

RÉDLI MÁTYÁS

redli.matyas@pte.hu

PTE-BTK Történettudományi Intézet Modernkori Történeti Tanszék, tanársegéd
PTE BTK “Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató

Az állampolgárságra és demokráciára nevelés helyzete a pécsi történelem tanár szakos hallgatók körében

The state of citizenship and democracy education among the
history teaching students in Pécs



ABSTRACT

Research on citizenship and democracy education tends to focus on secondary and primary school students or the teachers who teach them, with less attention paid to student teachers. However, the present research focuses on them. Research also often includes criticisms of the traditional school system, such as its focus on curricula and teachers, which are less conducive to the development of competences such as civic competences. It may therefore be interesting to know what values and attitudes students have from a methodological point of view. In my study, I present the results of a research with history and civics students of the University of Pécs. The questionnaire asks about the students' values, their preferred pedagogical methods and tools, and their knowledge of these (e.g. teacher-student relationship, classroom layout, use of cooperative activities, students' opinions, ICT tools and their use). I wanted to support the claim that the impact of the traditional school model will lead to a significant preference by teacher candidates for teaching-learning methods that are less conducive to active citizenship and democracy education. The students' responses do indeed reflect elements of teacher-centeredness, but in many respects, they also differ from it.

KEYWORDS

citizenship education, education for democracy, questionnaire research, political literacy

DOI 10.14232/belv.2023.2.2
<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.2>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Rédli Mátyás (2023): Az állampolgárságra és demokráciára nevelés helyzete a pécsi történelem tanár szakos hallgatók körében. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 21–33. pp

ISSN 1419-0222 (print)
ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

BEVEZETŐ

Mára alapvetően elfogadottá vált, hogy a korábbi évszázadhoz viszonyítva jelentősen megváltozott azon ismeretek köre, amelyre modern társadalmunkban szükség lehet a boldoguláshoz. A 21. századi embernek olyan tudással kell rendelkeznie, amely felkészít az egész életen át tartó tanulásra. Mindezt megköveteli a világ állandó, a korábbi történelmi korokhoz viszonyított gyors változása. Olyan társadalomban élünk, ahol az ismereteink hamar elavulttá válhatnak, amennyiben nem frissítjük azokat. Az emberiség által felhalmozott ismeretanyag folyamatosan bővül, ahogy az ehhez való hozzáférés is mind szélesebb társadalmi rétegek számára válik (vagy már vált) elérhetővé. Tudásunk jelentős részét már nem feltétlenül formális keretek között szerezzük, és rengeteg információ ömlik ránk a különböző média felületekről nap mint nap. Ez jelentős kihívás elé állítja az iskola intézményét. Napjainkban már nem a tanárok a tudás egyedüli forrásai, megkérdőjeleződött korábbi tekintélyük, ami a hagyományos pedagógia kultúra válságát idézte elő, egyúttal szükségessé tett egy pedagógiai paradigmaváltást. A hagyományos tanár- és tananyagközpontú paradigmát elkezdte felváltani a diákközpontú paradigma, amelyben a tanár inkább a tanítási-tanulási folyamat legfőbb szervezője, illetve a lexikális tudás helyett a tartalomtól független, transzformálható tudásnak a megszerzése kerül középpontba. Ezt a célt szolgálják többek között az úgynevezett kulcskompetenciák, mint például a szociális és állampolgári kulcskompetencia¹, amely minden EU tagország oktatásügyi alapdokumentumának része.² De hogyan képes ez a lassan változó, erős múlt századi³ hagyományokkal rendelkező intézmény felkészíteni a ma diákjait a jövő társadalmára?

¹ A 2020-as Nemzeti Alaptanterv „a személyes és társas kapcsolati kompetenciák” kifejezést használja, de a tanulmányban az Európai Unió által 2006-ban meghatározott kulcskompetencia elnevezését használom (*Social and civic competences*).

² European Commission/EACEA/Eurydice: *Citizenship Education at School in Europe* – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (Továbbiakban: Eurydice Report.2017)

³ JAKAB 2019.

ELMÉLETI KERETEK

A kutatásnak alapvetően két kiindulópontja volt. Az egyik, hogy a magyar iskolarendszernek komoly adósságai vannak a politikai szocializáció terén, amelyeket a mai napig nem sikerült adekvátan megoldania. Minden megfogalmazott oktatáspolitikai szándék ellenére sem tudott meggyökeresedni a rendszerváltás óta a demokratikus politikai kultúra, valamint az ennek kifejlődését segítő jelenismereti tantárgyak a hozzájuk tartozó egységes módszertannal együtt. Erről számolnak be többek között Csákó Mihály, Szabó Ildikó vagy éppen Jakab György kutatásai.⁴ Ez probléma lehet, hiszen az iskola, mint másodlagos szocializációs színtér komoly szerepet tölt be a megfelelő társadalmi normák elsajátításában. Ezt támasztja alá Bruner tézise is, mely szerint az intézményes nevelésnek mindig van következménye (közvetett vagy közvetlen módon) azok későbbi életére, akiket tanítanak, és amely tapasztalatokat aztán „beválthatnak”⁵.

Ezek az intézményes tapasztalatok azonban nem feltétlenül pozitívak, hiszen az iskola világa alapvetően távol áll a ma gyermekétől, Knausz Imre szóhasználatát megfordítva, Károly Róbert reformjai nem róluk szólnak.⁶ Az iskola jellemzően megragadt múlt századi hagyományainál és csupán felmutatja azon „kulturjavakat”⁷, amelyek elsajátításra érdemesek. Mind hierarchikus struktúrájában, mind tanulási-tanítási módszereiben, ahol a tanár a tudás megkérdőjelezhetetlen forrása, mind szóhasználatában⁸ egy másik kort tükröz.⁹ Bár megkezdődött egyfajta pedagógiai kultúráváltás, ez azonban a gyakorlatban alig ment végbe¹⁰, csupán szigetszerűen, egy-egy intézmény kezdeményező pedagógusai által¹¹. Pedig a demokratikus készségek tanítása-tanulása, „gyakorlása kevésbé történhetne a hagyományos frontális módszerrel, ezen készségek internalizálása sokkal inkább megkívánja az interaktívabb pedagógiai módszereket” (KAPOSI – KALOCSAI 2019. 22).

A kutatás második kiindulópontja szorosan kapcsolódik az elsőhöz, hiszen a történelem és állampolgári ismeretek tanára képzésre járó hallgatók a korábban említett „múlt századi” közoktatási intézményi rendszerben vettek részt. Szakmódszertani oktatóként gyakran tapasztaltam a kurzusaimon a tanácstalanságot, a kételkedést vagy az elutasítást. Mindezen érzések részben a sokévnnyi intézményes tanulás tapasztalataiból, az egyetemen szerzett elméleti ismereteikből, és az azok között húzódo ellentétekből fakadhatnak. Mire a tanítási gyakorlatra kerül a sor jelentős mennyiségű szaktárgyi ismeretet, elméleti tudást kell elsajátítaniuk, miközben rengeteg kérdés merülhet fel bennük az osztálytermi fegyelemmel, motivációval, értékeléssel vagy a tantárgy tanításának módszertanával kapcsolatban.¹² Ezért fontos feltárni azokat az előzetes ismereteket, attitűdöket, amelyekkel a diákok érkeznek, mindemellett oktatóként nagy felelősségünk van

⁴ CSÁKÓ 2018; MURÁNYI – SZABÓ 2007; JAKAB 2019.

⁵ BRUNER 2004. 35.

⁶ KNAUSZ 2015. 43.

⁷ KNAUSZ 2015. 44.

⁸ Csupán néhány példa a tanáriban, osztálytermekben is használt szavakra: letanít, megtanította a tananyagot, átadta a tudást, Osztály vigyázz!, csengetési rend.

⁹ JAKAB 2007.

¹⁰ KAPOSI – KALOCSAI 2019. 22.

¹¹ Ilyen például a Komplex Instrukciós Program. A résztvevő intézmények listája itt olvasható: <https://komplexinstrukcio.hu/index.php/resztvevo-iskolak>; hozzáférés: 2022. 11. 21.16:03

¹² SZIVÁK – PÉTER 2021.

abban, milyen tanítási légkört alakítunk ki, milyen tanítási-tanulási módszereket alkalmazunk kurzusainkon, és ezeknek milyen hatása van a tanulókra. Az utóbbi években a felsőoktatásban egyre nagyobb figyelmet kap az oktatás hatékonyságának növelése, aminek okai között szerepelnek a finanszírozási problémák, a magas hallgatói lemorzsolódás, illetve a csatlakozás az Európai Képesítési Keretrendszerhez is.¹³ Megjelent a tantervekben a kimeneti nézőpont, bizonyos tudományterületeken átálltak a Bologna-rendszerre, de a struktúra alapvetően lassan változik. Továbbra is problémát jelent a programok kötöttsége, rugalmatlansága, az egyéni tanulási utakat támogató gyakorlat hiánya, vagy az alacsony kreditértékű órák száma.¹⁴ A felsőoktatás, hasonlóan a közoktatáshoz, erősen hierarchikus, komoly történelmi hagyományokkal rendelkezik¹⁵, és bár a hazai oktatók egy részének elképzelései a tanításról elmozdultak a tanulóközpontú megközelítés irányába, részben a felsőoktatás expanziója révén a rendszerbe bekerülő nagyobb létszámú, heterogénebb hallgatóság miatt a rendszer egészére mégis az információ- és értékelésközpontúság maradt jellemző.¹⁶ Ez azt is jelenti, hogy viszonylag szűk az a módszertani és értékelési bázis, amivel az oktatók munkájukat végzik, erősen ragaszkodva a tradicionális eszközökhöz,¹⁷ ami nem kedvez a készségek, képességek fejlesztésének, és az attitűdök kialakításának. De valamelyest árnyalhatja a képet az, hogy a tanítási és értékelési megközelítések között eltérések mutatkoznak tudományterületenként, így például a pedagógusképzésben érezhetően elterjedtebb a tanulóközpontú, gyakorlatorientált, előzetes tudásra és interakciókra építő megközelítés.¹⁸

ÁLLAMPOLGÁRSÁG ÉS DEMOKRÁCIA

Az elmúlt 20-30 évben a változó világ okozta problémák nem csak az iskola intézményét, hanem a modernkori demokráciákat is kihívások elé állították. A globalizációval és a nemzetközi integrációs folyamatokkal új, komplexebb társadalmi és gazdasági problémákkal kellett szembenéznük.¹⁹ Többek között ezért is került előtérbe az élethosszig tartó tanulás elképzelése, hiszen ez megköveteli azt a fajta szemléletet, amely képessé teszi az embert az állandó változásokhoz való alkalmazkodásra. Ehhez pedig sokkal inkább illeszkedik egy összetettebb gondolkodásmód, mint amilyen például a kompetencia alapú oktatás. Ez az új pedagógiai paradigma, amelyben elfogadott, hogy a tudás egy közös konstrukció, és amelynek aktív része, alkotója maga a tanuló is, segíthet abban, hogy a demokráciára nevelés sikeresebbé válhasson. Hiszen egy olyan globalizált és plurálisnak nevezett társadalomban élünk, ahol különböző narratívák ütköznek egymásnak, „*de a demokratikus politikai élet valójában egy kommunikációs folyamat, amelyben különböző, gyakran egymásnak homlokegyenest ellentmondó értékrendű résztvevőknek kell(ene) megérteniük egymást*” (KNAUSZ 2015. 14). Éppen ezért, ahogy azt már sokan

¹³ LUKÁCS — DERÉNYI 2017. 131-136.

¹⁴ LUKÁCS — DERÉNYI 2017. 138.

¹⁵ Nagyon beszédes a múlt századból ránk maradt „*hallgató*” megnevezés is.

¹⁶ KÁLMÁN 2019. 191. Az információ- és értékelésközpontú, a tartalomközpontú vagy a közoktatásban használt tananyagközpontú kifejezéseket hasonló jelentésük miatt a tanulmány folyamán szinonimaként fogom használni.

¹⁷ Lukács — DERÉNYI 2017. 143.

¹⁸ KÁLMÁN 2019. 187.

¹⁹ HALÁSZ 2005.

leírták²⁰, egy összetett problémavilágban élve, komplexebb tanítási-tanulási módszerekre van szükség, amely nem nélkülözheti a készségek, képességek, attitűdök fejlesztését, így például a játékot, a vitát, a beszélgetést, a szimulációt, a drámát, az esettanulmányt, vagy a diákok saját tapasztalatait sem. Ugyanis így érhető el, hogy az egyén *„teljes körben részt tudjon venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására, és arra az elkötelezettségre, hogy aktívan és demokratikus módon vegyen mindezekben részt.”*²¹

A modern demokráciák állampolgáraitól tehát elvárás a társadalom életében való aktív, tevékeny szerepvállalás. De milyen készségeket, képességeket és attitűdöket kell fejlesztenünk ennek a célnak az elérése érdekében? Ebben segíthetnek az olyan nemzetközi kutatások, felmérések, mint amilyeneket például az Eurydice hálózat végez. Az egyik felmérésükben²² az Európai Unió országainak oktatáspolitikai dokumentumait vizsgálták meg, és ezek alapján az állampolgári kompetencia négy területét különítették el: úgymint a hatékony és konstruktív együttműködés, a kritikai gondolkodás, a társadalmi felelősségvállalás, vagy a demokratikus cselekvések, amelyeket további rész egységekre bontottak. Ezek közül csak néhányat emelnék ki hangsúlyosan, mert ezek különösen fontos szerepet játszottak a kutatás alapjául szolgáló kérdőív megalkotásában: különböző vélemények, meggyőződések tisztelete; empátia; többnézőpontúság; források használata.

A demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés egyik sajátos modellje az úgynevezett *whole-school* megközelítés, amely az iskolai életében érdekelt összes fél bevonását tűzi ki célul.²³ A *whole-school* szerint igazi eredményeket, akkor lehet elérni a demokráciára és az aktív állampolgára nevelés területén, ha rendszerszintű változtatásokat hajtunk végre az iskolában. Ennek eléréséhez három területét emelik ki az iskolai életnek: az intézmény vezetése működése és alapelvei, a közösséggel való együttműködés, valamint a tanítási és tanulási módszertan.²⁴ Az iskola vezetése számára például elvárás, hogy tiszteletben tartsa az emberi jogokat, az olyan demokratikus alapelveket, mint az egyenlő bánásmód, részvételen alapuló döntéshozatal, felelősségvállalás és elszámoltathatóság. Ösztönözni kell az összes érdekelt felet az iskola felülvizsgálatában, és új szabályok létrehozása esetén a diákok véleményének kifejtésének is lehetőséget kell biztosítani. Továbbá szintén elvárás az intézmények felé, hogy a diákok helyi társadalmi problémák iránti érdeklődésének felkeltése céljából bevonják az együttműködésbe a település más intézményeit, szervezeteit, kihasználva a helyi erőforrásokat, kapcsolatokat.

A tanítási és tanulási módszertan tekintetében kiemelt elvárás a biztonságos, diákbarát osztálytermi környezet kialakítása, melynek részét képezik a kooperatív tanulási formák használata, beleértve a tanár-diák, tanár-tanár együttműködéseket, a tanulók véleményének szabad kifejtését, az egyéni nézőpontok megosztását. A diákok részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában, hozzáférhetnek a számukra fontos projektekhez a hozzájuk kapcsolódó tartalmakkal együtt.

Az egyes iskolák ilyen irányú fejlesztésére érdemes folyamatként tekinteni, amelynek különböző állomásait különböztethetjük meg.²⁵ Az első a minimalista szint, amelyben az intézmény

²⁰ A teljesség igénye nélkül lásd még Halász Gábor, Kaposi József, Jakab György munkáit.

²¹ AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS AJÁNLÁSA 2006.

²² Eurydice Report 2017. 48.

²³ Eurydice Report 2017. 78.

²⁴ COUNCIL OF EUROPE 2018.

²⁵ Eurydice Report 2017. 78.

a fejlődés korai szakaszában még kevésbé tekinthető demokratikus iskolának, kevés érdekelt felet vontak be, és csekély a módszertani változatosság. Az úgynevezett fókuszált intézmények már haladóbbak ezeken a területeken, míg a haladók tekinthetőek a legdemokratikusabbnak, hiszen számos embert bevonnak az intézményi állampolgári nevelés tervezésébe. Idehaza egyelőre távolinak tűnik az intézmények működésébe beépülő, a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés.²⁶ Ehhez változnia kellene az oktatáspolitikai, társadalmi környezetnek, és persze mind több pedagógusoknak kellene felismernie, hogy legalább saját hatáskörben, a tanítási-tanulási módszerek megváltoztatásával elősegíthetik a demokráciára nevelés feltételeit. Ezt a folyamatot segítheti a fiatal tanárjelöltek szemléletformálása, a megfelelő módszertani képzés, ami nem csupán felmutatja számukra az elsajátítandó ismereteket, hanem be is avatja őket.

A KUTATÁS

A kutatás mintájául Csákó Mihály és munkatársai által általános- és középiskolában végzett politikai szocializációval kapcsolatos „Iskola és társadalom 2005” vizsgálati szolgáltak.²⁷ Kutatásaikban egy olyan kérdőívet alkalmaznak kisebb változtatásokkal, amelyben a politikai szocializáció különböző aspektusaira kérdeznak rá Likert-féle attitűdskála segítségével. A Csákó tanulmányában feltüntetett Almond és Verba-tól, valamint Annick Percherontól megfogalmazott megállapítások²⁸ könnyen vonatkoztathatóak az iskolai szocializáció világára, és benne a pedagógus nézeteire, tanítás-tanulásról alkotott meggyőződéseire. Ahogy Falus Iván is kiemeli, a nézetek olyan feltételezések, hiedelmek a világról, amelyeket igaznak vélünk, és befolyásolják ítéleteinket, döntéseinket.²⁹ Mindenki rendelkezik ilyen nézetekkel, amelyek többsége otthonról, illetve a hosszú intézményes tanulásból szerzett tapasztalatokból származik. Ezen hiedelmek hatására könnyebb megtanulnunk azokat az információkat, amelyek illeszkednek saját nézetrendszerünkbe.³⁰ Ezért lehetséges, hogy a tanárjelölt hallgatók sokkal inkább úgy szeretnének tanítani, ahogy korábban tanították őket.³¹

Mindezek alapján összeállt egy olyan kérdőív, ami igyekszik feltárni a történelem és állampolgári ismeretek osztatlan tanár szakos hallgatók értékvilágát, tanulási-tanítási módszerekkel kapcsolatos nézeteit, illetve módszertani ismereteit. Ezen adatokból pedig következtetni lehet a *whole-school megközelítés* tanítási-tanulási módszertanra vonatkozó szempontrendszeré alapján, milyen mértékben törekednek a tanárjelöltek a demokratikus készségek, képességek fejlesztésének kedvező feltételek kialakítására, birtokában vannak-e ehhez bizonyos módszertani ismereteknek.

Mivel a közoktatás világa, gyakorlata korábbi hagyományai révén kevésbé vagy egyáltalán nem segíti elő a demokratikus attitűdök fejlesztését, ezért hipotézisem alapján a tanárjelöltek

²⁶ KAPOSÍ – KALOCSAI 2019. 30.

²⁷ CSÁKÓ 2018.

²⁸ CSÁKÓ et. al. 2010. 3-6. Az egyén politikai kultúrájának kialakulását általában három dimenzió mentén képzelték el az említett kutatók: ismeret, érzelem és értékelés. Percheron azonban igyekezett szélesebben értelmezni ezt a fogalmat, és az egyén szocializációs folyamatának, társadalmi szempontból kiemelt részeként tekintett rá, amelyre születésüinktől fogva hatással vannak a szocializáció más területei is, mint például a család vagy az iskola.

²⁹ FALUS 2001. 23. Richardson nyomán

³⁰ FALUS 2001. 24.

³¹ FALUS 2001. 24.

jelentős mértékben azokat a tanítási-tanulási módszereket fogják előnyben részesíteni, amelyek kevésbé kedveznek az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelésnek. Feltételezve, hogy azoknál a hallgatóknál viszont, akik már részt vettek több tantárgypedagógiai kurzuson, nagyobb arányban jelennek meg a demokratikus attitűdöket támogató módszerek.

A minta és a mérőeszköz bemutatása

Az adatfelvételre 2021. őszi félévében került sor a Pécsi Tudományegyetem történelem és állampolgári ismeretek osztatlan tanár szakos hallgatói között, online formában, ahol a kérdőívet a tanulmányi rendszer segítségével bocsátottam a hallgatók rendelkezésére. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon történt, amelyet végül 28 hallgató töltött ki, akik 1-4. évfolyamosok voltak. A válaszadók 85,7% -a vett már részt tanulás-tanítás módszertani kurzuson (átlagosan 2-3-on, de a legtöbb 8 darab volt).

A kérdőív tartalmaz egy 28 itemből álló értékvilágot feltáró (1. táblázat) négyfokozatú, valamint egy 14 itemből álló pedagógiai orientációra kérdező Likert-skálát, amelyeket kiegészít további négy, tantárgypedagógiai módszerek ismeretére, osztálytermi környezetre, illetve IKT eszközökre vonatkozó kérdés. Ez utóbbi azért lehet releváns, mert változatossá teheti a tanári munkát, motiváló lehet a diákok számára, segítheti a tudás megosztását, illetve manapság egyre hangsúlyosabbá válik a digitális állampolgárság kérdése is.

1. táblázat: Az értékvilág feltárására szolgáló 28 item. (Forrás: saját szerkesztés)

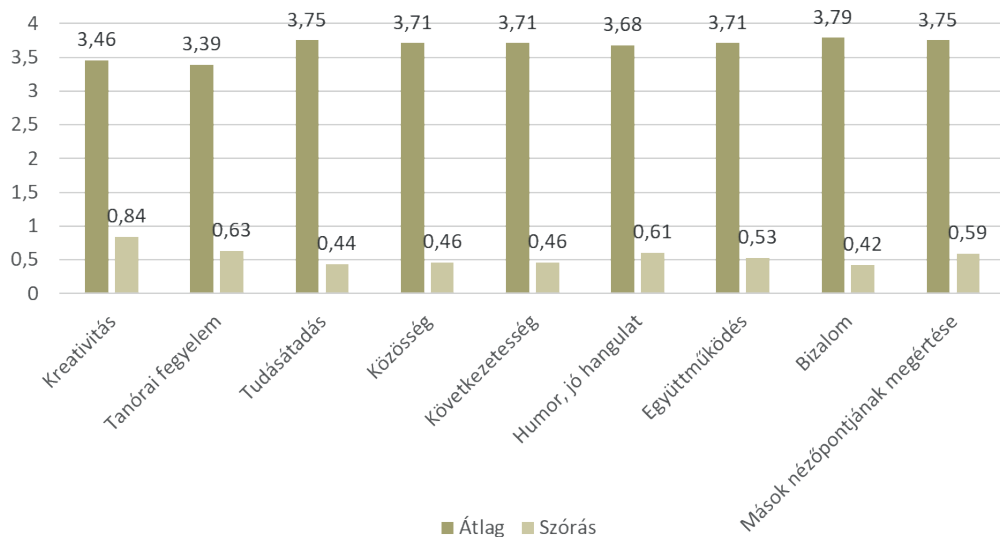
Jelölje be, pedagógusként mennyire fontosak az alábbiak az Ön számára!	
Tanórai fegyelem	Tekintély
Kreativitás	Közösség
Tanórai munkazaj	Következetesség
Szigor	Humor, jó hangulat
Származás	Tisztelet
Tanórai csend	Másság elfogadása
Tudásátadás	Együttműködés másokkal
Szabadság	Hazaszeretet
Tanulói aktivitás, mozgás	Vallásosság
Hatalom	Bizalom
Magyarságtudat	Mások nézőpontjának megértése
Szabályok betartása	Pontosság, precizitás
Család	Hagyományok
Kritikus gondolkodás	Versenyszellem

A négyfokú skálán a következőképpen lehetett válaszolni: az egyáltalán nem fontos (1); kicsit fontos (2); inkább fontos (3); nagyon fontos (4).

EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

A kérdőív eredményei ugyan nem reprezentatívak, de támpontot adhatnak a hallgatók további vizsgálatához. Az általános statisztikai elemzések alapján a legkevésbé releváns érték a tanárjelöltek számára a származás, a hatalom és a vallásosság tekintetében fogalmazódtak meg. Ezek kapták a legalacsonyabb átlagot (A: 1,14; 1,54; 1,86), illetve a vallásosság kivételével alacsony volt a szórásuk is (SD: 0,45; 0,69; 0,97). A leginkább megosztóbb értékek pedig a magyarságtudat (A:2,29; SD:1,01), a család (A:2,71; SD:1,24), a tekintély (A:2,54; SD:1,04), a hazaszeretet (A:2,50; SD:1,04), illetve a hagyományok (A:2,79; SD:0,99) értékvilágához kapcsolódtak.

SEQ ábra * ARABIC 1. ábra: Az értékvilágotfeltáró itemek átlaga és szórása.
(Forrás: saját szerkesztés)

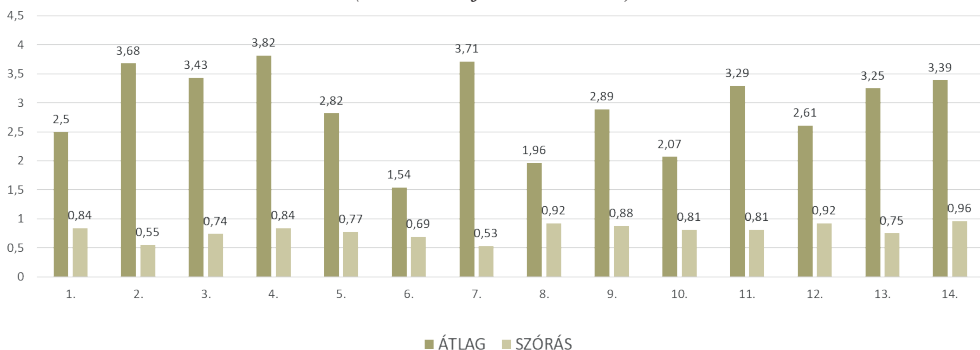


A felmérésben résztvevő tanárjelöltek számára az 1.táblázatban összegyűjtött értékek tekinthetőek a legfontosabbnak. A legtöbb esetben ez azt jelenti, hogy a hallgatók jelentős része inkább fontosnak vagy nagyon fontosnak tekinti a fenti értékeket. Ezek alapján két megállapítást lehet tenni. Egyrészt olyan demokratikusnak tekintett értékek jelentek meg hangsúlyosan, mint az együttműködés, mások nézőpontjának megértése vagy a bizalom. Másrészt a hagyományos tanár szerepre inkább jellemzően tudásátadó funkció és a fegyelem is, olyan értéket képvisel a tanárjelöltek körében, amely követendő. Ez utóbbiak különösen abban a tekintetben tűnhetnek érdekesnek, amikor megvizsgáljuk a pedagógiai orientációra fókuszáló állításokra adott válaszokat.

2. táblázat: A pedagógiai orientációra vonatkozó állítások. (Forrás: saját szerkesztés)

Jelölje be, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?	
1. A történelem órákon a kooperatív tanulási formákat kell előnyben részesíteni.	8. A tanár diák kapcsolat alá-fölé rendeltségi viszony.
2. A tanulók elmondhatják véleményüket a tanórával kapcsolatban.	9. A diákok jobban motiváltak, ha tanár okoszközöket használ az óráján.
3. A tanulók a tanárral közös szabályrendszert alkothatnak a megfelelő tanulási keret kialakításához.	10. A jó tanár minden kérdésre tudja a választ.
4. A diákoknak egy probléma megértéséhez többféle nézőpontot kell megismerniük.	11. A jó tanár elmagyarázza a tananyagot.
5. A tanóra központi eleme, hogy a tanár új ismereteket ad át.	12. A diákok az érdeklődésüknek megfelelően alakíthatják a tananyagot.
6. A tanár az óra elején gyűjtse össze az okostelefonokat.	13. A diák aktív tevékenységeken keresztül sajátítja el a tananyagot.
7. A tanulók rendszeresen megfogalmazhatják véleményüket egy-egy történelmi, társadalmi probléma kapcsán.	14. Egy, az osztályhoz kapcsolt online felület ma már a jelenléti oktatás mellett is szükséges.

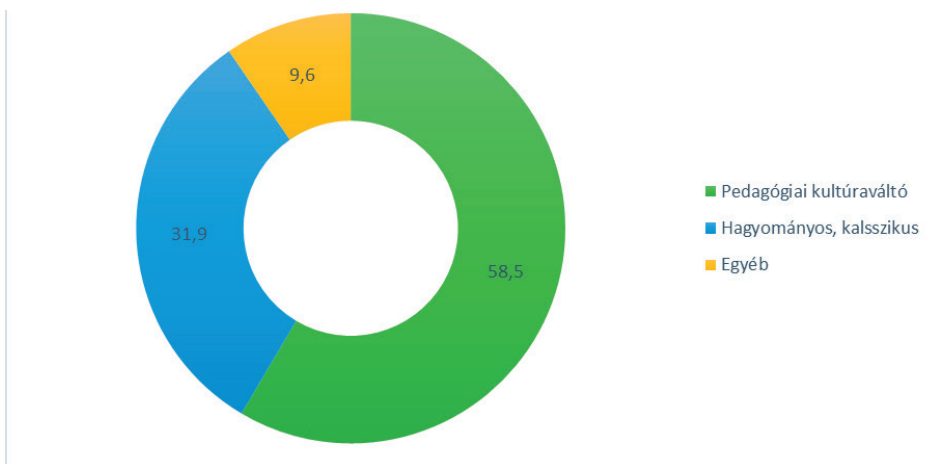
Az állításokat (2. táblázat) szintén egy négy fokozatú Likert-skálán kellett értékelnie a résztvevőknek, ahol az egyáltalán nem értek egyet (1), inkább nem értek egyet (2), inkább egyetértek (3), illetve teljes mértékben egyetértek (4) voltak a választási lehetőségek. Az állítások között szerepel a biztonságos, diákbarát osztálytermi környezet kialakítására (whole-school megközelítés) vonatkozó, a hagyományos iskolai modellhez, valamint az IKT eszközökhöz kapcsolódó kijelentések.

SEQ ábra * ARABIC 2. ábra: A pedagógiai orientációt vizsgáló itemek átlaga és szórása. (Forrás: saját szerkesztés)

Itt is alapvetően azokkal az állításokkal értettek inkább egyet a hallgatók, amelyek a demokratikus attitűdökhöz állnak közelebb, mint például a véleménynyilvánítás lehetősége a tanórával, illetve történelmi, társadalmi problémákkal kapcsolatban, vagy a problémamegértést segítő

többféle nézőpont megjelenítése a tanórán (2. ábra). Emellett a hallgatók inkább egyetértenek abban az állításban is, hogy a megfelelő tanulási keret létrehozása érdekében a tanár a diákokkal közösen hozzon létre egy szabályrendszert, ami egy partneri viszonyt feltételez. Ezt támasztja alá az alá-főlé rendeltségi viszonytal kapcsolatos megítélésük is. Ugyanakkor számos ellentmondást tartalmaznak a hallgatók válaszai, hiszen a kooperatív technikák alkalmazása a tanórán, megosztotta a tanárjelölteket, azonban a korábbi értékvilágot feltáró itemek közül az „együttműködés” fontos volt a hallgatók számára. További érdekesség, hogy a tanári magyarázat általi és a diákok aktív tevékenységeken keresztüli tudáselsajátítás hasonló értékeket kapott, ami szintén ellentmondásos, hiszen az előbbieben a tanár áll a tanítási-tanulási folyamat középpontjában, az utóbbiban viszont a diák. Szintén érdekes, hogy az értékvilág feltárása során a „tudásátadás” mennyire magas értékeket kapott, ugyanakkor a tanulók a tananyagot inkább aktív tevékenységeken keresztül szeretnék feldolgozni a tanulókkal. Tovább fokozza ezt az ellentétet, hogy a hallgatók a tanóra központi elemének, kevésbé az új ismeretek átadását tartják (lásd: 5-ös számú item értékei). A belső disszonancia a 10-es és a 11-es itemek között is fellelhető, hiszen a hallgatók válaszai alapján a jó tanárnak kevésbé fontos tulajdonsága, hogy minden kérdésre tudja a választ, ugyanakkor szerintük inkább fontos az, hogy a jó tanár elmagyarázza a tananyagot.

A kiegészítő kérdések közül az első a tanterem elrendezésére vonatkozott, amelyben két tantermi kép közül kellett választania a résztvevőknek. Az egyiket hagyományos padosorok, míg a másikat, összetolt asztalokból álló, kooperatív munkára alkalmas, „szigetek” voltak láthatóak. A kérdőívet kitöltők 71,4 %-ban ez utóbbit választották. Különösen érdekes ez az eredmény, ha összevetjük a kooperatív technikák előnyben részesítésével kapcsolatos eredményekkel, és még különösebb, ha megnézzük a következő kérdésre, a pedagógiai módszertani ismeretekre adott válaszokat. Ebben legalább négy olyan pedagógiai módszert kellett felsorolni, amelyet a történelem és állampolgári ismeretek tanítás során a kérdőívet kitöltő tanárjelölt alkalmazna. Összesen 94 darab válasz érkezett, átlagosan 3,35 darab egy kitöltőtől, melyeket alapvetően három kategóriába lehetett sorolni (3. ábra).



SEQ ábra * ARABIC 3. ábra: A tanórán alkalmazható módszerek százalékos megoszlása
(Forrás: saját szerkesztés)

Az első a hagyományos, klasszikus (ide sorolható például a „*frontális, magyarázat, megbeszélés, átbeszélés, szemléltetés, videó nézés, prezentáció*”), a második a kultúraváltó módszerek csoportja („*kooperatív, csoportmunka, projekt, vita, drámapedagógia, kerekasztal, szakértői mozaik, csoportforgó, ötletbörze*”), a harmadik pedig az egyéb kategória („*kiselőadás, kutatómunka, házi feladat*”), amelyek kevésbé vagy egyáltalán nem illeszthetők be a másik kettőbe. Itt azonban fel kell hívnom a figyelmet néhány pontatlanságra, hiszen a „*frontális*” vagy a „*kooperatív*” sokkal inkább egy oktatásszervezési keret, de ugyanígy önmagában nem tekinthető a „*drámapedagógia*” sem módszernek, bár létezik módszertana. A hallgatók módszertani ismeretei tehát elmélyítésre szorulnak, mindazonáltal a legtöbb említett „*módszer*” a második, kultúraváltó kategóriához volt sorolható (a válaszok 58,5 %-a), de jelentős az hagyományos módszertani kategória válaszelemeinek aránya is (a válaszok 32 %-a). Az eredmény tehát összhangban van a tanterem elrendezésével kapcsolatos hallgatói választással (71,4%-ban a kooperatív munkára alkalmas elrendezést választották), a kooperatív technikák megítélésével azonban sokkal kevésbé (A: 2,5; SD: 0,84).

A harmadik és a negyedik kérdés az infokommunikációs technikai eszközökre, illetve a tanórán használható digitális tartalmakra vonatkozott. A hallgatók láthatóan ismerik az IKT fogalmát, egyetlen válaszadó kivételével helyesen soroltak fel legalább négy eszközt (A: 3,75). Az említések számában a telefon végzett legelől, a laptopot/notebookot, a tabletet és az interaktív/digitális táblát megelőzve. A történelem és állampolgári ismeret órán leginkább használható digitális online tartalomnak az audiovizuális tartalmakat (pl: oktatóvideók) tartották (a válaszok 36 %-a), illetve a különböző feladatkészítőket (a válaszok csaknem negyede), de előkerültek a felsorolás során a weboldalak (a válaszok 20 %-a) benne az online adattárakkal (MEK, ADT, Fortepan, EU, rendőrség, bíróság), és az okostankönyvek is (a válaszok 6 %-a). A hallgatók tehát otthonosan mozognak a témában, átlagosan három vagy több példát is írtak, és inkább fontosnak érzik az az állítást is miszerint, egy az osztályhoz kapcsolt online felület ma már szükséges a jelenléti oktatás mellett is (lásd 14. item a pedagógiai orientációt vizsgáló állításoknál, A: 3,39). Ennek ellenére érdekes, hogy az okoseszközök tanulói motiválásra gyakorolt hatását viszont fenntartásokkal kezelik (lásd 9. item a pedagógiai orientációt vizsgáló állításoknál, A: 2,89).

KONKLÚZIÓ

Összegezve az eredményeket a kiinduló hipotézis alapján elmondható, hogy a hallgatók válaszaiban valóban érződnek a hagyományos iskolai modell hatásai (a tanórai fegyelem, a tudásátadás fontossága, a kooperatív technikák használatának ambivalens megítélése, vagy hogy a „*jó tanár elmagyarázza a tananyagot*”). Más tekintetben viszont el is térnek attól. Gondolunk itt az olyan demokratikus attitűdökre, mint a vélemények szabad megfogalmazása, a többféle nézőpont vagy a kritikai gondolkodás előtérbe helyezése. Ezek egyébként részben a történettudomány által is preferált képességek, készségek, amelyek jelen vannak a történelem és állampolgári ismeretek tanárképzésében is.³² További eltérés mutatkozik egyrészt a tanár-diák viszonyban, amely sokkal egyenrangúbb megközelítést feltételez, másrészt a digitális tartalmak alkalmazásában, amelyben dominálnak a videók és a különböző feladatkészítő weboldalak,

³² EMMI rendelet 18/2016. (VIII.)

harmadrészt pedig az ellentmondások ellenére a kooperatív technikák alkalmazásában, kiegészítve a teremrendezéssel. Az adatokból kivehető egyfajta bizonytalanság, illetve disszonancia, mintha a tanárjelöltek igyekeznének összeegyeztetni a korábbi tapasztalataikat a különböző tanulásmódszerekkel.

A hipotézis második felét, miszerint azoknál a hallgatóknál, akik már részt vettek több tantárgypedagógiai kurzuson, nagyobb arányban lesznek a demokratikus attitűdöket támogató módszerek, nem sikerült alátámasztani, mivel kevés elsőéves hallgató töltötte ki a kérdőívet.

Az eredmények tükrében érdemes lenne az elemszám növelését követően mélyebb statisztikai elemzéseknek alávetni az adatokat, hogy részletesebb képet kaphassunk a tanárjelöltek tanulási-tanítási nézeteiről, különösképpen az aktív állampolgárság és demokráciára nevelés szempontjából tekintve. Továbbá nagyobb hangsúlyt kell fektetni a későbbiekben a tanárjelöltek módszertani képzésében a fogalmak tisztázására, és segíteni a korábbi tapasztalatok, illetve az egyetemen szerzett ismeretek közötti ellentétek feloldására.

IRODALOMJEGYZÉK

BRUNER, JEROME (2004): *Az oktatás kutirája*. Budapest, Gondolat Kiadó.

COUNCIL OF EUROPE (2018): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*. <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> hozzáférés: 2023. 01. 04. 18: 36

CSÁKÓ MIHÁLY — MURÁNYI ISTVÁN— SIK DOMONKOS – SZABÓ ILDIKÓ (2010): A családi politikai szocializációról, *Társadalomkutatás* 28. évf. 4. sz. 1–27.

CSÁKÓ MIHÁLY (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek* 7. évf. 3. sz. 27–42. https://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf hozzáférés: 2022. 12. 06. 18:02

EMMI rendelet 18/2016. (VIII.) a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. hozzáférés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txreferefer=00000001.TXT&pagenum=5>; 2022.12.19. 16:00

EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006): Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006/962/EK. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>; hozzáférés: 2022. 11. 20. 18:01

EURYDICE (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en> hozzáférés: 2022. 12. 06. 7:02

FALUS IVÁN (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2. sz. 21–28. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415/19205> hozzáférés: 2022. 12. 06. 9:02

HALÁSZ GÁBOR (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle* 55. évf. 7-8. sz. 65–70. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Halasz-Demokraciara.html> hozzáférés: 2022. 12. 06. 16:02

JAKAB GYÖRGY (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle* 3-4. sz. 59–71. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ta-Jakab-Tarsadalmi.html> hozzáférés: 2022. 12. 06. 13:02

JAKAB GYÖRGY (2019): Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálata. Pécs. [PhD értekezés] <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23402/jakab-gyorgy-phd-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y> hozzáférés: 2022. 12. 06. 18:00

KÁLMÁN ORSOLYA (2019): A felsőoktatás oktatói: Elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia* 119. évf. 3. sz. 173–197. http://misc.bibl.u-szeged.hu/57371/1/mp_2019_003_173-197.pdf (019) DOI: 10.17670/MPed.2019.3.173 hozzáférés: 2022. 12. 06. 19:23

KAPOSI JÓZSEF — KALOCSAI JANKA (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 69. évf. 11-12. sz. 17–32. http://epa.nif.hu/00000/00035/00196/pdf/EPA00035_upsz_2019_11-12_017-032.pdf hozzáférés: 2022. 12. 06.

KNAUSZ IMRE (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól.* Miskolci Egyetemi Kiadó.

LUKÁCS ISTVÁN — DERÉNYI ANDRÁS (2017): Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf; hozzáférés: 2022. 11. 21. 16:48

MURÁNYI ISTVÁN — SZABÓ ILDIKÓ (2007): A középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio* 16. évf. 1. sz. 38–49. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00039/pdf/412.pdf>; hozzáférés: 2022. 11. 21. 23:02

SZIVÁK JUDIT – Péter Petra (2021): A kezdő pedagógus. In Falus Iván: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Akadémia Kiadó. 2021. Letöltés: https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_book1; hozzáférés: 2022.11.21. 19:56