

vizsgált személy között, létrejött-e a „munkaszövetség”; a terepkutatás alatt voltak-e, ha igen, akkor mire irányultak a reflexiók.

Összegzésként megállapítható, hogy szükséges a szempontok további fejlesztése, hiszen minél több kritérium kielégítése nyújthat biztos alapokat a kutatáshoz. A kritériumok módosíthatók, de észrevehetjük, hogy a jól felépített és kivitelezett kutatás már tartalmazza a fenti szempontokat. Kutatóként az elemzett rendszerek egyikére építhetjük fel kvalitatív vizsgálatunk metodológiai elveit, amelyek következetes betartásával biztosíthatjuk kutatásunk sikerességét.

### Irodalom

- Babbie, E. (1997): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brüsemester, T. (2000): *Qualitative Forschung*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2000): *Research methods in education*. Routledge Falmer, London.
- Flick, U. (1996): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek, Hamburg.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Flick, U. (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, L. – Wegener, C. (hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 20–29.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. ABC, Chicago.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Károlyi Kiadó, Budapest.
- Mayring, P. (2001): Qualitative Analyseansätze in der Lehr-Lern-Forschung. In: Spreckelsen, K. – Hartinger, A. – Möller, K. (szerk.): *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 50–77.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag Weinheim-Basel.
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. 128–132.
- Miles, M. – Huberman, A. (1994): *Qualitative data analysis. An expanded source-book*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Reichertz, J. (2005): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Mikos, L. – Wegener, C. (szerk.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 571–579.
- Sands, G. R. – Roer-Strier, D. (2006): Using Data Triangulation of Mother and Daughter Interviews to Enhance Research about Families. *Qualitative Social Work*, 2. 237–260.
- Sántha Kálmán (2006a): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006b): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–11.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa, Weinheim – München.
- Steinke, I. (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. – von Kardoff, E. – Steinke, I. (szerk.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Verlag, Hamburg. 319–331.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tesch, R. (1995): *Qualitative Research*. Falmer Press, New York.

**Sántha Kálmán**

Kodolányi János Főiskola Pedagógiai és Szociális Tanulmányok Intézete, Neveléstudományi Tanszék

## A tudásszint és a fogalomrendszer fejlettsége az „állam” témakörében a 6. évfolyam elején

**A** társadalomtudományokban, így a történelemtudományban, s végül tehát a történelem tantárgyban is központi szerepet játszanak a fogalmak. Az ember társadalmi lény, ezért a fogalmak egyik legalapvetőbb funkciója a gondolatok átadása és átvétele, mivel ezek teszik lehetővé a történetileg felhalmozott tapasztalatok átvételét és a továbbfejlesztés utáni átadását. Fontos kérdés, hogy a tananyagban szereplő fogalmak

hogyan őrödnek meg a gyerekek memóriájában, így nem mindegy, hogy az iskola milyen struktúrában, szerkezetben közvetíti az elsajátítandó fogalmakat, és ezek alapján milyen világnépek alakul ki a gyerekekben. „Ha egy ifjúban az a meggyőződés alakul ki, hogy az állam nem más, mint az uralkodó kisebbség eszköze a többség elnyomására és saját hatalmának megtartására, nehezen válik belőle a közérdekért tevékenykedő, aktív állampolgár, s ha netán részesévé válik az éppen kormányzó kisebbségnek, az államot most már valóban saját hatalmának fenntartására szolgáló eszköznek tekinti majd, és erre próbálja felhasználni. Mondani sem kell, hogy a nemzet jövőjét tekintve mindkét jelenség roppant káros”. (Szebenyi és Vass, 2000, 49.)

Ez a tanulmány az 5. osztályban tanult „állam” témakört vizsgálja, egyrészt a témakörbe tartozó ismeretek felméréseivel, másrészt az „állam” fogalomrendszer fejlettségének feltárásával foglalkozik.

### A tudásszint mérése a történelem tantárgyban

Mielőtt figyelmünket az eredménymérések történeti alakulására fordítanánk, nézzük meg, hogy a tanulás eredményességét befolyásoló, a teljesítményeket meghatározó affektív tényezők mit mutatnak. Az affektív tényezőkön belül is kiemelkedő jelentőségű a tanulók attitűdjének tanulmányozása. Csapó Benő és munkatársai az attitűdök elemzését a képességek fejlődésével kapcsolatos kutatási program keretén belül vizsgálták, országos reprezentatív mintán. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök átlaga az 5. évfolyamon 3,84; a történelemé 3,99; a hetedik évfolyam átlaga 3,56; ezen belül a történelemé 3,63. Az ötödik osztályosok a rajzot szeretik legjobban, a második helyen pedig a történelmet. A hetedik osztályosok körében is az átlagnál jobban szeretik a történelem tantárgyat, de itt a harmadik helyen szerepel, a biológia és a rajz megelőzi a kedveltségi rangsorban. (Csapó, 2000)

A társadalmi kritikák már a rendszerváltás előtt is élesen megfogalmazták, hogy a tanulók történelmi tudásszintje ijesztően hanyatlik. A pedagógiai eredménymérések azonban mást mutattak, az 1958 és 1983 közötti mérésekből kiténik, hogy a tankönyvekből elsajátított tanulói tudás színvonala fokozatosan emelkedett. (Szebenyi, 1991) Az 1978-as tantervi változások és az 1980-tól megjelenő új történelem tankönyvek bevezetését is mérések követték. Ezek közül az egyik egy 1967-es vizsgálatot ismételt meg: 1983-ban ugyanazokat a feladatlapokat töltötték ki a tanulók, ugyanazokban a Bács-Kiskun megyei iskolákban. Az összesített eredmények: 1967-ben 42%, 1983-ban 53%. (Novok és Rostás, 1985) Összességében megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltás előtt az 1950-es és 1960-as évek vége közötti időszakban ugrásszerűen, 1970-es években lassan és folyamatosan, de még a 80-as évek elején is javuló tendenciát mutatott a tanulók történelmi tudása.

A Kiss Árpád OKSZI Alapműveltségi Vizsgaközpont a tantárgyi feladatbank feltöltésére, a feladatok bemérésére és paraméterezésére próbaméréseket szervezett. 2001-ben összesen 1440 nyolcadik osztályos tanuló oldotta meg a feladatlapokat történelem tantárgyból. Az országos teljesítmény 53% volt, ehhez viszonyíthatta minden érintett intézmény a saját teljesítményét. A rendszerváltozás utáni tudásszintvizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulói tudás színvonala nem mutat olyan egyértelmű fejlődést, mint az 1960 és 1980-as évek között. Bizonyos esetekben a történelem tantárgy eredményei jobbák, mint a többi tantárgyé, de nagyon sok esetben tudáshiány tapasztalható.

### A történelmi fogalmak fejlődésének vizsgálata

A tantárgyfejlesztésben és az oktatásban is növekszik a tudás elemzésének, strukturálásának fontossága, s e problémakörön belül központi szerepet játszanak a fogalmak. A történelmi fogalmak fejlődésével kapcsolatos kutatásoknak több évtizedes múltja van.

A hazai fogalomszint-vizsgálatok sorából kiemelkedik Eperjessy és Szebenyi (1976) empirikus vizsgálata, amely országos reprezentatív mintavételen alapult. Az ötödik osztályos teljesítmények mennyiségi és minőségi elemzése bebizonyította, hogy ennél a korosztálynál a fogalmi gondolkodás képi-szemléletes szintje kialakult, a történelmi fogalmakat konkrétság jellemzi. A 10–11 éves tanulók történelmi gondolkodása nem csak rendkívül konkrét és szemléletes, hanem egyben határozottan és egyirányúan célratörő, differenciálatlanul általánosító. Az állam fogalom jellemző jegyeivel a tanulóknak fokozatosan kell megismerkedniük. Eközben helyes a megismert jegyeket részlegesen általánosítani, s így már az 5. osztályban kialakítani az állam elsődleges fogalmát.

A történelmi gondolkodás és a fogalmi váltások közti összefüggések elemzése elválaszthatatlan a történelmi tévképzetek vizsgálatától. A tévképzet a gondolkodási folyamat része, a már meglévő tudásnak egy alkotóeleme, amely egyszerre törekeny és ellenálló a további fogalmi váltásokkal szemben. (Vass, 1997)

Hazai kutatások és elemzések segítik elő a történelmi megismerés és megértés feltérképezését és a tantárgyi és tanulói fogalomrendszer strukturálódását. Szebenyi és Vass (2002) kis mintán végzett kutatása arra a kérdésre kereste a választ, hogy miként hatnak a történelmi narratívák a 12–16 évesek nemzeti identitására. Az egyiptomi állam kialakulásának legfontosabb oka a tanulók többsége szerint a fáraó és a kísérete uralmának biztosítása. Ez történelmi téveszme, az állam fogalmával kapcsolatos elavult sztereotípiá. Mélyen beivódott a tudatunkba az a marxista-leninista tétel, hogy az állam az uralkodó osztály erőszakszerve. A tanulók az államot továbbra is az uralkodó osztályok elnyomó szervezetének tekintik, pedig nagyon fontos lenne, hogy az állam fogalmát másként értelmezzék. A jelenlegi tankönyvek már az állam fogalmát is komplexebben kezelik.

### Az „állam” fogalomrendszer struktúrája

Ha a fogalmak ontogenezisét (tartalmi gazdagodását, mélyülését és strukturálódását) kívánjuk vizsgálni, azaz a tanulók által megértett, elsajátított tudásról szeretnénk információt kapni, akkor fel kell tárnunk a tananyagban megjelenő elsajátítandó tudás struktúráját. A tudásstruktúra ismeretjellegű elemeinek számbavételére már rendelkezünk általánosan használható módszerekkel. (Nagy, 1985; Vidákovich, 1990; Orosz, 1992) Ezek az eljárások a tantervet és az iskolában tanított tananyagot (tankönyveket) veszik alapul, és módszereket nyújtanak ahhoz, hogy a tudáselemeket (fogalmakat, tényeket) rendszerbe szervezzük. A mintában szereplő iskolák két tankönyvet használtak (Horváth, 1999; Filla, 1999), ezek alapján térképeztük fel az „állam” fogalom elméleti struktúráját.

A tartalmi-strukturális elemzés és követelményszint megállapítása után ezeket adekvát feladatokkal kell lefednünk. A diagnosztikus mérések eredményeinek elemzésével pedig képet kaphatunk az elméleti és az empirikus struktúra viszonyáról. (Vidákovich, 1992)

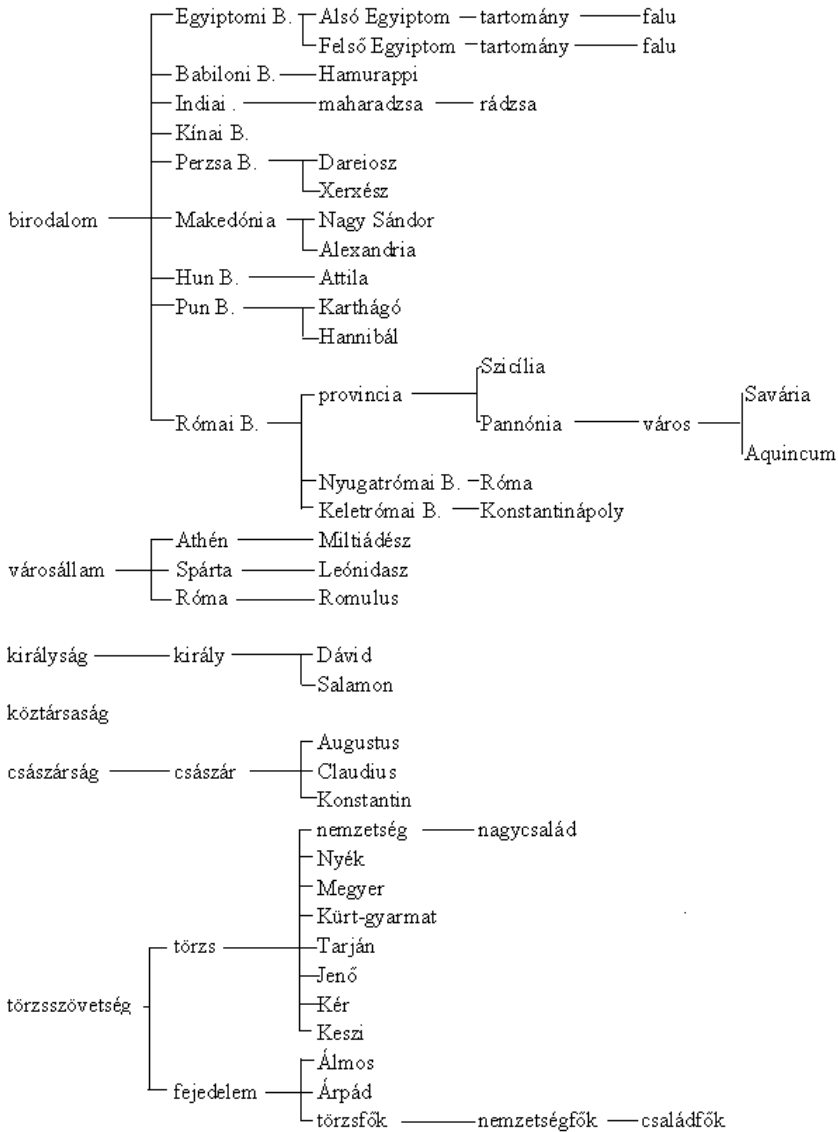
A fogalmi struktúrák ábrázolására többféle módszer áll rendelkezésünkre: táblázat, lista, fagráf, Venn-diagram. Új szellemet képvisel a Galois-gráf, mert kifejezi azt a pedagógiai trendet is, hogy a statisztikai módszereket mindinkább felváltja a strukturális, a hálózatos, szerkezeteket vizsgáló irányzat. (Takács, 2000) Az ábrázolás eszközeinek megválasztását az is befolyásolja, hogy a fogalmi struktúra egy szempontú vagy több szempontú osztályozás eredményeként jött-e létre. A vizsgálatunkban szereplő „állam” fogal-

---

*A történelmi gondolkodás és a fogalmi váltások közti összefüggések elemzése elválaszthatatlan a történelmi tévképzetek vizsgálatától. A tévképzet a gondolkodási folyamat része, a már meglévő tudásnak egy alkotóeleme, amely egyszerre törekeny és ellenálló a további fogalmi váltásokkal szemben.*

---

mat komplex, szempontváltó fogalomként kezeljük, és három szempont alapján rendezük: forma, szerkezet és viselkedés. Tanulmányunkban csak az állam „formai” szempontú osztályozását mutatjuk be.



1. ábra. Az állam formája

### A mérőeszközök

#### A tudásszintmérő teszt (Történelem)

A mérés első részéhez az állam témakörbe tartozó ismeretek alapján kiegészítő rendszerű lefedéssel két tudásszintmérő teszt készült. A teszt „A” és „B” változatának azonos sorszámú feladatai ugyanolyan típusúak voltak. Mindkét teszt tíz feladatból és negyven itemből állt.

A tesztben szereplő itemek 53%-a zárt végű, 48%-a nyílt végű volt. Az itemek 53%-a ráismerés szintű követelményt igényelt a tanulóktól, 47%-a felidézést. A reprodukív kapcsolás szintű itemek aránya 80%, a többi item eredményes megoldásához produktív kapcsolásra (nem pusztán egymást felidéző működés, hanem valamilyen összetartozás, összefüggés előrelátása, belátása, kikövetkeztetése) volt szükség.

A javítás az útmutató és a javítókulcs szempontjainak megfelelően történt; analitikus, alternatív elemekre bontott pontozási technikát alkalmaztunk.

### *A tanári asszociációs feladatlap*

A pedagógusok ugyanazokat a kulcsszavakat kapták, mint a tanítványaik. Egy kulcsszóhoz három fogalmat kellett rendelni „szabad asszociációval”. Az alábbi pontozási módszerrel megállapíthatjuk, hogy mely pedagógusok fogalmi struktúrája hasonló az „állam” témakörében.

Minél gyakrabban asszociálnak a hívó szóhoz a pedagógusok egy adott kifejezést, az annál több pontot kap. Például az Egyiptomi Birodalom kulcsszó (hívó szó) esetén a nyolc adatközlő pedagógus közül négyen említik a „fáraó” fogalmat. A „fáraó” szó értéke tehát négy pont. Ezután akiknél a „fáraó” szó szerepel, négy pontot kapnak. A magasabb pontszám azt jelenti, hogy a pedagógus a többséghez hasonlóan gondolkodik, fogalmi struktúrája közel áll a többségéhez.

### *A tanulói asszociációs feladatlap (Állam)*

A mérés második felének célja, hogy az állam témakörben meglévő, illetve kialakuló fogalmi rendszert vizsgálja. A mérőlap szóasszociációs feladatlap. Két változatban készült; minden gyereknél azonos feladatok voltak, csak más sorrendben. Mind a kulcsszó (hívó szó), mind a szókészlet – amelyből választhatott – az „állam” fogalom elméleti struktúráját felépítő szavakból (fogalmakból) állt. Egy példa a feladatlapból:

Töltsd ki a táblázatokat! Írd a megfelelő szavakat a táblázatban szereplő fogalmak mellé!

Mindegyik mellé hármat válassz a táblázatok feletti szókészletből!

Álmos, Árpád, Megyer, nagycsalád, nemzetség, Nyék, Tarján, törzs, törzsfők

	1	2	3
Törzsszövetség			
Törzs			
Fejedelem			

A zárt feladattípus (megadott szókészletből választhat a tanuló) mellett azért döntötünk – szemben a tanári asszociációs feladatlapmal, ahol nyílt asszociációkra volt lehetőség – mert attól tartottunk, hogy túl szórt válaszokat adnak a tanulók, így a mérés végeredménye nem lesz értékelhető.

A tanulók válaszainak értékelése a javítókulcs és az útmutató alapján történt. Minden helyesen beírt szó után 1 pont járt, a sorrendtől függetlenül. Tehát egy hívó szó (kulcsszó) esetén, ha a tanuló mindhárom szót jól választotta ki a szókészletből, akkor arra a feladatelemre 3 pontot kapott.

### **A minta és a mérés**

A vizsgálatban két bajai és hat Baja környéki település iskolái vettek részt. A minta nem reprezentatív, ugyanis nem országos helyzetkép bemutatása volt a cél, hanem egy általános jelenség feltárása. A felmérésben 177 hatodik osztályos tanuló vett részt. Mind-egyik iskolában heti két órában tanulták a történelem tantárgyat.

A két feladatlap megírása egy 45 perces tanóra keretében történt, az ott tanító történelemtanár irányításával, akinek útmutatót biztosítottunk a méréshez és az értékeléshez. A vizsgálatot szeptemberre időzítettük, miután az előző, 5. osztályban tanult tananyagot az osztályok átismételték.

A tudásszintmérő teszt (Történelem) feladatainak megoldásához 30 perc, az asszociációs feladatlap (Állam) feladatainak megoldásához 15 perc állt rendelkezésre.

### Kutatási hipotézisek

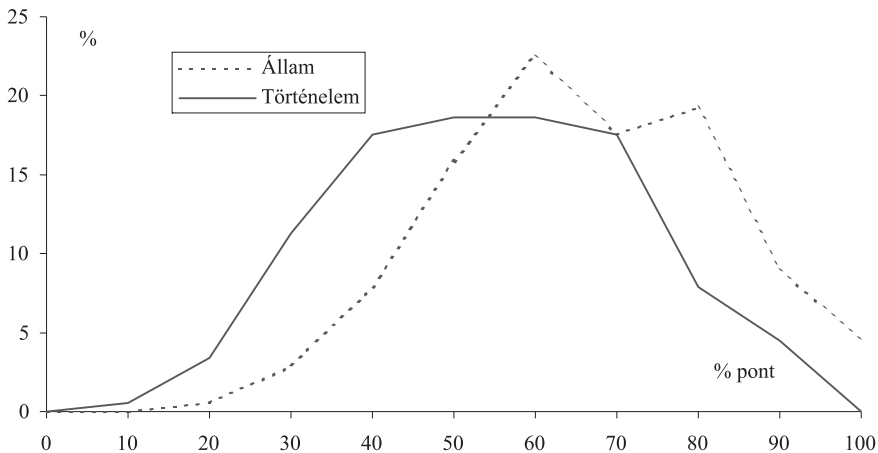
1. A tudásszintmérő teszt átlaga alacsonyabb lesz, mint a szóasszociációs teszté; a tudásszintmérő teszt több ismeretre kérdez rá, a szóasszociációs teszt pedig az alapfogalmak vizsgálatával foglalkozik; a tudásszintmérő teszt eredménye közelebb fog állni a normaorientált tesztekre jellemző eredményekhez; az „állam” szóasszociációs teszt eloszlása hasonlóan fog alakulni, mint a kritériumorientált tesztekre jellemző eloszlásgörbe, azaz a nagyobb teljesítmények felé tolódik el.

2. A történelemtanárok fogalmi struktúrája közel azonos lesz az állam fogalomrendszer elméleti struktúrájával.

3. A jobb képességű tanulók fogalmi szerveződése stabilabb. A tudásszint emelkedése együtt jár a fogalomrendszer stabilizálódásával.

### A feladatlapok eredményei

A 2. ábra bemutatja a két feladatlapon elért eredmények megoszlását a teljes mintán.



2. ábra. A tudásszintmérő (Történelem) és a szóasszociációs (Állam) feladatlap eredményeinek relatív gyakorisági eloszlása a teljes mintán

A tudásszintmérő feladatlapon (Történelem) maximálisan 40 pontot lehetett elérni. A minta 72%-a 40 és 70 százalékpont közé eső eredményt produkált. A teszt átlaga 20 pont volt, ami 50% ponttal egyenlő.

Tesztünk lefedte az „állam” fogalomrendszer témakörét, s tartalmazta a mérendő tartalom minden lényeges elemét. Feltártuk a teljes mérendő tudásstruktúrát és számba vetjük a tananyagban szereplő tudáselemeket, amelyek alapján kritériumorientált értékelést végezhetünk. Nem elégedhetünk meg 50%-os eredménnyel, mivel elvárható, hogy a kritériumot minél többen érjék el, azaz hogy az eloszlásgörbe a nagyobb teljesítmények (70% fölötti) felé tolódjon.

A tanulóknak csak 11%-a teljesítette az elfogadható 75% vagy a feletti szintet. Az alacsony átlagokhoz magas szórások társulnak. A relatív szórás 36%, ami azt jelzi, hogy a tanulók között nagy különbségek fordulnak elő. Összességében megállapíthatjuk, hogy a tanulók nagy része az „állam” témakörben nem rendelkezik elegendő tudással.

A szóasszociációs feladatlapon (Állam) maximálisan 39 pontot lehetett elérni. A feladatlap átlaga 24 pont, ami 62 százalékponttal egyenlő, relatív szórása pedig 29%. A minta 75%-a 50 és 80 százalékpont közötti eredményt ért el. Az eloszlásgörbe aszimmetrikus volt, a nagyobb teljesítmények felé tolódott el, amely jobban megfelel a kritériumorientált értékelés követelményeinek. Az átlag magasabb, mint a tudásszintmérő teszt esetében, a relatív szórás pedig alacsonyabb. Ez azt jelenti, hogy az asszociációs teszten jobb teljesítményt nyújtottak a tanulók, mint a tudásszintmérőn, illetve kisebb a tanulók közötti különbség is. A teljes mintán a tanulók 28%-a érte el az elfogadható kritériumot (75% vagy a feletti szintet), ez 17%-kal jobb, mint a tudásszintmérő teszten elért eredmény.

Az 1. táblázat megmutatja, hogy az „állam” szóasszociációs feladatlapon szereplő fogalmak (hívó szavak) közül melyekre sikerült a tanulóknak a legtöbb helyes megoldást kiválasztani a megadott szókészletből.

1. táblázat. Az „állam” szóasszociációs feladatlap mutatói (az eredmények %-ban)

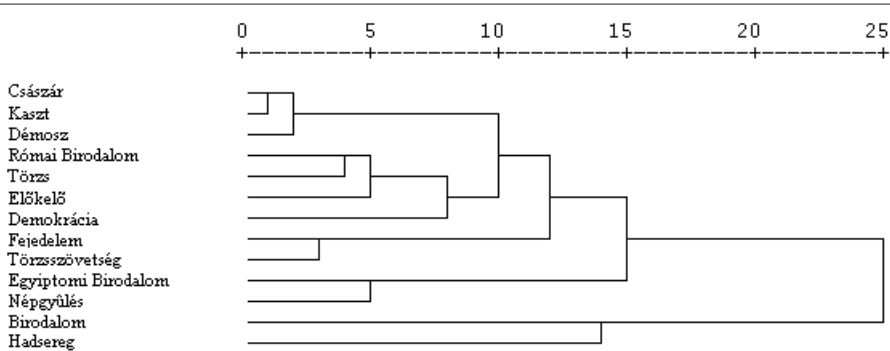
Item jele	Fogalmak	Átlag	Szórás
K1	Birodalom	70	48
K2	Egyiptomi Birodalom	53	56
K3	Előkelő	63	37
K4	Kaszt	43	69
G1	Demokrácia	43	77
G2	Démosz	63	58
G3	Népgyűlés	53	63
R1	Római Birodalom	73	36
R2	Hadsereg	67	30
R3	Császár	67	35
M1	Törzsszövetség	53	75
M2	Törzs	60	72
M3	Fejedelem	63	53
	Összesen:	60	50

Legjobban az ókori Rómához kapcsolódó fogalmakhoz (Római Birodalom, hadsereg, császár) tartozó feladatokat oldották meg a tanulók. A három helyes válaszból, mint 100%-ból, átlagosan 69%-ot tudtak kiválasztani. A relatív szórások is ennél a fogalomcsoportnál a legalacsonyabbak, ami azt jelzi, hogy a tanulók tudása itt a legegységesebb. A legkevésbé sikerült megoldásokat az ókori görögök történelméhez kapcsolódó fogalmak (demokrácia, démosz, népgyűlés) esetében láttuk.

Nézzük meg, hogy a tizenhárom fogalom milyen struktúrát alkot a pedagógusok „szabad asszociációi” alapján. A 3. ábra a fogalmak klaszteranalízisét szemlélteti.

A hipotézisünk az volt, hogy a tanárok fogalmi szerveződése nagymértékben hasonlít az állam fogalomrendszer elméleti struktúrájához. Az azonos korszakhoz tartozó fogalmak (például birodalom, Egyiptomi Birodalom, előkelő, kaszt) egy csoportba történő rendezését vártuk. Csak egy esetben volt tapasztalható, de itt is csak részben, hogy a fogalmak tematikusan szerveződtek: a fejedelem és a törzsszövetség fogalom egy csoportba került, de hiányzott a törzs fogalom, amely a Római Birodalom, az előkelő és a demokrácia fogalmakkal alkot egy csoportot. Az első lépésben a császár, a kaszt és a démosz fogalom kapcsolódott össze. Az ok valószínűleg az lehet, hogy ezek egységesebb megítélésű, speciálisabb történelmi fogalmak, így kevesebb asszociációra adnak lehetőséget. A legszórtaabb vá-





3. ábra. A fogalmak klasztere a pedagógusok válaszai alapján

laszokat a birodalom és a hadsereg kifejezések esetében adták a tanárok, e kettő általánosabb fogalom, mint a többi, ezért szélesebb körű az asszociációk lehetősége. A dendrogramról láthatjuk, hogy ez a két fogalom áll a legtávolabb a többitől.

Tehát megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok fogalmi struktúrája nem úgy szerveződik, mint az elméleti struktúra. Tematikus szerveződést vártunk, de helyette más szempontú elrendeződést tapasztaltunk, amely részben a speciális és az általános fogalmak mentén képződött.

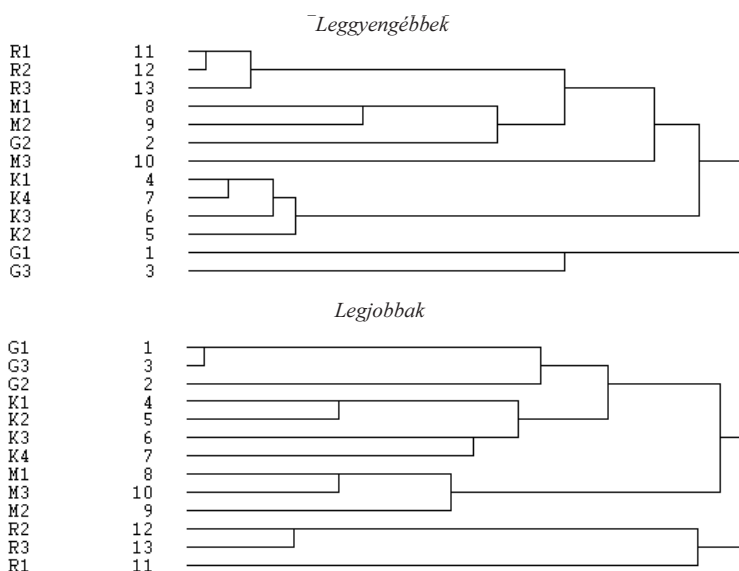
Most nézzük meg, hogy a jobb képességű tanulók fogalmi struktúrája közelebb áll-e az elméleti struktúrához, illetve fogalomrendszerük stabilabb-e, mint gyengébb képességű társaiké! A tudásszint emelkedésével vajon együtt jár a fogalomrendszer fejlettebb szerveződése? A 177 fős mintából a tudásszintmérő teszt alapján két csoportot alkottunk: akik 25 százalékpontnál gyengébb eredményt értek el a teszten, azok a „Leggyengébbek” nevű csoportba kerültek; akik 75 százalékpont felett teljesítettek (tehát a kritériumorientált értékelés követelményszintje szerint a tudásuk elfogadható) a „Legjobbak” csoportba kerültek. A legközelebbi szomszéd módszerével, korrelációs együtthatók alapján végzett klaszteranalízissel azt kutattuk, milyen a szóasszociációs teszt fogalmainak (itemeinek) kapcsolódása a két mintában. Vajon a jobb képességűek esetében ugyanolyan tematikusan szerveződnek a fogalmak, mint az elméleti struktúrában? A 4. ábra megmutatja a szóasszociációs teszt fogalmainak kapcsolódását a leggyengébb és a legjobb képességű tanulók esetében.

A leggyengébbek faárfája azt mutatja, hogy a tematikusan egymáshoz tartozó fogalmak (1. 1. táblázat), a (K1, K2, K3, K4), a (G1, G2, G3), az (R1, R2, R3) és a (M1, M2, M3) nem kerültek azonos klaszterbe. Például az M1, M2, G2 egy klasztert alkot, pedig az elméleti struktúrában nem tartoznak egybe. A Róma történetéhez (R1, R2, R3) és az ókori Kelet időszakához kapcsolódó fogalmak (K1, K2, K3, K4) szerveződése a leggyengébbek esetében is jó, így egy klasztert alkotnak. A magyarság kezdeti történetéhez tartozó fogalmak (M1, M2, M3) és a görögök történetéhez tartozó fogalmak (G1, G2, G3) esetében viszont a tematikus egység szétesik. A legjobb dendrogramja tökéletesen megegyezik az elméleti struktúra tematikus szerveződésével, tehát megállapíthatjuk, hogy csak az elfogadható kritériumot teljesítő tanulók esetében valósul meg a fogalmi szerveződés stabilitása.

### Összegzés

A tanulmány az „állam” témakörbe tartozó fogalmak vizsgálatával foglalkozott. A fogalmak fejlődésének vizsgálatához feltártuk az „állam” fogalom struktúráját, amelynek alapján mérőeszközöket készítettünk, majd ezekkel az eszközökkel az általános iskola 6. osztályos tanulóinak körében méréseket végeztünk.





4. ábra. A szóasszociációs teszt fogalmainak klasztere a leggyengébb és a legjobb eredményt elért tanulók alapján

A vizsgálat elején feltett hipotézisekre eredményeink alapján az alábbi válaszok adhatók:

1. A tudásszintmérő teszten gyengébb eredményeket értek el a tanulók, mint a szóasszociációs teszten. Ez igazolta várakozásunkat, miszerint az alapfogalmak körében biztosabb tudással rendelkeznek a tanulók, mint a témakör összes tudáselemét átfogó diagnosztikus mérés esetében.

2. A pedagógusok fogalmi struktúrája másképpen szerveződött, mint az általunk feltételezett elméleti struktúra; mivel náluk részben a speciális és az általános fogalmak mentén történik a szerveződés.

3. A tanulók fogalmi struktúrája nem elég stabil, csak a legjobb képességű tanulók eredményeivel lehetünk elégedettek. Akiknek a tudása eléri a kritériumorientált értékelés támasztotta követelményszintet, azoknak a fogalmi szerveződése egyezik meg a célstruktúra rendszerével. Sajnálatos, hogy a mintában szereplő tanulóknak csak 11%-a rendelkezik az elfogadható kritérium feletti tudással. Természetesen ez annak is köszönhető, hogy egy rögzült tudást mértünk, ugyanis a 6. évfolyam elején, az 5. osztályban tanult ismereteket kértük számon. A fogalomrendszer stabilitása azonban éppen a hosszútávú memóriában rögzült fogalmi háló szerveződésén alapul.

Új módszerek jelentek meg a fogalmak, fogalomrendszerek vizsgálatára, s ezen progresszív irányzatok némelyike igen izgalmas. Ilyen például a sémaelmélet, amely a következőképpen definálja a sémákat: a fogalmak strukturált csoportjaiból állnak, segítik azt a képességünket, hogy következtetéseket tudjunk megfogalmazni komplex helyzetekben, illetve prognózisokat tudjunk felállítani a jövőre nézve. (Eysenck és Keane, 1997)

Nekünk, pedagógusoknak pedig a fogalomtanítás területén, ezen belül is a történelmi fogalmak kialakításának pedagógiai folyamatában különösen nagy felelősségünk van.

## Irodalom

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. 343–366.

Eperjessy Géza – Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Eysenck, W. M. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Filla István (1999): *Történelem*. Korona Kiadó, Budapest.  
 Horváth Péter (1999): *Történelem*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Pannon Nyomda, Veszprém.  
 Novok Rostás László (1985): Az 5. és 6. osztályos történelemtanítás két felmérés összehasonlítása tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 789–802.  
 Orosz Sándor (1992): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Veszprém.  
 Szebenyi Péter (1991): A magyar iskolázás vulkánja a történelemtanítás. In: Horánszky Nándor (szerk.):

*Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–143.  
 Szebenyi Péter – Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra* 2. 30–51.  
 Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra könyvek, Pécs  
 Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanuló gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. 99–105.  
 Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.  
 Vidákovich Tibor (1992): Diagnosztikus elemzés és visszajelzés. In: *Pedagógiai diagnosztika 1*. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged. 29–35.

**Scheidl Róbert**  
 Szeremle-Dunafalva ÁMK

## Csoporthatások és -folyamatok

### *Értelmezési/befogadási kontextus elemzése az emberismeret-önismeret tantárgy tanításában*

*Azokat a véleményeket, eszméket, amelyek sem szemléletileg, sem szerkezetileg nem képezték eddig részét a közoktatásban uralkodó gondolkodásmódnak, nem lesz könnyű megfoghatóvá tennünk. Jó példa erre az a tantárgy, amely az (elvi) megszületés óta eltelt másfél évtized távlatából még mindig a megvalósulás és megvalósulni nem tudás határán egyensúlyoz. Az embertan, majd emberismeret, önismeret nevű tantárgy/modul mára tartalmat-formát öltött, de tanításához, tanításának „vállalásához” vannak, akik még mindig fenntartásokkal és félelmekkel közelítenek. Ez az írás az önismeret taníthatóságához kíván értelmezési támpontokat nyújtani – de nem újakat kitalálni, hanem a régieket, a már meglévőket előhívni.*

#### **A tantárgy taníthatóságának (módszertani) alapkérdése**

**E**gy olyan tárgyról van szó, amely kitartóan – és kisebb-nagyobb sikerrel – keresi a helyét a pedagógiai gondolkodásban, és folyamatosan küzd az életben maradásért. Eközben szép számmal gyarapodnak azok a tapasztalatok, amelyek jól használható szempontrendszereket kínálnak azok számára, akik igazán hisznek a tárgy jogosultságában – azoknak a lelkes pedagógusoknak köszönhetően, akik spontán módon próbálkoztak/próbálkoznak a tárgy tartalommal való megtöltésével és módszertani irányainak kijelölésével. De az előkészítéssel járó munkálatokat – úgy tűnik – mindenkinek meg kell szenvednie. És most lássunk egy valóban megfontolásra méltó kérdést!

Az emberismeret-önismeret tantárgy bevezetésének folyamatában a szakemberek között – a módszertani megalapozás tekintetében – többször is felmerült, hogy az önismeret tréningyszerűen, saját élményű csoportban is tanítható. (Vajda, 1998) Természetesen a jelen kérdés esetében is – hasonlóan a tárgy iskolai órarendszerű beépíthetőségével kapcsolatos más formai-tartalmi kérdésekhez – a szakmai vélemények az érvek-ellenérvek játékában formálódtak meg. Elsőként többen a pedagógusok ilyen irányú vezetői felkészültségével szemben fejezték ki kétségüket. Vajda Zsuzsanna például a tantárgy tréning-szerű tanítását kockázatosnak tartja, mivel az önismereti célú saját élményt adó csoport-