



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 tézisei

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

Eger, 2024

A disszertáció témája és szerkezete

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

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) (Prievera & 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. (European Commission, 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.

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.

Az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjában több mint két évtizeddel ezelőtt, 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) 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. A tantárgyi felmérés keretében felmérték a történelemtanítás aktuális helyzetét is, ugyanakkor hasonló nagyszabású vizsgálatra azóta nem került sor.

A kutatás eredeti célja a történelem tantárgy aktuális helyzetének, a történelemtanítás gyakorlatának felmérése volt, két korábbi tantárgyi vizsgálattal összehasonlítva, kiemelten a papír alapú tankönyvek szerepének feltárásával. (Kamp, 2024.) Az állami tankönyvkiadó-

ban 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 bevértévizsgálatát.

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 elkerülhetlenné 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 kutatás elméleti háttere

A dolgozat célja 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. Mivel alapvetően attitűdkutatás keretében igyekszünk felmérni a történelemtanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteit, ezért áttekintettem a pedagógiai nézetek kutatásának kialakulását az utóbbi évtizedek neveléstudományi törekvéseiben. 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. (Richardson, 1996) A hazai szakirodalom széles körben tartalmaz vizsgálatokat a tanári, pedagógusi nézetekre, ezek sajátosságaira vonatkozóan. (Falus, 2001) (Kálmán, 2013)

A közelmúltbeli hazai szakirodalomban a történelemtanításhoz kapcsolódó attitűdök, nézetek vizsgálata ugyanakkor szórványosan 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. 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. (Kósa, 2021) (Albert, 2023)

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, 2017) (Michala, Chaliambia, Kiprianos, & Lavidas, 2023)

A pedagógiai nézetek vizsgálatának áttekintése mellett kutatásom elméleti kereteinek kijelölésében és a módszertan meghatározásában a korábbi tantárgyi felmérések is fontos szerepet játszottak. A 2001-es tantárgyi obszerváció során 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. (Országos Köznevelési Intézet, 2002)

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, amelynek kapcsán két kérdőíves felmérést végeztek, 2002-ben felső tagozaton tanító, 2003-ban középiskolában tanító pedagógusokkal. (Csala Istvánné Ranschburg, 2002)

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 József, 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. (Kaposi, 2010) 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.

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 tanulásszervezési 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 tanulásszervező 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 kerültek bemutatásra a dolgozatban.

A történelem tantárgy tanítási módszertanával kapcsolatos kérdések, hipotézisek

- K1 Milyen szerepe van a tanításban a taneszközöknek a történelem órákon?
- K2 Milyen oktatási módszereket és milyen gyakran használnak a történelemtanárok a tanórán, és milyen mértékben aktivizálják a tanulókat?
- K3 Milyen tanulói munkaformákat, produktumokat alkalmaznak a történelemtanárok gyakorlásra, értékelésre?
- K4 A történelemtanárok felhasználják-e a tanterveket, vizsgakövetelményeket a tanításban, továbbá egyetértenek-e a kerettantervekben módosított korszakhatárokkal?
- K5 Mennyire tartják fontosnak a történelemtanárok a szaktudományos képzettséget és a pedagógiai-módszertani felkészültséget a tanári munkában?
- K6 Hogyan értékelik a történelemtanárok a tantárgy speciális fejlesztési céljait (pl. demokráciára nevelés), továbbá az általánosabb pedagógiai célok megvalósítását (pl. együttműködési képesség fejlesztése)?
- K7 Van-e összefüggés az oktatási tapasztalat mértéke (a pályán eltöltött idő) és a taneszközhasználat, illetve a tananyagfeldolgozási módszerek között?
- 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.

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

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

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

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.

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

A témakörben kijelölt fenti 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.

Személyes digitális tapasztalatokra vonatkozó kérdések, hipotézisek

K8 Milyen IKT eszközöket használnak a történelemtanárok a tanítás során és milyen pedagógiai céllal?

K9 Milyen digitális módszertani megoldásokra van igénye a történelemtanároknak, és mit használnak valójában?

K10 Milyen gyakorisággal használják a történelemtanárok a digitális eszközökkel támogatott tanulói munkaformákat?

K11 Milyen a történelemtanárok digitális kompetenciája a legalapvetőbb digitális tevékenységformákban?

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

Távolléti digitális munkarend tapasztalataival kapcsolatos kérdések, hipotézisek

K12 Mely platformokat és milyen oktatási alkalmazásokat használtak a történelemtanárok az online oktatásban?

K13 Milyen oktatási módszereket, munkaformákat használtak sikeresen a történelemtanárok a távolléti oktatásban az online tanórákon?

K14 Mi volt a fő pedagógiai célkitűzése a történelemtanároknak az online oktatásban, tudtak-e differenciál?

K15 A távolléti oktatás körülményei között volt-e módja a tanároknak differenciált feladatok kiosztására, és hogyan tudtak értékelni?

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

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

Az NKP digitális tananyagainak kipróbálását érintő kérdések, hipotézisek

K16 Az Okostankönyvek tartalomszolgáltató komponensei közül melyeket próbálták ki a történelemtanárok és milyen eredménnyel?

K17 Az NKP Irányítópultján keresztül elérhető tanulásszervező lehetőségek közül melyeket próbálták ki a történelemtanárok?

K18 Vállalkoztak-e saját oktatási tartalmak előállítására a történelemtanárok a feladat-szerkesztővel?

K19 Hogyan értékeli a történelemtanárok az NKP felületének kezelhetőségét?

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

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

A szaktanácsadók és kutatótanárok digitális tapasztalataival összefüggő kérdések, hipotézisek

K20 Milyen online alkalmazásokat használ gyakran a történelem tanítása során és milyen pedagógiai céllal?

K21 A digitális eszközök és módszerek használata miben támogathatja a történelemtanítás fejlesztési céljainak elérését?

K22 Miben jelent előnyt és milyen új módszertani megoldásokat biztosít az Okostankönyvek használata a tanítási folyamatban?

K23 Mit hiányolnak és miben lehetne továbbfejleszteni a felület lehetőségeit?

K24 Milyen előnyökkel járhat a digitális átállás a tanulók és a tanárok számára!

A témakörben kijelölt fenti kutatási kérdésekre a 8.4. fejezetben leírt tematikus tartalomelemzés eredményei alapján válaszolunk.

A kutatás módszertana

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 mérőeszközét, 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)

A tantárgyi obszervációt követően Kaposi József 2009-ben végzett újabb tantárgyi kutatást egy szűkebb körű mintán az obszerváció idején használt kérdőívek felhasználásával, elsősorban a 2005-ös érettségi bevezetésének konklúzióját kiemelve. (Kaposi, 2010) Így a

jelen kutatás újabb egy évtizedet követően igyekszik átfogó képet adni a történelem tantárgy aktuális kihívásairól, pedagógiai összetevőinek változásairól.

A másik fókuszponttal, a pedagógusok digitális pedagógiai nézeteivel és digitális kompetenciájával kapcsolatban 2018-ban a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ 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 tanárookra vonatkozóan. Ugyanakkor a kérdőívet a DPMK rendelkezésre bocsátotta, így ezt a történelemtanárok digitális átállással kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálatához bemért mérőeszközként lehetett felhasználni.

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 két 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 kompeten- cia	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 kipróbá- lása feladatok létreho- zása	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

Tézisek

1. tézis

A történelemtanítás gyakorlata a tanárok többségénél alapvetően tankönyv alapú módszertanra épül, de számos egyéb taneszköz is hozzátartozik a történelemtanárok eszközkészletéhez.

Mivel a korábbi kutatások arra mutattak rá, hogy a tantárgy tanításában Magyarországon a tankönyvnek központi szerepe van, ezért a taneszközök közül ezt kiemelten 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 azt mutatják, hogy az egyéb taneszközök közül a térkép használata a leggyakoribb a tanórán, szinte minden válaszadó jelölte a tanórai alkalmazását, emellett 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)

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.

2. tézis

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

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.

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. (Dr. Gaál & Dr. Jászi, 2015, old.: 47)

A tanulók által használt produktumokra vonatkozó adatok értékelése alapján úgy tűnik, 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 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 látható, hogy a történelemtanításban továbbra is uralkodó a tananyagközpontú, frontális munkaszervezés, a tanulók tevékeny részvétele elsősorban az önálló feladatvégzésben jelenik meg, illetve kisebb mértékben a csoportmunkában is tetten érhető.

3. tézis

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

A szaktárgyi tananyag-feldolgozási módszereket az alapján vizsgáltuk, hogy melyeket alkalmazzák minden órán vagy gyakran a történelemtanárok. 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.

4. tézis

A történelemtanárok alapvető tanítási céljai között a műveltségátadás követelménye rendkívül erős tényező, de jelentős a komplex készségfejlesztés megvalósításának igénye is.

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. 2019-ben a 2012-es kerettantervekre vonatkozólag vizsgáltuk tehát, hogy egyet-értenek-e a 2012-es történelem kerettantervben ajánlott új korszakbeosztással az egyes évfolyamok tananyagánál. 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 kérdőívben a tanárok többsége inkább elutasította az új beosztást, illetve a tananyagcsökkentést javasolta a kérdés megoldásához.

Külön kérdéscsoportban vizsgáltuk a szaktanárok álláspontját a tantárgy tanításához régóta kapcsolódó és a kerettantervekben is megjelenő fejlesztési célokkal, követelményekkel kapcsolatban. A fejlesztési célok közül kiemelkedően sokan priorizálták az *Érdeklődő, tájékozódó emberré nevelés, A tanuló gondolkodásának fejlesztése (kritikai- és problémamegoldó készség), A kérdezés és a kritikai gondolkodás képességének kialakítása, A tanulók széles körű érdeklődésének kialakítása, A közösségért való felelősségérzet és cselekvés megalapozása, és Az együttműködési képesség fejlesztése* kategóriákat. Tehát a történelem tantárgynál hagyományosan megjelenő fejlesztési célok mellett, a tanulók gondolkodási képességének és az együttműködésnek a kialakítása prioritást élvez a pedagógusok értékrendjében.

5. tézis

Az oktatási tapasztalat mértéke, hatással van a taneszközök tanórai használatára.

A történelemtanítás módszertani kérdéseinek vizsgálata során kíváncsiak voltunk arra is, hogy van-e szignifikáns viszony a taneszközök használatának gyakorisága az években megadott oktatási tapasztalat (tehát a pályán eltöltött idő) között. Az összefüggésvizsgálatokat az SPSS szoftver segítségével végeztük el.

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 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 két előző, hagyományos taneszközhöz képest szokatlan eredményt jelentett a digitális tananyagok használatának vizsgálata. 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.

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.

6. tézis

Az oktatási tapasztalat mértéke hatással van a tananyag-feldolgozási módszerek használatának gyakoriságára a tanórákon.

A történelemtanítás módszertani kérdéseinek vizsgálata során kíváncsiak voltunk arra is, hogy van-e szignifikáns viszony az egyes feldolgozási módszerek (tanári előadás, magyarázat, szemléltetés, vita, beszélgetés, kiselőadás, drámajáték, projekt, egyéni munka, csoportmunka, verseny) használata és az években megadott oktatási tapasztalat (tehát a pályán eltöltött idő) között. Az összefüggés vizsgálatát minden esetben ANOVA próba segítségével végeztük el, és 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 vizsgálathoz 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 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 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 az F próba statisztikája alapján szignifikáns eltérés van az egyes válaszlehetőségek csoportjainál (soha,

ritkán, gyakran, minden órán) az oktatási tapasztalat tekintetében ($p < 0.05$). A dolgozatban táblázatos módszerrel jelölt adatok alapján a tanulókat is aktívan bevonó drámajátékot és a projektmódszert 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 vizsgálathoz tartozó F próba statisztikája alapján nincs jelentős eltérés a használat gyakoriságára vonatkozó válaszok (soha, ritkán, gyakran, minden órán) csoportjainál a pályán eltöltött idő tekintetében.

7. tézis

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

A történelemtanárokat a kérdőíves felmérésben a tantárgy tanítási gyakorlata mellett a digitális pedagógiával kapcsolatos nézetekről is kérdeztük. Az első nagyobb kérdéskörben a digitális eszközökkel támogatott módszertanok (alkalmazások, platformok, segédanyagok) alkalmazásával kapcsolatban kértünk visszajelzést.

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 házi feladat (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 házi feladat (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 módszerek felméréséhez kialakítottunk egy szélesebb spektrumú kategóriarendszert úgy, hogy a leggyakoribb eszközöket, platformokat és digitális tanulószervezési eljárásokat kiegészítettük a speciális történelem-tantárgyi megoldásokkal. A visszajelzések alapján látható, hogy a digitális megoldások használatát is alapvetően vezérli a szaktárgyi módszertani logika, hiszen a leggyakrabban használt megoldások 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, tanulószervező 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.

8. tézis

A történelemtanárok többsége alap- vagy középszintű digitális jártassággal rendelkezik.

A digitális módszertanok alkalmazásával kapcsolatos válaszok azt mutatják, hogy a 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 eszközökkel támogatott, komplexebb tanulószervezési eljárást igénylő feladatokat.

9. tézis

A tanárok a kényszerű digitális munkarendben nagy arányban használták az egyéni otthoni munkához illeszkedő fejlesztő feladatokat, de a differenciált feladatadáshoz nem voltak megfelelő feltételek.

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. (DOS, 2016)

A történelemtanárokat a digitális munkarendben kitűzött pedagógiai célokról is kérdeztük. A legtöbb tanár által megjelölt célok között az szerepel, 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 (39-45%). 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. Az ezzel kapcsolatos 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. 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.

10. tézis

Az NKP digitális tananyagai a digitális munkarend idején hatékony segítséget nyújtottak a szaktanároknak, akik elsősorban a tartalomszolgáltató modulok kész tananyagait használták.

A kutatási terv eredeti koncepciójában a tesztelésre vállalkozó szaktanárok egy tanéves használatot követően összegezték volna tapasztalataikat a történelem Okostankönyvek hasz-

nálatáról. A 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend révén azonban az egész oktatási rendszer online platformokra kényszerült, így ingyenesen hozzáférhetővé váltak a korábban teszt-üzemmódban működő Okostankönyvek.

A kipróbálásban részt vevő szaktanárok közel kétharmada (65,9%) kihasználta a digitális tankönyv mindhárom lehetőségét: a böngészőben elérhető papírtankönyvi tartalmakat, a multimédiás kiegészítő elemeket és az interaktív feladatokat is. 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, 2022) Az interaktív feladatok pedig a gyakorlás révén segítik a fogalmak elsajátítását, és bonyolultabb logikai műveletekre is lehetőséget adnak (rendszerezés, kategorizálás, kapcsolatok, különbségek feltárása).

2020 áprilisától a pedagógusoknak elérhetővé váltak az NKP tanulószervező funkciói is, így egyrészt lehetősége nyílt arra, hogy tartalomfogyasztói felhasználási mód mellett tartalomkészítőként a saját tanulócsoporthoz megfelelő feladatokat készítsenek. A másik fontos újdonság a tanulócsoporthoz létrehozásának lehetősége volt, mert az okosfeladatokat ebben a zárt tanulócsoporthoz lehetett úgy kiosztani a tanulóknak, hogy a tanulói eredményekről a tanuló és a tanár is visszajelzést kapjon. A felmérési adatok alapján ugyanakkor 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 tanulószervező modulban a szaktanárok kisebb része így is használni tudta a óravázlatokat (13,7%), és látunk példát interaktív feladatok és feladatsorok (összesen: 7,5%) készítésére is, amelyekből az utóbbi témazáróként tudásmérésre is használható. A tanulócsoporthoz létrehozásának lehetőségét a tanárok közel harmada használta (összesen: 29,1%), de a leginnovatívabb, pontozással történő értékelést már alig alkalmazták (3,4%).

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

11. tézis

A történelemtanárok a digitális munkarend tapasztalatai alapján elutasítják a kizárólag online tanulásszervezést, és hosszabb távon a hibrid oktatási formát (blended learning) tartják megvalósíthatónak.

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 Okostankönyvvvel kapcsolatos benyomásokról. 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)

Amikor a tanárokat a digitális átállás előnyeiről kérdeztük, számos olyan pozitív lehetőséget megfogalmaztak a digitális transzformáció eredményeként, amelyeket a történelem tantárgy tanításával kapcsolatban, vagy az NKP használatának hasznos módozatainál említettek (differenciálás, személyre szabott visszajelzés, hiányzók felzárkózása, digitális kompetencia fejlődése, önálló tanulás lehetősége, motiváció növekedése, élményszerűbb tanítástanulás, hatékony tudásmegosztás). Ugyanakkor sok kritikai észrevételt megfogalmaztak, és jelentős problémákat is feltártak a pedagógusok, amely fontos ellenpontja a digitális átállás járványhelyezettel összefüggő megvalósulási formájának, amikor kizárólagos kapcsolattartási eszközzé vált a digitális technológia (szocializáció hiánya, személyes kapcsolat nélküli, teljesítmény romlása).

A visszajelzésekben a digitális átállás fogalmának értelmezését jelentősen torzította, hogy az átállás nem természetes fejlődés eredményeként, vonzó alternatívaként és fokozatos ütemezésben zajlott le a járvány idején, hanem kizárólagos formában rárobbant a világ szinte minden oktatási rendszerére, és az oktatás szereplőinek többségét eltávolította a technológia pozitív aspektusaitól is. Ezért a tanárok egy része a blended learning, vagy hibrid oktatási forma mellett érvel hosszabb távú megoldásként. Ezek a kifejezések a szakirodalomban is a

fő értelmezési kategóriái lettek a járvány időszak tapasztalatainak, és a továbblépés irányának. (Istek, Hakan, & Muhammet, 2023)

12. tézis

Az NKP további fejlesztése szükséges a személyre szabott tanulás szoftveres lehetőségeinek kihasználásához, strukturált feladatbankkal és gamifikált visszajelző rendszerrel.

Az Okostankönyvek 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 megjelenített 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 egy alapvetően tananyagcentrikus tanulási modell megvalósításának modern eszköze, amelynek nyitó felületén a publikált tankönyvek könyvtárszerű keresője fogadja a látogató pedagógust és diákot. 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. 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. A felületen minden tananyaghoz elérhető, tudást felmérő feladatok feltételeznek valamilyen előzetes ismeretelsajátítást, amelyre építve nem pusztán végleges eredményadatokat mérnek, hanem helytelen válaszok esetén részletes hibafeltárást végeznek. 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.

Az összehasonlító elemzés alapján elmondható, hogy az NKP platformon a tartalom-szolgáltatáson 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 gamifikált játékelemek rendszerének alkalmazásával a tanulói nézetben a diák állandóan nyomon követheti előrehaladásának játékos vetületét, így az eredmények megjelenítése és a versenyszellem kialakítása is hozzájárulhat a tanulási folyamat sikeréhez. (Ho, Hung, & Kwan, 2022)

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 és digitális módszertan tantermi megvalósulásának feltárásával, és ezzel szeretnénk hozzájárulni a hazai történelemdidaktika információs bázisának gazdagításához. E mellett a Nemzeti Köznevelési Portál történelem Okostankönyveinek használhatóságáról is adatokat gyűjtöttünk a további fejlesztések érdekében. Fontos ugyanakkor leszögezni, hogy a felhasznált adatok nagyobb része a 2019-2020-as tanév vizsgajelzéseiből, kisebb része a 2022-es tanévből származik, így csak közvetve használható a járványidőszakot követő tantermi gyakorlat jellemzésére.

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.

Irodalomjegyzék

- 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.
- 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>
- 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>
- 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
- 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
- European Commission. (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>
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In E. Golnhofer, & I. Nahalka (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája* (old.: 15-27). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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.
- 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>
- 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>
- Kálmán, O. (2013). A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In B. Kotschy (Szerk.), *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: Líceum Kiadó.
- 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 írásából (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. (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.
- 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
- Kerber, Z., & Györi, A. (szerk.). (2004). *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001-2003.* Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Kósa, M. (2021). Történelemtanítók epiztemológiai nézeteinek interjú vizsgálat: 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>
- 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
- Michala, M., Chaliama, 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
- 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-Muveltségi.html>
- Prievara, T., & Nádori, G. (2018). *A 21. századi iskola - Kézikönyv az iskola digitális transzformációjához.* Budapest: Enabler Kft.
- Racsco, 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
- 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.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- 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