

Kompetenciafejlesztés a 21. században
(értékteremtés és megújulás)



Vass Vilmos

**Kompetenciafejlesztés a 21. században
(értékteremtés és megújulás)**

Selye János Egyetem Tanárképző Kara
Komárom, 2017



Szakmai lektorok:

Dr. habil., PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

Dr. habil. Ing. István Szőköl, PhD.

Nyelvi lektor:

H. Nagy Péter, PhD.

A kiadvány az Emberi Erőforrások Minisztériuma
és a Pro Selye Univerzitas n.o. támogatásával készült.

© Dr. habil. Vass Vilmos, PhD.

© Selye János Egyetem, Komárom, 2017

ISBN 978-80-8122-232-0

Fiamnak, Bencének



Tartalom

Bevezetés	9
1. A kötet felépítése és használata	11
2. A kompetencia fogalmának értelmezése	13
3. A kompetenciaalapú tervezés	19
3.1. Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz	19
3.2. A pedagógiai tervezés	24
3.3. A tanulásközpontú tervezés technikája	26
3.4. A pedagógiai tervezés mikéntje I.	30
3.5. A pedagógiai tervezés mikéntje II.	33
3.6. A kompetenciaalapú tantervi megközelítések	37
4. A kompetenciafejlesztés módszertana	43
4.1. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei	43
4.2. Az idegen nyelvi kommunikációs kulcskompetencia	46
4.3. A matematikai kompetencia fejlesztése	48
4.4. A természettudományos kompetencia fejlesztése	50
4.5. A digitális kompetencia fejlesztése	52
4.6. A hatékony, önálló tanulási kompetencia fejlesztése	54
4.7. A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése	56
4.8. A kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia fejlesztése	58
4.9. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése	60

5. A kompetenciák értékelése	63
5.1. A fejlesztő értékelés: Az iskolai tanulás minőségének javítása	63
5.2. A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái	69
6. A kompetenciafejlesztés dilemmái	73
6.1. „A pedagógia a különbségek világa”	73
6.2. A kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai	76
Zárszó	81
Szakirodalom	83

BEVEZETÉS

„Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvek gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvtanórák, földrajzórák, vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később.”

(John Dewey)

A kompetencia napjaink egyik leggyakrabban használt, egyben legvitatottabb fogalma. Ennek oka az, hogy a fogalom oktatáspolitikai, tudományos és pedagógiai értelmezésében számos közös elem mellett, néhány ellentmondás is kimutatható. Kétségtelen tény azonban, hogy a kompetenciaalapú oktatásról szóló elemzések, szakmai és társadalmi viták jelentős hatást gyakoroltak a tanulási-tanítási folyamatra vonatkozóan. Nevezetesen a kompetenciafejlesztés tudásának alkalmazása a pedagógiai tervezés, a tanításmódszertan és tanulásszervezés, valamint az értékelés gyakorlatát is megváltoztatta.

A kötet olyan korábbi írásaim gyűjteménye, amelyek egyrészt a kompetencia fogalmát járják körül, másrészt segítséget nyújtanak a kompetenciaalapú tervezés, fejlesztés, értékelés elméletéhez és gyakorlatához. A források szerkesztett, válogatott szövege mellett a hatékony, gyakorlati munkát és a pedagógusjelöltek képzését egy-egy rövid bevezető, használati útmutató, gondolkodásra inspiráló mottó, a legfontosabb fogalmak és összefüggések kiemelése és az egyes tartalmi fejezetek után feltett alapvető kérdések, feladatok, valamint a kötet végén egy rövid összefoglalás is

segítik. Ezeket a kötetben a könnyebb eligazodás érdekében külön piktogramok is jelölik. Az egyes témákban a mélyebb elmélyülést részletes szakirodalomjegyzék teszi teljessé. A kötetet elsősorban gyakorló pedagógusjelölteknek és gyakorló pedagógusoknak ajánlom, ám a tanterv- és programfejlesztők, a tankönyvszerzők, oktatáskutatók és a téma iránt érdeklődők számára is jól használható.

A szerző ezúton szeretne köszönetet mondani a kötet lektorainak, hogy szakmai észrevételeikkel segítették és gazdagították a kötet tartalmát. Külön köszönettel tartozom az Apáczai Kiadó Tanítás-Tanulás című szakmódszertani folyóirat felelős kiadójának, Esztergályos Jenőnek, az Apáczai Kiadó volt ügyvezető igazgatójának, valamint a folyóirat szerkesztőjének, Rozmán Lászlónak, hogy korábbi írásaimat rendelkezésemre bocsátották.; Fejér Zsoltnak, a Tanító című folyóirat főszerkesztőjének, hogy legújabb írásom egy részét megjelentessem a kötetben, valamint Brassói Sándornak és Hunya Mártának, hogy hozzájárultak ahhoz, hogy közös tanulmányunk a kötetben hozzáférhető legyen. Végül, de nem utolsósorban ezúton szeretnék köszönetet mondani annak a több száz tanítványnak és kollégának, akik különböző kompetenciafejlesztő kurzusokon és továbbképzésen kérdéseikkel, észrevételeikkel és javaslataikkal segítették a kötet koncepcióját, tartalmi csomópontjainak szerkesztését és az összegzésben jelzett dilemmák megfogalmazását.

1.

A KÖTET FELÉPÍTÉSE ÉS HASZNÁLATA

A kötet felépítése tematikus: (i) a kompetencia fogalmának értelmezése, (ii) a kompetenciaalapú tervezés, (iii) a kompetenciafejlesztés módszertana, (iv) a kompetenciák értékelése.

Mindegyik téma további három részt tartalmaz:

forrás(ok): Ez a rész tartalmazza a téma szempontjából releváns, alapvető forrásokat, segítve ezáltal az összefüggések megértését.

fontos rész: Ez a rész tartalmazza az adott forrás(ok) legfontosabb fogalmait, meghatározásait, értelmezési kereteit.

kérdések: Ez a rész a téma szempontjából lényeges kérdéseket veti fel, segítve a megtanultak ellenőrzését, a folyamatos egyéni visszacsatolást és fejlődést.

Piktogramok a tanári kézikönyv használatához:

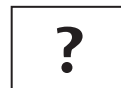
Forrás



Fontos rész



Kérdések





2. A KOMPETENCIA FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE

Tudnivalók a téma feldolgozásához

Ebben a témakörben egyrészt a kompetencia fogalmi fejlődésének, másrészt a kompetenciafejlesztés alapfogalmainak bemutatására kerül sor. Ennek keretén belül lehetővé válik a kompetencia fogalmi komplexitásának az értelmezése, valamint a legfontosabb nemzetközi projektek bemutatása. Végül, de nem utolsósorban a fogalmi értelmezés egyben a kompetenciafejlesztés előtérbe kerülésének okait, a téma tágabb kontextusát is felvázolja.



„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.”

(Coolahan)

Bevezetés

„Non scholae, sed vitae discimus.” Nem is kezdődhet a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos monográfia mással, mit ezzel a közismert latin idézettel. Kétségtől komoly olvasói izgalommal jár a több ezer éves mondás felidézése. Témánk szempontjából talán motiválóbba a magyar értelmezés: „Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk.” A kompetencia fogalom megértése szempontjából alapvető kérdések kerülnek az előtérbe: Mennyire életszerű az, amit, ahogyan az iskolában tanulunk? Milyen mértékben kapcsolódik egymáshoz az iskola belső világa (formális tanulás) és a külső környezet (informális, non-formális tanulás)? Mennyiben épül az iskolai tanulás tapasztalatainkra, nézeteinkre, előzetes tudásunkra? A kérdésekre természetesen egyszerűen (kissé szomorúan) is válaszolhatunk. A kompetencia korának alaposabb tanulmányozása miatt azonban érdemes mélyebben elemezni a kérdések mögött meghúzódó problémakört, annak érdekében, hogy az összefüggések is alaposabbak legyenek.

Szűkebb értelemben a fenti kérdésekre adott válaszok, tágabb megközelítésben a tanulás és tudás, tanulás és műveltség, a tanulás és a gondolkodási műveletek, a tanulás és a megértés, a tanulás illetve a kompetenciák összefüggései az utóbbi évtizedekben élénken foglalkoztatják a szakembereket, oktatáskutatókat és a gyakorló pedagógusokat egyaránt. (Báthory 2000, Csapó 2004, Vass 2005) Alapvető tény, hogy a kompetenciafejlesztés kiemelt célkitűzése az egész életen át tartó tanulás támogatása, a tanulás megtanulásának erősítése. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy a kompetenciafejlesztésnek a tanuló- és tanulásközpontú paradigma összefüggésén túl, a munka világában, az életvezetésben és a műveltségben egyaránt jelentős szerepe van. Hétköznapi, eredeti értelmezésben a kompetencia hozzáértést jelent. Kompetensnek lenni valamiben nyilvánvalóan elsősorban komoly szakértelmet kíván meg. Ám a magas szintű szakmaiság mellett, szükségesek azok a meghatározó képességek, amelyek a tudásunkat működtetik. Sőt, a tudásunk és a képességeink minősége mellett (később látni fogjuk), egyre nagyobb szerepet játszanak az attitűdjeink.

A kompetencia fogalmának gazdagodása, változásai

A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A *Pedagógiai lexikon* (1997) szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális

tényezők” (II. kötet, 266.). E fogalommagyarázat alapján nyilvánvaló, hogy összetett rendszerrel állunk szemben. Van általános, hétköznapi (lásd a latin eredetet) értelmezése, és van tudományos relevanciájú, kutatásokra épülő meghatározása. Az 1990-es években a pedagógiai fejlesztés egyik „zászlóshajója” lett. Ez egyfelől a fogalom gazdagodását eredményezte, másfelől azonban a „kompetencia divathulláma” újabb problémákat vetett fel. A kompetencia fogalom értelmezése azonban korántsem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában. A fogalom többféle értelmezésével szembesülhetünk. Mi lehet ennek az oka? Beszélhetünk az egyén egy-egy szakterületen megnyilvánuló kompetenciájáról. Az asztalos, a villanyszerelő, a kárpitos, a számítógépes programfejlesztő stb. kompetenciájáról. Azaz adott szakma képviselőjének hozzáértéséről, ügyességéről és alkalmasságáról van szó. A laikus közvélemény, a széles nyilvánosság és a döntéshozók egy része a kompetencia fogalmát vélhetően ebben az értelemben használja.

Az 1990-es években nemzetközi szinten az OECD INES (Indicators of the Educational System) keretén belül megindultak a kereszttantervi kompetenciaterületekre vonatkozó elemzések (cross-curricular competencies). Ezek sorában feltétlenül figyelmet érdemel az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia. Egyik terület sem köthető egyetlen tantárgyhoz, diszciplináris tantervi tartalomhoz. Összetett rendszerről van szó, alkotóelemei elsősorban az egyén szociális kompetenciáihoz, az állampolgári és társadalmi műveltséghez köthetők. A projekt úttörő jellege abban is kimutatható, hogy olyan területeket igyekezett a fejlesztés szempontjából kiemelni, amelyek nem köthetők pusztán kognitív folyamatokhoz. Az alábbi területekre helyeződött a hangsúly: intelligencia, politikai részvétel, a közvetlen környezet feletti kontroll, fogyasztói hatékonyság, kommunikáció, a túléléshez minimálisan szükséges követelmények (Peschar–Waslander 1995).

Hosszas viták után végül négy terület került a figyelem középpontjába: a társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek, a problémamegoldás, az önismeret, énkép és a kommunikáció. A fenti listából is kitűnik, hogy már a kompetenciaelemzések korai szakaszában jelentős figyelmet kapott a problémamegoldás és a kommunikáció. A fenti projekt nyomdokain haladva, ugyancsak az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo-program (Defining and Selecting Key Competencies, 1997–2002) egyrészt értelmezte a kulcskompetencia fogalmát, másrészt a definiálás mellett felsorolta a legfontosabb területeket is. A DeSeCo-program értelmezése szerint

„a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt (OECD/DeSeCo 2003; Mihály 2002, 2003).

A kompetenciák struktúrálása szorosan köthető, mint az korábban említésre került, az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo-programhoz. A kompetencia fogalmának meghatározása mellett a társadalmilag és gazdaságilag egyaránt fontos kompetenciákat kategorizálták és strukturálták. (OECD 2003, Mihály 2003, Vass 2005). Hasonló algoritmus mutatható ki az Európai Unió kulcskompetencia klaszter munkálatai eredményeképpen kiadott kulcskompetencia ajánlásaiban is. A személyiségfejlesztésben elsődleges volt a személyiség szerkezetének, összetevőinek vizsgálata. Az elsősorban gazdasági alapú, a munkaerőpiaci igényeket előtérbe helyező kompetencia definiálási és strukturálási törekvések árnyékában elindultak azok a pedagógiai folyamatok, amelyek alapjaiban változtatták meg a neveléstudományi kutatások–fejlesztések–innovációk és az iskolai gyakorlat világát. Ez utóbbi vonatkozik a tanítás módszereire, a tanári szerepekre éppúgy, mint a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére.

Mindez azt is jelenti, hogy napjainkban horizontálisan felértékelődnek azok a tantervi implementációs folyamatok, amelyek a kulcskompetenciák fejlesztésében az alaptantervi szinttől a programok fejlesztésén keresztül az iskolai gyakorlatig gondolkodnak. Vertikálisan érdemes a definiálási és strukturálási törekvésekben a tartalomalapú és a kompetenciaalapú paradigmát megkülönböztetni. (Vass 2005.) A két paradigma megkülönböztetése és a kompetenciafejlesztés pedagógiai megközelítésének tervezési, fejlesztési és értékelési gyakorlata szempontjából tanulságos és megfontolandó Updike alábbi gondolata: „Bármilyen aktivitás kreatívvá válik, amint az, aki csinálja, törődni fog azzal, hogy jól vagy jobban csinálja.” Nincs ez másképp a kompetenciák fejlesztésével sem.

A forrás eredeti változata: Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia: Kihívások és értelmezések. Budapest: Országos Közoktatási Intézet (OKI), 2006. pp. 139–161. (ISBN 963-682-584-X)



„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” (Coolahan)

„A DeSeCo-program a kulcskompetenciák három kategóriáját különíti el. Az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat. Külön említést érdemelnek azok a kulcskompetenciák, amelyek a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatosak. Így például a másokkal való kapcsolatépítés, a csoportmunkában való együttműködés, valamint a konfliktuskezelés és -megoldás.” (Mihály Ildikó (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz., Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.)



1. Hogyan változott meg és gazdagodott a kompetencia fogalma az utóbbi évtizedekben?
2. Melyek a legfontosabb nemzetközi projektek, amelyek a kompetencia fogalmi komplexitásában vezető szerepet játszottak?



3.

A KOMPETENCIAALAPÚ TERVEZÉS

Tudnivalók a téma feldolgozásához

Ebben a témakörben a kompetenciaalapú tervezés elméleti és gyakorlati aspektusainak értelmezésére és elemzésére kerül sor, különös tekintettel a tantervi tartalom szerepének megváltozására vonatkozóan. Végül, de nem utolsósorban a kompetenciaalapú tervezés technikájának és módszertanának a bemutatása következik.



3.1. Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz

„Így jutottunk oda, hogy mai nap csaknem minden különvált szak helyt nyert az iskolában – de nincs tanár, aki meg volna elégedve a térrel, melyet tantárgya az iskola keretében elfoglal, az óraszámmal, mely rendelkezésére áll.”

(Kármán Mór)

A tartalmi paradigmák

Szebenyi Péter szerint a „tanterv sokáig nem volt más, mint a tananyag vertikális és horizontális elrendezése”. Az egymás után és egymás mellett elrendezendő tananyag látszólag nem okozott problémát. Ennek két alapvető oka volt. Az egyik, hogy a tudományos világ eredményei tantárgyakra bontva könnyen transzformálhatók voltak a szillabus típusú tantervekbe. A másik ok, hogy központi tantervi előírások voltak, ami azt is jelentette, hogy a tananyag-kiválasztás és -elrendezés minden nyűgét és baját az állami oktatáspolitikára vállalta magára. A tanterv nagyrészt megegyezett a tananyag felsorolásával. A tantervi tartalom primátusa egyértelmű volt. A tananyagközpontú tanterv meghatározta, mit, mikor, hogyan kell tanítani. Ebben a megközelítésben a tantervi tartalom rendkívül kötött (központilag meghatározott), a tudományok szerkezetéhez illeszkedő, tantárgyakra bontott és elsősorban mennyiségi kérdés.

A 19. század második felében módosult a tantervi tartalom fogalma és tervezése. A tudományok gyors fejlődése azt eredményezte, hogy az iskolai tananyag mennyiségileg kezelhetetlenné vált, a „kiszemelések általános szempontjai” műveltségi, pedagógiai és pszichológiai elemekkel egyaránt gazdagodtak. A diákok túlterhelése már akkor is a pedagógiai sajtó egyik központi témája volt. A tananyag kiválasztásában meghatározó jelentősége volt az ismeretek és tények nemzeti műveltségben betöltött helyének és szerepének, valamint a tanuló számára – az egymásutánosság felől megközelítve – egy „fejlődésszerű út” bemutatásának. Előtérbe kerültek a tartalmi kapcsolatok, a koncentráció és a fokozatosság elve. A tantervkészítés már nem merült ki pusztán a tananyag egyes elemeinek (tények, ismeretek, adatok) felsorolásában. A tantervi tartalom gazdagodott, a „tények ismertetése” mellett az „ügyességek fejlesztését” is elősegítette. Ugyanakkor az oktatás céljainak meghatározásakor, valamint a tantervi utasításokban előírt didaktikában megmaradt a tananyag primátusa. Központi problémaként merült fel a tananyag mennyiségi növekedése, a tantervi idő és tér kérdése (1. paradigma).

A 20. század második felétől a tanterv hagyományos fogalma megváltozott. A tyleri folyamattervek (curriculum) alapjaiban változtatták meg a tantervi tartalomról vallott addigi felfogásokat. Növekvő igényként merült fel a tanterv építőelemeinek (célok, tananyag, követelmény) tudatos, egységes egymásra építése, konzisztenciája. A taxonikus cél- és követelménymeghatározások azt jelentették, hogy a tananyag elvesztette meghatározó szerepét. Ráadásul mennyiségi növekedése komoly kiválasztási és elrendezési problémákkal járt. Az 1980-as években a tantervi tartalom egyszerre integrálódott és differenciálódott. Elkezdődött a közös műveltségi alapok kidolgozása. A műveltségi kánonok meghatározását komoly viták kísérték. Kiderült, hogy a tantervi tartalom többféle is lehet. A „vertikális és

horizontális elrendezésnek” számos, egymástól eltérő módja van. Előtérbe kerültek a tantervi integráció kérdései, az inter- és multidiszciplináris megközelítések. A természettudományi tantervek esetében a társadalom, a tudomány és a természet világának szervezettebb összekapcsolása; az irodalomtanításban a problémaközpontú tartalmak, a történelemben az életmód- és a művelődéstörténet „mélységelvű” tervezései. Differenciálódott a tananyag (törzsanyag, kiegészítő anyag) és a követelmény is (optimum, minimum).

A differenciálódásra az erősödő decentralizált tartalmi szabályozás folyamata is hatott. Megszűnt a központi tantervek által előírt tananyag, a tantervi tartalmat a helyi tantervek sokféle módon választhatták ki és rendezhették el. Ráadásul a közös műveltségi alapok meghatározásakor a tudományos szempontok mellett egyre inkább megjelentek a tudás alkalmazásának, a megtanultak hasznosításának kritériumai is. Ez azt jelentette, hogy az „ügyességek” szerepe megnőtt; a munkavégzéshez, a társadalmi léthez és az élethez szükséges képességek egyre nagyobb szerephez jutottak. A tantervi tartalom rugalmas, hiszen már nem pusztán központilag meghatározott, hanem a képességek fejlesztését segíti elő. A tananyag kiválogatása és elrendezése nem mennyiségi, hanem strukturális kérdés (2. paradigma).

Milyen szerepet tölthet be a tantervi tartalom a fejlesztésben? A tantervi tartalom szerepe továbbra is jelentős, ám nem kizárólagosan „egyeduralkodó” a tantervfejlesztés világában. Meghatározó, hiszen a képességeket nem lehet tartalmak nélkül fejleszteni. A tananyag kiválogatásának és elrendezésének kérdése azonban egyrészt szakmai, programfejlesztési, másrészt helyi tantervi probléma. Mit jelent ez a gyakorlatban? Egyre nagyobb szerepet játszanak a helyi igények, a társadalmi elvárások, a tanulók érdeklődése és előzetes tudása. Ez nyitottabb tervezési folyamatot, flexibilisebb tananyagot feltételez. Az alapkérdés már nem az, hogy mit tanítsak az adott évfolyamon történelemből, hanem miként fogok együtt tevékenykedni a tanulókkal a tanórán, hogyan fogja hatékonyabban tanulni a történelmet a tanuló. A tanári és tanuló tevékenységek tervezése szoros összhangban van a korábban említett cél, tananyag, követelmény egymásra építésével. A tantervi tartalom megtervezésében kiemelt tényező a tudatosság és az együttműködés.

Első lépésben az adott évfolyamon azonos tárgyat tanítóok összehangolják a „tanmeneteiket”. Ez a munkaközösségek zömében régóta így működik. A tudatosság következő lépése, amikor az egymásutániságnak megfelelően a különböző iskolafokon tanítóok egyeztetik céljaikat, követelményeiket, a tananyagot. Ebben az esetben a tantervi tartalom témák, témakörök, fogalmak, összefüggések konzisztenciáját jelenti. Végezetül az egymás melletti összehangoltság következik, amikor a „szomszédos területekre történő pillantás képességének” birtokában a pedagógusok strukturálisan is elrendezik a tantervet, kellő teret és időt felszabadítva a fejlesztéshez. Ezt a lépést számos hálós és spirális tanterv segíti. A tantervi háló

esetében (curriculum web) érdemes adott témakörön belül a kérdéseket, a témákat, a követelményeket és a tevékenységeket elrendezni. A tantervi kerék (curriculum wheel) a tantárgyi kapcsolatokra tartalmi és fogalmi tekintetben egyaránt rámutat. A pedagógusok már nem tantervet készítenek, hanem a pedagógiai folyamatot tervezik meg. Így juthatnak el a „standardoktól a sikerig”.

A tervezés fenti algoritmusát alátámasztják azok a kereszttantervi témák és kompetenciák, amelyek a nemzetközi mérések révén egyre nagyobb szerepet töltenek be a tantervi tartalomban is. Célszerű az egyeztetési folyamatba a tanulókat és a szülőket is bevonni. Mindhárom lépés esetében fontos, hogy a kiválasztás és elrendezés mozgatórugóját a fejlesztendő képességek alkotják. A tantervi tartalom a fejlesztés eszközeként funkcionál (3. paradigma).

A tartalmi paradigmák összefoglaló táblázata

1. paradigma	2. paradigma	3. paradigma
Fogalom	Egyszerű (tananyag)	Összetett (cél, feladat, tananyag, követelmény, értékelés)
A kiválasztás szempontjai	Filozófia, tudomány, oktatáspolitikai	Pedagógia, pszichológia, helyi igények
Az elrendezés elve	Horizontális és vertikális	Mélységelv, integráltabb megoldások
Szerep	Meghatározó, domináns	A rendszer egyik eleme (lásd fogalom)
Tulajdonság	Zárt, merev	Rugalmas
Nehézség	Tantervi idő, tér, mennyiség	Műveltségi kánon, tartalomba ágyazottság, struktúra

A fejlesztendő képességek

Összegezve megállapítható, hogy a tanterv hagyományos fogalma megváltozott, és nem egyenlő a tananyag felsorolásával. Való igaz, hogy a tanterv napjainkban is az oktatás tartalmát rögzíti, ám többféle módon, rugalmasabban, sokkal integráltabban. A tantervi tartalom egy folyamat szerves részeként, a fejlesztés eszközeként jelenik meg. A hagyományos tartalom alapú tanterv (tananyag, tantárgyak, műveltségterületek), majd tanári-tanulói tevékenységek (a hangsúly a tanári tevékenységeken van), didaktikai kérdések, feladatlapok, témazáró dolgozatok struktúrájában ragadható meg.

A folyamattervekben megjelenített tartalom akkor segíti elő a fejlesztést, ha tudatos, többszereplős a tervezés. Bruner szerint: „Az oktatás célja nem minél szélesebb ismeretek, hanem minél mélyebb ismeretek átadása.” A „szélesség” és „mélység” kihívása a tantervi tartalom kiválasztásában és elrendezésében napjaink egyik izgalmas tantervfejlesztési és pedagógiai területe.

A forrás eredeti változata: Vass Vilmos: Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle 57: (6) pp. 3–11. (2007)



„A tantervi háló esetében (curriculum web) érdemes adott témakörön belül a kérdéseket, a témákat, a követelményeket és a tevékenységeket elrendezni. A tantervi kerék (curriculum wheel) a tantárgyi kapcsolatokra tartalmi és fogalmi tekintetben egyaránt rámutat. A pedagógusok már nem tantervet készítenek, hanem a pedagógiai folyamatot tervezik meg.” Susan M. Drake: *Planning Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria, Virginia, 1993; Heidi Hayes Jacobs: *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. ASCD, Alexandria, Virginia, 1989; *Connecting the Curriculum through Interdisciplinary Instruction*. Ed.: John H. Lounsbury. National Middle School Association, Columbus, Ohio, 1995.

„A kutatások alapján az alábbi személyiségkomponensek jelentik a képességek elrendezésének egyik kiindulópontját: aktivitás, szociabilitás, motiváltság, emocionalitás, tudás.” Nagy József: *Tanterv és személyiségfejlesztés*. *Educatio*, 1994. 3. sz. 367–380.



1. Mutassa be a három meghatározó tantervi paradigmát!
2. Értelmezze a tanulmány címét: A tantervi tartalom a fejlesztés eszköze!



3.2. A pedagógiai tervezés

A tervezés egyidős az emberiség történetével. Az ősemberek barlangrajzait tanulmányozva a mamut elejtésének színes képei ékes bizonyítékul szolgálnak arra, hogy a beszéd, a felegyenesedés és az eszközkészítés mellett az emberré válás egyik fontos állomása volt a tudatos tervezés. Mindenekelőtt ismerni kellett a mamutok életmódját, majd ezt követően, némi bátorsággal és fantáziával fűszerezve, a horda tagjai végiggondolták a vadászat teljes folyamatát, annak minden egyes apró mozzanatát és egymásra épülő lépéseit. Például a csapdaként működő gödör pontos helyének a kijelölését, az ásáshoz, a verem elrejtéséhez és az állat elejtéséhez szükséges eszközök összegyűjtését, a támadás (mai kifejezéssel élve) algoritmusát, a mamut feldarabolását és a hús elszállítását. Ezek után nem meglepő, hogy a barlangrajzok a vadászat sikerét örökítették meg. Nem elhanyagolható tényező, hogy ehhez a nagyvarázsló és a legjobb vadász irányítása is elengedhetetlenül szükséges volt. Megkockázatom, hogy a mamut elejtésének és a sikeres vadászatnak a titka azonban nemcsak a tökéletes koordinációban, az irányítás professzionalizmusában, hanem a tudatos tervezésben ragadható meg. A vadászok tudása és képessége is jelentős szerepet játszott a fenti folyamatban, ám ehhez tapasztalat, idő és nem utolsósorban minél több sikeres vadászat kellett. Az attitűdök azonban (gondoljunk csak a bátorságra, más megközelítésben a félelem legyőzésére) már a folyamat kezdetén – a tervezést és az irányítást támogatandóan – meghatározóak voltak.

A történelem rögös útjain haladva, az őskori vadászat után a tervezés szempontjából érdemes megvizsgálni a földrajzi felfedezések korszakát. Számos hasonlóságot találhatunk a mamut elejtésének és Amerika felfedezésének a megtervezése között. Gondoljunk csak az irányításra és a koordinációra (Kolumbusz), valamint az eszközök (hajók, térképek, iránytűk stb.) beszerzésére. A bátorság ebben az esetben is jelentős tényező volt, hiszen ahhoz, hogy India partjait nyugati irányból közelítsék meg, a felfedezőknak nemcsak a hatalmas távolságot, hanem minden bizonnyal a félelmet is le kellett győzniük. Már a vadászok esetében is felmerül a kérdés: Mennyire lehet a teljes folyamatot aprólékosan, minden mozzanatában megtervezni? Fokozottan érvényes ez a kérdés a földrajzi felfedezések esetében, hiszen Kolumbusz útjának sikerére gondolva (leszámítva az indiánokat, a dohányt és néhány szem paradicsomot és paprikát), valójában nem az eredeti terveknek

megfelelően, India partjainál kötöttek ki, hanem egy új földrészt fedeztek fel. Ez talán még nagyobb teljesítmény, ám Kolumbusz és csapata (három hajó és a teljes legénység) hiába tervezett volna meg minden lépést, a váratlanra, a meglepőre még ők sem készülhettek fel előre. *Nota bene*, a tervezés rugalmassága figyelemre méltó üzenet, akár egy őskori vadászaton, akár egy földrajzi felfedezőtúrán veszünk részt.

Ennek a flexibilitásnak némiképpen ellentmond az orvosok munkája, a gyógyítás folyamatában ugyanis meghatározó szerepet töltenek be a standardok és – betegségtől függően – a különböző protokollok. Ám a korábbiaktól (vadászat, felfedezés) eltérően a tervezés szempontjából nem ez a lényeges eltérés. A tervezés valójában egy alapos, mindenre kiterjedő, szakszerű diagnózissal kezdődik. Helyzetfeltárás nélkül eleve kudarcra van ítélve mindenki, aki az összetett folyamatban részt vesz, legyen az beteg, ápoló, orvos, műtősségéd.

A komplexitás mellett érdemes megfigyelnünk azt is, hogy a diagnózis alapján, a leletek, az adatok, nem elhanyagolható tényezőként, a beteg ismeretében a további kérdésekről (műtéti beavatkozás, gyógyszeres kezelés, rehabilitáció, folyamatos ellenőrzés) egy konzílium dönt. A tervezés egy igazi csapatmunka. Ráadásul a standardok és a protokollok mellett a rugalmasság is tetten érhető, hiszen a diagnózis alapján a teljes folyamat személyre szabott, és – nem utolsósorban – már a műtéti beavatkozás esetében is reagálni kell a váratlan helyzetekre. Mi a helyzet a pedagógiai tervezés esetében? A vadászok, a felfedezők és az orvosok példája azonban nem pusztán a tudományos-elméleti keretek kétségkívül jelentős szerepéről szól. A tudatos, a komplex folyamatra épülő, kellő mértékben rugalmas pedagógiai tervezés esetében is – a szakszerű diagnózis mellett – meghatározóak az attitűdök, a képességek, a tapasztalatok és az eszközök.

A forrás eredeti változata: Vass Vilmos: A pedagógiai tervezés (bevezetés).

Tanítás–Tanulás 11: (1) pp. 8–9. (2013)



„Mi a helyzet a pedagógiai tervezés esetében? A vadászok, a felfedezők és az orvosok példája azonban nem pusztán a tudományos-elméleti keretek kétségkívül jelentős szerepéről szól. A tudatos, a komplex folyamatra épülő, kellő mértékben rugalmas pedagógiai tervezés esetében is – a szakszerű diagnózis mellett – meghatározóak az attitűdök, a képességek, a tapasztalatok és az eszközök.”



1. Mit üzen a vadászok, a felfedezők és az orvosok példája a pedagógiai tervezés számára?



3.3. A tanulásközpontú tervezés technikája

Az elmélet és a gyakorlat

A felsőoktatási előírásoknak megfelelően a kurzusokat vizsga zárja, legtöbbször szóbeli vagy írásbeli kollokvium, amelynek keretén belül – statisztikailag nem nehéz kiszámolni – a hallgatók csekély része szembesül tanterveméleti tétellel. Ezt ellensúlyozandó, tételezzük fel, hogy a követelményekben megjelölt legfontosabb könyveket az összes hallgató elolvassa, így átfogó képet kap a tantervemélet fenti aspektusairól. Érdeemes leszögezni, hogy a tanterveméleti alapok megismerése és a pedagógiai gyakorlat tervezése között azonban hatalmas a távolság. Ezt felismerve számos felsőoktatási intézmény egyrészt tanterveméleti, másrészt a tervezés és értékelés összefüggéseivel kapcsolatos gyakorlati kurzusokat indított. Ennek keretén belül komoly lépések történtek az elmélet és gyakorlat koherenciájának erősítésére, valamint a tudományosságra és a kutatásokra alapozott tervezés megvalósítására. A fenti problematikát azonban leginkább a gyakorló pedagógusok érzékelik, és ennek számos továbbképzésen hangot is adnak. A kurzusok elején a célok egyeztetésekor egyértelműen elvárják (jogosan), hogy olyan elméleti alapokat kapjanak, amelyeket a gyakorlatban fel tudnak használni.

Még ennél is szembetűnőbb az elmélet és gyakorlat közötti szakadék, amikor a diploma átvétele után a tanítás első évére gondolunk. Gondolom, nem vagyok egyedül azzal, hogy a kezdeti lelkesedés és nem kismértékű izgalom csak fokozódott akkor, amikor szembesültem azzal a ténnyel, hogy szeptember közepéig le kell adnom a tanmenetemet. Bevallom őszintén, nem sok elképzelésem volt arról, hogy mi fán terem ez a tantervi dokumentum. Nem elhanyagolható tényező, hogy el voltam foglalva (első osztályom!) a gyermekek megismerésével. Ráadásul az első

napok történéseinek a feldolgozása minden energiámat lekötötte. Ebben a helyzetben az egyetlen pragmatikus megoldásnak az tűnt, hogy megkerestem az iskola egyik legtapasztaltabb kolléganőjét, és elkértem tőle a tanmenetét. Meg sem fordult a fejemben, hogy tervezzek egy saját tanmenetet, ennél kényelmesebb megoldást választottam, és lemásoltam a kapott anyagot. Visszaemlékezve az „oszlopokra”, a legtöbbet a célok-feladatok, a tananyag, a módszerek és a követelmények rovathoz írtam, a tevékenységek, az eszközök és értékelés mezők már foghíjasak maradtak. Ma már tudom, hogy az egyik (a legnagyobb?) probléma az volt, hogy nagyon rövid idő alatt kiderült, hogy a legitimált, jóváhagyott tanmenetem a gyakorlatban nem működött.

Nem telt egy hónap és kiderült, hogy a lemásolt tanmenetem egyrészt nem illeszkedett azokhoz a diákokhoz, akiket én tanítottam. Őket gyakran egészen más dolgok érdekelték, ennek megfelelően (kis túlzással) szinte az egész tanmenetem berakhattam a fiókba. Az óravázlataim enyhítettek valamit ezen a felismerésen, ám a leghasznosabbnak azok a feljegyzések bizonyultak, amelyeket egy-egy tanegység, témakör befejezése után készítettem. Ebben kitértem azokra a témákra, amelyek a legérdekesebbnek bizonyultak. Nota bene ezekről készítették a tanulók a legtöbb szorgalmi feladatot (gyűjtőmunka, rövid leírás, poszter, kiselőadás stb.). Ráadásul összegyűjtöttem azokat a tanulói kérdéseket és tevékenységeket, amelyek egy-egy érdekes téma kapcsán előfordultak és sikeresen megvalósultak. Ezek a jegyzetek alkották az én saját tanmenetemet! Ma már bevallhatom, hogy a lemásolt, egy az egyben adaptált tanmenettel a másik probléma az volt, hogy nem illeszkedett a személyiségemhez.

A tervezőasztal közös

Stratégiai elvként kiemelő, hogy a tervezés egésze a tanulás érdekében történik (curriculum planning for learning). Ennek két fókusza van.

1. Az egyik fókusz a tanuló érdeklődése, érdeke, kíváncsisága, előzetes tudása, motivációja, attitűdjei (learner-centered curriculum planning).
2. A másik fókusz a tanulás, amelynek keretén belül a tervezést meghatározzák a tanuláselméleti folyamatok, gyakorlati szempontból a diákok tanulási stílusa, stratégiája, nem utolsósorban a tantervi tartalom tanulhatósága (learning-centered curriculum planning).

Valójában a tervezés technikája nem hierarchikus, hanem ciklikus, ami a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy a tanuló- és tanulásközpontú tervezés, a fejlesztés és értékelés egy folyamatos „körforgás”, amelyben kiemelt jelentőséggel bír a visszacsatolások és visszajelzések rendszere. Még gyakorlatiasabban fogalmazva, a tervezés valójában nem a célok és feladatok megfogalmazásával (rosszabb esetben lemásolásával) kezdődik, hanem a tanulók helyzetfeltárásával, a tanulásuk, a közösségi (osztály, család) helyzetük, az előzetes tudásuk és az érdeklődési körük diagnosztizálásával. Ezt követően (erre alapozva) történik meg a bevezetés (sportnyelven szólva a bemelegítés) tervezése (bemutakozó játékok, ötletbörze, gondolatérkép stb.) Ennek lényeges eleme a tanulói kérdések összegyűjtése. A tanulásközpontú tantervi tervezés fenti lépései teszik lehetővé a célok és elvárások egyeztetését (életkorfüggő mélységben) és a fejlesztési folyamat, egyszerűbben fogalmazva, egy-egy témakör legfontosabb kérdéseinek (kulcskérdés) megfogalmazását. Ez az a tervezési alap, amely nélkülözhetetlen a tantervi tartalom, a tanári és tanulói tevékenységek, a követelmények, az eszközök és az értékelés tanuló- és tanulásközpontú megtervezéséhez. A feladat nem könnyű, ráadásul időigényes. Még az is lehet, hogy annyi ideig tart, mint lemásolni egy tanmenetet az 1980-as évek elején. Ám van (minimum) egy lényeges különbség: A tervezőasztal közös.

Első megközelítésben ez azt jelenti, hogy a pedagógusok közösen terveznek, ami számos munkaközösségi megbeszélést, műhelymunkát jelent. Még ennél is fontosabb a tapasztalatok cseréje, a közös gondolkodás, ami (hosszú távon) a tanuló- és tanulásközpontú megközelítést, (nagy szavakkal) szemléletet erősíti. Második megközelítésben (ez talán még izgalmasabb, mint az első) a tervezésben a diákok is részt vesznek. Nem is kell, hogy ott üljenek velünk egy tervezőasztalnál, képzeletben is ott vannak velünk. Ez egy mentális tervezési együttműködés, divatosabban fogalmazva a „tanuló hangja”. Diákjaink egyébként sem engedik meg, hogy egymagunkban tervezzünk (rosszabb esetben másoljunk), hiszen az így elkészített tanmeneteink nem fognak működni az osztályteremben. És ez még talán nagyobb távolság, mint ami napjainkban a tantervemélet és a pedagógiai gyakorlat között megmutatkozik.

A forrás eredeti változata: Vass Vilmos: A tanulásközpontú tervezés technikája.

Tanítás–Tanulás 11:(3) pp. 8–9. (2013)



„Mindenekelőtt érdemes leszögezni, hogy a pedagógiai tervezés egy professzió. A szakmaiság elsősorban az elméleti, tudományos alapokkal kezdődik, ám ezzel még korántsem ér véget.”

„Stratégiai elvként kiemelendő, hogy a tervezés egésze a tanulás érdekében történik (curriculum planning for learning). Ennek két fókusza van.

1. Az egyik fókusz a tanuló érdeklődése, érdeke, kíváncsisága, előzetes tudása, motivációja, attitűdjei (learner-centred curriculum planning).
2. A másik fókusz a tanulás, amelynek keretén belül a tervezést meghatározzák a tanulásméleti folyamatok, gyakorlati szempontból a diákok tanulási stílusa, stratégiája, nem utolsósorban a tantervi tartalom tanulhatósága (learning-centered curriculum planning).”

„Valójában a tervezés technikája nem hierarchikus, hanem ciklikus, ami a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy a tanuló- és tanulásközpontú tervezés, a fejlesztés és értékelés egy folyamatos »körforgás«, amelyben kiemelt jelentőséggel bír a visszacsatolások és visszajelzések rendszere. Még gyakorlatiasabban fogalmazva, a tervezés valójában nem a célok és feladatok megfogalmazásával (rosszabb esetben lemásolásával) kezdődik, hanem a tanulók helyzetfeltárásával, a tanulásuk, a közösségi (osztály, család) helyzetük, az előzetes tudásuk és az érdeklődési körük diagnosztizálásával. Ezt követően (erre alapozva) történik meg a bevezetés (sportnyelven szólva a bemelegítés) tervezése (bemutató játékok, ötletbörze, gondolatterkép stb.) Ennek lényeges eleme a tanulói kérdések összegyűjtése.”



1. Értelmezze az alábbi gondolatot: „A tervezőasztal közös.”
2. Melyek a tanulásközpontú tervezés első lépései?



3.4. A pedagógiai tervezés mikéntje I.

Előljáróban szeretném leszögezni, hogy teljes mértékben nem értek egyetlen egy tervezési algoritmussal sem. Különösen azokkal nem tudok azonosulni, amelyek pontról-pontra, kellő részletezettséggel (operacionalizáltan) egyrészt meghatározzák, egyenesen előírják a tervezés egymás után következő lépéseit, másrészt rugalmatlanságuk miatt nem teszik lehetővé, hogy az elképzeléseimet a diákjaim érdeklődéséhez, attitűdjeihez, érdekeihez, valamint az iskola környezetéhez, szűkebb társadalmi igényeihez igazítsam. Ráadásul, némi „marketing” is felbukkan az algoritmusok mögött, hiszen azt sugallják, hogy vannak a tervezésben olyan „csodamódszerek”, amelyek alkalmazásával a fejlesztés és az értékelés szinte már gyerekjátéknak tűnik. Ennek a „marketing-alapú” érvrendszernek a hamisságát könnyű belátni (erre a pedagógia gyakorlata a legjobb bizonyíték), ám a kényelmesség és a rutinszerűség, valljuk be őszintén, még mindig meghatározó tényező a tervezési algoritmusok alkalmazása és adaptációja tekintetében. Nyilvánvaló azonban, hogy a tervezés „miértjei” után (lásd ezzel összefüggésben korábbi írásaimat) annak „hogyanját” is érdemes elemezni. A tantervméleti és tágabb értelemben a neveléstudományi könyvek tervezéssel foglalkozó fejezeteiben körvonalazódik („közös többszörösként”) egyfajta lépéssor, amely azonban a tanterv koncepciójától függően kellő mértékben differenciált, és rugalmas tervezést garatál. Ezek a lépések az alábbiak: (1) a célok, a feladatok és a követelmények meghatározása; (2) a tananyag kiválasztása és elrendezése; (3) a tanári és tanulói tevékenységek megtervezése; (4) a tankönyvek és taneszközök megnevezése, (5) az értékelés funkcióinak és módszereinek a felsorolása.

A célok normativitása alapvetően a „nagy nevelésfilozófiák” által meghatározottak. Az idealista és a realista filozófia az abszolút és örök értékek alapján fogalmazza meg átfogó és részletes célkitűzéseit. Nota bene a realista filozófia a természeti törvények objektivitására is alapoz. Célkitűzéseiben erőteljesen tanítás- és tanárközpontú, dominánsak az „ismeretek átadásával” összefüggő megfogalmazások. Tanulásértelmezése elsősorban a figyelemre és a memóriára fókuszál, a realista célkitűzések között öröndetes, hogy megjelenik a logikus és racionális gondolkodás

fejlesztése. A célok meghatározásában (is) jelentős az eltérés a pragmatista és az egzisztencialista filozófia tekintetében. Tekintettel arra, hogy az értékek viszonylagosak és változóak, sőt egyéntől függőek, így nem meglepő, hogy a célmeghatározások erőteljesen tanulás- és tanulóközpontúak. Nem elhanyagolható tényező, hogy előtérbe kerül a kritikus gondolkodás és az önmeghatározási képesség fejlesztése. Innen már csak „egy kis ugrás” a korábban kiemelt „gyermek személyiségének a fejlődése” célkategória. Ráadásul ez a „kis ugrás” a pedagógiai tervezés, különösen az osztálytermi és azon kívüli fejlesztés számára kis túlzással olyan mértékű, mint Neil Armstrong Holdra lépése, vagy Bob Beamon 1968-as távolugrás csúcsa. A pedagógiai tervezés mikéntjében a célok meghatározása azonban valóban csak első megközelítésben normatív. Ráadásul a filozófiaalapú hosszú-, közép- és rövidtávú célmeghatározások részletes kibontása nem egyszerűen konkrétá teszi a tantervet, hanem a részletezettségét és az operacionalizáltságát is erősíti.

A normativitás mellett érdemes kiemelni a tervezés funkcionalitását is. A Nemzeti alaptanterv célkitűzéseire építve egy iskola a pedagógiai programjában „az egész nevelési folyamat számára jelöli meg az intézmény tevékenységével szolgáló, érvényesítendő értékeket.” Mint az közismert, a pedagógiai program része a helyi tanterv, majd ezt követően a következő „tervezési szinten” a tantárgyi programokat (egyszerűsítve tanmeneteket) találhatjuk. Ez utóbbit tekintve nem meglepő, hogy Ballér Endre a célok megállapítása tekintetében a tantárgyi programok esetében a személyiség- és képességfejlesztést tekinti elsődlegesnek. „Törekedjünk arra, hogy a célok az értékeket, a képességeket, a tudást, a műveltséget állítsák előtérbe, így álljanak közel a tantervi követelményekhez s az ezeket szolgáló feladatokhoz; [...] azokat a célokat emeljük ki, amelyek megvalósítását a tantárgy tartalmának a feldolgozása elsősorban segítheti.”

Érdemes a fenti gondolatból a célok és az értékek dominanciája mellett (lásd korábbi nevelésfilozófiák) a képességek, a tudás és a műveltség „varázslatos háromszögére” is felfigyelnünk. A „háromszög egy-egy csúcsát” természetesen normatív szempontból is vizsgálhatjuk, azaz összehasonlító elemzés tárgyává tehetjük az eltérő képességfelfogásokat, tudáskonceptciókat és műveltségképeket. Kétségtelen tény, hogy a tervezés szempontjából ezek is meghatározó tényezők. Ám második megközelítésben (ez némiképpen izgalmasabb) a pedagógiai tervezés mikéntjének koncepciója, a tartalom- és kompetenciaalapú megközelítések tantervi transzformációja számos következménnyel bír (többek között) a célok,

a feladatok és a követelmények meghatározása, a tananyag kiválasztása és elrendezése és nem utolsósorban a tanári és tanulói tevékenységek megtervezése tekintetében. Nyilvánvaló, hogy ezek a lépések a tankönyvek és taneszközök megnevezésére, valamint az értékelés funkcióinak és módszereinek a felsorolására is hatással vannak.

A tantervi célok lebontása (lásd orientációs pont) a tanítás folyamata felé valójában a tanári feladatok végiggondolását jelenti. Tekintettel arra, hogy számos helyi tanterv és tantárgyi program a célokat és a feladatokat összevonja, így a pedagógiai tervezés mikéntjének elemzésében a követelményekre, a tananyagra, valamint a tanulói és tanári tevékenységekre fókuszálunk. Nota bene a tartalomalapú megközelítés a tananyag kiválasztását és elrendezését tekinti elsődlegesnek, és ehhez rendeli hozzá a tevékenységeket. A követelmények meghatározásában erőteljesen a megismerés (kogníció) dominál, a tananyag komplexitásától, a kulcsfogalmak és az összefüggések tudatos tervezésétől és a természetesen a korábban említett filozófiáktól függően a tervezésben a megértési, az alkalmazási és a magasabb rendű műveletek (analízis, szintézis, értékelés, kritikai gondolkodás) is kisebb-nagyobb mértékben megjelenik.

A kompetenciaalapú megközelítés egyrészt a tanulói és a tanári (sorrend fontos!) tevékenységeket helyezi az előtérbe, másrészt a követelmények esetében az érzelmi-akarat (affektív) és a mozgásos (pszichomotorikus) területek is megjelennek. Különösen a kompetenciaalapú megközelítés esetében figyelemre méltó, hogy az 1956 óta többször felülvizsgált Bloom-taxonómiák esetében az utóbbi időben az alkotás került az előtérbe. Amennyiben a tervezési koncepció nem támogatja a követelmények taxonómikus tervezését, ebben az esetben a fenti megközelítések eltérései legjobban a tevékenységekben és az értékelésben érhetők tetten. A tartalomalapú megközelítés a tananyag primátusában gondolkodik, míg a kompetenciaalapú stratégiában a tantervi tartalom a fejlesztés eszköze. A két megközelítés (paradigma) közötti különbségek alaposabb elemzése, különös tekintettel a tananyag kiválasztására és elrendezésére, valamint a tanulói és tanári tevékenységek tervezésére vonatkozóan a következő írás feladata.

A forrás eredeti változata: Vass Vilmos: A pedagógiai tervezés mikéntje I. Tanítás–Tanulás 11:(5) pp. 8–9. (2014)



„A tantervméleti és tágabb értelemben a neveléstudományi könyvek tervezéssel foglalkozó fejezeteiben körvonalazódik (»közös többszörösként«) egyfajta lépéssor, amely azonban a tanterv koncepciójától függően kellő mértékben differenciált, és rugalmas tervezést garantál. Ezek a lépések az alábbiak: (1) a célok, a feladatok és a követelmények meghatározása; (2) a tananyag kiválasztása és elrendezése; (3) a tanári és tanulói tevékenységek megtervezése; (4) a tankönyvek és taneszközök megnevezése, (5) az értékelés funkcióinak és módszereinek a felsorolása.”



1. Mutassa be a differenciált és rugalmas tervezés lépéseit!



3.5. A pedagógiai tervezés mikéntje II.

A tartalomalapú tantervi megközelítés regresszív típusa a tananyag kiválasztását és elrendezését mennyiségi problémaként kezeli. Ez különösen abban az esetben nem meglepő, ha a tananyag kiválasztásában elsődlegesen az „egy tudományterület – egy tantárgy” elve érvényesül. Tekintettel arra, hogy a tartalomalapú megközelítés regresszív típusa alapvetően a tantervek megszületésének pillanatától elindult hódító útjára (XVI. század vége), a fenti kiválasztási elvben semmi meglepő nincs. Nézzünk erre néhány példát! A történettudomány egyszerű tantervi transzformációja: történelem, a matematikatudomány: matematika, a nyelvtudomány: nyelvtan, a sporttudomány: testnevelés. A természettudomány tantervi megjelenítése némiképpen bonyolítja a helyzetet, bár a „gordiuszi csomó elvágása” úgy néz ki, hogy ebben a helyzetben is sikerült, például biológia, fizika, kémia. A művészettudomány világában is hasonló, differenciált tantervi transzformáció ment végbe, lásd például: rajz, ének-zene tantárgyak.

A „tantervi kép” az ipari forradalmak (különösen a XIX. század második felétől elkezdődött második ipari forradalom) kora óta árnyaltabb. A tudományos-technikai fejlődésnek köszönhetően a tudományok világa egyszerre integrálódott és differenciálódott. A „tudományok fája” folyamatosan terebélyesedett, a főágak markánsabbá váltak, az ágacskák sokasodtak. Különösen igaz ez a XX. század második felétől zajló tudományos-technikai fejlődésre, amelyben a média, a gazdaság, a demokratikus állampolgárság és nem utolsósorban a digitális kultúra területei ott dörömbölnek az iskolák, no meg a tantervi tervezőszobák ajtaján. Az UNESCO már 1973-ban közzétette a Tudomány és Technika Nemzetközi Terminológiai Szabványát (International Standard Nomenclature for Fields of Sciences and Technology), amelyben (1970-es évek eleje!) 24 tudományfőágot, 221 tudományágot, valamint 1995 alágot sorolnak fel. Nota bene az „egy tudományterület – egy tantárgy” elve a pedagógiai tervezésben megvalósíthatatlanná vált. A tartalomalapú megközelítés regresszív típusának az újabb megoldhatatlan problémát az információrobbanás jelentette. Nem elhanyagolható tényező, hogy az információszerzés képességének a fejlesztése már a XX. század elején markánsan megjelenő tantervi célkitűzés volt, ám a tananyag mennyiségi tervezése ezt a gyakorlatban már abban az időben sem tette lehetővé. Ennek ellenére (évszázadok óta) a pedagógiai tervezés szinte nap mint nap beleütközik a fenti problémákba. Mi lehet ennek az oka? Meglátásom és tapasztalatom szerint egyrészt a tananyag primátusa, a tervezésben betöltött meghatározó szerepe. Megkockázatom, hogy ez nem a műveltségi kánon problematikája, ennél egyszerűbb kérdésről van szó. Nevezetesen, ebben az esetben a pedagógiai tervezés mikéntjét az alábbi kérdés határozza meg: Mit tanítsak? Erre a kérdésre a XIX. század az alábbi választ adta: „A tanterv arra való, hogy megállapítsa, mit és mennyit kell a tanítónak az egyes évfolyamok alatt tanítani.” Szögezzük le, hogy a XXI. században a tanterv funkciója lényegesen eltérő, mint azt jeles elődeink (abban a korban) gondolták. Ráadásul a tantervelmélet a tananyag mennyiségi értelmezésén és elemzésén már réges-régen túllépett.

A tartalomalapú tantervi megközelítés progresszív típusa a tananyag kiválasztását és elrendezését strukturális problémaként kezeli. A tudományfejlődés és az információrobbanás fenti folyamataihoz hatékonyan alkalmazkodva a pedagógiai tervezésben a tananyag a fejlesztés eszköze. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében a tudományos szempontok mellett megjelennek a fejlesztési célkitűzések, az elrendezésben előtérbe kerülnek a strukturális megoldások. Ahhoz, hogy ez a folyamat ne pusztán tantervelméleti kihívás legyen a tervezés gyakorlata számára, mindenképp meg kell haladni a korábban említett „egy tudományterület – egy

tantárgy” elvet. Ez nem éppen könnyű feladat, hiszen a tervezés „mélystruktúrája” alapvetően a tananyag meghatározó szerepében hisz. Szerencsére a pedagógiai tervezés gyakorlatában a „Mit tanítsak?” mellett, azzal szoros összefüggésben a „Hogyan tanítsak?” kérdése is felmerült. Mielőtt azonban kényelmesen hátradőlne a karosszékünkben, a tervezés gyakorlata a válaszokat a didaktikus tanári módszerekben, azok egyszerű felsorolásában találta meg. A tervezés minőségét a tananyag és a tanári tevékenységek összhangja, erőteljes konzisztenciája jelentette. A két típus közötti lényeges különbség azonban mindenekelőtt a tananyag és a tantervi tartalom eltérő értelmezésében nyilvánult meg. Egyszerűbben fogalmazva, a tananyag (ettől a pillanattól kezdve) a pedagógiai tervezés gyakorlatában nem azonos a tantervi tartalommal. Ballér Endre a következőképpen határozta meg az oktatás tartalmát: „Az oktatás céljainak megvalósítása, a tudás elsajátítása érdekében kiválasztott, elrendezett ismeretek, információk, művelődési javak, tárgyak, alkalmazások és azok feldolgozásának rendszere.” Nyilvánvaló, hogy a tantervi tartalom lényegesen összetettebb fogalom, mint a kissé szimplifikáltabban értelmezett tananyag, ám a fenti definíció is elsősorban az „ismeretek” és a „feldolgozás” erőteljesebb összhangjára figyelmeztet.

A tartalomalapú tantervi megközelítés progresszív típusa ennél (szerencsére) tovább lép. Jelesül a tananyag kiválasztásának és elrendezésének főbb szempontjai között, a tanterv globális célkitűzéseiben (az információszerzés mellett) jelentős szerepet játszik a tanulói gondolkodás fejlesztése. Ez a célkitűzés nem újkeletű a tantervméletben, hiszen a „gondolkodás tanterve” már az 1960-as évektől közzismertté vált. „A Hilda Taba nevéhez kötött »induktív gondolkodás« modell feladata, hogy a diákokat a konkrét helyzetekből, problémákból kiindulva ösztönözze információk megszerzésére és rendszerezésére. Támogatja, hogy elgondolásaikat kategóriákba sorolják, és e kategóriáknak nevet adjanak. Legyenek képesek hipotéziseket alkotni, azokat ellenőrizni és az adatok közötti kapcsolatokat leírni. Taba modelljét a tantárgyak széles spektrumán alkalmazzák, valamennyi évfolyamon.” Láthatjuk, hogy ebben az esetben a tananyag kiválasztásának és elrendezésének egyik fő szempontja a „konkrét helyzet, probléma”. Ebben az esetben a strukturális tervezés lényege (első megközelítésben) a tantervi tartalom és a problémamegoldó képességet fejlesztő tanulói tevékenységek kívánatos összhangja. Ugyanakkor a progresszivitás nem azonos a problémamegoldás, az „induktív gondolkodás” fenti, kissé algoritmikus modelljével. A pedagógiai tervezésben az előírt lépéssorok legfeljebb csak illúzióját kelthetik az innovációnak és a kreativitásnak. Ahhoz, hogy a tantervi tartalom valóban a fejlesztés eszköze legyen (a rugalmasság mellett)

még a magasabb szintű gondolkodási képességek fejlesztésére is szükség van. A tartalomalapú tantervi tervezés progresszív típusa előtérbe helyezi a megtanultak értelmezését és alkalmazását. Kétségtől nem könnyű feladat! A tanterv alapvető célkitűzése között a problémamegoldás mellett megjelenik a kritikus gondolkodás fejlesztése, ami a tantervi tartalom strukturálásának egy újabb lehetőségét jelenti. Nem egyszerűen a tantervi integráció jelentősége erősödik (bár ez sem elhanyagolható tényező), hanem a kulcsfogalmak (például: változás és folyamatosság, ok és következmény, interpretáció) és a kulcsfolyamatok (például: történelmi kutatás, bizonyítékok használata, kommunikáció a múlttól) tervezése kerül az előtérbe.

Összegezve, a tartalomalapú tantervi megközelítés regresszív és progresszív típusát összehasonlítva számos lényeges eltérés fedezhető fel. Mindenekelőtt a tananyag értelmezésében erősödnek a strukturális elemek, a tantervi tartalom nem egyenlő a tananyaggal, ráadásul a tervezésben betöltött meghatározó szerepe is megszűnik. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében a tudományos szempontok mellett előtérbe kerülnek a valós élethelyzetek és problémák, amelyek a gondolkodási képességek tudatos fejlesztését szorgalmazzák. Ennek megfelelően a tananyag és a tanári tevékenységek összehangolása már nem elegendő, a tantervi tartalom a fejlesztés eszköze, ami a pedagógiai tervezés szintjén a tanulói tevékenységek végiggondolását is megkívánja. A tantervi tartalom és a tanulói tevékenységek elrendezésében és egymásra építésében a kulcsfogalmak és a kulcsfolyamatok jelentős szerepet játszanak. A tervezés a gondolkodásért alapcélkitűzés azonban már átvezet minket a kompetenciaalapú tantervi megközelítések világába.

A forrás eredeti változata: A pedagógiai tervezés mikéntje II. Tanítás–Tanulás 11:(7) pp. 8–9. (2014)



„A tartalomalapú tantervi megközelítés regresszív típusa a tananyag kiválasztását és elrendezését mennyiségi problémaként kezeli. Ez különösen abban az esetben nem meglepő, ha a tananyag kiválasztásában elsődlegesen az »egy tudományterület – egy tantárgy« elve érvényesül.”

„A tartalomalapú tantervi megközelítés progresszív típusa a tananyag kiválasztását és elrendezését strukturális problémaként kezeli. A tudományfejlődés és az információrobbanás fenti folyamataihoz hatékonyan alkalmazkodva a pedagógiai tervezésben a tananyag a fejlesztés eszköze. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében a tudományos szempontok mellett megjelennek a fejlesztési célkitűzések, az elrendezésben előtérbe kerülnek a strukturális megoldások.”



1. Mi a különbség a tartalomalapú tantervi megközelítés regresszív és progresszív típusa között?



3.6. A kompetenciaalapú tantervi megközelítések

Valójában ez a folyamat az 1970-es évektől az amerikai terminológia megerősödésével és elterjedésével magyarázható. Szabenyi szavaival élve: „A legerősebb hatást a 70-es évektől az amerikai terminológia gyakorolta.” Jó érzékkel mutat rá arra, hogy az „amerikai tantervelmélet nem egységes”. Két irányzatot különböztetett meg, amely tanulmányom témája szempontjából is meghatározó. Az egyik irányzatot Franklin Bobbitt a chicagói egyetem tanárának és követőinek munkássága jellemzi. Bobbitt 1918-ban megjelent meghatározó munkájában *The Curriculum*

(A Curriculum) címmel megalapozta a következő száz év tudományos tantervelméletét. Érdeemes azonban felfigyelnünk Szebenyi éles kritikájára: „E szerint egyrészt a »sikeres felnőttek« ismereteit és képességeit kell tudományos módszerekkel feltárni, »leltárba venni« és utána tantervbe foglalni. Másrészt (erre megfelelő tesztekkel) vizsgálni a tanulók tipikus hibáit, majd ezt követően a tantervet úgy alakítani, hogy e hibák elkerülhetőek legyenek. Ezen az úton olyan tantervek készíthetők, amelyekkel a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legjobb eredményeket lehet elérni. Az iparszervezési logikából kinövő »tudományos tantervkészítés« elmélete – mint látható – egyoldalúan felnőtt szemléletű és jelenközpontú volt. Az aktuális »felnőtt jelen« reprodukálására kívánta a fiatalokat felkészíteni. Nem vette figyelembe a gyermek sokrétű, sajátos személyiségét, fejlettségi szintjét, érdeklődését, igényeit.”

Figyelemre méltó, hogy Szebenyi kritikájában a „tudományos tantervkészítési” irányzat az „iparszervezés logikájára” épül. Ennek az irányzatnak a követői közül érdemes Benjamin Bloom tevékenységét megemlíteni. Bloom ún. taxonómiája (1956) a pedagógiai célok (és általában a pedagógiai tevékenységek) három fő területét különbözteti meg: az affektív, a kognitív és a pszichomotoros területet. A tantervek tervezése szempontjából érdemes kiemelni, hogy a gyakorlatban a rendszer kognitív területe és szintjei terjedtek el: ismeret, megértés, alkalmazás, magasabb rendű gondolkodási műveletek. Szebenyi, némi optimizmussal az alábbiakat állapította meg: „A követelmények racionális, »tudományos« rendszerét (taxonómiáját) hasznos tantervkészítési segédeszközként lehetett alkalmazni.” Mindkét irányzat Szebenyi szerint „megingatta a tanterv hagyományos fogalmát”. Az amerikai curriculumfelfogásban, ebben az új értelmezésben, a tanterv egy tudatosan megtervezett program, folyamat- és tevékenységterv. (Szebenyi 2001; Perjés–Vass 2008; 2009)

Az amerikai tantervelmélet másik irányzatát Szebenyi John Dewey gyermekközpontú elméletében fedezte fel. Ellentétben Bobbitt felnőttközpontú felfogásával, a Dewey-irányzat a társadalom jobbítását (rekonstruálását) tűzte ki célul, „a tanulást a valóságos élet mintájára szervezte meg.” (Szebenyi 2001). Dewey 1902-ben megjelenő, *The Child and the Curriculum* (A gyermek és a tanterv) című munkájában a gyermeki cselekvést helyezte a tanterv középpontjába. „A világ dolgai csak annyiban jutnak tapasztalása körébe, amennyiben közvetlenül érintik saját, családja vagy barátai sorsát. Világa nem tények és eszmék világa; benne nincs hely olyan hideg tárgyi igazság számára, mely a gondolatnak a külső tényekkel való megegyezésében áll; benne minden vonzalom és rokonszenv. Ezzel szemben az iskolai tanterv

olyan anyagokat kínál neki, amelyek az idő és a tér végtelenségébe viszik ki. [...] A tárgyakat, melyek foglalkoztatják, életéből fakadó egyéni vagy társas érdekei fűzik egységbe. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag teljes mindenségét. [...] Ez az ő sajátos személyes világa, mely egységet alkot és teljes. Ezzel szemben az iskola felosztja és fölszabdálja a világot.” Jól érzékelhető, hogy ebben a megközelítésben a tantervek tervezésének fókuszába a gyermeki öntevékenység és a valóságos problémák megoldás került, ugyanakkor Dewey a gyermek tapasztalati és a tanterv tananyaga közötti távolságot is igyekszik áthidalni. (Dewey 1902/1990)

A regresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés alapvetően Bobbitt „tudományos tantervkészítési” elméletére, a tervezés „iparszervezési logikájára” épül. Ennek megfelelően a tantervkészítési folyamat egyrészt erőteljesen normatív, a tantervi célok által operacionalizáltan meghatározott. Másrészt alapvetően kimenetközpontú, a követelmények Bloom kognitív taxonómiai szintjeit helyezik az előtérbe. A tervezési folyamat algoritmikus, merev, a „kompetenciák tantervesítését”, a korábbi tananyagközpontúságot ellensúlyozva, a képességfejlesztéssel azonosítja. Napjainkban a regresszív kompetenciaalapú megközelítés jól érzékelhető a tanulási eredmények meghatározásában. A tanulási eredményeken az Európai Parlament és Tanács ajánlása alapján azokat a megállapításokat értjük, amelyek a tanuló által elért tudásra, készségekre és kompetenciákra vonatkoznak, és azt fejtik ki, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni. Jól érzékelhető, hogy ez a struktúra nem illeszkedik a kulcskompetenciák korábban megismert szerkezetéhez. A kompetenciák ebben az esetben önálló egységet képeznek, a tudás és a képesség nem illeszkedik szerves egységben a kompetenciafejlesztés folyamatába, a kompetenciák transzferabilitása gyengül.

Még ennél is nagyobb probléma azonban, hogy a tervezési folyamatot alapvetően behaviorista célok határozzák meg. (Kennedy 2007) Némileg enyhített ezen a merev tervezési algoritmuson a 2001-ben felülvizsgált Bloom-taxonómia, amelynek kognitív területén, az első szinten az ismeret/tudást az emlékezés, a legmagasabb szinten az értékelést az alkotás (kreativitás, kritikus gondolkodás) követi. (Anderson and Krathwohl 2001) Örvendetes, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a kreativitás, ám a taxonómikus tervezés nem teszi lehetővé azt a flexibilitást, ami az alkotóképesség eredményes fejlesztéséhez szükséges. Ráadásul ezzel párhuzamosan a kompetenciák transzferabilitásának gyengülése az inter- és transzdiszciplinaritást is háttérbe szorítja. Némileg egyszerűsítve a képet, úgy járunk, mint az a játékos, aki rosszat dob a társasjátékban és visszatér a startmezőre. Miközben a „szakszerű, racionális tantervfejlesztési eljárások”

előtérbe helyezik a tanulói érdeklődést és igényeket, a tanulás támogatását erősítik, a tervezés taxonomikus, merev algoritmusa egyrészt a tanterv hagyományos fogalmát erősítette, másrészt a kompetenciafejlesztés folyamatát is egyszerűsítette. Szebenyi jó érzékkel mutatott rá, hogy a „köztudatban rögzült tantervfogalom nem tűnt el, csak összekeveredett az olyan, nálunk új fogalmakkal, mint a curriculum és a taxonómia”. Ez az „összekeveredés” a kompetencia fogalmának értelmezésében is megmutatkozik.

A progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés a Dewey-irányzatra épül. A „gyermek és a tanterv” egyensúlyteremtésének jegyében a tantervkészítés folyamata rugalmas, így a kompetenciák transzferabilitását erősíti. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tervezésben az inter- és transzdiszciplinaritás jelentős, ami a korábban említett, kompetenciák közötti területek (kreativitás, problémamegoldás, döntéshozatal stb.) fejlesztését is lehetővé teszi. A progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés másik pozitívuma, hogy a tantervkészítés folyamatának flexibilitása az alkotóképesség fejlesztését is eredményesebbé teszi. A kreativitás előtérbe kerülése a felülvizsgált Bloom-taxonómia esetében is jól érzékelhető, ám a taxonomikus tervezés merevsége és operacionalizáltsága nem teszi lehetővé, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a gyakorlatban is megvalósuljon. Végül, de nem utolsósorban a progresszív kompetenciaalapú megközelítés legnagyobb pozitívuma a komplex személyiségfejlesztésben mutatkozik meg. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az eredeti és a felülvizsgált Bloom-taxonómia affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) területei is nagyobb mértékben megjelennek a tervezésben. Másrészt a korábban említett kompetenciastruktúra mindhárom eleme (ismeret/tudás, képességek, attitűdök) is azonos arányban vesz részt a tanulás- és tanulóközpontú fejlesztésben. Nota bene, a tervezés és a fejlesztés „motorja” az attitűdök rendszere lesz, ami meghatározó már Dewey elméletében is.

A forrás eredeti változata: A kompetenciaalapú tantervi megközelíték. Eruditio-Educatio, 2017/4.



„A regresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés alapvetően Bobbitt »tudományos tantervkészítési« elméletére, a tervezés »iparszervezési logikájára« épül. Ennek megfelelően a tantervkészítési folyamat egyrészt erőteljesen normatív, a tantervi célok által operacionalizáltan meghatározott. Másrészt alapvetően kimenetközpontú, a követelmények Bloom kognitív taxonómiai szintjeit helyezik az előtérbe. A tervezési folyamat algoritmikus, merev, a »kompetenciák tantervesítését«, a korábbi tananyagközpontúságot ellensúlyozva, a képességfejlesztéssel azonosítja.”

„A progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés a Dewey-irányzatra épül. A »gyermek és a tanterv« egyensúlyteremtésének jegyében a tantervkészítés folyamata rugalmas, így a kompetenciák transzferabilitását erősíti. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tervezésben az inter- és transzdiszciplinaritás jelentős, ami a korábban említett, kompetenciák közötti területek (kreativitás, problémamegoldás, döntéshozatal stb.) fejlesztését is lehetővé teszi. A progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés másik pozitívuma, hogy a tantervkészítés folyamatának flexibilitása az alkotóképesség fejlesztését is eredményesebbé teszi.”



1. Mi a különbség a kompetenciaalapú tantervi megközelítés regresszív és progresszív típusa között?



4.

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS MÓDSZERTANA

Ebben a témakörben néhány kompetenciaterület fejlesztési módszertanának bemutatására kerül sor. Ennek keretén belül lehetővé válik a kompetenciafejlesztés pedagógiai kultúrájának a megismerése. Végül, de nem utolsósorban a kompetenciafejlesztés módszertana egyben a tanulás- és tanulóközpontú paradigma jellemzőit is értelmezi.

Tudnivalók a téma feldolgozásához

Mondd el és elfelejtem; mutasd meg és megjegyzem; engedd, hogy csináljam és megértem.

(Konfuciusz)



4.1. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei

Induljunk ki az anyanyelvi kommunikáció fogalmából. „Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg

értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználat a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.”

A meghatározás egyik legérdekesebb kifejezése a „kreatív nyelvhasználat”. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztéséhez szükséges ismeretek, képességek és attitűdök között a megfelelő szókincset, a nyelvi funkciók ismeretét, a szóbeli kommunikációt, az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását éppen úgy megtaláljuk, mint az érvelést, a meggyőző kifejezést, a kritikus és építő jellegű párbeszédet. A kompetencia jól ismert struktúrája (ismeret, képesség, attitűd) mellett az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése szempontjából fontos a szóbeliség, az írásbeliség, a képi információk feldolgozása, az információkezelés, az infokommunikációs technológia, a forráskezelés és az értékelés.

A szókincs bővítése, az érvelési technikák elsajátítása és gyakorlása, a kommunikációs helyzetgyakorlat, a vita sok tantárgyban, majdnem minden tanórán felbukkanhat. Történelmi forrásokat, eltérő álláspontokat, hadvezéri megoldásokat lehet úgy is elemezni, hogy a tanulók eljuttassák a legfontosabb jeleneteket, megjelenítik a legfontosabb szereplőket. Az ismeretek alkalmazása mellett jelentős anyanyelvi kommunikációs fejlesztés történik. Különösen igaz ez, amikor a tanuló egy csoportja maga alkotja meg a jelenetet, vonatkozik ez a darab megírására, a próbákra, a rendezésre, a meghívók elkészítésére és a bemutatásra egyaránt. A híres tudósok életének egy-egy jelenetét is el lehet játszani. A találmányok korabeli fogadtatásáról jókat lehet vitatkozni. Az iskolai élet fontosabb sporteseményeinek közvetítése, szóbeli beszámolója, egy-egy riportkészítés jelentős kommunikációs feladat. Az iskolai honlap és újság szerkesztése is izgalmas tevékenység. Természetesen a magyarórákon használt fejlesztő tevékenységek is hatékonyak. A tanulók által mondott és összegyűjtött szavakból verset írni, történetet kitalálni érdekes feladat.

Hasonló kreatív játék az is, amikor négy véletlenszerűen választott szó segítségével a tanulóknak egy olyan történetet kell elmesélniük, amelyben az első szó a cselekmény helyszíne, a második a főszereplő, a harmadik a történet kulcsszava és végül a negyedik szó a történet végkifejlete. A játékban használjuk például az alábbi négy szót: asztal, gyufáskatulya, lángos, Balaton. Ugye nem is olyan könnyű ez a történet? Hasonló feladatok, amikor a tanulóknak egy-egy ismert történetet, mesét, novellát másképpen kell befejezniük. Vagy a címet kell megváltoztatniuk. Jellemeznünk kell a szereplőket. Kitalálhatunk szóláncjátékot, rokon értelmű szavak gyűjtését, olyan mesét, amihez mindenki hozzáteheti a maga mondatát. A diákok szinte észre sem veszik és gazdagodott a szókincsük, javult az érvelési

képességük, vitakultúrájuk. A nyelvtani szabályokat kommunikációs helyzetekben alkalmazták. A játékos, kreatív feladatok minden órán működnek. Valójában, ami történik, „játék a betűkkel”, kreativitás a szavakkal. Az anyanyelvi kommunikáció hatékony fejlesztése.

A forrás eredeti változata: Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei. Tanítás-Tanulás7:(2) pp. 14. (2009)



„Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználat a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.”



1. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni az anyanyelvi kommunikációt?



4.2. Az idegen nyelvi kommunikációs kulcskompetencia

Az idegen nyelvi kommunikációs kulcskompetencia fejlesztésének hatékonysága, sikeressége szorosan összefügg hazánk gazdasági és társadalmi fejlődésével, az egyén életben való boldogulásával. Nézzünk néhány példát az idegen nyelvi kommunikációs kulcskompetencia fejlesztéséhez.

A bevezető, kezdő és alapozó szakaszban a játékos feladatok közül érdemes megemlíteni azokat a páros beszélgetéseket, amikor a tanulók bemutatkoznak egymásnak. Ebben az esetben a köszönés, az üdvözlés és néhány tulajdonság rövid ismertetése mellett érdemes rajzzal, mozgással és mutogatással is színesíteni a feladatot. A későbbi fejlesztési szakaszokban kiegészíthetjük családtörténettel, tabló- és névjegykártya-készítéssel, illetve fotóalbum összeállításával. A páros beszélgetést a kooperatív tanulásban jól ismert szóforgóval színesíthetjük, amikor játékos formában a tanulók több társukkal is kommunikálhatnak. A szerepjátékok a korábbi feladatokhoz hasonló tanulási környezetben és hangulatban fejlesztik az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciákat.

Érdemes olyan témákat csoportban feldolgoztatnunk a tanulókkal, amelyek közvetlen környezetükben jelentős szerepet játszanak. Ilyen lehet például egy-egy zenés rajzfilm feldolgozása, a jelenetek eljátszása, a közös éneklés, a legfontosabb szereplők lerajzolása. Kisiskoláskorban érdekes téma a háziállatok bemutatása, a legfontosabb állatfajták összegyűjtése, lerajzolása. A diákok egy fényképalbumot is készíthetnek a kis kedvenceikről.

Hasonló népszerűségnek örvend az étkezés, a táplálkozási szokások témája. A tapasztalatok feldolgozása, az adott ország szokásainak összegyűjtése nem egyszerűen a szókincs bővítése érdekében történik. A kulturális sokszínűség bemutatásának, az eltérő szokások megismerésének és megértésének az egyén műveltségének szempontjából számos előnye van. Középkorában ezt a témát már idegen nyelvű szépirodalmi szövegek feldolgozásával és projektek megszervezésével is támogatjuk. Ennek a korosztálynak érdekes projektfeladat az iskolaújság idegen nyelvű változatának elkészítése. A korábbi játékos és csoportos feladatok mellett itt már felbukkannak más motiváló módszerek is. A projekt mellett érdemes megemlíteni a drámapedagógiát is. Az idegen nyelvű olvasmányok és filmek egy-egy jelenetének közös feldolgozása és eljátszása hatékony fejlesztési feladat. Egy-egy téma

esetében élhetünk a vitamódster adta lehetőséggel. Megvitathatják a tanulók egymás között azt, miért érdemesebb néhány országba vonattal utazni. Összehasonlíthatjuk és megvitathatjuk a tanulókkal egy-egy ország kerékpározási szokásait, hagyományait. Az utazás eleve komplex fejlesztési téma. A tanulók csoportokban megtervezhetnek egy utazást, amelyben számos fejlesztési feladat megtalálható. Idegen nyelvű honlapok segítségével meg kell szervezni az utazást, a szállást és az étkezést. Össze kell állítani az útitervet, ki kell számolni a költségeket. Meg kell tervezni a programot. Utána kell nézni a legfontosabb szabályoknak, szokásoknak.

Kiselőadás keretében a tanulók feldolgozhatják egy adott ország kultúráját, sportját, politikáját, gazdaságát, mindennapi életét. A projekt előkészítését és a tapasztalatok egyeztetését érdemes frontálisan is megbeszélni. Az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztésében a fenti példákön kívül természetesen más feladatok is jól működnek. A fejlesztő tevékenységek nem kizárólagosan a verbális tanulást segítik, hanem az érzékszervi, a mozgásos és a csoportos tanulást egyaránt támogatják. Így a fejlesztésben minden diák szerephez jut, feladatot kap. Rajzolnak, énekelnek, táncolnak, valamit elkészítenek, eljátszanak, előadnak. A későbbiekben elemeznek, összehasonlítanak, kiselőadást tartanak, projektben vesznek részt. Tanulásszervezési szempontból az egyéni, páros, csoport- és frontális munkának egyaránt szerepe van abban, hogy a diákok idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájának fejlesztése eredményes legyen.

A forrás eredeti változata: Az idegen nyelvi kommunikációs kulcskompetencia. Tanítás-Tanulás 7:(3) pp. 14. (2009)



„A fejlesztő tevékenységek nem kizárólagosan a verbális tanulást segítik, hanem az érzékszervi, a mozgásos és a csoportos tanulást egyaránt támogatják. Így a fejlesztésben minden diák szerephez jut, feladatot kap. Rajzolnak, énekelnek, táncolnak, valamit elkészítenek, eljátszanak, előadnak. A későbbiekben elemeznek, összehasonlítanak, kiselőadást tartanak, projektben vesznek részt. Tanulásszervezési szempontból az egyéni, páros, csoport- és frontális munkának egyaránt szerepe van abban, hogy a diákok idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájának fejlesztése eredményes legyen.”



1. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni az idegen nyelvi kommunikációt?



4.3. A matematikai kompetencia fejlesztése

Mindennapi életünkben a matematikai kompetencia egyre nagyobb jelentőséggel bír. Pénzügyi műveleteink intézésében ma már nem elég néhány személyes kód használata. A százalékszámítás ismerete hitelfelvételnél hasznosnak bizonyul, ám a legjobb konstrukciók megismerése ennél többet igényel: gyors összehasonlítást, az előnyök és hátrányok mérlegelését. Némiképpen hasonló a helyzet egy-egy bevásárlás közben. A legjobb lehetőségek megtalálása az „akciók erdejében” a matematikai kompetenciánk hatékony használatát igényli. A szerencsejátékokban a megérzésünk kevés. A kombinativitásunk nélkül aligha lesz sikerélményünk. A problémamegoldó képességünk mindennapi életünkben sokat segít. Nézzünk néhány példát a matematikai kompetencia fejlesztésére vonatkozóan!

A térképek olvasása és készítése a térbeli tájékozódást segíti. A megismerésben jelentősek a tapasztalatszerzést lehetővé tevő valószínűségi kísérletek, geometriai alkotások. Fontos egy-egy probléma megoldásának elképzelése, becslése, a hipotézisek megfogalmazása, az eredmények, eljárások elemzése. Tekintettel arra, hogy a matematikai kompetencia fejlesztése nem tantárgyfüggő, így a fizikai és kémiai kísérletekben, a történelmi források elemzésében, egy-egy kiselőadás felépítésében, az irodalmi művek gondolatmenetének megértésében, a vitakultúra erősítésében is szerepet játszik. Pohár, henger, ragasztó, pénzérme, gyűrű, kistányér kerületének mérésével, cérna, drót és egyéb eszközök segítségével a Ludolf-féle szám megértését, az ezzel kapcsolatos gondolkodási műveleteket erősíthetjük. Készíthetnek a tanulók kalóriatáblázatot, demográfiai prognózist. Modellezhetik a török hadsereg vonulását a megtett távolság, a becsült létszám és a várak földrajzi elhelyezkedésének függvényében. Tervezhetnek egy-egy osztálykirándulást, amelyben kiszámíthatják a költségeket, összehasonlíthatják az utazási lehetőségeket.

Végezetül ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a matematikai kompetencia és a kreativitás fejlesztése szorosan összefügg egymással. A problémák megoldása valós helyzetekben, a megtanultak alkalmazása nem zárt, minden részletében algoritmizált folyamat. Az alkotóképesség fejlesztése önálló tevékenységet, ötleteket, sajátos megoldásokat igényel. A képzelet szárnyalása, a kíváncsiság, az eredetiség a matematika igazi világa. Einstein megfogalmazása szerint: „A diákok kritikai megjegyzéseit mindig jóindulattal kell fogadni. A tananyag felhalmozása soha ne fojtsa el a diákok önálló gondolkodásra való képességét”.

A forrás eredeti változata: A matematikai kompetencia fejlesztése. Tanítás–Tanulás 7:(4) pp. 5. (2009)



„Mindennapi életünkben a matematikai kompetencia egyre nagyobb jelentőséggel bír. Pénzügyi műveleteink intézésében ma már nem elég néhány személyes kód használata. A százalékszámítás ismerete hitelfelvételnél hasznosnak bizonyul, ám a legjobb konstrukciók megismerése ennél többet igényel: gyors összehasonlítást, az előnyök és hátrányok mérlegelését. Némiképpen hasonló a helyzet egy-egy bevásárlás közben. A legjobb lehetőségek megtalálása az »akciók erdejében« a matematika kompetenciánk hatékony használatát igényli. A szerencsejátékokban a megérzésünk kevés. A kombinativitásunk nélkül aligha lesz sikerélményünk. A problémamegoldó képességünk mindennapi életünkben sokat segít.”

„Végezetül ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a matematikai kompetencia és a kreativitás fejlesztése szorosan összefügg egymással. A problémák megoldása valós helyzetekben, a megtanultak alkalmazása nem zárt, minden részletében algoritmizált folyamat. Az alkotóképesség fejlesztése önálló tevékenységet, ötleteket, sajátos megoldásokat igényel. A képzelet szárnyalása, a kíváncsiság, az eredetiség a matematika igazi világa.”



1. Miért fontos a matematikai kompetencia fejlesztése?
2. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni a matematikai kompetenciát?



4.4. A természettudományos kompetencia fejlesztése

A természettudományos kompetencia fejlesztésében a hazai pedagógiai gyakorlatban jelentős szerepet játszott a kutató-felfedező módszer. Ez közismerten megfigyeléseket, tanulói kísérleteket, kiselőadásokat, laboratóriumi munkákat jelent. Ennél azonban lényegesen többről van szó. A tanórai és tanítási időn kívüli tanulói tevékenységek a kritikus, a racionális, a kreatív és a problémamegoldó gondolkodást egyaránt fejlesztik. Nézzünk erre néhány példát!

A tanulók számára érdekes feladat az időjárásjelentések elemzése, az éghajlati jelenségek értelmezése, a hőmérséklet és a halmazállapot-változás közötti összefüggések tanulmányozása. Felhasználhatják ehhez azokat a műholdfelvételeket, előrejelzéseket, amelyeket az internetről könnyen letölthetnek. Ugyanakkor saját megfigyeléseket is végezhetnek a természetben, amelyek során a konkrét változásokat vizsgálják és elemzik. Elkészíthetik az egyszerűbb használati tárgyakat; irányokat, távolságokat, időt becsülhetnek. Konkrét példákat hozhatnak a szelektív hulladékgyűjtésre, az energiatakarékos magatartásra. Az égitestek megfigyelése, a csillagászat nagy érdeklődésre tart számot a tanulók között. Érdekes feladat a Föld, a Naprendszer, a világegyetem méretbeli arányainak az érzékeltetése. Hasonlóan motiváló tevékenység egy-egy test folyadékban való úszásának, lebegésének, elmerülésének elemzése. Az életmód változásainak a vizsgálata közös munkát is eredményezhet egy-egy földrajz- és történelemórán egyaránt. A táplálkozás, a ruházkodás, a közlekedés és a kereskedelem története minden korosztály számára érdekes téma.

A tanulók előzetes tudásának, természettudományos nézeteinek feltárása, a mindennapi élethez szorosan kapcsolódó feladatok és tevékenységek megtervezése elengedhetetlen feladat. A tanulói kérdések, feltételezések, az elkészített

gondolattérképek, az ötletbörzék számos előnnyel kecsegtetnek. A problémaalapú tanulás a természettudományos kompetencia fejlesztésének egyik (nem egyetlen) hatékony módszere. Nem túlzás azt állítani, hogy egyszerre tananyag-elrendezési és tanulási-tanítási stratégia. A tantervi tervezésben a helyi program fókuszába egy természettudományos probléma, annak megoldása kerül. Ezt követően a tanulási-tanítási folyamat három szakaszra osztható fel. (1) A probléma felvetése és értelmezése. (2) Információkeresés, értékelés, felhasználás. (3) Összegzés, előadás.

A probléma felvetése és értelmezése egyrészt arra alkalmas, hogy a korábban már említett tanulói nézeteket, az előzetes tudásokat feltárjuk, a fejlesztésben ezekre építsünk. Megismerjük az esetleges naív nézeteket, tévképzeteket. A fentiek ismeretében érdemes megtervezni azokat a tanulói tevékenységeket, amelyek a második szakaszban játszanak jelentős szerepet. Ebben az esetben (is) érdemes a problémaalapú tanulást kooperatív technikákkal kombinálni. Az összegzés a probléma megoldásáról szól. Ebben az esetben nem egyszerűen egy rutinszerű megoldási algoritmus ismételtetéséről van szó. A különböző megoldások, az eredeti ötletek a megtanultak alkalmazását, a kreativitást segítik. Valójában olyan tanulói projektekről van szó, amelyekben a tervezés, a kivitelezés és az értékelés is közös tanári és tanulói munka.

Nézzünk meg egy aránylag egyszerű, mindenkit foglalkoztató kérdést. Miért érdemes egészségesen táplálkozni? A fenti kérdésre előzetesen a diákok nagyon sok választ megfogalmaznak. Az egészséges táplálkozásról a tanulóknak számos elképzelése, tapasztalata van. Erről a témáról az utóbbi évtizedekben rengeteget publikáltak, nagyon sok tudományos és népszerűsítő munka jelent meg. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező az sem, hogy számos áltudományos írás, vitatott testsúlycsökkentő módszer is megjelent. Az információk dzsungelében néhány keresési szempont megadásával segítenünk kell a tanulók eligazodását. Az egészséges táplálkozásról a tanulók poszttert, kalóriatáblázatot, programot készíthetnek. Összeállíthatnak egy heti étrendet. Elemezhetik az élelmiszerek összetevőit. Rcklámfilmeket elemezhetnek. A problémaalapú tanulás nem csodafegyver, ám a természettudományos kompetencia fejlesztésének egyik hatékony módszere. Több mint három évtizedes múltra tekint vissza. Alapja az emberi kíváncsiság, a megismerés izgalma, az alkotás gyönyöre.

A forrás eredeti változata: A természettudományos kompetencia fejlesztése. Tanítás-Tanulás 7:(5) pp. 14. (2010)



„A tanulók előzetes tudásának, természettudományos nézeteinek feltárása, a mindennapi élethez szorosan kapcsolódó feladatok és tevékenységek megtervezése elengedhetetlen feladat. A tanulói kérdések, feltételezések, az elkészített gondolatterképek, az ötletbörzék számos előnnyel kecsegtetnek. A probléma-alapú tanulás a természettudományos kompetencia fejlesztésének egyik (nem egyetlen) hatékony módszere. Nem túlzás azt állítani, hogy egyszerre tananyag-elrendezési és tanulási-tanítási stratégia.”



1. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni a természettudományos kompetenciát?



4.5. A digitális kompetencia fejlesztése

Az információk dzsungelében történő eligazodás mára már életünk egyik nagy kihívása. Gondoljunk csak arra a több millió reklámfilmre, amivel arra próbálnak minket rávenni, hogy éjjel-nappal fogyassunk. Ráadásul ma már ki sem kell mozdulni a szobánkból, ha be akarunk vásárolni. Társadalmi szempontból kapcsolataink is erőteljesen felgyorsultak, kommunikációs formáink megváltoztak. A skype, a csatszobák, a facebookok, az okostelefonok és az interaktív honlapok felhasználóinak a száma végtelen. Szabadidőnk nagy részét a televízió vagy a számítógép előtt töltjük.

A felnőtt korosztály egy jelentős része ma már úgy gondolja, hogy rendelkezik a digitális kompetenciával. Használja a világhálót (lásd a korábban említett példák), szöveget szerkeszt, elektronikusan levelezget, mobiltelefonján olvassa a híreket. Figyeljük meg a fiatal generációt! Miközben a számítógép előtt tanulnak, ezzel párhuzamosan zenét töltenek le, közös projektet készítenek, csatszobákban barágnak, rövid üzeneteket írnak és olvasnak, a legújabb játékprogramot használják.

Képfeldolgozó képességük sokkal gyorsabb, mint az egyre nagyobb számú és elolvasatlan e-mailekkel küszködő felnőtteké. Megkockáztatom, hogy a pedagógiai fejlesztési folyamatoknak az Y generáció digitális kompetenciáihoz kell igazodniuk.

Az első kihívás tantervi szempontból jelentkezik. Ősi reflexektől vezérelve helyi tanterveinkben, tantárgyfelosztásainkban, órarendjeinkben megjelent az informatika. A tanórákon a tanárok két dologgal mindenképpen szembesültek. Egyrészt diákjaik erről sokkal többet tudnak. Ebben a pillanatban a tanári szerep komoly válságba került, jó esetben megváltozott. Másrészt a tanulók tudásuk nagy részét nem a tanórákon szerzik meg. A tanulás nonformális és informális válik. A második kihívás a digitális eszközök tanórai használata. Kétségtelen tény, hogy kezdenek elterjedni a digitális oktatóprogramok és az interaktív tananyagok. A harmadik kihívás tanulószervezési és módszertani szempontokat egyaránt tartalmaz. Tanulószervezési szempontból a digitális kompetencia fejlesztése erőteljesen kooperatív. A diákok projektjeik elkészítéséhez felhasználhatják az információs társadalom technológiáit (IST). Levelező fórumot, közös honlapot szerkeszthetnek.

Módszertani szempontból fontos, hogy az Y generáció digitális kompetenciáihoz igazodó tanóra motiváló a diákok számára. A digitális kompetencia fejlesztésében kreatív feladatok tömkelegét találhatjuk ki. Magyar irodalomból érdekes feladat egy adott irodalmi korszak honlapját létrehozni. Ez nem egyszerűen a jeles írók, költők életrajzait és műveit tartalmazza, hanem a legfontosabb művészeti, tudományos, társadalmi és gazdasági jellemzőket is. Érdekes ebben az esetben felhasználni azokat a linkeket, amelyek a tanulókat a híresebb múzeumok, galériák, találmányok világába is elvezetik. Történelemből a különböző forrásértelmezések, valamint az eredeti szöveg összehasonlító elemzése szinte kézenfekvő fejlesztési feladat. Ráadásul utána a képek, valamint az elektronikus források beillesztésével és elemzésével remek esszé készíthető. Érdekes feladat egy-egy csata helyszínének, történéseinek modellezése. A természettudományos jelenségekről gyönyörű felvételek tölthetők le, amelyek minden előadásnál többet mondhatnak. Ezeket összekapcsolhatjuk egyéni feladatlappal, tanulói kísérlettel és projektmunkával is.

A forrás eredeti változata: A digitális kompetencia fejlesztése. Tanítás–Tanulás 7:(6) pp. 5. (2010)



„Az első kihívás tantervi szempontból jelentkezik... A második kihívás a digitális eszközök tanórai használata... A harmadik kihívás tanulásszervezési és módszertani szempontokat egyaránt tartalmaz.”



1. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni a digitális kompetenciát?



4.6. A hatékony, önálló tanulási kompetencia fejlesztése

A tanulással, tudással és megismeréssel kapcsolatos filozófiák szinte egyidősek az emberiség történetével. Gondoljunk csak arra, hogy például Szókratész mekkora jelentőséget tulajdonított a rádöbbenésnek (heuréka), a dolgok megértésének fontosságára. Ezzel párhuzamosan előtérbe helyezte a kérdezni tudást. Ma már pontosan tudjuk azt, hogy tanulóink különböző ritmusban és mélységben értenek meg egyszerű összefüggéseket, valamint bonyolult folyamatokat. Ennek számos oka van. Vannak, akik inkább verbálisan, a szavak, az adatok, a képletek, az ábrák és a táblázatok, a lényeges összefüggések segítségével tanulnak. Mások vizuálisan, ők szívesen veszik a képeket, a filmeket, a videó-bejátszásokat, a fotókat. Sokan mozogva gondolkodnak. Ők a drámajátékok, színdarabok főszereplői. Gyakran parodizálnak másokat, a pantomim is az ő világuk. Számukra a tanulási folyamatban az érzelmek, az attitűdök dominálnak. Nagyon sok diák szívesen dolgozik, működik együtt társaival csoportban. Ők szociálisan tanulnak, a kooperatív tanulás főszereplői. Az egyik legnagyobb pedagógiai naivitás azt hinni, hogy diákjaink a tanóra 45. percében ugyanazzal a tudással mennek ki az ajtón.

Mi a helyzet a kérdésekkel? A pedagógusok nagyon sokat kérdeznek. Megkockáztatom, a kérdések zöme nem igazán tanulásfejlesztő. Tapasztalatom szerint nagyon sok kérdés egyrészt arra vonatkozik, amit a diákok nem tudnak. Másrészt

vannak olyan kérdések, amelyek pusztán az ismeretjellegű tudásra fókuszálnak. Nézzünk erre néhány példát: (I.) Mikor volt a tatárjárás? (II.) Ki írta az *Anyám tyúkja* című verset? (III.) Mi a kénsav képlete? (IV.) Ki a zeneszerzője a *Bánk bán* című operának? Mi a közös a fenti kérdésekben? Meglátásom szerint egyik sem a diákok „igazi” tudására kérdez. Az „igazi” tudás mögött minőségi gondolkodási és megértési folyamatok, fogalmi struktúrák és alkalmazási szempontok, törekvések vannak. Milyen kérdések felelnek meg ezeknek a jellemzőknek? (I.) Milyen okai voltak az 1848/49-es forradalom és szabadságharc elvesztésének? (II.) Milyen érzéseket keltett benned a vers? (III.) Mi a véleményed a globális felmelegedésről? Ezek a kérdések nyitottak, gondolkodtatóak, tanulásfejlesztők.

Minden korábban említett tanulási típus megjelenhet azokban a tevékenységekben, amelyek nélkül nincs igazi tanulás. Milyen tevékenységekről van szó? A verbálisan tanulók számára alkotó tevékenység a fogalmak meghatározásának és hálójának elkészítése. Hasonlóan fejlesztő egy adott szövegek értelmezése, átalakítása; a matematikai, fizikai, földrajzi jelek gyűjteményének az elkészítése, összegzése és elemzése. Az érzékszervi tanulás a kísérletek, a terepgyakorlatok, a kutatás és a felfedezés varázslatos világa. A mozgásos tanulók számára a legjobb fejlesztő tevékenységet a drámapedagógia eszköztárában találjuk meg. Erőteljesen a képzeletre, a kreativitásra és az érzelmi tényezőkre épít. A szociális tanulók számára a projekt-, és a kooperatív tanulási tevékenységek az üdvözlendők.

A forrás eredeti változata: A hatékony, önálló tanulási kompetencia fejlesztése. Tanítás–Tanulás 7:(7) pp. 14. (2010)



„Ma már pontosan tudjuk azt, hogy tanulóink különböző ritmusban és mélységben értenek meg egyszerű összefüggéseket, valamint bonyolult folyamatokat. Ennek számos oka van. Vannak, akik inkább verbálisan, a szavak, az adatok, a képletek, az ábrák és a táblázatok, a lényeges összefüggések segítségével tanulnak. Mások vizuálisan, ők szívesen veszik a képeket, a filmeket, a videóbejátszásokat, a fotókat. Sokan mozogva gondolkodnak. Ők a drámajátékok, színdarabok főszereplői. Gyakran parodizálnak másokat, a pantomim is az ő világuk. Számukra a tanulási folyamatban az érzelmek, az attitűdök dominálnak. Nagyon sok diák szívesen dolgozik, működik együtt társaival csoportban.

Ők szociálisan tanulnak, a kooperatív tanulás főszereplői. Az egyik legnagyobb pedagógiai naivítás azt hinni, hogy diákjaink a tanóra 45. percében ugyanazzal a tudással mennek ki az ajtón.”



1. Milyen különbségek mutatkoznak a diákok tanulásában?
2. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni a hatékony, önálló tanulás kompetenciáját?



4.7. A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése

A motiváló tanítási módszerek közül fontosnak tartom megemlíteni a vitát. Ez a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésének jelentős részét képezi. A vitához a tanulók számára megfelelő szintű és alapos felkészülés kell. Először célszerű a témához kapcsolódóan olyan állításokat megfogalmazni, amelyek kellemő mértékben provokatívak, vitára ingerlők. Ezek után csoportosítsuk az érveket és az ellenérveket. Itt már megfigyelhető a páros és a csoportos munka is. Érdemes időt szánni a vita összegzésére is. Megjegyzendő, hogy nem minden vita zárul kompromisszummal, bár ez kétségkívül nemes törekvés. Megfontolandó, hogy a vitatémánkat nem két, hanem több szempontból közelítsük-e meg. Ebben az esetben az érvek és az ellenérvek nem oltják ki egymást. Az érvelési és cáfolási képességek mellett megjelenik a kritikus gondolkodás, az elemzés és bizonyos helyzetekben a konfliktuskezelés is.

Milyen témákról lehet vitatkozni? Meglátásom szerint elsősorban azokról, amelyek a tanulókat és az iskola közvetlen társadalmi környezetét is foglalkoztatják. Ilyen témák lehetnek például: hulladéklerakó építése, szelektív hulladékgyűjtő létesítése, diákbüfé alapítása, diákönkormányzat működtetése, a közbiztonság javítása, a vásárlói szokások megváltoztatása. A példák vég nélkül sorolhatók. A témák aktualitása mellett érdemes arra is figyelniük, hogy kellően vitára inspirálóak legyenek.

A vita módszerének vannak emeltebb szintű változatai. Az egyik az ún. reprezentatív demokrácia módszere. Ebben az esetben a vitát nem lezárjuk, hanem folytatjuk. Amennyiben három szempont szerint megvitattuk a témánkat, akkor mindegyik csoportból választunk 3-3 szóvivőt. Ők részesei lesznek egy kerekasztal-beszélgetésnek, ahol további felkészülés és az elhangzott érvek és ellenérvek birtokában tovább vitatkoznak a témáról. A többiek közben meghatározott szempontok szerint elemzik és értékelik az elhangzottakat. A másik az aktív állampolgárságot gyakorlatban is megvalósító projektek. A helyi önkormányzat meglátogatása és a döntéshozatal elemzése után számos projekt szervezhető. Készíthető a „közjót” szolgáló plakát, egy népszavazást előkészítő felhívás, egy környezetbarát önkormányzat makettje. A döntéshozatalt drámapedagógiai módszerekkel el is játszhatjuk.

Összegezve, a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése számos előnnyel bír. Az ismeretek megszerzése és elmélyítése mellett fontosak azok a képességek is, amelyek az egyén mindennapi életében és a társadalom működésében egyaránt fontosak. Kiemelendő a felelősség, az önálló döntéshozatal, az aktivitás a „közjő” érdekében, a demokratikus elvek tiszteletben tartása.

A forrás eredeti változata: A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése. Tanítás-Tanulás 7:(8) pp. 5. (2010)



„A vitához a tanulók számára megfelelő szintű és alapos felkészülés kell. Először célszerű a témához kapcsolódóan olyan állításokat megfogalmazni, amelyek kellő mértékben provokatívak, vitára ingerlők. Ezek után csoportosítsuk az érveket és az ellenérveket. Itt már megfigyelhető a páros és a csoportos munka is. Érdemes időt szánni a vita összegzésére is. Megjegyzendő, hogy nem minden vita zárul kompromisszummal, bár ez kétségtelenül nemes törekvés.”



1. Miért fontos a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése?
2. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni a szociális és állampolgári kompetenciát?



4.8. A kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia fejlesztése

Sokat elárul egy társadalomról, hogy hol kezdjük el az újságot olvasni. Most tekintsünk el attól a szomorú tényről, hogy nagyon sokan egyáltalán nem olvasnak egyetlen sajtóterméket sem. A polgárok egy kisebb hányada – régi megszokásának hódolva – az újságokat általában a végén vagy a legelején kezdi el olvasni. A gazdálkodás és a pénz világában izgalmas és elismerem némiképp “eretnek” gondolat azt feltételezni, hogy a földi halandók egy része a gazdasági rovatnál, mondjuk a tőzsdehíreknél, a pénzpiacok forgalmi adatainál kezdi el az olvasást. Fontos jelzője ez az életképes piacgazdaságnak és a működő demokráciának egyaránt. Hasonlóan ellentmondásos a helyzet, amikor a hosszan kigyózó sorok végére beállunk a legtöbbször sárga színű csekkjeinkkel. Egy hónapban több órát is elvesztegethetünk a napjainkban már fölösleges sorba állással. A lakosság csak kisebb hányada használja ki az elektronikus befizetés, az e-bank nyújtotta szolgáltatásokat. Kényelmesen, otthon ücsörögve egy gombnyomással otthon intézni a pénzügyeinket. Ma már ezek a dolgok nem tartoznak a rózsaszín álmok közé. A gazdálkodás és a pénz világára vonatkozó szerves része.

Végül, de nem utolsó sorban érdemes tanulóink fogyasztói szokását is megfigyelni. Akár az iskolai büfében, akár a családban végzett “minikutatás” keretén belül érdekes érdekes következtetésre juthatunk a tudatos fogyasztóvá válás rögzös útjáról. A “pénzzel való bánni tudás” és a döntési képesség között erős összefüggés van. Gondoljunk csak arra, hogy a “fogyaszd el és dobd el” világában hány tanulónból lesz tudatos vásárló. Olyan, aki a reklámok világában is képes arra, hogy a fenntarthatóságot szem előtt tartva okos, a rövid és hosszú távú előnyöket egyaránt mérlegelő döntést hozzon. Itt nem egyszerűen egy-egy termék árérték arányának a figyelembevételéről van szó. Közlebb kerülünk a megoldáshoz, ha a gazdasági válság egyik kritikus pontját megnézzük. Nevezetesen a hitelek felvételéről és törlesztéséről van szó. Nem könnyű eligazodni az “apróbetűk” és a “lábjegyzetek” világában. Ám az nyilvánvaló, hogy személyiségünk egyik fontos része a gazdálkodással kapcsolatos tudás, képesség és attitűd.

A bevezetőben jelzett ellentmondások után nem meglepő, hogy a vállalkozások és a munka világát egyaránt érintő fontos kérdésekről van szó. Nevezetesen a “gazdaság működésének átfogó megértése” és a “vállalkozások pénzügyi és jogi

feltételeinek az ismerete” a gazdálkodásra és a pénz világára vonatkozó tudás fontos része. A pedagógiai gyakorlat számára fontos kérdés: Hogyan lehet hatékonyan fejleszteni olyan klészségeket és képességeket, mint például a “tervezés, szervezés, irányítás, vezetés, delegálás és elemzés, a kommunikálás, a tapasztalatok értékelése, kockázatelemzés és –vállalás, egyéni és csapatmunkában történő munkavégzés”?

Az “iskola világában” tantárgyi, tanulásszervezési és módszertani megoldások egyaránt felbukkannak. Első megközelítésben, valamilyen “ösi reflexről vezérelve” megjelenik a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia fejlesztéséért felelős tantárgy (gazdasági ismeretek). Nem nevezném hatékony megoldásnak, hiszen már a jelenlegi tantárgyfelosztásban sincs egyetlen hely sem. Ráadásul a korábban érintett ismeretek, képességek és attitűdök nem köthetők egyetlen tantárgyhoz. A gazdálkodásra és a pénz világára vonatkozó tudásnak történelmi, földrajzi, matematikai és életviteli aspektusai egyaránt vannak. Éppen ezért a második megközelítés sokkal izgalmasabb. Nevezetesen az, amikor a különböző tantárgyakat tanítók egy tanévben többször leülnek és egyeztetik a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia tervezésének, fejlesztésének és értékelésének közös, egymást erősítő pontjait. A tanulásszervezést tekintve előtérbe kerül az egyéni és a csoportmunka. Sok iskolában működtetnek a diákok “minivállalkozásokat”, amelyek során tervezik, szervezik és értékelik az üzleti folyamatokat. Olyan projektekről van szó, amelyekben mindazok az ismeretek, képességek és attitűdök fejlődnek, amelyek az érintett kompetenciaterület szerves részét képezik. A diákok üzemeltethetnek iskolai büfét, megtervezhetik egy-egy osztálykirándulás gazdasági hátterét, modellezhetnek egy-egy vállalkozást. ellátogathatnak pénzügyi intézményekbe, sőt a pénz történetével kapcsolatos kiállításokról is posztert készíthetnek. A tanulók és a tanárok visszajelzése alapján a fenti projektek nagy élményt jelentenek és nem kevés pedagógiai haszonnal bírnak. Ebben az esetben az újságok gazdasági híreinek az olvasásában, a pénzügyi tranzakciók lebonyolításában, a hitelek felvételében és a tudatos fogyasztóvá válásban is jelentős változás következik be.

A forrás eredeti változata: A kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia fejlesztése: TANÍTÁS-TANULÁS 7:(9) p. 14. (2010)



Első megközelítésben, valamilyen “ösi reflexről vezérelve” megjelenik a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia fejlesztéséért felelős tantárgy (gazdasági ismeretek). Nem nevezném hatékony megoldásnak, hiszen

már a jelenlegi tantárgyfelosztásban sincs egyetlen hely sem. Ráadásul a korábban érintett ismeretek, képességek és attitűdök nem köthetők egyetlen tantárgyhoz. A gazdálkodásra és a pénz világára vonatkozó tudásnak történelmi, földrajzi, matematikai és életviteli aspektusai egyaránt vannak. Éppen ezért a második megközelítés sokkal izgalmasabb. Nevezetesen az, amikor a különböző tantárgyakat tanítók egy tanévben többször leülnek és egyeztetik a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia tervezésének, fejlesztésének és értékelésének közös, egymást erősítő pontjait. A tanulásszervezést tekintve előtérbe kerül az egyéni és a csoportmunka. Sok iskolában működtetnek a diákok "minivállalkozásokat", amelyek során tervezik, szervezik és értékelik az üzleti folyamatokat. Olyan projektekről van szó, amelyekben mindazok az ismeretek, képességek és attitűdök fejlődnek, amelyek az érintett kompetenciaterület szerves részét képezik. A diákok üzemeltethetnek iskolai büfét, megtervezhetik egy-egy osztálykirándulás gazdasági hátterét, modellezhetnek egy-egy vállalkozást, ellátogathatnak pénzügyi intézményekbe, sőt a pénz történetével kapcsolatos kiállításokról is poszttert készíthetnek. A tanulók és a tanárok visszajelzése alapján a fenti projektek nagy élményt jelentenek és nem kevés pedagógiai haszonnal bírnak



1. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetenciát?



4.9. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség kulcskompetencia fejlesztése

Figyeljük meg az óvodában önfeledten, ugyanakkor hatalmas akarattal rajzoló, festő, színező gyerekeket. Ebben az életkorban még szárnyalhat a fantáziájuk, ha hibáznak, gyakran biztatják őket: „Nem baj, majd legközelebb sikerül.” A meséket szabadon illusztrálhatják, sőt a legjobb jeleneteket eljátszák, énekelnek és mozgással

fejzik ki érzéseiket, gondolataikat. A legtöbb óvodáskorú gyermek igazán kreatív, és minden támogatást megkap, hogy ezt meg is mutathassa. A közoktatás bevezető és kezdő szakaszában ez a fejlesztési folyamat – kisebb-nagyobb mértékben – folytatódik. Az óvodára jellemző esztétikai-művészeti képességek fejlesztése még egyénre szabott, tevékenységközpontú. Számos iskola pedagógiai programjában alapvető célkitűzés az esztétikai-művészeti képességek fejlesztése, az esztétikai fogékonyság és a fantázia fokozása. Nézzünk erre néhány konkrét példát!

Az ének-zene területén kiemelten fontos az 1-4. évfolyamokon az éneklési öröm felkeltése, a tanult gyermek- és játékdalok mozgással kísért csoportos előadása, a zenei fantázia fejlesztése, a dalok ritmikai sajátosságainak megjelenítése mozgással, táncsal, kreatív játékokkal. Hasonló a helyzet a dráma és a tánc területén. A fejlesztés gyakorlatában jelentős szerepet kap a bábozás, az improvizációs játék, a beszéddel és zenei elemekkel történő rögtönzés, a közös dramatizálás, a tánc és a mozgás. A vizuális kultúra területén jellemző az élményközpontú szabadkézi rajzolás és festés, az alkotóképesség tudatos fejlesztése. A közoktatás bevezető és kezdő szakaszában az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése jól működik.

A kompetenciaterület meghatározásában számos olyan módszertani és tanulásszervezési lehetőséget találunk, amelyek nem pusztán az 1-4. évfolyamokra járó tanulók számára jelentenek élményt. Jelesül a média, a fotó és a mozgókép világról van szó. Közhelyszerű megállapítás, hogy a tanulók ebben a világban nőnek fel. A fejlesztésekben erre a tényre érdemes lenne építeni. Ehelyett ezzel ellentétes folyamatoknak lehetünk tanúi. A művészeti nevelés háttérbe szorul, hiszen a tantárgyak hierarchiája is megváltozik. Előtérbe kerül a szövegértés és a matematika. Azokat a tanulókat, akik „mozogva gondolkodnak”, nagyon gyorsan elveszítjük. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése egy-egy ikolán belül esetlegessé, egyre inkább tanárfüggővé válik.

Mit lehet tenni egy szisztematikusabb, tudatosabb fejlesztés érdekében? Bátran hívjuk degítségül a médiumokat! Az 5-8. évfolyamok diákjainak képfeldolgozó képessége sokkal gyorsabb, mint a pedagógusoké. Ebből még előnyt is kovácsolhatunk. A nyitottság és az érdeklődés attitűdjének erősítése alapvető a kompetenciaterület sikeres fejlesztése szempontjából. Természeti fotók készítése földrajzból, a reklámok történetiségének bemutatása poszteren történelemből, egy-egy filmrészlet elemzése irodalomból a kulcskompetencia fejlesztésének fontos részét képezik. Az egyes tantárgyakban megjeleníthető esztétikai tudatosságot hatékonyan lehet erősíteni drámapedagógiai módszerekkel. A dramatizálható zenei, történelmi és irodalmi anyagok mozgásos megjelenítése jól használható például a reformkor tanításában. Rendezhetünk egy fotókiállítást, szervezhetünk filmklubot. Végül,

de nem utolsósorban a kulcskompetencia fejlesztésében jelentős szerepet játszanak a tanítási órán kívüli tevékenységek. A múzeum- és színházlátogatások, a helyi táncházak kitűnő alkalmat nyújtanak arra, hogy páros vagy csoportos munkában a tanulók megadott szempontok alapján projektekben dolgozzanak. Ennek produktumai lehetnek egy népdalgyűjtemény, egy poszterbemutató, egy számítógépes prezentáció, egy képalbum. A folyamat végeredménye egyrészt a kulturális örökség (helyi, nemzeti, európai), másrészt a mindennapi életben jelentős esztétikai igényesség erősítése. Így a kompetenciaterület fejlesztése társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt fontos.

A forrás eredeti változata: Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése. Tanítás-Tanulás 7:(10) p. 5. (2010)



„Az ének-zene területén kiemelten fontos az 1-4. évfolyamokon az éneklési öröm felkeltése, a tanult gyermek- és játékdalok mozgással kísért csoportos előadása, a zenei fantázia fejlesztése, a dalok ritmikai sajátosságainak megjenítése mozgással, tánccal, kreatív játékokkal. Hasonló a helyzet a dráma és a tánc területén. A fejlesztés gyakorlatában jelentős szerepet kap a bábozás, az improvizációs játék, a beszéddel és zenei elemekkel történő rögtönzés, a közös dramatizálás, a tánc és a mozgás. A vizuális kultúra területén jellemző az élményközpontú szabadkézi rajzolás és festés, az alkotóképeség tudatos fejlesztése. A közoktatás bevezető és kezdő szakaszában az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése jól működik.”



1. Milyen módszerekkel lehet fejleszteni az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciát?

5. A KOMPETENCIÁK ÉRTÉKELÉSE

Tudnivalók a téma feldolgozásához

Ebben a témakörben a kompetenciák értékelésének, különös tekintettel a formatív (fejlesztő-támogató) értékelés jellemzőinek, funkcionalitásának, kereteinek elemzésére kerül sor. Ennek keretén belül lehetővé válik a legfontosabb nemzetközi projektek, néhány fejlesztő értékelési technika bemutatása és megismerése.

„Az adatok a mi barátaink.”

(Sandra Love)



5.1. A fejlesztő értékelés: Az iskolai tanulás minőségének javítása

A pedagógiai értékelés röviden meghatározva: visszajelzések elmélete és gyakorlata. A szervezett és differenciált pedagógiai értékelés első szakasza (mint oly sok más fejlesztési tényező) az 1950-es évek tudományos-technikai forradalmában gyökerezik (1957: „szputnyiksokk”). Letisztult a fogalma, megjelentek az irányzatai, kialakultak az iskolái, nagy volumenű, nemzetközi szinten is jelentős vizsgálatok indultak el. Közvetlenül a tanulók teljesítményének értékelése, közvetve

pedig a tanítási-tanulási folyamat egészének a vizsgálata került az előtérbe. Tyler alapművében a curriculumelmélet egyik markáns elemeként határozta meg később híressé vált kongruenciátételét. Nevezetesen azt, hogy a pedagógiai értékelés során nem pusztán a tanulási folyamat eredményeinek ismerete fontos. A tudatos fejlesztés érdekében visszajelzések kellenek arra vonatkozóan is, hogy a pedagógiai célok kitűzése és az eredmények megszületése között lejátszódó tanítási-tanulási folyamat mennyire eredményes. Azaz milyen viszony van a program céljai és a tanulóban bekövetkezett változások között. Scriven 1967-ben az értékelés funkcióiról készített alapvetést. Három értékelési funkciót különböztetett meg: a helyzetfeltáró (diagnosztikus), a tanulási folyamatot fejlesztő-formáló (formatív), valamint a lezáró-minősítő (szummatív) értékelést.

A szervezett és differenciált pedagógiai értékelés második szakasza a kognitív és szociokulturális forradalom kiteljesedésekor következett be. Ez az 1970-es évek, az információ robbanásszerű növekedésének, a tudományok átrendeződésének (integráció, differenciálódás), a tudás koncepcionális paradigmaváltásának, a tanulási folyamatok erőteljes kutatásának az időszaka. A tanulás fogalma ebben a korszakban kibővült, számos elemmel (előzetes tudás, környezeti hatások, tudástranszfer) gazdagodott. A tanulás rendszerszintű változásai nyilvánvalóan hatottak az értékelés területeire, amelyek nagymértékben differenciálódtak, markánsan elkülönültek egymástól. Ennek megfelelően a pedagógiai értékelés szintjeinek differenciálódásával párhuzamosan az értékelési témák és funkciók is összetettebbé váltak. Az 1970-es évek végén egyre élesebben vetődtek fel az alábbi kérdések:

- Kik értékelnek?
- Mit értékelnek?
- Miért értékelnek?
- Hogyan értékelnek?

A fenti alapvető kérdések mentén az értékelésnek nyolc szintje különült el, ami egyaránt befolyásolta a pedagógiai értékelés már kialakult funkcióit és hatást gyakorolt a mérésmetodikára is. Ezek a szintek az alábbiak:

- A tanulók értékelése
- A tanítási-tanulási folyamat értékelése
- Egy-egy osztály értékelése
- Az iskola értékelése

- Egy-egy tantárgy összehasonlító, rendszerszintű értékelése
- A neveltség problémáinak értékelése
- Az oktatási rendszer értékelése
- Nemzetközi összehasonlító értékelések

Ez az értékelési szintrendszer lehetővé tette azt, hogy a pedagógiai értékelés megbízhatóbbá és érvényessé váljék. Az adatok nemzetközi összehasonlító elemzése ebben az időszakban még a megtanult ismeretek szintjét vizsgálta, a tantervek erőteljesen tananyag- és teljesítményközpontúak voltak. Ez a szummatív értékelési funkció előretörését eredményezte.

A szervezett és differenciált pedagógiai értékelés harmadik szakasza az 1980-as évek közepén kezdődött, amikor egyre nagyobb igény mutatkozott a megtanultak alkalmazására; arra, hogy az iskola hasznosítható tudást biztosítson mindenki számára. Ezzel párhuzamosan a korábbi képességkutatók nyomdokain haladva elindultak azok a (elsősorban az OECD által szervezett) szakértői munkálatok, amelyek néhány ország nemzeti standardjait vizsgálták a fenti célok tudatában. Az élethez, a munkához és a korszerű műveltséghez leginkább szükséges ún. kulcskompetenciák fejlesztésének igénye befolyásolta az oktatás világát. A pedagógiai értékelés folyamata sem volt kivétel ezalól. A pedagógiai értékelés taxonomikus korszakát egy új szakasz követi, amelyre elsősorban a tudás fogalmának újraértelmezése jellemző. A kompetenciaalapú oktatási rendszerek elemi igénye az, hogy ne pusztán bizonyos kimeneti pontokon minősítsék a tanulókat, rangsorolják az intézményeket, hanem tanulónként legyenek visszajelzések az adott kompetencia fejlesztéséről, a fejlődés mértékéről, az esetleges korrekciók szükségességéről.

A hazai és a nemzetközi szakirodalom általában háromféle értékelési módot különböztet meg: a minősítő értékelést (teljesítménymérést), a diagnosztikai értékelést és a fejlesztő értékelést. A minősítő értékelést mindannyian ismerjük, meg tapasztaltuk diákként, tanárként, szülőként. Azt mutatja meg, hogy egy adott, kívánatos szinthez képest hogyan teljesít valaki. A teljesítmény minőségét általában osztályzatban fejezik ki, alacsonyabb korosztályok esetében különböző jutalmakkal, ösztönzőkkel, szöveges értékeléssel. Ez a mérés általában belső (a tanár, a munkaközösség, az iskolavezetés által kezdeményezett módon és az általuk készített mérőeszközökkel történik). Minősítő értékelés a félévi vagy év végi bizonyítvány még akkor is, ha szöveges. A diagnosztikus mérés ritkább, mint a minősítő. Arra szolgál, hogy a pedagógiai folyamatot eredményesebbé tegye, feltárja a tanulócsoporthoz (ritkábban a tanuló) előismereteit, hiányosságait. Tipikus diagnosztikai mérés

az új iskolába, iskolafokozatra belépő tanulók hozott tudását felmérő dolgozat. Erre nem vagy nem feltétlenül adnak osztályzatot, mert általában nem is azt méri, amit az adott osztályban a mérést végző tanár tanított, bár ő is végezhet ilyen mérést, ha a tanítási-tanulási folyamatban valamilyen hibát észlel, és ezt fel akarja tárni.

A belső diagnosztikai mérések a tanítási (tanulási) folyamat adott szintjén való beavatkozást teszik lehetővé, céljuk a folyamat eredményesebbé tétele, a visszajelzés elsősorban a tanárnak (az iskolának, az oktatásirányításnak) szól, nem a diáknak és a szülőknek. A fejlesztő értékelés meghatározására (és ennek fényében az előbbieket árnyalt értelmezésére) még nem született konszenzus sem itthon, sem külföldön. Célja mindenképp az, hogy a diák eredményesebb tanulását segítse, ne ítélje meg (különösen ne ítélje el) az eddigi munkát, hanem mutasson rá azokra a lehetőségekre, amelyekkel a tanulási folyamat eredményesebbé válhat. Célja nem a minősítés, hanem a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása, a tanulási folyamat – a tanuló – segítése, fejlesztése, a javítási lehetőségek számbavétele. Ez az értékelési mód nem a tudás egészét, hanem a részfolyamatokat, a tudás bizonyos elemeit értékeli, a tanuló számára nyújt visszajelzést erősségeiről és hiányosságairól, fejlődésének lehetőségeiről.

A fejlesztő értékelést a kutatók a következőkben határozták meg: a tanítás során, osztálytermi szituációban gyakran és interaktívan alkalmazott értékelési mód. Egy 1998-as kutatás azt állapítja meg, hogy akkor beszélhetünk formatív (fejlesztő) értékelésről, ha meghatározzák a tanulói teljesítmények kívánatos szintjét (meghatározzák a konkrét célokat), folyamatosan gyűjtik az információt a tanulói teljesítmények alakulásáról, kialakítják az egymást követő teljesítmények mérésének és összehasonlításának módszereit, és kidolgozzák a kettő különbségének növelésére irányuló eljárásokat. Linda Allalés Mottiner Lopez különös nyomatókat ad ebben a definícióban a tanulási folyamat szervezésének, azoknak a konkrét lépéseknek, amelyeket a tanárok és a tanulók a teljesítmény minőségének fokozására tesznek, ahogyan közös szemléletüket kialakítják. A fejlesztő értékelés tehát arra szolgál, hogy megállapítsa a tanuló fejlődését és tanulási szükségleteit, és ehhez igazítsa a tanítást. Ennek megfelelően a fejlesztő értékelés egyik nagy előnye, hogy magát a tanulási folyamatot segíti, formálja.

A fejlesztő értékelés másik nagy előnye, hogy rugalmas kölcsönhatásban van a tanítási és tanulási stratégiákkal. Akkor működik jól, ha az értékelési eszközök, eljárások, illetve a tanítási, tanulási technikák is flexibilisek, módosíthatók, alkalmazkodnak a tanulási szükségletek változásaihoz, így interaktívabb kapcsolat jön létre a tanuló és a tanár között. A személyre szabott tanulás lényege az, hogy

az oktatást az egyéni igényeknek, szükségleteknek, érdeklődésnek és attitűdöknek megfelelően formáljuk; hogy biztosítsuk minden diák számára a lehető legjobb eredmény elérését.

A fejlesztő értékelés általános keretei:

- Olyan osztálytermi légkör kialakítása, amelyben a diákok biztonságban érzik magukat.
- A tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek követése.
- A tanítási módszerek sokfélesége annak érdekében, hogy a különböző tanulási igényű tanulók szükségleteinek megfeleljenek.
- A tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése.
- A tanulói teljesítményre, haladásra adott gyakori visszajelzés és a tanítás módjának folyamatos alakítása a tanuló fejlődési szükségleteihez igazodva.
- A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.

A forrás eredeti változata: Brassói Sándor, Hunya Márta, Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. Új Pedagógiai Szemle 55:(7-8) pp. 4–17. (2005)



„A hazai és a nemzetközi szakirodalom általában háromféle értékelési módot különböztet meg: a minősítő értékelést (teljesítménymérést), a diagnosztikai értékelést és a fejlesztő értékelést.”

„A fejlesztő értékelést a kutatók a következőkben határozták meg: a tanítás során, osztálytermi szituációban gyakran és interaktívan alkalmazott értékelési mód. Egy 1998-as kutatás azt állapítja meg, hogy akkor beszélhetünk formatív (fejlesztő) értékelésről, ha meghatározzák a tanulói teljesítmények kívánatos szintjét (meghatározzák a konkrét célokat), folyamatosan gyűjtik az információt a tanulói teljesítmények alakulásáról, kialakítják az egymást

követő teljesítmények mérésének és összehasonlításának módszereit, és kidolgozzák a kettő különbségének növelésére irányuló eljárásokat.” Black, P. – D. Wiliam: *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education*, 1998. Vol. 5. 7–74.

„A fejlesztő értékelés általános keretei:

- Olyan osztálytermi légkör kialakítása, amelyben a diákok biztonságban érzik magukat.
- A tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek követése.
- A tanítási módszerek sokfélesége annak érdekében, hogy a különböző tanulási igényű tanulók szükségleteinek megfeleljenek.
- A tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése.
- A tanulói teljesítményre, haladásra adott gyakori visszajelzés és a tanítás módjának folyamatos alakítása a tanuló fejlődési szükségleteihez igazodva.
- A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.”

?

1. Nevezze meg a legfontosabb értékelési funkciókat!
2. Határozza meg a fejlesztő értékelés fogalmát!
3. Melyek a fejlesztő értékelés keretei?



5.2. A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái

Az OECD szakértők segítségével, valamint néhány ország esettanulmányait elemezve 2005-ben meghatározta a fejlesztő értékelés fogalmát. Eszerint „a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, amelynek célja a tanulási igények meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása”. Ennek a fogalomnak igen figyelemre méltó eleme a gyakori és interaktív módon történő visszacsatolás. A gyakoriságon egyes külföldi publikációk heti rendszerességet értenek. Amennyiben a hazai helyzettel szembesítjük ezt az adatot, elég azt a példát megemlíteni, hogy a szülők milyen intenzitással és gyakorisággal jeleznek vissza az iskolától kapott információkra. A fogalom másik nagyon fontos eleme a tanulási igények meghatározása. Mennyi adatunk van arra vonatkozóan, hogy milyen módszerekkel, milyen hangulatban kezd a diák a tanuláshoz? Szükség van-e fejlesztő értékelésre? A kérdés a célok és a követelmények egyeztetésére, összhangjára és megértetésére vonatkozik a tanuló, a pedagógus és a szülő között. Ezután következhet a fejlesztendő terület és a fejlesztési tevékenységek hatékony összehangolása. Végül alapvető feladat az eszközök használata, az eredmények gyakori visszacsatolása, illetve a célok és követelmények esetleges újradefiniálása. A nemzetközi tapasztalatok alapján fontos elemként szeretném leszögezni azt, hogy nem egyes tantárgyak tanításáról van szó, hanem a tanulási képesség kiemelt fejlesztéséről.

A fentiekből adódik a következő kérdés: Milyen előnyök származnak a tanulóknak, a szülők és a pedagógusok számára a fejlesztő értékelésből? A tanuló számára fontos, hogy reális énképpel rendelkezzen. A fejlesztő értékelés megadhatja az esélyt arra, hogy önmagukat jobban ismerő fiatalok kerüljenek ki az iskolákból. A szülők esetében nagy előny, hogy megfelelő információhoz jutnak, partnerként kezelik őket, megbízható fejlődési képet kapnak a gyermekükről. Az alapkérdés ebben az esetben nem az, hogy „Hányast hoztál haza lányom/fiam?”, hanem „Miben jutottál előbbre az iskolában?”, azaz mit kapott a tanuló az oktatásban eltöltött 12 év alatt. A pedagógusok számára előnnyel kecsegtet, ha elvárásaik és céljaik teljesüléséről folyamatos visszajelzéseket kapnak. Megismerik a tanulókat, ezáltal személyre tudják szabni a tananyagot, differenciálhatják a tanítási időt és a módszereket egyaránt. Nem utolsósorban adatokat kapnak a munkájukról, tevékenységük elszámoltatható lesz.

Angliában 2000-ben bevezették – a közoktatási stratégia részeként – az Értékelés a tanulásért elnevezésű programot, amelynek keretében a fejlesztő értékelést és a személyre szabott tanulást igyekeztek összekapcsolni. Ennek folytatásaként 2005-ben az angol középiskolák számára Higgins programigazgató vezetésével egy projekt kezdődött el nyolc iskola és fenntartó részvételével (2500 iskolából és 150 helyi fenntartóból választották ki a résztvevőket). A projekt egyik célja az volt, hogy a fejlesztő értékelés eszközeit a gyakorlatban is kipróbálják. A 9. évfolyam földrajz „fejlődéstáblázatát” úgy tervezték meg, hogy az abban megfogalmazott fejlesztési célok, tevékenységek és követelmények, a tanulóktól elvárt teljesítmény a tanulási képesség fejlesztését segítsék elő. Az alapkérdés ebben az esetben: Hogyan tanulja a diák a földrajzot? Ez a tervezés nem a „tantárgyi lobbik” világa. A tantárgyak tartalmán és követelményein átívelő, kiemelt célkitűzés a tanulási képesség fejlesztése. Érdekes a projekt két konkrét módszertani javaslata: „a közlekedési lámpa”- és a „Ne tedd fel a kezed!”-módszer. A „közlekedési lámpa”-módszer segítségével egyszerű visszajelzéseket adnak a diákok, hogy megértették-e az órán elhangzottakat, hol akadtak el (piros lámpa), mikor haladhat tovább az óra (zöld lámpa), mikor szükséges a pedagógus segítsége (piros lámpa). A „Ne tedd fel a kezed!”-módszer a kérdve kifejtős órákon abban segít a pedagógusoknak, hogy személyre szabott, célzott kérdéseket tegyenek fel szemben azzal a gyakorlattal, amikor állandóan ugyanazok a tanulók egymással versengve válaszolnak a kérdésekre.

Skóciában a 90-es években a fejlesztő értékelés és tanulásfejlesztés összekapcsolása egy önértékelési modell megalkotásával és kipróbálásával vette kezdetét. Skót szakemberek azt a kérdést vizsgálták, hogy mennyire jó az iskola, és milyen teljesítménymutatók elemzése mentén lehet még jobb. Az egyik kiemelt teljesítménymutató a tanulási képesség volt. Ezt követően az értékelés a tanulásért és a Tanulás értékelése elnevezésű programot vezették be. Sandra Love Észak-Lanarkshire-i minőségügyi osztályvezető szerint fontos célkitűzés, hogy 2007-re minden tanuló rendelkezzen saját, személyre szabott tanulási naplójával, tanulja meg annak használatát, a pedagógusokat pedig képezzék ki a tanulási naplóból nyert információk elemzésére. A skót kollégák igyekeznek azt is elkerülni, hogy a fejlesztő értékelés eme eszközének bevezetése folyamatos legyen, nem szeretnék azt, hogy a pedagógusok és a tanulók is „adminisztrálják a minőséget”. Szakmai viták, elemzések, műhelymunkák segítségével szeretnék elérni, hogy a személyre szabott tanulási napló a fejlesztő értékelés egyik hatékony eszközévé váljék.

A tanulási napló elején a tanuló bemutatkozik a pedagógusoknak. Leírja, melyek a legfontosabb szokásai, iskolán kívüli tevékenységei, milyen az egészségi állapota, miben gondolja úgy, hogy jó vagy kevésbé kiemelkedő. Ezt követően az iskola pedagógiai értékeinek és célkitűzéseinek ismeretében megállapodik a pedagógusokkal, hogy a lehetőségeihez mérten jól fog tanulni. A tanulási napló érdekes része, amikor a tanulónak arról kell írnia, hogy melyik az a hely az iskolában, ahol szeret/nem szeret tartózkodni. Véleményét meg is kell indokolnia. A tanév során háromszor (elején, közepén, végén) értékelnie kell saját tanulását: viszonyát a tanuláshoz, mi az, amiben fejlődött, mely területeken maradt el a várakozásaitól, miben vár segítséget. Be kell mutatnia azt is, hogy miért éri magát felelősnek az iskolában és a családon belül. Minden tanulói véleményt az egyes szakaszok végén véleményeznie kell a szülőnek és a pedagógusnak is. A tanév végén egy összegző tanulói elemzés készül arra vonatkozóan, hogy egy év alatt miben lépett előre, hol van lemaradása, miben kell őt segíteni.

Ezzel párhuzamosan 2004-ben elkezdődött a tantervi felülvizsgálat. A revízió stratégiai alapelvei: (1) sikeres tanulók (motivált, érdeklődő), (2) magabiztos egyének (tökéletes mentális, fizikai állapot), (3) felelős állampolgárok (aktív részvétel, felelősség, döntéshozatal), (4) hatékony közreműködők. A személyre szabott tanulási napló fejlesztése és szakmai egyeztetése szoros összhangban van a tantervi felülvizsgálat alapelveivel.

Olaszországban olyan tanórát iktatnak be (tanulási laboratórium), ahol minden diák beszámolhat fejlődéséről, tanulási nehézségeiről, az előrelépés lehetőségeiről. Ez azt is feltételezi, hogy az iskolában tanulásfejlesztési munkaközösség működik. Kanadában szülői klubokat hoznak létre az értekezletek és a fogadóórák mellett, ahol az érdeklődő szülők a pedagógusokkal dolgoznak együtt annak érdekében, hogy gyermekük jobban tanuljon. Dániában és Olaszországban jogszabályok segítik a folyamatokat, törvényi előírások is vannak annak érdekében, hogy a fejlesztő értékelés keretei létrejöhessenek.

Összegezve az elmondottakat: egyfelől a pedagógiai értékelés a tanulás fejlesztéséért történik. A helyzet feltárása (diagnosztizálás) után tájékoztatni kell a tanulókat, hogy hová szeretnék őket a pedagógusok eljuttatni, közösen beszélnek meg a célkitűzéseket és az elvárt teljesítményt (egyeztetett kritériumok). Másfelől a pedagógus számára kiemelt feladat a tanulás és a tanórai tervezés tudatos összekapcsolása. Kiemelt cél (pedagógusok és tanulók számára egyaránt) a tanulási képesség fejlesztése. A személyre szabott tanulási napló és más eszközök segítségével egyre több tanuló lesz motiváltabb. Akarnak és tudnak tanulni, tudatában lesznek

tanulási erősségeiknek és gyengeségeiknek. Az alapkérdések azonban továbbra is megválaszolásra várnak: van-e folyamatos kapcsolat a tanulási-tanítási folyamatok és az értékelés között? Mennyire az osztályzatért tanulnak a diákok? Milyen visszajelzéseket kapnak a tanulók a tanulásukra vonatkozóan?

A forrás eredeti változata: A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. Új Pedagógiai Szemle 56:(3) pp. 15–18. (2006)



„Az OECD szakértők segítségével, valamint néhány ország esettanulmányait elemezve 2005-ben meghatározta a fejlesztő értékelés fogalmát. Eszerint »a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, amelynek célja a tanulási igények meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása.«” Fejlesztő értékelés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 23.

„Az alapkérdések: van-e folyamatos kapcsolat a tanulási-tanítási folyamatok és az értékelés között? Mennyire az osztályzatért tanulnak a diákok? Milyen visszajelzéseket kapnak a tanulók a tanulásukra vonatkozóan? Marge Scherer: Reclaiming Testing. Educational Leadership, Vol. 63. No. 3. 9.



1. Határozza meg a fejlesztő értékelés fogalmát!
2. Melyek a fejlesztő értékelés alapkérdései?
3. A nemzetközi példák alapján mutasson be néhány fejlesztő értékelő eszközt, módszert, technikát!



6.

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS DILEMMÁI

Tudnivalók a téma feldolgozásához

Ebben a témakörben a kompetenciafejlesztés legfontosabb dilemmáinak, különös tekintettel a differenciális pedagógiai kultúra jellemzőinek, valamint a kompetencia fogalommal összefüggő értelmezési és gyakorlati problémák bemutatására kerül sor. Ennek keretén belül lehetővé válik a teljes személyiségfejlesztés pedagógiai jellemzőinek, valamint a kompetenciafejlesztés „felülről-lefelé” (top-down) és „alulról-felfelé” (bottom-up) megközelítéseinek az elemzése.

*“Senkinek semmit sem vagyok képes megtanítani,
csupán elgondolkodtatni tudom az embereket.”*

(Szókratész)



6.1. „A pedagógia a különbségek világa”

Minden pedagógus hamar szembesül azzal a ténnyel, hogy a diákjai sok mindenben különböznek egymástól. A biológiai és a szociológiai különbségektől eltekintve, eltérő az érdeklődésük, másképpen tanulnak, mások az érdekeik és az értékeik; előzetes tudásukban, képességeikben és attitűdjeikben is különböznek egymástól. Az egyik diáknak kitűnő a ritmusérzéke, a másik szívesen talál ki történeteket,



a harmadik kitűnő modelleket készít. Vannak olyan tanulók, akik gyakran készítenek és oldanak meg képrejtvényeket, fejtörőket, logikai feladatokat. Mások fogékonyak a természet értékeinek megőrzésére. Gyakran kirándulnak, számos háziállatuk van, szelektíven gyűjtik a hulladékot. Vannak olyan diákok, akik szívesen dolgoznak csoportban, társaikkal együtt tanulnak, jó közösségi emberek. Mások szeretnek egyedül gondolkodni, egy-egy kérdés megválaszolásában elmélyedni. Vajon a fenti különbségekkel mit tud kezdeni a pedagógia?

Az egyik megoldás hasonló a gyorséttermek kínálatához. Látszólag több menü között választhatunk. A bőséges választék azonban csalóka. Talán még a jóllakottság érzése is az. Az ételek nagy része ugyanabból az alapanyagból készül. Minden helyen ugyanazt ehetjük, ihatjuk. Egyetlen szempont fontos, az idő. Gyorsan kiszolgálják, hamar megebédelünk, aztán mindenki megy, amerre lát. A másik megoldás személyre szabottabb. Ízlésünknek, érdeklődésünknek megfelelően választjuk ki az éttermet. Barátságosan üdvözölnék minket. Nyugodtan végigolvashatjuk az étlapot. Ez már maga egy élmény. Kedvenc ételünkhöz magunk választhatjuk meg az italokat. Figyelnek minden rezdülésünkre. A végén kíváncsiak a véleményünkre. Nyilvánvaló, hogy a különbségeket az iskolák is másképpen kezelik. Ez lehet a gyors- vagy a személyre szabott éttermek megoldása. Az utóbbi a személyiségfejlesztés varázslatos helyszíne. Ahol nem a diákok igazodnak, hanem minden értük történik. A tanítás illeszkedik a tanulóhoz. Az iskolák ebben az esetben olyanok, mint a személyre szabott éttermek. Gazdag választék, figyelem, visszajelzések, nem utolsósorban barátságos hangulat, emberi környezet.

Vajon iskoláink a gyorsétkezőkhöz vagy a személyre szabott éttermekhez hasonlíthatnak? Feltételezésem szerint inkább a gyorsaság és a személytelenség a jellemző. A differenciális pedagógia azonban képes kezelni a különbségeket. Ennek számos eleme jól megtervezhető, a gyakorlatban fejleszthető, és folyamatosan értékelhető. A tervezés során érdemes a diákok érdeklődéséhez, érdekeihez, képességeihez, tanulási stílusaihoz igazítani a tananyag elrendezését és a tanulás megszervezését. Kétségtelen tény; időigényes, professzionális munka. Szakmailag nagy kihívás. Nagyon sok helyzetelemzést, kérdőíves vizsgálódást, interjút igényel. A cél egyértelmű. A „gazdag választék” megtervezéséhez meg kell ismerni a tanulóinkat. Segíteni kell őket abban, hogy saját magukat is megismerjék. Ez nagyon sok önértékelést jelent. Csak ezek után érdemes a fejlesztendő kompetenciákban gondolkodni.

Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a helyzetfeltárás azt is lehetővé teszi, hogy olyan bizalomteljes kapcsolat alakuljon ki a diákjainkkal, amely alapja a „barátságos hangulatnak”. A kezdeti oldottabb, alkotó légkör rengeteget segít abban, hogy a kompetenciák fejlesztése a későbbiekben hatékony és eredményes legyen. A tanulók sokszor az alábbiakban fogalmazzák meg a helyzetfeltárás előnyeit: I.

Figyelnek rám. II. Fontos vagyok. III. Számít, amit gondolok. A pozitív attitűdök párbeszédre és együttműködésre épülnek. A diákok érdeklődésének felkeltésében, kíváncsiságuk és motiváltságuk fenntartásában alapvetően fontos. Ezek után az ismeretek elsajátításával és a képességek fejlődésével sem lesz gond. Mielőtt azonban egy alapos helyzetfeltárás után kényelmesen hátradőlünk a karosszékeinkben, számos tervezési feladatunk van. Mindenekelőtt meg kell fogalmaznunk azokat a legfontosabb kérdéseket, amelyeket a tanulókkal közösen szeretnénk megválaszolni a fejlesztési folyamat végén. A pedagógia nyelvére lefordítva, nem kerülhetjük meg az alábbi kérdést: Miért is fejlesztem a tanulóimat? A válaszok nagyon sokfélék. I. Azért, hogy értsék a szöveget. II. Azért, hogy a problémamegoldó gondolkodásuk fejlődjön. III. Azért, hogy jól kommunikáljanak. A „személyre szabott életteremben” azonban lényegesen többről van szó. A tanulás, a gondolkodás és a kreativitás csodálatos világa vár ránk.”

A forrás eredeti változata: „A pedagógia a különbségek világa”. Tanítás–Tanulás 7:(1) pp. 14. (2009)



Minden pedagógus hamar szembesül azzal a ténnyel, hogy a diákjai sok mindenben különböznek egymástól. A biológiai és a szociológiai különbségektől eltekintve, eltérő az érdeklődésük, másképpen tanulnak, mások az érdekeik és az értékeik; előzetes tudásukban, képességeikben és attitűdjeikben is különböznek egymástól. Az egyik diáknak kitűnő a ritmusérzéke, a másik szívesen talál ki történeteket, a harmadik kitűnő modelleket készít. Vannak olyan tanulók, akik gyakran készítenek és oldanak meg képrejtvényeket, fejtörőket, logikai feladatokat. Mások fogékonyak a természet értékeinek megőrzésére. Gyakran kirándulnak, számos háziállatuk van, szelektíven gyűjtik a hulladékot. Vannak olyan diákok, akik szívesen dolgoznak csoportban, társaikkal együtt tanulnak, jó közösségi emberek. Mások szeretnek egyedül gondolkodni, egy-egy kérdés megválaszolásában elmélyedni. Vajon a fenti létező különbségekkel mit tud kezdeni a pedagógia?



1. Milyen megoldások vannak a különbségek kezelésére a pedagógiában?



6.2. A kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai

A kompetencia fogalom mai értelmezése – tudományos dilemmák, gyakorlati következmények

Kétségtelen tény, hogy a kompetencia fogalmát az utóbbi évtizedekben számos kritika övezte, a „kompetencia-cunami” kapcsán a szó kiüresedésének a veszélye is felmerült. (Knausz 2009) A kompetencia fogalmi tisztázása napjainkban már szinte lehetetlen vállalkozás. Értékelve az utóbbi évtizedek erre vonatkozó tudományos erőfeszítéseit, írásomban nem kívánok a kompetencia fogalmi „dzsungelében” tévelygni. Elsősorban a kompetenciafejlesztés újabb megközelítéseivel és módszertani dilemmáival szeretnék foglalkozni. Ennek keretén belül alapvető megállapítás, hogy a kulcskompetenciák rendszerét nem kimenetként kezeltem, amit bizonyos fejlesztési szakaszok végén a tanulóknak birtokolniuk kell. Valójában egy olyan gondolkodásmód, amelynek középpontjában első megközelítésben a tanulás módszertana és a jövő iskolájáról szóló szakmai diskurzus áll. (Hipkins, Bolstad, Boyd and McDowall 2014) Ezt erősíti az egész életen át tartó tanulás paradigmája, amely valójában a kompetenciafejlesztés „felülről-lefele” (top-down) megközelítését eredményezi.

Az egész életen át tartó tanulást támogató kulcskompetenciák rendszere és struktúrája azonban számos problémát vet fel. Közismert, hogy a kulcskompetenciák legelterjedtebb struktúrája az ismeret (tudás), képesség (készség) és attitűd egymásra épülő egységét jelzi a kompetenciafejlesztés gyakorlata számára. Ugyanakkor a hazai pedagógiai gyakorlat, a korábbi hagyományokra építve, az ismeretközvetítő oktatást csupán a képességfejlesztéssel egészítette ki. (Knausz 2009) Kétségtelen tény, hogy a kompetenciafejlesztés egy egyszerűsített megoldásával állunk szemben, amely számos esetben azzal a veszéllyel jár, hogy csekély hatást gyakorol a pedagógia gyakorlatára, különös tekintettel a tanításmódszertan és a tanulászervezés megújítására vonatkozóan. Ezt az egyszerűsítést valójában erősíti az is, hogy a kompetenciastruktúrában az ismeret fogalmát sokan a tudás

szinonimájaként használják. A tudás azonban nem azonos az ismeret fogalmával. Az ismeretátadás hagyománya nem pusztán a tudás fogalmát szimplifikálja a kompetenciafejlesztés gyakorlata szempontjából, az egymástól elszigetelt ismeretdarabkák nem támogatják a megértést, a tudás alkalmazását, nem utolsósorban a magasabb rendű gondolkodási folyamatokat (analízis, szintézis, értékelés). Ebben a gondolatmenetben jól tetten érhető az eredeti Bloom-taxonómia kognitív rendszere, amely illeszkedik a kulcskompetenciákat kimenetként értelmező, a kompetenciafejlesztés „felülről-lefelé” (top-down) megvalósításához. Egyszerűbben fogalmazva, Bloom-rendszere sematizálja a pedagógiai célkitűzéseket, a tudás tartalmát (ez sem egyenlő a tananyaggal), a pedagógiai tevékenységeket és a követelmények megfogalmazását. Nem véletlen, hogy a taxonómia három fő területéből (kognitív, affektív, pszichomotoros) a megismeréssel kapcsolatos szintek terjedtek el a gyakorlatban. Ez azonban tovább erősíti azt a folyamatot, amelyben a kompetenciafejlesztés egyenlő az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés egységével.

A probléma megoldására használhatónak tűnik a felülvizsgált Bloom-taxonómia kognitív területe, amelyben az első szinten a tudást az emlékezés, a legmagasabb szinten az értékelést az alkotás (kreativitás, kritikus gondolkodás) követi. (Anderson and Krathwohl 2001) Érdemes felfigyelnünk azonban arra, hogy a felülvizsgálatnak valójában nem a tudásértelmezések gazdagodása és differenciálásának az igénye volt az oka. A Bloom-taxonómia revíziója egyrészt a kompetenciafogalom komplexitásában keresendő. Az egyes kompetenciaterületek egymással is összefüggnek, ráadásul vannak olyan horizontális területek (kritikus gondolkodás, a kreativitás, a problémamegoldás, a döntéshozatal, a kockázatértékelés és az érzelmek kezelése), amelyek a kompetenciafejlesztés folyamatát még összetettebbé teszik. Másrészt a felülvizsgálat oka a kompetenciafejlesztés kimenetközpontúságában mutatkozik meg. Nevezetesen a korábban említett problémákat a tanulási eredmények (learning outcomes) taxonomikus megfogalmazásával oldja meg.

A tanulási eredményeken az Európai Parlament és Tanács ajánlása alapján azokat a megállapításokat értjük, amelyek a tanuló által elért tudásra, készségekre és kompetenciákra vonatkoznak, és azt fejtik ki, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni. Jól érzékelhető, hogy ez a struktúra nem illeszkedik a kulcskompetenciák korábban megismert szerkezetéhez. A kompetenciák ebben az esetben önálló egységet képeznek, a tudás és a képesség nem illeszkedik szerves egységben a kompetenciafejlesztés folyamatába. Még ennél is nagyobb probléma azonban, hogy az eredményalapú megközelítést alapvetően behaviorista célok határozzák meg. (Kennedy 2007) A behaviorizmus tovább erősíti azt a tévképzetet, amely szerint a kompetenciafejlesztés egyenlő az ismeretátadó oktatás és a képességfejlesztés összegével.

Végül jól érzékelhető, hogy a Bloom-taxonómia (az eredeti és a felülvizsgált egyaránt) kognitív területe domináns a kompetenciafejlesztés gyakorlatában. Ez nem egyszerűen azt jelenti, hogy az affektív és pszichomotoros tényezők háttérbe szorúlnak, hanem a kompetenciastruktúra korábban megismert hármassága (tudás, képesség, attitűd) sem működik. A kompetenciafejlesztés gyakorlatát tekintve, az egész életen át tartó tanulás támogatásában egyre nagyobb szerepet játszanak az érzelmi-akarati tényezők, nem utolsósorban az attitűdök. (Vass 2009) Látható, hogy a kompetenciafejlesztés „felülről-lefelé” (top-down) megközelítése számos problémát eredményez, megkockáztatom, hogy a fejlesztés gyakorlatát tekintve zsákutca. Az UNESCO oktatási pilléreire visszatérve, ebben a megközelítésben a „megtanulni nagyobb mértékben”, a „megtanulni dolgozni” kisebb mértékben működik, s komoly hiányosságok mutatkoznak a „megtanulni együtt élni” és a „megtanulni élni” esetében.

A kompetencia szinonimájaként napjainkban gyakran találkozhatunk az életképesség, a 21. századi képességek és az alapkompétencia fogalmával. Abban az esetben, amennyiben a kompetenciafejlesztést nem eredményként használjuk, a jövő iskolájáról való diskurzus egyik alapja a 21. századi tanulás és műveltség tartalmának megvitatása. Ebből a szempontból figyelemre méltó az ún. 4 C modell, amelyben kibővültek a korábbi alapkompétenciák. Nevezetesen előtérbe kerül a kompetenciafejlesztésben a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kreativitás és innováció, valamint az együttműködés. (Jacobs 2010) Témánk szempontjából hasonlóan érdekes a kanadaiak ún. 7 C modellje, amelyben a fentiek mellett kiemelt szerepet kap a kulturális és etikai állampolgárság, a digitális technológia és a személyiség kompetenciaterületei. Ezek az alapvető kompetenciák szorosan összefüggnek a 21. századi interdiszciplináris témákkal, mint például a „globális tudatosság; pénzügyi, gazdasági, üzleti és vállalkozási műveltség; állampolgári műveltség, egészségi műveltség, környezeti műveltség”. Bár a 21. századi tanulás keretrendszere érzékelhető módon a tanulók tanulását és megújuló képességét támogatják, különös tekintettel tudásgazdaságra és általában véve „napjaink rohanó világára”, ám érdemes megfigyelnünk, hogy az alapkompétenciák modelljei egyben a kompetenciafejlesztés „alulról-felfelé” (bottom-up) megközelítését jelentik.

A fenti modellek összhangban vannak a kompetenciafejlesztés azon oktatáspolitikai koncepciójával, amelyik elsősorban a koragyermekkorai fejlesztésre és a közoktatás alapozó szakaszára fókuszál. A kompetenciafejlesztés középpontjába a teljes személyiségfejlesztés, a gyermek teljes megközelítése kerül (whole child approach). Mit jelent ez a pedagógia gyakorlata szempontjából? Mindenekelőtt kiemelt jelentőségű a gyermek megismerése, szakszerű kifejezéssel élve a diagnosztika, a pontos helyzetfeltárás. A tanulók szociális és érzelmi biztonsága, „jóléte”

szempontjából ennek két területét érdemes hangsúlyozni: a közösség és a tanulási stílusok diagnosztizálását. A tanulók közötti kapcsolatok vizsgálata már több évtizedes múltra tekint vissza, a tanulásdiagnosztika egyre jelentősebb lépés lehetne a kompetenciafejlesztés kezdetén. Az előzetes tudás, szerves részét képezi a kompetenciafejlesztésnek.

Ebben a folyamatban tanításmódszertani és tanulásszervezési szempontból kiemelendő – a teljesség igénye nélkül – az ötletbörze, a tanulói kérdések összegyűjtése, a történetmesélés, a képelemzés és a gondolatterkép. Ez egyben azt is jelenti, hogy a fejlesztés a tanulói attitűdökre fókuszál. Innen már „egyenes út” vezet a teljes személyiségfejlesztésben az érzelmi-akarati tényezők, a szociális és érzelmi tanulás (social and emotional learning – SEL) előtérbe kerüléséhez. Ez az „egyenes út” azonban korántsem sematikus, a taxonómiák korábban megismert világa nem működik. Szerteágazó utak vannak, amelyben a kreativitás meghatározó a kompetenciafejlesztésben. Gyakorlati szempontból a motiváló tanítási módszerek (játék, csoportmunka, kutatás-felfedezés, vita, projekt) jelentős szerepet játszanak a kompetenciafejlesztésben. (Báthory 2000). A játékalapú és felfedezettő tanulás, a biztonságos tanulási környezet megteremtése, a kapcsolatteremtés és együttműködés támogatása jelentős tanításmódszertani és tanulásszervezési innováció, amelyben a gyermek személyiségének erősségeire és aktív részvételére helyeződik a hangsúly.

A forrás eredeti változata: A kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai. Tanító 10. LV. 1–4. pp. (2017)



A kompetencia szinonimájaként napjainkban gyakran találkozhatunk az életképesség, a 21. századi képességek és az alapkompétencia fogalmával. Abban az esetben, amennyiben a kompetenciafejlesztést nem eredményként használjuk, a jövő iskolájáról való diskurzus egyik alapja a 21. századi tanulás és műveltség tartalmának megvitatása. Ebből a szempontból figyelemre méltó az ún. 4 C modell, amelyben kibővültek a korábbi alapkompétenciák. Nevezetesen előtérbe kerül a kompetenciafejlesztésben a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kreativitás és innováció, valamint az együttműködés. (Jacobs, 2010) Témánk szempontjából hasonlóan érdekes a kanadaiak ún. 7 C modellje, amelyben a fentiek mellett kiemelt szerepet kap a kulturális és etikai

állampolgárság, a digitális technológia és a személyiség kompetenciaterületei. Ezek az alapvető kompetenciák szorosan összefüggnek a 21. századi, interdiszciplináris témákkal, mint például a „globális tudatosság; pénzügyi, gazdasági, üzleti és vállalkozási műveltség; állampolgári műveltség, egészségi műveltség, környezeti műveltség”. Bár a 21. századi tanulás keretrendszere érzékelhető módon a tanulók tanulását és megújuló képességét támogatják, különös tekintettel tudásgazdaságra és általában véve „napjaink rohanó világára”, ám érdemes megfigyelnünk, hogy az alapkompentenciák modelljei egyben a kompetenciafejlesztés „alulról-felfelé” (bottom-up) megközelítését jelentik.



1. Melyek a kompetenciafejlesztés lehetőségei és kihívásai?
2. Hasonlítsa össze a kompetenciafejlesztés „felülről-lefelé” (top-down) és „alulról-felfelé” (bottom-up) megközelítéseit!

ZÁRSZÓ

A kompetenciaalapú oktatás tervezése, fejlesztése és értékelése (valljuk be őszintén) cseppet sem könnyű feladat. Lényegesen nagyobb egyéni erőfeszítést, professzionalizmust és hatékonyabb együttműködést igényel. Még ennél is jelentősebb tényező, hogy alapvetően a pedagógiai szemléletre hat. A fejlesztések középpontjába valójában nem a kompetenciaterület kerül, hiszen ezek egymásra épülnek, tranzverzális tulajdonsággal bírnak. A kompetenciák tervezése, fejlesztése és értékelése a hatékony, önálló tanulás és a tanuló érdekében történik. A tanári kérdések és módszerek, a pedagógus vezető szerepe a második helyre kerül. Ebben az esetben az „ezüst is szépen csillog”. A tudomány és a kutatás világa hajlamos ezt a hosszú folyamatot paradigmaváltásnak nevezni. Kétségtelen tény, hogy ebben sok igazság van, ám gyakorlati szempontból a szemléletváltás kifejezést relevánsabbnak tartom.

Sosem felejttem el azt a továbbképzést, ahol a kompetenciaalapú tervezés technikáit sajátították el és gyakorolták a résztvevők, amikor az egyik kolléga az alábbiakat mondta: „Mi így vagyunk huzalozva.” Kétségkívül a tanítás- és tanárközpontú szemléletnek komoly hagyománya van a pedagógiában, ám érdekes módon a „jó tanárok” több évszázada előtérbe helyezték a fejlesztéseket, a gondolkodtatást, és igyekeztek a tanulói kérdésekre, érdeklődésre és kreativitásra is figyelni. Csodamódszerek természetesen nincsenek. A kötetben található tervezési, fejlesztési és értékelési módszerek, technikák valójában (a teljesség igénye nélkül) a kompetenciaalapú oktatás „palettáját”, készletét alkotják. Azt, hogy ebből adott tanulócsoporthoz és tanári közösségben melyiket választom ki, mi működik, az valójában a „tanítás művészete és tudománya”. Reményeim szerint a kötetben található írások, kérdések és feladatok egyrészt jól használhatók a pedagógusképzésben és a továbbképzéseken, másrészt az érdeklődők a kompetenciafejlesztés varázslatos pedagógiai világába is bepillantást nyerhettek.



SZAKIRODALOM

Ananiadou, K. and M. Claro (2009): *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pears on Education Group).

Báthory Zoltán: *A rendszerszintű pedagógiai felmérések*. Iskolakultúra, 2003. 8. sz. 3–19.

Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: OKKER, 2000.

Berner, H.: *Az oktatás kompetenciái*. Szerk.: Hordós László – Ollé János. Ford.: Perjés István. AULA, Budapest, 2004.

Black, P. – D. Wiliam: *Assessment and Classroom Learning*. Assessment in Education, 1998. Vol. 5. 7–74.

Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McKay, New York.

Boulet, M. M.: *Formative Evaluation Effects on Learning Music*. Journal of Educational Research, 1990. Vol. 84., 119–125.

Bransford, J. D.: *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy of Sciences, National Academy Press, Washington D. C., 1999.

Bruner, J.: *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1968.

Butler, D. L. – Winnie, P. H.: *Feedback on Self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. Review of Educational Research, 1995. Vol. 64., 363–423.

Chittenden, E.: *Authentic Assessment, Evaluation, and Documentation of Student Performance*. In *Expanding Student Assessment*. Ed. By Vito Perrone. ASCD, Virginia, USA, 1991.

Costa, L. A.–Liebman, M. R. (1997): *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.

Cross Curricular Aspects. Scottish Consultative Council on the Curriculum, Dundee

Cross-curricular themes in Flemish secondary education. Ministry of the Flemish Community. Department of Education and Training Curriculum Division, Brussels, 2007.

A Curriculum for Excellence. Scottish Executive, Edinburgh, 2004.

Cullen, R. – Harris, M. – Hill, R. R. (2012): *The Learner-Centered Curriculum*. John Wiley and Sons, Josey-Bass A. Wiley Imprint, San Francisco, California.

Csapó Benő – Korom Erzsébet: *Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In Az iskolai tudás*. Szerk.: Csapó Benő. Osiris Kiadó, Budapest, 1998, 295–311.

Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.

Csapó Benő (2005): *A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban*. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz.

Csapó Benő – Kárpáti Andrea: *Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai*. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 304–305.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

DeBono, E.: *A kreatív elme*. HVG Könyvel, Budapest, 2009.

Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. Budapest: Osiris.

Dewey, J.: (1902/ reprint1990): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago.

Drake, S. M.: *Planning Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria, Virginia, 1993.

Drake, S. M. (2007): *Creating Standard-Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.

Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, 1994. 1–2.

- Easton, L.B.: *The other side of curriculum*. Heinemann, Portsmouth, 2002.
- Elmore, R. E.: *A Plea for Strong Practice*. In *The Challenges of Accountability*. Educational Leadership, 2003. november. 6–10.
- Fábián Mária – Lajos Józsefné – Olasz Tamásné – dr. Vidákovich Tibor: *Matematikai kompetenciaterület. Szakmai koncepció*. Educatio Kht., Budapest, 2008.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003.
- Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): *Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2008.
- Fejlesztő értékelés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.
- Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French*. In *Formative Assessment*. OECD, 2005.
- Hipkins, Rosemary – Bolstad, Rachel – Boyd, Sally – McDOWALL, Sue Key (2014): *Competencies for the Future*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Hopkins, D.: *Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői*. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 12. sz.
- Horváthová, Kinga a István Szókö. *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov: v národnostných školách na Slovensku*. 1. vyd. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2013. 119 s. [7,6 AH]. ISBN 978-80-8122-083-8.
- Horváthová, Kinga a István Szókö. *A pedagógiai kommunikáció*. 1. vyd. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2016. 137 s. [7,87 AH]. ISBN 978-80-8122-175-0.
- Horváthová, Kinga. *Strukturális és tartalmi változások a magyarországi és szlovákiai pedagógusképzésben*. In: XVII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia: *Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban*. Győr: Nyugatmagyarországi Egyetem Kiadó, 2014, P. 11-16. ISBN 978-963-334-201-5.
- Horváthová, Kinga. *Decentralization in the Sphere of Public Education: The Comparison of the Educational Systems of Slovakia and Hungary*. In: *Proceedings of ICERI2015 Conference*. Seville: IATED Academy, 2015, P. 868-875. ISBN 978-84-608-2657-6. WoS.
- Georgia Performance Standards*. Georgia Department of Education Office of Curriculum and Instruction, Georgia, 2005.

Gönczöl Enikó – Vass Vilmos: *Az oktatási programok fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle 2004. 10. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00085/2004-10-ta-Tobbek-Oktatasi.html>

Isaacson, W: *Einstein. Egy zseni élete és világa*. Alexandra Kiadó, Pécs, 2009.

Jacobs, H.H. ed. (2010): *Curriculum 21*. ASCD, Alexandria, VA.

Jacobs, H.H: *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. ASCD, Alexandria, Virginia, 1989.

Henson, K. T. (2003): *Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base*. Journal Education Fall.

Kelly, A. V.: *The Curriculum. Theory and Practice*. Paul Chapman Publishing Ltd., London, 1999.

Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. University College Cork (UCC).

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

Knausz Imre: *A kompetencia szerkezete és a kompetenciaalapú oktatás*. Iskolakultúra 2009. 7-8. sz. 71-84.

Knausz Imre: *A tanulók értékelése*. In *Intézményvezetés és közoktatási értékelés*. Okker Kiadó, Budapest, 2005.

Leithwood, K.: *The Educational Accountability*. Bertelsmann Foundation, 1999.

Letschert, J (ed.): *Curriculum re-invented*. SLO, Enschede, 2005.

Lounsbury, J. H.(ed.): *Connecting the Curriculum through Interdisciplinary Instruction*. National Middle School Association, Columbus, Ohio, 1995.

McCombs, Barbara L. – Whisler, Jo Sue (1997): *The Learner-Centered Classroom and School*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Mihály Ildikó (2002): *OECD-szakértők a kulcskompetenciákról*. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.

Mihály Ildikó (2003): *Még egyszer a kulcskompetenciákról*. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.

Nagy József: *Tanterv és személyiségfejlesztés*. Educatio, 1994. 3. sz. 367–380.

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1995.

Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, 2004.

Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2007.

Pedagógiai lexikon. Főszerkesztő: Báthory Zoltán – Falus Iván. Keraban Kiadó, Budapest, 1997, II., III. kötet.

OECD (2005): *The definition and selection of key competencies: Executive summary.*
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Pedagógiai lexikon. III. kötet, 18. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1997.
(A szócikk szerzője Ballér Endre)

Perjés István – Vass Vilmos: *A curriculumelmélet műfaji fejlődése.* Új Pedagógiai Szemle, 2008., 3. szám, 3–10.

Perjés István – Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése.* Aula, Budapest.

Perrenoud, P.: *From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of the Learning Process Towards a Wider Conceptual Field.* *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, 1998, Vol. 5. No. 1. 85–102.

Peschar, J. L.–Waslander S. (1995): *The relevance of CCC in International Education Indicators.* Draft Version and Outline for general Assembly. Lahti, Finland.

Summary of the Final Report. OECD/DeSeCo, 2003.

Pinar, William F. – Irwin, Rita L. (2004): *Curriculum in a New Key.* Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

Pinar, W. F.: *What is Curriculum Theory?* Routledge, New York, 2012.

Robinson, K (2009): *The Element.* Allen Lane Penguin Books, London.

Rychen, S. – Salganik, H. Laura (Eds.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.

Scherer, M.: *Reclaiming Testing.* Educational Leadership, Vol. 63. No. 3. 9.

Schiro, M. S.: *Curriculum Theory.* SAGE. Los Angeles, 2013.

Scriven, M.: *Series on Curriculum Evaluation. The Methodology of Evaluation.* In AERA Monograph, 1967.

Skerritt, N.: *Process as Content.* In *Envisioning Process as Content.* Ed.: Arthur L. Costa – Rosemarie M. Liebmann. Corwin Press, Inc., California, 1997, 63–76.

Szarka Katarína. *Súčasné trendy školského hodnotenia: Konceptia rozvíjajúceho hodnotenia*. 1. vyd. Komárom: Kompress, 2017. 147 s. [5,76 AH]. ISBN 978-963-12-9692-1.

Szebenyi Péter (2001): *Genetikus tanterv-tipológia*. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–300.

Szebenyi Péter: *Tantervfajták külföldön*. OKI, Budapest, 1993.

Szőkök István: *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.

Szőkök István: *The Concepts of Evaluation in Relation to the Concepts of Education*. In: Gómez Chova, L. – López Martínez, A. – Candel Torres, I. (eds.): *10th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain) : IATED Academy, 2017, s. 7517-7522. ISBN 978-84-697-6957-7

The Integrated Person. How curriculum development relates to new competencies. CIDREE Yearbook. CIDREE/SLO, Enschede, 2004.

The New Zealand Curriculum Framework. Ministry of Education, Wellington, 1993.

Tyler, R.W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago. 1949.

Using Standards and Assessment. Educational leadership, 1999. March.

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma*. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 197–279.

Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos (2011): *A tanítás-tanulás tartalma*. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 197–273.

Vass Vilmos: *Az attitűdök forradalma*. Iskolakultúra 2009. 7-8. sz. 84–87.

Vass Vilmos (2010): *Interdiszciplinaritás a képzési programok tervezésében és bevezetésében*. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó, Budapest. 15–26.

Vass Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése*. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2006. 139–161. <https://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak>

Vass Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése*. In Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006, 11–29. (Hasonló struktúra jelent meg az intellektuális, a módszertani, a személyi/szociális és a kommunikáció területén a Köznevelés 2006. március 31-i számának 8. oldalán.)

Vass Vilmos: *A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata*. Új Pedagógiai Szemle 2003. 6. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-tf-Vass-Nemzeti.html>

Vass Vilmos (2005): *Nemzetközi folyamatok a programfejlesztésben*. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz.

Vass Vilmos: *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Önkonet Kiadó, Budapest, 2000.

Vass Vilmos (2013): *A tartalom-alapú tantervi megközelítés a tananyag kiválasztása és elrendezése tükrében*. In. Andl Helga – Molnár Kerekes Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 263–275.

Wineburg, Sam – Grossmann, Pam (Eds.) (2000): *Interdisciplinary Curriculum*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Vass Vilmos
Kompetenciafejlesztés a 21. században
(értékteremtés és megújulás)
Rozvoj kompetencie v 21. storočí
(vytvorenie hodnôt a obnova)

Recenzensek:

Dr. habil., PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

Dr. habil. Ing. István Szókö, PhD.

Nyelvi lektor:

H. Nagy Péter, PhD.

Nyomdai előkészítés:

Szabolcs Liszka – Cool Design, Komárno

Nyomda:

MAPS-CONSULTING Kft., Pécs

Példányszám:

200

Kiadó:

Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Kiadás éve:

2017

Első kiadás

ISBN 978-80-8122-232-0