

A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



Dancs Katinka

A tanári munka céljait a tantervi dokumentumok rögzítik, azonban a pedagógusok feladata ezeket a célokat átültetni a gyakorlatba. Thornton (2005) ezért is nevezi a pedagógusokat kapuőrnek (*gatekeeper*), mivel rajtuk múlik, hogy miként értelmezik a megfogalmazott célokat, mely tantervi egységekre helyezik a hangsúlyokat, milyen gyakorlatot követnek. A témával foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások a pedagógusok célképzésének és episztemológiai nézeteinek feltárásán keresztül igyekeznek megérteni, hogy a pedagógusok miként gondolkodnak és ebből fakadóan milyen gyakorlatot követnek munkájuk során. Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy megismerjük, az Ember és társadalom műveltségterület mely céljait tekintik kiemelten fontosnak munkájuk során, mely jelenismereti témákra szeretnének hangsúlyt helyezni és milyen módszerek, tevékenységek jellemzik gyakorlatukat.

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS CÉLJAI ÉS EZEK HATÁSA A PEDAGÓGIAI GYAKORLATRA

A társadalomismereti nevelés céljai sokat változtak az utóbbi évszázadban. Amennyiben a történelemtanítás szempontjából vizsgáljuk a célokat, akkor három fő irányzatot különböztethetünk meg: a tradicionális, a szaktárgyi és a progresszív irányzatot (Fallace, 2017; Schul, 2015).

A történelemtanítás tradicionális, 19. századi irányzata az ismeretközlésre és az értékközvetítésre helyezte a hangsúlyt, ezen keresztül elősegítve a tanulók társadalmi beilleszkedését. Fő eszköze az előadás, valamint a feldolgozott témák közös megvitatása, mely módszerek hatékonyan használhatók az ismeretek bővítésére, valamint szintetizálására, kontextusba helyezésére. Hátrányuk viszont, hogy a tanulókat passzív szerepbe

kényszeríti, akiknek egyetlen dolguk a tanultak reprodukálása a tudásszintmérések alkalmával.

A szaktárgyi irányzat a 20. század elején bontakozott ki és a múlt megismeréséhez, a történelem konstruálásához szükséges képességek fejlesztését szorgalmazta, ezzel előtérbe állítva a történelmi források használatát. A források értelmezése, kritikai értékelése, valamint ezek közös narratívává olvasztása nemcsak a történettudomány módszereinek megismerését szolgálja, hanem a tantárgy ezen keresztül kíván hozzájárulni a gondolkodásfejlesztéshez. Az elsődleges forrásokban való elmélyedés azonban kevés lehetőséget kínál arra, hogy a diákok ne csak a múlttal, hanem annak jelenbeli kapcsolódásaival is foglalkozzanak.

A progresszív vagy „társadalomjobbítóknak” is nevezett irányzat a múlt és a jelen közötti kapcsolatot állítja a történelemtanítás fókuszába. A tanulók aktivitására és önálló tudásszerzésére épülő módszerek (pl. probléma-alapú tanulás, projektmódszer) segítségével a tanultak alkalmazását kívánja előmozdítani, valamint a tanulók társadalmi szerepvállalását. Habár a múlt és a jelen összekapcsolása mindenképpen sok haszonnal jár, a kritikusok arra hívják fel a figyelmet, a jelenkori események kritikai értékelése óhatatlanul is politikai állásfoglalással társul, ami aggályokat vet fel. Emellett a progresszív irányzat alkalmazását megnehezíti az is, hogy a tanároktól nagyon széleskörű tudást és felkészültséget követel meg, ugyanakkor a diákok nem is biztos, hogy képesek a kiválasztott események mélyreható értékelésére.

A bemutatott irányzatok egymással versengve határozzák meg a történelemtanítás gyakorlatát napjainkban is. Habár a tantervek írják elő, hogy milyen célok megvalósításán kell a pedagógusoknak dolgozniuk, a pedagógus személye, a történelemtanításról kialakított felfogása is nagy mértékben befolyásolja azt, hogy milyen módon ülteti át a gyakorlatba a tantervek elvárásait.

A történelemtanítás gyakorlatával foglalkozó kutatások egyik iránya éppen ezért azt vizsgálja, hogy a tanárok milyen célokat tartanak fontosnak a munkájuk során és milyen módszereket rendelnek ezekhez a célokhoz. Az egyik ilyen kutatás nemzetközi összehasonlításban vizsgálta a történelemtanárok célképzését. A klasszikus célok mellett (tudásgyarapítás, a tanulók személyiségének, valamint nemzeti identitásának fejlesztése, a jobb állampolgárrá válás, demokratikus értékek elsajátítása, a hazaszeretet erősítése, az erkölcsi érzék fejlesztése, a történelem iránti érdeklődés felkeltése) helyet kaptak a képességfejlesztésre irányuló célok is (forráskritika elsajátítása, a vitakészség fejlesztése, a múltból való tanulás, a kritikai gondolkodás fejlesztése). A kutatás eredményei szerint három csoportba sorolhatók a pedagógusok célképzésük szerint. A kritikai gondolkodás fejlesztésére törekvők nagy hangsúlyt fektetnek a forráskritika elsajátítására, valamint a történelem iránti érdeklődés növelésére. A vizsgálatban résztvevő osztrák, német és holland pedagógusok körében jellemzőbb volt ez a megközelítés. A második csoport a morális nevelésre és a hazaszeretet fejlesztésére helyezett nagyobb hangsúlyt, a résztvevő fehérorosz, észt, izraeli és szerb pedagógusok nagy arányban képviselték magukat ebben a csoportban. Végül a történelmi tudatosságra törekvőket különítették el, akik az első csoport tagjai által preferált célokat szintén fontosnak tartják, de ezek mellett más célok is a látóterükben vannak. Ebben a csoportban finn, francia és olasz tanárokat

találunk nagy arányban (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019). Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a történelemtanítás klasszikus és képességfejlesztést támogató célrendszere egymás mellett él, habár Nyugat-Európában inkább a képességfejlesztést szolgáló, addig Kelet-Közép-Európában a tradicionális célok dominálnak a pedagógusok vélekedésében.

A hazai történelemtanárok által preferált célokról és az általuk követett gyakorlatról keveset tudunk. A célok szempontjából például a középiskolai pedagógusokról azt mondhatjuk el, hogy a kollektív emlékezet megőrzését, a térbeli és időbeli tájékozódást, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztését tartják a legfontosabbnak, azaz a klasszikus és szaktárgyi irányzat céljai is megjelennek a pedagógusok gondolkodásában. Érdekes adalék, hogy a vizsgált pedagógusok és diákok véleménye leginkább abban tért el, hogy mit gondoltak a jelenismereti tudás és az önálló tudásszerzés képességeinek fejlesztéséről. Mindkét esetben elmondható, hogy a diákok jóval előbbre sorolták ezeket, mint a pedagógusok (Jancsák, 2019). Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy a diákok érzik annak szükségét, hogy a képességfejlesztés és ezen keresztül a jelenismeret és a múltismeret összekapcsolása nagyobb hangsúlyt kapjon a történelemtanításban, míg a pedagógusok kevésbé látják ennek fontosságát.

Egy másik, középiskolai pedagógusok körében végzett reprezentatív felmérés arról ad képet, hogy az állampolgári nevelés során milyen célok és módszereket alkalmaznak a pedagógusok. A célok között az erkölcsi nevelés, az egészséges életmódra nevelés, az egyéni képességek kibontakoztatása, valamint a nemzeti hagyományok ápolása kap kiemelt figyelmet. Habár a tanulók önálló tudásszerzését fontosnak tartották a résztvevők, ennek ellenére a hagyományos frontális munkaszervezést követték. Az állampolgári nevelésben kitüntetett szereppel bíró történelemtanárok a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás és a tolerancia fejlesztését említették, mint kiemelt feladatokat. A demokrácia fogalmával, a kisebbségek és nemzetiségek, valamint a politikai intézményrendszer működésével foglalkoztak leginkább (Kaposi, 2019).

Habár Kojanitz (2019) nem direkt módon vizsgálta a pedagógusok gyakorlatát, azonban az újgenerációs tankönyvek kipróbálása során, a résztvevő pedagógusok által megfogalmazott észrevételek segíthetnek közelebb jutni módszertani megfontolásaikhoz. Így például a történelemtanárok tovább bővítették volna a tankönyvek ismeretanyagát, a képek és ábrák mennyiségével elégedettek voltak, viszont hiányolták a kreativitást igénylő feladatokat.

Végezetül érdemes megvizsgálni, hogy milyen tényezőkkel magyarázható a pedagógusok által követett gyakorlat. Egyrészt a hagyományos ismeretközlő tanítást jobban ismerik a pedagógusok, vélhetően saját tanulmányaik alatt is sokat találkoztak vele. Ez az ismerőség-érzés minden bizonnyal biztonságérzetet is ad nekik, így kevésbé mernek eltérni a hagyományoktól. Amennyiben mégis erre vállalkoznak, akkor több felkészülésre van szükségük és a képességfejlesztés által megkövetelt új szerepbe kell helyezkedniük, ami megterhelő lehet (Kaposi, 2019). Másrészt a pedagógusok sok esetben ellentmondást érzékelnek a célok és a lehetőségek között, azaz a rendelkezésre álló idő rövidségével, a tanulók képességeinek vagy a megfelelő eszközök hiányával magyarázzák, hogy miért inkább a hagyományos módszereket alkalmazzák (Kojanitz, 2019).

Amennyiben a hazai történelemtanárok gyakorlatát szeretnénk jellemezni akkor az ismertetett irányzatok jellemzőivel összevetve a következő megállapításokat tehetjük. A történelemtanítás klasszikus céljai, amelyek a nemzeti kultúra áthagyományozására, és ezen keresztül a tanulók nemzeti és állampolgári identitásának fejlesztésére törek-szenek, továbbra is dominálnak. Ezek mellett a tantárgyi irányzatra jellemző célok (pl. térbeli és időbeli tájékozódás, kritikai gondolkodás fejlesztése) és gyakorlatok (forrás-használat, képi információk elemzése) is erősen jelen vannak a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a célok szintjén a progresszív irányzat is jelen van a pedagógusok gondolkodásában, gyakorlatunk viszont a tradicio-nális és szaktárgyi irányzathoz áll közelebb.

A TÖRTÉNELEMTANÁROK EPISZTEMOLOGIAI NÉZETEI ÉS EZEK HATÁSA PEDAGÓGIAI GYAKORLATUKRA

Az imént felsorolt akadályok arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok tudással és tanu-lással kapcsolatos vélekedései minden bizonnyal kihatnak arra, miként tervezik és szer-vezik munkájukat. A nemzetközi kutatások a pedagógusok vélekedéseinek egy másik csoportjára is felhívják a figyelmet, mely vélekedések befolyásolják a pedagógiai gya-korlatot. Ezeket a vélekedéseket episztemológiai nézeteknek (*epistemic beliefs*) nevezi a szakirodalom és a tudás természetéről alkotott elképzeléseket jelentik.

A témával foglalkozó kutatások eredményei abba az irányba mutatnak, hogy valóban létezik kapcsolat az episztemológiai nézetek és a pedagógiai gyakorlat között. Azok a tanárok, akik a történelmet a múltbeli tények vagy éppen ellenkezőleg, szubjektív véle-mények összességeként értelmezték, hajlamosabbak voltak tanárközpontú stratégiákat alkalmazni, amelyek kevés teret engednek a tanulók önálló tudásszerzésének, képesség-fejlesztésének és inkább az ismeretközlést részesítik előnyben. Szemben azokkal a peda-gógusokkal, akik sokkal árnyaltabban látják a történelmi tudás természetét: ők nemcsak elfogadják annak interpretatív természetét, hanem azt is hangsúlyozzák, hogy a megfe-lelő kutatómódszertani eszközökkel érvényes narratívát lehet alkotni a múltból (Stoel et al., 2022). Leendő történelemtanárok vizsgálata is hasonló irányba mutat: többségük a történelmet tényszerű ismeretek összességének tekinti, ebből fakadóan a történelmi ismeretek megtanítására szeretnének törekedni (Paricio et al., 2022). A jelenségek kö-zötti kapcsolat azonban korántsem feltétlenül ilyen közvetlen. Arra utaló bizonyítékot is találtak, hogy a tanulók képességfejlesztését előtérbe helyező pedagógusok nem biztos, hogy kiforrott módszertani elképzelésekkel rendelkeznek a célok megvalósításának mi-kéntjéről (Gestsdóttir et al., 2021).

A hazai történelemtanárok episztemológiai nézeteiről keveset tudunk. Annyit bizonyo-san elmondhatunk, hogy a pedagógusok gondolkodásában a történettudomány művelése és a történelemtanítás két különböző tevékenységként él. Szerintük míg az előbbit a kérdés és a kérdések megválaszolása mozgatja, addig az utóbbit az ismeretközlés (Kósa, 2021). A két terület ilyen módon való megkülönböztetése arra utal, hogy a történelemtanárok naiv nézetekkel rendelkezhetnek, amelyeket tanítványaiknak is továbbadnak.

Az episztemológiai nézetek kutatása rámutat arra, hogy a pedagógiai célok és lehetőségek mérlegelése mellett a történelmi tudás természetéről alkotott felfogások is fontos szerepet játszanak azokban a döntésekben, amelyek a mindennapi tanári gyakorlatot meghatározzák.

MÓDSZEREK

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a társadalomismereti nevelésben kiemelt szerepet játszó pedagógusok mely célokat tekintik a legfontosabbnak, milyen módszereket alkalmaznak. Az online adatgyűjtésre 2021 februárja és áprilisa között került sor. Összesen 400 fő töltötte ki a kérdőívet. 57%-uk történelem és állampolgári ismereteket, 41% etikát, 26% földrajzot, 18% hon- és népismeretet, 17% társadalomismeretet, 11% társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket, 2% filozófiát tanít.

Jelen elemzésben ennek a kutatásnak egy részmintáját, a résztvevő történelemtanárok válaszait mutatjuk be. A kérdőívet 220 általános és középiskolában tanító történelemtanár töltötte ki, 71%-uk nő. 48%-uk általános iskolában, 44%-uk középiskolában, 8%-uk mindkét iskolafokon tanít. A kitöltők tanítással töltött éveinek átlagos száma 23 év (SD=10).

Online kérdőívünkben a következő kérdések szerepeltek. A résztvevőknek elsőként a 2012-es Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterület részeként meghatározott általános fejlesztési feladatok közül kellett kiválasztaniuk a három, általuk legfontosabbnak tartott célt. A második kérdéscsoport a társadalomismereti témákra vonatkozott. A középszintű társadalomismeret érettségi követelményeiben szereplő témakörökből kiindulva 27 témát határoztunk meg. A résztvevőket arra kértük, értékeljék, mennyire tartják fontosnak, hogy ezekkel foglalkozzanak az óráikon. 1-től 5-ig terjedő skála állt a pedagógusok rendelkezésére, amelynek legalacsonyabb értéke azt jelölte, hogy egyáltalán nem tartják fontosnak, míg a legmagasabb érték azt fejezte ki, hogy nagyon fontosnak tartják azt. Végül a társadalomismereti nevelés módszereinek alkalmazásához Russel (2010) kérdéseit használtuk fel, amely minden lehetséges módszert és tevékenységet felsorolt. A kérdőív a tanítási folyamat során alkalmazott 35 tevékenységet tartalmaz. Egy további itemmel egészítettük ki a kérdéssort, 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. Mivel ebben az időszakban a koronavírusjárvány 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.

Kutatásunkban a következő kérdésekre keressük a választ. A társadalomismereti nevelés mely céljait tekintik a legfontosabbnak a történelemtanárok? Milyen társadalomismereti témákra koncentrálnak? Milyen módszereket alkalmaznak a munkájuk során? Milyen összefüggés mutatható a fontosnak tartott célok, valamint a feldolgozott témák és alkalmazott módszerek között?

EREDMÉNYEK

A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS CÉLJAI

Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési feladatai közül a személyiségi jogok tiszteletére és az erkölcsi értékekre nevelés (69%) az egyetlen olyan, amelyet a pedagógusok többsége kiemelten fontosnak tart (1. táblázat). Amennyiben a három legfontosabb célt vizsgáljuk, akkor a környezetvédelemre és a fenntarthatóságra nevelést (39%) és a demokratikus intézményrendszer működésének megismertetését (34%) találjuk még itt.

Megvizsgáltuk azt is, hogy tapasztalható-e szignifikáns különbség az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszai között. Egyetlen esetben mutatható ki jelentős eltérés: az egyenlő bánásmód iránti elköteleződés fejlesztését ($\chi^2=6,18$, $p=0,05$), az általános iskolában tanítók nagyobb arányban tekintik kiemelt célként (19%), mint középiskolában tanító kollégáik (7%). Ez az eredmény arra mutat, hogy az Ember és társadalom műveltségterület általános céljainak megvalósításán hasonló arányban dolgoznak a pedagógusok. Az általános iskolában tanító pedagógusok ugyanakkor nagyobb arányban látják fontos célként a diszkrimináció elleni küzdelmet. Úgy tűnik, hogy ezen pedagógusok érzékenyebbek a tanulók közötti társas konfliktusok kezelésére és emiatt fontosabbnak is tartják ezek megelőzését.

1. táblázat: Az Ember és társadalom műveltségterület kiemelt fejlesztési feladatainak kiemelt célként való megjelenése a vizsgálatba bevont történelemtanárok körében

A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterületének általános fejlesztési céljai	Összesen
A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	69%
A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	27%
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	22%
A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése	19%
A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	39%
Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	27%
A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	34%
Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	13%
A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása	20%

Klaszteranalízis segítségével azt is megvizsgáltuk, hogy milyen pedagógusprofilok állíthatók fel a vizsgált mintában. Az elemzés eredményeként négy profilt határoztunk meg. Az érzékenyítők a társadalmi problémák iránti érzékenységet, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését tartják fontosnak, ugyanakkor a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezettek. A környezetvédelemre nevelők a tanulók környezet-tudatosságának 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 az emberi jogok, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás fejlesztését tekintik fontosnak. Végül a szolidaritásra nevelők különülnek el, akik az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését emelik ki a műveltségterület célrendszeréből.

A teljes minta és történelemtanárokból álló rész minta összehasonlítása nem mutatott szignifikáns különbséget, azaz a történelemtanárok hasonló arányban gondolkodnak a feltárt pedagógusprofilok mentén (2. táblázat). Az érzékenyítők, a környezetvédelemre nevelők, a hazafias nevelők és a szolidaritásra nevelők hasonló arányban vannak jelen a két mintában, azaz a történelemtanárok esetében nem mondhatjuk azt, hogy a társadalomismereti nevelés célrendszerében eltérő területekre helyeznék a hangsúlyokat.

2. táblázat: A klaszteranalízis segítségével feltárt pedagógusprofilok megoszlása a teljes mintában és a történelemtanárok által alkotott részmintában

	Teljes minta (N=400)	A kutatásban résztvevő történelemtanárok (N=220)
Érzékenyítők	21%	26%
Környezetvédelemre nevelők	35%	33%
Hazafias nevelők	23%	20%
Szolidaritásra nevelők	20%	21%

A bevezetőbben bemutatott irányzatok célkitűzéseit szem előtt tartva kategorizáltuk az Ember és társadalom általános fejlesztési feladatait aszerint, hogy melyik irányzathoz illeszkednek (3. táblázat). A tradicionális irányzathoz soroltuk az erkölcsi nevelést, a nemzeti identitás fejlesztését és a demokratikus intézményrendszer megismerését. A szakföldrajzi irányzat céljaihoz egyedül a társadalomtudományi gondolkodásmód kialakítását tudtuk kötni. Ezzel szemben a progresszív megközelítéshez soroltuk be a szolidaritásra nevelést, a társadalmi problémák iránti érzékenyítést, a környezetvédelem iránti felelősség elősegítését, a tolerancia és az esélyegyenlőség iránti elköteleződés fejlesztését.

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy a feltárt pedagógusprofilokra leginkább jellemző célok mely irányzatokhoz köthetők. A hazafias nevelők és a környezetvédelemre nevelők a tradicionális irányzat képviselői közé sorolhatók be. Számukra fontos a morális nevelés, valamint az ehhez szükséges történelmi példák és alapvető állampolgári ismeretek közvetítése.

A környezetvédelemre nevelők körében is nagy arányban preferált cél a morális nevelés és az állampolgári szerepre való felkészítése, azonban ebben az esetben nem a nemzet a gondolkodási keret, hanem feltehetően a környezetvédelemre vetül ki a morális nevelés tartalma. A szolidaritásra nevelők és az érzékenyítők célképzésük szerint leginkább a progresszív irányzat képviselőihez sorolhatók. Habár mindkét csoportban fontos a tradicionális erkölcsi nevelés, a tanulók viszonyulásainak formálása, a társadalmi problémák és kisebbségek iránti nyitottság fejlesztése szintén hangsúlyos körükben.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a tradicionális és progresszív irányzatok céljai dominálják a pedagógusok gondolkodásmódját. Érdekes eredménynek számít, hogy a tantárgyi irányzathoz tartozó egyetlen cél, a társadalomtudományi gondolkodásmód fejlesztése alacsony támogatottsággal bír (a hazafias és a szolidaritásra nevelők körében különösen), habár a forráshasználat a tankönyvek és az érettségi követelmények alapján elvárt, és vélhetően a pedagógusok szerint is fontos. A magyarázat talán a pedagógusok episztemológiai nézeteiben rejlik, amelyek a forráshasználat fontossága ellenére kánonként, megtanulandó információk összességéként értelmezik a történelmet és nem elbeszélések laza szövedékeként, melyeket a forrásokból a történészek vagy éppen mi magunk hozunk létre.

A tradicionális és a progresszív irányzat céljainak dominanciája ugyanakkor felveti annak a kérdését is, hogy a pedagógusok gyakorlata illeszkedik-e az irányzatokhoz vagy a célok és a módszerek valójában elválnak egymástól a gyakorlatban.

3. táblázat: Az Ember és társadalom műveltségterület céljainak kategorizálása a társadalomismereti nevelés irányzatai szerint, valamint a célok gyakorisága az egyes pedagógus-profilokban

		Érzékenyítők	Környezetvédelemre nevelők	Hazafias nevelők	Szolidaritásra nevelők
Tradicionális irányzat	A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	48%	48%	100%	100%
	A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	5%	3%	96%	27%
	A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	38%	39%	34%	22%

Szaktárgyi irányzat	A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása	29%	27%	9%	7%
Progresszív irányzat	A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	3%	-	2%	100%
	A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése	59%	10%	2%	-
	A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	2%	78%	34%	29%
	Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	55%	16%	23%	13%
	Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	14%	21%	9%	4%

Megjegyzés: a félkövérrel szedett értékek a legnagyobb arányban választott három célt mutatják pedagógusprofilonként

A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS SORÁN ÉRINTETT TÉMÁK

A preferált célok mellett arra is kerestük a választ, hogy a történelmi tudás gyarapítása mellett mely jelenismereti tartalmakkal foglalkoznak a tanárok az órák keretén belül. Fak-

torelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a felsorolt 27 témakört miként tudjuk kategorizálni, milyen témacsomópontok mentén gondolkodnak a tanárok. Az elemzés eredményeként 5 faktort kaptunk (KMO-index 0,88, megmagyarázott variancia 61%), amely összesen 25 változót tömörített (4. táblázat). A fogyasztói magatartás és a nemzeti múlt témakörök egyik faktorról sem korreláltak szignifikáns módon, ezért kizártuk őket az elemzésből.

4. táblázat: A tanórákon fontosnak tartott jelenismereti témák faktorai

Faktor	M	SD
Állampolgári ismeretek	4,35	0,57
Társadalmi folyamatok	4,08	0,55
Magánszféra és felnőtté válás	4,03	0,67
Globális pénzügyi ismeretek	3,81	0,70
Modern kihívások	4,19	0,68

A faktorokat csökkenő sajátértékük szerint a következők. Az első faktor az állampolgári ismeretek (pl. emberi jogok, demokratikus intézményrendszer működése) kerültek. A második faktort társadalmi folyamatoknak neveztük el és olyan témák kapnak benne helyet, amelyek az emberi közösségek működésével (pl. társadalmi jelenségek), változásával (pl. emberi gondolkodásmód változása, globalizáció) és jellemzőivel (pl. kisebbségek) kapcsolatosak. A harmadik faktort a magánszféra és a felnőtté válás (pl. család, munkavállalás, személyi okmányok, munkaerőpiaci elvárások) témái alkotják. A negyediket globális pénzügyi ismereteknek neveztük el, itt kapnak helyet az alapvető pénzügyi témák (pl. gazdasági és pénzügyi alapfogalmak) mellett az Európai Unióval kapcsolatos ismeretek is. Az utolsó látens dimenziót modern kihívásoknak neveztük el, mivel az élethosszig tartó tanulás és a környezetvédelem kapott benne helyet.

A pedagógusok az állampolgári ismeretek faktorba tartozó témakörökre fordítják a legtöbb figyelmet ($M=4,35$, $SD=0,68$), ezt a modern kihívások faktorba tartozó jelenségek ($M=4,19$, $SD=0,68$), a társadalmi folyamatok ($M=4,08$, $SD=0,56$) és a magánszféra és a felnőtté válás faktorok ($M=4,03$, $SD=0,67$) követik. A sor végén a globális pénzügyi ismereteket találjuk ($M=3,81$, $SD=0,70$). Az átlagokra pillantva azonban nem jelenthetjük ki, hogy a pedagógusok mellőznék bármelyik témakört is, bevállalásuk szerint fontosnak tartják, hogy ezekkel a témákkal foglalkozzanak az óráikon. Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszai között nem találtunk szignifikáns különbséget, így kijelenthetjük, hogy iskolafoktól függetlenül igaz ez a kijelentés.

A jelenismereti témák iránti elkötelezettség elsősorban a progresszív irányzat sajátossága, de a tradicionális irányzat céljaihoz is illeszkedhet, amennyiben az információk megtanulására és számonkérésére koncentrálnak a pedagógusok. A tanórákon használt módszerek és tevékenységek megismerése tovább árnyalhatja a képet, hogy a pedagógusok melyik pedagógiai hagyományt követik.

A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A társadalomismereti nevelés során leggyakrabban alkalmazott tevékenység a különböző ábrák, diagrammok ($M=4,15$, $SD=0,97$), a képi szemléltetőanyagok tanulmányozása ($M=3,97$, $SD=0,99$) és a tanár által irányított megbeszélések ($M=3,72$, $SD=1,15$). A vizsgált részmintában a tankönyv önálló elolvasása ($M=1,90$, $SD=1,27$) mellett a vendég-előadók meghallgatása ($M=1,91$, $SD=1,09$), a virtuális túrákon való részvétel ($M=1,95$, $SD=1,09$) és a zenehallgatás ($M=1,98$, $SD=1,06$) került ide.

A változók leíró elemzése mellett faktorelemzést is elvégeztünk a teljes mintán, amely segítségével meg tudtuk jeleníteni a változók háttérében álló tevékenységcsoportokat. A feltáró faktorelemzés 8 látens dimenziót eredményezett (KMO-index: 0,89, megmagyarázott variancia 56,35%). A következőkben a faktorokat sajátértékük csökkenő sorrendjében mutatjuk be. Az első faktor a figyelemfelkeltő tevékenységek nevet kapta. Azokat a módszereket és tevékenységeket tömöríti (pl. zenehallgatás, oktatójátékok használata, szimulációk), amelyeket a pedagógusok a diákok motiválására, bevonódására valamint szemléltetésre, a tanultak több szempontból történő bemutatására használhatnak. A második faktort társadalmi igényekre reagáló módszereknek neveztük el, mert úgy gondoljuk, azon módszerek és tevékenységek tartoznak ide, amelyek az iskolával szemben támasztott elvárásokra reagálva a formális (pl. prezentáció- és bemutatókészítés, szerepjáték) és nem formális tanulás (pl. önkéntes tevékenység, tanulmányi kirándulás) lehetőségeit teremtik elősegítve a későbbi társadalmi és munkaerőpiaci boldogulást. 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 az elsődleges és másodlagos források elemzését foglalja magában. A klasszikus módszerek faktor a hagyományos módszereket és tevékenységeket (pl. tanári előadás, feladatlapok megoldása, tankönyv elolvasása) tömöríti. A forráshasználatól elkülönülve jelenik meg a képi információk értelmezése, amely a szemléltetőanyagok és diagrammok 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, és azt mutatja meg, hogy milyen gyakorisággal használják a technológiai eszközöket.

Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összehasonlítása öt faktor esetében tárt fel különbséget (4. táblázat) a történelemtanárok alkotta részmintában. Minden esetben az általános iskolai pedagógusok nyilatkoztak úgy, hogy szignifikánsan többször használnak figyelemfelkeltő tevékenységeket, a társadalmi igényekre reagáló módszereket, társas tanulási helyzeteket, valamint a klasszikus módszertani megoldások is jellemzőbbek rájuk.

4. táblázat: A feltáró faktorelemzés eredményeként kapott faktorok átlagai és azok összehasonlítása a történelemtanárok esetében

	Általános iskola		Középiskola		t/d	p
	M	SD	M	SD		
figyelemfelkeltő tevékenységek	2,58	0,86	2,01	0,66	5,20	<0,01
társadalmi igényekre reagáló módszerek	2,56	0,79	2,21	0,80	3,05	<0,01
társas tanulási helyzetek	3,51	0,75	3,04	0,93	3,87	<0,01
forráshasználat	3,09	0,96	3,23	0,95	-1,07	n.s.
klasszikus módszerek	3,21	0,83	2,82	0,73	3,45	<0,01
vizuális információk értelmezése	4,15	0,86	4,00	0,97	1,23	n.s.
társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	3,17	1,02	3,37	0,11	-1,32	n.s.
IKT	3,21	0,92	3,22	0,99	-0,08	n.s.

A VÁLTOZÓK KÖZÖTTI KAPCSOLATOK

Elsőként abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a pedagógusok által fontosnak tartott célok hatással vannak az általuk alkalmazott módszerekre. Azaz gyakrabban használnak olyan tanórai tevékenységeket, amelyek előmozdíthatják a preferált célok megvalósulását. A várakozásainkkal ellentétben egyik esetben sem találtunk szignifikáns eltérést, azaz a pedagógusok attól függetlenül, hogy milyen célokra helyeznek nagyobb hangsúlyt nem preferálnak bizonyos módszereket, tevékenységeket. A pedagógusok tehát azonos gyakorisággal használják a felsorolt módszereket és tevékenységeket, függetlenül attól melyik profilba lettek besorolva célorientációjuk szerint.

A következő lépésben azt vizsgáltuk, vajon a célok mentén szerveződő pedagóguscsoportok azonos mértékben tartják-e fontosnak a jelenismereti témákat az óráikon. A pedagógusok nem azonos mértékben gondolták fontos feladatnak a környezetvédelemre nevelést vagy éppen a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését, ebből kiindulva azt feltételeztük,

hogy a célokkal összhangban különbséget találunk majd a jelenismereti témák feldolgozásának fontossága és a preferált célok között. Azonban az elemzés ebben az esetben sem tárt fel szignifikáns különbségeket, azaz a témák feldolgozásának gyakorisága is független a pedagógusok célképzésétől.

Végezetül arra kerestük a választ, hogy a jelenismereti témák feldolgozásának fontossága, valamint a használt módszerek és tevékenységek között mutatható-e ki összefüggés. Az eredmények szerint a pedagógusok a társas tanulási helyzeteket (pl. megbeszélés, együttműködést és problémamegoldást igénylő feladatok) lehetővé tevő tevékenységeket és a társadalomismereti nevelés klasszikus módszereit (pl. vita, ellentmondásos témák megvitatása) is előszeretettel használják mindegyik témakör feldolgozásakor (5. táblázat). Meglepő módon a klasszikus módszerek használata egyik témakör feldolgozásával sem mutatott együttjárást, azaz nem jellemző, hogy az egyes témakörökhöz kapcsolódóan gyakrabban használnák a pedagógusok ezeket a módszereket és tevékenységeket, mint másokat.

Az eredmények interpretálása mindenképpen óvatosságot igényel. Az adatok elemzésekor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy az egyes témakörök feldolgozása speciális technikákat igényelhet, azaz kimutatható lesz a faktorok között valamiféle összefüggés. Elképzelhető, hogy a feltételezésünk téves volt és a kapott korrelációs kapcsolatok nem valós kapcsolatokat, hanem artefaktumok, valójában egymással kapcsolatban nem álló változók közötti kimutatott korrelációs együttjárások. Elképzelhető, hogy a pedagógusok értelmezték másként a kérdést. Például nem a tényleges gyakorlatukról számoltak be a kérdések megválaszolásakor, hanem inkább arról, hogy mennyire tarják kívánatosnak az adott módszer használatát vagy a felajánlott témák feldolgozásának fontosságát. Ezt látszik támogatni az az eredmény is, hogy nem találtunk különbséget az eltérő célokat preferáló pedagóguscsoportok módszereiben. Másrészt ezt látszik megerősíteni az is, hogy nem találtunk együttjárást a klasszikus módszerek használata és a jelenismereti témák tanórai feldolgozásának gyakorisága között, habár a hazai eredmények alapján tudjuk, hogy a pedagógusok a frontális munkaszervezést preferálják.

Amennyiben mégis valós kapcsolatokat jelölnek a feltárt korrelációs együttjárások, abban az esetben sem érdemes az eredményeket túlértékelni. Ha kiszámoljuk a determinációs együttjárásokat (melynek értéke r^2), akkor azt találjuk, hogy a legnagyobb korrelációs együttjárhatóval rendelkező kapcsolatok esetében is csak igen kis hányadot magyaráznak meg a változók egymás varianciájának. Például a társadalmi folyamatok témakör és a társas tanulási helyzeteket tömörítő faktor közötti korrelációs együttjárható értéke 0,33, a determinációs együttjárható pedig 0,11. Az említett faktorok egymás varianciájának mindössze 11%-át magyarázzák, a fennmaradó varianciahányad jelentős. Azaz a pedagógusok a módszerek vagy a témakörök kiválasztásakor más szempontokat mérlegelnek, a rendelkezésre álló időkeretet, eszközöket vagy a történelmi tudásról alkotott episztemológiai nézeteik befolyásolják őket döntéseikben.

5. táblázat: A jelenismereti témák feldolgozásának gyakoriságából és az egyes módszerek, tevékenységek gyakoriságából képzett faktorok közötti korrelációs együtthatók

	Állampolgári ismeretek	Társadalmi folyamatok	Magánszféra és felnőtté válás	Globális pénzügyi ismeretek	Modern kihívások
Figyelemfelkeltő tevékenységek	n.s.	0,25**	0,30**	n.s.	0,23**
Társadalmi igényekre reagáló módszerek	n.s.	0,24**	0,27**	n.s.	0,19**
Társas tanulási helyzetek	0,23**	0,33**	0,33**	0,22**	0,28**
Forráshasználat	n.s.	0,27**	0,19**	0,27**	0,29**
Klasszikus módszerek	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Vizuális információk értelmezése	0,14*	0,25**	n.s.	0,18**	0,18**
Társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	0,16*	0,28**	0,15*	0,19**	0,17*
IKT	n.s.	0,18**	n.s.	n.s.	0,16*

Megjegyzés: A *-gal jelölt értékek $p=0,05$, a **-gal jelölt értékek $p=0,01$ szignifikancia szinten szignifikáns értékek.

ÖSSZEZGÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési céljai a társadalomismereti nevelés és a történelemtanítás irányzatai alapján három nagy csoportba sorolhatók. A progresszív célok dominálják a tantervet, ugyanakkor a tradicionális célok is képviseltetik magukat, míg a szaktárgyi dimenziót egyedül a társadalomtudományi gondolkodás fejlesztésének igénye képviseli. A vizsgált pedagógusok a tradicionális célok közül a morális nevelést és a demokratikus intézményrendszer megismerését preferálták, valamint a progresszív célok közül a környezet iránt érzett felelősségvállalást. Az általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok által preferált célok tekintetében egyetlen esetben találtunk különbséget (egyéni bánásmód iránti elköteleződés fejlesztése), így kijelenthetjük, hogy a két iskolafokon tanító pedagógusok célképzése lényegében azonos.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a célok mentén milyen pedagóguscsoportokat különböztethetünk meg. A vizsgálat teljes mintáján négy csoportot tártunk fel, akik azonos arányban vannak jelen a történelemtanárok körében is. A legtöbben a környezetvédelemre nevelők közé tartoznak (33%), akik a tradicionális célokat követik, ugyanakkor a tanulók erkölcsi fejlesztését vélhetően a környezetvédelemmel összhangban kívánják megvalósítani. Azaz nemcsak az egyéni és lokális társadalmi értékek, hanem a globális értékek is dominálják gondolkodásmódjukat. Őket az érzékenyítők követik (26%), akik célorientációjukban a progresszív irányzat által ösztönzött „társadalomjobbító” célokon dolgoznak, azon belül is a társadalmi problémaérzékenység és a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztésén. A szolidaritásra nevelők (21%) habár fontosnak tartják a morális nevelést, emellett a társadalmi igazságosság iránti érzékenyítésen és a környezetvédelemre nevelésen dolgoznak. Végezetül a minta 20%-át alkotják a hazafiás nevelők, akik a történelemtanítás klasszikus céljait kívánják megvalósítani: az erkölcsi nevelés, a nemzeti identitás fejlesztését és az alapvető állampolgári ismeretek gyarapítását.

Az Ember és társadalom műveltségterületben megjelenő progresszív célok sokaságából kiindulva azt feltételeztük, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a jelenismereti témák feldolgozását. Eredményeink szerint hat nagy témakörben gondolkodnak a pedagógusok: az állampolgári ismeretekben, a társadalmi folyamatokban, a magánszféra és a felnőtté válás kérdéseiben, a globális pénzügyi ismeretekben, valamint a modern kihívásokban (pl. élethosszig tartó tanulás). A pedagógusok válaszai alapján mindegyik témakört fontosnak tartják, azt azonban nem tudjuk, hogy a múltismeret által dominált történelemtanítási keretein belül mennyire van lehetőségük ezekkel ténylegesen foglalkozni.

A módszerek tekintetében a szemléltetés, a képi információk értelmezése és a megbeszélés bizonyult a leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek, amelyek az ismeretközlés dominanciájára és ezen keresztül a tradicionális hagyomány túlsúlyára utalnak. A módszerek tekintetében hét látens dimenziót azonosítottunk, amelyek a történelemtanítás általános és speciális módszereit tömörítik. Az eredmények szerint az általános iskolában tanító pedagógusok szélesebb módszertani eszköztárral dolgoznak, gyakrabban alkalmaznak változatos módszereket, így például a társas tanulást lehetővé tevő helyzeteket (pl. megbeszélés, együttműködést igénylő helyzetek), valamint a társadalom megváltozott lehetőségeire és igényeire építő tevékenységeket (pl. részvétel virtuális túrákon, PowerPoint prezentációk készítése, vendégelőadók meghallgatása). Ugyanakkor rájuk igaz az is, hogy a klasszikus módszerek (pl. előadás, mun-

kafüzet feladatainak megoldása, házi feladat) gyakrabban jelennek meg a tanórákon. Meglepő eredménynek tűnhet, hogy a hagyományos tanórai tevékenységeket is nagyobb gyakorisággal alkalmazzák. A jelenség mögötti egyik magyarázat az lehet, hogy az általános iskolában tanító történelemtanárok ténylegesen gazdagabb módszertannal dolgoznak, gyakrabban alkalmaznak változatos módszereket és tevékenységeket. A másik megoldás az adatgyűjtésből módjából fakadhat. A pedagógusokat önértékelésre kértük, azaz a gyűjtött adatok nem feltétlenül tükrözik a tényleges gyakorlatukat, sokkal inkább azt, ahogyan erről vélekednek vagy amit éppen kívánatosnak érznek. Például a tanulók életkorából fakadóan szükségesebbnek érezhetik a változatos módszertan alkalmazását.

Érdeemes egy pillantást vetni arra is, hogy miben nem különbözik a két csoport: azonos gyakorisággal használják a társadalomismereti nevelés klasszikus módszereit (pl. vita, kritikai gondolkodást igénylő feladatok), a vizuális információk értelmezését, a forráshasználatot és az IKT-eszközöket. Azon faktorok esetében, ahol nem mutatható ki különbség, olyan tevékenységeket találunk, amelyek minden bizonnyal nagy elfogadottságnak örvendenek, azaz a pedagógusok egyetértenek abban, hogy ezek használata fontos. A válaszok ilyen módon történő eloszlása felveti a lehetőséget, hogy a pedagógusok nem a tényleges gyakorlatukról számoltak be, sokkal inkább azok kívánatos voltáról.

Ezt látszik megerősíteni az is, hogy a klaszterelemzés eredményeként kapott pedagógusprofilok között nem találtunk különbséget az alkalmazott módszerek tekintetében. Azaz nem mondható el a résztvevőkről, hogy az általuk fontosnak tartott célokkal összhangban speciális, a célok megvalósulását támogató módszereket használnának. Ugyanakkor értelmezhetjük úgy is az eredményeket, hogy a különbség hiánya mögött nem a célok és a módszerek közötti disszonancia áll, hanem éppen ellenkezőleg, a pedagógusok minden lehetséges eszközt és tevékenységet bevetnek az elérni kívánt célok érdekében. Kérdés azonban, hogy ezek valóban a kitűzött célok teljesülését szolgálják-e.

Végezetül összefüggést találtunk a jelenismereti témák tanórai feldolgozásának fontossága és a módszereket tömörítő faktorok között. Az eredmények azt jelzik, hogy a társas tanulási helyzetek alkalmazása és a társadalomismereti nevelés klasszikus módszereit gyakrabban használják a jelenismereti témák fontosságát hangsúlyozó résztvevők. Ehhez hasonlóan több más esetben is összefüggés tárt fel az elemzés, azonban az eredmények értelmezésekor mértéktartóan kell eljárunk. Elképzelhető, hogy feltételezésünkkel ellentétben nincsen valódi összefüggés a faktorok között, mindössze az elemzés során létrejött „műtermékekkel” van dolgunk. Ezt erősíti, hogy a pedagógusprofilok módszertana nem tér el egymástól, habár az eltérő célorientáció alapján ez feltételezhető. Másrészt a klasszikus módszerek függetlensége az egyes témaköröktől szintén gyanúra ad okot, hiszen a hazai eredmények alapján tudjuk, hogy a pedagógusok a frontális munkaszervezést preferálják (Kaposi, 2019) és fontosnak tartják az ismeretközvetítést (Kojanitz, 2019).

A változók közötti kapcsolatok hiánya vagy éppen ellenkezőleg, az azok közötti, vélhetően mesterséges kapcsolat arra utal, hogy habár a célok, témák és módszerek besorolhatók az egyes pedagógiai hagyományokhoz, azonban valójában egymástól különálló szigetekként léteznek a pedagógusok gondolkodásában. Ez például úgy valósulhat meg, hogy a célokat meghatározzák a tantervek, valamint a rendelkezésre álló taneszközök és az érettségi vizsgakövetelmények. A pedagógusok ezeket ismerik, vallják ezek fontosságát, azonban nem biztos, hogy a használt

módszerek ezek megvalósulását szolgálják. A jelenismereti témák fontosságát nem kérdőjelezzik meg a pedagógusok, azonban korántsem biztos, hogy a rendelkezésre álló keretek lehetővé teszik ezek feldolgozását.

Az eredmények rámutatnak annak fontosságára, hogy tovább vizsgáljuk a pedagógusok nézeteit a történelemtanítás céljaival és gyakorlatával kapcsolatban. A pedagógusokkal folytatott interjúk hozzájárulnának például a vizsgált jelenségek közötti mélyebb kapcsolatok megértéséhez, a jövőbeli kérdőíves kutatások megtervezésében. A célok és gyakorlatok mellett két további változócsoporthoz bevonása lehet hasznos a további kutatásokban. Egyrészt érdemes lenne vizsgálni, hogy mit gondolnak a pedagógusok a szakmájukról, milyen eszközbeli vagy időbeli lehetőségeket és korlátokat látnak a munkájukban, melyek kihathatnak gyakorlatukra. Másrészt az episztemológiai nézetek bevonása is hasznos lenne, mivel tovább árnyalná a pedagógusok gondolkodásának megismerését.

IRODALOM

- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies (pp. 42–67). In Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (Eds), *The handbook of social studies research*. NY: Wiley-Blackwell.
- Gestsdóttir, S.M., Van Drie, J. and Van Boxtel, C. (2021) ‘Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs’. *History Education Research Journal*, 18 (1), 46–63.
- Jancsák, Cs. (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilágai. In Kovács, G., & Lukács, O. (eds), *Az elbeszélés ereje* (pp. 7-22). Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.
- Kaposi, J. (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései (pp. 84-98). In Szőke-Milinte, E. (ed), *Pedagógiai mozaik*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar.
- Kojanitz, L. (2019). Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(7-8) 20-45.
- Kósa, M (2021). Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálat: egy pilot kutatás tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(11-12) 16-27.
- Nemzeti alaptanterv 2012
- 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.
- Paricio, J., García-Ceballos, S. & Rubio-Navarro, A. (2022). Epistemic Beliefs and Pre-service Teacher’s Conceptions of History Instruction. *Frontiers in Education*, 7.
- Sakki, I. & Pirttilä-Backman, A-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1) 65-85.
- Schul, J. E. (2015). Pedagogical Triangulation: The Mergence of the Three Traditions in History Instruction. *The Social Studies*, 106(1) 24-31.
- Stoel, G., Logtenberg, A. & Nitsche, M. (2022). Researching Epistemic Beliefs in History Education: A Review. *Historical Encounters*, 9(1), 11-34.