

A dualizmus korszakához tartozó feladatok vizsgálata és összehasonlítása a történelemtankönyvekben a kognitív szintek tükrében

SZABÓ L. DÁVID – HORVÁTH KINGA

Examination and Comparison of Tasks Related to the Era of Dualism in History Textbooks in Terms of Cognitive Levels

Abstract

The aim of the present study is to examine and compare history textbook tasks related to the Era of Dualism according to cognitive levels, based on textbooks used in Hungarian-language elementary schools in Slovakia and Hungary. The theoretical framework of the research is grounded in the concept of textbook analysis and the cognitive taxonomy developed by Bloom (1956) and its revised version by Anderson and Krathwohl (2001). These frameworks are applied to assess the cognitive development potential of textbook questions. The findings indicate that both textbooks predominantly include tasks aligned with lower-order cognitive levels (knowledge and comprehension) – 80.4% in the Slovakian textbook and 74.7% in the Hungarian textbook – with no statistically significant difference between the two regarding the ratio of lower- and higher-order cognitive items ($p=0.081$). The study highlights that although the quantity and distribution of task types differ between the textbooks, their cognitive development objectives are comparable, and neither demonstrates a significant advantage over the other in fostering students' higher-order thinking skills.

Keywords: history textbook analysis; cognitive levels; Bloom's taxonomy; Era of Dualism; communication competence

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.105-121

Bevezetés

Nagy (2021, 430) szerint: „A történelemtankönyv már évszázadok óta az iskolai történelemtanítás egyik meghatározó médiuma”. Kaposi szerint (2012, 57): „A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte”. Mivel a tankönyvek domináns szerepe a történelemórakon bizonyított tény, ezért azok vizsgálata megkerülhetetlen a tanulók kompetenciáinak, konkrétan a kommunikációs kompetencia fejlesztése szempontjából. Jelen tanulmány célja megvizsgálni és bemutatni, hogy milyen feladatokat és kérdéseket tartalmaznak a jelenleg használatban lévő szlovákiai magyar, illetve magyarországi történelemtankönyvek, amelyek a kommunikációs kompetencia fejlesztését irányozzák elő. A kutatás nem

terjed ki az összes évfolyam történelemtankönyveinek vizsgálatára, hanem azokra a fejezetekre fókuszál, amelyek a dualizmus korszakával foglalkoznak az általános iskolákban.

Elméleti áttekintés

A tankönyv fogalmának értelmezését néhány távoli múltból bemutatott példával illusztráljuk, kronológiai sorrendben. A *Magyar pedagógiai lexikon* szerint „tankönyvnek nevezzük azt a tanítást, illetve tanulást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni” (Fináczy – Kornis – Kemény szerk. 1934, 784). A Volk & Wissen Verlag (1967, 64) tézise szerint „tankönyvön olyan könyv vagy brosúra alakú oktatási eszközt értünk, melyből a tanulók a pedagógus által irányított oktatási és nevelési folyamat során ismereteket és képességeket sajátítanak el, szilárd szemléletet és meggyőződést meríthetnek”. Ellington és Harris (1986, 169) a tankönyvet így értelmezi: „olyan, az oktatás vizsgálatában álló könyv, amely rendszerezett, érthető és fokozatosan előrehaladó formában egy tantárgy vagy szakterület anyagát tartalmazza, s amely ekképpen a szóban forgó tantárgy vagy szakterület tanítása vagy tanulása során az elsajátítandó ismeretek alapvető forrásaként alkalmazható”.

Hummel (1988) a tankönyv funkcióit emeli ki. A tankönyv először is rendszerint biztosítja a diákoknak az egyik első kapcsolatfelvételt a nyomtatott szóval és a könyvvel. Ez különösen fontos és jelentős a fejlődő országokban, ahol az iskolai tankönyv nagyon gyakran az első könyv az otthonokban, és a szülők, illetve a diákok szolgálatába állhat. Ez az egyik első olvasmányforrás. Ábrahám (1993, 3) úgy gondolja, hogy „minden olyan könyv, amely ismeretgyarapításra szolgál, tankönyv”. Egy angol nyelvű szótár (Collins Dictionary 2022, Definíció of „textbook”) alapján „a tankönyv egy könyv, amely tényeket tartalmaz egy adott tárgyról, és amelyet az adott témát tanuló emberek használnak”. Karlovitz (2000, 49) kiemeli, hogy „*fontos és érdekes kritérium (és egyúttal követelmény) a tankönyvnek azon jellegzetessége, hogy a taneszközök közül könnyen hozzáférhető és egyúttal a legolcsóbb, így »demokratikus«, esélyegyenlőséget biztosító médium*”. Karlovitz több tanulmányt is írt a tankönyvelméletről, melyek mindenekelőtt a pedagógusoknak szólnak. Schüttler szerint Karlovitz könyvei azért szólnak elsősorban a pedagógusoknak, mert „a kilencvenes évek eleje óta hihetetlen mértékben kiszélesedett a tankönyvpiac, az egykori 'egy tankönyvű' világot felváltotta a valamikor elképzelhetetlennek tartott sokféleség, amelyben egyre nehezebb eligazodni” (Schüttler 2003, 334). Karlovitz (2000, 49), aki foglalkozott a különféle tankönyv-definíciók vizsgálatával, a következő megállapításra jutott: „A tankönyv az oktatás fontos (legfontosabb) eszköze. Hosszabb időre szóló tantervi-tantárgyi tananyagot tartalmaz, közöl, vagyis informatív dokumentum, a tudás forrása, de készség- és képességfejlesztő hatása is hangsúlyozott. A tananyagot didaktikus feldolgozásban, a használók életkorának, fejlettségi szintjének megfelelően nyújt-

ja, tanulhatóvá-taníthatóvá teszi. Elsősorban a tanulóké, de a tanár munkáját is – a teljes oktatási folyamatot – megalapozza, segíti.”

A különböző tankönyv-definíciók kapcsán láthatjuk, hogy minden definíció kiemeli, hogy a tankönyv az oktatás céljait szolgálja, és segíti a tanulókat az ismeretek elsajátításában. A *Magyar pedagógiai lexikon* (1934), a Volk & Wissen Verlag (1967), Ellington és Harris (1986), Karlovitz (2000) és Ábrahám (1993) mind egyetértenek abban, hogy a tankönyv a tanulás és a tanítás támogatását szolgálja, és alapvető forrást jelent az oktatási folyamatban. Ezen túl mindegyik definíció hangsúlyozza, hogy a tankönyv tartalmazza a tanulók számára szükséges ismereteket, sőt az ismeretközvetítés több definícióban is kulcsszerepet kap: Ellington és Harris (1986) kiemelik a rendszerezett és érthető formáját az ismereteknek, míg Hummel (1988) a fejlődő országokban való elérhetőségét említi. Számos definícióban szerepel a fokozatosság megfelelő alkalmazása és a tanulók életkorának figyelembevétele is.

A tankönyv-definíciók között néhány különbséget is felfedezhetünk, ilyen például a tankönyv szerepe a társadalomban: Hummel (1986) hangsúlyozza a tankönyv elsődleges szerepét az olvasás és a könyvekhez való kapcsolódás szempontjából, különösen a fejlődő országokban. Ez egy másik dimenzió, amit a többi definíció nem említ. Karlovitz (2000) pedig a demokratikus, esélyegyenlőséget biztosító jellemzőjét emeli ki, ami arra utal, hogy a tankönyv elérhetősége és ára is fontos tényező. A pedagógus és a tanuló kapcsolata szempontjából Ellington és Harris (1986) hangsúlyozza a tanár által irányított oktatási folyamatot, míg Karlovitz (2000) és Ábrahám (1993) inkább a tanulásra koncentrálnak, különösen a tanuló számára fontos információk átadására. Schüttler (2003) Karlovitz munkáit a pedagógusok számára tartja kiemelten hasznosnak, mivel az oktatási eszközként való felhasználás szempontjából a pedagógusok szerepe a legjelentősebb. A tankönyv funkcionálitása szempontjából Karlovitz (2000), Ábrahám (1993), valamint Ellington és Harris (1986) a tankönyvet mint az oktatási folyamat szilárd alapját emelik ki, míg a Collins Dictionary (2022) inkább a tankönyv formális funkciójára koncentrálnak, mint például, hogy tényeket tartalmaz egy adott tantárgyról.

Összességében elmondhatjuk, hogy a fent említett definíciók között van átfedés az oktatási célok és a tanulás támogatása terén. A különbségek inkább a tankönyv társadalmi szerepére, a pedagógusok és tanulók közötti viszonyra, valamint a tankönyv elérhetőségére vonatkoznak.

A tankönyvelemzés utáni igény először a 19. században jelent meg, mégpedig a béke-és szocialista mozgalmak keretén belül. A kutatók már akkor is tisztában voltak azzal, hogy – eltekintve a tankönyvírók szándékától – a tankönyvekben megjelentek különböző hibák, torzítások vagy éppen rejtett üzenetek, ami kifejezetten igaz a történelem-, földrajz- és nyelvtankönyvek esetében, hiszen kimutathatók voltak a különféle nemzeti előítéletek, a rejtett vagy nyíltan megjelölt ellenségképek, a túlzott nemzeti dicsőítés vagy éppen más népek lenézése (F. Dárdai 1995; Karlovitz 1988). Weinbrenner szerint (1995) a tankönyvkutatás nem más, mint kontextuskutatás. Weinbrenner komplex modellje szerint a tankönyv értelmezhető folyamatként, produktumként vagy szociális tényezőként. A produktumorientált tankönyvkutatás szerint a tankönyv nem más, mint az oktatás és a vizuális kommunikáció egy

eszköze, aminek a tartalma hosszmetzeti (történeti) és keresztmetzeti (összehasonlító) dimenzióban vizsgálható. Ezek irányulhatnak tudományelméleti, szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi és kivitelezési (könyvészeti) kérdésekre. Stein (1976) volt az, aki a tankönyvkutatást kiemelte a pedagógia szűk világából és egy tágabb, iskolapolitikai keretrendszerbe helyezte, mivel véleménye szerint a tankönyveket három szempont szerint lehet vizsgálni: (1) információhordozóként – tartalmi dimenzió, (2) didaktikai alapelvek szerint készült, oktatási-nevelési folyamatba ágyazott taneszközként – pedagógiai dimenzió, valamint (3) társadalmpolitikai viszonyok között ható kommunikációs eszközként – iskolapolitikai dimenzió. Simon (2017, 20) bemutatja, milyen témák jelennek meg kutatási irányokként a tankönyvelemzéseket illetően: „a tankönyvkutatás elméleti kérdései és módszertana, [...] a tankönyvi szövegek jellemzői [...] tankönyvpolitika”. Simon (2017, 20) felhívja a figyelmünket arra, hogy „a szlovákiai magyar tankönyvirás és tantervkészítés hosszú ideig reflektálatlan maradt, csak nem túlságosan régen kezdtek megjelenni az első tankönyvelemző kötetek [...] a tankönyvelemzéseket tartalmazó kötetek témái az utóbbi időben örvendetesen kiszélesedtek”.

Megnövekedett a szlovákiai magyar történelemtankönyvek vizsgálatával foglalkozó tanulmányok száma is. Engel és Vajda (2021, 133–136) a képek didaktikai szerepének elemzésével foglalkozott. Kutatásukban három tankönyvvel dolgoztak, melyek a szlovákiai alapiskolák 5., 6. és 7. évfolyamában jelenleg használatos történelemtankönyvek. A szerzőpáros első lépésként a tankönyvek struktúráját vizsgálta, majd a tankönyvek képeit csoportosította a tanítási folyamatban betöltött funkcióik alapján, és külön kitértek a tankönyvekben szereplő térképekre. Engel és Vajda (2021, 149) arra jutottak, hogy „a tankönyvi ábrák mérete miatt, valamint a hozzájuk kapcsolt kérdések, feladatok és gyakorlatok elhanyagolható mennyisége és alacsony didaktikai előkészítettsége miatt a vizsgált képek pusztán dekoratív szerepet látnak el, így forrásnak nem, csupán illusztrációknak tekinthetők”.

Abban egyetérthetünk, hogy a tankönyvek, még ha kritizálják is őket (Marsden 2001), fontos helyet foglalnak el az oktatási folyamatban (Simon 2017; Bruillard 2021). Karlovitz (2001, 80–88) a funkciódominancia (tankönyvi szerepvállalás) alapján ötféle tankönyvtípust különböztet meg. Vannak (1) hagyományos (közlő) típusú tankönyvek, (2) a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvek, (3) programozott tankönyvek, (4) panorámatankönyvek, valamint (5) a modern technika eszközeivel élő tankönyvek.

Részletesebben kitérünk a hagyományos típusú tankönyvekre és a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípusra. A hagyományos típusú tankönyvek az ismeretek (információk) tárolását és közlését szolgálják. Egyoldalú információáramoltatásról van szó, amelyben a tankönyv jelenti az informátort, a közlőt, a tudás birtokosát és átadóját, a tanuló pedig a „felvevőt”, az ismereteket átvevő, voltaképpen (legalábbis a hagyományos tankönyvek többségének esetében) passzív befogadót. Ide tartoznak (a) az információtároló vagy leíró jellegű tankönyvek, (b) az információ(tananyag)átadó, vagyis közlő típusú tankönyvek, valamint (c) a „minimumtankönyvek”, amelyek csupán a legfontosabb tudnivalók közlésére szorítkoznak, igen szűkszavúak és visszafogottak, gazdaságosak és olcsók is, ám

használatukon kívül más könyvekre és a tanárok kiegészítő közreműködésére is szükség van (Karlovit 2001, 80).

Vizsgálatunkhoz elengedhetetlen a Bloom (1956) és az átdolgozott Bloom-taxonómia (Anderson & Krathwohl 2001) bemutatása, mivel kutatásunk során a Bloom-taxonómia egyes szintjeinek szeretnénk megfeleltetni a vizsgált tankönyvekben található kérdéseket és feladatokat annak függvényében, hogy milyen kognitív szinteket fejlesztenek. Vajda (2018, 100) szerint taxonomizáció alatt „az oktatási célok hierarchikus klasszifikációját” értjük, azaz a történettudomány ismereteinek sajátos elvek szerint való rendszerbe foglalását avégett, hogy a történelem tanítható, a tanulók oldalán pedig megtanulható, megérthető legyen.

A taxonomizáció figyelembe veszi, hogy a történelem tanításának az iskolai körülmények között egy sor történettudományon kívül álló feltétele van (pl. kognitív), amelyek befolyásolják a tanulók tanulási módjait. A rendszerbe foglalás, a rend szerinti felépítés többféle lehet. Alapjait képezhetik a kognitív elvárások vagy a logikai és észszerű rendek is. A tanuló teljesítménye és tudásának szerveződése az egyszerű szinttől a bonyolultig jellemezhető. Ezt hivatott modellezni például a közismert Bloom-féle taxonómia is. Benjamin S. Bloom eredeti, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Objectives* című könyve 1956-ban jelent meg, és a tesztfeladatok osztályozásának segédeszközeként készült, ami a Bloom-féle taxonómia révén jelentősen befolyásolta az angolszász oktatási programok létrejöttét (Szarka 2021). Bloom hat egymásra épülő szintet alkotott, melyek megadják a tanulók kognitív cselekvéseinek a sorát és módját (Vajda, 2018). A Bloom által megalkotott kognitív taxonómia szintjeit és azok ismertetését az 1. táblázatban közöljük. A szintekhez példákat is rendelünk (1. táblázat).

1. táblázat A Bloom-taxonómia szintjei példákkal

Forrás: Vajda (2018, 101) nyomán saját táblázat

A Bloom-taxonómia szintjei	Példák a szintekhez kapcsolt igékre
1. szint: a ténybeli tudás szintje (ismeret)	határozd meg, sorold fel, írd le, nevezd meg
2. szint: a megértés szintje	értelmezd, írd le, magyarázd, azonosítsd
3. szint: a cselekvés/használat szintje (alkalmazás)	alkalmazd, használd, válaszd ki, ábrázold, vázold
4. szint: az elemzés (analízis) szintje	elemezd, oszd fel, számold ki, hasonlítsd össze, különböztess meg
5. szint: az összegzés (szintézis) szintje	rendezd, gyűjtsd össze, állítsd össze, mutasd be, alkoss, tervezz, javasolj
6. szint: az értékelő megítélés szintje	értékelj, érvelj, összegezd, ítéld meg

Bloom eredeti (1956) taxonómiájának értelmezése Nádas (2011; 2015, 131) nyomán:

- tudás (ismeret): az emlékezésre, felismerésre, felidézésre építő tények, információk, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek ismerete;
- megértés: összefüggések értelmezését, saját szavakkal történő leírást jelent (összefoglalás készítése, rendezése, tételhez példák keresése, szabályok saját szavakkal való leírása, bizonyos jelenségek definiálása);
- alkalmazás: a probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása (terminológiák, szimbólumok használata, feladatok megoldása);
- elemzés (analízis): az elemző gondolkodáson kívül magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő részei is vannak, az analízis szintjének feladatai több részre oszthatók;
- szintézis: új eredmény létrehozása, amelynek összetevői a tervezés, kivitelezés és az eredmények értékelése;
- értékelés: a különböző nézetek összevetése, elemzése, azaz önálló véleményalkotás és ítéletkezés (egy kijelentés értelemszerű-e, igaz-e, elegendő-e az adatok a megoldásra, vannak-e fölösleges, illetve ellentmondó adatok, a megoldás megfelel-e a feltételeknek).

Következő lépésként elemezzük a vizsgálatba bevont tankönyvek egyes fejezeit, és az ott megtalálható kérdéseket és feladatokat megfeleltetjük a fent ismertetett Bloom-taxonómia egyes szintjeinek.

A tankönyvekben megjelenő kérdések és feladatok vizsgálatának szempontjai

Bemutatjuk a vizsgálatba bevont tankönyveket, valamint a vizsgálat szempontrendszerét is. A vizsgálatba bevont szlovákiai és magyarországi történelemtankönyvek a következők:

- Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. ISBN 978-80-8115-046-3;
- Tóth, Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal. ISBN 978 963 436 2302.

Megnéztük a vizsgálatba bevont két történelemtankönyv struktúráját is. A szlovákiai 8. osztályos történelemtankönyv 96 oldal terjedelmű, és összesen 4 főfejezetet tartalmaz, melyek közül a dualizmus korszakát a harmadik főfejezet tárgyalja összesen 10 oldal terjedelemben (62–71. oldal).

A magyarországi 7. osztályos történelemtankönyv 245 oldal terjedelmű, és összesen 5 főfejezetet tartalmaz, melyek közül a dualizmus korszakát a második főfejezet tárgyalja összesen 20 oldal terjedelemben (30–49. oldal).

Mind a két tankönyv esetében a fejezetben található szövegbekezdések érthetőségét képek, ábrák és térképek segítik, melyek részletes vizsgálatára kutatásunk nem tér ki. Kutatásunk fókuszában a fejezet tartalmát kísérő kérdések és feladatok vizsgálata áll. Vizsgálatunk részét képezi, hogy a fejezetekben található kérdések és feladatok az adott alfejezeteken belül hol találhatók (a fejezet elején, a fejezet közben, a fejezete végén), valamint hogy azok milyen kognitív szintet fejlesztenek. A vizsgálat szempontrendszerei a kérdéseket és a feladatokat illetően a következők:

(1) Ha egy *itemen* (kérdésen, részen) belül több utasítás is található (kérdések és feladatok vegyesen), akkor azt annyi itemnek tekintjük, ahány utasítás található. Az 1. ábrán látható 6. kérdésben például 1 utasítás (feladat) és 4 kérdés található, így ezt 5 itemnek tekintjük.

Kérdések és feladatok. Gondolkozzunk.

1. Hogyan változott a szlovákok helyzete a dualizmus korában?
Véleményetek szerint milyen érvényesülési lehetőségek nyíltak a szlovák értelmiségiek előtt?
2. Kik voltak a hlaszisták és milyen nézeteket vallottak?
3. Képzeljétek el, hogy a dualizmus korában élő tanítók vagytok. Szerkessztek a császárnak címzett rövid levelet, amelyben leírájátok az életkörülményeiteket!
4. Hogyan függött össze Andrej Hlinka személye a černováai tragédiával?
5. M. Kuniak festménye alapján írjátok le a Černovában történt tragédiát!
6. Alaposan vegyétek szemügyre a postai bélyeget! Milyen eseményre utal? Mít jelképez a rózsza? Ki látható a képen? Miért 2007-ben adták ki?

1. ábra Példa a vizsgálat szempontjainak értelmezéséhez I.

Forrás: Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*, 68.

(2) Ha egy utasítás feladatnak néz ki, de valójában az egy vagy több kérdés, akkor azt kérdésnek, illetve kérdéseknek tekintjük (2. ábra). Bár az utasítás azt mondja, hogy „*állapítsátok meg*”, de egyértelmű, hogy ez az utasítás két kérdést tartalmaz: „*Mi ellen akarnak a szlovákok védekezni?*”, illetve „*Miért hajlandók küzdeni?*”.

Megfejtjük a forrásokat:

- ❖ Tanulmányozzátok a részletet!
- ❖ Állapítsátok meg, mi ellen akarnak a szlovákok védekezni és miért hajlandók küzdeni!

2. ábra Példa vizsgálat szempontjainak értelmezéséhez II.

Forrás: Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára, 64.

(3) Ha egy utasítás kérdés, de a válasz nem található meg a tankönyvben, akkor feladatnak tekintjük. Pl. „*Nézz utána, milyen vasútvonalak álltak készen 1848-ban!*” (Tóth 2020, 33). A „*sorolja fel*”, „*nevezze meg*”, „*töltse ki*” instrukciókat tartalmazó kérdések egyértelműen az 1. bloomi szinthez, a ténybeli tudás szintjéhez kötik a feladatokat (Vajda 2020, 30). Néhány ige több szintnek is megfeleltethető, de alapjában véve az 1. táblázatban található meghatározások szolgálnak a vizsgálatunk alapjául.

(4) Az olyan kérdőszóval kezdődő mondatokat, amelyeknek a végén nincs kérdőjel és a válasz is szerepel mellettük, nem tekintjük sem kérdésnek, sem feladatnak. Pl. „*Mit írtak az osztrák–magyar kiegyezés utáni helyzetről a szlovák újságírók a »Budapesti tudósítások« újságban*” (3. ábra).

A források üzenete:

Mit írtak az osztrák–magyar kiegyezés utáni helyzetről a szlovák újságírók a *Pešťbudínske vedomosti* (Budapesti tudósítások) újságban:

- „Ismételten és határozottan kijelentjük, hogy mi szlovákok készek vagyunk a magyarokkal együtt kéz a kézben megvédeni Magyarországot minden veszélytől, a másik oldalon kötelességünknek tartjuk magunkkal szemben, hogy a szerbekkel, az oroszokkal és a szlávokkal, a magyarországi horvátokkal, sőt a románokkal szolidáris egyetértésben küzdjünk az elmagyarosítás túlkapásai ellen, de ugyanúgy a magyarokkal és valamennyi ausztriai szlávval is szolidáris egyetértésben követeljük a nemzetiségi jogokat a germanizálás túlkapásaival és hegemoniájával szemben.”

3. ábra Példa vizsgálat szempontjainak értelmezéséhez III.

Forrás: Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára, 64.

A tankönyvkutatás célja, a kutatási kérdések és módszerek ismertetése

Kutatásunk célja a (C1) a tankönyvkutatás fogalmának értelmezése, majd annak vizsgálata, hogy (C2) a szlovákiai és a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található kérdések és feladatok milyen kognitív szintet fejlesztenek. A kutatási célokat figyelembe véve az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

(K1) *Mit értünk a tankönyvkutatás fogalma alatt?*

(K2) *Milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez?*

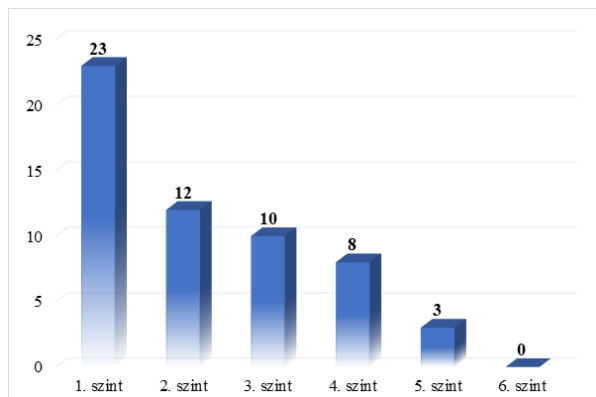
(K3) *Milyen kognitív szinteket fejlesztenek a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok?*

(K4) *Milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez?*

(K5) *Milyen kognitív szinteket fejlesztenek a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok?*

A jelenleg használatos szlovákiai magyar nyelvű tankönyvben található feladatok és kérdések vizsgálata

A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében összesen 56 item található. Az itemeket három csoportba soroltuk: (1) ismétlő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezetben belüli kérdések, melyek általában az új tananyagra vonatkoznak az adott fejezeteken belül; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. Az itemeket megfeleltettük a Bloom-féle kognitív taxonómia egyes szintjeinek is, melyet a 4. ábrán közlünk.

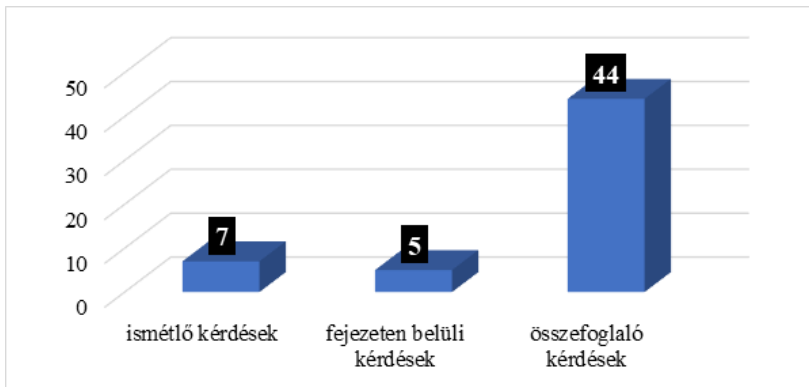


4. ábra A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek megfeleltetése a Bloom-féle taxonómia egyes szintjeinek

Forrás: saját ábra

Az 56 item 41,1%-a (23 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,4%-a (12 item) a második, 17,9%-a (10 item) a harmadik, 14,3%-a (8 item) a negyedik, valamint 5,4%-a (3 item) az ötödik szintjének. Nem találtunk olyan itemet, mely a hatodik szintnek felelt volna meg. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része (62,5%-a) csak a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A szlovákiai magyar nyelvű 8. osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezet (62–71. oldal) 10 oldalán összesen 56 item található. Az itemeket aszerint is csoportosítottuk, hogy azok a már meglévő tudás ellenőrzésére, illetve felelevenítésére irányulnak (ismétlő); az új tananyag feldolgozására irányulnak (fejezeten belüli); vagy a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, összefoglalására irányulnak (összefoglaló). Az itemek ezen csoportosítását az 5. ábrán közöljük.



5. ábra A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek csoportosítása

Forrás: saját ábra

Az 5. ábrán láthatjuk, hogy az 56 item közül 7 volt ismétlő jellegű, 5, amely az adott fejezetre vonatkozott, és 44 volt összefoglaló jellegű. Az itemeket keresztábla-elemzésnek vetettük alá annak függvényében, hogy milyen típusúak a kérdések, illetve, milyen bloomi szintet fejlesztenek (2. táblázat).

2. táblázat A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek keresztábla-elemzése

Forrás: saját táblázat

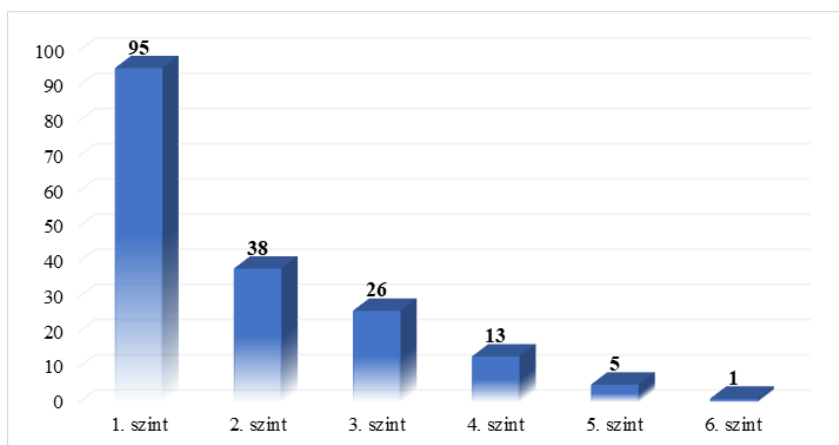
Bloomi szint	Kérdés típusa			Összesen
	Ismétlő	Fejezeten belüli	Összefoglaló	
1. szint	4	0	19	23
2. szint	1	5	6	12
3. szint	2	0	8	10

4. szint	0	0	8	8
5. szint	0	0	3	3
6. szint	0	0	0	0
Összesen	7	5	44	56

A 2. táblázatból látható, hogy a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez tartozó 7 ismétlődő kérdés az első három bloomi szintet fejleszti, míg a fejezetben belül található mind az 5 kérdés a második bloomi szintnek felel meg. A 44 összefoglaló kérdésből 19 irányul az első, 6 a második, 8 a harmadik, 8 a negyedik, valamint 3 az ötödik szint fejlesztésére.

A jelenleg használatos magyarországi tankönyvben található kérdések és feladatok vizsgálata

A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében összesen 178 item található. Az itemeket három csoportba soroltuk: (1) ismétlődő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezetben belüli kérdések, melyek általában az adott fejezeteken belüli új tananyagra vonatkoznak; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. Az itemeket megfeleltettük a Bloom-féle kognitív taxonómia egyes szintjeinek is, melyet a 6. ábrán közlünk.



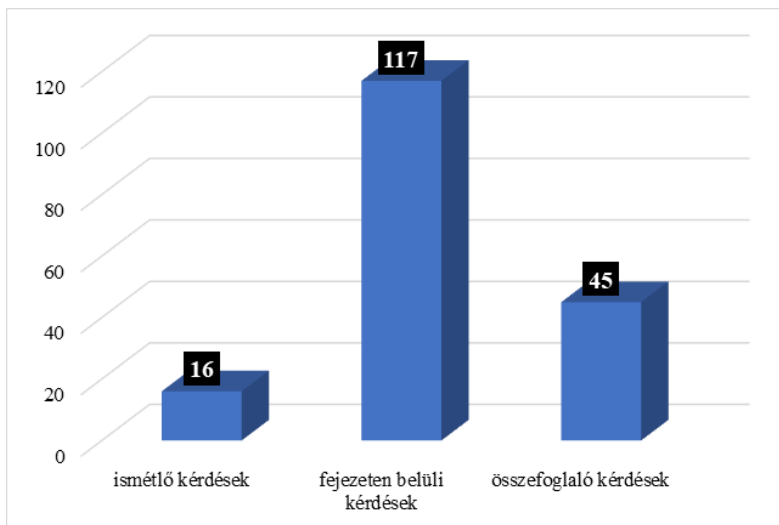
6. ábra A magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek megfeleltetése a Bloom-féle taxonómia egyes szintjeinek

Forrás: saját ábra

A 178 item 53,4%-a (95 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,3%-a (38 item) a második, 14,6%-a (26 item) a harmadik, 7,3%-a (13 item) a negyedik, 2,8%-a (5 item) az ötödik, míg 1 item (0,6%) a hatodik szintjének. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része

(74,7%-a) a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A magyarországi 7. osztályos történelemtankönyvben a dualizmus korával foglalkozó fejezet (30–49. oldal) 20 oldalán összesen 178 item található. Az itemeket aszerint csoportosítottuk, hogy azok a már meglévő tudás ellenőrzésére, illetve felelevenítésére irányulnak (ismétlő); az új tananyag feldolgozására irányulnak (fejezetben belüli); vagy a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, összefoglalására irányulnak (összefoglaló). Az itemek ezen csoportosítását a 7. ábrán közöljük.



7. ábra A magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek csoportosítása

Forrás: saját ábra

A 7. ábrán látható, hogy a 178 item közül 16 volt ismétlő jellegű (9%), 117, amely az adott fejezetre vonatkozott (65,7%), míg 45 volt összefoglaló jellegű (25,3%). Az itemeket keresztábra-elemzésnek vetettük alá annak függvényében, hogy milyen típusúak a kérdések, illetve, milyen bloomi szintet fejlesztenek (3. táblázat).

3. táblázat A magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó itemek keresztábra-elemzése

Forrás: saját táblázat

Bloomi szint	Kérdés típusa			Összesen
	Ismétlő	Fejezetben belüli	Összefoglaló	
1. szint	12	61	22	95
2. szint	3	29	6	38
3. szint	1	19	6	26

4. szint	0	7	6	13
5. szint	0	1	4	5
6. szint	0	0	1	1
Összesen	16	117	45	178

A 3. táblázatból látható, hogy a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez tartozó 16 ismétlő kérdése az első három bloomi szintet fejleszti. A fejezeten belül található 117 kérdés szintén főként az első három bloomi szintnek felel meg, de 7 item már a negyedik, 1 item pedig az ötödik szintet fejleszti. A 45 összefoglaló kérdésből 22 irányul az első, 6 a második, 6 a harmadik, 6 a negyedik, 4 az ötödik, valamint 1 a hatodik szint fejlesztésére.

A két tankönyvben található kérdések és feladatok megvitatása

A 4. táblázatban összegezzük a tankönyvizsgálat során kapott eredményeket a szlovákiai magyar nyelvű 8. évfolyamos, valamint a magyarországi 7. évfolyamos történelemtankönyvet illetően.

4. táblázat A két vizsgált tankönyv összehasonlítása

Forrás: saját táblázat

	Szlovákiai magyar nyelvű 8. évfolyamos történelemtankönyv	Magyarországi 7. évfolyamos történelemtankönyv
Főfejezetek száma a teljes tankönyvben	4	5
A tankönyv terjedelme (oldal)	96	245
A dualizmus korszakát tárgyaló rész terjedelme (oldal)	10 (62–71)	20 (30–49)
A dualizmus korszakát tárgyaló részhez tartozó itemek száma	56	178
Ismétlő kérdések száma a dualizmus korszakát tárgyaló részben	7 (12,5%)	16 (9%)
Fejezeten belüli kérdések száma a dualizmus korszakát tárgyaló részben	5 (8,9%)	117 (65,7%)
Összefoglaló kérdések száma a dualizmus korszakát tárgyaló részben	44 (78,6%)	45 (25,3%)
Az itemek megfeleltetése a Bloom-féle kognitív taxonómia szintjeinek (1-6)	41%, 21%, 18%, 14%, 5%, 0%	53%, 21%, 17%, 7%, 3%, 1%

Az itemeket aszerint is csoportosítottuk, hogy a Bloom-taxonómia szerinti alacsonyabb rendű kognitív szinteket (1) 1–3. szint; vagy a magasabb rendű kognitív szinteket (2) 4–6. szint fejlesztik. Megnéztük, hogy ezen csoportosítás szerint szignifikánsan több itemet tartalmaz-e valamelyik tankönyv a dualizmus korszakát tárgyaló

résében. A vizsgálat azt mutatta, hogy a két tankönyvben található alacsonyabb és magasabb rendű kognitív szinteket tartalmazó itemek arányát illetően nincs szignifikáns eltérés, (Mann–Whitney U: 2613,000; Z: -1,747; Asymp. Sig. (2-tailed): 0,081), tehát a két tankönyvben található itemek számának aránya hasonló azon csoportosítás szerint, miszerint azok a Bloom-taxonómia szerinti alacsonyabb rendű kognitív szinteket vagy a magasabb rendű kognitív szinteket fejlesztik.

A kutatási kérdések megválaszolása, megvitatás

Az első kutatási kérdést illetően (K1), miszerint mit értünk a *tankönyvkutatás* fogalma alatt, az elméleti áttekintésben először részletesen bemutattuk a tankönyv fogalmának értelmezési kereteit, melyből megtudtuk, hogy a legtöbb definíció között van átfedés az oktatási célok és a tanulás támogatása terén, míg a különbségek inkább a tankönyv társadalmi szerepé, a pedagógusok és tanulók közötti viszonyban, valamint a tankönyv elérhetőségében mutatkoznak.

A második kutatási kérdést illetően (K2), miszerint *milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez*, először három csoportot alkottunk: (1) ismétlő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezeten belüli kérdések, melyek általában az adott fejezeteken belüli új tananyagra vonatkoznak; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében összesen 56 item található, melyeket a megadott szempontrendszer szerint csoportokba soroltunk. Az 5. ábrán közöltük ennek a kategorizálásnak az eredményét: az 56 item közül 7 volt ismétlő jellegű (12,5%), 5 az adott fejezetre vonatkozott (8,9%), és 44 volt összefoglaló jellegű (78,6%).

A harmadik kutatási kérdést illetően (K3), miszerint *milyen kognitív szinteket fejlesztenek a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok*, megállapítottuk, hogy a szlovákiai magyar nyelvű tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó 56 item 41,1%-a (23 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,4%-a (12 item) a második, 17,9%-a (10 item) a harmadik, 14,3%-a (8 item) a negyedik, valamint 5,4%-a (3 item) az ötödik szintjének. Nem találtunk olyan itemet, mely a hatodik szintnek felelt volna meg. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része (62,5%-a) a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A negyedik kutatási kérdést illetően (K4), miszerint *milyen típusú kérdések és feladatok tartoznak a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részéhez*, először három csoportot alkottunk: (1) ismétlő kérdések, melyek általában a fejezetek elején találhatók; (2) fejezeten belüli kérdések, melyek általában az adott fejezeteken belüli új tananyagra vonatkoznak; valamint (3) összefoglaló kérdések, melyek a fejezetek végén az egész fejezetre vonatkoznak. A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében található 178 item található, melyeket a megadott szempontrendszer szerint csoportokba is soroltunk. A 7. ábrán közöltük ennek a kategorizálásnak az eredményét: a 178 item közül 16 volt ismétlő jellegű (9%), 117 az adott fejezetre vonatkozott (65,7%), míg 45 volt összefoglaló jellegű (25,3%).

Az ötödik kutatási kérdést illetően (K5), miszerint *milyen kognitív szinteket fejlesztenek a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok*, megállapítottuk, hogy a magyarországi tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteihez tartozó 178 item 53,4%-a (95 item) feleltethető meg a Bloom-féle taxonómia első szintjének, 21,3%-a (38 item) a második, 14,6%-a (26 item) a harmadik, 7,3%-a (13 item) a negyedik, 2,8%-a (5 item) az ötödik, míg 1 item (0,6%) a hatodik szintjének. Ebből arra következtetünk, hogy a tankönyvben található itemek jelentős része (74,7%-a) a ténybeli tudás, valamint a megértés szintjére összpontosít.

A 4. táblázatban összegeztük a tankönyvvizsgálat során kapott eredményeket a szlovákiai magyar nyelvű 8. évfolyamos, valamint a magyarországi 7. évfolyamos történelemtankönyvet illetően.

A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv 4 főfejezettel és 96 oldal terjedelemmel rendelkezik, míg a magyarországi tankönyv 5 főfejezetet és 245 oldalt tartalmaz, ami azt jelzi, hogy a magyarországi tankönyv jóval részletesebb és terjedelmesebb. A dualizmus korszakát tárgyaló rész a szlovákiai tankönyvben mindössze 10 oldal terjedelmű (62–71. oldal), szemben a magyarországi 20 oldalas terjedelemmel (30–49. oldal). Ezen kívül az itemek száma is jelentősen eltér: míg a szlovákiai tankönyvben 56 item található a dualizmus korszakát tárgyaló fejezethez, addig a magyarországi tankönyvben 178 itemet találhatunk.

A kérdések száma is eltérő: a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében az ismétlődő kérdések aránya magasabb, 12,5%, míg a magyarországi tankönyvben ez az arány alacsonyabb, 9%. A szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló része több ismétlődő kérdést tartalmaz, amelyek a tanulók előző ismereteinek rögzítésére szolgálnak. A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében a fejezeten belüli kérdések száma dominál, 117 item (65,7%), míg a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében 5 ilyen található (8,9%). Ez arra utal, hogy a magyarországi tankönyv sokkal részletesebben dolgozza fel az adott fejezetek tartalmát, és több kérdést vet fel a fejezetek feldolgozása közben. A szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében az összefoglaló kérdések száma kiemelkedően magas, 44 kérdés (78,6%), míg a magyarországi tankönyvben 45 (25,3%). Ez azt jelenti, hogy a szlovákiai tankönyv inkább az összefoglaló kérdésekre összpontosít, míg a magyar tankönyvben a fejezetek belső kérdései nagyobb hangsúlyt kaptak. Ezek alapján a következő megállapításokat tehetjük a két tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezeteire:

(1) a szlovákiai tankönyv nagyobb hangsúlyt fektet az összefoglaló kérdésekre, míg a magyarországi tankönyv több fejezeten belüli kérdést tartalmaz, amelyek valószínűleg az ismeretek részletesebb feldolgozását célozzák meg;

(2) a szlovákiai tankönyv kisebb terjedelmű és több ismétlődő kérdést tartalmaz, ami az alapvető ismeretek megerősítésére szolgálhat; valamint (3) a magyarországi tankönyv több itemet és fejezeten belüli kérdést tartalmaz, amelyek a témák mélyebb megértését szolgálhatják.

A Bloom-féle kognitív taxonómia szintjeivel való összevetés kapcsán megállapítottuk, hogy a szlovákiai tankönyvben az itemek 80,4%-a a két legalacsonyabb

kognitív szinthez (tudás/ismeret, megértés) kapcsolódik, míg a magyarországi tankönyvben ezeknek az itemeknek az aránya 74,7%. A két tankönyvben található itemeket aszerint is csoportosítottuk, hogy azok a bloomi taxonómia alacsonyabb (1–3. szint) vagy a magasabb (4–6. szint) rendű kognitív szintjeit fejlesztik. Megnéztük, hogy ezen csoportosítás szerint szignifikánsan több itemet tartalmaz-e valamelyik tankönyv a dualizmus korszakát tárgyaló részében. A vizsgálat azt mutatta, hogy a két tankönyvben található alacsonyabb és magasabb rendű kognitív szinteket tartalmazó itemek arányát illetően nincs szignifikáns eltérés, (Mann–Whitney U: 2613,000; Z: -1,747; Asymp. Sig. (2-tailed): 0,081), tehát a két tankönyvben található itemek számának aránya hasonló azon csoportosítás szerint, miszerint azok a bloomi taxonómia szerinti alacsonyabb vagy a magasabb rendű kognitív szintjeit fejlesztik.

Irodalom

- Ábrahám I. (1993): A tankönyv funkciói, szerkezeti elemei. Tankönyvműfajok. In: *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők- és szerkesztők számára*. Budapest: Korona Kiadó.
- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. ISBN 978-80-8115-046-3.
- Bloom, Benjamin Samuel (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bruillard, E. (2021): *Manuels scolaires recherches et pratiques actuelles, quelques repères*. <https://gis-2if.shs.parisdescartes.fr/manuels-scolaires-recherches-et-pratiques-actuelles-quelques-reperes/> (Letöltés: 2023.03.25.)
- Collins Dictionary (2022): Definition of "textbook". <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/textbook> (Letöltés: 2025.05.11.)
- Ellington, H. – Harris, N. (1986): *Dictionary of Instructional Technology*. London: Kogan Page.
- Engel, E. – Vajda, B. (2021): On the Didactical Aspects of Images as Sources and Illustrations – Based on Research of Some Slovakian Elementary History Schoolbooks. *Belvedere Meridionale*. 33(2), 133–151. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.2.6>
- F. Dárdai Á. (1995): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 9(4), 44–53.
- Hummel, C. (1988): *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Kaposi J. (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22(12), 56–70.
- Karlovitz J. (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*, II. évf. 2. sz.
- Karlovitz J. (2001): Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. január, 80–88.

Fináczy E. – Kornis Gy. – Kemény F. (szerk.) (1034): *Magyar pedagógiai lexikon*. II. kötet. Budapest: Révai Irodalmi Intézet.

Nádasi A. (2011): *Oktatáselmélet és technológia*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> (Letöltés: 2024.02.11.)

Nádasi A. (2015): Gépész mérnöktanár szakmaspecifikus módszertani modul. HUNline Hungarian Online University. <http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasia/index.html> (Letöltés: 2024.02.11.)

Nagy T. (2021): Történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatás – A tankönyvek és tansegédletek vizsgálata. In: Molnár Dániel – Molnár Dóra (szerk.): *XXIV. Tavasz Szél Konferencia 2021. Tanulmánykötet II.* Doktoranduszok Országos Szövetsége.

Schüttler T. (2003): Mire jó a tankönyvelmélet? Karlovitz János tankönyvelméleti könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/9., 334–336. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/mire-jo-a-tankonyvelmelet>.

Simon Sz. (2017): A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyvés tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz J. – Simon Sz. (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Komárom: Selye János Egyetem, 9–31.

Stein, G. (1976): *Schulbuchkritik als Schulkritik: Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Saarbrücken: Saarbrücken Univ.- und Schulbuchverlag.

Szarka K. (2021): Kémiai feladatok ismeretanyagának módszertani elemzése. In: *Módszertani javaslatok a STEM tárgyak oktatásához*. Komárom: Selye János Egyetem, 9–25.

Tóth Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal. ISBN 978 963 436 2302.

Vajda B. (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom: Selye János Egyetem.

Vajda, B. (2020): *History Didactics and Research of History Schoolbooks*. Komárom: J. Selye University.

Volk und Wissen Verlag (1967): A tankönyv funkciója és szerkesztése. A Volk und Wissen Verlag téziseiből. Ford. dr. Halász Imre. In: *A korszerű tankönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó, 63–79.

Weinbrenner, P. (1995): Grundlagen und Methodenproble sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (szerk.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Lang, 21–45.