

KINYÓ LÁSZLÓ – DANCs KATINKA – HUSZKA NOÉMI

## Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról

MŰHELY

### ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány magyarországi tanítók véleményét tárja fel az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásuk módjairól. 2019 tavaszán 123 tanító részvételével online kérdőíves kutatást folytattunk. Arra kerestük a választ, hogy a tanítók céljai között hogyan jelenik meg a társadalomtudományi műveltség fejlesztésének szándéka, illetve mennyire ítélik alkalmasnak az iskolai tantárgyakat, taneszközöket a társadalmi-kulturális témák feldolgozására. Eredményeink szerint a tanítók kétharmada megfelelőnek ítélte saját felkészültségét a kulturális-civilizációs témák tanításához, azonban egynegyedük bizonytalanak vélte módszertani tudását – számukra feltehetően hathatós módszertani támogatásra lenne szükség. Az általuk legfontosabbnak említett témák között a globális környezetvédelem és a családi élet eseményei szerepeltek. A tantárgyak közül a környezetismeret szerepe látszott meghatározónak a civilizációs-kulturális témák tanításában, emellett az erkölcstan és az irodalom jelenik meg olyan tantárgyként, amely alkalmas témaköröket kínál, és ahol megfelelő taneszközök is rendelkezésre állnak a munkához. A jövőben nagyobb mintán további feltárást tervezünk végezni azzal kapcsolatban, hogy milyen tényezőkkel állhatnak kapcsolatban a pedagógusok vélekedései, és hogyan kapcsolódik ehhez az évek során megszerzett tapasztalat.

**Kulcsszavak:** *pedagóguskutatás, társadalomismeret, alsó tagozat, online mérés-értékelés*

### ELVÁRÁSOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ALSÓ TAGOZATOS TÁRSADALOMISMERETI OKTATÁS FELÉ

A Nemzeti alaptanterv 2012-es változata az *Ember és társadalom* műveltségterület feladataként határozza meg a tanulók társa-

dalomismereti műveltségének fejlesztését. Ennek értelmében az iskolának többek között a nemzeti azonosságtudat, a társadalmi problémák iránti érzékenység, a környezetért érzett felelősség fejlesztését, valamint a más kultúrák elfogadását kell elősegítenie. Az iskola kezdeti szakaszában (1–4. évfolyam) a műveltségterület a személyes, családi, illetve a történelmi példákat jelöli meg mint olyanokat, melyeken keresztül

a társadalomismereti műveltség fejlesztése megvalósítható (Nat, 2012). A tantárgyak esetében elsősorban az erkölcsstan, az irodalom és a környezetismeret témakörei kapcsolhatók a műveltségterülethez, ugyanakkor – mivel keresztantervi célkitűzésről van szó – minden tantárgyba ágyazottan megjelenhet a társadalomismereti fejlesztési célok megvalósítása.

Ha a társadalomismereti műveltség átfogó fogalmát szeretnénk értelmezni az 1–4. évfolyam esetében, akkor kijelenthetjük, hogy voltaképpen a *humán univerzálékkal* kapcsolatos tudás bővítésén van a hangsúly. A humán univerzálék – vagy más néven egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek – az emberi kultúra építőelemei (pl. étkezés, kommunikáció, pénz, családstruktúrák, kormányzat stb.), amelyek minden társadalomban jelen vannak. Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek iskolai feldolgozásával a tantárgyi integráció lehetőségeit kihasználva bővíthetjük a tanulók társadalomismereti műveltségét.

Ugyanakkor a hazai neveléstudományi kutatások elvértve foglalkoztak ezzel a témával, ezért keveset tudunk e jelenségek iskolai feldolgozásának módszereiről (Kinyó, 2018).

Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekkel – és ennek okán értelemszerűen a világ különböző kultúráival – való célzott tanórai foglalkozásokra a 21. században különösen nagy szükség van. Ezt jól példázza az OECD legújabb kezdeményezése, amely az ú. n. globális kompetencia (*global competence*) mérésére vállalkozik. A szervezet értelmezése szerint a globális kompetencia összetett tudásegysítes, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy helyi, globális és interkulturális kérdéseket mérlegeljen, megértse mások

nézőpontját, hatékonyan kommunikáljon másokkal, és felelős cselekvéssel járuljon hozzá a fenntarthatóság és az általános jólét érvényesüléséhez (OECD, 2018). A globális kompetencia mérése iránti törekvés is azt igazolja, hogy nemzetközi szinten élénk érdeklődés mutatkozik a társadalomismereti műveltség fejlesztése iránt, s hogy ez fontos elvárásként jelenik meg a 21. századi iskolával szemben. A célok megfogalmazása azonban önmagában nem elegendő. Kiemelt jelentőségű, hogy a pedagógusok is felkészültek legyenek a társadalomismereti témák tanítására, hiszen a tanulók társadalomismereti tudásának iskolai fejlesztése nem nélkülözheti a pedagógusok szilárd, jól megalapozott módszertani tudását. Enélkül a gyerekekben kialakuló felszínes megértés vagy téves elgondolások (*naive beliefs, misconceptions*) finomítása nem valószínűsíthető, valamint az iskola nem tudja

nemzetközi szinten élénk  
érdeklődés mutatkozik  
a társadalomismereti  
műveltség fejlesztése iránt

hozzásegíteni a tanulókat az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek komplex természetének megismeréséhez (Reidel és Draper, 2013), ami például magával vonhatja a világ más részein élő

emberekkel kapcsolatos negatív attitűdök, sztereotípiák felerősödésének veszélyét is (Beal és Bates, 2010).

## PEDAGÓGUSOK ÉS A TÁRSADALOMISMERETI TÉMÁK TANÍTÁSA

A jelenlegi pedagógusképzési rendszerben relevánsnak számító tudáselemekről az ún. képzési és kimeneti követelmények (KKK) tájékoztatnak (l. 18/2016 VIII. 5. EMMI rendelet). A tanítók és nemzetiségi tanítók KKK-jában megfogalmazott elvárt kompe-

tenciák (tudás, attitűdök, autonómia és felelősség) elemei közül több is szorosan kapcsolódik a társadalomismereti oktatáshoz. Az elsajátítandó ismeretekkel kapcsolatban elvárásként fogalmazódik meg, hogy a pedagógus rendelkezzen a tanulók környezetének megismeréséhez, a gyermekeket érintő társadalmi folyamatok értelmezéséhez szükséges elméleti és módszertani tudással. További elvárás a tanítókkal szemben, hogy minden műveltségterület tartalmát és követelményeit (köztük az Ember és társadalom műveltségterületét) is ismerjék, különös tekintettel az 1-4. évfolyamokra. Emellett elő kell segíteniük a társadalmi kohézió erősítését, a kulturális hagyományok ápolását és a kultúrák közötti kommunikációt. A nemzetiségi tanítók esetében ezek az elvárások azzal is kiegészülnek, hogy ismerjék a nemzetiségi nyelvet, kultúrát és történelmet, valamint legyenek nyitottak a nemzetiségi kultúra, valamint más népek kultúrájának megismerésére, megbecsülésére (18/2016 VIII. 5. EMMI rendelet).

A pedagógusok társadalomismeret-oktatásra vonatkozó tudásának egyik meghatározó forrását mindenképpen a felsőoktatási tapasztalatok, a főiskolai és egyetemi tanulmányok alatt elsajátított diszciplináris, tantárgy-pedagógiai és neveléstudományi ismeretek jelentik, ugyanakkor az informális hatások szerepe sem elhanyagolható. Jelenleg nincsenek információink azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok mennyire tartják relevánsnak korábbi felsőoktatási tanulmányaik kapcsolódását a társadalomismereti témák tanításához, mennyire érzik, hogy a képzésük felkészítené őket az egyetemes társadalmi-kulturális univerzálék tanításával járó kihívásokra.

Habár a nemzetközi szakirodalomban ismertek jó gyakorlatok arra vonatkozóan, hogyan dolgozhatók fel a társadalmi-kulturális jelenségek a tanórákon (pl. *Alleman és Brophy*, 2002; *Alleman, Knighton és Brophy*, 2007), arról azonban a nemzetközi és a hazai kutatások sem közölnek információkat, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak ezen témák tanításáról. Ezen kutatások hiányában nem tudhatjuk, hogy a tanárok milyen nehézségekkel küzdenek, milyen segítségre lenne szükségük hatékonyságuk növeléséhez. Ha mégis benyomást szeretnénk kapni arról, hogy a pedagógusok hogyan gondolkodnak az általános felkészültségükről, mely területeken igényelnek segítséget, akkor az OECD által szervezett TALIS kutatáshoz (*Teaching and Learning International Survey*) fordulhatunk, amely az iskola felső tagozatán (5–8. évfolyamokon) tanító pedagógusok véleményét vizsgálja a tanítási gyakorlatukról, a tanítás és a tanulás körülményeiről, az iskolához mint munkahelyhez való viszonyukról, valamint a szakmai fejlődés lehetőségeiről (*Balázsi és Vadász*, 2019).

A 2018-as TALIS-vizsgálat kérdőívét Magyarországról 3245, az általános iskola 5–8. évfolyamán dolgozó tanár és 182 intézményvezető töltötte ki. A nemzetközi felmérés tanulságai szerint a pedagógusok általánosságban elégedettek a szakmai felkészültségükkel.

Az eredmények szerint a magyar pedagógusok több, mint 90%-a úgy érezte, hogy megfelelő szaktárgyi, szaktárgyi pedagógiai, általános pedagógiai tudással és ta-

kutatások hiányában nem tudhatjuk, hogy a tanárok milyen nehézségekkel küzdenek

nítási gyakorlattal rendelkezik. A vizsgálatban részt vevő országokkal összehasonlítva az is kijelenthető, hogy az OECD-átlagnál szignifikánsan felkészültebbnek tekintették magukat. A kutatás vizsgálta azt is, hogy

milyen területekhez kapcsolódóan igénylik a pedagógusok leginkább a továbbképzések szervezését. Az OECD átlaghoz hasonlóan a magyar pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával, az információs és kommunikációs technológiák pedagógiai hasznosításával és a multikulturális környezetben való tanítással kapcsolatban szeretnének több továbbképzési lehetőséget. Ezzel szemben a szaktárgyi tananyag ismeretével kapcsolatban csak a kitöltők 5,4%-a szeretné tudását bővíteni, míg a tantárgyi terület(ek) hez kapcsolódó tudás és megértés fejlesztését 6,5%-uk igényli (*Balázs és Vadász, 2019*). Mindezen eredmények azt sugallják, hogy néhány kivételtől eltekintve a pedagógusok elégedettek pedagógiai felkészültségükkel és szaktárgyi tudásukkal. Természetesen, mint minden önbevalláson alapuló adatgyűjtés esetén, így ebben az esetben is érdemes szem előtt tartani, hogy a pedagógusok szubjektív értékelését tükrözik az eredmények.

A TALIS-kutatás általánosságban vizsgálja a pedagógusok tanítással kapcsolatos vélekedéseit és gyakorlatát, így nem alkalmas arra, hogy bármiféle képet adjon a társadalomismereti témák tanításával kapcsolatos kérdésekről. Ugyanakkor a kutatás megállapításai hasznosak az általános helyzetkép megismerése szempontjából. Az általános iskola felső tagozatán tanító pedagógusok magabiztosan nyilatkoztak felkészültségükről, ebből kiindulva feltételezhetjük azt is, hogy ugyanez a magabiztosság jellemzi a tanítókat is.

A társadalomismereti témák iskolai tanításának az az egyik sarkalatos pontja, hogy a pedagógusok (jelen esetben a tanítók) rendelkeznek-e a humán univerzálék tanításához szükséges tárgyi és tantárgypedagógiai tudással. Egy 20 évvel korábbi

kutatás megállapításai szerint (*Mátrai, 1999*) a társadalomismereti témákat felső tagozaton vagy középiskolában oktató pedagógusok a főiskolai vagy egyetemi képzésük során nem sajátították el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapozták volna. A hiányos ismeretek, a módszertan

kialakulatlansága és a társadalomismeret bizonytalan magyarországi helyzete összességében a tanárok bizonytalanságához vezetett. *Torney-Purta, Richardson és Barber (2005)* az IEA CivEd vizsgálat pedagóguskérdőíveinek metaelemzésében nyolc ország, Ausztrália, Csehország, Dánia, Anglia, Finnország, Magyarország, Norvégia és az Egyesült Államok pedagógusainak tanítási tapasztalatait és önbizalmát hasonlította össze. A politikai témákban a legalacsonyabb önbizalmat Csehország, Anglia, Magyarország és Norvégia pedagógusai körében tapasztalták, a társadalmi témák (pl. kulturális sokféleség, média) tanításában pedig a magyar pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb önbizalomról. Emellett a magyar pedagógusok értettek legkevésbé egyet azzal az állítással, miszerint „Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen” (*Torney-Purta és mtsai, 2005, 42–44.o.*).

Mindezen eredmények alapján feltelezhetjük, hogy bár általánosságban magabiztosak a pedagógusok a tanítási gyakorlatukat illetően, a társadalomismereti témák tanításával kapcsolatban lehet bennük némi bizonytalanság. Az eredmények háttérben meglátásunk szerint több tényező együttes hatása áll. A rendszerváltás előtti ideológiai terheltség miatt egyrészt rossz emlékeket idéz fel a terület, ami miatt nehezen alakul ki társadalmi konszenzus

a társadalomismeret-tanítás tartalmával kapcsolatban, másrészt a tantervi szabályozás folyamatos változása sem kedvezett annak, hogy a társadalomismeret-oktatás szerepe és jelentősége megszilárduljon, és a természet-tudományi oktatáshoz hasonlóan önálló szaktárgyi és kutatási területté nője ki magát. Úgy gondoljuk, mindezen tényezők hozzájárulnak a pedagógusok elbizonytalanodásához, és nehézségek elé is állítják őket. Magyarországon a társadalomismereti témák tanításának kérdései a neveléstudományi kutatások fehér foltját képezik, ami miatt feltételezhetjük, hogy több segítségre lenne szükségük ahhoz, hogy magabiztosan taníthassák ezeket a témákat (*Dancs és Fülöp, 2020*). A kialakult helyzetet tovább bonyolítja – és vélhetően a bizonytalanságot tovább erősíti – az alap-tanterv aktuális változása, mely szerint az *Ember és társadalom* műveltségterület neve *Történelem és állampolgári ismeretekre* módosul, ami a hangsúlyok eltolódását is jelzi. Emellett érdemes megvizsgálni a tantervben a műveltségterületekhez rendelt tantárgyakat és óraszám-ajánlásokat is. A tanterv értelmében a történelem, állampolgári ismeretek valamint a hon- és népismeret tantárgyak kapcsolódnak a műveltségi területhez, az óraszámajánlások pedig 5. évfolyamtól kezdődően szerepelnek a vonatkozó táblázatban (*Nat, 2020*). A megjelölt tantárgyak és évfolyamok azt sugallják, hogy a tanulók társadalomismereti műveltségének fejlesztése kizárólag a felső tagozattól indokolt, és csak bizonyos tantárgyakhoz kapcsolódik. Ezzel szemben már kisiskoláskorban indokolt volna a társadalomismereti oktatás, a tanulói tévképzetek csökkentése, a társadalomismereti műveltségének fejlesztése a gyermekek mindennapjaihoz kapcsolódó társadalmi-kulturális jelenségek iskolai feldolgozásán keresztül (*Kinyó és Baraszevich, 2010*).

Az alsó tagozat esetében a környezetismeret mellett az etika (erkölcstan) és az irodalom lehet a legalkalmasabb tantárgy a társadalomismereti tartalmak tanítására, de egyelőre sem a tantervi tartalmak teljesüléséről, sem a tanórai feldolgozás módszereiről, sem a tanítók célételezéséről, fejlesztési elképzeléseiről nem rendelkezünk információval, amelyek segítenének a terület iskolai gyakorlatának megismerésében.

## CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásunk elsődleges célja annak feltárása, hogy a tanítók hogyan vélekednek az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásának lehetőségeiről. Ebben a témában Magyarországon még nem végeztek vizsgálatot, a nemzetközi szakirodalom és a témához kapcsolódó korábbi tájékozódó kutatások alapján az alábbi kérdések relevanciája domborodik ki:

1. A tanítók hogyan viszonyulnak az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekhez, mennyire ítélik magukat felkészültenek emberi civilizációval kapcsolatos műveltségelemek pedagógiai célú tematizálására?
2. A tanítók céljai között hogyan jelenik meg a társadalomtudományi műveltség fejlesztésének szándéka?
3. Mennyire alkalmasak az iskolai tantárgyak és az elérhető taneszközök a társadalmi-kulturális témák feldolgozására?
4. A tanítók hogyan vélekednek a kisiskoláskorú diákok előítéletes gondolkodásának sajátosságairól?

## MÓDSZEREK – A KUTATÁS LEBONYOLÍTÁSA

### Mérőeszköz

2018 végén fókuszcsoporthoz interjút végeztünk összesen tíz – két nagyvárosi és két megyeszékhelyi iskolában tanító – pedagógussal, akik mindannyian többéves tapasztalattal rendelkeznek az alsó tagozatos diákok tanítása területén. Az interjú során a készülő online kérdőív egyes tételeinek megvitatására került sor. Az interjú eredményeként a kérdőív első változata számos tartalmi elemmel bővült, s a gyakorló pedagógusok által javasolt meglátásokat, ötleteket beépítettük a kérdőív végleges változatába.

A kutatásban alkalmazott online tanítói kérdőív végleges változata 2019 januárban készült el. A mérőeszköz – melyet általános demográfiai adatlap előz meg – tartalmi része 76 zárt típusú kérdőívtevélt tartalmaz. Összeállítása során elsődlegesen azt tartottuk szem előtt, hogy lehetővé tegye a tanítók vélekedéseinek megismerését a társadalmi-kulturális, civilizációs és emberismereti témák tanítása céljaival és ezek tanórai megvalósításának lehetőségeivel kapcsolatban. A tartalmi egységek a kulturális-civilizációs témák (1) alaptantervi jelenlétével való egyetértést, (2) iskolai fontosságát, (3) saját pedagógiai célokban való megjelenését és tanórai feldolgozását, (4) feltételezett megjelenésének gyakoriságát az iskolán kívül, otthoni környezetben, (5) a fejlesztés szempontjából releváns tantárgyakat, (6) a témák észlelt gyakoriságát az alsó tagozatos tankönyvekben és munkafüzetekben,

(7) közvetítésükre vonatkozó egyéni felkészültség megítélését, és (8) tanításuk során alkalmazott pedagógiai módszereket vonják vizsgálatba. Emellett külön tartalmi egység vonatkozik (9) a diákok feltételezett előítéletes gondolkodásának megítélésére a társadalmi kérdésekkel kapcsolatban.

### Online kérdőíves vizsgálat

Az adatgyűjtés módszerének meghatározásakor az online adatfelvétel mellett döntöttünk, hiszen a számítógép alapú adatgyűjtés számos előnnyel rendelkezik a tradicionális papír- és ceruzaalapú adatfelvételi módhoz képest (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Online adatfelvétel esetén akár a tesztelési folyamat csaknem teljes egésze rekonstruálhatóvá válhat az ún. logadatok elemzésének<sup>1</sup> jóvoltából. Visszakezérhető például a kitöltők mozgása egy tesztben (l. pl. Kinyó és Dancs, 2015); rekonstruálható, hogy a válaszadók milyen úton jutottak el a megoldáshoz (Molnár, 2017); illetve megállapítható, hogy a kitöltők mennyi időt töltöttek el a tesztben.

Online kutatásunk adatfelvételében nem véletlen mintavételi eljárásokat alkalmaztunk. Első lépésben közvetlen kapcsolati hálóban lévő magyarországi tanítókat kértük fel informális kommunikációs csatornákon, főként e-mailben és zárt, online közösségi fórumokon. Ezzel a módszerrel kb. 30 kitöltőt sikerült közvetlenül megszólítanunk. Az informális kapcsolati forrásaink kimerülését követően az SzTE Oktatásméleti Kutatócsoport egész országgra kiterjedő partneriskolai hálózatában közreműködő iskolák felkeresésével szólítottunk meg további tanítókat.

<sup>1</sup> A logadatok a tesztelt személy által adott konkrét válaszokon túli egyéb adatok, amelyeket a teszt kiközvetítése során az online rendszer rögzít. (Pl.: kattintások különböző feladatelemekre, visszatérés korábban megoldott feladatokra, feladattal/ tesztzel töltött idő, stb.).

## A mérés lebonyolítása

Az adatgyűjtést az SzTE OK által kifejlesztett eDia mérési platformon valósítottuk meg. A kutatásban való részvétel önkéntes módon, tájékozott beleegyezéssel, az anonimitás biztosításával valósult meg. Az online kérdőívbe a kitöltők az email címük megadását követően, a postafiókjukba érkező egyedi belépési azonosítóval tudtak belépni. Az adatgyűjtés lezárását követően az eDia-rendszer adminisztrátora biztosította az e-mail címek és a kitöltések során létrejött adatbázis elkülönítését, így módon az elemzésre előkészített adatbázis nem tartalmazott személyes adatokat. A kérdőív összesen 45 napig volt elérhető az interneten.

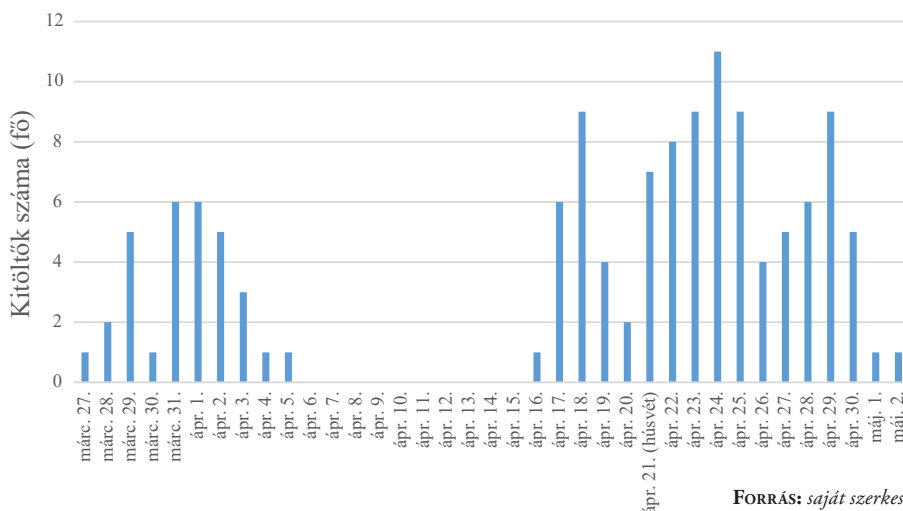
A kitöltés során az előrehaladás folyamatát kitöltőszám jelezte. A válaszadóknak lehetőségük volt az egyes képernyőoldalak közötti szabad mozgásra és a megadott

válaszok módosítására is. Válaszkényszert nem alkalmaztunk; a válaszadás mellőzése esetén is lehetőség volt a tovább haladásra. A kitöltési folyamat – félbeszakítás, megszakadás, vagy ismételt belépés esetén – az adott eszközről a félbehagyás pontjától folytatódhatott. Az online kérdőív kitöltése – a logfájl-elemzések alapján – átlagosan 12 percet vett igénybe ( $SD=6$  perc).

A kitöltésre biztosított időszak alatt folyamatosan nyomon követtük a kitöltők számának alakulását, majd az adatgyűjtést 2019. május elején lezártuk. Az 1. ábrán összefoglaltuk az adatfelvétel időbeli megvalósulását és a kitöltők számának alakulását. Az oszlopdiagramon két intenzívebb kitöltési hullám azonosítható 6 és 11 fős napi maximumokkal, amelyekből visszakövethetők az informális megkeresésen és az intézményes kiközvetítésen alapuló adatgyűjtési megközelítések.

### 1. ÁBRA

Az online kérdőív kitöltésének időbeli alakulása



FORRÁS: saját szerkesztés

## Minta

Az online kérdőív összesen 149 tanítóhoz jutott el. Közülük 19-en igényeltek ugyan belépési azonosítót, de a kérdőív kitöltését már nem kezdték meg. A 130 főből 7 főt kizártunk az elemzésekből, mert megkezdtek ugyan a válaszadást, de az első néhány kérdőívtétel után abbahagyták, és később sem folytatták. A mintát így összesen 123 tanító alkotja. A kitöltők nemek szerinti összetétele (117 nő, 6 férfi) visszatükrözi a magyarországi helyzetet, miszerint túlnyomórészt nők dolgoznak a tanítói pályán. A háttér adatok egy további magyarországi jelenségre, az idősödő pedagógustársadalom problémájára is felhívják a figyelmet. Mintánk nagy részét tapasztalt pedagógusok alkotják, akik átlagosan 26 évet töltöttek el a pályán. Összességében tehát többségben vannak a sok éve pályán lévő tanítók, és lényegesen kisebb arányban találhatók a mintánkban pályakezdők.

## EREDMÉNYEK

### Társadalomismereti témák a Nemzeti alaptantervben

A kérdőív tartalmi részének első tételében arra kértük a pedagógusokat, hogy egy öt-fokú skálán ítélik meg, mennyire értenek egyet azzal, hogy három társadalomismereti téma – a családi élet eseményei, a szülőknagyszülők gyermekkorra, valamint a környezetünkben fellelhető emlékek, emlékhelyek – helyet kap a Nemzeti alaptanterv tartalmi között. Bár a pedagógus-

meghatározza, hogyan értékeli a pedagógusok szakmai képességeiket

sok alapvetően egyetértettek, illetve teljesen egyetértettek a **három témakör** tantervi megjelenésével ( $M_{\text{csalad}}=4,59$ ;  $M_{\text{szulok}}=4,45$ ;  $M_{\text{mult}}=4,44$ ), az egyetértés mértéke a családi élet eseményeinek tantervi jelenlétével **kapcsolatban** szignifikánsan magasabb, mint a múlt emlékei, emlékhelyei témakör esetében ( $Z=-2,1$ ;  $p=0,03$ ).

### Felkészültség a kulturális-civilizációs témák tanítására

A kérdőív egyik kérdésénél a tanítóknak azt kellett megítélniük, mennyire érzik felkészültnek magukat arra, hogy a kulturális-

civilizációs témákat beépítsék a tanóráikba.

A pedagógusokat holisztikus állásfoglalásra kértük, orientáló példák nem szerepeltek a kérdésben.

Eredményeink szerint

a tanítók kétharmada felkészültnek érzi magát ezeknek a témáknak a közvetítésére. A résztvevők 29%-a teljes mértékben felkészültnek, 39%-a felkészültnek érzi magát, a bizonytalanságra utaló „részben igen, részben nem” válaszlehetőséget a tanítók 25%-a választotta, s csupán a válaszadók 7%-a nyilatkozott arról, hogy inkább nem, vagy egyáltalán nem állnak készen ezeknek a témáknak a tanítására.

A nagyfokú magabiztosság hátterében több tényező is állhat. Egy tanítójelölték körében végzett kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a résztvevők általános kompetenciaérzete – vagyis, hogy hogyan látják saját általános képességeiket – nagymértékben összefügg azzal, hogy hogyan vélekednek pedagógiai képességeikről (Koltói, 2017). Mindez az önértékelés fontosságát jelzi, amely egyúttal meghatározza, hogyan értékeli a pedagógusok szakmai képességeiket.

Ugyanakkor emellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy a kérdőív egy jelenség szubjektív megítélését kérte, s ilyenkor a legtöbb ember pozitív önértékelésre törekszik; kézenfekvő, hogy senki sem kívánja önmagát negatívan értékelni. Amennyiben az eredményeink mögött ez a tényező azonosítható, akkor egyrészt a további kutatások feladata lesz, hogy a pedagógusok véleményének megismerésekor az önértékelést is figyelembe vegyék, és olyan változóként tekintsenek rá, amely összefügg a szakmai magabiztossággal. Másrészt, ha az általunk vizsgált kontextusban is bebizonyosodik a változók közötti kapcsolat, akkor a tanárképzésnek a pedagógiai tudás fejlesztése mellett arra is nagyobb figyelmet kell fordítania, hogy a tanárjelöltek általános kompetenciaérzését – és ezen keresztül az önértékelését is – fejlessze.

A magabiztosság egy másik lehetséges magyarázata az lehet, hogy a pedagógusok rendelkeznek olyan külső és belső erőforrásokkal, munkájukat támogató megoldásokkal (pl. szakmai felkészültség, színvonalas taneszközök és módszertani segédanyagok, kollegiális segítség az intézményen belül stb.), amelyek pozitívan hatnak önhatékonyságukra és tanórai tevékenységeikre. Amennyiben az eredmények magyarázataként elfogadjuk ezt a lehetőséget, akkor ez valószínűleg ellentmond annak a helyzetértékelésnek, amelyet a társadalomismeret tanításának hazai helyzetével kapcsolatban korábban

kézenfekvő, hogy senki sem kívánja önmagát negatívan értékelni

nem áll meg az a feltételezés, hogy a fiatalabb tanítók módszertanilag kevésbé felkészültek

tettünk, és arra irányítja rá a figyelmet, hogy a pedagógusok – a kihívások ellenére – a tanárképzés és az informális tanulás révén eredményesen készülnek fel a társadalomismereti témák tanítására. A témában folytatandó további vizsgálódásoknak mindenképpen érdemes figyelmet szentelniük, hogy milyen tényezők állnak a pedagógusok magabiztosságának hátterében.

Feltételezésünk szerint a pedagóguspályán eltöltött évek is összefüggésben állnak a témák tanítása iránti magabiztossággal, ezért vizuálisan, valamint a korrelációs együtthatók kiszámításával is megvizsgál-

tuk a két változó közötti kapcsolatot. A 2. ábrán minden pont egy tanítót jelöl. Látható, hogy nem áll meg az a feltételezés, hogy a fiatalabb tanítók módszertanilag kevésbé

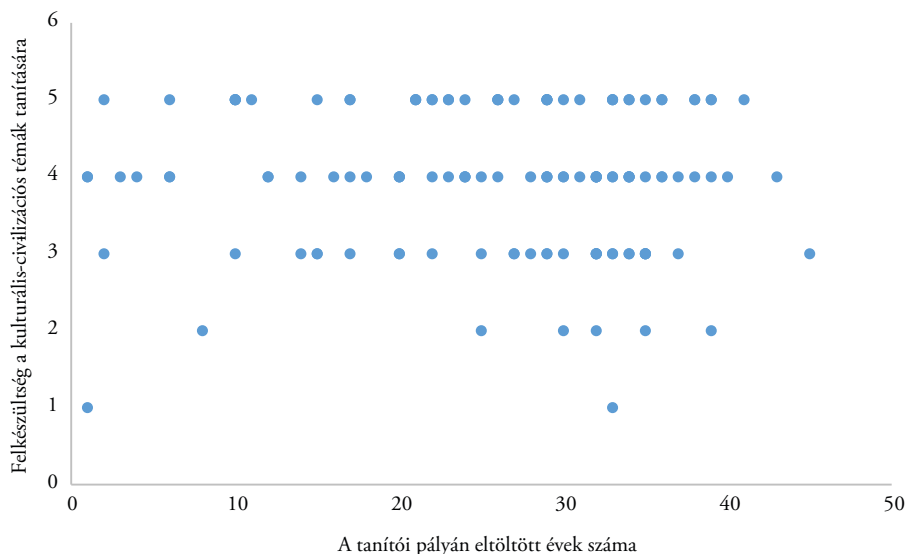
felkészültek ítélnék meg magukat. A változók között nem mutatkozik korrelációs összefüggés, valamint a minta is homogénnek tekinthető; a pályakezdő és a 10 évnél több ideje pályán lévő pedagógusok önbevalláson alapuló felkészültsége szignifikánsan nem különbözik egymástól ( $t=-0,52$ ,  $p=0,6$ ). Ez az eredmény azért tekinthető érdekesnek, mert a közvélekedés

a szakmai tapasztalattal hozza összefüggésbe a módszertani felkészültséget, azaz a több ideje pályán lévő pedagógusokat általában felkészültebbnek szokták tekinteni. Az eredményeink azonban arra mutatnak,

hogy más tényezők befolyásolják a pedagógusok saját szakmai felkészültségének megítélését.

## 2. ÁBRA

A módszertani felkészültség megítélésének összefüggése a pályán eltöltött évek számával



FORRÁS: saját szerkesztés

## A tanórákon feldolgozott témák

### A legfontosabbnak vélt témakörök

A kérdőív egyik tételében azt kértük a tanítóktól, hogy egy 14 elemet tartalmazó témalistából válasszák ki azt az 5 témakört, amelyeknek tanítását, illetve tanórai feldolgozását a legfontosabbnak tartanák. Eredményeink szerint a megjelölt témák főként a mindennapi élet, a család és a szűkebb környezethez kapcsolódó tematikák körül csoportosultak, ugyanakkor a legnagyobb arányban (83,7%, 103 fő) mégis a globális felelősségvállalás szükségességéhez kapcsolódó témát, az emberiség környezet-átalakító tevékenységét említették a legfontosabb tanórai témák között. A pedagógusok válaszaiban ugyancsak jelentős arányban

(72,4%, 89 fő) szerepeltek a családi élet eseményei (pl. esküvő, születés stb.) a legfontosabb témák között. A „Szülők, nagyszülők gyermekkorra, életmódja, tárgyi világ” kérdéskört a kitöltők 62,6%-a (77 fő) jelölte meg, melyet a hétköznapiak, ünnepek (61,8%, 76 fő), valamint a múlt emlékei környezetünkben témakör követett (48,8%, 60 fő).

### A tanórákon feldolgozott témakörök

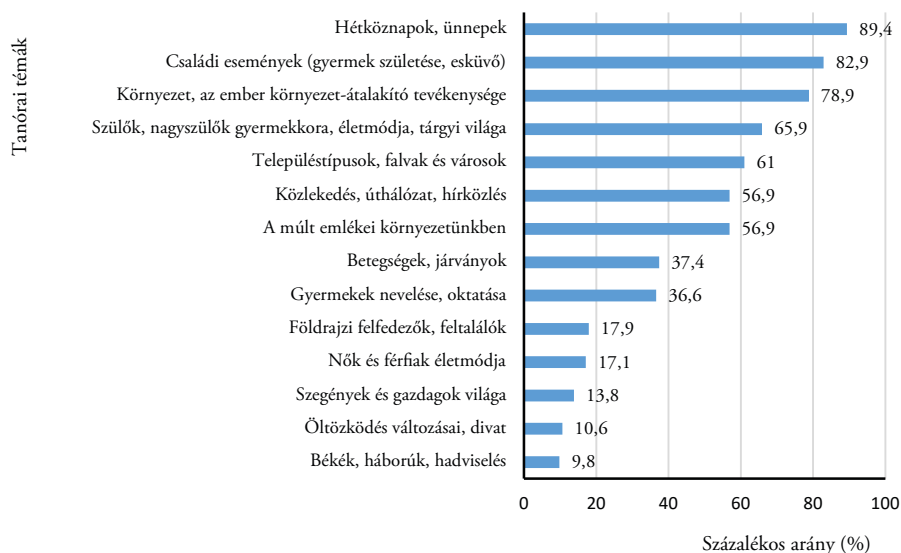
A kérdőív egy másik tételében azt kértük a pedagógusoktól, hogy jelöljék meg azokat a témákat, amelyek a tanítási céljaik között szerepelnek, és meg is tudják valósítani azok feldolgozását az órákon. Eredményeink összhangban vannak a korábbi, legfontosabbnak ítélt társadalomismereti témákra vonatkozó megállapításainkkal. A 3. ábrán

az egyes témakörök láthatóak a kiválasztottság százalékos aránya szerinti sorrendben. A leggyakrabban megjelölt témák közül kettő („Családi események”; „Szülők,

nagyszülők gyermekkor...”) szerepel a Nemzeti alaptantervben is, tehát ezekben az esetekben összhang mutatkozik a tanterv és a pedagógiai gyakorlat között.

### 3. ÁBRA

A tanórákon leggyakrabban feldolgozott kulturális-civilizációs témák



FORRÁS: saját szerkesztés

A Natban jelen van „A múlt emlékei környezetünkben” témakör is, azonban a pedagógusi rangsorolásban nem foglal el középponti helyet. Szembetűnő ugyanakkor a környezet iránti felelősség megjelenése és fontosságának kiemelkedő megítélése (78,9%-os említési arány). A környezetvédelem tematika előtérbe kerüléséhez feltehetően hozzájárult, hogy kevésbé érzékeny téma, mint például az előítéletek, sztereotípiák, identitáskategóriák stb. Elképzelhető, hogy a pedagógusok is érzik, hogy az órákon szükség van aktuális témák

feldolgozására, és a környezetvédelem olyan semleges témának bizonyulhat, amivel kapcsolatban ezt magabiztosan meg is tehetik. Ezt a feltételezésünket némileg alátámasztani látszik, hogy a 3. ábrán a hátrébb rangsorolt, 50%-nál alacsonyabb említettségű témák között többnyire olyanok szerepelnek, amelyek nem az ember által létrehozott mesterséges környezethez, hanem a felelősséghez, valamint az interperszonális konfliktusok lehetséges forrásaihoz kapcsolódnak szorosabban.

## Az iskolai tantárgyakban és a taneszközökben (tankönyvek, munkafüzetek) rejlő lehetőségek

A legtöbb iskolai tantárgy esetében nem rendelkezünk semmiféle kutatási eredménnyel arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok miként hasznosítják mindennapi munkájuk során a tankönyveket (l. *Kaposi*, 2015), a különböző taneszközök hasznosulási formáinak feltérképezése szinte korlátlan mozgásteret kínál a neveléstudományi kutatások számára. Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a tanítók mennyire ítélik alkalmasnak az alsó tagozatos tantárgyakat a társadalmi-kulturális témák közvetítésére, illetve milyen

gyakran jelennek meg az elérhető taneszközökben társadalmi-kulturális témák. A résztvevők a két értékelési dimenzió esetében egymástól függetle-

nül, külön képernyőoldalon, ötfokú skálán hoztak holisztikus döntést. A tantárgyak esetében a válaszadóknak azt kellett értékelniük 1-től 5-ig terjedő skálán (1=egyáltalán nem alkalmas; 5=nagyon alkalmas), hogy az adott tantárgyat mennyire tartják alkalmasnak a társadalmi-kulturális témák feldolgozására. A tantárgyakhoz kapcsolódó taneszközök (tankönyvek, munkafüzetek) esetében a kitöltők a témák jelenlétének gyakorisága mentén hoztak döntést (1=egyáltalán nem jelenik meg; 5=nagyon gyakran), azaz azt kellett megítélniük, hogy véleményük szerint ezek a témák milyen gyakorisággal jelennek meg a tankönyvekben és munkafüzetekben. Mindkét értékelési szempont eseténben a kiszámított átlagokat közös skálán jelenítettük meg (4. ábra).

Általánosan megállapítható, hogy a válaszadók minden esetben magasabb

értékűnek ítélték a tantárgyak alkalmaságát, mint a kapcsolódó taneszközökben előforduló társadalmi-kulturális és civilizációs témák gyakoriságát. A kitöltők két értékelési szempont mentén meghozott döntései ugyanakkor szinkronitást, szoros együttjárást mutatnak. A változók között erős, illetve közepesen erős korrelációk mutatkoznak ( $r_{\text{hittan}}=0,76$ ;  $r_{\text{i.nyelv}}=0,67$ ;  $r_{\text{erk.}}=0,59$ ;  $r_{\text{enck}}=0,53$ ;  $r_{\text{körny}}=0,50$ ;  $r_{\text{matek}}=0,42$ ;  $r_{\text{nyelvt}}=0,40$ ;  $r_{\text{irod}}=0,29$ ;  $p=0,00$ ).

A pedagógusok összességében az erkölcsstan, irodalom és környezetismeret tárgyakat nagyon alkalmasnak, a hittan és az ének-zene tantárgyakat alkalmasnak, míg az idegen nyelv, nyelvtan és matematika tárgyakat részben alkalmasnak ítélték

minden esetben magasabb értékűnek ítélték a tantárgyak alkalmaságát

a társadalmi-kulturális témák feldolgozására. Minden tantárgy esetében előfordultak olyan válaszadók, akik egyáltalán nem, vagy nem tartják alkalmasnak

társadalomismereti tudás fejlesztésére, mélyítésére az adott tárgyat. A matematikáról a kitöltők 27,7%-a, nyelvtanról 17,1%, az idegen nyelvről 9,7%, az ének-zenéről és az irodalomról 3,2-3,2%, a hittanról 1,6%, a környezetismeretről 0,8% vélekedett úgy, hogy egyáltalán nem, vagy nem alkalmasak a társadalomismereti témák tanítására.

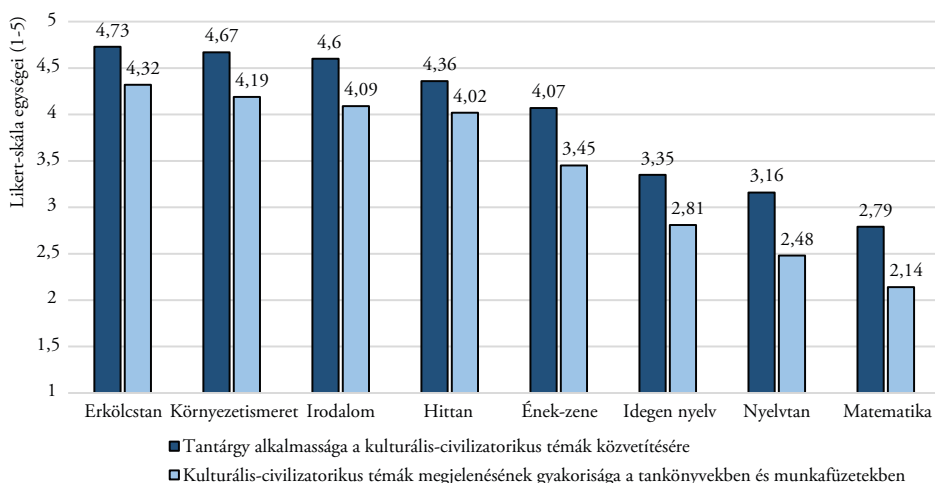
A Nemzeti alaptanterv 2012-es változatában a történelem, erkölcsstan, etika, hon- és népismeret, társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, valamint a filozófia jelenik meg olyan területként, amely hozzájárul a tanulók társadalomismereti tudásának fejlesztéséhez. A pedagógusok véleménye részben összhangban van a tantervvel, szerintük az erkölcsstanórakon feldolgozott témák ezt a célt szolgálják. Ugyanakkor kitűnik az is, hogy olyan tantárgyakat is alkalmasnak értékelték,

amelyek tartalma fejlesztési területként nem jelenik meg a dokumentumban. Véleményünk szerint ez összességében pozitív fejleménynek tekinthető, mert tükrözi, hogy a pedagógusok is keresztтанtervi célként értelmezik az Ember és társadalom műveltségterületet fejlesztési feladatainak megvalósítását. Ennek részben ellentmond, hogy más tantárgyak esetében változatos arányban, de a tanárok egy része úgy gondolja, hogy nem alkalmasak ezen célok megvalósítására. Ez az eredmény árnyalja korábbi kijelentésünket, így

azt a végleges következtetést vonhatjuk le, hogy azokat a tantárgyak, amelyekről könnyedén asszociálunk a társadalomismeret fogalmára, a pedagógusok is könnyebben kötik ehhez a területhez, szemben a látszólag távolinak érzékelt tantárgyakkal. Különösen az idegen nyelv esetén tűnik érdekesnek ez az eredmény, amely tantárgy esetében a feldolgozott témák tekintetében a pedagógusok nagyobb mozgásteret érzékelhetnek, mint más tárgyak esetén.

#### 4. ÁBRA

A tantárgyak megítélése a társadalomismereti témák közvetítésére való alkalmasság és a tankönyvi témák előfordulásának gyakorisága sorrendjében



FORRÁS: saját szerkesztés

A tankönyvekben és munkafüzetekben megjelenő témák gyakoriságából számított átlagértékek alapján a pedagógusok összességében nem gondolják azt, hogy a taneszközökben nagyon gyakran előfordulnának társadalmi-kulturális témák. A témák előfordulását az erkölcstan, kör-

nyezetismeret, hittan és irodalom esetében gyakorinak, az ének-zene és idegen nyelv esetében szórványosnak ítélik. A nyelvtan és matematika taneszközeit úgy ítélik meg, hogy azokban inkább nem fordulnak elő az általunk vizsgált témák.

## A diákok előítéletes gondolkodásának megítélése a tanítói válaszok alapján

A tanítókat arra kértük, hogy egy 5 fokú Likert-skálán ítéljék meg, hogy holisztiku-

san mennyire jellemző tanítványaikra az előítéletes gondolkodásmód az alábbi négy társadalmi területen: (1) szegénység és gazdagság, (2) különböző településtípusokon élő emberek, (3) munkahelyek, különböző foglalkozástípusok és (4) más kultúrák, népcsoportok (5. ábra).

### 5. ÁBRA

A pedagóguskérdőív tanulói előítéleteket vizsgáló képernyőoldala

Tapasztalatai szerint mennyire jellemző tanítványaikra az előítéletes gondolkodás az egyes évfolyamokon az alábbi társadalmi kérdések esetében?

|                                                                     | 1. évfolyam                                                                                                                                                                           | 2. évfolyam  | 3. évfolyam  | 4. évfolyam  |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Szegénység és gazdagság                                             | Válasszon! ▾                                                                                                                                                                          | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ |
| Eltérő településtípusokon (pl. városban vagy falvakban) élő emberek | Válasszon! ▾                                                                                                                                                                          | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ |
| Az emberek munkahelyei, a foglalkozások különböző típusai           | Válasszon! ▾                                                                                                                                                                          | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ |
| Más kultúrák, népcsoportok                                          | Válasszon! ▾<br><div> Válasszon!<br/> nem tudom megítélni<br/> egyáltalán nem jellemző<br/> nem jellemző<br/> jellemző is meg nem is<br/> inkább jellemző<br/> nagyon jellemző </div> | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ | Válasszon! ▾ |

[Vissza](#) [Tovább](#)

FORRÁS: saját szerkesztés

Eredményeink alapján a tanítók nem tekintik előítéletesnek a tanítványaikat. Az átlagértékek egyetlen esetben sem érik el az „inkább jellemző” kategóriát kifejező 4-es értéket. Az azonban kirajzolódik, hogy a megkérdezett négy területen és évfolya-

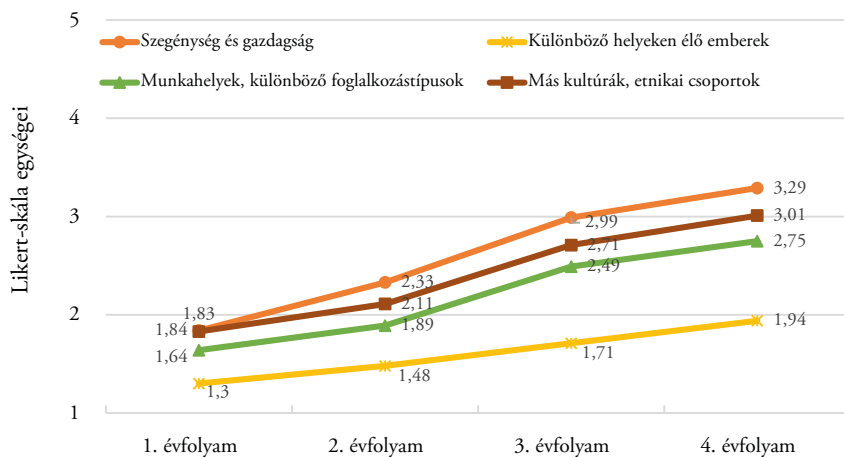
mokon a tanítók a diákok előítéleteségének folyamatos növekedését azonosítják (6. ábra). Tanítványaikat a különböző lakóhelyen élőkkel szemben tartják a legkevésbé előítéletesnek, míg a szegénység–gazdagság dimenziójában figyelhető meg

a legnagyobb mértékű változás a négy év alatt. Ugyanakkor egyrészt életkori sajátosságként is értelmezhető, hogy az iskolai évek előrehaladtával a tanulók másokhoz való viszonyulása egyre kedvezőtlenebbé válik, másrészt – az észlelt magabiztossághoz hasonlóan – ebben az esetben is

a pedagógusok szubjektív értékeléséről van szó. Arra vonatkozóan nem rendelkezünk információval, hogy a pedagógusok próbálnak-e olyan módszereket, technikákat alkalmazni a munkájuk során, amelyek csökkenthetnék vagy elejét vehetnék a tanulói előítéletek kialakulásának.

## 6. ÁBRA

Az előítéletes gondolkodásmód tanítói megítélése 1–4. évfolyamon



FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatelemzés során azt tapasztaltuk, hogy jelentős azoknak a tanítóknak a száma (összesített arányuk a megítélendő kategóriáktól függően 26% és 40% között alakul), akik az előítéletes gondolkodásmódot érintő kérdőívtételekre nem adtak számszerűsíthető választ. Mindez kétféleképpen is megvalósulhatott: a tanítók érintetlenül hagyhatták a 16 legördülő menü valamelyikét, illetve a legördülő menübe történő belekattintást követően választhatták a „nem tudom megítélni” opciót is. A válaszmező érintetlenül

hagyása nagyobb arányban fordult elő, mint a „nem tudom megítélni” opció kiválasztása. A szegénységgel-gazdagsággal szemben velt előítéletek esetében a résztvevők 17,9%-a (22 fő), az eltérő településtípusokon élő emberekkel kapcsolatban, valamint a munkahelyek, foglalkozástípusok esetében a résztvevők egyaránt 18,7-18,7%-a (23-23 fő), a más kultúrák és népcsoportokkal szemben feltételezett előítéletek esetében pedig a tanítók 20,3%-a (25 fő) hagyott legalább egy megválaszolatlan kérdőívtételt.

A teljes mintán belül ugyancsak figyelemreméltó azoknak a kitöltőknek az aránya, akik a legördülő menübe kattintást követően a „nem tudom megítélni” válaszlehetőséget jelölték meg. A szegénységgel–gazdagsággal szemben vélt előítéletek esetében a minta 8,1%-a (10 fő), az eltérő településtípusokon élőkkel kapcsolatban a minta 21%-a (26 fő), a munkahelyek, foglalkozástípusok esetében a résztvevők 7,3%-a (9 fő), a más kultúrák és népcsoportok esetében pedig a tanítók 6,5%-a (8 fő) hárította el a döntéshozást.

Az adatbázisban lévő adatok elrendezésének tüzetesebb vizsgálata során felismertük, hogy meglehetősen gyakori válasznak bizonyult, hogy egy-egy megítélendő témakör kapcsán csupán egy vagy két évfolyamra vonatkozóan szerepelt számszerűsített döntés, két vagy három válaszmező pedig üresen maradt. Ezek az adatok arra engedtek következtetni, hogy nem a válaszadás szándékos elkerüléséről volt szó, hanem arról, hogy a pedagógusok a négy felkínált évfolyam közül csak az aktuálisan tanított évfolyam(ok)ról, az általuk tanított diákok feltételezett előítéleteiről hoztak döntést, s nem holisztikusan ítélték meg az adott évfolyam jellemzőit. Ugyanezt a válaszadói szándékot feltételeztük azokban az esetekben is, amikor a kitöltők a megítélendő témáknál csak egy vagy két évfolyamra vonatkozóan adtak számszerűsíthető értékelést, a többi esetben pedig a „nem tudom megítélni” lehetőséget választották. Összességében a tanítók 18-20%-ánál azonosítottuk a szegénység–gazdagság és a különböző munkahelyek, foglalkozástípusok esetében a kitöltők 17,9%-a (22-22 fő), a más kultúrák, népcsoportok esetében 18,7% (23 fő), a különböző településtípusokon élőkkel

A szabályszerűségek a négy alsó tagozatos évfolyam alatt feltételezett változások irányához és dinamikájához kapcsolódnak

szemben feltételezett előítéletek esetében pedig a tanítók 19,5%-a (24 fő) hozott az általuk tanított diákról döntést. Ily módon összességében lényegesen alacsonyabb, csupán 4% (5 fő) azoknak a kitöltőknek

az aránya, akik valamilyen megfontolásból mellőzték a válaszadást.

### Válaszmintázatok azonosítása

A számítógépes online mérések és felmérések elterjedése, valamint az egyre kifinomultabb adatelemzési módszerek alkalmazása jóvoltából napjainkra lehetővé vált, hogy a mérési adatbázisokból kinyerhető újabb adattípusok (pl. logfájlok, interakciós adatok) utat nyissanak innovatív kutatási irányok felé is. Ezek a törekvések figyelhetők meg például a válaszadói mintázatkeresésre irányuló elemzésekben (Molnár, 2016; Wüstenberg, Stadler, Hautamäki és Greiff, 2014), vagy a különböző típushiba-elemzésekben (Chauraya és Mashigaidze, 2017). Mivel a rendelkezésre álló adataink lehetővé teszik ilyen típusú elemzések végzését, és a válaszmintázat-keresés hozzájárulhat egy-egy jelenség vagy gondolkodási folyamat árnyaltabb megértéséhez, munkánk során megkíséreltük a válaszmintázatok és válaszadói stratégiák feltárását.

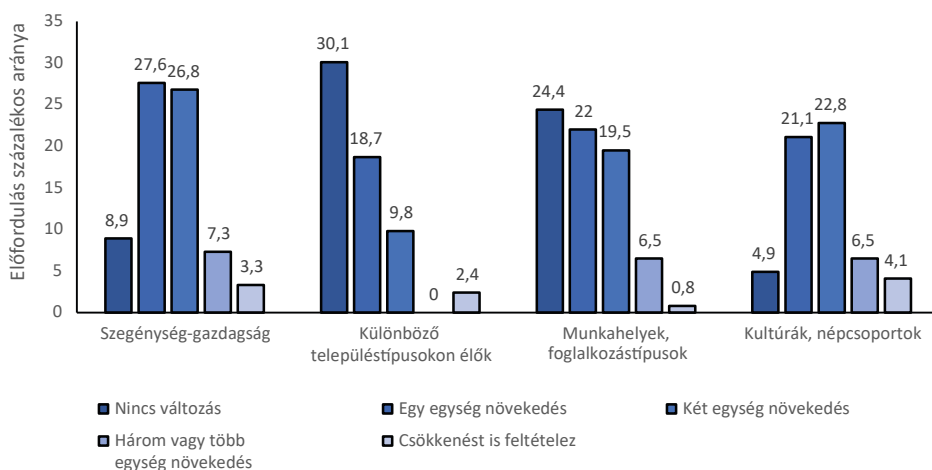
A diákok feltételezett előítéletek vizsgálatára az adatbázisban lévő számadatok elrendeződése nem véletlenszerű, az egyes társadalmi témák a megítélendő négy évfolyam vonatkozásában olyan összetartozó adatsorokat alkotnak, amelyekben szabályszerűségek azonosíthatók. A szabályszerűségek a négy alsó tagozatos évfolyam alatt feltételezett változások irányához és dinamikájához kapcsolódnak. Az adatsorokban az alábbi válaszmintázatok azonosíthatók:

1. Nincs feltételezett változás a négy évfolyamon: a kitöltő nem feltételez semmilyen változást az iskolai évek előrehaladtával, egy-egy megítélendő területen következetesen ugyanazt a skálaértéket választja mind a négy évfolyamon.
2. Az előítéletesség feltételezett növekedése egy skálaegységnyi: a növekedés bármely évfolyam esetében lehetséges, és azt követően már nem azonosítható további változás.
3. A feltételezett növekedés két skálaegységnyi: az adatsorban összességében az előítéletesség két egységnyi növekedése azonosítható. A növekedés akár egy, akár két lépésben is megvalósulhat.
4. A feltételezett növekedés három vagy több skálaegységnyi: a válaszadó az 1. évfolyamon feltételezett állapothoz képest összességében az előítéletesség három egységnyi növekedését feltételezi.
5. Csökkenés is feltételezett: a kitöltő valamelyik évfolyamon csökkenést is azonosít a diákok előítéletességében. A 4. évfolyamnál szereplő érték nem feltétlenül alacsonyabb, mint az 1. évfolyamon; a valószínűsített csökkenés időszakos is lehet.

Az egyes válaszmintázatok előfordulási arányát a megítélendő társadalmi kérdések szerinti bontásban a 7. ábra szemlélteti. Az öt válaszmintázat az előforduló válaszok 66,9%-át fedi le.

## 7. ÁBRA

Az egyes társadalmi kérdésekkel kapcsolatban feltételezett előítéletesség alakulásából kirajzolódó tanítói válaszmintázatok



FORRÁS: saját szerkesztés

A 7. ábra és a lefuttatott Cochran-Q-próbák alapján megállapítható, hogy az egyes válaszmintázatok leginkább abban különböznek egymástól, hogy a pedagógusok viszonylag állandónak, statikusnak

ítéltek-e meg egy-egy

társadalmi kérdést az 1–4.

évfolyamon, vagy az év-

folyamok mentén jelentő-

sebb, 2 vagy 3 léptéknyi

változást feltételeztek-e.

Szignifikáns különbségek

a statikusnak ítélt válaszmintázat gyakoriságában (Cochran-Q=24,6;  $p=0,00$ ), a két egységnyi növekedést (Cochran-Q=15,96;  $p=0,00$ ) és a legalább három egységnyi növekedést (Cochran-Q=61,16;  $p=0,00$ ) feltételező dimenziók mentén mutatkoznak. Azonban ugyanolyan arányban szerepelnek a csekély, egy léptéknyi előítélet-növekedést és az előítéletek csökkenését feltételező tanítók is. Eredményeink szerint – az esetlegesen megmutatkozó társadalmi előítéletek területei közül – a különböző településtípusokon élő emberekkel és a különböző munkákat végző, eltérő foglalkozásúakkal szemben feltételezett előítéletek időben viszonylag stabilak maradnak, míg a szegénység és gazdaság megítélésére nem jellemző a változatlanság. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a pedagógusok megítélésai szerint a diákok témaspecifikusan gondolkodnak a társadalmi előítéletek kérdéseiről, azaz a diákok – viszonyulásuk kialakításakor – különbséget tesznek a különféle társadalmi kérdések között.

## Válaszadói stratégiák

A korábbiakban a négy társadalmi témakörhöz kapcsolódó tanulói előítéletek időbeli alakulásának sajátosságait – az adat sorok mintázatait – külön-külön, témák szerinti csoportosításban elemeztük. Azon-

ban megvizsgáltuk azt is, vajon kimutatható-e szabályosság az adatsorokban, amennyiben együttesen, összesítve vizsgáljuk meg a négy témakör összetartozó adatait, és beemeljük a vizsgálati szempontok közé

a hiányos adatokra vonat-

kozó korábbi megállapítá-

sainkat is. Meglátásunk

szerint amennyiben

a négy megítélendő terület

közül legalább három

esetben azonos kitöltési

mintázatok mutatkoznak, akkor válaszadói stratégiáról beszélhetünk. Az elvégzett elemzéseink eredményei szerint az adatbázisból az alábbi hét, következetesen döntést hozó válaszadói csoport rajzolódik ki: tanított évfolyam(ok)ra koncentráló (17%), csekély növekedést feltételező (8,8%), időbeli állandóságot feltételező (8,2%), közepes növekedést feltételező (8,2%), válaszadástól kitérő (3,3%), csökkenést is valószínűsítő (0,8%), valamint döntésképtelen (0,8%). Összességében e hét válaszadói csoportot a kitöltők 47,1%-ánál (58 fő) azonosítottuk, esetükben tehát indokolt lehet következetes válaszadói stratégiáról beszélni.

## KONKLÚZIÓ

Kutatásunk eredményei szerint a tanítók tisztában vannak azzal, hogy az alaptanterv szerint az alsó tagozatos társadalomismereti oktatásnak a családi élet eseményei, a szülőknagyszülők gyermekkor, valamint a történelmi példák feldolgozásán keresztül kell megvalósulnia. Ezek közül az első területet azonosították a legfontosabb célkitűzésként, ugyanakkor a tanítók többsége a másik két témát is jelentősnek ítélte. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok munkájuk során igyekeznek maximálisan eleget tenni a tantervi elvárásoknak.

A szakirodalomban egymásnak ellentmondó eredmények olvashatók azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok mennyire érzik felkészültnek magukat szakmai-módszertani tekintetben. Az ellentmondó eredmények a kutatási programok eltérő koncepcióira, valamint a lebonyolított kutatások jelentős időbeli különbségeire is visszavezethetők. Eredményeink szerint

a pedagógusok kétharmada megfelelőnek ítélte a felkészültségét a kulturális-civilizációs témák tanításához. Ugyanakkor a válaszadók egynegyede bizonytalannak ítélte meg módszertani tudását, amiből arra következtethetünk, hogy jelentős számú pedagógusnak több módszertani támogatásra, segítségre lenne szüksége. A társadalomismereti témák tanításával kapcsolatos bizonytalanság – amelyről a korábbi kutatások számoltak be – itt is tetten érhető, azonban a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban tapasztalt magabiztosság is kirajzolódik a pedagógusok válaszaiból.

Elemzéseink szerint a pályán eltöltött évek száma nem befolyásolja a pedagógusok vélekedését. Ez az eredmény további kérdéseket vet fel: milyen egyéb tényezők befolyásolják a vélekedésüket, ha az évek alatt megszerzett rutin és önreflektív pedagógiai gyakorlat tényleg nem gyakorolhatást? A további kutatások feladata lesz, hogy mélyebben vizsgálja ezt a kérdést, és feltárja, milyen tényezőkkel állhat összefüggésben a tanítók vélekedése, és hogyan kapcsolódik ehhez az évek során megszerzett tapasztalat.

A legfontosabbnak ítélt témák között a globális környezetvédelem és a családi élet eseményei szerepeltek, ugyanakkor a válaszadók több mint fele a hétköznappal és az ünnepekkel való tanórai foglalkozást is megjelölte. A ténylegesen feldolgozott

témák között is előkelő helyet foglalt el az említett három témakör. A környezet iránti felelősség kialakításának kitüntetett szerepe egyrészt a téma semlegességéből is fakadhat: ez a téma talán kevésbé megosztó,

ellentmondásokkal terhelt, mint mások, így a vele való foglalkozás kevésbé kockázatos a pedagógusok számára. Másrészt az sem elhanyagolható szempont, hogy az utóbbi években

számos tudományos és ismeretterjesztő fórumon szó esik az ember környezetkárosító tevékenységéről és annak következményeiről, s emiatt kiemeleten fontos és aktuális témának tarthatják a pedagógusok.

Előzetes elvárásainknak megfelelően a környezetismert tantárgy szerepe meghatározó a civilizációs-kulturális témák tanításában. Emellett az erkölcsan és az irodalom jelenik meg olyan tantárgyként, amelyek alkalmas témákat kínálnak, és taneszközök is rendelkezésre állnak.

A társadalomismereti oktatás egyik célkitűzése a más kultúrák elfogadása, az irántuk való nyitottság kialakítása. Mivel az általános iskola alsó tagozatán a diákok még elsősorban a saját nemzetük kultúrájával ismerkednek, ezért a tanulók nyitottságát társadalmi csoportokkal kapcsolatban vizsgáltuk, ugyanakkor általánosságban a más nemzeti-etnikai kultúrák is helyet kaptak a kérdések között. Eredményeink szerint a szegénység–gazdagság, valamint a más kultúrák, népcsoportok tekintetében gondolták a pedagógusok inkább, hogy az évfolyamok előrehaladtával nő a tanulók előítéletes viszonyulása. Arról nem gyűjtöttünk információkat, hogy a tanítók miként próbálják meg ezt a helyzetet kezelni, illetve milyen módszerek segítségével próbálják meg a tanulók előítéleteit enyhíteni.

A minta viszonylag alacsony száma miatt a kutatás során feltárt eredmények és

megállapítások általánosítására, kiterjesztésre jelenleg nincs lehetőség. Munkánk során megbízható online kérdőív készült, amellyel a közeljövőben érdemes volna nagyobb, a hazai tanítókat reprezentáló mintán megismételt kutatást végezni a megállapítások és következtetések kiterjeszthesége érdekében.

## Köszönetnyilvánítás

Kinyó László a kutatás megvalósítása során Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## IRODALOM

10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. 66. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktásért Felelős Államtitkárság, Budapest. Letöltés: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (2019. 11. 20.)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 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
- 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020. 17. Budapest. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2020. 05. 13.)
- Alleman, J. és Brophy, J. (2002): Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. *The Elementary School Journal*, **103**. 2. sz., 99–114.
- Alleman, J., Knighton, B. és Brophy, J. (2007): Social Studies: Incorporating All Children Using Community and Cultural Universals as the Centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, **40**. 2. sz., 166–173.
- Balázi Ildikó és Vadász Csaba (2019): *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Beal, C. és Bates, N. (2010): Crossing digital bridges for global understanding. *Middle School Journal*, **41**. 5. sz., 19–26.
- Chauraya, M., és Samuel Mashingaidze (2017): In-Service Teachers' Perceptions and Interpretations of Students' Errors in Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, **18**. 3. sz., 273–292.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztektről a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz., 3–16.
- Dancs Katinka és Fülöp Márta (2020): Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, **19**. 1. sz., 47–71.
- Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok II.* Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Kinyó László és Baraszevich Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 1–2. sz., 32–54.
- Kinyó László és Dancs Katinka (2015): 7–12 éves tanulók állampolgári tudásának online vizsgálata és a teljesítmények összefüggése az adatfelvétel során gyűjtött tanulói szintű interakciós adatokkal. *Magyar Pedagógia*, **115**. 2. sz., 93–113.
- Kinyó László (2018): Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek (humán univerzálék) tanításában rejlő lehetőségek az iskola vezető és kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, **28**. 7. sz., 64–79.
- Koltói Lilla (2017): Tanítójelöltek kompetenciaérzésének tanulmányi és társas meghatározói. *Pedagógusképzés*, **16**. 1–4. sz., 38–54.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (szerk.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.

- Molnár Gyöngyvér (2016): Interaktív problémamegoldó környezetben alkalmazott felfedező stratégiák hatékonysága és azok változása: logfájl-elemzések. *Magyar Pedagógia*, **116.** 4. sz., 427–453. doi: 10.17670/MPed.2016.4.427
- Molnár Gyöngyvér (2017): A problémamegoldó és tanulási stratégiák változása 11 és 19 éves kor között: logfile elemzések. *Magyar Pedagógia*, **117.** 2. sz., 221–238. doi: 10.17670/MPed.2017.2.221
- OECD (2018): Preparing our youth for inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. OECD: Paris. Letöltés:  
<https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (2020. 02. 17.)
- Reidel, M. és Draper, C. (2013): Preparing middle grades educators to teach about world cultures: An interdisciplinary approach. *The Social Studies*, **104.** 3. sz., 115–122.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. és Barber, C. H. (2005): Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, **1.** 1. sz., 32–57.
- Wüstenberg, S., Stadler, M., Hautamäki, J., és Greiff, S. (2014): The role of strategy knowledge for the application of strategies in complex problem solving tasks. *Technology, Knowledge, and Learning*, **19.** 1–2. sz., 127–146. doi:10.1007/s10758-014-9222-8

