



CHRAPPÁN MAGDOLNA

DIDAKTIKA I.

Célok, tartalmak, követelmények



CHRAPPÁN MAGDOLNA

Didaktika I.

DUPress

PALLAS DEBRECINA 21.
A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetének kiadványsorozata

Alapító sorozatszerkesztő:
KOZMA TAMÁS

Sorozatszerkesztő:
PUSZTAI GABRIELLA

Sorozatszerkesztő bizottság:
ENGLER ÁGNES
JUHÁSZ ERIKA
MÁRKUS EDINA
POLÓNYI ISTVÁN

DUPRESS

CHRAPPÁN MAGDOLNA

Didaktika I.

Célok, tartalmak, követelmények



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

2020

Lektorálta:
Prof. dr. Perjés István
egyetemi tanár, Kaposvári Egyetem

Borító terv:
M. Szabó Monika

Borító grafikát készítette:
Győri Krisztina

Műszaki szerkesztő:
Madarász György

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-318-892-7

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2020-ban

Tartalom

ELŐSZÓ.....	9
DIDAKTIKA ÉS NEVELÉSTUDOMÁNY.....	11
A didaktika tárgya.....	12
A didaktika kapcsolata más tudományterületekkel.....	13
A didaktika és a pedagógia viszonya.....	13
A didaktika és más tudományok kapcsolata.....	15
A didaktika és a szakmódszertan kapcsolata.....	16
Irányzatok a didaktikában.....	17
1. Művelődéseméleti didaktika.....	18
2. Tanuláselméleti didaktika.....	18
3. Információelméleti, digitális didaktika.....	19
4. Curriculáris didaktika.....	20
AZ OKTATÁS CÉLRENDSZERE.....	21
Az oktatási célok változásai az elmúlt évtizedekben.....	22
Az oktatás mint rejtett kincs, az oktatás mint a szükséges utópia.....	23
A kompetenciaalapú oktatás.....	23
A 21. század oktatásának kompetenciái.....	24
A kettős legitimáció.....	28
Az oktatási célok szintjei.....	29
A TANÍTÁS MINT KOMPLEX PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG.....	31
Általános didaktikai feladatok.....	31
A motiválás.....	32
A motivációelméletek pedagógiai jelentőségű elemei.....	32
A motiválás lehetőségei az iskolában.....	36
Aktivizálás.....	40
Az aktivitás fogalma és tényezői.....	40
Az aktivizálás sikerét befolyásoló tényezők.....	41
Megerősítés.....	43
A megerősítés kritériumai és forrásai.....	43
A megerősítés eszközei.....	45

Differenciálás	45
Differenciálás az intézményrendszer szintjein	48
Differenciálás az osztálytermi folyamatok szintjén	49
Differenciálás az egyén pszichoszociális szintjén	50
Az interakciós közeg biztosítása	51
A kommunikáció	51
Tanórai történések	53
Látens hatások	54
A tanítási óra	57
A tanórátípusok	58
A tanórák, foglalkozások időtartama	59
A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT TARTALMI KÉRDÉSEI:	
A TANTERVEK	61
A tartalmi szabályozás értelmezése	61
Mi a tanterv?	62
Tantervi szintek	62
A tanterv oktatásirányítási funkciója	64
Centralizáció-decentralizáció	64
Szabályozási mechanizmus: bemeneti és kimeneti szabályozás	65
A tanterv pedagógiai folyamatszabályozási funkciója	67
A tananyag	70
A tananyag-kiválasztás szempontjai	70
A tananyag-kiválasztás forrásai és szűrői	71
A központi tantervek: Nemzeti alaptanterv és kerettantervek	74
A Nemzeti alaptanterv	75
A kerettantervek	79
A helyi tantervek és a pedagógiai program	83
A NAT-TÓL A TANÓRÁIG: TERVEZÉSI SZINTEK AZ OKTATÁSBAN	89
A tantervi dokumentumok szintjei	89
A helyi tanterv alatti tervezési szintek	92
A tanmenet	93
Tematikus tervek	94
Az óraterv	96
A tanóra után	106
KÖVETELMÉNYEK ÉS ÉRTÉKELÉS A TANÍTÁSI-TANULÁSI	
FOLYAMATBAN	107
A követelmények fogalma	107
Követelményrendszerek	109
A Bloom-taxonómia	110

A pedagógiai értékelés.....	118
Az értékelés fogalma.....	119
Az értékelés folyamata és szakaszai: ellenőrzés, minősítés.....	121
A mérések típusai.....	124
Az értékelés formái.....	125
IRODALOMJEGYZÉK.....	129

DUPress

DUPress

Előszó

A tanárképzéssel kapcsolatos legfőbb elvárás, hogy az a gyakorlati feladatokra készítsen fel. A hallgatók részéről állandó és jogos igény: minél hamarabb és minél több időt töltsenek iskolában, érezzék az „iskola illatát”, ahogy mondani szokás, hisz a tapasztalat a legfontosabb.

Nézzük, hogy is állunk ezzel a tapasztalattal, vagy annak hiányával!

Minden tanárjelöltnek rendelkezésére áll minimum 13 000 tanóra tapasztalat. A közoktatásban az érettségéhez szükséges legalább 12 évnyi iskolába járás, évi 36 héttel s csak a kötelező tanórákkal számolva ekkora szám jön ki. A legtöbb tanuló persze ennél lényegesen több órán vesz részt.

Amikor tanárnak készülünk, az egyik leglényegesebb feladat ennek a tizenháromezer órának a feldolgozása: milyen élmények, milyen hatások értek, milyen tanári mintákat követték, milyen módszerek voltak hatékonyak nálam és milyenek másoknál, mitől volt unalmas vagy magával ragadó egy-egy óra? Miért féltam az egyik tanártól, miért nem egy másiktól? Miért tanultam az egyik tárgyat, pedig nem is nagyon érdekelt, s miért nem a másikat, amelyik érdekelt?

Ezek alapkérdések, amelyeknek a megválaszolása, az iskolai történések kritikus elemzése (később reflektív tanári szemléletnek fogjuk nevezni) az első lépés a pályára készüléskor.

Természetesen a gyakorlati tudnivalók mögött elméletek, sokszor inkább tapasztalatesszenciák is léteznek, ezek nélkül a pedagógusi munka sokkal kevésbé tudatos és hatékony, mint a tanári munkához kapcsolódó folyamatok ismeretében.

Éppen ezért nélkülözhetetlen annak a folyamatnak a minél szélesebb körű áttekintése, amely során a tanulókkal együtt megtervezzük és szervezzük a tudásszerzést. Az iskola azonban egy rendkívül komplex szervezet, amelyben a szereplők (a tanárok, a diákok, de a szülők, sőt, a piaci szereplők, a cégek, a különféle szervezetek, vagy épp az állam) közötti formális és informális viszony, a nevelési célok, az értékek, a tananyagtartalmak, a taneszközök, a tanítási, tanulási módszerek bonyolult és pontosan megjósolhatatlan hatásrendszer működik. Ennek a hatásrendszernek a feltérképezése többek között a didaktika (oktatásmélt) feladata.

Sajnos, nincsenek receptek, melyekből megtudhatnánk, mit hogyan *kell* csinálnunk tanárként, mert a folyamat sok tényezőtől függ, nem lehet „készre”

tanulni a tanítás mikéntjét. A receptek hiánya azonban nemcsak rossz hír, hanem jó is: bátran próbálkozhatunk különféle megoldásokkal, nem kell, sőt nem is érdemes azonos sablonok szerint tanárokodni. Az improvizáció a pedagóguspálya lelke, amit azonban csak nagyon jól felkészült, biztos szakmai tudás birtokában lehet jól csinálni. Az improvizáció ugyanis nem azonos a felkészületlenséggel, ellenkezőleg! Csak az a tanár tud rugalmasan, adaptív módon tanítani, aki szakterületeiben, annak módszertanában és a pedagógiai pszichológia területén is magabiztos tudású.

Receptek nincsenek, vannak azonban általános didaktikai összefüggések, trendek, amelyek segítségével ki-ki folyamatosan képezve magát megszerezheti azt a szakmai biztonságot, és kialakíthatja saját pedagógusi stílusát, ami eredményessé teheti pedagógusi tevékenységét a gyerekek körében.

Jegyzetünkben ezeket a folyamatokat próbáljuk rendszerezetten áttekinteni, elsősorban a célok, tartalmak és az általános didaktikai, tanulásszervezési feladatok bemutatásával.

Eleinte ijesztő lehet, mi mindent is kell egy tanárnak elvégeznie, figyelembe vennie, megtennie, nem könnyű annak elfogadása, hogy a tanári tevékenység nem a „tananyag leadásából” áll, sőt szinte a legkevésbé abból. A tanárrá válás azonban hosszú út, a pedagógiai kurzusok, benne a didaktika, az első lépéseket jelenti. A képzés során sok tapasztalatot szereznek még ellenőrzött, folyamatosan mentorált formában, mire elérkezik az önállóan vállalt felelősség ideje. A tanulási folyamat nem könnyű, sok energiát és időt igényel, azonban az iskolarendszernek nagy szüksége van az odaszánt és nemcsak lelkes, hanem professzionális felkészültségű fiatalokra.

Debrecen, 2020. május

Chrappán Magdolna

Didaktika és neveléstudomány

Minden tudományterület meghatározza saját határát: milyen kérdésekkel foglalkozik, melyek vizsgálatának tartalmi és módszertani jellemzői, mi a viszonya más tudományterületekhez. Ez a tudományos identitás a didaktika számára is fontos, annak ellenére, hogy a tudományok egyre kevésbé tudnak elszigetelten, egymástól függetlenül működni, s a didaktika is szimbiózisban él sok más tudományterülettel (nevelésfilozófia, neveléstudomány, a pszichológia minden területe, szociológia, informatika, kommunikációtudományok, matematika, közgazdaságtan, jog, stb.).

A tudományos határok átjárhatósága, olykor szinte teljes feloldódása a neveléstudományokra is igaz, gyakori az interdiszciplináris, transzdiszciplináris és multidiszciplináris¹ megközelítés.

Egy kis neveléstörténet...

A didaktika kifejezést először valószínűleg Wolfgang Radtke (1571–1635) használta, ám annak a pedagógiában való elterjedése Johann Amos Comenius (1592–1670) *Didactica magna* című művének köszönhető. Ekkoriban azonban a didaktika többé-kevésbé a teljes nevelési folyamatra vonatkozó ismereteket jelentette. A pedagógia tudományán belül a 18. században, August Hermann Niemeyer (1754–1828) „A nevelés és az oktatás alapjai szülők és tanítók számára” című, 1796-ban megjelent művében válik külön a nevelés egészére vonatkozó általános kérdésektől az oktatás kérdésköre. Ezt azért fontos megjegyezni, mert a pedagógia későbbi története során sokszor, és erős hatást gyakorolva bukkan fel az a felfogás, miszerint az intézményes nevelés valójában a tanítással, a tanórai eseményekkel azonosítható. E nézet kialakulásában döntő szerepet játszott Johann Friedrich Herbart (1776–1841), aki szerint az oktatás a nevelés legfőbb eszköze, és minden nevelésnek oktatásra kell támaszkodnia. Ez a nézet, amely a nevelő oktatás fogalmát jelenti, az idők során arra redukálódott, hogy a nevelés lényegileg az oktatás, a tanítás folyamatain belül valósul meg.

Herbartot egyszersmind a modern értelemben vett didaktika atyjának is szokták tekinteni, mert először állított fel olyan, az oktatási folyamat egészére érvényesíthető rendszert, amelyet sikerrel alkalmazhattak a pedagógusok, és amely részben megtanulhatóvá tette a tanítást.

¹ A fogalmakról részletesebben: Bognár, 2015.

A pedagógiai tanulmányok során megismerkedhetünk a neveléstudomány rendszerével, rész-, illetve társtudományaival, és ebben a sorban az egyik legfontosabb pedagógiai részstudományként említhetjük a didaktikát.

A DIDAKTIKA TÁRGYA

A didaktika kifejezés a „didaszkein” görög szóból származik, amelynek jelentése: oktatni. A didaktika tehát az oktatással foglalkozó tudományterület. Általában az oktatástan/oktatáselmélet szinonimájaként használja mind a szakirodalom, mind a közbeszéd. Az oktatás azonban túlságosan tág fogalom, amibe szinte minden beleférhet, ezért érdemes jobban lehatárolni a didaktika vizsgálati tárgyát.

A didaktika tudományként sok részterületet foglal magába², mégis, a pedagógusképzésben az alábbi témakörök hagyományosan a didaktika tárgykörébe tartoznak:

- az oktatás *célrendszere*: melyek az iskolai tanítási-tanulási folyamat általános és konkrét céljai; a tananyag kiválasztásának szempontjai;
- az oktatási folyamat *tartalmi kérdései* (tantervek, programok);
- a tanítási-tanulási *folyamat menete*, a tervezés, a szervezés, a lebonyolítás kérdései és az oktatás szervezeti keretei;
- a tanítási-tanulási folyamat *módszerei*, eszközei és azok az eljárások, amelyek segítenek a tanulóknak a tanulnivalók hatékonyabb elsajátításban.

A didaktika foglalkozik ezeken túl:

- a megismerési folyamat, a tanulás *pszichológiai hátterével*, a lélektani törvényszerűségeknek a napi pedagógiai gyakorlatban való felhasználásával;
- a célrendszerhez kapcsolódó *feladatokkal és követelményekkel*;
- a *pedagógiai értékeléssel*;
- azzal, hogyan lehetne minél inkább egyénre szabottan tanítani, hogyan lehet *differenciálni* az oktatási folyamat tervezése, lebonyolítása és értékelése során.

Ezek az elemek a pedagógiai gyakorlatban nem egymástól függetlenül jelennek meg, hanem komplex formában, egymással bonyolult hálózatot, logikai kapcsolatrendszeret alkotva. Ehhez társulnak még olyan, előre nem kiszámítható esemé-

² Mára szinte önálló neveléstudományi területté vált a pedagógiai értékelés tudománya, a meto-
dika, a tantervelmélet, a tantervtervezés (curriculum design), a tanóra vezetése és az instrukciók
(classroom management), a digitális pedagógia, a tanulási környezet vizsgálata.

nyek, amelyek a tanulókkal, a tanárokkal a felkészülés során vagy a foglalkozás, a tanóra közben történnek. Ráadásul minden embernek más és más tulajdonságai, képességei és előzetes tudása van, ami önmagában is kiszámíthatatlanná teszi a pedagógiai folyamatokat.

A DIDAKTIKA KAPCSOLATA MÁS TUDOMÁNYTERÜLETEKKEL

Minden tudományterület számára fontos, hogy megtalálja saját tudományos identitását. Éppen ezért megpróbálja elhelyezni magát a tudományok rendszerében, feltérképezi kapcsolatait más tudományokkal, megnevezi az érintkezési pontokat, ami azt jelenti, hogy számba veszi, hol vannak az együttműködési lehetőségek, amelyek aztán többnyire úgynevezett interdiszciplináris formában valósulnak meg.

Egy tudomány fejlődése általában azzal a természetes következménnyel jár, hogy különféle, egymástól nagyon eltérő belső irányzatok alakulnak ki, attól függően, hogy a vizsgált témák közül melyiket, vagy milyen felfogással kutatják az irányzat képviselői. Ezek a belső irányzatok jelentik a tudomány differenciálódását, ami új, akár önálló diszciplínák kialakulásához is vezethet. A didaktika esetében sincs ez másképpen, így lett mára szinte önálló tudományterület a tantervelmélet vagy a pedagógiai értékelés.

A DIDAKTIKA ÉS A PEDAGÓGIA VISZONYA

A magyar pedagógia hagyományosan igen erősen kötődik Európának a német nyelvterületen kialakult pedagógiai irányzataihoz. Gyakran nevezük ezt a fajta pedagógiát poroszosnak, vagy herbartiánusnak, ám igazságtalan volna ezért Herbartot vagy követőit okolni, mert a kapcsolat a német orientációjú nevelés-tudománnyal sokkal régebbi keletű.

A pedagógia belső tagolódását és a didaktika helyét a mai napig meghatározza ez a szoros viszony. Ennek megfelelően a pedagógia hagyományosan a következő vezető résztudományokra tagolódik:

- neveléstörténet,
- nevelésfilozófia, illetve -elmélet,
- nevelésszociológia (ez inkább francia, illetve angolszász eredetű),
- didaktika.

Ezeknek a résztudományoknak és más, a pedagógiához képest külső tudományoknak a kombinációjából sok egyéb diszciplína született és születik folyamatosan ma is. Például: differenciáló pedagógia, gyógypedagógia, iskolaelmélet, iskola-szervezetten, közoktatástan, összehasonlító pedagógia, pedagógiai antropológia, pedagógiai innováció, pedagógiai kutatómódszertan, pedagometria, szociálpedagógia, stb. A neveléstudomány felosztásáról, „térképéről” átfogó képet nyújt Zsolnai József (1996).

A didaktika mint az oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseit vizsgáló tudományterület azonban *őrzi meghatározó helyét*, hiszen az intézményes nevelés legnagyobb arányban jelen lévő tevékenysége a tanítás-tanulás.

Ebből az is következik, hogy az iskolai életnek nincs is olyan mozzanata, amivel a didaktika ne foglalkozna. Még a tanórán kívüli, úgynevezett extracurriculáris tevékenységeket is elemzi, elsősorban persze tanulási, tanulás-szervezési szempontból.

1. TÁBLÁZAT: A didaktika és a pedagógiai tudományok tematikus kapcsolata

A pedagógiai résztudományok témája	A didaktikai téma
Neveléstörténet	
Kiemelkedő pedagógusszemélyiségek munkásságának vizsgálata.	A didaktika történetének kiemelkedő hatású személyiségei.
Problématörténeti vizsgálatok (azaz nem történeti korszakok, hanem egy konkrét dolog történelmi korokon átívelő elemzése: pl.: tantárgyak, óraszámok, tanítási módszerek, taneszközök, tankönyvek, tantervek stb.).	Egy-egy didaktikai probléma (pl. taneszközök, módszerek, tantervkészítés) összehasonlító vizsgálata, a fejlődési irányvonalak bemutatása.
Nevelélmélet	
A nevelési célrendszer meghatározása, összetevői, értékek, követelmények.	A nevelés egészén belül a tanítás-tanulás konkrét célrendszere, követelményei.
A nevelési folyamat jellege, szerkezete.	A tanítás-tanulási folyamat mint a nevelés sajátos eszköze, annak felépítése.
A nevelési folyamat eszközei, a nevelés általános módszerei.	A tanítás-tanulás speciális eszközei, módszerei.
A nevelhetőség kérdései, adottságok, képességek.	Az oktatás mint a képességek fejlesztésének terepe, adottságok, egyéni sajátosságok a tanítási-tanulási folyamatban.
A nevelési eredmények és azok mérése.	A tanulási eredmények és azok mérése.
A nevelési folyamat mint a nevelő és a nevelt közötti interakció.	A tanítás-tanulás mint kétpólusú folyamat.

A pedagógiai rész tudományok témája	A didaktikai téma
Nevelésszociológia	
A csoport, a közösség mint a nevelés közege.	A csoport és az osztály szerepe a tanórai tanulási folyamatban.
A „rejtett tanterv”.	A tananyag mint a társadalmi értékrendszer megnyilvánulása.
A gyerekek szociokulturális minősége, hátrányos és előnyös helyzet.	Differenciálás az iskola rendszerben, az intézményi és egyéni szinten.

Ha áttekintjük egy korszerű, átfogó (azaz nemcsak egy speciális oktatási problémát boncolgató) didaktikai mű tartalmát, nyilvánvalóvá válik, hogy az milyen szoros kapcsolatban van a pedagógia többi rész tudományával. Az alábbiakban vázlatosan összefoglaljuk azokat a nagy tematikai egységeket, amelyekben ez a viszony közvetlenül megragadható.

A táblázatban összefoglalt témák korántsem mutatják be az összes lehetséges kapcsolódási pontot a didaktika és a többi pedagógiai rész tudomány között. Azt azonban érzékelteti a fenti áttekintés, hogy mindazok a témakörök, amelyekkel más pedagógiai diszciplínák foglalkoznak a saját nézőpontjukból, a didaktikában is megjelennek a tanítási-tanulási folyamat speciális kérdéseiként.

A DIDAKTIKA ÉS MÁS TUDOMÁNYOK KAPCSOLATA

Mindazok a társadalom- és természettudományok, amelyekkel a pedagógiának kapcsolata van, természetes szövetségesei, segítői a didaktikának is.

Különös jelentősége van azonban a *pszichológiának*, hiszen mind a tanulással mint pszichikus folyamattal, mind az életkoronként vagy egyénenként jellemző tanulási sajátosságokkal foglalkozik, és ezzel olyan alapot ad a tanítási-tanulási folyamat tervezéséhez és lebonyolításához, amelyre a didaktika biztonsággal építhet.

A didaktika nagyon sok *matematikai*, illetve statisztikai ismeretet, vizsgálati, elemzési módszert használ fel, különösen a mérési, értékelési problémák megoldásához, akár a tanuló egyéni teljesítményeinek, akár az osztályoknak, iskoláknak, iskolatípusoknak az értékeléséről van szó.

A didaktikának az az irányzata, amelyik a tanítási-tanulási folyamatot szerkezetszerűen értelmezi, a *rendszerelmélet*, a kibernetika talajáról indul, és annak megfelelően rész- és alrendszerekre, azokon belüli transzformációkra, visszajelentési körökre, szabályozási mechanizmusokra osztja és ekként értelmezi az oktatási folyamatot.

Ha a didaktikai folyamatokat a benne részt vevő emberek interakciójaként fogjuk fel, sokat segíthet a *kommunikációelmélet*, valamint a pszicho- és szociolingvisztika. Ezek fiatal tudományok, néhány évtizedes múltra tekintenek vissza,

ám mai információs társadalmunkban létfontosságúak az általuk feltárt összefüggések, ezért a didaktikában is nagy mértékben támaszkodunk rájuk, amikor az oktatási folyamat kommunikációs rendszerét, csatornáit, nyelvi kódját tervezzük.

Napjaink mindent átszövő digitalizációja – ami nem pusztán módszer és tanulási környezet, hanem a tanulási-tanítási folyamatok létezési módja –, különös új jelenségeket eredményez, mint amilyen például az azonnali tudásszerzés és -konstruálás, az instant információvágy, a pszichés függések korábban ismeretlen tünetei, a multitasking gyors, ám felületes világa. A különféle generációs elméletek és a digitális pedagógia világa azt jelzi, hogy az *infokommunikáció* és a digitalizáció, a mesterséges intelligencia világa és a hozzá kapcsolódó tudományos ismeretek a didaktika meghatározó részei lesznek.

A pedagógus a csoportban mindig vezetői szerepet tölt be, még akkor is, ha háttérbe vonul, és teret enged a gyerekek kezdeményezéseinek, öntevékenységeinek. Ez nemcsak a tanár nagykorúságából fakadó felelőssége miatt van így, hanem a tanítási-tanulási folyamat jellege is ezt kívánja (bizonyíték erre, hogy a felnőttoktatásban is a tanáré a vezető szerep, pedig ott gyakran a tanár fiatalabb, mint a tanítvány). Mindebből adódóan a didaktika egyre többet meríthet a *szervezet- és a vezetéselmélet* tudományos eredményeiből.

A DIDAKTIKA ÉS A SZAKMÓDSZERTAN KAPCSOLATA

Pedagógushallgatók jól ismerik azokat a tantárgyakat, amelyek a módszertan, szakmódszertan, tantárgy-pedagógia nevet viselik. Ezek legalább annyira a pedagógiához tartoznak, mint amennyire a szaktantárgyak tartalmaihoz. Például a matematika vagy a biológia szakmódszertan a matematikához, illetve a biológiához kötődőnek is tekinthető, de így van ez a nyelvekkel, a művészeti tárgyakkal vagy a testneveléssel is. Tipikusan interdiszciplinárisak tehát a módszertanok, a neveléstudományokon belül mégis leginkább a didaktikához fűzhetők.

Ennek az a magyarázata, hogy a szakmódszertanok a tantárgyak *konkrét tartalmaira vonatkoztatják* mindazt, amit a didaktika általánosságban, „tantárgysemlegesen” mond az oktatási folyamatról.

A szakmódszertan sokkal inkább a napi gyakorlatra koncentrálnak, aprólékosabb és következetesebb a tanítás mikéntjének bemutatásában, a didaktika inkább elméleti jellegű, nagyobb ívű, átfogóbb kérdéseket vizsgál.

Gyakran nevezik (különösen német nyelvterületen) a szakmódszertanokat *szakdidaktikának*, ezzel is jelezve a két terület közötti genetikus kapcsolatot. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szakmódszertanok tulajdonképpen a didaktika „gyermekei”, annak részét képezik. Ez részben igaz is, nem szabad azonban elfelejteni, hogy a szakmódszertanok sajátos klímáját döntően meghatározza a konkrét tantárgy, tudomány, amivel foglalkoznak.

Kezdő, sőt gyakorlott pedagógusoknak is sokszor az a véleményük, hogy igazán a szakmódszertanból tanultak meg tanítani, a pedagógiai tárgyak, köztük a didaktika is, túlságosan elméletiek, gyakorlatidegenek voltak. Ebben az állításban sok igazság lehet, veszélyes tudatlansághoz vezethet azonban, ha teljes mértékben azonosulunk vele. Tudniillik a *szakmódszertan elsősorban a tanításra*, annak módszereire koncentrál, és kevesebb figyelmet fordít a tanítási tartalmak kiválasztásának kérdéseire, nem foglalkozik azzal, hogy az oktatási folyamat hogyan viszonyul a többi iskolai tevékenységhez, milyen és hogyan hat az a széles pszichológiai, neveléseméleti és -szociológiai mező, amely a tanítási-tanulási folyamatot meghatározza. Napjainkban pedig, amikor valóságos információ-zuhanat éri a gyerekeket, a pedagógus munkájában egyre nagyobb szerepet játszanak ezek az általánosabb, átfogóbb ismeretek.

A didaktika és a szakmódszertan viszonyát a következő összehasonlítás mutatja.

2. TÁBLÁZAT: A didaktika és a szakmódszertan kapcsolata

Didaktika	Szakmódszertan
Általános érvényű, tantárgyaktól független megállapításokat tesz.	Konkrét tantárgyakra vonatkozó megállapításokat tesz.
A tanítási-tanulási folyamat egészére koncentrál.	A fő hangsúly a tanítási folyamaton van.
Főleg a többi pedagógiai rész tudományhoz kapcsolódik.	Főleg a didaktikához és az adott tantárgyhoz vagy szaktudományhoz kapcsolódik.
Inkább elméleti jellegű.	Inkább gyakorlati jellegű.
Nem ad pedagógiai recepteket.	Konkrét megoldásai közvetlenül felhasználhatók és felhasználandók a tanításban.
A nagyobb pedagógiai összefüggésekre figyel.	A kisebb, szaktárgyi részletekre figyel.
Általában iskola-fokozatoktól (általános és középiskola) független megállapításokat tesz.	Mondanivalója erősen függ attól, hogy melyik iskola-fokozatról van szó.

A végső megállapítás pedig így szól: egyik sem fontosabb a tanári gyakorlatban a másiknál, a tanítás minőségének javításához mindkettőre szükség van.

IRÁNYZATOK A DIDAKTIKÁBAN

Ahogy az alfejezet elején mondtuk, egy tudomány fejlődésének velejárója, hogy ahogy dúsul, terebélyesedik a tudományos eredmények köre, egyre több belső alternatíva, irányzat jön létre. Gyakran csak ugyanannak a dolognak az eltérő

értelmezéséről van szó, előfordul azonban az is, hogy más dolgokat tartanak fontosnak vagy hangsúlyosnak a kutatók, esetleg más nézetrendszerből (paradigmából) kiindulva közelítenek a fölvetődő kérdésekhez.

A didaktika sem mentes a belső irányzatoktól. Ezek folyamatosan változnak, hatnak egymásra, összekapcsolódnak vagy szétválhatnak, mindenképpen előre viszik azonban az oktatáselmélet tudományát. Az alternatívák alapos ismerete elsősorban a kutatók számára fontos, de nem érdektelen a leendő pedagógusoknak sem, hiszen ezeknek az irányzatoknak sokféle gyakorlati következménye, megjelenési módja van, amelyek között nehéz lehet az eligazodás. Ezt szeretnénk megkönnyíteni az alábbi rövid ismertetésekkel.

1. MŰVELŐDÉSELMÉLETI DIDAKTIKA

Központi kategóriája a műveltség, a didaktika fő feladatának a megfelelő tartalmak (azaz a tananyag) kiválasztását tartja, mert szerinte csak az ezekkel való találkozás teremtheti meg a gyakorlati szempontból is értékes műveltséget. Ez a didaktika a művelődéssel együttműködve keresi azt az oktatási formát, amely a művelődést tekinti legfőbb, vagy kizárólagos feladatának. Ennek az irányzatnak különösen mély gyökerei vannak a német szellemtudományos filozófiai, pedagógiai vonulatokban.

Peterssen német kutató szerint a nyolcvanas évektől már ezt az irányzatot kritikai-konstruktív didaktikának kellene nevezni, mert nagymértékben hatottak rá más elméletek, és azokat megpróbálta részben asszimilálni saját rendszerébe: például a művelődést interakcióként fogja fel, és a társadalmi emancipáció, vagyis az egyének, csoportok egyenrangúvá válásának eszközeként tartja számon³.

2. TANULÁSELMÉLETI DIDAKTIKA

A művelődéseméleti irányzattal szemben ennek a didaktikának nem a tartalmak, tehát a „mit tanítsunk”, hanem a „hogyan, milyen körülmények között lesz eredményes a tanulás” kérdése áll a középpontjában.

Ez az irányzat a tanítás és tanulás elméleteit tekinti vizsgálati tárgyának, és ebből következően erősen pszichológiai indíttatású, hatnak rá többek között – hogy csak a korábbi tanulmányainkból ismertek közül említsünk néhányat – Piaget fejlődéslélektani nézetei, Aebli svájci pszichológus munkája és a kognitív pszichológia eredményei.

A tanulást ez az irányzat is a társadalmi emancipáció elősegítőjének tartja.

³ Kron, 2003.

3. INFORMÁCIÓELMÉLETI, DIGITÁLIS DIDAKTIKA

Ez az irányzat az oktatást az információáramlás folyamatként értelmezi, és azt állítja, hogy az informatika törvényszerűségei a tanítási-tanulási folyamatra is érvényesek. Ebből következően figyelmét az optimális megtanítási és tanulási stratégiák, a tanulásirányítás problémáira fordítja. Ezeknek a megoldását úgy képzei el, hogy a tananyag struktúrájának logikai, nyelvi elemzésével, a tanulás egyénekhez igazításával, azaz individualizálásával, a különböző programozott tananyagok, oktatástechnikai eszközök alkalmazásával fokozza a tanulási hatékonyságot.

Ennek a didaktikai elméletnek a jelentősége az informatika mindent elsöprő előretörésével felértékelődik, hiszen már ma is tapasztalhatjuk, különösen a tinédzser korosztályban, hogy tanulásuk egyre nagyobb hányada az informatikai rendszerek (számítógépes multimédiák, internet, stb.) segítségével zajlik. Az iskolának tehát lépést kell tartania ezekkel a tanulási technológiákkal.

A digitalizáció jelenségvilága új didaktikai megközelítéseket igényel, de vélhetően egy teljesen új iskolaparadigmához fog vezetni, megváltozott tanári, tanulói szerepekkel. Mindebbe a változásba még csak most lépünk bele, és a jelenlegi fiatal tanárgeneráció lesz az, amelyik kicseréli alattunk az ezeréves iskolát és a tanulást. Ez a didaktikai irányzat a hálózatos tanulás, konnektivizmus, és a még alig ismert seamless learning fogalmi körül fog kikristályosodni. Utóbbi, a seamless learning még magyar megnevezéssel sem rendelkezik. A seamless learning a különböző tanulási utakat és helyszíneket integrálja⁴:

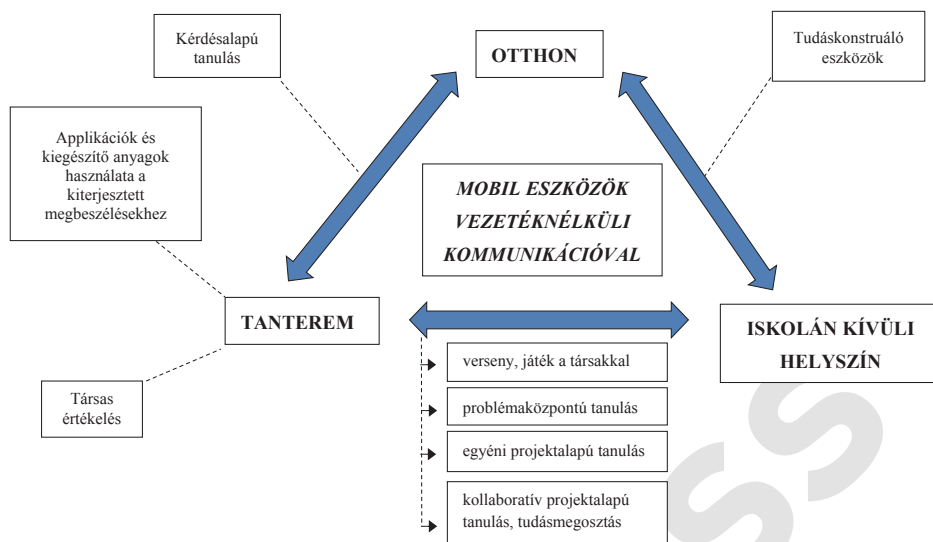
- a formális és informális oktatást;
- az akadémiai és nem akadémiai tapasztalatokat (érthetőbben ez a tantárgyi és azon kívüli tudást jelenti);
- az egyéni és a társas tanulást;
- a fizikai és a cyber-világot.

Egyfajta meta-tanulásmegközelítésről van szó, amely részben összeköti és jelentős mértékben kiterjeszti a mai iskola tanulótervezési folyamatait⁵.

Nincsenek még szerteágazó tapasztalatok, de az iskolafejlődés egyértelmű és törvényszerű útja ez. Illusztrációképpen az *1. ábra* a seamless learning egy lehetséges struktúráját mutatja be.

⁴ Sharpes et al., 2012.

⁵ Wong & Looi, 2019.



1. ÁBRA: A seamless learning modellje

(Forrás: Chrappán, 2019)

4. CURRICULÁRIS DIDAKTIKA

A curriculum-elméletnek nevezett irányzat az 1950-es évektől vált népszerűvé, kiváltképp az angolszász területeken. Lényeges, hogy az eddig bemutatott irányzatokkal szemben nem az oktatás egyik vagy másik metszetét, vizsgálati aspektusát állítja reflektorfénybe, hanem arra törekszik, hogy a tanítás-tanulás egész rendszerét, folyamatát a maga komplexitásában értelmezze.

Ennek megfelelően a tanítási célok pontos elemzése, hierarchizálása, a tartalom kiválasztása és strukturálása, a követelmények megfogalmazása éppúgy feladata a tantervkészítőknek, mint a megfelelő tanítási és tanulási stratégiák kialakítása, a módszerek és eszközök kiválasztása, valamint a folyamat közben, illetve végén történő értékelés módjainak előzetes megtervezése.

A curriculum-elmélet sok elemével a későbbiekben találkozunk, hiszen napjaink egyik legnagyobb hatású irányzatáról van szó, amely sok ponton alapjaiban határozza meg a modern didaktika felfogását.

Az oktatás célrendszere

Amikor az oktatás célrendszeréről beszélünk, elkerülhetetlen az *iskola mint intézményrendszer* céljait áttekinteni. Az iskola kérdéseivel közvetlenül foglalkozó társadalomtudományok (filozófia, közgazdaságtan, pedagógia, pszichológia, és a szociológia) a saját nézőpontjukból közelítenek ehhez a témához, nincs és talán *nem is lehet egységes álláspont*. Miközben mindenki mást vár az iskolarendszertől, az oktatási intézmény kénytelen valamiféle kompromisszumos megoldást alkalmazni, hogy a lehető legtöbb igénynek megfelelhessen.

Ennek többféle módja lehet:

- az *iskolaszerkezet* differenciálódása: különböző intézménytípusok alakulnak ki például életkor szerint, a műveltség jellege szerint (humán, reál), szakképzési feladatokra;
- az *intézménytípuson belüli differenciálódás*: szelektív vagy komprehenzív intézmények⁶ (más terminológiával elit- és tömegképzés dichotómiával is illetik),
- a sajátos *értékrendszernek* és/vagy *egyéni elvárásoknak* megfelelő differenciálódás (pl. egyházi vagy magánintézmények, speciális szükségleteket kielégítő intézmények).
- egy intézményen belüli *differenciált programok*, képzési utak (pl. különböző tagozatok, csoportbontások, speciális osztályok, fakultációk, választható tevékenységek).

Ennek a bonyolult rendszernek a működtetése nehéz feladat, s mivel a célok megvalósításának terhe túlnyomórészt a tanítási-tanulási folyamatra hárul, a komplex célrendszer előbb-utóbb tartalmi, tantervi, végső soron tanári feladatként jelenik meg. Ezért érdemes tisztázni az oktatási célrendszer nagyobb összefüggéseit és pedagógiai kontextusát, miközben a részletes tanítási-tanulási törekvésekkel a tervezési folyamatoknál foglalkozunk.

⁶ Erről a témáról több helyen olvashatunk, didaktikai megközelítésben például Nahalka, 2003 írását érdemes elolvasni.

- Az *oktatási cél*⁷ lényegében nem más, mint azok a tervezett változások a tanuló személyiségében, amelyek
- a tanulási-tanítási folyamat eredményeként valósulnak meg
- a tananyag elsajátítása során végzett tanulói tevékenységek által.

Az oktatás általános céljai a személyiségfejlődés egészét szolgálják, amihez a *tanulási-tanítási tevékenység csak az egyik eszköz*⁸, sok egyéb lehetséges iskolai tevékenységi forma mellett, bár egyértelműen ez a legnagyobb idő- és energiahányadú iskolai tevékenység.

AZ OKTATÁSI CÉLOK VÁLTOZÁSAI AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEKBEN⁹

A következő alfejezetekben bemutatjuk a legfontosabb, a magyar tantervekben is létező oktatási célrendszereket, amelyek inkább általános, hosszú távú stratégiai célokat fogalmaznak meg. Ezeket a rendszereket az országok saját oktatási rendszerükbe illesztik be, melyek a különböző tervezési szinteken végiggörgetve végül konkrét tantárgyi tartalmakká és követelményekké válnak. Természetesen nagyon nehéz egyértelműen meghatározni, melyik célt hogyan valósítjuk meg a gyakorlatban. A tantárgyak szintjén már az adott tárgy saját tartalmi (többnyire szaktudományos) logikája veszi át a főszerepet, de tudnunk kell, hogy végső soron ezek az általános célrendszerek determinálják a jövő iskoláját. Egyszerűen azért, mert az információs társadalmaknak alapvetően ezekre a kompetenciákra lesz szüksége. Nem fog kialakulni egyfajta egybemosott, monolit „világoktatás”, ám az országok, nemzetek identitásképző tudásai, kultúrája könnyedén illeszthető e célrendszerek keretei közé.

Az iskolai oktatás funkciói, célrendszere nemcsak a didaktika, hanem a nevelésfilozófia, neveléstudomány vizsgálati tárgykörébe is tartoznak. Az oktatástudomány leginkább csak a tanulási-tanítási folyamatok konkrét feladataira fókuszál. Az elmúlt két évtized egyik legfontosabb kérdése a didaktika számára is az volt, mik a célként elvárt tanulási eredmények. A 2000-es évektől három nagy szakaszt azonosíthatunk az oktatási célrendszerek tekintetében.

⁷ Kotschy Beáta (2003) definícióját alapul véve.

⁸ A tanítási-tanulási tevékenységen túli iskolai tevékenységekről részletesen nem ejtünk szót, neveléstörténetből, -elméletből, kiváltképp a reform- és alternatív pedagógia történetéből ezek megismerhetők.

⁹ Az áttekintést részletesebben lásd: Chrappán, 2019.

AZ OKTATÁS MINT REJTETT KINCS, AZ OKTATÁS MINT A SZÜKSÉGES UTÓPIA

Az ezredforduló előtti évtizedben (a millenniumra való készülődés jegyében) jelent meg az UNESCO 1996-os jelentése (Oktatás – rejtett kincs, 1997), ami „edukatív társadalom”-nak nevezi az ezredfordulóra kialakuló társadalmat, amiben az ismeretek megszerzésén túl a tudás érvényesítése és felhasználása egyformán fontos elvárás. Ebben az időszakban még nem volt látható a világ digitalizációjának mértéke.

A jelentés négy „megtanulnivaló” célt helyez az oktatás középpontjába, mind-egyikhez bizonyos képességeket rendel:

- *megismerés* (ismeretszerzés, figyelemfókuszálás, memóriafejlesztés, szelekció, induktív és deduktív gondolkodásfejlesztés);
- *munkavégzés* (műszaki és technikai képzettség, szociális viselkedés, csapatmunkára való alkalmasság, kezdeményezőkézség, kockázatvállalás, konfliktusmegoldás, vezetésre való alkalmasság, személyes elkötelezettség, intuíció, ítélőképesség);
- *másokkal való együtt élés* (közös tervek kialakítása, együttműködés, a hasonlóságok és kölcsönösségek felismerése, önismeret, empátia);
- az egyéni *életvezetés* (önálló gondolkodás, értékítéletek, ítéletalkotás szabadsága, képzelőerő, kreativitás).

Az edukatív társadalom alapértékei már sejtetik a globalizálódó világ átfogó oktatási feladatait. Ezek az esélyegyenlőség, a demokrácia, a társadalmi kohézió, a nemek és a kisebbségek azonos tudás-hozzáférési esélyeit és részvételét foglalják magukba.

Ezen célok megvalósításához más szemléletű és felkészültségű tanárok is kellene, akik szakmai tudás mellett ezekkel az értékekkel és képességekkel is bírnak, és kellően motiváltak azok alkalmazására. Ezek az alappillérek kiindulási alapot adnak a 2000-es évek oktatási célelméleteihez és kutatásaihoz. A felsorolt képességek a későbbi átfogó, minden európai és OECD-ország számára alkalmazandó célrendszerekben *kompetenciákként* élnek tovább.

A KOMPETENCIAALAPÚ OKTATÁS

Az Európai Unió 2006-ban tette közzé azt a joganyagot, amely a tanulási-tanítási folyamat kimeneti eredményeit ténylegesen elsajátított kompetenciák formájában definiálta (Recommendation..., 2006). Ebben az anyagban jelentek meg először azok a kulcskompetencia-területek és elsajátítási szintek, amelyek azóta is megta-

lálhatók az EU-s országok oktatási célrendszereiben. Ennek a rendszernek a gyakorlati megvalósítása az ún. kompetenciaalapú oktatás, amelynek jelentése nem egyszerűen ismeretek és képességek, hanem attitűdök, autonómia és a tényleges tanulmányi kimenetek (konkrétan megfogalmazott követelményekre alapozó oktatás). A kompetencialapú mátrix (területek és elsajátítottsági szintek) az élet-hosszig tartó tanulás struktúráját és céljait alapozza meg a teljes köz- és felsőoktatási intézményrendszerre vonatkozóan. A kulcskompetencia-rendszer minden európai tagállam nemzeti alaptantervében szerepel célrendszerként. A Nat 2007 óta tartalmazza ezeket. A kerettanterv-készítők és az iskolák egyik kiindulási és igazodási pontja. A *kulcskompetencia-rendszer a Nat egyik céldimenziója*, ezek érvényesítése minden műveltségterületen és tantárgyban kötelező feladat.

A 21. SZÁZAD OKTATÁSÁNAK KOMPETENCIÁI

Az Európai Unió 2018-ban módosította a 2006-os kulcskompetencia-területek elnevezését (Council Proposal..., 2018) az írás-olvasási (literacy) alapképességek és a személyes, szociális képességek jelentőségét hangsúlyozva, továbbá alkalmazkodva a digitális világ előre nem látható intenzív fejlődéséhez. A területek elnevezésének változása néhány esetben tartalmi elemeket is változtatott, de inkább hangsúlybeli módosulásokról van szó. A változtatások részletei megtalálhatók az EU-s anyagokban, e helyütt a két verzió listája olvasható:

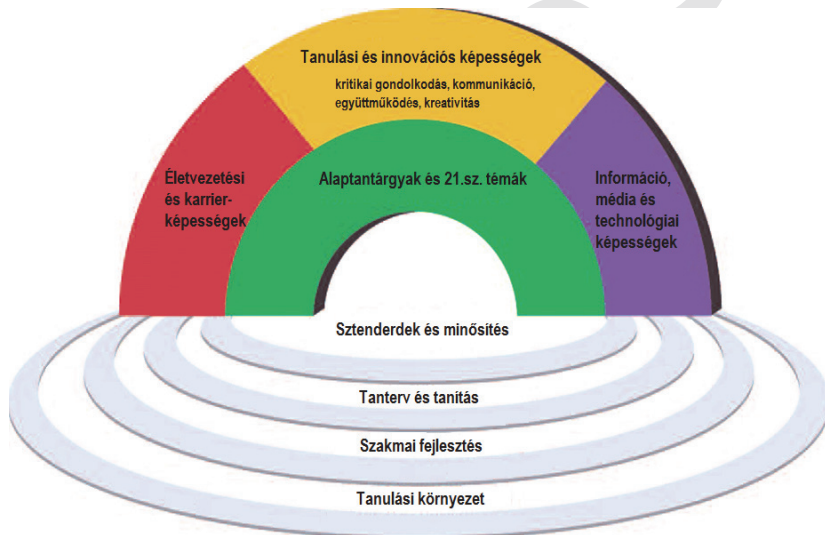
3. TÁBLÁZAT: Az EU kulcskompetencia-területek változása

EU kulcskompetencia-területek 2016	EU kulcskompetencia-területek 2018
1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Írás-olvasási kompetencia
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. Többszempvűségi kompetencia
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák
4. Digitális kompetencia	4. Digitális kompetencia
5. A tanulás elsajátítása	5. A személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	6. Állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia	7. Vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejezőkézség	8. Kulturális tudatosság és kifejezőkézség

(Forrás: Proposal...2006; Council Proposal...2018)

A kompetenciaalapú oktatás a hagyományosan ismeretközpontú, reprodukzív tanítási-tanulási folyamat ellentétéként jött létre. A kulcskompetencia-területek meghatározása önmagában már nem elég, a szédületes tempójú változások az iskolával kapcsolatos elvárásokat is megváltoztatják, és a kompetencia kifejezés mellett „egyre gyakrabban jelennek meg a skill-ek (hard és soft skilllek), amelyek a tudásintenzív társadalmi elvárások alapján fogalmazzák meg a tanulók számára nélkülözhetetlen képességeket, tudáselemeket”¹⁰. Különböző modellek születtek. Az egyik legismertebb és legelterjedtebb a P21 (Partnership for the 21. Centuries Learning). Az USA-ban létrejött elképzelés az oktatásban érintettek széles körének megegyezésén alapul arra vonatkozóan, hogy mit várnak az oktatástól a 21. században.

A modell három dimenziót integrál magába: a 21. századi tantárgyi tartalmakat, a kompetenciákat és a támogató folyamatokat. A 2. ábra és a 4. táblázat tájékoztató áttekintés a modell tartalmi részleteiről.



2. ÁBRA: A P21 modellje

(Forrás: Partnership for 21 Century Skills, 2009:1)

A felsorolásból látszik: az oktatási elvárás végeredményben a kollaboratív és kooperatív, önálló munkavégzésre képes, tevékenységért felelősséget vállalni tudó, önálló döntésekre és önfejlesztésre képes ember. Ez a rendszer inkább a gazdasági-társadalmi szempontokat preferálja, az egyén személyes érzelmi kompetenciáit kevésbé hangsúlyozza. Befolyása azért jelentős, mert az OECD

¹⁰ Chrappán, 2019:48.

nagyhatású, európai kereteken túlmutató kezdeményezése, a tanulási iránytű egyik háttere ez a P21. modell.

4. TÁBLÁZAT: 21. századi képességek a P21 modell szerint

<i>Alaptantárgyak és 21. sz. témák</i>	
<i>Diszciplináris:</i>	<i>Interdiszciplináris témák:</i>
angol (anya)nyelv, olvasáskészség; világnyelvek; művészetek; matematika; gazdaságtan; természettudomány; földrajz; történelem; állampolgári ismeretek	globális tudatosság (a globális kérdések megértése; diverzifikált kultúrák, vallások megismerése); pénzügyi, vállalkozási ismeretek, közgazdaságtan; (állam) polgári ismeretek; egészségtudatosság; környezettudatosság
<i>Tanulási és innovációs képességek</i>	
<p><i>Kreativitás és innováció:</i> kreatív gondolkodás; kreatív munkavégzés másokkal; innovációk megvalósítása.</p> <p><i>Kritikai gondolkodás és problémamegoldás:</i> hatékony induktív/deduktív érvelés; rendszerszintű gondolkodás, ítéletek és döntéshozás; problémamegoldás.</p> <p><i>Kommunikáció és kollaboráció:</i> világos kommunikáció (különböző kommunikációs technikák alkalmazása); együttműködés másokkal (különböző csoportokban való együtt dolgozás, felelősségvállalás a közös célokért, kompromisszumkészség).</p>	
<i>Információs, média- és technológiai képességek</i>	
<p>Információs műveltség: információhoz való hozzáférés és értékelés; információhasználat és információmenedzselés.</p> <p>Média műveltség: médiaelemzés; média termékek előállítása.</p> <p>IKT-műveltség: hatékony technológia-alkalmazás (eredményes eszközhasználat különböző funkciókra, az etikai és jogi vonatkozások megértése és alkalmazása).</p>	
<i>Élvezetési- és karrierképességek</i>	
<p>Rugalmasság és alkalmazkodóképesség: alkalmazkodás a változásokhoz; rugalmasság.</p> <p>Kezdeményező-készség és önirányítás: cél- és időmenedzselés; független munkavégzés; önirányító tanulás képessége.</p> <p>Szociális és interkulturális kompetenciák: másokkal való együttműködés képessége; munkavégzés diverzív környezetben.</p> <p>Produktivitás és elszámoltathatóság: projektek menedzselése; eredmények elérése.</p> <p>Vezetői képességek, felelősségvállalás: mások irányításának képessége; másokért való felelősségvállalás.</p>	

(Partnership for 21 Century Skills, 2009, alapján saját szerkesztés)

Az OECD által megalkotott tanulási iránytű (Learning Compass 2030: OECD, 2019), egy komplex tanulási környezetet definiál, és ennek keretei között határozza meg, melyek azok a kompetenciák (képességek, attitűdök, ismeretek, értékek), amelyekkel a tanulók a személyes jólétük (ez kulcsfogalom, ahogyan azt a 3. ábrán is láthatjuk) és a társadalom, valamint az egész bolygó jólétéhez is hozzájárulhatnak.



3. ÁBRA: Az OECD Learning Compass 2030 modellje

(Forrás: OECD, 2019:9)

Új, kiemelt fontosságú fogalmat vezet be a modell, a *transzformatív* kompetenciákat, amelyek által új értékeket hozhatnak létre a tanulók, megoldhatják a feszültségeket és dilemmákat, emellett pedig képesek felelősséget vállalni etikai, személyes és társadalmi célokért. Az anticipáció, akció, reflexió ciklus egy olyan visszatérő tanulási folyamat, amelyben a tanulók gondolkodása, felelősségérzete egyre mélyül.

Ezek a modellek általános, stratégiai célokat fogalmaznak meg az oktatáspolitikai számára, a gyakorlati pedagógia célrendszere ezekből keletkezik a kompetenciák „tantervesítése”¹¹ folyamatában. Ha áttekintjük a nemzetközi oktatási térben keletkezett kompetencia-modelleket, azt olvashatjuk ki belőlük, hogy nemcsak a célok változnak, hanem az az iskola- és tanuláskép, mondhatni filozófia, ami alapján a jövő iskolája működni fog. Nem tudjuk pontosan, milyen lesz, de a több száz éves ismeretátadó iskola alaposan meg fog változni, a technológiai fejlődés lehetővé teszi az egyénre szabott fejlesztő programokat.

¹¹ A kompetenciák iskolai használatú transzformációját írja le ezzel a fogalommal többek között Perjés & Vass, 2009. kötete.

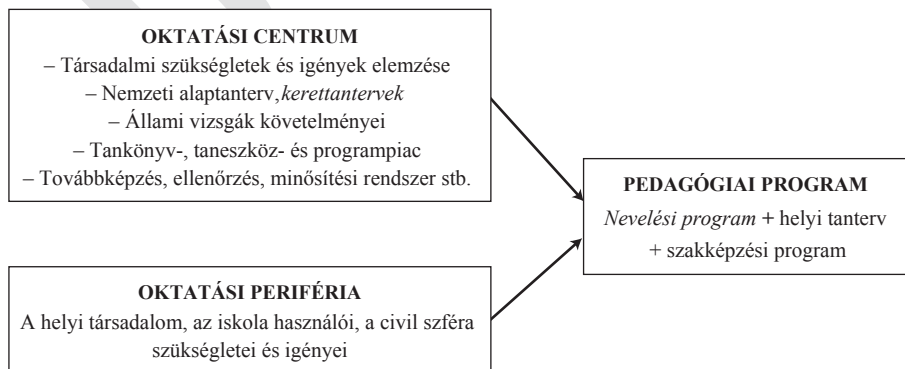
A KETTŐS LEGITIMÁCIÓ

A tananyag kiválasztásának, strukturálásának módját elsősorban az határozza meg, hogy milyen *célokat* akarunk elérni a tanítási-tanulási folyamat során. A célok általában *bizonyos értékekhez kötődnek*, amelyeket az adott kor társadalma és embere magáénak vall, és szükségesnek tartja, hogy azokat az utána következő nemzedék is elfogadja. Ugyanakkor természetesen az egyénnek is vannak sajátos, csak az ő személyét érintő céljai, amelyeknek megvalósítását az oktatástól várja. Így tehát legalább kétirányú meghatározottságnak vannak kitéve a közoktatási rendszer intézményei:

1. meg kell felelniük a *társadalom* által támasztott elvárásoknak,
2. ki kell elégíteniük a *gyerekek, a szülők* igényeit is.

Ha bármelyiket elhanyagolja az intézmény, súlyos helyzetbe kerülhet. Ha nem felel meg a társadalmi elvárásoknak, normáknak, azaz nem teljesíti a központi dokumentumok kötelező érvényű előírásait, működése akár törvénytelené is válhat. Ha pedig a felhasználók (klienseknek is szokták nevezni ezt a kört) igényeit hagyja figyelmen kívül, akkor egyszerűen elveszíti a diákjait, a szülők más óvodába, iskolába íratják majd gyerekeiket.

A kétféle érdek összehangolása (optimális esetben nem mondanak egymásnak ellent), az egyensúly megteremtése az intézmény vezetésének és a pedagógusoknak közös feladata, amikor az intézmény működését szabályozó dokumentumot, a pedagógiai programot kialakítják. Ezt a sajátos kettős meghatározottságot Báthory Zoltán (1997) nyomán *kettős legitimációnak* nevezzük, és egyszerűsítve a következőképpen ábrázolhatjuk:



4. ÁBRA: A kettős legitimáció

(Báthory, 1997:122 alapján)

Az ábráról leolvasható, hogy melyek azok a társadalmilag, illetve államilag megteremtett feltételek, amelyek a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítéséhez szükségesek. Ezek adottak.

Az intézmény feladata a helyi igények felmérése, és annak eldöntése, hogy azokból mit képes az iskola figyelembe venni, hiszen a lehetőségeket csak abban a közegben ismerhetik igazán, ahol az intézmény működik.

Hiba lenne azonban egyik vagy másik fél *érdekeit kizárólagosnak tekinteni* vagy figyelmen kívül hagyni. Ha *a társadalmi célokat* tekintjük kizárólagosnak, ez azt jelenti, hogy mindenkire vonatkozóan azt tartjuk egyedül elfogadhatónak, amit az oktatási centrum (ami gyakorlatilag a mindenkori oktatásirányítás) megjelöl, és nem törődünk a gyerekek, a szülők szándékaival, képességeivel és lehetőségeivel. Ha ez a tendencia túlságosan erőssé válik, az az *oktatáspolitikai diktatúra* jele, ami együtt jár az intézmények, a pedagógusok, a diákok és szülők szakmai, illetve választási szabadságának korlátozásával.

Ha a *gyerek egyéni érdekeit tekintjük* egyedüli mércének, akkor éppen azok az értékek, ismeretek, viselkedési normák maradhatnak ki a tananyagból, amelyek az egyén társadalmi integrációját, vagyis a szűkebb és tágabb közösségbe, kis társadalmi csoportokba való beilleszkedést tennék lehetővé.

Az egyensúly tehát igen kényes kérdése az egész nevelési folyamatnak, így az oktatásnak is, és megteremtése csak úgy képzelhető el, ha a célok és az értékek megfogalmazása, rangsorolása *széleskörű szakmai* (pedagógiai, pszichológiai) és *társadalmi közmegegyezésen, konszenzuson alapul*. Ezért kísérik általában heves viták az oktatásban bekövetkező lényeges változásokat (például a Nat bevezetése, vagy a kerettantervek, tankönyvek kérdése).

AZ OKTATÁSI CÉLOK SZINTJEI

Az előbb bemutatott kettős legitimáció elmélete az *egyed pedagógus* napi munkáját látszólag nem befolyásolja, hiszen neki konkrét foglalkozás, tanóra meghatározott tananyagát kell elsajátíttatnia. Ritkán gondolkodik azon, hogy éppen kinek az érdekeit képviseli, társadalmi vagy egyéni célokat próbál-e megvalósítani akkor, amikor például a szorzás rejtelmeibe vezeti be tanítványait.

Nyilvánvaló, hogy az oktatási cél önmagában nem értelmezhető, hanem csak bizonyos szintekhez kapcsoltn lehet azokat megfogalmazni, elemezni.

A *céltételezésnek* (a törekvések megfogalmazásának és hierarchizálásának) több szintje létezik (Falus, 1998):

1. *Központi célok*, amelyek a *minden iskolára érvényes*, legáltalánosabb értékeket, célokat fogalmazzák meg, amelyek a *központi tantervekben* (Nat, OAP, ke-

rettantervek) jelennek meg. Ezekre épül a központi *vizsgarendszer* is, amely azt garantálja, hogy az iskolák valóban eleget tegyenek azoknak a követelményeknek, amelyek a közös célokból fakadnak.

2. *Intézményi célok*, amelyekben az óvoda vagy iskola a központi célokat kiegészíti a saját, csak rá jellemző speciális vagy a helyi igényeknek, értékeknek megfelelő célokkal, amelyek az egész intézményre, annak minden pedagógusára, diákjára érvényesek. Ilyenek például a speciális foglalkoztatási rendszer (mozgássérült vagy tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek oktatása) vagy a vallásos szellemű oktatás.
3. *Tantárgyi célok*, amelyek egy-egy konkrét tantárgy tanításának céljait jelentik. A matematika és a testnevelés legáltalánosabb szándékai lehetnek akár azonosak is (a gyermek testi-lelki fejlődésének biztosítása, kreativitásának, ügyességének fejlesztése), a tantárgyi rendszer egészében mégis más a feladatuk. Ezt a másságot, a tantárgyak közösségében betöltött sajátos szerepet fogalmazzák meg a tantervkészítők a tantárgyi célok kialakításakor. A tantárgyi céltételezés részben a központi tantervek, részben pedig az intézmény pedagógusainak, az érintett tantárgyi munkaközösség tagjainak a feladata.

Ezeket a szinteket ki lehet egészíteni még legalább kettővel (Ballér, 1993):

4. *Tanári célok*, amelyek a közösen kialakított tantárgyi célokat finomítják, kiegészítik, konkrét gyermekcsoportra vonatkoztatják, hiszen minden osztályban másképpen kell tanítani ugyanazt a tananyagot. Sok körülmény (a gyerekek előzetes tudása, motiváltsága, nemi összetétele, stb.) alapvető különbségeket okoz ugyanannak a tantárgynak a tanításában. A különbségekhez való sikeres alkalmazkodásnak és így az eredményes tanításnak alapfeltétele a célrendszer „osztályra (sőt: egyénre) szabása”.
5. *Tanulói célok*, amelyek az előző szintnek a tanulói megfelelői, hiszen minden gyereknek más lehet az adott tantárgy tanulásával a célja. Ezeknek az eltéréseknek is tudatosulnia kell a pedagógusban, ennek pedig legegyszerűbb módja, ha már a kezdeteknél, azaz a célok megfogalmazásánál bekalkulálja azokat a tanítási-tanulási folyamatba.

A társadalmi változások magukkal hozzák az iskolával kapcsolatos koncepcionális kérdések újragondolását. Az iskola társadalmi helyének és feladatainak átalakítása, adaptálása a kor elvárásaihoz folyamatos feladat. Minél gyorsabban és mélyrehatóbbak a változások, annál nagyobb szükség van erre.

A tanítás mint komplex pedagógiai tevékenység

Tanítás önmagában véve talán nem is létezik. Ez is egy úgynevezett viszony-tevékenység: csak egy másik félhez képest tudjuk meghatározni. Esetünkben a tanítás másik fele a tanulás¹², így amikor a tanítás elemeit sorra vesszük, meg kell jegyeznünk, hogy a tanítás valójában nem egyéb, mint tanulásmenedzselés: *a hatékony tanulás feltételeinek megteremtése*.

A pedagógia a megtalált arányok művészete¹³, ez a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára igaz. A tanítási tevékenység során gyakorlatilag minden olyan tényezőt, hatásforrást és befolyást tekintetbe kell venni, amely a tanítási-tanulási folyamat rendszereleme. A továbbiakban az áttekinthetőség kedvéért sorrendet kell kialakítanunk ahhoz, hogy a pedagógus szemszögéből vizsgálhassuk meg azt, hogyan lehet előkészíteni, megtervezni, lebonyolítani és értékelni a tanítási-tanulási folyamatot.

Mielőtt rátérnénk annak elemzésére, hogyan lehet megtervezni és aztán szervezni a tanítást-tanulást, érdemes közelebbről megvizsgálni, melyek azok a mozzanatok, amelyek *minden tanórának*, minden egyes foglalkozásnak kötelező pedagógiai feladatai.

ÁLTALÁNOS DIDAKTIKAI FELADATOK

A pedagógus gyakorlati teendőit nehéz úgy áttekinteni, hogy nem egy meghatározott tantárgyi tanóra kapcsán, hanem csak általánosságban elemezzük a tennivalókat. Ilyen feltételek mellett csak egyféleképpen járhatunk el: megpróbáljuk feltérképezni, hogy melyek azok az általános didaktikai, azaz tanulás- vagy tanításszervezési feladatok, amelyeket minden pedagógusnak minden tanórán meg kell oldania, függetlenül a tantárgy jellegétől. Az egyes tantárgyak tanítási tartalmaktól függő *konkrét tevékenységeit* ugyanis kizárólag a *szakmódszertanok*

¹² Miközben a tanulás önmagában is létező dolog, nem feltétele az, hogy valaki tanítson, önmagában a környezeti viszonyok kiváltják a tanulást (ennek részleteit pszichológiából ismerhetjük).

¹³ Gáspár László gondolata.

(más szóval: szakdidaktikák) tudják leírni. Az *általános didaktika* az általános, *mindenkire, mindenkor érvényes teendőket* vizsgálja.

Az általános didaktikai feladatokhoz soroljuk a *motiválást*, az *aktivizálást*, a *megerősítést*, a *differenciálást*, valamint mindezeket átfogó és megvalósító kategóriaként a tanítási-tanulási folyamaton belüli *interakciók* lehetőségének megteremtését.

A MOTIVÁLÁS

A motiváció a pszichológia egyik központi fogalma, a legtöbb személyiségelmélet a motívumok összjátékaként értelmezi az emberi cselekedeteket és így a személyiség egészét is. A motivációkutatás napjainkra az egyik leggazdagabb pszichológiai kutatási terület, hisz az emberi tevékenységek hajtóerejét feltárni az élet minden területén alapvető jelentőségű.

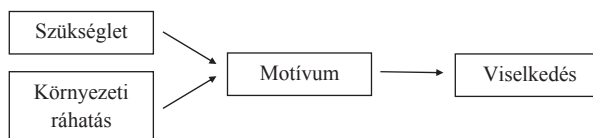
A *motiválás* elsősorban a pedagógusok körében használt kifejezés¹⁴, a tanórák gyakorlati hatékonyságára vonatkozik, és azt vizsgálja, miként lehet felkelteni a gyerekek *érdeklődését a tanulás és a konkrét osztálytermi tevékenységek* iránt. A szakirodalom emellett megkülönbözteti a *motívumfejlesztést* is, ami nem a konkrét tantárgyi tanítás-tanulás sikerességére vonatkozik, hanem arra a hosszú folyamatra, amely során a tanuló *saját motívumkészlete átalakul, fejlődik*.

Fejes (2015) szerint a pedagógiai szakirodalom, kiváltképp a szakmódszertan elsősorban a motiválással kapcsolatos pedagógiai lehetőségekre helyezi a hangsúlyt. Szaktanárként, főleg a pálya elején, csak erre tudunk koncentrálni, fontos azonban ismernünk a motívumfejlődésre vonatkozó pszichológiai tudás elemeit is.

A MOTIVÁCIÓELMÉLETEK PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGŰ ELEMEI

A motivációelméletek egyik atyja, Henry Murray szerint a motivációk alapvetően *szükségletekből és környezeti hatásokból* erednek. A szükséglet „olyan belső állapotot jelent, ami nem teljesen kielégítő; valaminek a hiányát jelzi” (Carver & Scheier, 1998:102), a környezeti hatás pedig „olyan ingerfeltétel, amely valaminek a megszerzésére vagy elkerülésére irányuló vágyat kelt” (Carver & Scheier, 1998:105). Ebből a két tényezőből alakul ki a motiváció, ami végső soron *az emberi viselkedéseket létrehozó készlet*.

¹⁴ Józsa, 2007 és Fejes, 2015.



5. ÁBRA: A motívumok kialakulása

(Carver & Scheier, 1998:105)

A motívumok David McClelland szerint valójában az emberek gondolataiban létező ismeretkészletek, amelyek kívánatos, illetve nem kívánatos célokra vonatkoznak, ebből következően *érzelmileg színezettek*. Az érzelmetelítettségnek a tanítási-tanulási folyamat szempontjából nagy jelentősége van, mert minél *kisebb* a gyerek, annál inkább *érzelmi alapú* a motiválás.

White szerint az embereknek természetes igénye van a kompetenciáik fejlesztésére, ez pedig elemi motivációs tényezőnek tekinthető. *Effektanciamotívumnak* nevezi a *személyes hatékonyságra*, a *megelégedettségre* való törekvést, ami *kitartó tevékenységvégzéshez* vezet. Ez az effektanciamotívum áll az ún. intrinzik motiváció hátterében is.

A motivációkutatásokból több irányzatot is érdemes említeni, amelyek közvetlenül kapcsolhatók az iskolai folyamatokhoz¹⁵.

1. Közelítő és elkerülő célok

Az Atkinson nevéhez fűződő elmélet szerint a motivációk egy részének a célja bizonyos fajta elégedettség, sikeres teljesítmény elérése, míg más részüknek a hiányok, a kellemetlen érzések elkerülése. Előbbieket közelítő, utóbbiakat távolító céloknak nevezi. A közelítő célok, azaz a *teljesítménymotiváció* a tanulási folyamat során az elsajátításra, a tanulnivalók megértésére hajtja az egyént, és jellemző, hogy túl nehéz vagy túl könnyű feladatok esetén csökken a motiváció, mert ezek nem nagy próbatételek. A távolító célok, azaz a *kudarckerülő motiváció* alacsonyabb önbizalmat mutat, a feladathelyzetek a kudarcból való szorongást, akár depressziót váltanak ki, és a túl könnyű vagy túl nehéz feladatok választása jellemző ezekre a gyerekekre (a túl könnyű a biztos sikert, a túl nehéz a kudarc racionális magyarázatát ígéri). Mindezek a jellemzők erősen függenek attól is, hogy a tanuló minek tulajdonítja a sikert és a kudarcot, ez pedig már az ún. attribúcióelmélet témaköre.

2. Az attribúcióelmélet

Mindannyian hajlamosak vagyunk különböző okoknak tulajdonítani a sikereket és a kudarcokat is (nem gyakoroltam eleget, úgysem értem, hiába magyaráz-

¹⁵ Pajor, 2015; Fülöp, 2017; Fejes, 2015; Réthy, 2003.

zák, pikkel a tanár, stb.) Ezeket az oktulajdonításokat attribúcióknak nevezzük. Az attribúció lényege, hogy különböző *érzelmek* és ezzel *tevékenységek* indulnak be különböző oktulajdonítások alapján. Ha a tanuló a képességeket tekinti kulcs-elemnek a teljesítményben, mondjuk az erőfeszítés helyett, akkor a motiváció erősen csökken, ha magát gyenge képességűnek hiszi (én ehhez buta vagyok, nincs hozzá eszem stb.). Az attribúcióelméletek önbeteljesítő jóslatként működnek. A pedagógiai szituáció, amely mindig társas helyzet, sajátosan működik, mert a személyes attribúciók a környezeti reakciókon is múlnak: nem mindegy, hogyan reagál a tanár. Ha *nem a teljesítményt dicsérik*, hanem az erőfeszítést, akkor az a tanulóban a gyenge képességű vagyok attribúciót hívhatja elő, ami csökkentheti a motivációt. Ezért általában azt javasolják, hogy a dicséret és a jutalom a teljesítménnyel (és persze az erőfeszítéssel is) arányos legyen. Pajor (2015) külön kiemeli, hogy a *kéretlen segítségnyújtás* is téves attribúcióhoz vezethet, mert a tanulóban az a képzet keletkezik, hogy fel sem tételezzük róla, hogy képes a helyzettel megbirkózni (miközben nem ez a tanári szándék). Folyamatosan alkalmazva ez a tanulói próbálkozások teljes elmaradását eredményezheti, segítség nélkül el sem kezdi a feladatot.

3. Öndetermináció – külső és belső motiváció, autonómia

Deci és Ryan (1985) megalkotta az öndetermináció-elméletet, amelynek legfontosabb eleme a belső motiváció, és az autonóm egyén. Ha az autonómia sérül (pl. külső kényszer hatására végzett tevékenységek), akkor csökken a motiváció. A külső motiválást az elmélet károsnak tartja, mert így csak addig marad fenn a tanulás, ameddig a jutalom, és ez elsorvasztja a belső motivációt.

Külső és belső motiváció az iskolában

Deci és Ryan Hunt intrinszc motivációfogalmára támaszkodva az egyik legnagyobb hatású elméletet alkották meg, amikor leírták az öndeterminációs modell részeként a belső (intrinszc) és külső (extrinszc) motivációt. Az iskolai gyakorlatot ma is erősen befolyásolja a külső (morálisan gyengébbnek tekintett) és belső motiváció elmélete.

A belső motiváció elsősorban a tevékenységben rejlő örömet jelenti, iskolában a személyes érdeklődés, egy-egy konkrét tantárgy tartalma, vagy valamilyen speciális tevékenység (kísérletezés, gyakorlati produktumok létrehozása, feladatmegoldás stb.) stimulálja a gyereket, és a motiváltság nem feltétlenül terjed ki minden tanulási kötelezettségre.

A külső (extrinszc) motiváció: a tanulás ilyenkor nem magáért a tudásért, vagy a tevékenység örömeért zajlik, hanem valamilyen külső ösztönző hatására megy végbe. Ilyen például a jó jegy, tárgyi, pénzbeli jutalom, a büntetés elkerülése, a barátok véleménye, a vizsgák pusztja „túlélése” stb.

Az elmélet a szabad választás jelentőségét hangsúlyozza, ami a kreativitás, a motiváció s egyben a teljesítmény erősödéséhez vezet. Ez a modell az egyénre szabott, kompetenciaalapú iskola képével harmonizál. Nem veszi azonban figyelembe, hogy a tanulás mindenekelőtt társas környezetben zajlik, aminek nagy hatása van az egyén motivációkészletére (az attribúciókon keresztül).

4. Célelméletek

Az elmúlt évtizedek motivációkutatásai arra fókuszálnak, milyen összefüggés van az egyén által kitűzött rövid- és hosszú távú célok és a motivációk között. Dweck és Leggett (1988) elsajátítási és eredménycélokat határoz meg, e fogalmak erős analógiát mutatnak a külső-belső motivációval. Az eredménycélok között azonban megjelenik az ún. viszonyítási cél, amikor a tanuló nem önmagához, hanem mások teljesítményéhez képest határozza meg saját motivációit (ez a versengés¹⁶, ami az iskolai tanulás folyamatos velejárója, így a motívumfejlesztés egyik pillére). Dweckék elméletére építve alkotta meg Elliot és Church (1997) az ún. 2×2 célorientációs elméletet. Ennek lényeg, hogy két dimenzióra építve négyféle céltípust különböztet meg.

5. TÁBLÁZAT: A 2×2 célorientációs elmélet célorientációk értelmezése

	Közelítő	Elkerülő
Elsajátítási (intrapersonális standardok alkalmazása)	<ul style="list-style-type: none"> - a tananyag elsajátítása, megértés, önfejlesztés - saját magához képesti fejlődés 	<ul style="list-style-type: none"> - a hibák és a helytelen megoldások elkerülése - a saját maga által kitűzött teljesítménytől ne maradjon el
Viszonyító (normatív standardok alkalmazása)	<ul style="list-style-type: none"> - mások felülmúlása a cél - legjobb jegy, legjobb teljesítmény 	<ul style="list-style-type: none"> - annak elkerülése a cél, hogy másoknál gyengébben teljesítsen - a legrosszabb jegy az „utolsónak lenni” elkerülése

(Forrás: Pajor, 2015:42)

Ezeket a célorientációkat az iskolai közegben is lehet azonosítani, ha figyelünk a diákokra. A motiválási hatékonyságot segíti a tanuló jellemző motivációs mintázatának ismerete.

Az emberi motiváció, úgy tűnik, sokkal komplexebb annál, mint hogy dichotóm elméletekkel (amelyek ellentétpárokban ragadják meg a jelenségeket) le lehetne írni. Egyre több olyan *összefüggést* ismerünk, amelyek árnyaltabban közelítenek a motivációhoz.

¹⁶ Fülöp, 2017.

Tudjuk például¹⁷, hogy

- a kreatív teljesítményt növeli a teljesítménnyel arányos jutalom,
- azoknál a gyerekeknél, akiknél hiányzik a motiváció, a külső jutalmak indítják el a tanulást,
- az érdekes feladatok esetében a teljesítménnyel arányos jutalom fokozza a belső motivációt, míg a teljesítménytől független jutalom negatív hatású,
- az életkor előrehaladtával csökken a tanulással kapcsolatos belső motiváció, aminek okát többen abban látják, hogy az iskolai feladatok és teljesítmény-elvárás egyre komplexebb lesz, a minősítő értékelés egyre hangsúlyosabb¹⁸,
- középiskolás korra már az egyén személyes jövőbeli céljai determinálják a motivációt az iskolai tanulással kapcsolatban.

A MOTIVÁLÁS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLÁBAN

Kétségtelen, hogy a motívumtanulásra óvodában, iskolában kell felkészíteni minden embert. A hogyanra kézenfekvő lenne azt válaszolni, hogy *mindenkit a lehető legtöbb sikerélményhez* kell juttatni a tanulás során. Ez igaz, de mindannyian tudjuk, hogy a tanulás az egyik legkeményebb, *legnagyobb kitartást igénylő* emberi tevékenység. Éppen ezért szinte lehetetlen a folyamatos sikerek garantálása.

Súlyosbítja ezt az a tény, hogy a tanulás (főleg az iskolai tantárgyak tanulása) meglehetősen távoli, *absztrakt célokat* szolgál, a közvetlen haszon hiánya pedig erősen gyengíti a motivációs bázist, különösen kisebb gyerekeknél (P. Balogh & S. Gergencsik, 1998:93)

A motiválás kapcsán ugyanabba a problémába ütközünk, mint a tanítási-tanulási folyamat más elemeinél: a konkrét tananyagban rejlő motivációs lehetőségeket inkább a szakdidaktikák, mintsem az általános didaktika tárgyalja, és általában *az érdeklődés felkeltésének és folyamatos fenntartásának módszereit*, pedagógiai trükkjeit szedi sorba.

A didaktika ebben a kérdéskörben is általánosabb összefüggéseket tár fel azzal, hogy a tantárgyi rendszer, az *intézmény tevékenységi rendszerének egészében* keresi a motivációs lehetőségeket.

1. Az egyik legfontosabb motivációs erő *az intézmény sokszínű tevékenységrendszere*. Ahogy korábban láttuk, a motívumtanulás kognitív és affektív tényezők bonyolult hálózatában történik, és nem pusztán a tananyag érdekessége vagy unalmassága befolyásolja. A társas közeg reagálása a sikerekre vagy kudarcokra, az ön-

¹⁷ Fülöp, 2017 alapján.

¹⁸ Józsa, 2007; Réthy, 2013.

értékelés folyamatos változása, és a gyerekre kiosztott vagy általa kényszerűségből elfoglalt iskolai, óvodai szerep képezi a tanulási motivációk legfontosabb bázisát.

„Minél többféle, változatos tartalmú tanulási lehetőséget tud kínálni tanítványainak az iskola a kötelező tanulás mellett, annál több esély van arra, hogy a közömbös tanulókat érdeklődőkké változtassa, hogy az egysíkúan érdeklődőket több irányba is elindítsa.” (Báthory, 1997:52) Ez a kijelentés visszavezet bennünket vizsgálódásaink elejéhez, ahol azt mondtuk: a tanítás-tanulás a teljes tevékenységrendszernek csak az egyik területe, és sok egyéb dologra is szükség van ahhoz, hogy a képességek széles skálája fejlődhessen a gyerekekben. Láthatjuk, hogy a *sokszínűség, a változatos tanulási tartalmak és tanuláson kívüli tevékenységek* lehetősége nemcsak a képességfejlődést, hanem a stabil motivációt is biztosítja. Ha a gyerek sikereket ér el valamilyen tanuláson kívüli területen, és ezeket a sikereket a környezete is értékeli, az rendkívül erős motiváló hatással lehet a gyermek egész személyiségére, és *transzferálódhat a tanulási tevékenységre is.*

Fokozhatja ezt a hatást a *tanulási szinterek sokfélesége*, hiszen önmagában motiváló hatású, ha nemcsak a hagyományos értelmű tanóra, nemcsak a tankönyv és a tanári magyarázat jelenti a tanulást, hanem a tanórán és az iskolán kívüli ismeretszerzés gazdag repertoárja is.

Ha tehát az iskola *légbőre biztonságos és barátságos*, a gyerek szeret oda járni, mert *esélye* van arra, hogy valamilyen területen sikeres legyen, és nemcsak a tanulási kudarcok teszik emlékezetessé számára az intézményt, akkor nagy lépést tettünk abba az irányba, hogy a gyerek *általános motiváltsága* megfelelő legyen.

2. Az általános motiváltságon túl azonban fel kell készülni arra is, hogy a tanítási-tanulási folyamaton belül, *az egyes tantárgyak, foglalkozási területek* maguk is motiváló hatásúak legyenek. Itt elsősorban a tantárgy jellegére, a tananyag művelődési tartalmaira, a feldolgozás módszereire, a tanórák, a foglalkozások szervezeti kereteire kell gondolnunk. A konkrét lehetőségeket a szakmódszertanok tárgyalják, néhány általános jelenség azonban itt is szót érdemel.

A tantárgyi rendszer egészen belül vannak olyan tantárgyak, amelyek a *kedveltségi rangsorban* (ezt úgynevezett tantárgyi kötődésvizsgálatokkal derítik fel) többnyire az élen állnak. Ezek általában a testnevelés, a rajz, az ének-zene, a technika. Ellenben a nyelvtan, a kémia, a fizika a rangsor végén helyezkednek el. A lista persze változik, életkoronként, iskolafokozatonként eltérő lehet, és tudjuk, hogy a tantárgyak kedveltségében nagy szerepe van a pedagógus személyének is. Mindezzel együtt azért néhány következtetést levonhatunk a tantárgyakkal kapcsolatban.

Az egyik, hogy a kedvelt tantárgyak sokkal inkább gyakorlati jellegűek, a gyerekek aktivitására épülnek, és tantervi szempontból jellegzetesen tevékenységközpontúak, nem pedig tartalom- vagy teljesítménycentrikusak, mint az elméleti

tantárgyak. A motiváció szempontjából tehát kulcsszó az *aktivitás*, és a tevékenységközpontú *képességfejlesztés*.

A másik következtetés az elméleti tárgyra vonatkozik. A rangsorban a biológia, a földrajz, a történelem és az irodalom, sőt a matematika is előrébb áll, mint a már említett fizika, kémia, nyelvtan. Ennek oka lehet, hogy a kevésbé kedvelt tantárgyak tartalma sokkal inkább elvont, a mindennapok világától, a gyerekek személyes tapasztalataitól távolabb áll, mint például a biológia vagy a földrajz. Ez pedig már önmagában is megnehezíti a tanulást. A motivációval kapcsolatos következő lényeges momentum tehát az *átélhetőség*, az élményközeliség, a mindennapokban való megtapasztalhatóság.

A harmadik következtetés az előző kettőből adódik, és súlyos *tantervelméleti problémát* takar. Mégpedig azt, hogy önmagában a tantárgyak jellege eltérő ugyan, és ez befolyásolja a kedveltséget, a tanulási motivációt, mégsem lehet csak erre fogni bizonyos tárgyak egyöntetű népszerűtlenségét. Nem lehet komolyan és tudományos szempontból érvényesen kijelenteni, hogy a kémia vagy a fizika kevésbé része mindennapjainknak, mint a biológia vagy a történelem. Arról van inkább szó, hogy a tantervek készítésekor ezeknél a tárgyaknál kevésbé érvényesülnek a tanulhatóság, a gyermeki szükségletek és tapasztalatok szempontjai, inkább a szaktudomány belső logikája érvényesül.

Vannak objektíve nehezebb és könnyebb tantárgyak, de ezt nagymértékben lehet ellensúlyozni. Ez részben a központi tantervek feladata, részben azonban azoké a pedagógusoké, akik a helyi tanterveket készítik. A *helyi tanterv készítése* során ugyanis sokkal jobban lehet arra ügyelni, hogy a nehéz tantárgyi tartalmakat megkönnyítsük akár bizonyos *szelekcióval*, akár olyan *tananyag-szervezési módszerrel*, amelyek életközeli teszik ezeket az elméleti ismereteket.

3. Az iskolai motiváció egész kérdéskörének központi eleme a *pedagógus személye*. Mindannyian tapasztaltuk, hogy mennyire befolyásolja tantárgyi kötődéseinket, az egész tanuláshoz, az intézményhez való viszonyunkat egy-egy nagyszerű vagy éppen pályára alkalmatlan tanárszemélyiség.

Tudjuk azt is, hogy a *pedagógus személyisége révén létrejövő tanulási motiváltság* még a *szakmai egyenetlenségeket* (a tanár felkészületlensége, pillanatnyi indiszponáltsága, a tananyagban rejlő lehetőségek kiaknázatlansága stb.) is elviselhetőbbé teszi, ezért az egyik legfontosabb pedagógiai feladat, hogy megszerezzük tanítványaink elsősorban *szakmai alapokon nyugvó bizalmát*. Ez az egyik *legfőbb motiváló erő*.

A pedagógusszemélyiségben rejlő motivációs lehetőségek közül kettőt külön is érdemes kiragadni: az *interakció minőségét* és az *órávezetési stílust*.

Az interakcióról külön részfejezetben szólnunk, ezért most csak a tanítási stílust elemezzük.

4. A tanítási stílus motivációs hatásai

Amikor tanítási stílusról beszélünk, valójában kétféle pedagógusi beállítódást értünk alatta (Báthory, 1997 nyomán).

Az egyik számára a teljesítmények garanciáját az jelenti, ha a foglalkozás, a tanóra első pillanatától az utolsóig *a tananyagé a főszerep*, és minden tevékenység a szisztematikus ismeretátadás szolgálatában áll. A követelmények tervszerű és pontos, szinte hivatali jellegű teljesítése a legfőbb cél.

A másik stílust az jellemzi, hogy nagy jelentőséget tulajdonít *a gyerekek feladatokkal való azonosulásának*, annak, hogy minél gazdagabb kontextusba ágyazottan jelenjenek meg az ismeretek, minél inkább sikerüljön az érdeklődést felkelteni a közös tevékenység iránt. Hangsúlyozni kell, hogy *nem kizárólag a művelődési tartalmak* iránti érdeklődésről van szó, hanem arról a *folyamatról*, amelyben ezeknek a tartalmaknak az elsajátítása megkezdődik. Gyakran nem is annyira az új ismeretek iránti érzékenyítés a legnehezebb feladat, hanem az, hogy megteremtjük a tanóra megfelelő légkörét, vagyis rá tudjuk venni a gyerekeket a közös tevékenységre, a figyelemre, a többiekkel és a pedagógussal való kooperációra, a fegyelmezett munkára. Ennek gyakran az az ára, hogy az idő egy része elmegy az összehangolódásra, amikor látszólag semmilyen érdemi tanulás nem zajlik.

A kétféle stílus eléggé eltér egymástól, de nem jelenthető ki, hogy egyik vagy másik az egyedüli jó megoldás. Nagyon sok feltétele van annak, hogy mikor melyiket célszerű alkalmazni. Az azonban bizonyos, hogy *kisgyerekeknél*, vagy *alulmotivált embereknél* az első, amit nevezhetnénk *hivatali stílusnak* is, rövid távon sem sikeres. Ez ugyanis *eleve feltételezi* a gyerekek, a tanuló ember állandó és stabil *motiváltságát*.

A második stílus, nevezzük *ráfutásosnak*, abból indul ki, hogy nem valószínű, hogy a motiváltság a tanulási folyamat teljes időtartama alatt kitart, szükséges tehát az értelmi és érzelmi *elköteleződést folyton megújítani*, akár *idővesztés árán* is.

A két stílus egyébként nemcsak motivációs szempontból, hanem a *pszichikus telítődés* aspektusából is eltér.

A *hivatali* stílus esetében a teljesítmények *hamar emelkednek*, ám rövid időn belül *bekövetkezik a telítődés*, míg a *ráfutásos* stílusnál az *eredmények később jelentkeznek* ugyan, de később, és *magasabb teljesítményszinten áll be a telítődés* is.

A motiválással kapcsolatban legelőször és leggyakrabban az *érdeklődés* felkeltése jut az eszünkbe. Láthattuk azonban, hogy ennél sokkal többről van szó, hiszen az ember *motivációumkészlete rendkívül összetett és árnyalt*. A pedagógusnak csak akkor van reménye a sikeres és tartós motiválásra, ha *ismeri a gyerekek egyéni motivációit*. Az első találkozástól kezdődő aktív „nevelés” helyett tehát jó, ha időt hagy magának és a gyereknek is az ismerkedésre, annak kiderítésére, hogy melyek a motiválhatóság szempontjából érzékeny pontok. Lehet, hogy a kezdeti időszak tanulási szempontból nem annyira hatékony, de megtérülő idő- és energia-befektetésről van szó.

AKTIVIZÁLÁS

Az aktivitás nemcsak a tanítás-tanulás során, hanem az egész nevelési folyamatban is feltétele a gyerek részvételének, saját nevelődése, tanulása sikerének. Közvetlenül kapcsolódik a motivációhoz, hiszen a motiváció során rávesszük a gyereket bizonyos tevékenységek elvégzésére. A sikeres motiváció *eredménye* tehát, hogy a gyerek elkezd tevékenykedni, vagyis köznapi értelemben aktívvá válik.

AZ AKTIVITÁS FOGALMA ÉS TÉNYEZŐI

Az aktivitás a tanuló *pszichikus részvétele* a pedagógiai folyamatokban. Ez azt jelenti, hogy az aktivitás során az egyén „pszichikus folyamatainak potenciálja (aktivációs szintje) növekszik: a cselekvés célra irányulása pontosabbá válik, a figyelem ébersége, a gondolkodás élessége, a motiváció hajtóereje, a memória integrálóképessége fokozódik” (Báthory, 1997:58).

Mindennek az eredménye, hogy a tanuló célirányos tevékenységének intenzitása és hatékonysága növekszik.

Az aktivitás jelentősége a pszichológiai *tanuláselméletek* alapján is értelmezhető, hiszen azok kivétel nélkül azt állítják, hogy eredményes tanulás csak az egyén öntevékenysége révén valósulhat meg.

Ha a pedagógia nézőpontjából közelítünk, akkor is eljutunk az aktivitás központi szerepéhez. Azt állítottuk, hogy *a nevelés* (és így a tanítás-tanulás is) bizonyos képességek fejlesztése, a képességek pedig tevékenységek révén fejlődnek. (Valójában ez az alapja a pszichológiai megközelítésnek is.) Ebből következik, hogy *a sikeres képességfejlesztés garanciája csak a gyermek által végzett tevékenység lehet*. Az aktivitás tulajdonképpen nem más, mint *a tevékenykedés állapota*.

Az aktivitás nem mindig nyilvánvaló a külső szemlélő számára. Például gondolkodás közben a külső szemlélő nem vesz észre változást, pedig mindannyian tapasztaltuk már, hogy a gondolkodás pszichikus folyamatai mekkora aktivitást jelentenek. Az aktivitás tehát a *belső pszichés folyamatokra* (érzékelés, észlelés, emlékezés, érzelmek, fantázia, gondolkodás stb.) ugyanúgy érvényes, mint a *külső cselekvésekre*, a viselkedés közvetlenül érzékelhető változásaira. Ha arra gondolunk, hogy a nevelés során fejlesztendő képességek jó része kifejezetten a kognitív képességek közé tartozik, akkor nyilvánvaló, hogy az aktivitás nem mindig konkrét cselekvések, mozgások formájában ölt testet, hanem bizonyos kognitív műveletekhez kötődik, vagyis az embernek „csak” az agya aktív.

Gyakran csak jóval később tapasztaljuk azt, hogy a korábban látszólag passzív gyermek tudásában, magatartásában jelentős változás következett be, ami azt mutatja, hogy a belső pszichés aktivitás ugyanolyan eredményes, mint az azon-

nali látványos, külsőségekben megnyilvánuló. Ez azonban fordítva is igaz: nem biztos, hogy aki aktivitást mutat (vagy olykor színlel), az ténylegesen végez olyan cselekvéseket, amelyek maradandó magatartásváltozást, azaz tanulást eredményeznek. Iskolai szituációkban ez jól ismert jelenség: mind az álaktivitás, mind az álpasszivitás hosszú ideig megtévesztő lehet a pedagógus számára.

Éppen ezért tudnunk kell, milyen hatásokkal érhető el a valódi aktivitás, akár látszik az, akár nem.

AZ AKTIVIZÁLÁS SIKERÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az *aktivizálás* mint a pedagógus jellemző tevékenysége, éppen azoknak a pedagógiai eljárásoknak az összessége, amelyek a gyerekek aktivitását növelik.

A didaktikai szakirodalomban több olyan tényezőre szokták felhívni a figyelmet, amelyek a tanulói aktivitással szoros kapcsolatban vannak:

1. A tanítási tartalom

A gyerekek öntevékenységét elsősorban az befolyásolja, hogy *mit* kell tenniük. A tanítási tartalom már önmagában is aktivizáló hatású lehet, ha illeszkedik a gyerekek előzetes tudásához, életkori sajátosságaihoz, közel áll a mindennapi tapasztalathoz, ha érzelmileg megérinti a gyerekeket, vagy ha kellőképpen tevékenységcentrikus és nemcsak a kognitív képességek fejlesztését célozza meg. Ezek a jellegzetességek bármelyik tantárgy, foglalkozás esetén erősíthetők, ha a tervezés során figyelmet fordítunk rájuk.

2. A tanulásirányítás jellege

Minél nagyobb önállóságot kap a tanuló a feladatok során, a problémák és a megoldási módszerek megfogalmazásában, annál nagyobb aktivitás feltételezhető, hiszen az önálló munka ezt eredményezi. Ha a pedagógus utasításokkal direkt módon irányít, akkor a végrehajtó szerep a gyerektől jóval kisebb aktivitást igényel, mintha indirekt irányításban vagy teljesen önálló tevékenységben van része.

3. A tanítási módszerek

Az alkalmazott módszerek annál inkább aktivizáló hatásúak, minél inkább bevonódnak a gyerekek a tanítási tevékenységbe is, vagyis *minél több pszichikus funkció* (érezkelés, észlelés, érzelem, figyelem, gondolkodás stb.) *egyidejű működését* feltételezik. A tanári előadás, amely elsősorban a gyerekek figyelmére épít, kevésbé aktivizáló hatású, mint ugyanez kiegészítve képekkel, figyelemfelhívó eszközökkel, kézbe vehető tárgyakkal, stb.

Azok a módszerek, amelyeket kutató-felfedező módszernek is szokás nevezni, és a tanulók *önálló tapasztalatszerzésére*, feladatmegoldására épülnek, természetes

módon fokozzák az aktivitást, különösen, ha maga a feladat is érdekes, *életszerű* és nagyfokú *kreativitást* tesz lehetővé (pl.: projektmódszer).

Az aktivitás fokozásának egyik legbeváltabb és legbiztosabb módja, ha úgy szervezzük a tanítási-tanulási folyamatot, hogy a tanulók kiscsoportban, vagy önállóan dolgozzanak, mert minél jobban *egyénre szabott a feladat* és a pedagógus elvárása, annál nagyobb szerep jut a feladatvégzésben az aktivitásnak.

A digitális tanulási tér bekapcsolásának az egyik legnagyobb hozadéka az egyéni aktivitás, amely nemcsak tervezhető, hanem ellenőrizhető is, ami a motiválatlan diákok¹⁹ számára is tevékenységkényszert jelent.

A tanulóaktív módszerek (vita, kiselőadás, projektek, játékok szimulációk, online feladatok stb.) alkalmazása minden tantárgy minden tartalmi egységében lehetséges, ha a tanár tudatosan tervezi a tanulói tevékenységeket (ld. a tervezésről szóló fejezetet).

4. A tanulócsoporth nagysága

Ez a paraméter az előbb mondottakkal függ össze, hiszen minél kevesebb gyerekkel kell egyszerre foglalkozni, annál nagyobb *pedagógusi figyelem jut a tanulóknak*, valamint annál több idő és energia marad arra, hogy egyénre szabjuk a feladatokat, és meggyőződjünk azok elvégzéséről úgy, hogy teret biztosítunk a gyerekek megnyilvánulásainak. Vannak kutatások, amelyek szerint a tanulócsoporth nagysága gyakran indifferens, például az erős motivációval és azonos tudásszinttel rendelkező csoportoknál a 30 feletti létszám is hatékony tud lenni, ez azonban inkább a kivételek közé tartozik.

5. A taneszközök

Az oktatás folyamán rendelkezésre álló és alkalmazott taneszközök és tanulási segédletek mennyisége, minősége, esztétikai kivitelezése, pedagógiai értéke (tartalma és használhatósága, érthetősége, motiváló hatása, figyelemfelkeltő jellege stb.) alapvetően megszabja a tanulói aktivitás szintjét. Ha tizenöt gyerekre három számológép, tanulókísérleti eszköz, olló, könyv, szótár stb. jut, nyilvánvalóan nem lehet elvárni az öntevékenységnek azt a szintjét, mintha mindenkinek lenne saját eszköze. Éppen ezért kell tudatosítani, hogy az intézmények infrastrukturális állapota nemcsak látványossági szempontból érdekes, hanem direkt módon befolyásolja a tanulási hatékonyságot is.

¹⁹ Ahogyan a motiválásnál láttuk, a motiválatlan tanulóknál a külső motiváció indítja be a tanulási folyamatot. Természetesen nem büntetésről és fenyegetésről van szó, mindig olyan feladról, amely illeszkedik az adott tanuló teljesítőképességéhez, érdeklődéséhez.

MEGERŐSÍTÉS

A tanulásemlétek kulcsfogalma a megerősítés. A megerősítés nem más, mint olyan cselekedet, esemény, amely *növeli* (vagy úgynevezett averzív megerősítés esetén csökkenti) *egy adott válaszreakció megjelenési valószínűségét egy bizonyos szituációban*. Bármilyen tanulásemlétről legyen is szó, a megerősítés hatását nemcsak az állati, hanem az emberi viselkedésre, tanulásra is kiterjesztik és értelmezik.

A pedagógiában a megerősítés „elsősorban a tanulás eredményére adott *értékelő reakálás* belső átélése” (Báthory, 1997:66). Természetesen ez nem korlátozódik kizárólag a tanítási-tanulási folyamatra, hanem általános érvényű minden tevékenységgel kapcsolatban. Nem a megerősítő szándék az elsődleges, hanem az a hatás, amelyet a tanulóban a megerősítő forrás (tanórán túlnyomórészt a pedagógus) reakciója kivált. A legjobb szándékú megjegyzések is okozhatnak teljesen ellentétes hatást (az „ezt ki se néztem volna belőled” típusú tanári dicséretnek jó példák erre).

A pedagógiai megerősítéssel kapcsolatban a következő pontokba szedhetjük össze a lényeges tudnivalókat.

A MEGERŐSÍTÉS KRITÉRIUMAI ÉS FORRÁSAI

1. A megerősítés *akkor a leghatásosabb, ha azonnal* történik, vagyis a pedagógus a gyerek cselekedeteire rövid időn belül reagál. Különösen igaz ez kisgyerekeknél, illetve olyan tevékenységek esetében, amelyeknél fontos, hogy ne vésődjenek be rossz műveletek, algoritmusok (például bizonyos mozgássorok). Ugyanakkor azt is kerülni kell, hogy állandóan és folyamatosan beavatkozzunk a gyerek tevékenységébe, mert ezzel szándékaink ellenére inkább gátoljuk, mintsem elősegítjük a fejlődést.

2. Az intézményes nevelésben igen fontos jelenség a megerősítéssel kapcsolatban a *generalizáció*. (Atkinson és tsai, 1997:38) A generalizáció lényege, hogy a gyerek ugyanarra a válaszra különböző helyzetekben ugyanazt a megerősítést kapja, aminek következtében az adott viselkedésforma általánossá válik. Ha például a gyerek agresszív viselkedését minden szituációban büntetik, az nagy valószínűséggel elmarad a viselkedésrepertoárból. Ha a foglalkozás közbeni vagy tanórai fegyelmelzottséget, aktivitást, kooperációt stb. minden pedagógus egyformán értékeli, jutalmazza, jó esély van arra, hogy ezek a viselkedésminták rögzülnek a gyerekekben. Tulajdonképpen a *pedagógusi következetesség* nélkülözhetetlen voltát indokolja a generalizált megerősítés-elmélet, hiszen ha ugyanolyan szituációban eltérően reagálunk ugyanarra a viselkedésre, akkor megnehezítjük

a gyerek tanulási folyamatait, mert csak lassan tudja kiválasztani az optimális viselkedésformákat.

3. A generalizáció a szociális tanulásemélet egyik eleme. E szerint a tanulás nemcsak a válaszok közvetlen megerősítése révén jön létre, sokkal hatékonyabb módja ennek az úgynevezett szociális tanulás, amelynek lényege, hogy *mások tevékenységének a következményei* is megerősítő hatásúak számunkra viselkedésmintáink értékelésében. Drámai módon illusztrálja ezt a hatást Albert Bandura kísérlete, amely az agresszió kifizetődését vizsgálta, bebizonyítva ezzel, hogy a mások esetében eredményes vagy éppen eredménytelen viselkedés ugyanolyan megerősítő hatású lehet, mint a saját viselkedésre adott reakciók²⁰.

Mindennek a pedagógiai konzekvenciája rendkívül fontos: a pedagógus egyes gyerekeknek szóló megerősítései *a többi gyerekre éppúgy hatnak*. Ezért nemcsak azt kell mérlegelnünk, hogy konkrét értékelő megnyilvánulásunk a címzettre hogyan hat, hanem azt is, hogyan hat mindez a többi gyerekre. A jelenség egyébként rendkívül gazdaságos is lehet, hiszen adott esetben nem kell az összes gyerekkel külön-külön végigcsinálni bizonyos értékelési procedúrákat, mert a hatás „tömegesedik”. S az is igaz, hogy *az egyedi megerősítéseknek van legerősebb hatásuk*.

4. A megerősítés módja a motivációhoz hasonlóan erősen *függ a gyerekek életkorától*. Kisebb gyerekeknél a közvetlen, materiális megerősítés (pl.: tárgyjutalom, játék, csokoládé stb.) és az érzelmekkel való jutalmazás a leghatásosabb, nagyobbaknál már az absztraktabb megerősítési formák is elérik céljukat. Az erkölcsi jellegű megerősítések pedig a belső motivációhoz hasonlóan a személyiségfejlődés legfontosabb ösztönzői lehetnek²¹.

5. Az egyik legfontosabb pedagógiai szabály a megerősítés kérdéskörében, hogy megerősítésnek *mindig történnie kell*. Számtalan pszichológiai kísérlet igazolja, hogy még a negatív megerősítés (a gyakori büntetés) is jobb, mint az értékelés elmaradása. Kurt Lewin klasszikus kísérlete a vezetési stílusokról többek között ezt is alátámasztja: az úgynevezett laissez-faire, ráhagyó vezetési stílus (és pedagógusi magatartás) egyik legfőbb hátránya, hogy a vezető nem reagál a tagok tevékenységére²².

²⁰ Csepeli, 1997; Csépe, Györi & Ragó, 2007.

²¹ Kelemen, 1984:239–240.

²² White & Lippitt, 1969.

A MEGERŐSÍTÉS ESZKÖZEI

A tanórai és tanórán kívüli megerősítés eszközei részben azonosak, részben különbözőek lehetnek. A legfőbb különbség, hogy csak a tanítási órára korlátozódik az érdemjeggyel történő minősítés mint megerősítési forma, vagy a feladatlapokkal, tantárgyi tesztekkel, digitális tananyagokkal történő megerősítés.

Az eszközöket két nagy csoportba sorolhatjuk. Az egyikbe tartoznak azok a megerősítési formák, amelyek *elsősorban a kommunikáció fenntartását* biztosítják, és a tudásra vonatkozóan kevésbé pontos információkkal bírnak. A másik csoportba tartoznak azok az eszközök, amelyeknek nagy a tudással kapcsolatos *informatív értékük*. Előbbieket strukturálatlan, utóbbiakat strukturált megerősítési eszközöknek nevezik. (Báthory, 1997:67)

6. TÁBLÁZAT: A megerősítés eszközei

	Strukturálatlan	Strukturált
A megerősítés eszközei	szavak, érdemjegy, gesztusok, mimika, globális értékelések	tantárgytesztek, feladatlapok, részletes értékelési formák, online tananyagok, alkalmazások
Funkciója	elsősorban a tanuló bizonytalanságérzetének a csökkentése, a kommunikáció fenntartása	pontos és részletes információ nyújtása a tanuló tudásáról, lehetőleg kis egységenként, lépésenként
Alkalmazhatóság	minden életkorban és szituációban	elsősorban magasabb évfolyamokon és tantárgyi keretek között

DIFFERENCIÁLÁS

„Igazán nagy hagyományai a tanulók együttes és egyformán történő oktatásának, a tanulók (valós vagy vélt) közös sajátosságait szem előtt tartó pedagógiai munkának vannak. Ma már azonban nem nagyon vitatják, hogy egy-egy osztály tanulói (akár életkori, akár egyéb alapon szerveződtek) nemcsak megegyezhetnek egymással az oktathatóság szempontjából lényeges jegyekben, hanem különbözhetnek is egymástól.” (M. Nádasi 1986:19)

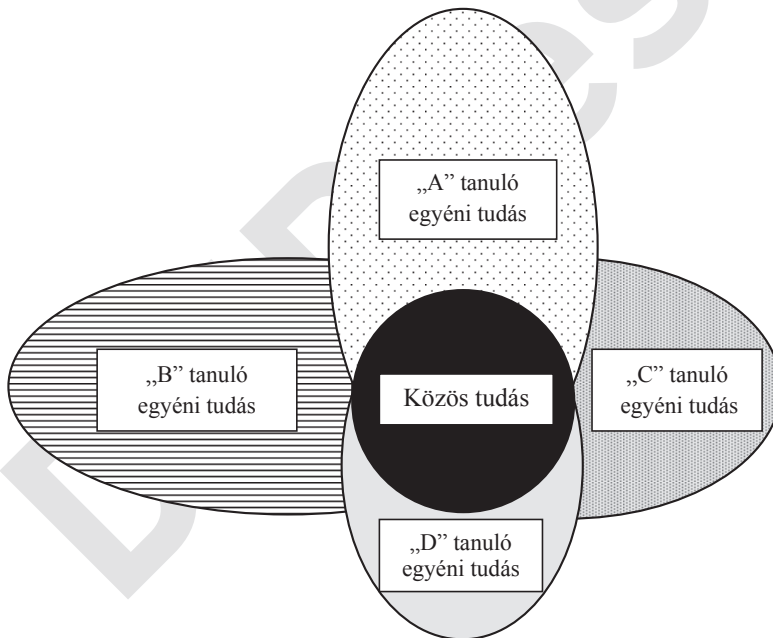
A tömeges iskoláztatás egyik legfőbb feladata mindig az volt, hogy azokat az ismereteket, képességeket, erkölcsi értékeket közvetítse (bármilyen eszközzel), amelyek az adott társadalom tagjai számára kényszerítő erejűek, amelyek nemcsak az individualitást, hanem a konformitást, az egyformaságot is garantálják.

A modern pedagógiában az együttélés és a közös alpműveltség elsajátítása mellett a lehető legnagyobb mértékben fókuszálunk az egyén individuális fejlődésére.

désére. A pedagógus feladata *alkalmazkodni a létező egyéni különbségekhez*, és feltárni azokat a lehetőségeket, amelyek segítik a differenciálást. Külön elnevezéssel illetik azt a didaktikai irányzatot, amely a differenciálást kulcsfontosságúnak ítéli: *differenciális tanításmélethez* tartják számon. „A differenciális tanításmélet ... azt állítja, hogy az iskolázás és a tanulásszervezés teljes logikáját – a célképzéstől a tartalom meghatározásán át az iskolai szervezet kialakításáig – a *tanulóknak a tanulással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez és érdeklődéséhez kell igazítani.*” (Báthory, 1997:74)

Egy ilyen rendszerben tehát a tudás, a képességek, az affektív tényezők, sőt a szervezeti formák is alapvetően két egységből állnak össze:

- a mindenkire számára kötelező, *egységes műveltség*ből,
- az egyénileg eltérő elemekből.



6. ÁBRA: A közös és az egyéni műveltség viszonya

A 6. ábrán az egyszerűség kedvéért négy „viragszirmot”, azaz négy gyereket tüntettünk fel. Mindegyik esetben: A, B, C és D tanulóknál is az egyén *teljes tudása* a *közös* elemekből, és a rajzon feltüntetett *egyéni* elemekből (A, B, C és D egyéni) áll össze. Ezek az egyénenként eltérő elemek különbözhetnek *irányukban*, hiszen például az egyik gyereket a rajz, a másikat a biológia, a harmadikat a testnevelés, a negyediket az irodalom érdekli, tehát saját tudását ebben az irányban bővíti

a közös követelményekhez képest. Az irányon kívül azonban a tudás *menyisége* is eltérő lehet, mert minden gyerek különböző mértékben kívánja vagy tudja szélesíteni ismereteit: az ábra szerint leginkább a B gyerek, legkevésbé a D gyerek haladja meg a közös tudást.

Az oktatási folyamat során zajló differenciálás lényege tehát, hogy minden gyermek mind *menyiségben*, mind pedig *minőségben* (azaz irányát tekintve) *eltérhet* a mindenki számára egységesen kötelező tudástól, és ehhez a pedagógusnak *meg kell teremtenie a lehetőségeket*.

Eddig azt feltételeztük, hogy mindenki *teljesíti a kötelező közös követelményeket*, és *e fölött* teljesít. Jól tudjuk azonban, hogy ez nem minden esetben van így, olykor a minimum elérése is problémát okoz. A differenciálásnak az is feladata, hogy az *alulteljesítőket* *hozzásegítse* a többiekhez való felzárkózáshoz annyira, hogy a kötelező szintet megközelíthessék.

A differenciálás tehát feltétele és eredménye is annak, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a gyerekek egyéni szükségleteihez, képességeihez, érdeklődéséhez, motiváltságához alkalmazkodjunk, és mindenkit *a saját lehetőségei maximumához juttathassunk el*.

A differenciálást némi egyszerűsítéssel egyéni bánásmódnak is szokták nevezni, jóval többről van azonban itt szó: nemcsak a bánásmód, hanem a tartalmak, a követelmények, az értékelés, az ellenőrzés, a minősítés módja is egyedi lehet.

„Csak az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése, tehát az együtt oktatott tanulók közötti hasonlóság és különbség figyelembevétele biztosítja az oktatási folyamat eredményességét.” (M. Nádasi, 1986:20) Nyilvánvaló tehát, hogy a differenciálás a motiválással, az aktivizálással és a megerősítéssel együtt olyan általános didaktikai feladat, amelyet minden pedagógusnak, minden foglalkozáson, tanórán és persze tanórán kívüli tevékenységben is meg kell oldania.

A differenciálás célja tehát, hogy

- minden gyerek megkapja
- az életkorának, *egyéni sajátosságainak*,
- aktuális *fejlettségének*,
- érdeklődésének, *későbbi céljainak*
- *legjobban megfelelő* nevelést és oktatást.

A cél világos, ám nehéz a gyakorlatba átültetni. A differenciálás az egyik legfontosabb pedagógiai feladatunk, hisz manapság a gyerekek egyéni sajátosságai nagyobb különbségeket eredményeznek, mint az életkori sajátosságokból fakadó hasonlóságok. (Pl. a 16 évesek között van, aki már fiatal felnőttekre jellemző képességekkel rendelkezik, és van, aki még szinte kiskamasz.) Ezt kezelni és

egyénre szabott, *adaptív tanulási folyamatokat* biztosítani mindenki számára szinte lehetetlen. A tanár nem tud mindenkit megismerni annyira, hogy pontosan tisztában legyen az igényeikkel.

A differenciálás csak akkor működik, ha olyan feltételeket teremtünk, amelyben az *egyén önszabályozó tevékenysége* is fejlődik: a diák megtanulja a saját tanulási folyamatait megtervezni, abban felelősségteljesen részt venni. M. Nádasi (2010) ezt *nyílt pedagógiai gyakorlatnak* nevezi, szemben a *zárt pedagógiai gyakorlattal*: amikor a tanáron múlik minden mozzanat, mert a differenciálás formáiról, tartalmáról és metodikájáról is ő dönt. A tömegoktatásban ez a zárt helyzet a természetes, ám a differenciálás legkritikusabb pontja a tanár minősége. Ha megfelelően felkészült és kreatív a differenciálás multidimenzionális hatásrendszerének működtetésére, hatékony tud lenni, ám ha nincs felkészülve arra, hogy az egységesség megbomlik a tanórán és azon kívül, a differenciálás nem éri el a fent említett célját.

A nyílt pedagógiai gyakorlat azt is jelenti, hogy a diákok saját döntései is meghatározóak abban, hogy milyen irányú és nagyságú tanulmányi terhelést választanak. Nem magukra hagyva, hanem a tanár szükség szerinti segítségnyújtásával (tutorális-facilitátori szerepben). Az önálló feladat- és felelősségvállalásnak alapfeltétele, hogy legyen választási lehetősége a tanulónak. Tantárgyakon belül és azokon kívül egyaránt széles kínálatot kell biztosítani, egyébként a nyílt pedagógiai gyakorlat értelmetlen és működésképtelen.

Ennek a gyakorlatnak a bevezetése illuzórikusnak tűnhet a mai közoktatási állapotok ismeretében, még sincs más hatékony út.

A differenciálás *multidimenzionális* pedagógiai jelenség: *sokféle aspektusa* van, amelyek *egyszerre hatnak*, és egymással összefonódva eredményezik az egyéni fejlődést. Nincs a tanítási-tanulási folyamatnak egyetlen olyan eleme sem, amelyhez ne differenciálási szándékkal kellene közeledni.

DIFFERENCIÁLÁS AZ INTÉZMÉNYRENDSZER SZINTJEIN

Az intézményrendszer differenciálódásáról beszéltünk az oktatás célrendszerével foglalkozó fejezetben, ott a sokféle intézményi és egyéni cél megvalósítási lehetőségeként tekintettünk a különféle intézményi megoldásokra (*intézménytípusok* kialakítása, *intézményi filozófiák* szerinti differenciálódás, *speciális programok, képzési irányok* intézményen belüli kialakulása).

Ezek lehetővé teszik, hogy a gyerekek és a szülők (sőt, munkavállalóként a tanárok is) a számukra legmegfelelőbb intézményt válasszák.

Ebben az értelemben különösen *nem differenciálódik* azonban az általános iskola, ahol emiatt a legnagyobb figyelmet és energiát igényli az adaptív tanulási folyamatok biztosítása.

DIFFERENCIÁLÁS AZ OSZTÁLYTERMI FOLYAMATOK SZINTJÉN

Az iskola- és képzésválasztás (szakképzési irányok, tagozatok, speciális programú osztályok, pl. nyelvi előkészítő stb.) utáni második differenciálási szint lehet az osztályokon belüli/közötti különböző *csoportképzés*. Ilyenek különösen matematikából, idegen nyelvből a kislétszámú bontott csoportok, vagy az ún. nívócsoportok, amelyekben a *tanulók tudásszintje* (és nem képességei, hacsak nem képességi diagnosztikai eljárásokkal mérik azokat) szerint homogén csoportokat alakítanak ki. A homogén-heterogén csoportokkal kapcsolatban nem egységesek a tapasztalatok, ahogyan a *nemek szerinti bontás* (koedukáció) mellett és ellene is szólnak érvek.

Mindig meg kell vizsgálni az adott konkrét szituációt, és *megalapozott pedagógiai, pszichológiai érvekkel* kell alátámasztani a döntést, de tudnunk kell, hogy a túl korai és állandósuló (nemcsak bizonyos tárgyakra vonatkozó) *homogenizálás súlyos hátrányokkal járhat* a szociális képességek, az énkép, önértékelés szempontjából, ezért hacsak lehet, kerüljük a homogén csoportokat!

Az osztályon belüli csoportképzés mellett a *tanulásszervezésben* is több lehetőség adódik a differenciálásra:

- *A tartalmakban*: a tananyag és a tankönyv nem féltis, bátran gazdagíthatjuk akár feladatokkal, érdekességekkel, s a választást a tanulókra bízhatjuk. Nem kell mindenkinek mindenből ugyanazt tudnia, s ez nem is lehetséges. Ha az egységes minimális követelményt jól állapítjuk meg, s tudomásul vesszük, hogy a tanulók semmiképp sem fogják ugyanazt tudni, bármennyire is erőltetjük (vö. konstruktivizmus), könnyebben tudjuk saját attitűdjeinket az adaptivitás irányába alakítani.
- *Munkaformákban*: a tanulásszervezési munkaformák alkalmasak arra, hogy akár érdeklődés, akár társas kapcsolatok, akár tudásszint szerint differenciáltan foglalkoztassuk a gyerekeket. A páros és csoportos tevékenység jó lehetőség, hogy megtanítsuk a gyerekeket s magunkat is arra, hogy: *nem kell mindig ugyanazt csinálnia mindenkinek*; a párhuzamos történések, s a vele járó *rendezetlenség természetes jelenség* a tanteremben is; az egységesség *megbomlása nem függ össze a teljesítményekkel*. Ha mégis, akkor valamit elrontotunk, s reflektív újratervezés szükséges.
- *A módszerekben, taneszközökben*: a módszertani repertoár egyre szélesebb körű a technika fejlődésnek köszönhetően, így egyre könnyebben választhatunk a gyerekek egyéniségéhez, tudásához stb. illeszkedő módszereket. Pl. van, aki fogalmazni szeret, de nem szeret kiselőadást tartani, van, aki nagyon jó vitában, de gyenge írásban; van, akinek inkább az egyik fajta taneszköz felel meg, van, akinek a másik. Ezekben az elemekben is törekedhetünk

a sokféleségre akár egy időben is, felajánlhatunk választást a tanulóknak, fejlesztve ezzel a tanulási önszabályozó képességüket (vö: nyílt pedagógiai gyakorlat).

- *Értékelésben*: az értékelésben történő differenciálás probléma, mert látszólag elbizonytalanítja a méltányosság, igazságosság alapértékeit. Az értékelés azonban nem azonos a minősítéssel, és az *ellenőrzés* során alkalmazkodhatunk a gyerekekhez: akár a számonkérés *módjában* (írásban, szóban, párban, egyénileg stb.), akár annak ütemezésében (helyzettől függően lehetünk rugalmasak, sem a gyerekeknek, sem a tananyagnak, sem a tekintélyünknek nem lesz hátránya ebből). A minősítés nehezebb kérdés, hisz alapszabály az „azonos teljesítményért azonos minősítés jár”. Az ötfokozatú skála azonban nem ad biztos információt a tudásról, és az ún. billegő jegyek során a tudástól független benyomások alapján döntünk. Ez már maga a differenciálás. Arra kell ügyelnünk, hogy a tudásfüggetlen *egyéb szempontjaink következetesen* érvényesüljenek.

DIFFERENCIÁLÁS AZ EGYÉN PSZICHOSZOCIÁLIS SZINTJÉN

Ennek a komplex kérdésnek a tárgyalása külön kurzus keretei között történik, itt csak felsoroljuk a legfontosabb kategóriákat (részletesebben lásd: Falus, 2003).

Átlagos szükségletű gyerekek:

- *biológiai*: fiú-lány; életkori különbségek; érzékszervi, mozgás szervrendszeri, egyéb biológiai eltérések (pl. allergiák);
- *pszichológiai*: általános értelmi képességek, személyiségjegyek, attitűdök stb.;
- *szocioökonómiai státusz*: családi háttér, nyelv, kultúra stb.

Különleges figyelmet igénylő gyerekek:

- *Különleges bánásmódot igénylő* gyerekek
 - = speciális nevelési igényű gyerekek (SNI): benne a diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia, ADHD, autizmus, hiperaktivitás stb.;
 - = beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdők (BTM);
 - = kiemelten tehetséges gyermek;
- *Hátrányos* vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermek.

AZ INTERAKCIÓS KÖZEG MEGTEREMTÉSE

A pedagógiai folyamatok, így az oktatás is, ténylegesen interakciók sorozatán keresztül mennek végbe, a tanítás-tanulás *kommunikációs termék*.

A foglalkozások és tanórák során alapfeltétel a megfelelő interakciós, kommunikációs közeg megteremtése, hiszen e nélkül a többi didaktikai feladatot sem tudjuk végrehajtani. Ismerjük azt a jelenséget, amikor az osztály éppen nincs „beszélő viszonyban” valamelyik tanárával. Ekkor az oktatási folyamat nem közös munka eredménye, hanem kényszer szülte egyoldalú tevékenység (monológ) a tanár részéről, majd ugyanilyen a diákok részéről az önálló tanulás időszakában. Talán extrém a példa, de érzékelteti, hogy a kooperáció jellege számtalanféle lehet, a tökéletes együttműködéstől annak teljes hiányáig.

A KOMMUNIKÁCIÓ

„Az interperszonális kommunikáció elmélete abból indul ki, hogy minden emberi viselkedés kommunikatív jelentéssel bír, tehát »lehetetlen nem kommunikálni«. A pedagógus viselkedése ... jelentőségteljes üzenetté válik attól a pillanattól kezdve, hogy egy vagy több tanulóval kapcsolatba kerül.” (Falus, 2003:119)

Az alapszituációban a pedagógus egy vízzel telt edénybe helyezett vékony csővel illusztrálja, hogy a folyadék hő hatására kitér. Magyarázat közben félbeszakítja egy tanuló, aki azt kérdezi, mi történne, ha hideg lángot helyeznének az edény alá, összeszűkülne-e akkor a folyadék. „A tanár csodálkozva felvonja szemöldökét, azt játssza, hogy milyen hallatlan önuralommal viselkedik, bár nem titkolja rezignáltságát. Lassan és artikulálva fordul a gyerekekhez, mintha egy gyengeelméjűvel beszélne: »Hideg láng nem létezik. Nagy meglepre van szükség ahhoz, hogy az anyag egyáltalán égjen, felfogtad? ... Az volna a legjobb, ha leírnád, ami a táblán van, és nem lopnád az időnket ezzel az értelmetlenséggel!«. Ezután ismét az osztály felé fordul, hogy folytassa a tanítást ... közben szúrós szemekkel nézi a már porig alázott bűnöst, majd folytatja tiszta, tanulságos és szemléletes előadását ... Kiválóan ért hozzá, hogy megfelelően tálalja az anyagot – odaadó és didaktikailag iskolázott pedagógus. Sajnos azt is megtanította az osztálynak, hogy veszélyes dolog kérdéseket föltenni – kiváltképp, ha a kérdés gondolati előzményei a tanuláson kívülről, egyáltalán az iskolai életen túlról származnak.” (Cropley, 1983:95–96)

Ebből következően a verbális, a nem verbális üzeneteknek, sőt a metakommunikációnak is óriási jelentősége van. A tanórákon megjelenő kommunikációs formák közül látszólag a *verbális* közlések vannak túlsúlyban, de legalább ennyire lényeges hatást fejtenek ki a *nem verbális* (gesztusok, mimika) és a *metakommuni-*

katív üzenetek. Utóbbi két csoport gyakran (a metakommunikáció kizárólag) tudattalanul hat, vagyis nem tudatosítjuk magunkban az üzenetet, mégis felfogjuk, és ezt tekintjük az *igazi* információnak. Különösen, ha a verbális kommunikáció üzenetei és a nem verbális, metakommunikatív üzenetek *nincsenek összhangban*. Az illusztráció kedvéért álljon itt egy példa, amely Arthur J. Cropley (1983) könyvéből származik.

Tanulságos a leírás, amely csak egy villanás egyetlen tanórából, mégis rengeteg dologra figyelmeztet:

1. A legjobb (nevelő) szándékú verbális közlésnél is (amely tartalmilag teljesen semleges lehet) sokkal *fontosabb a nem verbális csatornákon* érkező üzenet.
2. A pedagógusok, noha jó színészeknek kell lenniük, nem tudják, *nem is tudhatják uralni* a nem verbális és metakommunikatív közléseiket, azok százszázalékos hatékonysággal érkeznek meg a gyerekekhez.
3. Ebből következően az egyetlen megoldás, ha *a pedagógus személyisége hiteles*, kongruens, vagyis amit mond, összhangban van azzal, amit gondol és amit érez.
4. Ellenkező esetben elkerülhetetlenül mozgásba lendül az úgynevezett „*rejtett tanterv*”, az a jelenségegyüttes, amely nem tervezett, de az „iskolázás mellékterméke vagy az iskolázás másodlagos következménye” (Szabó László Tamás 1988:16). Ezek a hatások sokszor ellentétesek a tervezett célokkal, néha azonban csak arról van szó, hogy megrepedeznek a pedagógiai színjáték díszletei, és kivillannak a pedagógus valódi attitűdjei, amelyek hol azonosak a deklarált, szóban hangoztatott értékekkel, hol eltérnek azoktól.

A tanítási-tanulási folyamat önmagában is elég nehéz és összetett. Éppen ezért annak a közegnek, amelyben az oktatási események zajlanak, egyértelműnek és nyugodtnak kell lennie. Csak ezzel biztosíthatjuk azt, hogy a gyerekek aktívak, felszabadultak legyenek. A vizsgálatok szerint a tanulás eredményessége szempontjából megfelelő interakciós közeget az alábbiak jellemzik (Falus, 2003):

- a felszabadult, derűs, vidám, elfogadó légkör,
- a tanári helyeslések nagy száma,
- az érdeklődés, figyelem, aktivitás, elmélyült munka,
- a szakszerű konfliktuskezelés,
- a tanulók mentális egészségének garantálása.

A pedagógiai kommunikáció tudatos elsajátítása elengedhetetlen, és ehhez már számtalan szakirodalom, gyakorlatgyűjtemény, tréning áll rendelkezésre, és

mindezt a terepmunka, vagyis a szakmai tapasztalat gyarapodása teszi igazán teljessé.

A megfelelő közeg megteremtése mellett a tanítási folyamat egyik legfontosabb feltétele, hogy a pedagógus *bele tudjon helyezkedni* a gyerekek érzés- és gondolatvilágába, hogy tudja, melyek azok a *kritikus pontok*, amelyek a tanítási-tanulási folyamat során nehézséget okozhatnak. A pedagógia ezt az *empátia* különböző értelmezésű fogalmaival jelöli (Zrinszky, 1993:56). A pszichológiában *szerepfelvételnek* nevezik ugyanezt a jelenséget. Elnevezéstől függetlenül a lényeg azonos: az értelmes és eredményes pedagógiai interakcióban „meg kell próbálnunk megérteni és elővételezni, hogy az interakciós partner hogyan érti meg és vételezi előre a valóságot” (Carver & Scheier, 1998:417).

TANÓRAI TÖRTÉNESEK

Az IEA, a Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társaság hat országra kiterjedő összehasonlító vizsgálatot végzett arra vonatkozóan, hogy a tanórákon milyen események zajlanak²³.

Ebben a vizsgálatban három alapvető tevékenységcsoportot, és azokon belül különféle módszereket határoztak meg:

- *kommunikációs* tevékenység (feleltetés, kikérdezés, előadás, megbeszélés, kérdve kifejtés, gyakorlás);
- a tanulók *önálló* tevékenységei (olvasás, írás, tesztmegoldás, laboratóriumi munka);
- *tanulásszervezéssel* kapcsolatos tevékenységek (ide a máshová nem sorolható tevékenységek kerültek).

A kommunikáció tanórai struktúrájával kapcsolatban ez a vizsgálat a következő tipikus formákat különböztette meg: a tanár beszél egy tanulóhoz; egy tanuló beszél a tanárhoz; a tanár több vagy az összes tanulóhoz szól; egy csoport fordul a tanárhoz. Rendkívül ritka a tanulók egymás közötti legális kommunikációja, ami a gyerekek kooperációs és kommunikációs képességeit fejleszthetné.

Általános következtetés mindezek alapján, hogy a tanórai történések nagyon hasonlóak a világ különböző pontjain, és ezek többnyire a tanári dominanciát, a hagyományos osztálytanítást, a gyerekek nagyarányú passzivitását mutatják.

A tanárok tanórai tevékenységét elemezve egyértelműen megkülönböztethető két stratégia, a direkt és az indirekt tanítás.

²³ Báthory, 1997:185, illetve Joó, 1984.

A *direkt tanítás* kiváló leírása olvasható Joó András munkájában (idézi Rosenshine-t):

„A tanár és a tankönyv kérdései direkttek, és célirányosak, általában egy egyszerű választ várnak. A tanárok és a taneszközök közvetlen visszacsatolást biztosítanak, dicsérve és elismerve a tanulók munkáját ... Kevés a szabad vagy ellenőrzés nélküli aktivitás, ami alacsony feladaton kívüli tanulói viselkedést eredményez ... a tanár a domináns vezető, aki meghatározza az aktivitásokat. Az anyagok és az instrukciók szisztematikusan szerveződnek, s kis lépésekben haladnak.” (Joó, 1984:44)

Az *indirekt tanítás* stratégiáját ezzel szemben az jellemzi, hogy nyitottabb, a tanulók kezdeményezéseit, kreativitását jobban tolerálja, sőt azt a tanítási-tanulási folyamatba beemeli.

A direkt tanítási stratégiát hatékonyan alkalmazó tanárookra elsősorban az jellemző, hogy kerülnek a kiszámíthatatlan helyzeteket: nem tesznek fel olyan kérdéseket, amelyekre nehezen adható egyértelmű válasz, kevés teret engednek a tanulók egymást értékelő megnyilvánulásainak és általában a tanulók közötti kommunikációnak.

A vizsgálatok szerint a *direkt tanítás* inkább a *tanár szervező tevékenységét* helyezi középpontba, az *indirekt tanítás* inkább *tanulóközpontú*.

A két stratégia *önmagában nem minősíthető jónak vagy kevésbé jónak*, alkalmazhatóságuk főként a gyerekek *életkorától* és *képességszintjétől* függ:

„A direkt tanítás ... elsősorban az alacsonyabb korosztályoknál és a magasabb képességszintű tanulók esetén mutattak egyértelmű pozitív összefüggést a teljesítménnyel. A magasabb korosztályú, illetve az alacsonyabb képességszintű osztályok esetén ... az indirekt tanítás jellemzői mellett tapasztalható a tanítás nagyobb eredményessége.” (Joó, 1984:46)

Tudni kell azonban, hogy az idézett vizsgálatok elsősorban a közvetlen tantárgyi teljesítményekre vonatkoztak. A kreativitás, a kooperációs készség, a problémamegoldás, a gyerekek egymás közötti kommunikációs képességének fejlesztése leginkább az indirekt tanítási stratégiával hatékony. Éppen ezért alaposan végig kell gondolnunk, hogy *melyek azok a fejlesztési célkitűzések*, amelyek eléréséhez a tantárgyi teljesítményekben hatékony direkt tanítás már nem, vagy csak kevésbé célravezető.

LÁTENS HATÁSOK

Az iskolában sok olyan hatás éri a gyerekeket, amelyek nem tervezettek, mégis látens módon jelen vannak, és gyakran a nevelő eredeti szándékával ellentétesen működnek. Amikor arra biztatjuk tanítványainkat, hogy kérdezzenek bátran, majd a kérdésekre ingerülten, esetleg gúnyosan reagálunk, mert féltjük az el-

vesztegetett időt, vagy éppen azt éreztetjük a gyerekekkel, hogy nagy butaságot kérdezett, akkor az eredeti szándékkal éppen ellentétes hatást érünk el. A gyerek hamar megtanulja, hogy ha jót akar, nem kérdez, még akkor sem, ha erre a pedagógus buzdítja. Hasonló példákat lehetne sorolni annak bizonyítására, hogy az intézményes nevelés keretei között nap, mint nap lejátszódnak olyan események, amelyek nemcsak a tananyag elsajátítását jelentik, hanem egyfajta intézményi szocializációt is.

A gyerekek a rendszeres tanórai és tanórán kívüli *interakciók során kiszűrrik* azokat a szabályokat, tudnivalókat, viselkedési normákat, amelyek elengedhetetlenek az *eredményes iskolai létezéshez*. Fontosnak tekintjük például a tanulók közötti kommunikáció és kooperáció kialakítását, ám megnyilvánulásait gyakran a büntetendő kategóriába soroljuk, hiszen a gyerekek tanórai beszélgetése, együttműködése csak ritkán megengedett.

Különösen erős és korán jelentkező látens tantervi hatás a gyerekek értékelésével kapcsolatos pedagógusi magatartás. Elvileg a teljes személyiséget kellene az értékelés tárgyává tenni, a valóságban azonban csak egy szűk szeletet, a tantárgyi teljesítményeket vagyunk képesek tekintetbe venni. Ha ezen a területen a gyerek kevésbé sikeres, vagy a fejlődése éppen megtört, akkor súlyos torzítások, egyoldalú megítélések alakulhatnak ki, amelyek végigkísérik a gyereket egész iskolai pályafutása során. Ezek a megbélyegzések, skatulyák, előítéletek mindig eljutnak a gyerekekhez, és önmagát beteljesítő jóslatként működnek, és a gyerekek elkezdenek a pedagógus negatív vagy pozitív igényeinek, kívánalmainak megfelelően viselkedni.

Miért beszélünk a rejtett tantervről a tanítási tevékenységgel kapcsolatban? Azért, mert ezeknek a hatásoknak a túlnyomó többsége éppen a tanítási-tanulási folyamatban, elsősorban a tanórák alkalmával jelenik meg, és a pedagógus-gyermek interakció alapterméke. Ezek a hatások a nem verbális és a metakommunikatív csatornákon keresztül közvetítődnek, és a gyerekeknek érzékeny „antennájuk” van arra, ha a pedagógus nem azt gondolja, amit mond, vagy éppen a pedagógus hiteles ugyan, de a tanítási-tanulási folyamat közege, szerkezete ellentétesen hat.

A rejtett tanterv egyik hazai szakértője szerint ezek a hatások gyakran nem a pedagógus személyes attitűdjeivel, szándékaival kapcsolatosak, hanem az iskola belső közege, működési logikája a forrása a látens hatásoknak.

Ezek közül többnek direkt köze van a didaktikai folyamat szervezéséhez, lefolyásához. Éppen ezért hasznos az előbb említett mű összefoglaló táblázatából idézni néhány elemet. (ld. 7. táblázat)

A felsorolt elemekből is látszik, hogy a tanórai interakcióknak rendkívül fontos, és a pedagógus által nem mindig tudatosított hatási vannak. Ezek a hatások akkor is léteznek, ha következetesen próbáljuk kikerülni. Ha tudatában vagyunk

7. TÁBLÁZAT: A rejtett tantervi hatások leggyakoribb tanórai forrásai

A látens hatás forrása	Deklarált célok	Tipikus iskolai gyakorlat	Következmény: „rejtett tanterv”
Az iskolai ismeretszerzés jellemzői	Egyéni érdeklődés, egyéni képességek kibontása	Standard, tipikus tanítási helyzetek jellemzői: „rituálék” – tanár–tanuló között látszatdialogus – tanuló–tanuló között jórészt semmiféle dialogus – a spontán érdeklődés zavarja az órát	Leszoktat a kérdésesről. „Hozott” tudás – iskolai tudás egyre inkább elszakad. Ez utóbbi relevanciája a tanuló számára fokozatosan csökken. „Pozitívum”: a tanuló beletanul abba, hogy e helyzetben hogyan létezzen sikeresen.
Az osztály mint munkahely, mint sajátos térelrendezés	Nevelő és növendék demokratikus együttműködése	– tanár a közép-pontban (fent) – tanulók feléje fordulva (lent) – merev padosrok – zsúfoltság	Egyrészt a hierarchiának, a tanár tekintélyének, másrészt pedig annak interiorizálása, hogy a tanulóknak egymás számára nem lehet (?) lényeges, a tanítás tárgyával kapcsolatos közlendője.
Az iskolai időkezelés	A tananyag tantárgy-specifikus nevelési potenciáljának kiaknázása	Egységesen 45 perces órák. Ez a merev időkezelés aligha tesz lehetővé a tárgy által megkívánt munkavégzést. (Így „zsugorodik” pl. a tanulókísérlet tanári közléssé, jobb esetben tanári demonstrációvá.)	A „hivatásos iskola-szélhámos” szerep megtanulása, azaz az érdeklődés színlelésének és kellő időzítésének – lényegileg mint az adott körülmények, feltételek között való létezés „technikájának” elsajátítása.
Az osztály mint viszonyrendszer: pedagógus–tanulók	Alkotó együttműködés	Autoriter vezetési stílus	Önállótlanúság. Esetleg magas teljesítmény, ami azonban nem jár együtt a tárgy iránti érdeklődés elmélyülésével. Jószerivel csak a közvetlen feladatra orientáltság.
tanuló–tanuló			A vonatkozási csoport normáihoz történő igazodás. A közvélemény mint az értékorientáció lényeges meghatározója.

(Szabó László Tamás, 1984:193–195 alapján)

mindennek, akkor már a tervezés és a napi pedagógiai gyakorlatban megvalósuló tanítási-tanulási folyamat során is hatékonyan kezelhetjük ezeket a jelenségeket, ez pedig elsősorban a gyerekek tanuláshoz, iskolához, pedagógushoz való viszonya szempontjából fontos.

A TANÍTÁSI ÓRA

Mindannyian tudjuk, mi a tanóra, mégis nehezen tudnánk pontosan definiálni. A tanórát gyakran az iskola merevségének és tananyag-centrikusságának jelképeként szokták emlegetni. A reformpedagógiai irányzatok egyik közös jellemzője volt például a herbarti értelemben vett tanórarendszeren való túllépés, olyan iskolai tanulási keretek kialakítása, amelyek természetesebb módon alkalmazkodnak a gyerekek mentális jellemzőihez, figyelemterjedelméhez, életkorához, érdeklődéséhez.

A kritika egyfelől jogos, ám nem a fix időkeretbe szabdaltnan tanóra-struktúra okozza a problémát, hanem az egész pedagógiai folyamatnak a minősége, aminek a tanóra csak egy, bár meghatározó látványeleme. A tanórák jelentik az iskolai tanítási-tanulási folyamat egységeit. A tömegoktatás keretei között valószínűleg elkerülhetetlen az időbeli strukturálás. Enélkül a jelenleg még fizikai formában létező iskola működésképtelen volna.

A tanítási óra a tanítási-tanulási folyamat *pedagógus által* tervezett, a gyerekekkel *közösen kivitelezett szakasza* (a kivitelezésbe gyakran a közös szervezés is beletartozik), amelyben a korábbi ismeretek mozgósítása, az újak megszerzése, feldolgozása és rendszerezése, valamint az ismeretek alkalmazása *intézményi keretek között* zajlik.

A pedagógus által előre tervezett tanítási történések túlnyomó többsége a tanórán zajlik, így érthető, hogy a didaktikai megállapítások, összefüggések, a didaktika által feltárt tanítási-tanulási jellegzetességek és törvényszerűségek is zömmel *ezeket a szervezeti kereteket érintik*. A tanításszervezés módszerei, a tanítás során alkalmazott eszközök, tanítási stratégiák, a pedagógusi döntések, az értékelés, a differenciálás kimondva vagy kimondatlanul általában a tanórákra és azok közvetlen környékére (az előkészítésre vagy az utólagos eseményekre) vonatkoznak.

A TANÓRATÍPUSOK

Iskolai élményeinkből jól emlékszünk, hogy mindegyik tanórának voltak közös tulajdonságai, rituáléi: be- és kicsengettek, a tanár adminisztrált, felelések, röpdolgozatok, használtunk különféle eszközöket, időnként írtunk a füzetünkbe, máskor csak figyelni kellett, esetleg csoportban dolgozni. Arra is emlékszünk azonban, hogy tantárgyanként és tanáronként is változtak a tanórák, mindegyik jellegzetes volt. A tanórák közös vonásai ellenére jelentős különbségek is adódtak: ha egy témakör végéhez közeledtek, akkor főleg ismétlések, összefoglalások zajlottak, míg a témazáró utáni tanóra gyakorlatilag nem kellett készülni, mert akkor az új anyag bevezetése volt a fontos.

Ezek az élmények nagyjából körvonalazzák is a tanítási órák különböző típusait, és jelzik, milyen nagy mértékben függ azok minősége a *tanárok* személyiségétől, a *tantárgy* jellegétől, az alkalmazott *taneszközöktől*, a tanulásszervezési *munkaformáktól* és sok egyéb tényezőtől.

A tanórák régebben használatos, a magyar pedagógiai gyakorlatban meggyökeresedett tipizálása az órákat a *jellemző didaktikai feladatok* alapján csoportosítja. Didaktikai feladatnak az ismeretek átadásával, rögzítésével, alkalmazásával kapcsolatos tevékenységeket, a tanórai ellenőrzést és értékelést szokták nevezni.

Ennek megfelelően megkülönböztetik például az *új ismeretet* feldolgozó órát; a munkáltató, a *gyakorló*, az *ismétlő* és összefoglaló órát, az *ellenőrző* órát (ez a témazáró vagy egész órán felelésees tanóra megnevezése) stb. Mivel nyilvánvalóvá vált, hogy a tanórákon ezeket a didaktikai feladatokat lehetetlen és *tilos is sterilen szétválasztani*, kialakult az úgynevezett *vegyes típusú* óra megnevezés. Ebben van új ismeret, gyakorlás, ellenőrzés (tanári kérdezősködés formájában). Ezek az órátípusok más és más formát öltenek, és gyakran meg is merevednek egy bizonyos forgatókönyv szerint.

A régebbi gyakorlat bemutatása mellett tudatosítani kell: ezek a *didaktikai feladatok* a *tanulási törvényszerűségekből* adódnak, és rendkívül fontosak az oktatási folyamat során. A tervezéskor tudnunk kell, hogy milyen arányban kívánjuk megvalósítani őket. Ugyanakkor nem szabad mereven ragaszkodni az egyes elemekhez, teret kell adni a véletlenek hatásának, és nyugodtan lemondhatunk egyik-másik szándékunkról. Mindezt azonban csak akkor tehetjük meg, ha *az tartósan nem megy a tanítási-tanulási folyamat rovására*, és másik alkalommal módunk lesz visszatérni bizonyos kérdésekhez.

Ez pedig úgy lehetséges, ha a tervezőmunka során *nem egy konkrét tanórát vagy foglalkozást készítünk elő*, hanem kisebb-nagyobb *logikai egységekben* gondolkodunk (ezek a tematikus egységek). Így *rugalmasabban gazdálkodhatunk* a tanórák kötött idejével, elcsúsztathatunk vagy éppen előbbre hozhatunk dolgokat a konkrét szituációtól függően. Ezt a formát nevezik *tematikus tervezésnek*. A ke-

rettantervek jelenleg pontosan meghatározzák az egyes témaköröket, de azoktól szükség esetén *el lehet térni*, illetve a 8-10 órás tömböket bátran lehet *2-3 órás alegységekben* tervezni.

A TANÓRÁK, FOGLALKOZÁSOK IDŐTARTAMA

A tanítási-tanulási folyamatban rendelkezésre álló időt a leginkább meghatározó tényezők közé soroltuk a tervezés, a lebonyolítás jellege, stílusa, az alkalmazható módszerek és taneszközök tekintetében.

Egyre több olyan pedagógiai irányzat van (különösen az alternatív pedagógiákra jellemző ez), ahol az első évfolyamokon a tanórák hossza *közelebb áll az óvodai gyakorlathoz*, azaz 25-30 perc, vagy a tanulók teherbírásától, érdeklődésétől függően *rugalmasan alakítják* azt. A jelenlegi jogszabályok²⁴ szerint a tanóra alapesetben 45 perc, ettől eltérhet az iskola. Legalább 35 perc és legfeljebb 135 perc lehet az egybefüggő tanóra.

A tanórák időtartama önmagában nem értékelhető, csak az adott szakaszra tervezett tananyaggal együtt. Hiszen ha a tanítási-tanulási folyamatra rendelkezésre álló *összes idő és az elsajátítandó összes tananyag nincs szinkronban*, akkor nagyon megnövekedhet az iskolán kívüli tanulásra hárított tananyagmennyiség (házi feladatok, önállóan feldolgozandó és megtanulandó leckék formájában). Ennek pedig gyakori következménye, hogy éppen az ismeretek megértése, elemzése, a gyakorlás, az alkalmazást kívánó feladatok kerülnek ki a pedagógus látóköréből. Ezekben a területeken vannak a gyerekek leginkább magukra utalva. Ki ne ismerné azt a tipikus pedagógusi magatartást, hogy rohanunk a tananyaggal, mert nincs idő az alapos feldolgozásra, legjobb tudása szerint elmondja, szemlélteti a tananyagot a tanár, megoldanak egy-két példát, elolvasnak néhány szövegrészletet, de a valódi elmélyülésre már az iskolában nem kerülhet sor. Ennek az *állandó időnyomásos helyzetnek* egyébként elsősorban nem a pedagógusok, hanem az ismeretekkel *túlzsúfolt tantervek* és a kisiskolás, sőt óvodás kortól egyre durvábban megnyilvánuló *teljesítménykényszer* az oka.

Amennyiben lehetőség van rá, eltérhetünk a standard 45 perces időtartamtól, többnyire összevont órák formájában:

- *magas óraszámú tantárgyak* esetében intenzívebbé és hatékonyabbá tehetjük a dupla órákat;
- *kísérletes tantárgy*, forráselemzés esetén a vizsgálatok nyugodt elvégzésére sokkal alkalmasabbak az összevont órák;
- *projektmunka* esetén fontos az intenzív közös idő a csoportok számára;

²⁴ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 16. § (2).

- a *fakultációkon, szakképzésben* az elmélyült, tartós munkavégzés esetén;
- *intézményen kívüli* tanulási színterek (múzeum, könyvtár, természettudományos élményközpontok, kirándulások stb.) bevonása esetén a 45 perces óra lényegében megvalósíthatatlan.

Természetesen ez nem jelentheti azt, hogy a tanulóktól folyamatos megfeszített figyelmet várunk el. A *kifáradásra* külön ügyelnünk kell (még jobban, mint a 45 perces tanórák esetén).

A tanítási-tanulási folyamat tartalmi kérdései: a tantervek

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS ÉRTELMEZÉSE

Minden korban meghatározták, hogy a felnövekvő ifjúságnak *mit* kell elsajátítania. Sőt, bizonyítaniuk is kellett, hogy valóban megtanulták a nekik szánt ismereteket, legyen az akár a fizikai ügyesség vagy a hét szabad művészet, a tudományok vagy éppen valamely iparos szakma fortélyai.

Minden társadalmi kornak megvannak a saját céljai, elvárásai az iskolarendszerből kikerülő diákok minőségével kapcsolatban, s ezt az igény-, követelményrendszert fogalmazzák meg az úgynevezett tartalmi szabályozással. A tartalmi szabályozás az iskolarendszer egyik legösszetettebb része, *tágabb értelemben* az alábbi elemekből áll:

- konkrét célok (tudás, képesség, attitűdök), tartalomleírások (tananyag);
- a tanulási-tanítási folyamat bizonyos elemeinek meghatározása, pl. tanulási modellek, szervezési formák, értékelés;
- az iskolai tanítás-tanulás rendszerét támogató szolgáltatások, pl. tanár-továbbképzési rendszer, szakmai tanácsadás, bevételek-vizsgálatok.

Számunkra most egy ennél *szűkebb értelemben* is elegendő. Ennek megfelelően a tartalmi szabályozás olyan dokumentumokat jelent, amelyek meghatározzák az iskolai oktatás célrendszerét, a tanítandó tartalmakat, a tanulók által teljesítendő követelményeket, a kötelezően használandó taneszközöket, tankönyveket. Ezen dokumentumok lehetnek:

- jogszabályok, amelyek az iskola működését határozzák meg;
- kötelező és választható központi tantervek;
- az iskolák által készített helyi tantervek;
- tankönyv- és taneszközjegyzékek, amelyekből az iskolák kiválasztják az általuk használtakat.

MI A TANTERV?


A tartalmi szabályozás meghatározó elemei a tantervek, melyek az iskolai működés kulcselemei. Tudnunk kell azonban, hogy *csak az oktatási folyamatot szabályozzák*, a tantárgyi rendszeren kívüli iskolai tevékenységeket nem.

A tanterv gyűjtőfogalom, sok típusa, alfaja, változata van, amelyek mindig közösek abban, hogy az iskolai oktatás *céljainak, tartalmainak és a kimeneti követelményeknek* az áttekintését tartalmazzák.

TANTERVI SZINTEK

Az oktatásirányítási és pedagógiai funkciók áttekintése előtt érdemes megismerni az ún. tantervi szintekkel. A tantervi szint kifejezés azt jelenti, hogy egy-egy iskolarendszerben különböző hatáskörű és szabályozási erejű tantervek léteznek. A jelenlegi magyar tantervi szintek az alábbiak szerint épülnek fel:

8. TÁBLÁZAT: Tantervi szintek a magyar szabályozásban

Központi tantervek: <i>Minden iskolára kötelező érvényűek, kormányzati szakértők készítik.</i>	Nemzeti alaptanterv	Egységes dokumentum	Általános megfogalmazás 
	Kerettantervek	Intézménytípusonként különböző	
Helyi tanterv <i>Csak egy konkrét iskolára érvényesek, az iskola tantestülete készíti el.</i>	Iskolai helyi tanterv (erre épülő tanmenetek, tematikus és óratervek, egyéni fejlesztési programok)	Iskolánként változó	

A tantervek típusait később részletesen megismerjük, és látni fogjuk, hogy az iskolák nemcsak a helyi tantervet készítik el, hanem tanmeneteket, tematikus terveket és óraterveket is. Ez azonban már a tervezési folyamat része. Itt most elegendő annyit tudnunk, hogy a központilag kiadott és *minden iskolára kötelező* érvényű tantervek (Nat és kerettantervek) alkotják az iskolai oktatás közös célrendszerét, tartalmait és követelményeit. Ezek többnyire általános, stratégiai megfogalmazásokat tartalmaznak, anélkül, hogy konkrét módszertani, szervezési, értékelési előírásokat tartalmaznának.

A *mindennapi tanítási-tanulási tevékenység* a helyi tantervek, tanmenetek és egyéb, évfolyamokra, osztályokra és egyénekre szabott tervek alapján zajlik, amelyet a tantestületek és a pedagógusok készítenek. Az iskolák és a pedagógusok ezekben a helyi tervekben tudnak igazodni a tanulók eltérő sajátosságaihoz, az iskola feltételrendszeréhez, szülői és fenntartói elvárásaihoz. Minél kevesebb

konkrét szabályozási elem található a központi tantervekben, annál nagyobb esély van az iskolákban a differenciált, csoportokhoz, egyénekhez igazodó fejlesztésre.

Egy kis fogalomértelmezés

A tantervről a kérdés egyik elismert szakértője, Ballér Endre ezt írja a Pedagógiai Lexikonban: „az oktatás tartalma kiválasztásának, elrendezésének, feldolgozásának koncepciója, az oktatásirányítás (tanügyigazgatás) eszköze. Általában magában foglalja iskolatípusra, iskolafokozatra, évfolyamokra, osztályokra, műveltségi területekre, tantárgyakra bontva a nevelés-oktatás célkitűzését, óraterveit, tananyagát, követelményeit, a feldolgozás fő módszereit, eszközeit. Funkciói: az oktatási folyamat tervszerűségének megalapozása; az oktatás alapvető tartalmi egységének elősegítése; a nevelés-oktatás tartalmának oktatáspolitikai, ideológiai irányítása, befolyásolása; az iskolai oktatás tartalma iránti igények tervezése; a gazdaság, a technika, a tudományok, a kultúra, a művészetek fejlődésének átgondolt érvényesítése; az általános képzés és a szakképzés követelményeinek konkretizálása.” (Pedagógiai Lexikon, 1997. III:469)

Báthory Zoltán szerint a tanterv „az iskolai műveltség foglalatára, közvetítő eszköz a kultúra és az iskola, a kultúra képviselői és a tanárok között” (Báthory, 1997:158) Magában foglalja az iskolai tanulásszervezést meghatározó értékeket, a tananyagot és annak elrendezését, a követelményeket és bizonyos tantervtípusok esetében a módszereket és taneszközöket is.

Szabó László Tamás a tantervet a válogatott és rendezett műveltségi javak írásos foglalatának tekinti, s alapkérdésnek tartja, hogy csak a tananyagot (művelődési tartalmakat) tervezi tanterv vagy a tanítási-tanulási folyamatot is (Szabó, 2010).

A mai fogalomértelmezés alapján véve az ún. curriculum-szemléletet követi, amely nem csupán a tananyagtartalmak és a folyamatleírásra fókuszál, hanem a tanulmányi eredményekre és a tanterv folyamatos fejlesztésére is. (lásd pl.: Vass & Perjés, 2009) A mai iskolai gyakorlat szempontjából a curriculum-szemlélet a legdinamikusabb és legjobban hasznosítható, ezért a továbbiakban mi is ezt követjük tantervi értelmező keretként.

A tantervre általában olyan dokumentumként gondolunk, ami az iskolai oktatási folyamatokat közvetlenül meghatározza (amikben leírják, mi az adott tantárgy célja, milyen ismereteket tanítunk, milyen sorrendben, milyen módszerek, eszközök segítségével és milyen módon értékeljük a tanulók teljesítményét). Ebben az értelemben a tanterv elsősorban *pedagógiai* jellegű dokumentum, ami a tanár keze alá, mindennapi felhasználásra készül. Ez azonban nem minden tantervre igaz.

Vannak olyan tantervek is, amelyek elsősorban *oktatásirányítási, -politikai eszközök*. A mindenkori oktatásirányítás²⁵ beleszól a tananyag, az oktatási célok és tartalmak kiválasztásába, és a kötelező központi tantervek segítségével az iskolákat szorosabb vagy tágabb tantervi pórázon tartja.

A tanterveknek ezt a két funkcióját, (oktatásirányítási és pedagógiai folyamat-szabályozási) érdemes elkülöníteni és közelebbről is megvizsgálni.

A TANTERV OKTATÁSIRÁNYÍTÁSI FUNKCIÓJA

Az iskola politikum, és az is marad - mondta Mária Terézia²⁶. Ez azt jelenti, hogy mindig politikai kérdés az, hogy milyen iskolarendszert működtet az állam, hisz végső soron az oktatás, s ezzel a művelődési jogok biztosítása a mindenkori állam feladata. Az állam dönthet úgy, hogy minden intézmény számára ő mondja meg, mi a követendő cél, tartalom, módszer, taneszköz stb., s az iskolák és a pedagógusok számára mindent pontosan és részletesen előír, semmilyen szabadságot nem hagyva számukra a folyamatok tervezésében, a kivitelezésben vagy az értékelésben. Voltak korszakok Magyarországon, amikor ez volt jellemző (pl. az 1950-es évek túlideologizált szakaszában). Ez a szélsőségesen centralizált oktatásirányítás egyértelműen a diktatórikus államberendezkedés jellemzője. A másik véglet, amikor az állam semmilyen oktatási kérdésben nem szól bele az iskolák életébe, azok mindenben tökéletesen szabadon dönthetnek. Ez a szélsőségesen decentralizált irányítás. Ez a verzió ugyanúgy nem létezik egy demokratikus államban, ahogyan a totalitárius centralizáltság. Az iskolai működésbe történő beleszólás lényegében a centralizáció-decentralizáció kérdésköre, aminek az egyik legjobb szabályozóeszköze a tanterv.

CENTRALIZÁCIÓ-DECENTRALIZÁCIÓ

A centralizáció-decentralizáció kérdésköre egy adott szervezet *hatásköri, döntési és felelősségi* viszonyait érinti. Az iskolarendszer, mint a társadalom egyik

²⁵ Az oktatásirányítás itt konkrétan: a kormánypolitika képviselőjében az oktatásért felelős minisztérium(ok) és az általa fenntartott végrehajtó hivatali rendszer, tágabban értelmezve az éppen hatalmon lévők a társadalom egészének értékrendjét képviselik. Az oktatási stratégiák, irányok meghatározása nemcsak joga, de kötelessége is a mindenkori kormánynak, az viszont már tisztán politikai-hatalmi kérdés, hogy ténylegesen mekkora a különböző társadalmi rétegek és csoportok érdekeinek megjelenése az oktatási kérdésekben.

²⁶ Felvilágosult abszolútista uralkodóként először vette állami irányítás alá az oktatásügyet, a Ratio Educationis-t (1777) az első állami szintű oktatási törvénynek is tekinthetjük. A hozzá tartozó tantervek voltak az első központi tanterveink, még ha ezek csak úgynevezett sillabustantervek voltak is.

legnagyobb méretű alrendszere, nem működhet átfogó szabályozás és irányítás nélkül²⁷. Alapkérdés azonban, hogy mekkora mértékű a centrális irányítás, mibe és milyen mélységig avatkozik bele a központi hatalom, s miben hagyja rá a döntést az iskolákra.

A központi előírások irányát és mértékét a közoktatási rendszer szintjén *jogszabályok* fogalmazzák meg, amelyek többek között

- gazdasági, finanszírozási elveket;
- az iskolarendszer szerkezetét (képzési szintek, irányok, intézménytípusok, szakmai támogatási rendszer);
- a közoktatás egészének és az egyes iskoláknak az irányítási (hatósági felügyeleti, ellenőrzési) rendszerét;
- a konkrét iskolák szervezeti felépítését;
- az iskolaműködtetés feltételeit;
- valamint az iskolai folyamatokra vonatkozó előírásokat (pl. a képzések kialakítása, egymásra épülése, az értékelés) s ennek részeként a tanterveket is meghatározzák.

A centralizáció-decentralizáció nem egyenlő a diktatúra-demokrácia fogalom párral. Egyértelmű, hogy minél nagyobb a demokráciafaktor, annál valószínűbb, hogy nagyobb arányú a decentralizáció, az iskolarendszerben azonban körütekintően kell összehangolni a centralizáció-decentralizáció arányát²⁸. Nehéz pontosan meghatározni, mit kell központilag szabályozni, s mi az, amiben a döntést és így a szakmai felelősséget is az iskolára, a pedagógusokra kell bízni. Általában igaz azonban, hogy minél direkter kívánunk távolról beavatkozni a tantermi történésekbe, annál kisebb az esély az adaptív, a tanulók szükségleteit figyelembe vevő hatékony fejlesztési folyamatokra (ehhez elegendő például túl sok tananyagot előírni, ami mellett nem marad idő és lehetőség pl. a gondolkodási folyamatok fejlesztésére).

SZABÁLYOZÁSI MECHANIZMUS: BEMENETI ÉS KIMENETI SZABÁLYOZÁS

A tantervek esetében nemcsak a centralizáltság-decentralizáltság foka alapvető oktatásirányítási kérdés, hanem az is, hogy milyen a szabályozás mechanizmusa: a végeredményre (azaz a tanulók tényleges tanulmányi eredményeire) vagy in-

²⁷ A centralizált és decentralizált iskolai működésről lásd bővebben: Chrappán, 2016.

²⁸ Ha központilag szabják meg, hogy milyen szemléltető eszközöket használhat a tanár, függetlenül a tanulók érdeklődésétől, tudásától stb., ezzel a tanítási-tanulási folyamatot durván megrongálja a centrum. Az is igaz azonban, hogy nem változhat iskoláról iskolára a heti óraszám, vagy hogy milyen érettségi követelményeket tekintenek relevánsnak.

kább a tartalmi elemekre (azaz a tananyag részletes felsorolására) fókuszál. Ezt a tanterv bemeneti-kimeneti szabályozási tulajdonságának hívjuk.

A *bemeneti szabályozás* lényege, hogy a központi tanterv pontosan (tantárgyanként és témakörönként strukturáltan) előírja, milyen műveltségi anyagot kell a tanórán megtanítani. Az ilyen tantervek esetében nincs szükség részletes vizsgakövetelményekre, hisz a hozzá készült tankönyvek lefedik a teljes folyamatot, s garantálni látszanak a tanulói tudást.

Egy kis tantervtörténet 1.

A bemeneti szabályozás Magyarországon történelmi hagyományokkal bír, aminek egyik legfőbb oka az a klasszikus műveltségközpontú didaktikai felfogás, amely a tananyag tartalmát tekinti a nevelés és oktatás elsődleges feladatának. Ehhez pedig a minél részletesebb tartalomeírás a megfelelő módszer. A bemeneti szabályozás legerősebb példái az 1940-es és '50-es évek túlideologizált tantervei, amelyek részletes nevelési célrendszert tartalmaztak a kor uralkodó embereszményének megfelelően, és a tananyagot leckékre lebontva tartalmazták, kizárva bármilyen pedagógiailag indokolt módosítást. Ez az ún. előíró tantervek kora, ami formálisan az 1980-as évek végéig tartott.

Minden tantárgyhoz egy vagy két tankönyv, munkafüzet tartozott, a tanárok számára lényegében a tananyag „leadása” volt a feladat. Kétségtelen, hogy a 70-es évek végétől a szigor és a központosított kézi vezérlés tantervi kérdésekben sem volt olyan erős, mint korábban. Az ún. 1978-as tanterv elmozdul a rigorózus előíró hagyományoktól, ám a hozzá készült tanári kézikönyvek lényegében garantálják az egyformaságot. Kétségtelen azonban, hogy az ideológiai túlfűtöttség sokat enyhült. Az 1980-as évek végétől tulajdonképpen 1998-ig a '78-as tanterv fellazult és nemcsak metodikailag, de tartalmait tekintve is szabadabbá vált verzióit alkalmazták az iskolák. 1998 volt az első tanév, amikor hivatalosan is az új Nemzeti alaptanterv alapján készített helyi tanterveket be kellett vezetniük az iskoláknak.

A *kimeneti szabályozás* a tanítási-tanulási folyamat végén elvárt teljesítmények meghatározása nélkül, hogy a tartalmi elemeket vagy a tanítási-tanulási folyamat más elemeit pontosan megszabnák²⁹. A kimeneti szabályozású központi tantervek csak akkor működőképesek, ha részletes és koherens (horizontálisan és vertikálisan egymásra épülő vizsgákból álló) vizsgarendszer áll rendelkezésre. Vannak

²⁹ Ilyen például a nyelvvizsgarendszer, amelynél csak a követelmények meghatározottak, nincs pontos előírás arra, mit, milyen óraszámban, milyen tankönyvből, hány éven keresztül kell tanulnia a vizsgázónak.

országok³⁰ (az erősen decentralizált oktatásirányításúak), ahol a tananyag olyan mértékben változó lehet iskolánként, hogy csak a központi vizsgák jelentenek közös viszonyítási alapot.

A kimeneti szabályozás lényeges tulajdonsága, csak *bizonyos kimeneti pontokon* ad meg teljesítményelvárásokat (pl. az első négy év után, aztán kétévente). Ez lehetővé teszi azt, hogy az iskolák a körülményekhez, belső feltételekhez igazodva rugalmasabban tervezhessék a tanítási-tanulási folyamatokat:

- alkalmazkodjanak a tanulókhoz;
- gyorsabban, esetleg lassabban haladjanak;
- több időt fordítsanak a problémát jelentő kérdésekre;
- pótolhassák az előzetes tudáshiányt;
- az időigényesebb képességek fejlesztésére is legyen megfelelő időtartalék.

A vizsgarendszer feladata többek között az iskolák, képzések átjárhatóságának a biztosítása³¹. Az átjárhatóság egy adott iskolarendszer demokratizmusának fokmérője: fontos, hogy egy-egy tanuló a teljesítményének, érdeklődésének, élethelyzetének megfelelően változtathasson az eredetileg tervezett tanulmányi elképzelésein: intézménytípust, képzési irányt cserélhessen. Ebben tud segíteni a több ponton ki- és belépést, azaz átjárhatóságot lehetővé tevő vizsgarendszer. A hazai iskolarendszerben jelenleg csak az érettségi és a középiskolai felvételi tekinthető ilyenfajta vizsgának³².

A TANTERV PEDAGÓGIAI FOLYAMATSZABÁLYOZÁSI FUNKCIÓJA

Akár centralizált, akár decentralizált az oktatáspolitikai irányítási rendszer, a tanterv minden esetben pedagógiai dokumentum is, hiszen *az intézmények tanítási-tanulási folyamatait szabályozza*.

³⁰ Erre elsősorban az USA, Anglia, Ausztrália szokott példaként szerepelni. A klasszikus liberális tantervi szabályozás, amely az iskolafenntartók (és az iskolaszékek vagy schoolboard-ok) számára adja meg a tananyag-kiválasztásra is a jogot, a vizsgarendszerek révén garantálja a közműveltségi tartalmak elsajátítását.

³¹ A jelentősebb törések nélküli iskolaváltások és -választások lehetőségét nevezzük az iskolarendszer átjárhatóságának.

³² A kompetenciamérések más célt szolgálnak: nem a tanuló egyéni teljesítményét, hanem az iskola hatékonyságát mérik.

Tanterv alatt többféle dolgot érthetünk:

- adott *tantárgyak* tantervét egy évfolyamra (pl. 3. osztályos környezetismeret) vagy iskolaszakaszra (alsó tagozatos olvasás), esetleg iskolafokozatra;
- adott *évfolyam* teljes tantervét (pl. a 9. évfolyamos tanterv a matematikától a testnevelésig);
- adott *képzési irány, szakma* tantervét (pl. két tannyelvű középiskolai tanterv, AJTP-s tanterv, mezőgazdasági szakmacsoport tanterve);
- konkrét *iskolatípus* teljes tantervét (pl. általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi tantervek).

A különböző tantervtípusok között lényeges eltérés van abból a szempontból, hogy az oktatási folyamat *mely elemeit és milyen mértékben szabják meg*.

Általában a következő elemek szerepelhetnek a tantervekben:

- *műveltségterületi vagy tantárgyi általános célok*, amelyek azt írják le, hol a helye és mi a szerepe az adott műveltségterületnek, tantárgynak a nevelési-oktatási folyamatban, milyen konkrétabb célok megvalósításához szükséges az adott tantárgy ismeretrendszere, milyen kompetenciák fejlesztése várható tőle;
- *tananyag-leírás*, amelyben a tantárgyhoz tartozó konkrét jelenségek, ismeretek, összefüggések, törvényszerűségek felsorolása található;
- *tananyag-elrendezés*, ami szorosan összefügg a tananyag leírásával, és a különböző tematikai egységek sorrendjét, egymáshoz való viszonyát (kapcsolódási pontok, előzetes tudás, ismétlések, egymásra utalások stb.) jelenti;
- *követelmények*, amelyek a gyerekektől elvárt teljesítményeket, viselkedési módokat, tevékenységeket jelentik;
- *időbeosztás*, amely az egy évfolyamra vonatkozó összes tantárgy heti vagy éves összóraszámát, vagy az adott tárgy több évfolyamra, iskolafokozatra vonatkozó óraszámait tartalmazza (emellett az elméleti és gyakorlati foglalkozások, tanulókísérletek, tanulmányi kirándulások arányai, óraszámai is megjelenhetnek);
- *módszerek, taneszközök, tanulásszervezési munkaformák*, amelyek az adott tárgy tanítása során alkalmazható tanítási-tanulási módszereket, stratégiákat, a felhasználható tanári és tanulói eszközöket, tankönyveket, egyéb segédleteket jelentik, valamint sajátos tanulásszervezési formákat is megszabhatnak (csoportos, egyéni, hálózatos tanulás, projektoktatás, kooperatív technikák stb.);
- *értékelési eljárások*, amelyek meghatározhatják a tanulói teljesítmények értékelésének időpontját, módozatait, formáit (pl. szóbeli vagy írásbeli, osztályozás, pontozás esetleg százalékos minősítés stb.).

A felsoroltak mellett sok olyan elem van még, amelyeket a tanításra készülve meg kell tervezni, de a tantervekben általában nem tüntetik fel. Ilyen elemek például a motiválás, a tanulói aktivizálás módjai, a megerősítési formák, a konkrét tanulói feladatok, a tanári és tanulói kommunikáció módjai stb. (bővebben lásd: a tanóra tervezése).

Egy kis tantervtipológia

A tanterveket sokféle szempont szerint csoportosíthatjuk. Magyarországon a '90-es évek jelentették a tantervvel való ismerkedés „aranykorát”, a legtöbb tantervelméleti és -fejlesztési szakirodalom ekkor jelent meg. Ezek közül az egyik legjobb áttekintést nyújtó mű rendszere alapján mutatjuk be a tantervek tipizálását. (Polonkai & Perjés, 1993)

1. Hatáskörük, érvényességi területük szerint:	központi tanterv
	helyi tanterv
2. A tananyag-kiválasztás elvei szerint:	a tudományok rendszeréhez igazodó
	az általános alapkultúrát középpontba állító tanterv
	ideológiai alapú tanterv
	gyermeklélektani alapokon álló tanterv
3. A tananyag elrendezésének jellege szerint:	gyűjteményes tanterv
	integrált tanterv
	kötetlen tantervek
4. A tartalom egységessége szerint:	egységes tanterv
	differenciált tanterv
	rugalmas tanterv
	moduláris tanterv
	alaptanterv
5. A tartalom kidolgozottsága szerint:	sillabusz típusú tanterv
	cél-tartalom-módszer típusú tanterv
	curriculum vagy a magyar terminológiában folyamatterv
	kerettanterv

A különböző típusú tantervek ötvöződhetnek is, a műfaji határok nem mindig egyértelműek. A részletek a tantervelmélet vizsgálati tárgyához tartoznak, a továbbiakban ezek közül csak néhányat foglalkozunk, amelyek a mai tantervi rendszerben megtalálhatók.

A TANANYAG

Első megközelítésben a tananyag tehát nem más, mint azoknak az *ismereteknek, képességeknek* (ebből következően bizonyos tevékenységeknek) a köre, amelyeket az adott szervezeti keretek között a tanulóknak általában előre *meghatározott szinten* (azaz bizonyos követelményeknek eleget téve) kell *elsajátítaniuk*. A tananyag soha nem valamiféle alaktalan ismerethalmaz, hanem különböző szempontok szerint kiválasztott, elrendezett strukturált tudásrendszer. A gyakorló pedagógus számára központi kérdés, ki dönti el, hogy mit kell tanítani, személy szerint mekkora beleszólása van a tananyag összeállításába, a követelmények meghatározásába, az értékelés, minősítés módjaiba, a tanítás során alkalmazott módszerekbe, a taneszközök kiválasztásába.

A TANANYAG-KIVÁLASZTÁS SZEMPONTJAI

A didaktikai irányzatok bemutatása folyamán utaltunk arra, hogy a különböző irányzatok máshová helyezik a hangsúlyt a tanítási-tanulási folyamat elemzése során. Igaz ez az oktatási célok, a tananyag kiválasztására is. Lényeges eltérés van e tekintetben például a művelődéelméleti, továbbá a tanuláselméleti vagy a kommunikatív irányzat között. Míg az első a tartalmakat, a művelődési anyagot tekinti elsődlegesnek, addig az utóbbi kettő inkább a folyamat jellegére, a benne zajló interakciókra koncentrál. Melyik az igazabb, mi a fontosabb: a tananyag, a folyamat, az eredmény?

Báthory (1997) még két fő vonulatot különböztet meg:

1. a tudás lényegével, a tanítás tartalmával foglalkozó, úgynevezett *tartalomdidaktikát*;
2. a módszerközpontú, azaz a tanítás mikéntjét, a tanítási-tanulási folyamat pszichológiai, szociológiai, kommunikációelméleti sajátosságait előtérbe állító, más néven *folyamatdidaktikát*.

Az elmúlt évtizedek kompetenciaorientált oktatásfelfogása egyre inkább áttolja a hangsúlyt a kimeneti eredményekre, s legfőbb hatékonyságjelzőnek a tanulók által ténylegesen elsajátított kompetenciák szintjét tartja, ezt nevezzük:

3. *tanulási-eredmény*-központú didaktikának, ami alapjában véve a célként megjelölt tanulói kompetenciák fejlesztését állítja az oktatási folyamatok középpontjába.

A különböző megközelítések szintézisét kínálja a Ralph W. Tyler amerikai pedagógus nyomán elterjedt, a mai napig érvényesnek tekintett *Tyler-modell* vagy

-racionálé. Lényege, hogy megkülönbözteti a tananyag-kiválasztás forrásait és úgynevezett szűrőit. A *források* inkább a *tananyag tartalmi elemeit*, a *szűrők* pedig a *folyamat sajátosságait*, a fejlesztési szükségleteket és lehetőségeket veszik figyelembe. Ez a következőket jelenti:

9. TÁBLÁZAT: A tananyag-kiválasztás Tyler-modellje

A tananyag-kiválasztás forrásai	A tananyag-kiválasztás szűrői
1. A <i>tanuló</i> tanulási szükségletei, érdeklődései, aspirációi stb.	I. A társadalomról, a nevelésről szóló általános <i>filozófia</i> .
2. A <i>kortárs társadalom</i> igényei az iskola, a műveltség iránt.	
3. A <i>szaktudományok</i> képviselői által relevánsnak tartott tudás köre.	II. A <i>tanuláspszichológia</i> által feltárt fejlesztési lehetőségek

(Báthory, 1997:132)

A Tyler által leírt elemek egymástól korántsem függetlenek, hiszen a szaktudományok fejlettsége például erősen befolyásolja az iskolával szemben támasztott társadalmi igényeket. Ugyanígy, az adott társadalmi berendezkedés és a nevelésről vallott általános felfogás, a nevelésfilozófia is egyértelműen összefügg. A történelem sok példával szolgál arra, hogy ezek a tényezők milyen szoros kapcsolatban vannak, és esetenként hogyan manipulálhatják egymást. Éppen ezért szükséges pontosabban látni, mit jelentenek a tananyag-kiválasztásban e források és szűrők.

A TANANYAG-KIVÁLASZTÁS FORRÁSAI ÉS SZŪRŐI

1. A tanuló szükségletei, igényei

Minden intézményben (óvoda, általános vagy középiskola) az egyik legfontosabb kívánalom, hogy a gyerekek képességeinek fejlesztése személyre szóló legyen, hiszen ez a legfőbb célja a nevelésnek. Az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodás alapmódszere a *differenciálás*, amely a tartalmak kiválasztására is kiterjedhet. A gyerekek közötti adottságbeli különbségek mellett a szociális háttér, az érdeklődés, a motiváltság, az egyéni fejlettségi szint is befolyásolja a gyerek iskolához való viszonyát, tanulási képességét és hajlandóságát.

Az intézménynek és a pedagógusnak is nehéz felkészülnie a gyerekek eltérő igényeire, fejlesztési szükségleteire, hiszen ezek csak a gyermek megismerésekor derülnek ki. Ebben a folyamatban nagy segítséget nyújthatnak a *szabadon választható tantervek*, foglalkozási programok, amelyek speciális jellegűek, és az egyéni differenciálást is lehetővé teszik. Emellett egyre nagyobb jelentősége van az extracurriculáris tanulási színtereknek, amelyek például a *virtuális tanulási*

környezet alkalmazásával valóban egyénre szabott segítséget tudnak nyújtani a tanulóknak és tanároknak.

2. A kortárs társadalom igényei az iskola, a műveltség iránt

A kérdés az, hogy ki az a *társadalom*, melyek azok a csoportok, amelyeknek az érdekei jobban érvényesülnek, kik azok, akik perifériára szorulnak ezen a területen (is). Leegyszerűsítő lenne azt állítani, hogy mindig a hatalmon lévők (arisztokrácia, munkásosztály, polgárság stb.) számára hasznos műveltség az, amit a nevelési intézményektől elvárnak. A demokratikus polgári társadalmakban ez az uralkodó kultúra nemcsak a domináns, hanem az alárendelt társadalmi érdekeket is magában foglalja³³.

„Ilyen értelemben a kultúrát úgy kell felfogni, mint ami a domináns csoportok részéről kompromisszumok és beleegyezések egész sorát viseli magán, de sohasem olyan mértékben, hogy az veszélyeztethesse a társadalmi szerkezet alapvetően fennálló milyenségét” (Shapiro, 1997:220). A polgári demokráciák ebből a szempontból annyival nyújtanak többet, hogy tudatosan keresik azokat a lehetőségeket, amelyek szavatolhatják a *gazdaságilag, szociálisan, kulturálisan hátrányos csoportok érdekeinek érvényesítését* (pl. nemzeti és etnikai kisebbségek, hátrányos helyzetű vagy fogyatékos gyerekek, vallási közösségek stb.). Ezeket a jogokat általában az oktatási törvények garantálják *speciális tantervek* kialakításával, vagy *sajátos profilú intézmények* létrehozásával.

3. A szaktudományok képviselői által relevánsnak tartott tudás

A tudomány fontos szerepet játszik az oktatás tartalmának kiválasztásában. Ám a gyors fejlődéssel egyre kisebb esélye volt az iskolának arra, hogy a tudományok által feltárt tudást közvetíthesse a diákoknak. Az ismeretek mindig átesnek bizonyos pedagógiai, pszichológiai szempontú szűrésen, amelynek során eldől, hogy adott életkorban, adott képzési célú intézményben mennyi és milyen tudományos ismeretre van szükség.

A tudományok összes tudásának tehát csak töredéke lehet tárgya az iskolai oktatásnak, továbbra is megmaradt azonban az igény, hogy a tudósok szabják meg, melyek a különböző tudományterületek legfontosabb ismeretei. Ennek azonban van egy nagy veszélye: minden tudós számára a saját szakterülete a legfontosabb, vagyis a tudósok által fontosnak ítélt tananyag attól függően változhat, hogy éppen kiket kérdezzünk meg erről.

Ezt is ki lehet küszöbölni egy olyan *tudományos közmegegyezéssel*, amely a tudományterületek széles rétegeit átfogja. Ezt úgy biztosíthatjuk, ha a tantervi munkálatokba (itt most elsősorban a központi tantervekre gondolunk) folyamatosan

³³ Shapiro, 1997.

bevonjuk a tudományok képviselőit is, nem feledve, hogy a tanterv alapjában véve pedagógiai műfaj, a döntésekben tehát a pedagógiáé kell, hogy legyen a végső szó.

A tudomány képviselőinek viszont nagy felelősségük van azzal kapcsolatban, hogy az iskolai tananyagba bekerülő ismeretek mennyire korszerűek, mennyire modern szemléletűek, hűen tükrözik-e a tudományos fejlődés trendjeit.

4. A társadalomról, a nevelésről szóló filozófia³⁴

Ez a tényező mindazokat az elképzeléseket takarja, amelyek a társadalomban az iskola helyéről, funkciójáról, a társadalmi folyamatokban betöltött szerepéről szólnak. Nagyon szorosan összefügg ez a kérdés a 2. pontban leírtakkal, míg azonban a társadalmi elvárások elsősorban az *egyén* képességeire, tudására vonatkoznak, addig a nevelésfilozófia más aspektusból közelít.

Azt vizsgálja, hogy *a társadalmi intézményrendszerek között* hol foglal helyet az iskola, kiknek a számára adja a magas szintű iskoláztatást, milyen feltételekkel, mennyire kíván beleszólni a társadalom (illetve az állam) az iskola kérdéseibe, kikre ruházza a nevelés jogát (pl. egyházak, állami alkalmazottak, magánszemélyek stb.), milyen felépítésű iskolarendszert preferál (meddig tart az egységes képzés, mikor kezdődik a specializáció stb.).

Mindezek jelentős mértékben befolyásolják az intézményekben tanítandó tartalmakat. Más az iskolákkal szembeni elvárás például egy fejlődésben lévő, dinamikus társadalomban, ahol az iskolázottságot tekintik a további fejlődés zálogának, és fontosnak tartják, hogy minden egyén elérje a műveltség bizonyos szintjét (írni, olvasni tudás, informatikai ismeretek, idegennyelv-tudás stb.). Más társadalmakban esetleg éppen ellenkezőleg, a kultúrát olyan kiváltságnak tekintik, amely csak bizonyos csoportok számára hozzáférhető.

A nevelésfilozófia szempontjai *elsősorban a központi tantervek kidolgozása folyamán*³⁵ érezhetőek. Az iskolákban már csak közvetetten jelenik meg mindez, az egyes pedagógus munkáját pedig már alig befolyásolja (sőt lehet, hogy a pedagógusnak személy szerint éppen a hivatalossal ellentétes nevelésfilozófiai nézetei vannak).

5. A tanuláspszichológia által feltárt fejlesztési lehetőségek

A tanuláspszichológia folyamatos fejlődésével egyre jobban megismerjük a tanulási, emlékezési folyamatokat, a tudásrendszerek jellemzőit, és azokat a környezeti

³⁴ A nevelésfilozófia rendszeréről bővebben lásd pl. Mihály, 1998; Oelkers, 1998; Nagy, 2000; Kron, 2003; Bábosik, 2004; Karikó, 2009.

³⁵ S még inkább az oktatási jogszabályok kialakításánál, amelyek támogathatják a társadalmi integrációt oktatási szempontból vagy épp akadályozhatják is egy korlátozottan hozzáférhető, az iskola első éveitől erősen szelektív iskolarendszer működtetésével. A tanterv ennek a szemléletnek már csak következménye.

tényezőket, amelyek befolyásolják az egyén tanulását³⁶. A tananyag-kiválasztásban az egyik legfontosabb szűrőt a tanuláspszichológia jelenti, mert az iskolai tanítási tartalmakat *úgy kell kiválogatni, rendszerezni, hogy az adott életkorú, fejlettségi szintű és adott tudású gyermek számára érthető, elsajátítható és fejlesztő hatású legyen.* A tanuláspszichológiai törvényszerűségeket a tartalmak kiválasztásánál *minden tervezési szinten figyelembe kell venni: a központi, az intézményi és a pedagógus egyéni tananyag-meghatározásánál egyaránt.* E nélkül nem lehetséges olyan tananyag kialakítása, amely biztosítaná a hatékony tanulást.

A KÖZPONTI TANTERVEK: NEMZETI ALAPTANTERV ÉS KERETTANTERVEK

Az oktatásirányítás számára a tantervek szabályozó eszközt is teremtenek, lehetővé téve arra, hogy a közoktatási intézményeket kötelezően előírt és szabadon választott tantervek kombinációival, központi és helyi vizsgák rendszerével bizonyos tantervkészítési (tartalom-kiválasztási, követelmény-meghatározási, értékelési stb.) irányba tereljék. Ezt a folyamatot hívjuk *tantervi szabályozásnak*.

A 10. táblázat a jelenlegi magyar szabályozást mutatja be.

10. TÁBLÁZAT: A háromszintű tantervi szabályozás

		HÁROMSZINTŰ SZABÁLYOZÁS				
Központi tantervek	1. szint	Nemzeti alaptanterv – a kerettantervek készítéséhez jelent alapot				
	2. szint	Kerettantervek – a helyi tanterv készítéséhez jelent alapot				
		általános iskolai	gimnáziumi	szakgimnáziumi	szakiskolai	felnőtt- oktatási
Helyi tanterv	3. szint	Iskolai helyi tantervek				

³⁶ Részletesebben lásd: Csépe, Győri & Ragó, 2007; N. Kollár & Szabó, 2017.

A NEMZETI ALAPTANTERV³⁷

A Nemzeti alaptanterv 1996 óta a magyar tantervi rendszer alapja. Ezen idő alatt többször módosították, a jelenleg hatályos verzió 2020-ban jelent meg. Formailag a Nat egy kormányrendelet, amely nemcsak a Nat-ról, hanem a kerettantervekről is rendelkezik³⁸, emellett a különböző iskolafokokozatok tanóraszámát is szabályozza.

A Nat nem részletes tantárgyi tartalmakat és követelményeket határoz meg, hanem általános és egységes pedagógiai elveket, a művelődési tartalmat pedig ún. műveltségterületekben (és ezen belül tantárgyakban is) definiálja.

A 2020-as Nemzeti alaptanterv ugyanakkor szakít az elmúlt évtizedek hagyományával, és lényegében alig teremt mozgásteret a tantárgyi rendszer és az óraszámok tekintetében: megad úgynevezett alapóraszámokat minden egyes tantárgyra és minden egyes évfolyamra vonatkozóan, ezzel gyakorlatilag megszünteti a Nat által adott tervezési szabadságot, ami az elmúlt 25 évben megvolt.

Egy kis tantervtörténet 2.

Az első Nat 1996-ban látott napvilágot több évig tartó szakmai és politikai vita nyomán. Hagyomány nélküli koncepciót képviselt, mert részletes tananyag és követelményrendszer helyett műveltségterületeket, tantervi arányokat tartalmazott, a pedagógiai döntések túlnyomó többségét (még a tantárgyi rendszer kialakítását is) a tantestületekre bízta.

2000-ben vezették be a kerettantervet, mintegy betolva a Nat és a helyi tantervi szint közé. A Nat-on alapult, de funkcióját és filozófiáját tekintve eltért attól: hagyományos tantárgyi keretekben gondolkodott, részletesebb tananyagleírást, és időbeosztást tartalmazott, miközben a kor modern tartalmi és metodikai elemeit is hangsúlyozta. Alkalmazása kötelező volt az iskolák számára (a 2002-es jobboldali-liberális kormányváltásig).

A 2002 utáni majd' egy évtized lebegő időszak volt: az iskolák szabadon készíthettek helyi tantervet akár közvetlenül a Nat alapján, de a 2003-ban elfogadott módosított Nat már elfogadta a kerettantervek erőteljes jelenlétét. Az iskolák lényegében áálltak a 2000-es kerettantervek alapján készült helyi tantervekre, s mivel nem volt kötelező, nemigen akartak újabb helyitanterv-készítésbe fogni.

³⁷ A Nat elérése: 110/2012. (VI.4.) Korm.rendelet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

³⁸ A jogszabály úgy fogalmaz, hogy a „Nat-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak érvényesülését a tartalmi szabályozás következő szintét jelentő, a pedagógiai munka szakaszainak sajátosságaihoz igazodó kerettantervek biztosítják” 110/2012. (VI.4.) Korm.rendelet 2§.

2007-ben egy újabb Nat-módosítással kerültek be a magyar tantervi kánonba a kulcskompetencia-területek, amelyek azóta is meghatározó elemei a központi tanterveknek.

2010-től (a balliberális-jobboldali kormányváltás után) elkezdődtek egy új Nat és kerettanterv-csomag munkálatai, amelyek végül 2012-ben léptek hatályba.

A Nat szerkezete:

A Nat elsősorban a kerettantervek számára készül és az alábbi területeket határozza meg:

- nevelési célok, fejlesztési területek;
- kulcskompetencia-területek;
- *műveltségi területek* tartalma, és az egyes műveltségterületek százalékos aránya.

Az áttekinthetőség kedvéért ezeket az elemeket táblázatos formában jelenítjük meg.

11. TÁBLÁZAT: A Nat három dimenziója³⁹

Nevelési célok (fejlesztési területek)	Kulcskompetencia-területek	Műveltségterületek
Az erkölcsi nevelés	A tanulás kompetenciái	Magyar nyelv és irodalom
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)	Idegen nyelv
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	Digitális kompetenciák	Matematika
Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Matematikai, gondolkodási kompetenciák	Történelem és állampolgári ismeretek (2020 előtt: Ember és társadalom)
A családi életre nevelés	Személyes és társas kapcsolati kompetenciák	Etika/ hit- és erkölcsstan (2020 előtt nem létezett)
A testi és lelki egészségre nevelés	A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái	Természettudomány és földrajz (2020 előtt: Ember a természetben)

³⁹ A 2020 februárjában megjelent új Nat terminológiáját tartalmazza a táblázat, a műveltségterületeknél a 2020 előtti elemek is láthatók.

Nevelési célok (fejlesztési területek)	Kulcskompetencia-területek	Műveltségterületek
Felelősségvállalás másokért, önkéntesség	Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	Művészetek
Fenntarthatóság, környezettudatosság		Technológia (2020 előtt nem létezett)
Pályaorientáció		Testnevelés és egészségfejlesztés
Gazdasági és pénzügyi nevelés		(2020 előtt volt még: Életvitel és gyakorlati ismeretek)
Médiatudatosságra nevelés		(2020 előtt volt még: Informatika)
A tanulás tanítása		

Ez a három dimenzió egymást átszöve jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban. A kerettantervekben és a helyi tantervekben kialakított tananyag *teljes egészének* kell lefednie a nevelési célok, a kulcskompetenciák és a műveltségterületek összességét.

Ez azt jelenti, hogy

- *nem kell minden egyes nevelési célhoz* vagy kompetenciaterülethez külön *tantárgyat* kialakítani (bár a Nat ezt sem zárja ki),
- *nem kell minden egyes tantárgy minden témakörében* megjelennie az összes nevelési célnak és kompetenciának,
- de a kerettanterveknek és a *helyi tanterveknek garantálniuk* kell, hogy minden egyes dimenzionális elem megjelenjen a tananyagban és a követelményekben.

Például:

Minden műveltségterületnek (tantárgynak) van digitális kompetencia vonatkozása, ahogyan a fenntarthatóság, környezettudatosság vagy az erkölcsi nevelés mint nevelési cél is megjelenhet minden tantárgyban. Vannak erősebben kapcsolódó területek. Például a digitális kompetencia az informatikával vagy a médiatudatossággal természetes egységet alkot, ahogyan a fenntarthatóság és a természettudományos műveltségterület tantárgyi megvalósítása is kézenfekvő. Ez azonban nem jelenti azt, hogy például idegen nyelvből ne lehetne téma akár a médiatudatosság, akár a családi életre nevelés. Épp ellenkezőleg: minél fontosabb egy-egy kompetencia, annál többször, többféle kontextusban és értelmezéssel kell felbukkannia a tanítási-tanulási folyamat során.

A Nat műveltségterületek felépítése

A három Nat-dimenzióból kettő (nevelési célok, fejlesztési területek és a kulcs-kompetencia-területek) pedagógiai szempontból *célkategóriának* számítanak, míg a műveltségterületek olyan tartalmakat és tevékenységeket jelentenek, amelyek a célok megvalósítását biztosítják, így pedagógiai értelemben *eszközként* kell értelmeznünk.

A célkategóriák a Nat szerint kívánatos kompetenciák, a képességek, attitűdök *felsorolását* jelentik, a *műveltségterületek azonban összetettebb és strukturáltabb építőelemek*⁴⁰.

A műveltségterületek belső tagolása *iskolai évfolyamokhoz* igazodik:

- 1–4. évfolyam (egységes szakaszként kezeli, további bontás nélkül)⁴¹;
- 5–8. (ezen belül 5–6., 7–8.) évfolyam;
- 9–12. (egységes szakasz további bontás nélkül) évfolyam szerint határozza meg a tartalmi és követelményelemeket.

A műveltségterületek a 2020-as Nat-ban hármas tagolódásúak: alapelvek, célok; fő témakörök; tanulási eredmények.

1. Alapelvek, célok

Minden műveltségterület definiálja saját helyét, jelentőségét az oktatási folyamat egészében, felsorolva azokat a legfontosabb célokat, amelyeket elérni kívánnak. Magukba foglalják az adott terület által fejlesztendő képességeket, bizonyos elvárt eredményeket (mit tudjon elvégezni a tanuló), felsorolják a többi műveltségterülethez való kapcsolódási lehetőségeket, felsorolják a műveltségterületre jellemző speciális fejlesztendő kompetenciákat.

2. Fő témakörök

Műveltségterületenként, azon belül tantárgyanként a konkrét tananyagtartalmak vázlatos, pontokba szedett felsorolása (ismeretkörök, művek, szerzők, korszakok, folyamatok, természeti alrendszerek stb.).

Három szakaszra (1–4., 5–8., 9–12.) tartalmazzák a témakörök felsorolását. A témakör csupán egy rövid, tömör megnevezést tartalmaz részletes tartalmi

⁴⁰ A korábbi Nat-okhoz képest a 2020-as verzióban egy rövid általános leíráson túl a műveltségterület megnevezés csupán egy formai elem, mert a tényleges tartalmak kizárólag tantárgyakhoz kapcsoltnak jelennek meg.

⁴¹ Sajnálatos azonban, hogy a Nat maga fogalmazza meg, hogy míg 1-2 évfolyamon az egyéni különbségek kezelés lehetséges, 3-4. évfolyamon „erőteljesebbé válnak – a negyedik évfolyam év végére már meghatározóan – az iskolai teljesítményvárások” (110/2012. Korm. rendelet II.2.1.), ami lényegében zöld utat ad az alsó tagozatos erőteljesen szelektív szemléletnek.

felsorolás nélkül: Például az 5–6. osztályos természetismeret tantárgy témakörei: 1. megfigyelési és mérési módszerek, 2. tájékozódás az időben, 3. tájékozódás a térben, 4. élő környezetünk, 5. anyagok és folyamatok, de ennél részletesebb témakör-megjelölés is van, az 5-8-os történelemhez 25 (!) témakört ad meg a Nat.

3. Tanulási eredmények

A Nat nem tartalmaz konkrét, ismerettartalmakhoz kötődő követelményeket, ezt a funkciót teljesen a kerettantervekre, illetve a helyi tantervekre bízta. Minden tantárgyban található azonban egy lista, amely ismereteket, elvégzendő tevékenységeket, attitűdöket sorol fel, s amelyek tanulási eredménynek, egyfajta követelményrendszernek tekinthetők.

A KERETTANTERVEK

A Nat által megfogalmazott elveket, struktúrákat és tartalmi elemeket a 2. tantervi szabályozási szint, a kerettanterv konkretizálja és részletezi. Az iskoláknak a nekik megfelelő intézménytípus kerettanterve alapján kell elkészíteniük a helyi tantervet.

A kerettanterv jellemzői:

- *intézménytípusonként* (általános iskola 1–4., 5–8. évf.; 4, 5, 6 évfolyamos gimnázium; szaggimnázium, szakközépiskola, szakiskola, felnőttoktatási intézmények 1–12. évf.; nemzetiségi és két tannyelvű oktatás), ezen belül:
- *2 éves szakaszokban* (1–2.; 3–4.; 5–6.; 7–8.; 9–10.; 11–12. évf.) strukturálja a tananyagot, ami lehetővé teszi, hogy a helyi tantervekben a kétéves szakaszokon belül *rugalmasan* alakítsák a tananyagtartalmakat és a követelményeket az iskolák.

A kerettantervek felépítése:

A jogszabály⁴² felsorolja a kerettanterv feladatait. Ez alapján a kerettanterv határozza meg az alábbi pedagógiai elemeket:

- a nevelés-oktatás *céljait*;
- a *tantárgyi rendszert*;
- az egyes tantárgyak *témaköreit*, tartalmát;
- a tantárgyak *követelményeit*;
- a *tantárgyközi* tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait;
- a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló *időkeretet*.

⁴² 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

A kerettantervek az alábbi strukturális elemeket tartalmazzák:

Tantárgyi bevezető:

- az adott tárgy tanításának célja, feladatai;
- a Nat szerinti fejlesztési feladatok és kulcskompetenciák megvalósítása az adott tárgyon belül;
- a tantárgy sajátos fejlesztési feladatai;
- az adott intézményszakasz (5–8., 9–12. évfolyam) és a kerettanterv által alkalmazott kétéves ciklusok (pl. 9–10., 11–12. évfolyam) végére elvárt általános fejlesztési követelmények;
- a témakörök áttekintő táblázata (témakör címe, óraszám,

Tantárgyi tematikai egységek (témakörök):

- a témakör neve,
- a témakör javasolt óraszama,
- a témakör tanulási eredményei (követelmények),
- altémák megnevezése (nem minden tárgynál vannak ilyenek),
- fejlesztési feladatok és ismeretek,
- fogalmak,
- javasolt tevékenységek.

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért egy konkrét témaköri példa:

13. TÁBLÁZAT: Történelem (5–8. évf.) kerettantervi áttekintő táblázat és témakör

A témakörök áttekintő táblázata:

Témakör	Javasolt óraszám
Személyes történelem	7
Fejezetek az ókor történetéből	13
A kereszténység	5
A középkor világi	13
Képek és portrék az Árpád-kor történetéből	20
Képek és portrék a középkori magyar állam virágkorából	10
Új látóhatárok	11
Portrék és történetek Magyarország kora újkori történetéből	14
Élet a kora újkori Magyarországon	6
Forradalmak kora	5

Témakör	Javasolt óraszám
A magyar nemzeti ébredés és polgárosodás kora	15
Évente két mélységelvű téma	17
Összes óraszám:	136

TÉMAKÖR: Személyes történelem

JAVASOLT ÓRASZÁM: 7 óra

ISMERETEK ÉS FEJLESZTÉSI FELADATOK:

RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK ⁴³			
Témák	Altémák	Fogalmak és adatok/Lexikák	Fejlesztési feladatok
<i>Körülöttem a történelem</i>	<ul style="list-style-type: none"> Családi fotóalbum és személyes tárgyak. Személyes történetek dokumentálása, elbeszélése. Egy nap dokumentálása. Kódexkészítés (valamely magyar kódex mintájára pl. Képes krónika). 	<p><i>Fogalmak:</i> kódex. <i>Kronológia:</i> Kr. e. és Kr. u., évszázad, őskor, ókor, középkor, újkor, jelenkor/modern kor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Egyszerű, személyes történetek elmesélése. Családi fotók, tárgyak, történetek gyűjtése és rendszerezése. Címer, zászló, pecsét készítése önállóan vagy társakkal.
<i>Címer, zászló, pecsét, az idő mérése</i>	<ul style="list-style-type: none"> Címerek és zászlók alkotóelemei saját település és Magyarország címere és zászlaja példáján. A hitelesítés eszköze, a pecsét (pl. az Aranybulla pecsétje). Személyes címer-, zászló- és pecsétkészítés. Az időszámítás. 		<ul style="list-style-type: none"> Információk gyűjtése képi és tárgyi forrásokból megadott szempontok szerint. A történelmi idő ábrázolása vizuális eszközökkel.
<p>JAVASOLT TEVÉKENYSÉGEK:</p> <ul style="list-style-type: none"> Képpel illusztrált, írott összefoglaló készítése egy meghatározó személyes élményről. Kódexlap készítése, pl. a Képes krónika alapján. Időszalag készítése. Ország, település, iskola, sportegyesület és egyéb címerek gyűjtése Címerek értelmezése tanári irányítással 			

⁴³ A „részletes követelmények” megnevezés teljesen pontatlan. A kerettantervek túl gyorsan készültek ahhoz, hogy a szakmai-terminológiai precizitás jellemző volna rájuk. 2020. májusában még a 2020-as Nat és a hozzá kapcsolt kerettantervek még a rájuk vonatkozó jogszabállyal sincsenek minden ponton szinkronban.

Ahogy látjuk, a kerettanterv vizuálisan is jól áttekinthető formában tartalmazza egy-egy témakör leírását. Azt is megállapíthatjuk azonban, hogy:

- *további tervezőmunkára*, részletesebb tartalmi és követelmény-meghatározásra *van szükség* a tanítási gyakorlathoz;
- a *tanítási-tanulási folyamat* meghatározó elemei (pl. tanóraformák, munkaformák, konkrét feladatok, módszerek, értékelés) *nincsenek konkrétan megszabva* a kerettantervben;
- a tartalmi elemek *tömör megfogalmazása többféle értelmezést* tesz lehetővé (pl. a „kötelesség és szabadság” a fenti példában a kantai értelmezéssel együtt is sokféle interpretációban létezhet, akár a tanár személyes filozófiája, értékrendszere, élettapasztalata is befolyásolhatja), ami sokféle tudást eredményez.

A tanárnak kell dönteni

Képzeld el azt a helyzetet, hogy nekünk kell eldönteni, milyen tartalmakat, példákat, megközelítéseket, feladatokat kell meghatároznunk a fenti példában szereplő történelem témakör feldolgozása során. Milyen segítséget vennénk alapul? Honnan tudnánk, mit kell a tanulónak tudnia? E ponton vissza kell tekintetnünk a bemeneti-kimeneti szabályozás kérdéseire. Vagy leírt vizsgakövetelményekhez igazodnánk (kimeneti szabályozás), vagy ha ilyenek nincsenek, akkor más forrásokhoz, pl. más pedagógusok szokásaihoz, de leginkább a tankönyvekhez (bemeneti szabályozás).

Minden tantárgy esetében ugyanez a helyzet: ha megkérdezzük 10 magyartanárt, mi Petőfi legfontosabb 5 verse, vajon hány verscímet hallanánk összesen? S vajon melyik 5 az igaz? Ezeket lehetetlen eldönteni, a nemzeti közműveltség minimuma nem határozható meg egyértelműen. Ez nem baj. Az viszont probléma, ha nagyon részletes és eltérést, ellentmondást nem tűrő kötelező tantervek működtetik az iskolarendszert, amelyben csak egyféle igazság, egyféle interpretáció létezik. Ez még a matematikára és a természettudományokra is igaz, nyilván nem a tudományos összefüggések felrúgásáról van itt szó, de hangsúlykülönbségekről igen, vagy arról, hogy egy tudomány sem lezárt, vannak vitatható, bizonytalan tudásaink is.

Az *egységes tudást* (nevezzük ezt inkább minimális közös tudásnak, amit minden tanulónak tudnia kellene) vagy a részletes *vizsgakövetelmények* garantálják, vagy ennek híján a *tankönyvek*. Mivel Magyarországon jelenleg csak az érettségi tekinthető tényleges kimeneti vizsgának, csak a tankönyvek adják a viszonyítási pontot. Különösen igaz ez az általános iskolára (ahol még messze az érettségi), és a nem kötelező érettségi tantárgyakra.

A tanulókhöz igazodást biztosíthatja a sokféle tankönyv (bár ekkor sem oldható meg, hogy egy osztályban többféle tankönyvet használjanak), ám nálunk jelenleg tankönyvi uniformitás jellemző. Egyféle (esetleg kettő) tankönyv létezik

a tárgyakhoz, vagyis egyféle tudás létezik: amit a tankönyvek hordoznak. A pedagógusok ettől vagy eltérnek vagy nem (inkább nem), de az biztos: a *legnagyobb befolyással* nem a Nat és a kerettanterv, hanem a hozzá készült *tanönyvek* vannak az oktatási folyamatokra.

Egyéb kerettantervek

A hivatalos EMMI-kerettanterv mellett, amely a kötelező és választható tárgyakat tartalmazza, más típusú kerettantervek is léteznek, melyek alapján véve két kategóriába sorolhatók:

1. A kerettanterv mint műfaj 2000-ben indult Magyarországon, és a kezdetekkor a minisztérium által kiadott kerettanterv mellett mások is léteztek. Ezeket általában különböző reform-, illetve *alternatív pedagógiai program* szerint működő iskolák⁴⁴, tankönyvkiadók, alapítványok akkreditálták. A Nat követelményeinek meg kell felelniük, és az akkreditáció után a tantervük más iskolák által is választható tantervvé vált. A kerettanterv létesítésének lehetősége most is rendelkezésre áll a fenntartók számára.
2. *Nevelési programok (programtervek)*. Ezeket a programokat az iskolák a kerettanterv által engedélyezett 10%-nyi szabad időkeretük terhére választhatják. Olyan egy-vagy több évfolyamra kiterjedő tantárgyak, amelyek valamilyen speciális kompetenciát fejlesztenek (pl. a sakk-tantervek), jellegzetes tanulói tevékenységhez, sporthoz vagy valamely műveltségterülethez, fejlesztési célhoz kapcsolódnak (pl. honvédelmi ismeretek, nemzeti lovas kultúra, labdarúgás, családi életre nevelés, etikus vállalkozói ismeretek⁴⁵).

A HELYI TANTERVEK ÉS A PEDAGÓGIAI PROGRAM

A tantervi szabályozás 3. szintjét az iskolai helyi tantervek jelentik. Korábban látuk, hogy a helyi tanterv a magyar szabályozásban 1993. óta van jelen, 1998-tól ez a dokumentum adja az iskolai tanítási-tanulási folyamatok alapját. Az iskolákban azonban nemcsak tanítási-tanulási folyamatok zajlanak, hanem sok más tevékenység is. Az iskolák működésének alapja az úgynevezett pedagógiai program, amelynek csak egyik (kétségtelenül a legnagyobb és legjelentősebb) szelete a helyi tanterv.

⁴⁴ 2012 előtt ilyenek pl. az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, az Arany János Tehetséggondozó Program tanterve, a Dobbantó tanterv, a Mozaik és az Apáczai tankönyvkiadók saját kerettanterve, a Waldorf-iskolák tanterve, különböző kompetenciafejlesztő speciális tantervsomagok stb. A jelenleg érvényes lista az Oktatási Hivatal honlapján érhető el: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf

⁴⁵ További tantervek itt találhatóak: http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/index_miniszter.html

A pedagógiai program

A pedagógiai program a köznevelési *intézmények életét átfogóan szabályozó dokumentum*, amely elsősorban a *pedagógiai tevékenységet*, de sok egyéb, az *intézményszerű működéssel* összefüggő jellemzőt is tartalmaz.

Noha a pedagógiai program a *szakmai szabadság* egyik megnyilvánulási formája, ez a szabadság erősen *korlátozott*: leginkább a *feltételek* (gazdasági, jogi, személyi stb.) szabnak gátat a terveknek, de az adott intézmény *környezete* is korlátot jelenthet. Egy olyan kis településen, ahol csak egy köznevelési intézmény létezik, csak olyan iskola képzelhető el, amely biztosítani tudja a tanulópopuláció *minden tagjának a megfelelő képzését*.

A pedagógiai program készítését a Köznevelési törvény teszi kötelezővé, egy külön jogszabály⁴⁶ pedig részletesen meghatározza azt is, milyen elemeket kell tartalmaznia:

Pedagógiai program:

- A) Nevelési program;
- B) Helyi tanterv;
- C) Szakképzési intézményekben a szakmai program;
- D) Általános iskolák esetében az egész napos iskola programja.

A nevelési programról

A nevelési program az iskola mindazon tevékenységét szabályozza, amelyek nem tekinthetők a helyi tanterv részének. Ilyenek többek között:

- az iskola pedagógiai alapelvei, céljai, feladatai, eszközei,
- a személyiségfejlesztéssel, közösségfejlesztéssel kapcsolatos alapelvek,
- a pedagógusok helyi intézményi feladatai,
- a diákok döntésekbe való beleszólási jogai,
- a szülőkkel, más intézményekkel való kapcsolattartás módjai,
- az elsősegély-nyújtási alapismeretekkel kapcsolatos terv,
- középiskolák esetében a szóbeli felvételi eljárás.

Ez a felsorolás fontos, és akár segíthet is az iskola egyéni arculatának kialakításában, ám tudnunk kell azt is, hogy a legtöbb felsorolt elem mögött egyértelmű jogszabályi háttér áll, azaz az iskolák sok esetben nem nagyon térhetnek el a központi eljárásoktól.

⁴⁶ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

A helyi tanterv

A helyi tanterv lehetővé és kötelezővé is teszi a *helyi igények és adottságok figyelembe vételét*, ami feltétele annak, hogy minden gyermek a szükségleteinek megfelelő képességfejlesztésben részesüljön. Ugyanakkor mindez csak a *központi tantervekben* megfogalmazott keretek között lehetséges is.

A helyi tanterv az iskola összes képzési irányának összes tantárgyát (kötelező és választható) lefedi, éves bontásban.

A helyi tanterv a jogszabály alapján tartalmazza⁴⁷:

- a választott kerettanterv megnevezését (az esetek túlnyomó többségében ez az EMMI által kiadott kerettanterv);
- a kötelező és választható tantárgyak nevét, óraszámát, tananyagtartalmait (általában témaköröket is meghatározva); a választható tankönyvek és segédletek kiválasztási elveit;
- a mindennapos testnevelés megszervezésének módját;
- az iskolában választható érettségi tárgyak felsorolását, a középszintű érettségi témaköreit;
- a tanulmányi munka értékelésének szabályait;
- a csoportbontások és egyéb foglalkozások megszervezésének elveit;
- az egészségnevelési és környezeti nevelési elveket;
- a tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket;
- a tantestület által fontosnak tartott egyéb elveket.

A helyi tanterv készítése, a tantervi implementáció

A helyi tanterv készítése hosszadalmas folyamat, ami imponáló szakmai felkészültséget igényel. A tantervkészítés (curriculum design) nem egyszeri alkalom, a tantervet folyamatosan monitorozni kell, megvizsgálni annak beválását, elemezni a siker és a problémák okait, és szükség esetén módosítani a helyi tantervet. Ezt a folyamatot tantervfejlesztésnek (curriculum development) is nevezik. Ez egy reflektív visszacsatolási folyamat, amelyben a tanítási-tanulási folyamat minden lényeges elemét megvizsgálva vonunk le következtetéseket a tantervre vonatkozóan.

⁴⁷ A felsorolás a legfontosabbakat tartalmazza, a teljes lista a jogszabályban található (20/2012. EMMI rendelet 7§).

A tantervi implementáció

A tantervi implementáció kifejezés az első Nat bevezetés után vált meghatározó fogalom a magyar közoktatásban. Az implementáció azoknak a folyamatoknak az összessége, amelyek során az iskolák elkészítik, bevezetik, kipróbálják és módosítják (ha kell) saját programjaikat a központi kötelező szabályozó eszközök elvárásai szerint.

Az implementáció az egész iskolai tevékenységrendszert érinti, hisz egy-egy tantervi változtatás mindig igényli a korábbi iskolai gyakorlat, a szokások, a pedagógiai kultúra változtatását is. Minél lényegesebb központi változások vannak, annál intenzívebb iskolai szintű változtatásokra van szükség. Amikor például az ismeretközpontú, „tananyag-leadó” kultúrát fel kell váltania a kompetenciaalapú, tanulmányi eredményekre fókuszáló pedagógiai kultúrának, nem elegendő csak a tantervi tartalmakat átírni. Ha az iskola szervezete nem felkészült, nem nyitott a változásokra, nincs olyan menedzser, aki célirányosan tudná a szükséges folyamatokat irányítani, akkor a dolgok nagy valószínűséggel csak papíron változnak, a gyakorlat marad a régi.

A tantervi implementáció nem tud hatékonyan megvalósulni, ha a központi tanterv „kinyilatkoztatásai” (akár célok, akár tanulásfelfogás vagy épp az elképzelt tevékenységek és tanári attitűdök) távol állnak a tantermi gyakorlattól. Épp ezért a tantervi implementáció elengedhetetlen feltétele, hogy segítsenek az iskoláknak és az egyes pedagógusoknak a változtatások elfogadásában, a szervezeti átalakításban, a tanári hitek és meggyőződések formálásában, és természetesen az új metodikák, eszközök megismerésében és elsajátításában.

A témát vizsgáló szerzők igyekeznek az implementáció komplexitását megragadni, meghatározni az eredményes iskolai implementáció feltételeit.

Három jellegzetes típust szoktak elkülöníteni (Fazekas-Halász, 2014, Halász, 2018):

1. „tanár-biztos” kurrikulum-tervezés: amikor minden tanártól ugyanazt várják el a központi tanterv tervezői, s a tanárok pontosan azt is csinálják (a hangsúly a tanárok pusztá végrehajtói tevékenységén van);
2. kétirányú adaptációra épülő tervezés: a központi tanterv tervezői elvárják az iskoláktól, hogy a helyi környezetnek megfelelően adaptálják a programokat és ne pusztá mechanikus alkalmazást hajtsanak végre;
3. iskola (tanár) általa vezetett tantervkészítés, egyfajta „együtt-alkotás”, amikor az iskola tantestülete maga alkotja meg a tantervet, s azt folyamatosan fejleszti.

Hogy melyik típust választja egy iskola, leginkább két dolgon múlik: mit engednek a központi jogszabályok és milyen az iskola innovációs képessége.

Részletesebb információ az implementációról többek között: Setényi, 1998; Vass, 2008; Perjés & Vass, 2009.

A helyi tanterv készítését és a helyi tanterv alapján kialakított iskolai tervezési és dokumentumrendszert, valamint a megvalósított pedagógiai gyakorlatot *tantervi implementációnak*⁴⁸ is nevezzük.

A helyi tanterv elkészítése többféleképpen alakulhat ki az iskolában:

1. A központi programok és a helyi lehetőségek felmérése után a pedagógusok *helyben készítik el*.
2. Különbözőbb *változtatás nélkül átvesznek* mások által alkotott tanterveket, programokat.
3. Mások által elkészített tanterveket, programokat *adaptálnak*, azaz átalakítják azokat a saját feltételeiknek, igényüknek, ízlésüknek megfelelően.

Egy tanterv *annál inkább megfelel a „helyi”-ség kritériumának, minél inkább a pedagógusok saját terméke*, azaz ők készítik, vagy adaptálják azokat. A változtatás nélküli átvétel éppen azt akadályozza meg, hogy az adott intézmény a saját belső és közvetlen külső feltételeihez, a saját gyerekeinek a konkrét igényeihez tudjon alkalmazkodni.

A helyi tantervek az *alábbi tényezők eredőjeként* alakulnak ki:

- *központi tantervek* (Nat, kerettanterv);
- a *jogszabályokban* a helyi tantervekről leírtak;
- az iskola *pedagógiai koncepciója* (pl. kifejezetten oktatás-, versenyközpontú, vagy inkább személyiségközpontú, a nevelésre koncentráló program; valamilyen alternatív koncepció alapján működő intézmény; speciális képzési irány: SNI-s, hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek nevelése; nemzetiségi program; egyházi program stb.);
- a *helyi társadalmi környezet* adottságai, igényei (pl. falu, város eltérő adottságai; helyi hagyományok; a szülők társadalmi státusza; természeti adottságok, helytörténeti érdekességek stb.);
- az *intézmény* hagyományai (a korábbi pedagógiai tevékenység meghatározó volta; az intézményi működés sajátosságai: pl. több épületben folyó oktatás, pedagógiai, tantervi szokások stb.);
- az *egyes pedagógusok* felkészültsége, a pedagógiai innovációhoz való viszonyuk, lelkesedésük;
- az *iskola mint szervezet tanulási képessége* és hajlandósága (mennyire tekinthető önfejlesztésre képes szervezetnek, van-e hatékony tudásmenedzsment az iskolában, azaz fontos-e a jó megoldások közös kitalálása és megosztása);

⁴⁸ Az implementáció egy terv konkrét végrehajtását, kivitelezését jelenti.

- az intézménybe kerülő *gyerekek* általános képességei, szociokulturális minősége, egyéni sajátosságai.

A sikeres implementációnak *külső támogató eszközrendszere* is van:

- a *pedagógusok felkészítési* rendszere (továbbképzések, kiadványok, konferenciák, tudásmegosztó közösségek);
- *oktatási eszközök* piaca (tankönyvek, programcsomagok, a tanári munkát segítő eszközrendszerek);
- *értékelési, visszajelzési rendszerek* (amelyek segítik a szereplőket a tantervi sikeresség megítélésében);
- hatékony *szakmai tanácsadó* rendszer (szakértők, külső szakmai szervezetek, akik segítenek az implementációban).

A Nat-tól a tanóráig: tervezési szintek az oktatásban

A Nat-tól a tanóráig vezető út meglehetősen rögzös, több szintet bejárunk, mire eljutunk a konkrét tanóráig, ami a tanári munka leglátványosabb eleme. A tanóra azonban csak a jéghegy csúcsa, a vízszint alatt pedig hatalmas, külső szemlélő számára láthatatlan munka van. Ez a munka nem más, mint a tantervek alapján többszintű dokumentumrendszer elkészítése, s ezzel egy komplex folyamat megtervezése.

A TANTERVI DOKUMENTUMOK SZINTJEI

A tervezési folyamatban abból indulunk ki, hogy a célunk minden egyes tanuló kompetenciáinak a fejlesztése, ezért a mindenki számára kötelező tantervi elvárásokat át kell forgatnunk az *egyén* tanulási teljesítményévé. El kell jutnunk az egyénig, méghozzá úgy, hogy minden tanuló az önmagához képesti legjobb teljesítményt tudja nyújtani. Ehhez pedig olyan tervezési munkát kell végeznünk, amelyben a tanítási-tanulási folyamat minden fontos elemét számításba vesszük (a diákok aktuális fejlettségi szintje, szociokulturális és affektív jellemzői, az osztály csoportdinamikája, a kommunikációs közeg stb.)

A tantervi dokumentumok különböző szintjei egyre konkrétabb és egyre adaptívabb, azaz egy adott osztályhoz, a tanulókhöz alkalmazkodó tervezési folyamatot jelentenek.

A 14. táblázat van den Akker 2005-ös rendszerének magyar viszonyokra alkalmazott tantervi dokumentumszintjeit mutatja be.

14. TÁBLÁZAT: A tantervi dokumentumok szintjei

Tantervi szint	Dokumentumok a magyar oktatási rendszerben	A dokumentum készítői
<i>Szupraszint:</i> nemzetközi, összehasonlító	OECD-, EU-elemzések, EU- kulcs-kompetencia-rendszer, nemzetközi mérések: PISA-, TIMSS-, PIRLS-, amelyekben Magyarország rendszeresen részt vesz	nemzetközi szakértői csoportok
<i>Makroszint:</i> iskolarendszer, társadalom, nemzet, állam	Nemzeti alaptanterv (országos mérések: kompetenciamérések)	kormány által felkért szakértők
	kerettantervek	minisztérium által felkért szakértők / iskolák, szervezetek (ha saját kerettantervet akkreditáltak)
<i>Mezoszint:</i> iskola, intézmény, program	iskolai helyi tantervek	az iskola tantestülete (szakmai munkaközösségek)
<i>Mikroszint:</i> osztályterem, csoport, tanóra	tanmenetek,	az osztályban tanító szaktanár
	tematikus tervek,	az osztályban tanító szaktanár
	óratervek	az osztályban tanító szaktanár
<i>Nanoszint:</i> individuális, személyre szabott	egyéni fejlesztési tervek (ha vannak)	az osztályban tanító szaktanár (szükség esetén speciális szakértőt, pl. fejlesztőpedagógust, gyógypedagógus, tehetségfejlesztési szakértőt stb. bevonva)

A *szupraszint* két dolgot is takarhat:

1. *Nemzetközi méréseket*, amelyek legfőbb célja, hogy a különböző országok *iskolarendszerének teljesítményét összehasonlíthatóvá* tegye. Ezek a mérések általában tematikusak, azaz egy adott terület tanulási eredményeit vizsgálják. A PISA olvasás–szövegértés, matematikai-logikai és természettudományos területen mér, a TIMSS matematika és természettudományi, a PIRLS olvasási, szövegértési mérés⁴⁹. Ezek a mérések általában nem tárgyi tudást, hanem *generikus kompetenciákat* mérnek, pl. szövegértés, gondolkodás, problémamegoldás, logikai képességek, kreativitás, kommunikáció, reflektálás stb.
2. Olyan *nemzetközi dokumentumokat*, amelyek az oktatás célrendszerével, tartalmaival és a tanulási eredményeivel foglalkoznak: ezek általában nem-

⁴⁹ Ezekről a mérésekről és a magyar eredményekről az Oktatási Hivatal folyamatosan közöl adatokat, elemzéseket. [https://www.oktatas.hu/Köznevelés/Országos és nemzetközi mérések menüpont](https://www.oktatas.hu/Koznevelés/Országos_és_nemzetközi_mérések/menüpont)

zetközi szervezetek (EU, OECD) programjai, modelljei, amelyek a fejlett oktatási rendszerű országok számára igazodási pontot és követendő példát jelentenek. A legjobban ismert ezek közül az EU kulcskompetencia-rendszere (vö. az oktatási célokról írottak).

A *makroszint* az adott ország iskolarendszeréről, oktatás- és tantervpolitikájáról szól. Magyarországon jelenleg két ilyen makroszintű tantervi szint létezik, a Nat és a kerettanterv. Ennek tervezésébe optimális esetben csak széleskörű és érdemi társadalmi, szakmai viták révén szólhatnak bele a pedagógusok és más oktatási szereplők (pl. a szülők, a munkáltatók, a tudományos élet szereplői).

A *mezoszint* már a konkrét intézmény, és az érintettek ügye. Ezen a szinten kezdődik a tantestületek és az egyes tanárok pedagógiai tervezési munkája. Ez a *helyi tantervek* szintje. Az első olyan tervezési állomás, ahol a *tantestületnek* meg kell állapodni a közös pedagógiai ars poetica-ban, és olyan stratégiai pedagógiai elemekben, mint a nevelési-oktatási célrendszer, az iskolai tevékenységek rendszere, a képzési portfólió (milyen képzéseket és szakirányokat, tagozatokat működtet az iskola), az értékelési és taneszközrendszer stb. A helyi tantervi szint tervezése és egységbe gyúrása tantestületi összefeladat, ám természetes, hogy az egyes tantárgyak tantervét a szakmai munkaközösségek⁵⁰ készítik el.

Mikroszinten már az osztálytermi gyakorlat világába lépünk, ettől kezdve a szaktanár felelőssége minden tervezési dokumentum, ő készíti el és alkalmazza a gyakorlatban, elsődlegesen ő értékeli, és szükség szerint módosítja is azokat. A tanítási tevékenység azonban nem magányos műfaj. Hangsúlyozni kell, hogy a tanítási gyakorlat során fontos együttműködni a többi tanár kollégával az alábbi okokból:

- a tapasztalat és a különböző nézőpontok, vélemények *inspirálóan hatnak* az egyén gondolkodására;
- a *reflektív tanári habitus* kialakításának az egyik legfontosabb eszköze az együttműködés;
- az iskola (és benne az egyén) akkor hatékony, ha úgynevezett *tanuló szervezetként* működik, és kifejezetten bátorítja a jó gyakorlatokat, innovációkat, emellett segít az új tudást megosztani;
- a konkrét tantervek (és a helyi tantervre épülő tervezési dokumentumok) elkészítésekor fontos szempont a *tantárgyköziség és a kereszttantervi* (lásd a tanmenetek tervezését) szempontok figyelembe vétele, ami csak más kollégákkal és munkaközösségekkel való kooperációval lehetséges.

⁵⁰ A szakmai munkaközösség alapján véve egy adott tantárgyhoz kapcsolódik, de emellett létrejöhetnek tantárgyközi vagy tantárgyaktól független szakmai közösségek is (pl. tehetséggondozás, osztályfőnöki stb.). A jogszabályi keretek jelenleg nem a képzési-szaktárgyi logikához, hanem formális számhoz (10) kötik a lehetséges munkaközösségek számát.

A mikroszintű dokumentumoknak több rétege van, ezekről külön is szólunk.

Nanoszintű dokumentumok azok az egyéni tervek, amelyek egy-egy tanuló személyes fejlesztését szolgálják. A tömegoktatás keretei között illúzió volna azt várni, hogy minden tanár minden tanuló számára rendszeresen készít ilyet, ám vannak helyzetek, amikor jogszabály vagy a józan megfontolás ennek készítésére kötelez bennünket:

- a kompetenciamérések során bizonyos teljesítményszintet el nem érő tanulók esetében;
- a sajátos nevelési igényű, BTMN-es gyerekek esetén pszichológus, gyógypedagógus segítségével;
- bármilyen egyéni haladási ütem miatt (pl. tartós hiányzás miatt, versenyfelkészítés, nyelvvizsga-, felvételi felkészítés).

Az egyéni fejlesztési tervek működtetésében jelenleg és a jövőben egyre inkább segítséget jelentenek a virtuális tanulási környezet adta lehetőségek: az egyénre szabott diagnoszisk, adaptív teszt- és feladatrendszerek⁵¹ tanári instruálással hatékonyan közreműködhetnek akár komplex egyéni fejlesztési tervek kialakításában is.

A HELYI TANTERV ALATTI TERVEZÉSI SZINTEK

A helyi tanterv minden iskola számára a *legfontosabb tantervi dokumentum*, a tényleges tanítási-tanulási tevékenység ez alapján zajlik.

A helyi tanterv korábban bemutatott elemei mellett fontos tudni, hogy:

- elfogadása után *nem változtatható tetszés szerint* (minden alkalommal tantestületi elfogadás és fenntartói döntés szükséges);
- minden tanár számára *kötelező érvényű*, eltérni csak tantestületi és fenntartói döntés alapján lehet.

A helyi tanterv azonban *nem alkalmazható közvetlenül* a napi gyakorlatban, hisz az nem a konkrét tanulócsoportnak és egyéneknek szól.

⁵¹ Adaptív feladatoknak nevezik azokat a tesztbattériákat, amelyek a válaszadó teljesítményéhez, korábbi válaszaihoz igazodva adnak újabb és újabb feladatokat. Ezeket az eszközöket sok helyen alkalmazzák már, az iskolákban tömegesen még nem jelentek meg. Jelenleg inkább teljesítménymérésre és képességszűrésre használják, de egyéni tanulási utak kialakítására (egyéni fejlesztésre) is alkalmasak lehetnek. Részletesebben többek között: Magyar, 2015; Molnár és tsai, 2015; Mohai és tsai, 2016.

A tanárok ezért további, egyre részletesebb terveket készítenek, amelyek elvezetnek a tantermi gyakorlathoz. Ezek a *tanmenetek*, a *tematikus tervek* és az *óratervek*, valamint az *egyéni fejlesztési tervek*.

Ezen dokumentumoknak nincs kötelező formája, a pedagógiai megfontolások szabják meg, melyikben mit érdemes előre megtervezni.

Elkészítésükhöz a következő forrásokból kaphatnak segítséget a tanárok:

- *szaktanácsadók*, akik a szakmai támogatási rendszeren belül hívhatók egy-egy intézménybe konkrét tantárgyakhoz⁵²,
- a pedagógus-*minősítési rendszerről* szóló útmutató részletes tervezési javaslatokat, tervsablonokat kínál⁵³,
- az *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet* honlapján található letölthető tanmenetek⁵⁴ és egyéb segédanyagok, tankönyvek, amelyek megfelelnek a hatályos kerettanterveknek,
- különböző *szakmai szervezetek*, tudásmegosztó csoportok⁵⁵ honlapjain, kiadványai.

A TANMENET

A tanmenet fogalma és a vele kapcsolatos elvárások folyamatosan változnak. Ami azonban állandó, hogy a tanmenet az iskola *helyi tanterve alapján* készül. Ez egy adott *osztály* egy adott *tantárgyának* egy *tanévre* szóló terve (pl. kémia 8. a., kémia 8. b., történelem 9. a., történelem 9. b.), amelyet az osztályban tanító szaktanár készít el.

A tanmenet készítése jogszabály szerint *nem kötelező*, de minden iskolában előírják annak elkészítését. A tanév előtt/elején általában a munkaközösség-vezető és az iskolaigazgató hagyja jóvá. Kötelező formátuma nincs, többnyire az alábbi elemeket tartalmazza:

⁵² A szakmai támogató rendszer részben piaci szereplők (különbéle pedagógia vállalkozások), részben az Oktatási Hivatal által működtetett Pedagógiai Oktatási Központok (POK) révén működik. Előbbiek főként rendezvények szervezésével, taneszközök készítésével, továbbképzésekkel vesznek részt a szakmai támogatásban, a POK-ok pedig a szaktanácsadó, tanfelügyeleti feladatokat látják el. https://www.oktatas.hu/koznevelas/pok/debrecen/debrecen_szaktanacsadas_tantargygondozas

⁵³ A jelenleg érvényes (a 2020-as minősítésekre vonatkozó) útmutató megtalálható itt: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/pedminositest/2020/utmutato_a_pedagogusok_minositest_rendszereben_6.pdf

⁵⁴ A tanmenetek minden esetben konkrét tankönyvekhez kapcsolódnak, ami egyrészt érthető, másrészt ismét rámutat arra, hogy a magyar közoktatási rendszer tartalmi vonatkozásait gyakorlatilag a tankönyvek határozzák meg. <http://ofi.hu/letoltheto-tanmenetek-segedletek>

⁵⁵ Meg kell jegyezni, hogy a különböző csoportok (pl. Facebook-csoportok) körében megjelent anyagok nem mindig esnek át szakmai kontrollon, érdemes erős forráskritikával kezelni ezeket.

- az osztály megnevezését;
- a tanórák számát és felosztását témakörönként;
- az egyes egységekhez (témakörökhöz) tervezett oktatási-nevelési célokat;
- fejlesztési területeket (kompetenciákat, részképességeket, kognitív műveleteket stb.);
- a tantárgyak közötti kapcsolatokra történő utalás⁵⁶ lehetőségeit;
- a tanítás lehetséges eszközeit, leginkább a tankönyv(család) megnevezését.

A tanmenet ellentmondásos dokumentum, mert elvileg külön meg kell határozni benne minden egyes tanórának a tartalmát, céljait stb., és ez meglehetősen rugalmatlanná teszi a tanmenet műfaját. Soha nem fordul elő, hogy az előre tervezetektől egy tanév során ne kellene eltérni, ami pedig formálisan felborítja a tanmenetet. Ezt csak úgy lehet kiküszöbölni, ha a tanár nem tervezi nagyon feszesre (vagyis nem zsúfolja tele részletesen ismeretelemekkel). Érdemes például sok gyakorló órát beiktatni, ezzel segítve a tananyag rugalmas kezelését. A tanmenet az a dokumentum, ami alapján a tanárok évközi munkáját általában ellenőrizni szokták, és gyakran a menedzsment ízlésén múlik, mekkora eltérést tolerálnak.

A tanmenet legfőbb értelme, hogy a tanár a *tanulócsoporthoz/osztályhoz igazodva* tud tervezni, ami azt is jelenti, hogy bármely tankönyvhöz, kerettantervhez készített minta-tanmenetek kiindulási alapként használandók, s a helyi feltételekhez kell azokat igazítani. Nem mindegy, hogy egy 9. évfolyamos gimnáziumi matematikát reáltagozatos osztályban, nyelvtagozaton vagy egy normál tantervű osztályban tanítunk. A *differenciálás* egyik fontos tervezési szintje a tanmenet, hisz a tananyag tartalmát, hangsúlyait, belső elrendezését (pl. óraszám-elosztást) is a csoport igényeihez igazíthatja a tanár.

TEMATIKUS TERVEK

A tematikus tervek készítése nem kötelező, ám hasznos és a rugalmas haladásnak az egyik legfontosabb eleme. A tematikus terv egy tantárgyon belül egy *összefüggő tartalmi, szervezési* egység. Általában egy-egy témakört takar, de lehetséges attól eltérő tematikus egységet is tervezni (egy konkrét projekt terve, külső helyszínű programok pl. múzeumi, állatkerti, színházi, terepgyakorlat stb. tervei). A tematikus tervezés lényege, hogy több 45-perces órát egységnek tekintünk, ami lehetővé teszi a tematikus elemen belüli rugalmas mozgást.

A tematikus terv tartalmazza:

⁵⁶ Ezt gyakran a tantárgyi koncentráció fogalmával szokták leírni (belső és külső koncentrációt különböztetnek meg), mi mégis inkább a nemzetközi szakirodalommal harmonizáló tantárgyköziség (cross-curricular) kifejezést használjuk.

- egy konkrét témakör feldolgozásának *céljait*;
- a témakörön belüli *tanórafelosztást* (a tanórák konkrét tartalmát és sorrendjét);
- a tanórák főbb didaktikai feladatait;
- a tanulás-szervezési *munkaformákat*;
- a *tanulói* feladatokat;
- a *módszereket*, eszközöket;
- az *ellenőrzés* és az értékelés módját és eszközeit.

A tematikus terv *előnyei* közé tartozik, hogy

- lehetővé teszi a váratlan körülményekhez való alkalmazkodást (rugalmasan kezelhetjük a 45 perces órákat, nem jelent külön nyomást a be nem fejezett vagy épp gyorsabban befejezett tevékenység); a 45 perces órára jellemző tempókényszer enyhül;
- a belső és külső tananyag-összefüggésekre jobban lehet figyelni.

Tematikus terv sablon az Útmutatóban⁵⁷:

7. sz. melléklet
Tematikus terv

A pedagógus neve:

A pedagógus szakja:

Az iskola neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

A tanulási-tanítási egység témája:

A tanulási-tanítási egység cél- és feladatrendszere:

A tanulási-tanítási egység helye az éves fejlesztési folyamatban, előzményei:

Tantárgyi kapcsolatok:

Osztály:

Felhasznált források:

Dátum:

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek (attitűdök, készségek, képességek)	Ismeretanyag (fogalmak, szabályok stb.)	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök	Házi feladat	Megjegyzések
1.								
2.								
3.								

7. ÁBRA: Tematikus terv sablon

(Forrás: Útmutató, 2019)

⁵⁷ Útmutató, 2019:109.

AZ ÓRATERV

Az egyetlen tanóra részletes tervét óratervnek nevezzük. Ebben a folyamat *minden fontos elemét egymással összefüggésben* tervezzük meg.

Az óraterv egy viszonylag terjedelmes, minden mozzanatra kiterjedő leírás, amelynek ugyancsak nincs kötelező formátuma.

Az óraterv készítésével kapcsolatban a legtöbb konkrét segítséget a szakmódszertan nyújtja, hiszen egy-egy óraterv alapján véve tantárgyi alapú, konkrét szaktárgyi tartalommal, azzal adekvát módszertannal és tanári kommunikációval.

Néhány *alapelv* az óraterv elkészítéséhez:

- tartsuk szem előtt, hogy a tanítási-tanulási folyamat **végső célja a tanulók képességfejlesztése**, a képességek csakis tevékenységek révén fejlődnek;
- lényeges szempont, hogy a **tanulói tevékenység a meghatározó elem**, a tanári tevékenység csak ebből következik;
- lehetőleg minél kevesebbszer kényszerítsük (és ne is engedjük) a tanulót **passzív szerepbe**;
- a tananyag jellegétől függetlenül a **tanulót tevékenykedtessük** (a figyelés, gondolkodás, jegyzetelés is tevékenység).

A háromhasábos óraterv

A különféle szakmódszertani kiadványok eltérő elemeket tartanak szükségesnek az óraterv esetében, a leggyakoribb a régmúltban gyökerező háromhasábos forma, amelyben az időbeosztás (mire hány percet szánunk) mellett az óra menete (amelyben lényegében leírták a tanár által közlendő tananyagot, a tanári kérdéseket és a rá adandó válaszokat, esetleg a tanuló feladatait) és a módszerek, eszközök kategória szerepelt. Ez a forma a tanár- és tananyagközpontú pedagógiai szemlélet emlékműve, mert egyáltalán nem kényszeríti a tanárt arra, hogy a saját tevékenységén túl a tanuló tevékenységét, a célokat és a munkaformákat, a feladatokat és az eszközöket egymástól elkülönítse, és így a tanuló és a folyamathatékonyság szempontjából is végiggondolja a tanítási-tanulási folyamatot. Vagyis alig követelte meg. Ezáltal tanárgenerációk sorát szocializálta arra, hogy a tanítási munka lényegében egy tetszetős tanári performansz legyen, esetleg színesítve tanulói tevékenységgel, szemléltetéssel, itt-ott csoportmunkával. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki csak ennyit végzett és ezzel a „leadom az anyagot”, átadom az ismeretet szemlélettel tevékenykedett, de a hivatalos elvárás ennyi volt. A mai oktatási rendszer egyik legfőbb szemléleti, és eredményességi problémájának jelképe ez a fajta óratervezés.

A hazai hivatalos pedagógiai gyakorlat is az átgondoltabb óratervkészítést preferálja. Ennek legfőbb bizonyítéka, hogy a korábban már említett útmutató két óratervsablont⁵⁸ is ajánl, amelyek több részlet kidolgozását is elvárják a tanároktól.

Ezek közül mi az úgynevezett „A” változatot használjuk, mert a pálya elején feltétlenül szükséges elsajátítani a minden részletre kiterjedő óratervezést. A gyakorlattal egyre több rutinizált elem alakul ki, ami segít az órartartásban. A részletes és alapos tervezéssel szemben gyakori érv, hogy a tanórán úgyszemint működik a 100%-osan megtervezett program, mindig vannak véletlen történések, amikor a tanárnak improvizálnia kell. Ez igaz, szinte sosem valósul meg maradéktalanul az óraterv, ám *a gondos tervezőmunka az alapja a tanórai improvizációnak* is. Minél részletesebb tervünk van azzal kapcsolatban, hogy honnan hová szeretnénk eljutni, annál könnyebb a tanóra menetében újratervezni és módosítani a folyamatot.

A részletes óratervkészítés semmiképp sem azonos a rugalmatlansággal!

A tanóra tervezésénél az alábbi forma használatát ajánljuk:

8. sz. melléklet
Óraterv – „A” változat

A pedagógus neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

Osztály:

Az óra témája:

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:

Az óra didaktikai feladatai:

Tantárgyi kapcsolatok:

Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.):

Dátum:

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzések

A melléklet lehetséges tartalma:

- a kiosztandó feladatok, feladatlapok a tanulóknak szánt formátumban;
- az óratervben megadott, nem saját feladatok pontos forrásainak feltüntetése;
- az órán felhasznált szövegek, képek a forrás pontos megnevezésével;
- az egyéb tanulási-tanítási segédletek (pl. szókártyák);
- a táblakép;
- a kivétendő diák képe;
- a feladatok megoldása.

8. ÁBRA: Óraterv-sablon

(Forrás: Útmutató, 2019)

⁵⁸ Az ún. B változatban sajnos még mindig jelen van „Az óra menete” megnevezés ahelyett, hogy a tanári és a tanulói tevékenységet külön terveznék, s ennél is sajnálatosabb, hogy nagyon sok helyen ezt a változatot preferálják. Ennek az oka valószínűleg a hagyományok megtartása. E ez a sablon is tartalmazza a folyamat sok más elemét is.

Az óratervet célszerű *táblázatos formában* leírni, és nemcsak oszlopokat, hanem elkülönülő sorokat is tervezni, ezáltal sokkal átláthatóbbá válik az egész terv, s maga az óra is. A tanóra alapvető dimenziója az idő, ezért egy-egy *feladategységet* (pl. az óra eleji ismétlést, vagy a tanulói feladatokat, egy-egy tanári elbeszélést vagy magyarázatot) *külön sorban* célszerű feltüntetni és így hozzárendelni a módszereket, munkaformákat, eszközöket. Az nem baj, ha az eszközök, módszerek ismétlődnek, de ne hagyjunk üresen cellákat. Egyrészt így nem érhet meglepetés bennünket, hogy egy adott feladathoz milyen eszközre is van szükségünk, másrészt láthatóvá válik, ha nagyon egysíkú az óra, ami unalomhoz és motiválatlansághoz vezet.

Természetesen nem kell hosszas elemzést írni minden egyes esetben, de a tanóra való felkészülésben a *részletes tervezés jelenti a tanári magabiztosság alapját*. Ha pontosan tudjuk, mit akarunk csinálni, sokkal könnyebben tudunk a tantermi történésekre figyelni és reagálni, és eltérni is a tervezettektől.

Nézzük egyenként az elemeket:

Időkeret

A legnehezebb tanári próbatétel annak meghatározása, milyen feladathoz, tevékenységhez mekkora időkeretet használjunk. Sok múlik

- a *tanulók aktuális állapotán* (előzetes tudás, jártasság, fizikai és érzelmi állapot);
- a *tanár rutinján* (mennyire ügyesen, gördülékenyen kezeli a szervezési feladatokat például egy csoportalakításnál, mennyire világosak az instrukciói);
- a *feladat jellegén* (minél újszerűbb egy feladat, relatíve annál nagyobb időmennyiséget igényel).

Tapasztalati szabályként szokták mondani, hogy amennyi idő alatt a tanár megold egy feladatot, nagyjából 2,5-3-szoros időmennyiség kell a gyerekeknek.

A feladatvégzéshez szükséges időmennyiség olyan sok tényezőn múlik, hogy még csak közelítő mennyiségeket sem tudunk mondani. Ezt a tanári tapasztalat alakítja majd ki, és érdemes minél több órát látni, elemezni, beszélgetni kollégákkal, kinek milyen az időkezelése.

Nem létezik például 1 perces csoportalakítás és elhelyezkedés, 1 perces tanóra eleji jelentés és szervezés (gyakori hiba az óratervekben). Nemcsak az óra elején, a végén is van rituálé⁵⁹ (akkor is, ha nem érezzük ezt). A tanóra dinamikájából

⁵⁹ Tanórai rituáléknak azokat az állandó, formális elemeket nevezzük (pl. a hetes jelentése, köszöntés, elköszönés), amelyek segítik a tanuló és a tanár tanórába való kognitív-mentális megérkezését, vagy kilépését. Ezekkel kapcsolatban inkább csak hagyományok vannak, előírások nem. Bárki kialakíthat új rituálékat, azoknak semmilyen adminisztratív jelentősége nincs: nem szabály, hogy a hetesnek tisztelettel jelentenie kell, hogy ki hiányzik és hogy az osztály a tanórára készen áll.

következik, hogy az utolsó néhány percre már új feladatot nem célszerű adni, az már a lezárás, összefoglalás időszaka. Az *időszervezés* a tanóra egyik legkritikusabb eleme, az állandó időnyomás és rohanás a *legnagyobb stresszfaktor* a tanórán. Ez akkor is igaz, ha a tantervi követelmények szorítása kényszeríti ebbe a tanárt.

A tanuló tevékenysége

Minden alkalommal hangsúlyoztuk, hogy a nevelési folyamat, s benne a tanítás-tanulás legfontosabb célja az, hogy a tanulók képességeit, kompetenciáit fejlesszük. Ahogy láttuk, ennek csak a tanuló által végzett tevékenység lehet az egyetlen garanciája.

Ez pedig azt jelenti, hogy *minden tanóratervezés determinisztikus* eleme a tanulói tevékenység. Minden más ebből következik: a tanári tevékenység, a módszerek, eszközök, időbeosztás stb. Az a tanóratervezés, amely nem a tanulói aktivitás köré szerveződik, pedagógiaileg nem lehet kellően hatékony.

Emlékezzünk, hogy az aktivitás nemcsak az operatív aktivitást jelenti. Része a kognitív aktivitás is, amikor figyel, jegyzetel, gondolkodik, észlel, emlékezik stb. A tanulói tevékenység köré szerveződő tervezés nem azt jelenti, hogy a tanári előadást, az elbeszélést teljesen mellőzni kell, azt azonban igen, hogy pusztán a tanári előadás, a tananyag mégoly élvezetes „elmesélése” *nem tekinthető tanításnak*. A tanár nem hangoskönyv⁶⁰.

A tanuló tevékenykedtetése fáradságos tanári munka, mégis, ha a tanulási hatékonyság a fő szempont, akkor meg kell tenni.

A jó tervezés arról ismerszik meg, hogy a tanulói tevékenység oszlopban

- konkrét feladatok szerepelnek;
- pontosan le tudjuk írni *cselekvést jelentő igéikkel* a tanulói tevékenységeket, (figyel, elemez, felsorol, összehasonlít, kiválogat, megszerkeszt, lejegyzeteli, megbeszéli, véleményez, ábrázol, elolvas, megfogalmaz, mondatot alkot stb.);
- egyértelmű, mi a tevékenység *végeredménye*, azaz milyen produktumot várunk az egyes tanulóktól vagy csoportoktól. Pl. a „mondjatok véleményt!” tanári instrukciónál nem mindegy, hogy előzetesen le kell írniuk vagy csak elgondolkodnak rajta és szóban válaszolnak. Ezek látszólag apróságok, de nagyon sok félreértést és konfliktust kerülhetünk el a pontos tevékenységtervezéssel, mert így sokkal precízebben tudjuk a tanári tevékenységet illeszteni. Emellett a pontos feladatelvárás a tanári magabiztosság egyik pillére a tanórán.

⁶⁰ Egy tanári záróvizsgán elhangzott hallgatói megállapítás, érdemes megjegyeznünk!

A tanár tevékenysége

A tervezés során természetes reflex, hogy leginkább arra gondolunk, hogy nekünk milyen feladataink vannak az órán, mit kell elmondanunk, megmagyaráznunk, hogyan tudunk figyelmet felkelteni, fegyelmet tartani, jól kérdezni és érthetően kommunikálni, milyen magasságban és betűmérettel kell a táblára írunk, hogy az jól látszódjék. Tesszük mindezt azért, mert ahhoz szoktunk, hogy az órán a tanáré a főszerep, ő irányít, neki kell mindenre figyelnie és kézben tartania. Az övé a tanóra színpada. Gyakran halljuk, hogy a tanár személye fontosabb, mint az, amit tanít, és hogy az iskola minőségét a tanárok minősége határozza meg. S ezek az állítások igazak, ám ebből nem az következik, hogy a tanóra a tanár egyszemélyes színpadi show-ja, rosszabb esetben monodramája. Épp ellenkezőleg: a tanár *legfontosabb professzionális* tevékenysége az, hogy meg tudja tervezni és szervezni azt, hogy *a tanulók minél tevékenyebben részt tudjanak venni* (sőt, kénytelenek legyenek részt venni) a tanulási folyamatban.

A *tanári tevékenység* oszlopban az alábbi elemeket érdemes megfogalmazni:

- a tanulói tevékenységekhez milyen *szervezési, előkészítési feladatok* tartoznak (pl. kiosztani a feladatokat, megszervezni a felelés közbeni tevékenységet a többi tanuló számára, gondoskodni a szükséges taneszközök hozzáféréséről, beüzemelni a technikai eszközöket, biztosítani a megfelelő fizikai teret a tanulói aktivitást igénylő feladatokhoz, kísérletekhez stb.);
- a tanóra *tartalmi elemeinek rövid* leírása, ebben kaphatnak helyet a tanári monológok és magyarázatok (a rövid leírás rövidet és vázlatosat jelent, nem folyamatos epikus szöveget, s főleg nem tankönyvből kimásolt bekezdéseket);
- milyen *folyamat közbeni ellenőrzési* feladatai vannak (a tanulók tevékenységének figyelemmel kísérése, problémahelyzetek felismerése és beavatkozások);
- az óra lefolyása szempontjából *fontos pontok* megjelölése (feladatváltások, az egyes feladatok közötti átkötések, felvezetések hogyan történnek);
- a dramaturgiaiailag fontos *kérdések, problémafelvetések*⁶¹ (amelyek részben motiválási célúak, részben a közös tevékenységet inspirálják) megfogalmazása.

A tanári tevékenység nemcsak a tervezés, hanem a kivitelezés során is folyamatos döntések sorozata. A tanóra élő, lüktető közege azonban az előre tervezett döntéseinket folyamatosan újratervezhető. Ezekben a szituatív, interaktív módosításokban nemcsak a részletes tervezés, hanem a tanári tevékenység elágazó, alternatív tervei is segítenek bennünket. *Mindig legyen B terv!*

⁶¹ A tanári kérdések minőségével kapcsolatban többek között itt olvashatunk részletesen: Callahan & Clark, 1988:182–191; Király, 2018.

Írjuk a tipikus rossz válaszokat is az óratervbe!

Tipikus tervezési hiba, hogy a problémafelvető, gondolkodtató tanári kérdésekhez az óratervben csak a jó válaszokat tüntetjük fel, miközben érdemes arra készülnünk, hogy pontatlan vagy helytelen válaszokat kapunk. Ezeknek a pontatlanságoknak, hibáknak a mintázatát érdemes felismernünk, mert ezek akkor is reakciót kívánnak, ha megérkezik a jó válasz is. Általuk beelátunk a gyerekek gondolkodásába, felismerhetjük a hibás logikát, a fogalmi tévképzeteket vagy a gyermeki naiv világméretet, sőt, azt is, ha saját korábbi pontatlanságunk okozott téves értelmezést.

Ha nemcsak arra fókuszálunk, hogy végre megérkezzen a helyes válasz, hanem figyelünk a pontatlan válaszokra is, felismerhetjük, ha a tanuló reakciója egyébként a maga kontextusában logikus, csak „nem erre gondoltam” – mondja a tanár szituációba keveredünk. A tanári kérdéskultúra fejlesztése az egyik legnehezebb és leghosszabb folyamat, hasznos minél hamarabb érzékelni, ha például aluldefiniált (túl általános, nem egyértelműen megválaszolható), esetleg „gondolatolvasós” kérdéseket teszünk fel, vagyis a tanulónak nemcsak a helyes adatot, fogalmat kell tudnia, hanem azt is ki kell találnia, a tanár pontosan mire gondol. Ez gyakran még az egyértelmű kontextusban sem egyszerű. Ne felejtjük el, mindig csak mi tudjuk, mire megy ki a játék.

Az aluldefiniált és gondolatolvasós kérdés nem összetévesztendő a nyílt végű kérdésekkel, amelyeknél többféle jó megoldás is létezhet, esetleg nincs egyértelműen jó válasz, mert például személyes véleményt várunk, vagy problémaszituációt elemeztetünk, ahol épp a sokféle ötlet megfogalmazása a lényeg.

Ha mindig csak a jó válaszra reagálunk, a pontatlanokat ignoráljuk, netán csípős megjegyzéseket fűzünk hozzájuk, csak két dolgot érünk el biztosan: romlik a tanulókkal való viszonyunk és rövid időn belül leszoktatjuk őket a válaszadásról, s így arról is, hogy figyeljenek a kérdéseinkre.

Célok és feladatok

A célok és feladatok meghatározása nem mindig egyszerű feladat egy-egy tanóra esetében, inkább a témakörök és nagyobb tervezési egységek sajátossága az átfogó célmeghatározás. Ha azonban nem tudunk legalább egy célt megfogalmazni, akkor miért is tartjuk meg az órát? A tervezés során a tantervekben megfogalmazott *általános célokat* kell *konkretizálni*, méghozzá úgy, hogy a tanórák folyama *fokozatosan egymásra épülő* kis célok révén (ezeket *feladatcéloknak* is szokták nevezni) vezessen el az eredetileg kitűzött távlati célokhoz. A célrendszer az épület, a tanórai célok a kövek, s ugyanúgy az alapoktól haladunk a csúcs irányába, ahogyan bármely építmény esetében. Nem kell minden egyes órának egyre nagyobb és mélyebb, összetettebb célokat kitűznie, de *minden órának kell hogy legyen célja!* Ha csak a szókincsbővítés, akkor az, ha mondatcsonkokból teljes mondatok kialakítása, akkor az, ha önálló fogalmazás megírása, akkor az a cél. Ezek mind a kommunikációs kompetencia körébe tartoznak, mégis

megnevezhető olyan részkompetenciák, képességek, műveletek, amelyek az adott óra céljai lehetnek.

Ezekhez *a célokhoz konkrét feladatokon, tevékenységeken* át vezet az út, az előző példánál maradva a szókincsbővítés történhet szövegolvasással és az új szavak kiszótározásával vagy épp szókirakós játékokkal (ugyanaz a cél más eszközzel). A feladatok meghatározásánál különösen figyelni kell arra,

- hogy valóban *fejlesztő hatásúak* legyenek (se túl könnyű, se túl nehéz);
- a tanulók *előzetes tudásához* illeszkedjen;
- az *életkori és az egyéni* sajátosságokhoz alkalmazkodjon;
- minél *motiválóbb és aktivizálóbb* hatású legyen⁶²;
- *egyértelmű követelményt* (produktumot) fogalmazzunk meg hozzá (a tanulói tevékenységhez hasonlóan).

A célok és feladatok *pontos azonosítása az óratervezés veleje*, mert ezek alapján határozhatjuk meg a tanulói és tanári tevékenységeket, s az adekvát módszereket és eszközöket is. Előfordul, hogy a feladat és a tevékenység elhatárolása nehézkes. Például feladat: 5 mondatos fogalmazás készítése a hétvégi élményekről, az ehhez tartozó tevékenység: 5 mondatos fogalmazás írása. Ez nem baj, az esetek túlnyomó többségében azonban jól érzékelhető és kifejezhető különbség van a feladat-meghatározás és a tanuló által végzendő tevékenységek között⁶³.

Módszerek

A módszerek szorosan együtt járnak a tanulószervezési munkaformákkal és az eszközökkel, olykor nem is lehet pontosan elkülöníteni őket. A módszerek *kiválasztását a feladatok és követelmények* határozzák meg, előfordul azonban az is, hogy bizonyos megfontolásokból a módszereket tekintjük elsődlegesnek. Például feltétlenül vitát szeretnénk lefolytatni a tanulók között, vagy éppen kiselőadást kívánunk alkalmazni. Ebben az esetben (jóllehet a célok éppen az e módszerekkel fejleszthető kompetenciák fejlesztése) a munkaformákat és az eszközöket ezekhez alakítjuk, máskor épp fordítva: ha a csoportképességek fejlesztése a célunk, akkor a munkaforma (a csoport-, a páros vagy a hálózatos munka) lesz elsődleges, s a módszereket igazítjuk ennek megfelelően (nem választunk hosszas tanári vagy tanulói kiselőadást az adott órára).

⁶² A motiváló és aktivizáló hatást lásd az általános tanulószervezéssel foglalkozó fejezetben.

⁶³ Ennél nagyobb probléma, hogy a célok és a feladatok között maga az óraterv-sablon sem tesz különbséget, vagy ha például a tanár nem érti, mi a különbség a feladat és a módszerek, eszközök között, s ezek összesen, differenciálatlanul jelennek meg az óratervekben.

A tantárgyak konkrét tanítási céljaihoz illő módszerek tekintetében leginkább a szakmódszertan nyújt támogatást. E helyütt néhány általános szempontra hívjuk fel a figyelmet, amelyeket érdemes tekintetbe venni a tervezés során.

- a legfontosabb módszerválasztási szempont a *fejlesztendő kompetencia*, a képesség;
- a választott módszert mindig igazítsuk a lehetséges *tanulásszervezési munkaformához* (és fordítva): a különböző tanulásszervezési formáknak különböző módszerek és stratégiák felelnek meg;
- a tanulók *életkora és előzetes tudása* fontos módszerválasztási szempont (minél fiatalabbak a tanulók, annál inkább igénylik a módszertani változatosságot, a tanulói aktivitást igénylő módszereket, és fordítva, a nagyobb és mélyebb, komplexebb tudású tanulók az elvontabb, absztraktabb módszereket is jól bírják);
- figyeljünk az adott módszer *időszükségletére*, a tanulóaktív módszerek mindig sokkal időigényesebbek, mint a tanárközpontúak;
- a módszerek *változatossága* a motiválásnak és a figyelem fenntartásának is az egyik garanciája, mindig törekedjünk legalább 3-4 féle módszer alkalmazására – ne higgyük el, hogy vannak tananyagok, amelyeket csak frontális közléssel lehet „átadni”, mert nincs ilyen egyetlen tantárgy egyetlen témakörében sem.

Tanulói munkaformák

A tanulói munkaformák alapján véve a *tanulásszervezési munkaformákat* jelentik. A frontális, csoportos, páros, egyéni és hálózatos tanulás egy-egy tanórán *önállóan* is megjelenhet, a legtöbb esetben azonban ezek *vegyes alkalmazása* jellemző.

A munkaformák jelentőségére ehelyütt már nem hívjuk fel ismét a figyelmet, arra azonban igen, hogy a *módszerek és a munkaformák szoros együtt járást* mutatnak: a tanárközpontú módszerek (előadás, elbeszélés, kérdeve kifejtés) mellett ne tüntessünk fel egyéni vagy csoportmunkát, mert az nemigen működik.

Ugyanakkor a tanulásszervezési munkaformák *változatosságát sem szabad túlzásba vinni*, egy tanóra négy-öt munkaformaváltásnál többet csak ritkán bír el. Nem lehet öt-hat percenként átállítani a tevékenység és a figyelem fókuszát. Ez felesleges és nem is feltétlenül eredményes. A változatosság mellett az egy-egy feladatban való elmélyülés lehetősége legalább olyan fontos, ezért, ha csak lehet, igyekezzünk a munkaformákat nagyobb, 8-10 perces tömbökben kezelni, ne rángassuk feleslegesen az órát.

Eszközök

Az eszközök kategóriába tartozik minden, amit a *tanulók önállóan* vagy a *tanárral együtt* felhasználnak a *tanórán*, vagy a *tanórán túli* feladatokhoz. Ezek lehetnek tankönyvek, tanulási segédanyagok, webes hivatkozások, és a tanár által készített anyagok akár *szemléltető*, akár közvetlen *tanulói felhasználásra* szánt eszközök (prezentációk, szókártyák, képek, hand-out-ok stb.), *kísérleti* berendezések és eszközök, de itt kell megnevezni, ha speciális íróeszközöket, papírokat egyéb *irodaszereket* igényel egy-egy feladat.

Az eszközök *megnevezése és feladathoz rendelése* látszólag banális dolog, de sok óra csúszik szét, mert az eszköztár nincs végiggondolva, és kapkodni kell, sőt, felfüggeszteni az órát, mire a szükséges dolgok megérkeznek. Ez nemcsak demoralizáló, de a tanár felkészületlenségéről is tanúskodik, kerüljük el ezt a hibát!

A megfelelő eszközök *kiválasztása* soktényezős folyamat, a céloktól, a tervezett fejlesztési tevékenységtől, a tanulók életkorától, a tananyag jellegétől, az alkalmazott módszerektől, az időtől függ, lényegében mindentől, amiről az óraterv szól. A gyakorlatban azonban megfordul a logika: az „abból főzünk, ami van” elvet követve épp a rendelkezésre álló eszközök (vagy hiányuk) határozzák meg az alkalmazott módszereket, feladatokat stb. Például informatikai képzés számítógép, esetleg hálózati lefedettség nélkül; növényhatározás elméletben; gondolat-kísérletek vegyszerek vagy laboreszközök nélkül.

Az *eszközhiány* gyakori hivatkozási alap az állandó „elméleti” tanításra, de tekintetbe kell vennünk azt is, hogy az eszközök elő- és elkészítése rengeteg idő és energia a tanár részéről. Ha a rendszer, vagyis az iskola megengedi az eszköztelenséget (mert az eszközpark mindig pénzbe is kerül), akkor könnyen abba az irányba mozdulhat el a tantermi gyakorlat. A különféle szakmai tudáshálózatok, online közösségek az egyszerűen kivitelezhető, hasznos eszközök terén a legnagyobb segítséget a pedagógusnak.

Megjegyzések

A megjegyzések rovat talán meglepő, de különösen kezdő tanároknál (vagy amikor először tanítunk egy tananyagot/osztályt) fontos a későbbi folyamatoptimalizálási módosítások szempontjából a megjegyzések, ötletek, kritikai elemek megfogalmazása az óratervben.

Ezek a megjegyzések alapján véve két típusúak lehetnek:

1. Még a *tervezés során* lejegyezzük a lehetséges gyenge pontokat:
 - azokat az elemeket, amelyekre különösen kell *ügyelnünk*;
 - a lehetséges *hibahelyeket* (pl. időbeli csúszást, vagy kooperálni nem akaró csoporttagokat, kétes sikerű kísérleteket, nem működő technikai eszközöt);

– vagy az olyan óravezetést, amikor több *alternatív* megoldás közül a tanórán választunk (pl. mégsem szóban, hanem írásban feleltetek, elhagyok egy feladatot, mert az előző több időt vett el, mint várható volt stb.).

Ezekre az improvizatív döntésekre részben felkészülhetünk előre is.

2. A *tanóra után* jegyezzük le a gondolatainkat azért, hogy a következő alkalommal már tudatosan építhessük be a tapasztalatokat a tervezési folyamatba. Ezek jellege hasonló a tanóra előtti megjegyzésekhez, egyetlen ponton tér el: ez esetben már nem lehetőségek, hanem tények jelentik az alapot. Nyilvánvaló, hogy az óra utáni megjegyzések biztosan változtatást jelentenek. Szerencsés például azt is megjegyezni az óra után, ha valamilyik előzetes megjegyzésünk alaptalannak bizonyult, érdemes leírni, mit tettünk, amivel megelőztük a problémákat. Nemcsak a kudarcok, sikertelenségek igényelnek elemzést, hanem a sikerek is. Utóbbiakból legalább annyit tanulhatunk, mint a hibákból, s még önbizalom-erősítő is.

A megjegyzések képezik a tanóránkkal kapcsolatos reflektív magatartásunk magjait. Ha óraterveinkben tudatosan teszünk előzetes vagy utólagos megjegyzéseket, különösen, ha más érintetteket is megkérdezzük (pl. tanulókat, az órát látó kollégát, mentort), a reflektív képességünk gyorsabban fejlődik, s ezzel a hatékonyabb óratervezési és óravezetési rutinunk is hamarabb kialakul.

Az óravázlat

A mindennapi szóhasználatban az óraterv és az óravázlat gyakran szinonimaként jelenik meg, mintha a két dolog lényegében ugyanaz volna. Az *óravázlat* tulajdonképpen nem az órának, hanem az *óratervnek a vázlat*a, amelyben röviden pontokba szedjük a legfontosabb feladatokat, teendőket, mozzanatokot. A gyakorlatban általában a tanórai feladatok sorrendjét és időtartamát jelenti és a lényeges tanári instrukciókat szokták feltüntetni benne. Az óravázlat az a dokumentum, ami a tanárnak az óra közben segítségül szolgál az óra vezetésében, hiszen egy több oldalas részletes terv alkalmatlan arra, hogy óra közben használjuk. Az óratervet nemcsak elkészíteni kell, hanem *meg is kell tanulni annyira*, hogy óra közben ne keletkezzen súlyos zavar. Ízlés és lélekjelenlét kérdése, hogy mit tegyünk, ha például kifelejtettünk egy mozzanatot, felcseréltük a feladatok sorrendjét. Általában nem okoz zökkenőt egy-egy eltérés, sőt, kifejezetten hasznos, ha rugalmasan igazodunk a menet közben fellépő estleges problémákhoz: inkább térjünk el a tervtől, mint túlerőltessük akár az időt, akár a tanulókat, hisz lesz módunk korrigálni a következő órán.

A TANÓRA UTÁN

Az óratervezés készítése fáradságos, nagyon idő- és energiaigényes munka, kezdő tanárként az ember több órát fordít egy 45 perces óra megtervezésére. A teljes sikerre nincs garancia még precízen tervezett órák esetében sem, hisz annyi véletlen külső tényező hat a tantermi folyamatokra. Ám a tervezetlenség garantáltan kudarcot okoz hosszú távon.

A tanári tervezési képességek fejlesztésének része az elméleti felkészülés, alaposan ismernünk kell a tantervet és a követelményeket, a folyamatok egymásra hatásának mechanizmusait ahhoz, hogy saját magunk is képesek legyünk terveket készíteni. A gyakorlati tapasztalatok a legtöbb tanárnál maradandóbb benyomásokat okoznak, mint az elméleti felkészülés. Ez érthető, azonban ne felejtjük, hogy *a gyakorlat nagyon furcsa dolog, mert:*

- a sikerérzés nem mindig objektív tényeken alapul (a perfekcionista személyek jó munka esetén is elégedetlenek);
- az órátartás intenzív érzelmi állapotot jelent a tanárnak, ezért leginkább az érzések maradnak meg, amelyek erősen torzíthatják (jó és rossz irányba egyaránt) az önértékelést;
- azt hisszük ugyan, hogy minden tanórai történésért a tanár felelős, ami nem igaz, de felelősek vagyunk azért, hogy egy-egy váratlan helyzetet megnyire tudunk kezelni (pl. merünk-e eltérni az óratervtől, belemegyünk-e végeérhetetlen vitákba, reménytelen helyzetekbe, elbizonytalanodunk-e, ha belegabalyodunk egy feladatba);
- jó óratervből is születhet kevésbé jó óra, és fordítva, gyenge terv alapján is sikert érhetünk el, ezért ne hagyjuk az első benyomásokat rögzülni, kis idő elteltével elemezzük a megtartott órát.

Ezeket a gyakorlatból származó percepciók torzításokat többféleképpen korrigálhatjuk:

- rögzítjük az órát és *utólag elemezzük*;
- támaszkodunk *a kollégák véleményére* (hallgatóként ez a vezetőtanárokat, mentorokat jelenti, később a mentort, illetve más kollégákat);
- megkérdezzük *a gyerekek véleményét* is (az anonimitás alapfeltétel).

Végleges önértékelést és következtetéseket csak minél szélesebb alapokon nyugvó külső visszajelzések alapján alkossunk!

Követelmények és értékelés a tanítási-tanulási folyamatban

A *követelmények* meghatározása és a tanulmányi eredmények *értékelése* (azaz a követelmények teljesítettségének megítélése), s az értékelés alapján a *jövőbeni fejlesztési* lépések meghatározása a tanítási-tanulási folyamat kulcseleme. Épp ezért a követelmények helye elvileg a tanóra tervében van, ezt diktálja a logika.

Azt látjuk azonban, hogy az óratervsablonban nem szerepel (és nemcsak az általunk bemutatottban, más formájában sem) a követelmény feltüntetése. Ennek több oka is van:

- meglehetősen nehézkesnek tűnik minden egyes alkalommal minden feladatnál részletes követelményeket megadni, ezt általában egy-egy témakör végén szokták megtenni. A jelenlegi központi tantervekben is inkább általános célok szerepelnek, mintsem konkrét tanulói tevékenységekre vonatkozó leírások;
- sokszor maga a tevékenységvégzés adja a lényegét, amihez nem lehet azonnali tanulási eredményt rendelni (pl. a gyakorló órák esetében többnyire csak a folyamat feltárása és a jó lépések rögzítése a cél).

A KÖVETELMÉNYEK FOGALMA

Ha végiggondoljuk az oktatási folyamatról eddig tanultakat, akkor egyértelmű, hogy a célok határozzák meg a teljes folyamatot, hisz a *célok* megvalósítása a siker kritériuma a pedagógus és az iskola⁶⁴ számára. A tanulók számára azonban ezek az elvont célok nehezen érzékelhetők, a követelmény azonban igen. A *követelmények* jelentik azokat a teljesítményelvárásokat, amelyek alapján a *tanulók fejlődését és munkáját* értékelik. A *követelmények teljesítésének*, s így a célok elérésének módja pedig nem más, mint a konkrét *feladatok* végzése.

⁶⁴ Ezáltal az iskola fenntartójának, végső soron az egész társadalomnak (benne magának a tanulóknak, szülőknek is).

A tanítási-tanulási folyamat minden eleme a követelmények feladatok általi teljesítését, végsős soron a célelérést szolgálja. Ez látszólag bonyolult, valójában egyszerű: tudnunk kell,

- *hová akarjuk eljuttatni* a tanulót a fejlődésben (cél);
- ehhez meg kell találnunk azokat a *konkrét teljesítményelvárásokat*, amelyek a célt garantálják (követelmények);
- a követelményekhez pedig ki kell jelölnünk, meg kell adnunk azokat a *konkrét feladatokat*, amelyek elvégzésével a tanuló garantáltan eléri az elvárt teljesítményt.

Ebben a három lépésben kell biztosnak lennünk, a többi folyamat elem ezek alapján tervezhető, variálható.

A követelmények megfogalmazásával kapcsolatban azonban több probléma is felmerül:

- vannak olyan oktatási célok, amelyeket nagyon *nehéz konkrét teljesítménnyé* alakítani (pl. az erkölcsi-jellembeli tulajdonságok, szociális képességek, a gondolkodás, a kreativitás bizonyos elemei, vagy a rendszeresség, pontosság stb.), s így a követelmény teljesítésének megítélése (azaz az értékelés) is bizonytalan;
- az általános nevelési-oktatási célokat *sokféleképpen lehet* konkrét teljesítményelvárásokká alakítani (pl. a kritikai gondolkodás vagy épp az online források felhasználásának képessége lényegében minden tantárgyban fejleszthető, s mindegyikben más-más módon⁶⁵);
- egy-egy konkrétan megfogalmazott teljesítményhez (pl. biztonságosan tudjon matematikai alpműveletek végezni 1000-es számkörben) *többféle feladat tartozhat*, (ez teremti meg a tanítási-tanulási módszerek és technikák rendkívüli gazdagságát);
- minél egyértelműbben és konkrétan tudunk megfogalmazni egy adott követelményt, annál inkább elmozdulhatnak a tantárgyak és az iskola az

⁶⁵ Ezt nevezi Szabó László Tamás a tantárgyak „csapatjátékának”, ami alatt azt érti, hogy minden tanárnak tudatosítania kell magában, hogy nemcsak a közvetlen tantárgyi oktatási célok felé törekvés a feladata, hanem az ilyenfajta általános kompetenciák fejlesztése is az ún. „tantárgyspecifikus nevelési potenciál” kiaknázásával (Szabó, 2010:31)

uniformizált teszt tudás és „mérésfetisizmus” irányába, és annál kevésbé ad teret az egyéni kreativitásnak és sokszínűségnek⁶⁶.

A felsorolt jelenségek csak akkor okoznak problémát, ha minden egyes tanítási szituációra pontos receptet szeretnénk. Sajnos, ilyenek nincsenek, ezért a feladatok és követelmények sokféleségét érdemes a tanári tervezési és metodikai szabadság megnyilvánulásaként értelmezni: ha a célokat tudjuk, akkor sokféle feladat és metodikai eljárás eredményes lehet. Kísérletezni kell, és kipróbálni új megoldásokat! A hagyományos metodikák⁶⁷ és az innovációk közötti arány megtalálása az egyik legnagyobb, de a jövő iskolája szempontjából a legfontosabb feladat.

KÖVETELMÉNYRENDSZEREK

A tanuló „ismerje a Pitagorasz-tételt”, hangzik egy gyakran megfogalmazott követelmény. A tanuló vajon mikor tesz eleget ennek a követelménynek: ha egy tesztben 3-4 képlet közül ki tudja választani a $c^2 = a^2 + b^2$ képletet, vagy ha pontosan kimondja a tételt, esetleg ha 2 adat segítségével ki tudja számolni az egyik befogót, vagy ha felismeri, hogy egy konkrét problémaszituációban a Pitagorasz-tétel az egyik célravezető megoldás?⁶⁸ Mindegyik tudás, de érezzük, hogy mindegyik más mélységű, egyre absztraktabb, egyre bonyolultabb, s így egyre kevésbé lehet egyértelműen megítélni (azaz értékelni a tudás elemeit).

Az egyéni tudás bonyolult és egymásra épülő rendszerének a tökéletes feltárása szinte lehetetlen, mégis, szükség van ahhoz valamiféle modellre, hogy az iskolai fejlesztési folyamatok rendszerezettek és céltudatosak legyenek.

A leggyakrabban alkalmazott ilyen rendszer Benjamin Bloom és munkatársai nevéhez fűződik⁶⁹. Az idők során sokan kritizálták, módosították is, ennek

⁶⁶ A leggyakoribb kritikák egyike ez a nemzetközi tudáseteztek előretörésével kapcsolatban: félelem attól, hogy az iskolák csak a tesztekre készítik fel, és elvész az egyéniség. Az aggodalom egyfelől jogos, másfelől ne felejtjük: az iskolának és a tárgyaknak lehet elvárása az egyediség, a kreativitás, az önállóság is. Kétségtelen, hogy ezt mérni szinte lehetetlen, s amit nem mérünk, az egy idő után súlytalaná válik. Ezt a dilemmát az iskola önmagában valószínűleg nem tudja megoldani.

⁶⁷ Ha valami jól bevált, nem érdemes változtatni (amennyiben mérések, és nemcsak megérzések támasztják alá a hatékonyságot), bátran el lehet azonban szakadni attól a megközelítéstől, amely pl. a táblavázlat köré szervezi az oktatást.

⁶⁸ A 7–8. évfolyamos matematika kerettantervben a Pitagorasz-tétellel kapcsolatban a következő szerepel: „A Pitagorasz-tétel alkalmazása geometriai számításokban. Annak felismerése, hogy a matematika az emberiség kultúrájának része. A bizonyítási igény felkeltése. Számítógépes program felhasználása a tétel bizonyításánál.” Ezeket a követelményeket konkrétumokkal megtölteni igazán embert próbáló feladat.

⁶⁹ Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom & Masia, 1973; Krathwohl, 2002.

ellenére a hazai és a nemzetközi pedagógiában egyeduralkodóvá vált a modell, amelyet Bloom-taxonómiaként említenek.

A taxonómia egy osztályozási rendszer, amelyben a dolgok egymásutániságát valamilyen belső rendezőelv(ek) határozzák meg.

A BLOOM-TAXONÓMIA

Benjamin Bloom és munkatársai eredetileg a matematikai és természettudományos oktatás minőségének fejlesztését kutatták, s hamar eljutottak arra a megállapításra, hogy az iskolai oktatási folyamatok nem kellően hatékonyak, s bizonytalanok is, mert nem tudjuk pontosan, mit és milyen szinten követelnek a tanulóktól. Ezért feltérképezték a tudás és a teljesítmény lehetséges *belső struktúráját, egymásra épülését* és a szintekhez tartozó *tanulói tevékenységeket*.

A végeredmény egy olyan mátrix lett, amely átláthatóvá teszi az oktatási célokat és a kimeneti eredményeket, ezáltal pedig tervezhetővé és mérhetővé teszi a tanulói teljesítményeket.

A modellt több ok miatt kritizálták, a legfőbb kifogás a kortársak részéről az volt, hogy csak a kognitív folyamatokra és tudásra helyezi a hangsúlyt, egyéb, a nevelés szempontjából fontos területek láthatatlanok maradnak. A későbbi kritikák között olvashatjuk, hogy ez a modell érzéketlen bizonyos kreatív, alkotó folyamatok iránt. Felrötták azt is, hogy ennek a rendszernek a következetes alkalmazása egyfajta *követelményredukcióhoz*⁷⁰ vezet, mert a komplexebb kategóriák ellenőrzése és értékelése nehezen valósítható meg. Ezt kiküszöbölendő születtek az utóbbi évtizedekben a Bloom-rendszerre épülő, de azt bizonyos szempontok alapján kiegészítő, finomító, olykor vitató modellek is. Az oktatási gyakorlatban azonban lényegében csak a Bloom-taxonómiát alkalmazzák (nemcsak a köz-, hanem a felsőoktatásban is).

A taxonómia struktúrája

A személyiségfejlesztés három nagy területére különböző követelményeket dolgoztak ki. Ennek megfelelően a Bloom-taxonómia a *kognitív, affektív* és *pszichomotoros* területekre terjed ki.

Mindegyik területen belül egy-egy *vezérelv* szerint rendeződnek a művelési szintek, amelyek *egymásra épülve* egyre *komplexebb* képességeket és tevékenységeket jelentenek.

⁷⁰ Ez azt jelenti, hogy az oktatás az egyszerűbben ellenőrizhető és mérhető tudást helyezi előtérbe (egyfajta teszt tudás), a bonyolultabban ellenőrizhető, mérhető tevékenységek háttérbe kerülnek, s ezzel súlytalanabbá is válnak az iskola számára fontos kompetenciák, amelyek nehezen követelményesíthetők (pl. a szociális kompetenciák vagy bizonyos kommunikációs, problémamegoldási vagy épp a kezdeményező-készség stb).

A Bloom-taxonómia áttekintése:

15. TÁBLÁZAT: A Bloom-taxonómia szerkezete

Személyiségterület	A területen belüli vezérelv	Területen belüli műveleti szintek
Kognitív	1. tartalmi komplexitás: az egyszerűbbtől a bonyolultabbig 2. műveleti absztrakció: konkrétól az absztrakt gondolkodásig	emlékezés
		értelmezés
		alkalmazás
		elemzés
		értékelés
Affektív	az értékek interiorizációja: külső hatásoktól a belső értékké válásig	a jelenségek befogadása
		érzelmi reagálás
		érzelmek, attitűdök értékelése
		érzelmek, attitűdök rendszerré szerveződése
		belsővé vált értékrend
Pszichomotoros	a mozgások komplexebbé válása: utánzástól a rutinizált koordinált mozgásig	utánzás
		manipuláció
		pontosság
		artikuláció
		automatizáció
		alkotás

A három terület közül a kognitív a legkidolgozottabb és leggyakrabban idézett, a szűken értelmezett oktatáshoz ez kapcsolódik a leginkább. Az utóbbi években azonban a másik két terület is egyre nagyobb hangsúlyt kap. Különösen az affektív személyiségszféra jelentős, mert egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a tanulás során az *affektív (érzelmi, akarati) tényezők legalább annyira fontosak, mint a kognitív elemek*. Kevésbé hatékony, mondhatni rideg és élettelen a tanítás, ha a tanulók érzelmi bevonódása elmarad a konkrét tananyaggal vagy általában a tanulással kapcsolatban.

A műveleti szinteket *cselekvést jelentő igékkel* tudjuk pontosan leírni. Mit kell tennie, mit kell elvégeznie a tanulónak az adott szinten? Ez segít a pedagógusnak abban, hogy az adott követelményszinthez tartozó feladatokat megfogalmazza, ne legyenek túlzó vagy túl enyhe elvárásai. Az igékkel az egyes területek leírásánál foglalkozunk.

A kognitív terület taxonómiája

A kognitív terület a *megismerési, gondolkodási folyamatok szintjeit* tartalmazza. Ezek a szintek egymásra épülnek, és a magasabb szint mindig magába foglalja az alacsonyabbakat: nincs alkalmazás, elemzés, amíg az egyszerűbb műveleti szintek (emlékezés, értelmezés) nem működnek.

Meg kell azonban jegyezni, hogy az egymásra épülés nem teljesen mechanikus, kiváltképp a magasabb rendű műveletek (elemzés, értékelés, alkotás) esetében egymástól függetlenül is képesek a gondolkodási folyamatok működni.

Nemcsak az a kérdés azonban, hogy milyen *gondolkodási szinten* kell teljesíteni, az is kérdés, *mit* kell „tudni”. A kognitív terület a mit és milyen szinten kérdéseire egyaránt megpróbál választ adni. Ennek megfelelően a kognitív terület két vezérelv alapján egy mátrixot hoz létre, amelyben a tartalmi elemek és a műveleti szintek egyszerre jelennek meg.

A két elv:

1. A tudáselemek komplexitása

Az egyszerűbb ismeretelemektől a bonyolultabbakig haladunk a tanítás-tanulás során⁷¹. Ezek a tudáselemek: tények; fogalmak; folyamatok (procedurális tudás); metakognitív tudás. Nem igényel magyarázatot, hogy ezen tartalmi elemek ugyancsak egymásra épülnek, például folyamatokat, összefüggéseket csak tények, adatok, fogalmakkal leírt jelenségek között tudunk értelmezni.

2. Műveleti absztrakció

A konkrétól az absztrakt gondolkodási műveletekig. Ezek a műveleti szintek a konkrét felismerési műveletektől a problémamegoldó gondolkodásig terjednek.

16. TÁBLÁZAT: A tudáselemek és azok leírása a Bloom-taxonómiában

Tudáselem	A tudáselem tartalma
Tények	alapelemek (adatok, elemi információk), amelyeket a tanulónak kell felismerniük
Fogalmak	alapelemek (tények, adatok stb.) közti kapcsolat egy nagyobb struktúrában, ami lehetővé teszi ezek együttműködését
Procedurális tudás	tudni, hogyan kell valamit végrehajtani, algoritmusok, módszerek, technikák alkalmazása
Metakognitív tudás	a megismerési folyamatok ismerete, a tanuló tudatában van saját tudásszerzési folyamatainak

⁷¹ E ponton meg kell jegyeznünk, hogy ezeknek az elveknek a többségét már Johannes Amos Comenius (1592-1670) pedagógiájában is megtalálhatjuk, nem véletlenül tekintjük őt a didaktika atyjának.

17. TÁBLÁZAT: A kognitív műveleti szintek a Bloom-taxonómiában⁷²

Műveleti szint	A műveleti szint leírása	A hozzá tartozó tevékenységek (igék)
emlékezés	a releváns ismeretek, tények, fogalmak, elvek, válaszok felidézése a tartós memóriából	elrendez, összegyűjt, leír, meghatároz, felidéz, megfogalmaz, azonosít, listáz, kiválaszt, megtalál, memorizál, megnevez, elismétel, reprodukál, megállapít, feljegyez, felidéz
értelmezés	a kapott instrukciók alapján értelmezni tud szóban, írásban és grafikus ábrázolással, tények és elvek értelmezése	osztályoz, összekapcsol, megváltoztat, átalakít, leír, megkülönböztet, kijelent, megmagyaráz, kifejez, általánosít, kiterjeszt, azonosít, megjósol, értelmez, újrafogalmaz, áttekint, szelektál, összefoglal, lefordít
alkalmazás	problémamegoldás új helyzetben a megfelelő ismeretek, tények, eljárások és szabályok segítségével	alkalmaz, felmér, kiszámol, demonstrál, felfedez, dramatizál, illusztrál, felhasznál, interpretál, módosít, végrehajt, gyakorol, előkészít, létrehoz, megszervez, felvázol, megold, használ, megír, előrejelez, kitalál
elemzés	egy nagyobb egység alkotóelemekre bontása, megvizsgálása és annak meghatározása, hogyan viszonyulnak ezek egymáshoz, az egészhez; következtetések levonása	elemez, felbecsül, elemeire bont, kalkulál, kategorizál, következtet, bizonyít, összehasonlít, megkülönböztet, kritizál, kontrasztot képez, megvizsgál, kísérletezik, modellez, kijelent, körvonalaz, rámutat, kérdez, szelektál, elkülönít, tesztel, alosztályokra bont, felismer
értékelés	megítél dolgokat adott feltételek és standardok alapján, véleményez elvek érvényessége, a munka minősége alapján	elrendez, összegyűjt, kategorizál, kombinál, konstruál, létrehoz, megtervez, fejleszt, megmagyaráz, tervez, újrarendez, rekonstruál, újraszervez, újraír, létrehoz, összefoglal, szintetizál, elbeszél, leír, megszerkeszt, kitalál, átdolgoz
alkotás	új egységgé illeszt össze elemeket, új mintázatokat, struktúrákat hoz létre	adaptál, előrejelez, együttműködik, kombinál, kiegészít, létrehoz, megtervez, kifejez, elősegít, következtet, integrál, általánosít, újraszervez, szerepjáték, szimulációt készít, strukturál, letesztel, megold, menedzsel, tárgyalt, hipotéziseket állít fel

⁷² Mindhárom terület leírásának forrása: Krathwohl, Bloom & Masia, 1973; Anderson et al., 2001.

A tartalmi elemek és a műveleti szintek egy kétdimenziós mátrixot hoznak létre, amelyben a kognitív tudás egyre komplexebb és hierarchikus rendszere válik láthatóvá.

18. TÁBLÁZAT: A kognitív mátrix a Bloom-taxonómiában

Tudáselemek \ Műveleti szintek	tények	fogalmak	procedurális tudás	metakognitív tudás
emlékezés				
értelmezés	Emlékezetfejlesztő			
alkalmazás				
elemzés			Gondolkodásfejlesztő	
értékelés				
alkotás				

Ez a mátrix felrajzol egy fontos tanulásszervezési jellegzetességet: az *emlékezetfejlesztő* vs. *gondolkodásfejlesztő* tanítási stratégiát. Az emlékezetfejlesztő stratégia elsősorban az egyszerűbb műveleti szinteket (emlékezés, alkalmazás) fejleszti, ez a „tények”, „fogalmak” tartalmi elemeket foglalhatja magába. Kézenfekvő, hogy az ismeretek és műveletek egymásra épülése együttesen jelenti a tudásstruktúrát. Tényekkel, fogalmakkal még nem lehet bonyolultabb gondolkodási feladatokat elvégezni, és fordítva is igaz: az alkalmazási, elemzési és értékelési folyamatokhoz szükségesek a procedurális és a metakognitív tudástartalmak.

Ez a tantervi mátrix képezi a megfelelő mérőeszközök készítésének elvi alapját is: ha a tananyag elemeit megfelelően elhelyezzük az egyes cellákban (vagyis mindenről pontosan meg tudjuk mondani, hogy milyen műveleti szinten kívánjuk elsajátíttatni), a mérési szakemberek el tudják készíteni az adott tananyaghoz tartozó tudásmérő eszközöket (teszteket, feladatlapokat).

Az affektív terület taxonómiája

Az affektív vagy érzelmi terület jelentősége az iskolai gyakorlatban többrétű: elsősorban a tanulással kapcsolatos *motivációs rendszer* megértésében és kialakításában segít. Emellett a *személyiség irányító és akarati rendszerének* (jellem, az etikai-erkölcsi tulajdonságok és meggyőződések, az önszabályozás) fejlesztésében hasznosítható ezen szintek és a hozzájuk tartozó tevékenységeknek az ismerete.

A terület felépülésének *alapelve az értékek interiorizációja*, amelynek során az eleinte külső értékek végül saját, belső értékrendszerré válnak.

19. TÁBLÁZAT: A Bloom-taxonómia affektív területének műveleti szintjei

Műveleti szint	A műveleti szint leírása	A hozzá tartozó tevékenységek (igék)
a jelenségek befogadása	A tanuló részéről figyelem, nyitottság, szándék a meghallgatásra, szelektív figyelem	kérdez, választ, leír, követ, azonosít, megnevez, rámutat, szelektál, válaszol
érzelmi reagálás	aktívan részt vesz a tanulók között a munkában, figyel és reagál a jelenségek részleteire, a hangsúly az alkalmazkodáson, a válaszadási szándékon van	válaszol, segédkezik, alkalmazkodik, vitázik, érvel, segítséget nyújt, előad, gyakorol, olvas, elismétel, elbeszél, ír, szelektál, címkéz
érzelmek, attitűdök értékelése	Az értékelés alapja a sajátos értékek internalizációja, miközben ezek az értékek kifejeződnek a tanuló nyitott viselkedésében, és ezek gyakran azonosíthatók	kiegészít, demonstrál, differenciál, megmagyaráz, követ, formál, csatlakozik, invitál, megítél, ajánl, olvas, megoszt, szelektál, megoszt, tanulmányoz, dolgozik
érzelmek, attitűdök rendszerré szerveződése	az értékekből prioritásokat alakít ki, feloldja az értékek között lévő konfliktusokat, s ezáltal egyedi értékrendszert hoz létre.	elrendez, kombinál, összehasonlít, megvéd, megmagyaráz, általánosít, azonosít, integrál, módosít, irányít, szervez, előkészít, szintetizál
belsővé vált értékrend	a tanulónak olyan értékrendszere van, amely már szabályozza a viselkedést, a magatartás konzisztens, megjósolható	cselekszik, megkülönböztet, bemutat, befolyásol, meghallgat, módosít, előad, gyakorol, ajánl, minősít, kérdez, megold, érvényesít, szolgál, felülvizsgál

A pszichomotoros terület taxonómiája

A pszichomotoros terület szerveződési *alapelve a komplexitás*, ahogyan az egyszerű utánzásos műveletek egyre összetettebb és koordináltabb mozgásokká válnak, s végül automatizált tevékenységsorokat eredményeznek. Mindez nemcsak a sport, a szakmai képzés, hanem minden más tantárgy mozgásos tevékenységéhez kapcsolódik, pl. a művészetek, a természettudományok terén külön is ügyelni kell a mozgástanulás szisztematikus beemelésére a célok és követelmények közé, s természetesen a hatékony metodika megtalálása is lényeges tanári feladat (időigény és gyakorlás).

20. TÁBLÁZAT: A Bloom-taxonómia pszichomotoros területének műveleti szintjei

Műveleti szint	A műveleti szint leírása	A hozzá tartozó tevékenységek (igék)
utánnás	az érzékelési képességek használata a mozgásos tevékenységre, ami a szenzoros stimulációtól az ingerszelekción a translációig terjed	kiválaszt, leír, érzékel, differenciál, azonosít, szelektál, elkülönít
beállítódás	tevékenységre való készenlét, amely magába foglalja a mentális, fizikai és érzelmi beállítódásokat, amelyek meghatározzák a személyes válaszokat a különböző szituációkban	elkezd, bemutat, megmagyaráz, mozdul, folytat, reagál, előad, önkéntesen feladatot végez
pontosság	a komplex képességek elsajátításának korai szintje, magába foglalja az utánnást és a próba-szerencse tanulást (az adekvát teljesítmény gyakorlással fejleszhető)	utánnozt, követ, reagál, reprodukál, válaszol
artikuláció	a komplex képességek elsajátításának középső szintje. az elsajátított válaszok szokássá válnak, a mozgások bemutatása magabiztos és járatos	összegyűjt, beállít, konstruál, lebont, előad, kijavít, rögzít, módosít, értékkel, szervez, kever, felvázol
automatizáció	kialakul a komplex mozgásmintázat, a mozgásképesítések színvonalát jelzi a gyors, pontos, és összehangolt mozgáskultúra, ami minimális energiát igényel	összegyűjt, épít, beállít, konstruál, lebont, bemutat, rögzít, kijavít, lelkesedik, manipulál, mér, kever, szervez, felvázol
alkotás	új, kreatív mozgásmintákat alkot, amelyek illenek az egyedi helyzetekhez	rendez, épít, kombinál, megkomponál, konstruál, kreál, tervez, elvégez, kezdeményez, létrehoz

A követelmények követelményei

A tanítási-tanulási folyamat során a *tanulóknak tudniuk kell*, hogy mikor, milyen teljesítményt várnak tőlük. Ez azt jelenti, hogy lehetőleg a folyamat elején, de legalább közben (hiszen a folyamat közbeni történések módosíthatják a tanár által tervezetteket) a tanulókat *tájékoztatnunk kell az elvárt követelményekről*. Ennek lehetőleg írásos formában kell történnie (erre már jó lehetőséget nyújtanak az elektronikus tanulmányi rendszerek, közösségi online-terek) a későbbi félreértések elkerülése érdekében. Az esetek túlnyomó többségében ez a tanórák során természetes módon zajlik, ám érdemes tudatosan figyelni erre.

A követelmények megfogalmazásának is vannak követelményei, amelyeket szabályként kell kezelnünk a tanítási-tanulási folyamat egésze során:

1. **Előre meghatározott** legyen: az előre meghatározottság azt jelenti, hogy a tanulási folyamat kezdetén (többnyire egy témakör, esetleg tanóra elején) már tudnunk kell, melyek azok a követelmények, amelyeket a folyamat végére teljesíteniük kell a tanulóknak. Ezeken a követelményeken lehetőleg ne változtassunk sem a könnyítés⁷³, sem a nehezítés irányába, s főképp ne utólag találjunk ki követelményeket!

Ez a feltétel ellentmondásos, hisz a tanulási-tanítási folyamat során bekövetkező változtatásokhoz alkalmazkodnunk kell, akár külső, objektív tényezők, akár szubjektív okok idézik azokat elő. Az *előre meghatározottság követelménye és a rugalmas alkalmazkodás*, s ezzel akár a követelmények változtatása *egyszerre kell*, hogy megvalósuljon. Elképzelhető egy-egy előre tervezett követelmény elhalasztása, esetleg teljes kihagyása, ám a változtatásokat időben kell közölni a gyerekekkel. Semmiképp se legyen hektikus, kiszámíthatatlan a követelmény-, igényrendszer. Ez következtelenség és tanári bizonytalanság benyomását kelti, ami demoralizáló hatása a tanulókra nézve.

2. **Konkrét** legyen: nem követelmény-meghatározás az, ha azt mondjuk a tanulóknak, hogy minden, amiről az órán/témakörben szó volt, benne lesz/lehet a dolgozatban. Ez a kijelentés a tanár hatalmaskodásának a jele, még ha viccesen, kedvesen is adja elő. A követelmények megfogalmazása mindig konkrét és egyértelmű tevékenységet jelent, felhasználva azokat az igéket, amelyek a taxonómiai rendszerben szerepelnek. Meg kell mondanunk, milyen tevékenységeket kell a tanulóknak elvégezni, mit és milyen művelési szinten várunk tőlük.
3. **Reprezentatív** legyen: röviden megfogalmazva ez azt jelenti, hogy *csak azt és olyan szinten várjunk el teljesítményként, amivel és amilyen szinten foglalkoztunk a folyamat során*. Inkorrekt és hosszú távon súlyos motivációs károkat okoz, ha más szintű tudást várunk el a tanulóktól, mint amit a közös tevékenység során gyakoroltunk.

Ha főleg fogalmak, tények, egyszerűbb összefüggések értelmezésével és memorizálásával töltöttük a közös időt, ne várjuk, hogy a gyerekek mintegy „mellékhatásként” elemző és alkotó tevékenységet tudnak végezni. Ezeknek a szinteknek az eléréséhez az ezeknek megfelelő műveleteket is kell gyakorolni. *A művelési szintlépések sosem következnek be célirányos fejlesztési tevékenység nélkül.*

⁷³ A könnyítés a kisebbik rossz, a pályakezdés szakaszában, vagy ismeretlen osztály, még nem tanított tananyag esetén a követelmények reális kialakítása természetesen járhat bizonytalan próbálkozásokkal, ám ha rendszert csinálunk a könnyítésből, ez rossz szokásokat alakít ki gyerekekben és tanárban egyaránt.

Ismét utalni kell a gyakorlás és a fejlesztési *időszükséglet* fontosságára: az, hogy valamit egyszer, kétszer, néhányszor elmondtunk, gyakoroltunk, nem jelenti azt, hogy a gyerekek ezzel automatikusan el is sajátították az adott műveleti szintet. Különösen igaz ez a problémamegoldó gondolkodásra, ami lassan és gyakran nem azonosítható lépésekben fejlődik (hosszú lehet az inkubációs idő). Attól, hogy számunkra és a jobb tanulók számára nyilvánvaló egy-egy probléma, a gyerekek többsége számára még nem válik azzá. *Ne a legjobbkhöz állítsuk be az egységes követelményszintet!*

4. Minden érintett számára *hozzáférhető* legyen: ez kézenfekvő feltétel, a gyakorlati megvalósítás azonban nem problémamentes. Egyrészt a „minden érintett” kitétel azt jelenti, hogy a tanulók, kisebb gyerekek esetében még a szülők számára folyamatosan elérhetőnek kell lennie a követelményeknek. Régebben ez tanári *szóbeli* közlést jelentett (tudjuk, hogy egyszer-kétszer nem elég elmondani semmit, a követelményeket különösen nem), ami jelentős torzulást eredményezhet („azt mondták a többiek, hogy azt mondta a tanár” típusú félreértések). Ha lehet, ne alkalmazzuk ezt, vannak ennél hatékonyabb megoldások is. Például az *írásos* megfogalmazások, akár *hand-out*-ok formájában, akár valamilyen *stabil elektronikus felületen*: közös kommunikációs csoport vagy elektronikus tanulmányi rendszer. Fontos, hogy a tanulók felkészülés közben is elérhessék az elvárásrendszer leírását. Gyakori konfliktusforrás az információbizonytalanság és az erre való hivatkozás a tanulók és a szülők részéről is, miközben egyszerűen elkerülhetjük: *megfelelő időben és egyértelműen rögzítsük (írásban, videóüzenetben stb.) a várható követelményeket.*

A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS

A pedagógiai értékelés *nem azonos a minősítéssel*, az érdemjegyek megállapításával, nem azonos rangsorokkal, versenyeredményekkel. A pedagógiai értékelés *az egész folyamatot végigkísérő alapelem*, aminek összetett célrendszere és sokszínű módszertana van.

Objektív és szubjektív tényezőket is tartalmaz, irányulhat *tanulási eredményre, folyamatra, viselkedésformára* és sok minden másra. A lényeg azonban ugyanaz: *visszajelzést adni a tanulási-tanítási folyamat eredményességéről*. A visszajelzés minden érintettnek szólhat: a tanulóknak, pedagógusoknak, szülőknek, leendő munkáltatóknak, oktatáspolitikai döntéshozóknak. Minden szereplő számára más és más információk lényegesek, a tanulót és a szülőket elsősorban az egyéni fejlődés eredményei érdeklik, a pedagógusok számára már fontos egy teljes osztály

vagy az egész iskola teljesítménye is, míg a döntéshozókat leginkább egy nagyobb rendszerem⁷⁴ működése érdekli.

Az értékelés a pedagógián belül önálló tudományterületté vált, ezért itt csak az alapelemeket tekintjük át, a képzés során külön keretek között tárgyaljuk a részleteket.

AZ ÉRTÉKELÉS FOGALMA

A pedagógiai értékelésnek nincs egyértelmű definíciója, az értékelésmélet többféle megközelítést alkalmaz attól függően, hogy milyen szintű és tartalmú értékelésről van szó⁷⁵. A pedagógiai gyakorlat számára az alábbi elemek a legfontosabbak:

- pedagógiai *visszacsatolási* körök,
- *tanulói teljesítmények* (magatartási, viselkedési formák),
- amelyek feltárják az előzetesen kitűzött *célok* és az *aktuális állapot* közötti kapcsolatot (hová indultunk, hová jutottunk),
- és ezzel az *elért fejlődést*.

Mindez lehetőséget nyújt a szükséges változtatások, *beavatkozási pontok meghatározásához* annak érdekében, hogy a pedagógiai rendszerünk *optimális hatékonysággal* működjön.

Az értékelés kiindulási információja döntően a tanulók teljesítménye, többnyire akkor is, ha a pedagógiai folyamat más elemeit kívánjuk értékelni (pl. bizonyos módszerek, tanári eljárások, tantervek, tankönyvek hatékonyságát).

Az értékelés szintjei

A pedagógiai értékelés a mindennapokban a legtöbb ember (s így a pedagógusok) számára azt jelenti, valamilyen módon értékeljük, sőt, minősítjük a *tanuló teljesítményét, magatartását*.

Emellett azonban *más elemeket is vizsgálnunk kell*, mert az egész rendszer működése teremti meg a legmegfelelőbb feltételrendszert a tanulási folyamatok számára. Az értékelési szinteknek horizontális és vertikális formáját különböztethetjük meg (Hercz, 2007 nyomán):

⁷⁴ Például egy iskolaszakaszból (általános iskola felső tagozata), egy-egy tantárgy átfogó adatai (nyelvoktatás a középiskolában vagy a teljes közoktatásban), egy intézménytípus teljesítménye, vagy például a pedagógusok IKT-használatának és a tantárgyi eredményességnek a kapcsolata, esetleg a családi háttér vagy a településszerkezet és az iskolai teljesítmények összefüggései.

⁷⁵ Bővebb áttekintést a teljesség igénye nélkül itt találhatunk: Ballér, 1997; Báthory, 1997; Buda, 2011; Csapó, 2002; Golnhofner, 2003; Hercz, 2007; Vidákovich, 1990 stb.

- **Horizontális:** az értékelés *tartalmi elemeit* jelenti. Értékelhetünk egy-egy tantárgyi teljesítményt, folyamat elemet (pl. a célokat, módszereket, időbeosztást, taneszközrendszert, sőt magát az értékelési formákat is), a jogszabályi feltételeket (pl. a tantervi szabályozást, a tantervi tartalmakat, a pedagógiai munkát meghatározó rendelkezéseket)
- **Vertikális:** az oktatási rendszer különböző *működési-irányítási szintjeit* jelenti. A tanuló értékelése az individuális szintű értékelés, de emellett osztályszintű, iskolai szintű, regionális szintű (pl. egy településhez vagy tankerülethez tartozó iskolák értékelése), országos és nemzetközi szintű értékelések is léteznek. Az utóbbi időben az intézményi szint feletti értékelések jelentősége egyre nagyobb, mert az iskolarendszerrel kapcsolatos döntések megalapozásához ezek az értékelések adják az alapot⁷⁶.

A különböző típusú értékeléseket különböző szakértők végzik. A tanároknak alapvetően az individuális és iskolai szintű értékelésekben van saját felelősségük és döntésük, a többi szintet az intézményvezetők, kutatók, mérési szakértők működtetik. A továbbiakban a tanár által leggyakrabban végzett individuális értékeléssel foglalkozunk.

Az individuális értékelés formái

Az *egyéni értékelés* az alábbi klasszikus formákban valósul meg⁷⁷:

- szóbeli teljesítmény alapján: tanórai felelet, tanórai kérdés;
- a tanulók magatartásának, produkcióinak megfigyelése (fellépések, művészeti előadások, mozgásos tevékenységek végrehajtása);
- a tanulói produktumok, végeredmények vizsgálata (projektmunka, kísérlet, tárgyi alkotások, fogalmazások);
- írásbeli felmérések, tesztek, dolgozatok.

Ezen formák a technikai fejlődés következményeként sokféle eszközzel megvalósíthatók, videók, filmek, online-tesztek, blogok, projektek, online-szimulációk, gamifikációk. Érdemes ezekkel élni és bátran túllépni a hagyományosan ismert feleltetés, dolgozatírás, írásbeli házi feladat hármason⁷⁸. ***Minél kreatívabb az értékelés, annál kreatívabb lehet a tanulási folyamat.***

⁷⁶ A legismertebbek ezek közül az Országos kompetenciamérés, és a nemzetközi mérések (PISA, TIMSS, PIRLS). Az eredmények és elemzések megtalálhatók az Oktatási Hivatal honlapján (oktatas.hu)

⁷⁷ Callahan & Clark, 1988 felosztása nyomán.

⁷⁸ E témakörben Prievara Tibor, Nádori Gergely, Fegyverneki Gergő könyvei ajánlhatók.

AZ ÉRTÉKELÉS FOLYAMATA ÉS SZAKASZAI: ELLENŐRZÉS, MINŐSÍTÉS

Az értékelés, ahogyan a megerősítésről szólva is leszögeztük, a tanulók számára visszajelzési funkciókat lát el, ami a személyiségfejlődésükre, énképükre, és tanulási tevékenységük szabályozására is alapvető hatást gyakorol.

Az értékelés folyamata

Az értékelést a tanítási-tanulási folyamat részeként ugyanúgy *előre meg kell terveznünk*, ahogy a többi rendszerelemet. Egy *rossz értékelés az egész tanulási folyamatot elronthatja*: például egy kreatívan megtervezett, problémaközpontú projektben, ha a tanár csak egy jegyet ad, anélkül, hogy részletesen elemezné a teljesítményt és magát a tanulási folyamatot, valószínűleg nem tudja legközelebb is hasonló energia-befektetésre ösztönözni a tanulókat. Ha csak a lexikális tudás érdemjegye számít, a tanulók hamar kondicionálódnak erre a helyzetre, kevésbé fognak részt venni olyan tevékenységekben, ami ezen túlmutat. Ezzel pedig saját magunk akadályozzuk meg a széleskörű kompetenciafejlesztést.

Az értékelés tervezése során az alábbi lépéseket kell megtenni:

- az értékelés konkrét *céljainak megfogalmazása* és a szükséges információk, *adatok megszerzésének módja*⁷⁹, felépítve ezt az egész témakörre, tantárgyra;
- az értékelési *eszközök elkészítése* (dolgozatok, tesztek összeállítása, feleletek, egyéb produktumok követelményeinek megtervezése);
- *információgyűjtés*: a tesztek, dolgozatok megíratása, a szóbeli feleltetés, az egyéb produktumok begyűjtése, megtekintése stb.;
- az *információk elemzése, értelmezése*: javítás, pontozás;
- a *minősítés kialakítása*.

Mindezt természetesen a követelményekről elmondottakkal összhangban kell elvégezni, hisz az értékelés nem más, mint *az előre kitűzött követelmények teljesítésének vizsgálata*.

Az ellenőrzés

Az ellenőrzés az értékelés első szakasza, amikor megbizonyosodunk arról, hogy a tanuló halad a tanulmányi feladataiban, elkészítette, megtanulta, megértette stb. Az ellenőrzés egyfajta *nyomon követés anélkül, hogy minősítést adnánk*.

⁷⁹ Pl. a szókincs értékelésére a legegyszerűbb az óra eleji szódolgozat (akár egy online feladatsorral), a szövegértéshez és – alkotáshoz azonban már összetettebb eszközöket kell alkalmazni.

Az ellenőrzés korábban leginkább a tanórán zajlott. Az online tanulási terek bővülésével egyre gyakoribb, hogy ezen kívülre tolódik (pl. a feltöltött anyagok ellenőrzése vagy valós idejű online kommunikáció segítségével).

A tanórai ellenőrzésnek fontos feladata a *megerősítés* és a *folyamat közbeni segítségnyújtás* is, így a tanulásszervezési feladatok és az értékelés egy összefonódó dinamikus egységet képeznek, amit nehéz és nem is szükséges szétválasztani. A tanári reakciókat értékelésként is átéli a tanulók, ezért rendkívül fontos, hogyan kommunikálunk, reagálunk a tanulók megnyilvánulásaira, akkor is, ha az adott pillanatban nem tudatos célunk az értékelés.

A minősítés

A minősítés során a tanulói teljesítményeket *rögzített skálaértékekhez* viszonyítjuk. A skála többfokú lehet, a hazai iskolai gyakorlatban az alábbiakat alkalmazzák⁸⁰:

- *kétfokú*: általában megfelelt, nem felelt meg értékekkel;
- *ötfokú*: ez a klasszikus iskolai osztályozás rendszere;
- *százfokú*: ez a százalékos minősítés.

A skálaértékekhez való viszonyítás mindig *rangsorképzést* is jelent. Ez a százalékos minősítésnél különösen jól érzékelhető, mert ez a skála megfelelően széthúzza a tanulói teljesítményeket⁸¹. Ezzel eléri azt, hogy a tanulói teljesítményekről a legmegbízhatóbb visszajelzést adja. A megbízhatóságának azonban vannak metodikai feltételei, ezekről e helyütt részletesen nem beszélünk.

A magyar iskolarendszerben hagyományosan alkalmazott *ötfokú skála* számos *előnnyel* bír (jól *áttekinthető*; megszokott, ezért az oktatás szereplői *könnyen tudják értelmezni*). Emellett azonban *hátrányai* is vannak: nem fejezik ki pontosan a különböző teljesítmények közötti *különbséget*; a megfigyelésen alapuló értékelési formák (pl. szóbeli feleletek, nem itemek-re bontott tesztek, esszé típusú, vagy kreatív problémafeladatok, művészeti alkotások stb.) esetén *erősen szubjektív*; általában *nem nagyon korrelál a tanulók tényleges képességeivel*⁸²; egyértelmű teljesítménystandardok híján a *tanár saját követelmény-, igényrendszeréhez és/vagy a csoport átlagos teljesítményéhez igazodik*.

⁸⁰ A minősítésnek egyéb verziói is vannak, az USA betűkkel jelölt rendszerétől a 10-fokú skáláig sok mindent találhatunk, van, ahol a rangsor jelzése fordított: az 1-es osztályzat a legjobb stb.

⁸¹ Természetesen ez nem igaz pl. egy összesen 10 pontos dolgozat százalékos értékeinél, minél magasabb az összpontszám, annál jobban érvényesül a százalékskála differenciált teljesítménymérő hatása.

⁸² Csapó Benő és szegedi munkatársai évtizedes kutatásaiból tudjuk, hogy az iskolai osztályzatok a tanulói képességeket, különösen a gondolkodási képességeket nem reprezentálják maradéktalanul. (Csapó, 2002)

A minősítés sokféle funkciót betölt:

- *szelekció*: elkülöníti a különböző teljesítményszinteket, és meghatározza a további tanulási karrierlehetőségeket a tanulók számára;
- *visszacsatolás*: a legerősebb visszajelző elem a tanulók, pedagógusok, szülők számára a tanuló munkájáról, és a pedagógiai folyamat szinte minden eleméről;
- *motiválás*: a minősítés motiváló hatása összetett hatásrendszeren alapul, az önértékelés, énkép, személyiségjegyek, ambíciók komplexumán múlik, milyen hatást ér el a minősítés a tanulóknál.

A minősítés hátrányait sorolva beleütközünk egy fontos kérdésbe: nem mindegy, *milyen módon* szerezzük azokat a tanulói teljesítményről szóló adatokat, amiket skálaértékkel akarunk kifejezni. Az utóbbi másfél-két évtizedben a tesztalapú teljesítménymérés robbanásszerűen terjedt el, főképpen a nemzetközi összehasonlíthatóság és az objektivitásra törekvés miatt. A teszteknek sok verziója ismeretes, az iskolai gyakorlatban a leggyakoribbak az ún. standardizált tantárgy-tesztek, amelyeket az érettségien is használnak. Ezeket gyakorlásra és számonkérésre egyaránt lehet használni. A tesztalapú mérések objektívek, jól működnek a gyakorlatban, s nemcsak lexikális tudáselemek, hanem komplexebb kognitív teljesítmények *mérésére* is alkalmasak.

A szóbeli feleltetések, fogalmazások, gyakorlati feladatok, művészeti vagy nyelvi produktumok esetében azonban *nem tudjuk garantálni a tesztek objektivitását*, így azok valójában nem méréseknek, sokkal inkább *becslésnek* tekinthetők, amelyben a tanár személyes mércéi adják a viszonyítási pontokat. Ez a szubjektivitás maga, aminek a jelenlétét nem tudjuk és nem is kell kizárni az iskolából, hisz a mindennapi életünk során is túlnyomórészt becslésalapú értékelésekkel találkozunk. Arra azonban feltétlenül törekednünk kell, hogy

- a szubjektivitásból eredő *torzítás azonos legyen minden tanulói teljesítmény esetén* (függetlenedjünk a pszichológiai hatásoktól),
- a nehezen mérhető teljesítmények esetén is legyen *előre kidolgozott szempontrendszerünk* a „lágy” adatok értelmezésére (pl. a különféle javítókulcsok szempontrendszere vagy a nyelvi keretrendszerek szintleírásai),
- legyünk tudatában annak, hogy az *általunk gyártott feladatlapok, tesztek többnyire szintén becslések*⁸³,

⁸³ Hisz nem tudunk elegendet tenni a megfelelő statisztikai elemszámmal ahhoz, hogy a validitás, reliabilitás, objektivitás metodikai hármásának maradéktalanul megfeleljünk.

- a teljesítményértékelési szituáció (a dolgozatok, feleltetések stb.) *feltételei és körülményei azonosak* legyenek minden tanuló számára.

A napi tanári rutin során tehát az *értékelések túlnyomó többsége becslés*. A mérés és a becslés közötti különbség mérésmetodikai szempontból lényeges, a professzionális méréseknek leginkább rendszerszintű vizsgálatoknál van jelentősége (ide tartoznak pl. a tantervi fejlesztések, hatékonyságmérések is). Jó lenne, ha minél több iskolai értékelés tényleges mérésen alapulna, de az egyén fejlődése szempontjából a korrekt és részletes visszajelzés (szóbeli feleleteknél és nem teszt típusú feladatoknál) is hasznos, ne mulasszuk el ezeket!

A MÉRÉSEK TÍPUSAI

A méréseknek alapvetően két típusát alkalmazzuk a pedagógiai gyakorlatban. A kettő közötti különbség a *mérés viszonyítási alapja*. Az egyik esetben egy adott tanulópopuláció teljesítményéhez viszonyítjuk a tanulók egyéni teljesítményét, a másikon pedig egy előre meghatározott követelményhez⁸⁴.

Normaorientált mérések:

Amikor a teljesítményt nem egy előre elképzelt tudásszinthez viszonyítjuk, hanem arra vagyunk kíváncsiak, hogy *egy adott csoporthoz*, pl. a korosztály többi tagjához képest hogyan áll a tanuló, normatív mérést végzünk. Ennél a mérésnél elsősorban az a cél, hogy az egyes tanuló vagy tanulócsoporthoz *fejlődési ütemét meghatározzuk* (hol tartunk a többi, hasonló korú és tanulmányi státuszú tanulóhoz képest).

Normatív mérések esetében a legfőbb információ a *rangsorban elfoglalt hely*: hol helyezkedik el a teljesítmény egy tágabb rangsorban. Ennek az adatnak jelentős motiváló ereje lehet mind a tanuló, mind a tanár számára, és a pedagógiai folyamat módosításához is fontos kiindulási pontot jelent. A hazai kompetenciaméréseknek⁸⁵ is ez a legfontosabb célja: az intézmények számára adatokat szolgáltatni arról, hol állnak a többi hasonló intézményhez képest, szükség esetén módosítsák a tevékenységüket. Ezek az eredmények azonban nem nyújtanak közvetlen információt arról, hogy miben és hogyan kellene a tanítási-tanulási folyamatot megváltoztatni, ezt további elemzések révén az iskoláknak kell meghatározniuk. A normaorientált mérésnél a teljesítmények eloszlása mindig a *normál eloszlást* mutatja.

⁸⁴ A kétféle mérés gyakorlati felhasználhatóságáról és részleteiről lásd: Buda, 2011.

⁸⁵ Az országos Kompetenciamérésekről bővebben: oktatas.hu / Köznevelés / Országos és nemzetközi mérések

Kritériumorientált mérések

A kritériumorientált mérések esetében a *viszonyítási alap egy előre definiált követelményrendszer*, amit 100 %-nak tekintünk, és ez alapján határozzuk meg a tanuló teljesítményét.

Látszólag nehéz különbséget tenni a kétféle mérés között, hisz a normaorientált méréseknél is van maximális pontszám (amit tekinthetünk 100 %-nak). A kritériumorientált mérések a tananyag aprólékos elemzésén alapulnak, s a mérőeszköz készítőjének pontosan meg kell határoznia, mit milyen szinten kell a tanulónak teljesítenie (ld. Bloom-taxonómia, tantervi mátrix). Itt is keletkezik rangsor, természetesen, ám a hangsúly az előzetes *követelmények teljesíthetőségének* megállapításán van.

A kritériumorientált méréseknél a *teljesítményeloszlás bármilyen lehet* (elképzelhető, hogy minden tanuló maximumközeli teljesítményt nyújt, ahogy az is, hogy mindenki minimumközeli, de lehetséges az is, hogy ugyanúgy normál eloszlást mutatnak a teljesítmények, mint a normatív mérésnél). Ilyen kritériumorientált mérések például az érettségi vagy a nyelvvizsga feladatsorai.

AZ ÉRTÉKELÉS FORMÁI

A pedagógiai folyamat szakaszaihoz igazodva Scriven (1967) nyomán három különböző funkciójú értékelési rendszert különböztethetünk meg.

A folyamat kezdete előtt tudnunk kell, *honnan indulunk*. E nélkül nehéz tervezni, mert nem tudjuk illeszteni a fejlesztési folyamatot a tanulók szükségleteihez. Ezek felderítésére *diagnosztikus értékelési* formákat alkalmazhatunk, amelyek előzetes tárgyi tudás, képességek, motivációk felderítésére is alkalmasak⁸⁶. A diagnosztikus értékelést többnyire tanév elején szokták alkalmazni a tantárgyi tudás feltárására, de folyamat közben is használhatjuk, ha valamilyen folyamat-elem módosításához (pl. időfelhasználás, módszerek, taneszközök) a tanulóktól származó információra, véleményre⁸⁷ van szükségünk.

A *folyamat közben* is állandó információk kellenek arról, hogyan zajlik a tanulás, mely pontokon érdemes beavatkoznunk, segítenünk a tanulók tevékenységét. Erre a célra a *formatív (fejlesztő)*⁸⁸ *értékelést* alkalmazzuk. Ez a tanuló-tanár interakció során állandóan jelen lévő elem, elsősorban a tanulási hibák kiküszöbölésére alkalmas. Nem a minősítés a funkciója, ezért a kisebb tudáselemekre irányuló érdemjegyek adását kerülni kell. Ha mindenképpen minősíteni szeret-

⁸⁶ Vidákovich, 1990.

⁸⁷ A diagnosztikus értékelés eszköze nemcsak teszt lehet, egy jól összeállított kikérdezés, beszélgetés is alkalmas diagnózisra, ha azt előzetesen tudatosan megterveztük.

⁸⁸ A fejlesztő értékelés a tanórákon túlmutató eszköztárral rendelkezik, ezek részleteiről lásd: Lénárd & Rapos, 2009; Brassói, Hunya & Vass 2005.

nénk, inkább a pozitívumok kiemelésére fókuszáljunk (pluszpontok gyűjtögetése, kisötösök stb.). Sajnos a gyakorlatban a pedagógiai kultúránk elidegeníthetetlen része a *formális értékelés érdemjegyesítése*, amit a motiváció mellett fegyelmezésre használunk (röpdolgozattal, feleléssel való büntetés). Ezen változtatni kellene, miközben vitathatatlanul vannak szituációk, amikor nehezen lehet elkerülni ezt a retorzív gyakorlatot⁸⁹.

A *szummatív értékelés* a minősítő értékelés, amely a tanulási folyamat *szakaszhatárainál* és a *végén* alkalmazható. Ez az értékelés nem egy-egy részlemre, hanem a követelmények *nagyobb egységeire* irányul. A legkisebb ilyen egység a tantárgyi témakör, vagy egy konkrét projekt. A szummatív értékelés célja a *minősítésen* túl a *szelekció* is lehet, ami alapján eldől, hogy a tanuló mennyire felkészült egy következő tanulási szintre lépni (ez legjobban az érettségi-felvételi folyamatban látható).

21. TÁBLÁZAT: A diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés

	Diagnosztikus	Formatív	Szummatív
Definíció	tájékozódás egy-egy nagyobb tematikai egység előtt	tudáselemekre és nem komplex tudásra irányuló, állandóan jelenlévő értékelés	nagyobb, komplex tudásegységekre irányul
Célja	– az előzetes tudás minőségének feltárása – a folyammtervezés segítése	az eredményes tanulás elősegítése	minősítés és szelekció
Funkció	a problémák feltárása és javítása	a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása	– globális képet adni a tanuló tudásáról, – a követelmények teljesítettségi szintjének megállapítása
Alkalmazhatóság	folyamat előtt, közben és után (szintfelmérő tesztek, interjúk, a tanulók megfigyelése)	folyamat közben (pl. tanórai kérdések, feladatok, feleletek, röpdolgozat, gyakorló tesztek, a tanulók megfigyelése)	kizárólag folyamat végén (témazárók, projektzárások, érettségi)

⁸⁹ Ha már ezt a gyakorlatot alkalmazzuk, akkor inkább a pozitív érdemjegyesítés irányába mozduljunk: pluszpontok, kisötösök gyűjtögetése, felmentés feladatok, akár az órán való részvétel alól stb.

A szummatív értékelést a teljesítményszint megállapítása után *differenciált fejlesztésnek kellene követnie*, hisz a továbblépéshez nemcsak az szükséges, hogy megállapítsuk a hiányosságokat, hanem lehetőséget kellene adni arra is, hogy a tanuló bepótolja ezeket. Ez az iskolai tananyag- és időnyomás miatt szinte sohasem történik meg⁹⁰, így keletkezik egyre nagyobb hiányosság-lavina, amit görget a tanuló és a tanár. Az egyéni differenciált fejlesztésnek képesnek kellene lennie arra, hogy ezeket a loop-okat, tanulási hurkokat kialakítsa. Erre a technika lehetőséget nyújtana a tananyagmennyiség által indukált időhiány enyhítése.

⁹⁰ Egy-egy témazáró után legfeljebb az eredmények megbeszélésére kerül sor, s ez már jó, nagyon gyakran azonban mindenféle javítás, korrigálás nélkül továbblépnek a tananyag következő témájára annak tudatában is, hogy a tanulónak nagy hiányosságai vannak, ami akadályozza az újabb téma megértésében.

DUPress

Irodalomjegyzék

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. (1997). *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bábosik István (2004). *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Ballér Endre (1997). Tantervi értékelés az iskolában. In. Pócze Gábor (szerk.): *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. Budapest, OKI. 47–55.
- Balogh Katalin & Gergencsik Eszter (1998). *Pedagógia – Pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Báthory Zoltán (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, OKKER Kiadó.
- Báthory Zoltán (1989). Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 38(12) 1162–1172.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bognár, György (2015). Multi- és interdiszciplináris tehetséggondozás a felsőoktatásban, műszaki, természettudományos és informatika területen (STEM). *Opus et Educatio*, 2(4). 178–191. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opushu/article/download/70/88>. Letöltés ideje: 2019. június 10.
- Brassói Sándor, Hunya Márta & Vass Vilmos (2005). A fejlesztő értékelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8). 4–17.
- Bruner, Jerome S. (1968). *Az oktatás folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó. [A pedagógia időszerű kérdései külföldön]
- Bruner, Jerome S. (1974). *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest, Gondolat.
- Buda András (2011). *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debrecen, DE Tudományegyetemi Karok. http://reptha.detek.unideb.hu/media/documents/online_rtkelsi_filozfik_s_pedagogiai_mrs.pdf. Letöltés ideje: 2019. július 25.
- Callahan, J. F. & Clark, L. H. (1988). *Teaching in the Middle and Secondary Schools. Planning for Competence*. New York, Macmillan Publishing Company – Collier Macmillan Publisher Canada.

- Carver, Charles S. & Scheier, Michael F. (1998). *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Chrappán Magdolna (2016). Szervezetfejlesztés és vezetési kultúra. In. Chrappán Magdolna & Kapornai Judit: *A közigazgatás és a tanügyigazgatás kérdései*. Debrecen, Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ – Debreceni Egyetemi Kiadó [Szaktárnet-könyvek 34.] 5–65. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/tanugyigazgatas_kerdesei.pdf. Letöltés ideje: 2019. június 10.
- Chrappán Magdolna (2019). A didaktika legújabb trendjei. In. Polónyi Tünde, Abari Kálmán & Szabó Fruzsina (szerk). *Innováció az oktatásban*. Oriold és társai. 41–58.
- Cole, Michael – Cole, Sheila M. (1997). *Fejlődéslektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Council Recommendation...(2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. (2018/C 189/01) Office Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)ésfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)ésfrom=EN). Letöltés ideje: 2019. május 20.
- Cropley, Arthur J. (1983). *Tanítás sablonok nélkül*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő (szerk.) (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csépe Valéria, Győri Miklós & Ragó Anett (szerk.) (2007). *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezet – tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csepeli György (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95(2) 256–273.
- Falus Iván (szerk.) (2003). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2014). A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*, 4. 23–42.
- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fülöp Márta (2017). Az motiváló iskola. In. Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella & Szivák Judit (szerk.) *Az oktatás korproblémái*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 104–129.
- Golnhofer Erzsébet (2003). A pedagógiai értékelés. In. Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 334–359.
- Halász Gábor (2018). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Kézirat. 2018. http://halaszgofi.hu/download/Implementation_study.pdf. Letöltés ideje: 2019. június 10.

- Hercz Mária (2007). A pedagógiai értékelés gyakorlata. In. Bábosik, István; Torgyik, Judit (szerk.) *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös Kiadó, 191–214.
- Hwang, G-J., Lai, C-L. & Wang, S-Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computer sin Education*. 2(4) 449–473.
- Joó András (1984). *A tanóra ökológiája*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. [Tantervelméleti Füzetek 12.]
- Józsa Krisztián (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Karikó Sándor (2009). *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó.
- Kelemen László (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kotschy Beáta (2003). Az oktatás célrendszere. In. Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 137–164.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview In. *Theory Into Practice*, (41)4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, Affective Domain*. McKay, New York.
- Kron, Friedrich W. (2003). *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- Lénárd Sándor & Rapos Nóra (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest, Gondolat Kiadó – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. [Oktatás-módszertani Kiskönyvtár X.]
- M. Nádasi Mária (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. hn. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [Géniusz Könyvek]
- Magyar Andrea (2015). *Számítógép alapú adaptív és lineáris tesztek összehasonlító hatékonyságvizsgálata*. PhD Értekezés. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2633/1/PhD%20ertekezes%20MA.pdf>. Letöltés ideje: 2019. június 10.
- Mihály Ottó (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Mohai Katalin, Kálózi-Szabó Csilla & Rózsa Sándor (2016). A végrehajtó funkciók adaptív mérésének lehetősége. *Psychologia Hungarica* 4(1). 40–85.
- Molnár Gyöngyvér, Magyar Andrea, Pásztor-Kovács Anita & Hülber László (2015). *A mérési-értékelési rendszer elektronikus alapokra helyezésével kapcsolatos helyzetelemzés*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/meresi_ertekelesi_rendszer.pdf. Letöltés ideje: 2019. március 20.

- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I–III*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In. Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 37–56.
- Oelkers, Jürgen (1998). *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.
- Oktatás – rejtett kincs*. (1997). A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – *de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. [Iskolapszichológiai Füzetek 14.]
- Partnership for 21st Century Skills*. (2009) 1 Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001. <http://www.21stcenturyskills.org>. Letöltés ideje: 2018. május 12.
- Pedagógiai Lexikon* (1997): Főszerkesztők: Báthory Zoltán & Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Perjés István & Vass Vilmos (szerk.) (2009). *A kompetenciák tantervesítése. A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája*. Budapest, Kn.
- Pléh Csaba (1992). *Pszichológiatörténet*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Polonkai Mária & Perjés István (1993). *A helyi tanterv készítésének alapjai. I–II*. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Recommendation... (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)* URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> és [from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN). Letöltés ideje: 2019. május 20.
- Réthy Endréné (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Setényi János (1998). Nat-fordítási kísérletek. In. *Educatio*. 7(4) 631–640.
- Shapiro, Svi (1997). A legitimáció válsága: az iskola és a társadalom, avagy az oktatás csökkenő hitele. In. *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, OKKER Kiadó. 214–236.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., Fitzgerald, E., Hirst, T. és Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy*. Milton Keynes, The Open University. URL: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2012.pdf>. Letöltés ideje: 2019. május 20.
- Szabó László Tamás (2010). *Bevezetés a tanár mesterségbe*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó [Pallas Debrecina 19.]

Szabó László Tamás (1984). *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest. (Gyorsuló idő)

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez. (2019). Hatodik, módosított változat. Budapest. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosites/2020/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf?fbclid=IwAR3ibVNEQDEFm0oIiaydkgeBtCqPhRZBAw4Tfza849eZk-PhJjDrLSTArBE. Letöltés ideje: 2019. július 22.

van den Akker, J. (2005). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (p. 17–32). Leiden, The Netherlands: SLO • Netherlands Institute for Curriculum Development.

Vass Vilmos & Perjés István (2009). A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatiztikája. *Iskolakultúra*, 19(12) 81–100.

Vass Vilmos (szerk.) (2008). *A Nat implementációja*. Budapest, Oktatási Minisztérium <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv-090803-1>. Letöltés ideje: 2018. március 10.

Vidákovich Tibor (1990). *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

White R. & Lippitt R. (1969). A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában”. In. Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Wong, L. H. & Looi, C. K. (2019). The Conceptual Niche of Seamless Learning: an Invitation to Dialogue. In. Looi, Ch-K., Wong, L-H., Glahn, Ch. és Cai, S. (Eds.) *Seamless Learning. Perspectives, Challenges and Opportunities*. Singapore, Springer Nature Ltd.

Zrinszky László (1993). Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996). A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jogszabályok:

110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

DUPress

PALLAS DEBRECINA

1828-ban a debreceni kollégium alumnus diákjai Pallas Debrecina címen egy csokor latin és magyar nyelvű verset adtak ki Péczeli József professzor gondozásában. Ezt a kiadványt tekintjük jelen sorozatunk első elődjének. A második előd időben valamivel közelebb van hozzánk. Az 1936-os Pallas Debrecina a kollégium tanárképző intézetének dolgozatait gyűjtötte egybe és tette közzé az intézet tízéves főnállása alkalmából. Ezeket a tanulmányokat az akkori intézet tagjai írták – tanárok és tanárjelöltek (szerkesztette Zsigmond Ferenc) –, tudatosan választva-vállalva az előd kiadvány nevét és szellemét.

A Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete mindkét elődjét vállalja. Ezért választottuk könyvsorozatunknak mi is a Pallas Debrecina nevet. Ez a választás azt jelenti – s emblémánk is ezt ábrázolja –, hogy értékeket vállalunk, amelyek a múltban gyökereznek, és tájékozódási pontokat keresünk, amelyek a gyorsan változó jelenben segíthetik a tájékozódót.

Amikor azonban a csaknem kétszáz éves nevet egy mai könyvsorozat címéül választjuk, egyben szakítunk is ezzel a múlttal. Az a pedagógia, amelyet a Pallas Debrecinában megjeleníteni szándékozunk, nem a tegnaphoz szól, hanem a mához. Korszerű segítséget kívánunk nyújtani általa azoknak – tanárjelölteknek, pedagógusoknak, doktori hallgatóknak és a többi érdeklődőnek –, akik a neveléstudományt magyar nyelven tanulmányozzák. Nekik írunk, szerkesztünk és adunk közre hazai és külföldi szövegeket – eredeti írásokat és szövegválogatásokat –, hogy együtt kapcsolódhassunk be a neveléstudomány nemzetközi áramlatába.

A PALLAS DEBRECINA-SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. A neveléstudomány értelmezései *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Brezsnayánszky László és Buda Mariann (2001)
2. Didaktika szöveggyűjtemény
Szerk. Szabó László Tamás (2001)
3. Henk van Daele: Összehasonlító pedagógia
Válogatta és szerk. Szabó László Tamás (2001)

4. A tanári pálya *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Papp János (2001)
5. Tantervemlélet
Szerk. Szabó László Tamás (2001)
6. Oktatás és gazdaság
Szerk. Polónyi István (2002)
7. A pedagógia horizontja
(szöveggyűjtemény a pedagógia szak felvételi vizsgájához)
Szerk. Brezsnýánszky László, Holik Ildikó és Tasné Zelei Veronika (2002)
8. Elhanyagolt gyermekek *(szöveggyűjtemény)*
Válogatta Veressné Gönczi Ibolya és Vincze Tamás (2002)
9. Iskola-alternatívák a huszadik században *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Brezsnýánszky László (2002)
10. Pedagógia és hermeneutika
Szerk. Buda András (2001)
11. Felnőttképzés és gazdaság
Szerk. Kozma Tamás (2002)
12. Veressné Gönczi Ibolya: A gyermekvédelem pedagógiája (2002)
13. Az európai ókor neveléstörténete
(Prohászka Lajos egyetemi előadásaiából I.)
Szerk. Orosz Gábor (2003)
14. Oktatás és társadalom
Szerk. Kozma Tamás (2004)
15. Pedagógiai informatika *(A neveléstudomány szakirodalmi alapjai)*
Szerk. Kozma Tamás, Sike Emese (2004)
16. Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete
(Prohászka Lajos egyetemi előadásaiából II.)
Szerk. Orosz Gábor (2004)
17. Devianciák és ifjúság *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Papp János (2005)
18. Drogmegelőzés *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. V. Gönczi Ibolya (2006)
19. Szabó László Tamás: Bevezetés a tanári mesterségbe (2010)
20. Nevelésszociológia – Elméletek, közösségek, kontextusok (2020)
Szerk. Pusztai Gabriella