

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/05/farkas-katalin-rendszerezoz-szintetizalo-ismetles-felkeszites-a-tortenelem-erettsegi-vizsgara-14-01-05/>

Farkas Katalin

Rendszerező, szintetizáló ismétlés – felkészítés a történelem érettségi vizsgára

Elmélet és gyakorlat

A tanulmány célja a történelem érettségi vizsgára történő felkészítés gyakorlatának feltérképezése és továbbgondolása. A szerző a hazai általános és történelemdidaktikai szakirodalomra támaszkodva bemutatja a rendszerező, szintetizáló ismétlés elméleti hátterét, amelyből következtet az érettségit megelőző ismétlés szükségességére és céljainak összetettségére. Az érettségi vizsga jogszabályi hátterének ismertetését követően annak a két kérdőíves kutatásnak az eredményeit elemzi, amelyet 2020–2021-ben végzett történelem szakos egyetemi hallgatók, illetve tanárok részvételével. A kutatás kérdései az érettségi felkészítés időkeretére, módjára, tartalmára, munkaformáira irányultak. Összegző értékelésében a szerző javaslatot tesz az érettségi felkészítés gyakorlatának átgondolására, amelyben hangsúlyosabb szerepet szánna a tematikus ismétlésnek, a rendszerezésnek és az önálló feladatmegoldásnak.

Jelen tanulmány szerzője kutatótanári programja keretében a középiskolai történelemtanulmányokat lezáró ismétléshez részletes tanmenetet készít, és ezzel kapcsolatos kutatásokat végez. A tanulmányokat lezáró ismétlésnek két, egymással összefüggő célja van: az ismereteket és kompetenciákat magába foglaló történelemtudás rendszerezése, és ez által szintetizálásának elősegítése, valamint az érettségi vizsgára való felkészítés. Tanmenetemmel támogatni szeretném a rendszerezés, szintetizálás megvalósítását, mert tapasztalataim szerint ez a szempont sokszor háttérbe szorul az érettségi típusú feladatok begyakorlása mögött. A céloknak megfelelő és az adott keretek között leginkább alkalmazható tanmenet elkészítése előtt szükségesnek láttam feltérképezni a tanulmányokat lezáró ismétléssel kapcsolatos szakmai elvárásokat, jogszabályi és gyakorlati kereteket, a jelenleg alkalmazott legjellemzőbb módszertani eszközöket és az azok eredményességével kapcsolatos tanári és tanulói véleményeket.

A tanulmány bevezető részében összefoglalót adok a rendszerező, szintetizáló ismétlés hazai elméleti hátteréről az általános didaktikai és a történelemdidaktikai szakirodalom ezzel kapcsolatos nézeteinek áttekintésével.¹ Ezt követi a gyakorlatot meghatározó jogszabályi keretek bemutatása. A továbbiakban pedig saját kérdőíves kutatásaim ismertetésén keresztül következtetéseket vonok le a tanulmányokat lezáró, érettségi vizsgára felkészítő ismétlés gyakorlati megvalósulására vonatkozóan.

A rendszerező, szintetizáló ismételés hazai elméleti háttere

Nagy Sándor az oktatási folyamat makrostruktúrájának kilenc szakasza közül hetedikként sorolta fel a „rendszerezés és rögzítés” lépését, majd rögtön ezt követően az „alkalmazást”. A rendszerezéssel kapcsolatban megállapította, hogy ilyenkor „*minőségileg magasabb szinten, mennyiségileg tömörített formában*”² tárgyaljuk a megszerzett ismereteket. Véleménye szerint a gyakorlatban „összefoglalásnak” nevezett rendszerezés és rögzítés célja az, hogy a tudás megőrződjön az emlékezetben, később felidézhetővé és alkalmazhatóvá váljon.³ A **Falus Iván** az új ismeretek, a képességek és az alkalmazás tanítása mellett megkülönbözteti a rendszerezés és rögzítés tanításának / tanulásának módszerét is.⁴

Fodor László egy egész tanulmányt szentelt az ismeretek rendszerezésének. Véleménye szerint a rendszerezés az oktatási folyamat hatékonyságát jelentős mértékben befolyásoló tényező, „*központi jelentőségű didaktikai történet*”.⁵ Hazai és nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatásokra hivatkozva állítja, hogy kizárólag az egymással összekapcsolódó, rendszerbe illeszkedő ismeretek őrződnek meg tartósan emlékezetünkben. Ilyenkor rögzülnek a tudatunkban úgy az ismeretek, hogy különböző helyzetekben alkalmazni tudjuk őket problémák megoldására. A rendszerező ismételés nem egyszerűen a megtanult tények reprodukálását tűzi ki célul, hanem a jelentős elemek tekintetében integrációra törekszik. Fodor az ismételés következő típusait különbözteti meg: folyamatos ismételés; nagyobb tematikus egységek ismételése; befejező (tanév végi) ismételés. A folyamatos ismételés az új ismeretek összekapcsolását jelenti az előzőleg megtanult ismeretekkel. Ilyenkor a korábbi ismeretek újrastrukturálására is sor kerül. A nagyobb tematikus egységek ismételése ismétlő órákon valósul meg, ehhez szükséges az ismétlő órák következetes és átgondolt megszervezése. A befejező, tanév végi ismételés legfontosabb célja a lényegkiemelés és a szintetizálás.⁶

A történelemdidaktikai kézikönyvek kisebb vagy nagyobb terjedelemben, szintén foglalkoznak az ismételés, rendszerezés, szintetizálás kérdéseivel. A **Csepela Jánosné, Horváth Péter, Katona András és Nagyajtai Anna** által írt tantárgy-pedagógiai tankönyv az óravázlatok írásával összefüggésben különböző órátípusokat sorol fel. Ezek között említi az „összefoglaló órákat”, amelyek céljának a rendszerezést és a lényegkiemelést tekinti. Megnevez továbbá „ismétlőórákat” is, amelyek e besorolás szerint a tanév elején a tananyag felelevenítését, a tanév végén pedig a korábban tanultak szintetizálást szolgálják.⁷

Katona András és Sallai József műve ismétlő-rendszerező órákról ír, ide sorolva az egy-egy anyagrész végén megszervezett összefoglaló órákat, valamint a tanév eleji és tanév végi ismételést. Az ilyen típusú órák fő céljainak a rögzítést, a megszilárdítást és az elmélyítést nevezi. A megszilárdítás kérdéseinek a könyv külön fejezetet szentel, ezzel hangsúlyozva az ismételés és a rendszerezés jelentőségét. A megszilárdítás a szerzők szerint azért fontos, mert ilyenkor illesztődnek egymáshoz az ismeretek, ami előfeltétele az alkalmazásnak és a további ismeretszerzésnek. A mű megkülönböztet logikai és befejező megszilárdítást. A „*logikai megszilárdítás*” az új ismereteknek a korábbi ismeretekhez való hozzákapcsolását jelenti, ez nagyjából megfeleltethető a Fodor által említett „*folyamatos ismételésnek*”. A „*befejező megszilárdítás*” az ismétlő-rendszerező órákon zajlik, ami a Fodor-féle besorolást alapul véve a nagyobb tematikus egységek végén (összefoglaló órákon), illetve a tanév végi ismétlő órákon is megvalósulhat. A befejező megszilárdítás tantárgyspecifikus céljaként jelenik meg a könyvben a magyar történelemnek az egyetemes történelemben való beágyazása. A tananyag

strukturálását illetően a szerzők a hosszmetzeti (lineáris) és a keresztmetzeti (tematikus) rendszerezés váltakozó alkalmazását javasolják.⁸

Kojanitz László a történelmi tudásról írt tanulmányában a struktúrákba rendezést nevezi a történelmi tudás négy tartóoszlopa közül az egyiknek. Ő is felhívja a figyelmet arra, hogy ez nemcsak a már megtanultak rendszerezését segíti elő, hanem az új ismeretek megértését is. A történelmi ismereteket strukturáló értelmezési keretnek tekinti az időszemléletet, amelynek kialakításához a tananyag alapvetően kronologikus tanítása mellett a hosszabb távú folyamatok időnkénti végiggondolása is hozzájárul. Kiemeli, hogy a tematikus ismételés és összefoglalás a történelmi tudás bővítésének igen hatékony módja, mivel új szempontok, összefüggések megismerését teszi lehetővé. Az időszemlélet kialakításában véleménye szerint szintén fontos szerepet játszik a korszakolás megtanítása. A struktúrákba rendezést segítő tényezőnek tekinti az értelmező és tartalmi kulcsfogalmak szisztematikus megtanítását is.⁹A kulcsfogalmaknak a rendszerezésben játszott jelentős szerepét hangsúlyozza **Kaposi József** is. Megállapítja, hogy a tanulót a tartalmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont) ismerete teszi képessé a rendszerezésre, az „*isméltő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére*”, vagyis az értő tudás megszerzésére.¹⁰

Vajda Barnabás az alapvető órátípusok között megkülönböztet a „*tudást elmélyítő, gyakoroltató tanórát*”, valamint „*isméltő, összegző tanórát*”. Az ő értelmezésében a tudást elmélyítő tanóra a részletkérdéseket, az isméltő tanóra viszont a nagyvonalakat szemlélteti, így utóbbi célja a lényegkiemelés, általánosítás, elvonatkoztatás ösztönzése.¹¹

A szakirodalomban tehát egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy a tananyag rendszerezése feltétlenül megvalósítandó didaktikai feladat. Egyes szerzők – bár részben eltérő terminológiát alkalmazva – ennek több szintjét is megkülönböztetik. Több helyütt is megjelenik az a gondolat, hogy a rendszerező ismételés az új tananyag tanításával párhuzamosan is zajló folyamat, hiszen az új ismereteket mindig hozzá kell illeszteni a már megszerzett tudáshoz. Emellett a történelemtanítás módszertanával foglalkozó szakirodalom egységesen szükségesnek tartja azt is, hogy külön tanórákat szánjunk az egyes tematikai egységeket, illetve az egész éves tananyagot lezáró rendszerezésére.

Fontos kiemelni azt is, hogy a szintetizáló ismételés nem a legfontosabb ismeretek egyszerű bevésését jelenti, hanem elválaszthatatlan a kompetenciák tudatosan felépített fejlesztésétől, rendszeres alkalmazásától. A történelem tananyag rendszerezésének képessége szorosan összefügg olyan kulcskompetenciákkal, mint a tanulás, az önkifejezés, a problémaközpontú gondolkodás, az összefüggések felismerésének képessége. Elválaszthatatlan továbbá olyan, a történelemtanulás fejlesztési céljaihoz kapcsolódó kompetenciák birtoklásától, mint az ismeretszerzés és forráshasználat, a szaktárgyi kommunikáció, az időben és térben való tájékozódás, a történelmi gondolkodás. A tudás alkalmazásának szintjét nagyban befolyásolja a tanulók életkora, hiszen magasabb életkorban összetettebb gondolkodási műveletek elvégzésére képesek. A tanulmányokat lezáró rendszerzésnek éppen ezért fontos hozadéka az is, hogy a korábban, alacsonyabb életkorban tanultakat magasabb gondolkodási szintre lehet emelni.

Az idézett történelemdidaktikai művek nem térnek ki kifejezetten a történelmi tanulmányokat lezáró, az érettségi vizsgát megelőző ismételésre. Az általuk felvázolt gondolatmenetekből

ugyanakkor logikusan következik egy ilyen típusú, rendszerező-szintetizáló ismételés szükségessége is. A teljes tanulási folyamatot lezáró ismételés leginkább az év végi ismételéssel rokonítható, ugyanakkor mennyiségileg nagyobb tananyagot, minőségileg magasabb szinten foglal rendszerbe. A szintetizálás fő elemei a következők lehetnek: korszakokon átívelő, leginkább meghatározó történelmi folyamatok és jelenségek, valamint a köztük lévő logikai kapcsolatok kiemelése; a fogalmi háló áttekintése; a nagy korszakokon is átívelő időbeli tájékozódás és a legtágabb földrajzi környezetre kiterjedő térbeli tájékozódás képességének megerősítése. Így a közoktatásban töltött évek során megtanult legfontosabb történelmi ismeretek egy olyan rendszerbe illeszkehetnek, amely elősegítheti a hosszú távú bevéődést és a különböző helyzetekben történő alkalmazást,¹² a múltunkról és jelenünkről alkotott nézetek formálódását.¹³

A történelmi ismereteknek a tanulmányok befejező szakaszában történő szintetizálása tehát önmagában is fontos cél, ugyanakkor egy gyakorlati szempont, az érettségi vizsgára történő felkészítés-felkészülés is ösztönzi ennek megvalósítását. Az érettségi vizsgát szabályozó dokumentumok – a pedagógiai megfontolásokkal együtt – egyúttal keretet is adnak a rendszerező ismételéshez, meghatározzák annak tartalmát, és hatással vannak módszereire.

A jogszabályi háttér

A jelenleg is érvényben lévő érettségi vizsgarendszer kidolgozása 1995 után, a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek bevezetését követően vette kezdetét. Nem csak arra nyílt ekkor lehetőség, hogy a rendszerváltást követően megújult tartalomnak megfelelően határozzák meg az elsajátítandó tananyagot, hanem arra is, hogy a képességjellegű követelmények (kompetenciák) elsajátításának mérése is bekerüljön a vizsga céljai közé. Emellett fontos szemponttá vált a standardizáció, és ezáltal az összemérhetőség biztosítása. A Kaposi József és Dárdai Ágnes által koordinált fejlesztői csoport tagjai módszeresen tanulmányozták a nyugat-európai mintákat, és ezek figyelembevételével alakították ki a szabályozást.¹⁴

A tartalmi követelmények tekintetében a kronologikus megközelítés maradt a fő rendezőelv, de megjelent a tematikus szemlélet is. Az egyetemes történelemben kevésbé az egyes nemzetállamok történetére, mint inkább általános európai vagy globális jelenségekre helyezték a hangsúlyt, és a korábbiakhoz képest tudatosan csökkentették a politikatörténeti témák arányát. A magyar és egyetemes történelem arányát a feladatok között nagyjából 60–40 százalékban állapították meg. A tematikát két szinten határozták meg. A közép- és emelt szintű témakörök azonosak lettek, utóbbi azonban több altémát tartalmazott. A kompetenciák és a tematikus követelmények mellett meghatározták, hogy a vizsgán számonkérhető lexika (fogalmak, személyek, topográfia, kronológia) azonos az alap- és középfokú kerettantervekben szereplő lexikális ismeretekkel. (A kerettanterveket 2000-től vezették be, közbülső szintet kialakítva ezzel az alaptanterv és a helyi tantervek között.)

Az új érettségi vizsgarendszer részleteit a 40/2002. (V. 24.) OM-rendelet szabályozta. A rendelet tantárgyakra lebontva tartalmazta a részletes érettségi vizsgakövetelményt (I.), valamint a vizsgaleírást (II.). A követelményt a kompetenciákra (A) és a témakörökre (B) vonatkozóan is meghatározta.¹⁵ Kipróbálására 2003-ban és 2004-ben, alkalmazására először a 2005. májusi vizsgaidőszakban került sor.

A 2012-ben kiadott új Nemzeti alaptantervhez igazodva 2015-ben sor került az érettségi vizsgakövetelmények módosítására, amelyek 2017-ben léptek hatályba. A változtatások elsődlegesen a tematikus követelményeket érintették. Összességében csökkent az elvárt altémák száma, elsősorban emelt szinten. A csökkentés legnagyobb részben az 1849 előtti egyetemes történelmi altémákat érintette. Mivel ezek közül jó néhány egyes országok politikatörténetére vonatkozott, megerősödött az a koncepció, amely az egyetemes történelem esetében az általános jelenségekre, folyamatokra helyezné a hangsúlyt. A Nemzeti alaptantervvel összhangban ugyanakkor bekerültek a követelményekbe a pénzügyi, vállalkozási és munkavállalói ismeretek. Kis mértékben módosult – egyszerűsödött – a kompetencia jellegű követelmények leírása is.

2015-ben az addig felhalmozódott tapasztalatokra építve sor került a vizsgaleírás módosítására is. A vizsga mindkét szinten továbbra is írásbeli és szóbeli vizsgarészre tagolódik, az összpontszám változatlan (150 pont), de valamelyest nőtt az írásbeli vizsgarész súlya az értékelésben (90 pontról 100 pontra). A tesztfeladatok egyike egy komplex feladat lett, amelyben a vizsgázó az adott feladatban megjelenő forráshoz vagy forrásokhoz a többi feladathoz képest több és többféle gondolkodási műveletet mérő részfeladatokat kap. Lényeges módosítások történtek az esszék számában is: szűkült a választható lehetőségek száma, azonban kevesebb esszét kell megírniuk a diákoknak. Ugyanakkor az emelt szintű vizsgán megjelent egy új esszétípus, a komplex esszé, amelyben a hosszú esszéhez képest valamelyest nagyobb terjedelemben kell a vizsgázóknak saját választásuk alapján bemutatniuk egy korszakokon átívelő témát vagy összehasonlítaniuk két történelmi jelenséget, eseménysorozatot. A segédeszközök használata lényegében változatlan maradt: az emelt szintű, rövid választ igénylő kérdések kivételével a többi vizsgarésznél történelmi atlasz és helyesírási szótár használható. Fontos változás volt ugyanakkor, hogy csak a tankönyvkiadásért felelős állami szerv kronológiai adattáblázatot nem tartalmazó atlasza használható. A felkészülés és felkészítés folyamatát a változások közül leginkább a tematikus követelmények módosulása és a komplex esszék megjelenése befolyásolta.¹⁶

A kétszintű érettségi bevezetése a történelemtanítás egészére hatással volt. F. Dárdai Ágnes és Kaposi József szerint egyre inkább elfogadottá vált, hogy az évszázados hagyományokkal rendelkező folyamatszabályozáshoz (tantervi szabályozáshoz) képest az utóbbi évtizedekben megjelenő kimeneti szabályozások jobban tudják érvényesíteni az oktatáspolitikai szándékokat, különösen a módszertan tekintetében. Az új történelemérettséggel megjelenő szemléletváltás ösztönözte a tanulói tevékenységre épülő órászervezést, a források használatát, és hatással volt a tanárok értékelési módszereire is.¹⁷

Valóban az az ideális, ha az érettségi vizsgán elvárt tudás a történelemtanulás nyolcéves folyamata alatt fokozatosan épül fel. Ugyanakkor a történelemtanításnak nem csupán az érettségi vizsgára történő felkészülés a célja. Vannak olyan kompetenciák, tanulói tevékenységformák, amelyek eredményes elsajátítása (az érettségi vizsga jelenlegi keretei között) kevéssé vagy egyáltalán nem mérhető, de a történelemtanítás fontos céljait valósítják meg. A tanulmányokat lezáró, az érettségi vizsgára felkészítő rendszerező ismételés tehát a korábban felépített tudásra alapul, ugyanakkor az ismeretek, a kompetenciák és a tevékenységformák tekintetében is csak egy szűkebb, a vizsga által elvárt területre összpontosít.

A 2012-ben kiadott középiskolai kerettantervek kimondják, hogy „A középiskolai történelemtanítás második két éve részben már az érettségire való felkészülés/felkészítés jegyében telik el.” Mind a négy, mind a hat évfolyamos képzésre érvényes kerettanterv a 11-12. évfolyam óraszámán belül összesen 18 órát ír elő „az érettségi témakörök rendszerező ismételésére”.¹⁸ A tanulóknak ezen felül a befejező két évfolyamon lehetőségük van általuk választott tantárgyakat emelt óraszámban tanulni. Az emelt óraszám a legtöbb esetben heti 2–2 többletórát szokott jelenteni, és jellemzően az emelt szintű érettségi vizsgára történő felkészülést szolgálja. Az iskola pedagógiai programja alapján az emelt szintű képzés megvalósulhat úgy, hogy az emelt szintű érettségire készülő diákok a teljes óraszámban külön csoportban tanulják a történelmet (emelt szintű csoport), de úgy is, hogy az „alapórákon” az egész osztály együtt tanul, és az emelt szintű érettségire készülőök csak a többletórakon alkotnak külön csoportot (fakultáció). Nyilvánvaló, hogy a pedagógus részéről teljesen más felkészítési stratégiát igényel az egyik vagy a másik megoldás.

Az általam végzett kérdőíves felmérés idején és az azt megelőző években a 2012-ben bevezetett Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kerettantervek és a 2017-től hatályba lépett érettségi vizsgakövetelmények voltak érvényben. A 2020-ban bevezetett új Nemzeti alaptanterv az érettségi felkészítést érintő szabályozások változását is maga után vont. A kerettantervek az eddigiekhez képest valamelyest több, 21 órát írnak elő az érettségi felkészüléshez. Az új érettségi vizsgakövetelmények értelmében 2024-től inkább a tananyag tartalmát érintő változások lesznek, a vizsga feladattípusai nem módosulnak.

Kérdőíves felmérések a gyakorlatról

A pedagógiai megfontolások, továbbá a jogszabályi környezet, vagyis a folyamat- és a kimeneti szabályozás együttesen határozzák meg az érettségi vizsgára felkészítő ismételés kereteit, céljait. Az érettségi vizsgára történő felkészítés során párhuzamosan zajlik az ismeretek rendszerezése és szintetizálása, valamint az alkalmazást ösztönző feladatok gyakorlása. Ezek megvalósulásának módjait vizsgáltam meg két kérdőíves kutatással: az egyik esetben 58 történelemtanár kolléga, a másik esetben 99 történelemtanár szakos hallgató részvételével. Utóbbiakat természetesen diákként szerzett tapasztalataikról kérdeztem. A minták nem reprezentatívak, de a válaszolók viszonylag nagy száma és a kétféle nézőpont reményeim szerint megmutatja a jellemző módszereket és tapasztalatokat, és néhány óvatos következtetés levonását is lehetővé teszi.

Az egyik kérdőívet 2020 tavaszán töltötte ki az ELTE Bölcsészettudományi Karának 99 – nagyrészt harmadéves – történelemtanár szakos hallgatója. Közülük 96-an nappali tagozatos gimnáziumba, 3-an pedig – akkori nevén – szakközépiskolába jártak. Túlnyomó többségük – 74 fő – négyosztályos képzésben vett részt, 13-an hatosztályos, 12-en nyolcosztályos gimnáziumba jártak. Nem meglepő, hogy többségük, 79 fő emelt szinten érettségizett, míg 20 fő középszinten tette le az érettségi vizsgát. (Azt a három főt, aki mindkét szinten vizsgázott, a középszinten érettségizőkhöz soroltam, mert ők már az iskolai tanulmányaikat követően készültek fel az emelt szintre.) Az országos arányokhoz képest jócskán felülreprezentáltak az emelt szinten vizsgázók, a kapott adatok tehát főként erre a szintre vonatkozóan informatívak. A hallgatókat kifejezetten az iskolai keretek között zajló felkészülésük tapasztalatairól kérdeztem. (Csoportos vagy egyéni érettségifelkészítő tanfolyamra egyébként viszonylag kevesen, mindössze 17-en jártak.)¹⁹

A másik kérdőívet 2021 tavaszán töltötte ki 58 történelem szakos kolléga legalább 38 különböző iskolából (6 fő nem nevezte meg a munkahelyét). 32-en budapesti, 20-an vidéki iskolában dolgoznak. Túlnyomó többségük, 44 fő gimnáziumban tanít. A válaszolók fele négy évfolyamos, másik fele pedig hat vagy nyolc évfolyamos képzésben készíti fel a diákjai többségét az érettségire. (A kik többféle képzési típusban is tanítanak vagy tanítottak pályafutásuk során, azoktól azt kértem, hogy azt jelöljék meg, amelyikben több tanulót készítettek fel érettségi vizsgára.) A szerkezetváltó iskolákban tanítók tehát felülreprezentáltak az országos arányokhoz képest, erre a tényre is tekintettel leszek az eredmények értékelésekor. Fontos megjegyezni, hogy a gimnáziumok mindkét mintában erősen felülreprezentáltak, így inkább erre vonatkozóan állapíthatóak meg jellemzők.²⁰

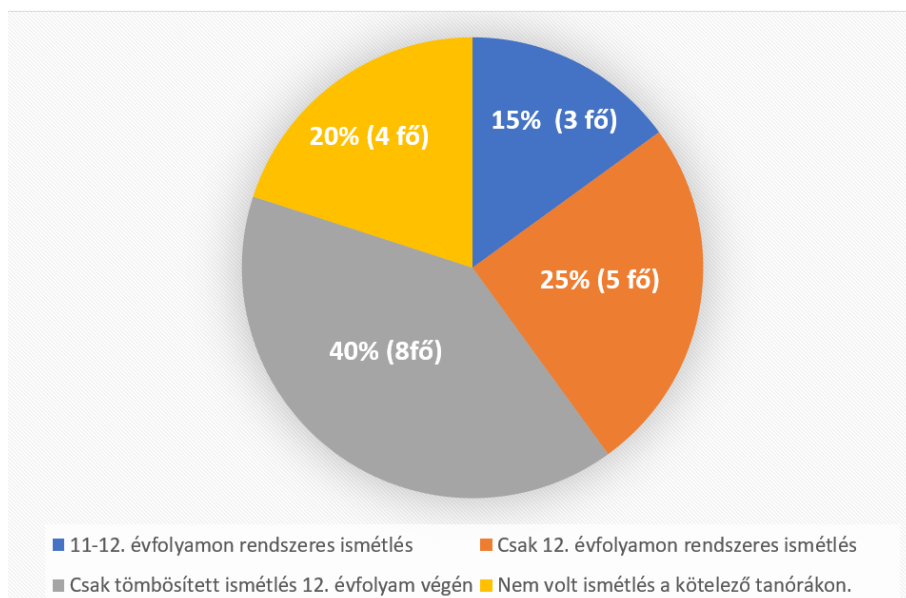
A kérdéseim a felkészülés, felkészítés időbeli elrendezésére, módszereire és eredményességére irányultak. Előzetes hipotéziseim – gyakorlati tapasztalataim alapján – a következők voltak:

- Emelt szinten a többletórák biztosítják az elegendő időt és a rendszeres ismétlés lehetőségét a 11-12. évfolyamon, középszinten azonban kérdéses, marad-e a jogszabályban előírtaknak megfelelően legalább 18 óra az ismétlésre. Feltételezhető, hogy ebből a szempontból a szerkezetváltó gimnáziumok előnyösebb helyzetben vannak.
- Az elrendezés, módszerek, munkaformák tekintetében a nagyjából kronologikus rendben (az érettségi követelmények témalistájának megfelelően) haladó, érettségi típusú feladatokat gyakoroltató, frontális és egyéni munkára alapuló ismétlés dominanciája valószínűsíthető.
- Feltételezhető, hogy a kollégák és a hallgatók is leginkább az ismeretek rögzítésében értékelik sikeresnek az ismétlést, és kevésbé gondolják eredményesnek a kompetenciák fejlesztését és a komplex történelmi kép kialakítását.

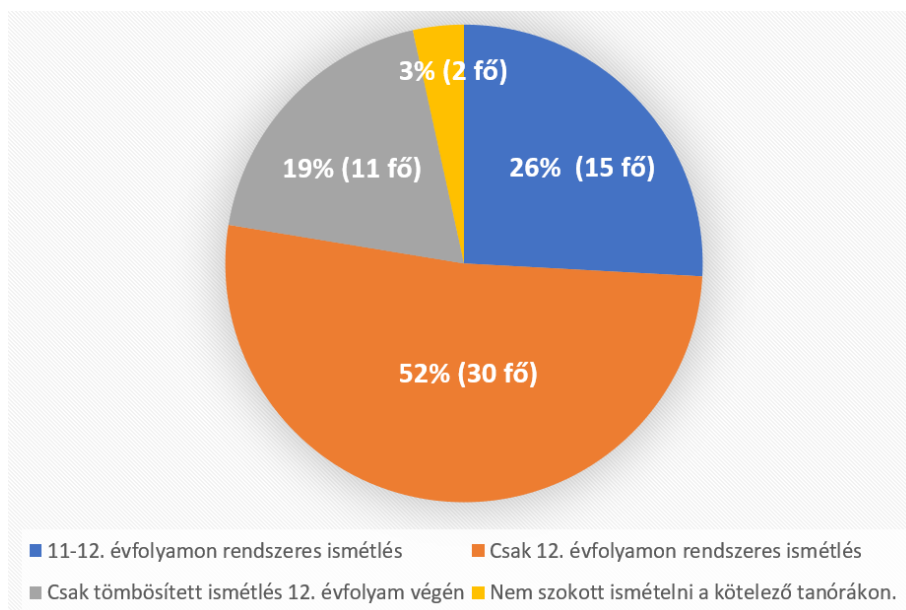
Természetesen nem várható el, hogy a hallgatók és a tanárok válaszai egybeessenek, hiszen nem a kérdőívet kitöltő kollégák diákjait kérdeztem meg. Ráadásul a tanárok több osztályra vagy csoportra vonatkozó általános gyakorlatokról és tapasztalataikról számoltak be, míg a hallgatók egy egyszeri felkészülési folyamatra visszatekintve adtak válaszokat. (Emiatt néhány esetben a kérdéseket is eltérő módon tettem fel.) Mindazonáltal figyelemre méltó, hogy a két csoport válaszai jelentősen eltérnek. Ezek egyik oka talán az, hogy jellemzően inkább olyan kollégák töltötték ki a kérdőívet, akiknek a gyakorlatában hangsúlyos az érettségi vizsgára felkészítő ismétlés, igyekeznek az ezzel kapcsolatos elvárásoknak megfelelni, így általában bővebb időkeretekről és nagyobb eredményességről számoltak be. Ha ez így van, akkor a hallgatók válaszai jobban tükrözhetik az általános gyakorlatot. Az ő esetükben azonban az árnyalhatja a kapott eredményeket, hogy esetleg pontatlanok az emlékeik.

1. ábra: Az ismétlés rendszeressége és időszaka – középszint

A hallgatók válaszai



A tanárok válaszai



A középszintű érettségire történő felkészítés a válaszok alapján jellemzően inkább a 12. évfolyamon történik, ebben nincs jelentős eltérés a hallgatók és a kollégák válaszai között (65, illetve 71%). Ugyanakkor a kollégák több mint háromnegyede említette, hogy rendszeresen (egy-két hetente) ismétel, míg a hallgatóknak csak kevesebb mint a fele emlékezett ilyesmire. Megvizsgáltam azt is, hogy ahol csak tömbösített ismétlés történt, illetve történik, ott ez hány órában valósul meg. Olyan esetről, amikor a kötelező tanórákon zajló ismétlés összességében

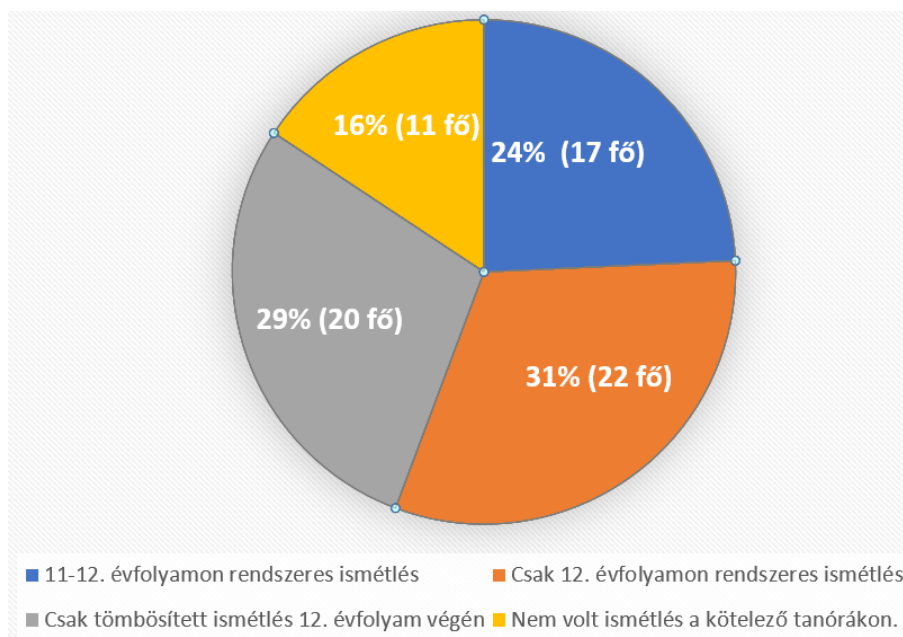
biztosan nem érte el, illetve nem éri el a kerettantervben előírt 18 órát (beleértve az ismételés teljes hiányát is), 8 tanár (14%) és 28 hallgató (28%) számolt be. (1. ábra)

Az emelt szinten érettségizők ideális esetben magasabb óraszámban készülnek az érettségire, mint a középszinten vizsgázók. A hallgatók és a kollégák válaszaiból is az derült ki, hogy ez általában valóban így szokott lenni. Az emelt szinten érettségizett hallgatóknak nagyjából a tíz százaléka (8 fő) nem részesült semmilyen formában emelt óraszámú oktatásban, de közöttük lehetnek olyanok, akiknek ez a saját döntése volt. Elgondolkodtatóbb, hogy az emelt szintű vizsgára felkészítő tanároknak (49 fő) viszont közel húsz százaléka (9 fő) nyilatkozott úgy, hogy alapóraszámú csoportban szokott ismételn az emelt szintű vizsgára.

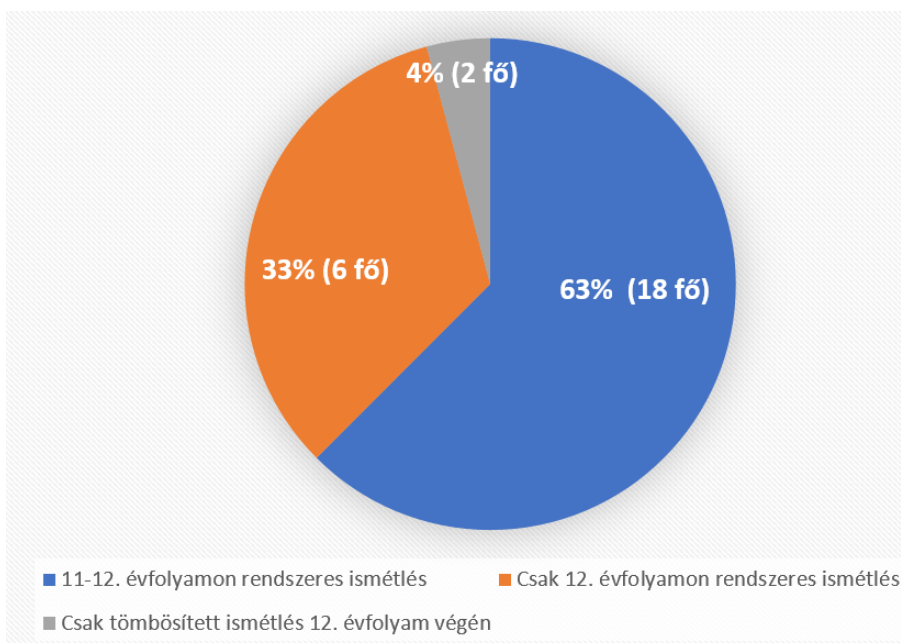
Az emelt szintű vizsgára készülőket esetében azt is érdemes megvizsgálni, hogy 11-12. osztályban az összes órájukon emelt szintű csoportban tanulnak-e, vagy csak az – általában heti két – többletórájukon (fakultáción) vannak-e különválasztva a középszintű érettségire készülő társaiktól. Mind a hallgatók, mind a kollégák válaszaiból az derül ki, hogy valamivel kevésbé jellemző, de azért viszonylag elterjedt a teljes óraszámú történő csoportbontás. A tanárok esetében 23:18, míg a hallgatók esetében 45:26 volt az arány a csak a többletórákban (fakultáción) bontott oktatás javára. (Az emelt szintű csoportok közé számoltam a történelem tagozatokat is.) A fakultációs csoportok keretében kötöttebb az ismételésre szánható idő, amit az adatok részletesebb elemzése is igazol: ezekben a csoportokban gyakoribb a 11-12. évfolyamon heti rendszerességgel (jellemzően heti 1-2 órában) történő ismételés. Az emelt óraszámú csoportokban ezzel szemben nagyobb változatosságot mutat az ismételés rendszeressége, időkerete.

2. ábra: Az ismételés rendszeressége, időszaka – emelt szint

A hallgatók válasza



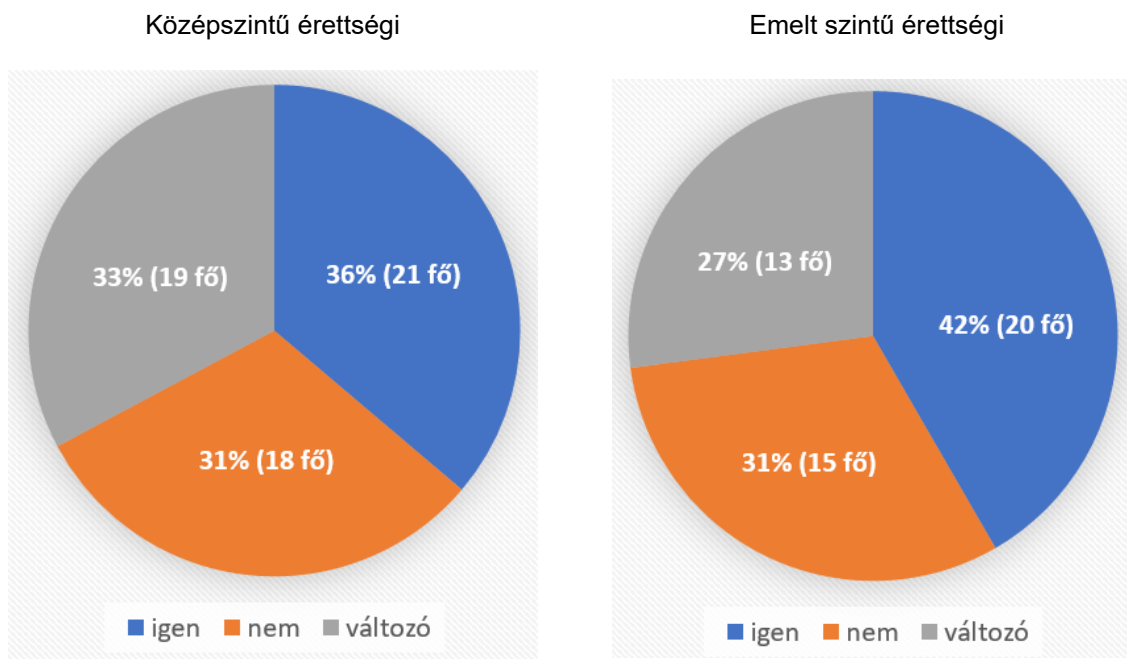
A tanárok válaszai



Az emelt szintű érettségire történő felkészítés rendszerességét és időszakát csak a magasabb óraszámú tanuló (tagozatos, emelt szintű csoportba vagy fakultációra járó) diákokra vonatkozóan vizsgáltam, mert a hallgatók közül az alapóraszámú tanulók jellemzően nem iskolai keretek között készültek fel az érettségire. Itt mind a hallgatók, mind a kollégák válaszaiból az derült ki, hogy nagyobb arányban kezdődik el már 11. évfolyamon az ismétlés, ugyanakkor nem elhanyagolható azoknak az eseteknek az aránya sem, amikor itt is csak 12. osztályban kerül sor ismétlésre. Az is egyértelműnek tűnik, hogy az emelt szintű felkészítés gyakrabban valósul meg rendszeres formában. A hallgatók és a kollégák válaszaiban a középszintű felkészítéshez hasonló irányba térnek el: a hallgatók válaszaiból alapjában véve kisebb a rendszeresen ismétlők aránya, és 16 százalékuk nem kapott felkészítést az érettségire, míg a válaszoló tanárok mindegyike tart az emelt szinten érettségiző diákjainak ismétlő órákat. Meglepő, hogy az emelt szintű érettségire készülő, magasabb óraszámú tanuló hallgatók válaszaiból úgy tűnik, hogy volt köztük 18 fő (35%), akinek az esetében az ismétlő órák száma biztosan nem érte el az alapóraszámra vonatkozó kerettantervben előírt 18 órát sem. A tanárok válaszaiból ugyanakkor nem támasztják alá azt, hogy ilyesmi elő szokott fordulni. (2. ábra)

A hat és nyolc évfolyamos képzést vizsgálva nem találtam jelentős eltéréseket az ismétlés rendszerességét és időszakát tekintve. A kollégák válaszaiból azonban kitűnik, hogy ebben a képzéstípusban gyakoribb, hogy a rendszeres ismétlés mellett a 12. év végén tömbösítve is ismételnék legalább 18 órányi időkeretben (24-ből 13 fő, míg a négy évfolyamos képzésben tanítóknál ugyanez 22-ből 7 fő). Vagyis úgy tűnik, a szerkezetváltó középiskolákban több idő jut az ismétlésre. Ennek egyik lehetséges magyarázata az, hogy a középiskolai tanulmányok hosszabb időtartama nagyobb mozgásteret ad a kollégáknak az idővel való gazdálkodásban. Szerepet játszhat benne esetleg az is, hogy a tanulók jobb átlagos képességei az új ismeretek rövidebb idő alatt történő átadását teszik lehetővé.

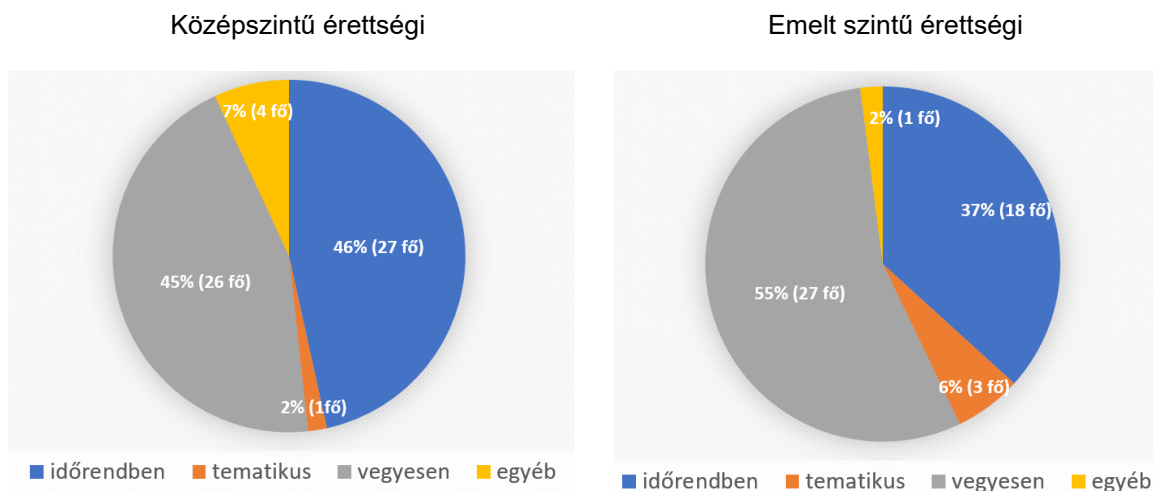
3. ábra: Elegendőnek találja-e az érettségi vizsgára történő felkészítésre fordított időt? (tanári válaszok)



A kollégákat és a hallgatókat is mind a közép-, mind az emelt szintű felkészítésre vonatkozóan megkérdeztem, hogy elegendőnek találják-e a tananyag ismételésére fordított időt. A tanári válaszok mindkét szinten erősen megoszlottak a háromféle válaszlehetőség (igen, nem, váltzó) között. Az emelt szintű felkészítésre vonatkozóan valamivel magasabb az elégedettek aránya. (3. ábra) A hat és nyolc évfolyamos középiskolákban mindkét szintet érintően magasabb a felkészítésre fordított idővel elégedett kollégák aránya (45, illetve 46%), és alacsonyabb az elégedetleneké (27, illetve 25%). A hallgatók csak „igen” vagy „nem” választ adhattak erre a kérdésre, de náluk is a tanárok válaszáéhoz hasonló jellemzők rajzolódtak ki. Mindkét szinten erősen megoszlottak a vélemények, középszinten közel fele-fele arányban (55% igen, 45% nem), míg emelt szinten nagyobb volt az elégedettek aránya (62% igen, 38% nem).

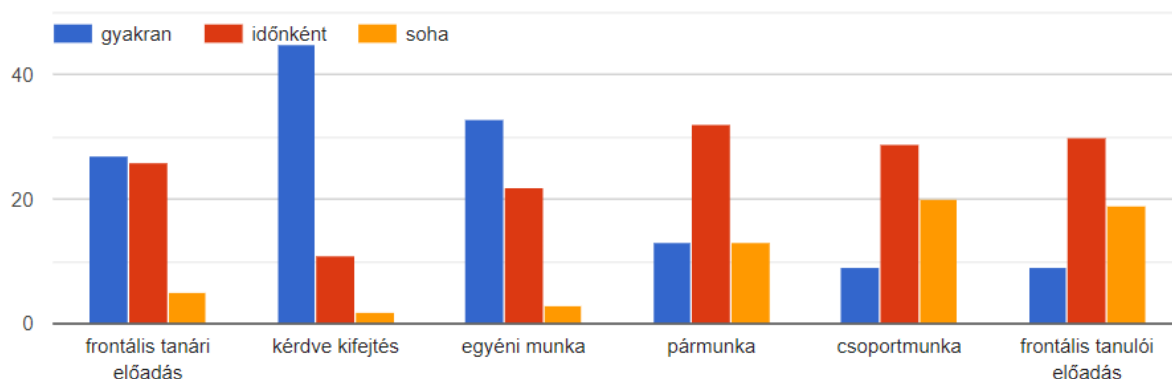
A hat és nyolc évfolyamos középiskolában, emelt szinten érettségizett hallgatók is nagyobb arányban voltak elégedettek a felkészülésre fordított idővel (74% igen, 26% nem), mint a négy évfolyamos képzésben végzett társaik. (Közülük csak ketten tettek érettségi vizsgát középszinten.) A hat és nyolc évfolyamos képzésben tapasztalható nagyobb elégedettség egybevág azzal, hogy itt átlagosan több idő jut az ismételésre.

4. ábra: Milyen rendezőelv szerint történik a tananyag ismételése? (tanári válaszok)

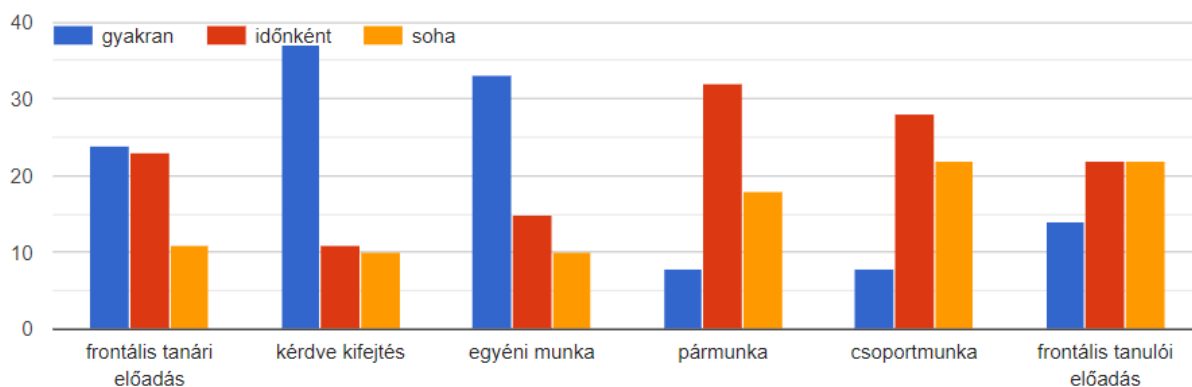


A kérdőív egy további kérdése arra irányult, milyen rendezőelv alapján történik a tananyag ismételése. Az időrend azt jelenti, hogy jellemzően az új tananyag tanulásával nagyjából megegyező sorrendben, vagyis az érettségi követelmények altémáinak sorrendjében történik az ismételés. A tematikus ismételés több altéma hosszmetseti témában történő egyesítését feltételezi. A középszinten vizsgázó hallgatók 85%-a, az emelt szinten vizsgázók 67%-a válaszolta azt, hogy időrendben ismételték. A többiek nagyrészt tematikusan ismételték, egyéb választ kevesen adtak. A kollégák számára – akik jellemzően több tanulói csoportban is tanítottak, illetve tanítanak – lehetővé tettem azt is, hogy a két rendezőelv vegyes alkalmazását jelöljék meg, illetve egyéb válaszokat is adhattak. Középszinten itt is a kronologikus elv a legjellemzőbb, de szinte ugyanennyien válaszolták azt is, hogy mindkét rendezőelv alkalmazása megjelenik a gyakorlatukban. Az emelt szintre történő felkészítésről a kollégák válaszaiból is az derült ki, hogy kisebb, de még mindig nem elhanyagolható a csak időrendben, az érettségi követelmények altémáira alapuló ismételés szerepe. A „vegyesen” válaszok mögött természetesen nagyon eltérő gyakorlatok húzódnak meg, de az ezt válaszoló kollégák valamilyen mértékig az új anyag tanításához képest eltérő nézőpontból látatják diákjaikkal a történelmi folyamatokat és jelenségeket az ismételés során. (4. ábra)

5. ábra: A különböző munkaformák alkalmazásának gyakorisága az ismétlő tanórákon – középszint (tanári válaszok)



6. ábra: A különböző munkaformák alkalmazásának gyakorisága az ismétlő tanórákon – emelt szint (tanári válaszok)



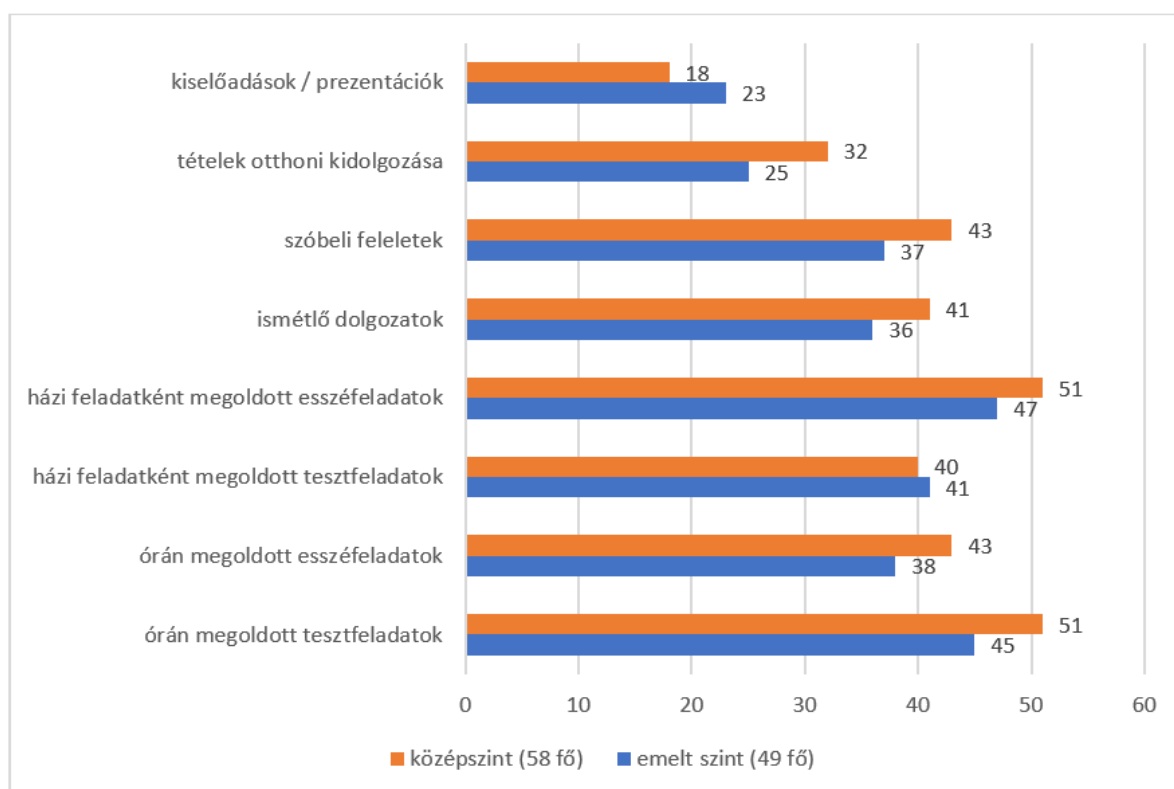
1. táblázat: A közép- és emelt szintű ismétlő tanórákon jellemző munkaformák említése a hallgatók körében

	frontális tanári előadás	egyéni munka	pármunka	csoportmunka	frontális tanulói előadás
középszint (20 fő)	11	14	5	2	1
emelt szint (79 fő)	43	61	24	19	9
összesen (99 fő)	54	75	29	21	10

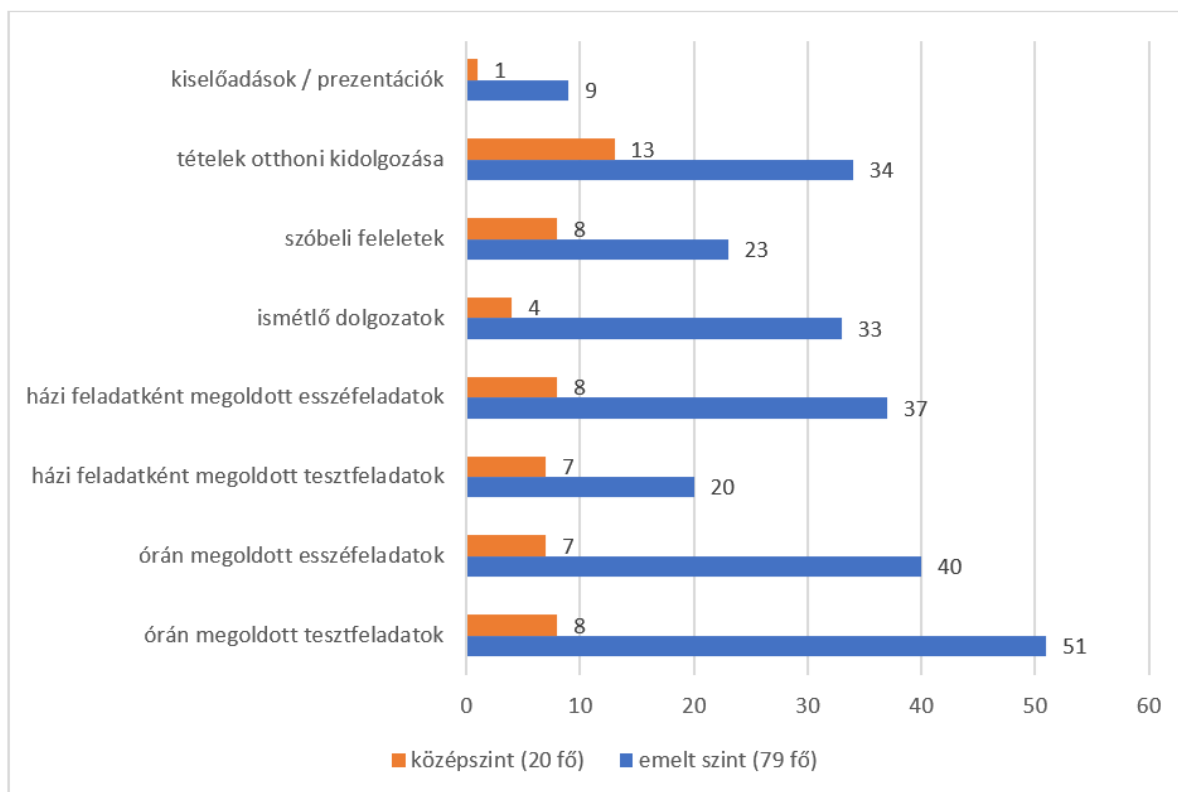
A felkészülés, illetve felkészítés során megjelenő tanórai munkaformák tekintetében sem a kollégák gyakorlatában, sem a hallgatók tapasztalataiban nem volt jelentős eltérés a

középszintű és az emelt szintű ismételés között. Érdekes, hogy amíg a hallgatók körében a legjellemzőbb az egyéni munka volt, addig a válaszoló kollégák valamivel gyakrabban alkalmazzák óráikon a kérdeve kifejtő (dialogikus) frontális módszert. A válaszok alapján viszonylag jelentős a tanulói aktivitás mértéke az ismétlő órákon, bár elgondolkodtató, hogy a kollégák közel fele az ismételés során (is) gyakran él a tanulót a passzív befogadó szerepébe helyező tanári előadás (monologikus frontális munka) módszerével. A kooperatív munkaformák (pár- és csoportmunka) mindkét minta alapján ritkábbnak tűnnek. Ez nem meglepő, hiszen kevésbé van hagyományuk a magyar közoktatásban, a feszített tempó és a nagy létszám sem kedvez nekik, de emellett a vizsga és a tantárgy jellegéből adódóan sem érezheti őket szükségesnek a kollégák többsége. (5-6. ábra, 1. táblázat) (Az egyéni, pár- és csoportmunka esetében a szakirodalom megkülönböztet frontális tanári munkához kapcsolódó és felfedezettő változatot. A vizsgára történő felkészítés során vélhetően az előbbi jellemző.)²¹

7. ábra: A tanórákon vagy otthon végzett feladattípusok és a tanórai értékelésmódok említése (tanári válaszok)

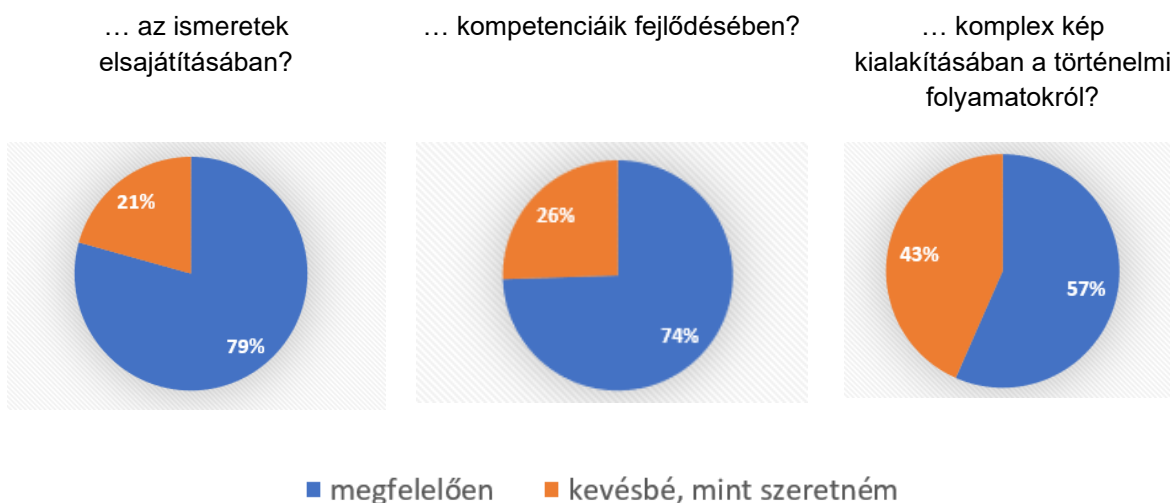


8. ábra: A tanórákon vagy otthon végzett feladattípusok és a tanórai értékelésmódok említése (hallgatói válaszok)



Az ismétlés során leggyakrabban alkalmazott feladattípusok az írásbeli érettséginek megfelelően a teszt- és az esszéfeladatok. Ezek gyakoroltatása mellett a kollégák túlnyomó többsége alkalmaz szóbeli és írásbeli ellenőrzést, értékelést is az óráin, a hallgatóknak azonban kevesebb mint a fele említett ilyesmit. Többnyire tehát a vizsgahelyzet modellezésével segítik a tanárok a felkészülést. A vizsgán nem előforduló feladatok – a tételkidolgozás és a kiselőadások, prezentációk tartása – kevésbé jellemzőek, de a tanárok felének-harmadának gyakorlatában ezek is megjelennek. A hallgatók az otthoni tételkidolgozást valamivel nagyobb arányban említették. A középszintű és az emelt szintű felkészítés feladattípusai és értékelési módjai között nincs jelentős eltérés. A kollégáknak és a hallgatóknak is lehetőségük volt „egyéb” feladattípust megnevezni, válaszaikban azonban nem jelent meg a felsoroltaktól lényegesen eltérő típus. (7-8. ábra)

9. ábra: Ön szerint mennyire segíti az Ön által szervezett (közép- és/vagy emelt szintű) ismételés a diákjait... (tanári válaszok)



A hallgatók és a kollégák elégedettségét a felkészülés, illetve felkészítés eredményével három területen igyekeztem megmérni. A leginkább hagyományos területen, az ismeretek elsajátításában érezte mindkét csoport a leghatékonyabbnak az ismétlést. (9. ábra) A hallgatók ötfokú skálán átlagosan 3,69-re értékelték ezt. Ugyanakkor majdnem ilyen jónak ítélte mindkét csoport a kompetenciafejlesztés hatékonyságát. A hallgatók körében átlagosan 3,68 volt ennek értéke. Valamelyest kevésbé tűnik sikeresnek a komplex kép kialakítása történelmi folyamatokról, vagyis a rendszerezés, szintetizálás hatékonysága. A hallgatók ezt átlagosan 3,42-re értékelték, a kollégáknak valamivel több, mint a fele elégedett ezzel maradéktalanul.

Összegzés

Az általam vizsgált minták azt mutatják, hogy a legtöbb esetben megvalósul valamilyen, a történelmi tanulmányokat lezáró ismételés. Ennek időbeli keretei, módszerei és eredményessége azonban igen nagy változatosságot mutatnak. Az előzetes hipotéziseim részben igazolódtak, esetenként azonban eltér a felmérés eredménye az általam várttól.

- A hallgatók válaszai azt sejtetik, hogy nemcsak közép-, de viszonylag sok esetben emelt szinten is elmarad, vagy csekély mértékű az ismételés. Vagyis egyáltalán nem magától értetődő, hogy az emelt óraszámot a kollégák minden esetben az érettségire történő felkészülésre (is) fordítják. Véleményem szerint fontos lenne annak tudatosítása, hogy – Fodor Lászlónak a tanulmányom elején idézett megállapításával élve – az ismételés „központi jelentőségű didaktikai történés”.
- Az elrendezés, módszerek, munkaformák tekintetében összességében beigazolódtak a feltételezéseim. Ugyanakkor a feltételezettnél gyakrabban alkalmazzák a kollégák legalább részben a tematikus elrendezést, amit követendő iránynak tartok.
- Az elégedettséggel kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy indokolt a tanulmányokat lezáró ismételés céljainak, módszereinek átgondolása a nagyobb

hatékonyság érdekében. Valamelyest meglepő, hogy a kompetenciafejlesztés eredményessége – a válaszadók szerint – alig marad el az ismeretek rögzítésének eredményességétől. Ez arra utal, hogy e tekintetben valóban jelentős hatása volt a kétszintű érettségi bevezetésének. A komplex kép kialakításának folyamata ugyanakkor – az előzetes feltételezésemnek megfelelően – megerősítésre szorul.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy viszonylag magas azoknak a kollégáknak és hallgatóknak az aránya, akik elégedetlenségüket fejezték ki az ismételésre fordított vagy fordítható órák mennyiségével vagy eredményességével kapcsolatban. A vizsgálatok eredményei igazolják azt, hogy érdemes lenne több időt szánni a történelemtanulmányokat lezáró ismételésre, mert ez lehetővé tenné egy szélesebb módszertani eszköztár alkalmazását és ezáltal a tudás hatékonyabb elmélyítését.

Amennyiben a diákok az érettségi követelmények altémáin haladva végig csupán tanári magyarázatokat hallgatnak és érettségi típusú feladatokat oldanak meg, akkor nagy valószínűséggel kimarad a szintetizálás folyamata, csak az ismeretek rögzítése és alkalmazásának mechanikus begyakorlása történik meg. Kérdés, hogy az így megszerzett tudás mennyire válik hosszabb távon is felidézhetővé és alkalmazhatóvá, mennyire segíti elő a múlttól és a jelenről alkotott nézetek formálódását, vagyis mindazon célok megvalósulását, amelyeket a szakirodalom a nagyobb tematikus egységeket lezáró ismételéshez társít.

Véleményem szerint érdemes lenne segíteni és bátorítani az ismétlő órákon a tematikus elrendezés alkalmazását. A hossz metszeti témák áttekintése a korábbiaktól eltérő nézőpontból láttatja a megszerzett ismereteket, új összefüggések felfedeztetésén keresztül gazdagítja a tanulók tudását, elősegítve ezzel a tananyag szintetizálását. Ráadásul – tapasztalataim és a diákoktól kapott visszajelzések alapján – hatékonyan erősíti az időben és térben való tájékozódás képességét. Emellett segíti az emelt szintű komplex esszékhez szükséges tudás megszerzését.

Szintén hasznosnak gondolom, ha nemcsak közvetlenül a vizsgahelyzetet modellező feladattípusokat és munkaformákat alkalmazunk. A tematikus ismételéshez elengedhetetlenül szükségesek a rendszerezést ösztönző feladatok. Ezek a feladatok jól fejlesztik az önálló tanulás képességét, ami a vizsgára való felkészülés hatékonyságát is növeli. Ugyancsak szükségesnek tartom, hogy az érettségi vizsga kompetenciák szempontjából összetettebb feladattípusait (különösen az esszéírást és a szóbeli felelet felépítését) lépésekre bontva is gyakoroltassuk. A munkaszervezést illetően mindenképpen érdemes a tanulói aktivitásra helyezni a hangsúlyt. Az egyéni feladatmegoldás mellett esetenként hasznos lehet akár a pár- és csoportmunka alkalmazása is. Ezek a feladattípusok ismert pedagógiai hozadékuk mellett a szóbeli kifejezőkészség fejlesztését is jól szolgálják.

Mindezek megvalósítása azonban csak akkor várható el a kollégáktól, ha a rendszerező, szintetizáló ismételéshez biztosított a megfelelő időkeret és rendelkezésre állnak az órák megszervezését segítő eszközök (például mintatanmenet, feladatlapok).

IRODALOM

- CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2003): *A történelemtanítás gyakorlata – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- F. DÁRDAI Ágnes (2006): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás* I. köt. ELTE BTK – MTT TT, Pécs, 59–69.
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2005): A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). *Mester és Tanítvány (A Pázmány Péter Katolikus Egyetem konzervatív pedagógiai folyóirata)*, 2. évf. 8. sz. (november) 82-95.
<https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/08.pdf> (Letöltés: 2023. márc. 30.)
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 21-35.
<https://ofi.oh.gov.hu/f-dardai-agnes-kaposi-jozsef-merre-tovabb-tortenelemerettsegi> (Letöltés: 2023. márc. 30.)
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: *A Történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból, 2010–2020*. Szerk: F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 15-59.
- FODOR László (1998): Az ismeretek rendszerezéséről. *Módszertani Közlemények*, 38. évf. 3. sz. 103-107.
http://acta.bibl.u-szeged.hu/28248/1/modszertani_038_003_103-107.pdf (Letöltés: 2022. aug. 13.)
- GYERTYÁNFY András (2022): Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig. *Történelemtanítás, (LVII.) Új folyam XIII. évf.* 3-4. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/gyertyanfy-andras-munkaformak-a-tortenelemtanitasban-a-frontalis-munkatol-a-kooperativ-csoportmunkaig-13-03-04/> (Letöltés: 2023. febr. 24.)
- KAPOSÍ József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztesenek-hazai-es-nemzetkozi-kutatasi-kontextusa/>(A letöltés időpontja: 2023. jan. 4.)
- KAPOSÍ József (2015): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: *Válogatott tanulmányok I.* Budapest, 49–56.
http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi_Jozsef-Valogatott_tanulmanyok_I.pdf (Letöltés: 2022. aug. 13.)
- KAPOSÍ József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 18.
http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/07/Kozelitesek_kotet_nyomdai_javitott.pdf (Letöltés: 2023. márc. 20.)
- KATONA András – SALLAI József (2006): *A történelem tanítása – Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- KOJANITZ László (2013): A történelmi tudás tartóoszlopai:
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tortenelem_5-8_a_tortenelmi_tudas_tartooszlopai_kojanitz.pdf (Letöltés: 2023. jan. 4.)
- NAGY Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Budapest
- RÉTHY Endréné (2003): Az oktatási folyamat. In: *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Szerk.: FALUS Iván (1998) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 220–222.
- VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. 2. kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom

Jogszabályok:

- 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről:
https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A0200040.OM&targetdate=ffffff4&printTitle=40/2002.+%28V.+24.%29+OM+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fd%3D00000001.TXT (Az utolsó megtekintés időpontja: 2023. febr. 9.)
- 33/2015 (VI. 24.) EMMI rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet módosításáról:
<https://njt.hu/jogszabaly/2015-33-20-5H> (Letöltés: 2023. febr. 9.)
- A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek:
https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2012_nat (Letöltés: 2023. febr. 24.)

ABSTRACT

Farkas, Katalin

Systematizing and synthesizing reviewing – preparation for school leaving examination in history.

Theory and practice

The purpose of this study is to map out and delve further into the practice of preparing for the school leaving examination in history. The author presents the theoretical background of the systematization and synthesizing of reviewing from which she deduces the necessity of reviewing ahead of the school leaving examination as well as the complexity of goals. After presenting the legal context of the school leaving examination, she analyzes the results of two research surveys she conducted in 2020-2021 with the participation of university students and teachers. The survey questions focused on time spent, methods, content and forms of work related to preparing for the school leaving examination. In conclusion, the author proposes a rethink of the practice of preparing for the school leaving examination that would devote more attention to thematic review, systematization and independent task solving.

JEGYZETEK

- ¹ Köszönöm Gyertyánfy Andrásnak az elméleti háttér felkutatásában nyújtott segítségét.
- ² NAGY Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Budapest, 127.
- ³ NAGY (1993) 61. Réthy Endréné viszont a Falus Iván által szerkesztett Didaktika című műben a szakaszolást lényegesen leegyszerűsítve az ismeretszerzés – alkalmazás – értékelés lépéseire bontotta az oktatási folyamatot. Vö. RÉTHY Endréné (2003): Az oktatási folyamat. In: *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Szerk.: FALUS Iván (1998) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 220–222.
- ⁴ *Pedagógiai Lexikon I-III*. Főszerkesztő: BÁTHORY Zoltán, FALUS Iván (1997). Keraban Könyvkiadó, Budapest (Ismétlő rendszerezés II/124. → rendszerezés III/264. és → rögzítés III/284. Lappints Árpád szócikkei); *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Szerk. FALUS Iván (1998) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 284., 335. Idézi: F. DÁRDAI Ágnes (2006): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás* I. köt. ELTE BTK – MTT TT, Pécs, 63-64.
- ⁵ FODOR László (1998): Az ismeretek rendszerezéséről. *Módszertani Közlemények*, 38. évf. 3. sz. 103. http://acta.bibl.u-szeged.hu/28248/1/modszertani_038_003_103-107.pdf (Letöltés: 2022. aug. 13.)
- ⁶ FODOR (1998) 104-105.
- ⁷ CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2003): *A történelemtanítás gyakorlatja – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 315–316.
- ⁸ KATONA András – SALLAI József (2006): *A történelem tanítása – Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 216–221.
- ⁹ KOJANITZ László (2013): A történelmi tudás tartóoszlopai: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tortenelem_5-8_a_tortenelmi_tudas_tartooszlopai_kojanitz.pdf (Letöltés: 2023. jan. 4.)
- ¹⁰ KAPOSÍ József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 18. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/07/Kozelitesek_kotet_nyomdai_javitott.pdf (Letöltés: 2023. márc. 20.)
- ¹¹ VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. 2. kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 29–31.
- ¹² FODOR (1998) 103–107.
- ¹³ KATONA – SALLAI (2006) 216-221.
- ¹⁴ KAPOSÍ József (2015): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: *Válogatott tanulmányok I*. Budapest, 49–56. http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi_Jozsef-Valogatott_tanulmanyok_I.pdf (Letöltés: 2022. aug. 13.).
A kétszintű történelemérettségi bevezetéséről lásd még:
F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2005): A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). *Mester és Tanítvány (A Pázmány Péter Katolikus Egyetem konzervatív pedagógiai folyóirata)*, 2. évf. 8. sz. (november) 82-95. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/08.pdf> (Letöltés: 2023. márc. 30.);
F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 21-35. <https://ofi.oh.gov.hu/f-dardai-agnes-kaposi-jozsef-merre-tovabb-tortenelemerttsegi> (Letöltés: 2023. márc. 30.);
KAPOSÍ József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf. 1. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztesenek-hazai-es-nemzetkozi-kutatasi-kontextusa/> (A letöltés időpontja: 2023. jan. 4.);
F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: *A Történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból, 2010–2020*. Szerk: F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 15-59.
- ¹⁵ 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről: https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A0200040.OM&targetdate=fffff4&printTitle=40/2002.+%28V.+24.%29+OM+r+endelet&referer=http%3A/net.jogtar.hu/jr/gen/hiegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TXT (Az utolsó megtekintés időpontja: 2023. febr. 9.)
- ¹⁶ 33/2015 (VI. 24.) EMMI rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet módosításáról: <https://njt.hu/jogszabaly/2015-33-20-5H> (Letöltés: 2023. febr. 9.)
- ¹⁷ F. DÁRDAI – KAPOSÍ (2006) 40-43.
- ¹⁸ A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat (Letöltés: 2023. febr. 24.)
- ¹⁹ Ezúton szeretném megköszönni az ELTE kérdőívet kitöltő hallgatóinak, valamint a Történelem Segédtudományai Tanszék akkori oktatóinak, Lászláyné Dr. Martos Idának, Jakab Péternek, Szabó Rolandnak és Rigó Baláznak a segítségét.

²⁰ Ezúton szeretném megköszönni a kérdőívet kitöltő minden kolléga segítségét.

²¹ GYERTYÁNFY András (2022): Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig. *Történelemtanítás, (LVII.) Új folyam XIII. évf. 3-4. sz.*
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/gyertyanfy-andras-munkaformak-a-tortenelemtanitasban-a-frontalis-munkatol-a-kooperativ-csoportmunkaig-13-03-04/> (Letöltés: 2023. febr. 24.)