

## Változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája?

**Szabó L. Dávid**  
**Selye János Egyetem, Komárom**

### Bevezetés

Ezen tanulmány két elkészült vizsgálat folytatásaként valósul meg. Az egyik előző tanulmányunkban (Szabó 2022a) arra kerestük a választ, hogy milyen véleményeket, illetve emlékeket őriznek a történelemórákról azok a mostani felnőttek, akik a 2000-es évek elején voltak általános iskolások. A másik tanulmányunkban (Szabó 2022b) arra kerestük a választ, hogy milyenek napjaink általános iskolás történelemórái tanulói szemszögből.

Meggyőződésünk, hogy ha a tanulók aktív részesei egy alkotó folyamatnak, illetve az iskolai tanulási és tanítási folyamatnak, akkor kellemes emlékekkel távoznak majd az iskolából, és ha nem is lesznek történészek, de biztosan szeretni fogják a történelmet, mivel jó emlékek fűzik őket ahhoz. Mind a két kutatás az interjú módszer segítségével valósult meg.

Az első kutatásból (Szabó 2022a) kiderült, hogy a 20 megkérdezett felnőtt közül a 20 évvel ezelőtti történelemórákról 15 fő nyilatkozott úgy, hogy csak a frontális munkamódszert alkalmazták a pedagógusok az órákon, és 5 fő nyilatkozta azt, hogy csoportmunkák is előfordultak, de így is a frontális módszer dominált az órákon. Az interjúkat azt támasztották alá, hogy ahol a megkérdezettek is mindvégig passzív szerepet töltöttek be, semmilyen pozitív élmény, illetve emlék nem maradt meg nekik a történelemórákról, sőt éppen ellenkezőleg.

Azonban azokról az órákról, amelyeken ők is aktív szerephez jutottak, nagyon pozitív kép maradt meg bennük ennyi év távlatából is. A második kutatás (Szabó 2022b) azt vizsgálta, hogy változott-e valamit a helyzet az elmúlt 20 évben. Ehhez szintén húsz, jelenleg is általános iskolás tanulót kérdeztünk meg, és ugyanazokat a kérdéseket tettük fel nekik, mint amiket a felnőtteknek az előző kutatásban.

A második kutatásból az derült ki, hogy a 20 megkérdezett tanuló közül 9 csak a frontális munkamódszettel találkozik napjaink történelemóráin, azonban ez a szám sem kielégítő. Jelen tanulmányunk azt szeretné felkutatni, hogy milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a jelenleg a felsőoktatásban részt vevő történelem szakos hallgatók, illetve, hogy mit gondolnak arról, miként fognak tanítani a jövőben, milyen módszereket részesítenek előnyben, és miért? Mivel a jövő tanárai most tanulnak a felsőoktatási intézményekben, így fontos feltérképeznünk, hogy ők miként vélekednek erről, hiszen a jövő változásait csak ők jelenthetik. Célunk megvizsgálni, várható-e a módszertani kultúrát illetően elmozdulás a jövő történelemóráin.

### 1. Szakirodalmi áttekintés

Miért is fontos annyira, hogy milyen módszereket alkalmazunk a tanítási órákon? A modern tanítási stratégiák arra a kérdésre összpontosítanak, miszerint „*Miért akarunk tanítani?*”. Ez a kérdés arra késztet bennünket, hogy megvizsgáljuk az egyéni osztályterem kultúráját, annak sokszínűségét, figyelembe véve a tanulók háttérét, tapasztalatait, tudását, környezetét és tanulási céljait. A magyarázat és a demonstráció a tanítás új módja a mai modern világban (Serroukh–Serroukh 2015: 2).

Muijus–Reynolds (2005) azt mondja, hogy a modern tanítási módszer azért hatékony, mert a tanuló társas interaktív környezetben tanul, és önálló tanulóvá válik (Serroukh–Serroukh 2015: 2). Felmerül a kérdés, hogy miért is gondolják sokan, hogy a frontálistól eltérő munkaformák

sokkal hatékonyabbak, mint a frontális munkaforma. Sok külföldi szakirodalom is boncolgatja ezt a kérdéskört. Hammar Chiriac (2014) szerint erős tudományos bizonyítékokkal támasztják alá annak előnyeit, ha a tanulók csoportokban tanulnak és dolgoznak, azonban ennek ellenére még mindig hiányoznak azok a tanulmányok, amelyek arról szólnak, hogy mi történik a csoportokban a csoportmunka során, és mely tényezők befolyásolják ténylegesen a tanulók tanulási képességét. Hasonlóképpen még mindig megválaszolatlan az a kérdés, hogy egyes csoportmunka miért sikeres, más csoportmunka pedig ennek az ellenkezőjét eredményezi.

Véleményünk szerint a kooperatív tanulás magában foglal minden olyan munkaformát, mely során a tanulók nem egyedül, hanem társaikkal együtt dolgoznak, tehát a páros munkát, a csoportmunkát és a projekt munkát is. Johnson–Johnson (2003) szerint a kooperatív tanulás teljes koncepciója a csoportos tevékenységeken keresztül történő tanuláson alapul, ahol a tanulók egy csoportjának sikere az együttműködő társaik sikerétől függ. Azonban a bennük rejlő lehetőségek teljes kiaknázásához a kooperatív tanulásnak öt összetevőt kell magában foglalnia, nevezetesen a pozitív kölcsönös függést, az egyéni elszámoltathatóságot, az ösztönző interakciót, az interperszonális készségeket és a csoportos feldolgozást (Johnson–Johnson 1994).

A kooperatív módszereknek vitathatatlanul megvannak az előnyei, azonban a zsúfolt tantervek és erőltetett tempó miatt ezen módszerek mégis ritkán kerülnek alkalmazásra, mivel időigényesek, és a szükséges idő gyakran nem áll rendelkezésre (Óhidy 2005). „A kooperatív módszerek a tanuló együttműködési szándékát feltételezik és az elszántságukat arra, hogy autonóm és önálló munkát végezzenek; ez viszont a gyakorlatban – sajnos – gyakran hiányzik. Ennek a fő oka bizonyára az a tény, hogy egyszerűen nem szokták meg: ezeket a technikákat már az általános iskolától kezdve rendszeresen gyakorolni kellett volna.” (Dahn 2017: 32).

Hasonlóan vélekedik Vajda (2018: 19) a történelem tanításáról is, mivel vallja, hogy „az új ismeretek „átvétele” más források és más hordozók alapján is hatékonyan megvalósítható. Az új ismeret forrásai lehetnek maguk a tanulók is, a hordozó pedig lehet más, mint a tankönyv. A teljes egészében pedagógusra és tankönyvre alapozott történelemtanítás korszerűtlen módszernek számít.” Dahn (2017: 31) továbbá arra is felhívja a figyelmünket, hogy a történelmet tanító tanárnak tisztában kell lennie a történelem jellegével, valamint az alkalmazandó módszerekkel is, továbbá a követendő célokkal és a társadalmi normákkal és elvárásokkal. Dahn szerint az a megállapítás, miszerint sok tanuló nem különösebben érdeklődik a történelem iránt, nem alaptalan.

Szerencsére, vannak ezzel ellentmondó kutatási eredmények is. F. Dárdai és Sárváriné Lóky (2006) 1999 tavaszán Baranya megyében megvalósított történelmi készségeket mérő tudásfelmérés eredményeként azt állapították meg, hogy „a tantárgy pozitív attitűd eredményei azt bizonyítják, hogy a történelemtanítás felelőssége nagy. A tanulók szeretik a történelmet, nem mindegy tehát, hogy az iskolában megszerzett történelmi tudásuk hogyan hasznosul: történelmi ismereteik az idővel kiürülnek vagy éppen „kvíz-tudássá” lényegülnek, avagy a személyiségükbe tartósan beépült készségekkel, kompetenciákkal rendelkezve felelős, tudatos, társadalmi szerepvállalásra kész és képes felnőtté válnak.”

F. Dárdai (2006: 69–70) megfogalmazta a történelemtanulás, illetve tanítás optimális típusait, melyet az 1. táblázatban láthatunk. A táblázat bal oszlopában a *hagyományos*, míg a jobb oszlopában a *korszerűnek tartott történelemtanítás típusait* olvashatjuk.

ismeretorientált	<=>	képességorientált
tanárorientált	<=>	tanulóorientált
irányított	<=>	önálló
receptív (befogadó) és reprodukív (sokszorosító)	<=>	produktív (alkotó)
kognitív jellegű	<=>	emocionális
eszközjellegű	<=>	folyamatjellegű/pragmatikus

1. sz. táblázat: A hagyományos és a jelenleg korszerűnek tartott történelemtanítási típusok (forrás: F. Dárdai 2006: 69-70)

Láthatjuk tehát, hogy miként kellene alakulnia napjaink történelemtanításának. Ezen felsorolások mind a kooperatív tanulás létjogosultságát támasztják alá, melynek kiemelkedő szerepe van, illetve kellene lennie napjainkban, a XXI. században. Egy másik tanulási módszerre, a kutatásalapú tanulásra hívja fel figyelmünket Kojanitz (2012), ami szintén a kooperatív tanulás létjogosultságát erősíti. Kojanitz szerint a kutatásalapú tanulás célja egy olyan hatékony tanulási környezet kialakítása, amelyben a diákok a forrásokból szerzett információkra alapozva fokról fokra maguk építik fel a tudásukat egy-egy fontos történelmi kérdéssel kapcsolatban. Éppen ezért kutatásunk egyik célja, hogy megnézzük, hogy a frontális munkamódszer mellett jelen vannak-e ettől eltérő módszerek – vagyis a kooperatív tanulást támogató munkaformák, napjaink általános iskolai történelemóráin.

Az elmúlt évtizedben születtek olyan tanulmányok, melyek kifejezetten az iskolai tantárgyak kedveltségével foglalkoznak (Csíkos 2012; Chrappán 2017). Csíkos (2012) 2011 tavaszán, Csongrád megyében 7. osztályos tanulók körében végzett attitűd vizsgálatot 570 fős minta segítségével. A kutatás első kérdése a tanulók kedvenc, illetve legkevésbé szeretett tantárgyára kérdezett rá. Az 570 tanulóból 5-en nem válaszoltak erre a kérdésre és összesen 50 tanuló nevezte meg a történelmet, mint kedvenc tantárgyát (8,8%). A legkevésbé kedvelt tantárgyakat illetően 7 tanuló nem válaszolt a kérdésre, és 15-en nevezték meg a történelmet (2,7%).

Ebből a tanulmányból az is kiderült, hogy egy adott tantárgyat kedvencként vagy legkevésbé kedveltként választók aránya hogyan oszlik meg az adott tantárgyból kapott érdemjegy szerint. Látható például, hogy azon kevesek, akik a matematikát választották kedvenc tárgyként, csaknem mind 4-essel vagy 5-össel<sup>159</sup> rendelkeznek a tárgyból, továbbá, hogy az adott tantárgy kedveltsége jellemzően együtt jár az adott tantárgyból elért jó eredménnyel. Ugyanakkor viszonylag gyakran előfordul, hogy adott tantárgyból jó eredményt elérők is úgy nyilatkoznak, hogy nem szeretik azt a tantárgyat (Csíkos 2012: 5–8).

Chrappán (2017) a természettudományi tárgyak helyzetét és elfogadottságát vizsgálta a közoktatásban. Az általános iskolások körében végzett kutatás elemszáma 680 fő volt. A tantárgyi kedveltségi rangsorban (5-fokú skálaátlagok alapján) a történelem a 6. helyen végzett 3,75 ponttal. A szakközépiskolákban 1030-as minta alapján a történelem az 5. helyre került (3,5 pont), míg a gimnáziumokban 1885-as minta alapján a 2. helyen végzett a történelem (4,05 ponttal). Az ebből a kutatásból származó adatok alátámasztották azokat a tapasztalatokat, miszerint a tantárgyak

<sup>159</sup> Az érdemjegyek a magyarországi rendszer szerint kerültek bemutatásra

tanulásával eltöltött idő, illetve a tanulói életkor előrehaladtával a tantárgyi attitűdök romlanak (Csapó 2000).

## 2. A kutatás célja és a kutatási kérdések megfogalmazása

A kutatás célja, hogy (1) megvizsgálja, hogy ki volt leginkább hatással a szlovákiai Selye János Egyetem történelemtanár szakos hallgatóira abban, hogy a történelemtanár szakot válasszák, valamint (2) feltérképezze, hogy milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a középfokú tanulmányaik során a történelemóráikon. A kutatás kitér arra is, hogy (3) a hallgatók a képzésük alatt megvalósult pedagógiai gyakorlatuk során milyen munkaformákkal találkoztak a történelemóráikon.

Három kutatási kérdést fogalmaztunk meg.

(1) Ki volt a hallgatókra leginkább hatással abban, hogy a történelemtanár szakot választották?

(2) Milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a középfokú tanulmányaik során a történelemóráikon?

(3) Milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a képzésük alatt megvalósult pedagógiai gyakorlatuk során a történelemóráikon?

## 3. A kutatási minta jellemzése

A kutatás a szlovákiai Selye János Egyetemen valósult meg. Az alapképzés első évfolyamából 18, az alapképzés második évfolyamából 14, míg az alapképzés harmadik évfolyamából 22, a mesterképzés első évfolyamából 10, míg a mesterképzés második évfolyamából 19 történelem szakos hallgató vett részt a kutatásban. A történelemtanár szakos hallgatók összlétszáma az 5 évfolyamban 89 fő, míg a kérdőívet összesen 83 hallgató töltötte ki, közülük 44 férfi és 39 nő. Egy hallgató végezte az általános iskolás tanulmányait egy fővárosban, 3 hallgató valamely kerületi székhelyű városban, 18 hallgató valamely járási székhelyű városban, míg 61 hallgató valamely kisvárosban vagy faluban. A kutatásban résztvevők adatait a 2. táblázatban közöljük.

Évfolyam:	1		2		3		4		5		Összesen
Hol járt általános iskolába?	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	
fővárosban					1						1
kerületi székhelyű városban						1		2			3
járási székhelyű városban	2	4	2	1	1	3	2		3		18
kisvárosban, faluban	7	5	5	6	9	7	4	2	8	8	61
Összesen (fiú és lány)	9	9	7	7	11	11	6	4	11	8	
Összesen	18		14		22		10		19		
Összesen	83		Fiúk száma:		44		Lányok száma:		39		

2. sz. táblázat: A kutatásban résztvevő hallgatók adatai

Forrás: saját szerkesztés

## 4. A kutatás módszerének ismertetése

A kutatás a kérdőív módszer segítségével zajlott. A hallgatók a kérdőíveket papíralapon töltötték ki, majd a kérdésekre kapott válaszokat számítógépben rögzítettük. A kutatás reprezentatívnak mondható, mivel a mintát a Selye János Egyetem minden történelemtanár szakos hallgatói alkották.

Primer kutatást folytattunk, hiszen első kézből származó információgyűjtés és elemzés történt egy konkrét kutatási céllal. Hasonlóan más kvalitatív kutatási módszerekhez a kérdőíves felmérésünk célja a feltárás, a megértés és a megismerés volt. Ez a módszer nyújtott lehetőséget

ahhoz, hogy megvizsgáljuk a problémát az emberi viselkedést befolyásoló attitűdök mélyebb megértéséhez, valamint a vélemények és attitűdök összegyűjtésére és elemzésére.

### 5. A kutatás eredményeinek bemutatása

A legtöbb kérdőívet a harmadik évfolyamban töltötték ki, míg a legkevesebbet a negyedik évfolyamban. Érdekelt minket az is, hogy van-e pedagógus a hallgatók családjában. 24 hallgató nyilatkozott úgy, hogy van pedagógus a családjában, míg 59 hallgató mondta, hogy nincs. Az erre a kérdésre adott válaszokat a 3. táblázatban láthatjuk, ahol bővebb információt is találhatunk arra vonatkozóan, hogy a hallgatónak melyik rokona pedagógus a családon belül.

Évfolyam:	1	2	3	4	5	Összesen
Van-e pedagógus a családban?						
Nincs	12	9	16	6	16	59
Édesanyám	2	2	1			5
Édesapám						0
Valamelyik nagyszülőm	2		1			3
Testvérem, unokatestvérem	1	1	3	3	3	11
Édesanyám és testvérem			1			1
Édesanyám és v.melyik nagysz.				1		1
Édesanyám és Édesapám	1	2				3
Összesen	18	14	22	10	19	
Összesen						83

3. sz.

táblázat: A hallgatók rokonságában van-e pedagógus  
Forrás: saját szerkesztés

A 3. táblázat adataiból láthatjuk, hogy 24 hallgatónak nincs pedagógus a közvetlen családi környezetében, míg 5 hallgatónak az édesanyja, 3 hallgatónak valamelyik nagyszülője, 11 hallgatónak a testvére vagy az unokatestvére pedagógus. 5 hallgatónak van egynél több pedagógus a közvetlen családi környezetében.

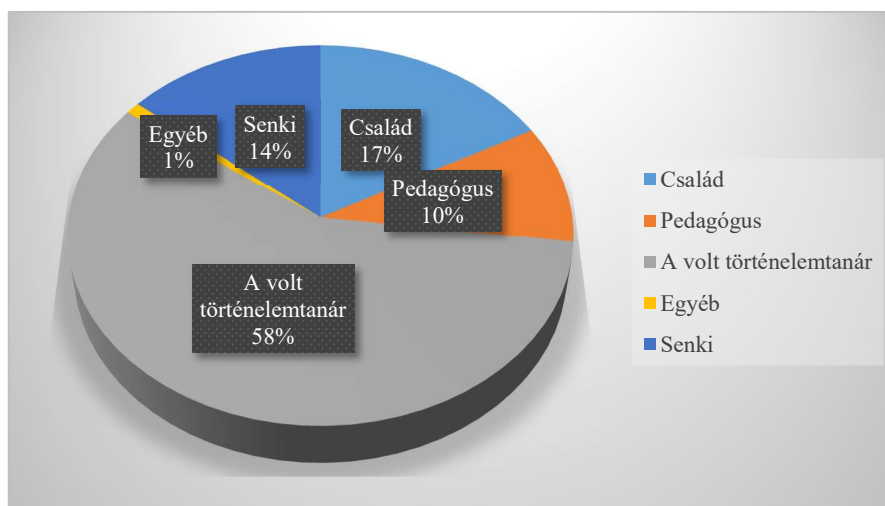
Megkérdeztük, hogy a hallgatók melyik országban érettségiztek, és azt is, hogy milyen típusú középfokú tanítási intézményben tették le az érettségi vizsgát történelemből. Az erre a kérdésre adott válaszokat a 4. táblázatban láthatjuk.

Évfolyam:	1		2		3		4		5		Összesen
Hol érettségizett történelemből?	SK	HU	SK	HU	SK	HU	SK	HU	SK	HU	
Szakközépiskola	5	1	1	1	1	3	3	1	4	3	23
Gimnázium	7	2	8	1	10	6	2	2	11	1	50
Középfokú sportiskola											0
Konzervatórium											0
Nem érettségiztem történelemből	3		3		2		2				10
Összesen (SK és HU)	15	3	12	2	13	9	7	3	15	4	
Összesen	18		14		22		10		19		
Összesen	83		SK:		62		HU:		21		

4. sz. táblázat: A hallgatók érettségi vizsgája iskolatípusának és országának eloszlása  
Forrás: saját szerkesztés

A 83 hallgató közül 62-en jártak szlovákiai középfokú oktatási intézménybe, míg 21-en magyarországi intézménybe. Szlovákiában nem kötelező történelemből érettségizni. 10 hallgató nem érettségizett történelemből, 23 hallgató érettségizett valamely szakközépiskolában, és 50 hallgató valamely gimnáziumban.

Szerettük volna tudni, hogy ki volt a hallgatókra leginkább hatással abban, hogy a történelemtanár szakot választották. Az erre a kérdésre adott válaszokat az 1. ábrán láthatjuk.



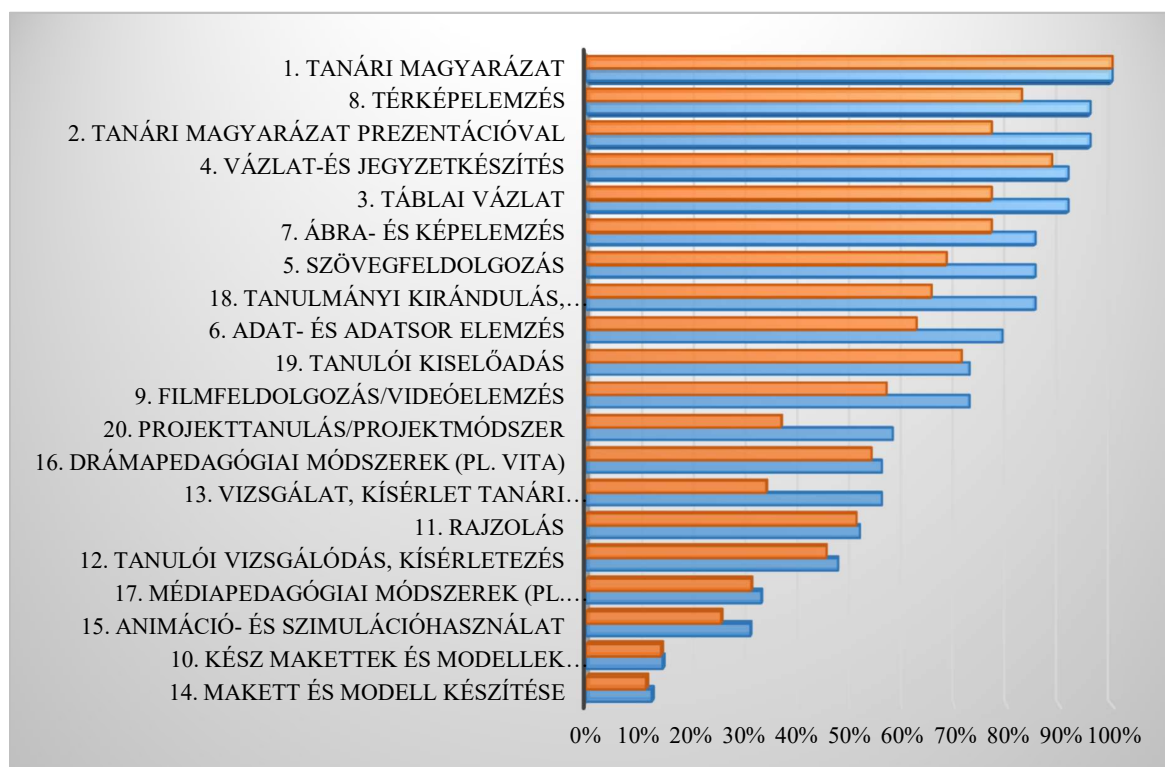
1. sz. ábra: A hallgatókra leginkább hatással volt személyek eloszlása  
Forrás: saját szerkesztés

14 hallgató nyilatkozott úgy, hogy rá leginkább a családja volt hatással a választásban (6 esetben az egyik szülő, míg 8 esetben valamely másik rokon). 8 hallgató mondta, hogy rá valamelyik nem történelemszakos tanára volt hatással (2 esetben a volt osztályfőnök, 5 esetben valamelyik más szakos pedagógus, és 1 esetben magántanár). 12 hallgató nyilatkozott úgy, hogy saját döntése volt, nem volt rájuk senki sem hatással. Egy esetben valamely közszereplő volt hatással a választásra, míg az esetek 58%-ában (48 fő) a hallgató történelemtanára volt hatással a döntésére abban, hogy a történelemtanár szakot válasszák az egyetemen.

Szerettük volna feltérképezni, hogy milyen gyakran találkoztak a hallgatók tanulóként a megadott módszerekkel a középiskolás történelemóráik során. Összesen 20 módszert soroltunk fel, mely módszerek listáját Seres–Makádi 2022-es tanulmányából használtunk fel (Seres–Makádi 2022). A hallgatóknak minden módszerről el kellett dönteniük, hogy azzal a középiskolás

történelemóráik alkalmával „soha”, „évente néhányszor”, „havonta néhányszor” vagy „szinte minden órán” találkoztak.

Az erre a kérdésre adott válaszokat két szempont szerint vizsgáltuk meg és hasonlítottuk össze. Először azon hallgatók válaszait vizsgáltuk meg, akikre a történelemtanáruk hatással volt a történelemtanár szak választásában, másodsorban azon hallgatók válaszait vizsgáltuk meg, akikre nem a történelemtanáruk volt hatással a történelemtanár szak választásában. A válaszokat is két csoportra bontottuk: találkoztak az adott módszerrel a történelemórák során („évente néhányszor”, „havonta néhányszor” vagy „szinte minden órán”) a hallgatók a középiskolában, avagy nem találkoztak („soha”). A válaszok eredményeit a 2. ábrán láthatjuk.



2. sz. ábra: A hallgatók tanulóként az alábbi módszerekkel való találkozásának eloszlása a középiskolás történelemóráik során

kék hasáb: hallgatók, akikre a történelemtanáruk volt hatással  
narancssárga hasáb: hallgatók, akikre nem a történelemtanáruk volt hatással

Forrás: saját szerkesztés

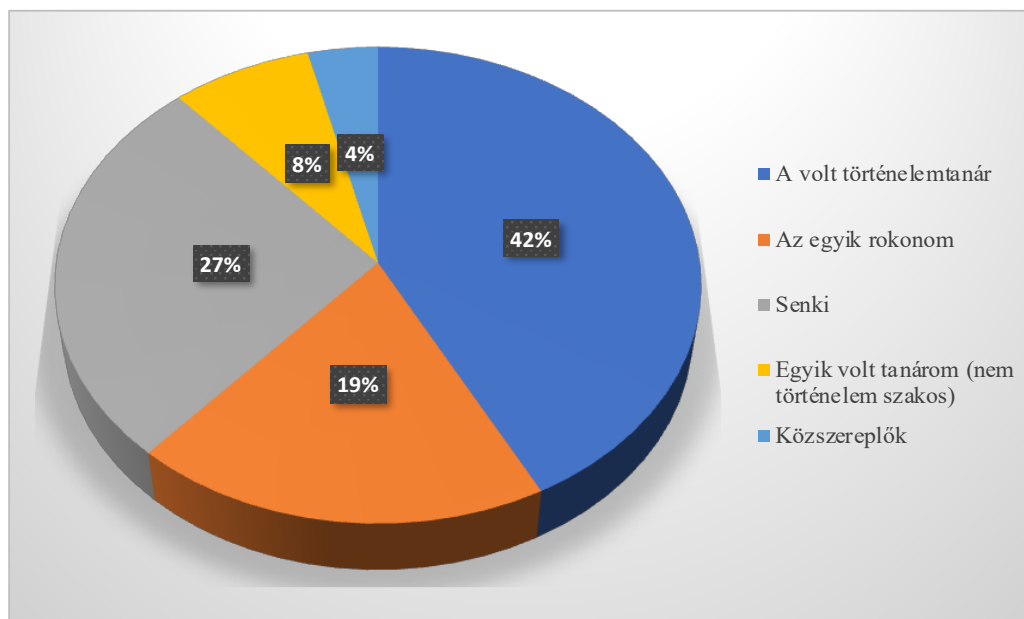
A kék vonal azon hallgatók válaszait mutatja, akikre a történelemtanáruk hatással volt abban, hogy a történelemtanár szakra jelentkeztek, míg a narancssárga vonal azon hallgatók válaszait mutatja, akikre nem a történelemtanáruk volt hatással a történelemtanár szakra jelentkezés során.

A 2. ábra segítségével láthatjuk, hogy a kék vonal egy esetben egyezik meg a narancssárga vonallal (1. tanári magyarázat), azonban a többi 19 esetben mindig magasabban van, ami azt jelenti, hogy azon hallgatók, akikre a történelemtanáruk hatással volt arra, hogy a történelemtanár szakot választották, színesebb módszertani repertoárral találkoztak a középiskolás történelemóráik alkalmával, mint azok a hallgatók, akikre nem a történelemtanáruk volt hatással a döntésben.

Érdeemes megvizsgálnunk továbbá azt is, hogy van-e összefüggés a szülők legmagasabb végzettsége és a szülőknek a hallgatókra gyakorolt hatása között abban a tekintetben, hogy a

hallgatók a történelemtanár szakot választották. A 83 tanuló közül 19 hallgató édesanyjának, és 11 tanuló édesapjának van legalább főiskolai végzettsége (Bc.) végzettsége.

4 olyan hallgató van, akinek mind az édesanyjának, mind pedig az édesapjának van legalább főiskolai (Bc.) végzettsége, tehát összesen 26 olyan hallgató van (31%), akinek legalább egyik szülője rendelkezik legalább főiskolai (Bc.) végzettséggel. A 26 hallgató közül 11 hallgatóra a volt történelemtanára, 7 hallgatóra senki, 5 hallgatóra valamelyik rokona, 2 hallgatóra valamelyik nem történelemszakos tanára, míg 1 hallgatóra valamely közszereplők voltak hatással abban a tekintetben, hogy a történelem tanári szakot választották. Az adatokat a 3. ábrán közöljük.



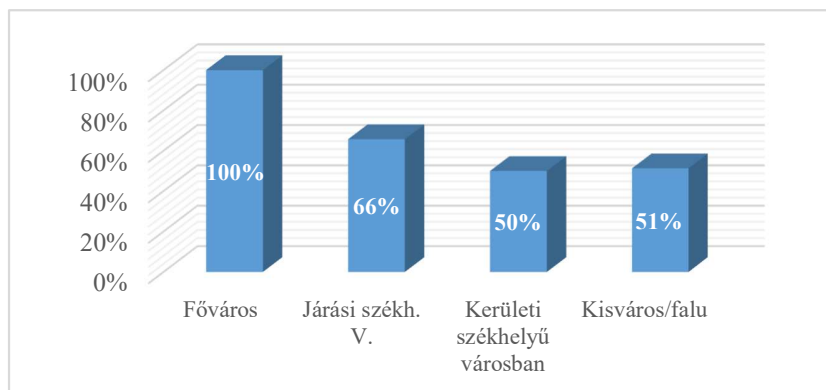
3. sz. ábra: A hallgatókra leginkább hatással volt személyek eloszlása azon hallgatók körében, akiknek legalább az egyik szülője rendelkezik legalább főiskolai (Bc.) végzettséggel (forrás: saját szerkesztés)

Egyik hallgatóra sem a szülők voltak hatással a döntésben, így megállapíthatjuk, hogy nincs összefüggés a szülők legmagasabb végzettsége és a szülőknek a hallgatókra gyakorolt hatása között abban a tekintetben, hogy a hallgatók a történelem tanári szakot választották. Érdekes lehet megvizsgálnunk azt is, hogy van-e összefüggés a középiskola demográfiai elhelyezkedése és a volt történelemtanároknak a hallgatókra gyakorolt hatása között abban a tekintetben, hogy a hallgatók a történelemtanári szakot választották.

Egy hallgató járt valamely fővárosban, 35 hallgató valamely járási székhelyű városban, 8 hallgató valamely kerületi székhelyű városban, míg 39 hallgató járt valamely kisvárosban/faluban középiskolába. 20 olyan hallgató volt (51%), akire a volt történelemtanára volt hatással a döntésben és valamely kisvárosban vagy faluban végezte el a középiskolát.

23 olyan hallgató volt (66%), akire a volt történelemtanára volt hatással a döntésben és valamely járási székhelyű városban végezte el a középiskolát. 4 olyan hallgató volt (50%), akire a volt történelemtanára volt hatással a döntésben és valamely kerületi székhelyű városban végezte el a középiskolát. A középfokú tanulmányait valamely fővárosban végzett hallgatók száma 1 volt, így ebből nem tudunk következtetéseket levonni. Az eredményeket a 4. ábrán közöljük.

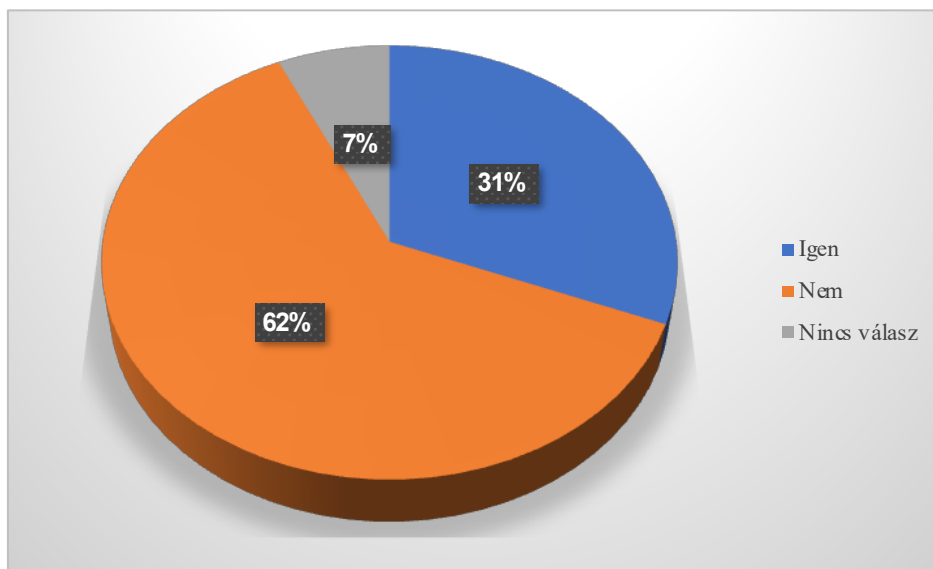




4. sz. ábra: Azon hallgatók eloszlása a középiskolájuk településtípusára való tekintettel, akikre a volt történelemtanárunk volt leginkább hatással abban, hogy a történelem tanári szakot választották (forrás: saját szerkesztés)

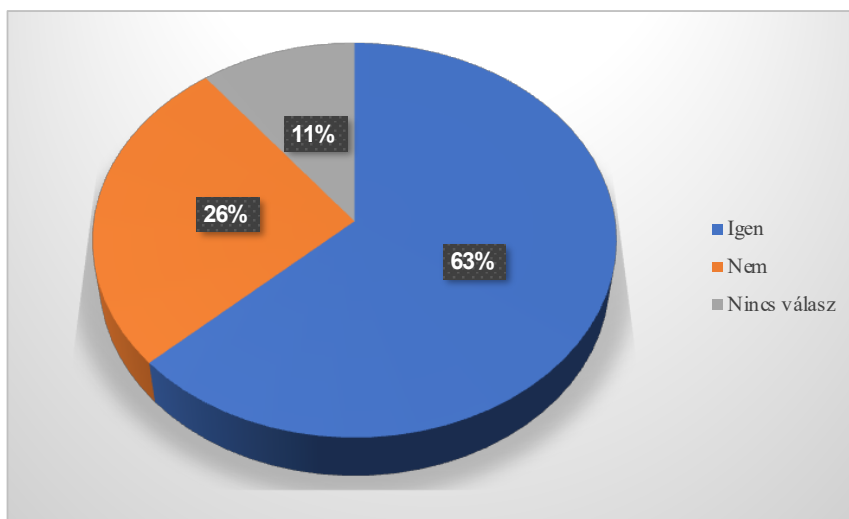
A mesterszintű tanulmányaikat végző hallgatók (4. és 5. évfolyam) már részt vettek pedagógiai gyakorlaton az elmúlt években. Szerettük volna megtudni, hogy ezen hallgatók találkoztak-e a frontális munkaformától eltérő munkaformával a pedagógiai gyakorlatuk során. A mesterképzés két évfolyamába összesen 29 hallgató jár.

2 hallgató nem válaszolt erre a kérdésre. 9 hallgató mondta, hogy találkozott, míg 18 hallgató nyilatkozott úgy, hogy nem találkoztak a frontális munkaformától eltérő munkaformával a pedagógiai gyakorlatuk során. Az adatokat az 5. ábrán közöljük.



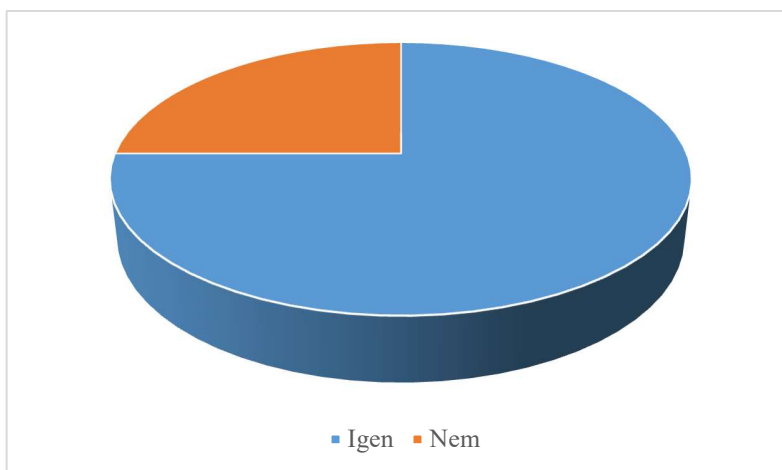
5. sz. ábra: A hallgatók találkozásának eloszlása a frontális munkaformától eltérő munkaformával a pedagógiai gyakorlatuk során (forrás: saját szerkesztés)

Az ötödik évfolyamos hallgatók a tavalyi évben részt vettek tanítási gyakorlaton, ahol ők tervezték és valósították meg tanítási óráikat. Szerettük volna megtudni, hogy ezen hallgatók vajon alkalmazták-e a frontális munkaformától eltérő munkaformá(ka)t a tanítási gyakorlatuk során. A 19 ötödik évfolyamos hallgató közül 12 hallgató alkalmazott, valamint 5 hallgató nem alkalmazott a frontális munkaformától eltérő munkaformá(ka)t a tanítási gyakorlatuk során. 2 hallgató nem válaszolt erre a kérdésre. Az adatokat a 6. ábrán közöljük.



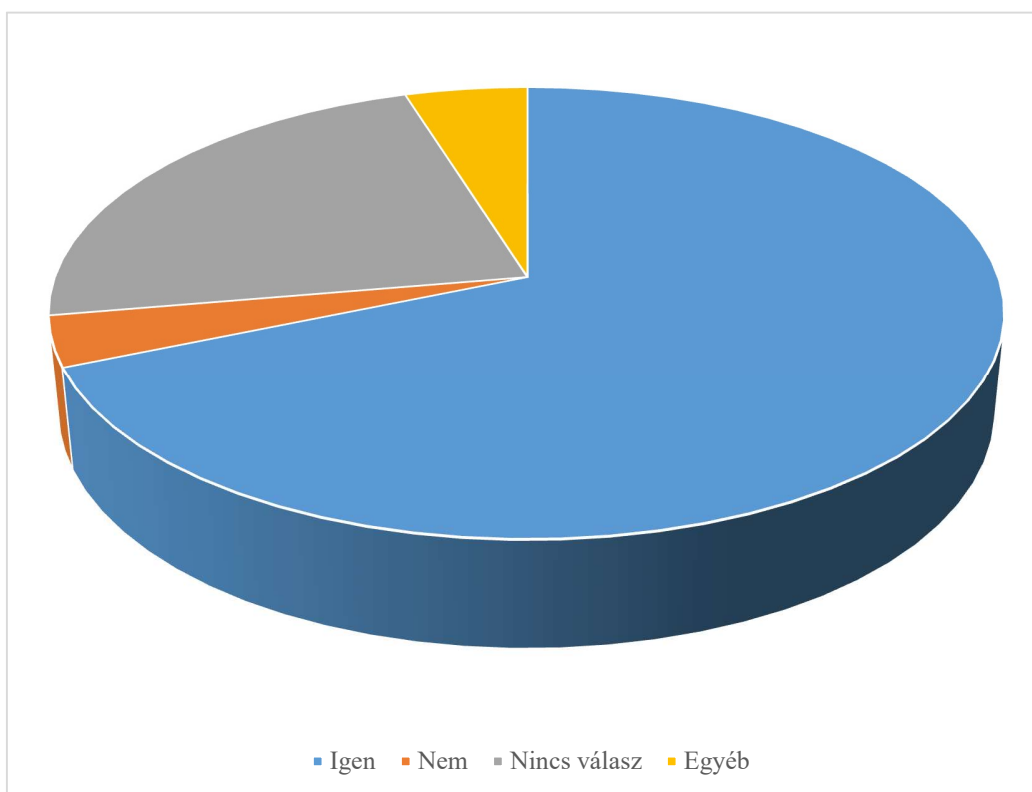
6. sz. ábra: A hallgatók a tanítási gyakorlaton alkalmazott munkaformáinak eloszlása a frontális munkaformára való tekintettel (forrás: saját szerkesztés)

Azt is megvizsgáltuk, hogy a 12 végzős hallgató közül, akik alkalmazták a tanítási gyakorlatuk során a frontális munkaformától eltérő munkaformá(ka)t, 9 esetben (75%) a volt történelemtanára volt hatással arra, hogy a történelemtanári szakot választották, míg 3 esetben (25%) nem a hallgató volt történelemtanára volt hatással ezen döntésre. Az adatokat a 7. ábrán közöljük.



7. sz. ábra: Azon végzős hallgatók eloszlása, akik alkalmazták a tanítási gyakorlatuk során a frontális munkaformától eltérő munkaformát arra tekintettel, hogy a volt történelemtanáruk volt-e hatással arra, hogy a történelemtanári szakot választották (forrás: saját szerkesztés)

Felmértük, hogy a hallgatók a jövőben, pedagógusként szeretnék-e alkalmazni a frontális munkaformától eltérő munkaformákat. 57 hallgató nyilatkozott úgy, hogy szeretne, 3 hallgató mondta, hogy nem szeretne, 19 hallgató nem adott választ a kérdésre, és 4 hallgató (egyéb) nyilatkozott úgy, hogy még nem tudja. Az erre a kérdésre adott válaszok eloszlását a 8. ábrán közöljük.

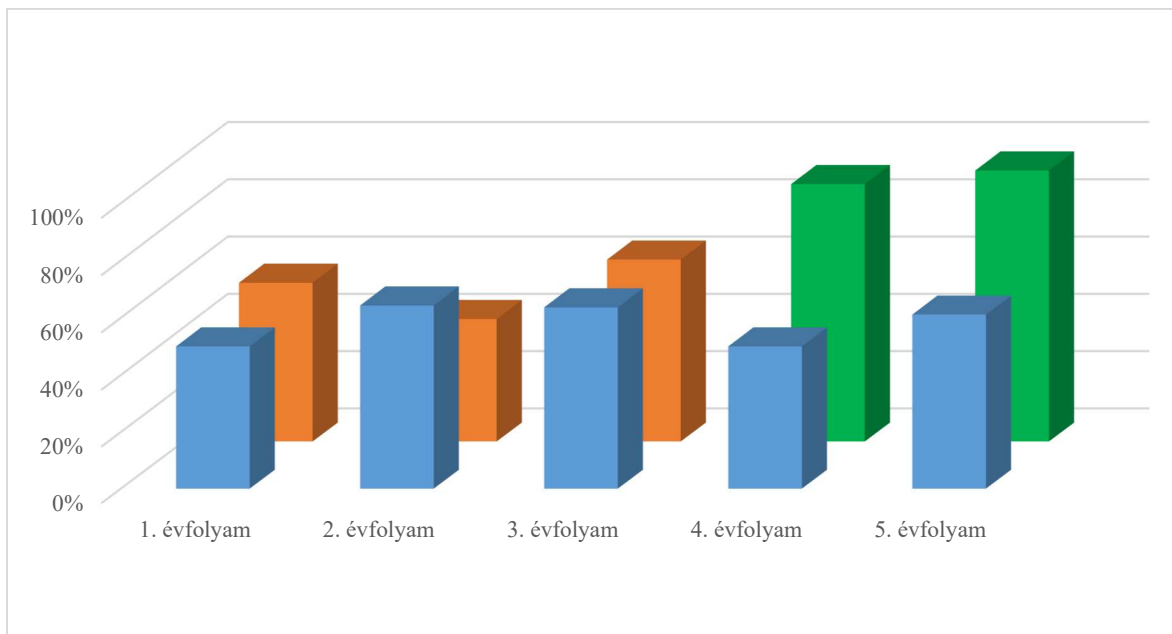


8. sz. ábra: A hallgatók a jövőben, pedagógusként szeretnék-e alkalmazni a frontális munkaformától eltérő munkaformákat

Forrás: saját szerkesztés

Az 57 hallgató közül, aki jelenleg úgy gondolja, hogy szeretne a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben, 33 esetben (58%) a volt történelemtanár volt leginkább hatással arra a döntésre, hogy a hallgatók a történelemtanári szakot válasszák. Az 57 hallgató közül 27 volt férfi (az összes férfi hallgató 61%-a) és 30 a nő (az összes női hallgató 77%-a).

Az 57 hallgató közül 10 volt első, 6 második, 14 harmadik, 9 negyedik és 18 ötödik évfolyamos. Az adatokat a 9. ábrán közöljük.



9. sz. ábra: Azon hallgatók évfolyam szerinti eloszlása, akikre a történelemtanárunk volt hatással a pályaválasztásban, valamint az alap és mesterszakos hallgatók eloszlása, akik szeretnék a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben  
kék oszlop: hallgatók, akikre a történelemtanárunk volt hatással  
narancssárga oszlop: alapszakos hallgatók, akik szeretnék a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben  
zöld oszlop: mesterszakos hallgatók, akik szeretnék a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben (forrás: saját szerkesztés)

Az első sorban (kék oszlopok) láthatjuk, hogy az adott évfolyamokra járó hallgatók hány százalékára volt a volt történelemtanár hatással a továbbtanulást illetően, míg a hátsó sorban (narancssárga és zöld oszlopok) láthatjuk, hogy az adott évfolyam tanulóinak hány százaléka gondolja úgy, hogy szeretne a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben.

A negyedik és ötödik évfolyam oszlopát külön színnel jelöltük, mert ők a mesterszakos hallgatók. Az alapszakos hallgatók eredményeit kézzel jelöltük. Az ábrán látható, hogy az összes mesterszakos hallgató 93%-a (27 fő) gondolja úgy, hogy szeretne a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben, míg ez a szám az alapszakos hallgatók esetében jelentősen alacsonyabb – 55% (30 fő).

## 6. A kutatási kérdések megválaszolása

Az első kutatási kérdést illetően, miszerint ki volt a hallgatókra leginkább hatással abban, hogy a történelemtanár szakot választották, megállapíthatjuk, hogy az esetek 58%-ában (48 fő) valamely volt történelemtanár volt hatással a hallgatók döntésére abban, hogy a történelemtanár szakot válasszák az egyetemen (1. ábra). A 48 hallgató közül 23 a férfi és 25 a nő. A 48 hallgató közül 23

olyan hallgató volt, aki valamely járási székhelyű városban, 4 hallgató valamely kerületi székhelyű városban, 1 hallgató valamely fővárosban és 20 hallgató valamely kisvárosban érettségizett.

A második kutatási kérdést illetően, miszerint milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a középfokú tanulmányaik során a történelemóráikon, megállapíthatjuk, hogy a hallgatók 100%-a minden órán találkozott tanári magyarázattal (frontális munkaforma), míg a makett és modell készítéssel csak a hallgatók 15%-a. A módszertani sokszínűséget illetően a hallgatók válaszait kétféleképpen vizsgáltuk (2. ábra). A tanári magyarázatot leszámítva azt tapasztaltuk, hogy azon hallgatók, akikre a történelemtanáruk volt hatással a történelemtanár szak választásában, színesebb módszertani repertoárral találkoztak a középiskolás történelemóráik alkalmával.

A harmadik kutatási kérdést illetően, miszerint milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a képzésük alatt megvalósult pedagógiai gyakorlatuk során a történelemórákon, megállapíthatjuk, hogy a hallgatók 62%-a nem találkozott a frontálistól eltérő munkaformával a hospitációs pedagógiai gyakorlata során az iskolákban.

## **Összegzés**

Jelen kutatásunk megkezdése előtt azt a kérdést tettük fel magunknak, hogy változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája. A kutatásból kiderült többek között az is, hogy a pedagógusoknak jelentős szerepe van a tanulók életében a pályaválasztást illetően, valamint az utánpótlás biztosításában is, hiszen sok tanuló éppen miattuk választja az adott hivatást. A Selye János Egyetem történelemtanár szakos hallgatóinak válaszai alapján a minta 58%-ában (48 fő) valamely volt történelemtanár volt hatással a hallgatók döntésére abban, hogy a történelemtanár szakot válasszák az egyetemen.

A kérdőívek elemzése arra is rámutatott, hogy a módszertani repertoár sokszínűségének is döntő befolyása van a tanulók döntésében a pályaválasztást illetően. Azon hallgatók esetében, akik ezen hivatást a volt történelemtanáraik hatására választották, kimutatható volt, hogy sokkal változatosabb módszerekkel találkoztak a középiskolás történelemóráik alkalmával, mint azok a hallgatók, akikre nem a volt történelemtanáruk volt hatással a továbbtanulást illetően (2. ábra).

A hallgatók válaszai nagyon biztatóak a módszertani sokszínűséget illetően a jövőre való tekintettel, hiszen a hallgatók 69%-a (57 fő) nyilatkozott úgy, hogy szeretnének a frontális munkaformától eltérő munkaformákat és módszereket alkalmazni pályájuk során a jövőben. Ezen adatok alapján azt mondhatjuk, hogy igen nagy esély van arra, hogy pozitív irányba változhat a történelemtanítás módszertani kultúrája a közeljövőben.

Az 57 hallgató közül 33 esetben (58%) a volt történelemtanár volt leginkább hatással arra a döntésre, hogy a hallgatók a történelemtanári szakot válasszák. Az 57 hallgató közül 27 volt férfi (az összes férfi hallgató 61%-a) és 30 a nő (az összes női hallgató 77%-a). Az 57 hallgató közül 10 volt első, 6 második, 14 harmadik, 9 negyedik és 18 ötödik évfolyamos (9. ábra). A 9. ábrán látható, hogy az összes mesterszakos hallgató 93%-a (27 fő) gondolja úgy, hogy szeretne a frontális munkaformától eltérő munkaformákat alkalmazni a jövőben, míg ez a szám az alapszakos hallgatók esetében jelentősen alacsonyabb – 55% (30 fő).

Ez a két szám (55% és 93%) arra enged minket következtetni, hogy a történelemtanári szakot választó hallgatók kedve folyamatosan nő a frontális munkaformától eltérő munkaformák alkalmazása iránt az egyetemi tanulmányaik során, így ebben az egyetemnek is szerepe lehet, hiszen a volt történelemtanárok hatása az egyes évfolyamokban nagyjából megegyezik (50-64%).

Az előző két (Szabó 2022a,b) és ezen tanulmányunkban is a tanulók nézőpontjából vizsgáltuk a történelemórákat. A jövőbeli kutatásainkban ugyanez kérdéseket szeretnénk körüljárni, ám tanári nézőpontból.

## Irodalom

- Csapó B. 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100, 3, 343–366.
- Csíkos Cs. 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad?: tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
- Dahn T. C. 2017. A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. *Történelemtanítás*, Online történelemdidaktikai folyóirat. Új folyam VIII. – 2017. 1-2. szám.
- F. Dárdai Á.–Sárváriné Lóky Gy. 2006. A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In: F. Dárdai. 2006. *Történelmi megismerés – történelmi megismerés, I-II. kötet*, Pécs. ISBN 963 463 839 2.
- F. Dárdai Á. 2006. *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest.
- Gregory, J. M. 2004. *The Seven Laws of Teaching. Ex-Commissioner of the Civil Service of the United States, and Ex-President of the State University of Illinois*. Veritas Press. ISBN 1-932168-25-7
- Hammar Chiriac, E. 2014. *Group work as an incentive for learning – students’ experiences of group work*. Front. Psychol., 05 June 2014 Sec. Educational Psychology.
- Johnson, D. W.–Johnson, F. P. 2003. *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W.–Johnson, R. T.–Holubec, E. J. 1994. *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN-0-87120-239-5
- Kojanitz L. 2012. A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, Online történelemdidaktikai folyóirat. Új folyam II. – 2011. 4. szám.
- Óhidy A. 2005. Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. sz. 100-108
- Serroukh, S.–Serroukh, I. 2022: *Traditional teaching method Vs Modern teaching method The traditional way of teaching and learning*. Autonomous University of Queretaro.
- Seres Z.–Makádi M. 2022. Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája? *Iskolakultúra*, 32. évfolyam, 2022/3. szám
- Szabó L. D. 2022a. *Az alternativitás lehetőségei, illetve szükségessége az általános iskolás történelemoktatásban napjainkban*. III. OKTATÁS HATÁRHELYZETBEN konferencia. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2022. március 11–12. Absztraktkötet ISBN 978 606 9673 31 7
- Szabó L. D. 2022b. *Történelemtanítás tanulói szemmel, avagy hogyan vélekednek az általános iskolások a történelem tanításáról*. Változások a pedagógiában – a pedagógia változása IV. konferencia. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Esztergom, 2022. november 25.
- Vajda B. 2018. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom: Selye János Egyetem. ISBN 978 80 8122 239 9