

## **Tudás és tankönyv: a történelemtudás mérése ötödik osztályos tanulóknál**

*A Tankönyvkutató Intézet és a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája közös kísérleti kutatást szervezett, hogy feltárja a tankönyvi szövegek és a tanulók olvasási teljesítménye közötti összefüggéseket. A kutatás arra a feltevésre épül, hogy a tankönyvek szövegezésének minősége visszahat a tanulók teljesítményére, tudására, különösképp az ismeretek feldolgozása terén. Ennek a kutatásnak a része az a tudásszintmérés, amelyet az ötödik osztályosok körében 2006 júniusában végeztünk.*

**A** teszt készítése előtt tisztáznunk kellett, miben is áll az a tudás, amit mérni szeretnénk. Az utóbbi évtizedben az iskolai tudásmérő tesztek területén is előtérbe került az alkalmazható tudás mérése, és ez az igény a történelemtudással kapcsolatban is indokolt. A kutatók és a gyakorló szakemberek a korábbiaknál sokkal komplexebben határozzák meg a történelemtanítás céljait, így azoknak a kompetenciáknak, képességeknek, készségeknek és ismereteknek a rendszerét is, amelyek a történelemtudás komponensei. Ugyanakkor a jelenleg használatos tantervekben és az iskolai gyakorlatban ez a komplexitás még csak részben jelenik meg. Tekintettel arra, hogy mérésünk célja az összehasonlíthatóság, ezért tesztünk összeállításakor nem a történelem tanításával szemben támasztott korszerű igények megvalósulását kívántuk mérni, hanem mindössze azt, hogy a tantervben foglalt tudást mennyire sajátították el a tanulók.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e valami összefüggés a tananyag elsajátítása, a diákok történelemtudása, illetve aközött, hogy milyen tankönyvet használtak.

### **A történelemtudás mérésének problémái**

A tudásmérések szélesebb körű elterjedése Magyarországon, akárcsak a fejlett világban, az utóbbi két-három évtizedre tehető.

Figyelemre méltó, hogy a nagy nemzetközi kutatások – sem az IEA, sem pedig a PISA – nem foglalkoztak a történelemtudás mérésével, de még a társadalomtudományos műveltségnek is csak egy vékony szegmense került bele a nemzetközi vizsgálatokba (CIVED [Civic Education Study]). A magyarázat viszonylag egyszerű: csaknem megoldhatatlan nehézségeket támasztana egy megbízható, összehasonlításokra lehetőséget adó nemzetközi történelem teszt összeállítása. A történelemtudás, különösen a meghatározó és nem mellőzhető propozicionális vagy ismeret-jellegű tudás és az ezeket hordozó narratívák miatt, erősen kultúrafüggő.

A történelemtanítással összefüggő nemzetközi mérések közül kiemelkedik a *Youth and History* projekt, amelynek eredményeit a kilencvenes évek közepén publikálták. Ez azonban nem tudásmérés volt, inkább a történelemtanítás országokénti jellegzetességeit (tanítási célok, tanulási formák, tankönyvhasználati szokások) és 27 ország több, mint

harmincezer 15 éves tanulójának történelmi tudatát, attitűdjeit, történelemszemléletét igyekezett felderíteni. (*Fischerné*, 2002)

Végigtekintve a hazai tantárgyi méréseken, a „szegedi műhely”, az OPI, illetve OKI vizsgálatain, nem lehet nem észrevenni, hogy, hasonlóképpen a nemzetközi gyakorlat-hoz, inkább kerülik a történelem-tudásszint mérését. Ennek nyilvánvalóan vannak mérés-metodikai okai is, de talán közrejátszik a történelem tantárgy különös érzékenysége a politikai változások iránt is. Orosz Sándor egyik vizsgálatában 11 tantárgy eredményeit mérte, de a történelmet végül kihagyta, mert „a történelemtanításban olyan kaotikus állapotok lettek úrrá, hogy a mérés nem a tanulók valós tudásának összemérhető eredményét tükrözte volna”. (*Orosz*, 2001, 329.)

Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben mégis születtek olyan mérések történelemből, amelyek bizonyos képet adhatnak a tanulók tudásáról, még akkor is, ha ezek jó része nem országosan reprezentatív. A szegedi műhely és az OPI vizsgálatai mellett főként megyei mérések szolgálnak számos adattal. Ha az általános iskolások körében végzett történelem mérések eredményeit nézzük, legfeltűnőbb, hogy a különböző időszakban és körben végzett vizsgálatok szerint a tanulók tudásszintje eléggé hasonló: az átlagok szinte kivétel nélkül 40 és 55 százalék közé esnek (*Bratinkáné*, 1989, 1990; *Szebenyi*, 1991, *Csala*, 2001; *Kárpát, Molnár és Csapó*, 2002; *Dárdai és Sárvariné*, 2002). Ezek az átlagok bizony csak egy normaorientált értékelésben lennének elfogadhatóak, így azonban nemcsak önmagukban tekinthetők gyengének, de általában is elmaradnak az egyéb tantárgyak átlagaitól.

Anélkül, hogy a tesztek elemzésére vállalkoznánk, megkockáztatunk egy lehetséges magyarázatot: a humán tantárgyak, így a történelem gyengébb eredményei a tartalmi szabályozás nehézségeiből, sokszor pontatlanságaiból adódnak. A történelemtudás jellege és struktúrája nagyon megnehezíti pontos tantervi előírások és követelmények készítését, aminek eredményeként a tantervekben nemcsak az elsajátítandó műveletek és fejlesztendő készségek, képességek, de még az ismeretek tekintetében sem teljesen egyértelmű a szabályozás. Tanár és tesztkészítő számára sem mindig világos, hogy az adott ismeretet milyen részletzettségben és milyen tartóssági szinten kell megtanulni. Az olykor egy egész tanév vagy még hosszabb időszak tananyagának elsajátítását mérő teszteknek elvileg az állandósult tudást kellene mérniük – a gyakorlatban azonban ennek a követelménynek nem mindig felelnek meg. (*Nagy*, 1993) A magyar diákok történelemtudásának színvonalával kapcsolatban kétféle, egymásnak ellentmondó nézet létezik. Az egyik – elsősorban személyes tapasztalatokra alapozott – vélemény szerint a magyar tanulók humán műveltsége, az egyetemes történelem eseményeiben való tájékozottsága meghaladja nyugati kortársaikét. A másik, ezzel ellentétes nézet a hazai tudásszintmérések, attitűd- és képességvizsgálatok eredményeire alapozva súlyos hiányosságokra hívja fel a figyelmet (például *Csala*, 2001). Tény, hogy a magyar tanulók történelemtudásának színvonaláról ma nem állnak rendelkezésre olyan adatok, amelyek segítségével – mint a szövegértés, a matematikai vagy a természettudományos műveltség esetében – tanulóink tudását el tudnánk helyezni egy nemzetközi rangsorban. Ugyanakkor vannak baljós jelek és adatok, amelyek például a demokratikus gondolkodás terén jelzik társadalomtudományi oktatásunk súlyos hiányosságait.

### Tankönyv és tudás összefüggése

A tankönyv egyike a legrégebb és legfontosabb taneszközöknek, tanár és diák mindig kéznél lévő, leggyakrabban használt segítője. A tanár mellett – nem ritkán helyette is – az iskolai tudás fő forrása. Ma sem veszített jelentőségéből, amikor pedig az információs forradalom hatására egyre bővülő eszköztudomány áll az oktatás rendelkezésére. Ha elismerjük a tankönyvek fontosságát, joggal gondolhatjuk, hogy szerepük van az oktatás hatékonyságában, sikerében is. Logikusnak tűnik az a feltételezés, hogy a jó tankönyv ked-

vező hatással van a tanítási folyamatra és végső soron annak végeredményére, a tudásra is. Annál különösebb, hogy míg a tanári, pedagógusi munka módszereivel külön tudományág foglalkozik, addig a tankönyvekre világ- és hazai viszonylatban is jóval kisebb tudományos figyelem jut.

Pedig számos kérdés megválaszolásra vár. Mít jelent egy tankönyv esetében a jóság, egészen pontosan milyen funkcióknak és kritériumoknak kell megfelelnie, milyen hatásokat várhatunk tőle, ezek a hatások mennyiben mérhetők, mennyiben vizsgálhatók?

Hazánkban hosszú ideig alig beszélhettünk tudományos tankönyvkutatásról. A tudományos tankönyvkutatás elindítására tett kísérletet az 1986-os *Tankönyvelméleti tanulmányok*, amelynek bevezető tanulmányában Karlovitz János így jellemzi a helyzetet: „Nincs is módszer, bevett eljárás a tankönyvek értékeléséhez, értékeik méréséhez, használatuk (beválásuk) vizsgálatához.” (*Karlovitz*, 1986, 9.)

A tankönyvkutatás irodalma igazán a rendszerváltozás után, az ezredforduló időszakában élénkült meg. Egyrészt elméleti munkák jelentek meg, másrészt konkrét tankönyvelemzések is készültek. A korszerű magyarországi tankönyvkutatás kibontakozásában jelentős szerepe van Dárdai Ágnes (2002) könyvének, amelyben a szerző foglalkozik a tankönyvkutatás jelentőségével, részletes képet ad a nemzetközi és a magyar tankönyvkutatás történetéről, áttekinti a nemzetközi tankönyvelmélet főbb irányait, a tankönyvelemzés általános módszereit, majd egy összehasonlító elemzésben, egy konkrét példán szemléltetve mutatja be mindezeket. Kojanitz László (2005) javasolja a tankönyvanalízis fogalmának bevezetését, amely főként abban különbözik a tankönyvelemzéstől, hogy kvantitatív méréseken alapul. Több tanulmányában mutatja be a tankönyvanalízis módszereit, összehasonlító vizsgálatok során veti össze a tankönyvek kvantitatív jellemzőit, különös figyelmet fordítva a nyelvi tulajdonságokra, a mondatok hosszúságára, a szakszavak mennyiségére vagy az igék és főnevek arányára. (*Kojanitz*, 2003, 2004a, 2004b)

Hiányzik azonban egy fontos lépcsőfok: nevezetesen annak kimutatása, hogy a tankönyv valójában milyen hatással van a tanulóra, illetve az oktatási folyamatra. Az még bizonyos szempontok alapján megítélhető, hogy jó-e egy tankönyv, de ebből a hatására még nem következtethetünk. Többet tud vagy gyorsabban tanul-e az a diák, aki jobb tankönyvvel dolgozik? Erre nézve még a nemzetközi tapasztalatok is csekélyek. Az IEA vizsgálatok megmutatták, hogy a természettudományok terén legjobb eredményeket elérő országok tanulói többet használták a tankönyveiket, mint szerényebb teljesítményt elért társaik – bár nem tudjuk, milyenek voltak ezek a tankönyvek. (*Csikos és B. Németh*, 1998, 92.) Jaan Mikk észt kutató azon kevesek egyike, aki tankönyvelméleti kutatásainak eredményét az iskolában, tapasztalati úton próbálta igazolni. Egyik kísérletében a megfelelően módosított tankönyvszöveg a tanulók teljesítményét 13 százalékkal növelte (idézi *Dárdai*, 2002, 42.; *Kojanitz*, 2005, 142.). A tankönyvanalízis elvileg lehetőséget teremt arra, „hogy a tanulói teljesítmények értékelésekor a tankönyvek is bekerüljenek a háttérváltozók közé. Objektíven mérhetővé válhat, hogy a tankönyvek egyes elemei és megoldásai milyen mértékben játszanak szerepet a tanulók pozitív vagy negatív teljesítményében.” (*Kojanitz*, 2004b, 56.) A vizsgálat, amelyhez kapcsolódnunk, ebbe az irányba indul. Dolgozatunk is ennek érdekében vizsgálódik, amikor egy tudásmérő teszt egyik háttérváltozójaként bevonja a tanulók által használt tankönyveket is.

## A vizsgálat módszerei

### *A minta*

A minta a vizsgálat körülményeiből fakadóan adott volt: azoknak az általános iskoláknak az 5. osztályos tanulói kerültek bele, amelyek 2006 tavaszán részt vettek a Tankönyvkutató Intézet és a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolá-

ja közös kísérleti kutatásában. Ezeknek az iskoláknak a vezetőit kértük meg, hogy vállalják egy tanév végi történelem tudásmérő teszt felvételét. A harminc iskola kétharmada vállalta, hogy részt vesz a vizsgálatban, így a tesztet 20 iskola 39 osztályának 841 tanulója írta meg.

Az iskolák részint budapestiek, részint két vidéki közepes nagyságú város általános iskolái voltak. A minta reprezentativitásához hiányoznak a vidéki nagyvárosok, valamint a kistelepülések tanulói, utóbbi miatt a hátrányos helyzetű tanulók aránya valószínűleg alulreprezentált. Ráadásul a belső arányai sem optimálisak: a zalaegerszegi tanulók csaknem a minta felét teszik ki, többen vannak, mint a fővárosiak. Mindezekből nyilvánvaló, hogy mintánk nem tekinthető reprezentatívnak. Ugyanakkor a kiválasztott iskolák valamennyi osztálya szerepel a felmérésben, és a mintanagyság is biztató lehetőséget nyújt arra, hogy a témánk szempontjából fontos összefüggéseket jó eséllyel tudjuk vizsgálni. Például az azonos tankönyvet használók legkisebb részmintája is megfelelő nagyságú: 7 osztály 123 tanulója.

### *A mérőeszköz és a tankönyvek*

Az 5. osztályos tanulók történelemtudásának méréséhez 13 feladatból, 54 íte mből álló tesztet készítettünk (I. F1) A 20 iskola különböző helyi tanterveit a teszt összeállításakor kénytelenek voltunk figyelmen kívül hagyni, és mivel a Nemzeti Alaptanterv eredetileg nem szabályozta az 5. évfolyamos történelemoktatást, így legcélszerűbbnek mutatkozott, ha a nem kötelező, de az általános iskolák 5. osztályában ma is általánosan használt Kerettantervet vesszük figyelembe, és az abban megfogalmazott tananyag alapján állítjuk össze a feladatokat. (Történelem és állampolgári ismeretek 5–8. évfolyam, 2000) Emellett szólt az is, hogy az iskolák által használt négyféle tankönyv mindegyike a kerettantervben megfogalmazott tananyagra épült. A teszt kritériumorientáltak tekinthető, elsősorban nem a tanulók történelemtudását mérte: hanem azt, hogy mennyire sajátították el a kerettantervben meghatározott követelményeket.

A kerettanterv *Elsajátítandó tevékenységformákat*, valamint *Témaköröket* és ezen belül *Tartalmakat* különít el. A legfőbb nehézség, amivel szembe kellett nézni, hogy a teljes lefedettség igényét miként tudjuk összhangba hozni egy 45 perc alatt megírható teszt terjedelmi korlátaival.

A tanterv négy fejezetben összesen harminc tevékenységformát sorol fel, ezek tartalmazzák a fejlesztendő készségeket, kompetenciákat is. Ezek egy része teszt keretében nem vizsgálható, mivel vagy gyakorlati jellegű tevékenységet kíván (például könyvtári gyűjtés), vagy az adott alkalmazásnál megengedi a tanári segítséget (forráselemzés), ám még a teszt-formában számon kérhető tudás tekintetében sem törekedhettünk a teljes lefedettségre. Meg kellett elégednünk azzal, hogy a fontosabb területekre kérdezzünk rá úgy, hogy mindegyik fejezetre legyen legalább egy feladat.

A *Tartalmak* részben a tanterv felsorolja azokat a fogalmakat, neveket, helységneveket, időmeghatározásokat (évszámokat), történeteket és egyéb ismereteket, amelyeket a tanulóknak ismerniük, érteniük és használniuk kell. Könnyített a helyzeten, hogy a témakörök közül egyet, *A magyar történelem kezdeteit* ki kellett hagynunk. Régi tapasztalat szerint sok történelemtanár az 5. osztályban már nem jut el eddig a témáig, így ezeknek az osztályoknak a tanulói irreális eredményt produkáltak volna, amit mindenképpen el akartunk kerülni.

Háttérváltozónak tekinthető az a négy tankönyv, amit a vizsgálatban részt vevő iskolák tanulói használtak. (lásd F2) Mint arról szóltunk, lényegében mindegyik tankönyv megfelel a kerettantervben megfogalmazottnak, mind a témakörök, mind a tevékenységformák tekintetében. Feladataink összeállításánál szándékosan nem vettük figyelembe egyik tankönyv tartalmát sem, őrizvén vizsgálatunk objektivitását. Ez alól csak a 2. és a 11. feladat ábrái kivételek. Mivel a tanterv ábrákat nem tartalmaz (képi információk fel-

dolgozásának követelményét viszont igen), így olyan objektumok ábráit használtuk fel, amelyeknek az ismerete a tananyagból következik, és amelyek ábrázolásait valamennyi vizsgált tankönyv tartalmazza (szakóca és a római anyafarkas).

A tanulókról a Bevezetőben említett kutatás keretében háttérváltozókat is rögzítettek, amelyek befolyással lehetnek teljesítményükre. Ilyen az ötödik osztályos féléves tanulmányi átlaguk, féléves jegyeik néhány tantárgyból, a tantárgyi attitűdök, az iskolai teljesítményükkel való elégedettségük, a tantárgyi teljesítményük igényszíntvonal, továbbtanulási szándékaik, valamint szüleik iskolai végzettsége. Az erre szolgáló *Adatlap* kisebb eltérésekkel megegyezik az 1995-ös szegedi iskolai tudásmérés háttérváltozóit rögzítő adattal. (*Csapó*, 1998a. 323–324.) Ezeket az adatokat összehasonlító vizsgálat céljából mi is felhasználhattuk.

### *A vizsgálat lebonyolítása*

Az adatfelvétel 2006 júniusában, a tanév utolsó két hetében történt. Abban reménykedtünk, hogy erre az időpontra az iskolák befejezik a tananyagot, és túl lehetnek egy tanév végi összefoglaláson is.

### **Eredmények**

#### *A teszt jósága és a felmért tudás szerkezete*

A teszt reliabilitásának jellemzésére a Cronbach-féle a koefficienszt használtuk, ami 0,8945 lett. Általában 0,9 felett lehet egyértelműen jónak mondani egy tudásszintmérő teszt megbízhatóságát, és a matematika vagy a természettudományos tárgyak esetében ez el is várható. Ugyanakkor a történelemtudást mérő tesztek reliabilitása a 0,8–0,9 közötti sávba szokott esni. Ennek több okát is említik a kutatók. (*Kárpáti és mtsai*, 2002, 71.) Ezek közül a legkevésbé áthidalhatónak tűnik, hogy a történelem tesztek a történelemtudás jellege miatt kevésbé homogének, mint matematikai vagy természettudományos társaik. Ezen elvileg nem könnyű segíteni, hiszen a validitás megköveteli, hogy egymástól meglehetősen távol álló tudásterületeket is vizsgáljunk. Az egyes itemek egymással általában gyenge korrelációt mutatnak, a 0,3-et meghaladó összefüggés már meglehetősen ritka és inkább csak azonos feladaton belül találkozhatunk vele. Érdekes egybeesés, hogy a 4. feladat egyébként kifejezetten gyenge korrelációi közül kiemelkedik a 4b-d (0,42) összefüggés, az ékírás és a hieroglifák besorolása – úgy tűnik, az írásról való tudás összekapcsoló erő. Hasonló a helyzet a 8. feladatban, ahol a birodalom megnevezése elég gyakran együtt járt a városállam megnevezésével (8b-c 0,61), míg a két fogalom meghatározása, a 8a nem árul el igazi kapcsolatot (0,11 és 0,08) a feladat másik két itemével. A 6., a 10. és a 13. feladaton belül mondható erősnek az itemek összefüggése, 0,4–0,5 fölötti együtthatókkal. A legszorosabb korrelációkat a topográfia terén találjuk 0,4–0,5 körül, és itt van a táblázat legmagasabb értéke is: a 6c és 6g között 0,76 (Spárta és Athén beazonosítása). Az említett három feladat korrelál a legjobban a teszteredményekkel is: általában 0,5 körüliek az eredmények.

#### *A történelem tudásszintmérés eredményei*

A tudásmérő teszt pontszámait százalékra számítottuk át az összehasonlíthatóság megkönnyítésére. A 67,2 százalékos átlag meglehetősen magasnak tűnik (*1. táblázat*), különösen, ha korábbi mérések eredményével összevetjük. Ennek lehetséges okairól már más vonatkozásban említést tettünk: ide sorolható részben az a tény, hogy a mintavételből kimaradtak a kistelepülések iskolái – amelyek a korábbi mérések során általában rontottak az átlagon –, részben pedig a mérőeszköz összeállításának sajátosságai, szigorú kritéri-

umorientáltsága. Van olyan tapasztalat is, amely szerint az általános iskolás tanulók a történelmi korok közül az ókort ismerik a legjobban, márpedig feladataink többsége ókori tárgyú volt. (Csala, 2001) Viszont az is igaz, hogy ugyanebben a mérésben az őskor mutatta a legrosszabb eredményeket, szemben mostani felmérésünkkel, amikor az őskorra vonatkozó feladatok megoldása lett a legjobb.

1. táblázat. A tudásszintmérő teszt %-ban megadott eredményei iskolák szerinti bontásban

Iskola sorszáma	N	átlag	Szórás	minimum	maximum
10	48	81,6	8,7	60,7	94,6
11	16	69,0	10,0	48,2	87,5
14	23	73,0	13,8	44,6	91,5
15	24	73,0	18,8	35,7	92,9
16	38	66,4	12,0	41,1	91,1
18	45	65,3	12,8	32,1	89,3
20	44	66,8	17,1	19,6	96,4
21	18	73,1	14,3	26,8	92,9
31	24	58,1	11,5	32,1	76,8
32	54	72,4	13,5	42,9	94,6
33	20	48,4	15,0	25,0	87,5
34	23	66,9	9,3	48,2	83,9
35	46	70,0	12,2	30,4	91,1
36	26	64,6	15,7	17,9	85,7
40	139	64,5	17,7	25,0	94,6
41	91	58,5	20,0	12,5	92,9
43	74	66,0	12,5	28,6	89,3
44	23	63,9	19,4	26,8	91,1
45	47	78,8	10,3	44,6	96,4
46	18	74,2	11,6	46,4	92,9
Összesen	841	67,2	16,2	12,5	96,4

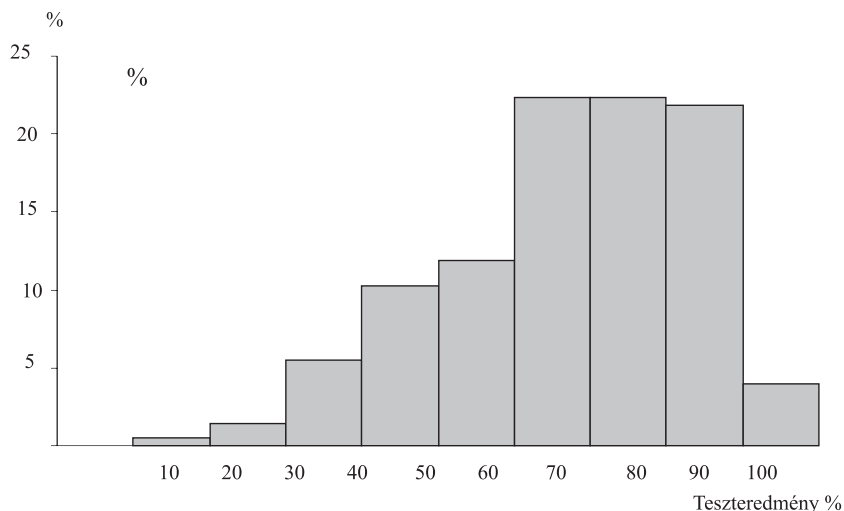
Mindezeket figyelembe véve az eredmények már közel sem olyan megnyugtatóak. A szakemberek megítélése szerint körülbelül 75 százalék fölötti teljesítés jelentheti a tananyag megfelelő elsajátítását. Ha ezt a kritériumszintet nézzük, megállapíthatjuk, hogy az iskolák alig 40 százaléka haladja meg az alsó határt, 75 százalék felett pedig az iskolák mindössze egyetlen tizede teljesített.

Ugyanakkor az egyes iskolák közötti különbségek – azonos településen belül is – meglehetősen nagyok. A legjobban és a leggyengébben teljesítő iskolák között 33,2 pont a különbség. Feltűnő, hogy a 10-es iskola minimuma is meghaladja a leggyengébbek átlagát, és hogy a legjobb eredményt elérő iskolák egyben a legkisebb szórásúak (10, 45, 46). Az iskolák közötti különbségeket varianciaanalízis segítségével is kifejezhetjük. Ez jelzi, hogy a felmérésben az iskolák közötti különbség a történelemtudás tekintetében is nagyobb, mint az iskolákon belül. (Csapó, 2002b)

A fiúk és a lányok teljesítménye között – ahogyan az várható volt – gyakorlatilag nincs különbség; míg előbbieket 67,59, utóbbiakat 66,96 pontos átlagteljesítményt nyújtottak.

Ha a tanulók eredményeinek eloszlását figyeljük, a kép valamivel kedvezőbb (1. ábra). A relatív gyakorisági eloszlás diagramja erősen jobbra aszimmetrikus, ami egy tudásmérő teszténél el is várható, és a módusz is meglehetősen magas, 83,92 pont. A tanulók 70,6 százalékának teljesítménye meghaladta a 60 pontot, de még a kritikus 70 pontot is csaknem felük (48,2 százalék) teljesítette.

Érdekes megvizsgálni néhány feladat vagy item megoldási mutatóit. Hét olyan item van, amelyet a tanulók több, mint 90 százaléka helyesen oldott meg. A tanulók 96,8 százaléka össze tudta kapcsolni Egyiptomot a piramisokkal és 96,7 százaléka meg tudott nevezni legalább egy óskori élelemszerzési módot. Majdnem ennyien azonosították az őskor



1. ábra. A teszt eredményének relatív gyakorisági eloszlása

kort – esetleg a paleolitikumot – a kőszerszámokkal, a hieroglifákat Egyiptommal, az ikreket szoptató anyafarkas képét Rómával, és a válaszadók 93,2 százaléka tudta, hogy a görög istenek az Olümposzon élnek. Ezek az ismeretek a tanulók jelentős részénél valószínűleg már előzetes tudásból származtak, de nyilván nem ilyen arányban, és korántsem mindegyik esetben. Ugyanakkor a szóban forgó tárgyak, képek, jelenségek majd mindegyike ikonyszerűen megjelenít valamilyen kultúrát, civilizációt. Nem véletlen, hogy az anyafarkasról jóval többet tudtak, mint Augustus történelmi szerepéről (pedig utóbbi zárt végű, alternatív választás volt – 50,2 százalékos eredménnyel), illetve az istenek lakhelyét is többen ismerték, mint az athéni demokrácia vezetőjének, Periklésznek a nevét (többszörös választás – 68,6 százalék).

Több ok miatt sem meglepő, hogy lényegesen gyengébben mentek az elsősorban készséget, képességet, kompetenciát mérő feladatok, ítemek. Történelmi tanulmányaik elején a tanulók még nem rendelkeznek kellő begyakorlottsággal és tapasztalattal az ilyen típusú feladatok megoldásában, ráadásul nyelvi kompetenciájuk is sok esetben elégtelennek tűnik. De az okok között említhetjük a történelemoktatás még sok helyen továbbélő ismeret-központú hagyományát. Különösképpen azok a nyílt végű feladatok okoztak sokak számára leküzdhetetlen nehézséget, amelyekben egy-két mondatos választ kellett adni. Jóllehet az anyafarkast majdnem mindenki azonosította Róma alapításával, és a válaszadók több, mint fele asszociált is valamelyik városalapítással kapcsolatos mondara, de összesen csak 21 százalékuk tudta elfogadható nyelvi formában rekonstruálni a történetet. A leggyengébben a birodalom és a városállam fogalmainak összehasonlítása sikerült, jóllehet a feladat további részében a többség megfelelő példát tudott hozni mindkettőre. Talán ez a feladat követelte a tanulóktól a legkomplexebb tudást: ismerni kellett a birodalom és a városállam szavak jelentését és/vagy elvonatkoztatni a konkrét általuk ismert példáktól, kiválasztani és összehasonlítani a releváns jellemzőket, és ezt helyesen megfogalmazni. Mindez a válaszadók 7,3 százalékának sikerült.

Tanulságos az 1. feladat négy íteme is, ahol az időszámítás fogalmainak megértését, megfelelő használatát próbáltuk felderíteni. Míg az a) és d) kérdést a tanulók több, mint kétharmada jól oldotta meg, addig a b) és c) esetében igen gyenge eredmények (31,6 és 29,1) születtek – jóllehet maga a számolási feladat semmivel sem volt nehezebb. A javítás során tapasztaltuk, hogy a tanulók jelentős része elmulasztotta a Kr. e. vagy az i. e.

jelölést – jóllehet a kérdésben mindkét esetben szerepelt. Nem egyszerűen a kérdés volt rossz: a tömeges figyelmetlenség arról tanúskodik, hogy sokaknál hiányzik az a begyakorlottság, ami az évszámok, évszázadok rutinszerű alkalmazásához szükséges lenne.

### *A teszteredményeket befolyásoló tényezők*

Vizsgálatunk során rendelkezésünkre álltak olyan változók is, amelyek a tanulók iskolai értékeléséről, attitűdjeiről, énképének egyes elemeiről, illetve szülei iskolai végzettségéről nyújtanak tájékoztatást. Nem célunk ezeknek a változókknak a részletes értékelése, itt most csak azt vizsgáljuk, hogy milyen kapcsolatban vannak a tanulók történelem-tudásával (2. táblázat).

Nem meglepő, hogy a történelem jegy és az egyéb tantárgyi osztályzatok adják a legmagasabb értéket, és hogy az összes osztályzatot összefoglaló szorgalom a legmagasabb. Az is megszokott, hogy az attitűdök és a tudás mutatói között találjuk a leggyengébb kapcsolatot. Feltűnő, hogy ebből milyen markánsan emelkedik ki a történelem jegy és attitűd összefüggése, bár maga az érték nagyjából megegyezik más mérések eredményeivel. (Korábbi mérési eredményekre történő utalásaink: jegyek és tantárgyi attitűdök vonatkozásában lásd *Csapó*, 1998b, 2002a; tantárgyi tesztek és egyéb változók vonatkozásában lásd *Csikos és B. Németh*, 1998; *Kárpáti és mtsai*, 2002.)

Az iskolai osztályzatok és a tudás összefüggése mindig problematikus kérdés. A tanári osztályzás általában nem tud eleget tenni az objektivitás, az érvényesség és a megbízhatóság követelményének – sokszor összemósodik a jegyek funkciója is, nem válik szét a formatív és a szummatív értékelés. (*Csapó*, 1998b)

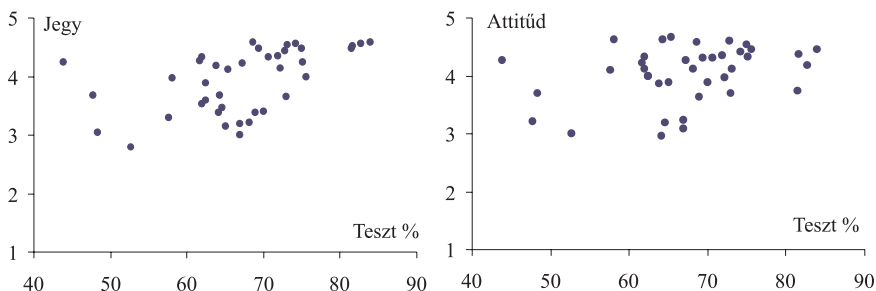
2. táblázat. A történelem tantárggyal kapcsolatos változók és egyéb változók korrelációi

Változók	Történelem jegy	Történelem attitűd	Történelem teszt
Irodalom jegy	0,67	0,23	0,54
Történelem jegy	1,00	0,46	0,59
Matematika jegy	0,64	0,16	0,55
Természetismeret jegy	0,66	0,21	0,57
Szorgalom jegy	0,68	0,23	0,51
Irodalom attitűd	0,18	0,25	0,17
Történelem attitűd	0,46	1,00	0,27
Matematika attitűd	0,18	0,22	0,17
Természetismeret attitűd	0,17	0,21	0,17
Iskolai teljesítménnyel való elégedettség	0,51	0,26	0,39
Hány pontot érne el egy történelem feladatlapon	0,46	0,28	0,41
Hány ponttal lenne elégedett egy történelem feladatlapon	0,29	0,16	0,30
Továbbtanulási szándék	0,36	0,24	0,34
Szülők iskolázottsága	0,26	0,13	0,32
Történelem teszt	0,59	0,27	1,00

A korábbi kutatásokban az iskolai osztályzatok és a tudásmérő tesztek korrelációja messze esett a kívánatos 1,00-hez közeli értéktől. A matematika és a természettudományos tárgyak tesztjei és osztályzatai közti összefüggésekhez képest a humán tárgyaknál még rosszabb a helyzet, például történelemből 7. osztályban 0,38-as, 11. évfolyamon 0,279-es értéket állapított meg egy korábbi vizsgálat (*Csapó*, 2002a, 45.) Ehhez képest a vizsgálatunkban szereplő 0,59-es korreláció kifejezetten szorosnak tűnik. Ennek valószínű oka, hogy a kerettantervben megfogalmazott tananyag egyértelműbb követelményeket támasztott a korábbiaknál, és ez növelhette némiképp a tanári értékelések validitását.



Ha az osztályok teljesítményét nézzük, a kép kevésbé tűnik kedvezőnek (2. ábra) A pontfelhő egésze kicsit magasabban van, mint az indokolt lenne, vagyis a jegyek jobbák, mint a teszten mért tudás. A 39 osztályból legalább tíz többé-kevésbé felülértékeltnek tűnik, ezzel szemben legfeljebb 3–4 osztály lóg ki lefelé. Az egyes osztályok megítélése között olyan különbségeket tapasztalunk, ami aligha lenne megengedhető. Különösen feltűnő a 411-es osztály, amelyiknek a történelemjegy-átlaga 4,24, és ahol mindössze 43,94 pontos teszteredmény született, míg például a 341-es osztály 66,93-as teszteredménye mellett a történelem jegy átlaga csak 3,00. Feltűnő, hogy a pontfelhő a teszt-teljesítmény esésével együtt ritkul, és nyílik, mintha az osztály átlagos tudásszintjének csökkenésével egyre megbízhatatlanabbá válna az iskolai értékelés.



2. ábra. A történelem jegyek és történelem attitűdök átlaga osztályonként a teszteredmények függvényében

Nagyon hasonlít erre a tantárgyi attitűd-átlagok és a teszteredmények összefüggését ábrázoló diagram is. Ráadásul a szélsőséges helyzetekben ugyanazok az osztályok szerepelnek: az ímént negatív példaként emlegetett 411-es nemcsak nagyon jó tanulmányi átlaggal rendelkezik, de láthatóan az egyik legjobb attitűd-átlaggal is. Ha nem tudják a történelmet, legalább szeretik, mondhatnánk némi malíciával. De ha a tanulók továbbtanulási szándékait nézzük, ahol az 5,43-as osztályátlag (nyolc fokú skálán mértük) nem áll messze a felmérésben részt vevők átlagától, akkor már van okunk az aggodalomra: ennek az osztálynak a tanulóit súlyos csalódás érheti majd. A jegyeik alapján azt hiszik, minden rendben van a történelemtudásukkal, és csak az iskolából kikerülve, a továbblépéskor szembesülnek a realitásokkal, mert nem, vagy csak extra erőfeszítések árán fognak tudni ambícióiknak megfelelően továbbtanulni. De ellenkező hatást is kiválthat a nem megfelelő értékelés: az átlagos tudású (66,93 pontos) 341-es osztály tanulóinak az átlagnál majdnem egy egész ponttal rosszabb (3,00) a történelemjegy-átlaguk. Lehet, hogy ennek a következménye, lehet, hogy nem, de a történelemattitűd-osztályátlag (3,09) szintén majdnem egy egész ponttal marad le a mérés átlagától (4,03). Lehet, hogy ennek az alulértékelttségnek is köszönhető, hogy a továbbtanulási hajlandóság is csaknem ennyivel van az átlag alatt (4,96).

Annak vizsgálatára, hogy a rendelkezésünkre álló változók mennyiben befolyásolják a tanulók teszten mért tudását, regresszióanalízist végeztünk (6. táblázat). A táblázatban csak azokat a változókat tüntettük fel, amelyek legalább  $p=0,05$  valószínűségi szinten szignifikánsak.

A történelemtudás varianciájának meglehetősen magas arányát magyarázzák a vizsgálatba vont független változók. Nem szokatlan, hogy az egyéb tantárgyak jegyeinek hozzájárulása a legszámottevőbb, de itt még ennél is dominánsabb a négy osztályzat: a megmagyarázott variancia több, mint felét adja. Az sem meglepő, hogy a történelem jegy vezeti a sort. Az attitűdök magyarázó ereje általában – mint itt is – csekély, mindössze a történelem attitűd számottevő 5,01 százalékkal. A leginkább figyelemreméltó a tanulási motivációval, tanulási önképpel kapcsolatban lévő változók magas magyarázó ereje.

3. táblázat. A történelem tudásszintmérő teszttel mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményeinek összefoglalása

Független változók	$r$	$\beta$	$r \beta 100$
Irodalom jegy	0,541	0,106	5,73
Történelem jegy	0,594	0,273	16,21
Matematika jegy	0,550	0,156	8,58
Természetismeret jegy	0,574	0,220	12,62
Irodalom attitűd	0,174	0,092	1,60
Történelem attitűd	0,271	0,185	5,01
Matematika attitűd	0,171	0,084	1,43
Idegen nyelv attitűd	0,197	0,120	2,36
Természetismeret attitűd	0,174	0,083	1,44
Iskolai teljesítménnyel való elégedettség	0,393	0,235	9,23
Hány pontot érte el	0,418	0,238	9,94
Továbbtanulási szándék	0,341	0,181	6,17
Anyá iskolázottsága	0,255	0,095	2,42
Összes megmagyarázott variancia:		82,74 %	

### Tankönyv és tudásszint összefüggései

Végül kísérletet teszünk arra, hogy a tudásmérő teszt eredményei és a használt tankönyvek közötti összefüggéseket megvizsgáljuk. Amint az a 4. táblázatból kiderül, a négy tankönyvet használók teszteredményei érzékelhetően eltérnek egymástól.

4. táblázat. A történelem tudásszintmérő teszt eredménye a tankönyvhasználat szerinti bontásban

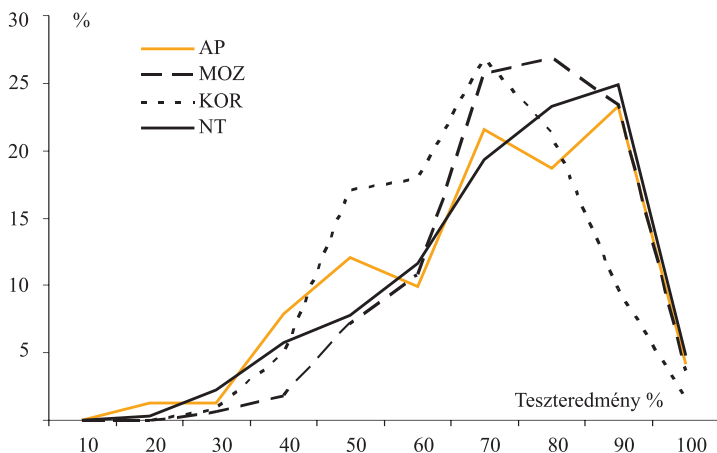
Tankönyv*	$N$	Átlag	Szórás
AP	241	65,90	17,78
MOZ	167	70,30	13,61
KOR	123	63,08	14,24
NT	310	68,32	16,78

\*A tankönyvek adatait és a rövidítések feloldását lásd a Függelékben (F2)!

Statistikai értelemben nem véletlen, hogy a MOZ könyvet használók jobb átlageredményt értek el, mint a másik három csoport, és az sem, hogy a leggyengébb eredményt a KOR könyvet használóknál mértük. A tudásmérő teszt eredményének néhány százalékos eltérésén kívül más különbségeket is észrevehetünk. A 3. ábrán megfigyelhetjük, hogy a négy tankönyvi csoport eloszlásgörbéi között is van eltérés.

Legfeltűnőbb jelenség az AP hullámszerűsége, a görbe három csúcsa, ami mögött voltaképpen három különböző csoport létét sejtethetjük. Az első, alacsonyabb csúcs zömét a 41-es iskola két nagyon gyenge átlagú osztálya jelenti (43,9 és 47,7 százalék), a másodikat három átlag körüli osztály, míg a harmadikat a minden osztályban megtalálható jók és a 15-ös iskola kiemelkedően jó 151-es osztálya 83,9 százalékkal. Az osztályok szintjén is igaz, amit a tanulók szintjén a legmagasabb szórás kifejezett, hogy az AP mutatja a legnagyobb szélsőségeket. Az előbb említett 41-es iskolának a két leggyengébb osztálya mellett van egy átlagos (67,3 százalék) és egy átlag feletti (75,6 százalék) is. Az egy iskolán belüli több, mint 31 százalékos különbség megdöbbentő, de nem egyedi: a szintén AP könyvet használó 15-ös iskola 154-es osztálya 26,2 százalékkal marad el a már említett kitűnő eredményű 151-esétől.

Kevésbé problematikus, de nem is kedvező görbe a KOR-é. Nagyon hamar és meredeken emelkedik, ami arról tanúskodik, hogy sok a gyenge teljesítményű diák. Aztán túl korán, az átlageredmény körül éri el a móduszt, ahonnan zuhanásszerűen indul lefelé – amikor a másik három csoport még javában emelkedik. Vagyis nagyon kevés jó vagy ki-



3. ábra. A történelem teszt eredményeinek eloszlása a négy tankönyvi csoport szerint

magasló tudású tanuló van ebben a csoportban – az osztályátlagok közül egyik sem éri el a 75 százalékot.

A listavezető MOZ könyvet használók görbéje ennek pontosan az ellentéte: a leglassabban emelkedik (kevesebb gyenge diák), majd az átlag körül jut a csúcs közelébe, ahol tartós fensíkot képez. Ennek a csoportnak több, mint háromnegyed része oldotta meg 60–90 százalékos sikerrel a tesztet. A máshol jelentős heterogenitásnak itt nyoma sincs: a 10-es iskola két osztályának az átlaga: 81,5 százalék (minimum: 60,7, maximum: 92,9) és 81,6 százalék (minimum: 62,5!, maximum: 94,6). Ennek a két kimagasló osztálynak és a többi MOZ-t használó osztály átlag körüli teljesítményének köszönheti a vezető helyét ez a csoport, amelyben nincs olyan osztály, amelyik átlaga 60 százalék alatt lenne.

Magyarázza-e, magyarázhatja-e a tankönyv ezeket az eltéréseket? Egy alapos tankönyvanalízis szétfeszítené dolgozatunk kereteit, de kísérletet tettünk néhány feladat és item esetében arra, hogy megkeressük az eltérő eredményesség okát.

5. táblázat. Az 1. feladat megoldásának eredményei a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek				Feladat átlaga
	1a	1b	1c	1d	
AP	0,69	0,22	0,27	0,63	0,45
MOZ	0,73	0,46	0,35	0,66	0,55
KOR	0,73	0,14	0,27	0,76	0,48
NT	0,70	0,39	0,38	0,67	0,51

A 8. táblázatban, amely az 1. kronológiai-számolási feladat eredményeit mutatja, a megoldás erőssorrendje majdnem teljesen ugyanaz, mint az egész teszté: itt is a MOZ a legjobb, jóllehet ez a tankönyv foglalkozik a legkevesebbet és a legkevésbé részletesen is a feladat témájával, inkább csillagászati-naptártörténeti megközelítést alkalmaz. Korábban kitértünk már az 1b és 1c itemek problémájára; valójában itt kereshető a MOZ csoport sikere: kevésbé rosszul oldották meg, mint a többiek. Az AP hiába foglalkozott olyan sokat a kérdéssel, a fejezet nem elég világos és a feladatok sem logikusak. Kicsit meglepő a KOR jó szereplése: az 1d itemben a legjobb 76 százalékkal. Ezt a tudást mégiscsak a tankönyvnek lehet köszönni, ugyanis két könyv tette fel majdnem ugyanazt a számolási kérdést Augustus élettartamáról, ami – mondanunk sem kell, véletlenül – a tesztben is szerepelt. Az AP-ben hiába szerepelt a kérdés, az AP-t használó tanulók teljesítményén ez nem látszik – talán túl sok, túlságosan is szétartó kérdéscsoport foglalkozik a témával. A

KOR esetében mindössze öt, jól áttekinthető kérdés szerepel, és – amiért példátlan módon jobb a többiekénél – míg a másik három tankönyv a tanév elején foglalkozik az időszámítás problémájával, addig a KOR a tanév végén, így a diákok még emlékezhetnek a feladat megoldására. Ennél a feladtnál bizvást kijelenthetjük, hogy a tudás nem a tankönyvtől függött, inkább a megértéstől – ezt egyik tankönyv sem nagyon segítette elő – és a begyakorlottságtól – a tankönyvírók ezt is inkább a tanárra bízta: a későbbi témáknál nem nagyon talákoztunk ismétlő, kronológiai tudást gyakorló kérdésekkel.

A 6. táblázat egy topográfiai feladat megoldási eredményeit tartalmazza. A sort itt is a MOZ tankönyvet használók vezetik. Tény, hogy ebben a tankönyvben található a leghasználatóbb térképek: megfelelően sematikusak, áttekinthetőek és a lényegyet mutatják be. Talán nem véletlen, hogy a legtöbb topográfiai itemet a MOZ-t használók oldották meg a legjobban. Különösen imponáló a 6f (Róma városának elhelyezése a térképen) 94 százalékos megoldottsági szintje. Talán annak is köszönhető, hogy a tankönyv kilenc térképen hozza a legkülönbözőbb összefüggésekben: a zöld félszigeten nagy piros pont Róma. Úgy tűnik, hogy a tankönyvet lapozgatva egy év alatt majdnem mindenkébe bevésődött. Érdekes viszont a KOR előkelő helyezése, jöllehet az egész tankönyv mindössze három sematikus térképet tartalmaz. Igaz, hogy az egyik a Római Birodalom határát jelzi, és ezt a kérdést (6h) ez a csoport oldotta meg a legjobban.

6. táblázat. Az 1. feladat megoldásának eredményei a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek				Feladat átlaga
	1a	1b	1c	1d	
AP	0,69	0,22	0,27	0,63	0,45
MOZ	0,73	0,46	0,35	0,66	0,55
KOR	0,73	0,14	0,27	0,76	0,48
NT	0,70	0,39	0,38	0,67	0,51

A 10. táblázat adataiból egyértelműen kiderül, hogy a bibliai történeteket az AP tankönyvet használók ismerik a legjobban. Pedig itt szó lehetne az előzetes tudás szerepéről: a hittanra járók már a történelem tantárgy előtt megismerhették ezeket a bibliai hősöket, történeteket. Talán így is van, de ez nem zavarta meg az arányokat, hiszen valószínűleg mindegyik tankönyvhasználó csoportban nagyjából azonos számú hittanos lehet. Ennél a feladtnál nagy valószínűséggel kijelenthetjük, hogy a kialakult tudásban a tankönyvnek jelentős szerepe van. Mind terjedelmében (8 oldal, 17 kép), mind kidolgozottságában az AP nyújt a legtöbbet ebben a témában, és ezt az eredmények visszaigazolni látszanak. A hatás közvetett is lehet: az, hogy a tankönyv ilyen bőségesen tárgyalja az ószövetségi történeteket, a tankönyvet használó tanárt is arra inspirálhatja, hogy a szokásosnál fontosabbnak tartsa ezt a témát, és több időt is szánjon rá.

7. táblázat. A 7. feladat megoldásának eredménye a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek				Feladat átlaga
	7a	7b	7c	7d	
AP	0,87	0,66	0,69	0,80	0,76
MOZ	0,84	0,63	0,55	0,83	0,71
KOR	0,88	0,50	0,45	0,76	0,65
NT	0,85	0,60	0,54	0,77	0,69

A 13. feladat megoldásai (8. táblázat) több érdekes tanulással szolgálhatnak. Itt az NT-t használók teljesítenek a legjobban, míg a KOR meglehetősen leszakadva itt is az utolsó. Ráadásul a feladat alternatív választásokból áll, 50 százalékos véletlen találati

megoldási valószínűséggel; ehhez mérten a 48 százalékos megoldási mutató igen szerénynek mondható.

8. táblázat. A 13. feladat megoldásának eredménye a tankönyvhasználat szerinti bontásában

Tankönyv	Itemek					Feladat átlaga
	13a	13b	13c	13d	13e	
AP	0,54	0,46	0,61	0,68	0,62	0,58
MOZ	0,31	0,42	0,75	0,84	0,72	0,61
KOR	0,28	0,29	0,58	0,72	0,53	0,48
NT	0,62	0,55	0,74	0,77	0,80	0,70

Ha a részleteket megnézzük, korántsem arról van csak szó, hogy a tanulók semmit sem tudtak és még szerencséjük sem volt. A 13a item esetében nemcsak a KOR 28 százaléka gyenge, de meglepetésre a MOZ csoport is csak 31 százalékos teljesítményt ért el, és az AP 54 százaléka sem nevezhető igazán jónak. Mindez nemcsak azt jelenti, hogy a tanulók nem tudták a helyes választ; sokkal inkább azt, hogy a rossz választ tudták. Úgy tűnik, itt a tanulóban valamilyen tévképzet élt, ami az emeletes bérházakat a modernitáshoz, a 20. századhoz kötötte. Ezt a tévképzetet a MOZ-nak és a KOR-nak nem sikerült eloszlatnia, míg az AP, de főként az NT némi sikerrel járt. Érdemes megnézni az egyes tankönyveket, mit is írnak erről. (9. táblázat)

9. táblázat. A négy tankönyv a római bérházakról

Könyvek	Tankönyvi szöveg	Kép	Megoldás %
NT 131. o.	A császárkori Rómában 3–5 emelet magas, hatalmas bérházak épültek,* sőt volt köztük tízemeletes is! Az építők a lakók kényelmével nem sokat törődtek. A családok szűkös, levegőtlen szobákban éltek. Fürdőszoba, illemhely nem tartozott a lakásokhoz ...	Nincs	0,62
AP 136. o.	A modern, márványból épült világváros mellett húzódtott meg a szűk, egészségtelen, fából és téglából épített, 3–5 emeletes bérházak tömege. Az itteni lakások olykor több család otthonául is szolgáltak	Nincs	0,54
MOZ 114. o.	A szegény vendéget rokonai saját bérházbéli otthonukban fogadták. Ezekben a többemeletes épületekben kisebb-nagyobb lakásokat béreltek, az alsó szinteket üzletek, kocsmák foglalták el.	Nincs	0,31
KOR	Nincs	Nincs	0,28

\*A kiemelés a tankönyvben. A tankönyv a Kislexikon részében megmagyarázza a bérház szó jelentését.

A szövegeket vizsgálva nem véletlen, hogy a KOR-nak és a MOZ-nak nem sikerült eloszlatni a tévképzetet. A KOR nem foglalkozik ezzel az egyébként a kerettantervben megnevezett fogalommal. A MOZ ezt megteszi, de csak a vendéglátás kapcsán, olyan – kissé zavaros – szövegösszefüggésben, amelyben a bérház mintegy mellékes információként van jelen. A részletek hiánya és a „többemeletes” kifejezés motivátlansága is hozzájárul ahhoz, hogy elsikkadjon az információ. Az AP szövege ezzel szemben motívált: jelzős szerkezetek és az emeletek számszerűsítése, valamint az ott élő emberek lakáskörülményeinek említése képszerűbbé teszik az információt. Az NT szövege még ennél is motíváltabb, erősen informatív és képszerű, alkalmas arra, hogy a tanulók képzeletét megragadja. Nem véletlen, hogy az NT-t használók válaszolnak a legnagyobb arányban helyesen (a különbségek szignifikánsak), bár ez az arány sem túl magas. Egy jól értelmezhető kép, ábra bizonyosan sokat segítene.

Érdekes még megnéznünk a 13b itemet, amelyben három tankönyvi csoport is 50 százalék alatt maradt. Ez alkalmazási feladat volt, tudni kellett hozzá, hogy a kereszténység mikor alakult ki, mikor élt Augustus (ezt az adatot a teszt korábbi kérdésében megadtuk), és rájönni arra, hogy ebben a helyzetben erre a kronologikus tudásra van szükség. Ez bizony nagyon keveseknek sikerült.

Nincs arra helyünk, meg talán értelmetlen is volna valamennyi item megoldási arányait összehasonlítani a tankönyvek tartalmával, de annyi mindenesetre megállapítható, hogy egyes esetekben találhatunk összefüggést a tanulók tudása és az adott tankönyvi részek színvonala, kifejtettsége, motiváltsága között (6f; 7.; 13a). Ugyanakkor azt is kijelenthetjük, hogy az itemek és feladatok szintjén az esetek többségében a tanulói tudás függetlennek tűnik attól, hogy milyen tankönyvet használnak. Sokszor olyan esetben is a MOZ-t használók válaszoltak jobban, amikor ezt a tankönyv aligha indokolta volna.

Az a kézenfekvőnek tűnő gondolat, hogy a MOZ-t használók azért szerepeltek jobban a tudásmérő teszten, mert a MOZ jobb tankönyv a többinél, a fentiek alapján tehát semmivel sem igazolható.

Az elemzésnek ezen a pontján érdemes egybevetni a tankönyvhasználatot más változókkal, hátha kapunk valami magyarázatot az ellentmondásra. A 13. táblázat adatai ebből a szempontból igen informatívak. Igazából három jól elkülöníthető csoportot különböztethetünk meg: a MOZ-t, amely mind a hat mutatóban a legmagasabb átlagú, a KOR-t, amely öt változó átlagában az utolsó és csak az attitűd tekintetében utolsó előtti, illetve az NT és AP alkotta középmezőnyt: a 12 lehetőségből 11-szer ez a két csoport birto kolja a 2–3. helyet.

10. táblázat. A teszteredmény és a háttérváltozók a négy tankönyvet használók bontásában

Tankönyv*	Teszt	Történelem jegy átlaga	Történelem attitűd átlaga	Továbbtanulási szándék átlaga	Anya végzettségének átlaga	Apa végzettségének átlaga
MOZ	70,30 %	4,17	4,18	6,22	3,71	3,73
NT	68,32 %	3,82	3,87	5,56	3,30	3,17
AP	65,90 %	4,12	4,13	6,12	3,25	3,14
KOR	63,08 %	3,57	4,07	4,94	2,45	2,38

\*A tankönyveket a szemléletesség kedvéért a teszteredmények erőssorrendjébe rendeztük.

A csoportok ilyen éles elkülönülése meglepő, a különbségek mértéke pedig elgondolkodtató. A MOZ és a KOR között különösképpen a szülők iskolai végzettsége és a továbbtanulási szándék, ambíció tekintetében óriási a különbség. Míg a MOZ-t használó tanulók szüleinek többsége rendelkezik valamilyen felsőfokú diplomával és ők maguk is felsőfokú végzettséget szeretnének, addig a KOR-ból tanuló diákok szüleinek többsége érettségivel sem rendelkezik, és ők maguk is legfeljebb az érettségi vagy egy technikus képzettség elérését ambicionálják.

A 10. táblázat adatait értelmezve talán kimondhatjuk, hogy esetükben a különböző tankönyvek elsősorban nem okai, hanem inkább indikátorai egy igen markáns különbségnek. Az is nyilvánvaló, hogy ezek a különbségek valójában az iskolák, osztályok közötti különbségek. Ezeknek a különbségeknek az oka az a társadalmi szelekció, amelyet leginkább a szülői háttérrel vizsgálva, a szülők iskolai végzettségének különbségeiben ragadhatunk meg. (Csapó, 2002b)

Hogy mi lehet az oka annak, hogy a tankönyvek ilyen pontosan jelzik ezeket a különbségeket, hogy milyen mechanizmusok játszanak ebben szerepet, azt most csak találgatni tudjuk. Az nyilvánvalónak tűnik, hogy már a tankönyv kiválasztásának folyamatában érvényesülhet ez a hatás, ám ennek mibenléte további kutatásokat igényelne. Itt csak néhány megfontolandó szempontot vetünk fel.

A kiválasztásban általában szerepet játszhatnak lokális tényezők. Esetünkben ilyen nem tapasztaltunk. A Budapest-vidék területi megkülönböztetés kizárható, mivel mind a négy tankönyvet használták a fővárosban és vidéken is. Ezzel szemben megállapítható: (1) a MOZ tekinthető a négy közül a legigényesebb kivitelű tankönyvnek; képei, szövegeinek elrendezése a leginkább korszerű (divatos); míg a KOR kétségtelenül a legkevésbé igényes, nagyon kevés fényképpel, kissé ódivatú ábrákkal. (2) Mindez a két könyv árában is visszatükröződik, ami a tankönyv kiválasztásának másik fontos szempontja lehet. (3) A KOR tankönyvszerűbb, szövegei rövidebbek, áttekinthetőbbek, könnyebben feldolgozhatónak tűnnek, míg a MOZ kevésbé tankönyvszerű, viszont motiválóbb, érdekesebb.

Hogy ezek a különbségek milyen mechanizmusokon keresztül hatnak, az behatóbb vizsgálatot érdemel. Valószínűnek tűnik, hogy a közvetlen formában, illetve tanári tapasztalatban közvetetten is kifejeződő iskolahasználói igények befolyásolják a tankönyvválasztást.


Nem a folyamatot vizsgáltuk, hanem a végeredményt, így vizsgálatunk óhatatlanul több kérdést támasztott, mint amire válaszolni tudtunk. Hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül történik a tankönyv kiválasztása, mit jelent valójában szociális-kulturális helyzet és tankönyvhasználat összefüggése, miként hat a könyv az oktatási folyamatban – ezekre a kérdésekre még nincsenek válaszaink.


### Melléklet 1.

Történelem 5. osztály  
Tudásmérő teszt  
Óskor, Ókor


Név:..... Osztály: .....

Iskola: .....

<p>1. Számolj és válaszolj az alábbi kérdésekre!</p> <p>a) Ménész Kr.e. 2900 körül egyesítette Egyiptomot. Hány évvel ezelőtt egyesítette Egyiptomot Ménész? .....</p> <p>b) Hammurapi király Kr.e. 1792 -től 42 évig uralkodott. Meddig uralkodott Hammurapi? (Az évszámot kell beírni!) .....</p> <p>c) Az első olimpiai játékokat Kr.e. 776 -ban rendezték. Hányadik században rendezték az első olimpiai játékokat? .....</p> <p>d) Augustus császár Kr. e. 63 – Kr.u. 14-ig élt. Hány éves korában halt meg Augustus? .....</p>	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d	
a									
b									
c									
d									
<p>2. a) A történelem mely korszakára jellemzőek a képen látható eszközök? .....</p> <p>b) Mire használták ezeket? ..... .....</p>		<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> </table>	a		b				
a									
b									

<p>3. Hogyan szerezte be élelmét az ősember? Írj három őskori élelemszerzési módot!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> </table>	a	b	c									
a													
b													
c													
<p>4. Csoportosítsd az alább felsorolt fogalmakat! Betűjelekkel válaszolj! (Vigyázz, minden fogalmat csak egy helyre írhatasz be!)</p> <p>a) öntözéses földművelés      b) hieroglifa,      c) többistenhit, d) ékirás,                              e) piramisok,      f) toronytemplom</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>EGYIPTOMRA jellemző</th> <th>MEZOPOTAMIARA jellemző</th> <th>MINDKETTŐRE jellemző</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	EGYIPTOMRA jellemző	MEZOPOTAMIARA jellemző	MINDKETTŐRE jellemző				<table border="1"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> <tr><td>e</td></tr> <tr><td>f</td></tr> </table>	a	b	c	d	e	f
EGYIPTOMRA jellemző	MEZOPOTAMIARA jellemző	MINDKETTŐRE jellemző											
a													
b													
c													
d													
e													
f													
<p>5. Állítsd időrendi sorrendbe az alábbi történelmi eseményeket úgy, hogy az üresen maradt négyzetekbe beírod az esemény betűjelét! (Az 1. a legkorábbi esemény!)</p> <p>A: Jézus Krisztus születése, B: görög-perzsa háborúk, C: az írás kialakulása, D: Julius Caesar egyeduralma, E: a piramisok építése</p> <table border="1"> <tr> <td>1.</td> <td>2.</td> <td>3.</td> <td>4.</td> <td>5.</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	1.	2.	3.	4.	5.						<table border="1"> <tr><td>a</td></tr> </table>	a	
1.	2.	3.	4.	5.									
a													
<p>6. A térképen a számok ókori városokat jelölnek. Írd a városok neve utáni vonakra a megfelelő számokat!</p> <p>a) Alexandria _____ b) Aquincum _____ c) Athén _____ d) Jeruzsálem _____ e) Karthágó _____ f) Róma _____ g) Spárta _____</p> <p>h) Mit jelöl a térképen a szaggatott vonal? .....</p> 	<table border="1"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> <tr><td>e</td></tr> <tr><td>f</td></tr> <tr><td>g</td></tr> <tr><td>h</td></tr> </table>	a	b	c	d	e	f	g	h				
a													
b													
c													
d													
e													
f													
g													
h													
<p>7. Kire vonatkoznak az alábbi meghatározások?</p> <p>a) A vizözön előtt bárkát épített, hogy megmenekítse családját és a föld állatait. .....</p> <p>b) Ő vezette ki a zsidókat Egyiptom földjéről. ....</p> <p>c) Izrael királya, párbanban legyőzte a filiszteus Góliátot. ....</p> <p>d) Melyik környezetben szerepelnek ezek a történetek? .....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d								
a													
b													
c													
d													
<p>8. Mi a különbség egy <i>birodalom</i> és egy <i>városállam</i> között? .....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> </table>	a	b	c									
a													
b													
c													



<p>.....</p> <p>Írj mindegyikre egy-egy példát!</p> <p>birodalom:..... városállam: .....</p>												
9.	<p>Válaszolj a kérdésekre! Karikázd be a helyes válasz betűjelét!</p> <p>a) Hol éltek a görög istenek?</p> <p>A) Mükénében B) az Olümposzon C) Kréta szigetén D) az Akropoliszon</p> <p>b) Ki volt Marathónnál az athéni sereg vezére?</p> <p>A) Miltiadész B) Dareiosz C) Leonidasz D) Themisztoklész</p> <p>c) Mit jelent a demokrácia szó?</p> <p>A) zsarnoki rendszert B) népuralmat C) öregek tanácsát D) négyülést</p> <p>d) Ki volt az athéni demokrácia legfőbb vezető politikusa?</p> <p>A) Szókratész B) Nagy Sándor C) Periklész D) Szólon</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d			
a												
b												
c												
d												
10.	<p>Melyik görög városállamra jellemzőek az alábbi fogalmak? Betűjelekkel válaszolj! (Egy-egy fogalmat csak egy városhoz írhatasz!)</p> <p>a) fejlett kereskedelem b) színház c) szigorú nevelés d) demokrácia e) katonai szellem</p> <p>Spárta .....</p> <p>Athén .....</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d		e	
a												
b												
c												
d												
e												
11.	<p>a) Melyik város alapításával hozható kapcsolatba a mellékelt kép?</p> <p>.....</p> <p>b-δ) A város alapításához több monda is fűződik. Írd le röviden az egyik monda tartalmát!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d			
a												
b												
c												
d												
12.	<p>Az alábbi állítások az ókori Rómáról szólnak. KARIKÁZD be az igaz állítások betűjelét és HÚZD át a hamisakét!</p> <p>a) A gladiátorok olyan rabszolgák voltak, akik párviadallal szórakoztatták a római népet.</p> <p>b) Plebejusoknak a földművelést végző szegény rabszolgákat és családtagjaikat nevezzük.</p> <p>c) Julius Caesar ellen a köztársaság hívei politikai merényletet követtek el.</p> <p>d) Augustus fő törekvése a köztársaság helyreállítása volt.</p> <p>e) A népvándorlás során germánok és magyarok törték be a Római birodalomba.</p>	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d		e	
a												
b												
c												
d												
e												

13. KARIKÁZD be azoknak az építményeknek a betűjelét, amelyek már az ókori Rómában is léteztek, és HUZD át azokat, amelyek nem!

- a) emeletes bérházak,  
b) keresztény templomok,  
c) aszfalt-utak,  
d) vízvezeték  
e) amfiteátrumok

a	
b	
c	
d	
e	

## Melléklet 2. A vizsgálatba bevont tankönyvek és a dolgozatban használt rövidítései

AP: Bánhegyi Ferenc (2005): *Történelem*. 5. kiad. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

KOR: Filla István (2005): *Történelem az általános iskola 5. osztálya számára*. 5. kiad. Korona Kiadó, Budapest.

MOZ: Horváth Andrea – Horváth Levente Attila (2004): *Történelem*. Mozaik Kiadó, Szeged.

NT: Horváth Péter (2005): *Történelem az általános iskola 5. évfolyama számára*. 4. kiad. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

### Irodalom

Bratinkáné Magyar Éva (1989, szerk.): *Történelem 5. osztályos megyei tudásszintmérés elemzése*. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet, Salgótarján.

Bratinkáné Magyar Éva (1990, szerk.): *Történelem 6. osztályos megyei tudásszintmérés elemzése*. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet, Salgótarján.

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Országos történelmi mérés tapasztalatai. *Módszertani Lapok, Történelem*, 8. 3. 1–9.

Csapó Benő (1998a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (1998b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–82.

Csapó Benő (2002a): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.

Csapó Benő (2002b): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.

Csíkos Csaba és B. Németh Mária (1998): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–114.

Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkiadás alapjai*. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Fischerne Dárdai Ágnes és Sárvariné Lóky Gyöngyi (2002): A történelmi készségeket vizsgáló tudásfelmérés tapasztalatai. *Módszertani Lapok: Történelem*, 9. 1–2. 11–16. és 7–19.

Fischerne Dárdai Ágnes (2002): Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. *Módszertani Lapok: Történelem*, 4. 1–16.

Karlovitz János (1986, szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 65–90.

Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata. I–IV. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 14–24., 10. 43–52., 11. 77–84., 12. 30–41.

Kojanitz László (2004a): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 4. 429–442.

Kojanitz László (2004b): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. 38–56.

Kojanitz László (2005): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 9. 135–143.

Nagy József (1993): Értékelési kritériumok és módszerek. *Pedagógiai Diagnosztika*, 2. 25–49.

Orosz Sándor (2001): Az általános iskolából kilépő tanulók tudásának alakulása a rendszerváltozás után. In Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 328–338.

Szebenyi Péter (1991): A magyar iskolázás vulkánja: a történelemtanítás. In Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–143.

Történelem és állampolgári ismeretek 5–8. évfolyam (2000). In *Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. Oktatási Minisztérium, Budapest. 167–187.