

<https://doi.org/10.17048/AM.2025.61>

<https://www.videotorium.hu/hu/recording/56493?playlist=5954>

Érsek Attila

Történelmi kompetencia bemeneti mérése és fejlesztése tevékenységalapú tanulóssal és az oral history módszerével

Érsek Attila

Jászárokszállási Deák Ferenc Gimnázium

attilaersek@gmail.com

Absztrakt: Olyan neveléstudományi témában keresem az elméleti és módszertani megoldást, amely iskolajellegű tantárgy-pedagógiai kutatás része: Gimnáziumi tanulók történelmi kompetenciájának mérése és fejlesztése tevékenységalapú tanulóssal és az oral history módszerével.

Az oral history hatékony eszköz arra, hogy bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és készítésébe, valamint a múltról szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe. (Kojanitz, 2020). Ennek tapasztalataira röviden ki fogok térni. A fejlesztésalapú kutatás arra keresi a választ, hogy milyen módszerekkel és tevékenységekkel motiválhatók a tanulók a tanórai és a tanórán kívüli feladatok aktív végrehajtására történelemből? A módszerek közül a feltáró kombinált modellt alkalmazom az önkontrollos pedagógiai kísérlet során. A köznevelésben a leginkább megoldandó pedagógiai problémának a tanulók motivációhiányát tekintem. Jelen kutatás keretei között a megoldási lehetőségek keresésének bemeneti méréseiből levont következtetések és néhány jó gyakorlat megosztása a cél. A 2024/2025. tanév során intézményem 9. évfolyamának (N=55 fő) diákjait vontam be a pedagógiai kísérletbe. Saját készítésű ekvivalens mérőeszközökkel a szövegértés képességének bemeneti mérését és elemzését is elvégeztem. Az Alpha reliabilitásmutató értéke alapján a feladatlapok nagyon megbízhatóak voltak. A gondolkodási műveletek és szövegtípusok szerint is vizsgáltam a minta eredményeit.

Hipotézisem volt, hogy vannak olyan csoportok az évfolyamon belül, amelyek között szignifikánsak a különbségek. Variáncianalízissel megállapítható volt, hogy az osztályok és nemek alkotta részminták eredményei között van olyan, amely közötti különbség nem a véletlennek köszönhető. A pedagógiai következtetéseket ismertetem az előadás során. A történelmi gondolkodásról kialakított kép nemzetközi összehasonlító vizsgálatát elvégezte Kojanitz (2017). Kitért részletesen a történelmi gondolkodás sajátosságaira, fejlődésére és a kognitív modellekre is. Történelmi kompetencián (a kognitív modell alapja: van Drie & van Boxtel, 2008) a kutatás jelenlegi szakaszában értem a tanulók térbeli és időbeli tájékozottságát, a történelmi szaknyelv értő használatát és azonosítását, a logikus gondolatmenetet, a történelmi források használatát, valamint az általuk következtethető információk feldolgozását, értékelését és a történelmi gondolkodást. Az utóbbin belül a legfontosabb terület a történelmi kritikai gondolkodás (Érsek, 2020). Felfogásom szerint a képesség és az ismeret egy és ugyanazon dolognak két, egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó eleme, ezért fontos az ismeretbővítés is. A független változó, jól bevált e-módszertani anyag alkalmazása történt a mintánál. 2025 szeptemberében papírteszttel a függő változó mérése következik. Az e-teszt helyett a papíralapú mérést az objektivitás indokolja: a tanulási eszközök Jane Hart által közölt 100-as listáján 2023-ban a ChatGPT a 4. helyre „robbant be”, 2024-ben már a 2. helyen állt. Külső fejlesztésű mérőeszközök hozzáférhető adatait felhasználom a minta előrehaladása kapcsán szövegértés és történelem területén. Kvantitatív adatelemzést végzek a nyilvános adatokkal.

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

A kutatással és a tanulók tevékenykedtetésével hozzá kívánok járulni annak pedagógiai magyarázatához, hogy milyen hatások következményeként (Sántha, 2009, Lengyel, 2011) változhat a tanulók történelmi kompetenciája, illetve milyen módon mérhető e kompetenciaterület.

Kulcsszavak: történelmi kompetencia, oral history, fejlesztés

1 Bevezetés

Olyan neveléstudományi témában keresem az elméleti és módszertani megoldást ebben a kutatási szakaszban, amely iskolajellegű tantárgy-pedagógiai kutatás része: Gimnáziumi tanulók történelmi kompetenciájának mérése és fejlesztése tevékenységalapú tanulással és az oral history módszerével. A saját intézményemen belül, de a köznevelésben is a leginkább megoldandó pedagógiai problémának a tanulók motivációhiányát tekintem. Ennek számtalan okát fel lehet sorolni, de jelen kutatás keretei között a hatékony megoldási lehetőségek keresése és dokumentálása a feladat. A fejlesztésalapú és gyakorlatorientált kutatás arra keresi a választ, hogy milyen módszerekkel és tevékenységekkel motiválhatók a tanulók a tanórai és a tanórán kívüli feladatok aktív végrehajtására történelemből? Természetesen a téma címe alapján van határozott pedagógiai álláspontom ezzel kapcsolatban, de a kutatással lehet feltárni, hogy a feltételezések megalapozottak-e.

További kutatási kérdések: Hogyan határozható meg a történelmi kompetencia? Milyen hatások következményeként változhat a tanulók történelmi kompetenciája? Támaszkodom ennek feltárása során az eddigi kutatási eredményeimre, annak elméleti és módszertani következtetéseit felhasználom, de az eddigi bevált gyakorlattól eltérlek. Jelen kutatás keretei között a megoldási lehetőségek keresésének bemeneti méréseiből levont következtetések és néhány jó gyakorlat megosztása a cél.

2 Elméleti keretek, módszerek

A történelemtanítás kutatásának nemzetközi dimenziójában az egyik megközelítés szerint a kritikai gondolkodás fejlesztésének és a forráselemzésnek kell a történelemtanítás középpontjában állnia (Jancsák, 2019). Ezt az elméleti megközelítést ötvözi a pedagógia kísérlet a tanítási gyakorlatban. Az első kutatási szakaszban 2016-tól a történelmi kritikai gondolkodás kognitív elemeire koncentráltam, a második kutatási időszakban 2021-től a forrásfeldolgozás technikáira. 2025-től a diákok történelmi kompetenciájának fejlesztése áll a kutatás középpontjában.

Neo LMS alkalmazásban a történelmi forrásokkal történő képességfejlesztés és mérés e-tesztekkel blended learning jelleggel általam kutatott terület. Az ehhez kapcsolódó alapkutatást és bevérvizsgálatát elvégeztem, így hatékony képességfejlesztésre alkalmazom a rendelkezésre álló anyagokat. A módszerek közül a feltáró kombinált modellt alkalmazom az önkontrollos pedagógiai kísérlet során.

Igazolódott a hipotézis: jelentősen növelhető történelmi forrásokkal blended learning tanulási környezetben a tanulók kritikai gondolkodáshoz kapcsolódó kognitív elemeinek fejlettsége (a 2023-as mérés során már mindenkinek (N=59) javult az eredménye átlagosan 21%-kal). Személyes szaktanári céljaimat is támogatta a kutatás: az intézményem diákjainak fejlesztése, a képességeik és tudásuk stabilabbá tétele, a tehetséggondozás támogatása megvalósult, valamint jó gyakorlathoz megosztottam a történelmi források fejlesztési lehetőségeihez kapcsolódó felületet a köznevelésben dolgozó 200 kollégával. A fejlesztett e-tananyagot akkreditált pedagógusképzés moduljaként osztottam meg (Digitális tananyagok és használatuk pedagógiai módszertani lehetőségei a XX. századi történelem tanításában képzés egyik modulja lett).

A kutatási eredmények mellett a tanulói visszajelzések alapján is történt módszertani váltás a korábbi kutatási szakaszokhoz képest: alkalmazom a blended learninget, munkaformaként az egyéni fejlesztés helyett a csoportos és pármunkára fókuszálok, ez is növeli a tanulói motivációt. A kutatásba bevont diákok reflexióinak típusai a következők voltak: érdeklődtek a mérések és a DFG_tortenelem (Neo LMS) feladataival, működésével

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

kapcsolatban; úrlapon válaszoltak a kérdéseimre; tanórai támogatás, feldolgozás során tisztázó kérdéseket tettek fel egyes feladatrészekkel kapcsolatban; gondolatterképeket készítettek; spontán szóbeli visszajelzésre is volt példa. (A Neo LMS 2025-től fizetőssé vált, így a Classroomon alakítom ki az e-felületet a diákok számára.)

A diákok számára készített háttérkérdőívben szerepelt kérdésként: „Mennyire tudta hasznosítani a Neo LMS (DFG_tortenelem) anyagait a gyakorlatban, a történelmi források elemzésénél (pl. tesztfeladatok megoldásakor)?” 2023-ban a minta többsége jól vagy nagyon jól tudta hasznosítani a fejlesztési anyagot, de 2025-ben a minta (N=55) 60%-a nem tudta megítélni a kérdést. Ez a bizonytalanság arra ösztönöz, hogy elkészítsem az anyagot e-bookként, hogy az egyes forrástípusok feldolgozását át tudják ismételni a diákok. Így biztosan hasznosítani tudják majd az elemzési szempontokat a tanulók. Pozitívan hatott a tanulók megítélése szerint a minta 27,3%-ra a forráselemzések technikáinak feldolgozása hibrid tanulási környezetben.

A 2024/2025. tanév során intézményem 9. évfolyamának (N=55 fő) diákjait vontam be a pedagógiai folyamatokba, ami kényelmi mintavételi eljárásnak tekinthető, de ezt indokolja a kutatás felépítése, logikája is. Saját készítésű ekvivalens mérőeszközökkel a szövegértés képességének bemeneti mérését és elemzését elvégeztem nem történelmi szövegekhez kapcsolódóan (a szövegértés a történelmi kompetencia egyik fontos komponense). Az Alpha reliabilitásmutató értéke alapján a feladatlapok nagyon megbízhatók voltak. A gondolkodási műveletek és szövegtípusok szerint is vizsgáltam a minta eredményeit. Az eredményekre és következtetésekre később térek ki.

Kiegészítettem a fenti folyamatokat a történelmi kompetencia mérésével és fejlesztésével. A függő változó értékének mérését követően a független változó (NEO LMS módszertani anyag – saját fejlesztés) alkalmazása történt 2025 tavaszán. 2025 szeptemberében papírteszttel a függő változó (történelmi kompetencia) bemeneti mérése következett. Az e-teszt helyett a papíralapú mérést az objektivitás indokolja. A tanulási eszközök 100-as listáját Jane Hart közel 20 éve vezeti. 2023-ban a ChatGPT a 4. helyre „robbant be”, 2024-ben és 2025-ben már a 2. helyen állt. A tanulók egyre gyakrabban használják feladatok megoldásakor ezt az alkalmazást, amit ki akartam küszöbölni a kutatás keretei között.

Közös vonások az eddigi pedagógiai kísérletek során, hogy mindig a képességfejlesztés volt előtérben, valamint feltáró kombinált modellt alkalmaztam bemeneti mérés – fejlesztés – kimeneti mérés logikáját szem előtt tartva. Eltérő vonások a kutatásban résztvevők létszámában is vannak: az alapkutatásban (Érsek, 2020) 330 fő vett részt, a mikrokutatások önkontrollos csoportjaiban kevesebben (N=52; N=59; N=61). Ezt indokolja egyrészt a módszertani váltás, a blended learning környezet miatt a kutatásban résztvevők azonos pedagógiai folyamatok hatása alatt változhattak. Az objektivitás növelése is indokolja a mintavételi eljárás megváltoztatását. Módosítás a jelenlegi kutatási szakaszban az e-teszt helyett a papíralapú mérés bevezetése (fentebb kitértem ennek okára), valamint a személyiségfejlesztés során egyéb módszereket alkalmazok nagyobb mértékben: tevékenységalapú tanulás történik csoportban és párban (pl. az oral history módszerével).

Történelmi forrásnak tekintek a történelmi tanulmányok keretei között minden emléket (pl. dokumentum, tárgy), amely a történelmi megismerés kiindulópontja azáltal, hogy abból számunkra hasznosítható információ keletkezik, segítségével a múlt feldolgozható és elemezhető (Érsek, 2020).

2.1 A történelmi kompetencia értelmezése

A történelmi gondolkodásról kialakított kép nemzetközi összehasonlító vizsgálatát elvégezte Kojanitz (2017) doktori disszertációjában. Kitért részletesen a történelmi gondolkodás sajátosságaira, fejlődésére és a történelmi gondolkodásról készített kognitív modellekre. Mivel a történelmi kompetencia egyik eleme a történelmi gondolkodás, ezért a modellek ismerete, összegzése szükséges volt a kutatási folyamathoz. Az új kutatási szakasz kezdetére létrehoztam a tesztmátrixot a témához kapcsolódóan.

A történelmi kompetencia elemeinek meghatározásánál felhasználtam a történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodás kognitív elemeinek taxonómiáját (Érsek, 2020), a módosított Bloom-taxonómia kétdimenziós modelljét (Anderson, Krathwohl 2001, idézi Heer 2012), valamint a történelmi érvelés/gondolkodás modelljét (van Drie & van Boxtel, 2008).

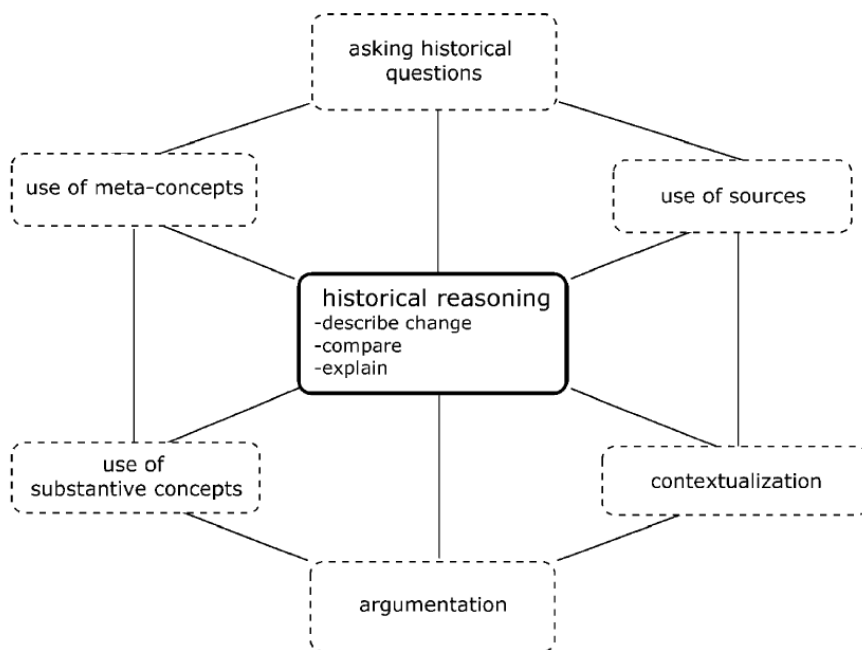
A történelmi kompetencia alapelemei és összetevői (a kutatás jelen szakaszában):

1. A történelmi gondolkodás alkotja a kognitív dimenziót. Elemei (zárójelben van Drie & van Boxtel, 2008 modelljéhez kapcsolódó komponensek, lásd 1. ábra):

- térbeli és időbeli tájékozottság, a történelmi környezetre jellemző elemek felismerése, megértése (kontextusba helyezés, kontextualizálás);
- a történelmi szaknyelv értő használata és azonosítása (tartalmi és metafogalmak használata);
- forrásfeldolgozás és források értékelése – szövegértés, kritikai elemzés, értelmezés (történelmi források használata, történelmi kérdések feltevése);
- logikus gondolatmenet: okok, célok és következmények feltárása (érvelés, bizonyítás).

2. A történelmi ismeretek, háttérismeretek alkotják a tudás dimenziót.

3. Az attitűd harmadik alapelemként szoros kapcsolatban van a motivációval, amely befolyásolja a feladatmegoldás hatékonyságát.



1. ábra A történelmi érvelés/gondolkodás komponensei (van Drie & van Boxtel, 2008, 5.)

A történelmi gondolkodáson belül a legfontosabb terület a történelmi kritikai gondolkodás, amely általános kognitív képességek és ismeretek szituációtól függő készlete, olyan céltudatos, önirányított ítéletalkotási és értékelési folyamat, melynek során az egyén kognitív készségeket és stratégiákat használ az ismeretei mozgósításával (Érsek, 2020). Felfogásom szerint a képesség és az ismeret egy és ugyanazon dolognak két, egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó eleme, ezért fontos az ismeretbővítés is, a tanulói hatékonyságot

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

növelheti a pozitív attitűd is (ennek affektív elemeit erősítheti a motiváció a tanítási módszer révén, ahogyan az adott témakört feldolgozzák a diákok).

Van Drie & van Boxtel, 2008 szerint a történelemoktatás kontextusában a történelmi gondolkodás olyan tevékenység, amelynek során egy személy a múltra vonatkozó információkat rendszerezi annak érdekében, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket. A diákok történelmi gondolkodásának, történelmi érvelésének minőségét befolyásolja a feladat jellege, a téma vagy a témakör, valamint a rendelkezésre álló történelmi források (ezekre kitérek a későbbiekben). Alakítja a megoldás hatékonyságát a történelmi ismeret és a történelmi gondolkodási stratégia is.

A kognitív folyamat dimenziója az egyre növekvő kognitív komplexitásokat jelöli – az alacsonyabb rendű gondolkodási készségektől a magasabb rendű gondolkodási készségekig (2. ábra), de a történelmi kompetencia szintje mindig relatív. Elfogadom Booth (1994, idézi Van Drie & van Boxtel, 2008. 3. o.) azon gondolatát, hogy csak a feladat jellegének, a téma vagy témakörnek, a történelmi forrásoknak és a háttérismereteknek a dimenzióin belül lehet megfelelő értelmezést adni a történelmi gondolkodás szintjéről. A kétdimenziós modellben azonosított összetevőket elsősorban a történelmi kompetencia tevékenységének leírására szolgáló analitikus eszközöknek tekintem van Drie & van Boxtel, 2008 alapján. A felvázolt mátrix analitikusan elkülöníthető összetevőket azonosít, de ezek nem utalnak a valóságban egyértelműen elkülönülő entitásokra.

A tudás dimenziói	Kognitív folyamat dimenzió					
	ismeret	megértés	alkalmazás	elemzés	értékelés	alkotás
tárgyi	T0803d T1606c T2308b T2909c	T1707a	T1807b	T0903e	T0603b T1004a	
konceptuális (fogalmi)	T0503a T2107e	T2809b		T2608e	T3411a	T3512a
procedurális (eljárásszintű)		T2007d	T1406a	T0703c T2408c	T1205b T2508d	
metakognitív	T1907c T2709a	T0302b T0402c T1305c		T0202a T1105a T1506b T2208a T3009d	T0101a T3110a T3210b T3310c	

2. ábra A történelmi kompetencia feladatsor bemeneti mérésének itemjellemzői

A fenti modellhez (a történelmi kritikai gondolkodás kognitív elemeihez kapcsolódó kétdimenziós modell Heer, 2012 és Érsek, 2020 alapján) szorosan kapcsolódó elméleti összefoglalás a tanulási célkitűzések koncepció (Heer, 2012, idézi Érsek, 2020. 18-19. o.): Annak ellenére, hogy a kognitív folyamat és tudás dimenziókat hierarchikus lépcsőként ábrázolják, a különbségtétel a kategóriák között mégsem mindig egyértelmű. Például nem feltétlenül absztraktabb minden procedurális tudás minden konceptuális tudásnál, és egy célkitűzés, mely elemzést vagy értékelést tartalmaz nem minden esetben kevésbé komplex egy célkitűzésnél, mely alkotást tartalmaz. Ennek ellenére általánosan elfogadott, hogy az alacsonyabb rendű gondolkodási készségek alá vannak rendelve a magasabb rendű gondolkodási készségeknek, és ezek alapját is ők biztosítják. A tudás dimenzió négyféle tudástípust tartalmaz a konkrétól az absztrakt felé sorolva: tárgyi tudás, fogalmi tudás, eljárásszintű tudás, metakognitív tudás. Anderson és Krathwohl, 2001 tizenkilenc különböző kognitív folyamatot neveznek meg, melyek a hat kategória tartalmát tisztázzák. Egy tanulási célkitűzés egy ígét (egy cselekvést) és egy tárgyat (általában főnevet) tartalmaz. Az ige általában a szándékozott kognitív folyamatra (a vele asszociált cselekvésekre)

utal. A tanulási célkitűzések nem tanulási cselekvések. Hasznos lehet minden célkitűzés elé odagondolni, hogy „A tanulók képesek lesznek...”

2.2 Oral history a tanítási gyakorlatban

A tervezett kutatási szakaszban a társadalomismereti, történelmi kérdések forráskritikai feldolgozása a tevékenységalapú órákon, valamint az oral history módszerével történik az órákon és a tanórán kívül. A tevékenységalapú pármunkák és csoportmunkák során különböző korszakokban érintünk társadalmi kérdéseket forrásfeldolgozással. A tehetséggondozás során már az idei tanévben érintjük az emancipációs (zsidó, női) törekvéseket.

Az oral history hatékony módszer a társadalomismereti kérdések feldolgozására is, bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és elemzésébe, valamint a múltról szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe. Az interjúk feldolgozása során megérthetik a tanulók, milyen erős kölcsönhatásban áll egymással a történelmi emlékezet három szintje: a személyes, a közösségi és a történettudományi (Kojanitz, 2020).

Az oral history (elbeszélt történelem) módszere a személyes narratívák feltárására, a történelmi kompetenciák fejlesztésére ad lehetőséget különböző történelmi korszakokhoz kapcsolódóan. A videóinterjúk során feldolgozandó témák (holokauszt, magyar részvétel a második világháborúban, 1956-os forradalom és szabadságharc) a társadalom morális dilemmáival is foglalkoznak, így lehetővé válik a tanulók történelemszemléletének alakítása. Ugyanakkor a társadalmi érzékenységre is hat a feldolgozási folyamat, azaz képes a történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítására is. A történelmi kompetenciák fejlesztése a forrásként kezelt videóinterjúk segítségével pozitívan hat majd a tanulók történelemszemléletére a sztereotípiák megingatásával (Kojanitz, 2020. 20. o.).

A kutatás keretei között egyelőre videóinterjúk feldolgozásával foglalkozunk, de a családi beszélgetések egy része is ide sorolható, hisz generációk közötti „értékátadási folyamat” zajlik ennek során. Pászka, 2016. 14. o. szerint „...az átélt eseményekről szóló, emlékezet által felidézett történetek a múltbeli tapasztalatokon, élményeken keresztül alakulnak ki, hiszen a jelen valósága, az élővilágba, a múltba ágyazott.”

Az elbeszélt történelem jellemzője az interszubjektivitás (Abrams, 2010; idézi Kojanitz, 2020. 20. o.): a kérdező és a visszaemlékező közösen hozzák létre a múlt interpretációját. Ezt tudatosítani kellett a tanulókkal. A holokauszt téma feldolgozásakor a tanórai cél a videóinterjúkkal többek között a történelmi kompetenciák fejlesztése, nem a történelmi események illusztrálása volt. Fontos a tanulóknak megérteniük, hogy a videóinterjúk a múltban történtek szubjektív interpretációi, nem a valóság tükörképei (Kojanitz, 2020. 4. o.). Ezt tükrözi a 3. ábra is a témához készült tanulói feldolgozásként, amit pármunkában készítettek el. A videóinterjúkra készített fogalmi térképeket részletesen elemzem majd támogatott felidézéssel a kutatás során.

A videóinterjúk forráskritikai elemzésének megtanulása fontos történelmi kompetencia, és segíti majd a tanulókat a társadalomismereti, történelmi kérdéseknél a tájékozódásban. Fejlődik a tanulók gondolkodási stratégiája is.

A fogalmi térképen látható téma kapcsolódik a MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport pályázati anyagának tehetséggondozás keretében történő adaptálásához (Vida Nárcisz óraterve volt a feldolgozás alapja). A diákok egyrészt a témára (magyar holokauszt) reagáltak, különösen megérintette őket a fokozódó zsidóellenesség (verbális erőszak, anyagi javaktól történő megfosztása az embereknek, a fizikai megsemmisítés). Vizsgálták a riportalanyokra gyakorolt érzelmi reakciókat is, valamint a szakirodalomra hivatkozva a megfelelő kérdéseket is kiemelték. Ebben az esetben a szemtanút, szemtanúkat hiteles forrásként fogadták el (7 videó feldolgozása történt 3 túlélővel).

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025



3. ábra Fogalmi térkép (tanulói pármunka)

A kapott tanulói feladatok, feldolgozási módok közül a fontosabbak: a kontextus megteremtése a 3 riportalany rövid, 8-10 soros élettörténetével, értelmező kérdésekre válaszadás írásban (táblázat kitöltése) és szóban, a témakörhöz tartozó írott forrás (1944-es rendelet) feldolgozása T-diagramban (más forrás használata az összehasonlítás miatt), irányított tanári kérdések, megfigyelési szempontok (a megpróbáltatások, megalázások formái; a túlélést segítő tényezők), fogalmi térképek készítése. Összességében a tanulók érdeklődése, motivációja a téma feldolgozása során átlag feletti volt, a 3 foglalkozás hatékonyságát a fogalmi térkép kidolgozottsága is bizonyítja.

Az előadás során jó gyakorlatként utaltam a Savaria Országos Történelem Verseny saját készítésű 9. évfolyamos válogatott feladatsorához kapcsolódó fejlesztési, kutatási eredményekre: a rendelkezésre álló adatok mennyisége miatt a Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat felületén jelentetem meg a mellékletekkel együtt.

3 A bemeneti mérések eredményei

A 2024/2025. tanév elején intézményem 9. évfolyamának (N=55 fő) diákjait vontam be a pedagógiai kísérletbe, szövegértés területén bemeneti mérést végeztem. Az oktatási kutatásokban utal rá van Drie & van Boxtel, 2008, a kérdések feltevését főként szövegértési stratégiaként kezelik, szerepük, hogy javítsák a szövegek megértését. Azaz a fent említett történelmi kompetenciához kapcsolódó modell esetében a forrásfeldolgozás és források értékelésének fontos eleme a szövegértés.

A középiskolai követelmények is kiemelik a szövegértés fejlesztésének fontosságát. Nem véletlen, hiszen az eredményes tanulás és az önképzés elengedhetetlen követelménye az életkornak megfelelő szintű szövegértés. A papíralapú saját ekvivalens feladatsort én készítettem, bemért eszköz, az adatfelvételt szaktanárként én bonyolítottam le, így az objektív mérési körülmények biztosítottak voltak. Ez a bemeneti mérés is előkészítette az új kutatóprogramot, amelyet rendhagyó módon 2025 szeptemberében indítottam (hivatalosan 2026 januárjától indul).

A mérőanyag diagnosztikus mérésre szolgált 9. osztályos tanulók értő olvasási szintjének megállapításához. A mérés alkalmával minden tanuló jól olvasható szöveget (és képeket), és ahhoz kapcsolódó kérdéssort kapott. Az

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

egyéni feladatlap lehetővé tette, hogy ki-kí a maga olvasási tempójával haladjon, a számára első olvasásra nem érthető szövegre többször is visszatérjen. A feladatok megoldására 45 perc állt rendelkezésére a diákoknak a 61 item megoldására. A feladatlap többféle szövegtípussal ellenőrizte a tanulók szövegértését (1. táblázat).

1. táblázat Az itemek százalékos megoszlása a gondolkodási műveletek és szövegtípusok szerint

	Információ- visszakeresés	Kapcsolatok, összefüggések felismerése	Értelmezés	Szövegtípus összesen
Elbeszélő	3	15	5	23
Magyarázó	23	12	3	38
Dokumentum	26	8	5	39
Művelettípus összesen	52	35	13	100

A tesztek készítésekor ellenőrizni kívántam az elbeszélő (szépirodalmi), magyarázó és a dokumentum típusú szövegek megértését, szándékosan nem történelmi forrásokhoz kapcsoltam a szövegtípusokat. Az életkori sajátosságokhoz igazodva az információ-visszakeresés műveletének az aránya a legnagyobb (52%), és a magasabb rendű műveletek aránya kevesebb a feladatsorban.

A gondolkodási műveletek szerinti eredményességet vizsgálva (2. táblázat) megállapítható, hogy közepes teljesítményt nyújtottak a diákok információ-visszakeresésben (51%) és a kapcsolatok, összefüggések felismerésében (43,5%). A magasabb rendű gondolkodási művelet nehézséget okozott a diákok többségének: 38%-os az eredmény, a tanulók magasabb szintű kognitív képességeit (értelmezés) szükséges fejleszteni elsősorban. Megállapítható a bemeneti mérés adataiból, hogy nincs olyan gondolkodási műveleti terület, amely ne szorulna fejlesztésre az adott mintán.

2. táblázat A gondolkodási műveletek szerint elért teljesítmények

Gondolkodási művelet	A %	B %	Évfolyam %
Információ-visszakeresés	51	51	51
Kapcsolatok, összefüggések felismerése	45	42	43,5
Értelmezés	42	34	38

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

A statisztikai adatbevitel és az adatelemzés a következő eljárásokkal készült SPSS programmal: gyakoriság, átlag, szórás vizsgálata, itemkihagyásos reliabilitáselemzés, korrigált item-összpontszám korreláció, különbözőség-vizsgálatok (2 mintás t-próba, varianciaanalízis).

A teszt reliabilitása (megbízhatósága) az itemek belső konzisztenciáját tükrözi, ami a mérőeszköz megbízhatóságát jellemzi az adott populáción. A reliabilitás megmutatja, hogy a teszt mennyire méri jól azt, amit mér. Vagyis ugyanannak a dolognak az ismételt megmérése ugyanazt az eredményt adja-e. Értéke (Cronbach- α) 0 és 1 közötti. A mérőeszközöket (teszteket, kérdőíveket) csak akkor használhatjuk, ha megfelelő reliabilitási mutatóval rendelkeznek. A tesztek megbízhatóságát (reliabilitását) vizsgálva megállapítható az Alpha reliabilitásmutató értéke: $0,858 \approx 0,86$ az „A” változatnál; $0,922 \approx 0,92$ a „B” változatnál. A teszt megbízhatósága a felmért mintán megfelelő értékű (0,7-től már megfelelően működik a képességeket vizsgáló teszt), a feladatlapok nagyon megbízhatók.

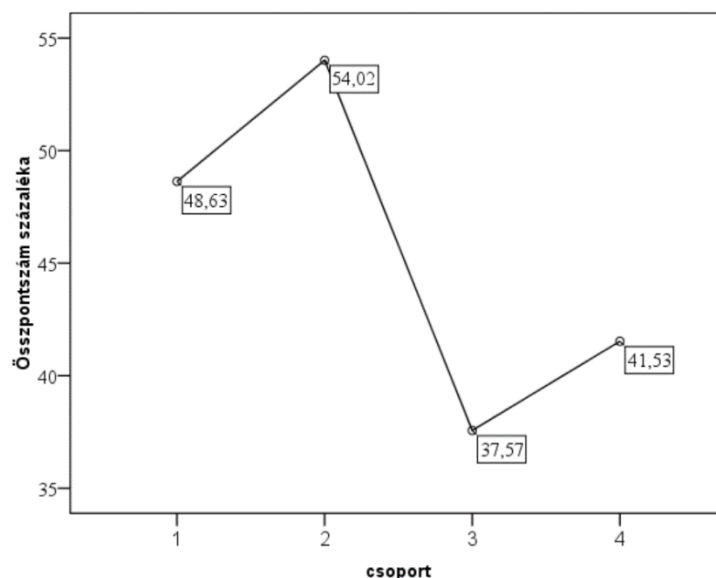
Varianciaanalízissel (több egydimenziós minta, azaz az évfolyam osztályai és a nemek alapján képzett egyező szórású, normál eloszlású csoport átlagának összevetésére alkalmas statisztikai módszer) vizsgálva a mintát, választ kaphatunk arra is, hogy szignifikáns-e az osztályok közötti különbség. A hipotézisem volt, hogy vannak olyan csoportok az évfolyamon belül, amelyek között szignifikánsak (a hipotézis megengedhető voltát igazoló, a feltevés helyességét valószínűsítő) a különbségek. A varianciaanalízis szignifikaszintjéhez kapcsolódó érték: 0,019 volt, amely alapján 99%-os valószínűséggel megállapítható, hogy a 3. táblázat csoportjainak eredményei között van olyan, amely közötti különbség szignifikáns, azaz nem a véletlennek köszönhető.

3. táblázat *A tanulói teljesítmények százalékos eredménye csoportonként*

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
A fiúk	12	48,63	12,95	25	77
A lányok	20	54,02	17,49	23	90
B fiúk	12	37,57	14,36	11	61
B lányok	12	41,53	12,74	20	59
összes	56	46,66	16,04	11	90

A varianciaanalízis eljárásán belül Tukey-próba segítségével eldönthető a mintáról páronként, hogy a szignifikáns különbség mely változók párai között található. Az adatelemzés alapján a 2. és 3. csoport (a 9. A osztály lányok és a 9. B fiúk) közötti különbség nem a véletlennek köszönhető. A szignifikáns különbséget jelzi a Tukey-próba adata: 0,021, azaz 98%-os biztonsággal állítható: megismételt mérés esetében is hasonló különbség várható.

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLOGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025



4. ábra A teljesítmények közötti különbségek osztályonként és nemenként

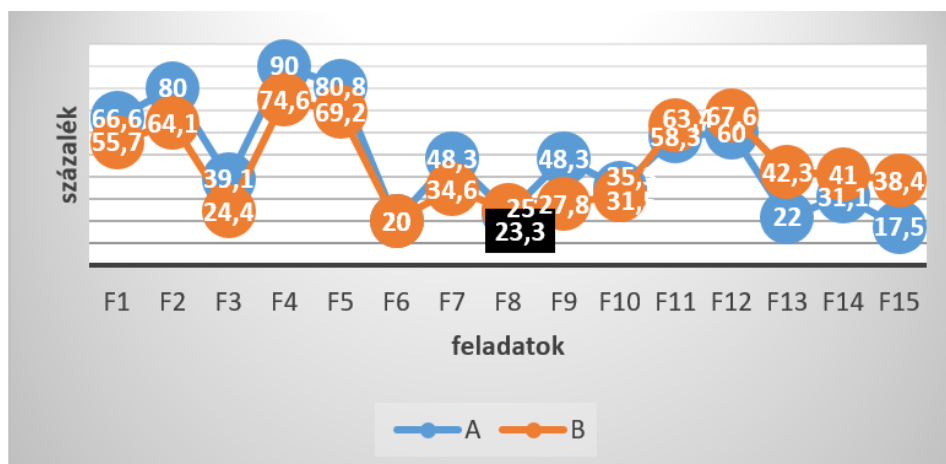
Az osztályok teljesítménye közötti különbséget vizsgálva 2 mintás t-próbával, megállapítható, hogy a 9. A teljesítménye szignifikánsan (Sig. = 0,003) különbözik a 9. B eredményétől, az átlag 52% (32 fő) és 39,55 (24 fő) lett.

A varianciaanalízis és a 2 mintás t-próba alapján tapasztalható teljesítménykülönbségek okai sokrétűek lehetnek: pl. eltérő (hatékonyabb) tanítási módszer a szövegértés területén; a tanulói összetétel (jobb képességű gyerekek); szülői háttér; tanulói motiváció. Fontos pedagógiai következtetés, hogy a mintára jellemző, hogy képességeikhez mérten a feladatsor elején teljesítettek a legjobban függetlenül a szövegtípustól. Azaz a tartós figyelem hiánya okozza nagy valószínűséggel a hibák egy részét! Ez a történelmi forrásokkal történő feladatok mérése esetén is tapasztalható volt.

Az ekvivalens tesztváltozatok százalékpontos teljesítménye feladatonként a 4. ábrán látható. Az „A” változat F1 feladatának megfelelő „B” feladat teljesítményét is mutatja a diagram.

A „New Yorkban” című elbeszélő típusú szöveghez kapcsolódó négy feladat (1-4. feladat) megoldási átlaga az „A” változatban 68,9%-os. Ez jó eredménynek tekinthető. A „B” változat (6-9. feladat) eredménye: 54,7%, ami közepes eredménynek tekinthető. A hegedűről szóló szöveg típusa magyarázó volt (5-10. illetve 10-15. feladat). 42,7%-os eredményt értek el a tanulók az „A” változatnál, a „B” csoportnál 34,7%-ot. A magyarázó típusú szövegek olvastatása, feldolgozása fejlesztendő terület összességében! A dokumentum szövegéhez kapcsolódó feladatok életszerű szituációhoz kapcsolódtak: könyvtári tájékoztatással kapcsolatban kaptak információt a tanulók. A feladatok megoldottságának átlaga 37,8% az „A” változatban (11-15. feladat). A „B” változat (1-5. feladat) eredménye: 50,5%.

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025



5. ábra A teljesítmények közötti különbségek osztályonként és nemenként

A bemeneti mérést lebonyolítottam (N=61; papíralapú saját fejlesztésű mérőeszköz) a történelmi kompetenciához kapcsolódóan idén szeptemberben a 10. évfolyamon. Fontos hangsúlyozni, hogy a céлом elsősorban a képességek mérése volt, azaz a történelmi kompetencia 3 alapelemének egy részére fókuszált a mérés. A részletes elemzésre ezt követően kerül sor, de néhány tényrt rögzíték. A háttérváltozók vizsgálata elektronikus kérdőívvel (a minta 90%-a kitöltötte, 55 fő) történt.

A történelmi kompetencia feladatsor kétdimenziós modelljének jellemzőit mutatta a 2. ábra, a korábbi kutatási eredményeket felhasználva besoroltam a teszt itemjeit a kétdimenziós modell megfelelő helyére. A 4. táblázatban látható, hogy 12 feladat volt. A témakörök választása tette lehetővé, hogy elsősorban csak a képességeiket használva dolgozzák fel a tanulók a feladatlapot, hisz a tananyag a következő évfolyamhoz kapcsolódik. Természetesen a korábbi tanulói ismeretek segíthettek az egyes témakörök esetében. A forráshasználat alapján a feladatok nagyobb része megoldható lenne kiváló elemzőkészséggel, de ezt a minta esetében még fejleszteni szükséges a 4. táblázat adatai alapján.

A minta képességei az adott eredmények tükrében fejlesztésre szorulnak, a minimumteljesítmény 6%, a maximum 57% volt. Az átlagteljesítmény 24,69 százalékos. A módusz a 26% volt, 13 fő érte el ezt az eredményt. A legkevésbé sikerült feladat az utolsó volt. Ennek több oka lehet:

- A mintára jellemző volt a korábbi mérés esetében is, hogy a figyelemkoncentráció a feladatsor végén kisebb. Ennek fejlesztése továbbra is pedagógiai feladat.
- A feladat az 1848/49-es forradalom és szabadságharchoz kapcsolódóan közölt egy térképrészletet Görgey felvidéki hadjáratához. Az alkotás jellegű feladatban 2-3 összefüggő mondatban kellett volna értelmezni a kérdést: „Miért tekinthető sikeresnek Görgey felvidéki hadjárata a térkép és ismeretei alapján?” A korábbi kutatások során is azt állapítottam meg, hogy a hosszabb választ igénylő feladatok többségébe nem fognak bele a gyerekek, illetve nem veszik figyelembe a feladat utasítását. Így csupán 4 fő tudta megoldani a feladatot.

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

4. táblázat A bemeneti feladatsor kognitív, tematikus azonosítása és százalékos megoldottsága

Kódok	Műveletek	N = 61
TK01	Értékelés (érvelés)	22,95
TK02	Elemzés (karikatúra)	14,21
TK03	Értékelés (Teleki)	50,16
TK04	Relációanalízis (Pragmatica Sanctio)	9,84
TK05	Képelemzés (I. világháború)	14,21
TK06	Grafikon elemzése (kivándorlás)	9,84
TK07	Alkalmazás (titkos jegyzőkönyv)	18,36
TK08	Értékelés (Húsvéti cikk)	29,84
TK09	Elemzés (Klebensberg)	21,72
TK10	Értékelés (gazdasági világválság)	26,78
TK11	Értékelés (Lincoln - karikatúra)	49,18
TK12	Alkotás (térkép)	6,56

Nehéznek bizonyult a minta számára a relációanalízis és a grafikon elemzése feladat, valamint a képelemzés (karikatúra és fénykép) és a grafikon elemzése. Legkevésbé a Telekihez kapcsolódó feladat okozott gondot, de ezt sem tudta megoldani a minta 50%-a.

Az itemek közül legnehezebbnek a 27. bizonyult, senki nem tudta megoldani. A nyelvi tudatosságra jobban kell figyelnie a tanulóknak, mert többen a szó szerkezeti megoldásra nem figyeltek. Ez egy hiányos szöveg kitöltése volt az 1922-es beszéd Magyarországot érintő politikai döntésével kapcsolatban. Ez a kognitív dimenzió mentén ismeretjellegű item, amely a tudás dimenzióban a metakognitív szinthez tartozik. A feladat a következő volt (a helyes megoldás: trianoni békediktátum vagy trianoni békeszerződés).

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

„9. **Oldja meg** a forrásokhoz kapcsolódó feladatokat!

„A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá.”

Klebensberg kultuszminiszteri pozíciójának elfoglalásakor (1922)

„A magyar nemzet jövőjébe vetett tántoríthatatlan hitéről és életerejéről azzal is tanúságot tesz, hogy művelődési színvonalának emelése céljából elsősorban a mezőgazdasági népesség, különösen az Alföld tanyai lakosságának gyermekei részére népiskolákat létesít és (tantermeket és tanítói lakásokat) épít.”

1926. évi VII. törvénycikk 1. §

a) **Milyen** Magyarországot érintő politikai döntéssel kapcsolatos az 1922-es beszéd? *Válaszoljon* szó szerkezettel!

A szöveg közvetetten utal a(z) _____ döntésére.”

A feladatsor megbízhatóságát javítani szükséges, de megfelelő az Alpha reliabilitásmutató értéke: $0,687 \approx 0,7$ (34 item adataival számolt a szoftver, a 27. itemet nem). A korábbi mikrokutatások során a feladatsort e-tesztként oldották meg a tanulók, 2025-ben a korábban említett okok miatt papír alapú mérés volt.

5. táblázat A mikrokutatások reliabilitásmutatói (Cronbach- α) a tesztfeladatnál

	01.	02.	03.	04.	05.
	2021.		2023.		2025.
Létszám	29	23	30	29	61
Kompetenciamérés	0,72	0,69	0,70	0,40	0,68

A 4. csoport esetében történt meg a méréseim során először, hogy egyértelműen érzékelhető volt az elemzések során 4 fő esetében, hogy külső segítséget használt. Ezt a megbízhatósági mutató is jelezte. Az adataikat természetesen nem vettem figyelembe a kutatás későbbi szakaszában.

4 Összegzés és kitekintés

A bemeneti mérések elemzése során számos pedagógiai hatás megfogalmazódott. A tapasztalatokat, következtetéseket érdemes tételesen összefoglalni:

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

- A tanulók többsége jól használta a táblázatokból nyerhető információkat.
- Az elbeszélő és dokumentum jellegű szövegben magabiztosabban teljesítettek a diákok.
- A magyarázó típusú szöveg érthető legkevésbé a minta számára (a magyarázó típusú szövegek olvastatása, feldolgozása fejlesztendő terület)!
- A magyarázó szöveg és kép közötti kapcsolatot gyakoroltatni szükséges a diákokkal!
- Tudatosítani kell a diákokban, hogy a művelet végrehajtása is méri a szövegértést (tipikus hiba volt, hogy a tanulók nem azt a műveletet hajtották végre, amit a feladat kért)!
- Fel kell hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a pontos válaszadásra figyeljenek (a feladat utasítását ne hagyják figyelmen kívül)!
- A tanulók magasabb szintű kognitív képessége (értelmezés) fejlesztésre szorul.
- Fontos hangsúlyozni a diákok számára, hogy a szövegösszetartó erő egyik lényeges eleme a szöveg egészének, s ennek szerves része a cím.
- A tanulók a szöveghez tartozó minden segítséget (pl.: zárójeles megjegyzés, kép stb.) vegyenek igénybe a jobb szövegértés érdekében.
- Az írásjelek főbb funkcióit érdemes átismételni, annak ellenére, hogy részletesen később veszik tananyagként (pl.: az idézés esetében a választ idézőjellel kell írni)!
- Az atlaszhasználat megtanulása fontos a képességfejlődés miatt.
- Ismeretbővítéssel növelhető az eredményesség.
- Szükséges a figyelemkoncentráció időtartamának növekedése a sikeresebb feladatmegoldás érdekében.
- A tanulói érdeklődést fenntartó módszerek összeegyeztetése szükséges a rendelkezésre álló időkerettel, tehát a kerettantervi tartalmak megtanulása fontos szempont a feldolgozások során.

A kutatással és a tanulók tevékenykedtetésével hozzá kívántam járulni annak pedagógiai magyarázatához, hogy milyen hatások következményeként változhat a tanulók történelmi kompetenciája, illetve milyen módon mérhető e kompetencterület. A történelmi kompetencia mérésének nemzetközi vizsgálatával foglalkozik Kojanitz, 2025 (pl. a német HiTCH projektet mutatja be). A hazai szakirodalom e terület mérésével kevésbé foglalkozik. Az Oktatási Hivatal által elindított digitális mérés történelemből részben kapcsolódik a feldolgozott témához, de a kiinduló elméleti modellekből más következtetésre jutottam, a tesztmátrix is eltérő. A szakmai diskurzus e kérdésben a történelemdidaktikusok körében fontos előrelépés lehetne.

Feltételezem, hogy az általam tanított diákok személyisége fejlődik majd a saját élményű tapasztalat, a gyakorlások révén. Erre az analitikus általánosítás módszerével (Sántha, 2009. p. 48.) is kívánok válaszolni 2026 során. Dokumentálom majd a tehetséggondozás keretében, hogy mely feladattípusok, tevékenységek növelik a diákok motivációját.

A háttéradatok az összefüggés- és a különbözőség-vizsgálatokhoz teremtenek majd lehetőséget. A vizsgált változók: a fejlesztési anyag hatékonysága (ennek adataira utaltam), iskolaszeretet/motiváltság, a történelem iránti attitűd, iskolai teljesítmény a jegyek tükrében, a tanulók énképe, önminősítése, a szociokulturális háttér és digitális tájékozottság.

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
INFORMATIKA KAR • DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA INTÉZET
AGRIA MÉDIA KONFERENCIA 2025

A külső fejlesztésű mérőeszközök (országos digitális kompetenciamérések) hozzáférhető adatainak felhasználására 2026 során lesz lehetőségem a minta előrehaladása kapcsán szövegértés és történelem területén. Kvantitatív adatelemzést végzek majd a nyilvános adatokkal.

Irodalomjegyzék

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W. Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman. Iowa State University CELT 2017. A Model of Learning Objectives. URL: <https://bit.ly/1VfUhn2> (2023. 10. 05.); idézi Heer, R. 2012.

Jannet van Drie – Carla van Boxtel (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. Educational Psychology Review 20(2) 87-110. URL: <https://www.researchgate.net/publication/225444350> (2025. 10. 05.)

Érsek Attila (2020). A történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodás kognitív elemeinek mérési, fejlesztési lehetőségei a 11-12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében elektronikus tanulási környezetben. URL: <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/76/> (2025. 10. 05.)

Lai, Emily R. (2011). Critical Thinking and Pedagogy: Critical Thinking in Literary Studies. URL: <http://bit.ly/2ndhtYm> (2019. 02. 27.)

Lengyelne Molnár Tünde (2011). A pedagógiai mérés és értékelés feladataira való felkészítés az árnyalt tanulói értékelés módszertanának tükrében. In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.) Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetencialapú tanárképzésben. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, pp. 83-105.

Kojanitz László (2017). A középszintű történelem érettségi vizsgán készült esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából. Doktori értekezés, Pécs. URL: <https://bit.ly/2FY2NnH> (2019. 09. 23.)

Kojanitz László (2020). A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. Belvedere Meridionale 2020. 4. 16-33. <https://eyewitness.hu/hu/kutatasi-dokumentumok/> (2025. 10. 05.)

Kojanitz László (2025). Történelmi kompetenciamérés Németországban. Történelemtanítás online didaktikai folyóirat. (LX) Új évfolyam XVI. 1-2. szám 1-20. URL: <https://ojs.mtak.hu/index.php/torttan/article/view/20530/16929> (2025. 10. 05.)

Pászka Imre (2016). A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlata. MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport. URL: <https://bit.ly/2CumgMo> (2025. 10. 05.)

Sántha Kálmán (2009). Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szabó Márta – Kaposi József (2016). Módszerek a források feldolgozásához. URL: <https://bit.ly/2nh534x> (2025. 10. 05.) – Egyéb/A források feldolgozása.

Tóthné P. L., Lengyelne M. T., Kis-Tóth L. (2014): Statisztikai programrendszerek. Eger, Líceum Kiadó. ISBN: 9786155250842

Vida Nárcisz (2021). A magyarországi Holokauszt – középiskola. MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport. URL: <https://eyewitness.hu/hu/a-magyarorszagi-holokauszt-kozepiskola/> (2025. 10. 05.)