

ENGEL ENIKŐ

eniko.engel16@gmail.com

PhD hallgató (Selye János Egyetem, Történelemdidaktikai Doktori Iskola)

FEKETE ÁRON

fekete.a1990@gmail.com

PhD hallgató (Selye János Egyetem, Történelemdidaktikai Doktori Iskola)

Digitális világégés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata

Digital World War - Examination of the visual elements related to the World War 2 chapters of the NKP smart textbook



ABSTRACT

Images are important building blocks of textbooks, especially in the 21st century with its visual culture. Today, students find it unimaginable to learn from textbooks that only work with descriptive text. This is not a problem, since the pictures have many educational possibilities, because they not only have an illustrative function, but they can also motivate the students, new knowledge can be gained through them, they help to organize knowledge and interpret the curriculum.

With the development of technology, we use more and more support and digital technology during the educational process in order to develop students' competencies in an increasingly simple way, in line with current expectations.

Aid materials, which are available online, are also gaining ground. This is also the case with the smart textbook on the National Public Education Portal. In our study, we analyzed the pictures related to the Second World War in the NKP smart textbook. During the investigation, we examined their functions in teaching and their didactic processing, with particular attention to the properties of the maps and pictures in the textbooks. Sometimes we also made suggestions

about how it could be done to change the visual material of these books to make them more resource-oriented and didactic to become more modern and efficient. We also examined the factor of how well the figures in the smart textbook available online make use of the opportunities offered by the World Wide Web, for example, do they use the potential inherent in hyperlinks, do they use animations or other special elements that exceed the possibilities of paper-based textbooks and atlases. According to our hypothesis, the fact that smart textbooks are freely available on the Internet and are visually spectacular does not automatically mean that they are better in a pedagogically way, and pedagogically more up-to-date.

Also, we believe that these textbooks do not take advantage of the opportunities provided by the Internet in terms of pedagogical expediency. They are closer to a paper-based textbook than a modern, didactically up-to-date teaching tool that uses online space well.

KEYWORDS

smart textbook, online, illustrations, pedagogy, textbook analysis

DOI 10.14232/belv.2023.2.1

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.1>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Engel Enikő – Fekete Áron (2023): Digitális világgés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 5–20. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

1. BEVEZETÉS

A 21. században a tankönyvek elképzelhetetlenek képi elemek nélkül. Ez legfőképp abból adódik, hogy a technika fejlődésével sokkal könnyebb a vizuális elemeket megjeleníteni a nyomtatott tankönyvekben, kiváltképp az online tananyagokban. A digitális képek minősége ráadásul egyre jobb, és megtekintőjük számára akár az apróbb részletek is könnyebben szemügyre vehetővé válnak. Emellett az online felületen fellelhető képek és tananyagok másik előnye, hogy folyamatosan módosíthatók, így nem kell őket leselejtezni és újra nyomtatni.

A digitalizáció oktatásban való fokozatos elterjedése nem a COVID-járvánnyal kezdődött, de kétségtelen, hogy az említett pandémiás időszak katalizátorként hatott a folyamatra. Ugyanis az oktatás digitálissá válásának szempontjából már a 2006-os¹ és a 2015-ös éveket is kulcsdátumoknak tekinthetjük. Az előbb említett években a digitális kompetencia előbb kulcskompetenciává vált az Európai Unióban, majd pedig 2015 óta PISA nemzetközi mérés szövegértési tesztje is teljesen digitális formában kerül a kitöltő diákok elé.²

A digitális tananyagok és feladatok jelentősen felértékelődtek a 2020-as esztendőőtől, hisz ezek a tartalmak jelentősen hozzájárultak a távoktatás alatt a magyar és a nemzetközi oktatás működtetéséhez, hiszen ezen tartalmak nélkül a távoktatás kivitelezhetetlen lett volna. Ebben az időszakban a vizuális elemek is fontos szerepet tölthettek be az edukációs folyamatokban, hisz ekkor is a történelemtanárok legkeresettebb módszertani segédletei közé tartoztak.³

A történelem tankönyvekben és tananyagokban a képeknek tehát sokkal több és fontosabb szerep juthat, mint a szépirodalmi alkotásokban, vagy az ismeretterjesztő kötetekben megjelenő illusztrációknak, hiszen nem csupán esztétikai funkcióval bírnak, hanem a képességfejlesztés eszközeivé is válhatnak, emellett a leíró szöveghez csatolva hűen kiegészíthetik annak narratíváját.⁴ Ma már talán nem túlzás elengedhetetlennek titulálni a képek tankönyvi jelenlétét, hiszen az említett komponensek nem csak szemléltető funkcióval bírnak, de motivációs szerepet is betölthetnek, segíthetik az új ismeretek elsajátítását, és a tananyagok rendszerezésében és összefoglalásában is támpontként szolgálhatnak.⁵ Egyetértünk Kaposi József azon elméletével, hogy csak a forrásként használható, tehát a megfelelő kérdésekkel és feladatokkal ellátott képek képesek támogatni az aktív tanulói részvételt, valamint hogy a korszerű tanulás nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek mechanikus elsajátítását jelenti.⁶

A térképek esetében véleményünk szerint ezek a szempontok hatványozottan érvényesülnek. A térképészeti munkáiról is ismert J. B. Harley egyszer megjegyezte: „*A térképek közvetítők a belső mentális világ és a külső fizikai világ között, és alapvető fontosságúak abban, hogy segítsenek az emberi elmének megérteni saját univerzumát különböző léptékekben.*”⁷ Kétségtelen, hogy a tanítási folyamatban is központi szerepet töltenek be, hisz nem csak tereket, földrészeket, hanem történelmi folyamatokat is képesek megjeleníteni, valamint megfelelő tanári támogatás mellett segíthetnek a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztésében.⁸

1.2. A vizsgált tananyagrészek

Az interneten fellelhető segédanyagok, tehát egyre nagyobb teret hódítanak, de közöttük magyar viszonylatban (a Mozaik Kiadó termékein kívül) jóformán csak egyetlen olyan tankönyvi struktúrával rendelkező digitális portált találhatunk, amely egyrészt az általános és középiskolások számára is kínál taneszközöket, másrészt az ezekben található feladatok jelentős része az online

¹ GONDA 2015. 17.

² BALÁZSI – OSTORICS 2011. 7.

³ FEKETE 2020.

⁴ VAJDA 2021. 19.

⁵ ENGEL – VAJDA 2021. 145.

⁶ KAPOSÍ 2020. 13.

⁷ *saját fordítás* HARLEY 1987. 1. alapján

⁸ BOLICK 2006. 134–135.

térben is kitölthető. Az imént felsorolt jellemzők jelenleg a Nemzeti Köznevelési Portálon fellelhető okostankönyvekre érvényesek még.⁹ Az említett felületet 2014 és 2018 között fejlesztette ki az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, azzal a céllal, hogy olyan online platform jöjjön létre, amelyen keresztül minden pedagógus és diák felhasználóbarát módon juthat majd hozzá az elkészült papíralapú tankönyvek digitális változatához, valamint a kiegészítő online tananyagokhoz.¹⁰ Az oldalon regisztrációt követően feladatszerkesztő és vizsgáztató modul is rendelkezésre áll, a platform folyamatos fejlődést alatt áll, a kezdeti közel 50 tankönyvből ma már több mint 200 található meg a felületen, melyben a COVID-19 járványnak meghatározó szerepe volt.¹¹

A tanulmányunkban egy közkezdvelt oktatási témakört, az NKP oldalán található okostankönyvek második világháborúval kapcsolatos ábráit elemeztük a 7. és a 11. évfolyamos tanulóknak szánt feladatokban. Fontos kiemelnünk, hogy 2022 szeptemberében az oldal frissült, viszont vizsgálatunk a szeptember előtti képanyagra terjed ki.

A vizsgálat során az ábrák tanításban betöltött funkcióit, didaktikai feldolgozottságukat elemeztük, külön kitérve a tankönyvekben szereplő térképek tulajdonságaira is. Elemzésünk során képnek tekintettünk mindenfajta vizuális impulzust: fotókat, videókat, festményeket, karikatúrákat, rajzokat, tárgyak fotóit, térképeket stb.

Az általunk analizált vizuális elemekkel kapcsolatban az első hipotézisünk az volt, hogy mind az általános, mind pedig a középiskolai szinten a Bloom-i taxonómia egyszerűbb szintjei (ismeret, megértés) fognak a feladatokban dominálni. Második hipotézisként pedig azt feltételeztük, hogy a képek/illusztrációk, valamint a térképek többségéhez didaktikai apparátus fog társulni.

Külön fejezetben javaslatokat is megfogalmaztunk azzal kapcsolatban, miként lehetne ezeknek a könyveknek a képi anyagát megváltoztatni, hogy azok forrásközpontúbbá, valamint, didaktikai szempontból korszerűbbé, hatékonyabbá váljanak. Górcső alá tettük továbbá azt a tényezőt, hogy az online elérhető okostankönyv ábrái mennyire használják ki a világháló nyújtotta lehetőségeket, például alkalmaznak-e hiperhivatkozásokat,¹² valamint használnak-e animációkat vagy más speciális elemeket, amelyek a papír alapú tankönyvek és atlaszok lehetőségeit meghaladják.

2. A VIZSGÁLATBAN SZEREPLŐ TÉRKÉPEK ÉS KÉPEK FŐBB JELLEMZŐI

Az okostankönyvek hasonlóak a napjainkban nyomtatott tankönyvekhez, ugyanis számos ábrát tartalmaznak. A digitális felületen megjelenített képek egyik legnagyobb előnye a nyomtatott tankönyvekkel szemben, hogy a képek és térképek nagyíthatók, ez a láthatóság szempontjából nagyon fontos. Egy esettanulmány alapján úgy véljük, hogy az említett tényező a diákok szemszögéből is lényeges lehet.¹³ Ezen korszerű megjelenítés azonban közel sem egyenlő a pedagógiai korszerűséggel. Egy egyszerű régi fotó, amelyet megfelelően taxonomizált kérdésekkel és feladatokkal látnak el, fejlesztheti a különböző képességeket és alkalmas lehet a tudás elmélyítésére. Így sokkal nagyobb pedagógiai haszonnal bírhat, mint az a modern háromdimenziós animációkkal tűzdelt ábra, amelyet egy egyszerű megtekintés után a diákok akár el is felejtethetnek.

⁹ Nemzeti Köznevelési Portál: <https://www.nkp.hu/>

¹⁰ KAMP 2019.

¹¹ KAMP 2022 (élőszó)

¹² POORE 2015. 34–35.

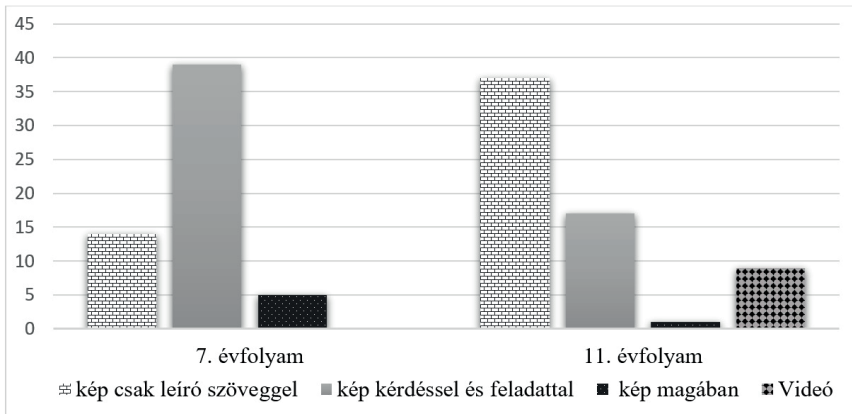
¹³ FEKETE 2022. 96–108.

2.1 Képek, videók elemzése

Az okostankönyvben szereplő ábrákat számos szempontból lehet csoportosítani. A mi szempontunkból a legrelevánsabb csoportosítás szerint négy kategóriai rajzolódik ki.

- a) videó
- b) kép magában (sem kérdés, sem magyarázat nem társul hozzá)
- c) kép kérdéssel és feladattal ellátva
- d) kép csak magyarázattal ellátva.

Az arányukat az alábbi diagram szemlélteti:



1. diagram: A vizuális elemek aránya

A tudáselsajátítás szempontjából a legnegatívabb kategória kétségkívül az, amikor a tankönyvben található képhez semmilyen információ nem társul: se kérdés, se feladat, de még magyarázat sem. Az okos tankönyvben ilyen vizuális anyagból nagyon kevés van. Ezek a képek mindössze esztétikai funkcióval bírnak, amellyel a készítők többnyire csak díszíteni kívánják az adott szöveg részt. Ezeknek a képeknek nincs pedagógiai célja, akár haszontalannak is mondhatók. Ezek fölött a képek felett többnyire elsiklik a tanulók és a tanár figyelmé.

A csak magyarázattal ellátott képeknek szintén nincs különösebb pedagógiai haszna, hiszen a hozzájuk csatolt információk mindössze az ismeretek szintjén közelítenek a tanuló felé, adatokat, információkat sorakoztatva fel. Abban az esetben, ha a tanulók meg is nézik ezeket a képeket, és el is olvassák a hozzájuk tartozó szöveget, akkor sem valószínű, hogy ettől bármely speciális történelmi képességük fejlődne. Az általános képességek közül is talán csak a dekódolás és a verbalizációs készségeket fejleszthetik az illusztrációk.¹⁴ Pszichológiai felmérések is kimutatták, hogy a mindössze olvasott és látott információnak csak a 30%-át jegyezzük meg, miközben ha az adott képpel vagy szöveggel dolgozunk is, annak akár a 90%-a is maradandó lehet.¹⁵ Tehát sokkal eredményesebb a tankönyv illusztrációkat forrásá alakítani, vagyis kérdéseket, feladatokat csatolni hozzájuk. Ezáltal a velük való foglalkozás mélyebb, maradandóbb tudást eredményezzen.

¹⁴ VAJDA 2018. 62–68.

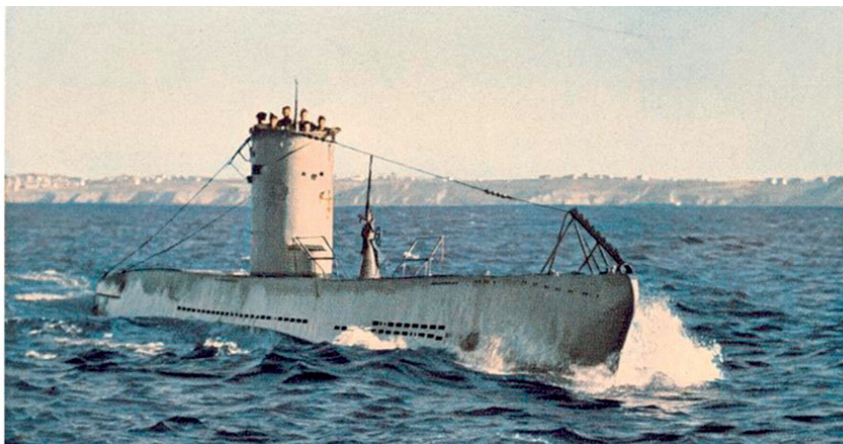
¹⁵ VAJDA 2018. 84.



1. ábra: Példa egy magyarzáttal ellátott képekre

Didaktikai szempontból pozitívabb, amikor a képekhez társul kérdés, feladat vagy gyakorlat. Bár a képek iránti érdeklődés eleve és önmagukban is motiváló funkcióval bír,¹⁶ azonban ha a képekhez valamilyen kérdés, vagy feladat kapcsolódik, akkor a képek képességfejlesztés forrássá válhatnak.

Első ránézésre a diagram nagyon pozitív képet mutat ebből a szempontból, hiszen különösen a 7. évfolyamban a kérdéssel ellátott képek aránya magasan meghaladja a csak leíró szöveggel rendelkező képeket. Azonban ha árnyaljuk a képek témakörét, láthatjuk, hogy a hozzájuk tartozó kérdések többsége egyáltalán nem arra a képre vonatkozik, amelyhez hozzárendelték, hanem előzetes tudást kívánnak velük feltérképezni.



- Német tengeralattjáró
- Miért volt szükség a radarhoz hasonló szonár eszközre a felderítésükhöz?

2. ábra: Példa egy előzetes tudásra kérdező kérdésre

¹⁶ KOJANITZ 2004. 1.

Ebben az esetben a képek nem nevezhetők forrásoknak inkább csak illusztrációknak. Sok esetben a kérdésekre a válasz megtalálható a leíró/szerzői szövegben, azonban ezeknek az elhelyezése előnyösebb lenne a szöveg után, nem pedig a képekhez csatolva, mert ezek megtévesztik a tanulót, mivel a képekben próbálja keresni a választ. Mi csak a didaktikailag átgondolt és céltudatosan didaktikai apparátussal ellátott képet tekintjük pedagógiai célú képnek, forrásnak; minden más (csak) illusztráció.¹⁷ Ezért az előzetes tudásra kérdező kérdéssel ellátott képek szintén csak az illusztrációk táborát erősítik, nem sorolhatók a képi források közé.

A kérdések és feladatok által forrásnak tekinthető képek legnagyobb problémája, hogy a hozzájuk csatolt kérdésből kevés van (legtöbbször maximum két kérdés van a képekhez csatolva), valamint ezek a kérdések nincsenek taxonomizálva. Sok esetben rögtön magasabb szintű műveletet várnak el a tanulótól, véleményükre kíváncsiak, értékelést kérnek tőlük, más esetben mindössze egy alacsonyabb szintű kognitív műveletet várnak tőlük, miközben a képben sokkal több lehetőség rejlik.



- ☰ Hitler és Sztálin
- ❓ **Mely országot jelképezi a Hitler és Sztálin között fekvő áldozat?**

3. ábra: Egy karikatúra

A Hitler és Sztálin karikatúra esetében is láthatjuk a taxonomizáció hiányát. Az alakok viszonyát, a kép apróbb részleteinek vizsgálata nélkül rögtön meg kell állapítani a diákoknak. Alaposabb elemzés nélkül arra a következtetésre kell jutniuk, hogy a köztük lévő alak Lengyelországot jelképezi. Ez egyrészt túl egyszerűnek mondható, hiszen az ábra közvetlenül a Lengyelország lerohanása című fejezet alatt foglal helyet. Másrészt a karikatúrában sokkal több apró részlet is rejlik, amelyre a kérdések hiányában nem világítanak rá az oktatási folyamat során, ha csak a tanár erre további időt nem áldoz.

Véleményünk szerint az alábbi kérdésekkel a leíró szöveg nélkül is számos információ kinyerhető és apró részlet is felderíthető a diákok számára akár önállóan is.

¹⁷ VAJDA 2018. 115–116


Példa egy részletesebb elemzésre ehhez a karikatúrához:


1. A kép címe alapján nevezzük meg a két figurát!
2. Milyen lehet a két figura egymáshoz való viszonya a gesztusaik alapján?
3. Az öltözetük és kiegészítőik alapján állapítsuk meg, hogy mi lehet a két politikai vezető szándéka?
4. Az előismereteitek alapján állapítsátok meg, hogy milyen országot jelképezhet a fekvő áldozat!

Láthatjuk ezekből a kérdésekből, hogy sokkal több információ kinyerhető egy karikatúrából, mint egy egyszavas válasz, abban az esetben, ha taxonómiai szempontból változatos kérdéseket fogalmazunk meg hozzájuk.

Üdvözlendő, hogy a vizuális elemek között arra is találunk példát, amikor a tanulókat a történelmi munkamódszerek alkalmazására biztatják.



 A lebombázott Drezda

 Nézz utána a könyvtárban vagy az interneten, mely városok szenvedtek súlyosabb veszteséget a második világháborúban! Milyen értékek vesztek el pótolhatatlanul?

4. ábra: Példa önálló kutatásra ösztönző feladatra

Azáltal, hogy a diákok történelmi munkamódszereket alkalmaznak, – pl. forrásokat elemeznek, forráskritikát alkalmaznak, adatokat gyűjtenek– szakértői tudásra tesznek szert, amely magának a történelemtudománynak a megértését teszi lehetővé,¹⁸ hiszen az elsődleges források elemzése segíthet a diákoknak fejleszteni a történelmi kritikus gondolkodás perspektíváit.¹⁹

A tankönyvben találunk magasabb szintű kognitív műveltet igénylő feladatot, valamint a digitális felület adta lehetőségek kihasználását is.

¹⁸ KAPOSÍ 2020. 26–27.

¹⁹ WOJDON 2011. 171.



- ☰ A második világháború félelmetes fegyvere, a német Tigris harckocsi
- 🔍 Hasonlítsd össze a [17. leckében](#) található tankkal! Milyen változásokat látsz?



- ☰ Angol tank, a német katona ellensége a nyugati fronton
- 🔍 **Miben hasonlít már ez a harckocsi a mai tankokhoz? Nézz utána az interneten, milyen technikai jellemzői voltak a korabeli harckocsiknak! Mekkora sebességgel tudtak haladni?**

5. ábra: Példa hiperhivatkozásra és analízisre

Az ide beillesztett ábrákon láthatjuk, hogy a két tankot analizálni, majd pedig összehasonlítani kell, ami igényli az elemző tudást. Szintén pozitívum, hogy a felület kihasználja hiperhivatkozás adta lehetőségeket, hiszen egy kattintással pillanatok alatt a diák vissza tud lépni az adott ábrára. Bár a hiperhivatkozások oktatásban való alkalmazásáról eddig negatívan nyilatkozott a vonatkozó szakirodalom,²⁰ hiszen az szét is szórhatja a tanulók figyelmét, mi mégis úgy gondoljuk, a különböző egymáshoz kapcsolódó fejezet összekötésében és az összefüggések átlátásában, külső hivatkozásokhoz kapcsolva, inkább pozitív, mint negatív hatással lehet a beépítésük a digitális tankönyvekbe. Ez persze csak akkor működhet megfelelően, ha a mennyiségük nincs eltúlozva (pl. egy feladathoz maximum két-három hiperhivatkozást rendelnek.)

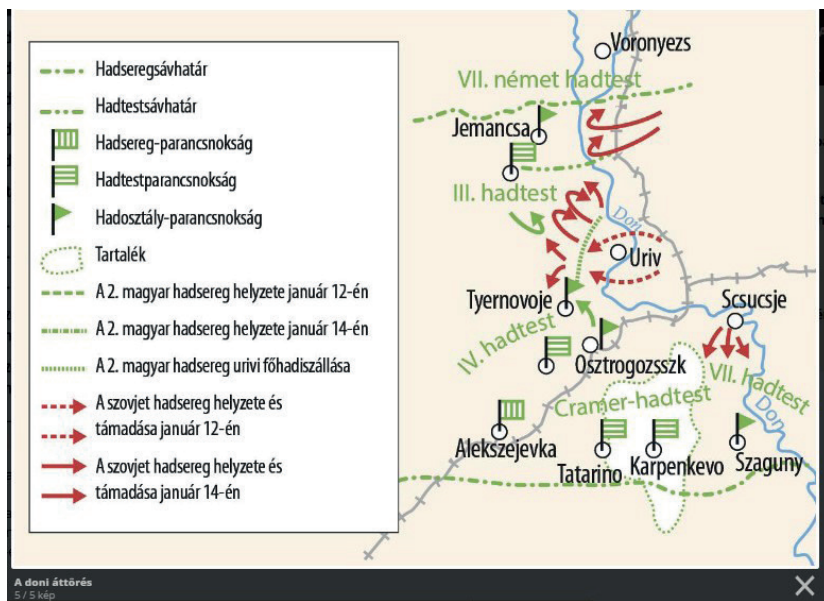
A videókról elmondható, hogy megfelelő hosszúságúak, nagyon izlésesek, igényesek, jól hallhatóak és láthatók viszont pedagógiai szempontból nincsenek kiaknázva. Nem tudjuk őket forrásként felhasználni, hiszen nincsen hozzájuk egyetlen esetben sem kérdés csatolva. Véleményünk szerint a videók elején is érdemes lenne néhány kérdéssel felhívni a figyelmet az adott mozgókép leglényegesebb mozzanataira, valamint a végén is érdemes lenne összefoglalni a látottakat. Tehát ha azt szeretnénk, hogy a diákjaink emlékezetében hosszabb távon is megmaradjanak a látott ismeretek, akkor a tanárnak a videókhoz kérdéseket kell készíteni. A képekhez és videókhoz kapcsolt kérdéseknek sokféle funkciója lehet: például gyakoroltathatják az önálló információgyűjtést, vagy fejleszthetik a vizuális eredetű információk hatékony feldolgozásának képességét.

2.2 A tananyagokban szereplő térképek elemzése

A Nemzeti Köznevelési Portál 7. és 11. évfolyamos diákoknak szánt digitális történelemtankönyveiben 16 leckében összesen 19 db fellelhető térkép van. Ezek közül 10 a középiskolásoknak 9 pedig az általános iskolásoknak szánt fejezetekben található. Közöttük elenyésző azoknak a térképeknek a száma (kettő darab), amelyek a digitális térképek legalapvetőbb jellemzőjével

²⁰ POORE 2015. 34–35.

sem rendelkeznek, azaz a szűrők aktiválásának és deaktiválásának lehetőségével, vagyis statikusak. Szintén kettő azoknak a térképeknek a száma, amelyekhez nem kapcsolódik egyetlen kérdés vagy feladvány sem.



6. ábra: Példa az egyik statikus térképre

A megjelenített eseményhez feladatok helyett csak egy szöveges leírás társult.

Ha azonban térképekhez kapcsolódó feladatokat vizsgáljuk, akkor már sokkal összetettebb képpel szembesülünk. A szakirodalom és a saját megfigyeléseink alapján a szóban forgó feladványokat három kategóriába tudtuk besorolni²¹. Az első kategóriát az információgyűjtést igénylő feladatok alkották. Ide soroltuk azokat a feladatokat, amelyek a vonatkozó szakirodalom szerint többek között a földrajzi helyszínek, földrajzi irányok lokalizációját, vagy összegyűjtését várják el a tanulóktól.²² A második kategóriába az értelmezést igénylő feladatokat soroltuk, melyek során a tanulóknak a térképen megjelenített történelmi folyamatokat akár szélesebb kontextusban is szükséges értelmezniük. A harmadik csoportba azok a kérdések és feladatok kerültek, amelyek megoldásához a térkép semmilyen támpontul nem tudott szolgálni. Megfejtésükhöz –csakúgy, mint a képek esetében– elsősorban a szerzői/leíró szöveg elolvasására vagy saját lexikális tudásra volt szükség. A kétszintű érettségi bevezetése óta a topográfiai elemek ismerete kevésbé hangsúlyos a történelem érettségén ezért mi is úgy gondoljuk, hogy szerencsésebb volna a komplexebb térképes feladatok arányát növelni a tankönyvekben és munkafüzetekben.²³

A leggyakrabban előforduló feladattípus információgyűjtést várt el, hiszen az általános iskolásoknak szóló fejezetekben 7, míg a középiskolásoknak szánt részegységekben 14 ilyen

²¹ VAJDA 2018. 127–131.

²² Uo.

²³ SZÁRAY 2010.

feladvánnyal találkoztunk. Csekélyebb volt az értelmezést igénylő feladatok száma, mivel a magasabb kognitív gondolkodást igénylő feladattípusok összesen 14 alkalommal fordultak elő a vizsgált témakörökben, míg az általunk lexikális tudást igénylő feladatoknak nevezett kérdések csak 5 esetben szerepeltek. Viszont a térképes feladatok legegyszerűbb szintjét jelentő jelmagyarázathoz fűződő kérdések és feladatok egyáltalán nem fordultak elő. Utóbbi feladattípusok hiánya hosszútávon azért jelenthet problémát, mivel a jelmagyarázatok megfelelő interpretálása nélkül a diák számos fontos információtól fosztja meg önmagát, amelyek nélkülözése problémának bizonyulhat például a történelemérettségi során is.²⁴

A képekhez és a térképekhez csatolt feladatok esetében jól megfigyelhető tehát, hogy a komplexebb történelmi gondolkodást igénylő feladványok száma kevesebb az egyszerűbb, lokalizációt számonkérő kérdésekhez képest. Nem vitatjuk a térképes feladatok esetében a helymeghatározást igénylő feladattípusok létjogosultságát, csupán reflektálni szeretnénk azon jelenségre, – amelyet már egy korábbi vizsgálat is megerősített – miszerint a tanulók az online térben nagyon gyorsan hozzáférnek a legegyszerűbb történelmi adatokhoz, információkhoz, így az ilyen jellegű kérdéseket könnyedén megválaszolják,²⁵ emiatt érdemesebb lenne a feladattípusok arányát némileg módosítani az összetettebb, komplexebb feladatok irányába.



7. ábra: Példa egy lexikális tudást igénylő feladatra.

A feladat egyik részéhez a térkép egyáltalán nem tud segítséget nyújtani, mivel Japán második világháborús hódításai nem detektálhatók az ábrán.

²⁴ SZÁRAY 2010.

²⁵ FEKETE 2021.

3. PROBLÉMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK

A 21. századi diákok a digitális eszközökön végzett feladatok során még akkor is motiváltabbak, ha ezeket az eszközöket hagyományos tantermi körülmények között használhatják csak.²⁶ A digitális eszközökön megoldott feladatok során azonban az alfa-generáció tagjai igénylik az azonnali visszacsatolást,²⁷ valamint Joanna Wojdon is pozitívumnak könyveli el a virtuális feladatok ezen aspektusát.²⁸ Az NKP által fejlesztett tankönyvek ugyan digitálisak, de az általunk vizsgált feladatoknál a legtöbb esetben a tanulók nem kapnak azonnali visszacsatolást munkájukról. Az összetettebb feladatok esetében ez némileg érthető, hiszen egy értelmezést igénylő kérdésre adott válasz szinte számtalan szinonimával, szófordulattal és megfogalmazással leírható, így ennek azonnali kiértékelésére jelenleg nem ismerünk hatékony eljárást.²⁹ Ígéretes lehetőségek tűnik a Redmenta Web 2.0-ás online feladatlap-készítő eszköz, mellyel készíthető a fogalmazást igénylő feladatoknál kiértékelő sablon a lehetséges jó megoldások szerepeltetésével, de jelenleg a felület a kis és nagy betűket, valamint az elgépeléseket nem tudja figyelembe venni az automatikus kiértékelésnél.

Meglátásunk szerint azonban a bloom-i taxonómia szempontjából egyszerűbb –például információgyűjtést igénylő– feladatok esetében célszerű volna, ha a felület ellenőrző funkcióval is rendelkezne. Utóbbi funkció lehetővé tehetné többek között, hogy ezeket a feladványokat, az aszinkron tanítási eljáráshoz is alkalmazni lehessen, aminek köszönhetően a pedagógusoknak kevesebb időt kellene olyan tananyagrészekkel foglalkozniuk a tanórán, amelyet korábban már elsajátítottak a diákok.³⁰

Az általunk elemzett térképek mindegyike nélkülözi –a tengerek, tavak folyók kivételével– a földrajzi viszonyok, valamint a domborzat megjelenítését. Ezt a jelenséget, mi egyértelműen hiányosságként értékeljük, mivel úgy véljük, hogy bizonyos eseményeknél (például ardeneki offenzíva, Árpád-vonal kiépítése) ezen elemek, megfelelő kérdések és feladatok hozzákapcsolásával fejleszthetnék a tanulók történelmi gondolkodását.

A térképek esetében további meglátásunk szerint a történelmi gondolkodás kialakításának fontos építőköve lehetne még az NKP tankönyveiben az is, ha a tanulók egy feladaton belül akár több térképet is összehasonlíthatnának egy korszakon belül, hiszen akár egy korabeli politikai térkép is számos kritikai gondolkodást fejlesztő kérdést is generálhat a diákokban. A térszemlélet multiperspektivikus megközelítését egyébként a hazai történelemdidaktika már régóta hangoztatja.³¹ Ugyan egyetlen olyan feladatot találhatunk, ahol két – a tankönyv eltérő témaköreiből származó– térképet kell a tanulóknak összevetniük, azonban az említett részegységénél a hiperlink sajnálatos módon nem működött vizsgálatunk idején. Elképzelhető, hogy ezen linkek helyett érdemes lenne más módon rögzíteni a feladatokat, például QR kódok segítségével, mely ezt a problémát tudná kiküszöbölni. Továbbá ahogyan korábban jeleztük, a tananyagok hiperlink alapú felépítése magában hordozza azt a problémát, hogy a tanulók figyelmük dekoncentrálódhat. Oktatási szempontból azonban aggályosabbnak tartjuk azokat a térképeket,

²⁶ BENEDEK 2008. 35–39.

²⁷ TOMESZ 2017. 39–52.

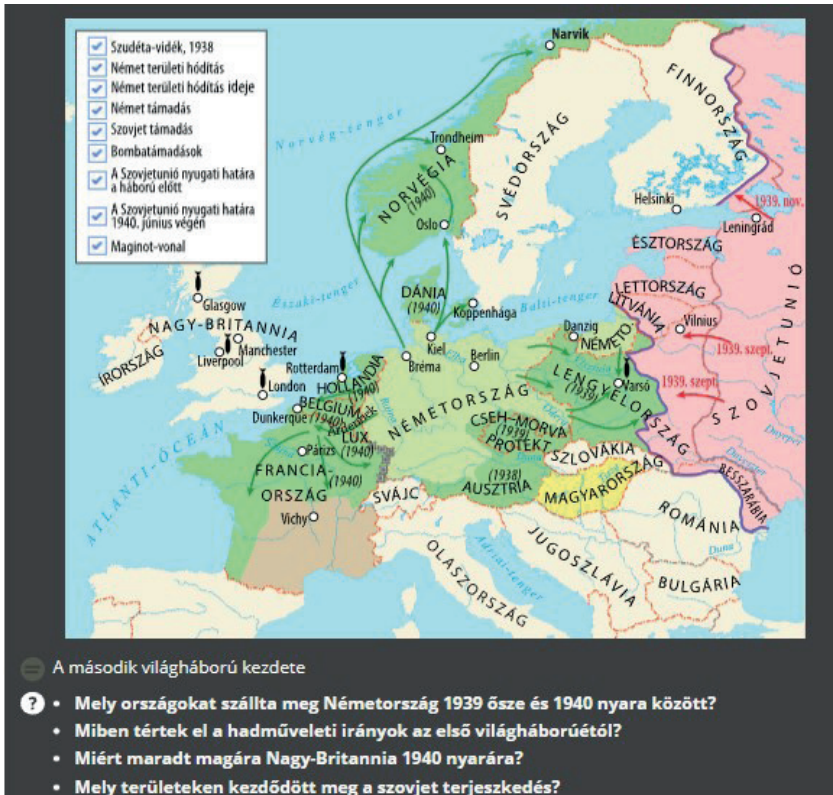
²⁸ WOJDON 2011. 173.

²⁹ BOLICK 2006. 134–135.

³⁰ LEVY 2020. 161–162.

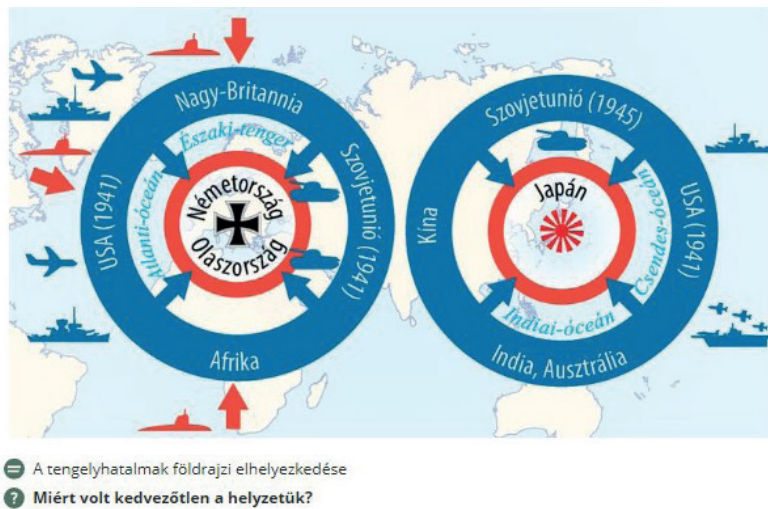
³¹ DÁRDAL 2006.

amelyek dezinformálnak, vagy eleve kész interpretációt adnak a tanulóknak. Előbbire példa a középiskolásoknak szánt könyvben a világháború kirobbanása című fejezetben található térkép, illetve a hozzá kapcsolódó első kérdés. A tanulók ugyanis hiába állítják be a német területi hódításokat megjelenítő szűrőt, a térképen csak a területfoglalás éve jelenik meg, ezért a felület alapján akár a Cseh-Morva Protektorátust is a helyes válaszok között említhetnék. (Hozzá kell tennünk azonban, hogy a leíró/szerzői szöveg már a pontos időpontot tartalmazza Csehország bekebelezésével kapcsolatban.) Utóbbi jelenségre példaként pedig az általános iskolás tankönyv "A tengelyhatalmak földrajzi elhelyezkedése" című térképet említhetjük. Vitatható, hogy a példaként felhozott tankönyvi egység térképként definiálható-e, mivel a rajta szereplő ábrák a kontextushoz kapcsolódó legfontosabb földrajzi helyszíneket kitakarják, illetve explicitységükkel elveszik a tanulóktól azt a lehetőséget, hogy a történelmi folyamatokat maguk értelmezhesék.



8. ábra: Példa egy félrevezető adatot tartalmazó térképre

Megoldást jelentene az említett hibára ha a térképrészlet a német területszerzés hónapját is megjelenítené



9. ábra: Térkép vagy ábra?

Amellett, hogy explicit, Nagy-Britannia hadba lépése sem szerepel rajta

3.1. Konklúzió

A tanulmányunkhoz felállított mindkét hipotézisünk megerősítést nyert, mivel egyrészt az általunk vizsgált (audio)vizuális elemek feladatai között a Bloom-i taxonómia alacsonyabb szintjei domináltak, másrészt pedig az okostankönyv ezen részeinek többségéhez társult valamilyen didaktikai apparátus. Megjegyzendő azonban, hogy az általunk megerősített jelenségek nem csak a digitális, de a hagyományos, 2000-es években készült, európai tankönyvek esetében is megfigyelhetők.³²

Ugyan a vizualitás terén számos újdonságot tud nyújtani a tanároknak és a tanulóknak az nkp felülete egy hagyományos tankönyvhöz képest, a kutatási eredmények azt implikálják, hogy a jelenlegi okostankönyvek a történelemdidaktika több aspektusában is korszerűsítendőek. Bízunk benne, hogy jelen írásunkkal hozzájárulhatunk a történelem tantárgyhoz kapcsolódó digitális tananyagok hosszútávú fejlesztéséhez, modernizálásához, valamint a történelemoktatás 21. századi fejlődéséhez is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS László (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf hozzáférés: 2022. 12. 02. 13:01

³² LABISCHOVÁ 2021. 46.

- BENEDEK ANDRÁS (2008): Interaktív és mobil tanulás. In: Benedek András (szerk.) *Digitális Pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Budapest, Typotex Kiadó. 35–39.
- BOLICK, CHERYL MASON (2006): Teaching and learning with online historical maps. *Social Education* Vol. 70. No. 3. 133–137. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_7003133.pdf hozzáférés: 2022. 12. 02.
- ENGEL ENIKŐ – VAJDA BARNABÁS (2021): A képi források és az illusztrációk didaktikai szempontjairól – szlovákiai alapiskolás történelemtankönyvek vizsgálata alapján. *Belvedere Meridionale* 33. évf. 2. sz.. 133–151. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.2.6> hozzáférés: 2022. 12. 02. 8:59
- F. DÁRDAI ÁGNES (2006): A térszemlélet változása a globalizáció korában és fejlesztésének lehetőségei a történelemoktatásban. In F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II. kötet*. <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> hozzáférés: 2022. 05. 20. 20:02.
- FEKETE ÁRON (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. (LVI.) Új folyam 12. évf. 3. szám. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_07_Fekete.pdf hozzáférés: 2022. 05. 07. 11:02.
- FEKETE ÁRON (2022): „Egy érintéssel létrehozhatom az egységes Olaszországot” – Esettanulmány a térképes képességek digitális térben való fejlesztésének lehetőségeiről. *XXV. Tavaszi Szél Konferencia 2022: Tanulmánykötet III*. Doktoranduszok Országos Szövetsége Budapest. 96–108.
- FEKETE BÁLINT (2020): Történelemtanítás a digitális térben II. – Egy megismételt felmérés körvonalazódó tanulságai. ujkor.hu. 2020. 11. 25. <https://ujkor.hu/content/tortenelemtanitas-digitalis-terben-ii> hozzáférés: 2022. 06. 12. 09:20.
- GONDA ZSUZSA (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Bölcsészet- és művészetpedagógiai kiadványok* 7. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5814/7-TAMOP_BTK_BMK_7-Digit%C3%A1lis_sz%C3%B6vegek.pdf hozzáférés: 2023. 01. 04. 8:03
- HARLEY, J.B. (1987): The historical importance of the map. In J.B. Harley (szerk.): *The map and the development of the History of Cartography*. University of Chicago Press. 1. https://press.uchicago.edu/books/HOC/HOC_V1/HOC_VOLUME1_chapter1.pdf hozzáférés: 2022. 12. 02. 11:01
- H. TOMESZ TÍMEA (2017): A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. 39–52.
- KAMP ALFRÉD (2019): Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat* (LIV.) Új folyam 10. évf. 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10_03_07_Kamp.pdf hozzáférés: 2022. 07. 18. 12:10.

KAPOSI JÓZSEF (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Budapest. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf hozzáférés: 2022. 12. 02. 18:50

KOJANITZ LÁSZLÓ (2004): *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. <http://docplayer.hu/2190534-A-tankonyvek-hasznalhatosagat-meghatarozo-minosegi-osszetevok.html> hozzáférés: 2022. 04. 15. 8:39.

LABISCHOVÁ, DENISA (2021): Different ways of presenting historical events in history textbooks from the Czech Republic and other countries: The 1938 Munich crisis. In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) yearbook of The International Society for History Didactics. (ISHD). History Education 30 years after Cold-War. History Education in Africa*. 42. 27–48.

LEVY, DAN (2020): *Zoom Tanterem – Módszertani kézikönyv a hatékony digitális oktatáshoz*. Budapest, Geopen Könyvkiadó Kft.

POORE, MEGAN (2015): *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Budapest, Wolters Kluwer Kft.

SZÁRAY MIKLÓS (2010): A térkép szerepe és elemzése történelemórán. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.)* 1. évf. 2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/06/205-Szaray1.pdf> hozzáférés:2022. 08. 19. 14:09.

VAJDA BARNABÁS (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.*, Komárom, Selye János Egyetem.

VAJDA BARNABÁS (2021): Teaching The Cold-War In The Post Cold-War Era. In *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) yearbook of The International Society for History Didactics. (ISHD). History Education 30 years after Cold-War. History Education in Africa*. 42. 13–26.

WOJDON, JOANNA (2011): Analyzing and Evaluating Information Technology (IT) Resources for History Textbooks. In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) yearbook of The International Society for History Didactics. (ISHD). Analyzing Textbooks: Methodological Issues*. 32. 159–180. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf hozzáférés: 2023.01. 04. 12:56