszer további célja, hogy segítse a digitális átállást, viszont nem célja a minősítés és a rangsorolás sem.

A DNR legfontosabb célkitűzése az, hogy a Digitális Oktatási Stratégiával összhangban Magyarországon olyan oktatási intézmények legyenek, amelyek eredményesen segítik mind a tanulókat, mind pedig a tanárokat digitális kompetenciájuk fejlesztésében. Szükséges, hogy az iskola mind a vezetés, irányítás, mind pedig a pedagógiai kultúra, módszertan és infrastruktúra területén olyan szintet érjen el, hogy az intézményből kilépő diákok képesek legyenek a 21. századi digitális kihívásoknak megfelelni. Ennek érdekében az iskola vezetőjének, fenntartójának és az oktatáspolitikai szereplőinek tudatában kell lenniük az erősségeikkel és gyengeségeikkel. A névjegy rendszer mindhárom résztvevő számára képes iránymutatást adni az intézmények digitális állapotáról és fejlődési lehetőségéről. A DNR elsődlegesen olyan értékelő eszköz, amely állapotfelmérő és nem minősítő, valamint a felmért helyzet függvényében javaslatot nyújt a felhasználóknak. A fejlődés támogatása több szinten történik: egyfelől a rendszer az iskola érettségének megfelelően bemutatja a következő lépéseket, amiket az intézménynek meg kell tennie a fejlődéshez, másfelől pedig a DNR-hez kapcsolódik a Digitális Iskolák Kézikönyve, amely részletesen bemutatja a főbb témákat és fogalmakat, és amely alkalmas arra, hogy a felhasználók további fontos információhoz jussanak.

4.3.2. Az európai és hazai oktatási stratégiák

Az Európai Bizottság 2018-ban egy Digitális Oktatási Cselekvési Tervet fogadott el az oktatás területén a digitális technológia használatának és a digitális kompetenciák fejlesztésének támogatására. (Comission, 2018) A terv három prioritást fogalmaz meg összesen 11 intézkedéssel, melynek célja, hogy az Európai Unió tagországainak segítséget nyújtson az oktatás előtt álló digitális kihívásokban, illetve az ezen a területen jelentkező lehetőségekben. Az intézkedések közé tartozik azon eszközök (pl. internet) biztosítása, melyek segítségével a pedagógusok megfelelően tudnak élni a technológiákkal, a digitális kompetenciák megalkotására irányuló célzott fellépés, és az oktatás tényeken és elemzéseken alapuló fejlesztésére irányuló új törekvések. A cselekvési terv megszabja, hogy az oktatási rendszerek hogyan tudnak optimálisan élni az innováció és a digitális technológia lehetőségeivel, illetve hogyan tudják segíteni a digitális kompetenciák fejlesztését a rohamosan fejlődő változás korában. A terv kiterjed a közoktatásra, a szakoktatásra és a felsőoktatásra is. Ezen felül a cselekvési terv elsősorban a végrehajtásra fókuszál és arra, hogy a digitális és innovatív oktatási gyakorlatok támogatását fokozza. Az oktatás és képzés résztvevőinek igen széles köréhez szól, mint például a vállalkozásokhoz, a kutatókhoz, továbbá nem kormányzati szervezetekhez és a nem formális oktatást szervezőkhöz is. A cselekvési terv három fejlesztési célterület köré csoportosítható:

- a digitális technológiák megfelelőbb kihasználása az oktatás és tanulás terén;
- a digitális átalakulás szempontjából releváns digitális kompetenciák és készségek kialakítása;
- az oktatás javítása megfelelőbb adatelemzések és előrejelzések révén.

A 2021-ben a járvány tapasztalatainak hatására kiadott új Digitális Oktatási Cselekvési Terv (2021–2027) az alábbi szempontokat terjesztette elő a válság hátrányainak csökkentése érdekében. Egyrészt nagy teljesítményű digitális oktatási ökoszisztéma létrehozására tett javaslatot, amely megfelelő háttérként szolgálhat a továbbra is nélkülözhetetlen technológiai igényekhez az oktatásban, tehát elsőrendű feladattá vált:

- az európai oktatási platform kialakítása digitális oktatási tartalmakhoz;
- a magas színvonalú tananyagok létrehozása;
- a felhasználóbarát eszközök beszerzésének biztosítása;
- az iskolák konnektivitásának támogatása, és az iskolákon belüli konnektivitás erősítése is.

Másrészt elengedhetetlen a korábbi cselekvési terv alapvető követelményének fenntartása, a digitális készségek és kompetenciák következetes fejlesztése a digitális transzformáció érdekében, azaz:

- a digitális jártasság, az álhírek és dezinformációk kiszűrésének fejlesztése;
- az Európai Digitális Kompetenciakeret aktualizálása;
- a mesterséges intelligenciával kapcsolatos oktatási segédanyagok alkalmazása.

A Magyar Kormány 2016-ban a magyar társadalom és a magyar nemzetgazdaság digitális fejlesztését célzó Digitális Jólét Programot tette közzé, melynek részeként elkészült Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS). „A stratégia megalkotásának célja, hogy infrastrukturális, technikai, tartalmi, munkaszervezési és humán erőforrás szempontból felkészítse az oktatás és képzés rendszerét a digitális társadalom és gazdaság igényeinek megfelelő nevelési, oktatási és képzési feladatok ellátására.” (DOS, 2016, old.: 27) A DOS-t az a felismerés hozta létre, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése, hanem egy olyan jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie. Az új generáció versenyképessége és munkaerőpiaci esélyei szempontjából elengedhetetlen az oktatási rendszer radikális digitalizálása. A stratégia a teljes oktatási-képzési rendszerre kiterjed. A beavatkozási pillérek között szerepel a köznevelés, a szakképzés, a felsőoktatás, a felnőttkori tanulás, illetve több fontos horizontális pillér is megjelenik, mint például a tanulási életút nyomon követése, az oktatás és képzés akadálymentesítése, valamint a biztonság. Az egyes pillérek elemzése szerkezetében egységes, a különböző folyamatokat leginkább befolyásoló tényezők figyelembevételével történt. Ilyen tényezők: a fizikai infrastruktúra, az oktatási intézmények eszközellátottsága, a pedagógusok digitális felkészültsége és attitűdje, az alkalmazott módszertan (tanárképzés és továbbképzés), a tartalom (Nemzeti alaptanterv és kerettanterv felülvizsgálata, digitális tartalomfejlesztés), és az oktatásirányítás.

A DOS a hazai köznevelés digitalizációjának helyzetét három tényező mentén vizsgálja, melyek:

1. az infrastruktúra (eszköz-, és internet-ellátottság, környezet, támogató szolgáltatások);
2. a pedagógusok digitális felkészültsége;
3. a digitális tartalmak a tanítási, tanulási folyamatban.

A hazai köznevelés digitalizációjának helyzetét vizsgáló második tényező a pedagógusok digitális felkészültsége. Ahhoz, hogy a köznevelés képes legyen megerősíteni a kiemelt fontosságú IKT alapkészségeket, elengedhetetlen a pedagógusok támogatása és megerősítése

ezen a területen. Az európai tagállamok közül Magyarországon az egyik legalacsonyabb az IKT eszközökkel támogatott tanítási órák száma, mely elsősorban nem a megfelelő technológiai eszközök hiányából adódik, hanem a pedagógusok megfelelő támogatásának, képzettségének és motivációjának a hiánya miatt van. A pedagógusképzésben egyre inkább fellelhetők a digitális technológiák, azonban nincs egységes minimumkövetelmény a leendő tanárok digitális módszertani tudásával és információs műveltségével szemben. A pedagógusok többsége csak alapszinten ismeri a digitális- és médiapedagógia, valamint a digitális műveltség módszertanát és eszközrendszerét, és inkább a tanítás nem pedig a tanulás segítésére használják az informatikai eszközöket. Ezen felül a közös online alkotómunka is eléggé ritka. Kifejezetten gyenge pont a pedagógusok IKT használatra vonatkozó értékelési kultúrája, mely elsősorban annak köszönhető, hogy a legtöbb iskolának nincs IKT stratégiája: nem tervezik, nem követik, és nem értékelik az IKT alkalmazását. Ami a pedagógusok attitűdjét illeti, a tanárok egyre inkább elfogadják, hogy a digitális kompetencia fejlesztése közös cél, és nem csak az informatika tanár feladata. Bár a Nemzeti alaptanterv előírja a diákok digitális kompetenciáinak fejlesztését, a pedagógusok csak nagyon kevés tényleges ösztönzést kapnak, és alapvetően egyedül próbálják megoldani a digitális oktatás feltételeinek megteremtését.

A hazai köznevelés digitalizációjának helyzetét vizsgáló harmadik tényező a digitális tartalomfejlesztés. Korábban a digitális tartalmak a tankönyvek mellett, azokat kiegészítve fejlődtek, később pedig az információhordozó szerepükön felül egyéb funkciókkal bővültek. A nemzetközi piacon jelenleg a tankönyvek szolgálnak kiegészítő szerepet és a digitális tartalmak kerültek előtérbe. Ehhez képest Magyarországon az oktatás alapvetően tankönyvközpontú és csak néhány esetben egészül ki digitális tartalommal. A digitális tananyagok tekintetében a tankönyvekkel párhuzamosan a piac megszűnésével a fejlesztők kivonultak a hazai oktatási piacról és csak az állami tartalomfejlesztés maradt, ami az állami tankönyvek mellé készít digitális tartalmakat. A Sulinet Digitális Tudásbázis és a Nemzeti Köznevelési Portál is állami felület, mely a tartalomtár mellett önálló tanulást segítő funkciókat is kínál. A két portál valójában kevésbé ismert és használatuk nem általános a pedagógusok körében. (Sulinet, 2006) (Oktatási Hivatal, Nemzeti Köznevelési Portál, 2024)

4.3.3. A digitális pedagógia a hazai szakirodalomban

Kárpáti Andrea a kilencvenes évek végén gazdag szakirodalomra támaszkodva mutatja be az IKT eszközök felhasználásának lehetőségeit a közoktatásban. (Kárpáti, 1999) Az átfogó tanulmány címében a digitális pedagógia fogalmát, alcímében a számítógéppel segített tanítást használja, ez utóbbi elterjedtebb volt a korabeli szaktudományos munkákban. Az összefoglaló publikációban áttekinti az új technológia módszertani lehetőségeit, és kísérletet tesz a digitális taneszközök osztályozására „a tananyagok fajtái és a gépeknek az oktatási folyamatban betöltött szerepe szerint”. Ezen túlmenően a nemzetközi szakirodalom alapján a számítógéppel segített tanítás és tanulás eszközeinek és módszereinek hatásvizsgálatával foglalkozó kutatási eredmények számbavételével értékelő módszereket és szempontokat közöl a számítógéppel segített oktatási programok minősítésére. Az általa idézett hatásvizsgálatok a diákok tanulási eredményeiben és motivációjában javulást mutatnak a digitális pedagógia hatására, a „tanároknak a számítógéppel segített tanítás és tanulás módszereihez való viszonya már sokkal problematikusabb”, de alapvetően három kategóriába sorolja a pedagógusok technikai kompetenciáját, amelyben beazonosítható

- a számítógépet új szemléltetőeszköznek tekintő „kezdő felhasználó”,
- a digitális taneszközök lehetőségeit kiaknázó „haladó felhasználó”, és
- a taneszközök önálló fejlesztésére is vállalkozó „profhi felhasználó”.

Kárpáti nem csak a programok, hanem a számítógépes eszközök értékelésének szempontjait is rendszerezi a szakirodalom alapján, továbbá, hogy mely tanulócsoportok és mely tantárgyak esetén mutattak a felmérések jelentős javulást a tanulási eredményekben. Hivatkozva egy 1994-es amerikai egyesült államokbeli kutatásra, amelyet 187 számítógéppel segített tanítási és tanulási projekt eredményesség-vizsgálatának felhasználásával végeztek, megállapítja, hogy a speciális tantervű kislétszámú csoportok, a csoportmunkában zajló feldolgozás és az egyéni tanulás esetében mértek egyértelmű javulást a tanulásban, és a tapasztalatok alapján „nem minden tantárgy eredményei javíthatók: pl. nincs jelentős javulás a matematika és a történelem/társadalmi ismeretek tantárgyaknál.” (Kulik, 1994)

Komenczi Bertalan 2009-ben megjelent munkájában az IKT eszközöknek a tanítás és tanulás elméletére gyakorolt hatását vizsgálja, és az elektronikus tanulási környezet fogalmának értelmezésére és jellemzőinek leírására tesz kísérletet, és határozott távolságtartással tekint a technológia kétely nélküli felhasználására. (Komenczi, 2009) A tanítás és tanulás rendszerszemléletű megközelítésében nem pusztán neveléseméleti és neveléstörténeti nézőpontból vizsgálódik, hanem az evolúciós történetiség keretében tárgyalja a tanulási

folyamatot. A felsőoktatási modernizációs törekvések példáit felhasználva alakítja ki a technológia alkalmazásával megvalósítható innováció lehetőségeit. A könyv számos nézőpontból összehasonlítja a tradicionális és az elektronikus tanulási környezetek sajátosságait, és rendszerbe foglalja, kiemeli az információs- és kommunikációs eszközrendszer felhasználásának újdonságait. Komenczi az e-learning fogalom rendszerszintű értelmezését is megvalósítja, amely elméleti háttérrel adhat az elektronikus tananyagok fejlesztésének. Komenczi összegezve az elméleti kereteket, a tanulási környezet átszervezésének irányvonalait ellentétpárokból fogalmazta meg a hagyományos, instrukcióra építő, illetve a konstruktivista tanulási környezet jellemzőinek felhasználásával.

Tradicionális tanulási környezet	Progresszív tanulási környezet
Tények, szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása
A tudás forrása az iskola, a tanár, a tananyag	Különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
A tanári instrukció dominanciája a tudáselsajátítás során	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását
Kötött tanterv, merev órabeosztás	Projekt alapú tanulás, szabad időkeretben
A tanulás fáradtságos munka	A tanulás érdekes vállalkozás
Osztályteremben történő tanítás	Könyvtárban és tantermen kívül történő tanulás
Osztálykeretben történő tanítás	Kisebbségi csoportokban történő tanulás
Homogén korcsoportban történő tanítás	Heterogén korcsoportban történő tanulás
Iskolán belüli tanulócsoporthoz	Iskolák közötti virtuális tanulócsoporthoz (CSCL) ¹⁴³
Alkalmazkodás és konformizmus	Kreativitás, kritika és innováció
Külső szabályok követése	Belső szabályok kialakítása
Tanárnak történő megfelelés	Standardoknak történő megfelelés
Zárt, monomediális tanulási környezet	Nyitott, hipermediális tanulási környezet

5. táblázat: Komplementer tanulási környezet ellentétpárjai

Forrás: (Komenczi, 2009, old.: 57)

Ugyanakkor a kétfajta tanulási környezet sajátosságainak ellentétes jellemzőit nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő, „komplementer” ellentétpároknak értelmezi, amelyeket a tanulás céljától és körülményeitől függő arányban javasol figyelembe venni a tanulási folyamat megtervezésénél. Álláspontja szerint „a hazai iskolák tanulási környezetének pedagógiai gyakorlata dominánsan tradicionális, ezért programszerűen is kívánatos a

progresszívebb irányba történő elmozdulás az oktatás minden szintjén. Reményeink és elvárásaink szerint folyamatban lévő trendeket érzékeltetünk, amelyek elmozdulásokat, arányváltozásokat jelentenek oktatás és tanulás, instrukció és konstrukció, ismeretátadás és képességfejlesztés, alkalmazkodás és kreativitás stb. viszonyrendszerében.”

Hunya Márta 2016-os tanulmányában azt vizsgálja, hogy az Európai Unió 2020-as oktatáspolitikai dokumentumainak célkitűzései alapján, miként lehet rendszerszinten innovatívvá tenni a tanítást és a tanulást. (Hunya, Digitális és online tanulás, 2016) 2015-ben külön munkacsoportot is létrehozta a problémakör feltárására (ET 2020 Working Group on Digital and Online Learning), amelynek dokumentumai, eredményei alapján elemzi Hunya a nemzetközi trendeket és az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú használatának hazai helyzetképét. A 2014-es Horizont-jelentés felmérést készített az európai közoktatásról, amelyben Turcsányi Szabó Márta, az ELTE tanára is részt vett szakértőként. (Horizon Report, 2017) A jelentés a technológiai fejlődés iskolákra gyakorolt várható hatásait elemzi, és kapcsolódik az Európai Bizottság 2013-as Megnyíló oktatás (Opening up Education) kezdeményezéséhez. (Bizottság, 2014) A technológiák integrációját alakító folyamatok kapcsán a jelentés megkülönböztet gyors (1-2 év), középtávú (3-5 év) és hosszú távú (5 éven túli) trendeket az alábbiak szerint: (Johnson, és mtsai., 2014)

Jelen van (gyors trendek) 1–2 év	Kopogtat (középtávú trendek) 3–5 év	Idő kell hozzá (hosszú távú trendek) legalább 5 év
A közösségi média szerepének növekedése	A nyitott források (tananyagok) felértékelődése	Az online tanulás elterjedése
A tanári szerep átvértékelődése	A kevert (blended) tanulás integrálása	Az adatokra alapozott tanulás és értékelés elterjedése

6. táblázat: Technológiai trendek az oktatásban

(Forrás: Johnson, és mtsai., 2014)

A jelzett tendenciák közül könnyen megoldható kihívásnak tekintik az IKT integrálását a tanárképzésbe és a tanulók digitális kompetenciáinak alacsony szintjét, nehezebben megoldható problémának vélik a formális, nonformális és informális tanulás vegyes alkalmazását. A legnehezebben megoldható kihívások közé sorolják a komplex gondolkodás és kommunikáció kialakítását, valamint a tanulók bevonását a tanulásba társtervezőként. Hunya összefoglalja a Jelentés alapján az oktatástechnológiában beazonosított eszközöket és módsze-

reket 2014-ben, amely szerint a felhőalapú megoldások és a tablet használata egy éves időtávban, a számítógépes játékos tanulás és a virtuális környezet alkalmazása 2-3 év alatt, a személyre szabott tanulás és a virtuális laboratóriumok alkalmazása a természettudományos tantárgyaknál 4-5 év alatt válhat a tanítás részévé. (Hunya, 2016, old.: 37) A Jelentés alapján Hunya megfogalmazza a kreatív osztályterem koncepciójának elemeit, ezt olyan innovatív tanulási környezetnek tekinti, amelyben az informatikai eszközök lehetőségeit kihasználják a tanulás innovatív átalakítása érdekében, de a modern technika csak eszközként jelenik meg a kreatív tanulásban. Hunya többször hivatkozik a *TÁMOP 3.1.1 projekt IKT és iskolafejlesztés alprojektje* által az OFI-ban 2011-ben létrehozott mérőeszköze, arra az online platformra, amelynek adataival az iskolák önértékelése alapján lehetett képet nyerni a hazai intézményi digitális kompetenciákról, ráadásul az Európai Unió által kialakított Selfie fejlesztésénél is felhasználták a működési tapasztalatait. (Kárpáti, 2012)

Szűts Zoltán (2020), az online média és a digitális pedagógia kutatója, 2020-ban a digitális pedagógia elméletét megfogalmazó monográfiája akkor jelent meg, amikor a járvány miatt széles körű érdeklődés övezte ezt a témát, és világszerte a digitális munkarend körülményeivel küzdöttek az oktatási rendszer résztvevői. A szerző egyik fontos célkitűzése, hogy a neveléstudományon belül kijelölje a digitális pedagógia helyét és szerepét. A könyv egyik fő témája a tanár szerep átalakulása a digitális technológiával támogatott oktatás idején, amikor a hagyományos előadás és számonkérés tevékenységei helyett a tudáselsajátítás folyamatának szervezői szerepe kerül előtérbe, mert a tanár már nem a tudás kizárólagos birtokosa vagy a tudás forrása. De a szerző nem tagadja a digitális korban rejlő veszélyeket sem, mert a „negatív hatások közé tartozik a digitális demencia fellépése, amely az ismeretek elraktározásának hiányából fakad, a figyelemzavar, az állandó jutalmazási kényszer, amely a tanárokkal szemben teljesíthetetlen elvárássá fejlődhet, a leegyszerűsítő gondolkodás, csupán a címszavakat kereső magatartás vagy éppen a társas kapcsolatok leépülése.” (Szűts, 2020, old.: 22) Szűts külön fejezetben foglalkozik a digitális, elsősorban az online tér mindennapi életünkre gyakorolt hatásaival, amely alapvető befolyást gyakorol a tudásszerzés folyamatára, de a kapcsolattartási szokásainkra is, tehát nem lényegtelen szociális, közösségi, társadalmi életünk szempontjából. A könyv „Didaktika 2.0” című fejezete a leghasznosabb a pedagógusok számára, áttekintést nyújt a digitális platformok, a különböző pedagógiai megoldások és módszerek történetéről, így részletesen bemutatja a fordított osztályterem, a gamifikáció, az e-learning működését, továbbá az egyes digitálismédia-platformok használatát, amilyen a blog, az oktatóvideó, vagy a valós idejű videokonferencia.

Racsco Réka, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézetének Humáninformatika Tanszék vezetőjeként elkötelezett támogatója a hazai iskolai digitális módszertani kultúra fejlesztésének, és egyetemi oktatóként elhivatott képviselője a pedagógusképzés fejlesztésének. 2017-ben jelent meg *Digitális átállás az oktatásban* című monográfiája a Gondolat Kiadó által gondozott *Iskolakultúra* sorozatban. (Racsco, 2017) A kötetben bemutatja Észtország és Finnország digitális átállásának eredményes folyamatát az infokommunikációs stratégiáik és nemzeti alaptantervek elemzése révén, összehasonlítva ezeket a hazai állapottal.

A közoktatás digitális lehetőségeinek fejlesztésével kapcsolatban Főző Attila és Racsco Réka kifejti, hogy az iskola, mint a formális tanulási környezet szükségszerű átalakulásához nélkülözhetetlen a tanulási környezet kereteinek, a tanulási céloknak és az ehhez szükséges készségeknek és kompetenciáknak az újraértelmezése. (Főző & Racsco, 2020) Az oktatásban az intézményi szintű digitális átállás túlmutat az infrastrukturális fejlesztéseken, szükséges hozzá a menedzsment elköteleződése, a humánerőforrás képzése, a taneszközök és a módszertan modernizációja is. Az értekezés célja, hogy bemutassa az iskolák digitális érettségének értékelésével kapcsolatos nemzetközi helyzetet, valamint a kidolgozott referenciakeretrendszerek jellemzőit, továbbá a terület mérhetőségével kapcsolatos dilemmákat. Ajánlasként megfogalmazza, hogy az elérhető digitális tudást mérő eszközök segítségével érdemes lenne felmérni a pedagógusok és a tanulók meglévő digitális készségeit, melynek alapján célzottan és személyre szabottabban lehetne kijelölni a további IKT-készségfejlesztést.

Kis Tóth Lajos és Racsco Réka a járványt követően kísérletet tesz arra, hogy definiálják az oktatásban zajló, és a pandémia hatására felerősödő digitális transzformációs folyamatokat, különös tekintettel az online oktatás és tanulás területeire. (Racsco & Kis-Tóth, 2022) Munkájukban áttekintik a kiváltó okokat, a technológia pedagogikumban betöltött szerepét és kitérnek arra, hogy miért következett be ütemváltás e folyamatban, és ismertetik azokat a kihívásokat, amelyek az online oktatás során jelentkeztek. Kvalitatív kutatási módszerükben a brainstorming technikát alkalmazva a köz-és felsőoktatásban tanító pedagógusokat kérdeztek, amelynek eredményeként a fogalomtérkép alkotás módszerét alkalmazták, és az eredményeket tematikus gráfok formájában ismertetik. Végül ajánlást tesznek arra, hogy a tanulást támogató, informális tanulási környezetek közül a könyvtár milyen szerepet tölthet be a digitális átállás során az online tanulás folyamatában.

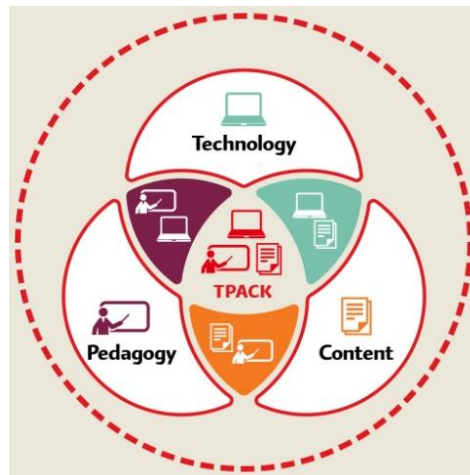
2023-as tanulmányában Racsco beszámol a digitális transzformáció legújabb trendjeiről, a technológiai innovációk integrálásának sajátosságairól és új irányairól. (Racsco,

2023) A közlemény célja, hogy kiemelje a digitális tervezés során megfontolandó legfőbb fókuszpontokat, valamint áttekinti a nemzetközi előrejelzéseket a digitális innovációk, a technológiai fejlesztések területén, ugyanakkor ebben a munkában is hangsúlyozza a könyvtár, mint megbízható tanulási környezet lehetőségeit.

A HERA által az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen megrendezett 2024-es HuCER konferencián elhangzott előadásában Racsko Réka a Mesterséges Intelligencia oktatásban történő felhasználását vizsgálta deduktív kutatási stratégiával, a szakirodalmi források másodelemzésével. (Racsko & Antal, 2024) Összefoglaló elemzésében kiemeli, hogy a MI oktatási folyamatokba való beépülése jelenleg erőteljes viták tárgyát képezi, mert bár az adminisztratív feladatok automatizálásával és az oktatórendszerek személyre szabott tanulási lehetőségeivel jelentősen megkönnyíthetik a tanárok munkáját, ugyanakkor sokan figyelmeztetnek a digitális demencia veszélyeire a mai és a következő generációk körében.

A digitális pedagógia egyik fontos témaköre az un. technológiafelfogás-modelleknek az elemzése, amelyek segítenek megérteni az újfajta technológiai környezetben a tanulási folyamat átalakulását, és a folyamat szereplőinek átalakuló szerepeit, tevékenységeit. Racsko Réka és Kis-Tóth Lajos tanulmányukban a négy leggyakrabban tárgyalt modell jellemzőit veszik sorra. (Racsko & Kis-Tóth, 2019, old.: 55) A TPACK-modell (Technological Pedagogical and Content Knowledge) – amelyet először 2006-ban publikáltak – kiindulópontja a tanárok szaktárgyi és pedagógiai tudásának hatékony együttműködését vizsgáló elmélet volt, amelyet kiegészítettek egy harmadik elemmel, így a tartalmi, pedagógiai és technológiai tudás hármas egységének követelményét helyezik a pedagógusok elé a pedagógiai munka minden területén. (Koehler & Mishra, 2006) A modellben külön érdemes vizsgálni a három tudástípus metszeteit, amely a pedagógusképzésben fontos szervezője lehet a technológia különböző szempontú felhasználásának:

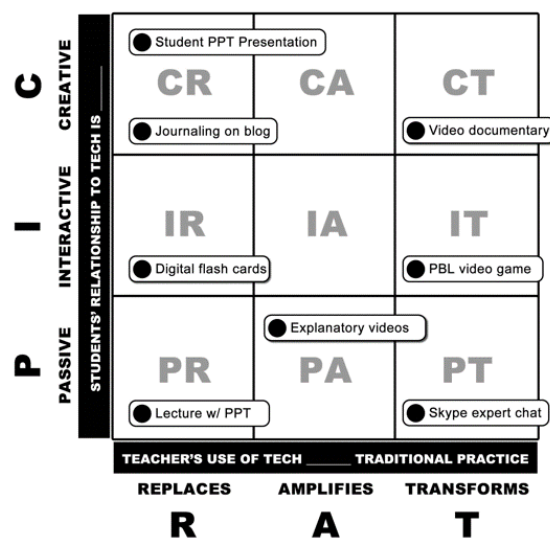
- pedagógiai tartalmi tudás (PCK) - tantárgyhoz kapcsolódó módszertani tudás
- technológiai tartalmi tudás (TCK) - adott tartalom bemutatását segítő technológiai tudás
- technológiai-pedagógiai tudás (TPK) - a technológia hogyan támogatja a tanítást-tanulást.



3. ábra: TPACK modell területei

Forrás: <http://tpack.org/>

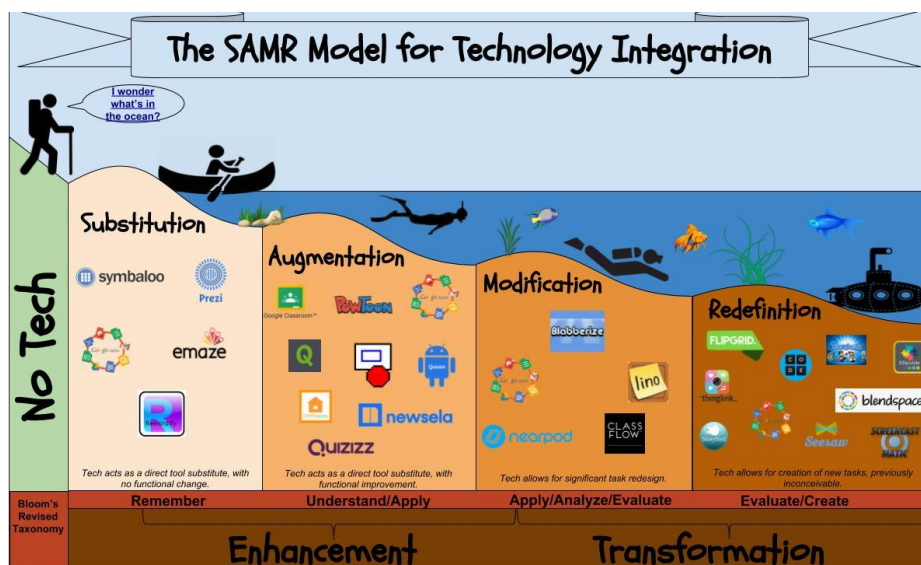
A PIC-RAT-mátrix sokkal inkább a gyakorlat felől közelít a technológia alkalmazásához úgy, hogy 6 szempont alapján vizsgálja a tanulási folyamatot, de két csoportba rendezi ezeket. (Racsko & Kis-Tóth, 2019, old.: 57) A PIC (Passiv, Interactive, Creative) a tanulók passzív, interaktív vagy kreatív tanulási részvételének lehetőségére utal, a RAT (Replacement, Amplification, Transformation) pedig a tanárok által használt technológia helyettesítő, bővítő vagy átalakító szerepére utal. (Kimmons, Graham, & West, 2020) A modell előnye, hogy mátrix-szerűen lehet elhelyezni ebben a szempontrendszerben az egyes pedagógiai tevékenységelemeket.



4. ábra: PIC-RAT modell példákkal

Forrás: (Kimmons, Young, Graham, & West, 2020)

A Ruben R. Puentedura 2006-ban publikálta azt a modellt, melyben az IKT-eszközök oktatásban való alkalmazását négy fejlődési szakaszra bontotta az alapján, hogy mennyiben változtatja meg a hagyományos tanítási-tanulási tevékenységeket, szerepeket. (Puentedura, 2006) Az első lépés az, amikor a technológia egy hagyományos eljárást helyettesít (substitution) anélkül, hogy merőben új lehetőségekhez jutnánk. A második szinten a technológia megjelenése valamilyen plusz lehetőséget, funkciót ad a tanuláshoz, azaz kiterjeszti annak módjait (augmentation). A harmadik szinten a technológia alkalmazása megengedi, hogy némiképpen átalakítsuk, módosítsuk (modification) a tanulói feladatokat, tevékenységeket, így elkezdődik a technológiával segített pedagógiai átalakulás. A negyedik az újraértelmezés (redefinition) szintje, a valódi átalakulásé, ahol a tanulók számára kreatív, alkotó feladatokat és megoldandó problémákat tervezhetünk, amelyekre korábban nem volt lehetőség.



5. ábra: SAMR modell példákkal

Forrás: <http://t2i2.weebly.com/samr-model.html>

A modellt érdemes a történelem tantárgy tanításának példáival is érzékeltetni:

- Helyettesítés szintje: a technológia hagyományos módszertanba épül be.
 - Pl. ppt-t, okostáblát használunk hagyományos módszerekkel.
- Kiterjesztés szintje: a technológia plusz lehetőséget ad, de az óra frontális.
 - Pl. videók, online térképek, tesztfeladatok automatikus javítással.
- Módosítás szintje: átalakul a tanulási tevékenység, a diákok aktív részvételével.
 - Pl. online csoportos kutatómunka, forráselemzés közös felületen.
- Újraértelmezés szintje: új kreatív, alkotó tevékenységformák jelennek meg a tanórán.
 - Pl. digitális történetmesélés, FaceBook oldal készítése, híradós tudósítás.

5. AZ OKOSTANKÖNYV FOGALMA ÉS FEJLESZTÉSI ÁLLOMÁSAI

5.1. Az Okostankönyv fejlesztésének irányai

A COVID-19 vírus megjelenése 2020-ban jelentős változást hozott a magyar köznevelésben. Ebben a rendkívüli helyzetben vált szükségessé, hogy Oktatási Hivatal (OH) szervezetében működő állami tankönyvkiadó ingyenes formában elérhetővé tegye a korábbi évek egyik legjelentősebb digitális tananyagfejlesztését, a Nemzeti Köznevelési Portálon (NKP) hozzáférhető ún. Okostankönyveket, amelyek az újgenerációs papírtankönyvek audiovizuális médiaelemekkel és interaktív feladatokkal kiegészített változatai. (NKP, 2024)

A jogelőd Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) 2014 és 2018 között, a TÁMOP 3.1.2-B/13 projekt keretében indította el azt az új szemléletű tananyagfejlesztési folyamatot, amelynek keretében egyrészt papíralapú (kísérleti, majd újgenerációs) tankönyvsorozatok készültek a köznevelés minden évfolyamának tantárgyaihoz, másrészt – igazodva a nemzetközi oktatástechnológiai trendekhez – egy olyan integrált online platform kialakítása is elkezdődött, amelynek a 2015-ös induló verziójában a tanárok és a tanulók felhasználóbarát módon és szabadon hozzáférhettek nem csak az új szemléletű tankönyvek digitális változataihoz letölthető PDF formátumban, hanem egyéb kiegészítő online tananyagokhoz is. A platform továbbfejlesztése az EFOP-3.2.2 projekt keretében zajlott 2016-ban az OFI, 2017-2019. között az Eszterházy Károly Egyetem, 2019. végétől pedig az OH feladatkörében. (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Szakmai beszámoló a TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001, „A Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tankönyv, taneszköz és Nemzeti Köznevelési Portál fejlesztése” című kiemelt projekt tevékenységéről és eredményeiről, 2016) (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2017)

A világjárvány időszaka előtt az oktatástechnológiával, oktatásszervezéssel foglalkozó szakirodalomban a digitális pedagógia küszöbön álló, elkerülhetetlen térnyerésével kapcsolatban két fontos terminus terjedt el. A folyamat szükségszerű bekövetkeztét a digitális átállás, illetve a digitális transzformáció fogalmaival írták le a szakértők. (Racsko, 2017) (Prieara & Nádori, 2018) A hazai oktatásirányítás által 2016-ban kiadott Digitális Oktatási Stratégia egyértelműen megfogalmazta az oktatás digitalizációjának feltételeit, összetevőit, és a folyamat sikeres végrehajtásához nélkülözhetetlen lépéseket, amelyek

kiemelt része a jó minőségű tananyagok rendelkezésre állása. (DOS, 2016) Az Európai Unió által kiadott Digitális Oktatási Cselekvési Terv első változata 2018-ban rögzítette a nemzeti szakpolitikák számára a szükséges átalakítás feltételrendszerét, ugyanakkor a járványhelyzet tanulságait összegezve, megjelentették a Digitális Oktatási Cselekvési Terv új változatát a 2020-2027. közötti időszakra vonatkozó tervekkel, amelyek között hangsúlyos szerepet kap a nagy teljesítőképességű digitális oktatási ökoszisztéma fejlesztésének előmozdítása. (EC, 2021)

Ezekben a stratégiai dokumentumokban a digitális átállás legfőbb feltételeiként általában négy tényezőt rögzítenek, amelyek döntően befolyásolják a folyamat sikerességét, időbeli lefolyását:

- az infrastruktúra rendelkezésre állása (IKT),
- a digitális készségek, írástudás fejlettsége (DigComp2.1),
- a pedagógusok módszertani képzettsége és az iskolavezetés nyitottsága, valamint
- a digitális tananyag (curriculum) rendelkezésre állása.

Az első három tényező fejlesztésére, felzárkóztatására a nemzetközi elvárásokhoz a pandémiát megelőző években jelentős programok indultak el hazai és EU-s források felhasználásával, ugyanakkor nem állt rendelkezésre korszerű és szabadon elérhető digitális tananyag a tanárok és a tanulók számára.

Európában a 2010-es évektől felértékelődtek, így egyre jelentősebb szerepet kaptak az oktatási tartalmak hozzáféréseben a nyitott források. Az Európai Bizottság 2013-as közleményének címe jól jelzi azt a törekvést, hogy növeljék az oktatásban a hatékonyságot és a méltányosságot, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a formális iskolai képzés lépést tartson a digitális társadalom és gazdaság kívánalmaival. (*Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén*) (EU, 2014)

A nyitott források által biztosított oktatási tartalmak fejlesztésének két alapvető iránya a szabadon rendelkezésre álló, térítésmentes tananyagok felhasználásának lehetősége (Open Educational Resources - OER), illetve az ingyenes online képzések (Massive Open Online Courses - MOOC) elérhetővé tétele bárki számára. (OER, 2024) Ugyanakkor a szabadon hozzáférhető tartalmakkal szemben a legfőbb aggály az volt, hogy többnyire nincs garancia a minőségre, mert nincs biztosítva az intézményes ellenőrzés, a szakmai hitelesítés.

A vilájárvány felgyorsította a digitális átállással kapcsolatos szakpolitikai és technológiai folyamatokat, hiszen egyik napról a másikra országos oktatási rendszereket kellett alkalmassá tenni a digitális munkarend működtetésére. A 2020 márciusában országosan hozzáférhetővé vált NKP sok szempontból megfelelt a digitális átálláshoz szükséges alapvető tananyag-szolgáltatási feltételeknek, hiszen szabadon elérhető lett a pedagógusok és a diákok számára – és így napi 80-100 ezer látogatót generált a felületen –, továbbá illeszkedett a hatályos tartalmi szabályozókhoz (2020. NAT, kerettanterv), azaz szakmailag és nyelvileg lektorált tananyagokkal látta el a közoktatás szereplőit. Mindezekén túl az is fontos szempont, hogy az online felület alkalmas a digitális pedagógia alapkészségeinek kialakítására a magyar pedagógus társadalom számára, amely a járványt megelőző időszakban kevésbé élt az új technológiai-módszertani lehetőségekkel.

5.2. A Nemzeti Köznevelési Portál webes arculata és technológiai jellemzői

Az NKP a 2015-ben publikált első változatában kizárólag a statikusan használható, PDF formátumú elektronikus tankönyvek közzétételére volt alkalmas, majd átmeneti jelleggel egy lapozható formátumú – az e-könyvekhez hasonló – verzióval kísérleteztek a fejlesztők, amelynél kiegészítő tananyagok hozzárendelésére is lehetőség volt már. (Kamp, 2020) A vilájárvány időszakában a nyomtatott tankönyvek elektronikus változatainak – bárholnan elérhető és kivetítőn prezentálható – felhasználása alapkövetelménnyé vált világszerte, mert bármely eszközön megtekinthetővé teszi a tananyagot a távolléti oktatásban, de a személyes jelenléti oktatás keretében a mozgássérült vagy tanulásban akadályozott tanuló oktatásában is fontos szerepe lehet.

2016-tól a fejlesztés alapkövetelménye lett a web 2.0 internetes szolgáltatásokra jellemző felhasználói élmény kialakítása, amelynek feltétele a hardware és software – azaz a teljes platform – függetlensége, így bárki gyorsan és hatékonyan hozzáfér a tartalmakhoz, amely mind az otthoni tanulást, mind a tantermi oktatást elősegítheti nem csak laptopok, hanem akár a mobileszközök iskolai alkalmazásával. Ehhez a koncepcióhoz tartoztak az alábbi követelmények is:

- reszponzív, tehát a kijelző méretéhez rugalmasan alkalmazkodó megjelenítés,

- beágyazott tartalmak közvetlen elhelyezésének lehetősége,
- adatbázis-alapú programozással a tartalmak kereshetőségének és az átszerkeszthetőségnek a biztosítása (HTML5 formátum, SCORM szabvány alkalmazása),
- digitális akadálymentesítés feltételeinek rendelkezésre állása.

Az NKP – a többéves fejlesztés eredményeképpen – jelenleg tehát egy ingyenesen elérhető, nyílt forráskódú, szabványos webes technológiákra épülő online oktatási felület, melynek célja a digitális eszközökkel támogatott oktatási módszertanokhoz megfelelő tartalmak és tanulásszervező keretrendszer biztosítása, hogy a digitális oktatási megoldások minél hatékonyabban megjelenhessenek a tanulás folyamatában.

Az NKP tartalomszolgáltató (Content Management System - CMS) és tanulásszervező (Learning Management System - LMS) funkciókkal is rendelkező platform, melyet böngészőn keresztül lehet elérni, és a népszerű operációs rendszerek böngésző programjainak legfrissebb verzióira optimalizáltan működik, más szoftverre, beépülő modulokra nincs szükség a használatához. (Dr. Forgó & Komló, 2015) Az NKP architektúrája, a felület tartalmi, moduljai és a portál funkciói megfelelnek az akadálymentesítés megvalósításához szükséges WCAG 2.0 A és AA egyes szabványainak. A fejlesztés során folyamatos elvárás a rezponzív felületek kialakítására való törekvés és a felhasználói élmény növelése.

A felület fejlesztésében nem csak a hatékonyság, az egyszerűség és eredményesség volt fontos szempont, hanem a webdesign tendenciáinak megfelelően az egyedi megjelenítés, a sajátos arculat kialakítása is. Általában ezért helyeznek el a honlapok programozói speciális, jó minőségű fotókat az oldalakon, amely a weboldal sajátos ismertetőjegyévé válhat. A vizuális hatást még inkább erősíti, ha fotó helyett erre a célra készített grafikát illesztnek a felület kiemelt helyére, a fejlécre.

Az NKP főoldalán a csempés kialakítású évfolyam/tantárgy kereső, valamint a lap tetején elhelyezett funkcióválasztó gombok a felhasználókat hatékonyan vezetik a tartalmak gyors megtalálásában. Az egyes tankönyvi leckék fejlécében pedig a tantárgypedagógiai célzattal alkalmazott fejlécgrafika ábrái, szimbólumai nem pusztán dizájn funkciót látnak el, hanem segíthetnek az óra eleji ráhangolódásban, vagy a téma összefoglalásában is. Épp ezért minden tantárgynak sajátos kifejezőmódban megrajzolt, egyedi grafikai stílusa és színvilága van, amely esztétikai élményt is nyújt a tanulók számára.



6. ábra: NKP Történelem 12. Okostankönyv

Forrás: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_12/fejezet_02_osszefoglalas

5.3. A tartalomszolgáltatási modulok működése

A felújított NKP elsődleges célja volt az akkreditált, interaktív tankönyveknek az elérhetővé tétele minden oktatási szereplő számára, ezért ezeknek a tartalmaknak legnagyobb része regisztráció nélkül is megtekinthető egy évfolyam/tantárgy kereső segítségével. (Kamp, 2023) 2020 márciusában az 5-12. évfolyam számára 60 Okostankönyv jelent meg, amelyek az Újgenerációs nyomtatott tankönyvek digitális verzióját jelentették, ugyanakkor új, webes arculattal és jelentős plusz tartalmakkal egészítették ki a tankönyvek leckéit minden közismereti tantárgynál. Azóta számos új tankönyvvel bővült a kínálat, mind az évfolyamok, mind a képzési igények tekintetében, például a sajátos nevelési igényű tanulók speciális oktatási módszertanához igazodva. Jelenleg több mint 200 Okostankönyv érhető el a felületen, de a 2020-ban bevezetett új Nemzeti alaptantervhez igazodva, folyamatosan zajlik az interaktív tankönyvek átdolgozása, frissítése is.

5.3.1. A tartalomtípusok specifikációja

Az NKP-n a tananyagok két alapvető típusba sorolhatók. (Oktatási Hivatal, 2022) A taneszközalapú interaktív digitális tartalmak olyan taneszköz (tankönyv, munkafüzet vagy gyűjtemény) alapján készültek, amelyek a tankönyvvé nyilvánítással kapcsolatos hatósági eljárás során, *a Nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők*

kijelöléséről szóló 501/2013. (XII. 29.) Korm. rendeletben meghatározott előírásoknak megfelelően akkreditációs engedéllyel rendelkeznek, és a tankönyvjegyzéken szerepelnek. A tankönyvfüggetlen digitális tartalmak viszont olyan innovatív tartalomtípusok, amelyek a hatályos szabályozási környezethez (NAT, kerettantervek) illeszkednek, de a tartalomszolgáltatás új típusaiként jelennek meg a portálon. Céljuk a tartalomszolgáltatás megújítása, kompetenciafejlesztés, tantárgyközi tudás- és képességfejlesztés és a korszerű digitális pedagógiai módszertan lehetőségeinek népszerűsítése a tanulók és a pedagógusok körében. Az innovatív tartalmak egy részénél a fejlesztés kiindulópontját a nyomtatott taneszközök jelentik, de feldolgozást már nem a hagyományos Okostankönyv fejlesztéseként végzik el, hanem pl. okosgyűjtemény kialakításával.

A két fő tananyagcsoporton belül jelenleg négy altípus található a portálon. Az Okostankönyvek (OTK) akkreditációs engedéllyel rendelkező digitális taneszközök. Többségük akkreditált tankönyvi előzménnyel rendelkezik, kisebb részük tankönyvi előzmény nélkül, önálló digitális tankönyvként kerül fejlesztésre egy adott tantárgy adott évfolyama számára. Az előbbi tartalmazza az előzmény tankönyv teljes digitalizált állományát, de a digitális transzformáción átesett nyomtatott tankönyvekhez képest hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkezik a technológiai és tartalmi kiegészítések révén. Az Okostankönyv fejlesztő és ellenőrző feladatokat tartalmazó tanulási útvonalnak is tekinthető, amely egy tantárgy egy évfolyamán, a kerettanterv által elvárt ismeretekhez, tanulási célokhoz igazodva segíti a tanulókat az ismeretek elsajátítása, elmélyítése és alkalmazása terén.

Az okosgyűjtemények (OGY) egyik fajtájánál egy akkreditált nyomtatott tankönyv ismeretelemeiből, kép- és feladatállományából hoznak létre új tartalmi összeállítást, speciális pedagógiai, módszertani igényeknek megfelelően, de kiegészítik egyéb digitális elemekkel. Másik fajtájánál viszont előzmény nélkül fejlesztenek digitális taneszközt (tanulási útvonalat vagy digitális tanösvényt), amely egy adott téma, fejlesztési cél köré szerveződik, adott pedagógiai szakaszra és tantárgyra, vagy a gyűjtemény több tantárgyon átívelő, kereszttantervi kompetenciafejlesztést valósít meg.

A multimédiás tananyagelem (MTE) az általános iskola 1-4. évfolyama részére készített, tananyagokhoz kapcsolódó multimédiás digitális taneszköz (pedagógus közreműködésével készült, élőszereplős videó, animációs kisfilm). Az alsó tagozatos médiaelemek célja, hogy segítse a tanulókat, a szülőket és a tanárokat az iskolán kívüli digitális oktatásban, valamint audiovizuális támogatást nyújtson a kisiskolás diákok számára, továbbá felhasználható legyen bármilyen iskolai tananyag kiegészítéseként.

A digitális pedagógiai módszertani tananyagelem (DPMT) a tanmenetek digitalizált verzióinak publikálását jelenti, illetve ezek olyan pedagógiai munkát támogató gyűjtemények is lehetnek, amelyek tankönyvfüggetlenül összegyűjtik és a kerettantervi témakörök mentén reprezentálják az NKP-n megtalálható digitális tartalmakat. Jó gyakorlatokat ölelnek fel és ajánlásokat fogalmaznak meg a digitális tartalmak felhasználásához egy adott tantárgy tanítása során, segítve ezzel a pedagógusokat a tanórák szervezésében (pl. digitális munkarend esetén) a digitális tartalomkínálat személyre szabott felhasználásában, az adaptív tanulási útvonalak kialakításában, a tanulói teljesítmény eredményességének monitorozásában és a felzárkóztatás, ill. a tehetséggondozás területén a differenciált feladatadásban.

5.3.2. A főmenü funkciói

A vízszintes főmenüben látható a tartalmak elérésének alapvető struktúrája. A Tananyagok fülön keresztül megnyithatók elsősorban az Okostankönyvek jelenlegi (2020-as NAT) és korábbi változatai (2012-es NAT), valamint kísérleti jelleggel néhány módszertani kézikönyv, továbbá a Letölthető anyagok menüpont egy átvető link a Tankönyvkatalógus weboldalára, ahol a kiadó a tankönyvjegyzéken közzétett tankönyvek PDF változatait publikálja.

Az Okostankönyvekben megjelenik az OH által kiadott nyomtatott tankönyvek teljes szöveges és képi anyaga speciális tördelési formátumban, mert az elvárt függőleges görgetési szokásokhoz alkalmazkodva, a tankönyvek – általában – kéthasábos, bonyolult szövegkonstrukcióját egyhasábos szöveggént érdemes megjeleníteni, hogy a mobileszközök kisebb felületén is élvezhető legyen a publikált tartalom.

A papír tankönyvek leckéit ugyanakkor kizárólag a digitális platformon megjeleníthető, beépülő tartalmakkal egészítették ki, amelyek új módszertani lehetőségeket kínálnak a tanárok számára. Ezek a kiegészítő tartalmak alapvetően kétfajta pedagógiai célt támogatnak a tanulási folyamatban. A médiaelemek elsősorban a szemléltetéshez nyújtanak segítséget, és így a megértést és a bevésést erősítik. Az interaktív digitális feladatok – az okosfeladatok – pedig a tanulói aktivitásra és a tudásmérésre adnak alkalmat a tanórán vagy az otthoni munkában. A médiaelemeket (videók, animációk, szimulációk, hangfelvételek) és a 26 féle feladatsablon (feladatmotor) alkalmazásával létrehozott okosfeladatokat a fejlesztők közvet-

lenül beillesztették egy-egy adott tankönyvi lecke kiválasztott helyére, így egy konkrét tanulási útvonal áll a tanárok rendelkezésére a tananyagelemek felhasználásában. Ugyanakkor ezek a kiegészítő tartalmak az NKP médiatárában és feladattárában is elérhetők a leckéktől függetlenül és a metaadatokkal (kulcsszavakkal) történt felcímkézés miatt kereshetők, tehát tankönyvfüggetlenül is alkalmazhatók a tanítás során. Jelenleg közel 10 ezer multimédiás tartalom és csaknem 36 ezer okosfeladat és 2800 feladatsor található a kategorizált tartalomtárakban.

5.3.3. A médiatár műfajai

A leckékbe kötött multimédiás részletek külön értéke, hogy a tanóra időkeretéhez illeszkedve, pár perces időtartamúak, ezért nem feszítik szét a tanóra kereteit. A hosszabb filmek kizárólag a médiatárban jelennek meg, és a leckékben utalás vagy elérési útvonal található hozzájuk. A kiegészítő multimédiás tartalmak közvetlen elérésére ad lehetőséget a médiatár, amelynek keresőjében nem csak évfolyam- és tantárgy bontásban szűrhetünk, hanem közvetlenül rákereshetünk videókra, interaktív térképekre, hanganyagokra és animációkra is.

Az Okostankönyvekben felhasznált filmek jelentős része saját gyártásban készült az elmúlt évek projektos időszakában, illetve a kiadó kapcsolatot keres olyan állami közintézményekkel, amelyek az egyes tantárgyakhoz illeszthető ismeretterjesztő rövid filmekkel rendelkeznek. Ilyen partneri együttműködés alapján kapott a kiadó animációs kisfilmeket többek között az Országgyűlési Múzeumtól, a Hadtörténeti Intézet és Múzeumtól, a Nemzeti Emlékezet Bizottságának Hivatalától, a Nemzeti Örökség Intézetétől, az Agrárminisztérium Hungarikum Főosztályától, a Budapesti Vonósok Alapítványtól, a Művészetek Palotájától. Az NKP tartalomszolgáltatásaihoz tartozik az Óravázlattár is, amelyet regisztrált belépéssel lehet elérni, és amelyben közel 40 ezer óravázlat található, amelyeket a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ által korábban meghirdetett pályázatra küldtek be a szaktanárok.

5.4. A tanulásszervezési modulok lehetőségei

2020 márciusában, az NKP indulása idején kizárólag a tartalomtár (CMS) moduljai voltak használhatók regisztráció nélküli módban. Azonban a járványhelyzet következtében az iskoláknak olyan tanulásszervező funkciókra is szükségük volt, amelyek nélkül az alapvető oktatási folyamatokat (óratervezés, csoportos kommunikáció, feladatkiosztás, visszajelzés, értékelés) az online térben nem tudták irányítani, ellenőrizni. Ezért 2020 májusára – gyors fejlesztő munka révén – kialakították az NKP elsődleges tanulásmenedzsment (LMS) moduljait a legelterjedtebb tanulásszervező alkalmazások (Google Classroom, Microsoft Teams) főbb funkciói alapján, amelynek használatához már regisztrációra volt szükség a felületen, hiszen csak így lehet felhasználóhoz kötni a tevékenységeket, és tárolni az egyéni tartalmakat. Az új fejlesztési iránnyal az NKP már komplex LCMS (Learning Content Management System) platformként tudott üzemelni, és az eddig csak kész tartalmakat felhasználók számára már képes volt integrálni az oktatási tartalmak létrehozásának, közzétételének és a tartalmakkal kapcsolatos kommunikációjának, valamint az értékelésnek a lehetőségét is egy többfelhasználós környezetben.

5.4.1. A feladatszerkesztő és a feladattár

A tesztpedagógia előnyeit alkalmazó interaktív okosfeladatok fontos jellemzője, hogy zártvégű kérdések, feladatok formájában előre rögzítetten tartalmazzák a feladatok megoldásait, így önálló tanulás esetén gyakorlásra, csoportos munka esetén pedig szummatív értékelésre is alkalmazhatóak a számértékek rögzítését követően. A kerettantervek alapján meghatározott tudáselemek beazonosításával standardizált tudásszintmérésre is használhatók ezek a feladatok, gyakorló és vizsga módban egyaránt. A feladatok kialakításánál sok esetben a nyomtatott tankönyvhöz kapcsolódó munkafüzet feladatait használták nyersanyagként, de fejlesztettek teljesen új feladatokat is az NKP feladatszerkesztő modulja segítségével, amelynek létrehozásához mintául szolgáltak az ismert oktatási platformok hasonló funkciói (pl. LearningApps), de végül ezeknél bővebb kínálattal rendelkezik a felület a feladat-sablonok tekintetében.

A feladatszerkesztő funkcióinak kialakításában egyfajta pilot programot jelentett a Visegrádi Együttműködés 2017/2018-as magyar elnökségéhez kapcsolódó tananyagfejlesztés,

amelynek létrehozását az ösztönözte, hogy az oktatási kormányzat célul tűzte ki a V4 szövetségi rendszer történetének és működésének népszerűsítését a középiskolai korosztály körében – online tananyag közvetítésével. Mivel 2017-ben még nem állt rendelkezésre az NKP feladatszerkesztő modulja, ezért a tananyagfejlesztési projekt vezetőjeként az ingyenesen elérhető LearningApps online feladatszerkesztő alkalmazása mellett döntöttem, és két munkatársammal hoztuk létre az alkalmazásban a szükséges tananyagelemeket. (EKE-OFI, 2017) A V4-tananyag létrehozásában kulcsszerepet játszó webkettes alkalmazás jelenleg is számos felhasználási módot kínál a történelem tantárgy és a velünk élő történelem tanításához, ezért rendkívül népszerű a pedagógusok körében. Az ismeretanyagot alapvetően nem szöveges, hanem interaktív online rejtvények formájában állítottuk össze a LearningApps felületén, hogy a diákok ismeretszerzését megkönnyítsük. Az egyes fejezetek játékos teszt-feladatait úgy állítottuk össze, hogy a gyakorló jellegű feladatokat előzetes ismeretek nélkül is meg lehessen oldani többszörös próbálkozással, mert a helyes megoldások is elérhetőek a feladatokban, ugyanakkor a további tájékozódáshoz rövid cikkeket is ajánlottunk (Kamp, 2019)

Az NKP okosfeladatainak fejlécében három piktogram ad információt a feladról: az első az okosfeladatok megjelölésére szolgál, a második a feladatmotor típusát mutatja meg (pl. keresztrejtvény), a harmadik pedig a feladat nehézségére utal, ugyanis a fejlesztés során egy ötfokú skálával minősítették a feladatokat, amelynek kiindulópontja a Bloom-féle taxonómia kognitív követelményrendszere volt. Ez utóbbi a pedagógusok számára lehetőséget ad az egyénre szabott feladatkiosztás megvalósításában. A több mint 36 ezer interaktív feladat a tankönyvi leckeiktől függetlenül is elérhető a feladattárban, amely így a különböző szűrési lehetőségekkel feladatbankként is rendelkezésre áll.



7. ábra: NKP Feladatmotorok

Forrás: <https://www.nkp.hu/feladat/valaszto>

A pedagógusok többsége egyelőre csak a fejlesztők által létrehozott hivatalos okosfeladatok változatlan felhasználására tart igényt, így a tartalomfogyasztási felhasználói szerepen ritkán lépnek túl. Ugyanakkor vannak, akik az okosfeladatok módosításával vagy új feladatok létrehozásával már tartalomfejlesztői szerepre is vállalkoznak, amihez viszont a tanulásszervező modulok használata is szükséges. A digitális kompetenciát leíró keretrendszerek (pl. DigCompEdu) mindegyike magasabb szintű készségnek értékeli, ha egy felhasználó a digitális tananyagok használata mellett képessé válik a digitális tartalmak előállítására is. Az NKP platformján megteremtett feladatszerkesztő modul éppen erre a fordulatra ad lehetőséget a pedagógusoknak, de akár a diákoknak is. Ezt a modult eredetileg a fejlesztők az Okostankönyvek kiegészítő feladatainak gyártásához használták, de a sikeres tapasztalatok eredményeként elérhetővé tették a regisztrált felhasználók (tanárok, diákok) számára.

A pedagógusok az Irányítópulton keresztül, a Feladatlista menüpontot választva érik el a feladatszerkesztőt, ahol akár a fejlesztők által létrehozott kész feladatok módosításával, akár a 26 rendelkezésre álló feladatmotor bármelyikével szerkeszthetnek új feladatot a saját tanulócsoporthoz igényeire szabva. A feladatszerkesztő kéthasábos elrendezésben megjelenít egy űrlapot a szöveges és média tartalmak feltöltésére, de mellette azonnal láthatóvá teszi a kész feladat előnézeti képét, így gyorsabbá teszi az ellenőrzést és a korrekciót. A legnépszerűbb feladatmotorok (párosítás, kvíz, kakukktojás, keresztretjtvény) mellett a történelem tantárgy bonyolultabb készségfejlesztő feladataihoz jól használható speciális sablonok is rendelkezésre állnak a modulban (vaktérkép, táblázatkitöltés, mondatkiegészítés). A létrehozott saját feladatokat – mentés után – a Saját feladataim fülön lévő tartalomtárban éri el a felhasználó.

5.4.2. A feladatsorok létrehozása

Az Irányítópulton keresztül elérhető Feladatsorlista menüpont pedig a saját – vagy az NKP-n készen elérhető – okosfeladatok összefűzésével komplex feladatlista létrehozását teszi lehetővé, így a tartalomkészítést követően és a tanulásszervező funkciók alkalmazása révén a szummatív jellegű mérés-értékelés lehetőségét nyújtja a tanárnak, például egy témazáró dolgozat tesztjellegű feladataihoz. A feladatsor szerkesztése során számos metaadattal (pl. nehézségi szint) érdemes paraméterezni a feladatlistát a későbbi hatékony alkalmazás érde-

kében, és beállítható az is, hogy gyakorló vagy vizsga módban használjuk a tanulócsoportban a tesztsort, illetve a kiértékelés módja, és a kitöltésre felhasználható időkeret is rögzíthető. A feladatok megoldásainak megadásával a kizárólag zártvégű kérdéseket tartalmazó tesztsorok esetén, a felület a kitöltést követően azonnal megjeleníti az eredményeket, így megkönnyítheti a tanár értékelő munkáját. Van lehetőség nyílt végű (szöveges) feladat kiosztására is, ebben az esetben viszont a tanárnak kell értékelni a tanulók szöveges megoldásait.

Az NKP fejlesztési koncepciójának fontos célkitűzése, hogy gépi tanulással, mesterséges intelligenciával támogassa a tananyagfejlesztéseket. A rendszer működésének alapja, hogy a tananyagokban lévő minden digitális tartalmi elemet (szöveges szekció, okosfeladat, multimédiás elem) metaadatokkal lehet ellátni, így ezek strukturált információt tudnak nyújtani a tananyagrészeletről nem csak a kereséshez, hanem a gépi tanulás algoritmusai által nyújtott javaslatokhoz is. Egy tananyagelemhez tartozhat több adatszerkezet (pl.: nehézségi szint, tantárgy, évfolyam, tartalmi kulcsszavak, kulcs kompetenciák, fejlesztési területek, stb.) vagy éppen szabad szavas kereső kifejezések is. Egy tananyagelemet több témakörben, több Okostankönyvben is fel lehet használni, így a metaadatai az adott helyen kontextusfüggően változhatnak, kiegészülhetnek. Ez a bonyolult, egyre bővülő metaadatrendszer és egy minél nagyobb választékot biztosító feladatbank nélkülözhetetlen a mesterséges intelligencia hatékony alkalmazásához. (Office of Educational Technology, 2023)

Az NKP-n regisztrációval bejelentkezett felhasználók tevékenységét a rendszer folyamatosan rögzíti, és az elvégzett feladatok eredményei alapján megfelelő tudásszintet képes a felhasználóhoz rendelni. A sikertelenül, vagy gyenge eredménnyel kitöltött feladatok esetén az algoritmus a felhasználó tudásszintjéhez jobban illeszkedő feladatot tud javasolni, ha a feladatbankban rendelkezésre állnak ugyanehhez a témakörhöz további feladatok. A mesterséges intelligencia ilyen jellegű alkalmazásával megvalósítható az egyéni tanulási utak kialakítása, a személyre szabott, differenciált tanulás megvalósítása gyakorló feladatokkal. A pedagógusok a feladatsorlista menüpontban összeállíthatnak adaptív feladatsort, ahol a rendszer a tanulónak a válaszai helyességétől függően ad könnyebb vagy nehezebb szintű feladatokat a pedagógus által összegyűjtött feladatokból.

A járvány kitörése idején kezdetben a pedagógusok a közösségi média alkalmazásait használták a tanulókkal való kommunikációra és tartalmak megosztására (pl. Facebook), de hamar kiderült, hogy oktatási célra fejlesztett, ingyenesen használható platformok állnak rendelkezésre intézményi szinten (pl. Google Classroom), amelyek szakmailag és adatvédelmi szempontból is megfelelőbbek erre a célra, de Magyarországon a járvány előtt csak

néhány iskola kísérletezett intézményi szinten a tanulási folyamatok elektronikus keretrendszeren keresztül történő irányításával. Az állami fejlesztések keretében nem csak az NKP-n indult el a tanulásmenedzsment rendszer az iskolák kiszolgálására, hanem az eKréta elektronikus adminisztrációs rendszerében is kialakították a Digitális Kollaborációs Tér felületét.

5.4.3. A kommunikáció csatornái

Az NKP tanulásmenedzsment rendszerének kiindulópontja az Irányítópultban található menüsor, amelyen keresztül nem csak a fentebb említett feladatszerkesztőt, feladatsorszerkesztőt és óravázlattárat lehet elérni – amelyek a tartalomkészítésben támogatják a tanárokat –, hanem a tanulásszervezés koordinációjához leginkább szükséges Tanulócsoport és Üzenetek menüpontokat is. Ezek azok a funkciók, amelyekkel a tanár zárt oktatási felületen elektronikus tanulási környezetet, virtuális osztálytermet alakíthat ki a tanulók számára. (Komenczi, 2009) Az NKP-n a tanulócsoportok létrehozását követően a tanár strukturáltan tud okosfeladatokat és feladatsorokat kiosztani a diákcsoportjai számára, és a zárt végű feladatok esetén ebben a modulban jelennek meg a feladatmegoldások adatai (pl. időkerete) és a rendszer által automatikusan értékelt eredmények, amely bármikor módosítható, illetve a nyílt végű feladatoknál a tanárnak kell értékelnie a feladatokat. Így digitálisan lebonyolítható a dolgozatírás, amely elsősorban a lexikális ismeretek mérésére, de a feladatmotoroktól függően egyes kompetenciák fejlesztésére is alkalmas (pl. vaktérkép használat).

Összesítés

	Pont	Elért	Eredmény	Idő
Összesítés	10	2	20%	0:51
Saját értékelés		2	20%	

Idő

Kitöltés ideje: 2023. 03. 10. 11:46
Kitöltésre adott idő: -

Tanári értékelés

Tedd helyes sorrendbe az összekeveredett betűket! Szorgalmi feladat: Foglald mondatba a kapott kifejezéseket!

- fioméndá
- Párkát:denecem
- zsákmezőszárny
- lankadozó hájradat
- emeljefed

8. ábra: NKP Feladatszerkesztő modul

Forrás: <https://www.nkp.hu/feladat/valaszto>

A felvett tanulócsoporthoz belül külön üzenőfal áll rendelkezésre a feladatokhoz kapcsolódó kommunikációra, de ezen túl az Irányítópult Üzenetek menüpontjában egy külön levelezőrendszert is használhatnak az NKP-ra regisztrált felhasználók az egymás közti kommunikációra. A közös virtuális oktatási térben a kommunikáció mellett az NKP-n létrehozott tartalmak, ide elmentett tananyagelemek rendszerbe szervezésére és megosztására, közös tudásbázis építésére is lehetőség van. Ugyanakkor például közös dokumentum egyidejű szerkesztésének lehetősége – amely a kollaboráció magasabb szintjét biztosíthatja – egyelőre még nem áll rendelkezésre a felületen.

5.5. További fejlesztési irányok

Az NKP tanulásmenedzsment (LMS) moduljai közül nem mindegyik érhető el a regisztrált felhasználók számára. Ilyenek a Tankönyvszerkesztő és a Szerkesztőségi folyamatok modulok, amelyek az Okostankönyvek fejlesztéséhez biztosítanak munkateret. A tankönyvszerkesztő egy felhasználóbarát kiadványszerkesztő felület, amelyben digitális tankönyvi állományok és egyéb audiovizuális tartalmak szerkesztésére, tördelésére van lehetőség. Ennek a modulnak a publikussá tételével – és haladó szintű digitális készségek elsajátításával – saját tankönyvek összeállítására is lehetőség van az NKP-n, ami zárt csoportban felhasználható a virtuális osztályteremben.

Az oktatási platformok egyik kiemelt eszköze a figyelem fenntartása és a tartalomfogyasztás növelése érdekében a gamifikációs (játékosítási) mechanizmusok alkalmazása a tanulási folyamatban. (Fromann & Damsa, 2016) A digitális oktatási tartalmak NKP-n történő fejlesztése során, az egyik alapvető követelmény volt a játék élményének megteremtése a tanulási folyamatban, amire jó példa, hogy az okosfeladatok feladatmotorjainak jelentős része nem iskolai környezetet idéz fel, hanem oldottabb, játékos hangulatot teremt (pl. keresztrejtvény, kvíz). A gamifikációs szemléletű tanulási alaphelyzet kialakítása érdekében használnak a legismertebb nyelvtanulási alkalmazások is speciális értékelési eszközöket, amelyek lényege a felhasználói aktivitás jutalmazása digitális kitűző és tanúsítvány-kezelő rendszer kialakításával. Ennek létrehozása az NKP-n viszonylag kis fejlesztéssel megoldható, hiszen az okosfeladatok megoldása során a regisztrált felhasználó tanulási tevékenységének adatait tárolja a rendszer (pl. elvégzett feladatok, felhasznált idő, elért pontszám, stb.), de

ezeknek jelenleg csak egy része válik láthatóvá a Tanulócsoporthoz moduljában a feladatok kiosztása során. Tehát az NKP által nyújtott adaptív tanulási környezetben alapvetően benne rejlenek a tanulói tevékenység előrejelzéséhez szükséges adatok, ezért célszerű adatvizualizáció alkalmazásával könnyen kialakítható a gamifikációs oktatási tér.

5.5.1. Az NKP mint fejlesztő eszköz

Érdemes megvizsgálni, hogy a portál hogyan viszonyul az EU által közzétett digitális kompetencia referenciakeret (DigCompEdu) indikátoraihoz, mert ebben jelenik meg a pedagógusokra vonatkozó aktuális elvárásrendszer a digitális technológiák felhasználásával kapcsolatban. Az NKP folyamatos fejlesztésénél elengedhetetlen, hogy a tartalomfejlesztés céljait a pedagógusok digitális kompetenciaszintjével összefüggésben is értelmezzük, és lássuk, milyen hatást gyakorolhat az NKP használata a digitális oktatási eszközök és módszertanok gyakorlati alkalmazására, ezek pedagógiai munkába történő beépítésére vonatkozóan. A fejlesztők mindvégig figyelembe veszik a digitális pedagógia hazai és nemzetközi trendjeit, ezért a portál tartalomfejlesztési irányában igyekeznek alkalmazkodni a DigCompEdu referenciakeret indikátoraihoz is.

Az alábbi táblázatban az NKP-t monitorozó fejlesztői csapat 2022-ben meghatározta, hogy a DigCompEdu modell előmeneteli szintjei milyen NKP alkalmazási szinteket feltételeznek. (OH, 2022) Az alkalmazás szintjei: érdeklődő, felhasználó regisztráció nélkül, regisztrált tanár, regisztrált tanár és tanulók, tanári munkacsoport irányítása, innovációk és tartalomfejlesztési javaslatok. A táblázat ezen kívül tartalmazza a tartalomhasználat (fogyasztás, átalakítás) jellemzőit is az egyes szinteken, illetve a Ruben R. Puentedura által kidolgozott SAMR-modell megfeleltetését is, amely az IKT oktatási felhasználásának négy szintjét írja le. A modell alapján a digitális technológia kétféleképpen jelenhet meg az iskolában, vagy bővíti, vagy átalakítja a tanulás-tanítás menetét, de mindkettő további két szintre bontható: a bővítés két fokozata a helyettesítés és a kiterjesztés, az átalakítás két üteme pedig a módosítás és az átértelmezés. (Puentedura, 2006)

DigCompEdu szint	Az NKP alkalmazásának szintje	A tartalom használatának jellemzői	A tartalom igények szerinti (a) fogyasztása, (b) átalakítása
BELÉPŐ	érdeklődő	ismerkedés, tanulmányozás	a/ tartalomfogyasztó b/ szemléltetés
FELFEDEZŐ	felhasználó regisztráció nélkül	tartalmi elemek beépítése, tartalom szélesebb feltérképezése	a/ tartalomfogyasztó, b/ helyettesítés (SAMR 1. szint)
BEÉPÍTŐ	regisztrált tanár	kísérletező tartalomhasználat,	a/ tartalomfogyasztó, b/ kiterjesztés (SAMR 2. szint)
SZAKÉRTŐ	regisztrált tanár és regisztrált tanulók	kritikus használat, magabiztos tartalomismeret és alkalmazás	a/ tartalom-előállító, b/ módosítás, (SAMR 3. szint)
VEZETŐ	regisztrált tanár és regisztrált tanulók, tanári munkacsoport irányítása	átfogó megközelítés, stratégiák alkotása, folyamatos reflexió, megújítás, megosztás	a/ tartalom-előállító, b/ átalakítás, újraértelmezés, (SAMR 4. szint)
ÚJÍTÓ	innovációk – tartalom-fejlesztési javaslatok	magas szintű, átfogó tartalomismeret, tartalom kritikája, rendszerszintű újítások kezdeményezése	a/ tartalom-előállító, b/ átalakítás, innováció, (SAMR 4. szint)

7. táblázat: NKP alkalmazásának szintezése

Forrás: Tartalomfejlesztési koncepció, OH, 2022

5.5.2. Speciális területek Okostankönyvei

A digitális kompetencia általános fejlesztésén túl van néhány olyan speciális terület, amelyek esetében szintén erőteljes az NKP-n lévő tartalmak fejlesztő hatása. Az 1-2. évfolyamos tanulók számára fejlesztett okosgyűjtemények alapvetően multimédiás elemekből építkeznek, amelyek tanári közreműködéssel készült oktatóvideókat, animációkat, természetfilmeket tartalmaznak. A médiaelemek használhatók iskolán kívüli digitális oktatás esetén, illetve a tanórákon a tananyag kiegészítéseként is. A tananyagelemek a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika tantárgyak kerettanterveiben definiált témakörök egy részéhez kapcsolódnak.

A digitális tananyagelemek kis módszertani lépéseken keresztül vezetik a tanulókat az új ismeretek megértése és alkalmazása felé a leggyakoribb módszertani lépések alapján. Az előzetes ismeretek felidézése után az új ismeretek bemutatása, elemzése, következtetések levonása, fogalmak rögzítése, szabályok megfogalmazása, majd rendszerezés, rögzítés történik. Ezt követi az alkalmazás, a tanultak gyakorlása és az összefoglalás, majd otthon végezhető feladatok, illetve valamilyen fejlesztő jutalmazás következik (pl. mesehallgatás).

A 3-4. évfolyam számára matematika, magyar nyelv és irodalom (főként anyanyelv és kommunikáció tématerülethez), valamint környezetismeret tantárgyakhoz készült interaktív digitális feladatgyűjtemény (okosgyűjtemény). A feladatgyűjtemények koncepciója szerint a tankönyvfüggetlen felhasználásra is alkalmasak a taneszközök, és a feladatbankként szolgáló gyűjtemények összesen több mint 4000 db feladatot tartalmaznak. A feladatok fejlesztése során hangsúlyos szerepet kapott a differenciálás, az ismeretek gyakorlását, alkalmazását célzó feladatoknál a lemaradók felzárkóztatására és a tehetséggondozásra is minden témakör, altémakör esetében összeállítottak feladatokat. Az *Életrevaló* című tananyagrészek a mindennapi életben gyakran felmerülő, a kisiskolás korosztály számára jól érthető, motiváló témákhoz kötődő feladatok, a tantárgyon belüli digitális kompetencia fejlesztést célzó projektek pedig a *Digitális kalandozások* fejezetben találhatók.

A *Vizuális kultúra* tankönyvcsalád a 21. század megváltozott oktatási körülményeihez alkalmazkodva, az Okostankönyvek új generációját indította el a fejlesztésben, mely modellértékű innováció a felület tartalmi között, és a vizuális kultúra tantárgy megújítását is célul tűzte ki. Ebben az esetben egy előzmény tankönyv nélküli fejlesztésről van szó, amely kiemelten támogatja a projekt pedagógiát, és elsősorban a digitális és kreatív kompetenciák fejlesztésére koncentrál. A digitális kreativitás fejlesztéséhez kapcsolódó legújabb módszerek (stop motion animációs technika, 3D tervezés, STEAM pedagógiai szemlélet, grafikus programok használata) a tantárgyterület szemléletének modernizálásához nyújtanak segítséget a pedagógusok számára. Ehhez a fejlesztéshez egy bevéltésvizsgálat is kapcsolódott, amely során igazolódott, hogy az NKP alkalmas a digitális eszközökkel támogatott pedagógia magas szintű (SAMR 4. szint) alkalmazására.

Ezeknél az okostankönyveknél a nyíltvégű modulok nagy autonómiát adnak a pedagógusok számára a projektfeladatok közötti átjárásra, a különböző technikák kipróbálására. Egy olyan új tantárgyi szemléletet valósítottak meg a fejlesztők, amelyben a vizuális kultúra komplex, integratív tantárgyként jelenik meg. Az iskolai technológiai és pedagógiai innováció fontos területe lehet a vizuális kultúra, amelynek keretében a tanulók életszerű helyzetekben is kísérletezhetnek a csoportos projektmunkával, és különböző szerepekben kipróbálhatják magukat autonóm és alkalmazott művészeti feladatokon keresztül.

Az NKP-n jelenleg 73 db olyan Okostankönyv érthető el, amely a kiemelt figyelmet igénylő tanulók közül a sajátos nevelési igényűek egyes csoportjai számára készült. Ezekhez az NKP főoldalán az „SNI” címkéjű könyvcsoport kiválasztásával juthatunk el. Az interaktív taneszközöket célzottan a tanulásban akadályozott (enyhe értelmi fogyatékos) és értelmileg akadályozott (középsúlyos értelmi fogyatékos) tanulók számára alakították ki. A

látássérültek számára pedig a képek alternatív szöveggel való kiváltásával segít a felület minden elkészült könyv esetén. Az SNI kategóriában publikált Okostankönyvek jelentős része (63 db) akkreditált, papíralapú tankönyvek digitális változataiként jelennek meg interaktív feladatokkal, multimédiás elemekkel (videókkal, animációkkal), interaktív térképekkel, letölthető mellékletekkel, valamint tanári segédanyagokkal kiegészítve. Kisebb részük pedig (ének-zene 1–6. és digitális kultúra 9–10. szakiskolai képzés számára) nyomtatott előzmény nélküli új fejlesztés eredményeképpen jött létre, majd tankönyvvé nyilvánításuk digitális akkreditációs eljárás során történt meg.

Az NKP 2020 márciusában vált elérhetővé a magyar közoktatás számára a digitális munkarendet támogató oktatási platformként, nagymértékben segítve a pandémiás időszakban az oktatási intézmények rezilienciáját. A tartalomszolgáltatási felületen regisztráció nélkül is elérhetők az Okostankönyvek és okosgyűjtemények, a szabadszavas kereső, a médiatár és a feladattár tananyagelemei. Regisztrációval pedig a tanulásmenedzsment szolgáltatások és extra tartalmak vehetők igénybe. A portál jelentős tartalmi- és technológiai bővülése következtében, az indulása óta több mint 35 millió látogatója volt a felületnek, a lapletöltések száma pedig több mint 136 millió. A tanév során, napi szinten 38-40 ezer látogatója van az NKP-nak, amely jelzi, hogy hiánypótló szolgáltatást nyújt a közoktatás szereplőinek.

6. A KUTATÁS LEÍRÁSA

6.1. A kutatás célja

A kutatás eredeti célja a történelem tantárgy aktuális helyzetének, a történelemtanítás gyakorlatának felmérése volt, a két korábbi tantárgyi vizsgálattal összehasonlítva, kiemelten a papír alapú tankönyvek szerepének feltárásával. (Kamp, 2024.) Az állami tankönyvkiadóban a hagyományos formátumú tankönyvek korszerűsítése mellett, az utóbbi években lezajlott digitális tananyagfejlesztési eredmények megismerése lehetőséget kínált az új típusú taneszközök, a harmadik generációs digitális tananyagok – az ún. Okostankönyvek – felhasználásának vizsgálatára is. Így a kutatás célkitűzései a tervezés időszakában kibővültek, és végül három jól elkülöníthető, de mégis összefüggő területet ölelnek fel:

- a történelemtanítás aktuális helyzetének feltárását a tanárok nézetein keresztül,
- a történelemtanárok digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek megismerését,
- az NKP történelem Okostankönyveinek bevalásvizsgálatát.

Ugyanakkor a 2020 elején elkezdődött járvány időszak jelentősen módosította a vizsgálat alaphelyzetét. A hagyományos jelenléti oktatás kiegészítéseként használt digitális módszertan hirtelen kizárólagos kapcsolattartási eszközzé vált a pedagógusok számára, így elkerülhetetlenné vált és felgyorsult a digitális kompetencia alapjainak elsajátítása a pedagógusok többsége számára. Időközben ez a kényszerű digitális átállás ellentmondásossá is tette a korábban egyértelműen innovatívnak tekintett újszerű módszertan alkalmazását, mivel a felkészületlenség miatt rendkívüli nehézségekkel járt az alkalmazása, és a személyes kapcsolattartást is helyettesítenie kellett.

A dolgozat fő célkitűzése tehát a történelemtanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek feltárása a járvány előtt, majd a digitális munkarend bevezetését követően, végül a távolléti oktatás több éves tapasztalatai alapján.

6.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

A szakirodalmi áttekintés következtetéseinek összegzését követően, a kutatási célok alapján az alábbi öt kutatási témakört jelöltük meg a vizsgálat során.

A) A történelem tantárgy tanítási módszertanának kiemelt összetevői

- a. Tankönyv- és taneszközhasználat jellemzői
- b. Szaktárgyi feldolgozási módszerek gyakorisága a tanórán
- c. Tanulói munkaformák, didaktikai módszerek alkalmazása
- d. A kerettanterv (2012) fejlesztési céljaival és a szaktanári felkészültséggel kapcsolatos vélekedések
- e. Szakmódszertani továbbképzési igények tendenciái

B) Személyes digitális tapasztalatok a szaktanári munkában

- a. Digitális eszközök használatának céljai, gyakorisága
- b. Digitális eszközökkel támogatott módszertanok alkalmazása a tanításban
- c. Online alkalmazások, platformok, segédanyagok felhasználása
- d. Digitális kompetencia önértékelése
- e. Digitális átállással kapcsolatos vélekedések
- f. IKT továbbképzési igények feltárása

C) Digitális tantermen kívüli munkarend tapasztalatai

- a. A tanulószervezési platformok és az oktatási alkalmazások használata
- b. Digitális eszközökkel támogatott pedagógiai módszerek használata
- c. Digitális tartalomfejlesztési és online értékelési tapasztalatok

D) Nemzeti Köznevelési Portál (NKP) digitális tananyagainak kipróbálása

- a. Az Okostankönyvek tartalomszolgáltatási funkcióinak tesztelése
- b. A digitális tananyagok célszerűségének értékelése
- c. Az NKP tanulószervező funkcióinak működésével kapcsolatos tapasztalatok
- d. Az NKP tanórai alkalmazásával és továbbfejlesztésével kapcsolatos észrevételek

E) A történelem szaktanácsadók és kutatótanárok digitális tapasztalatai (a távoktatás végén)

- a. A digitális kompetencia önértékelése
- b. Digitális pedagógiai munkaformák, módszerek használata
- c. Digitális átállással kapcsolatos vélekedések
- d. NKP-val kapcsolatos tapasztalatok

A kutatási kérdések a fenti témakörök alapján kerülnek bemutatásra a következőkben.

6.2.1. A történelem tantárgy tanítási módszertanával kapcsolatos kérdések

A témakörben kijelölt alábbi kutatási kérdésekre, valamint a kapcsolódó hipotézisekre (H1-H6) adott válaszokat a 7.1., 7.2., 7.3. és 7.4. fejezetekben részletezzük az adatelemzések felhasználásával.

- Milyen szerepe van a tanításban a taneszközöknek a történelem órákon?
- Milyen oktatási módszereket és milyen gyakran használnak a történelemtanárok a tanórán, és milyen mértékben aktivizálják a tanulókat?
- Milyen tanulói munkaformákat, produktumokat alkalmaznak a történelemtanárok gyakorlásra, értékelésre?
- A történelemtanárok felhasználják-e a tanterveket, vizsgakövetelményeket a tanításban, továbbá egyetértenek-e a kerettantervekben módosított korszakhatárokkal?
- Mennyire tartják fontosnak a történelemtanárok a szaktudományos képzettséget és a pedagógiai-módszertani felkészültséget a tanári munkában?
- Hogyan értékelik a történelemtanárok a tantárgy speciális fejlesztési céljait (pl. demokráciára nevelés), továbbá az általánosabb pedagógiai célok megvalósítását (pl. együttműködési képesség fejlesztése)?
- Van-e összefüggés az oktatási tapasztalat mértéke (a pályán eltöltött idő) és a taneszközhasználat, illetve a tananyagfeldolgozási módszerek között?

6.2.2. Személyes digitális tapasztalatokra vonatkozó kérdések

A témakörben kijelölt alábbi kutatási kérdésekre, valamint a kapcsolódó hipotézisekre (H7-H8) adott válaszokat a 8.1. fejezetben fejtjük ki az adatelemzések segítségével.

- Milyen IKT eszközöket használnak a történelemtanárok a tanítás során és milyen pedagógiai céllal?
- Milyen digitális módszertani megoldásokra van igénye a történelemtanároknak, és mit használnak valójában?
- Milyen gyakorisággal használják a történelemtanárok a digitális eszközökkel támogatott tanulói munkaformákat?
- Milyen a történelemtanárok digitális kompetenciája a legalapvetőbb digitális tevékenységformákban?

6.2.3. Távolléti digitális munkarend tapasztalataival kapcsolatos kérdések

A témakörben kijelölt alábbi kutatási kérdésekre, valamint a kapcsolódó hipotézisre (H9) adott válaszokat a 8.2. fejezetben részletezzük az adatelemzések segítségével.

- Mely platformokat és milyen oktatási alkalmazásokat használtak a történelemtanárok az online oktatásban?
- Milyen oktatási módszereket, munkaformákat használtak sikeresen a történelemtanárok a távolléti oktatásban az online tanórákon?
- Mi volt a fő pedagógiai célkitűzése a történelemtanároknak az online oktatásban, tudtak-e differenciál?
- A távolléti oktatás körülményei között volt-e módja a tanároknak differenciált feladatok kiosztására, és hogyan tudtak értékelni?

6.2.4. Az NKP digitális tananyagainak kipróbálását érintő kérdések

A témakörben kijelölt alábbi kutatási kérdésekre, valamint a kapcsolódó hipotézisre (H10) adott válaszokat a 8.3. fejezetben fejtjük ki az adatelemzésekre támaszkodva.

- Az Okostankönyvek tartalomszolgáltató komponensei közül melyeket próbálták ki a történelemtanárok és milyen eredménnyel?

- Az NKP Irányítópultján keresztül elérhető tanulásszervező lehetőségek közül melyeket próbálták ki a történelemtanárok?
- Vállalkoztak-e saját oktatási tartalmak előállítására a történelemtanárok a feladatszerkesztővel?
- Hogyan értékelik a történelemtanárok az NKP felületének kezelhetőségét?

6.2.5. A szaktanácsadók és kutatótanárok digitális tapasztalataival összefüggő kérdések

A témakörben kijelölt alábbi kutatási kérdésekre a 8.4. fejezetben leírt tematikus tartalom-elemzés eredményei alapján válaszolunk.

- Milyen online alkalmazásokat használ gyakran a történelem tanítása során és milyen pedagógiai céllal?
- A digitális eszközök és módszerek használata miben támogathatja a történelemtanítás fejlesztési céljainak elérését?
- Miben jelent előnyt és milyen új módszertani megoldásokat biztosít az Okostankönyvek használata a tanítási folyamatban?
- Mit hiányolnak és miben lehetne továbbfejleszteni a felület lehetőségeit?
- Milyen előnyökkel járhat a digitális átállás a tanulók és a tanárok számára!

6.3. A kutatás metodológiája (kutatási apparátus)

A kutatás megtervezéséhez és lebonyolításához három, a témában alapvető fontosságú attitűdkutatás empirikus eredményeit vettük figyelembe referenciapontként, csatlakozva a történelem tantárgy megfigyelésének metodológiájához. A korábbi kutatás alapvető mérő-eszközét, a kérdőívek kérdéseit mindhárom esetben figyelembe vettük, lehetőség szerint adaptáltuk, így az egyik aspektusa a dolgozatnak a korábbi vizsgálatok következtetéseinek összehasonlítása a saját eredményeinkkel. A kutatás – címben megjelölt – két fókuszpontja közül a történelem tantárgy helyzetét a kétezres évek elején az országos tantárgyi obszerváció keretében mérték fel kérdőíves adatrögzítéssel, amelynek eredményeit Csala Istvánné Ranschburg Ágnes foglalta össze. (Csala Istvánné Ranschburg, 2002)

Az obszervációs tantárgyi helyzetfelméréshez kapcsolódva az Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központja 2002 májusában kérdőíves felmérést végzett a 10-15 éves korosztályt tanító szaktanárok körében. A kérdőívre válaszoló 2185 pedagógus közül 156 fő volt történelmet oktató tanár (7%). Mivel ebben a kutatásban jelentős arányban vannak azok, akik nem adtak választ a szociodemográfiai kérdésekre, ezért nem lehet összevetni a jelenlegi kutatás mintájával az iskolatípus (munkakör), a településtípus jellemzőit. A nők aránya 69%, a férfiaké 28%, az átlagéletkor 41,5 év, a pályán eltöltött évek átlaga pedig 15,9 év. Az iskolai végzettség arányait tekintve jelentős különbséget látunk a 2019-es kutatásunk populációjához képest, mert a kétezres évek elején a tanárok körében az egyetemi végzettség még elenyésző volt a főiskolai végzettséghez képest.

Végzettségek	2002 minta
tanítóképző főiskola	2
tanárképző főiskola	81
tanárszak egyetemen	13
egyetem tanárszak nélkül	1
nem válaszolt	3

8. táblázat: Történelemtanárok iskolai végzettsége

(Forrás: (Csala Istvánné Ranschburg, 2002)

2003 őszén folytatódott az obszerváció kérdőíves vizsgálata, amikor a középfokú képzésben működő iskolák országos reprezentatív mintáján végeztek felmérést több tantárgyból, köztük történelemből is. Mivel az előző év tapasztalata az volt, hogy a legtöbb iskolában a munkaközösség kollektív módon adott választ a tantárgyi felmérés kérdéseire, ezért a 2003-as kérdőívben már nem szerepelnek szociodemográfiai kérdések a tanárokkal kapcsolatban, csak a településtípusra, ahol az iskola működik, valamint az iskola típusára, illetve új szempontként felvették a tantestület nagyságát. Ezekre azért volt szükség, hogy a különböző szempontok szerint csoportokat tudjanak képezni a kérdezettek közül, és be tudják azonosítani a többségtől eltérő véleményeket egy-egy kérdésben. A 2003-as mérésben a postán kiküldött kérdőíveket nem postai úton kérték vissza, hanem kérdezőbiztosok gyűjtötték be, így biztosították, hogy a kitöltött kérdőívek lényegesen nagyobb százaléka érkezett vissza a kutatókhoz. A történelem szakos tanárok közül 169 fő adott választ ebben a kutatásban. (Csala Istvánné Ranschburg, 2002)

A tantárgyi obszervációt követően Kaposi József 2009-ben végzett újabb tantárgyi kutatást egy szűkebb körű mintán, elsősorban a 2005-ös érettségi bevezetésének konklúzióját kiemelve. (Kaposi, 2010) Így a jelen kutatás újabb tíz év elteltével, igyekszik átfogó képet adni a történelem tantárgy aktuális kihívásairól, pedagógiai összetevőinek változásairól.

Kaposi azoknak a tanároknak a tapasztalatai gyűjtötte össze kismintás kutatással, akik közül többen közreműködtek az új történelemérettségi fejlesztéseiben, így erről a mintáról elmondható, hogy innovatív, a szakma és a megújulás iránt elkötelezett szaktanároktól érkeztek válaszok az új érettségi hatásaival kapcsolatban. Kaposi is elismeri, hogy bizonytalanná teszi az eredményeket a minta viszonylag szűk köre, mert a kiküldött kérdőívre „több mint harminc válasz érkezett”. Illetve kiemeli, hogy az önbevallással készült kérdőíves kutatások esetén figyelembe kell venni az elvárásnak való megfelelés attitűdjét, így a vélemények csak részlegesen mutatják meg a tényleges napi tanítási gyakorlat jellemzőit. Ennek a kutatásnak a kérdései fontos kiindulópontot jelentettek a saját kutatásunk kérdőívének összeállításánál.

A másik fókuszponttal, a pedagógusok digitális pedagógiai nézeteivel és digitális kompetenciájával kapcsolatban 2018-ban a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (DPMK) végzett országos szintű attitűdvizsgálatot az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 projekt keretében (*A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérés-értékelés és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása*). Ebben a felmérésben nem tettek közzé adatokat a történelem szakos tanárokról vonatkozóan. Ugyanakkor a kérdőívet a DPMK rendelkezésre bocsátotta, így ezt a történelemtanárok digitális átállással kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálatához bemért mérőeszközként lehetett felhasználni.

A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ által elvégzett 2018-as kvantitatív kutatás a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteket mérte fel a pedagógusok körében. A kutatás fontos módszertani célja volt, hogy minden munkaviszonyban foglalkoztatott pedagógus számára elküldjék az online kérdőívet, így ebben az esetben az alapsokaság, illetve a minta megegyezett, ami közel 109 ezer főt jelentett. A célcsoportot tehát a köznevelési intézményekben, illetve a szakképzésben a közismereti tárgyakkal foglalkozó pedagógusok köre jelentette. A kutatás során a célcsoport legalább 5%-át akarták elérni az intézményvezetők közreműködésével, akiket arra kértek, hogy lehetőség szerint egy-egy intézményből minél többen töltsék ki az online kérdőívet. Az intézményvezetőknek továbbított kérdőív kitöltését 16.006 fő kezdte meg, ugyanakkor a lezárt és elküldött kérdőívek száma 8.369 fő volt, de az adatok tisztítását követően 7.185 érvényes kitöltő válasza maradtak a végső adatbázisban.

A zárótanulmány szerint a teljes sokaság megkérdezése biztosította a reprezentativitás legfontosabb feltételét, és amely esetben szükséges volt – vagyis eltért a kitöltők összetétele az országosan reprezentatív megoszlástól –, az adatelemzésnél különböző súlyozással teremtettk meg az eredmények reprezentativitását. A kérdőív országos szintű kiküldésének módszertanában, továbbá a digitális pedagógiával kapcsolatos kérdések alkalmazásában mintaként tekintettünk a DPMK kutatására és eredményeire, és mindezt igyekeztünk a történelem tantárgy helyzetének felmérésében hasznosítani. (DPMK, 2018)

Saját kutatásunk során a kevert metodológiát (mixed methods) alkalmaztuk, azaz kvantitatív és kvalitatív módszereket. A dolgozat empirikus részét négy kutatási egység teszi ki: kvantitatív részét egy kérdőíves felmérés és egy log fájl elemzés, kvalitatív részét pedig két online interjú vizsgálat kevert módszertanú elemzése biztosítja. A kutatásra az alábbi táblázat szerinti ütemezésben került sor a 2019/2020-as tanévben, majd a 2022-es tanév végén, az alkalmazott módszereket, a kapcsolódó eszközöket és a vizsgált mintákat is összegeztük a kimutatásban. Mivel a járványhelyzet nem engedett más kapcsolattartási lehetőségeket, ezért minden esetben online módon történt az adatfelvétel, az interjúk esetében is.

MÓDSZER	MINTA	ESZKÖZ	TÉMA	ÜTEMEZÉS	FELDOLGOZÁS
kvantitatív mérés	országos kiküldés intézményeknek 613 fő	online kérdőív	szakmódszertan digitális pedagógia digitális kompetencia	2019. tanév eleje	SPSS
kvantitatív mérés	kiküldés korábbi mintának 191 fő	online kérdőív	NKP kipróbálása digitális munkarend digitális módszertan	2020. tanév vége	SPSS
kvantitatív mérés	korábbi mintából a regisztráltak	„log fájl” adatelemzés	leckék megtekintése feladatok kipróbálása feladatok létrehozása	egy tanéves adatok	SPSS
kvantitatív-kvalitatív mérés	történelem szaktanácsadók 17 fő	online interjú	NKP kipróbálása digitális nézetek digitális munkarend	2022. tanév vége	tematikus tartomelemzés
kvantitatív-kvalitatív mérés	történelem kutatótanárok 8 fő	online interjú	NKP kipróbálása digitális nézetek digitális munkarend	2022. tanév vége	tematikus tartomelemzés

9. táblázat: A kutatás apparátusa

6.4. A kutatás folyamata és eszközei

6.4.1. Online tanári kérdőív

A kutatás alapkoncepciója szerint első körben kialakítottuk a kvantitatív kutatáshoz szükséges kérdőív kérdéseit a korábbi kutatások anyagaiból. A történelem tantárgy helyzetét felmérő két korábbi kutatás közzétett elemzéseiből kiválasztottuk a történelem szakmódszer-tan fő tendenciáinak bemutatására leginkább alkalmas kérdéseket, illetve a DPMK-tól kapott 2018-as kérdőívből kijelöltük a digitális pedagógia használatának feltárására használható legfőbb kérdéseket. Fontos szempont volt ugyanakkor, hogy a kétfókuszú vizsgálat miatt a kérdőív ne tartalmazzon túl sok kérdést, mert ez csökkentheti a kitöltésben való részvétel hajlandóságát. A személyes adatokon kívül a két témakörhöz közel azonos számú kérdés kapcsolódott, így a kérdőívben az alábbi kérdés csoportok szerepeltek:

- | | | |
|--|---|-----------|
| • Szociodemográfiai adatok | - | 11 kérdés |
| • Történelem tantárgy tanítási módszertana | - | 19 kérdés |
| • Személyes digitális tapasztalatok | - | 8 kérdés |
| • Oktatás és digitalizáció | - | 11 kérdés |
| • Digitális kompetenciákban való jártasság | - | 4 kérdés |

A kialakított kérdőívet a végleges felhasználás előtt egy próbamérés alkalmával teszteltük két általános iskolában tanító történelemtanár részvételével. Az általuk jelzett hibákat, pontatlanságokat és főként a nehezen érthető, kétértelmű megfogalmazásokat javítottuk. Előszörban a DPMK által alkalmazott kérdéseket kellett erőteljesebben megszüntetni és javítani, mert úgy tűnt, hogy a kérdéseket a digitális pedagógia szakirodalmi nyelvhasználatával állították össze a digitális átállásban előrébb járó térségek körülményeihez igazodva, ezért a hazai viszonyokra nem adaptálható kérdéseket töröltünk, a nyelvezetet egyszerűsítettük.

A véglegesített kérdésekből létrehoztunk egy online kitölthető kérdőívet a Google Űrlapok (Forms) alkalmazás felületén. A kérdőív bevezetésében a kitöltőket tájékoztattuk a kérdőív kitöltésének céljáról, a kérdőív összeállításában együttműködő háttérintézmény (DPMK) támogatásáról, és az adatkezelő tájékoztatóban jeleztük a kitöltőket érintő etikai, személyiségi jogi kérdéseket, amely teljes anonimitást biztosított a kitöltőknek. Ezt követték a független, demográfiai jellegű kérdések, majd független és függő változókat tartalmazó ráhangoló kérdések következtek, a továbbiakban pedig a kutatás fókusz témáihoz igazodó függő változós kérdések álltak.

A kutatás alapvető célja volt, hogy országos szintű tantárgyi felmérést végezzünk, vagyis eljuttassuk a véglegesített kérdőívet minden Magyarországon tanító történelemtanárnak, ezért az Oktatási Hivatal köznevelés információs rendszerének (KIR) intézménytörzsi nyilvántartásából letöltöttük a köznevelési feladatellátási helyek vezetőinek elérhetőségét, mivel a tanárok adatai nem nyilvánosak. (KIR Intézménytörzs, é.n.) A letöltött adatbázisból leválogattuk a történelem tanításában részt vevő intézménytípusokat – az általános iskolákat, a gimnáziumokat, a szakgimnáziumokat, a szakközépiskolákat és a szakiskolákat –, így több mint 4000 intézményvezető elérhetősége állt rendelkezésre, akiknek 2019 őszén e-mailben kiküldtük az online kérdőív linkjét azzal a kéréssel, hogy továbbítsák a történelem szakos szaktanárok számára. A kísérő levélben jeleztük, hogy amennyiben a kérdőív végén a kitöltő megadja e-mail címét, akkor hozzáférést biztosítunk az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetében (EKE-OFI) kifejlesztett digitális tananyaghoz (Okostankönyv) a Nemzeti Köznevelési Portálon (NKP), és felkérjük a digitális tananyag tesztelésére, amelynek tapasztalatairól a tanév végén kérünk szakmai visszajelzést egy másik kérdőívben. A kölcsönös együttműködés a tananyagfejlesztő munkatársak számára azzal az előnnyel járt, hogy nagy számú visszajelzést kaphattak a tesztüzemben működő tartalomszolgáltató felület működéséről.

Az országos kiküldés révén pedig viszonylag nagy elemszámú minta (N=613 fő) bevonásával információkat nyertünk a tanárok szakmódszertani kultúrájának aktuális helyzetéről, illetve, hogy milyen attitűddel rendelkeznek a digitális átállással kapcsolatban közvetlenül a járványidőszak előtt. Az 1. kérdőív kitöltésére 2019. szeptember 28-a és december 11-e között került sor. Az új digitális tananyag kipróbálásával az volt az eredeti kutatási célkitűzésünk, hogy a tanév végén felmérjük, az új digitális taneszköz hatással van-e a pedagógusok attitűdjére, módszertani kultúrájára. A járvány következtében 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend megváltoztatta a kutatás alaphelyzetét.

A rendhagyó 2019/2020-as tanév befejeztével, az első országos korlátozási időszak végén, újabb adatgyűjtő kérdőívet küldtünk ki az Okostankönyv kipróbálására és a digitális munkarendben szerzett tapasztalatokra vonatkozó kérdésekkel mindazoknak, akik megadták elérhetőségüket az első kérdőívben. A digitális munkarend rendkívüli helyzetet teremtett, mert a digitális taneszközökkel történő oktatás kényszere rengeteg nehézséget okozott az oktatásban, ugyanakkor jelentős hatást gyakorolt a pedagógusok módszertanára és nézeteire. A 2. kérdőív kitöltésére 2020. június 29-e és szeptember 7-e között került sor. A második kérdőívre az alábbi témakörökben kaptunk válaszokat a minta egy jelentős részétől (N=191):

- Szociodemográfiai adatok - 2 kérdés

- Történelem Okostankönyvek használatának tapasztalatai - 10 kérdés
- Digitális tantermen kívüli munkarend tapasztalatai - 12 kérdés

6.4.2. Online tanári interjúk

Az alap kutatás kiegészítéseként a 2021/2022-es tanév végén vegyes (kvantitatív és kvalitatív) módszertannal történelem kutatótanárok és szaktanácsadók véleményét rögzítettük a távoktatás tapasztalatairól, a sajátos digitális átállás megvalósulásának körülményeiről, továbbá az Okostankönyvvel kapcsolatos benyomásokról. A járványhelyzetre tekintettel online interjú formájában végeztük a felmérést. Az országos minta alapján lebonyolított első empirikus kutatást követően, mindenképp szükség volt kvalitatív kutatás keretében megvizsgálni egy szűkebb szakmai csoport vélekedéseit, hogy a szaktárgy tanításával kapcsolatos gondolkodásmód egyedi motivációit, sajátos nézőpontjait is figyelembe vehessük, mert ez sajátosan árnyalja az első, nagyobb mintán végzett empirikus kutatás eredményeit. Így választottuk ki a történelemtanárok két kiemelt csoportját – a szaktanácsadókat és a kutatótanárokat –, akiknek érdeklődése, a pályával kapcsolatos elkötelezettsége átlagon felüli szakmai tevékenységben nyilvánul meg, a pedagógus életpálya magasabb szintjének elérése révén. (Országos köznevelési szaktanácsadói névjegyzék, 2023) (Kutatótanári pályázat védése, 2023)

Ennek a két tanári csoportnak az adatai nem nyilvánosak, ezért felvettük a kapcsolatot az Oktatási Hivatal azon szervezeti egységeivel, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak ezekkel a szaktanárokkal. Így a szaktanácsadók számára a Pedagógiai Oktatási Központok, a kutatótanárok számára pedig a Tanügyigazgatási és Köznevelési Hatósági Főosztály Pedagógusminősítési Osztálya küldte ki az online interjú kérdéseit, ösztönözve őket a szakmai vélemények megosztására. Mindeközben egyértelművé vált, hogy a járványhelyzet országos és nemzetközi szinten is kiemelten előtérbe állította a felkészítés nélkül bevezetett digitális munkarend nehézségeit, így a dolgozatban is nagyobb hangsúlyt kapott a kényszerű digitális átállás pedagógiai értékelésének vizsgálata. Az online interjúk kitöltésére 2022. június 12-e és szeptember 5-e között került sor. A szaktanácsadóktól és kutatótanároktól online írásbeli interjú formájában érkezett válaszok (szaktanácsadók N=17, kutatótanárok N=8) az alábbi szempontokkal egészítették ki a kutatást:

- A korábbi empirikus adatelemzés eredményeinek értékelése.

- Hiányzó összefüggések, magyarázatok, egyéni motivációk feltárása.
- Digitális munkarend és Okostankönyv tapasztalatok hosszabb távú (kétéves) értékelése.
- A szakma elitjének tekinthető szaktanácsadók és kutatótanárok nézeteinek elemzése.

6.4.3. SPSS adatelemzés

Az 1. és 2. kérdőív adatainak összegyűjtését követően létrehoztunk egy adatbázist az adatok tisztításával és a szöveges válaszok kódolásával, majd betöltöttük az SPSS szoftverbe, és a programmal statisztikai adatelemzést végeztünk a kitöltő történelemtanárok válaszai alapján a történelem tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógia alkalmazásának a tendenciáiról, valamint a digitális munkarend tapasztalatairól és az Okostankönyv kipróbálásáról. A leíró elemzések összefoglalása mellett összefüggés-vizsgálatokat végeztünk a két kérdőív kérdéstípusai között az alábbi kérdéskörök mentén:

- Van-e összefüggés a szociodemográfiai adatok és a tantárgy-pedagógiai nézetek között?
- Van-e összefüggés szociodemográfiai adatok és digitális nézetek között?
- Van-e összefüggés a tantárgy-pedagógiai és digitális nézetek között?

Az SPSS programmal végzett adatelemzés eredményeit a 7., és 8. fejezetben részletezzük.

6.4.4. NKP naplófájl elemzés

A kutatás módszertanában további fontos szempont, hogy aktivitási adatokat kértünk a pedagógusok tevékenységének jellemzőiről az NKP felületet üzemeltető informatikusoktól, mivel az NKP szerverén futó folyamatok, a hálózaton bejövő és kimenő adatok naplózását, nyomon követését rögzíti a naplófájl (log fájl) állománya. Az Okostankönyveket kipróbáló tanárok felhasználói aktivitását is tároló naplófájl elemzése kiegészítő információkat nyújtott az önbevalláson alapuló kérdőíves válaszok mellett, továbbá a digitális tananyagok felhasználási körülményeiről is visszajelzést adott a fejlesztők számára. Az adatokat excel formátumban biztosították az üzemeltetők, az egyes felhasználókat e-mail cím alapján lehetett összekapcsolni a kérdőív kitöltőivel.

A felhasználók aktivitásának leírására kétfajta adat áll rendelkezésre. Egyrészt az NKP-n minden elkezdett munkamenet időtartamát (*session_length_minutes*) rögzíti a naplófájl, illetve a munkamenetek során megtekintett leckék (*lesson_view_count*) és feladatok (*exercise_view_count*) mennyiségét. Másrészt külön adatsorban lehet nyomon követni a felhasználó által elindított okosfeladatok idejét (*exercise_minutes*), megoldásának sikerességét (*exercise_success*) és a futtatott feladatok címét (*exercise_name*). Ezekből az adatokból összeállítható egy felhasználói profil az aktivitás objektív jellemzésére.

6.4.5. NKP összehasonlító elemzése

Kutatásunk során összehasonlító elemzés keretében megvizsgáltuk az NKP koncepcionális és strukturális jellegzetességeit egy másik komplex oktatási platformhoz viszonyítva. A pedagógiai-technológiai elemzéshez az *IXL Learning* felületet választottuk ki, amely Észak-Amerika legnagyobb oktatástechnológiai vállalatának fejlesztése, székhelye Kaliforniában van. (IXL, 2024) A cég 1998-ban alakult, amikor megjelentette a Quia Webet, amely az elsők között nyújtott lehetőséget a tanárok és a tanulók számára, hogy személyre szabott tananyagokat és játékos kvízeket hozzanak létre, amelyeket meg is tudnak osztani. 2001-ben tették elérhetővé a Quia Books felületét, amely interaktív online tankönyveket és feladatlapokat biztosított nyelvtanulási célra valós idejű visszajelzéssel és intelligens osztályozási rendszerrel, ugyanakkor ebben az időszakban az e-könyvek még nem nyújtottak sokkal többet a statikus PDF-eknél.

2007-ben vezették be az IXL platformot, amely az USA-ban használt K-12 tanterveknek megfelelő több ezer tananyagot és oktatási forrást nyújt a matematika, az anyanyelv, a természettudományok, a társadalomtudományok és a spanyol nyelv oktatásához, ezen kívül egy tanulási eredményeket feltáró elemzési modult, valamint korszerű értékelési rendszert biztosít a felhasználóknak. Az IXL-t jelenleg 190 országban 30 nyelven 14 millió diák, valamint 1 millió tanár és családja használja világszerte. A vállalat az oktatási portfólióját további cégek felvásárlása révén jelentősen kibővítette az utóbbi években, többek között oktatási játékszoftverek, nyomtatható tananyagok, óravázlatok, szókincsfejlesztő szoftverek, nyelvoktató programok, valamint egyénre szabott igényeket nyújtó oktatói hálózat biztosításával (ABCya, Education.com, Vocabulary.com, Rosetta Stone, Wyzant).

A két felület összehasonlító elemzését a 9. fejezetben Forgó Sándor szintézisen alapuló e-learning értékelő szempontsorának felhasználásával végeztük el. (Forgó, 2011) Bár ez a leírás alapvetően a felsőoktatásban alkalmazott e-learning rendszerek értékeléséhez készült, amelyben a tanulók már képesek az önszabályozó tanulás megvalósítására. (Dávid, és mtsai., 2016) A közoktatásban használt oktatási platformokkal szemben általános elvárás a tananyagok szabályozottabb, strukturáltabb közzététele, és a motiváció fenntartása érdekében a tartalom feldolgozásának lehetősége interaktív feladatokkal, játékos szemléletű tesztekkel. (Kovács, 2023)

6.5. A kutatás mintája

6.5.1. A minta kiválasztásának módszertana

A kutatás tervezése során célul tűztük ki, hogy a történelem tantárgyat tanító összes hazai szaktanárt megkeressük a kérdőívvel, mert a tantárgyi helyzetfelmérés konzekvenciáit minél szélesebb körű mintára kívántuk alapozni. A szakirodalomból ismert kutatómódszertani fogalmi rendszer alapján kutatásunkban a teljes szaktanári kör tekinthető az alapsokaságnak (populáció), és a hozzáférési alapú nem valószínűségi mintavétel módszerét alkalmazva a teljes alapsokaságot igyekeztünk elérni az intézményvezetőkön keresztül. (Szokolszky, 2004)

Ezért az Oktatási Hivatal KIR intézménytörzsében 2019. szeptember végén megtalálható minden történelemtanítással érintett feladatellátási hely (N=4082) intézményvezetőjének elküldtük a vizsgálati mérőeszközt egy kísérőlevéllel, és arra ösztönöztük őket, hogy a történelem munkaközösség vezetőjének vagy közvetlenül a szaktanároknak továbbítsa a kutatás kérdőívét. Így az összes általános iskolának, gimnáziumnak, szakgimnáziumnak, szakközépiskolának és szakiskolának eljuttattuk a felkérést. (KIR Intézménytörzs, é.n.)

Már az intézményvezetői kísérőlevél tartalmazta azt az ösztönző lehetőséget, hogy nem csupán a tantárgy tanításával kapcsolatos felmérésbe kívánjuk bevonni a szaktanárokat, hanem egy online tananyag tesztelésébe is bekapcsolódhatnak. Azt feltételeztük, hogy ezzel a válaszadói hajlandóságot is növelni tudjuk, mert egy új fejlesztésű tananyag kipróbálása motiváló tényező lehet a kérdőív kitöltésére is, ezért a kitöltők a kérdőív végén elhelyezett

kérdésnél adhatták meg az e-mail cím elérhetőségüket, amellyel a fejlesztők regisztrálni tudták a jelentkezőket az NKP tesztfelületén, ha megküldték ehhez a szükséges felhasználási nyilatkozatot. Azok esetében, akik jelentkeztek a digitális tananyag kipróbálására, nem teljesült a teljes anonimitás, mert megadták levelezési címüket, de ez a részvétel önkéntes volt, és a kutatás szempontjából újabb kérdőív kiküldésére adott lehetőséget a tapasztalatok visszajelzéséhez. A kérdőív bevezető részében a szaktanárokat is kértük arra, hogy osszák meg a linket a szakos kollégáikkal. Ezzel a módszertannal a kérdőív kitöltőinek elemszáma 614 fő lett, amelyből két olyan válaszadó akadt, aki a kérdésekre nem reagált, csupán az e-mail címét adta meg a tananyag kipróbálásához. A többi válaszadó a kérdések legalább 90%-ra adott választ, így bekerült a mintába (N=613).

A 2019/2020-as tanév végén minden olyan történelemtanárnak kiküldtük a 2. kérdőívet, aki megadta az elérhetőségét az 1. kérdőívben (N=584), mert a kérdőív bevezetőjében jeleztük, hogy hozzáférést biztosítunk az új digitális történelem tananyag eléréséhez, és a kipróbálás tapasztalatairól a tanév végén egy másik kérdőívben kérünk szakmai visszajelzést. A 2. kérdőívre az első minta közel egyharmada küldött válaszokat, így a tananyag kipróbálásának és a digitális munkarendnek a tapasztalatairól egy kisebb szaktanári minta (N=190) válaszainak elemzéséből vontunk le következtetéseket.

Az online írásbeli interjúk kérdéseit a történelemtanárok két kiemelt szakmai csoportjának, a szaktanácsadóknak és kutatótanároknak küldtük el az Oktatási Hivatal megfelelő szervezeti egységeinek közreműködésével, amelyek a 2022-es tanév végi nyilvántartások szerint minden érintett pedagógusnak továbbították az online interjú elérhetőségét. Az új fejlesztésű digitális tananyag használatáról és a digitális munkarenddel kapcsolatos benyomásokról a szaktanácsadók és a kutatótanárok számottevő része (szaktanácsadók N=17, kutatótanárok N=8) osztotta meg tapasztalatait.

6.5.2. A minta bemutatása a populációval összehasonlítva

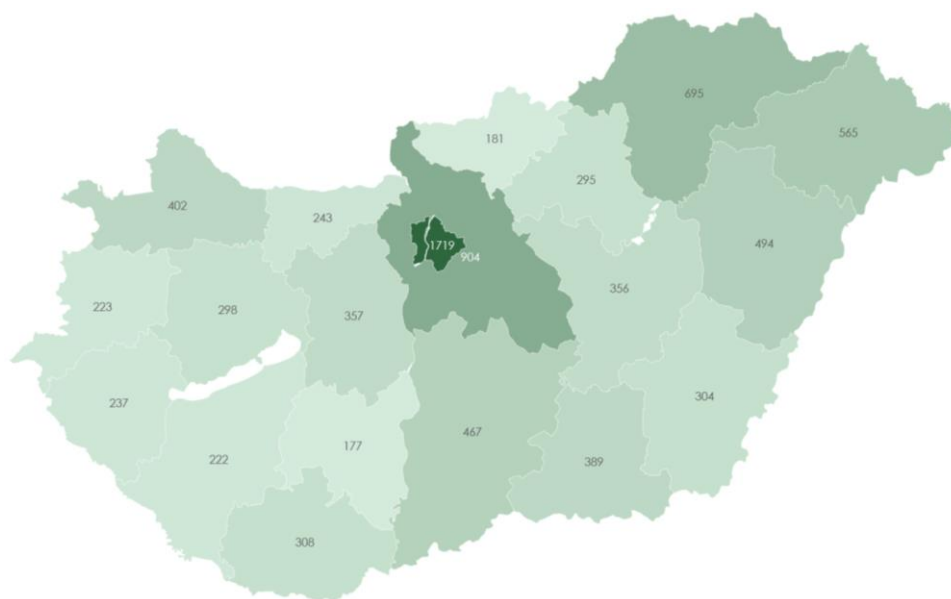
A minta részletes bemutatása előtt érdemes megvizsgálni a teljes történelem szaktanári populációt, akiknek elküldtük az első kérdőívet az intézményvezetőkön keresztül. A történelemtanárok szociodemográfiai adatait az Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztályától kaptuk meg, mert ez a szervezeti egység kezeli a KIR alkalmazotti nyilvántartását. Bár a 2019-es kérdőív kiküldésének idején nem kértük le ezeket az információkat, visszamenőleg is meg tudta adni a főosztály a *Történelem tantárgyat köznevelési intézményben*

oktatók statisztikai célú kimutatása 2019.10.01. dátumra nézve elnevezésű adatszettet anonimizált módon, a köznevelési intézmények kötelező októberi statisztikai adatbázisából. Fontos rögzíteni, hogy 2019. október 1-jén a szakképzés még a köznevelés részeként működött, így ebben az adatsorban a teljes országos történelem szaktanári populáció megtalálható. 2020. július 1-jével a szakképzési törvény módosítása következtében a szakképzés rendszere teljesen levált a köznevelés és a felsőoktatás rendszeréről, így 2020 júliusától már ennek a populációnak az adatkörét a köznevelés információs rendszeréből (KIR) és a szakképzés információs rendszeréből (SZIR) együttesen lehet elérni.

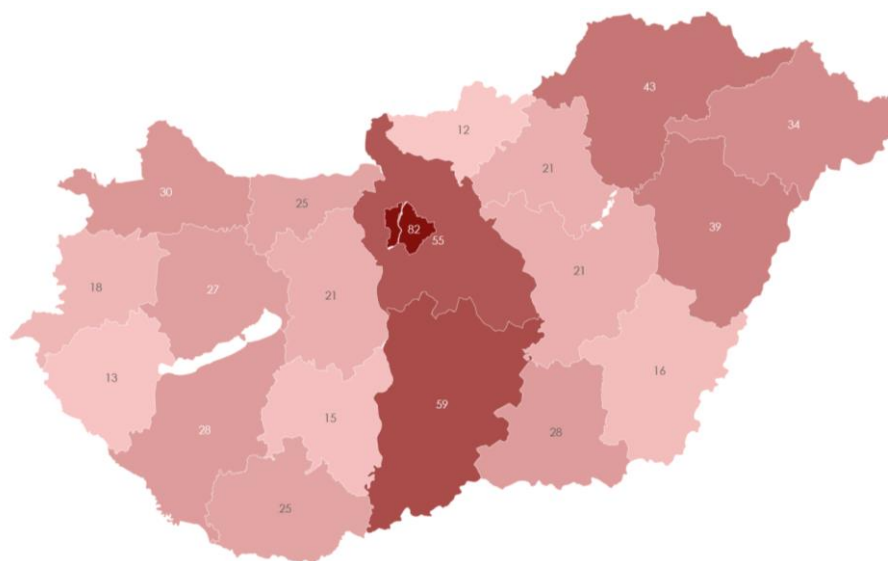
A 2019-es KIR statisztikában a Magyarországon történelem tantárgyat tanító szaktanárok populációjába 8.836 fő tartozik, a kérdőívre válaszolók mintája pedig 613 fő, amely az alapsokaság 6,9%-a. A főbb szociodemográfiai adatok tekintetében az alábbiakban táblázatosan hasonlítjuk össze a populációt a mintával.

Történelemtanárok populációja 2019			Történelemtanárok a kutatásban 2019		
Tanárok száma	8.836	100%	Tanárok száma	613	6,9%
Életkor			Életkor		
átlag	47,0		átlag	46,6	
szórás	9,7		szórás	9,6	
Nemek aránya			Nemek aránya		
férfi	3129	35,4%	férfi	203	33,2%
nő	5707	64,6%	nő	409	66,8%
Legmagasabb végzettség			Legmagasabb végzettség		
egyetem	5977	67,6%	egyetem	444	72,9%
főiskola	2859	32,4%	főiskola	165	27,1%

10. táblázat: Történelemtanárok - populáció és minta (életkor, nem, végzettség)



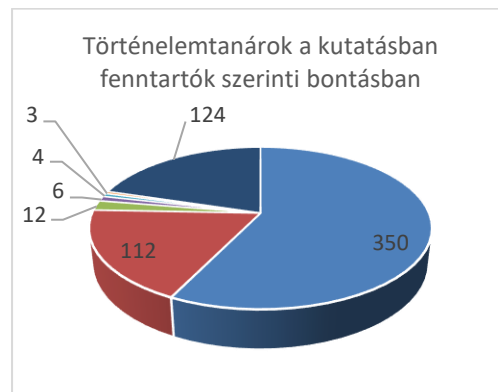
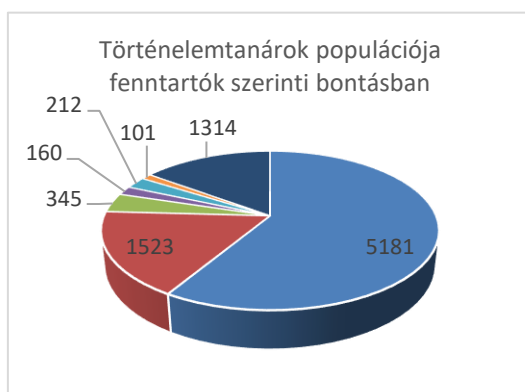
9. ábra: Történelemtanárok populációja 2019



10. ábra: Történelemtanárok mintája a kutatásban

Történelemtanárok populációja 2019			Történelemtanárok a kutatásban 2019		
Megye			Megye		
Bács-Kiskun	467	5,3%	Bács-Kiskun	59	9,6%
Baranya	308	3,5%	Baranya	25	4,1%
Békés	304	3,4%	Békés	16	2,6%
Borsod-Abaúj-Zemplén	695	7,9%	Borsod-Abaúj-Zemplén	43	7,0%
Budapest	1719	19,5%	Budapest	82	13,4%
Csongrád	389	4,4%	Csongrád	28	4,6%
Fejér	357	4,0%	Fejér	21	3,4%
Győr-Moson-Sopron	402	4,5%	Győr-Moson-Sopron	30	4,9%
Hajdú-Bihar	494	5,6%	Hajdú-Bihar	39	6,4%
Heves	295	3,3%	Heves	21	3,4%
Jász-Nagykun-Szolnok	356	4,0%	Jász-Nagykun-Szolnok	21	3,4%
Komárom-Esztergom	243	2,8%	Komárom-Esztergom	25	4,1%
Nógrád	181	2,0%	Nógrád	12	2,0%
Pest	904	10,2%	Pest	55	9,0%
Somogy	222	2,5%	Somogy	28	4,6%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	565	6,4%	Szabolcs-Szatmár-Bereg	34	5,6%
Tolna	177	2,0%	Tolna	15	2,5%
Vas	223	2,5%	Vas	18	2,9%
Veszprém	298	3,4%	Veszprém	27	4,4%
Zala	237	2,7%	Zala	13	2,1%
Településtípus			Településtípus		
község/nagyközség	1712	19,4%	község/nagyközség	148	24,2%
város	2962	33,5%	város	209	34,2%
megyei jogú város	2443	27,6%	megyei jogú város	173	28,3%
főváros	1719	19,5%	főváros	82	13,4%

11. táblázat: Történelemtanárok - populáció és minta (megye, településtípus)



11. ábra: Történelemtanárok - populáció és minta (fenntartók)

Történelemtanárok populációja 2019			Történelemtanárok a kutatásban 2019		
Fenntartó			Fenntartó		
tankerületi központ	5181	58,6%	tankerületi központ	350	57,2%
egyházi fenntartó	1523	17,2%	egyházi fenntartó	112	18,3%
alapítványi fenntartó	345	3,9%	alapítványi fenntartó	12	2,0%
felsőoktatási fenntartó	160	1,8%	felsőoktatási fenntartó	6	1,0%
magán fenntartó	212	2,4%	magán fenntartó	4	0,7%
önkormányzati fenntartó	101	1,1%	önkormányzati fenntartó	3	0,5%
állami szervezet (szakképzés)	1314	14,9%	állami szervezet (szakképzés)	124	20,3%
Munkakör			Munkakör		
általános iskola	4734	53,6%	általános iskola	327	53,4%
gimnázium	2202	24,9%	gimnázium	121	19,8%
szakképzés	1459	16,5%	szakképzés	122	19,9%
általános iskola és gimnázium	168	1,9%	általános iskola és gimnázium	13	2,1%
általános iskola és szakképzés	27	0,3%	általános iskola és szakképzés	8	1,3%
gimnázium és szakképzés	221	2,5%	gimnázium és szakképzés	19	3,1%
általános iskola és gimnázium és szakképzés	10	0,1%	általános iskola és gimnázium és szakképzés	1	0,2%
egyéb	15	0,2%	egyéb	1	0,2%

12. táblázat: Történelemtanárok - populáció és minta (fenntartók, munkakör)

Mivel az online interjúk kérdéseit a történelem szaktanácsadók és kutatótanárok teljes populációjának kiküldtük, ezért ezt az alapsokaságot is érdemes elemezni, hogy a kapott mintával összehasonlítsuk a későbbiekben. Ezeket az információkat ugyanazok a szervezeti egységek biztosították számunkra, amelyek a kiküldésben is közreműködtek. A Tanügyigazgatási és Köznevelési Hatósági Főosztály Pedagógusminősítési Osztálytól megkaptuk azoknak a kutatótanár fokozatban lévő pedagógusoknak az anonimizált adatait, akiknek a kérdőívet továbbították kérésünkre. A Pedagógiai-szakmai Szolgáltatások Koordinációs Főosztálya Szakmai Szolgáltatások Osztálya pedig megküldte a szaktanácsadók anonimizált adatait a Szaktanácsadás Informatikai Felületéről. A két szaktanári csoport adatainak elemzése előtt fontos bemutatni a szaktanácsadók és a kutatótanárok szakmai státuszát.

A történelemszakos szaktanácsadók a tantárgygondozás feladatára vállalkoznak a megfelelő képzést követően, amelynek célja a pedagógusok munkájának fejlesztő célú támoga-

tása, a szakterületükkel összefüggő hatékony szakmódszertan kialakításának segítése, felkérésre szakmai konzultáció szervezése, az adott tantárgy tanítási feladataihoz kapcsolódó tudományos információk gyűjtése és közvetítése az intézmények és a pedagógusok részére, továbbá a tanulmányi és tehetséggondozó versenyek szervezése. A széleskörű szaktanácsadói tevékenység eredményes megvalósulásának garanciáját jelenti, hogy külön miniszteri rendeletben szabályozták, és a pedagógus életpálya szakaszaitól függetlenül lehet pályázni. (48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet)

A szaktanácsadói munkakör betöltésének feltétele, hogy a legalább Pedagógus II. besorolási fokozatban dolgozó szaktanár jelentkezik az Oktatási Hivatal által meghirdetett továbbképzésre, amely a szaktanácsadói tevékenységre irányuló Mesterpedagógus fokozat elérését célzó minősítési eljárás sikeres teljesítéséhez szükséges, ezt követően pedig az Oktatási Hivatal szaktanácsadói feladatok ellátásával bízta meg a szaktanárt, határozatlan idejű megbízási szerződés megkötésével.

A történelemszakos kutatótanári fokozat elérésének feltétele, hogy a pedagógus életpályán Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus fokozatban vannak, továbbá a szakterületen szerzett tudományos fokozattal vagy egyetemi tudományos fokozattal rendelkeznek, és vállalják, hogy a neveléstudományhoz vagy szaktudományukhoz illeszkedő tudományos kutatásokban vesznek részt, kutatásaikhoz kapcsolódóan pedig szakmai publikációs tevékenységet folytatnak, és a kutatási-innovációs folyamat eredményeit intézményi környezetükben és szélesebb körben is megosztják másokkal. (Útmutató a Kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz)

A kutatótanár fokozat megszerzéséhez az Oktatási Hivatal honlapján közzétett útmutató formai követelményeinek megfelelően, egy kutatóprogramról szóló pályázati anyagot kell feltölteni a Hivatal felületére, amelyet egy szakmai bizottság elbírál, és dönt a fokozat megszerzéséről öt éves időtartamra. Ezt követően a pályázónak meg kell valósítani a tervezett programot, amelyről záródokumentumot kell készíteni. A kutatóprogram folytatásával a kutatótanár fokozat megújítható. A kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljárás folyamatát jogszabályban rögzítették. (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet)

A főbb szociodemográfiai adatok tekintetében az alábbiakban táblázatosan hasonlítjuk össze a szaktanácsadók populációját a kutatásban részt vevő mintával a 2022. nyári állapot szerint.

Történelem szaktanácsadók populációja 2022			Történelem szaktanácsadók a kutatásban 2022		
Szaktanácsadók száma	61	100%	Szaktanácsadók száma	17	27,9%
Életkor			Életkor		
átlag	56,5		átlag	57,1	
szórás	4,0		szórás	3,6	
Gyakorlati évek			Gyakorlati évek		
átlag	30,2		átlag	32,6	
Munkakör			Munkakör		
általános iskola	29	47,5%	általános iskola	12	70,6%
gimnázium	4	6,6%	gimnázium	5	29,4%
általános iskola és gimnázium	28	45,9%			
Megye			Megye		
Bács-Kiskun	2	3,3%	Baranya	1	5,9%
Baranya	3	4,9%	Borsod-Abaúj-Zemplén	1	5,9%
Békés	4	6,6%	Budapest	4	23,5%
Borsod-Abaúj-Zemplén	3	4,9%	Fejér	1	5,9%
Budapest	7	11,5%	Győr-Moson-Sopron	1	5,9%
Csongrád-Csanád	1	1,6%	Hajdú-Bihar	1	5,9%
Fejér	2	3,3%	Heves	2	11,8%
Győr-Moson-Sopron	3	4,9%	Jász-Nagykun-Szolnok	2	11,8%
Hajdú-Bihar	3	4,9%	Nógrád	1	5,9%
Heves	5	8,2%	Pest	1	5,9%
Jász-Nagykun-Szolnok	4	6,6%	Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	11,8%
Komárom-Esztergom	4	6,6%			
Pest	6	9,8%			
Somogy	3	4,9%			
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5	8,2%			
Tolna	1	1,6%			
Vas	1	1,6%			
Veszprém	3	4,9%			
Zala	1	1,6%			

13. táblázat: Történelem szaktanácsadók - populáció és minta

A főbb szociodemográfiai adatok tekintetében az alábbiakban táblázatosan hasonlítjuk össze a kutatótanárok populációját a kutatásban részt vevő mintával a 2022. nyári állapot szerint.

Történelem kutatótanárok populációja 2022			Történelem kutatótanárok a kutatásban 2022		
Kutatótanárok száma	31	100%	Kutatótanárok száma	8	25,8%
Életkor			Életkor		
átlag	51,1		átlag	50,0	
szórás	5,8		szórás	3,9	
Gyakorlati évek			Gyakorlati évek		
átlag	24,8		átlag	25,5	
Munkakör			Munkakör		
gimnázium	28	90,3%	gimnáziumi tanár	8	100,0%
szakképzés	3	9,7%			
Megye			Megye		
Bács-Kiskun	2	6,5%	Bács-Kiskun	1	12,5%
Borsod-Abaúj-Zemplén	3	9,7%	Budapest	2	25,0%
Budapest	11	35,5%	Jász-Nagykun-Szolnok	1	12,5%
Csongrád	1	3,2%	Pest	2	25,0%
Csongrád-Csanád	1	3,2%	Vas	1	12,5%
Győr-Moson-Sopron	1	3,2%	Veszprém	1	12,5%
Jász-Nagykun-Szolnok	1	3,2%			
Pest	3	9,7%			
Somogy	1	3,2%			
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	6,5%			
Tolna	1	3,2%			
Vas	2	6,5%			
Veszprém	2	6,5%			

14. táblázat: Történelem kutatótanárok - populáció és minta

Kutatásunk eredményeit a 6.2. fejezetben összefoglalt öt kutatási témakör alapján a 7., 8., 9. fejezetekben részletezzük. Az öt témakör a kutatás során elvégzett felmérések időrendjét követi, az egyes témakörökön belül a kutatási kérdések és hipotézisek elemzését végezzük el.

7. A TÖRTÉNELEM TANTÁRGY TANÍTÁSÁNAK HELYZETE KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ALAPJÁN

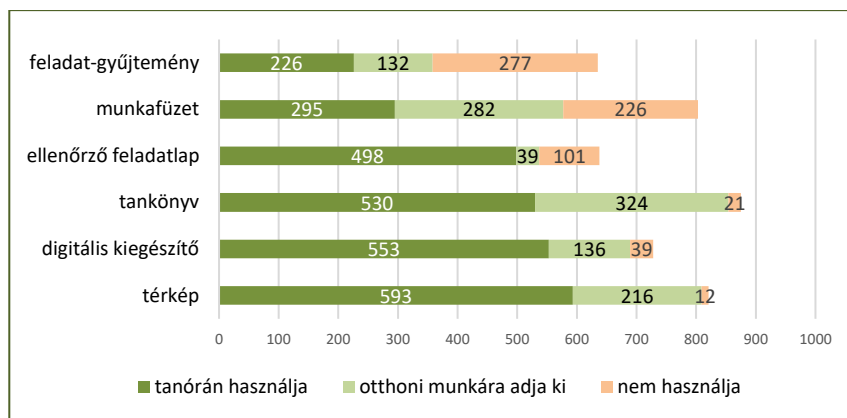
2019 őszén kérdőíves vizsgálattal mértük fel a történelemtanárok vélekedéseit, a szociodemográfiai adatok megadását követően, a kérdőív első felében a történelem tanítás gyakorlatára vonatkozó kérdésekre adtak választ a pedagógusok. Az egyes kérdéscsoportok a korábbi tantárgyi felmérések adaptált kérdéseit, illetve a tantárgy tanításának aktuális helyzetére vonatkozó egyéb releváns kérdéseket tartalmaznak. A teljes minta 613 fő lett, és bár az egyes kérdéseknél nem mindig a teljes minta adott választ, mégis meghagytunk mindenkit a mintában, hogy minél nagyobb arányú visszajelzés jelenjen meg a különböző kérdésekhez fűzött vélekedésekben.

7.1. Tankönyv- és taneszközhasználat a történelemórákon

H1: A történelemtanítás gyakorlata a tanárok többségénél alapvetően tankönyv-alapú módszertanra épül, a tankönyv minden, a fejlesztési célhoz szükséges feladattípushoz tartalmaz mintát, ezért egyéb taneszközöket kevésbé használnak a történelemtanárok.

Mivel a korábbi kutatások arra mutattak rá, hogy a tantárgy tanításában Magyarországon a tankönyvnek központi szerepe van, ezért a taneszközök közül először ezt vizsgáltuk. A szaktanárok több mint kétharmada (72,2%) az óra nagyobb részén a tankönyv alapján oktat, de kiegészíti más tananyagokkal (pl. kép, videó, online tananyag). A tanárok ötöde (20,3%) alapvetően más tananyagot tanít, de a tankönyv egyes részeit is felhasználja a tanórai munkában (pl. kép, ábra, térkép, feladat). A többi válaszadó nem használja a tankönyvet, hanem valamilyen más tananyag alapján oktat (saját jegyzet, kész online tananyag, stb.). Egy egészen csekély kisebbség (1%) az, aki kizárólag a tankönyv alapján szervezi a tanórai munkát, és csak kivételesen alkalmaz kiegészítőket (munkafüzet, térkép).

A felmérés eredményei alapján a tankönyvön kívül számos egyéb taneszköz is hozzátartozik a történelemtanárok eszközkészletéhez, amelyeknek használatával kapcsolatos adatokat az alábbi táblázat mutatja:



15. táblázat: Taneszközök használata a történelemtanításban

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a taneszközök közül a térkép használata a leggyakoribb a tanórán, szinte minden válaszadó jelölte a tanórai alkalmazását, e mellett a tankönyvet, a digitális kiegészítő tananyagot és az ellenőrző feladatlapot is több mint 80%-os arányban használják. Ugyanakkor a munkafüzet és a feladatgyűjtemény bevonása az órai foglalkozásba nem haladja meg a válaszok 50%-át, és ennél a két taneszköznél 40% körül van azok aránya, akik nem építik be a tanulási munkába. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a tanári munkához köthető eszközök (térkép, tankönyv, ellenőrző feladatlap) használata uralkodó, a tanulói aktivitásra alkalmas taneszközök (munkafüzet, feladatgyűjtemény) igénybevétele csak a tanárok felénél jellemző, tehát jellemzőbb a tananyagközpontú tanóra szervezés, mint a tevékenységközpontú. (Szabó, 2014)

Kérdés, hogy a digitális tananyagok nagy arányú használata milyen jellegű munkaformát jelent pontosan: szemléltető jellegű multimédiás elemeket vagy tanulói feladatvégzéshez kapcsolódó munkaformát. Az infrastruktúra 2019-es állapota és a következő fejezetben bemutatásra kerülő – digitális módszertannal kapcsolatos – eredmények alapján az előbbi nagyobb arányban érvényesül. Mivel a taneszközök többségét főként a tanórai munka során használják a tanárok, ezért megállapítható, hogy a történelemtanításban nagyobb részben a tanórán valósulnak meg a tantervi fejlesztési célokban rögzített kompetenciák fejlesztései, és a tanulók otthoni munkája jelentős részben a memorizálásra korlátozódik, ugyanakkor a munkafüzet és a feladatgyűjtemény alkalmazása a tanárok kevesebb mint felénél a tanulók önálló munkával történő aktivizálására utal.

A taneszköz-használat adatainak elemzése alapján az első hipotézisünk részben teljesült, mert ugyan a történelemtanárok több mint kétharmada a tankönyv alapján szervezi a

tanórát, ugyanakkor nem igaz, hogy egyéb taneszközöket kevésbé használnak a tanárok, mert főként szemléltetés céljából sok egyéb taneszközt is igénybe vesznek.

7.2. A szaktárgyi feldolgozási módszerek jellemzői

H2: A történelemtanításban uralkodó a tananyagközpontú, frontális munkaszervezés, amelyben a tanárok aktív előadással ismertetik a tananyagot, és a diákok passzív befogadók.

A tanórai munka más szempontú vizsgálatára ad alkalmat a tanórán végzett tevékenységfajtákra szánt idő becslése a tanárok részéről, amelynek itemeit az alábbi táblázatban rögzítettük.

Tevékeny- ség-formák	szervezési feladatok	ellenőrzés (feleltetés, számmonkérés)	tanári magyarázat, előadás	szemléltetés (pl. videó, animáció)	tanulók önálló vagy csoportos munkája
0 perc	13,3%	3,4%	0,0%	0,7%	2,3%
5 perc	85,4%	36,3%	3,1%	42,0%	25,0%
10 perc	1,3%	52,2%	34,8%	48,9%	53,0%
15 perc	0,0%	8,0%	36,1%	7,1%	13,8%
20 perc	0,0%	0,0%	17,3%	1,2%	4,8%
25 perc	0,0%	0,0%	6,4%	0,2%	0,8%
30 perc	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0,3%
35 perc	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%
Átlag	4,4 perc	8,2 perc	14,8 perc	8,3 perc	9,9 perc

16. táblázat: Alaptevékenységek időtartama a tanórán

A tanárok egy átlagos, új ismeretet feldolgozó tanóra leggyakoribb tevékenységtípusainak tervezett időtartam arányait becsülték meg egy kérdésben. A hagyományos tanóra felépítéséhez illeszkedő tevékenységek, módszerek kategóriái közül egyértelműen a tanárhoz kapcsolódik a magyarázat és a szemléltetés, amelyek együttes időtartama átlagosan 23,1 percet vesz igénybe a tanárok frontális munkájával, míg a tanulói aktivitás átlagosan 9,9 percet. Csekély arányban ugyan, de vannak olyan szaktanárok is, akik akár 30-35 percet is szívesen áldoznak a frontális előadásra. A felmérés fontos jellemzője az is, hogy határozott igényt mutat a tudásellenőrzés megvalósítása minden tanórán 8-10 percben, ami viszont in-

kább rövid, reprodukív gondolkodási műveleteket kíván a tanulótól. Ez a fajta időmenedzsment modell jelentősen akadályozza a 21. századi tanulási formák általános elterjedését a hazai köznevelésben.

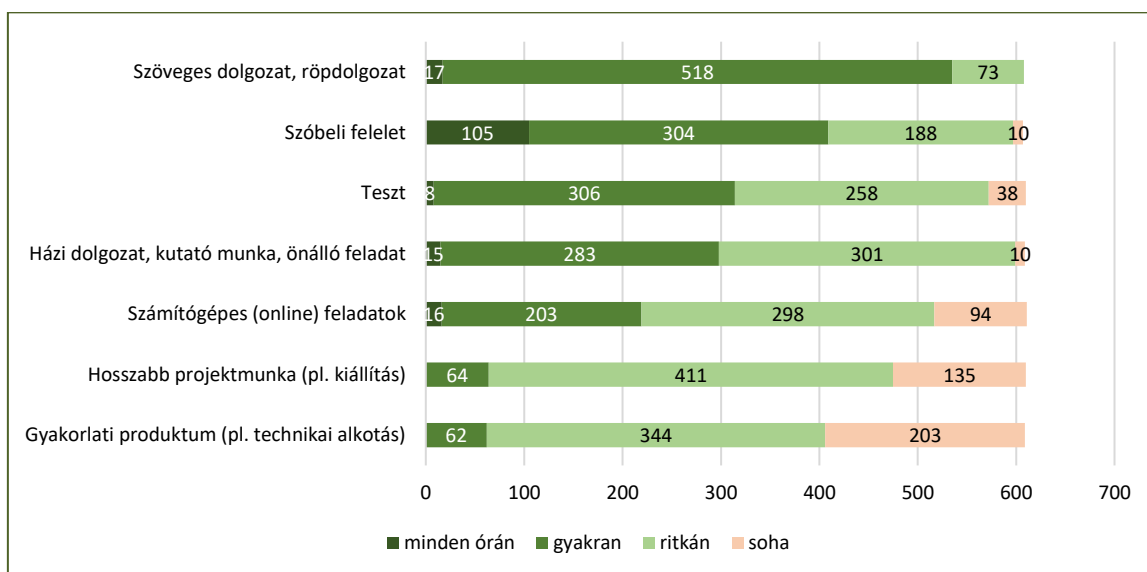
A történelem tantárgy tanításához szükséges különböző didaktikai eljárások megjelenését a tanórán három aspektusból vizsgáltuk. Egyrészt az oktatási módszerek és munkaformák alkalmazásáról, másrészt a speciális szaktárgyi tananyag-feldolgozási módszerekről, végül a tanulási folyamat során a tanulók által használt produktumokról kértünk visszajelzést. A következő táblázat a tanórán alkalmazott oktatási módszerek előfordulását mutatja.

Oktatási módszerek történelemórán	soha		ritkán		gyakran		minden órán	
Tanári előadás: a tananyag ismertetése, diákok jegyzetelése	14	2,3%	86	14,1%	266	43,8%	242	39,8%
Tanári magyarázat: egy részkérdés megvilágítása érveléssel	3	0,5%	93	15,3%	332	54,7%	179	29,5%
Szemléltetés, bemutatás: kép, térkép, videó, animáció	1	0,2%	21	3,4%	239	39,2%	349	57,2%
Megtervezett vita tanulók, csoportok között	96	15,8%	416	68,5%	92	15,2%	3	0,5%
Beszélgetés: a tananyag kötetlen feldolgozása	43	7,1%	277	45,7%	242	39,9%	44	7,3%
Tanulói kiselőadás, beszámoló	20	3,3%	348	57,1%	237	38,9%	4	0,7%
Drámajáték, szerepjáték, egyéb játék	217	35,6%	325	53,3%	66	10,8%	2	0,3%
Projekt: tanulók hosszabb feladata produktummal (kiállítás, stb.)	176	28,8%	357	58,3%	79	12,9%	0	0,0%
Egyéni tanulói munka: feladatlap, munkafüzet, stb.	34	5,6%	179	29,3%	323	52,9%	75	12,3%
Csoportmunka: a tanulók közös munkája	19	3,1%	267	43,8%	304	49,8%	20	3,3%
Verseny a tanulók, vagy csoportok között	124	20,3%	384	62,8%	97	15,9%	6	1,0%

17. táblázat: Oktatási módszerek gyakorisága a tanórán

Az adatok alapján a történelemtanárok által minden órán, vagy gyakran használt módszerek értékeinek összevonását figyelembe véve a leggyakoribb a szemléltetés (összesen: 96%), a tanári magyarázat (összesen: 84%) és a tanári előadás (összesen: 83%). Ezek után az egyéni tanulói munka (összesen: 65%) és a csoportmunka (összesen: 53%) már csak a tanárok kétharmadánál-felénél fordul elő nagy gyakorisággal, ezeket követi a beszélgetés (összesen: 47%) és a tanulói kiselőadás (összesen: 40%). Ezeknek a módszereknek a használatánál már a tanulók is tevékenyen kapcsolódhatnak az órai munkába, és a csoportmunka a tanulói együttműködésre is lehetőséget ad. A hagyományos oktatásszervezési eljárásokhoz kevésbé illeszkedő kooperatív tanulási formákat (verseny, vita, projekt, drámajáték) már csak a szaktanárok 10-15%-a építi be rendszeresen a tanórába.

A szakmódszertan egyik fontos szempontja a tanulók tanulási teljesítményének értékelése. Ehhez a módszertani kérdéshez kapcsolódva az alábbi grafikon foglalja össze a történelemtanárok értékelési módszereihez használt tanulói produktumok alkalmazásának gyakoriságát.



12. ábra: Az értékelésnél használt tanulói produktumok

A minden órán vagy gyakran alkalmazott módszerek egybeszámításával a szöveges dolgozat alkalmazása a leggyakoribb a tanároknál (összesen: 88%), ezt követi a szóbeli felelet (összesen: 67%). A tanárok nagyjából fele használ tesztet (összesen: 51%) és önálló, kutatást igénylő feladatot (49%). Az értékelési formák között az online feladatokat a tanárok harmada alkalmazza (összesen: 36%). Lényegesen kisebb arányban fordul elő a projekt munka (összesen: 10%) és a gyakorlati produktum (összesen: 10%), mint értékelési eszköz. A visszajelzések alapján elmondható, hogy a történelemtanárok értékelési gyakorlatukban a hagyományos módszerek az uralkodók. A felmérés nem tért ki arra, hogy ezeknek a tanulói produktumoknak az értékelése során milyen értékelési formát (diagnosztikus, formatív, szummatív) használnak a tanárok, de az alkalmazott eszközök az adatcentrikus tananyag reprodukív jellegű visszakerdezésre és normaorientált, mennyiségi jellegű minősítésre utalnak. (Dr. Gaál & Dr. Jászi, 2015, old.: 47)

A módszertanra vonatkozó adatok értékelése alapján úgy tűnik, a tanórak időtartamának csekély részében van lehetősége a tanulónak aktívan részt venni. A tanulói feladatvégzés főként egyéni, önálló munka keretében zajlik, a pármunkára, csoportos munkára még mindig kevés tanár fordít időt a tanórán. A tanulók főként a tanulási eredmények ellenőrzésével kapcsolatos hagyományos munkaszervezési formákban vesznek részt aktívan (szóbeli vagy írásbeli felelet, dolgozat, teszt), egyéb, kreatívabb, több kompetenciát fejlesztő feladatokat ritkán kapnak (kutató munka, házi dolgozat, projekt munka, komplex online feladat, művészeti vagy technikai alkotás).

A tanórai tevékenységek és az oktatási módszerek felmérésének eredményei alapján a második hipotézisünk teljesült, a történelemtanításban továbbra is uralkodó a tananyag-központú, frontális munkaszervezés, a tanulók tevékeny részvétele elsősorban az önálló feladatvégzésben jelenik meg, illetve kisebb mértékben a csoportmunkában is tetten érhető.

H3: A történelemtanításban a forráselemző módszerek használata mindennapos gyakorlattá vált a 2005-ös érettségi és a forráselemző feladatokat tartalmazó tankönyvek következményeként.

A szaktárgyi tananyag-feldolgozási módszerek közül szintén az alapján állítottunk fel sorrendet, hogy melyeket alkalmazzák minden órán vagy gyakran a történelemtanárok.

Szaktárgyi feldolgozási módszerek	soha		ritkán		gyakran		minden órán	
Térképhasználat	0	0,0%	22	3,6%	305	50,1%	282	46,3%
Forráselemzés	0	0,0%	149	24,5%	306	50,2%	154	25,3%
Ábra- vagy képelemzés	0	0,0%	50	8,2%	352	57,7%	208	34,1%
Feladatok megoldása (teszt, stb.)	4	0,7%	123	20,2%	384	63,0%	99	16,2%
Online tananyag használata	35	5,7%	230	37,6%	278	45,4%	69	11,3%
Múzeumlátogatás	113	18,6%	468	77,0%	27	4,4%	0	0,0%
Külső előadó meghívása	350	57,8%	256	42,2%	0	0,0%	0	0,0%
Dokumentumfilm	18	3,0%	303	49,7%	280	45,9%	9	1,5%
Játékfilm	73	12,0%	401	65,8%	135	22,2%	0	0,0%

18. táblázat: A történelem tantárgy feldolgozási módszereinek gyakorisága

Ez alapján a leggyakoribb módszer a térképhasználat (összesen: 96%) és az ábra- vagy képelemzés (összesen: 92%), ezt követi a feladatok megoldása (összesen: 79%) és a forráselemzés (összesen: 76%), majd az online tananyag-használat (összesen: 57%), illetve a dokumentumfilm vetítése az órán (összesen: 47%). A további módszerek közül a múzeumlátogatás és a külső előadó meghívása nem mutat számottevő használatot, de ezek relevanciája a tanórai keretben megkérdőjelezhető.

A szaktárgyi módszerek gyakori használata arra enged következtetni, hogy a 2005-ös érettségi és a forráselemző módszertan teljesen beépült a történelemtanárok napi rutinjába. Kérdés, hogy a térkép-, ábra- és forráselemzés tanári tevékenységként van jelen az órákon, vagy aktívan bevonják a tanulókat is, amely így az érettségi követelmények teljesítésére is hatékonyan felkészítheti őket. Egyértelműen aktív tanulói részvételt igényel a feladatok megoldása, és az online tananyaghasználat is jelentős arányt mutat, de ez a visszajelzés nem részletezi, hogy milyen tanulási tevékenységhez kapcsolódik, szemléltetéshez vagy inkább

gyakoroltatáshoz. Mivel ma már az interneten könnyen elérhetőek filmek a videómegosztó portálokon, láthatóan a dokumentumfilmek képanyagának használata is jelentős.

A tananyag-feldolgozási módszerek gyakoriságának felmérése alapján a harmadik hipotézisünk teljesült, mert a történelemtanításban a forráselemző módszerek használata mindennapos gyakorlattá vált, amit a szaktárgyi módszerek közül a térkép-, ábra- és forráselemzés gyakorisága mutat.

7.3. A tantervi fejlesztési célokkal kapcsolatos vélekedések

H4: A történelemtanárok alapvető tanítási céljai között a történelmi gondolkodás és műveltség átadása erősebb tényező, mint a tanulók igényeihez igazodó komplex készségfejlesztés megvalósítása.

A következő kérdéscsoportban a kerettanterv közvetlen hatását vizsgáltuk a tanítási gyakorlatra. A mindennapi oktatási tevékenység során a válaszadók (N=558) 85,7%-a tervezésnél, 57,3%-a tanítási munkában, 40,7% pedig az ellenőrzési fázisban használja a tanterveket. Ugyanezeket a szempontokat elemezve, az érettségi vizsgakövetelmények tekintetében, a középiskolában dolgozó történelemtanárok esetében a válaszadók (N=326) 72,1%-a tervezésnél, 80,4%-a tanítási munkában, 66,9% pedig az ellenőrzés során veszi figyelembe. A visszajelzések alapján látható, hogy nem csak a tankönyvnek van erőteljes irányító hatása a napi tanítási tevékenységre, hanem a tanárok jelentős része a kerettanterveket és az érettségi vizsgakövetelményeket is tekintetbe veszi a munkája során.

A történelemtanárok számára minden új tantervi implementáció idején fontos elméleti kérdése, a tananyag korszakhatárainak kijelölése a tantervekben, vagyis, hogy mely korszakokat milyen arányban kell tanítani. A korszakhatárokat a 2012-es kerettanterv az általános iskola és a középiskola minden évfolyamán későbbre tolta, amit a tanárok többsége úgy élt meg, hogy egy év alatt több tananyagot kell majd megtanítani, holott a tananyag mennyiségét – és a tankönyvi leckék számát – ugyanúgy igazították a tanév óraszámaihoz, mint korábban. A módosítást komoly szakmai viták előzték meg, de Katona András tantervkészítőként így indokolta a döntést: „...hiszem és vallom, hogy meg kellett lépnyünk ezt a radikális lépést, még annak tudatában is, hogy nemzeti történelmünk dicsőségesebb korszakai kerülnek így némileg háttérbe, és a „vesztett” XX. századunk jobban előtérbe. Reméljük, hogy

mindennek tanítványaink inkább nyertesei lesznek, hiszen a napjainkban felmerülő kérdésekre, problémákra hamarabb találhatnak választ a közelmúlt, mint a régmúlt történelmében.” (Katona, 2012, old.: 6)

2019-ben a 2012-es kerettantervekre vonatkozólag vizsgáltuk tehát, hogy egyetértene-e a 2012-es történelem kerettantervben ajánlott új korszakbeosztással az egyes évfolyamok tananyagánál. A zárt végű kérdésben két lehetőség közül választhattak, amelyekhez az indoklást mi adtuk a tantervkészítők indoklása alapján. A felmérésben a válaszadók 50%-a nem ért egyet az új korszakhatárokkal, mert a korábbi korszakbeosztásban több idő állt rendelkezésre a régebbi múlt (az ókor és középkor) tanítására, és ezáltal a diákok számára hosszabb időt biztosított a történelmi műveltség elsajátítására. A tanárok 31%-a viszont egyetért a módosítással, mert az új korszakbeosztás több időt biztosít a közelmúlt (a 19. és 20. század) és a jelenkor megismeréséhez, valamint lehetőséget ad a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek tanításához. Ezáltal a diákok a napjainkban felmerülő kérdésekre könnyebben találnak választ a közelmúlt történelmében. A két választási lehetőségen túl egyedi válaszok megadására is volt lehetőség, így a tanárok közel 20%-a adott másfajta indoklást, de többségük inkább elutasította az új beosztást, illetve a tananyagcsökkentést javasolta a kérdés megoldásához.

A történelemtanítás céljával kapcsolatban egy másik kérdésben, a történelemtanár szerepének két meghatározó elemét emeltük ki, amelyeket ötfokú likert skálával értékelték a tanárok az alapján, hogy mennyire tartják fontosnak az adott összetevőt (nem fontos – nagyon fontos). A két értékelendő megállapítást az alábbi módon értékelték.

- A jó történelemtanárt a szaktudományos felkészültség teszi hatékonnyá, mert a tanári mesterség lényege a közműveltségi ismeretek korszerű átadása.
- A jó történelemtanárt a pedagógiai-módszertani felkészültség teszi hatékonnyá, mert a tanári mesterség lényege a gyermek személyiségének fejlesztése.

Fontosság mértéke	1	2	3	4	5	Minta	Átlag
szaktudományos felkészültség	1 0,2%	12 2,0%	115 18,8%	315 51,5%	169 27,6%	612	4,04
pedagógiai-módszertani felkészültség	1 0,2%	2 0,3%	24 3,9%	186 30,4%	399 65,2%	612	4,60

19. táblázat: A tanári felkészültség összetevői

A válaszadók értékelése alapján mindkét szempontot fontosnak tartják, de kis mértékben fontosabbnak tekintik a pedagógiai-módszertani felkészültséget, a tanár személyiségfejlesztő tevékenységét.

Külön kérdéscsoportban vizsgáltuk a szaktanárok álláspontját a tantárgy tanításához régóta kapcsolódó és a kerettantervekben is megjelenő fejlesztési célokkal, követelményekkel kapcsolatban. Az alábbi listában szereplő értékkategóriákat minősítették válaszaikban:

- Értékrend fejlesztése: nemzeti és európai identitás kialakítása.
- A társadalmi folyamatok megértetése.
- Demokratikus öntudatra nevelés.
- Érdeklődő, tájékozódó emberré nevelés.
- A társadalomban való cselekvő részvételre nevelés.
- Az alapműveltség ismeretanyagának elsajátíttatása.
- A másság elfogadására való nevelés.
- Minél jobb tanulmányi eredmény elérése (pl. érettségi).
- A tanuló gondolkodásának fejlesztése (kritikai- és problémamegoldó készség).
- A kutatás alapú tanulás elsajátíttatása (ismeretszerzés, feldolgozás).
- A szóbeli, írásbeli és digitális kommunikációs készségek fejlesztése.

A történelemtanárok a fenti fejlesztési célok többségét legalább 90%-ban fontosnak vagy nagyon fontosnak értékelték megközelítőleg fele-fele arányban. Ebből a mintázatból kiemelhető az *Érdeklődő, tájékozódó emberré nevelés*, illetve *A tanuló gondolkodásának fejlesztése (kritikai- és problémamegoldó készség)* kategória, amelyeket 80% egységesen nagyon fontosnak jelölt.

A tantárgyi elvárások mellett az általánosabb pedagógiai célokkal kapcsolatban is kértük az egyes értékkategóriák jelentőségének jelölését az alábbi lista alapján:

- A szilárd értékrend közvetítése.
- A diákok jól érezzék magukat az iskolában.
- A diákok véleménynyilvánításának ösztönzése.
- A nemzeti identitás fejlesztése, hazafiságra nevelés.
- Az együttműködési képesség fejlesztése.
- A közösségért való felelősségérzet és cselekvés megalapozása.
- A mérési, továbbtanulási eredmények javítása.
- A feladat-orientált légkör kialakítása.

- A tanulók széles körű érdeklődésének kialakítása.
- A szabályok, a rend kialakítása.
- A tanulók toleranciájának, szociális érzékenységének megalapozása.
- A kérdezés és a kritikai gondolkodás képességének kialakítása.

A pedagógia céloknál is hasonló eredményeket kaptunk, általában 80-90% között jelölték meg az egyes értékeket fontosnak vagy nagyon fontosnak. Ettől eltérően nagyon fontosnak jelölték *A kérdezés és a kritikai gondolkodás képességének kialakítása* (66%), *A tanulók széles körű érdeklődésének kialakítása* (62%), *A közösségért való felelősségérzet és cselekvés megalapozása* (58%), és *Az együttműködési képesség fejlesztése* (57%) kategóriákat. A két értéklista minősítése azt mutatja, hogy a hagyományosan a történelem tantárgynál megjelenő fejlesztési célok mellett, a tanulók gondolkodási képességének és az együttműködésnek a kialakítása prioritást élvez a pedagógusok értékrendjében.

A fejlesztési célokkal kapcsolatos vélekedések alapján a negyedik hipotézisünk részben teljesült, mert korszakhatárokkal kapcsolatos véleményekben a műveltségátadás igénye erős tényezőként jelentkezik, de a tanári felkészültség összetevőinek értékelésénél, és főként a tantárgyi fejlesztési célok rangsorolásánál előtérbe helyezik a tanárok a komplex készség-fejlesztés megvalósításának igényét.

7.4. A történelemtanítás gyakorlatának összefüggésvizsgálatai

A történelemtanítás módszertani kérdéseinek vizsgálata során kíváncsiak voltunk arra is, hogy van-e szignifikáns viszony a szakmódszertannal kapcsolatos vélekedések és

- a. az években megadott oktatási tapasztalat (tehát a pályán eltöltött idő), illetve
- b. az adott képzési formában (felső tagozaton, gimnáziumban, szakképzésben) végzett tanítási gyakorlat között.

Az összefüggésvizsgálatokat az SPSS szoftver segítségével végeztük el.

H5: Feltételezzük, hogy az oktatási tapasztalat mértéke hatással van a taneszközök tanórai használatára, vagyis a hagyományos taneszközöket gyakrabban használók nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkeznek, ugyanakkor a digitális tananyagokat azok használják gyakrabban, akik fiatalabbak és kevesebb oktatási tapasztalattal rendelkeznek.

A feltevés ellenőrzése érdekében összevetettük, hogy a 2019-es kérdőívet kitöltő történelemtanárok közül azok, akik a 13. kérdés alapján a kérdezett taneszközöket (tankönyv, térkép, munkafüzet, digitális kiegészítő, feladatgyűjtemény, ellenőrző feladatlap) a tanórán használják, milyen mértékű oktatási tapasztalattal rendelkeznek, és ez hatással van-e a taneszközök használatára.

A tankönyvet használókra vonatkozó eredmény: A kétmintás t-próba szórás egyenlőségre vonatkozó előfeltétele a Levene-teszthez tartozó F-próba alapján teljesül ($p > 0.05$). A t-próba eredménye alapján jelentős eltérés van ($t(610) = -2,589$, $p > 0.05$) az oktatási tapasztalat mértékében a mentén, hogy a válaszadó használ-e tankönyvet a tanórán ($n=530$, $M=21.66$, $SD=11.023$) vagy sem ($n=82$, $M=18.28$, $SD=10.800$). Az eltérés irányát az oktatási tapasztalat átlagértéke mutatja: a tankönyvet használók pályán eltöltött átlagos ideje 21.66 év, míg a tankönyvet nem használóké 18.28 év, tehát a hipotézis teljesült.

A térképet használókra vonatkozó eredmény: A kétmintás t-próba szórás egyenlőségre vonatkozó előfeltétele a Levene-teszthez tartozó F-próba alapján teljesül ($p > 0.05$). A t-próba eredménye alapján jelentős eltérés van ($t(610) = -1,986$, $p > 0.05$) az oktatási tapasztalat mértékében a mentén, hogy a válaszadó használ-e térképet a tanórán ($n=593$, $M=21,36$, $SD=10,996$) vagy sem ($n=19$, $M=16,26$, $SD=11,751$). Az eltérés irányát az oktatási tapasztalat átlagértéke mutatja: a térképet használók pályán eltöltött átlagos ideje 21.36 év, míg az ezt nem használóké 16,26 év, tehát a hipotézis ebben az esetben is teljesült.

A digitális kiegészítő tananyagot használókra vonatkozó eredmény: A kétmintás t-próba szórás egyenlőségre vonatkozó előfeltétele a Levene-teszthez tartozó F-próba alapján teljesül ($p > 0.05$). A t-próba eredménye alapján jelentős eltérés van ($t(610) = -2,467$, $p > 0.05$) az oktatási tapasztalat mértékében a mentén, hogy a válaszadó használ-e digitális tananyagot a tanórán ($n=553$, $M=21,56$, $SD=11,064$) vagy sem ($n=59$, $M=17,85$, $SD=10,370$). Az eltérés irányát az oktatási tapasztalat átlagértéke mutatja: a digitális tananyagot használók pályán eltöltött átlagos ideje 21.56 év, míg az ezt nem használóké 17,85 év, tehát a hipotézis ebben az esetben nem teljesült, mert digitális kiegészítőket is a hosszabb gyakorlattal rendelkezők használnak inkább.

A feladatgyűjteményeket használók esetében szintén találtunk meghatározó összefüggést, tehát a tankönyv, a térkép, a digitális tananyag és a feladatgyűjtemény tekintetében van kapcsolat a tanítási gyakorlat időtartamával, míg a munkafüzetet és az ellenőrző feladatlapot használók szempontjából az eredmény már nem mutat szignifikáns

kapcsolatot a pályán eltöltött idővel, tehát az utóbbi két taneszköz esetében a hipotézis nem teljesült.

H6: Eltérést feltételezünk az oktatási tapasztalat mértékében azzal kapcsolatban, hogy a pedagógus a különböző tananyag-feldolgozási módszereket milyen gyakran végzi a tanórákon. Azt feltételezzük, hogy az egyes módszertani technikákat gyakrabban alkalmazó tanárok nagyobb oktatási tapasztalattal rendelkeznek.

A feltevés ellenőrzése érdekében összevetettük, hogy a 2019-es kérdőívet kitöltő történelemtanárok közül azok, akik a 15. kérdés alapján az egyes feldolgozási módszereket (tanári előadás, magyarázat, szemléltetés, vita, beszélgetés, kiselőadás, drámajáték, projekt, egyéni munka, csoportmunka, verseny) a tanórán gyakrabban használják, milyen mértékű oktatási tapasztalattal rendelkeznek, és megállapítható-e kapcsolat e változók között.

Az összefüggés vizsgálatát minden esetben ANOVA próba segítségével végeztük el. Minden módszer alkalmazását 4 értékű változóként vontuk be az elemzésbe (soha, ritkán, gyakran, minden órán). A tanári előadás vizsgálata során a próba előfeltételének feltárása során teljesül a szórás egyenlőség a Levene teszt alapján ($p > 0.05$). Az egyes csoportok elemszáma nagy eltérést mutat: a tanári előadást soha nem használók vannak a legkevesebben ($N=14$, $M=30.43$, $SD=7.387$), az ezt a módszert ritkán végzők létszáma már jelentősebb ($N=86$, $M=25.63$, $SD=10.6$), míg a tanári előadást gyakran ($N=266$, $M=21.2$, $SD=11.14$) vagy minden órán ($N=242$, $M=19.07$, $SD=10.56$) végzők létszáma teszi ki a minta nagyobb részét. Az ANOVA vizsgálatához tartozó F próba statisztikája alapján jelentős eltérés van az egyes csoportok mentén ($F(3)=11.4$, $p < 0.05$). Az összefüggés hatásnagysága az Eta-négyzet alapján közepes ($\eta^2=0.05$). A Tukey HSD-féle post-hoc teszt eredménye alapján a tanári előadást soha nem használók oktatási tapasztalata jelentősen magasabb, mint a tanári előadás tevékenységet gyakran ($p < 0.05$) vagy minden órán ($p < 0.05$) végzők tapasztalata, tehát a feltevés nem igazolódott, és pont fordított a viszony a két változó között.

A megtervezett vita módszere esetében a próba előfeltételének vizsgálata során szintén teljesül a szórás egyenlőség a Levene teszt alapján ($p > 0.05$). A válaszadók egyes csoportjainak elemszáma különös eloszlást mutat: a vitát minden órán használók száma elhanyagolható ($N=3$, $M=12.67$, $SD=16.743$), a módszert ritkán végzők létszáma a legtöbb, nagyjából a válaszadók kétharmada ($N=416$, $M=21.31$, $SD=10.994$), míg a vitát soha ($N=96$, $M=19.07$, $SD=10.898$) vagy gyakran ($N=92$, $M=23.52$, $SD=11.043$) végzők létszáma

nagyon hasonló, a válaszadók kb. 15-15 százaléka. Az ANOVA vizsgálatához tartozó F próba statisztikája alapján eltérés van az egyes csoportok mentén ($F(3)= 3,168$, $p<0.05$). Az összefüggés hatásnagysága az Eta-négyzet alapján gyenge ($\eta^2=0,016$). A Tukey HSD-féle post-hoc teszt eredménye alapján két csoport tekintetében mutatható ki jelentős összefüggés: a vitát gyakran ($p<0.05$) alkalmazók oktatási tapasztalata jelentősen magasabb, mint a vita módszerét soha ($p<0.05$) nem használóké, így a feltevés csak e két csoportra vonatkozólag igazolódott, ugyanakkor megállapítható, hogy a történelemtanárok többsége csak ritkán alkalmazza e módszert.

A drámajáték és a projekt módszer alkalmazásával kapcsolatban is teljesül a szórás egyenlőség a Levene teszt alapján ($p>0.05$), és az ANOVA vizsgálatához tartozó F próba statisztikája alapján szignifikáns eltérés van az egyes válaszlehetőségek csoportjainál (soha, ritkán, gyakran, minden órán) az oktatási tapasztalat tekintetében ($p<0.05$), tehát igazolódott a feltételezés. Ennek a két módszertani munkaformának a leíró adatait táblázatos formában közöljük egy másfajta áttekinthetőség érdekében.

Drámajáték alkalmazása	Oktatási tapasztalat		
	N	Mean	Std. Deviation
1 soha	217	18,99	10,457
2 ritkán	325	21,88	11,252
3 gyakran	66	24,42	10,671
4 minden órán	2	34	1,414
Total	610	21,17	11,043

Projekt módszer alkalmazása	Oktatási tapasztalat		
	N	Mean	Std. Deviation
1 soha	176	18,27	11,401
2 ritkán	357	21,84	10,765
3 gyakran	79	24,89	10,003
Total	612	21,21	11,045

20. táblázat: Anova összefüggésvizsgálatok a drámajáték és a projekt módszer esetében az oktatási tapasztalat szempontjából

Látható, hogy a tanulókat is aktívan bevonó drámajátékot és a projekt módszert gyakran használók oktatási tapasztalata jelentősen magasabb, mint akik soha nem alkalmazzák ezeket a munkaformákat, ugyanakkor megállapítható, hogy a történelemtanárok több mint fele ritkán, kétharmada pedig soha nem alkalmazza ezeket a komplex fejlesztő módszereket.

Az egyes feldolgozási munkaformák közül a tanári magyarázat, a szemléltetés, a beszélgetés, a kiselőadás, az egyéni munka, a csoportmunka és a verseny esetében az ANOVA vizsgálatához tartozó F próba statisztikája alapján nincs jelentős eltérés a használat gyakoriságára vonatkozó válaszok (soha, ritkán, gyakran, minden órán) csoportjainál a

pályán eltöltött idő tekintetében, tehát a feltételezés ezeknél a módszertani megoldásoknál nem igazolódott.

8. A TÖRTÉNELEMTANÁROK DIGITÁLIS PEDAGÓGIÁVAL KAPCSOLATOS NÉZETEINEK ELEMZÉSE

8.1. Digitális módszertan megvalósítása a tanórán

H7: A történelemtanárok többsége ingyenes kész digitális tananyagokat és az interneten elérhető, szemléltetésre alkalmas multimédiás elemeket használ a tanórán, amely igazodik a frontális oktatáshoz.

H8: A történelemtanárok többsége alap- vagy középszintű digitális jártassággal rendelkezik.

A történelemtanárokat a kérdőíves felmérésben a tantárgy tanítási gyakorlata mellett a digitális pedagógiával kapcsolatos nézetekről kérdeztük. Az első nagyobb kérdéskörben a digitális eszközökkel támogatott módszertanok (alkalmazások, platformok, segédanyagok) alkalmazásával kapcsolatban kértünk visszajelzést. Először igyekeztünk felmérni, hogy milyen alapvető digitális módszertani megoldásokra van szüksége a történelemtanároknak a pedagógiai munka hatékonyabbá tételéhez, azaz mit használnának szívesen a napi munkában a tantárgy tanításához.



13. ábra: Digitális módszertani megoldások igénye

A válaszadásnál négy lehetőséget jelölhettek meg a bal oldalon megadott kategóriák közül.

A táblázat adatai azt mutatják, hogy legnagyobb arányban (70%) szemléltetéshez jól használható tananyagelemekre van szükségük, a következő négy kategóriában (66,7% - 54,1%) pedig kész digitális tananyagokat, illetve óraterveket igényelnek. Ezeknél kisebb arányban (37,7% - 21,6%) jelöltek meg olyan digitális megoldásokat, amelyek komplexebb tanulás-szervezési eljárásokat és nagyobb időráfordítást, előkészítést igénylő munkafolyamatok (mérés, együttműködés, projekt, tartalomkészítés), ugyanakkor ezek a módszertani megoldások alkalmasabbak a komplex készségfejlesztésre (a mobil alkalmazásokat kivéve).

Az alábbi táblázat adatai azt mutatják, hogy milyen gyakorisággal használják a történelemtanárok a digitális eszközökkel támogatott módszereket, tanulói munkaformákat.

Digitális tanítási módszerek	soha		havonta		hetente		naponta	
Online dolgozatírás	504	83,3%	84	13,9%	12	2,0%	5	0,8%
Online házi feladatok kiadása	293	48,4%	229	37,9%	70	11,6%	13	2,1%
Online csoportmunka	450	74,9%	121	20,1%	25	4,2%	5	0,8%
Tanulói prezentáció	66	10,9%	422	70,0%	108	17,9%	7	1,2%
Tanulók tanórán kívüli online közös munkája (házi feladat)	396	65,9%	159	26,5%	41	6,8%	5	0,8%
Tanulási tevékenységek játékosítása (játékok, vetélkedők, stb.)	152	25,1%	313	51,7%	118	19,5%	23	3,8%

21. táblázat: Digitális módszerek gyakorisága

A szaktanárok közül nagyon kevesen vannak, akik napi szinten használnak IKT-val támogatott megoldásokat a tanításhoz (0,8%-3,8%). A heti gyakorisággal alkalmazott tanulási eljárások közül a játékosított megoldások (19,5%) a legnépszerűbbek, amely semmiképp nem jelent gamifikációs rendszerben történő értékelést, mert ehhez napi szintű használatra lenne szükség. Ebben a kategóriában a Kahoot programhoz hasonló szavazós kvízzjátékok a legismertebbek. Ez után a tanulói prezentáció (17,9%) és az online házifeladat (11,6%) következik gyakoriságban, amelyek nem mondhatók magas szintű digitális módszernek. A havonta megvalósuló digitális módszerek közül szintén a már említett tanulói prezentáció (70%), a játékos vetélkedő (51,7%) és az online házifeladat (37,9%) a leggyakoribb. Az összetettebb, kooperációt igénylő munkaformák (online tanórán kívüli- és csoportmunka) havonta fordulnak elő a tanárok 20,1%-26,5%-ánál. A legritkábban használt megoldás az online dolgozatírás, amely a tanárok 83,3%-nál soha nem jelenik meg. Valószínűsíthetően ennek rendszeres használatához hiányoznak a szükséges infrastrukturális feltételek (tanulói digitális eszközök, internet), ezért népszerűbbek az otthoni munka keretében kiadott feladatok.

A történelemtanárok által használt digitális módszertan feltérképezéséhez úgy alakítottunk ki egy szélesebb spektrumú kategóriarendszert, hogy a leggyakoribb eszközöket, platformokat és digitális tanulásszervezési eljárásokat kiegészítettük még a speciális történelem-tantárgyi megoldásokkal.

Digitális módszertani megoldások	Nem hallottam ilyenről		Ismerem, de nem használok ilyen		Használok a példák valamelyikét		Egyéb programot (is) használok	
Multimédiás szemléltetés: oktatóvideók (Zanza Tv, Youtube)	0	0,0%	23	3,5%	541	83,0%	88	13,5%
Ingyenes, kész online tananyagok (NKP, Sulinet)]	17	2,6%	145	22,6%	399	62,1%	81	12,6%
Prezentációk készítése (Prezi, Google Diák)	12	1,9%	142	21,9%	363	56,0%	131	20,2%
Tananyagmegosztó programok alkalmazása (Google Drive, Facebook)	25	4,0%	221	35,2%	344	54,9%	37	5,9%
Digitális szemléltetés: animációk, kiterjesztett valóság (3D, mobil alkalm.)	65	10,2%	193	30,3%	324	50,8%	56	8,8%
Gyakorló feladatok, tesztek készítése (Redmenta, Kahoot)	69	10,6%	242	37,2%	258	39,7%	81	12,5%
Komplex tananyag készítése online programmal (LearningApps)	100	15,9%	235	37,3%	256	40,6%	39	6,2%
Tájékozódás a digitális pedagógiáról honlapokon (Tanárblog, DPMK)	139	22,1%	222	35,3%	232	36,9%	36	5,7%
Tanulásszervező programok, online értékelés (G. Classroom, MS Teams)	209	33,8%	311	50,3%	78	12,6%	20	3,2%
Digitális történetmesélés, videóinterjú (IWitness)	264	43,1%	264	43,1%	75	12,2%	10	1,6%

22. táblázat: Digitális módszerek használata

A tanárok által megadott válaszok alapján sorba rendeztük a leggyakrabban használt módszereket, amit zölddel ki is emeltünk a két utolsó oszloppárban, mert ezek mutatják a szaktanárok valódi digitális aktivitását. Úgy tűnik, a digitális megoldások használatát is alapvetően vezérli a szaktárgyi módszertani logika, hiszen a leggyakrabban használt megoldások – a két utolsó kategória egybeszámításával – a szemléltető multimédiás elemek (összesen: 96,5%), a hasonló funkciójú prezentációk (összesen: 76,2%), a kész online anyagok (összesen: 74,8%), a tananyagmegosztó programok (összesen: 60,8%) és a digitális szemléltetés (összesen: 59,6%). És minél bonyolultabb, erősebb digitális kompetenciát igényel egy tevékenység (tesztkészítés, komplex tananyag készítés, tanulásszervező programok, digitális történetmesélés), annál mérsékeltebb az ismertsége, és az alkalmazási hajlandóság. Természetesen ezeknek a hatékonyabb fejlesztő módszereknek a beépítését a tanárok repertoárjába jelentősen megkönnyítené a képzések támogatása.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az alapszintű digitális kompetenciákkal rendelkező pedagógusok elsősorban a tananyag bemutatásához, a szemléltetéshez használnak digitális módszertani megoldásokat, illetve ingyenesen elérhető kész digitális tananyagokra van szükségük a tanítás során, és ritkán adnak a tanulók számára digitális eszközök használatát

igénylő, komplexebb feladatokat.

A digitális módszerek használati adatai alapján a hetedik és nyolcadik hipotézisünk teljesült, mert a történelemtanárok többsége ingyenes kész digitális tananyagokat és szemléltető tananyagelemeket használ a tanórán, és kevesen adnak komplexebb tanulásszervezést igénylő feladatokat a tanulóknak. Ebből fakadóan igazolható, hogy történelemtanárok többsége alap- vagy középszintű digitális jártassággal rendelkezik.

8.2. A digitális munkarendben szerzett tapasztalatok

H9: A tanárok a kényyszerű digitális munkarendben elsősorban a frontális munkaformához illeszkedő videós előadás és tanári magyarázat, valamint az online szemléltetés módszereit részesítették előnyben.

A 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend rendkívül nehéz helyzetbe hozta az oktatási intézményeket. A korábbi kutatások egyértelműen kimutatták, hogy az intézmények nem rendelkeznek a digitális átálláshoz szükséges infrastruktúrával, a pedagógusok döntő többsége pedig nem rendelkezik a megfelelő digitális kompetenciákkal egy ilyen radikális fordulat sikeres teljesítéséhez. (DPMK, 2018) (DOS, 2016) Az átállásról nem dönthettek a pedagógusok, mégis a fejlett nyugati világ oktatási rendszerei, ahol az internet elérhetőség biztosított volt, és a családok nagyobb részénél rendelkezésre álltak IKT eszközök, ott megvalósult a digitális transzformáció, de jelentős nehézségekkel. Ezekkel kapcsolatban is végeztünk felmérést a történelemtanárok körében.

Azzal kapcsolatban, hogy mi volt a fő célkitűzése a tanároknak a digitális oktatás időszakában, az alábbi válaszokat kaptuk úgy, hogy több célt is megjelölhettek.

Pedagógiai célkitűzés	Válasz	
Feldolgozni a teljes tananyagot	82	43,2%
Lekötni a tanulókat	86	45,3%
Érdekes feladatokat adni	162	85,3%
Kész videós tananyagokat adni	34	17,9%
Online órát tartani	75	39,5%
Önálló munkát adni (pl. kutatás)	116	61,1%
Együttműködést igénylő csoportmunkát adni	24	12,6%

23. táblázat: Pedagógiai célok a digitális munkarendben

A legtöbb tanár által megjelölt célok között szerepel az, hogy érdekes feladatokat adjon a diákok számára (85,3%), illetve, hogy önálló munkát adjon ki a tanulóknak (61,1%). Ugyanakkor a köznevelésben lévő tanulók számára a távoktatásos üzemmód azért is nehezen működtethető, mert az életkori sajátosságok miatt kevésbé képesek az önszabályozó tanulás megvalósítására, és sokkal inkább igénylik a gyakori visszajelzést. Közel azonos arányban jelölték meg a teljes tananyag átadását, a tanulók lekötését és az online órák tartását. Legkevésbé a kész videós tananyagokat (17,9%) és az online csoportmunkát (12,6%) látták megvalósíthatónak ebben az időszakban.

Az online oktatás egyik nagy kihívását az okozta a pedagógusok számára, hogy a sokkal kevésbé ellenőrizhető tanulási folyamatban mi alapján értékeljék a tanulók munkáját.

Értékelés	Válasz	
teljesítették-e a kiosztott feladatokat	156	82,1%
tesztfeladatok eredményei alapján	150	78,9%
pontokat gyűjtöttek, és ez alapján	81	42,6%
korábbi érdemjegyeik alapján	29	15,3%
nem értékelt	0	0,0%

24. táblázat: Értékelési gyakorlatok a távoktatásban

A visszajelzések alapján a tanárok igyekeztek egyértelmű, önállóan elvégezhető feladatokat adni a tanulóknak, és az elvégzett munka alapján értékelték (82,1%), illetve könnyen értékelhető tesztfeladatokat adtak számukra (78,9%). A tanárok egy kisebb csoportja (42,6%) választott a gamifikáció módszertanához hasonló pontgyűjtő értékelést. Illetve a nehéz helyzetre való tekintettel akadtak olyanok is, akik a korábbi érdemjegyek alapján minősítették a tanulókat (15,3%).

A kényszerű digitális munkarend nem kedvezett a pedagógia egy fontos, évek óta hangoztatott, de nehezen megvalósítható célkitűzésének, a differenciálásnak sem.

Feladatok kiadása a tanulóknak	Válasz	
Kizárólag egységesen	7	3,7%
Többnyire egységesen, néha differenciáltan	157	82,6%
Általában differenciáltan, ritkábban egységesen	23	12,1%
Mindig differenciáltan	2	1,1%

25. táblázat: Feladatok kiosztásának módja

A történelemtanárok többnyire egységesen (összesen: 86,3%) adtak feladatokat a diákoknak, és csak kisebb részben (összesen: 13,2%) volt jellemző a differenciált feladatadás és értékelés, de a fokozott terhelés idején a pedagógusok nem rendelkeztek ehhez megfelelő tananyagrendszerrel és módszertani gyakorlattal sem.

A digitális munkarend pedagógiai gyakorlatainak adatai alapján a kilencedik hipotézisünk nem teljesült, mert a tanárok a kényszerű digitális munkarendben a kész digitális tananyagok és videókonferenciás módszerek mellett nagyobb arányban használták az egyéni otthoni munkához illeszkedő fejlesztő feladatokat.

8.3. A történelem Okostankönyvek bevéálásvizsgálatának tanulságai

H10: Az NKP digitális tananyagai a digitális munkarend idején kiemelt segítséget nyújtanak a szaktanároknak, akik a tartalomkészítő és tanulásszervező funkciókat is aktívan használják.

A történelem Okostankönyvek használatával kapcsolatban a 2020-as kérdőívben kérdeztük a pedagógusokat. Az eredeti mintának nagyjából az egyharmada küldött visszajelzést a második kérdőívre (N=192). A kutatási terv eredeti koncepciójában a tesztelésre vállalkozó szaktanárok egy tanéves használatot követően összegezték volna tapasztalataikat. A 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend révén azonban az egész oktatási rendszer online platformokra kényszerült, és a szaktárca döntése alapján márciusban ingyenesen hozzáférhetővé vált a korábban teszt-üzemmódban működő Nemzeti Köznevelési Portál, és elérhetővé váltak az egyes tantárgyak évfolyamaihoz fejlesztett Okostankönyvek. Ugyanakkor fontos rögzíteni, hogy márciusban csak a tartalomszolgáltatási (CMS) funkciók voltak elérhetők, tehát a médiaelemekkel és interaktív feladatokkal (okosfeladatok) kiegészített digitális tankönyveket tudták használni a tanárok akkor, amikor alapvető eszközökre volt szükségük az online tanításhoz.

Ezért kiindulópontként tekintünk át, hogy a történelemtanárok milyen módon használták a történelem Okostankönyvek egyes elemeit a digitális munkarend bevezetése előtti időszakban.

Az Okostankönyvek tananyagelemeinek felhasználása	Felhasználás	
Nem használtam	1	0,6%
Kizárólag a tankönyvi tartalmat (szöveget, képet) használtam kiegészítők nélkül.	4	2,3%
A tankönyvi tartalmat és a médiaelemeket (videó, animáció, térkép) használtam.	30	17,0%
A tankönyvi tartalmat, a médiaelemeket és az interaktív feladatokat is használtam.	116	65,9%
A médiatár és a feladattár elemeit használtam a tankönyv nélkül.	19	10,8%
Kizárólag a feladattárban elérhető interaktív feladatokat használtam.	2	1,1%
Kizárólag a médiatárban elérhető videókat, térképeket, animációkat használtam.	4	2,3%

26. táblázat: Az NKP tartalomszolgáltatási funkcióinak használata

A kipróbálásban részt vevő szaktanárok közel kétharmada (65,9%) kihasználta a digitális tankönyv mindhárom lehetőségét: a papírtankönyvi tartalmakat, a multimédiás kiegészítő elemeket és az interaktív feladatokat is. A tankönyvi tartalmak elérése a papír tankönyvekhez képest a megjelenítés technológiájában jelent újdonságot, mert a HTML programozás révén minden tartalomelem kereshetővé válik, és technológiai előnyt jelent, hogy a böngészőben elérhető tartalom bármely okoseszközön reszponzív módon jelenik meg a képernyő méretére optimalizálva. A multimédiás kiegészítők elsősorban a szemléltetésben támogatják a pedagógusokat videókkal, interaktív térképekkel, animációkkal, szimulációkkal. Ezek közül az online, több rétegben elhelyezett információkat tartalmazó térképeknek kiemelt szerepe van a történelemtanításban. (Fekete Á., 2022) Az interaktív feladatok pedig a gyakorlás révén segítik a fogalmak elsajátítását, és bonyolultabb logikai műveletekre is lehetőséget adnak (rendszerezés, kategorizálás, kapcsolatok, különbségek feltárása). A tanárok 17%-a tankönyvi tartalmat és a médiaelemeket használja, vagyis a leginkább innovatív funkciót nem alkalmazza. Illetve 10,8% a tankönyvi tartalmak nélkül használja a kiegészítő elemeket, mert valószínűsíthetően más tankönyvből tanítja a tananyagot, de ez a felhasználási mód jelzi, hogy a platform tankönyvfüggetlenül is használható a digitális pedagógiában való elinduláshoz.

2020 áprilisától – regisztrációhoz kötötten – elérhetővé váltak a platform tanulásszervezési (LMS) funkciói is, amelyeknek kialakításához mintaként használták a fejlesztők a Google Classroom és más rendszerek lehetőségeit. Így a pedagógusoknak egyrészt lehetősége nyílt arra, hogy tartalomfogyasztói felhasználási mód mellett tartalomkészítőként a saját tanulócsoportjuknak megfelelő feladatokat készítsenek a kész tananyagelemek módosításával vagy új feladatok készítésével, ami a digitális kompetencia keretrendszerekben is fontos kritérium a magasabb szintű jártasság kialakításában. A másik fontos újdonság a tanulócsoportok létrehozásának lehetősége volt, mert az okosfeladatokat ebben a zárt tanulócsoportban lehetett úgy kiosztani a tanulóknak – gyakorló és vizsga módban –, hogy a tanulói

eredményekről a tanuló és a tanár is visszajelzést kapjon. Tehát ezekkel a zárt végű feladatokkal egy mérőeszköz is a pedagógusok rendelkezésére állt már. Ezeknek az új funkcióknak a felhasználásáról is visszajelzést kértünk a tanároktól, amit az alábbi adatsor összesít.

Az NKP tanulásszervező lehetőségei	Felhasználás	
Használtam az Óravázlattárat (pl. óratervezéshez).	24	13,7%
Saját interaktív feladatot hoztam létre.	8	4,6%
Saját interaktív feladatsort hoztam létre.	5	2,9%
Létrehoztam saját tanulócsoportot.	14	8,0%
A tanulócsoportnak kiosztottam feladatot.	18	10,3%
A tanulócsoportnak feladatsort adtam gyakorló vagy vizsgamódban.	13	7,4%
A tanulók elvégzett feladatait a pontszámítással értékeltem.	6	3,4%
Használtam az üzenőfal felületét kommunikációra.	4	2,3%
Még nem használtam az új funkciókat, lehetőségeket.	132	75,4%

27. táblázat: Az NKP tanulásszervezési funkcióinak használata

Az adatok alapján kitűnik, hogy a történelemtanárok háromnegyed része (75,4%) nem tudott élni a portál magasabb szintű digitális pedagógiai lehetőségeivel. Ennek hátterében valószínűleg nem az új technológiával szembeni elutasítás áll, hanem a digitális munkarendhez való alkalmazkodás nehézsége, hiszen minden kutatás jelezte, hogy az oktatás minden szereplője számára fokozott megterhelést jelentett a felkészülés nélküli digitális átállás, amelyben végletesen lecsökkentek a nevelés-oktatáshoz szükséges természetes személyközi kapcsolatok.

A szaktanárok kisebb része így is használni tudta a – korábban pedagógusok által pályázat keretében készült – óravázlatokat, és látunk példát interaktív feladatok és feladatsorok (összesen: 7,5%) készítésére is, amelyekből az utóbbi témazáróként tudásmérésre is használható. A tanulócsoport létrehozásának lehetőségét a tanárok közel harmada használta (összesen: 29,1%), de a leginnovatívabb, pontozással történő értékelést már alig alkalmazták (3,4%). A tanulócsoport létrehozását az NKP-n mindenképp nehezítette, hogy a digitális munkarendben az iskolák többsége márciusban eldöntötte, hogy melyik tanulásszervezési platformot használják a tanulókkal való kapcsolattartásra zárt felületen. Mivel az NKP-n ekkor még nem volt elérhető ez a funkció, ezért általában a Google Classroom és a Teams felületeken alakították ki az egységes intézményi rendszert. Így, aki az NKP magasabb szintű lehetőségeit ki akarta használni, annak az intézményi felület mellett újabb felületre is be kellett regisztrálnia a tanulócsoporttal együtt. A gyakorlott felhasználóknak ez nem jelent akadályt, de a kezdő szintű felhasználóknak nehézséget jelent minden új regisztráció.

A kérdőívben felmértük a portálhoz kapcsolódó felhasználói élményt is, így a történelemtanároknak lehetőségük volt véleményezni a felület kezelhetőségét, amit az alábbi összesítés mutat meg.

NKP-n való tájékozódás	Felhasználás	
Nehezen tájékozódok az oldalon, lassan találok meg a lehetőségeket.	10	5,7%
A videós és szöveges útmutatók alapján keresem meg az új funkciókat.	7	4,0%
Magyarázó segítséggel minden funkciót egy idő után elérek.	46	26,4%
Mindent gyorsan megtalálok a fejléc menüje alapján, útmutató nélkül is.	108	62,1%

28. táblázat: Az NKP kezelhetősége

A válaszok alapján elmondható, hogy a felhasználók közel kétharmada (62,1%) minden segítség nélkül könnyen eléri az egyes tartalomelemeket és a különböző funkciókat, ami fontos visszajelzés a fejlesztőknek. A következő csoportba tartozók (26,4%) igénybe veszik valakinek a segítségét a használatához, ami a tudásmegosztást, az együttműködést segíti. Az érdeklődők egy kisebb csoportja (4%) igénybe veszi a videós és szöveges útmutatókat, és viszonylag kevesen (5,7%) jelezték, hogy nehezen tájékozódnak az oldalon. Megnyugtató, hogy senki nem adott negatív visszajelzést, vagyis, hogy nem tud eligazodni az oldalon, mert nem logikus a felület.

Az Okostankönyvek felhasználói eredményei alapján a tizedik hipotézisünk részben teljesült, mert az NKP digitális tananyagai az online távoktatás idején valóban segítséget nyújtottak a szaktanároknak, de a tartalomkészítő és tanulásszervező funkciókat kevesen kezdték el használni, amelyben a járványhelyzet körülményei is közrejátszottak.

8.4. A történelem szakos kutatótanárok és szaktanácsadók interjúinak kvalitatív tartalomelemzése

A 2021/2022-es tanév végén online interjú formájában felmértük a történelem kutatótanárok és szaktanácsadók véleményét a távoktatás tapasztalatairól, a sajátos digitális átállás megvalósulásának körülményeiről, továbbá az Okostankönyvvel kapcsolatos benyomásokról. Az országos minta alapján lebonyolított 2019-es empirikus kutatást követően fontosnak

tartottuk kvalitatív kutatás keretében megvizsgálni a történelemtanárok két kiemelt csoportjának vélekedéseit, hogy a módszertannal kapcsolatos gondolkodásmód egyedi motivációit, sajátos nézőpontjait is figyelembe vehessük a kutatáshoz, mert az ő átlagon felüli motivációjuk, pályaszocializációjuk, szakmai tevékenységük stratégiai jellegű szempontok figyelembevételére adhat lehetőséget a történelemdidaktika hazai fejlődésében. (Parks & Peters, 2023)

A 2022-es kérdőívben a kutatás szempontjából két stratégiai kérdéskört illetően öt kérdésben (5., 6., 7., 12., 13.) kértünk rövid összefoglaló véleményt a közelmúlt tapasztalatairól, mert ekkor már kétéves tapasztalattal rendelkeztek a tanárok a digitális munkarendről, illetve az Okostankönyvek használatáról. Az alábbi nyílt kérdésekben fejthették ki önálló megfogalmazásban vélekedéseiket:

- Milyen online alkalmazásokat használ gyakran a történelem tanítása során és milyen pedagógiai céllal? A digitális eszközök és módszerek használata miben támogathatja a történelemtanítás fejlesztési céljainak elérését?
- Miben jelent előnyt és milyen új módszertani megoldásokat biztosít az Okostankönyvek használata a tanítási folyamatban? Mit hiányolnak és miben lehetne továbbfejleszteni a felület lehetőségeit?
- Milyen előnyökkel járhat a digitális átállás a tanulók és a tanárok számára!

A primer kutatásban gyűjtött válaszokat összesítettük és tematikus tartalomelemzéssel feltártuk a tanárok vélekedéseit. Ez a kutatási módszer lehetővé teszi az észrevételek elemzését oly módon, hogy annak minél több – akár nem átlagos – komponensét is figyelembe vegyük, és a tartalom mélyrétegeibe behatolva a rejtett összefüggéseket is feltárhassuk. (Sántha, 2022) A kvalitatív jellegű vizsgálatban az alábbi lépéseket követtük:

- ismerkedés az adatokkal
- előkódolás, címkézés az első benyomások alapján
- mintázatok és témák azonosítása
- talált témák rendszerezése, elnevezése, leírása
- szöveges értékelés, elemzés, reflektálás a kutatási kérdésekre

Az első két kérdésben a történelemtanításban használt online eszközök, módszerek használatára kérdeztünk rá, és leginkább azt vizsgáltuk, hogy ezeket milyen pedagógiai céllal alkalmazzák, és a történelem tantárgy fejlesztési céljait hogyan segítheti álláspontjuk szerint

a digitális technológia. A pedagógiai célok között nagy gyakorisággal jellennek meg az észrevételekben az online tanóra megtartásához szükséges legalapvetőbb tevékenységi formák:

- tanári magyarázat, tanulói kiselőadás (pl. ppt)
- szemléltetés (pl. Mozaweb)
- gyakorlás, elmélyítés (pl. LearningApps)
- játékos ismétlés, összefoglaló (pl. Kahoot)
- számonkérés (pl. Redmenta)
- tananyagmegosztás, ellenőrzés, csoportos kommunikáció (pl. Teams)

A digitális módszertanok használatához kapcsolódó általánosabb pedagógiai célok között többen hangsúlyozzák a tanárok tudásmegosztásának fontosságát, a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztését, az önálló ismeretszerzés lehetőségét, az élményszerzést, a differenciálást és a motiválást. Ugyanakkor az értékelések között megjelenik a hazai tartalom-szabályozás kritikája is, amely az egyik akadálya a pedagógiai kultúraváltásnak: *„Mivel a tananyag mennyisége sok, a megfelelő feldolgozásra rendelkezésre álló idő kevés, elsősorban szemléltetésre, motivációra és tehetséggondozásra használom az online felületeket.”*

A digitális technológiával támogatott történelemtanítás fontos eredményének tekintik a válaszadók, hogy a világhálón rengeteg digitális forrás áll rendelkezésre, amely rendkívüli mértékben kitágította a tájékozódás lehetőségeit, a forráselemzés fejlesztését. A szöveges dokumentumokon túl kiemelik a vizuális jellegű információforrások (térképek, ábrák, illusztrációk, karikatúrák) gazdag tárházát, amelyet az internet kínál: *„Egyrészt az ismeretbővítéshez áll rendelkezésre számos digitális forrás, amit be lehet építeni a tanítás folyamatába. Másrészt a képességfejlesztés (pl. digitális, történelmi gondolkodás, kritikai gondolkodás, forráselemzés stb.) megfelelő lehetősége lehet, ha a jelenléti oktatás keretei között koordinálható a fejlesztési folyamat.”* Az utóbbi megállapítás egyértelműen reflektál a digitális munkarendben zajló online távoktatásra, amely nem támogatja a tanulók fejlesztését.

Az előnyök között néhány válaszadó megemlíti a saját szerkesztésű feladatok, jó gyakorlatok alkalmazásának jelentőségét a tanulók kronológiai és topográfiai ismereteinek fejlesztésében, a források és szemelvények elemzésében. Sokkal többen jelzik viszont, hogy a tananyaghoz kapcsolódó és könnyen elérhető filmrészletek élményszerűsége szintén elősegítheti a megértést és a történelmi „légkör” kialakítását: *„Érdekessé, látványossá tehető a tananyag. Sok filmet, felületet ajánlhatunk az érdeklődőknek. A nehezen bemutatható anyagokat is vizualizálhatjuk. (rekonstrukciók, csaták)”*

Bár elvétve jelenik meg a visszajelzések között, de az országos infrastrukturális fejlesztések ellenére sok helyen még mindig alapvető gátja a digitális tanulásszervezésnek, az új, innovatív módszertanok alkalmazásának az iskolai eszközök hiánya: *„Ha lennének eszközök (pl. projektor, okostábla), akkor a diákok topográfiai ismereteit jól lehetne fejleszteni. De nincs!”*

A második két kérdésben az NKP felhasználásának tapasztalatairól kértünk értékelést a történelemtanároktól, hogy a felület 2020. márciusában történt indulása óta eltelt két év tanulságait összegezzék, és a kipróbálást követően szempontokat adjanak a továbbfejlesztés stratégiájához. Fontos nézőpontot jelent az elemzésben, hogy az NKP-val kapcsolatos észrevételek (előnyök, hiányok) mennyiben adnak választ az előző kérdésekben, a digitális pedagógiával kapcsolatban megfogalmazott tanári igényekre, elvárásokra (pl. szemléltetés, játékos gyakorlás, motiváció, stb.).

Az NKP-val kapcsolatos észrevételeket összesítettük és három kategóriába soroltuk annak megfelelően, hogy

1. átfogó szempontok szerint minősítik a felületet, vagy
2. módszertani értékelést adnak a használatról, vagy
3. a technológiai részleteket jellemzik.

A három kategóriában összegyűjtött szempontokat táblázatos formában közöljük, mert így áttekinthetőbb képet adnak a történelem szaktanácsadók és kutatótanárok Okostankönyveket érintő kipróbálásáról, azaz a fejlesztés sikeres és hiányzó elemeiről.

NKP előnyei, módszertani megoldások	NKP hiányai, továbbfejlesztési javaslatok
átfogó előnyös szempontok	átfogó javaslatok
kész tananyagok állnak rendelkezésre	feladatbank még több feladattal
minden egy helyen elérhető	témazáró minták
órai felkészülés támogatása	emelt vizsga követelményei
blended learning lehetősége	módszertani javaslatok
élményszerű, sokoldalú, érdekes tananyag	papírtankönyves feladatok megoldása
tanulói motiváció, érdeklődés felkeltése	több szöveges forrás
módszertani újdonságok	több 3D animáció
önálló tanulói feldolgozás lehetősége	több filmrészlet
hiányzó tanulók könnyebb felkészülése	gondolattérképek
változatos feladattípusok gyakorláshoz	fejlesztő feladatok
online gépi értékelés okosfeladatoknál	
differentiálás lehetősége feladatokkal	
más tankönyvekhez is használható	
játékos tanulás	
hasznos technológiai megoldások	
célszerű interaktív feladattípusok	
interaktív térképek	
animációk	
fogalmak kislexikonban	

29. táblázat: az NKP előnyeinek és hiányainak kategóriái
a történelem szaktanácsadók és kutatótanárok interjúiban

A tanárok láthatóan jelentősen több előnyt jeleztek a felülettel kapcsolatban, de ennél lényegesebb, hogy a megfogalmazott szempontok gyakorlatilag megfeleltethetők a 2019-es kérdőívben a történelemtanárok által jelzett igényekkel, amelyeket az akkor még elérhetetlen ingyenes digitális tananyagok elvárható minőségéről megfogalmaztak (pl. kész tananyag, digitális szemléltető eszközök, interaktív feladatok, stb.). Az NKP tehát megoldotta a 2019 előtt a stratégiai elemzésekben hiányként megjelölt könnyen elérhető, tanterveknek megfelelő, kész digitális tananyagok kritériumait, így jelentősen támogatja a hazai pedagógusok digitális kompetenciájának fejlődését. (DOS, 2016) Ugyanakkor a hiányok jelzése arra utal, hogy a felület fejlesztésének dinamikus elemeit folytatni kell, mert nem a statikus – papír alapú tankönyvekben is elérhető – tartalmakra van igazán szüksége a tanároknak, hanem olyan komplex online taneszköz-rendszerre, amely minden tananyagrészhöz azonos mértékben és minőségben kínál szemléltető (videó, animáció, térkép), de leginkább fejlesztő eszközöket (vizsgakövetelményekhez igazodó interaktív feladatokat, értékelő feladatsorokat, gondolattérképeket), amelyet összefoglalóan feladatbanknak vagy tananyagbanknak is neveznek a szakirodalomban, és elsősorban a reál tantárgyak esetében alkalmazzák a tanulási folyamatban. (Ho & Lowrie, 2012) Igaz, hogy a társadalomtudományi tantárgyak esetében

másfajta megoldásra szükség, mint egy alapvetően objektív adatokon alapuló feladatokkal operáló természettudományos tantárgynak. Ugyanakkor a történelem kerettantervek is jelentős fogalomkészletet, idő- és helyadatokat tartalmaznak, amelyeknek elsajátítása hatékonyabb lehet interaktív feladatbank alkalmazásával, mint kizárólag memorizálással. Ennek jó példája a 9.3. fejezet elemzésében szereplő IXL oktatási platform társadalomtudományi modulja. (IXL, 2024)

Végül tekintsük át a szaktanácsadóknak és kutatótanároknak a harmadik kérdésre adott válaszait a digitális átállással kapcsolatban, amely sokkal összetettebb, árnyaltabb értékelésre adott lehetőséget a járványhelyzet kétéves távlatában, mint a többválasztásos kérdések válaszlehetőségei a 2020-as kérdőívben. A tanárok számos olyan pozitív lehetőséget megfogalmaztak a digitális transzformáció eredményeként, amelyeket az első kérdéscsoportban, a történelem tantárgy tanításával kapcsolatban, vagy az NKP használatának hasznos módzatainál is említettek, ezért ezeket csak röviden felsoroljuk: differenciálás, személyre szabott visszajelzés, hiányzók felzárkóztatása, digitális kompetencia fejlődése, önálló tanulás lehetősége, motiváció növekedése, élményszerűbb tanítás-tanulás, hatékony tudásmegosztás.

Ennél a kérdésnél ugyanakkor számos kritikai észrevételt rögzítettek, jelentős problémát is feltártak a pedagógusok, amely fontos ellenpontja a digitális átállás járványhelyzettel összefüggő megvalósulási formájának, amikor kizárólagos kapcsolattartási eszközzé vált a digitális technológia. A legdiszkrétebb megfogalmazás röviden így definiálja a digitális átállást: „*Pandémia idején is folyhat az oktatás.*” Ez az értelmezés nyilvánvalóan túlzó leegyszerűsítése ennek a komplex fogalomnak, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra az ellentmondásra, hogy az átállás nem természetes fejlődés eredményeként, vonzó alternatívaként és fokozatos ütemezésben zajlott le, hanem kizárólagos formában rárobban a világ szinte minden oktatási rendszerére, és az oktatás szereplőinek többségét eltávolította a technológia pozitív aspektusaitól is. Ez a torz értelmezés (digitális átállás = kizárólag online távoktatás) különböző mértékben tetten érhető a következő vélekedésekben. Igyekeztünk az értelmezéseket aszerint sorba rakni, hogy a véleményező pedagógus az – indokolt, de – elutasító érzelmi viszonyulás egyik végpontján helyezkedik el, vagy higgadt helyzetértékeléssel szétválasztja a járványidőszak oktatási körülményeit a digitális tanulásszervezés kétségtelen eredményeitől.

"A covid idején csak digitálisan tudtunk tanítani. Borzasztó volt."

„Nem jár előnyökkel! Az iskola nevelő szerepét minimalizálja, a szocializáló szerepet/feladatot marginalizálja, és a gyerekek teljesítményét az esetek többségében durván rontja.”

„A teljes digitális átállás mellett nem tudok érvelni, mert véleményem szerint a személyes kapcsolat nélkülözhetetlen a diákok számára. A részleges online tanulást támogatom, hiszen általa még jobban fejlődik a tanárok és a tanulók digitális kompetenciája, mely elengedhetetlen a mai korban.”

„A digitális technológia alkalmazása szükséges és elkerülhetetlen korunkban, de nem látom semmilyen előnyét annak, ha ilyen típusú oktatásra állunk át. A jelenléti oktatásban napi szinten használjuk a digitális technológiát, ez szerintem elegendő.”

„A blended learning módszere lehet hatékony a tanítás-tanulás folyamatában.”

Az első állítás megmarad az érzelmi elutasításnál, és indoklást sem fűz az ítélethez. A második és harmadik vélemény már tényszerűen rögzíti a digitális munkarend legfőbb káros hatásait (szocializáció hiánya, személyes kapcsolat nélkülözése, teljesítmény romlása), amelyek maradandó nyomokat hagytak az érintett generációkban. A harmadik és negyedik értékelés egyértelműen meghatározza a digitális technológiával támogatott oktatási forma előnyeit, de különböző fogalmakkal (részleges online tanulás, jelenléti oktatásban napi szinten használt digitális technológia) írja körül az utolsó állítás tömör megállapítását, a blended learning, vagy hibrid oktatás lehetőségét. (Ludikné Horváth & Ludik, 2023) Ezek a kifejezések a szakirodalomban is a fő értelmezési kategóriái lettek a járvány időszak tapasztalatainak, és a tovább lépés irányának. (Istek, Hakan, & Muhammet, 2023)

8.5. Az NKP és egy amerikai oktatási platform (IXL) összehasonlító elemzése

Az NKP – 5. fejezetben történt – részletes bemutatásához kapcsolódva kitekintésként megvizsgáltunk egy rendkívül népszerű angolszász oktatási platformot, az IXL (ixl.com) weboldalt, amely több évtizedes oktatástechnológiai fejlesztési tapasztalat felhasználásának eredménye. A két oktatási felület legfőbb eltérése nem a felhasznált technológia minőségében rejlik, hanem a honlapok által sugallt tanulásfelfogásban, amely kiterjed a tanulónak és

tanárnak a tanulási folyamatban elvárt szerepére is, de az eltérés igazi forrása az oktatáspolitikák koncepcionális különbségéből fakad.

Az NKP alapvetően tartalomszolgáltató (CMS) rendszerként indult 2020-ban azzal a céllal, hogy online formában elérhetővé tegye az állami tankönyvfejlesztés keretében készült papír alapú tankönyveket, ugyanakkor a web 2.0 technológia elvárásaihoz alkalmazkodva az elektronikus tankönyvek nélkülözhetetlen technológiai újdonságokkal szolgálnak (HTML5 programozás, adatbázisalapú, reszponzivitás, interaktivitás, multimedialitás, stb.) a korábban használt elektronikus tankönyvek formátumához, a statikus PDF-ekhez képest, ezáltal jelentősen bővül azoknak a tevékenységeknek a köre, amelyekben felhasználhatóvá válik az multimédiás elemekkel és interaktív feladatokkal kiegészített online tankönyv. De a tanulás vezérlésének legfőbb eszköze továbbra is a rendkívül részletes tartalmi szabályozókban rögzített tananyag tantermi transzformációját jelentő tankönyvi szöveg, amelynek zárt tanulási útvonalát alig-alig oldja fel a leckékbe színesítésként beillesztett videók, animációk, szimulációk és okosfeladatok sora.

Ez a tankönyv-vezérelt tanulás továbbra is előadó tanárt és befogadó diákot feltételez, aki a tananyag egy-egy részletéhez kap önellenőrző feladatokat is. Az NKP tehát egy alapvetően tananyagcentrikus tanulási modell megvalósításának modern eszköze, amelynek nyitó felületén a publikált tankönyvek könyvtárszerű keresője fogadja a látogató pedagógust és diákot. (Virág, 2013) A kiegészítő multimédiás elemek és interaktív feladatok ugyanakkor egy-egy külön keresőben is elérhetők tankönyvfüggetlen felhasználásra, és ezeket kulcsszavak alapján tudjuk megtalálni, de fejlesztésük nem annyira a tudatos tantárgypedagógiai készségfejlesztő koncepció eredménye, mint inkább a tankönyvi szövegek színesítése. Ugyanakkor például az interaktív térképek alkalmazása a történelem Okostankönyvek leckéiben egyértelműen hatékonyabb a topográfia szemléletének kialakításában, mint a statikus térképek. (Sulistyo, Suprpta, Nafiah, Wijaya, & Wicaksana, 2022) Az NKP tehát a tananyagot a tanuló számára nagyobb részben statikus befogadói – olvasó, néző, hallgató – szerepet nyújtva közvetíti, ideértve a multimédiás tananyagelemeket is, és csak kisebb részben, többnyire rendszertelenül kínál lehetőséget az aktívabb tanulásra az okosfeladatokon keresztül, amelyeknél interaktív módon kísérletezéssel, gyakorlással, önellenőrzéssel sajátíthatja el az ismereteket, készségeket a diák. (Engel, Enikő, & Fekete, 2023)

Az IXL nyitó felületének jelmondata alapján a weboldal a „személyre szabott tanulás” alapvető eszköze. Ezen az oldalon nem találhatók tankönyvbe rendezett tananyagtartalmak, hanem az USA decentralizált oktatási rendszerének K-12 átfogó, „keret” jellegű tantervéhez

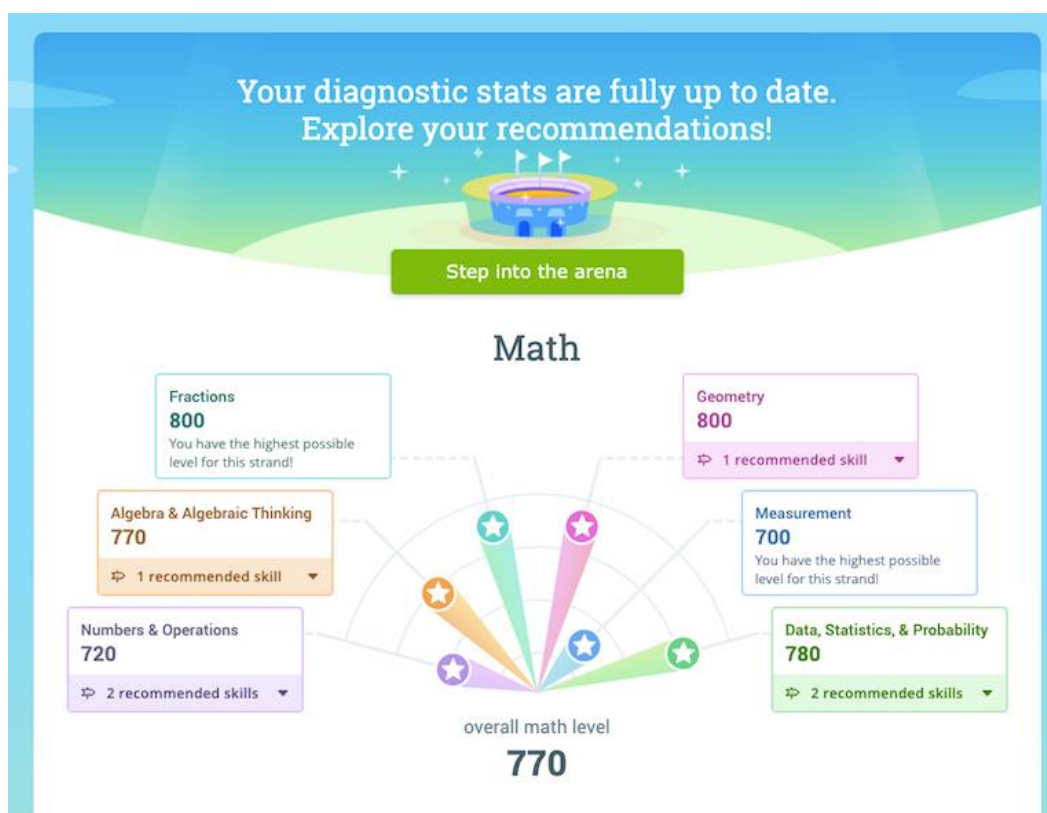
igazodó tantárgyi „skill”-ek, évfolyamonkénti bontásban. A Társadalomtudomány összefoglaló tantárgyként történelmi, földrajzi, társadalomismereti, gazdasági, állampolgársági ismereteket közvetít, amelynek 8. évfolyamos követelményében például 153 „skill” elsajátítására ad lehetőséget az IXL. A „skill”-ek itt a tananyag felbontását jelentik 153 kisebb egységre, de nem ismeretközlő módszertannal, hanem alapvetően gyakorló jellegű feldolgozásra adnak lehetőséget egy-egy interaktív feladattal. A feladatok hasonló forgatókönyv alapján épülnek fel: egy rövidebb szöveges részhez, állításhoz kapcsolódik egy teszt jellegű kérdés, amelynek helyes megoldását megerősítés követi rövid indoklással, helytelen megoldás esetén viszont hosszabb, didaktikusan felépített magyarázó szöveg „tanítja” meg az adott anyagrészt a hiba felhasználásával. Tehát ezek a tudást felmérő feladatok feltételeznek valamilyen előzetes ismeretelsajátítást, amelyre építve nem pusztán végleges eredményadatokat mérnek, hanem helytelen válaszok esetén részletes hibafeltárást végeznek. Így viszont rendszeres gyakorlásra is alkalmasak ezek a feladatok, és ezért inkább diagnosztikus jellegű visszajelzést adnak, mint szummatív minősítést. Vagyis ennek az online platformnak alapvető módszertana nem a minősítő értékelés, hanem a fejlesztő értékelés, amely a tanulók előrehaladásának gyakori, interaktív módon történő felmérését jelenti a tanulási folyamat támogatása érdekében, amelynek során a tanárok és a diákok információkat gyűjtenek arról, hogy a tanuló a célokhoz, az elvárt szinthez képest hol tart a fejlődésben. (Bognár, 2006)

Az IXL platformon elérhető a tanár számára az USA-ban, a tagállamok által kiadott tanterveket, így kiindulópontként a saját iskolája elfogadott tantervéhez igazíthatja a pedagógus a fejlesztési folyamatot az öt fő tantárgyból (Math, Language arts, Science, Social studies, Spanish). Az egyes tantárgyakhoz összeállított fejlesztő feladatokat évfolyamonkénti vagy tematikai bontásban, továbbá éves ütemezésben is hozzáférhető a minél rugalmasabb felhasználás érdekében. Vagyis az elemi tananyagrészekre bontott tantárgyi követelmény alapvetően moduláris struktúrában érhető el a felületen. Ez a legfőbb feltétele annak, hogy a tanár személyre szabott tanulási útvonalat állíthat össze a tanuló számára az előrehaladási eredmények alapján, így megállapítható, hogy ez az online taneszköz elsősorban a tanulócentrikus tanulási folyamatot támogatja. (Korbély, 2020)

Még nagyobb különbséget látunk az NKP és az IXL felületek LMS rendszerének felépítésében, kidolgozottságában. Az NKP tanulásszervezési modulja 2020 áprilisában indult el, és alapvetően a Google Classroom vagy a MS Teams legalapvetőbb funkcióit igyekszik nyújtani az oktatási intézményeknek, azaz zárt tanulócsoportok létrehozását, ebben feladatok kiosztását, értékelését és az ehhez szükséges kommunikációt biztosítja, továbbá közel 30féle feladatmotort kínál a változatos tanuláshoz. A zárt végű feladatoknál az értékelést a

szoftver automatikusan végzi, és egy egyszerűsített eredménytáblán ad visszajelzést az elemi feladatok elvégzésének alap adatairól (eredmény, idő).

Az IXL szoftverében ugyanakkor egy rendkívül sokrétű diagnosztikai modul kapott helyet, amely képes igen bonyolult mérés-értékelési igények teljesítésére és a tanulási folyamat naprakész megjelenítésére a fejlődés érdekében. Ez a valós idejű elemző program tantárgyanként képes a tanulók tudásszintjének, jártasságainak mérésére a kulcsfontosságú tantárgyi területeken, és összehasonlíthatják a tanulók teljesítményét az évfolyam szintű nemzeti normákkal. Ezt követően az elemző szoftver a tanuló számára személyre szabott cselekvési tervet készít, amellyel a diák megszüntetheti a tanulási elmaradást, és elősegítheti az továbblépést. Az áttekintő értékelésen túl egészen részletes elemzéseket is nyújt a felület analitikai részlege a tanári vagy diák irányítópulton keresztül a beazonosított tanulási problémákról, a gyakorolt tantárgyi készségek és képességek elemzéséről, az értékelő pontozás statisztikájáról, az előrehaladás dinamikájáról. Természetesen a platformban lévő készségfejlesztő feladatok felhasználásával speciális útvonalakat is összeállíthat a tanár további tesztkérdések, kvízek beépítésével. Az IXL a gépi tanulás adatrögzítő és adatelemző eredményei révén rendszeresen megtekinthető fejlesztő értékelés áll rendelkezésre a pedagógus és a diák számára szöveges és vizualizált formátumban, amely megbízható információkat nyújt a tanulási teljesítmény változásairól. (Révész, 2005)



14. ábra: Az IXL diagnosztikai moduljának egyik nézete (forrás: <https://www.ixl.com/diagnostic/info>)

Összefoglalóan elmondható, hogy az NKP platformon a tartalomszolgáltatáson van a hangsúly a statikus tananyagok fokozatos dinamizálásával, mert Magyarországon a covid hatására a tananyagok online elérése jelentette az elsődleges problémát, míg a tanulásszervező modul további fejlesztése szükséges a személyre szabott tanulás szoftveres lehetőségeinek kihasználásához, amelyhez strukturált feladatbank kialakítása is nélkülözhetetlen. Az IXL ezzel szemben már az online oktatási platformok fejlődésének újabb generációját jelenti, ahol a tanulás irányítása játssza a főszerepet, amelynek elsődleges eszköze a tananyag interaktív feladatokkal történő feldolgozása. A szoftveres kontroll révén a mérés-értékelés eredményeinek és a gépi tanulás egyéb lehetőségeinek maximális kihasználása rendkívül hatékony eszközt ad a pedagógusok kezébe. A tanulási motiváció fenntartása érdekében még egy korszerű kelléket beépítettek a platformba. A gamifikált játékelemek rendszerének alkalmazásával a tanulói nézetben a diák állandóan nyomon követheti előrehaladásának játékos vetületét a jelvények gyűjtésével, a mérföldkövek teljesítésével, a ranglistákon való szereplésével. Így az eredmények gamifikált megjelenítése és a versenyszellem kialakítása is hozzájárulhat a tanulási folyamat sikeréhez. (Ho, Hung, & Kwan, 2022)

9. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkkal alapvetően a 2001-2002-ben lezajlott tantárgyi obszerváció vizsgálati módszertanához igyekeztünk kapcsolódni, bár lényegesen szerényebb erőforrások álltak rendelkezésünkre. Fő célunk volt, hogy minél átfogóbb képet adjunk a történelem tantárgy aktuális helyzetéről, elsősorban a szaktárgyi módszertan tantermi megvalósulásának feltárásával, és ezzel szeretnénk hozzájárulni a hazai történelemdidaktika információs bázisának gazdagításához. A 6.2. fejezetben felsorolt kutatási kérdésekre, valamint a 7. és 8. fejezetekben közölt hipotézisek teljesülésére a 7. és 8. fejezetekben, a kapcsolódó elemzések alapján adtunk választ. Fontos ugyanakkor leszögezni, hogy a felhasznált adatok nagyobb része a 2019-2020-as tanév visszajelzéseiből származik, így csak közvetve használható a járvány-időszakot követő tantermi gyakorlat jellemzésére.

A vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy a történelemtanításban továbbra is jellemzőbb a tananyagközpontú tanóra szervezés, mint a tevékenységközpontú. A hagyományosan frontális oktatásszervezési eljárásokhoz kevésbé illeszkedő kooperatív tanulási formákat (pl. verseny, vita, projekt, drámajáték) a szaktanárok töredéke alkalmazza. A módszertanra vonatkozó adatok értékelése azt mutatja, hogy a tanórák időtartamának csekély részében van lehetősége a tanulónak aktívan részt venni. A tanulói feladatvégzés főként egyéni, önálló munka keretében zajlik, a pármunkára, csoportos munkára kevés tanár fordít időt a tanórán. A tanulók főként a tanulási eredmények ellenőrzésével kapcsolatos hagyományos munkaszervezési formákban vesznek részt aktívan (szóbeli vagy írásbeli számonkérés), egyéb, kreatívabb, több kompetenciát fejlesztő feladatokat ritkán kapnak (kutató munka, házi dolgozat, projekt munka, komplex online feladat, művészeti vagy technikai alkotás). A kérdőívek visszajelzései alapján elmondható, hogy a történelemtanárok értékelési gyakorlatában is a hagyományos módszerek az uralkodók, ami az adatcentrikus tananyag reprodukív jellegű visszakerdezését jelenti.

Ugyanakkor egyértelműen látható tendencia, hogy a 2005-ös érettségi és a forráselemző módszertan teljesen beépült a történelemtanárok napi rutinjába. A vizsgálat arra nem tért ki, hogy a térkép-, ábra- és forráselemzés tanári tevékenységként van jelen az órákon, vagy aktívan bevonják a tanulókat is, amely így az érettségi követelmények teljesítésére is hatékonyan felkészítheti őket.

Kutatásunk eredményei alátámasztják F. Dárdai Ágnes és Kaposi József átfogó áttekintését a történelemtanítás helyzetének utóbbi három évtizedéről és jelen állapotáról, melyben bemutatják a rendszerváltás óta eltelt időszakban a tanulási-tanítási módszertan átalakulásának mérőföldköveit, a magyarországi történelemoktatást érintő újításokat, és ezáltal a történelemdidaktika mint tudományág legitimitásának megerősödését. (F. Dárdai & Kaposi, 2021) A szerzők megvizsgálták a tantárgy tanításának jelentős változásait a központi tantervekben, a vizsgakövetelményekben és a tankönyvek tekintetében, és a legfőbb eredményeknek az alábbiakat tekintik:

- a marxista történelemtanítás ideológiai hegemóniája megszűnt,
- a kompetenciafejlesztés lett a tanítás és tanulás egyik fő fókusza,
- a tananyagtartalom korszerűsödésével a jelenkori témák száma megnövekedett és új értékek (pl. demokrácia) kerültek meghatározásra,
- a többnézőpontú szemlélet, a forrás- és tevékenység alapú megközelítés megjelent a tantervi szabályozásban és a tankönyvekben,
- a tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégiák és az IKT-eszközök innovatív használata elterjedt.

Bár a felsőoktatásban is megváltozott a szemlélet, de a történelemdidaktika önálló tudományágként való elfogadása még várat magára mind az akadémiai, mind a felsőoktatási szférában. Végző értékelésként leszögezik, hogy a kedvező fejlemények ellenére a történelemtanításban az elmúlt 30 évben bekövetkezett változások ellentmondásosak, mivel az eredmények csak részleges sikert jelentenek, és a történelemtanítás átfogó reformja még várat magára Magyarországon.

A digitális technológia használatával kapcsolatban a kutatás eredményeiből megállapítható, hogy a történelem tanárok főként a tananyag bemutatásához, a szemléltetéshez használnak digitális módszertani megoldásokat, és ritkán adnak a tanulók számára digitális eszközök használatát igénylő feladatokat. A digitális pedagógia szélesebb körű alkalmazásának továbbra is akadálya a hiányos infrastruktúra, de leginkább az új módszertanok elsajátításához szükséges képzések hiánya.

A digitális munkarenddel kapcsolatban ellentmondásos tapasztalatok maradtak a tanároknál, mert az első időszakban erőteljes társadalmi összefogás, a tudásmegosztás varázsa érvényesült, később azonban a rendkívüli leterheltség miatt a kudarc élmény vált általánossá

az oktatás minden szereplőjében. Többnyire azok az iskolák tudtak hatékonyon működni a járvány alatt, ahol volt már az intézményi digitális pedagógiának valamilyen előzménye kényszer nélkül is, azaz már elindult korábban a digitális átállás. Az intézmények többségében a tanárok digitális kompetenciája elsősorban a technológia alapvető használatában fejlődött, ami előrelépést jelent a többség számára. A válaszok alapján azonban látható, hogy a pedagógiai nézetekben nem történt lényeges változás, mert továbbra is előnyt élvez a tananyagcentrikus tanítás, a frontális munkaszervezés.

Az online távoktatás rendkívüli helyzete szükségszerűen magas szinten tartotta a digitális oktatási alkalmazások használatát, de a járvány után a pedagógusok többsége visszatért a jelenléti oktatáshoz és ritkán vagy egyáltalán nem használja a digitális pedagógiát. Vagyis általánosságban csekély mértékben épült be a digitális módszertan a tanárok többségénél az általános tanítási gyakorlatba. Ezt a tendenciát egyértelműen igazolja az NKP látogatottsági statisztikája: a napi felhasználók száma a járvány idején meghaladta a 100 ezres számot. A 2023-2024-es tanévben viszont 30-50 ezer fő között ingadozik a látogatottság az oldalon.

A 2022-es online interjúkban megfogalmazott vélemények azt mutatják, hogy a pedagógusokban a digitális munkarend tapasztalatai jelentős ellenállást alakítottak ki a digitális átállással kapcsolatban, hiszen erőteljesen érzékelték a kizárólagos távoktatás ártalmas hatásait (szocializáció hiánya, személyes kapcsolat nélküli tanulás, teljesítmény romlása), amelyek maradandó nyomokat hagytak az érintett tanulói generációkban. Emellett ugyanakkor elismerik a digitális technológiával támogatott oktatási forma számos előnyét, és többségében a blended learning, vagy vegyes (hibrid) oktatás mellett foglalnak állást.

A Nemzeti Köznevelési Portállal kapcsolatos visszajelzések azt mutatják, hogy ez az online tartalomszolgáltató felület a hazai pedagógusok számára könnyen elérhető, a tanterveknek megfelelő, tankönyv alapú, kész digitális tananyagokat biztosít, így támogatja a hazai pedagógusok digitális kompetenciájának fejlődését, és növelheti a tanulók aktivitását, tantárgyi motivációját. Ugyanakkor az IXL-lel való összehasonlító elemzése és a tanárok által jelzett hiányok arra utalnak, hogy a platform dinamikus elemeinek fejlesztését folytatni kell, mert a tanároknak olyan komplex online taneszköz-rendszerre van szüksége, amely minden tananyagrészhez azonos mértékben és minőségben kínál szemléltető (videó, animáció, térkép), de leginkább gépi tanulással támogatott fejlesztő eszközöket (vizsgakövetelményekhez igazodó interaktív gyakorló feladatokat, diagnosztikus értékelő feladatsorokat), és így egy-egy digitális tananyagbankként támogathatja a tanítási-tanulási folyamatot.

A kutatás során nem csak a számszerű eredményekből levont következtetések, hanem a vizsgálat során szerzett kutatási-eljárási tapasztalatok is fontos értéket képviselnek, ezért mindenképp érdemes rögzíteni az ezekből fakadó konklúziókat.

A neveléstudományi tájékozódás révén egyre szélesebb elméleti keretet ismertem meg, amely segített kontextusba helyezni a gyakorlati-fejlesztői tapasztalatokat. Ennek a tudásbővítésnek fontos színtere volt a konferenciákon való tájékozódás, illetve a kutatás bemutatása a szakmai közönségnek.

A történelemdidaktika hazai és nemzetközi tendenciáinak megismerése révén megtaláltam azokat a kapcsolódási pontokat, amelyekben a továbbiakban folytathatom a tudományos jellegű szakmai munkát a kutatás kiterjesztésével.

A történelem tantárgy helyzetét felmérő korábbi kutatások eszközkészletének kiegészítésével létrejött egy olyan digitális mérőeszköz, amelyet a későbbiekben újra fel lehet használni a változások longitudinális mérésére, az utánkövetés megvalósítására.

Az NKP tesztelése révén a fejlesztőkkel kialakítottunk egy felmérő-elemző módszertant az Okostankönyvek kipróbálására, amely hatékony visszajelző eszközként működhet az új fajta taneszköz bevétele vizsgálatában, amit más tantárgyakra is érdemes lenne kiterjeszteni. A digitális tanulási környezetben létrehozott tananyagok másfajta tartalomfejlesztési módszertant igényelnek, amelybe szélesebb körű szakembergárda bevonása szükséges.

Ehhez kapcsolódva alapvető tapasztalatokat szereztem az állami digitális fejlesztések bemutatásának lehetőségeiből, reprezentációjából a tanárképzésben, a tudományos konferenciákon és az iskolai környezetben is, amely segítheti a digitális taneszköz implementációját.

A kutatás során kialakult egy interdiszciplináris megközelítésmód a történelem, a didaktika, a digitális pedagógia és az oktatástechnológia egyidejű figyelembevételére, amely hatékonyan támogathatja a 21. századi tanulás kialakításának feltételeit.

A kutatás során egyértelművé vált, hogy a történelemtanításnak új lehetőségei nyíltak, mivel a didaktika feltételrendszere gyökeresen megváltozott a digitális technológia térnyerésével. Ugyanakkor a modern technológiával támogatott új tanulási eljárások számos kérdést vetnek fel a tantermi és az otthoni munkában egyaránt. Ilyen, egyelőre megoldatlan problémát jelent nem csak az oktatás, hanem a társadalmi együttélés tekintetében is a mesterséges intelligencia szabályozatlanságának kérdésköre, továbbá a digitális eszközökhöz kapcsolódó képernyőfüggőség személyiségromboló hatása.

10. IRODALOMJEGYZÉK

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-20-20-5H.40#PR>
2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2001-37-00-00>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.0>
2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300232.TV×hift=20170101&txtref=er=A1100190.TV>
- 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- ADOM Diákmozgalom. (2020). *Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://adommozgalom.hu/>: <https://adommozgalom.hu/wp-content/uploads/2021/08/Felmeres-a-tavoktatasirol.pdf>
- Albert, D. (2023). Mi célból tanulunk/tanítunk történelmet? Néhány reflexió egy 2018 és 2022 közt végzett hallgatói felméréssel kapcsolatban. In E. Engel, & Á. Korpás (szerk.), *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I.* (old.: 157-159). Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Apró, M. (2014). A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében. *Történelemtanítás Online, (XLIX.) Új folyam V. – 2014. 2-4. szám.* Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2014/12/05_02_06_Apro.pdf
- ÁSZ. (2006). *Jelentés a közoktatási intézmények tankönyvellátási rendszerének ellenőrzéséről.* Állami Számvevőszék. Letöltés dátuma: 2020. 01 31, forrás: <http://www.asz.hu/jelentes/0649/jelentes-a-kozoktatasi-intezmenyek-tankonyvellatasi-rendszerenek-ellenorzeserol/0649j000.pdf>
- Bárdossy, I., & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning (3rd ed.).* Tony Bates Associates Ltd. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/chapter/section-8-1-a-short-history-of-educational-technology/>
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek.* Budapest: Okker Kiadó.

- Bellens, K., Van den Noortgate, W., & Damme, J. (2019). The informed choice: Mathematics textbook assessment in light of educational freedom, effectiveness, and improvement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 1-20.
- Bihari, P., & Knausz, I. (1998). A mélység elve és a történelemérettségi. In I. Knausz, *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Bizottság, E. (2014). *Ipex.eu*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén: <https://secure.ipex.eu/IPEXL-WEB/download/file/082dbcc54653729e014715863f2c69a7>
- Bognár, M. (2006). A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-osztalytermi-gyakorlata>
- Borbás, B. (2021. 04 19). 2021 új abszurdja: az egyházi történelemtankönyv jobb és tudományosabb lett az államinál. *Válaszonline.hu*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.valaszonline.hu/2021/04/19/katolikus-tankonyv-tortenelem-nat-oktatasi-hivatal-elemzes/>
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (szerk.), *The Handbook of Educational Psychology* (old.: 709–725). New York: Mc Millan.
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 31 (1), 30–47. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <http://real.mtak.hu/152181/1/1419-8827-article-p30.pdf>
- Comission, E. (2018). *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának Tanácsnak*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=HU>
- Czékmán, B., & Fehér, P. (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban. *Képzés és Gyakorlat*, 15. évfolyam 1-2. szám, 45-66. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.researchgate.net/publication/320542525_A_szamitogeppelel_tamogatott_tanitas_es_tanulas_tortenete_a_kozoktatásban_Magyarországon_1983-2016
- Csala Istvánné Ranschburg, Á. (1999). *A társadalomtudományi nevelés új szabályozásának időszériusága a pedagógusok választott és vállalt értékeinek tükrében*. PhD-értekezés. ELTE.
- Csala Istvánné Ranschburg, Á. (2000). A társadalomtudományi nevelés helye. Egy közvélemény-kutatás tapasztalataiból. *Módszertani Lapok. Történelem*, XLI. évf. 3. sz. , 10–18.
- Csala Istvánné Ranschburg, Á. (2002. szeptember). A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember . Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-hk-Csala-Tortenelem.html>
- Dárdai, F., Ágnes, & Molnár-Kovács, Z. (2013). A hazai tankönyvkiadók digitális tananyagkínálatának feltérképezése: Fejlesztési standardok, jövőbeli tendenciák. In H. Andl, & Z. Molnár-Kovács (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben IV. Tudományos konferencia* . Pécs .
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to success for all: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. 37 (3). *American Educational Research Journal*, 37 (3), 75-99.

- Dávid, M., Taskó, T., Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dorner, L., & Estefánné Varga, M. (2016). Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71 (1), 197-225. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://real.mtak.hu/35611/1/0016.2016.71.1.10.pdf>
- Dénesné Mészáros, A., & Miklósi, L. (2005). *Civil történelem. A Történelemtanárok Egyletének 15 éve*. Budapest.
- DigcompEdu. (2022). *DigcompEdu*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://digital-competence.eu/digcompedu/en/>; <https://digital-competence.eu/digcompedu/en/>
- Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport. (2019). *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatározasahoz_2020_04_30_MK.pdf
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. (2020). *Távтанítás*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://dpmk.hu/cimke/tavtanitas/>; <https://dpmk.hu/cimke/tavtanitas/>
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. (2020). *Tudásbázis*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://tudasbazis.dpmk.hu/>; <https://tudasbazis.dpmk.hu/>
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. (2024). *DigCompEdu önértékelő- és fejlesztőeszköz*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://digcompedu.dpmk.hu/assessment/view.php?id=40>; <https://digcompedu.dpmk.hu/assessment/view.php?id=40>
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. (2024). *Digitális Névjegy Rendszer*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://digitalisnevjegyrendszer.hu/page.php?pid=102>; <https://digitalisnevjegyrendszer.hu/page.php?pid=102>
- DOS. (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Budapest: Magyarország Kormánya. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja>
- DPMK. (2018). *Kutatási zárótanulmány. Pedagógusok körében végzett attitűdkutatás a digitális átállással kapcsolatos hatékonyabb módszertani támogatás érdekében. Kézirat*. Digitális Jólét Kft.
- Dr. Forgó, S., & Komló, C. (2015). A hagyományos és az új típusú e-learning. In *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_blended_04_11/539a_hagyomnyos_s_az_j_tpus_elearning.html
- Dr. Gaál, G., & Dr. Jászi, É. (2015). *Az értékelés típusai*. Eger: Líceum Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/16-pedagogus-mesterseg_55e9c72bc6814.pdf
- dr. Pál, I. (2010). *Könyvpiaci/tankönyvpiaci helyzet vizsgálata*. NEFMI. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/pal_ilona_tanulmany_100504.pdf
- Dudás, M. (2006). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In I. Bárdossy, R. K. Forray, & K. Kéri (szerk.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (old.: 150-170). Pécs: Bölcsész Konzorcium. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefop06.pdf>

- EC. (2021). *Digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027)*. Európai Bizottság. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Egyetem, E. K. (2020). *Agria Média 2020 konferencia. Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://agriamedia2020.uni-eszterhazy.hu/>; <https://agriamedia2020.uni-eszterhazy.hu/>
- EKE-OFI. (2017). *V4 ismeretanyag*. (A. Kamp, Szerkesztő:, & EKE-OFI, Producer) Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/ofiv4/index.html>
- ELTE. (2020). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: DIO – INFOGRAFIKA A PEDAGÓGUSOK DIGITÁLIS OKTATÁSI TAPASZTALATAIRÓL: <https://www.ppk.elte.hu/dio-infografika-a-pedagogusok-digitalis-oktatasi-tapasztalatairól>
- Engel, Enikő, & Fekete, Á. (2023). Digitális világégés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata. *Belvedere Meridionale*, Vol. 35. no. 2., 5-20. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://epa.oszk.hu/04900/04981/00125/pdf/EPA04981_belvedere_2023_02.pdf
- Érsek, A. (2020). A kritikai gondolkodás szerepe és ismérvei a történelemtanításban. *Történelemtanítás Online, (LV.) Új folyam XI. – 2020. 1-2. szám*. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/06/11_01_05_Ersek.pdf
- Eszterházy Károly Egyetem. (2020. október). *Agria Média 2020*. Forrás: <https://agriamedia2020.uni-eszterhazy.hu/>; <https://agriamedia2020.uni-eszterhazy.hu/>
- EU. (2014). *Megnyíló oktatás - Mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén*. Brüsszel: Európai Unió. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://secure.ipex.eu/IPEXL-WEB/download/file/082dbcc54653729e014715863f2169a6>
- EU Science Hub. (2024). *Digital Competence Framework for Citizens*. Forrás: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en; https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en
- EuroClio. (2024). *Historiana*. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://historiana.eu/>; <https://historiana.eu/>
- EuroClio Homepage*. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://euroclio.eu/association/>
- Európai Comission. (2017). *Európai keretrendszer az oktatók digitális kompetenciájához*. Európai Comission, Joint Research Centre. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en
- European Comission. (2015). *DigCompOrg Framework*. Eu Science Hub: European Comission. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/european-framework-digitally-competent-educational-organisations-digcomporg/digcomporg-framework_en
- European Comission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Brussels. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>
- F. Dárdai, Á. (2001). A tankönyvek minőségi paraméterei itthon és külföldön (előadás). *Történelemtanítók IX. Országos Információs Konferenciája*.
- F. Dárdai, Á. (2002). *A tankönyv-kutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó .

- F. Dárdai, Á. (2002). *Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. Háttér tanulmány*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- F. Dárdai, Á. (2002). *Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. Háttér tanulmány*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- F. Dárdai, Á. (2003). *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Budapest: Raabe Kiadó.
- F. Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.), Új folyam I. 1. szám. 2010. február*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2008). A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In Z. Bánkúti, & J. Lukács (szerk.), *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*.
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2021). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020): Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia, 121. évf. 2. szám*, 137–167. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/474/460>
- F. Dárdai, Á., & Kojanitz, L. (2006). *A tankönyvi tartalmak változás-vizsgálata*. NEFMI. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatasok>
- F. Dárdai, Á., & Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle, 57 1. sz.*, 56-69.
- F. Dárdai, Á., Márhoffer, N., Molnár-Kovács, Z., & Szűcs-Rusznak, K. (2015). Tankönyvek, taneszközök a nevelés történetében. Comeniustól a kísérleti tankönyv. In *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/6_a_rendszervltstl_a_ksrleti_tanknyvekig_napjainkig.html
- Falus, I. (1985). A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In F. Poór (Szerk.), *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben* (old.: 41-55). Veszprém: OOK.
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In E. Golnhofer, & I. Nahalka (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája* (old.: 15-27). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra, 12 (6-7)*, 76-80. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19668/19458>
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Falus, I., & Szűcs, I. (szerk.). (2022). *A didaktika kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk__321
- Fekete, Á. (2022). "Egy érintéssel kialakíthatom az egységes Olaszországot" – Esettanulmány a térképes képességek digitális térben való fejlesztésének lehetőségeiről. In D. Molnár, D. Molnár, & A. S. Dr. Nagy (szerk.), *XXV. Tavaszi Szél Konferencia 2022. Tanulmánykötet III.* (old.: 96-109.). Budapest. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://www.researchgate.net/publication/366987123_Egy_erintessel_letrehozhatom_az_egyseges_Olaszorszagot_-

- Esettanulmány a terkepes kepessegek digitalis terben valo fejlesztésenek lehetőségeiről
- Fekete, B., & Gyertyánfy, A. (szerk.). (2019). *A történelemtanítás digitális bibliográfiája*. Újkor.hu. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://diakoffice-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/fekete_balint_sulid_hu/EbukawLdUiBOjJrRP2ZUOcBAKMoW6d8KFTFmz9c-MedQA?rttime=Qw35600i3Eg
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Fodor, L. (2010). Burrhus Frederic Skinner. *Magiszter*, 8. évf. 4. sz. (2010. tél), 91.
- Fodor, R. (2019). A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság aktualitásai, célkitűzései és programja. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat, (LIV.) Új folyam X. – 2019. 1. szám*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/02/10_01_09_Fodor.pdf
- Fodor, R. (2021). Ügyvédek az iskola tárgyalótermében? Az EuroClio „Learning to Disagree” című kézikönyvének bemutatása. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam XII. – 2021. 3. szám*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_10_Fodor.pdf
- Fodor, R. (2023a. 10 11). *Compass to History and Civic Education*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Tanuláskutató Intézet: <https://tanulaskutatointezet.hu/hir/compass-to-history-and-civic-education>
- Fodor, R. (2023b). Árkok és hidak - A történelemtanítás diplomáciai szerepe. In L. Kojanitz (Szerk.), *Korszerű történelemoktatás: Új utak és megoldások* (old.: 53-67). Belvedere Meridionale. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://real-eod.mtak.hu/17729/1/Kojanitz%20szerk%202023%20Korszeru_tortenelemoktatas.pdf
- Foki, T. (2002). *A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Háttér tanulmány*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ .
- Forgó, S. (2011). Elektronikus tananyagok minőségbiztosítási feladatai. In B. Szabó, & S. Forgó, *Elektronikus tananyagok készítése és használata. Módszertani útmutató*. (old.: 41). Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/33294/39%20modszertaniutmutato_tarsinf_eger_fuzet_5.pdf;jsessionid=3B01A25378C377F35525EBD07ED49859?sequence=1
- Főző, A. L., & Racsko, R. (2020). Az iskolai digitális érettség értékelésének lehetőségei. *Civil szemle*, 17. évf. 3. sz., 93-113. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://epa.oszk.hu/04100/04123/00003/pdf/EPA04123_civil_szemle_2020_03_09_3-113.pdf
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016 /3-4. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00175/pdf/EPA00035_upsz_2016_03-04_076-081.pdf
- GKI, G. Z. (2010). *A hazai tankönyvpiac feltáró elemzése*. (B. Dénes, Szerk.) Gazdasági Versenyhivatal.
- Global Education Industry Summit*. (2015). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <http://www.oecd.org/education-industry-summit>.
- Gordon, G. J. (2021). Digitalizáció a dél-koreai oktatásügyben. In G. Halász, I. V. Kovács, & L. Pálvölgyi (szerk.), *Oktatás, technológia, innováció. Helyzetkép és stratégia*.

- Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://mersz.hu/dokumentum/m863oti__1
- Halász, G. (2021). A finn oktatásipari exportstratégia: oktatástechnológiai innovációs folyamatok stimulálása. In G. Halász, I. V. Kovács, & L. Pálvölgyi (szerk.), *Oktatás, technológia, innováció*. Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://mersz.hu/dokumentum/m863oti__90
- Halász, L., Hunyadi, G., & Marton, L. M. (1979). *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hermann, Z. (2020). *KRTK-KTI*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?: <https://krtk.hu/2020/04/hermann-zoltan-hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/>
- Ho, J. C.-S., Hung, Y.-S., & Kwan, L. Y.-Y. (2022). The Impact of Peer Competition and Collaboration on Gamified Learning Performance in Educational Settings: A Meta-Analytical Study. *Education and Information Technologies*, Vol. 27., n3, Apr., 3833-3866. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10770-2>
- Ho, S. Y., & Lowrie, T. (2012). Singapore Students' Performance on Australian and Singapore Assessment Items. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA), 35th, Jul 2-6*. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573258.pdf>
- Horizon Report*. (2017). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Educase: [https://library.educase.edu/search/#?publicationandcollection_search=New%20Media%20Consortium%20\(NMC\)](https://library.educase.edu/search/#?publicationandcollection_search=New%20Media%20Consortium%20(NMC))
- HÖÖK. (2020). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Távoktatás jelentés: https://hook.hu/public/editor/T%C3%A1voktat%C3%A1s%20jelent%C3%A9s_1.pdf
- Hunya, M. (2011). *Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának országos helyzetéről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2020. 04 24, forrás: http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/Gyorsjelentés_2011.pdf
- Hunya, M. (2012). *eLEMÉRÉS 2014*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/en/node/170899>
- Hunya, M. (2016). Digitális és online tanulás. In *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/az_europai_unio_az_oktatasrol.pdf
- Hülber, L., Lévai, D., & Ollé, J. (2014). *A digitális tankönyvek összehasonlítása és értékelése*. Letöltés dátuma: 2014. 01 31, forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/A%20digit%C3%A1lis%20tank%C3%B6nyvek%20ELTE.pdf>
- ISHD. (é.n.). *The Board of the ISHD (elected in 2023)*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: International Society for History Didactics: <https://ishd.co/>
- Istek, A. K., Hakan, K., & Muhammet, R. O. (2023). The Rotation Model in Blended Learning. *Asian Journal of Distance Education*, v18, n2., 63-74. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://eric.ed.gov/?q=blended+learning+&id=EJ1410152>
- IVSZ. (2016). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Az iskolai digitális oktatás megújítási terve: <https://ivsz.hu/projektek/digitalis-oktatasi-kialtvany/>
- IXL. (2024). Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: [ixl.com](https://www.ixl.com/): <https://www.ixl.com/>

- Jakab, G. (2000). A történelem tanítása az ezredfordulón 1–2. rész. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7–8. sz. .
- Jakab, G. (2011). EUROCLIO – az Európai Történelemtanárok (egyesületeinek) Szervezete. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLVI.) Új folyam II. – 2011. 1. szám.*
- Jeong, E. (2020). Education Reform for the Future: A Case Study of Korea. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol. 16, Issue 3, 66-81. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275645.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg; Texas: Publications Office of the European Union & Austin; The New Media Consortium;. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://publications.europa.eu/resource/cellar/1eda751c-a440-4b5e-8b53-04243d3ff8b3.0001.02/DOC_1
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65–90.
- Kálmán, O. (2013). A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In B. Kotschy (Szerk.), *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: Líceum Kiadó.
- Kálmán, O., & Kopp, E. (2021). Tanulási tevékenységek és a tárgyak, információ-források, tanulási eszközök. In I. Falus, & I. Szűcs (szerk.), *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_340_p2/#m872d_340_p2
- Kamp, A. (2019). "Új világ született" - Egy tantárgyközi pedagógus-továbbképzés tartalmának alkalmazási lehetőségei. In Z. Tarcsa (Szerk.), *Új világ született - Egy tantárgyközi pedagógus-továbbképzés tapasztalatai* (old.: 12-24). Közép- és Kelet-európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/kamp-alfred-uj-vilag-szuletett-egy-tantargykozi-pedagogus-tovabbkepzes-tartalmanak-alkalmazasi-lehetosegei-10-03-17/>
- Kamp, A. (2019). A visegrádi együttműködés megismertetését népszerűsítő tananyag fejlesztése a Learningapps online feladatszerkesztővel. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/11-12, 88-100.
- Kamp, A. (2020). Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. In Á. F. Dárdai, J. Kaposi, & A. Katona (szerk.), *A történelemtanítás a történelemtanításért : Válogatás a történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)* (old.: 411-425). Budapest: Magyar Történelmi Társulat. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/f-dardai-kaposi-katona-a-tort-tanitas-a-torttanitasert-mtt-bp-2020-5070#mode/1up>
- Kamp, A. (2021). A kutatás általános kontextusa. In J. Kaposi, & E. Szőke-Milinte (szerk.), *Kutatás közben: A digitális oktatásra való áttérés tapasztalatai a katolikus iskolákban* (old.: 11-22). Szaktudás Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: [https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Binder1\(1\).pdf](https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Binder1(1).pdf)
- Kamp, A. (2023). A Nemzeti Köznevelési Portál alkalmazási lehetőségei a tanulási folyamatban a digitális munkarend tapasztalatai alapján. *Rendszerváltó Szemle*, 8. évf. 3. szám, 58-69. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://retorki.hu/storage/uploads/files/e0860fd369624726090f786d0d183926.pdf>

- Kamp, A. (2024.). A történelem okostankönyvek használatát vizsgáló kutatás tanulságai. In J. Kaposi, & I. Kerekesné Horváth (szerk.), *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések* (old.: 176-207.). MTA PTB Tantárgypedagógiai Albizottsága.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons, Volume 53, Issue 1, January–February*, 59-68. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0007681309001232>
- Kaposi, J. (2010). Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz__2010_3-4_069-092.pdf
- Kaposi, J. (2012). A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22(12), 56-70. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://real.mtak.hu/56566/1/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf
- Kaposi, J. (2012). Értékek és tartalmak. *Új Pedagógiai Szemle, Vol. 62. Nos 1–3.*, 5-22.
- Kaposi, J. (2012). Nemzeti alaptanterv – kerettantervek – helyi tantervek (2012–2013). *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLVII.) Új folyam III. – 2012. 2-4. szám.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2013/01/03_02_08_Kaposi.pdf
- Kaposi, J. (2022). Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai tanulmányok*, 2022/1, 53-68. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://maltaitanulmanyok.hu/magazin/szeljegyzetek-a-hazai-tortenelemtanitas-tartalmi-szabalyozoinak-valtozasairol/>
- Kaposi, J., & Katona, A. (2023). A történelemérettségi 2024-től érvényes lexikai anyaga – a korábbiakkal összehasonlítva. *Történelemtanítás, (LVIII.) Új folyam XIV. – 2023. 4. szám.* Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/01/forraskozlesek-tortenelemtanitasunk-kozelmultjabol-vi-14-04-05/>
- Kaposi, J., & Szőke-Milinte, E. (2021). *Kutatás közben*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Binder1\(1\).pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Binder1(1).pdf)
- Karlovitcz, J. (2000). Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés, II. évfolyam*, 2000/2. szám. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122>
- Karlovitcz, J. (2001. január). Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-tm-karlovitcz-tankonyvtipusok.html>
- Kárpáti, A. (1999). Digitális pedagógia. A számítógéppel segített tanítás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf. 4. szám, 76-90. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00026/1999-04-ta-Karpati-Digitalis.html>
- Kárpáti, A. (2012). Az eLEMÉR mérőeszköz kritikai elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-6. szám, 146-160. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_4-6_14.pdf
- Katolikus Digitális Tananyagtár.* (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.kattan.hu/cms/tartalom/megtekint/tankonyvek>

- Katolikus Pedagógiai Intézet. (2024). *Pedagógiai-szakmai szolgáltatások*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.katped.hu/>: <https://www.katped.hu/felso-tagozat-es-kozepiskola/tantargy-tortenelem>
- Katona, A. (2000). A tankönyvek korszerűségének kérdéséhez. *Történelempedagógia füzetek*, 7. sz.
- Katona, A. (2012). A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás*, 2012. 2-4. szám. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>
- Katona, A. (2012). A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*. Forrás: (XLVII.) Új folyam III. – 2012. 2-4. szám
- KatPedInt. (é.n.). *Katolikus Pedagógiai Intézet*. Forrás: https://www.katped.hu/sites/default/files/tori_tanterv_eloadas_-_kapi_1013.pdf
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24 (3), 51-60.
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24 (3), 51-60.
- Kerber, Z. (2002. december). A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-ta-Kerber-Tantargyi.html>
- Kerber, Z., & Györi, A. (szerk.). (2004). *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001-2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20/1.
- Kimmons, R., Young, B., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT Model for Technology Integration in Teacher Preparation. *Cite Journal*, 176-198. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/>
- KIR Intézménytörzs. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Oktatási Hivatal: <https://dari.oktatas.hu/kirint.search>
- KK. (2016). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Digitális kompetencia fejlesztése: <https://kk.gov.hu/digitalis-kompetencia-fejlesztese>
- Knausz, I. (2002). *Történelemtanítás 2001. Háttér tanulmány*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108/6. , 1017–1054.
- Kojanitz, L. (Szerk.). (2005). *A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők*. NEFMI. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyvutatasok/tankonyvek>
- Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek minőségének megítélése. Mi ad értelmet a tankönyvek értékelésének és kutatásának? *Iskolakultúra*, 17(6–7), 114–126. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_114-126.pdf
- Kojanitz, L. (2021). A videóinterjú óratervek elemzésének eredményei és tanulságai. *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 2021/11–12. szám , 54-78. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43543/42660>

- Komenczi, B. (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3630/1/ETK.pdf>
- Korbély, S. (2020). *Tanulócentrikus tanítás és tanulás, és ennek lehetőségei és problematikája Magyarországon. Szakdolgozat*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://szakdolgozat.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/35263/>
- Kósa, M. (2021). Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálata: Egy pilot kutatás tanulságai. *Iskolakultúra, 31 (11-12)*, 16–27. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43546/42657>
- Kotschy, B., Falus, I., Felméry, K., Imre, A., Kálmán, O., Kimmel, M., . . . Visi, J. (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Kovács. (2004). *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. (Z. Kerber, & A. Győri, szerk.) Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Kovács, M. (2023). Önszabályozó tanulás. A gamifikációban rejlő lehetőségek a 10–12 éves korosztály angol nyelvtanításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 11. évf., 1. szám*, 241-261. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/5753/4679>
- Kőfalvi, T., & Makk, F. (2007). *Forrástani ismeretek történelemből. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Köse, M. (2017). The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes. *Educational Sciences Theory & Practice, 17(4)*, 1163-1187. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.researchgate.net/publication/316571615_The_Role_of_High_School_History_Teachers_on_University_Students'_Attitudes_toward_History_Classes
- KSH. (2020). *A könyvkiadás főbb jellemzői*. Forrás: Központi Statisztikai Hivatal: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kkiadas/2020/index.html>
- Kulik, J. A. (1994). Meta-Analytic Studies of Findings on Computer-Based Instruction. In E. L. Baker, & H. F. O'neil, *Technology Assessment in Education and Training* (old.: 9-34). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kutatótanári pályázat védése.* (2023). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/sajattoldal/pedagogus/kutatotantar_vedes
- Lencse-Csík, O., Misley, H., Nagy, K., Verderber, É., & Horváth, L. (2018). *Az AKG mint innovatív tanulási környezet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.akg.hu/wp-content/uploads/2017/12/AKG_Kutatasi_beszamolo_ELTE_NDI.pdf
- Ludikné Horváth, É., & Ludik, P. (2023). A blended learning lehetőségei a középiskolai oktatásban. In L. Balázs (Szerk.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában* (old.: 218-229.). Budapest: Hungarovox.
- M. Nádasi, M. (2011). A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Oktatás-Informatika, 2(3-4)*, 26-31.
- Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat.* (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat: <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/>
- Maio, G. R., & Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. SAGE Publications Ltd.
- Marilyn, J., & Calfee, R. (1998). *Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*. John Wiley & Sons .

- Michala, M., Chaliambia, C., Kiprianos, P., & Lavidas, K. (2023). Preservice teachers' attitudes towards teaching History. *Academia*, 31-32, 57-83. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.researchgate.net/publication/372482468_Preservice_teachers%27_attitudes_towards_teaching_History
- Moate, J. (2021). Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 1–13.
- Molnár, E. (2008). A tankönyvpiac átalakulása a rendszerváltástól napjainkig. *Szociológiai Szemle*, 3, 61–91.
- Mozaweb. (2020). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Távoktatás a mozaBookkal: https://www.mozaweb.hu/hu/Extra-Video-Tavoktatas_a_mozabookkal-501097
- Nádasi, A. (2013). *Oktatásfejlesztési és –technológiai kutatások*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12478/02_oktatasfejl_eszesi_es_techologiai_kutatasok.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nagy, S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Mogyoród: Volos Kiadó.
- Nahalka, I. (2022). Az oktatás tartalmi szabályozása. In I. Falus, & I. Szűcs (szerk.), *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2022). Tantervi rendszer Magyarországon a 2020-as évek elején. In I. Falus, & Z. Szűcs (szerk.), *A didaktika kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://mersz.hu/hivatkozas/m1037adk_199_p1/#m1037adk_199_p1
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328.
- Nézőontok - Perspectives. (2021. 04 16-17). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat: <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/hir/61/N%C3%A9z%C5%91pontok+-+Perspectives>
- NKP. (2024). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Nemzeti Köznevelési Portál: <https://www.nkp.hu/>
- NPK. (2020). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére: <https://nemzetipedkar.hu/megfontolando-tanacsok-a-digitalis-munkarend-idejere/>
- OER. (2024). *Open Educational Resources*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://oercommons.org/>
- Office of Educational Technology. (2023). *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://tech.ed.gov/ai-future-of-teaching-and-learning/>
- OH. (2021). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Digitális Pedagógiai Módszertani Ajánlások Gyűjteménye: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/modszertani_gyujtemeny_kieg.pdf
- OH. (2022). Tartalomfejlesztési koncepció. In O. Hivatal, *Magyarország Helyreállítási és Ellenállóképességi Terve „Demográfia és köznevelés” komponensének keretében megvalósítani tervezett Digitális oktatási megoldások beépítése a mindennapi nevelés-oktatási gyakorlatba elnevezésű projekt pályázati dokumentuma*. Oktatási Hivatal.

- OHTE. (é.n.). *Country Data*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Observatory on History Teaching in Europe: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/country-data>
- Oktatás. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Újkor.hu: <https://ujkor.hu/rovat/oktatas>
- Oktatási Hivatal. (2021). *Ajánlás a személyes találkozás nélküli oktatás-nevelés lehetséges módszereire és eszközeire*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_neveles_modszereire: https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_neveles_modszereire
- Oktatási Hivatal. (2022). A tartalomfejlesztés tipológiája. In O. Hivatal, *Magyarország Helyreállítási és Ellenállóképességi Terve „Demográfia és köznevelés” komponensének keretében megvalósítani tervezett Digitális oktatási megoldások beépítése a mindennapi nevelés-oktatási gyakorlatba elnevezésű projekt pályázati dokumentuma*. Oktatási Hivatal.
- Oktatási Hivatal. (2024). *Nemzeti Köznevelési Portál*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://www.nkp.hu/>: <https://www.nkp.hu/>
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2016). *Szakmai beszámoló a TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001, „A Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tankönyv, taneszköz és Nemzeti Köznevelési Portál fejlesztése” című kiemelt projekt tevékenységéről és eredményeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/szakmai-beszamolo>
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2017). *EFOP-3.2.2-VEKOP-15-2016-00001*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet: <https://ofi.oh.gov.hu/informaciok-4>
- OM. (2000). *Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Országos köznevelési szaktanácsadói névjegyzék*. (2023. 8 3). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/kozneveles/nevjegyzek/szaktanacsadoi_nevjegyzek
- Országos Köznevelési Intézet. (2002. december). A műveltségi területek közös követelményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 12. sz. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-nv-02-Muveltsegi.html>
- Pajares, M. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307–332.
- Parks, L., & Peters, W. (2023). Natural Language Processing in Mixed-Methods Text Analysis: A Workflow Approach. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 26. no. 4., 377-389. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://eric.ed.gov/?q=qualitative+content+analysis+method&id=EJ1392730>
- Piarista Tartományfőnökség. (2020). *Gyorsjelentés a „Piarista iskolánk a távtanulás időszakában” felmérésről*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://piarista.hu/gyorsjelentes_a_piarista_iskolank_a_tavtanulas_idoszakaban_felmeresrol/
- Prievara, T., & Náadori, G. (2018). *A 21. századi iskola - Kézikönyv az iskola digitális transzformációjához*. Budapest: Enabler Kft.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://hippasus.com/>
- Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban* (Iskolakultúra-könyvek, 52.. kötet). Budapest: Gondolat Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://real.mtak.hu/101935/1/iskolakultura_konyvek_052.pdf

- Racsko, R. (2023). A digitális transzformáció aktuális trendjei : a technológiai innovációk integrálásának sajátosságai és új irányjai. *Könyv és Nevelés*, 25. évf. 2. szám, 124-147. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00039/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2023_2_124-147.pdf
- Racsko, R., & Antal, P. (2024). Mesterséges Intelligencia az oktatásban: módszertani innováció vagy út a digitális demencia felé? In E. Juhász, & I. Gyányi (szerk.), *Az oktatás időszerű narratívumai - Absztraktkötet* (old.: 86-87). Eger: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2023/12/Absztrakt-kotet_HUCER2024-1.pdf
- Racsko, R., & Kis-Tóth, L. (2019). A technológia szerepe a 21. századi tanár kompetenciájának fejlesztésében. *Katolikus Pedagógia*, 1-2, 49-66. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://avkf.hu/wp-content/uploads/2021/02/KatPed19_1-2.pdf
- Racsko, R., & Kis-Tóth, L. (2022). Ütemváltás az oktatás digitális transzformációjában. A könyvtárak lehetséges szerepe az online tanulásban. *Könyvtári Figyelő*, 32. (68.) évf. 2. szám, 177-191. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: https://epa.oszk.hu/00100/00143/00369/pdf/EPA00143_kf_2022_02_177-192.pdf
- Református Tananyagtár honlapja.* (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://reftantar.hu/>
- Report. (é.n.). *General Report on the State of History Teaching in Europe*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Observatory on History Teaching in Europe: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching>
- Réti, M. (2015). A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban - Nemzetközi kitekintés alapján. In Z. Bánkuti, & J. Lukács (szerk.), *Tanterv, tankönyv, vizsga* (old.: 11-32). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://mek.oszk.hu/15600/15661/15661.pdf>
- Révész, R. (Szerk.). (2005). *A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Richardson, W. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Szerk.), *Handbook of Research on Teaching Education* (old.: 102–119). New York: MacMillan.
- Roldán, V. E. (2018). Textbooks and Education . In E. Fuchs, & A. Bock, *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (old.: 103–114). Palgrave Macmillan US.
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schramm, W. L. (1964). *Mass media and National Development*. Stanford University Press.
- Selfie. (2018). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: EC Europa: <https://education.ec.europa.eu/hu/selfie>
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: contemporary perspective. In M. Wittrock (Szerk.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Statistics. (2019). *European Book Publishing Statistics 2019*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Federation of European Publishers: <https://fep-fee.eu/European-Book-Publishing-1268>
- Sulinet. (2006). *Sulinet Digitális Tudásbázis*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu>: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu>

- Sulistyo, W. D., Suprpta, B., Nafiah, U., Wijaya, D. N., & Wicaksana, H. (2022). Interactive Map and Videosphere-Based Discovery Learning Model Design for Paleolithic Sites in South Kalimantan for History Learning. *Anatolian Journal of Education*, October 2022, Vol.7, No.2, 85-96. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1362784.pdf>
- Szabó L., D. (2022). Történelemtanítás tanulói szemmel, avagy hogyan vélekednek az általános iskolások a történelem tanításáról. In M. Juhász, O. Karainé Gombocz, & N. Mongyi (szerk.), *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája IV* (old.: 412-422). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://omp.ppke.hu/btk/catalog/view/51/184/447>
- Szabó, M. (2014). Mire jó a tankönyv? In H. CSóka-Jaksa, É. Schmelcz-Pohánka, & G. Szeberényi (szerk.), *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Agnes tiszteletére* (old.: 93-108). Pécs: Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 12. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_05_Szabo.pdf
- Szabolcs, O. (1996). *Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdései. Kézirat.* . Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Szakmai anyagok. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Református Tananyagtár: <https://reftantar.hu/szakmai-anyagok/>
- Szebenyi, P., & Vass, V. (2002). Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 2, 31. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://real.mtak.hu/60925/1/EPA00011_iskolakultura_2002_02_030-051.pdf
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szóró, I. (2013). *A tankönyvkiadás és terjesztés átalakulása a rendszerváltás éveiben*. (J. T. Karlovitz, Szerk.) Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Vzdélavanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia.: <https://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0312SzoroIlona.pdf>
- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://mersz.hu/keres/sz%C5%B1ts%20zolt%C3%A1n/hivatkozas/m761adpe_0_p2#m761adpe_0_p2
- Tananyagok. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport: <https://eyewitness.hu/hu/tananyagok/>
- TechEd. (2023). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://techedhungary.com/koalicio/>
- Tompa, K. (1997). Taneszköz. In Z. Báthory, & I. Falus (szerk.), *Pedagógiai Lexikon I-III*. (old.: 450). Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Történelemoktatók Szakmai Egyesülete. (2021. 03 31). *A Katolikus Pedagógiai Intézet új tankönyvsorozata*. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://tortenelemoktatok.hu/>: <https://tortenelemoktatok.hu/hirek/a-katolikus-pedagogiai-intezet-uj-tankonyvsorozata.html>
- Történelemoktatók Szakmai Egyesülete honlapja. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://tortenelemoktatok.hu/az-egyesuletrol/bemutatkozas>
- Történelemtanárok Egylete honlapja. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://tte.hu/tte>
- Történelemtanárok Túlélőkészlete Online tartalmak. (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://sites.google.com/view/online-tortenelemtanar/f%C5%91oldal>

- Történelemtanítás Archivum.* (é.n.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás:
Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat:
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/archivum/>
- Tribukait, M., & Stegers, S. (2022). Historiana: An Online Resource Designed to Promote Multi-Perspective and Transnational History Teaching. In M. C. Carretero (Szerk.), *History Education in the Digital Age* (old.: 65-83). Springer. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás:
https://www.researchgate.net/publication/364147425_Historiana_An_Online_Resource_Designed_to_Promote_Multi-Perspective_and_Transnational_History_Teaching
- TSZE. (2021. 11 10). *Hogy vizsgázott az új NAT? Tapasztalatok egy év után. Egyesületi fórumunk összefoglalója.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Történelemoktatók Szakmai Egyesülete: <https://tortenelemoktato.hu/hirek/hogy-vizsgazott-az-uj-nat-tapasztalatok-egy-ev-utan-egyesuleti-forumunk-osszefoglaloja.html>
- TTE. (2020. 02 02). *A Történelemtanárok Egylete állásfoglalása az új Nemzeti Alaptanterv 2020. január 31-én megjelent szövegéről.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Történelemtanárok Egylete: <https://tte.hu/a-tortenelemtanarok-egylete-allasfoglalasa-az-uj-nemzeti-alaptanterv-2020-január-31-en-megjelent-szovegerol/>
- TTE. (é.n.). *Történelemtanárok Egyesülete.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: EuroClio: <https://tte.hu/euroclio/>
- Újkor.hu honlapja.* (é.n.). Forrás: <https://ujkor.hu/>
- Ujvári, P. (2002). *A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Háttér tanulmány.* Budapest: Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- Útmutató a Kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz.* (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosit/2020/Kutato_utmutato_negyedik_2019_vegl.pdf
- Vágó, I. (2003). Tantervi szabályozás – helyi tantervek. *Iskolakultúra, 1.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: http://real.mtak.hu/60752/1/EPA00011_iskolakultura_2003_01_055-061.pdf
- Vass, V. (2001. március). Tartalmi szabályozás az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle.* Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00047/2001-03-ta-vass-tartalmi.html>
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés dátuma: 2024. 08 19, forrás: <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf>
- Vörös, P. (Szerk.). (2011). *Oktatástechnológia és -informatika agrár-mérnök tanár szakos hallgatók számára.* Kaposvári Egyetem. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/voros_peter/ch08.html
- Weller, M. (2020). *25 Years of Ed Tech*, AU Press. Edmonton: Athabasca University Press. Letöltés dátuma: 2024. 01 31, forrás: https://www.aupress.ca/app/uploads/120290_99Z_Weller_2020-25_Years_of_Ed_Tech.pdf

11. ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: A digitális távoktatás fázisai.....	7
2. ábra: A tankönyvi mapping	79
3. ábra: TPACK modell területei	103
4. ábra: PIC-RAT modell példákkal	103
5. ábra: SAMR modell példákkal	104
6. ábra: NKP Történelem 12. Okostankönyv	109
7. ábra: NKP Feladatmotorok.....	114
8. ábra: NKP Feladatszerkesztő modul.....	117
9. ábra: Történelemtanárok populációja 2019	139
10. ábra: Történelemtanárok mintája a kutatásban.....	139
11. ábra: Történelemtanárok - populáció és minta (fenntartók)	140
12. ábra: Az értékelésnél használt tanulói produktumok.....	149
13. ábra: Digitális módszertani megoldások igénye.....	159
14. ábra: Az IXL diagnosztikai moduljának egyik nézete.....	176

12. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Korszakhatárok módosulása a tantervekben	49
2. táblázat: Fogalmak és tankönyvi leckék mennyisége.....	50
3. táblázat: A tankönyvtípusok Karlovitz János felosztásában (saját készítés).....	78
4. táblázat: A tankönyv-alapú tanítás értékelése (saját készítés).....	83
5. táblázat: Komplementer tanulási környezet ellentétpárjai.....	98
6. táblázat: Technológiai trendek az oktatásban	99
7. táblázat: NKP alkalmazásának szintezése	120
8. táblázat: Történelemtanárok iskolai végzettsége	128
9. táblázat: A kutatás apparátusa	130
10. táblázat: Történelemtanárok - populáció és minta (életkor, nem, végzettség)	138
11. táblázat: Történelemtanárok - populáció és minta (megye, településtípus)	140
12. táblázat: Történelemtanárok - populáció és minta (fenntartók, munkakör)	141
13. táblázat: Történelem szaktanácsadók - populáció és minta.....	143
14. táblázat: Történelem kutatótanárok - populáció és minta.....	144
15. táblázat: Taneszközök használata a történelemtanításban	146
16. táblázat: Alaptevékenységek időtartama a tanórán	147
17. táblázat: Oktatási módszerek gyakorisága a tanórán	148
18. táblázat: A történelem tantárgy feldolgozási módszereinek gyakorisága	150
19. táblázat: A tanári felkészültség összetevői	152
20. táblázat: Anova összefüggésvizsgálatok a drámajáték és a projekt módszer esetében	157
21. táblázat: Digitális módszerek gyakorisága	160
22. táblázat: Digitális módszerek használata	161
23. táblázat: Pedagógiai célok a digitális munkarendben.....	162
24. táblázat: Értékelési gyakorlatok a távoktatásban.....	163
25. táblázat: Feladatok kiosztásának módja	163
26. táblázat: Az NKP tartalomszolgáltatási funkcióinak használata	165
27. táblázat: Az NKP tanulásszervezési funkcióinak használata	166
28. táblázat: Az NKP kezelhetősége.....	167
29. táblázat: az NKP előnyeinek és hiányainak kategóriái.....	171