

SZABÓ LÁSZLÓ DÁVID

A CÉLTAXONÓMIÁK ÉS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK MEGJELENÉSE A SZLOVÁKIAI MAGYAR NYELVŰ NYOLCADIK OSZTÁLYOS TÖRTÉNELEMTANKÖNYV DUALIZMUS KORÁVAL FOGLALKOZÓ FEJEZETÉBEN

Szakirodalmi áttekintés

Az oktatás tervezése kapcsán fontos megemlítenünk, hogy a tanítás-tanulási folyamat nem más, mint az oktatási és nevelési célok elérése, valamint a didaktikai feladatok megoldása érdekében végzett tevékenységek sorozata. Ezeket az általános és konkrét célokat a tantervek rögzítik. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatás és a nevelés egy tervezett folyamat. Eme célkitűzések megfogalmazásának egy következő szintje a tantárgyakhoz kötődik, amely tantárgyak már az egyes tantárgyi témakörökben konkretizálódnak tovább. Eme hierarchikus célrendszer képezi a cél- vagy teljesítménytaxonómiák alapját (Tóth–Horváth, 2022).

A tanulási célokat és követelményeket már az oktatási folyamat elején, a tervezéskor ismerni kell és a tanulókkal is meg kell osztani. Az eredményes oktatómunka kritériuma az, ha a tanulás eredményei a tantervben célként megfogalmazottakat elérték vagy meghaladták (Tóth–Horváth, 2022).

„A tanulás célja a tudás megszerzése, illetve elsajátítása, ami hozzájárul a személyiség formálásához” (Tóth–Horváth, 2022: 127). A neveléstudományban azonban sokféleképpen értelmezik a tudást. Értelmezhetik céltaxonómiának, kvalifikációnak, szakértelemnek vagy kompetenciának is, azonban ezek nem szinonim fogalmak. A legújabb trendek szerint a kompetencia az általánosan elfogadott terminológia, azonban mindegyik értelmezési módnál megjelenik a személyiségfejlesztés területeinek a kategóriákra bontása (Tóth–Horváth, 2022).

Kotschy (1998: 160) szerint „az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg a korszerű műveltség-felfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során”.

Falus és Szűcs (2022) szerint a taxonómia kapcsán egy olyan osztályozási rendszerről kell beszélnünk, amelyben a különféle események, jelenségek, tárgyak vagy éppen célok egymásutánját egy egységes elv határozza meg. Falus és Szűcs hozzáteszi, hogy a pedagógiai

taxonómia értelmezésére két rendszer bemutatása szolgál: hazai szinten a pedagógiai gondolkodás, míg nemzetközi szinten a taxonómiai rendszer kidolgozása.

Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az elsajátítandó tudás összefügg az oktatás, valamint a képzés tartalmával, ami az elméleti és gyakorlati ismeretek és az ezekhez kapcsolódó készségek és jártasságok rendszere. A készség és jártasság kialakulása a képességfejlesztésnek és a viselkedésformálásnak az eszköze (Tóth–Horváth, 2022: 127).

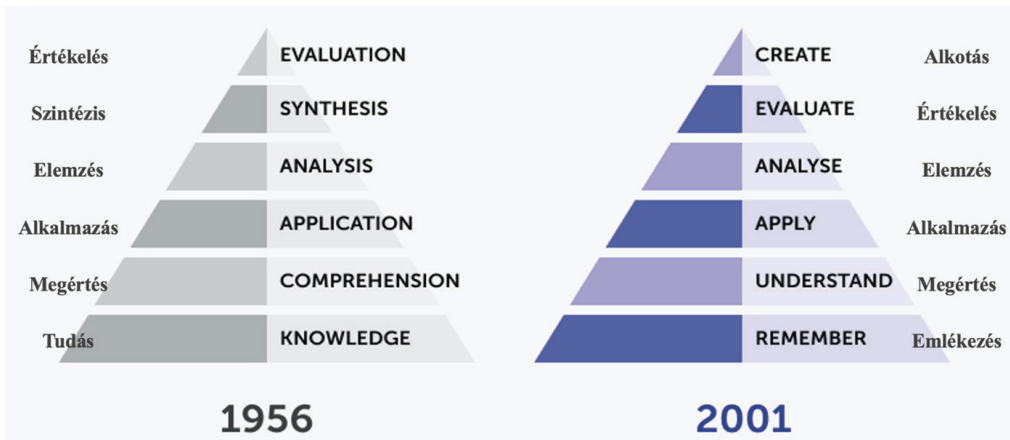
Kotschy (1998: 174) szerint „a taxonómia egy olyan osztályozási rendszer, amelyben az események, jelenségek, tárgyak vagy célok egymásutánját egységes elv határozza meg. A pedagógiában ez a belső rendező elv általában a kumulatív hierarchia, ami azt jelenti, hogy az egymás fölé rendelt célok, jelenségek (osztályok) mindig magukban foglalják az alacsonyabb szintűeket”.

Vajda (2018: 100) szerint „a taxonomizáció az oktatási célok hierarchikus klasszifikációja. Más szavakkal: a taxonomizáció a történettudomány ismereteinek sajátos elvek szerint való rendszerbe foglalása avégett, hogy a történelem tanítható, a tanulók oldalán pedig megtanulható, megérthető legyen”.

A neveléstudományban a legismertebb a Bloom- (1956), illetve az átdolgozott Bloom-taxonómia (2001), valamint De Block taxonómiái. „*De Block taxonómiája a behaviorista pszichológiai felfogás hatását mutatja, hiszen a tanulói viselkedés szintjeiből indul ki, megkülönböztet ismeret, megértés, alkalmazás és integrálás szinteket. De Block rendszere minden egyes oktatási cél esetében háromféle szempont szerinti besorolást tesz lehetővé.*” (Nyéki, 1993: 21)

Ezen taxonómiák a tanulók teljesítményének értékelésére új gyakorlatot vezettek be, ugyanis a tanulótól elvárt tudást követelményekben fejezték ki. Ezek a követelmények hidat képeznek az oktatási és nevelési célok és a tanulási eredmények között. „*Kívánatos esetben az elvárt célok és követelmények tanulási eredményekként valósulnak meg.*” (Tóth–Horváth, 2022: 128)

A kognitív oktatási célok hierarchikus klasszifikációja Benjamin S. Bloom 1956-ban kidolgozott koncepciójából indul ki. Bloom hat egymásra épülő szintet alkotott meg, melyek megadják a tanulók kognitív cselekvéseinek a sorát, módját (Vajda, 2018: 100–101). Az 1. ábra bal oldalán láthatjuk a Bloom által 1956-ban megalkotott taxonómiát, míg az 1. ábra jobb oldalán azt a taxonómiát, amelyet egy kutatócsoport 2001-ben dolgozott át, és mely kutatócsoportnak a vezetője Bloom kollégája, David Krathwohl, és Bloom egyik tanítványa, Lorin Anderson volt.



1. ábra: A kognitív taxonómiák rendszere

(forrás: Bloom [1956] és Anderson–Krathwohl [2001] alapján saját szerkesztés)

Tanulmányunk szempontjából megkerülhetetlen a kompetencia kifejezés értelmezése. A Pedagógiai Lexikon szerint a kompetencia szó „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*” (Pedagógiai Lexikon, 1997).

A Pedagógiai Lexikon által adott magyarázatból láthatjuk, hogy egy összetett fogalommal állunk szemben, amelyet megközelíthetünk egy általános, úgynevezett hétköznapi oldalról is. Ezt igazolja Nagy József 2010-es tanulmánya, amely szerint a latin eredetű kompetencia szó jelentése a köznyelvben nem másra utal, mint a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére vagy annak hiányára – kompetens, inkompetens. „*Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek megléte/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között*” (Nagy, 20210: 3).

Henczi és Zöllei (2009: 16) szerint a kompetencia „a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását”.

Csapó (2003: 36) szerint a kompetencia a „tudás szerveződési formáinak egyike, amely tartalomfüggő, kumulatív és extenzív jellegű. A szakértelemtől különböző civil műveltség mellett, társadalmilag releváns tudás, mely összesíti a készségeket, képességeket és ismeretek összességét.”

Az Európai Képzési Alapítvány 2002-ben a következő kulcskompetenciákat tartotta a leginkább fontosnak: kommunikáció, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelőség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, problémamegoldás, másokkal való együttműködés (Bognár, 2002).

Az Európai Tanács szintén nyolc területet emelt ki 2002-ben a kulcskompetenciákat illetően, melyek a következők voltak: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, gyakorlalkodás, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás, általános kultúra (Key competencies, 2002: 20–22).

Szlovákiában a 245/2008-as számú iskolatörvény definiálja a kompetencia fogalmát, miszerint a „kompetencia az a felmutatott képesség, amellyel a tudást, a készségeket, a véleményeket, az értékrendet és egyéb képességeket a megadott szabályok szerint a munkában, a tanulási folyamatban, az egyén személyes és szakmai fejlődése során, társadalmi tevékenységeiben, a munka világában és azon kívül, valamint a későbbi tanulmányai során a különböző szerepekben felmutatni és alkalmazni tud” (245/2008 iskolatörvény, 2. §/t).

Ezenfelül az iskolatörvény konkretizálja a megszerzendő kulcskompetenciákat is, melyek a kommunikációs képességek (az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban), a matematikai ismeretek, a műszaki, a természettudományok és a technológia kompetenciái, az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák, a szociális és állampolgári kompetenciák, valamint a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (245/2008 iskolatörvény, 4. §/b).

Ezt követően tisztáznunk kell a tankönyv fogalmát is, hiszen kutatásunkban kiemelt szerepet kap a tankönyv és annak funkciói is. Néhány, távolabbi múltból is bemutatott példával illusztráljuk a tankönyv fogalmának értelmezését. A Magyar Pedagógiai Lexikon ezt az értelmezést tárja elénk: „*tankönyvnek nevezük 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.*” (Magyar Pedagógiai Lexikon, II. kötet, 1934: 784)

Volk und 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) szerint a tankönyv „olyan, az oktatás szolgálatában 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”.

Ábrahám (1993: 3) szerint „a tankönyv fogalmát különféleképpen lehet megadni: mondhatjuk azt, hogy minden olyan könyv, amely ismeretgyarapításra szolgál, tankönyv. Az értelmezés igen tág, hiszen így tankönyvnek nevezhetnénk például a telefonkönyvet is.”

Látjuk, hogy a különböző időszakokból származó tankönyv-meghatározások között találkozhatunk különbségekkel, azonban vannak olyan aspektusok, amelyek a legtöbb

definícióban megtalálhatók. Karlovitz (2000) foglalkozott a különféle tankönyv-definíciók vizsgálatával, és 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 nyújtja, tanulhatóvá-taníthatóvá teszi. Elsősorban a tanulóké, de a tanár munkáját is – a teljes oktatási folyamatot – megalapozza, segíti.*”

Karlovitz (2000) 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)

Weinbrenner szerint (idézi Tóth, 2017: 284) 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 (könyvészet) kérdésekre. Stein (idézi Tóth, 2017: 284) 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) társadalompolitikai viszonyok között ható kommunikációs eszközként – iskolapolitikai dimenzió.

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 éppen rejtetlen ellenségképek, valamint a túlzott nemzeti dicsőítés vagy éppen más népek lenézése (F. Dárdai; 1999, Karlovitz, 1988).

Megnövekedett a szlovákiai magyar történelemtankönyvek vizsgálatával foglalkozó tanulmányok száma is. Engel és Vajda (2021: 133–136) a képek didaktikai szerepének

elemzésével foglalkozott. Kutatásukban 3 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 iskolarendszerben (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 tankönyvtípus, (3) programozott tankönyvek, (4) panorámatankönyvek, valamint (5) a modern technika eszközeivel élő tankönyvek.

A mi esetünkben a hagyományos típusú tankönyvek (1) és a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípus (2) az érdekes. A hagyományos típusú tankönyvek az ismeretek (információk) tárolását és közlését szolgálják. Egyoldalú információáramlatásról 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 (Karlovitz, 2001: 80)

A tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípusok közé azok a készségfejlesztésre törekvő tankönyvek tartoznak, amelyekben a transzformációs szerepek (gyakorlati alkalmazás, gyakorlás) dominálnak. A tankönyvi kérdések és feladatok – melyeket mi is vizsgálunk – számos didaktikai funkciót tölthetnek be: (a) ráirányítják a figyelmet a legfontosabbakra, a „megtanulandóra”; (b) megerősítő hatásúak; (c) megfigyelésre készítetnek; (d) készségfejlesztésre szolgálnak (például az olvasási készség fejlesztésére); (e) koncentrációt teremtenek más anyagrészekkel (a tantárgyon felül), illetve más tantárgyak anyagával; (f) összefüggésbe hozzák a szöveget a tanulók életével, a napi gyakorlattal; (g) felidéznek az előzetes tapasztalatokat, a tanultakat; (h) gyűjtőmunkára inspirálnak; (i) az ismeretek felújítására készítetnek; (j) segítik a rendszerezést, ismétlést; (k) gyakoroltatnak; valamint (l) további tájékozódási lehetőség forrására utalnak (Karlovitz, 2001: 81–82).

A kutatás céljának meghatározása

Kutatásunk első felének célja feltérképezni, hogy a szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv választott fejezetében található feladatok, illetve kérdések milyen típusú kognitív tevékenységet mozdítanak elő, illetve milyen képességterületet fejlesztenek. Mivel előző kutatásainkban a dualizmus korával már más aspektusból foglalkoztunk, így jelenlegi kutatásunk középpontjában is a dualizmus kora áll, ezért az ehhez a témához kapcsolódó kérdéseket vizsgáljuk. Kutatásunk második felének célja megvizsgálni, hogy a már említett tankönyv választott fejezetében megtalálható kérdések, illetve feladatok milyen a szlovákiai állami pedagógiai dokumentumokban megtalálható kulcskompetenciákat vélnek fejleszteni. Jelenleg a következő magyar nyelvű nyolcadik évfolyamos történelemtankönyv van használatban Szlovákiában:

- Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Vydavateľstvo Maticе slovenskej s. r. o., ISBN 978 80 8115 046 3

A tankönyv rövid bemutatása

Az alábbiakban első lépésként a tankönyv struktúráját vizsgáljuk. Ezt követően csak azzal a fejezettel foglalkozunk, amely a dualizmus korát tárgyalja, és azon belül is csak a kérdéseket és feladatokat elemezzük, mást jelen tanulmány keretein belül nem vizsgálunk. A Szlovákiában használt 8. évfolyamos tankönyv 90 oldalt tesz ki (borító, kislexikon, források és tartalom nélkül). A pedagógiai dokumentumok szerint a dualizmus korát Szlovákiában a nyolcadik évfolyamban tanulják a tanulók. Szlovákia esetében a dualizmus korával foglalkozó fejezet címe „Az Osztrák-Magyar Monarchia”, és összesen 10 oldal terjedelmű.

A kérdések és feladatok vizsgálatának szempontjai

- Nem tekintjük kérdésnek, illetve feladatnak az olyan kérdőszóval kezdődő mondatokat, amelyeknek a végén nincs kérdőjel, és meg is van válaszolva. Pl. „Mit írtak az osztrák-magyar kiegyezés utáni helyzetről a szlovák újságírók a „Budapesti tudósítások” újságban.” (64)
- Ha egy utasításon belül több kérdés vagy feladat található, akkor azt annyi kérdésnek vagy feladatnak tekintjük, amennyi részre felbontható. Pl. „Alaposan vegyétek szem-

ügyre a postai bélyeget! Milyen eseményre utal? Mit jelképez a rózsza? Ki látható a képen? Miért 2007-ben adták ki?” (68)

- Ha egy utasítás feladatnak néz ki, de valójában az egy vagy több kérdés, akkor azt kérdésnek, illetve kérdéseknek tekintjük. Pl. Bár az utasítás azt mondja, hogy „*állapítsd meg*”, de egyértelmű, hogy ez az utasítás két kérdést tartalmaz: „*Mi ellen akarnak a szlovákok védekezni?*”, illetve „*Miért hajlandók küzdeni?*” (64)
- Ha egy utasítás kérdés, de a válasz nem található meg a tankönyvben, akkor feladatnak tekintjük. Pl. „*Nézz utána, milyen vasútvonalak álltak készen 1848-ban!*” (33)
- A „*Sorolja fel*”, „*Nevezze meg*”, „*Töltse ki*” vezényszavakat tartalmazó kérdések egyértelműen az 1. bloomi szinthez, a ténybeli tudás szintjéhez kötik a feladatokat (Vajda, 2020: 30).
- Néhány ige több szinthez is megfeleltethető, de alapjában véve a következő, az 1. táblázatban található meghatározások szolgálnak a vizsgálatunk alapjául.

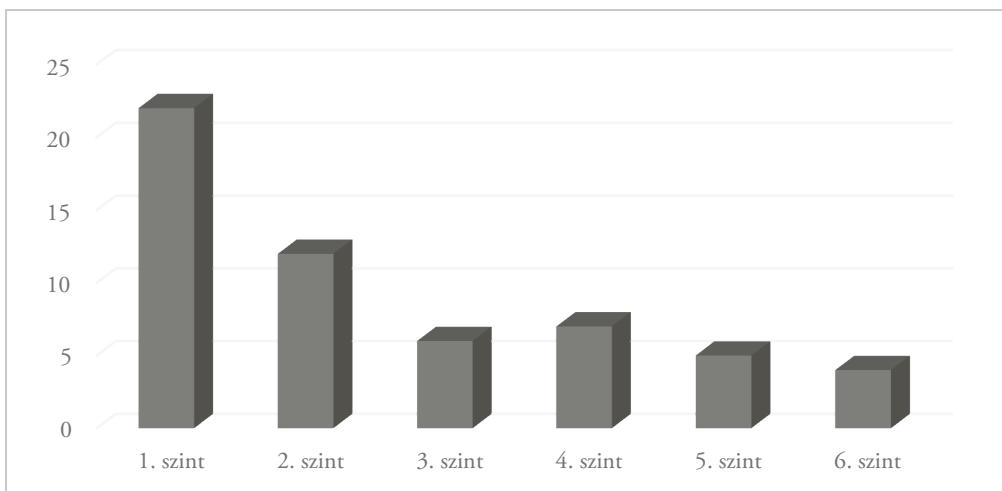
| A Bloom-taxonomizáció szintjei: | Példák a szintekhez kapcsolt igékre: |
|--|---|
| 1. szint: a ténybeli tudás szintje | határozd meg, sorold fel, írd le, nevezd meg |
| 2. szint: a megértés szintje | értelmezd, írd le, magyarázd, azonosítsd |
| 3. szint: a cselekvés/használat szintje | alkalmazd, 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 |

1. táblázat: A Bloom-taxonomizáció szintjei és az egyes kognitív szintekhez párosított cselekvést kifejező igék

(forrás: Vajda, 2018: 101)

A kérdések és feladatok vizsgálatának eredményei a bloomi taxonomizációt illetően

Fontos megemlítenünk, hogy a feladatok és utasítások kódolásánál intrakódolásra került sor, tehát egy kódoló kódolta kétszer ugyanazokat az itemeket minden kategóriába néhány nap eltéréssel, majd a kapott kategóriák összehasonlításra kerültek. A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás (kérdés vagy feladat) közül 22 felel meg a bloomi taxonómia első szintjének, 12 a második, 6 a harmadik, 7 a negyedik és 5 az ötödik szintjének, míg 4 utasítás felel meg a hatodik szintnek. Az eredményeket a 2. ábrán közöljük.



2. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás bloomi besorolása
(forrás: saját szerkesztés)

A következő néhány példával szeretnénk illusztrálni, hogy milyen kérdések, illetve feladatok kerültek besorolásra az egyes bloomi kategóriákba.

- 1. szint: *Mikor és hol kezdődött?*
- 2. szint: *Magyarázzátok meg az ipari forradalom kifejezést!*
- 3. szint: *Képzeljétek el, hogy a dualizmus korában élő tanítók vagytok! Szerkesszetek a császárnak címzett rövid levelet, amelyben leíjátok az életkörülményeiteket!*
- 4. szint: *Megfejtjük a forrásokat! Állapítsátok meg, mi ellen akarnak a szlovákok védekezni, és miért hajlandók küzdeni!*
- 5. szint: *Milyen következményekkel járt a szlovákok számára a monarchia felosztása?*
- 6. szint: *Véleményetek szerint hogyan változott meg a történelmi Magyarországról Amerikába kivándorolt emberek élete?*

A szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezet (62–71 oldal) 10 oldalán összesen 56 kérdés és feladat található. A kérdéseket és feladatokat 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). A kutatás eredményeit a 2. táblázatban közöljük.

| SK | Oldal: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
|-------------------|------------------|----------|---|---|---|----|---|---|----|---|---|----|----|
| | Ismétlő | kérdések | | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Feladatok | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Fejezetben belüli | Kérdések | | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | Feladatok | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Összefoglaló | kérdések | | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 9 | 25 |
| | Feladatok | | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 4 | 17 |
| | Projektfeladatok | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| ÖSSZESEN: | | | 4 | 0 | 3 | 10 | 2 | 0 | 20 | 3 | 0 | 14 | 56 |

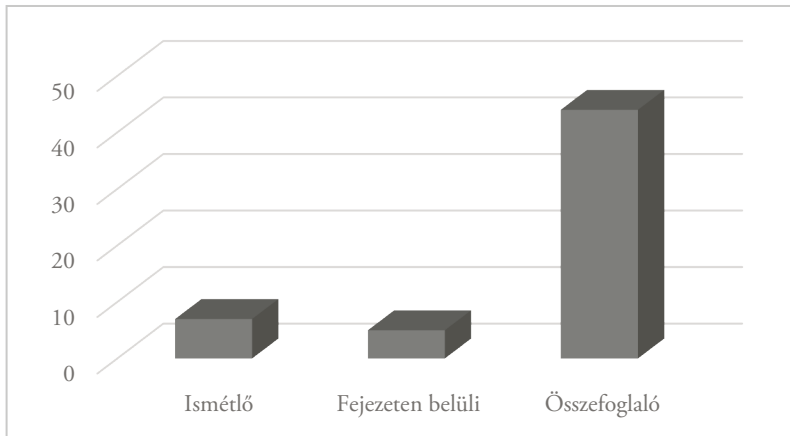
2. táblázat: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás csoportosítása
(forrás: saját szerkesztés)

A következő néhány példával szeretnénk illusztrálni, hogy milyen kérdések, illetve feladatok kerültek besorolásra az egyes kategóriákba.

- **Ismétlő kérdések:** *Ismételjük át: Mikor alakult meg a Habsburg Birodalom?; Ismételjük át: Melyik jelentős uralkodóra emlékeztek?* Tehát minden olyan kérdést ebbe a kategóriába soroltunk, amely egy előző fejezetben már megismert tudásanyagra kérdezett rá.
- **Fejezetben belüli:** *Megfejtjük a forrásokat! Tanulmányozzátok a részletet!; Megfejtjük a forrásokat! Állapítsátok meg, mi ellen akarnak a szlovákok védekezni, és miért hajlandók küzdeni!* Tehát minden olyan kérdést ebbe a kategóriába soroltunk, amely a jelen fejezetben közölt tudásanyagra kérdezett rá.
- **Összefoglaló: Kérdések és feladatok. Gondolkozzunk. 1. Milyen okok vezettek a Habsburg Birodalom felosztásához?; Kérdések és feladatok. Gondolkozzunk. 1. Hogyan változott a szlovákok helyzete a dualizmus korában?** Tehát minden olyan kérdést ebbe a kategóriába soroltunk, amely az adott fejezet vagy témakör végén kérdez rá összefoglaló jelleggel a már megismert tudásanyagra.

A 2. táblázatban láthatjuk, hogy az 56 kérdés és feladat közül 7 volt ismétlő jellegű, 5 volt olyan, amely az adott fejezetre vonatkozott, és 44, amely összefoglaló jellegű volt. Azt mondhatjuk, hogy egy oldalra átlagosan 5,6 feladat/kérdés jutott.

A fejezetben található utasításokat aszerint is kategorizálhatjuk, 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 adatokat a 3. ábrán közöljük.

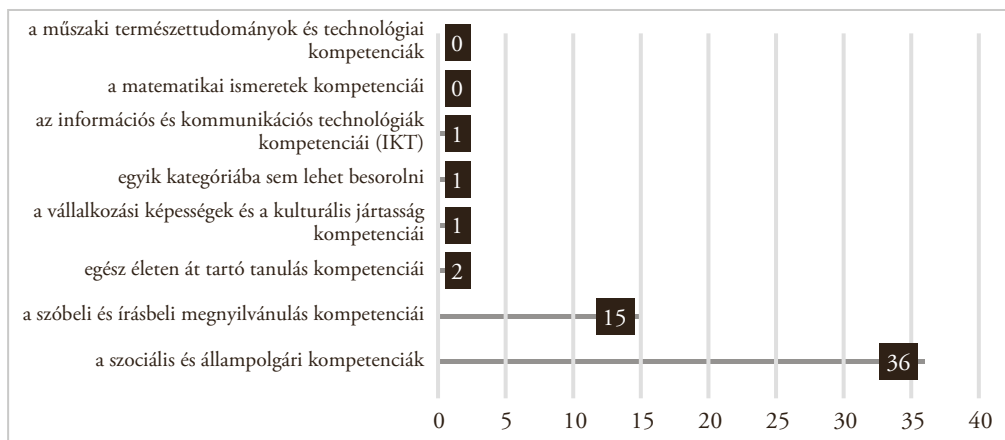


3. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás csoportosítása
(forrás: saját szerkesztés)

A kérdések és feladatok vizsgálatának eredményei a kulcskompetenciákat illetően

A szlovákiai iskolatörvényben (245/2008. Törvény a köznevelésről és közoktatásról) a következő kulcskompetenciákat említik (a kulcskompetenciákat követően néhány példával szeretnénk azt is illusztrálni, hogy milyen kérdések, illetve feladatok kerültek besorolásra az egyes kulcskompetencia-kategóriákba):

- az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák (*Tanulmányozzátok a részletet!; Megfejtjük a forrásokat!*)
- a kommunikációs képességek a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén (*Jellemezzétek az iparosítás pozitív és negatív következményeit!; Ennek alapján mutassátok be osztálytársaitoknak a kivándorlók helyzetét!*)
- az információs és kommunikációs technológiák használata az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (IKT) (*MINIPROJEKT Készítsetek prezentációt Az ipar története régióinkban témára!*)
- a matematikai ismeretek kompetenciái (nem volt ilyen)
- a szociális és állampolgári kompetenciák (*Hogyan változott a szlovákok helyzete a dualizmus korában?; Hogyan viselkedett Pereszlényi szolgabíró a černováai tragédia során?*)
- a műszaki, természettudományok és technológiai kompetenciák (nem volt ilyen)
- a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (*MINIPROJEKT Készítsetek beszámolót a nők helyzetéről ebben az időszakban!*)



4. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás kulcskompetenciák szerinti besorolása (forrás: saját szerkesztés)

A 4. ábrán láthatjuk a szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás (kérdés vagy feladat) a szlovákiai iskolatörvényben (245/2008. Törvény a köznevelésről és közoktatásról) felsorolt kulcskompetenciákba való besorolásának eredményét. Az 56 utasítás között nem volt olyan utasítás, amely vagy a műszaki, természettudományok és technológiai kompetenciák, vagy pedig a matematikai ismeretek kompetenciái közé volt sorolható.

Egy olyan utasítás volt, amelyet „az információs és kommunikációs technológiák használata az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (IKT)” csoportjába, valamint „a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciák” csoportban tudtunk elhelyezni. Volt egy olyan utasítás is, amely egyik kompetenciacsoportba sem illett bele (*Alaposan vegyétek szemügyre a postai bélyeget!*). Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák csoportjába két utasítás volt besorolható, míg „a kommunikációs képességek a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén” kompetenciacsoportba 15 utasítás illett bele. A legtöbb utasítást azonban – szám szerint 36-ot – nem meglepő módon a „szociális és állampolgári kompetenciák” csoportjába tudtuk besorolni.

Ezekből az eredményekből szeretnénk kiemelni „az információs és kommunikációs technológiák használata az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (IKT)” kulcskompetencia-csoportot, amely fejlesztésére összesen egy utasítás található csak meg a vizsgált tankönyv választott fejezetében. Fekete (2021) szerint „napjainkban az információ megszerzésének színtere is módosul, hiszen a fontosabb adatok gyakran virtuális környezetben jelennek meg. Az oktatás több-kevesebb sikerrel ugyan, de már egy ideje próbál lépést tartani a digitalizáció

fejlődésével. Az átalakulás jelentőségét jól jelzi, hogy az információs írástudást, amely tudáson elsősorban az információ keresésének, értékelésének és az információk felhasználásának képességét értjük, az Európai Unió a 2006-os évtől digitális kompetencia néven, a kulcskompetenciák között tartja számon”.

Bár az információ megszerzési színtere állandóan módosul, és előtérbe kerül a virtuális környezet fontossága, sőt még az oktatás is próbál lépést tartani a digitalizációval, azonban a vizsgált tankönyv választott fejezetében nem azt látjuk, hogy a tankönyv is próbálna lépést tartani ezzel az állandóan változó virtuális környezettel.

Konklúzió

A bloomi taxonomizációba sorolást illetően megállapíthatjuk, hogy a vizsgált szlovákiai magyar nyelvű tankönyv választott fejezetében található 56 utasítás közül összesen 4 olyat találtunk, amely ezen taxonómia 6. szintjének felel meg, míg 22 felel meg az első szintnek, 12 a második, 6 a harmadik, 7 a negyedik, valamint 5 az ötödik szintnek.

A vizsgált tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetében található 56 utasítás 10 oldalon helyezkedik el, ami átlagosan 5,6 utasítást jelent oldalanként – van 3 olyan oldal azonban, amelyen egy utasítás sem található.

A szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetében 7 ismétlődő, 5 fejezeten belüli és 44 összefoglaló utasítás található. Ezekből az adatokból azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált tankönyv választott fejezetének tanítása során kevés teret biztosít a tanultak elmélyítésére, rögzítésére, gyakoroltatására, ezért kevésbé teszi lehetővé az elmélyítést, a tényleges tudás kialakítását, míg a hangsúly a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, valamint összefoglalására irányul.

Irodalom

Ábrahám István (1993): *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők- és szerkesztők számára*. Korona Kiadó Kft.: Budapest.

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. (2 kötet). Keraban: Budapest.

Bognár Mária (2002): Tanulás mindenkinek. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest. 52–63.

Bruillard, E. (2021): *Manuels scolaires recherches et pratiques actuelles, quelques repères*. 2023. 03. 25-i megtekintés, <https://gis-2if.shs.parisdescartes.fr/manuels-scolaires-recherches-et-pratiques-actuelles-quelques-reperes/>

- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Ellington, H. – Harris, D. (1986): *Dictionary of Instructional Technology*. Kogan Page: London.
- 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* 2021. **33**. 2. sz. 133–151. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.2.6>
- Falus, Iván – Szűcs Ida (szerk., 2008): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- F. Dárdai, Ágnes (1995): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, **9**. 4. sz. 44–53.
- Fekete, Á. (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás*. **56**. Új folyam. **12**. 3. sz.
- Fináczy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. (2. kötet). Magyar Pedagógiai Társaság: Budapest.
- Henczi Lajos – Zöllei Katalin (2007): *Kompetenciamenedzsment*, Perfekt Kiadó: Budapest.
- Karlovitz János (1988): A tankönyvelméleti kutatás kezdeti eredményei. *Módszertani közlemények*, **28**. 5. sz. 334–336.
- Karlovitz János (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*, 2000/2.
- Karlovitz, János (2001): Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. január. 80–88.
- Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, European Unit. Brussels, 2002. 20-21. 2022. 09. 01-i megtekintés, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503
- Kotschy Beáta (1998): Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Marsden, W. E. (2001): *The school textbook: Geography, history and social studies*. Woburn Press: London.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 2010/7-8. sz. 3–21.
- Nyéki Lajos (1993): De Block taxonómiája. *Szakoktatás*, 1993, 10. sz. 21–24. <https://doi.org/10.1108/eb027508>
- Schüttler Tamás (2003): Mire jó a tankönyvelmélet? Karlovitz János tankönyvelméleti könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 334–336.

- Simon Szabolcs (2017): A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz, J – Simon, Sz. (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Selye János Egyetem: Komárom. 9–31.
- Tóth Péter (2017): Beregszászi Pál rajzkönyve a történeti tankönyvkutatás fókuszában. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Selye János Egyetem: Komárom. 284–304.
- Tóth Péter – Horváth Kinga (2022): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem: Komárom.
- Törvénytar. Školský zákon - Zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (245/2008). 2023. 03. 26-i megtekintés, <https://torvenytar.sk/zakon-249>
<https://doi.org/10.1142/S179329200800109X>
- Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem: Komárom.
- Vajda Barnabás (2020): *History Didactics and Research of History Schoolbooks*. J. Selye University: Komárno.
- Volk und Wissen Verlag (1967): A tankönyv funkciója és szerkesztése. A Volk und Wissen Verlag téziseiből. In: *A korszerű tankönyv*. Tankönyvkiadó: Budapest. 64.