

# A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek – egy pedagóguskutatás eredményei

*Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok a társadalomismereti nevelés során a tantervekben megjelenő mely célokat preferálják, valamint milyen módszereket és tevékenységeket használnak munkájuk során. Online kérdőív segítségével gyűjtöttünk adatokat általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusoktól, összesen 400 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Eredményeink szerint a pedagógusok az emberi jogok és a morális értékek tiszteletére, valamint a környezetvédelem iránti pozitív viszonyulásra helyeznek hangsúlyt. A módszerek és tevékenységek tekintetében az információkeresést és értelmezést igénylő tevékenységek, a szemléltetőanyagok használata és a feldolgozott témák közös megvitatása tekinthető a leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek. A klaszterelemzés eredményeként négy csoportba sorolhatók a résztvevő pedagógusok célképzésük szerint: érzékenyítők, környezetvédelemre nevelők, hazafias nevelők és szolidaritásra nevelők. A pedagógusprofilok között nem tapasztalható különbség abban a tekintetben, hogy milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak.*

## Bevezetés

**A** 21. századi iskolának a diákokat nemcsak a demokratikus társadalmi részvételhez kell hozzásegítenie, hanem fel kell őket készítenie a globális társadalmi, gazdasági és környezeti problémák kezelésére is. Mindezen szempontok a társadalomismereti nevelés szükségességére és hatékonyságának növelésére hívják fel a figyelmet.

Thornton (2005) a pedagógusokat kapuőrnek (*gatekeeper*) nevezi, arra utalva, hogy a tantervi célok gyakorlatba való átültetése rajtuk múlik, azaz végső soron ők határozzák meg, hogy miként értelmezik a megfogalmazott célokat, mely tantervi egységekre helyezik a hangsúlyokat, milyen gyakorlatot követnek. A társadalomismereti neveléssel foglalkozó hazai kutatások kevés figyelmet fordítanak a pedagógusok vélekedéseinek és gyakorlatának megismerésére, annak ellenére, hogy ezek az adatok értékes információkkal szolgálhatnak a tanárképzés és a tanártovábbképzések számára is.

A pedagógusok célképzésének és gyakorlatának megismerése éppen ezért jelentős mértékben járulhat hozzá a hazai társadalomismereti nevelés hatékonyságának növeléséhez. Ezzel összhangban kutatásunk célja feltérképezni, hogy a pedagógusok a Nemzeti alaptanterv vonatkozó céljai közül melyeket részesítik előnyben, és milyen módszereket, tevékenységeket alkalmaznak munkájuk során.

### **A társadalomismereti nevelés célrendszere**

Az amerikai társadalomismereti nevelés célrendszere, tartalma és módszerei jelentős átalakuláson mentek keresztül. Kezdetben a társadalmi beilleszkedés elősegítésén volt a hangsúly, melyet a nemzeti és világtörténelem tényanyagának elsajátításán keresztül igyekeztek megvalósítani. Egy másik irányzat a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztésében látta a társadalomismereti nevelés feladatát. Ezzel együtt a tartalomról egyre inkább a módszerekre került a figyelem, és a gondolkodás fejlesztése került a középpontba. Végül egy harmadik irányzat is kibontakozott, amely egyszerre törekedett érzékenyíteni a tanulókat a társadalmi problémák iránt, valamint fejleszteni gondolkodási képességeiket. Ehhez szintén az aktív tanulási módszereket kívánta alkalmazni (Fallace, 2017). A társadalomismereti neveléssel foglalkozó nemzetközi szakirodalomban napjainkban is ezek az átfogó célok vannak jelen: az állampolgári szerepre való felkészítés, az identitásformálás, azon belül is a nemzeti identitás erősítése és a társadalmi együttélésre való felkészítés (Peck és Herriot, 2015).

A hazai társadalomismereti nevelésről elmondható a Nemzeti Alaptanterv alapján, hogy szintetizáló jellegűnek tekinthető, mert a társadalomismereti nevelés egyes irányzatainak célkitűzései mind megjelennek az Ember és társadalom műveltségterületen belül. Teret kap a nemzeti identitás és az állampolgári műveltség fejlesztése, ugyanakkor a társadalomtudományi szemléletmód és gondolkodás fejlesztése is megjelenik a dokumentumban. Végül a nemzetközi tendenciákkal összhangban a társadalmi problémák, a környezetvédelem, valamint a társadalmi méltányosság és szolidaritás iránti érzékenység is a célok között szerepel.

### **A társadalomismereti nevelés gyakorlatára vonatkozó hazai és nemzetközi eredmények**

A hazai tantervek a módszerek tekintetében ajánlásokat fogalmaznak meg, így a pedagógusokon múlik, hogy milyen módszerek és tevékenységek révén valósítják meg a tantervi célokat. A pedagógusok vizsgálata hozzásegíthet bennünket, hogy jobban megismerjük a hazai társadalomismereti nevelés jellemzőit. Emellett a tanulói eredmények is hatékonyabban helyezhetők kontextusba, ha tudjuk, mi zajlik a tantermekben.

Ennek ellenére a hazai kutatások elvétve foglalkoznak a pedagógusokkal, így meglehetősen keveset tudunk a társadalomismereti nevelés gyakorlatáról. Az általános iskolai tanítókról tudjuk, hogy a tantervi előírásokat követik a társadalomismereti nevelés során, és habár önbevallásuk szerint felkészültek az érintett témák tanítására, a válaszadók negyede mégis úgy vélekedett, hogy több módszertani segítségre lenne szüksége (Kinyó és mtsai, 2020). Egy középiskolai pedagógusok körében végzett reprezentatív felmérés eredményei szerint a pedagógusok az erkölcsi nevelést, az egészséges életmódra nevelést, az egyéni képességek kibontakoztatását, valamint a nemzeti hagyományok ápolást tekintik kiemelt pedagógiai célnak munkájuk során. A kutatás feltárta azt is, hogy a történelemtanárok az állampolgári nevelés során a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás és a tolerancia fejlesztésére helyeznek hangsúlyt. Az eredmények szerint az említett célok megvalósulását a pedagógusok többsége frontális munkamódszerekkel kívánja elérni (Kaposi, 2019).

A társadalomismereti nevelésnek jelentős hagyományai vannak az Egyesült Államokban, ezért érdemes megvizsgálni, hogy a kapcsolódó kutatások milyen fontosabb megállapításokat tettek a társadalomismereti nevelés gyakorlatára vonatkozóan. A pedagógusok gyakorlatára közvetve következtethetünk azokból a kutatásokból, amelyek tanárjelölteket vizsgálnak. Waring (2010) módszertani kurzusok résztvevői körében végzett felmérést arról, hogy mit gondolnak a társadalomismereti nevelésről. A résztvevők közel harmada történelmi, földrajzi és gazdasági témák összességéként értelmezte a társadalomismeretet, amelynek tanítása-tanulása során a nevek, dátumok és események memorizálásán van a hangsúly. A résztvevők 25%-a változatos módszerek összességéként tekintett a társadalomismereti nevelésre, amely sokféle eszközt (pl. szövegek, képek, térképek, idővonalak) igényel. Ugyanakkor sokan a hagyományos, tanárközpontú tevékenységeket (pl. előadás, feladatlapok megoldása) is megemlítették, melyek célja a tényanyag minél hatékonyabb megtanítása volt.

A leendő középiskolai tanárok számára készült módszertani kiadványok elemzése is értékes információkkal szolgálhat. 1960 és 2007 között megjelent módszertani kiadványok változatos módszerek alkalmazását javasolják a tanárjelöltek számára. Indoklásuk szerint a sokféle, változatos módszertan elősegíti a tanulók figyelmének fenntartását. A kiadványok mindegyikében javasolt módszerként jelent meg a megbeszélés, a kutatásalapú módszerek alkalmazása és a kiegészítő olvasmányok használata. Ezek mellett majdnem minden módszertani kézikönyv javasolta a szimulációk alkalmazását, valamint az aktuális társadalmi események megvitatását. A filmek, filmrészletek, valamint a szemléltetőanyagok (pl. fényképek, rajzok) használata is ajánlott gyakorlatként szerepelt bennük (Wojcik és mtsai, 2013).

Közvetlen információk is rendelkezésre állnak arról, hogy milyen módszereket alkalmaznak a pedagógusok. Russel (2010) történelmet, földrajzot és gazdasági ismereteket tanító középiskolai tanárok tanórai módszereit és tevékenységeit vizsgálta. Eredményei szerint a pedagógusok 91%-a az órák több mint felében előadást tart, 87%-uk hasonló gyakorisággal kéri, hogy a tanulók jegyzeteljenek. Több mint 80%-uk óráinak többségén tankönyvi feladatokat oldanak meg, míg 68%-uknál szintén gyakori, hogy a diákok hangosan olvasnak fel részleteket a tankönyvből.

*Az általános iskolai tanítókról tudjuk, hogy a tantervi előírásokat követik a társadalomismereti nevelés során, és habár önbevallásuk szerint felkészültek az érintett témák tanítására, a válaszadók negyede mégis úgy vélekedett, hogy több módszertani segítségre lenne szüksége (Kinyó és mtsai, 2020). Egy középiskolai pedagógusok körében végzett reprezentatív felmérés eredményei szerint a pedagógusok az erkölcsi nevelést, az egészséges életmódra nevelést, az egyéni képességek kibontakoztatását, valamint a nemzeti hagyományok ápolását tekintik kiemelt pedagógiai célnak munkájuk során. A kutatás feltárta azt is, hogy a történelemtanárok az állampolgári nevelés során a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás és a tolerancia fejlesztésére helyeznek hangsúlyt. Az eredmények szerint az említett célok megvalósulását a pedagógusok többsége frontális munkamódszerekkel kívánja elérni (Kaposi, 2019).*

A társadalomismereti nevelés egyik központi célkitűzése a demokráciára nevelés, a tanulók felkészítése az állampolgári szerepvállalásra. Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) rendszeresen vizsgálja nemzetközi összehasonlításban a tanulók állampolgári tudását, valamint az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát. Az 1999-es mérés eredményeinek elemzése négyféle tanítási stratégiát tárt fel a középiskolai pedagógusok körében: tradicionális módszerek, aktív tanulás, multimédiás elemek használata és nyitott osztálytermi légkör. Az eltérő stratégiákat alkalmazó pedagógusok diákjainak teljesítményeit is összevetették. A nyitott osztálytermi légkör kialakításához használt módszerek és tevékenységek esetében mutatható ki, hogy a vizsgált tanulók minden esetben magasabb pontszámot értek el a tudásukat mérő teszteken, vagy pozitívabb válaszkategóriákat társítottak az attitűdkijelentésekhez. A többi stratégia is mutatott összefüggést a tanulók bizonyos válaszaival, például a tradicionális módszereket használó pedagógusok diákjai pozitívabb attitűdöket tanúsítottak az állam szerepvállalásával kapcsolatban. Az eredmények arra utalnak, hogy mindegyik stratégiának megvan a maga előnye, ezért érdemes ezeket kombinálni a gyakorlatban (Martens és Gainous, 2013).

Az IEA 2016-os vizsgálatának eredményei szerint a résztvevő országok pedagógusai leggyakrabban tankönyveket használnak (67%), előadást tartanak (58%) és megvitatják tanítványaikkal az aktuális társadalmi kérdéseket (74%). Ezzel szemben a tanulók kezdeményezésére és kutatómunkájára építő tevékenységek jóval ritkábbak. 26% alkalmaz rendszeresen szerepjátékot, 18% bátorítja a diákokat, hogy ők vessenek fel témákat és 16% ad projektfeladatot (Schulz és mtsai, 2018).

A tanárjelöltekre vonatkozó eredmények azt sugallják, hogy a hallgatók konzervatívan gondolkodnak a társadalomismereti nevelésről, leginkább a klasszikus módszerekre, tanórai tevékenységekre asszociálnak vele kapcsolatban. A módszertani kézikönyvek ezzel szemben változatos módszerek alkalmazására ösztönzik őket, azonban korántsem biztos, hogy ez elegendő, és a módszertani kurzusok képesek megváltoztatni a véleményüket. A pedagógusokat vizsgáló elemzések tanulságai szerint jelentős részük a hallgatókhoz hasonlóan a tényanyag megtanításában és az információk értelmezésének képességében (ld. szemléltetőanyagok használata) látja a fő célt.

## Módszerek

Kutatásunkban a következő kérdésekre keresünk válaszokat. A társadalomismereti nevelés mely céljait tekintik a legfontosabbnak a pedagógusok? Milyen módszereket alkalmaznak a munkájuk során? Milyen pedagógusprofilok állíthatók fel a preferált célok mentén? Milyen jellemzői vannak ezeknek a profiloknak?

Kérdőívünkben a 2012-es Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterület részeként meghatározott általános fejlesztési feladatok közül kellett a résztvevőknek kiválasztaniuk a három, általuk legfontosabbnak tartott célt. A társadalomismereti nevelés módszereinek alkalmazásához Russel (2010) kérdéseit használtuk fel, amely a tanítási folyamat során alkalmazott 35 lehetséges tevékenységet tartalmaz. Ezt egy további ítemmel egészítettük ki, amely a mobiltelefon használatára vonatkozott. A résztvevőknek a felsorolt tevékenységeket kellett 1-től 5-ig terjedő skálán értékelniük abból a szempontból, hogy az adott tevékenységet milyen gyakran alkalmazzák a társadalomismereti témák tanítása során. A magasabb érték választása a leggyakoribb alkalmazást jelölte, míg a legalacsonyabb érték arra utal, hogy az adott tevékenységre nagyon ritkán kerül sor. Az online adatgyűjtésre 2021 februárja és áprilisa között került sor. Mivel ebben az időszakban a koronavírus-járvány miatt a hagyományostól eltérően zajlott az iskolákban mindennapi pedagógiai munka, ezért arra kértük a pedagógusokat, hogy a tevékenységek értékelésekor az általános gyakorlatokra gondoljanak, ne pedig az aktuálisan alkalmazottakra.

Összesen 400 fő töltötte ki a kérdőívet, a résztvevők 75%-a nő. A kitöltők 55%-a általános iskolában, 37%-a középiskolában, 8%-a mindkét intézményben tanít. A résztvevők által tanított tantárgyak a következőképpen alakulnak: 57% történelem és állampolgári ismereteket, 41% etikát, 26% földrajzot, 18% hon- és népismereteket, 17% társadalomismereteket, 11% társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket, 2% filozófiát tanít. A kitöltők tanítással töltött éveinek átlagos száma 23 év (SD = 11).

## Eredmények

### *A társadalomismereti nevelés céljai*

Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési feladatai közül a személyiségi jogok tiszteletére és az erkölcsi értékekre nevelés (72%), valamint a környezetvédelem iránti felelősség kialakítása (51%) tekinthető olyan céloknak, amelyeket a pedagógusok többsége kiemelten fontosnak tart (1. táblázat). A többi célról elmondható, hogy mindegyik élvezi a pedagógusok egy kis csoportjának támogatását, ugyanakkor az egyenlő bánásmód iránti érzékenyítés (16%) bizonyult a legkevesebbek által támogatottnak.

Az általános iskolában és középiskolában tanító résztvevők válaszainak összehasonlítása érdekes különbségekre hívja fel a figyelmet a pedagógusok célképzésével kapcsolatban. Az általános iskolában tanító pedagógusok nagyobb arányban tartják fontosnak az emberi jogok tiszteletére ( $\chi^2 = 3,82$ ,  $p = 0,05$ ) és a környezetvédelemre nevelést ( $\chi^2 = 4,43$ ,  $p = 0,04$ ), valamint az egyenlő bánásmód iránti elköteleződés fejlesztését ( $\chi^2 = 4,32$ ,  $p = 0,04$ ), mint középiskolában tanító kollégáik. Ezzel szemben a demokrácia működésének megismertetése hangsúlyosabban jelenik meg ( $\chi^2 = 4,81$ ,  $p = 0,03$ ) a középiskolában.

*1. táblázat. Az Ember és társadalom műveltségterület kiemelt fejlesztési feladatainak kiemelt célként való megjelenése az általános iskolában, középiskolában és mindkét intézménytípusban tanító pedagógusok, valamint a minta egészében*

	Általános iskola (N = 220)	Középiskola (N = 149)	Mindkettő (N = 30)	Összesen
A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	76%	67%	67%	72%
A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	29%	26%	30%	28%
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	22%	23%	27%	23%
A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése	16%	23%	33%	20%
A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	56%	44%	47%	51%
Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	25%	28%	17%	25%
A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	23%	34%	23%	27%
Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	20%	11%	17%	16%
A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása, az ilyen természetű problémák vizsgálatához és elemzéséhez szükséges készségek kialakítása és fejlesztése	20%	17%	20%	19%

### A társadalomismereti nevelés során alkalmazott módszerek

A társadalomismereti nevelés során leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek a különböző ábrák, diagramok ( $M = 3,92$ ,  $SD = 1,13$ ), képi szemléltetőanyagok ( $M = 3,86$ ,  $SD = 1,02$ ) és a tanár által irányított megbeszélések ( $M = 3,70$ ,  $SD = 1,11$ ) bizonyultak. Amennyiben a legritkább tevékenységeket keressük, akkor a tankönyv tanórai önálló elolvasását ( $M = 1,94$ ,  $SD = 1,23$ ), a virtuális túrákon való részvételt ( $M = 1,98$ ,  $SD = 1,07$ ) és a zenehallgatást ( $M = 2,11$ ,  $SD = 1,13$ ) találjuk a skála másik végpontjánál (2. táblázat).

Habár Russel (2010) eredményei több mint egy évtizedesek, azonban az azonos mérőeszköz miatt érdemes összevetni a két kutatás megállapításait. Ezek ismertetése előtt fontos megemlíteni, hogy a szerző csak az egyes válaszkategóriák választásának gyakoriságát közli, ezért az összevetés is csak erre korlátozódhat. Az amerikai pedagógusok körében a tanári előadás (91%), a tanulók jegyzetelése (87%), a tankönyvben/munkafüzetben megjelenő feladatok megoldása (80%) és a tankönyv hangos olvasása (68%) voltak a domináns tevékenységek (azaz az órák több mint felében alkalmazták őket). Kutatásunkban ezek gyakorisága a következőképpen alakult: tanári előadás (78%), jegyzetelés (78%), tankönyvben/munkafüzetben szereplő feladatok megoldása (66%), a tankönyv hangos felolvasása (38%).

Az általunk vizsgált pedagógusok körében a szemléltetőanyagok (89%), a térképek és diagramok tanulmányozása (87%), a tanár által irányított megbeszélések (84%) és az internethasználat bizonyultak a leggyakoribb tevékenységeknek. Russel (2010) eredményei szerint a szemléltetőanyagok (56%) használata kevésbé volt elterjedt, csakúgy, mint a térképek és diagramok értelmezése (61%), ugyanez mondható el az internethasználatról is (20%). Ezzel szemben a tanári irányítású megbeszélések (77%) hasonlóan gyakoriak voltak.

2. táblázat. A pedagógusok által használt módszerek és tevékenységek gyakoriságának átlaga, valamint annak jelölése, hogy a változók a feltáró faktorelemzés mely faktorába tartoznak

Faktorok	Változók	Általános iskola		Középiskola		Összes	
		M	SD	M	SD	M	SD
figyelemfelkeltő tevékenységek	filmek, videók megtekintése	2,97	0,99	2,72	1,04	2,85	1,01
	oktatójátékok használata	2,54	1,08	1,83	0,94	2,23	1,07
	zenehallgatás	2,37	1,16	1,81	1,02	2,11	1,13
	hagyományos (nem elektronikus) oktatójátékokkal játszanak	2,61	1,21	1,78	0,98	2,24	1,19
	részvétel (nem elektronikus) szimulációkban	2,57	1,19	2,01	1,03	2,33	1,16
társadalmi igényekre reagáló módszerek	a diákok PowerPoint-prezentációkat készítenek	2,78	1,01	2,77	0,97	2,77	0,98
	részvétel önkéntes tevékenységben	2,69	1,17	2,33	1,16	2,53	1,18
	részvétel szerepjátékban	2,78	1,17	2,24	1,07	2,55	1,17
	nem elektronikus bemutatók készítése	2,69	1,06	2,13	1,06	2,47	1,10
	részvétel virtuális túrákon	2,09	1,07	1,82	1,03	1,98	1,07
	vendégelőadók meghallgatása	2,06	1,19	1,95	1,07	2,00	1,13
	vizuális rendszerezők használata	3,14	1,12	2,57	1,25	2,90	1,19
	tanulmányi kirándulás	2,68	1,36	2,32	1,31	2,52	1,34

Faktorok	Változók	Általános iskola		Középiskola		Összes	
		M	SD	M	SD	M	SD
társas tanulási helyzetek	együttműködést igénylő feladatok	3,61	1,02	3,05	1,14	3,37	1,10
	tanár által irányított megbeszélés	3,80	1,01	3,61	1,20	3,70	1,11
	diák által irányított megbeszélés	3,11	1,16	2,74	1,23	2,93	1,22
	problémamegoldást igénylő tevékenységek	3,53	0,97	3,07	1,10	3,31	1,06
forrás-használat	elsődleges források vizsgálata	3,33	1,10	3,55	1,15	3,43	1,26
	másodlagos források vizsgálata	2,63	1,13	2,65	1,19	2,61	1,15
klasszikus módszerek	a diákok csendben elolvassák a tankönyvet	2,23	1,30	1,57	1,05	1,94	1,23
	jegyzetelés	3,44	1,27	3,71	1,25	3,54	1,26
	feladatlapok megoldása	3,29	1,18	3,17	1,15	3,21	1,17
	tankönyvből/munkafüzetből származó írásbeli feladatok megoldása	3,26	1,24	2,99	1,21	3,12	1,24
	tankönyvben/munkafüzetben szereplő írásbeli feladatok megoldása	3,53	1,24	2,97	1,32	3,29	1,30
	a tankönyv hangos olvasása	2,74	1,32	1,81	1,13	2,32	1,32
	nem tankönyvi szövegek olvasása	2,70	1,10	2,56	1,21	2,61	1,14
	tanári előadás	3,43	1,20	3,55	1,15	3,46	1,19
	otthoni írásbeli feladat készítése	3,38	1,26	2,95	1,15	3,19	1,22
vizuális információk értelmezése	képi szemléltetőanyagok tanulmányozása	3,88	1,00	3,81	1,06	3,86	1,02
	térképek, ábrák, diagramok tanulmányozása	3,93	1,10	3,90	1,20	3,92	1,13
társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	kritikai gondolkodást igénylő tevékenységek	3,18	1,11	3,30	1,20	3,22	1,16
	vita	3,16	1,16	3,22	1,20	3,19	1,19
	ellentmondásos témák megvitatása	3,10	1,10	3,28	1,26	3,19	1,19
IKT	használják az internetet	3,58	1,12	3,60	1,11	3,57	1,10
	használják a számítógépet	3,37	1,18	3,19	1,31	3,26	1,23
	mobiltelefon használata	2,27	1,19	2,68	1,18	2,41	1,20

Az általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összevetése érdekes tendenciákra hívja fel a figyelmet. Az általános iskolai oktató-nevelő munkára jellemzőbb, hogy a pedagógusok változatosabb módszereket és tevékenységeket alkalmaznak az óráikon. Így például szignifikánsan gyakrabban használnak multimédiás eszközöket, mint például az órák céljaihoz és tartalmához illeszkedő videókat ( $t = 2,30$ ,  $p = 0,02$ ), elektronikus oktatójátékokat ( $t = 6,61$ ,  $p < 0,01$ ), hallgatnak zenét ( $t = 4,88$ ,  $p < 0,01$ ), vagy vesznek részt virtuális túrákon a tanulókkal ( $t = 2,39$ ,  $p = 0,02$ ). A tanulók aktív részvételére épülő tevékenységek is gyakoribbak az általános iskolában: a tanulók együttműködését igénylő tanulási helyzetek ( $t = 4,92$ ,  $p < 0,01$ ), a problémamegoldást igénylő feladatok ( $t = 4,20$ ,  $p < 0,01$ ), a nem elektronikus bemutatók készítése ( $t = 4,91$ ,  $p < 0,01$ ), részvétel szerepjátékokban ( $t = 4,57$ ,  $p < 0,01$ ) és szimulációkban ( $t = 4,84$ ,  $p < 0,01$ ). Szintén az általános iskolai órákon jellemzőbb, hogy a tanulók önkéntes tevékenységekben vesznek részt ( $t = 2,90$ ,  $p < 0,01$ ) vagy vizuális rendszereket használnak ( $t = 4,50$ ,  $p < 0,01$ ). Ezzel szemben a társadalomismereti műveltség középiskolai fejlesztése során a pedagógusok gyakrabban kérik a diákokat jegyzetelésre ( $t = -2,04$ ,  $p = 0,04$ )

és a mobiltelefon használatára ( $t = -3,24$ ,  $p < 0,01$ ).

A változók feltáró faktorelemzése 8 látens dimenziót eredményezett (KMO-index: 0,89, megmagyarázott variancia 56,35%, l. 2. táblázat). A következőkben a faktorokat sajátértékük csökkenő sorrendjében mutatjuk be. Az első faktor a figyelemfelkeltő tevékenységek nevet kapta, mert olyan módszerek és tevékenységek tartoznak ide (pl. zenehallgatás, oktatójátékok használata, szimulációk), amelyeket a pedagógusok előszeretettel használnak annak érdekében, hogy változatosabbá tegyék óráikat, ezen keresztül segítsék elő a tanulók órai bevonódását. A második faktort társadalmi igényekre reagáló módszereknek neveztük el, mert az ide tartozó változók közös jellemzője, hogy nem a klasszikus módszertani megoldások közé tartoznak, hanem a társadalom és az informális tanulás iránt nyitott tevékenységek (pl. önkéntes tevékenység, tanulmányi kirándulás), amelyek a tanulók képességeinek fejlesztését, később társadalmi és munkaerőpiaci boldogulását is segítik (pl. prezentáció- és bemutatókészítés, vizuális rendszerezők használata, szerepjáték). A társas tanulási helyzetek faktor változói a tanulók közötti vagy a tanár és a diákok közötti interakcióra építve kínálnak lehetőséget a tanulásra. A forráshasználat dimenzió megjelenése a faktorstruktúrában arra utal, hogy az elsődleges és másodlagos források elemzése kitüntetett szerepet játszik a hazai társadalomismereti nevelésben. A klasszikus módszerek faktor tömöríti magában azokat a hagyományos módszereket és tevékenységeket (pl. tanári előadás, feladatlapok megoldása, tankönyv elolvasása), amelyek használata hosszú múltra tekint vissza, és emiatt sokan alkalmazzák őket. A forráshasználatától elkülönülve jelenik meg a képi információk értelmezése, amely a szemléltetőanyagok és diagramok vizsgálatát, tartalmának leolvasását jelenti. Az elemzés során feltárt 7. faktor a társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei nevet kapta, és a kritikai gondolkodás fejlesztését, a vitát és az ellentmondásos témák megbeszélését foglalja magában. Az utolsó látens dimenzió az IKT nevet kapta, de fontos kiemelni, hogy kizárólag olyan változók tartoznak bele, amelyek az eszközhasználatra utalnak, azaz a faktor arról ad kép, hogy a pedagógusok milyen gyakorisággal használják a technológiai eszközöket, arról nem, hogy milyen tevékenységekre.

*Az általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összevetése érdekes tendenciákra hívja fel a figyelmet. Az általános iskolai oktató-nevelő munkára jellemzőbb, hogy a pedagógusok változatosabb módszereket és tevékenységeket alkalmaznak az óráikon. Így például szignifikánsan gyakrabban használnak multimédiás eszközöket, mint például az órák céljaihoz és tartalmához illeszkedő videókat ( $t = 2,30$ ,  $p = 0,02$ ), elektronikus oktatójátékokat ( $t = 6,61$ ,  $p < 0,01$ ), hallgatnak zenét ( $t = 4,88$ ,  $p < 0,01$ ), vagy vesznek részt virtuális túrákon a tanulókkal ( $t = 2,39$ ,  $p = 0,02$ ). A tanulók aktív részvételére épülő tevékenységek is gyakoribbak az általános iskolában: a tanulók együttműködését igénylő tanulási helyzetek ( $t = 4,92$ ,  $p < 0,01$ ), a problémamegoldást igénylő feladatok ( $t = 4,20$ ,  $p < 0,01$ ), a nem elektronikus bemutatók készítése ( $t = 4,91$ ,  $p < 0,01$ ), részvétel szerepjátékokban ( $t = 4,57$ ,  $p < 0,01$ ) és szimulációkban ( $t = 4,84$ ,  $p < 0,01$ ).*

Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összehasonlítása négy faktor esetében tárt fel különbséget (3. táblázat). Minden esetben az általános iskolai pedagógusok nyilatkoztak úgy, hogy szignifikánsan többször használnak figyelemfelkeltő tevékenységeket, a formális és informális társadalomismereti nevelés módszereit (társadalmi igényekre reagáló módszerek), társas tanulási helyzeteket, valamint a klasszikus módszertani megoldások is jellemzőbbek.

3. táblázat. A feltáró faktorelemzés eredményeként kapott faktorok átlagai és azok összehasonlítása

	Általános iskola		Középis-kola		t/d	p
	M	SD	M	SD		
figyelemfelkeltő tevékenységek	2,60	0,85	2,03	0,68	7,01	< 0,01
társadalmi igényekre reagáló módszerek	2,60	0,83	2,25	0,78	4,00	< 0,01
társas tanulási helyzetek	3,51	0,78	3,11	0,91	4,29	< 0,01
forráshasználat	2,98	0,96	3,01	1,00	-1,11	n.s.
klasszikus módszerek	3,11	0,88	2,81	0,74	3,34	< 0,01
vizuális információk értelmezése	3,91	0,96	3,86	1,04	0,47	n.s.
társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	3,14	1,05	3,07	0,96	-1,15	n.s.
IKT	3,07	0,96	3,16	1,01	-0,82	n.s.

### Pedagógusprofilok

Klaszterelemzést végeztünk annak érdekében, hogy megismerjük, milyen fő dimenziók mentén gondolkodnak a pedagógusok a társadalomismereti nevelés céljairól. Az elemzés eredményeként négy pedagógusprofil állítható fel (4. táblázat). Az érzékenyítők a minta 21%-át alkotják, többségük számára a társadalmi problémák iránti érzékenység, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztése kiemelt feladat, de 47%-uk a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezett. A többi csoporthoz képest itt találjuk a legtöbb olyan pedagógust (31%), akik a tanulók társadalomtudományi gondolkodásának fejlesztését is kiemelt célként kezelik. A környezetvédelemre nevelők alkotják a legnagyobb csoportot, a minta 35%-át. Ahogyan a nevük is mutatja, legtöbben a tanulók környezettudatosságának növelését tűzik ki célul, ennek a támogatottsága különbözteti meg őket markánsan a többi csoporttól. Ugyanakkor az emberi jogi és erkölcsi nevelést is sokuk támogatja. A hazafias nevelők (23%) az emberi jogok, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás

*Klaszterelemzést végeztünk annak érdekében, hogy megismerjük, milyen fő dimenziók mentén gondolkodnak a pedagógusok a társadalomismereti nevelés céljairól. Az elemzés eredményeként négy pedagógusprofil állítható fel (4. táblázat). Az érzékenyítők a minta 21%-át alkotják, többségük számára a társadalmi problémák iránti érzékenység, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztése kiemelt feladat, de 47%-uk a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezett.*

fejlesztését tekintik fontos feladatnak. Végül a szolidaritásra nevelők (20%) különülnek el, akik az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését emelik ki a műveltségterület célrendszeréből.

4. táblázat. A társadalomismereti nevelés céljainak támogatottsága pedagógusprofilonként

	Érzékenyítők (21%)	Környezetvédelemre nevelők (35%)	Hazafias nevelők (23%)	Szolidaritásra nevelők (20%)
A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	47%	53%	100%	100%
A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	5%	2%	93%	22%
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	6%		5%	100%
A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenységgel megteremtése	59%	17%	4%	
A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	2%	87%	44%	44%
Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	53%	20%	23%	9%
A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	31%	33%	26%	15%
Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	18%	20%	17%	7%
A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása, az ilyen természetű problémák vizsgálatához és elemzéséhez szükséges készségek kialakítása és fejlesztése	31%	22%	15%	6%

Megvizsgáltuk, hogy a feltárt pedagóguscsoportok milyen jellemzőkkel bírnak, tapasztalható-e közöttük szignifikáns különbség az eltöltött szakmai évek száma, az iskolatípus vagy az alkalmazott módszerek és tevékenységek tekintetében. Az elemzés nem tárt fel szignifikáns különbséget egyik változó esetében sem. Az említett szempontok mentén homogénnek tekinthetők a csoportok, azaz nem különböznek abban az egyes profilok, hogy a pedagógusok hány éve vannak pályán, általános vagy középiskolában tanítanak, illetve milyen módszereket és tevékenységeket használnak a munkájuk során.

### Összegzés, következtetések

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy az Ember és társadalom műveltségterület által megfogalmazott fejlesztési célok közül melyek azok, amelyekre a pedagógusok kitüntetett figyelmet fordítanak. Eredményeink szerint az emberi, személyiségi jogok tisztelete, valamint az erkölcsi értékek közvetítése és a környezetvédelem iránti nyitottság azok, amelyeket a pedagógusok többsége fontosnak tart. Az általános iskolában és középiskolában tanítók eredményeinek összevetése arra is felhívta a figyelmet, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok elkötelezettebbek a társadalomismereti nevelés bizonyos céljai iránt. A különbség háttérében többféle magyarázat is állhat. Elképzelhető, hogy több szakirodalom, segédanyag vagy fejlesztő program áll az általános iskolai pedagógusok rendelkezésére. A másik lehetőség ezzel részben összefügg: módszertani felkészítésükben, a nekik szóló továbbképzésekben ezek a témák nagyobb hangsúllyal jelennek meg, ami miatt ők is jobban elköteleződnek ezen célok mellett. Végül azt is figyelembe kell venni, hogy a tanulók életkori sajátosságaiból adódhat a célok preferálása, ami magyarázatot adhat arra, hogy miért a középiskolai pedagógusok tartják fontosabbnak a demokráciához kapcsolódó társadalmi és jogi alapfogalmak tanítását.

Vizsgáltuk azt is, hogy milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak a pedagógusok a társadalomismereti nevelés során. Leggyakrabban az információk keresését és értelmezését (ld. ábrák és diagramok használata), a képi szemléltetőanyagok tanulmányozását kéri a tanulóktól, valamint a tárgyalt témák megvitatására kéri őket. Mivel a minta jelentős részét történelemtanárok alkotják, ezért a képi és szöveges források feldolgozására kerülő hangsúly nem meglepő, a forrásközpontú történelemtanítás, valamint az ezekhez kapcsolódó érettségi követelmények nyomán elterjedt gyakorlatról van szó. A legritkább órai tevékenységek kapcsán a virtuális túrákon való részvételt abból a szempontból érdemes kiemelni, hogy az IKT-eszközöknek köszönhetően ma már ezek is könnyedén elérhetőek, azonban úgy tűnik, hogy a pedagógusok még nem élnek ezzel a lehetőséggel. A másik magyarázat az lehet, hogy az elérhető virtuális kiállítások nem kapcsolódnak a társadalomismereti nevelés céljaihoz és tartalmaihoz.

A módszerekre és tevékenységekre vonatkozó kérdések egy amerikai kutatásból származnak (Russel, 2010), ami lehetőséget ad az eredmények összehasonlítására. Habár eltérő időben és térben, ezáltal pedig eltérő kontextusban születtek az eredmények, néhány érdekes tendencia így is kirajzolódik. Így például a több mint egy évtizeddel korábban az amerikai pedagógusokra jellemzőbb volt a klasszikus módszerek alkalmazása, mint magyar kollégáikra napjaikban. A magyar pedagógusok ezzel szemben jobban támaszkodnak a technológia adta lehetőségekre, valamint az elérhető vizuális forrásokra. Az eredmények háttérében az iskolák technológiai felszereltségének javulása, valamint az új oktatási stratégiák (pl. forrásközpontú történelemtanítás) elterjedése állhat.

Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok gyakorlatának összehasonlítása arra utal, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok változatosabb

módszertani repertoárral rendelkeznek. Ennek oka szintén az eltérő módszertani képzésben, a rendelkezésre álló segédanyagokban lehet.

A klaszterelemzés során feltárt pedagóguscsoportok az egyén és a közösség együttélésének különböző aspektusait tartják fontosnak, és ennek megfelelően a társadalomismereti műveltség más-más területének fejlesztését tűzik ki fő céljukként. Az érzékenyítők, a hazafias és szolidaritásra nevelők közös jellemzője az lehet, hogy az egyén és a társadalom, a szűkebb-tágabb közösség viszonyrendszerében gondolkodnak. A társadalmi beilleszkedés és működés egy-egy területére fókuszálnak, céljuk, hogy a tanulók azokban sikeresek legyenek, azaz foglalkozzanak a társadalmi problémákkal, értékeljék nemzeti hagyományaitak és cselekvő állampolgárokká váljanak, érzékenyek legyenek a leszakadó vagy valamilyen szempontból hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatban. A környezetvédelemre nevelők abból a szempontból különülhetnek el a többi profiltól, hogy a környezetvédelem problémáján keresztül elsősorban globális problémára próbálják a tanulók figyelmét felhívni, amelynek természetesen lokális társadalmi és gazdasági vonatkozásai is vannak.

A pedagógusprofilok összevetése a társadalomismereti nevelés 20. századi irányzataival azt mutatja, hogy a nemzeti identitás és az állampolgári szerepvállalás klasszikus fejlesztési igénye a hazafias nevelőknél jelenik meg, míg a többi csoport inkább a lokális és globális társadalmi problémák iránti érzékenyítést tartja fontosnak. Ugyanakkor az érzékenyítők kiemelkednek abból a szempontból, hogy a gondolkodás fejlesztése, a társadalomtudományok műveléséhez szükséges képességek fejlesztése inkább rájuk jellemző.

Az elemzés nem tárt fel összefüggést a pedagógusprofilok és a módszerek, tevékenységek között. Ez az eredmény azért különösen érdekes, mert feltételezhető, hogy az eltérő célok preferálása, ezeken keresztül az ismeretek gyarapítására, a képességek fejlesztésére és az attitűdök pozitív irányba történő elmozdítására kerülő különböző hangsúlyok arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy eltérő stratégiákat és ezzel együtt eltérő módszereket alkalmazzanak. Az eredmények azonban arra utalnak, hogy habár az egyes pedagóguscsoportok más-más célrendszert követnek, mégis ugyanazokat a módszereket alkalmazzák. A feltárt jelenség egyik magyarázata lehet, hogy habár megjelenik bizonyos célok preferálása, a pedagógusok mindegyik cél megvalósításán ugyanolyan erőfeszítéssel dolgoznak. Magyarázhatja az eredményeket az is, hogy habár az egyes pedagógusprofilok más-más célokra és ezeken keresztül más-más tudás fejlesztésére törekcsenek (pl. állampolgári ismeretek – ismeretek, társadalomtudományi gondolkodás – képességek, más kultúrák elfogadása – attitűdök), végső soron ezeket nem lehet önmagukban fejleszteni, hanem egybefonódnak a pedagógiai gyakorlat során. Végül elképzelhető az a magyarázat is, hogy a célok és a gyakorlat nincsen összhangban, azaz hiába dolgoznak a pedagógusok egy-egy cél megvalósításán, nem megfelelő módszereket alkalmaznak azok elérésére. Ezt magyarázhatja például az, hogy nem kapnak megfelelő módszertani felkészítést, így nehezen tudják a célokat és a módszereket, tevékenységeket összehangolni.

A kapott eredmények kérdéseket is felvetnek, melyek tisztázása a további kutatások feladata. A pedagógusok a vizsgált célokkal elérése érdekében milyen konkrét módszereket és tevékenységeket használnak? A feltárt pedagógusprofilok reprezentatív mintán is érvényesek-e? Az említett kérdések megválaszolása értékes információkkal szolgálna a pedagógusképzés számára, valamint hozzájárulna a társadalomismereti neveléssel foglalkozó empirikus tapasztalatok bővüléséhez, további kutatásokat ösztönzéséhez.

## Köszönetnyilvánítás

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 - kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

## Irodalom

- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (szerk.), *The handbook of social studies research*. Wiley-Blackwell. 42–67.
- Kaposi József (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései (pp. 84-98). In Szöke-Milinte Enikő (szerk.), *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Kinyó László, Dancs Katinka & Huszka Noémi (2020). Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(6–7), 47–67.
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(5), 956–976.
- Peck, C. L. & Herriot, L. (2015). Teacher's Beliefs About Social Studies. In Five, H. & Gill, M. G. (szerk.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. 387–402.
- Russel, W. B. (2010). Teaching Social Studies in the 21st Century: A Research Study of Secondary Social Studies Teachers' Instructional Methods and Practices. *Action in Teacher Education*, 32(1) 65–72.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. G., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Waring, S. M. (2010). The social studies methods course: what do teacher candidates know and want to know about teaching social studies? *Educational Research and Evaluation*, 16(5), 437–449.
- Wojcik, T. G., Heitzmann, R., Kilbride, C. & Hartwell, D. (2013). Instructional Strategies Recommended in Social Studies Methods Textbooks: A Historical Perspective. *Social Studies*, 104(6), 241–249.

## Absztrakt

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok a társadalomismereti nevelés során a tantervekben megjelenő mely célokat preferálják, valamint milyen módszereket és tevékenységeket használnak munkájuk során. Online kérdőív segítségével gyűjtöttünk adatokat általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusoktól, összesen 400 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Eredményeink szerint a pedagógusok az emberi jogok és a morális értékek tiszteltére, valamint a környezetvédelem iránti pozitív viszonyulásra helyeznek hangsúlyt. A módszerek és tevékenységek tekintetében az információkeresést és -értelmezést igénylő tevékenységek, a szemléltetőanyagok használata és a feldolgozott témák közös megvitatása tekinthetők a leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek. A klaszterelemzés eredményeként négy csoportba sorolhatók a részt vevő pedagógusok célképzésük szerint: érzékenyítő, környezetvédelemre nevelők, hazafias nevelők és szolidaritásra nevelők. A pedagógusprofilok között nem tapasztalható különbség abban a tekintetben, hogy milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak.