

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 1-2. szám 2025.

Cikk azonosító: 16-01-06

DOI: [10.71011/torttan.2025.1-2.06](https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.06)

SZABÓ L. DÁVID – HORVÁTH KINGA

A dualizmus korszakához tartozó feladatok vizsgálata és összehasonlítása magyarországi és szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyvekben a kompetenciák tükrében

Absztrakt

Jelen tanulmány a kompetenciaalapú történelemtanítás szemléletében vizsgálja a dualizmus korszakát feldolgozó magyarországi és szlovákiai történelemtankönyvek feladatait. A kutatás célja annak feltárása, hogy a kiválasztott tankönyvekben megjelenő kérdések és feladatok mely kulcskompetencia-területek fejlesztését szolgálják. Az elméleti keret a kompetencia fogalmának értelmezésére és az oktatásirányítás dokumentumaiban meghatározott kulcskompetenciák összehasonlítására épül. A vizsgálat eredménye szerint a szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található 56 item közül a legtöbb item (20, az összes feladat 35,7%-a) a szociális és állampolgári kompetenciákat fejleszti, míg Magyarország esetében a 178 item közül a legtöbb item (59, az összes feladat 33,1%-a) a matematikai és gondolkodási kompetenciák fejlesztésére irányul.

Kulcsszavak: kompetenciaalapú oktatás, történelemtankönyv, kulcskompetenciák, dualizmus korszaka, összehasonlító elemzés

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

Abstract

This study examines tasks related to the Era of Dualism as presented in Hungarian and Slovakian history textbooks from the perspective of competency-based history education. The research aims to identify which key competence areas are targeted by the questions and tasks included in the selected textbooks. The theoretical framework is grounded in the interpretation

of the concept of competence and the comparison of key competence areas as defined in educational policy documents. According to the findings, in the Slovakian Hungarian-language history textbook, 20 out of 56 analysed items (35,7% of all takst) primarily develop social and civic competences. In contrast, in the Hungarian textbook, 59 out of 178 items (33.1% of all takst) focus on the development of mathematical and thinking competences.

Keywords: competency-based education, history textbook, key competences, Era of Dualism, comparative analysis

1. Bevezetés

A történelemtanítás tartalmi és módszertani kereteinek alakulása szorosan összefügg az oktatási célkitűzések és a kompetenciafejlesztés közötti kapcsolat újragondolásával. A kompetenciaalapú oktatás térnyerése az elmúlt évtizedekben alapjaiban változtatta meg a tantervek, a tankönyvek, valamint a tanórai gyakorlatok szerepét és funkcióját. A történelem tantárgy esetében különösen fontos, hogy a tanulók ne csupán elsajátítsák az eseménytörténeti ismereteket, hanem képesek legyenek kritikai gondolkodással, elemzőképeséggel és különféle forrástípusok értelmezésével komplex történelmi összefüggéseket feltárni. Tanulmányunk a kompetenciafejlesztés szempontjából hasonlítja össze a történelemtankönyvekben talált feladatokat, először ezért a kompetenciafogalom eredetének és értelmezésének bemutatása szükséges. Az összehasonlítás célja: feltérképezni, hogy a tankönyvi feladatok milyen mértékben és módon járulnak hozzá a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztéséhez, valamint megvizsgálni, mennyire segítik elő a különböző kulcskompetenciák fejlődését. A tanulmány eredményei visszajelzést adhatnak a tanároknak arról, milyen típusú feladatok fejlesztik hatékonyan a tanulók kompetenciáit, valamint az összehasonlítás segíthet abban, hogy a jövőben olyan tankönyvek készüljenek, amelyek tudatosabban építenek a kompetenciaalapú oktatásra, ami azért is fontos, mivel a kompetenciák fejlesztését célzó feladatok segíthetik a tanulókat abban, hogy jobban értsék és alkalmazzák a történelmi ismereteket – nemcsak a tanórán, hanem az élet más területein is. Mivel az összes történelemtankönyv összes fejezetének vizsgálatára nem volt lehetőségünk, ezért fontos volt a vizsgálandó téma szűkítése, így a vizsgálatunk középpontjában a magyar hetedik osztályos és a szlovákiai nyolcadik osztályos tankönyv dualizmus korszakát tárgyaló fejezete áll.

2. Elméleti áttekintés

A kompetencia latin eredetű szó, melynek jelentése alkalmasság, ügyesség. Az *Idegen szavak és kifejezések szótára* szerinti jelentése hatáskör, illetékesség, hozzáértés, alkalmasság, rátermettség, képesség.¹ A *Pedagógiai lexikon* definíciója szerint a kompetencia „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők”.²

Láthatjuk, hogy egy összetett fogalommal állunk szemben, amelyet általános, úgynevezett hétköznapi oldalról is megközelíthetünk. Ezt igazolja Nagy József is, aki szerint a kompetencia szó jelentése a köznyelvben a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére vagy annak hiányára utal. „Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek megléte/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között”.³

Csapó értelmezésében 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.”⁴

Henczi és Zöllei 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”.⁵

A magyarországi definíciók⁶ más-más oldalról közelítenek a kompetencia értelmezéséhez, mégis fellelhető közöttük valamiféle kapcsolat. A *Pedagógiai lexikon* a kompetenciát kognitív alapú tulajdonságként definiálja, míg Nagy a személyiségaktivitás belső motívumait hangsúlyozza. Csapó a társadalmilag releváns tudást említi, míg Henczi és Zöllei a személyiségbeli komponenseket, illetve azok sikeres alkalmazását. A példaként felsorolt definíciók a kompetenciát leginkább az egyén azon belső, intrinzik⁷ indíttatásai felől közelítik meg, amelyek tudásként szerveződnek és segítik őt a sikeres társadalmi érvényesülésében. Kojanitz szerint⁸ a történelem tantárgy esetében a történelmi események feldolgozása lehetőséget ad fontos kompetenciák megszerzéséhez is: többféle forrásból származó információk összegyűjtése, az

¹ BAKOS (2007)

² *Pedagógiai lexikon II. kötet.* (1997) 266.

³ NAGY (2010) 3.

⁴ CSAPÓ (2003) 36.

⁵ HENCZI–ZÖLLEI (2009) 16.

⁶ *Pedagógiai lexikon II. kötet.* (1997); HENCZI–ZÖLLEI (2007); CSAPÓ (2003); NAGY (2010)

⁷ Az intrinzik (belső) motiváció esetében maga az adott tevékenység végzése okoz örömet és elégedettséget.

⁸ KOJANITZ (2021) 74

információk megbízhatóságának és hitelességének ellenőrzése, adatok és tények sokrétűelemzése és összevetése, a vizsgálatok eredményeinek különféle céllal és műfajban történő kommunikációja.

Nemzetközi viszonylatban a kompetencia fogalmának értelmezése már sokkal hamarabb reflektorfénybe került, mint a magyar nyelvű szakirodalomban, hovatovább ez inspirálta a *The Identification and Enhancement of Social Competence* címmel Ontarióban megrendezésre került konferenciát 1978-ban. Ennek a konferenciának a fogalom feltárásán túl az volt a célja, hogy kiemelve a kompetenciafogalom jellemzőit.⁹

A konferencia anyaga *Social Competence* címen jelent meg négy kötetben *Wine* és *Smye* szerkesztésében.¹⁰ Bár a gyermekek szociális kompetenciájának elfogadott meghatározása ekkor még váratott magára, a szociális kompetencia meghatározásának feladatát kétféleképpen közelítették meg. Először is a szociális kompetenciát kizárólag a szociális készségek alapján határozták meg. *Sarason* például a szociális kompetencia azon dimenzióit tárgyalta, amelyekről úgy vélte, hogy elengedhetetlenek a szociálisan kompetens működéshez.¹¹ Ez a lista tartalmazza a problémamegoldó viselkedést, a perspektívát és a személyészlelést.

A szociális kompetencia meghatározásának második megközelítésében nagyobb hangsúlyt fektettek a gyermekek által elért szociális eredményekre, mint a szociális kompetenciát alkotó cselekedetekre. *Foster* és *Ritchey*,¹² valamint *Anderson* és *Messick*¹³ például a szociális kompetenciát a társadalmi célok megvalósításában való hatékony képességként határozták meg. Ezek a társadalmi eredmények magukban foglalják a barátokat, a népszerűséget vagy a kedveltséget más gyerekek részéről, valamint a társakkal való hatékony szociális interakcióba való bekapcsolódást.

Az 1990-es években tovább folytatódott a fogalom értelmezésének, tartalmának elméleti pontosítása. Nemzetközi szinten elemzés indult arról, hogy miként lehetne meghatározni a kereshittantervi kompetenciaterületeket.¹⁴ Ebben az elemzésben kitüntetett figyelmet kapott az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia. Ennek az öt fogalomnak egyike sem kapcsolható szervesen valamely tantárgy tananyagához sem, amiből arra következtethetünk, hogy egy összetett rendszerről van szó, mely alkotóelemei sokkal inkább az adott egyén szociális kompetenciáihoz köthetők.¹⁵

⁹ MYERS (1982)

¹⁰ WINE–SMYE (1981)

¹¹ SARASON (1981)

¹² FOSTER–RITCHEY (1979)

¹³ ANDERSON–MESSICK (1974)

¹⁴ INES program keretén belül: *Indicators of National Education Systems* (1987); SALGANIK et al. (1999)

¹⁵ PESCHAR–WASLANDER(1995)

Az *International Education Indicators Project* (INES) újszerűsége abban állt, hogy azokra a fejlesztési területekre próbálta helyezni a hangsúlyt, amelyek nem a kognitív folyamatokhoz kapcsolódtak. Ezek közé tartozott az intelligencia, a politikai részvétel, a közvetlen környezet feletti kontroll, a fogyasztói hatékonyság, a kommunikáció, valamint a túléléshez minimálisan szükséges követelmények.¹⁶

A *Defining and Selecting Key Competencies*, vagy rövidebben DeSeCo-program a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, valamint Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével került megvalósításra 1997 és 2002 között. A program keretén belül értelmezésre került a kulcskompetencia fogalma, illetve annak legfontosabb területei. A DeSeCo-program értelmezése szerint a kompetencia egy olyan képesség, amelynek segítségével egy komplex feladatot egy adott kontextusban sikeresen meg tudunk oldani.¹⁷

Az Európa Tanács 2002-ben a kulcskompetenciákat illetően a következő nyolc területet emelte ki: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, vállalkozói képesség, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás tanulása, általános műveltség.¹⁸

Az Európai Képzési Alapítvány és az Európa Tanács által megjelölt kulcskompetenciák között annak ellenére is jelentős eltérések mutatkoztak, hogy az első említett kompetencia mind a két esetben ugyanarra a területre irányul: a kommunikációra. Az Európai Képzési Alapítvány által kijelölt kompetenciaterületek inkább vonatkoztathatók a tanulmányok utáni életszakaszra, tehát a munkavállalás időszakára (felelősség a teljesítményért és a fejlődésért, problémamegoldás, információs és kommunikációs technológiák alkalmazása), míg az Európa Tanács által kijelölt kompetenciaterületek inkább az oktatás valamely szintjére vonatkoztathatók (tanulás tanulása, általános műveltség, számolás). Az Európai Parlament, illetve Tanács által ajánlott kulcskompetenciákat a kulcskompetencia-referenciakeretnek megfelelő struktúrában az egyes európai tagállamok iskolai dokumentumai is tartalmazták.

3. A kulcskompetenciák megjelenése a szlovákiai és magyarországi oktatásirányítási dokumentumokban

Szlovákia 2004-es EU-s csatlakozása szükségessé tette a kulcskompetencia-keretrendszer figyelembevételét és az oktatásba való átültetését. Szlovákiában a

¹⁶ PESCHAR–WASLANDER (1995)

¹⁷ RYCHEN–SALGANIK (2003)

¹⁸ *Key competencies* (2002) 20–21.

245/2008-as számú iskolatörvény 2. §-a kodifikálta először a kompetencia fogalmát: „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”.¹⁹

A szlovákiai közoktatási törvényben a kompetencia fogalom kilenc alkalommal jelenik meg. Szlovákiában az iskolákban és oktatási intézményekben az oktatás és képzés kétszintű (állami és iskolai) oktatási programok szerint történik.²⁰ Az állami oktatási programok meghatározzák különösen az óvodai nevelés célkitűzéseit és kimeneti teljesítménystandardokat, valamint az elemi szintű, alsó és felső középfokú, valamint a középfokú szakképzés oktatási célkitűzéseit, kerettanterveit és kimeneti standardjait. 2026-tól az általános iskola belső szerkezete megváltozik, három képzési ciklust vezetnek majd be. Az állami oktatási programot az Oktatási Minisztérium adja ki és teszi közzé.

Magyarországon az oktatás egyik alapvető tartalmi-szabályozó dokumentuma a közoktatási törvény.²¹ Ennek célja egy olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságainak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel.²²

A másik alapvető tartalmi-szabályozó dokumentum Magyarországon a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT). A 2012-ben kiadott NAT kodifikálta először a kulcskompetencia fogalmát. „Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az unió polgárai egyrészt hamar és hatékonyan alkalmazkodhatnak a gyorsan változó modern világhoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik.”²³

2020-ra változást vélhetünk felfedezni a magyarországi viszonylatban is, amennyiben a kulcskompetenciákat alaposabban megvizsgáljuk. „A NAT az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak

¹⁹ Törvénytár: 245/2008. iskolatörvény, 2. §/t.

²⁰ Iskolatörvény 5.§-a.

²¹ 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Letöltés: 2025. máj. 12.)

²² 2011. évi CXCV. törvény.

²³ NAT (2012) 10652.

szerint határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási–tanítási folyamatban.”²⁴

Az 1. táblázatban megadjuk a szlovákiai és a magyarországi oktatásirányítási dokumentumokban szereplő kompetenciák összehasonlítását, valamint az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákat. A szlovákiai viszonylatot illetően az iskolatörvényből, a magyarországi viszonylatban az aktuális Nemzeti alaptantervből, míg az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákat az Európai Tanács által 2018-ban kiadott ajánlásából dolgoztunk.

1. táblázat: Kulcskompetenciák összehasonlítása

Iskolatörvény (Szlovákia)	NAT 2020	Európai Tanács ajánlásai
– a kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén;	– a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)	– írás-olvasási kompetencia
– az információs és kommunikációs technológiák használatában, az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban;		– többnyelvűségi kompetencia
– a matematikai ismeretek kompetenciái;	– a matematikai, gondolkodási kompetenciák	– matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák
– műszaki természettudományok és technológiai kompetenciák;		

²⁴ NAT (2020) 297.

– a szociális és állampolgári kompetenciák;	–	– állampolgári kompetencia
– az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák;	– a személyes és társas kapcsolati kompetenciák	– a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia
– vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái;	– a tanulás kompetenciái	–
–	– munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	– vállalkozói kompetencia
–	– a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái	– a kulturális tudatosság és kifejezőképesség kompetenciája
–	– a digitális kompetenciák	– digitális kompetencia

Forrás: Iskolatörvény (Szlovákia); NAT (2020) 297. (Magyarország); Európai Tanács ajánlásai (2018/C 189/01) – saját szerkesztés

Az 1. táblázatban az ajánlott kulcskompetenciákat úgy helyeztük el, hogy az egymásnak megfelelőket azonos sorba rendeztük. Ahol nem találtunk egymásnak megfelelőket, ott a cellákat üresen hagytuk és szürkével jelöltük. Szlovákia esetében a digitális kompetenciák nem kerülnek külön említésre, míg Magyarország és az Európai Tanács ajánlása között külön kulcskompetencia területként említik őket. Az állampolgári kompetencia csak az Európai Tanács ajánlása között szerepel külön kulcskompetenciaként: Magyarország esetében a szociális kompetenciákkal együtt kerül említésre, míg Szlovákia esetében nem kerül külön szóba. Szlovákia esetében az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák külön kategóriát alkotnak, mely Magyarország esetében a tanulási kompetenciák kategóriájának feleltethető meg. Ez a kompetencia az Európai Tanács ajánlásában másik két kompetencia-területtel együtt jelenik meg: a személyes és a szociális kompetenciákkal (a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia).

4. A tankönyvkutatás célja és a kutatási kérdések ismertetése

Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a szlovákiai és a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található kérdések és feladatok milyen kompetenciaterületeket kívánnak fejleszteni. A tankönyvek vizsgálata

azért is fontos, mivel „*A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte.*”²⁵ Mivel a tankönyvek domináns szerepe a történelemórákon bizonyított tény, ezért azok vizsgálata megkerülhetetlen a tanulók kompetenciáinak, konkrétan a kommunikációs kompetencia fejlesztése szempontjából.

A tankönyvkutatás műfaji dimenzióját a napjainkban használatos dualizmus korszakát taglaló általános iskolás történelemtankönyvek képezik. Kutatásunk témája a történettudomány és a neveléstudomány érintkezési határán helyezkedik el. Kutatásunk ezen részét többek között *Molnár-Kovács Zsófia* több tanulmánya is segítette.²⁶ A történelem tantárgy tartalmának a közvetítése elsődlegesen a pedagógus feladata, az ő kommunikációs kompetenciájának a megnyilvánulása.

Az 1970-es években jelentős változások történtek a tankönyvkutatás terén, elsősorban annak köszönhetően, hogy a különböző tudományágak dinamikus fejlődésen mentek keresztül, és átalakult az oktatás, valamint az oktatáspolitikát jellemző környezet. Emellett a fejlett nyugat-európai országokban a tanítás középpontjába egyre inkább a tanulás került a tananyagközpontúság helyett.²⁷

Vajda is kiemeli a tananyagközpontúság ellen szóló érveket,²⁸ mivel véleménye szerint a korszerűnek tartott történelemtanulás a történelmi ismeretek megszerzésén túl a tudás alkalmazását is hangsúlyozza, ami iskolai környezetben narratív kompetenciát jelent: ez magában foglalja a történelmi ismeretek megszerzésének, kezelésének és értelmezésének együttesét.

A magyarországi és szlovákiai tankönyvek összehasonlítása lehetőséget teremt arra, hogy feltárjuk az eltérő pedagógiai megközelítések hatását a történelemtankönyvekben található kérdéseken és feladatokon. Bár a tankönyvek ugyanazon a nyelven, magyarul íródtak, eltérő oktatási rendszerekben, különböző tantervi követelmények alapján készültek. A közös nyelv lehetőséget ad a közvetlen tartalmi és didaktikai összehasonlításra. A kompetenciaalapú történelemtanítás célja nem csupán a tények megtanítása, hanem a történelmi gondolkodás, forráselemzés, kritikai szemlélet fejlesztése is. Az összehasonlítás lehetővé teszi annak értékelését, hogy melyik tankönyv milyen mértékben és hogyan támogatja a tanulói készségek fejlesztését. A vizsgálatba bevont szlovákiai és magyarországi történelemtankönyvek a következők:

²⁵ KAPOSZI (2012) 57.

²⁶ MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2013); MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2019a); MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2019b); MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2021)

²⁷ F. DÁRDAI (2002) 40-41.

²⁸ VAJDA (2020) 258.

- BEDNÁROVÁ, Marcela – KRASNOVSKÝ, Branislav – ULRICHOVÁ, Barbora (2011): *Történelem az alapsiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava (ISBN 978-80-8115-046-3);
- TÓTH Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal, Budapest (ISBN 978 963 436 2302).

A kutatási célt figyelembe véve az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

(K1) *Milyen kulcskompetencia-területet fejlesztenek leginkább a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok?*

(K2) *Milyen kulcskompetencia-területet fejlesztenek leginkább a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok?*

5. A kutatás módszere

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 középpontjában a fejezet tartalmát kísérő kérdések és feladatok vizsgálata áll. 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.

(2) Ha egy utasítás feladatnak néz ki, de valójában az egy vagy több kérdés, akkor azt kérdésnek, illetve kérdéseknek tekintjük.

(3) Az olyan kérdőszóval kezdődő mondatokat, amelyeknek a végén nincs kérdőjel és a válasz is szerepel mellettük, nem tekintjük sem kérdésnek, sem feladatnak.

A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében összesen 56 item található. Az itemek kulcskompetencia-terület besorolásához a szlovákiai iskolatörvényben található kulcskompetencia-területeket vettük alapul a szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv esetében.

A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében összesen 178 item található. Az itemek kulcskompetencia-terület besorolásához a 2020-as Nemzeti alaptantervben

található kulcskompetencia-területeket vettük alapul a magyarországi történelemtankönyv esetében.

Az ítemek besorolását illetően az egyes kérdések és feladatok (ítemek) tartalmi elemzése kvalitatív módszerrel történt. Az elemzés során minden ítemet az alapján soroltunk be valamely kompetencia-területhez, hogy milyen tevékenységet vár el a tanulótól, illetve milyen típusú gondolkodási műveleteket, készségeket mozgósít. A magyarországi tankönyv esetében a 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT) kulcskompetencia-rendszere szolgált a besorolás alapjául.

A magyarországi tankönyv esetében fontosnak tartjuk a matematikai, gondolkodási kulcskompetencia-csoport részletesebb bemutatását, mivel a magyarországi tankönyv választott fejezetét illetően a legtöbb ítem oda került besorolásra. A matematikai, gondolkodási kulcskompetenciát a történelemtankönyv választott fejezetét illetően nem a hagyományos értelemben vett számítási feladatokon keresztül fejleszti. A készségfejlesztés elsősorban a következő módokon jelenik meg:

(1) adatértelmezés: táblázatok, statisztikák, demográfiai és gazdasági adatsorok elemzése (pl. népességnövekedés, ipari termelés);

(2) időbeli gondolkodás: évek közötti különbség kiszámítása, korszakhatárok értelmezése;

(3) térbeli-vizuális elemzés: térképen való tájékozódás, útvonalak és területi változások követése; valamint

(4) összehasonlító gondolkodás: trendek, arányok felismerése, időbeli és térbeli változások összevetése.

Az itt említett készségek, amelyek a történelmi gondolkodást is segítik, de emellett matematikai-logikai gondolkodásmódot is fejlesztenek, ezért a besoroláskor azokat mérlegelve döntöttünk.

6. A kutatás eredményei

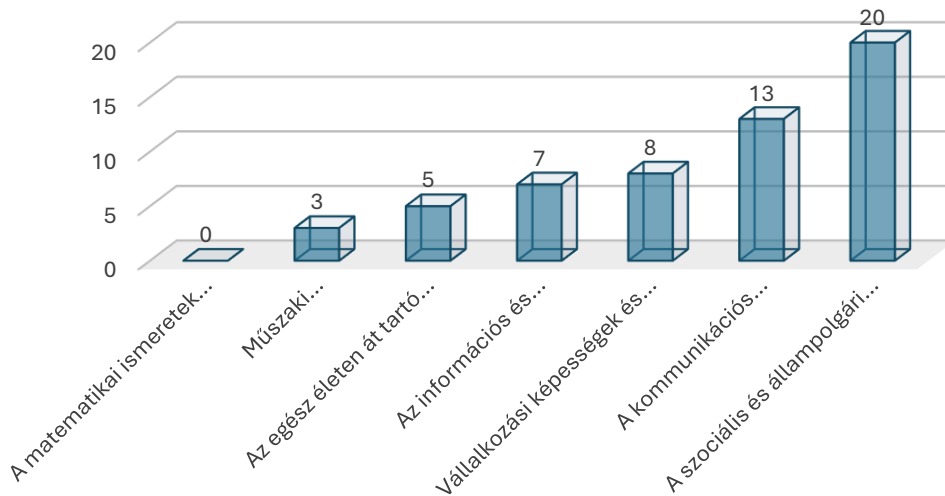
Az ítemek kulcskompetencia-terület besorolásához a szlovákiai iskolatörvényben található kulcskompetencia-területeket vettük alapul, melyeket már az *1. táblázatban* ismertettünk. A szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található ítemek kulcskompetencia-terület besorolását a *2. táblázatban* közöljük.

2. táblázat: A szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolása

Iskolatörvényben megfogalmazott kulcskompetencia-területek	A szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek
Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák (pl. olvasmányok elolvasása, megismerése)	16, 17, 23, 24, 25,
A kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén (pl. Ismételjük át; Mit tennétek ti?)	1, 2, 3, 4, 10, 19, 26, 31, 32, 41, 42, 55, 56
Az információs és kommunikációs technológiák használatában, az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (pl. Megfejtjük a forrásokat! Miként vélekedtek erről?)	5, 6, 7, 20, 21, 22, 54,
A matematikai ismeretek kompetenciái	---
A szociális és állampolgári kompetenciák (pl. Kik voltak a hlaszisták és milyen nézeteket vallottak?)	8, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Műszaki természettudományok és technológiai kompetenciák (pl. Jellemezzétek az iparosítás pozitív és negatív következményeit!)	40, 43, 44,
Vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (pl. Tanulmányozzátok az Osztrák–Magyar Monarchia állami címerét!)	14, 35, 36, 37, 38, 39, 52, 53

A szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolását az *1. ábrán* oszlopdiagram formájában is közöljük.

1. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolása



Forrás: saját szerkesztés

A szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található 56 item közül nem volt olyan, amely leginkább a matematikai ismeretek kompetenciáit fejlesztené. Az 56 item közül 3 fejleszti leginkább a műszaki természettudományok és technológiai kompetenciáit (5,4%); 5 fejleszti leginkább az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciákat (8,9%); 7 fejleszti leginkább az információs és kommunikációs technológiák kompetenciáit (12,5%); 8 fejleszti leginkább a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciáit (14,3%); 13 fejleszti leginkább a kommunikációs képességek kompetenciáit (23,2%); míg 20 fejleszti leginkább a szociális és állampolgári kompetenciákat (35,7%).

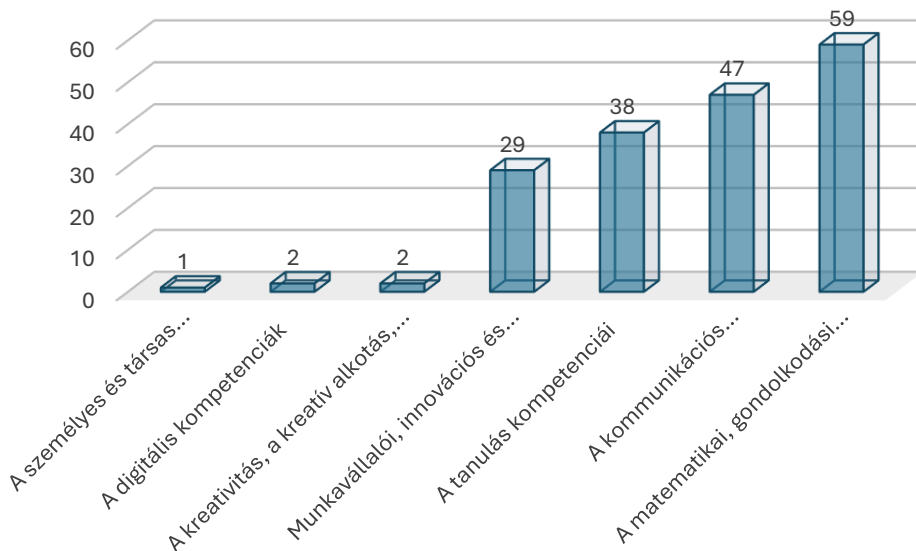
Magyarország esetében az itemek kulcskompetencia-terület besorolásához a 2020-as Nemzeti alaptantervben található kulcskompetencia-területeket vettük alapul, melyeket már az *1. táblázat*ban ismertettünk. A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolását a *3. táblázat*ban közöljük.

3. táblázat: A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolása

A 2020-as NAT-ban megfogalmazott kulcskompetencia-területek	A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek sorszáma
A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi) (pl. Jellemezd!; Mutasd be!; Magyarázd meg a kifejezést!)	1, 30, 36, 37, 45, 48, 59, 67, 71, 78, 88, 91, 100, 101, 102, 103, 116, 117, 118, 119, 121, 128, 131, 135, 136, 137, 140, 143, 152, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178
A matematikai, gondolkodási kompetenciák (pl. Találd ki!; Miért nem rendelkeztek?; Honnan származik?; Olvasd le az oszlopdiagramról!)	2, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 75, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 122, 132, 133, 134, 141, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158
A digitális kompetenciák (pl. Készíts az olvasott adatok alapján grafikont vagy oszlopdiagramot!)	31, 53
A személyes és társas kapcsolati kompetenciák (pl. Figyeld meg a képeslapot! Milyen jellegzetes közlekedési eszközöket tudsz azonosítani azon?)	34
Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák (pl. Nézz utána!; Keresd meg!)	3, 5, 15, 22, 32, 46, 52, 82, 84, 90, 97, 104, 105, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 129, 138, 139, 146, 147, 148, 175, 176, 177
A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái (pl. Hazánk fiai közül kikről olvastál?)	10, 130
A tanulás kompetenciái (pl. Hogyan jártál el a szöveg feldolgozása során?; Milyen kulcsszavakat gyűjtöttél ki a tananyagból?)	4, 7, 9, 17, 21, 25, 26, 38, 44, 50, 51, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 89, 98, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 120, 123, 124, 142, 144, 145

A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolását a 2. ábrán oszlopdiagram formájában is közöljük.

2. ábra: A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található itemek kulcskompetencia-terület besorolása



Forrás: saját szerkesztés

A magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakát tárgyaló részében található 178 item közül 1 fejleszt leginkább a személyes és társas kapcsolati kompetenciákat (0,6%); 2 fejleszt leginkább a digitális és a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciáit (1,1%); 29 fejleszt leginkább a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákat (16,3%); 38 fejleszt leginkább a tanulás kompetenciáit (21,3%); 47 fejleszt leginkább a kommunikációs kompetenciákat (26,4%); míg 59 fejleszt leginkább a matematikai és gondolkodási kompetenciákat (33,1%).

7. A kutatási kérdések megválaszolása

Az első kutatási kérdést illetően (K1), miszerint *milyen kulcskompetencia-területet fejlesztenek leginkább a szlovákiai történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések és feladatok*, először megállapítottuk, hogy mely itemek mely kulcskompetencia-területet fejlesztik leginkább (2. táblázat; 1. ábra). Ezek alapján megállapítottuk, hogy az 56 item közül 13 fejleszt leginkább a tanulók kommunikációs kompetenciáit.

A második kutatási kérdést illetően (K2), mi szerint *milyen kulcskompetencia-területet fejlesztenek leginkább a magyarországi történelemtankönyv dualizmus korszakához tartozó kérdések*

és feladatok, először megállapítottuk, hogy mely itemek mely kulcskompetencia-területet fejlesztik leginkább (3. táblázat, 2. ábra). Ezek alapján megállapítottuk, hogy a 178 item közül 47 fejleszti leginkább a tanulók kommunikációs kompetenciáit.

8. Következtetés, konklúzió

Kutatásunk célja volt, hogy feltárjuk, milyen kulcskompetenciákat fejlesztenek leginkább a szlovákiai és a magyarországi általános iskolai történelemtankönyvek dualizmus korszakát feldolgozó fejezeteihez tartozó kérdések és feladatok. Az elemzés során az egyes itemeket a vonatkozó nemzeti tantervek alapján kategorizáltuk kulcskompetencia-területek szerint, és összehasonlító módon vizsgáltuk a két tankönyv által közvetített fejlesztési fókuszokat.

A kutatásból kiderült, hogy mind a két ország esetében markánsan jelen vannak a kommunikációs kompetenciák fejlesztésére irányuló itemek száma (Szlovákia: 23,2%, Magyarország: 26,4%). Ebből arra következtethetünk, hogy a tankönyvek alapvető célja a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességének fejlesztése.

A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében a legtöbb item a matematikai és gondolkodási kompetenciákat fejleszti (33,1%), ami a forráselemzésen, adatértelmezésen és időbeli viszonyok kezelésén keresztül valósul meg. Ez azonban a szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében nem jelenik meg ilyen mértékben. A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv főleg a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztésére helyez hangsúlyt (35,7%), jelezve, hogy a történelmi események társadalmi és erkölcsi tanulságaira helyeződik a fókusz.

A kompetenciaalapú oktatás tényleges érvényesülése szempontjából kulcsfontosságú, hogy a tankönyvek hogyan segítik elő a különböző készségek célzott fejlesztését. A magyarországi tankönyv vizsgált fejezete komplexebb kognitív és logikai műveletekre épít, míg a szlovákiai tankönyv hangsúlyosabbá teszi a társadalmi érzékenyítést és állampolgári tudatosságot.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a kompetenciafejlesztés területi arányai eltérő nevelési és oktatáspolitikai súlypontokat tükröznek, és ezeknek a különbségeknek a tudatosítása fontos lépés a nemzetközi gyakorlatok közelítése felé.

A vizsgálatunk eredményei újabb kérdéseket is felvethetnek, amelyek a későbbi kutatások kiindulópontjai lehetnek, mint például, hogy miként jelenik meg a kritikai gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése a történelemtankönyvek más korszakokat tárgyaló fejezeteiben, valamint, hogy milyen szerepet játszanak a vizuális elemek (képek, ábrák, térképek) a kompetenciafejlesztésben, ha a tartalmi elemzést kiegészítjük a vizuális tartalmak értékelésével?

Egy másik kutatási irány lehetne, hogy miként értékelik a pedagógusok ezeket a feladatokat a gyakorlati tanítás során, valóban használják-e ezeket a kompetenciafejlesztés tudatos eszközeiként, valamint, hogy milyen hatással van a tanulói teljesítményre a különböző kompetencia-fókuszú feladattípusok túlsúlya vagy hiánya?

Összességében elmondható, hogy a kutatásunk hozzájárul a tankönyvelemzés módszertanának finomításához, valamint a történelemtanítás kompetenciaalapú megközelítésének mélyebb megértéséhez. Az eredmények alapján ajánlásokat lehet megfogalmazni a jövőbeni tankönyvfejlesztések és tantervi irányelvek számára is.

IRODALOM

ANDERSON, Scarvia – MESSICK, Samuel (1974): Social Competency in Young Children. *Developmental Psychology*, 10. vol. 2. num. 282–293.

<https://doi.org/10.1037/h0035988>

BAKOS Ferenc (2007). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó.

BEDNÁROVÁ, Marcela – KRASNOVSKÝ, Branislav – ULRICHOVÁ, Barbora (2011): *Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava (ISBN 978-80-8115-046-3);

CSAPÓ Benő (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

FOSTER, Sharon L. – RITCHEY, Wendy L. (1979). Issues in the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12. vol. 4. num. 625–638.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-625>

HENCZI Lajos – ZÖLLEI Katalin (2007). *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Kiadó, Budapest.

INES (Indicators of National Education Systems) (1978). Education Indicators Project.
<https://nap.nationalacademies.org/read/9174/chapter/7> (Letöltés: 2025. máj. 11.)

KAPOSI József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22. évf. 12. sz. 56–70.

Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. (2002) The Information Network on Education in Europe, 20–21. Eurydice, European Unit. Brussels.

http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503.

(Letöltés: 2025. máj. 11.)

KOJANITZ László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Belvedere Meridionale, Szeged.

- MYERS Anita (1982). Review of Socialcompetence [Review of the book Social competence, by Jeri Dawn Wine& Marti Diane Smye]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 23. vol. 2. num. 116–118.
<https://doi.org/10.1037/h0081297>
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2019a). A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918). Institutio, Pécs.
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2013): A tankönyvkiadás állami keretei a dualizmus korában. In: *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 105-117.
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2019b). A tankönyvi illusztrációk helye és szerepe a dualizmus kori hazai történelemtankönyvekben. *Per Aspera ad Astra*, 6. évf. 1. sz. 79-98.
<https://doi.org/10.15170/PAAA.2019.06.01.05>
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2021). Online lehetőségek a történeti tankönyvkutatások forrásainak feltárásában. In: *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban*. Szerk. KÉRI Katalin. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet és „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 72-86.
<https://doi.org/10.15170/PTE.BTK.NTI.DOL.2021-05>
- NAGY József (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20. évf. 7– 8. sz., 3–21.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21033/20823> (Letöltés: 2025. máj. 11.)
- NAT 2012: 10652. Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny*, 68. évf. 66. sz. II.1. A kulcskompetenciák:
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (Letöltés: 2025. máj. 11.)
- NAT 2020: 297. Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny*, 76. évf. 17. sz. II.1. A kulcskompetenciák:
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Letöltés: 2025. máj. 11.)
- Pedagógiai lexikon*, II. kötet. Főszerk.: BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (1997). Keraban Kiadó, Budapest. (A szócikk szerzője Vajda Zsuzsa).
- PESCHAR, Jules L. – WASLANDER, Sietzke (1995): *The relevance of CCC in International Education Indicators*. Draft Version and Outline for General Assembly. Lahti, Finland.

- RYCHEN, Dominique Simone – SALGANIK, Laura Hersh (szerk.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen.
- SALGANIK, Laura Hersh – RYCHEN, Dominique Simone – MOSER, Urs – KONSTANTJON, W. (1999): *Definition and Selection of Competencies*. Project on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchâtel.
- SARASON, Barbara R. (1981). The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In: WINE, Jeri Dawn – SMYE, Marti Diane (szerk.). *Social competence*. Guilford Press, New York.
- TÓTH Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Törvénytar. *Školský zákon – Zákon o výchove a vzdelávaní o zmene a doplnení niektorých zákonov* (245/2008).
<https://torvenytar.sk/zakon-249>. (Letöltés: 2025. máj. 11.)
- VAJDA Barnabás (2020). *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-keutatós*. Komárom, Selye János Egyetem.