



MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA

*Szerkesztette:
Csapó Benő*

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ



MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA

Szerkesztette
Csapó Benő

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése
Projektazonosító: TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszachenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Szerzők:

B. Németh Mária, Barabás Katalin, Csapó Benő, Csíkos Csaba, D. Molnár Éva, Fejes József Balázs, Jámbori Szilvia, Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László, Korom Erzsébet, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér, Nagy Lászlóné, Nagy Zsuzsanna, Nikolov Marianne, Pethő Villó, Vidákovich Tibor, Vígh Tibor, Zsolnai Anikó

A kötet fejezeteit lektorálta:

Horváth Zsuzsanna, Kőfalvi Tamás, Lampek Kinga, Medgyes Péter, Nagy József, Papp Katalin, Vancsó Ödön

© B. Németh Mária, Barabás Katalin, Csapó Benő, Csíkos Csaba, D. Molnár Éva, Fejes József Balázs, Jámbori Szilvia, Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László, Korom Erzsébet, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér, Nagy Lászlóné, Nagy Zsuzsanna, Nikolov Marianne, Pethő Villó, Vidákovich Tibor, Vígh Tibor, Zsolnai Anikó, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

ISBN 978-963-19-7233-7

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
a Sanoma company

www.ntk.hu • Vevőszolgálat: info@ntk.hu • Telefon: 06-80-200-788

A kiadásért felel: Kiss János Tamás vezérigazgató
Raktári szám: 42681 • Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin • Műszaki szerkesztő: Kiss Tamás
Terjedelem: 43,62 (A/5) ív • Első kiadás, 2012

Tartalom

Bevezetés (Csapó Benő)	9
1. D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián: Az olvasásvizsgálatok eredményei	17
2. Csíkos Csaba és Vidákovich Tibor: A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében	83
3. B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné: A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata . . .	131
4. Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna: Anyanyelvi készségek és képességek	191
5. Nikolov Marianne és Vigh Tibor: Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége	241
6. Kinyó László és Molnár Edit Katalin: Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák.	289
7. Zsolnai Anikó, Kinyó László és Jámbori Szilvia: Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés	327
8. Józsa Krisztián és Fejes József Balázs: A tanulás affektív tényezői	367
9. Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér: Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése	407

10. <i>Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea: Informatikai műveltség . . .</i>	441
11. <i>Barabás Katalin és Nagy Lászlóné: Egészségi állapot, egészségmagatartás</i>	477
12. <i>Kárpáti Andrea és Pethő Villő: A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata</i>	511
A kötet szerzői	545

6.

Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Molnár Edit Katalin

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Tanulmányunk a nemzeti alaptantervek Ember és társadalom műveltségi területében foglalt tartalmak felméréseire irányuló magyarországi vizsgálatokat, valamint a magyar diákok részvételével lezajlott nemzetközi jelen- és társadalomismereti vizsgálatok eredményeit tekinti át. A fejezet körébe tartozó empirikus vizsgálatok többsége a történelem tantárgyhoz kapcsolódik, a jelen- és társadalomismereti felmérések pedig nemzetközi projektek részeként történtek.

Az elméleti áttekintésben először felidézzük a történelem és társadalomismeret műveltségterületek értelmezését, a két terület magyarországi elkülönülésének fontosabb okait, majd összegezzük a társadalomismeret háttérbe szorulásának körülményeit. Külön kezeljük a mérési koncepciók formálódását és a vizsgálatok eredményeit, mert ezáltal lehetőség nyílik a vizsgált területek íveinek pontosabb felvázolására. A méréstörténeti áttekintéssel és a tudáskonceptiók változásával foglalkozó alfejezet a magyarországi történelemtanítás célkitűzéseit és változásait, a tartalmi szabályozás és az empirikus vizsgálatok kapcsolatát, illetve a nemzetközi vizsgálatok tudáskonceptióit vázolja. A hazai empirikus vizsgálatok eredményeinek bemutatásakor egyidejűleg két rendezőelvet kívántunk követni: a vizsgálati hatókör kiterjedését (országos, megyei, egyéb mérések) és a történetiség szempontját. A nemzetközi mérések eredményeinek interpretálásában elsősorban

azokra a kutatási eredményekre támaszkodunk, amelyek a magyar diákok eredményeit nemzetközi kontextusban helyezik el.

Munkánk során azt tapasztaltuk, hogy a biztató mérési-értékelési munka ellenére a vizsgált területek mérési kultúrája hazánkban még nem kialakult; az iskolai tanulás eredményességének, az elsajátított tudás hatékonyságának rendszerszintű nyomon követése pedig hézagos, ezért a műveltségterület átfogó jellegű értékelését a tanulás folyamatáról feltárt eredmények szűk köre nem teszi lehetővé.

Elméleti keretek

Történelem és társadalomismeret – a terület értelmezése

Magyarországon a felvilágosult abszolutizmus kora óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés fő terepe (Szebenyi, 1994), és hagyományosan központi szerepet tölt be a magyar iskola műveltségképében. Különösen az esemény-, politika- és hadtörténet bemutatása rendelkezik jelentős tradíciókkal (Knausz, 1989), a rendszerváltást követően pedig – a poszt szocialista közép-európai országokhoz hasonlóan – a nemzeti identitás formálásban betöltött szerepe vált jelentőssé. Katona és Sallai (2002) a nemzeti identitás kialakítása mellett a képességfejlesztést jelöli meg a magyarországi történelemtanítás elsődleges céljaként: „A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitástudat kialakítása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is. Alapvető az iskolai történelemtanítás modernebb felfogásában a tanulók tantárgyon keresztül történő különböző képességeinek (ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) a fejlesztése is.” (26. o.)

Az angol kifejezéssel *civic education*ként jelölt tudásterületet a magyar terminológia társadalomismeret vagy állampolgári ismeretek néven tárgyiasította, e fogalmak azonban nem szinonimák. Az állampolgári ismeretek már az 1978-as tanterv bevezetése óta helyet kapnak a tantervi célok és tartalmak között, az 1995-ös és 2003-as Nemzeti alaptantervek pedig az Ember és társadalom műveltségi terület részeként jelölték meg a jelenismeretet kínáló társadalomismeret helyét. A társadalomismeret szerepe és súlya azonban a kezdetek óta több okból is bizonytalan, a műveltségterület nem integ-

rálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe. A történelem és társadalomismeret viszonylagos elkülönülését és az utóbbi terület háttérbe szorulását a tudományterületek képviselői különböző, ugyanakkor egymást kiegészítő okokkal magyarázzák:

1. *Mátrai* (1990) álláspontja szerint, a társadalomtudományi nevelés kultúráközpontú és a civilizatorikus értelmezése lényeges különbségeket hozhat létre az egyes országokban. A kultúráközpontú megközelítésben – amely a magyar oktatási rendszerre hagyományosan jellemző – a nevelés a tudományosság, az értéksemleges értelmezésre törekvő tudós ideálja felé vezeti a diákokat, míg a második esetben a társadalom áll a központban, s a közéleti ember érték mellett elkötelezett részvétele jelenik meg nevelési célként. A nemzeti alaptantervek körül folyó viták és a NAT implementációs folyamatai alapján úgy tűnik, hogy a magyar oktatási rendszer a korábbi hagyományokhoz ragaszkodva egyelőre inkább a kultúráközpontú vagy általánosan művelő tantervi megközelítést részesíti előnyben, amelyben a társadalomismeret/állampolgári ismeretek jelen vannak ugyan, de nem kapnak jelentősebb szerepet (*Szebenyi*, 2001).
2. A társadalomismeret vagy jelenismeret – amely *Báthory* (1992) megkülönböztetésével élve élettudás – nehezen integrálható az iskolai műveltségfelfogás rendszerébe. *Setényi* (2003) szerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek eltérnek a tankönyvekből elsajátítható fogalmak rendszerétől és az iskolai tevékenységektől. A társadalomismeret esetében ugyanis túlsúlyban vannak azok az értékek és viselkedésformák, melyeket a fiatalok a családi szocializáció keretében sajátítanak el, ezért az iskolai nevelés-oktatás lehetőségei meglehetősen behatároltak.
3. *Csapó* (2000) a kognitív tudományok felől közelíti meg a társadalomismereti nevelés és a demokratikus gondolkodás kérdéseit, s megállapítja, hogy a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak. Álláspontja szerint a demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség. *Mátrai* (1999) azonban az egyik legfőbb problémaként éppen a gyakorlás lehetőségének hiányát jelöli meg. Úgy látja, hogy az intézmények nem biztosítanak lehetőséget a tanulók demokratikus jogainak

gyakorlásához, és nem ösztönzik a diákokat arra, hogy aktív szerepet játsszanak az iskola életében.

4. *Katona* és *Sallai* (2002) szerint a magyarországi történelemtanítás hagyományai jelentős korlátokat szabnak az integrált világszemlélet, gondolkodásmód kialakulásának. Az egyetemes történeti összefüggésekből kiragadott nemzeti történelmi események és az Európa-centrikus tárgyalásmód következtében ugyanis háttérbe szorulnak a jelentős világtörténelmi folyamatok és a társadalmak kialakulásában meghatározó jelentőségű természeti, gazdasági, társadalmi kölcsönhatások.
5. A társadalomismereti témák tanításának háttérbe szorulásához a tanárképzés problémái is hozzájárulnak. A társadalomismereti témákat tanító pedagógusok ugyanis a főiskolai vagy egyetemi képzés során nem sajátítják el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapoznák (*Mátrai*, 1999). A hiányos ismeretek, a módszertani tudás kialakulatlansága és a társadalomismeret bizonytalan helyzete összességében a tanárok bizonytalanságához vezet. *Torney-Purta*, *Richardson* és *Barber* (2005) az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálat pedagógus-kérdőíveinek metaelemzésében nyolc ország, Ausztrália, Csehország, Dánia, Anglia, Finnország, Magyarország, Norvégia és az Egyesült Államok pedagógusainak tanítási tapasztalatait és önbizalmát hasonlította össze. A politikai témákban (például alkotmány, igazságszolgáltatás rendszere) a legalacsonyabb önbizalmat Csehország, Anglia, Magyarország és Norvégia pedagógusai körében tapasztalták, a társadalmi témák (például kulturális sokféleség, média) tanításában pedig a magyar pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb önbizalomról. Az eredmények szerint a magyar pedagógusok értettek legkevésbé egyet azzal az állítással, miszerint „Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen” (43. o.). *Ridley*, *Hidvéghi* és *Pitts* (1997) megállapítása szerint rendkívül nehéz feladat a tanárképzésbe és a pedagógusok mindennapi gyakorlatába új tanítási módszereket bevezetni. Különösen igaz ez a társadalomismeretre, ahol az újabb módszerek (például a vita, a politikai kérdések megvitatása szubjektív vélemény érzékeltetése nélkül, egy tanóra befejezése a „jó válasz” nélkül) olyan készségeket és attitűdöket kívánnak a pedagógusoktól, amelyekkel korábban nem feltétlenül rendelkeznek, és nem is volt szükségük rá, hogy kifejlesszék azokat.

Történeti áttekintés, a tudáskonceptió változásai

Magyarországi vizsgálatok

A tartalmi szabályozás és az empirikus vizsgálatok kapcsolata a rendszerváltás előtt

Szebenyi (1991a) megállapítása szerint az 1940-es évek végétől a történelem tantárgy feladatát az oktatáspolitikai leginkább a marxista szemlélet szerinti fejlődési folyamatok bemutatásában látta, a jelenismeret és a társadalomtudományok marxista interpretációjának tanítása pedig nyíltan a politikai rendszer legitimálását célozta. Az 1950-es évek közepéig tartó időszakra a leegyszerűsített („vulgarizált”) marxizmus tanítása és a történelmi események erőltetett aktualizálása volt jellemző. A történelmi tények középpontba helyezése azonban gyakran nem a tárgyilagosság kívánalmát elégítette ki, hanem a lexikai tudás fontosságát túlozta el.

A történelemtanulás során elsajátított ismeretek vizsgálatára irányuló mérési-értékelési törekvések kezdetei az 1950-es évek végéig nyúlnak vissza. A korabeli osztályharcjellegű hangsúlyozó társadalomfelfogás a középiskolások 1958-as országos felmérésében alkalmazott mérőeszköztől kiragadott példákban is azonosítható: „A kibékíthetetlen ellentétben álló osztályok a történelmi korokban” vagy „Miért szakadt osztályokra az emberi társadalom az ősközösség felbomlásával?” (*Kiss*, 1960a, 587. o.). A történelmi ismeretek mérésére irányuló törekvések az 1950–60-as években azonban nem váltak általános gyakorlattá, mert a szocialista országok marxista szemléletű történelemtanításában az elvont, dogmatikus és ideológiai töltésű fogalmak elsajátítására fektettek nagy hangsúlyt, s a hatvanas évek puhuló ideológiai légkörében felpezsdülő oktatásméleti kutatásokban inkább a diákok történelmi fogalmainak fejlődése került a tudományos vizsgálatok középpontjába (*Szebenyi*, 1991a).

Az 1970–80-as években a történelemtanítás, -tanulás kutatásának ideológiai és módszertani ága kettévált, s a szétválás kedvező lehetőségeket teremtett a kutatás-módszertani kultúra fejlődéséhez (*Szebenyi*, 1991a). A hetvenes évek elején megvalósult nagyszabású és egyedülálló tanterv- és tananyagfejlesztő kísérlet eredményeként – az ismeret- és tényközpontú, formális verbalizmuson alapuló szemléletmód alternatívájaként – első alkalommal törekedtek olyan tanítási módszerek és tanulói feladatok kidolgozására, melyek a történelmi gondolkodási képességek fejlesztésére irányultak.

Szebenyi (1978) ugyanis már ekkor hangsúlyozta, hogy „[...] tanítványainkat ne egyszerű befogadásra és a befogadott ismeretek reprodukálására, hanem önálló, kritikai gondolkodásra neveljük, kialakítsuk bennük a helyes megállapítások indoklásának és a helytelenek cáfolatának képességét” (87. o.). Az 1978-as általános iskolai tantervben megfogalmazott követelmény-központúság kritériuma elsősorban a készség- és képességfejlesztési követelmények prioritására vonatkozott, a tantervi előírások azonban mégsem integrálódtak a mindennapi oktatás gyakorlatába, mert a legtöbb pedagógus hozzáállásában továbbra is az ismeretközvetítés stratégiája maradt a meghatározó hozzáállás (*Szebenyi és Vass, 2002a*).

A terület mérési-értékelési kultúrájára valamelyest hatást gyakorolt az 1978-as tanterv bevezetése. Mivel a curriculum jelentőségét a szakemberek leginkább abban látták, hogy a tananyag-központúságot a követelmény-központúság váltja fel, reálisnak tűnt az az elvárás is, hogy mindez együtt fog járni a tantervi követelmények teljesüléséről visszajelzést nyújtó visszacsatoló mechanizmusok kiépülésével, gyakori külső értékelések lebonyolításával is. Az előzetes elvárások azonban a történelem tantárgy esetében csak részben teljesültek. Bár végül a tantervi teljesítményvizsgálatok hagyományai még egy olyan időszakban sem alakultak ki, amikor a politikai körülmények erre lehetőséget adtak volna, a hetvenes évek végétől a rendszerváltásig terjedő időszakot méréstörténeti szempontból mégis a történelem és állampolgári ismeretek egyfajta fénykorának tekinthetjük. Egyrészt ugyanis ebben a periódusban jelent meg a legtöbb, megyei pedagógiai intézetek koordinálásával lebonyolított tantervi teljesítményvizsgálat eredményeit összegző közlemény, másrészt a tanterv ösztönzőleg hatott a pedagógusok tanítási tapasztalatait összegző vélemények, tankönyvi észrevételek megfogalmazására (*Sándor, 1981; Kiss, 1982*).

A tartalmi szabályozás és az empirikus vizsgálatok kapcsolata a rendszerváltás után

A rendszerváltás alapvető változásokat idézett elő oktatási rendszerünkben: megváltozott az iskolák helyzete, az iskolák fölött gyakorolt politikai ellenőrzés jellege, a közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere. Általánosan megállapítható, hogy az oktatási rendszer decentralizációja nem kedvezett a tanulói tudásszint-méréseknek (*Halász, 2004*). A történelem és társadalomismeret esetében azonban a rendszerváltás hatásai mellett egyéb tényezők is hozzájárultak a pedagógiai értékelés háttérbe szorulásához.

1. A problémák elsődleges forrásának azt tekinthetjük, hogy a rendszerváltással a külső értékeléseket támogató és lebonyolító intézményi háttér megszűnt, az újabb értékeléssel foglalkozó intézmények pedig még napjainkig sem alakultak ki.
2. A történelem és társadalomismeret tantárgyban – a természettudományos tantárgyakkal ellentétben – a rendszerváltást megelőzően a mérés-értékelés kultúrája nem vált általánosan elterjedté.
3. Az első Nemzeti alaptanterv létrehozásának és elfogadásának évekig elhúzódó folyamata kedvezőtlenül hatott a tantárgyi mérésekre, hiszen alaptantervi követelmények, értékelési kritériumok hiányában tantervi teljesítményvizsgálatok sem voltak végezhetőek. Az alaptantervi követelmények létrejöttét követően viszont megmaradt az elmélet és a gyakorlat különválása. A tantervi alapelvek kezdetben az ok-okozati összefüggések meglátását, a „történelmi gondolkodás” kialakulását hangsúlyozták, napjainkban pedig kiterjedtebb, több kompetencia fejlesztését tűzik ki célul. A gyakorlatban ugyanakkor valamennyi elv évtizedek óta áldozatául esik a lexikális ismeretek (tények, évszámok, személyek, fogalmak stb.) elsajátításának.
4. A vizsgált műveltségterület nemzetközi elszigeteltsége nehezen áthidalható akadályt jelent. A történelem tanulása során – különösen a nemzeti történelmi események esetében – ugyanis olyan specifikus tudáselemek elsajátítását kéri a diákoktól, amelyek nem illeszthetők be egyetlen nemzetközi mérési projekt vizsgálati koncepciójába sem.
5. *Halász* (2005) rámutatott arra, hogy a társadalomismereti nevelés eredményességének mérésekor abból kellene kiindulni, hogy a terület tanításakor a pedagógusok alapvetően beállítódások, attitűdök, elkötelezettség kialakítására törekszenek. A tények és összefüggések tehát nem kínálnak elegendő alapot a mérési követelmények összeállításához. Szintén problémát jelenthet, hogy a vizsgálandó készségek és képességek működtetéséhez egy mérés körülményei nem feltétlenül teremtenek megfelelő keretet.

Az azonosított problématerületek némelyikén napjainkban már pozitív irányú változások tapasztalhatók. Kialakulóban vannak például azok a tudományos kutatóműhelyek, amelyek megfelelő intézményi háttérrel biztosítanak, és nemzetközi viszonylatban is korszerű kutatás-módszertani eljárásokat alkalmaznak. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete mellett működő Oktatásméleti Kutatócsoport törekedett a

történelemtudásszint-mérés területén is olyan értékelési hagyomány megteremtésére, amely megfelelő viszonyítási pontokat kínálhat az oktatási rendszer különböző szintjei számára. A szegedi 1999-es Iskolai műveltség mérés keretében lebonyolított tantárgyi teljesítményvizsgálat (*Csapó, 2002a*) volt eddig az egyetlen olyan felmérés, amely az alkalmazott mintaválasztási eljárás, a mérőeszközök és az eredmények statisztikai elemzésének mélysége szempontjából megfelelt a nagymintás tantárgyi felmérések kritériumainak. Ugyanakkor a mérés az elsajátított tudás minőségét vizsgálta, négy szintű tudáskonceptiójában a tesztekkel mérhető tantárgyi teljesítmények csak egy elemet képviseltek.

A történelem és társadalomismeret tantárgyban újszerű mérési lehetőségeket teremt a nemzeti alaptantervekben szereplő fejlesztési feladatok teljesülésének vizsgálata. Az 1995-ben elfogadott alaptantervben például hangsúlyos elemként jelent meg a nemzeti identitás fejlesztésének igénye, amit néhány éves késéssel a történelemtanítás nemzeti azonosság-tudat-formáló szerepének vizsgálatára irányuló kezdeményezés megjelenése követett (l. *Szebenyi és Vass, 2002a, 2002b*).

A kognitív tudományok és a Nemzeti alaptanterv célkitűzései nyomán a történelem tantárgyban is egyre inkább felértékelődött a képességek szerepe és az alkalmazható tudás koncepciója. A tantárgyspecifikus készségek és képességek előtérbe kerülésével a felmérések is a középpontba állították a képességek vizsgálatát. *Knausz* (2001) már a NAT 2003 megjelenését megelőzően a történelemtudás alkalmazásának képességeit vizsgálta, és elsőként mutatott rá a tudás alkalmazásának problémáira.

Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok

Youth and History [Az ifjúság és a történelem]

Az 1990-es évek legjelentősebb történelemdidaktikai kutatási projektje a 15 éves európai fiatalok történelmi tudatának átfogó vizsgálatát tűzte ki célul. Az 1995-ben 31 000 tanuló (941 magyar) részvételével lezajlott *Youth and History* vizsgálat elsődleges célja nem a tudásszintmérés volt, hanem a történelemtanítás országokénti jellegzetességeit, a tanulók történelmi tudatát, attitűdjeit és történelmi szemléletmódját kívánták feltárni (*Angvik, 1997; Fischerné, 2002; Porogi, 2007*). A vizsgálat fontosabb célkitűzései az alábbi kutatási problémák körül csoportosultak:

1. az eltérő nemzeti és közös európai sajátosságok feltárása a tanulók történelmi-politikai elképzeléseiben és beállítódásaiban;
2. a nyelvi, etnikai, vallási kisebbségek történelmi elképzeléseinek összehasonlítása a többségi kultúrához tartozó diákok elképzeléseivel;
3. tanítási célok, tanulási formák, a taneszközök használatával kapcsolatos tanulói és tanári szokások összehasonlítása (Fischerné, 2002).

A magyar diákok részvételével lezajlott nemzetközi vizsgálat tudáskonceptióját Körber (1997) ismerteti, aki az egyén kognitív képességének tekinti a történelemtudást. Úgy véli, hogy az egyén általános értelmi képességeinek alkalmazásától és fejlettségétől függ, hogy milyen színvonalú történelmi megállapításokra képes. Elképzelése szerint egy általánosan intelligens személy, aki képes a történelemről alkotott saját meggyőződéseinek átalakítására, az egymásnak ellentmondó adatok összehasonlítására, az ellentmondások azonosítására és korrekciójára, valószínűleg kiegyensúlyozottabb történelmi tudattal rendelkezik, mint az, akiben az idők folyamán kialakult ugyan egyfajta világnézet, de azt nem veti össze a valósággal, vagy azonosítja ugyan az ellentmondásokat, de bizonyos okból ellenáll saját nézőpontja megváltoztatásának. A fejlett történelmi tudattal rendelkező személyek folyamatosan integrálják a lehetőségeket, és készen állnak a tudati tartalmak újrastrukturálására. Ez a felfogás alapvetően eltér a magyarországi mérésektől.

A *Youth and History* projekt elméleti koncepciója szerint a történelmi tudatosság mérését leginkább az a körülmény akadályozza, hogy szoros kapcsolatban van a személy egyéb mentális képességeivel is. Másrészt a vizsgálati koncepció kialakításakor a kutatóknak figyelembe kellett venniük, hogy a történelemtudás nagymértékben függ a kulturális hagyományoktól. A megtanulandó történelmi tények kiválasztása a legegyszerűbb példa arra, hogy egy személy tudását befolyásolja a kortársak, a szűkebb és tágabb környezet és az egész társadalom történelmi tudata, szociális reprezentációja.

IEA Civic Education Study [Az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálata]

Az IEA rendszerszintű vizsgálatai között először 1971-ben Magyarország részvétele nélkül került sor az állampolgári nevelés vizsgálatára kilenc országban (Báthory, 2003; Mátrai, 2002). Az 1999-es felmérésben, a 14 évesek populációjának vizsgálatában viszont már hazánk is részt vett. Ekkor a mintát több mint 90 000 14 éves diák alkotta a világ 28 országából, és további 50 000 17–19 éves fiatal összesen 16 országból.

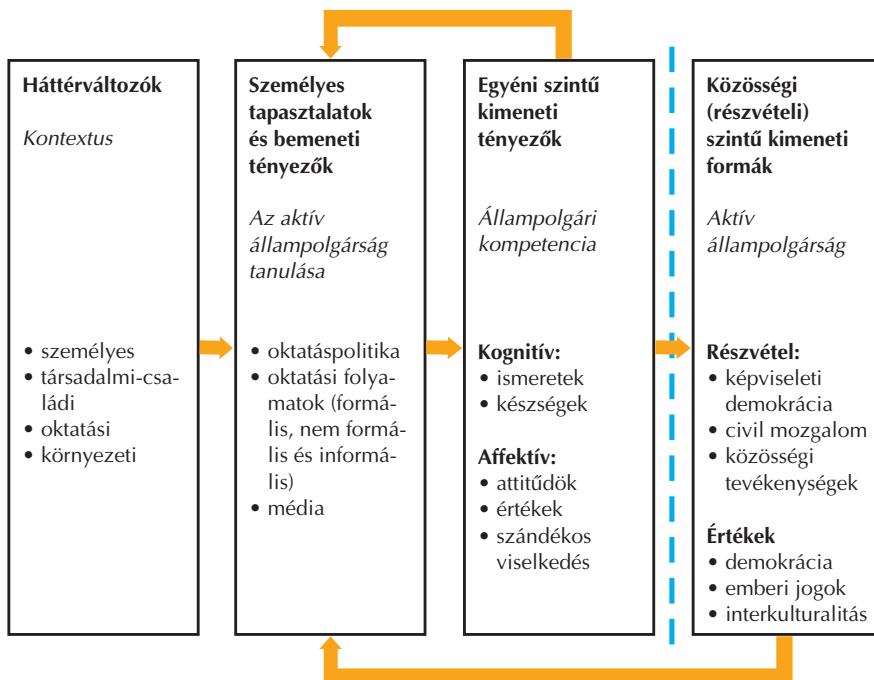
Az e felmérés alapjául szolgáló elméleti modell két általános pszichológiai elmélethez, az ökológiai fejlődéshez és a szituatív tanuláshoz köthető. A modell szerint a fiatalok mindennapi életének társas kontextusai: mint az otthoni és iskolai tevékenységekben való részvétel, a családdal és a kortársakkal folytatott interakciók hatást gyakorolnak az ismeretszerzésükre, a jelenségek megértésére, a gondolkodásukra és a közösségi részvételükre. A tágabb szocializációs tényezők a politikai-gazdasági intézményekből és folyamatokból származnak. A szocioökonómiai tényezők és a személyes jellemzők (pl. nem, vallás, nemzetiség) is hatást gyakorolnak arra, hogy egy fiatal hogyan viszonyul a társadalom többi tagjához, de a társadalom egyéb reprezentációi (pl. a média, az állam nemzetközi helyzete, a szimbólumok) is jelentős szerepet töltenek be nemzeti és közösségi szinten (*Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999*). A pszichológián kívül más tudományterületek is hatottak az IEA-vizsgálat elméleti keretének kidolgozására. A szociológusok és a politikatudományok képviselői a politikai szocializáció jelentőségére világítanak rá (*Niemi és Hepburn, 1995; Flanagan és Sherrod, 1998*), a társadalomtudományok képviselői pedig a demokratikus átmenet, a posztmaterialista értékek, valamint a politikai kultúra és állampolgárság összefüggéseit emelik ki. Ez utóbbi megközelítés képviselői rámutatnak arra, hogy a fiatalok az egymást átfedő közösségekben perifériális szerepből központi résztvevőkké lépnek elő az évek előrehaladtával (*Wenger, 1998; Torney-Purta, Hahn és Amadeo, 2001*).

Az IEA-felmérés kutatási területeinek körét a társadalomismereti nevelés komplex célrendszere feltárásának szándékával határozták meg, ezért azok kiterjedtek a nevelési-oktatási programok szervezésének kérdéseire, a tanulóokra és az iskolai tanítás-tanulás folyamataira is. A tanulóokra irányuló vizsgálatok az alábbi kérdések körül csoportosultak:

1. Hogyan határozzák meg és mennyire értik a tanulók az állampolgárság fogalmát és a hozzá kapcsolódó témákat?
2. Milyen állampolgári jogokra és kötelességekre készítik fel a tanulókat saját politikai rendszerükben?
3. Különböznek-e a fiúk és lányok állampolgárságról alkotott elképzelései és politikai szerepértelmezései?
4. Kimutathatók-e szocioökonómiai különbségek (1) a társadalomismereti témák megértésének mélységében, (2) a tanulói attitűdökben vagy (3) a társadalomismereti nevelés szervezési stratégiáiban? (*Torney-Purta és mtsai., 1999*).

Az elméleti keretek átalakítása és az állampolgári kompetencia

Az utóbbi években a társadalomismereti neveléssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások megújulásának lehetünk tanúi. A modellalkotó törekvések közül a CRELL Aktív Állampolgárság a Demokráciáért kutatóprogram (*Active Citizenship for Democracy*) meghatározó jelentőségű. A szakértők által létrehozott kompetencia-központú modell (l. bővebben: *Hoskins, 2006*) és annak letisztultabb változata (*Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber, 2008*) napjainkban az állampolgári lét kérdéseivel kapcsolódó tudományos vizsgálatok általános keretrendszerének tekinthető. Az 1999-es IEA-felmérés eredményeinek felülvizsgálatára és metaelemzésére például már az állampolgári kompetenciamodell jegyében került sor. A 6.1. ábrán bemutatott modell szerint az aktív állampolgári lét viselkedés- és tevékenységformáinak elsajátítása felnőttkorban aktív állampolgári részvételt fog eredményezni. Mivel a modell a bemeneti és kimeneti tényezők között csupán közvetett kapcsolatot létesít, felmerül a kérdés, hogy az állampolgári lét tanulása hogyan vezethet a mindennapi életben megnyilvánuló aktív állampolgári részvételhez. A kérdést úgy is megfogalmazhatjuk, hogy mi a garancia arra, hogy – az állampolgári lét komponenseinek elsajátítását követően – a tanulók felnőttkorukban aktív szerepet fognak vállalni a közügyek intézésében. Erre a kérdésre ugyan nem adható válasz, *Hoskins* és munkatársai (2008) elméleti megközelítése azonban éppen azért figyelemre méltó, mert az általuk felvázolt összefüggésrendszer az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyének közügyekben való részvételi hajlandóságát, illetve figyelembe veszi azt a tény is, hogy a társadalomismeret olyan tudásterület, ahol az informális tanulásnak (személyes és szociális környezet, látott viselkedésformák stb.) szinte nagyobb a szerepe a formális tanulásnál.



6.1. ábra. Az aktív állampolgárság modellje (Forrás: Hoskins és mtsai., 2008, 14. o.)

A magyarországi és nemzetközi vizsgálatok eredményei

Országos tudásszintmérések

Az 1958-ban Kiss Árpád irányításával lebonyolított történelemtudásszintmérésben hatodik és nyolcadik osztályos tanulók vettek részt, egy évvel később pedig – az első évfolyamos gimnáziumi tanulók bevonásával – az OPI vizsgálatai a középiskolások korosztályára is kiterjedtek. Az általános iskolás tanulók tudásának felmérésében a tantervi követelményekből, az első évfolyamos gimnáziumi tanulók vizsgálatában pedig a minimálisan elvárható tudásszint koncepciójából indultak ki a kutatók. Ez utóbbin azoknak az alapvető, elemi ismereteknek a körét értették a kutatók, amelyekkel az álta-

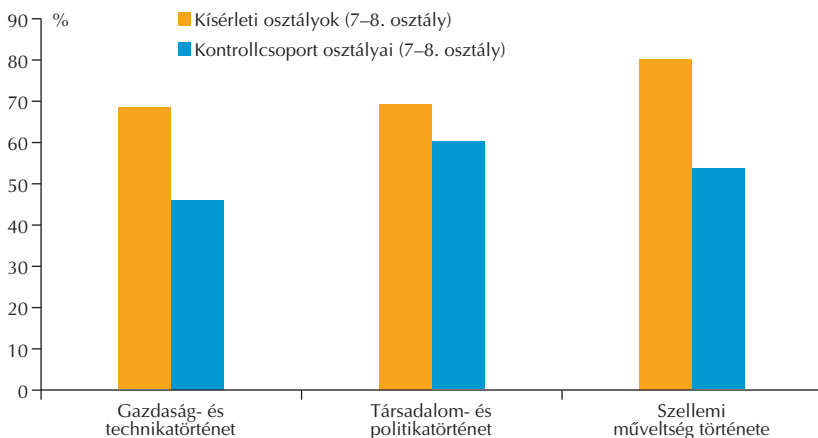
lános iskolából kilépő, gimnáziumi tanulmányaikat megkezdő tanulóknak kell rendelkezniük. A felmérések eredményeit közlő tanulmányorozatban Kiss (1960a, 1960b, 1961) azoknak a tanulóknak a teljesítményét értékelte elfogadhatónak, akik a kérdések legalább kétharmad részére helyes választ adtak (6.1. táblázat). A történelem tantárgy esetében az általános és középiskolás diákok meglehetősen gyenge eredményeket értek el, és a történelem teszteredmények a tantárgyak eredményrangsorában is csupán az utolsók között szerepeltek. Az alacsony teszteredmények mellett az 1958–59-es teljesítményvizsgálat a tantárgyi osztályzatok relativitásának problémájára is rámutatott. A felmérésben résztvevő 330 középiskolás tanuló közel fele (164 fő) jeles érdemjeggyel kezdte meg a gimnáziumi tanulmányát, ugyanakkor a jeles tanulók csupán 20,7%-a, a jó érdemjeggyűek 3,7%-a teljesítette a viszonyítási pontként értelmezett minimális teljesítményszintet (Kiss, 1960b).

Az állampolgári ismeretek történelem tantárgyba történő beágyazását előíró tantervi főbizottság döntését követően az új tanterv és taneszközök (kísérleti munkafüzetek és feladatlapok) kipróbálására az 5. és 6. osztályokban 1972/73-ban, a 7. és 8. osztályokban pedig az 1973/74-es tanévben került sor. Szebenyi (1978) a témazáró felmérések eredményei alapján egyértelműen azt találta, hogy a kísérleti munkafüzetek és feladatlapok tanórai alkalmazásával a tanulók a történelem egyes ismeretköreiben (gazdaság- és technikatörténet, társadalom- és politikatörténet, szellemi műveltség története) a kontrollcsoportnál¹ jobb eredményeket értek el (6.2. ábra). A fejlesztő kísérlet eredményessége a tantárgyspecifikus képességek fejlődésében is kimutatható volt: a 7–8. osztályos diákok történelmi gondolkodási képességei (bizonyítás, cáfolás) 20%-kal jobbnak bizonyultak a kontrollcsoport átlagteljesítményénél.

¹ A klasszikus értelemben vett kontrollcsoportos kísérleti elrendezés előírásai nem teljesültek maradéktalanul. Kontrollcsoportként ugyanis olyan diákokat választottak, akik a kísérleti taneszközökkel zajló tanítási folyamatban nem vettek részt, de egy korábbi, 1972-es témazáró felmérésben kitöltötték a kísérleti osztályok feladatlapjait.

6.1. táblázat. Az 1958–59-es tantárgyi teljesítményvizsgálatok eredményei (Kiss, 1960b, 590. o. alapján)

Tantárgy	A kérdések legalább $\frac{2}{3}$ részére helyesen felelő 8. osztályos tanulók százaléka 1958-ban			A kérdések legalább $\frac{2}{3}$ részére helyesen felelő tanulók százaléka 1959-ben
	4. évfolyam	6. évfolyam	8. évfolyam	
Magyar	96,7	62,4	10,4	46,6
Történelem	–	17,6	11,3	11,5
Földrajz	77,6	2,5	11,5	0,0
Orosz	–	47,6	15,1	19,4
Fizika	–	–	22,0	7,7
Kémia	–	–	23,1	33,1
Biológia	–	14,8	–	22,4
Matematika	84,1	52,7	22,0	21,8
Rajz	–	77,2	59,5	33,0



6.2. ábra. A kísérleti és kontrollcsoportok átlagteljesítménye az egyes történelmi ismeretkörökben (Szebenyi, 1978, 84–85. o. alapján)

Az OPI 1970-es évekbeli tanterv- és tananyagfejlesztő kísérletét követően több mint 20 évvel később, 1999-ben került sor a következő országos történelemtudásszint-mérésre. Az alpműveltségi vizsga 10. évfolyamos vizsgakövetelményeihez illeszkedő felmérésben közel harmincezer 8., 9., 10. és 11. osztályos tanuló vett részt, de csak a 8. és 10. osztályos tanulók teljesítményéről jelentek meg a legfontosabb eredmények. Eszerint a nyolca-

dikosok 46%-os, a tizedikesek pedig 39,66%-os átlageredményt értek el (Csaláné, 2001).

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke mellett működő akadémiai kutatócsoport Iskolai műveltség vizsgálatai keretében került sor 1999-ben a 7. és 11. évfolyamos tanulók történelemtudás-szintjének felmérésére is, amelynek eredményeit a 6.2. táblázat összegzi. Csapó (2002b) elemzése szerint ezek az eredmények a fiatalabbaknál közepesen ($r = 0,386$), az idősebb diákoknál gyengén ($r = 0,279$) függenek össze az előző félévi történelemjeggyel. Az osztályszintű elemzés viszont a hetedikeseknél határozottabban mutatta az iskolai osztályzatok és a teszteredmények viszonylagos függetlenségét ($r = 0,270$), míg az idősebbek történelemtudásának két mutatója következetesebb iskolai értékítéletre utalt ($r = 0,424$). A történelemattitűdők alapjának a tanárhoz való viszony és a történelem tanulásával kapcsolatos énkép bizonyult.

6.2. táblázat. A történelemtudásszint-mérő tesztek eredményei 7. és 11. évfolyamon (Kárpáti, Molnár és Csapó, 2002, 72–73. o. alapján)

Évfolyam	Iskolatípus	Átlag	Szórás	Standard hiba
7.	Általános iskola	41,40	15,08	0,83
11.	Gimnázium	47,94	17,09	1,37
	Szakközépiskola	32,33	8,22	0,72
	Teljes középiskola	40,76	15,78	0,93

Az adatok statisztikai elemzésével, varianciaanalízisével lehetőség nyílt a szülők iskolai végzettségének teszteredményekben megnyilvánuló hatásának kimutatására is (6.3. táblázat). A táblázat adataiból egyértelműen kirajzolódik a tendencia: a szülők iskolai végzettsége a gyermekek tanulmányi előmenetelében, iskolai teljesítményében prediktív funkcióval rendelkezik, a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei iskolai pályafutásuk alatt jobb eredményeket érnek el, mint a kedvezőtlenebb szocioökonómiai háttérrel rendelkező társaik. A legalacsonyabb és legmagasabb végzettségű szülők gyermekeinek teljesítménykülönbségeit a táblázat különbségoszlopa mutatja. Az értékek azt fejezik ki, hogy az egyetemet végzett anyák gyermekei hány százalékkal értek el magasabb eredményt az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél.

6.3. táblázat. A történelemtudásszint-mérő tesztek átlageredményei (%) az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%) (Kárpáti, Molnár és Csapó, 2002, 76. o. alapján)

Évfolyam	Anya iskolai végzettsége					Különb- ség	F	Szign.
	8 álta- lános	Szak- munkás	Érett- ségi	Főis- kola	Egye- tem			
7.	35,22	40,08	41,48	41,06	50,33	42,9%	3,66	p < 0,005
11.	37,88	35,39	39,60	46,42	50,00	32,0%	6,21	p < 0,001

Megyei tudásszintmérések, teljesítményvizsgálatok

Az Országos Pedagógiai Intézetben zajló tanterv- és tananyagfejlesztő munka megtermékenyítő hatást gyakorolt a megyei teljesítményvizsgálatok elindítására, hiszen a tananyagfejlesztő kísérletet lezáró teszteredményeket viszonyítási pontként, a kidolgozott kísérleti témazáró feladatlapokat pedig adaptálható mérőeszközként használták fel a '70-es évek közepétől meginduló szakfelügyeleti rendszerű teljesítményértékelésekben. 1976-ban és 1977-ben a Győr-Sopron megyei szakfelügyelet például az OPI témazáró feladatlapjait használta a nyolcadik évfolyamos tanulók történelemtudásának felmérésében, s a megyei vizsgálat eredményeit az országos tananyagfejlesztő programban részt vevő kísérleti osztályok átlageredményeivel hasonlították össze (Tölgyesi, 1979). A 6.4. táblázatban összegzett eredmények alapján Tölgyesi megállapította, hogy – bár a megyei tudásszintmérés eredményei az országos mérés kontrollcsoportjainak átlageredményénél is lényegesen alacsonyabbak – az 1977-es megyei teljesítményvizsgálat eredményei már azt jelzik, hogy a tanulók lemaradásai minden részterületen csökkentek.

Az 1978-as tantervi reformmal és a szakfelügyeleti rendszer kiépítésével magyarázható, hogy a 70-es évek végétől a rendszerváltásig terjedő időszakban a megyei pedagógiai intézetek által lebonyolított teljesítménymérések, hatékonyságvizsgálatok nyújtottak visszajelzést a történelem tanulása során elsajátított műveltség szintjéről. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei szakfelügyelet két alkalommal, az 1979/80-as, valamint az 1980/81-es tanévben végzett tantárgyi teljesítményvizsgálatot saját fejlesztésű témazáró feladatlapok alkalmazásával. A vizsgálatokban 14 iskola ötödik osztályos

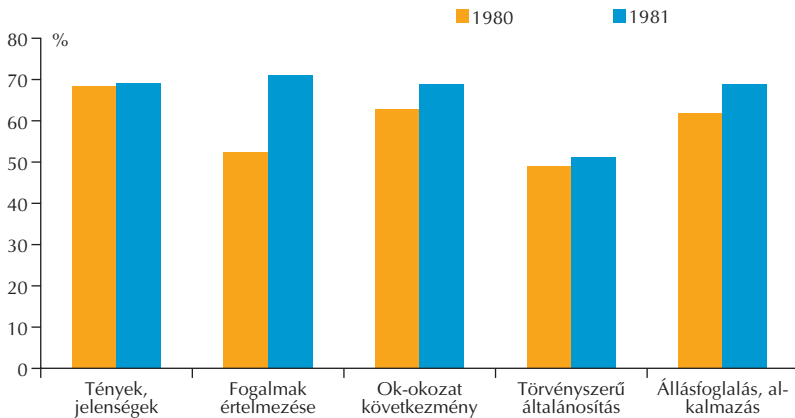
tanulói vettek részt (475 tanuló); a részterületenkénti megyei átlagteljesítmények a 6.3. ábrán láthatók.

A Somogy Megyei Pedagógiai Intézet 1988-ban végzett tantervi teljesítményvizsgálatot, amelybe a megye nyolcadikos tanulóinak 6,4%-át (312 tanuló) vonták be. A történelmi ismeretek, fogalmak, topográfiai ismeretek vizsgálata mellett sor került a tanulók ismeretszerző képességének, kifejezőképességének, történelmi szövegértésének vizsgálatára is. A mérés eredménye szerint a tanulók átlagosan 45%-os szinten sajátították el a tantervi követelményeket, de a képességek alkalmazására épülő feladatok eredményeivel kapcsolatban *Bongor* (1988) azt is megállapította, hogy „[...] a tanulók zöme nem képes történelmi, tankönyvi szöveg alapján önálló vázlat készítésére, grafikonok, didaktikus rajzok, transzparenszek elemzésére” (6. o.).

6.4. táblázat. Az 1976–77-es Győr–Sopron megyei szakfelügyelet mérési eredményei és az 1975-ös országos kísérletet lezáró teszt átlageredményei történelemből (Tölgyesi, 1979, 7–8. o. alapján)

	Az országos kísérlet átlageredményei (1975)		A megyei felmérések átlageredményei (1976–77)	
	Kísérleti	Kontroll	1976	1977
Történelmi ismeretek színvonala	58,84	50,59	40,18	41,81
Tényanyag ismerete	54,99	48,59	39,88	40,09
Fogalmak tisztasága, árnyaltsága	63,13	52,70	45,30	46,10
Kronológiai tájékozódóképesség	51,63	43,10	35,43	38,51
Topográfiai tájékozódóképesség	58,52	51,46	40,44	44,71
Dialektikus materialista látásmód	60,37	51,18	41,37	43,57
A meggyőződés formálódása	66,57	57,54	44,18	48,11
Önálló ítéletalkotásra neveltség	64,27	55,03	44,73	47,10

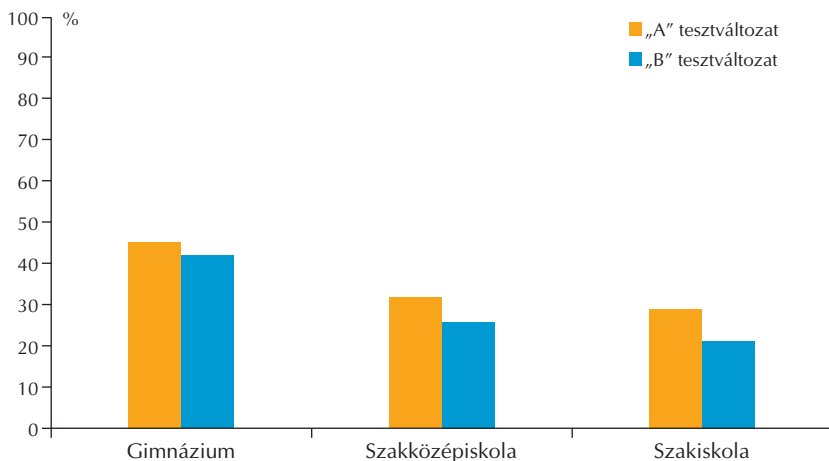
A Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet 1989-ben és 1990-ben reprezentatív vizsgálattal mérte fel a megye 5. ($N_1 = 1235$) és 6. osztályos ($N_2 = 1253$) tanulóinak történelemtudását. Az eredmények szerint a diákok teszten elért átlagteljesítménye ötödik osztályban 43,8%, hatodik osztályban pedig 54,1% volt (*Bratinkáné*, 1989, 1990).



6.3. ábra. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei történelemmérés részterületenkénti átlageredményei (Rézműves, 1981, 27. o. alapján)

A történelem tantárgy tudáskonceptióinak változását és méréstörténetét összefoglaló fejezetben részletesen foglalkoztunk a rendszerváltás mérés-értékelésre gyakorolt közvetett hatásmechanizmusával. Mivel a megváltozott politikai környezet oktatásirányítási rendszerében a megyei tudásszintmérések elvesztették korábbi funkcióikat, ezért a 90-es évektől lebonyolított mérések alapvető jellemzőjévé az önkéntesség és önszerveződés vált. A tudományos érdeklődés és szakmai kíváncsiság jegyében a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet munkatársai 1992-ben bonyolítottak le év végi reprezentatív felmérést a középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) második évfolyamán. Az eredmények szerint a gimnazisták 45,98%-os, a szakközépiskolások 31,2%-os átlagteljesítményt értek el a teszteken (*Szelőczei*, 1992). A következő vizsgálatra közel egy évtizeddel később Baranya megye 7. és 11. évfolyamos tanulói körében került sor. A mérőeszközök feladatai a propozicionális ismeretek helyett a megszerzett tudás alkalmazására (például téves információk felismerése, képelemzés stb.) helyezték a hangsúlyt, ezért a 7. osztályosok 44%-os, a 11. évfolyamosok pedig mindössze 33,8%-os átlagteljesítményt értek el (*Fischerné és Sárvariné*, 2002a-b). Hasonló problémával szembesültek a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársai is, akik a 2005/2006-os tanévben a kompetenciák eredményességének felmérését tűzték ki célul 10. évfolyamos középiskolai tanulók körében (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). A vizsgálatban alkalmazott ekvivalens tesztváltozatok elsősorban a

Nemzeti alaptantervben szereplő ismeretszerzési, gondolkodási, kommunikációs, topográfiai és kronológiai képességek mérésére helyezték a hangsúlyt. A 6.4. ábrán látható gyenge eredmények elsődleges okaként *Vilmosné* (2006) a képességek működésének alapját képező ismeretek hiányát jelölte meg. Elképzelhető ugyanakkor, hogy a tárgyi tudás hiánya mellett egyéb tényezők is (például a mérés irányultságának eltérő, kevésbé szokványos jellege) hozzájárultak a vártnál gyengébb eredmények kialakulásához.



6.4. ábra. A Fővárosi Pedagógiai Intézet történelemtudásszint-mérésének eredményei iskolatípusok és tesztváltozatok szerinti bontásban (*Vilmosné, 2006, 6. o. alapján*)

Egyéb magyarországi empirikus vizsgálatok

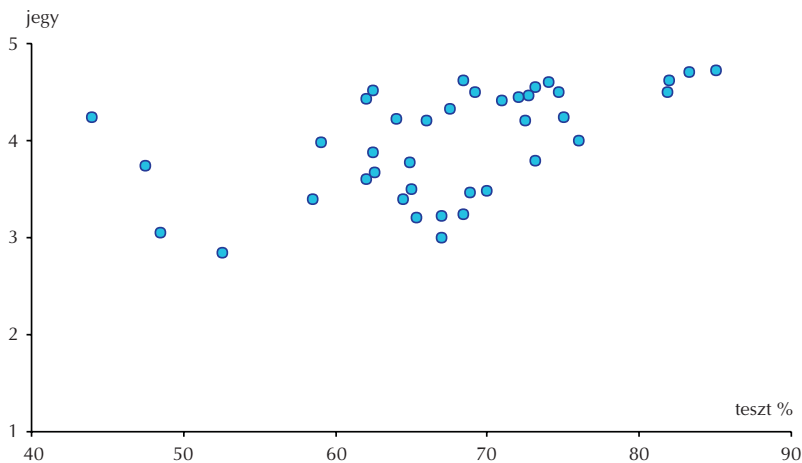
A történelem és társadalomismeret tantárgy hazai méréspalettáján több olyan vizsgálattal is találkozhatunk, amelyek nem kapcsolódnak az országos és megyei teljesítményvizsgálatokhoz, ezért az eredmények bemutatásához újabb rendezőelv definiálása szükséges. A mérések csoportosításának nehézségei leginkább kutatás-módszertani kérdésekhez, azon belül pedig (1) a mintakiválasztáshoz, (2) a viszonyítási pont meghatározásának problémájához, (3) a vizsgálat jellegéhez vezethetők vissza.

1. A történelemfelmérésekben esetenként a mintaválasztás körülményei miatt nem helyénvaló az országos vagy megyei mérés csoportjába tör-

- tendő besorolás (pl. a nem véletlen mintavételi eljárás alapján kiválasztás esetében).
2. A mérések klasszifikációs nehézségeinek második forrása abból eredhet, ha a felmérés eredményeinek viszonyítási pontja esetleges vagy definiálatlan.
 3. A történelem tantárgy narratív jellegéből adódik, hogy nemcsak kvantitatív teljesítményvizsgálatok végezhetőek, hanem sor kerülhet kvalitatív jellegű, feltáró kutatásokra is.

Nem véletlen mintavételi eljárást alkalmazó vizsgálatok

A tantervi követelmények elsajátításának szintjét vizsgáló 2006-os felmérésben részben budapesti, részben vidéki iskolák ötödikes tanulói vettek részt (N = 841), ezért a kutatás a mintakiválasztás sajátosságai miatt nem illeszkedik a megyei vizsgálatok koncepciójába. Porogi (2007) megállapítása szerint a mintakiválasztás (hátrányos helyzetű kistéleplési iskolák alulreprezentáltsága) közrejátszott abban, hogy a diákok magasabb átlagteljesítményt (67,2%) értek el a korábbi hazai vizsgálatok eredményeinél. A tanulmány részletesen elemzi a teszteredmények és a háttérváltozók összefüggéseit is. A 6.5. ábra adatai például szemléletesen rávilágítanak a korábbi kutatásokban is gyakran elemzett problémára, a teszteredmények és az osztályzatok összefüggéseire, az érdemjegyek relativitására.



6.5. ábra. A történelemjegyek átlaga osztályonként a teszteredmények függvényében (Forrás: Porogi, 2007, 11. o.)

Viszonyítási kritériumok rugalmassága

Egy 2000 májusában 8. és 10. évfolyamosok körében lebonyolított felmérés (Csaláné, 2001) tematikailag szorosan kapcsolódhatna a korábban bemutatott vizsgálatok egyikéhez, az 1999-es országos történelemméréshez. Különválasztásukat azonban az indokolja, hogy a kutatók – a tesztfeladatok könnyítésének szándékával – a 2000-es vizsgálatban már nem törekedtek a viszonyítási pont operacionalizálására, eltekintettek az alpműveltségi vizsga követelményeinek tartalmi lefedésétől. A vizsgálat eredményei szerint a 8. évfolyamosok 52%-os, a 10. évfolyamosok pedig 41,33%-os átlagteljesítményt értek el.

A modern tesztelmélet alkalmazása

Bár a magyarországi társadalomtudományi kutatásokban napjainkban még csak elszigetelten alkalmazzák az újabb értékelésméleteket, a klasszikus tesztelmélet alternatívájaként értelmezett modern tesztelmélet alkalmazhatóságának lehetősége már megjelent a történelem tantárgyban. Münnich (1998) felmérésében budapesti és debreceni 5., 6., 7. osztályos tanulók és 2., 3., 4. évfolyamos középiskolás diákok vettek részt. A különböző életkorú tanulók együttes teljesítményvizsgálatához alkalmas mérőeszköz kidolgozásakor Münnich az alsóbb és felsőbb évfolyamok feladatai közötti egységet közös kapcsoló feladatokkal (magteszttel) biztosította, így a tesztfeladatok összefüggő mérési rendszert alkottak. A vizsgálat eredménye szerint az általános iskolások teljesítménye ötödik osztálytól csökkenő tendenciát mutatott, a középiskolás részmintában pedig a harmadik évfolyamon visszaesés következett be a második évfolyamos szinthez képest, s csak a negyedik évfolyamon volt tapasztalható némi növekedés.

Feltáró jellegű kutatások a történelem tantárgyban

A feltáró, kvalitatív jellegű hazai kutatások elsősorban a tanulók fogalmi fejlődésének kutatására és a tanulók történelemszemléletének egyes dimenzióira irányultak. Hunyady (1968) három fogalom, (1) a „társadalmi fejlődés”, (2) a „társadalmi osztály” és (3) a „nemzet” kialakulását és tartalmi-minőségi differenciálódását tárta fel 10–18 éves tanulók körében.

Eperjessy és Szebenyi (1976) országosan reprezentatív kutatása szintén a történelmi fogalmi fejlődés vizsgálatára irányult. Vizsgálatukban 7710 ötödik és nyolcadik osztályos, valamint negyedik évfolyamos gimnáziumi tanuló vett részt, elméleti koncepciójuk pedig a korabeli tudományosság

legrangosabb képviselőinek – *Piaget* és *Vigotszkij* – szemléletmódjához csatlakozott. Kutatási eredményeik a különböző életkorú diákok életkor-specifikus fogalmi fejlődésének egyes állomásait (fogalomszintek) és az egyes szakaszok sajátosságait mutatják be. Megállapításaik szerint a tanulók kezdetleges történelmi-társadalomtudományi fogalmai a szemléletes-képi és konkrét terminusokkal jellemezhetők, amelyeket az életkor előrehaladtával (13-14 éves korban) az absztrakt és differenciált, azaz többemeles fogalomhasználat válthat fel. A gyarapodó ismeretek és a minőségileg új gondolkodásforma megjelenése mellett a kutatók a 8. osztályos tanulók rendszerezési nehézségeit is azonosították. Az utóbbi probléma elsősorban abban nyilvánul meg, hogy bár a tanulók törekszenek ismereteik rendszerbe foglalására, integrálására, próbálkozásaik gyakran megrekednek az ismeret-elemek egymás utáni felsorolásában. A kutatók megállapítása szerint a középiskolai tanulmányok végére (17-18 éves életkorra) érhetik el a tanulók az úgynevezett rendszeres fogalmi gondolkodás szintjét.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke Iskolai műveltség vizsgálatában sor került az iskola történelemszemlélet-formálásban betöltött szerepének feltárására hetedikes ($N_1 = 549$) és tizenegyedikes ($N_2 = 507$) szegedi tanulók körében. A korábban tárgyalt *Körber*-féle felfogás (1997) alapján feltételezhető, hogy a történelmi ismeretek gazdagsága és szervezettsége a történelemszemlélet koherenciájában is megjelenik. Ezt azonban a vizsgálat eredményei nem támasztották alá. A korrelációelemzés a teszt feladatait – amelyek különböző, a tananyagban szereplő történelmi jelenségekhez kapcsolódtak – jórészt függetlennek mutatta egymástól mindkét évfolyamon (*Szebenyi* és *Vass*, 2002b, 163. o.). Még meglepőbb, hogy a történelemszemlélet maga a vizsgálatba bevont más változóktól teljesen függetlennek bizonyult, többek közt a történelemjegytől, attitűdtől, tantárgyi teszteredménytől és énképtől is (az r értékek $-0,05$ és $0,03$ között mozogtak), sőt, az anya iskolázottságától is ($r = -0,02$). A feltáró vizsgálat ebből a szempontból nyugtalanító eredményt hozott.

Szebenyi és *Vass* (2002a, 2002b) elsősorban arra a kérdésre kereste a választ, hogy (1) a történelem tantárgy keretében feldolgozandó narratívák (történelmi szövegek) a befogadó vagy kirekesztő nemzeti identitás kialakítását segítik-e elő, valamint (2) a tanulók identitásának hátterében milyen mértékben vannak jelen az emocionális vagy racionális motívumok. Megállapításaik szerint a tanulók jelentős része befogadó nemzeti identitással rendelkezik, s nyitottságuk az életkor előrehaladtával erősödik, ugyanakkor

viszont a kirekesztő identitás jelei is felismerhetők. A kunok befogadását vizsgáló feladatban például a hetedikes diákok 66,7%-a nem helyezte a népcsoport befogadását, s a kirekesztő attitűd mindössze 40%-ra mérséklődött a 11. évfolyamosoknál. Az érvelések emocionális és racionális jellegével kapcsolatban a kutatók megállapították, hogy már a 7. évfolyamos tanulók körében is a racionális érvelések dominálnak, az emocionális indoklások előfordulása pedig a történelmi szöveg érzelmre ható tulajdonságát bizonyítja (6.5. táblázat).

Egy nemrégiben végzett kutatás (Kinyó, 2005) eltérő megközelítésből vizsgálta a tanulói érvelések jellemzőit. A nagymintás vizsgálatban 7. ($N_1 = 414$) és 11. évfolyamos ($N_2 = 428$) tanulók a legjobbnak és legrosszabbnak vélt történelmi események megnevezését és az eseményválasztás indoklását kapták feladatul. Az eredmények szerint az általános iskolás tanulók érveléseiben az emocionális töltésű elemek domináltak (pl. pozitív érzelmi és/vagy kognitív viszonyulás egy eseményhez vagy korszakhoz), s csak a középiskolások körében váltak meghatározóvá a diszciplináris érvelések. Az utóbbi két vizsgálat eredményeinek különbségét a mérés feladatai, a diákok által felidézendő történelmi események jellege és tananyagbeli hangsúlyának különbségei magyarázhatják.

6.5. táblázat. *A racionális és emocionális érvelések aránya a németek és zsidók befogadását vizsgáló feladatokban (Szebenyi és Vass, 2002, 44. o. alapján)*

Az indoklás jellege	Az érvek száma és százalékos aránya			
	A németek befogadása		A zsidók befogadása	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
Racionális	384 (75%)	441 (89%)	400 (81%)	338 (76%)
Emocionális	128 (25%)	53 (11%)	94 (19%)	107 (24%)
Összesen	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

A tanulók történelemtudásában bekövetkezett változások tendenciái

Az 1950-es évek végétől napjainkig folyt történelemtudásszint-mérések áttekintése alapján felrajzolható-e valamilyen tendencia a tanulók tudásának változásában? A hosszabb időintervallumot felölelő összehasonlítások esetében abból a tényből kell kiindulnunk, hogy a történelemtudás koncepciója – miként maga a történelemtanítás is – az elmúlt évtizedekben nagyon sokat változott.

Így bár tudásszintmérésről beszélünk a 60-as és a 80-as évek kapcsán is, a mérések koncepcióját tekintve mégsem ugyanarról a dologról van szó.

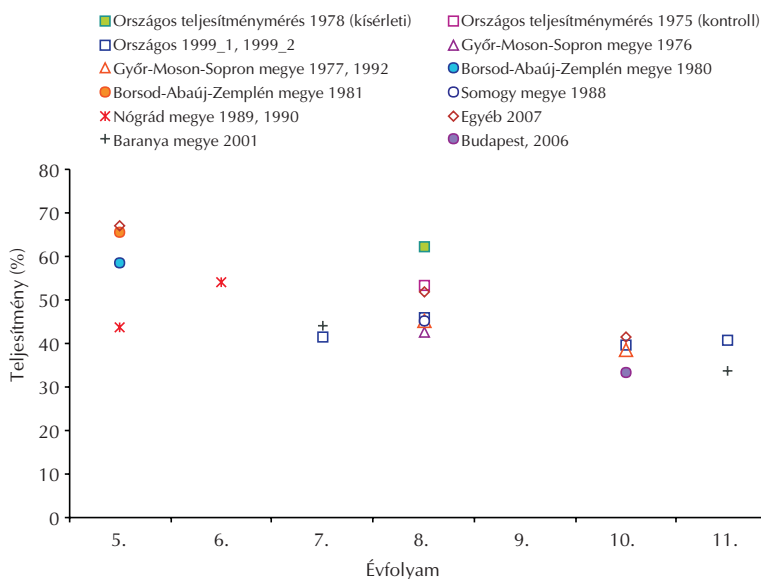
A több éven keresztül ugyanazokkal a mérőeszközökkel folytatott vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy a későbbi évek eredményei minden esetben magasabbak voltak a megelőző(ek)nél. Az efféle megállapításokat a 21. század kutatói megértéssel fogadják, de kritikusan kezelik. A „toleráns kritikus” kutatói attitűd elsősorban azzal magyarázható, hogy a 20-30 évvel ezelőtti mérési-értékelési kultúra még nem rendelkezhetett kifinomult statisztikai eljárásokkal, a kutatók például nem állapíthatták meg azt, hogy a tapasztalt teljesítménykülönbségek matematikai statisztikai szempontból is szignifikánsak-e. A statisztikai módszerek és a feldolgozásra szolgáló eszköztár folyamatos fejlődésének következtében azonban gyakran előfordul, hogy a korábbi vizsgálatok eredményei megkérdőjeleződnek vagy új értelmet nyernek a másod- vagy metaelemzésekben.

A diákok történelemtudásszint-változásának tendenciáit *Szebenyi* (1991b) elemzi, s a kiinduló kérdésvetetésre a leíró statisztika eszközeivel ad választ. Megállapítása szerint az ötvenes évek végétől a nyolcvanas évek elejéig a tanulók tudásszintje fokozatosan növekedett. Állítását olyan empirikus vizsgálatokkal támasztotta alá, amelyekben ugyanazon mérőeszközök alkalmazására került sor két, egymástól távoli mérési időpontban. Először *Kiss* 1958-as tudásszintmérésben használt tesztjét vették föl 1968-ban 3516 általános iskolás diákkal, majd 1983-ban egy 1967-es mérést ismételték meg ugyanazokban az iskolákban, mint 16 évvel korábban. Mindkét megismételt felmérésben az eredmények javulását azonosították (6.6. táblázat).

A tanulók történelemtudását vizsgáló magyarországi felmérések eredményei alapján az az összbenyomás alakulhatott ki az olvasóban, hogy a fiatalok történelemtudása felszínes és hiányos, mivel a legtöbb tudásszintmérésben tanulóink meglehetősen gyenge eredményeket értek el. Az efféle érvelésekben bizonyára fellelhetők részgazságok, de az általánosítható következtetések megfogalmazása érdekében a tanulmányban bemutatott hazai vizsgálatok átlageredményeit a 6.6. ábrán összegezzük. Mivel az itt szereplő eredmények eltérő vizsgálati körülmények között – különösen eltérő mérőeszközök alkalmazásával – és értékelési kritériumok mellett lezajlott vizsgálatokból származnak, ezért az ábra természetesen csak a szemléltetés funkcióját tölti be.

6.6. táblázat. A tanulók történelemtudásának változásai (%) (Szebenyi, 1991b alapján)

	1. keresztmetszeti vizsgálat		2. keresztmetszeti vizsgálat	
	1. mérési időpont	2. mérési időpont	1. mérési időpont	2. mérési időpont
	1958	1968	1967	1983
A tanulók átlagteljesítményei (%)	21,8	55,9	42	56



6.6. ábra. Áttekintés a magyarországi történelemtudásszint-mérések átlagteljesítményeiről évfolyamok szerint (%)

Bár az ábra adatai kutatás-módszertani szempontból semmilyen összehasonlítást nem tesznek lehetővé, néhány általános jellegű megállapításra mégis lehetőség nyílik:

- A vizsgálatok elsősorban az általános iskolásokra fókuszáltak, leggyakrabban a nyolcadikos diákok történelemtudását vizsgálták.
- A hazánkban lezajlott történelemtudásszint-vizsgálatok átlageredményei 33–68% között szóródnak.
- A tanulmányi előmenetellel párhuzamosan (1) a történelem-teszt-

eredmények csökkenő tendenciát mutatnak, (2) a különböző mérési eredmények a 30–40%-os átlageredmény felé konvergálnak.

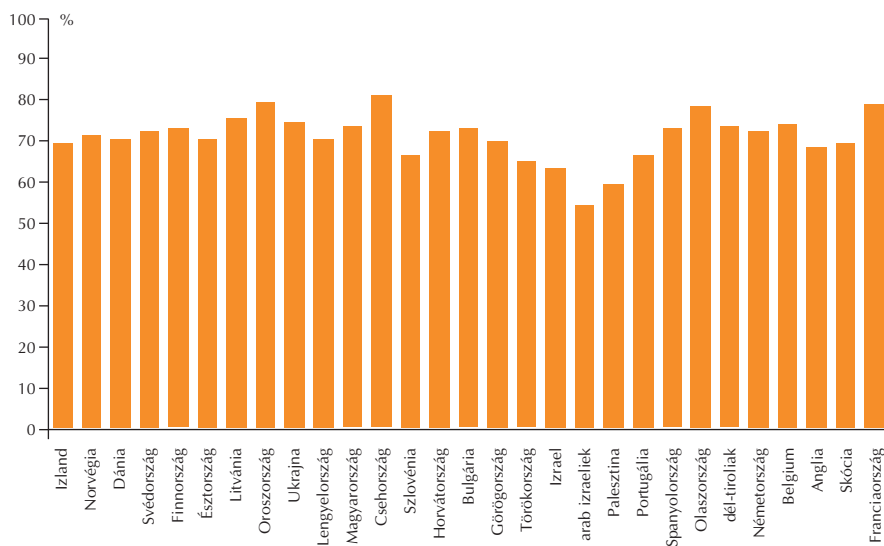
A nemzetközi vizsgálatok eredményei

A Youth and History projekt

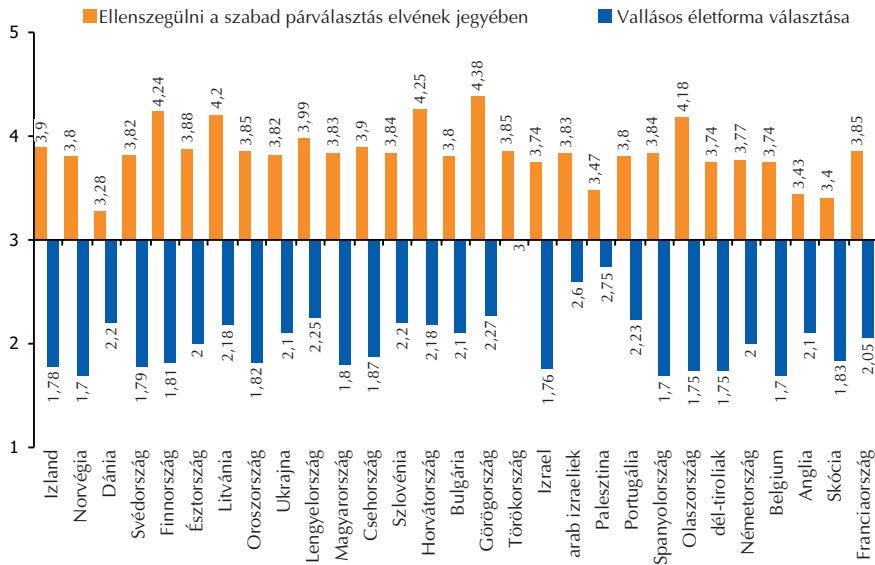
A nemzetközi kutatások vizsgálati koncepciójával foglalkozó alfejezetben a történelem és társadalomismeret témájú nemzetközi vizsgálatok feladattípusainak és kérdéstípusainak általános problémáját már érintettük. A *Youth and History* projekt szakemberei a tanulói kérdések összeállításakor abból a megközelítésből indultak ki, hogy a történelmi témájú nemzetközi tudásszint-felméréseknek lehetőleg kultúrafüggetlennek kell lenniük, és tartózkodniuk kell a specifikus részletek megkérdéséről. A felmérésben ezért az általános történelmi fejlődés, a kronológiai tudás összehasonlító vizsgálatára helyezték a hangsúlyt (pl. általános történelmi események sorba rendezése, különböző korok hajótípusainak sorba rendezése, az öltözködés változásai stb.). Az összevont nemzetközi eredmények (l. 6.7. ábra) elégedettségre adhatnak okot ($M > 70\%$). Csupán a muszlim és az izraeli tanulók értek el gyengébb eredményeket, mivel az európai kultúrától független kérdéseket nem sikerült teljes mértékben biztosítani (Körber, 1997).

A *Youth and History* vizsgálat egy másik feladatában a múlt viszonyait és értékeit az adott történelmi kor feltételei szerint kellett értelmezni a tanulóknak. A diákoknak az alábbi szituációhoz kapcsolódó hipotetikus döntést kellett meghozniuk: „Tegyük fel, hogy te egy fiatal férfi/nő vagy a 15. században. Az édesapád megparancsolja, hogy Katalinnal/Jánossal házasodj össze, aki egy igen gazdag földbirtokos lánya/fia egy közeli faluban. Te nem szereted őt, valójában azonban már régóta tisztában vagy vele, hogy ő lesz a jövődöbeli feleséged/férjed. Mit tennél, ha akkor éltél volna?” A tanulók három engedelmességre utaló (gazdasági, tradíció, bibliai parancsolat) és három szülői ellenszegülésre utaló lehetőség (szabad párválasztás elve, természeti törvény, vallásos küldetésstudat) közül választhattak. A feladat szerint tehát a diákoknak lehetőleg olyan döntést kellett hozniuk, amely harmonizál az adott kor szokásaival és magatartásmintáival (Fischerné, 2002c). A 15 éves válaszadók túlnyomó többsége azonban egyértelműen elutasította az engedelmesség kategóriáit ($M \approx 2,25$), és saját mércéjük alapján mondtak ítéletet; nem voltak képesek vagy nem akarták beleélni magukat egy másik kor nézőpont-

jába. Nemzetközi konszenzus tapasztalható az „Ellenszegülnék, mivel minden ember természetes joga, hogy szerelemből házasodjon” válaszlehetőség esetében. A legmagasabb értékek Görögországban, Horvátországban, Finnországban, Olaszországban és Litvániában ($M \geq 4,16$), a legalacsonyabb értékek pedig Dániában, Angliában, Skóciában, Palesztinában és Belgiumban ($M \leq 3,7$) tapasztalhatók. A vallásos alternatíva választása („Elmenekülnék egy apácázárdába/kolostorba, mert a vallásos élet előbbre való a földi életnél”) eltérő mintázatot mutat. A nemzetközi átlag rendkívül alacsony ($M = 2,02$), extrém alacsony értékek Norvégiában, Spanyolországban, Belgiumban, Izraelben, Olaszországban, Svédországban és Izlandon ($M \leq 1,79$), magasabb átlagértékek pedig a palesztinok, az arab izraeliek, görögök, lengyelek és portugálok körében ($M \geq 2,26$) tapasztalhatók (6.8. ábra).



6.7. ábra. A kronológiai tudás összesített eredményei a Youth and History nemzetközi vizsgálatban (Körber, 1997, 109. o. alapján)



6.8. ábra. A történelmi nézőpontváltás és döntéshozatal tanulói sajátosságai a Youth and History projekt egyik feladatában (Borries, 1997, 154. o. alapján)

Az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálata

Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálata a társadalomtudományi műveltség témájában végzett legjelentősebb nemzetközi törekvésnek tekinthető, amely azonban így is a komplex műveltségterületnek csupán egy keskeny szeletét fedi le (Porogi, 2007). A felmérés állampolgári tudás altesztje 38 kérdést tartalmazott, amelyből 25 item a tartalmi tudást, 13 pedig az értelmezési készségeket vizsgálta (pl. információszerzés újságokból, képregényekből, grafikonokból). A vizsgálat feltáró jellegű kérdései az állampolgári fogalmak, attitűdök, aktivitás és részvétel problémáit kutatták. Az állampolgári fogalmak esetében a kutatók a demokrácia és az állampolgárság fogalmainak megértését, az attitűdkérdésekben pedig az intézményekbe vetett bizalom mértékét és a különböző társadalmi csoportok iránti viszonyulás sajátosságait tárták fel. A jelenlegi és az elvárt aktivitásformákkal, valamint a különböző tevékenységekben való részvételi lehetőségekkel kapcsolatban főként azt vizsgálták, hogy mekkora hajlandóságot mutatnak a diákok a szavazáson való részvételre, vagy segítséget nyújtanának-e különböző társadalmi csoportoknak (Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002).

A felmérésben részt vevő 14 éves magyar diákok az állampolgári tudás (*civic knowledge*) mélységét vizsgáló kognitív jellegű résztesztben és az összesített eredmények alapján a nemzetközi átlagnak megfelelő eredményt érték el (6.7. táblázat). *Kárpáti, Molnár és Csapó* (2002) az állampolgári tudás alteszt eredményével kapcsolatban megállapítja, hogy a 40% feletti tanulói teljesítmény „[...] az állampolgári léttel kapcsolatos alapismeretek tekintetében nem tekinthető megnyugtató eredménynek” (70. o.). Aggodalomra ad okot, hogy a válaszadók több mint fele egy feleletválasztós tesztben nem tudta kiválasztani, hogy melyek a demokratikus állam működésének jellemzői, és a politikai szervezetek milyen jellegű tevékenysége tekinthető törvényellenesnek. Az 50% alatt megoldott kognitív feladatok többsége valamilyen módon kapcsolódott a gazdaság működéséhez, ezért az eredmények egyúttal azt is jelzik, hogy a tanulók meglehetősen bizonytalan gazdasági ismeretekkel rendelkeznek (*Halász*, 2000). A magyar tanulók teljesítménye ráadásul a közép-európai országokkal történő összehasonlításban is elmaradt az előzetes várakozásoktól, hiszen a környező országok közül Szlovákia, Csehország és Lengyelország tanulói a nemzetközi átlagnál szignifikánsan jobb eredményt érték el.

Az állampolgári aktivitást (*civic engagement*) és attitűdöket vizsgáló résztesztnek 11 alkategóriája közül 6-ban: (1) a politikai tevékenységekben elvárt részvételben, (2) az iskolai életben való részvételben, (3) a társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség esetében, (4) a bevándorlók felé irányuló attitűdökben, (5) a nők politikai és gazdasági jogainak támogatásában, valamint (6) a vitát elősegítő tanórai környezet megítélésében a magyar diákok eredményei a nemzetközi átlagnál szignifikánsan alacsonyabbak (1. *Torney-Purta, Lehman, Oswald és Schultz*, 2001).

A bevándorlók felé irányuló attitűdök és a nők egyenjogúságának támogatását vizsgáló kérdések esetében az átlagtól negatív irányba való eltérés nem azt jelenti, hogy a magyar diákok kirekesztők lennének. A nemzetközi összehasonlításban mindkét kérdés esetében a diákok általánosan pozitív attitűdöket mutatnak, Magyarország esetében csupán arról van szó, hogy a tanulók attitűdjei kevésbé olyan pozitívak, mint másutt.

6.7. táblázat. Az állampolgári tudásszint, az állampolgári aktivitás és az állampolgári attitűdök az 1999-es IEA-vizsgálatban részt vevő országok körében (Kerr és mtsai., 2002, 20. és 24. o. alapján)

	Állampolgári tudás			Állampolgári aktivitás					Állampolgári attitűdök és egyéb fogalmak										
	Tartalmi tudás (alskála)	Értelmezési készségek (alskála)	Összesített állampolgári tudás	Tradicionális állampolgári viselkedésműformák	Részvétel társadalmi kezdeményezésekben	Politikai aktivitás	Részvétel az iskolai életben	A gazdaságra vonatkozó kormányzati felelősség	A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség	Bevándorlók jogai	Nemzeti identitás	Bizalom a kormányzati intézmények iránt	Nők politikai és gazdasági jogai	Vitát elősegítő tanórai környezet					
Anglia	96	▼	105	▲	99	●	▼	▼	▼	●	●	▲	▼	▼	●	▲	●		
Ausztrália	99	●	107	▲	102	●	▼	▼	▼	●	▼	●	●	●	▲	▲	●		
Belgium	94	▼	96	▼	95	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▼	●	●	▼		
Bulgária	99	●	95	▼	98	●	▲	●	●	●	▲	●	▼	●	▼	▼	▼		
Chile	89	▼	88	▼	88	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▼	▲	
Ciprus	108	▲	108	▲	108	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Csehország	103	▲	102	●	103	▲	▼	▼	▼	▼	●	●	●	▲	▼	●	●	▼	
Dánia	100	●	100	●	100	●	▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●	●	
Egyesült Államok	102	●	114	▲	106	▲	▲	▲	▲	▲	▼	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Észtország	94	▼	95	▼	94	▼	▼	▼	●	●	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Finnország	108	▲	110	▲	109	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	●	▲	▲	●	
Görögország	109	▲	105	▲	108	▲	▲	▲	●	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	
Hongkong	108	▲	104	▲	107	▲	●	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	▲	▼	
Kolumbia	89	▼	84	▼	86	▼	▲	▲	▲	▲	●	●	▼	▲	▲	▲	●	▲	
Lengyelország	112	▲	106	▲	111	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	▲	
Lettország	92	▼	92	▼	92	▼	●	▼	▲	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Litvánia	94	▼	93	▼	94	▼	▲	▲	▼	●	▲	▼	▼	●	▼	▼	▼	▼	
Magyarország	102	▲	101	●	102	●	●	●	▼	▼	▲	▼	▼	▼	●	●	●	▼	
Németország	99	▲	101	●	100	●	▼	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲	▲	
Norvégia	103	▲	103	▲	103	▲	▼	▲	▼	▲	▼	●	▲	●	▲	▲	▲	▲	
Olaszország	105	▲	105	▲	105	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼	▼	●	●	●	▲	
Oroszország	102	●	96	▼	100	●	▼	●	●	▼	▲	●	●	●	●	▼	▼	●	
Portugália	97	▼	95	▼	96	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▼	
Románia	93	▼	90	▼	92	▼	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	●	●	▼	
Svájc	96	▼	102	●	98	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	
Svédország	97	▼	102	▲	99	●	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	▼	●	▲	▲	▲	
Szlovákia	107	▲	103	▲	105	▲	▲	▲	▼	●	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▼	●
Szlovénia	102	▲	99	●	101	●	▼	▼	●	▼	●	●	▼	●	▼	●	●	▼	

▲ Az adott ország átlageredménye szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál.

● Az adott ország átlageredménye nem különbözik a nemzetközi átlagtól.

▼ Az adott ország átlageredménye szignifikánsan alacsonyabb a nemzetközi átlagnál.

Az IEA-vizsgálat elméleti modelljének felülvizsgálata – a korábbi eredmények átrendeződése

Az állampolgári kompetencia (*civic competence*) fogalma az IEA-felmérés elméleti modelljének közelmúltbeli felülvizsgálatával került a társadalomtudományi gondolkodásba. A kompetenciamodell empirikus tesztelését követően négy karakterisztikus vizsgálati terület bontakozott ki: (1) állampolgári értékek, (2) társadalmi igazságosság, (3) részvételi attitűdök és (4) a demokratikus intézményekről való tudás. A kompetencia-központú metamodell eredményei gyökeresen átértelmezik és új megvilágításba helyezik a korábbi megállapításokat: nagyobb hangsúlyt kap az országok közötti összehasonlítás és a regionális trendek feltárására irányuló törekvés.

A felmérés összesített eredménye alapján² nem rajzolódna ki erős regionális tendenciák (6.8. táblázat), hiszen a legjobb teljesítményt nyújtó országok között dél-európai, észak-európai és volt szocialista országok (Lengyelország, Szlovákia, Románia) is találhatóak. Az országok rangsorát Ciprus és Görögország vezeti, s Észtország zárja. A legnagyobb hatásmérték Ciprus és Észtország esetében mutatható ki (1,57), ami azt jelzi, hogy egy átlagos ciprusi diák állampolgári kompetencia pontszáma az észt tanulók 94%-ánál magasabb. A magyar diákok a szlovén, német és svájci fiatalokkal együtt az alsó középmezőnyben helyezkednek el. Az állampolgári kompetencia két részterületén, az állampolgári értékek és a részvételi attitűdök tekintetében viszont körvonalazódni látszik egy sajátos tendencia: a nagy múltú, tradicionális nyugat-európai demokráciákban a fiatalok állampolgári értékei és részvételi attitűdjei alacsonyabbak, mint a kevésbé stabil, újabb demokráciákban (*Hoskins és mtsai.*, 2008).

² Az összesített eredmények mérőszáma az állampolgári kompetencia összetett indikátora (*Civic Competence Composite Indicator – CCCI*).

6.8. táblázat. Az állampolgári kompetencia összetett indikátorának országok-
kenti rangsora és szignifikanciavizsgálata (Hoskins és mtsai., 2008, 60. o.
alapján)

	Átlag	Szórás	Ciprus	Görögország	Egyesült Államok	Lengyelország	Kolumbia	Szlovákia	Portugália	Norvégia	Olaszország	Románia	Chile	Hongkong	Ausztrália	Svédország	Dánia	Finnország	Anglia	Litvánia	Szlovénia	Magyarország	Németország	Svájc	Bulgária	Oroszország	Csehország	Belgium	Litvánia	Észtország	
Ciprus	642	102	– ●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Görögország	623	112	●	–	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Egyesült Államok	598	123	▼	▼	– ●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Lengyelország	594	107	▼	▼	●	– ●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Kolumbia	585	99	▼	▼	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Szlovákia	569	93	▼	▼	▼	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Portugália	565	98	▼	▼	▼	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Norvégia	562	110	▼	▼	▼	▼	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Olaszország	560	103	▼	▼	▼	▼	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Románia	558	98	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Chile	557	100	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Hongkong	550	105	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ausztrália	547	107	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Svédország	541	110	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Dánia	535	106	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Finnország	533	100	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Anglia	533	106	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Litvánia	533	92	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	– ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Szlovénia	524	94	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Magyarország	523	87	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Németország	521	98	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Svájc	520	94	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bulgária	519	109	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Oroszország	519	87	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Csehország	516	95	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Belgium	512	107	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	502	87	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Észtország	494	86	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

- ▲ A pontszám szignifikánsan magasabb az összehasonlított országénál.
- A pontszáma nem különbözik az összehasonlított országétól.
- ▼ A pontszám szignifikánsan alacsonyabb az összehasonlított országénál.

Összegés, következtetések

A hazánkban és a magyar tanulók részvételével lezajlott nemzetközi történelem és társadalomismereti mérések (tudásszintmérések és feltáró vizsgálatok) bemutatásával nemcsak méréstörténeti áttekintésre, hanem a terület mérési-értékelési kultúrájára jellemző sajátosságok meghatározására is lehetőség nyílt. A hazai empirikus vizsgálatok legszembetűnőbb tulajdonsága, hogy a mérések elméleti keretei és vizsgálati koncepciói élesen elkülönülnek a nemzetközi projektek célkitűzéseitől. A nemzetközi összehasonlító felmérések elsősorban a társadalomismereti, állampolgári műveltség tartalmak és a történelmi tudat komponenseinek feltárására törekcszenek, hazánkban viszont a közelmúltig hiányoztak azok a vizsgálatok, amelyek a társadalomtudományi műveltség akár egy szűk metszetének (pl. az állampolgári ismeretek, készségek, attitűdök) vizsgálatára irányulnának. Mindemellert nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a ténytet, hogy az IKT-eszközök oktatásban történő egyre növekvő arányú felhasználása mellett (Kőfalvi, 2006) a mérési-értékelési kultúra 21. századi fejlődési tendenciái egyértelműen a számítógép-alapú tesztelés irányába mutatnak, ami akár a jövőbeli történelem és társadalomismereti témájú vizsgálatoknak is új lendületet adhat. A jelentősebb mérési hagyományokkal rendelkező tantárgyak és műveltségterületek esetében már hazánkban is kezdetét vette a papíralapú mérőeszközök elektronikus alapra történő átültetése (l. pl. Molnár, R. Tóth és Tóth, 2010). A hagyományos, papíralapú mérőeszközök digitalizálása és az online adatfelvétel lehetősége a történelem és társadalomismeret esetében is adott, emellert azonban a teljes 12. évfolyamos populációra kiterjedő „mérés”, a történelemértékelési eredményeiből is értékes tudományos és oktatáspolitikai következtetések levonására nyíthatna lehetőség. Sajnálattal módon a közép- és emelt szintű érettségi vizsga dolgozataiból jelenleg nem készülnek elektronikus adatállományok, pedig a kijavított feladatlapok eredményeinek elektronikus rögzítésével statisztikai szoftverekkel elemezhető adatfájlok keletkezhetnének.

Az ismeret-központúságot felváltó, tantárgyspecifikus készségek és képességek fejlesztésére irányuló tantervi célkitűzések az 1970-es évek végétől jelen vannak a szakdidaktikában, s a procedurális tudáselemek mérésére irányuló törekvések is szinte egyidősek a készségfejlesztő célkitűzések tantervi megjelenésével. A magyarországi tudásszintmérések készségek és képességek alkalmazását vizsgáló feladataiban elért tanulói eredmények rendszerint alacsonyabbak az ismeretjellegű feladatokénál. Egyelőre nem tudjuk

biztosan, mi áll a képességjellegű tesztfeladatokon elért gyenge eredmények háttérében, de feltételezhetően szerepet játszhat (1) a képességfejlesztés (a forrásközpontú, kompetenciafejlesztő történelemtanítás) tantervi követelményének latens és olykor explicit elutasítása, (2) a készségjellegű tudáselemek megfelelő begyakorlásának hiánya vagy akár (3) a készségek működtetéséhez szükséges előfeltétel-tudás hiánya is.

Áttekintésünk szerint a magyarországi tudásszintmérések eredményei az iskolai előmenetellel párhuzamosan csökkenő tendenciát mutatnak, s a 10–11. évfolyamon 35–40%-os átlagteljesítmény körül állandósulnak. A teszteken elért eredmények csökkenéséhez vezető okok feltárásához longitudinális vizsgálatokra lenne szükség, de a tudásszintcsökkenésben valószínűsíthetően közreműködik a tantárgyi attitűdök változása, a tanulók közötti különbségek növekedése, valamint magához a méréshez való viszony átalakulása is. Az IEA állampolgári tudás és részvétel kutatása (*Torney-Purta* és mtsai., 1999) azonban előremutató megállapításokat tartalmaz az iskolák mindennapi tanítási gyakorlata számára. Azokban az országokban, amelyekben a diákok válaszaik szignifikánsan magasabbak voltak a vitát elősegítő tanórai környezettel és az iskolai életben való részvétellel kapcsolatos kérdésekben, a tanulók az állampolgári tudás tekintetében is szignifikánsan magasabb eredményeket értek el a nemzetközi átlagnál. Úgy tűnik tehát, hogy a vitát elősegítő tanórai környezet és a demokratikus iskolai életben való részvétel jótékony hatást gyakorol a tanulók állampolgári tudására, ezért hazánkban számos fejlesztő lehetőségeket rejthet magában.

A műveltségterület fél évszázados hagyományokkal rendelkező méréstörténetében a kutatók – a mindenkori mérésmethodikai kultúra színvonalán – a kezdetek óta rámutatnak az osztályzatok relativitásának problémájára. A tanulók tudásának tanári értékelésétől azonban egyelőre nem is várható el, hogy az érdemjegyek a reális tantárgyi tudásról nyújtsanak információt. A tanári értékelés feltehetően akkor közelítene a tanulók reális tudásszintjéhez, ha az iskolák és az osztályok közötti különbségek megszűnnének, s a pedagógusok látókörébe kerülne a tanulók közötti természetes különbségek teljes spektruma.

Irodalom

- Angvik, M. (1997): The Project. In: Angvik, M. és Borries, B. (szerk.): *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg. 19–47.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 1–19.
- Bongor János (1988): *Az általános iskolai történelemtanítás helyzete Somogy megyében egy felmérés tükrében*. Somogy Megyei Pedagógiai Intézet, Kaposvár.
- Borries, B. (1997): Political attitudes and decisions. In: Angvik, M. és Borries, B. (szerk.): *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg. 153–180.
- Bratinkáné Magyar Éva (1989): *Történelem 5. osztályos megyei tudásszintmérés elemzése*. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet, Salgótarján.
- Bratinkáné Magyar Éva (1990): *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. sz. 1–9.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz. 24–34.
- Csapó Benő (szerk., 2002a): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fischerné Dárdai Ágnes és Sárvariné Lóky Gyöngyi (2002a): A történelmi készségeket vizsgáló tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében I. *Módszertani Lapok: Történelem*, **9**. 1. sz. 11–16.
- Fischerné Dárdai Ágnes és Sárvariné Lóky Gyöngyi (2002b): A történelmi készségeket vizsgáló tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében II. *Módszertani Lapok: Történelem*, **9**. 2. sz. 7–19.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2002): Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. *Módszertani Lapok: Történelem*, **9**. 4. sz. 1–16.
- Flanagan, C. és Sherrod, L. (1998): Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 447–457.
- Halász Gábor (2000): Az oktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 303–326.
- Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2004): Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*, **1**. 2. sz. 103–116.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 7–8. sz. 65–70.

- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. és Barber, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- Hunyady György (1968): *Tanulók történelmi alapfogalmainak vizsgálata*. 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. 65–89.
- Katona András és Sallai József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. és Schagen, I. (2002): *England's results from the IEA International Citizenship Education Study: What citizenship and education mean to 14 year olds*. National Foundation for Educational Research, Norwich.
- Kinyó László (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105.** 4. sz. 409–432.
- Kiss Árpád (1960a): Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata – Második közlemény. *Pedagógiai Szemle*, **10.** 7–8. sz. 585–593.
- Kiss Árpád (1960b): Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata – Harmadik közlemény. *Pedagógiai Szemle*, **10.** 9. sz. 775–784.
- Kiss Árpád (1961): Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata – Negyedik, befejező közlemény. *Pedagógiai Szemle*, **11.** 7–8. sz. 600–613.
- Kiss Bernadette (1982): A történelem és állampolgári ismeretek tantárgy kísérleti oktatásának tapasztalatai. *Vasi Szemle*, **40.** 1. sz. 39–51.
- Knausz Imre (1989): A történelemtanítás története. In: Falus Iván és Báthory Zoltán (szerk.): *Pedagógiai Lexikon On-Line*. <http://human.kando.hu/pedlex>
- Knausz Imre (2001): Egy történelmi tudásszintmérés tapasztalatai. Knausz Imre oldalai. <http://www.knauszi.hu/toridia.pdf>
- Kőfalvi Tamás (2006): *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Körber, A. (1997): Chronological knowledge, historical associations and historico-political concepts. In: Angvik, M. és Borries, B. (szerk.): *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg. 106–152.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Mátrai Zsuzsa (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra*, **12.** 2. sz. 52–64.

- Molnár Gyöngyvér, R. Tóth Krisztina és Tóth Edit (2010): Developing online diagnostic assessment – Experiences of a large scale national case study in public education in Hungary. Workshop, EDEN, Budapest, 2010. október 24–27. 186–187.
- Niemi, R. és Hepburn, M. (1995): The rebirth of political socialization. *Perspectives in Political Science*, **24**. 1. sz. 7–16.
- Münnich Ákos (1998): Tudásfelmérés történelemből. In: Varga Lajos és Budai Ágnes (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 274–288.
- Porogi András (2007): Tudás és tankönyv: a történelemtudás mérése ötödik osztályos tanulóknál. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 3–20.
- Rézműves János (1981): Tapasztalatok, eredmények és kérdőjelek az általános iskola 5. osztályában. *Történelemtanítás*, **27**. 5. sz. 25–29.
- Ridley, H. S., Hidvéghi, B. és Pitts, A. (1997): Civic education for democracy in Hungary. *International Journal of Social Education*, **12**. 2. sz. 62–72.
- Sándor László (1981): Egy eredményfelmérés tanulságai az általános iskola 5. osztályában. *Történelemtanítás*, **27**. 6. sz. 8–11.
- Setényi, J. (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: Patrick, J. J., Hamot, G. E. és Leming, R. S. (szerk.): *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington. 205–225.
- Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1991a): Történelemmetodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945–1989). *Magyar Pedagógia*, **91**. 1. sz. 7–29.
- Szebenyi Péter (1991b): A magyar iskolázás vulkánja: a történelemtanítás. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–143.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, **30**. 2. sz. 16–30.
- Szebenyi Péter (2001): Genetikus tanterv-tipológia. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–300.
- Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002a): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 30–51.
- Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002b): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 135–168.
- Szelőczei Miklós (1992): A felmérés eredményei a diákok ismeretei alapján. In: Németh Mária (szerk.): *A diákok tanulási eredményei – történelem*. Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr. 49–56.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich. 371–408.

- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. és Schultz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., és Amadeo, J. (1999): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. és Barber, C. H. (2005): Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, **1**. 1. sz. 32–57.
- Tölgyesi László (1979): Eredménymérés a történelemtanításban. *Történelemtanítás*, **25**. 1. sz. 6–9.
- Vilmosné Risai Mária (2006): Történelem és társadalomismeret tudásszintmérés eredményeinek elemzése 10. évfolyamon. Fővárosi Pedagógiai Intézet, http://www.fovpi.hu/szakteruletkek/ertekeles/10/elemzesek10_2006/tortenelem10_2006.pdf
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyterv.gov.hu
06 40 638 638



MAGYARORSZÁG MEGÚJUL



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg



NEMZETI
TANKÖNYVKIADÓ

Raktári szám: 42681
ISBN 978-963-19-7233-7



9

789631 972337