

AZ EURÓPAI POLGÁR KOMPETENCIÁI

AZ IMPLEMENTÁCIÓ KIHÍVÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI
AZ OKTATÁS VILÁGÁBAN

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

AZ EURÓPAI POLGÁR KOMPETENCIÁI

Az implementáció kihívásai és lehetőségei
az oktatás világában



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

A kötet megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

A mű eredeti címe és a fordításhoz felhasznált kiadás:

A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities.

© 2008 CIDREE/DVO: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe/Department for Educational Development, Flemish Community of Belgium – Curriculum Division, Brussels, Belgium.

A kötet magyar nyelvű megjelenéséhez Stefan C. Wolter, a CIDREE elnöke járult hozzá.

A magyar kiadást szerkesztette: Vágó Irén

Fordítás: Max Andrea

Nyelvi lektorálás: Nyíró Zsuzsanna, Zsebe Márta

Olvasószerkesztő: Simon Mária

Sorozatterv, tipográfia: Kiss Dominika

Tördelés: Grépály András

Borítófotó: Thinkstockphotos

ISBN 978-963-682-707-6

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Kaposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

| | |
|--|---|
| Előszó a magyar nyelvű kiadáshoz | 7 |
|--|---|

| | |
|--|---|
| Előszó az angol nyelvű kiadáshoz | 9 |
|--|---|

| | |
|--|----|
| Chris Van Woensel: Bevezetés | 11 |
|--|----|

Az Európai keretrendszer: helyzetjelentés

| | |
|--|----|
| Tapio Säävälä: Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái – az Európai keretrendszer | 25 |
|--|----|

Első lépések: viták és választások

| | |
|---|----|
| Ulla Lindqvist: A folyamat közepén. Kulcskompetenciák svéd kontextusban | 45 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Majella O'Shea és Majella Dempsey: Kulcskompetenciák a középiskolák végzős osztályaiban: a kulcsképessegek beágyazása a felső középiskolai tantervbe, Írországon | 61 |
|--|----|

A kulcskompetenciák keresése

| | |
|--|----|
| Erich Svecnik: Transzverzális kompetenciák integrációja a tantermi oktatásban a középiskolai oktatás első szintjén | 79 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Karl Desloovere: A digitális képességek fejlesztése során jelentkező akadályok leküzdése Flandriában | 97 |
|--|----|

Kulcskompetenciák és az implementációs létra

| | |
|---|-----|
| Maryline Coquidé, Hélène Godinet, Alain Pastor és Jean-Marie Pincemin: Az ismeretek és képességek közös alapja Franciaországban: viták a kompetencia fogalmáról és más akadályokról | 121 |
|---|-----|

Enrique Roca és Rosario Sánchez Núñez-Arenas: Állampolgári kompetenciák és
oktatás a XXI. században. A kompetenciák kidolgozása és értékelése a spanyol oktatási
rendszerben 137

Anna Valouchová és Jaroslav Faltýn: A nemzeti tantervtől a tanítási gyakorlatig:
a kulcskompetenciák kibontása 155

Falus Katalin, Hunya Márta, Varga Attila: A kulcskompetenciák megvalósítása
Magyarországon 179

Rendelkezésre álló támogatás: az oktatáskutatás szerepe

Ljudmila Ivšek: Kulcskompetenciák 195

Christos Doukas és George Palios: Görögország beszámolója
a kulcskompetenciákról 211

Kulcskompetenciák: alapkövek a szakképzéshez

Gert van den Brink: A kulcskompetenciák a holland szakképzésben. 235

A szerzők 253

ELŐSZÓ

A MAGYAR NYELVŰ KIADÁSHOZ

Az iskola missziójának, ezen belül tudásátadási feladatának újragondolását az ezredfordulón és explicit módon a XXI. század első évtizedében is alapvetően a társadalmi-gazdasági változások kényszerítették ki. Korábban a gyerekek egyre növekvő részét elérő iskolázás deklarált céljai – a lényegesen lassúbb demográfiai, gazdasági, társadalomszerkezeti változások ütemét követve előbb évszázadonként, majd több évtizedben mérhetően – meglehetősen lassan alakultak át a vallásos hitre, engedelmességre, kétkézi munkára neveléstől; az alapszintű írni, olvasni, számolni tudáson; a nemzeti műveltségismérvény közvetítésén át, az adott korszak tudáskészletének átadásáig. Ezekhez a hosszú szervesülési folyamatokhoz képest rendkívül gyorsan került sor az iskolázás új – nemzetközi szervezet által kezdeményezett (2002) és az Európai Unió tagállamai által elfogadott (2006), azaz – szupranacionális céljának meghatározására, amely az intézményes nevelésen túl az egész életen át tartó tanulás alapfeladataként is a kompetenciák fejlesztését jelölte meg.

E több tekintetben is újszerű fejlemény azonban nem igazán érthette váratlanul az e kötetben szereplő országokat, mert az elbizonytalanodás, esetenként a válság jeleit akkorra már a nemzeti oktatási rendszerek többségében érzékelték. A huszadik század utolsó harmadától kezdtek ugyanis szembesülni a fejlett országok iskolarendszerei azzal, hogy a növekvő mennyiségű ismeret iskolai átadása egyre nagyobb nehézségekbe ütközik; akkor azonban a tankötelezettség meghosszabbításával, az iskolázás vertikális expanziójával – beleértve a felsőoktatás tömegessé válását – a probléma megoldhatónak; az oktatás tradicionális szerepe megkérdőjelezhetetlennek tűnt. Ugyanakkor az ezredfordulóra az információszerzés alternatív lehetőségeinek és eszközeinek (számítógép, internet, mobilteléfono) robbanásszerű elterjedése, s mindezek kiemelkedő népszerűsége éppen az iskoláskorúak körében, csakúgy, mint az intézményes nevelésben eltöltött időt is felülmúló önkéntes használata, önmagában is ártértékelt az oktatás hagyományos céljait. Ezzel párhuzamosan (az ideológiaközvetítő szerep visszaszorulása után) az egyértelműen belső ágazati, szakmai célokat – (magas)kultúra közvetítése, szocializáció elősegítése – kitűző nemzeti oktatásrendszerek olyan erőterbe kerültek, amelyben az oktatás szerepe és felelőssége is jelentősen felértékelődött. Széles körben elfogadottá vált, hogy a társadalmi kohézió, a foglalkoztathatóság, a kommunikációs- és munkakultúra, az innovációs potenciál, azaz a nemzeti és európai versenyképesség megannyi determinánsa az intézményes tanulási folyamatokban alapozható meg, illetve fejleszthető a legmagasabb szintre, a legkisebb össztársadalmi költséggel. A gyerekek, fiatalok

teljes körére kiterjedő, minőségi oktatáshoz fűződő, magas prioritású nemzeti és régiós érdekeknek megfelelően, az oktatás fő feladatainak kijelölése is egyre magasabb szintre került.

A kötet azon egyedülálló folyamat első lépéseit mutatja be, amelynek során a nemzet-államok oktatási rendszerébe begyökeresedik, esetleg idegentestként elszigetelődik a kompetencia alapú oktatás európai keretrendszere. A kompetenciák fókuszba állításának több országban megvoltak a szűkebb szakmai, antropológiai, pedagógiai előzményei a gyerekekről, fiatalokról való gondolkodásban, s létezett működő gyakorlata, ha nem is a mainstream, de az alternatív oktatásban. Más helyeken csak a PISA-mérések irányították a figyelmet erre a területre, megerősítve azt a lisszaboni mérföldkövek által; több országban pedig az (is) motiválta a szereplőket, hogy az évtized második felében az Európai Unió jelentős forrásokat biztosított az ilyen irányú fejlesztésekre. A közvetlen helyi előzmények és az oktatási hagyományok sokféleségének, az implementációba bevont szereplői kör rétegezettségének, szélességének és aktivitásának megfelelően színes mozaik áll össze a kötet végére az „implementációs létra” különböző fokain álló tagállamokról. Tovább árnyalja a képet, hogy szigorú vezérfonal híján – amint könyvünk címlapja is szimbolizálja – a nemzeti jelentéseket készítő, a keretrendszer más-más oldalához támasztják azt a bizonyos létrát. Mindezek miatt nem igazán tehetünk értékelő kijelentéseket arról, melyik ország tette meg a legnagyobb utat az uniós kompetenciák adaptálásában. A cél azonban nem is ez, hanem tizenegy tagállam implementációs gyakorlatának megismerése és tapasztalataik hasznosítása.

Az érdeklődő olvasónak a sokféle fogalomértelmezés, cselekvési terv és nem utolsósorban a folyamatban lévő adaptációs munkálatok (a tartalmi szabályozás egyes elemeinek vagy egész rendszerének módosítása, támogató pilotkutatások, tantárgyi, kereszttantervi fejlesztések végzése, szakértői és intézményi kapacitások fejlesztése) megismerése nyomán nyilvánvalóvá válik, hogy a kötetben bemutatkozó országok többségében – az Európai Parlament döntése óta eltelt rendkívül rövid idő (másfél-két év) alatt – jelentős lépések történtek a kompetencia alapú oktatás európai keretrendszerének implementációjára. Kiderül, hogy a – több helyen is élénk vitákat, nem egyszer ellenérzéseket is kiváltó – kompetencia ma már Európában sehol nem szitokszó, nem is varázsige, „csak” egy kulcsfontosságú eszköz az európai polgárok számára.

Végezetül köszönetet mondunk az európai oktatáskutató, illetve -fejlesztő intézmények szövetsége – Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE) – 2008-as évkönyve szerkesztőjének, az egyes országjelentések szerzőinek, hogy az egymástól való tanulás gyakorlatát segítő, jogdíj nélkül hozzájárultak a kötet magyar nyelvű megjelenéséhez.

A szerkesztő

ELŐSZÓ

AZ ANGOL NYELVŰ KIADÁSHOZ

Nagy örömmre szolgál, hogy bemutathatom a CIDREE 2008-as évkönyvét a konzorcium tagjainak, európai kollégáinknak és az oktatás, illetve annak jövője iránt érdeklődő széles közönségnek.

Amint a legtöbb tudományágban, úgy az oktatásban is, időről időre egy-egy ötlet rázza fel gondolkodásunkat, és mozdit bennünket új területek, új elképzelések, új lehetőségek felé. Honnan tudható, hogy az oktatásban éppen paradigmaváltás zajlik? A bizonyítékok egy része földrajzi jellegű. Amikor e lapokon azt látjuk, milyen széles a tanulmányok és a szerzőik által képviselt országok palettája, akkor világossá válik, hogy a kompetencia olyan fogalom, amely gondolkodásra, vitára – és cselekvésre – készítet határokon átvívelően, nemzetek között is.

A bizonyítékok egy másik része a történelemhez köthető. Ha visszapiillantunk a magtantervekről, a tantárgyakról és a tartalmi kánonról folytatott korábbi vitákra, láthatjuk, milyen messzire jutottunk viszonylag rövid idő alatt. A régebbi polémiák még folynak, de már az új irányai is kibontakoztak. A tanterv alapvető kérdése még mindig az, hogy mit tanítsunk, de ma már azt is hozzátesszük, kérdezzük, hogy hogyan tanuljunk. És ez a kérdés nem marad az osztályterem falai között, ez már az egész életen át tartó és az élet minden területére vonatkozó törekvés: hogyan tartsuk fenn a tanulási készséget?

Jelenleg tehát paradigmaváltás zajlik, amit az idézett elő, hogy a tudástársadalom meghatározó erővé vált az európai társadalomban. Az információ, az elképzelések, a piacok és az emberek gyors áramlása új igényeket támasztott Európa polgáraival szemben, és a lisszaboni folyamaton keresztül széles körű európai visszhangot váltott ki. Izgalmas időszak ez az oktatásban folyó munka és a tudástársadalom nyújtotta új lehetőségek, kihívások megvitatására. A kötet tanulmányai mind a lehetőségeket, mind a kihívásokat vizsgálják. Míg a kulcskompetenciák európai keretrendszeréről szóló írás arra emlékeztet bennünket, hogy mennyi munka vár még ránk, a többi tanulmány együtt olvasva pozitív képet ad az iskoláról és a XXI. századi tantervek újraformálásáról, amit a CIDREE tagjai végeznek részben saját országukban, részben konzorciumként tágabb perspektívában.

A CIDREE tagjai nevében köszönetet mondok a közreműködők munkájáért. Szeretném kifejezni köszönetemet Chris Van Woenselnek az évkönyv szerkesztéséért. A tanulmánygyűjtemény megjelentetésében ő és kollégái a legmagasabb szinten mutatták be a kulcskompetenciák összességét. A CIDREE nagyon hálás mindeztért.

Anne Looney
A CIDREE elnöke

BEVEZETÉS

„Nyilvánvaló tehát, hogy törvényhozási úton kell gondoskodni a nevelésről, és pedig közösségileg; azonban azt is meg kell vizsgálnunk, hogy mi is hát a nevelés, és hogyan kell nevelni. Napjainkban ugyanis igen vitatottak ezek a földeatok. Mert nem mindenki ért egyet abban, hogy mit kell az ifjúságnak tanulnia az erkölcs és a tökéletes élet szempontjából, de még csak az sincs tisztázva, kell-e inkább irányítani a nevelést. A szokásos nevelési rendszer nagyon zavaros, és nem világos, hogy vajon azt kell-e elsajátítani, ami az életre hasznos, vagy pedig ami az erényt fejleszti, vagy éppen valami különleges dolgot, mert mindezen szempontoknak vannak szószólói. Sőt, az erényre való nevelésben sincs semmiféle megállapodás, hiszen már eredetileg sem ugyanannak az erénynek hódol mindenki, tehát nagyon valószínű, hogy annak a gyakorlásában is különböznek.”

(Arisztotelész: Politika, 8. könyv)¹

MIT KELLENE TANULNIUK A GYEREKEKNEK? KI HATÁROZZA MEG?

Az időszámításunk előtti IV. században Arisztotelész ugyanazokat a kérdéseket fogalmazta meg, amelyeket mi a XXI. században is felteszünk. Mit kellene tanulniuk a gyerekeknek az iskolában? Arisztotelész megállapította, hogy nincs egyetértés a tanítandókról, és sok vita folyik az oktatás céljáról is. Az alaptanterv meghatározása nemzeti szinten történik manapság is. „Valójában az iskolai tanterv tartalmának meghatározásáért folytatott kemény harc lényegében az állandó interakció az érdekelt felek között, akik valamennyien arra törekednek, hogy elnyerjék a tanterv ellenőrzése fölötti hatalmat. Az érdekelt felek világosan azonosíthatóak: szülők (vagy bizonyos csoportjaik), diákok, parlament, kormányzat, ipar, tanárok és pedagógia, vallás és filozófusok, befolyásos szervezetek a társadalomban és helyi közösségek.” (Standaert, 2001 16. o.)

¹ Arisztotelész: Politika. Fordította: Szabó Miklós. Budapest. Gondolat Könyvkiadó, 1969. 314 o.

Az oktatás az egyik olyan intézményrendszer, amely alapvetően hozzátartozik egy jól működő demokratikus társadalomhoz, így az (alap)tanterv tartalma összhangban van a társadalomban végbemenő folyamatokkal. Még az olyan adottságok, mint például a tehetség, az intelligencia sem állandó kapacitású jellemzők, hanem fejlesztendő lehetőségek. „Ezek a szociális körülményektől nem elválasztható lehetőségek, és megvalósulásuk is többféle formát ölthet. A meglévő adottságok kiművelése és a képességek is mindig egyfajta szelekció eredményei a lehetőségek gazdag tárházából.” (Rawls, 2003, 57. o.).

Az oktatás legfontosabb feladata, hogy felismerje és fejlessze a képességek széles skáláját, figyelembe véve a gyerekek különbözőségeit. Minden gyereknek nyernie kell az oktatás során, mert az egyenlő esélyek biztosítása fontos érték a társadalomban. Ugyanakkor a nemzetközi (PISA), de a flamand kutatások (Verhaeghe, 2002, 26. o.) is rámutattak arra, hogy például az olvasási tesztek eredményei szoros összefüggésben állnak a tanulók szociális környezetével, illetve a szülők iskolai végzettségével. Valóban, a gyerekek – Bourdieu és Passeron kifejezésével élve (Bourdieu, 1970, 296. o.) – különböző kulturális tőkével lépnek az iskolába. Az, hogy a tanulók tudásának, tapasztalatainak mértéke vagy kapcsolataik mennyire felelnek meg a társadalom uralkodó kultúrájának, társadalmi háttérüktől függ. Végső soron az oktatás teremtheti meg a különbséget. A tudás és az oktatás által fejlesztett képességek nem múlhatnak azon, hogy az egyén milyen társadalmi helyzetbe születik. „Az oktatást tekintve az állam legfőképpen abban érdekelt, hogy az iskoláztatás során (a gyerekek) mint a jövő állampolgárai megszerezzenek olyan alapvető készségeket, mint a közösségi kultúra megértésének és intézményeiben való részvételnek a képessége, hogy gazdaságilag független, önálló tagjai legyenek a társadalomnak egy teljes életen át...” (Rawls, 2003, 157. o.).

Arról, hogy milyen alapvető kompetenciákkal kell rendelkezni ahhoz, hogy az egyén a társadalom hasznos tagjává váljon, és sikeres legyen személyes életében is, több listát is megpróbáltak már összeállítani. Például Martha Nussbaum² is készített egy összesítést azon alapképességekről, amelyeket világszerte minden ember meg tud szerezni és használni, ha és amennyiben megkapja a szükséges oktatást, illetve anyagi támogatást (Nussbaum, 2000, 77–81. o.). Ez egy közismert, bár erősen vitatott lista, amely teoretikus-filozófiai nézőpontból fogalmazódott meg, és ami alapvető fejlesztendő potenciálnak az individuumot tekinti.

A lista a fizikai és a szociális körülmények keveréke. A belső adottságok fejlesztése és a már kifejlesztettek érvényre juttatása egyaránt fontos. Például a testi egészség többek között leírható úgy, hogy képesek vagyunk a jó egészség elérésére. E képesség fejlesztése nem csupán az államtól követeli meg, hogy megteremtse a szükséges külső feltételeket. Az egyénnek is el kell sajátítania a jó egészség megőrzésének képességét, ami például az egészséges ételek fogyasztását, a kábítószeres elutasítását stb. jelenti.

2 Martha C. Nussbaum az University of Chicago Hittudományi Karának és a Jogtudományi Kar Filozófia és Etika Tanszékének Ernst Freund díjjal kitüntetett professzora.

A „közösséghez csatlakozás” képességének definíciója a következő: *„Az együttélés és a mások felé fordulás képessége, a másokkal való törődés szükségességének felismerése és annak kimutatása, változatos szociális interakció kialakítása”,* ami számos oktatási programban vagy tantervben megtalálható szociális, illetve kommunikációs készségként, beleértve az anyanyelv és az idegen nyelvek használatát is. A XXI. században a digitális technikával kapcsolatos készségek is fontossá válnak a kommunikációban.

Az „érzékelés, képzelet és gondolkodás” képessége Nussbaum szerint azt jelenti, hogy az egyén: *„képes érzékelésre, képzeletre, gondolkodásra és érvelésre, és mindezeket »valóban emberi« módon képes művelni, amihez szükség van megfelelő oktatásra, de az semmi esetre sem korlátozódhat az írás-olvasás és az alapvető matematikai és tudományos oktatásra”. A képzelőerő használatának képessége és a gondolkodás kapcsolatban áll a tapasztalattal és az önkifejező munkák alkotásával, valamint a választott vallási, irodalmi, zenei eseményekkel és így tovább. „Képes arra, hogy elméjét – a politikai és művészi beszédre egyaránt vonatkozóan – a kifejezés szabadságának, valamint a vallásgyakorlás szabadságának garanciáival védett módon használja. Képes a saját elképzelése szerint keresni az élet értelmének végső jelentését. Képes arra, hogy kellemes tapasztalatokat szerezzen, és elkerülje a szükségtelen fájdalmakat.”*

Bár e képességeket filozófiai szempontból fogalmazták meg, kapcsolatuk az oktatási célokkal nyilvánvaló. A képességek ezen típusait erősen kritizálták amiatt, hogy tipikusan nyugati értékeken alapulnak. A tanterv tartalma is értékalapú. Az összes szereplőnek bonyolult és sajátos nézőpontja és speciális kívánságai vannak a nemzetiként meghatározott alaptanterv tartalmát és céljait illetően.

EURÓPAI KOMPETENCIÁK

Talán jobban közelít a gazdasági és politikai élethez A kompetenciák meghatározása és kiválasztása elnevezésű OECD-projekt, melynek eredményeképpen elkészült egy lista a legfontosabb, azaz a kulcskompetenciákról. A projektzáró tanulmány szerint³ a sikeres egyéni élethez és a jól működő társadalomhoz a következők szükségesek:

- az olyan eszközök, mint a nyelv, a szimbólumok, a technológia interaktív használata;
- interakció heterogén csoportokban, ami többek között a változatosság tiszteletben tartását, teammunkát és konfliktuskezelést jelent;
- autonóm cselekvésre való képesség, ami az önmegvalósítást, célok kitűzését, jogok gyakorlását, felelősségvállalást stb. jelent.

Valójában az oktatás irányítói szerint a legfontosabb kérdés nem az, hogy hány lista létezik a többé vagy kevésbé fontos kompetenciákról. Az oktatási tartalmakra vonatkozóan

3 The Definition and Selection of key competences. Executive Summary (2005): www.deseco.admin.ch

konszenzus vagy társadalmi megegyezés szükséges a kompetenciákról, vagyis arról, hogy a nemzeti tanterv melyek fejlesztését célozza a gyerekek és a fiatal felnőttek iskoláztatása során. Ahhoz, hogy szintetizálhatóak lehessenek azok a képességek vagy kompetenciák, amelyek az alapvető ismereteket, készségeket és attitűdöket meghatározzák és oktatási célokra lefordítják, széles körű társadalmi vita szükséges (Standaert, 2001, 17. o.). Ez a vita, valamint annak eredményei, mint már megállapítottuk, értékalapú.

A konszenzus megteremtése önmagában nem válik könnyebbé attól, hogy az Európai Unió mint szupranacionális szint belép. Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) is tartalmaz egy listát az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Nyolc kulcskompetenciát határoztak meg azokkal az alapvető ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel összefüggésben, amelyeket az európai polgároknak el kell sajátítaniuk.⁴ Ez a keretrendszer az európai politikai konszenzust tükrözi arról, hogy a kötelező oktatás végén mit kell egy diáknak ismernie és teljesítenie. A kulcskompetenciák mindegyike könnyen összekapcsolható az OECD három kulcskompetenciájával.

Az európai szinten szükséges vita szervezését az internet segítségével kísérelték meg. Az Európai Bizottság elindított egy széles körű nyilvános konzultációt, melynek címe: A XXI. század iskolái. A konzultáció 2007. július 12. és október 15. között minden uniós hivatalos nyelven nyitva állt az érintettek és a közvélemény előtt, beleértve a tanárok, szülők és diákok szervezeteit.⁵

E helyen nem szükséges részletesen áttekinteni, hogyan zajlott a Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz európai referenciakeret kialakítása. A CIDREE 2003-as évkönyvének *Becoming the Best. Educational ambitions for Europe (Legyünk a legjobbak. Európai oktatási törekvések)* a címe, fő témája az európai oktatáspolitikai. A kiadvány információkat és nézőpontokat mutat be az európai törekvéseken, törvényeken, eszközökön és stratégiákon keresztül, és bepillantást nyújt az előzményekbe. Emlékeztetőül, időszerű azt is megemlíteni, hogy az Európai Tanács 2000 márciusában Lisszabonban kijelentette, hogy egy Európai keretrendszernek definiálnia kell azokat az alapkészségeket, amelyeket az egész életen át tartó tanulás során fejleszteni kell. Ez volt a kiindulópontja az „Új alapkészségek” európai munkacsoport felállításának.

A munkacsoport által kidolgozott keretrendszer olyan oktatási rendszerekre vonatkozik, amelyek egy adott régió vagy nemzet történelme és kultúrája által igen erősen meghatározott környezetben működnek. Másrészt az Európai Unió történelmi szempontból meglehetősen új gazdasági és politikai entitás. Az a kérdés, hogy mi fog történni a különböző tagállamokban az Európai keretrendszert illetően, nehezen megválaszolható és izgalmas, hiszen a keretrendszer által meghatározott kulcskompetenciák különböző nemzeti kontextusokba érkeznek. A helyes

⁴ Az ezt tartalmazó broszúra és az Ajánlás a tagállamok nyelvén is elérhető a http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf linken.

⁵ A konzultáció részletes eredményeinek elemzése megtalálható a http://ec.europa.eu/education/school216sec2177_en.pdf oldalon.

egyensúlyra való törekvés az európai értékek és a keretrendszer, valamint a nemzeti értékek és keretek között a kulcskompetenciák implementációjának egyik fő kihívása.

A KULCSKOMPETENCIÁK IMPLEMENTÁCIÓJA

A nemzeti szintű oktatásirányítási rendszer az egyik legfontosabb tényező, amely hatással lehet az európai kulcskompetenciák implementációjának szintjére. Sőt, van egy strukturális tényező is az oktatásban: minél inkább differenciál az oktatási rendszer (Standaert, 2001, 28. o.), annál kisebb teret kap a közös alapoktatás, ami a kulcskompetenciák fejlesztésének fő színtere. Mindemellett minden országban létezik egy többé-kevésbé részletes nemzeti tanterv, s ráadásul az órarendek is bizonyos hatással vannak a tanított tartalomra. Az országok többségének van központi értékelési rendszere is, ami erősen meghatározza az oktatás tartalmát (tesztekre tanítás, Standaert, 2001, 29. o.).

Ráadásul a szakirodalmi kutatások azt mutatják, hogy a tankönyvek erős hatással vannak az iskolai tanterv tartalmára. A Tanárok és oktatók, illetve a Kulcskompetenciák-tantervfejlesztés klaszterek közös szemináriumán (2008. április 3–4.) megvitatták azt a kérdést, hogy a tanárok túlságosan támaszkodnak mások által kidolgozott tanítási anyagokra. Azt is megállapították, hogy *„az átfogó kulcskompetenciák sikeres implementációja megköveteli a szisztematikus közelítést: e kompetenciáknak egyértelműen szerepelniük kell a tantervekben, a tanárok alap- és továbbképzésében, és a tanulók értékelésének, valamint a tanulási anyagoknak az új megközelítést kell tükrözniük.”*⁶

Minden említett alkotóelemet – a kulcskompetenciák helyét a tantervekben, a pedagógusképzésben, a tanulók értékelésében, a tanulási anyagban – tartsunk észben az évkönyv olvasása közben. Vannak további kérdések is: mekkora nyomás nehezedik az iskolákra és tanárookra – és a diákokra! – a kulcskompetenciák fejlesztése során? Milyen mértékű és milyen típusú támogatás áll ehhez rendelkezésre?

CIDREE

Az Európát érintő kérdések iránt elkötelezett, tantervfejlesztő intézetek hálózataként a CIDREE úgy határozott, reflektál az Európai Parlament által megszavazott kulcskompetenciákra. A tagintézmények megosztják az olvasóval észrevételeiket az európai kompetenciákkal kapcsolatos várakozásokat és a megvalósítást illetően. A különböző tagintézményekből és oktatási rendszerekből érkezett tanulmányok megnyithatják az utat a kulcskompetenciákkal kapcsolatos újabb munkák és kezdeményezések előtt.

Ekképp az általános kérdés itt és most az, hogyan foglalkozunk a kulcskompetenciákkal az oktatási rendszeren belül és a kötelező oktatásra vonatkozó tantervfejlesztésben?

⁶ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/teacherreport_en.pdf: p.2

Milyen szerepe van az Európai keretrendszernek a tantervek fejlesztésében és felülvizsgálatában nemzeti szinten? Egy rövid összefoglalás segít tisztán látni, mire számíthat a CIDREE évkönyvének olvasója.

AZ EURÓPAI KERETRENDSZER: HELYZETJELENTÉS

A kötet első tanulmánya, *Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái – az Európai keretrendszer* szerzője Tapio Säävälä, 2008-as helyzetjelentést ad a keretrendszerről, írása függelékében bemutatva magát a keretrendszert is.

ELSŐ LÉPÉSEK: VITÁK ÉS VÁLASZTÁSOK

SVÉDORSZÁG

Az első megoldandó probléma minden egyes országban a használatban levő fogalmak, szakkifejezések összehangolása az Európai keretrendszer fogalmi háttérével és terminológiájával. Svédországban a tanterv módosítás alatt áll. Ulla Linqvist cikke, *A folyamat közepén. Kulcskompetenciák svéd kontextusban* képet ad az európai kulcskompetenciák implementációjának első fázisáról. A Nemzeti Ügynökség előkészületeket tesz a tanterv jelentős reformjára, olyan kérdésekre összpontosítva, mint a kulcskompetenciák helye a tantervben (keresztntanternvi vagy nem), megfogalmazásuk legjobb módja (legyen-e extrapolált a tényismeret vagy sem) és az értékelés fontos kérdése. A belső viták néhány témája: az ajánlott kulcskompetenciák jelentése és céljai; a munka világából, a svéd kereskedelemből és iparból, továbbá a kutatás világából megfogalmazott szükségletek; a tudás-kompetencia, illetve a kulcskompetencia-kompetencia viszony értelmezése a specifikus tantárgyi területekre és szakmákra. Az értékelés és előrehaladás új modelljét egy konkrét példán, a művészeti oktatáson keresztül mutatja be.

Konklúziója, hogy a kötelező oktatás végére vonatkozóan kidolgozott Európai keretrendszert konkrétabbá kell tenni a diákok különböző osztályokban tapasztalható fejlődési fázisainak függvényében, és az előrehaladás feltételeit az iskoláztatás egészére ki kell alakítani.

ÍRORSZÁG

Majella O'Shea és Majella Dempsey bemutatja a felső középiskolai ciklus (15–18 éves korcsoport) reformját Írországban és a kulcskézségek beépítésének útját a tantervbe. A diákokkal, szülőkkel, tanárokkal, iskolavezetőkkel, oktatási és társadalmi intézményekkel való egyeztetés, a kutatási eredmények áttekintése és több, létező keretrendszer tanulmányo-

zása után részletesen kidolgozták az öt kulcskészség fejlesztését szolgáló írási keretrendszert. Az öt kulcskészség: információfeldolgozás, kommunikáció, személyes hatékonyság, kritikus és kreatív gondolkodás, másokkal való együttműködés. Náluk is hasonló viták folytak, mint Svédországban, és választási lehetőségeket is mérlegelniük kellett. A tanulmányban Írország e kihívásokra adott válaszai fogalmazódnak meg. A Kulcskészségek projekt, egy akciókutatási program eredményei alapul szolgálnak a következő fázis tervezéséhez. Az ilyen kutatásoknak köszönhetően a gyakorlati szakemberek, azaz a tanárok hangja is megjelenik.

Az írországi tradícióval és kultúrával találkozva az Európai keretrendszer hatása nem volt átütő, mert csak egyike volt a tanulmányozott 35 keretrendszernek. A fogalmi és terminológiai vita azzal zárult, hogy a kompetencia helyett továbbra is a készség megnevezést alkalmazzák. Mindazonáltal ez a tanulmány szép példája a nemzeti szinten kiválóan előkészített és jól megalapozott innovációnak.

A KULCSKOMPETENCIÁK KERESÉSE

AUSZTRIA

A kulcskompetenciák európai szintű meghatározása nem teljesen új. A kulcskompetenciákkal kapcsolatos jelentős mennyiségű tudás, képesség és attitűd értelemszerűen már sok tagállam oktatási céljaiban és iskolai tanterveiben jelen van. Az Európai keretrendszer bizonyos esetekben alkalmat ad a következő lépés megtételére, valamint a tanulmány világossá teszi azt is, hogyan járulhat hozzá egy tantárgy több kulcskompetencia fejlesztéséhez.

Erich Svecnik tanulmánya, a *Transzverzális (kereszttantervi, a szerk.) kompetenciák integrációja az osztálytermi oktatásban a középiskolai oktatás első szintjén* az alapfokú oktatást állítja fókuszába. Három (tartalmi, személyi és szociális) kompetenciát véve alapul összehasonlítást tesz az EU által ajánlott keretrendszer, Ausztria tantervei és más, ehhez kapcsolódó jogi szövegek között. A transzverzális kompetenciáknak a matematikába történő integrálására vonatkozó esettanulmányon keresztül bemutat néhány, a kulcskompetenciák implementációját és biztosítását célzó új stratégiát (különösen a standardok és a standard-alapú tesztek meghatározását).

BELGIUM (FLAMAND KÖZÖSSÉG)

Egy másik esetet egy (belgiumi) flamand tanulmány mutat be. Itt olvashatunk arról, hogyan találkoznak az alulról jövő fejlesztések a felülről jövő ajánlásokkal. Karl Desloovere *A digitális képességek fejlesztése során jelentkező akadályok leküzdése Flandriában* című cikke bemutatja, hogyan születtek meg az információs és kommunikációs technikák (IKT) végső

célkitűzései az általános iskolákra (7–12 éves korosztályra) és az alsó középfokú oktatás első évfolyamaira (12–14 éves korosztályra) vonatkozóan. A tanulmány értelmezi az egyes célkitűzéseket, megvizsgálja a célok megvalósítását befolyásoló, zavaró erőket, kitérve például a fiatalok digitálismédia-használata és az oktatási hatóságok, tanárok, szülők céljai közötti szakadék kérdésére.

LÉPÉSEK A KULCSKOMPETENCIÁK IMPLEMENTÁCIÓJÁBAN

FRANCIAORSZÁG

A pedagógiai kutatással foglalkozó francia szerzők, Maryline Coquidé, Hélène Godinet, Alain Pastor és Jean-Marie Pincemin *Az ismeretek és képességek közös alapja Franciaországban: viták a kompetencia fogalmáról és más akadályokról* című tanulmányukban beszámolnak a kompetencia fogalmáról náluk lezajlott vitákról. A francia oktatási rendszer – a kötelező oktatási szakasz – rövid bemutatása után a nem diszciplináris kulcskompetenciák szintézisét adják az említett közös alapon (socle commun) megfogalmazott kompetenciákra és műveltségre utalva (2005). Az európai kulcskompetenciák összehasonlító és megkülönböztető elemzése kiemeli, mely kompetenciákat javasolják fejleszteni, és melyeket nem tartják meg vagy rejtik el. Bemutatnak és megkérdőjeleznek implementációs módszereket, értékelési eszközöket és kiválasztott minősítési eszközöket. A francia jogi szövegekben az európai kulcskompetenciák részben az Európai keretrendszerből átvettek, részben adaptáltak és végül is másképpen rendezve, de világosan megjelennek. A szerzők meggyőződése, hogy a törvény fontos irányítási mechanizmus az oktatásban a kezdeti lépések megtételére, de nem elegendő az osztálytermi munká megváltozásához.

SPANYOLORSZÁG

Enrique Roca és Rosario Sánchez Núñez-Arenas az *Állampolgári kompetenciák és oktatás a XXI. században* című tanulmányukban a spanyolországi helyzetet ismertetik. Rövid összefoglalást adnak arról, hogyan foglalták be Spanyolországban a kulcskompetenciákat az oktatásszervezési törvénybe (Ley Orgánica de Educación). Tanulmányukban megadják a törvényben szereplő kulcskompetenciák definícióját és további részletes tartalmait: az egyes kompetenciák leírását és szerkezetét, kapcsolatát más területekkel és a tanterv minden egyes tantárgyával. Bemutatják, milyen módon járulnak hozzá a különböző kulcskompetenciák elsajátításához, továbbá ismertetik a kulcskompetenciák konkrét értékelési rendszerét is.

CSEH KÖZTÁRSASÁG

Az Anna Valochová és Jaroslav Faltyn által írt, *A nemzeti tantervtől a tanítási gyakorlatig: a kulcskompetenciák kibontása* című tanulmányban az implementáció egy másik fázisának illusztrációját olvashatjuk. A szöveg bemutatja a két évvel ezelőtt bevezetett új tantervi rendszert, ami erőteljesen kompetencia alapú, s melynek nyomán kétszintű tantervi rendszer válósult meg. A nemzeti tanterv körvonalazza a főbb elvárásokat arra vonatkozóan, mit kell, illetve mit kellene tanítani, de hogy az osztálytermekben ténylegesen mit tanítanak és főként hogyan, az az egyes iskolák helyi tantervében került megfogalmazásra. A szöveg ezután arra fókuszál, hogy a tanároknak hogyan kellene beépíteni a kulcskompetenciákat a munkájukba, iskolai tantervükbe és a tanításba. Részletesen ismertetik a tanulási kompetencia kibontásának példáját is. Végül röviden megemlíti az új rendszer bevezetésének jövőbeli kihívásait.

MAGYARORSZÁG

A következő tanulmány Magyarországról származik, Falus Katalin, Hunya Márta és Varga Attila kutatók tollából, *A kulcskompetenciák megvalósítása* címmel. Magyarországon a Nemzeti alaptanterv legutóbbi felülvizsgálata 2007-ben fejeződött be. A felülvizsgálat fő célja az európai kulcskompetenciák adaptálásának segítése volt. Kilenc kompetenciát határoztak meg az EU keretrendszerét alapul véve (a matematika ebben a rendszerben egy különálló kompetencia). A Nemzeti alaptanterv nemzeti szintű felülvizsgálata része egy széles körű tartalmi szabályozási rendszernek, ami integrálja a kompetencia alapú kétszintű érettségi rendszer követelményeit és értékelési elveit, a tantervek (kerettantervek) és pedagógiai programok akkreditálásának kritériumait, illetve az országos kompetenciamérési projektek tartalmát, valamint a taneszközfejlesztést. A tanulmány részletesen bemutatja a szociális és digitális kompetencia területén Magyarországon elindított fejlesztéseket. A felülvizsgálat a rendszerszintű megközelítéseket példázza a tantervfejlesztésben. A tanulmány kitér az oktatási tartalmak jogi szabályozására, a vizsga- és értékelési rendszer, a tanárképzés és az oktatási program-csomagok kérdéseire.

RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ TÁMOGATÁS: AZ OKTATÁSKUTATÁS SZEREPE

SZLOVÉNIA

A fogalmi és terminológiai kihívások mellett kutatók és tantervfejlesztők megvizsgálják tantárgyi tartalmakat és tanításmódokat, miközben arra a kérdésre keresik a választ, hogy egy tantárgy tanítása során milyen lehetőségek nyílnak a transzverzális kompetenciák fejleszté-

sére. Ljudmila Ivšek Szlovéniából a *Kulcskompetenciák* című tanulmányban a tanítás nyelvvel kapcsolatos kérdésekbe nyújt betekintést. Bár a [szlovén] az ország hivatalos nyelve, a tannyelv még mindig probléma, és nem csak a migráns gyerekeknek, mivel az iskolában használt nyelv nem mindig egyezik meg a helyi (települési) köznyelvvél.⁷ Ezért minden tanárnak figyelmet kell szentelnie az oktatásban használt nyelvre és a tantárgyával összefüggő fogalmakra. A diákok nyelvi kompetenciájának fejlesztése tulajdonképpen keresztntantervi cél. Sőt, az egyén nyelvi kompetenciája kulcs az ismeretek megszerzéséhez, fenntartásához és felépítéséhez, a hatékony beilleszkedéshez a társadalomba, valamint a munka világa és a személyes élet szükségleteinek kielégítéséhez. De a kérdés az, hogyan foglalkozunk ezzel a témával.

GÖRÖGORSZÁG

A görögországi Pedagógiai Intézet munkatársai, Christos Doukas és George Palios viszont arra tesznek kísérletet, hogy megmutassák, a tudomány (fizika) hogyan járulhat hozzá a tanulás tanulásához és a digitális műveltség kulcskompetenciák fejlesztéséhez. Részletes információt adnak az alsóbb középiskolai fizikaoktatásban használt tanmenetekről, órarendekről és oktatási anyagokról, és megvizsgálják, hogyan vezették be a tanulás tanulásához és a digitális műveltség kulcskompetenciáit a hivatalos dokumentumokba, a tanmenetekbe (témák, tevékenységek, értékelés). Ez tartalmazza a fizikaoktatás általános céljait, ahol a kompetenciákat is megemlítik, és leírják a tanításhoz javasolt tanulási módokat és eszközöket, valamint az egyes évfolyamokra kitűzött célokat. Azokról az akadályokról is beszámolnak, amelyekkel a tanároknak és oktatóknak a tanterv interdiszciplináris jellege és az információs és kommunikációs technikák (IKT) bevezetése miatt szembe kell nézniük, valamint stratégiákat és cselekvéseket is ajánlanak.

KULCSKOMPETENCIÁK: ALAPKÖVEK A SZAKKÉPZÉSHEZ

HOLLANDIA

Gerd van den Brink hangsúlyozza a *Kulcskompetenciák a szakképzésben* című tanulmányában, hogy a szakképzés (középszintű) új, országos képzési struktúrája 2008 tavaszára készült el Hollandiában. Cikkében leírja és illusztrálja a minden egyes Képzési jegyzék alapjául szolgáló formátumot. A formátum egy része a szakképzési, szakoktatási és munka-erőpiaci szakértői központok általános és univerzális kompetenciamodellje. Néhány példa ezekre a kompetenciákra: vállalkozói készségek, üzleti tevékenység, meggyőzés és befolyásolás, uta-

⁷ Az országban élő jelentős számú nemzetiség kisebbséghez tartozók esetében (a szerkesztő megjegyzése).

sítások és szakmai protokoll követése. Ezeket a kompetenciákat speciális szakmai tartalomhoz vagy kulcstevékenységekhez, illetve konkrét feladatokhoz kötött munkafolyamatokhoz kapcsolják.

IRODALOM

Bourdieu, P. – Passeron, J. (1970): *La reproduction. Eléments pour une theorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 281.

Cross-Curricular themes (2001): Conference proceedings, Brussels, 11–12 October 2001. Organised during the Belgian presidency of the European Union, 224.

Nussbaum, M. (2000): *Women and human development. The capabilities approach*. Cambridge University Press, 312.

Rawls, J. (2003): *Justice as Fairness. A restatement*. Ed. by Erin Kelly. London, Harvard University Press, 214.

Robeyns, I. (2006): Three models of education: rights, capabilities and human capital. In: *Theory and Research in Education*. Vol. 4. Issue 1, 69 – 84, Sage Publications.

Standaert, R. (2001): *Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis*. Leuven, Acco, 122.

DVO Werkgroep Evaluatie (2005): *Equilibrium, Evenwicht tussen interne en externe evaluatie op de Europese scène (Balance between internal and external evaluation on the European scene)*. 180 www.ond.vlaanderen.be/dvo/publicaties/equilibrium/equilibrium.htm

Verhaeghe, Jean-Pierre (2002): *Externe evaluatie van het Gentse SIF-brugfigurenproject*. Syntheseverslag januari 2002. Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, 51.

www.constitution.org/ari/polit_08.htm (downloaded 2 February 2006)

AZ EURÓPAI KERETRENDSZER: HELYZETJELENTÉS

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS KULCSKOMPETENCIÁI – AZ EURÓPAI KERETRENDSZER

HÁTTÉR ÉS ALAPOK

Az egész életen át tartó tanulás a globalizációból, a felfokozott versenyből, a fenntartható fejlődés, valamint a társadalmi kohézió erősítése szükségességéből eredő kihívásokra adott válaszok alapvető részévé vált. A 2000 márciusában elindult lisszaboni folyamat óta az Európai Tanács hangsúlyozza az egész életen át tartó tanulás következetes és átfogó nemzeti stratégiái fontosságát, amelyek megvalósítása képessé teszik az embereket a tanulásra, a kompetenciák egész életen át tartó fenntartására és frissítésére. A munka XXI. századi, gyorsan változó világában a tanulás és az új ismeretek elsajátításának képessége az a kompetencia, amely segít az embereknek abban, hogy hivatásuk legjobbjai legyenek, és éljenek a rendelkezésükre álló lehetőségekkel. A tanulás alapvető a demokráciában való aktív részvételhez és a személyes boldoguláshoz is.

Az EU Oktatási Tanácsa például 2007 novemberében hangsúlyozta az oktatás és képzés fontosságát az alkalmazkodóképesség, a munkavállalói készségek, az aktív állampolgári lét, a személyes és szakmai kiteljesedés előmozdításában. A tanács szerint az alap- és továbbképzés alapvető ahhoz, hogy „fel lehessen vértetni az embereket a legmagasabb fokú képességekkel és készségekkel, sőt kiválósággal azért, hogy az innovációhoz és a kutatások hasznosításához szükséges humán erőforrás fenntartható és megerősíthető legyen”. Az Európai Tanács 2008 tavaszán felhívta a figyelmet arra, hogy több beruházásra van szükség az emberi kapacitások növelése érdekében, és ösztönözte a tagállamokat, hogy konkrét lépéseket tegyenek a helyesen olvasni nem tudó fiatalok és az iskolából kimaradók számának lényeges csökkentése, továbbá a migráns vagy hátrányos helyzetű tanulók eredményeinek javítása érdekében.

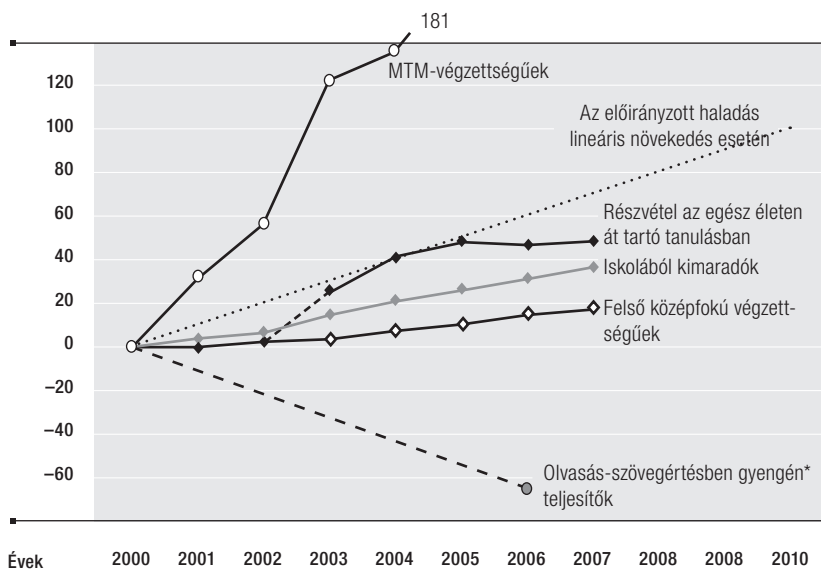
Ezek a politikai üzenetek azon a meggyőződésen alapulnak, hogy az európaiak tudása, készségei és adottságai képesek garantálni egyrészt az európai gazdasági szükségletek, másrészt a nagyobb társadalmi kohézió iránti igény kielégítését. Az EU innovációi, termelékenysége és versenyképessége legfontosabb tényezőit a munkaerő képességei és kompetenciái jelentik. A növekvő nemzetköziesedés, a változások gyors üteme és a folyamatosan megjelenő új technológiák azt követelik, hogy az európaiak ne csak naprakészen alkalmazzák a speciális szakképesítésükhöz kapcsolódó készségeiket, hanem rendelkezzenek olyan általános, transzverzális kompetenciákkal is, melyek lehetővé teszik az alkalmazkodást a változásokhoz. Az egyéni kompetenciák hozzájárulnak a munka minőségét befolyásoló motiváltsághoz és a munkával való elégedettséghez is.

Az innováció és a kreativitás az európai gazdasági és társadalmi modell alapjának tekinthető. Az utóbbi években az innováció és a kreativitás fogalma kiszélesedett: a tudás és az innovációtermelés már nem néhányak privilégiuma, hanem a tudás létrehozásának, felhasználásának és értékelésének sokak által vállalt, kollaboratív folyamata. Ezért a hagyományos hierarchiát egyre inkább a közreműködésen alapuló teammunka váltja fel, melyben minden egyes tag képes arra, hogy az egész folyamatot átlássa, motivált, és megvannak a készségei ahhoz, hogy hozzá tudjon járulni a közös vállalkozáshoz. Mindez nyilvánvalóan fejlett kommunikációs és interperszonális készségeket követel.

Am a tudástársadalom fejlesztése tovább növeli a személyes és a társadalmi szférában alkalmazandó kulcskompetenciák iránti igényt is. Az információhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés módja is változik, ahogyan módosul a társadalmak struktúrája és felépítése is. Van némi kockázata annak, hogy sok európai érzi úgy, lemarad és marginalizálódik a digitális forradalom következtében. Az új digitális világban az állampolgároknak egyre több új technikát kell elsajátítaniuk a munkához, a szabadidő eltöltéséhez és a kommunikációhoz. A technikai készségek azonban önmagukban nem elegendőek: az embereknek érteniük kell az új technikák természetét, szerepét és lehetőségeit, valamint tisztában kell lenniük a rendelkezésre álló információk érvényességével, megbízhatóságával is. Az új technológiákkal kapcsolatban aggodalomra is okot adó etikai és jogi kérdések merülnek fel. Ilyen például: hogyan biztosítható, hogy a fiatalok megtanulják alkalmazni ugyanazokat az értékeket a virtuális világban, mint amelyeket a való életben is alkalmaznak?

A gyors változások közepette nagyobb aggodalom övezi a társadalmi kohéziót is. A növekvő nemzetköziesedés – plusz az a tény, hogy a társadalmak egyre sokszínűbbek lesznek – megköveteli annak az újragondolását, hogyan ápolhatjuk és fejleszthetjük a demokráciát. Jobban, mint valaha, a konstruktív társadalmi részvételhez elengedhetetlen, hogy tagjai informáltak és aktívak legyenek, törődjenek társadalmukkal. Ennek eredményeként a mindenki számára szükséges ismereteknek, készségeknek és adottságoknak is meg kell változniuk. A kutatók azt mondják: „a demokrácia tanulható, és meg is kell tanulni”, a tanulást pedig az oktatás és képzés nagyon korai szintjén kell elkezdni.

Az oktatásra és képzésre vonatkozó európai uniós referenciaértékek teljesülése 2000-től 2007-ig (EU-átlag)



Forrás: A oktatásra és képzésre vonatkozó lisszaboni célok teljesüléséről szóló éves jelentések, frissítve 2008-ban¹ (Progress Towards..., 2007)

Megjegyzések:

* A PISA szövegértés tesztjében a 2-es szint alatt teljesítők (a szerk. megjegyzése).

Függőleges tengely: százalék

0% = az EU-országok 2000-es átlaga

0 alatt a teljesítmény romlik, felette javul

100% = a 2010-es referenciaértékek

Annak ellenére, hogy az oktatás és képzés fontosságát projektszintre² emelték, és a jó gyakorlatok száma Európa-szerte növekszik, az EU-ban a javulás mértéke és üteme elmarad az előzetes várakozásoktól. A miniszterek 2003-ban az oktatási és képzési rendszerre vonatkozóan öt európai referenciaértéket fogadtak el. Most, a 2010-es határidő közeledtével tisztán látszik, hogy a célok többsége nem fog megvalósulni. Az ábra azt mutatja, hogy történt előrehaladás, hiszen csökkent az iskolát korán elhagyók és nőtt a középiskolát befejezők aránya, de az ütem túl lassú. A PISA-felmérésben a szövegértésben gyenge teljesítményt mutatók

¹ Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram uniós referenciaértékeiről és a kapcsolódó oktatási indikátorokról bővebben: Halász Gábor: Az oktatás fejlődése és uniós tagságunk: 2006–2010. In Educatio. 2010. Tavasz. 34–53. (a fordító megjegyzése).

² Oktatás és képzés 2010 munkaprogram. Bővebben lásd: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf (a fordító megjegyzése).

20%-os csökkentését nem sikerül elérni.³ Tulajdonképpen a 2006-os PISA-vizsgálatról szóló jelentés azt mutatja, hogy a gyengén olvasók európai átlaga valójában növekszik. Az egyetlen referenciaérték, amely teljesült, a matematikai, a természettudományos és a műszaki végzettségűek (MTM) számának növelése, amely alapvető a tudásalapú és egyre inkább digitális gazdaság szempontjából. A női diplomások aránya azonban 2000 óta nem emelkedett.

EURÓPAI AJÁNLÁS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES KULCSKOMPETENCIÁKRÓL

Az előzőekben ismertetett fejlemények és kihívások fényében a bizottság 2001-ben létrehozott egy munkacsoportot⁴ az alapkészségek és kulcskompetenciák Európai keretrendszerének kidolgozására. A csoport feladata az volt, hogy meghatározza és definiálja, melyek ezek a kompetenciák, valamint hogy kidolgozzon egy, a további munkát segítő keretrendszert. A tagállamok szakértői az OECD Kompetenciák meghatározása és kiválasztása projektjére, valamint a nemzeti tantervfejlesztésekre (*Key Competences...*, 2002) alapoztak, és 2004-ben előterjesztettek egy keretrendszer-javaslatot. E keretrendszer szolgált alapul ahhoz a bizottsági javaslathoz, amit egyeztetések után a tanács és az Európai Parlament 2006 végén elfogadott, *Ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról* címmel.

Az ajánlása bevezeti a kulcskompetenciák európai keretrendszerét, ami a reformok támogatásához használható referenciaeszköz a szakpolitikusok, az oktatást és képzést ellátók, a munkáltatók és a tanulók számára. A keretrendszer európai szinten először azonosítja és definiálja azon kulcskompetenciákat, amelyek az állampolgárok személyes boldoguláshoz, a társadalmi integrációhoz, az aktív állampolgársághoz és a foglalkoztathatósághoz szükségesek a tudásalapú társadalomban. A tagállamok alapképzési és oktatási rendszereinek e kompetenciákat kell fejleszteniük minden fiatal esetében, a felnőtteknek pedig lehetőséget kell adni arra, hogy e készségeket és kompetenciákat folyamatosan frissen/szinten tarthassák és fejleszthessék egész életükön át.

Az Európai keretrendszer a kompetenciákat a kontextusnak megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök kombinációjaként határozza meg. A kulcskompetenciák, amelyek megalapozzák a személyes boldogulást és fejlődést, az aktív állampolgárságot, a társadalmi integrációt és a foglalkoztatást, a következők: (1) anyanyelvi kommunikáció, (2) idegen nyelvi kommunikáció, (3) matematikai, természettudományos és műszaki kompetenciák, (4) digi-

3 Nem elhanyagolható szerepet játszanak ebben az újonnan csatlakozó országok szövegértési eredményei, Bulgáriában és Romániában ugyanis az alacsony szinten teljesítők aránya 40% feletti, duplája az uniós átlagnak (a szerkesztő megjegyzése).

4 Ez a munka az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram keretében zajlik, és közös célokra, indikátorokra, referenciaértékekre és az egymástól tanulásra épül. Részleteket lásd: http://ec.europa.eu/education/index_en.html

tális kompetencia, (5) a hatékony, önálló tanulás, (6) szociális és állampolgári kompetenciák, (7) kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, (8) kulturális tudatosság és kifejező-készség. Az ajánlás melléklete, mely részletesen tartalmazza az egyes kompetenciák pontos meghatározását és a hozzá kapcsolódó ismereteket, készségeket és attitűdöket, a tanulmány mellékletét képezi.

A KULCSKOMPETENCIÁKBÓL ADÓDÓ KIHÍVÁSOK – A TAGÁLLAMOK ÉS A BIZOTTSÁG KÖZÖS MUNKÁJÁNAK TAPASZTALATAI

Jelenleg az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram keretében a bizottság nyolc klaszterben dolgozik együtt a tagállamokkal. Ezek tematikus munkacsoportok, melyekbe az országok képviselőket delegáltak. A nyolc klaszter a következő témákat fedi le: tanárok és oktatók; hozzáférés és társadalmi befogadás az egész életen át tartó tanulás során; információs és kommunikációs technológiák használata az oktatásban; matematika, természettudomány és technológia; a források legjobb felhasználása; kulcskompetenciák és tantervreform; a felsőoktatás modernizációja; a tanulási eredmények elismerése. A Kulcskompetenciák és tantervreform elnevezésű klaszter a 2006-os ajánlás implementációját követi nyomon.⁵ A munkacsoport 2007-ben három egymástól tanulási programot – Peer Learning Activities (PLA) – szervezett, melyek során a tagállamok szakértői ellátogattak más országokba, hogy összehasonlítsák saját szakpolitikájukat és implementációs stratégiájukat másokéval, illetve feltárják a szakpolitika sikeres implementációjának közös jellemzőit.

A Kulcskompetenciák és tantervreform klaszterben szerveződött egymástól tanulási programok 2007-ben elsősorban az ajánlás első részére fókuszáltak, amely arra szólít fel, hogy az alapképzés és az oktatás során ezeket a kompetenciákat fejlesszék minden fiatal esetében. Az egymástól tanulási program a szakképzés alapvető reformját és a felnőttoktatást is vizsgálta az egész életen át tartó stratégia szempontjából.

A klaszter arra a következtetésre jutott, hogy az alapképzés tantervei Európában fokozatosan elmozdulnak a tudásátadástól azon kompetenciák fejlesztése irányába, amelyek felvértezik a fiatalokat a felnőtt életre és a további tanulásra. Konkrétabban fogalmazva, ez a paradigmaváltás azt jelenti, hogy egyre inkább a tudást, készségeket és attitűdöket magukban foglaló kompetenciákra helyeződik a hangsúly, amelyek együtt biztos alapját adják a további tanulásnak.

Akárhogy is, a politikai akarat és a világosan meghatározott szándék ellenére sokkal több segítségre van szükségük a fiataloknak ahhoz, hogy integrálják az egyes tantárgyakon

⁵ A klaszter tevékenységeinek összefoglaló jelentése megtalálható: http://wc.europa.eu/education/policies/2010/doc/peer07_en.pdf.
A klaszter magyarországi core teamjének tevékenységéről lásd: Oktatás és képzés..., 2008; 2009 (a szerkesztő megjegyzése).

belül elsajátított ismereteket, és hogy képesek legyenek azokat használni (CIDREE, 1998). A tanítás és a tanulás kompetencia alapú megközelítése ennek elérését célozza.

A klaszter azt is megállapította, hogy a kulcskompetenciákon alapuló tanterv sikeres implementációja nincs ellentétben a tanulás olyan tantárgyakba szervezésével, amelyek sajátos készségek megszerzését célozzák, illetve lehetővé teszik egy bizonyos tudományterület ismereteinek mélyebb elsajátítását. Jóllehet, ha az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges valamennyi kulcskompetencia fejlesztése áll a középpontban, a tantárgyi ismereteket inkább csak *az első lépésként kell tekintenünk, ami önmagában nem elegendő a modern társadalom tanulói szükségleteinek teljes mértékű kielégítéséhez*. A feladat ezért az, hogy a tantárgyi tartalmakat és a tantárgyakhoz kapcsolódó sajátos készségeket a kulcskompetenciák és különösen a transzverzális kompetenciák fejlesztésének lényeges elemeként használjuk. Ez megköveteli minden tanártól, szaktárgyától függetlenül, hogy tudatában legyen annak és felelősséget érezzen azért, hogy a tanulók kulcskompetenciáit az iskolai élet teljes kontextusában fejlessze.

A klaszterben az egymástól tanulási programok során összegyűjtött tények⁶ azt mutatják, hogy a nemzeti reformok a lisszaboni folyamatot hasznos keretként alkalmazták a passzív tudástól a tágabb kompetenciafejlesztés irányában történt paradigmaváltás során. Az ugyanis egyrészt fogalmi keretrendszert biztosított, másrészt a nyitott koordinációs módszerrel a tagállamok egymás közötti tapasztalatcseréjének gyakorlati eszközéül is szolgált. A klaszter hangsúlyozza, hogy a kulcskompetenciáknak kiemelkedő helyet kell elfoglalniuk a nemzeti tantervekben és tanmenetekben. A tanárokat – mint a változások kulcsszereplőit – célzott, folyamatos képzésen keresztül kell támogatni, és e képzésnek szorosan kell kapcsolódnia az iskolafejlesztéshez. Egyre többen értik, hogy az *iskolavezetők* kulcsszerepet játszanak a változások elősegítésében, és a kompetenciák elsajátításához szükséges ethosz megteremtésében. Sok országban a szakfelügyelet szerepe az egyes iskoláknak nyújtott egyéni támogatás irányába mozdul el, máshol ezt a funkciót például a pedagógiai tanácsadók töltik be. A klaszter megvizsgálta a tananyag szerepét az iskola változó pedagógiai gyakorlatában és azt is, hogy a tananyag milyen mértékben tükrözi a metakognitív készségek (a tanulás tanulása) fejlesztésének egyre nagyobb igényét.

Összefoglalva, a klaszter hangsúlyozza, hogy a kompetencia alapú tanítás és tanulás széles körű és következetes, rendszerszerű támogatást igényel. E tekintetben a kompetenciamérések kulcsszerepe is több figyelmet érdemel: azok ugyanis gyakran csak a tárgyi tudást mérik, holott a készségek és attitűdök fontosságát ugyanúgy hangsúlyozza a tanterv. A tanulás érdekében végzett értékelésnek (formatív, fejlesztő értékelésnek) is nagyobb szerepet kell kapnia. Az értékelés más formáinak, például a szummatív, minősítő értékelésnek, az iskolai önértékelésnek és a külső értékeléseknek olyan következetes rendszert kell alkotniuk, amely segít abban, hogy ezen értékelések eredményeit a tanulás

6 Részletesebben lásd. Synthesis Report http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/peer07_en.pdf

fejlesztésére használják fel, és ilyenformán hozzájáruljanak a kulcskompetenciák valamennyi aspektusának fejlesztéséhez. Továbbá, amint az európai referenciaértékek lassú közelítése mutatja, problémát okoz a legalapvetőbb készségek (olvasás szövegértés) fejlettségi szintje, amelyek emelése nélkül a további tanulás nagyon nehéz. Az Európai Tanács 2008 tavaszán felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy Európában a 15 évesek egyötöde gyengén olvas, vagy egyáltalán nem tud olvasni, és cselekvésre szólítottak fel a helyzet javítása érdekében. Ez arra ösztönözi a klasztert, hogy megvizsgálja azokat a szakpolitikákat, amelyek segíthetnek az olvasási és más alapkészségek fejlesztésében.

ÖSSZEGZÉS

A gyorsan változó világban a fiataloknak szükségük van a kompetenciák széles skálájára azért, hogy boldoguljanak és sikeresek legyenek a globális gazdaságban és az egyre sokszínűbb társadalmakban. A legtöbb tagállamban jelentős munka folyik egy komoly, a tanítástól a kulcskompetenciák fejlesztésének támogatása, valamint a méltányosság, a lehetőségek, a hozzáférés, a bánásmód és az eredmények egyenlősége irányában mutató paradigmaváltás terén. Az egész életen át tartó tanulás biztosítását irányító stratégiák, tantervek és más nemzeti szakpolitikai dokumentumok egyre inkább ezt a megközelítést tükrözik. Ezt a munkát támogatja a bizottság az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramon keresztül, amely a tagállamoknak kölcsönös tanulási lehetőségeket és fórumot kínál arra vonatkozó következtetések levonására, milyen szakpolitikai intézkedések támogatják a leghatékonyabban az iskolákat abban, hogy meg tudjanak felelni az előttük álló kihívásoknak.

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló mellékelt ajánlás ezeket a fejlesztéseket kívánja támogatni. Közös értelmezését adja annak, melyek a kulcskompetenciák, ezzel segítve a nemzeti politikaformálókat és döntéshozókat, hogy el tudják helyezni saját rendszerüket egy tágabb kontextusban. Közös referenciaeszközként értékesnek bizonyul a tagállamok számára az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramban végzett együttes tevékenység is (*Recommendation...*, 2006).

IRODALOM

CIDREE (1998): *Across the Great Divides. Report of the CIDREE Collaborative Project on Cross-Circular Themes.*

Key Competences: A Developing Concept in General Compulsory Education (2002): Eurydice, Survey 5, ISBN 2-87116-346-4.

Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007 (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. (a szerk.)

Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2008 (2009): Tempus Közalapítvány, Budapest. (a szerk.)

Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2007 This publication is based on Document SEC (2007) 1284.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf

Recommendation 2006/962/EC (OJ L 394, 30.12.2006)
 Elérhető: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

MELLÉKLET⁷

KULCSKOMPETENCIÁK AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSHOZ – EURÓPAI REFERENCIAKERET

Háttér és célkitűzések

Mivel a globalizáció újabb és újabb kihívásokkal szembesíti az Európai Uniót, minden polgárnak széles körű kulcskompetenciákra lesz szüksége ahhoz, hogy rugalmasan alkalmazkodjon a gyorsan változó és rendkívüli mértékben összefonódó világhoz.

Az oktatás kettős, társadalmi és gazdasági szerepéből adódóan kulcsfontosságú annak biztosításában, hogy az európai polgárok elsajátítsák az ezekhez a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges kulcskompetenciákat.

Az oktatásnak, az egyéni kompetenciák különbözőségére építve mindenekelőtt meg kell felelnie a tanulók eltérő szükségleteinek, mégpedig azért, hogy esélyegyenlőséget és hozzáférést biztosítanak azoknak a csoportoknak, amelyeknek a személyes, szociális, kulturális és gazdasági körülményekre visszavezethető oktatásbeli hátrányuk miatt különösen szükségük van a támogatásra ahhoz, hogy kiteljesíthessék az oktatásukban rejlő potenciált. Az ilyen csoportokra jelentenek példát a gyenge alapkészségekkel, különösen a gyenge olvasási, írási és szövegértési készséggel rendelkező emberek, a korai iskolaelhagyók, a tartós munkanélküliek, a hosszú ideig tartó távollét után a munkába visszatérők, az idősebbek, a bevándorlók és a fogyatékkal élők.

⁷ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>

Ebben az összefüggésben a referenciakeret fő célkitűzései a következők:

1. a tudásalapú társadalomban való személyes önmegvalósításhoz, az aktív állampolgári részvételhez, a társadalmi kohézióhoz és a foglalkoztathatósághoz szükséges kulcskompetenciák azonosítása és meghatározása;
2. a tagállamok munkájának támogatása annak biztosítása terén, hogy az alapoktatás és szakképzés végére a fiatalok olyan szintre fejlesszék kulcskompetenciáikat, amely felvértézi őket a felnőttkorra, valamint amely alapját képezi a további tanulásnak és a munkába állásnak, valamint hogy ezek a felnőttek képesek legyenek e kompetenciáikat egész életük során fejleszteni és frissíteni;
3. európai szintű referenciaeszköz biztosítása a politikai döntéshozók, az oktatási szolgáltatást nyújtók, a munkáltatók és maguk a tanulók számára, hogy elősegítsék a közösen megállapított célokra irányuló nemzeti és európai szintű erőfeszítéseket;
4. a további fellépések keretének biztosítása közösségi szinten, mind az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram, mind pedig a közösségi oktatási és képzési programok keretein belül.

Kulcskompetenciák

A kompetenciákat itt az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként határoztuk meg. A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.

E referenciakeret a következő kulcskompetenciákat határozza meg:

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció;
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció;
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
4. Digitális kompetencia;
5. A tanulás elsajátítása;
6. Szociális és állampolgári kompetenciák;
7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképeség.

Valamennyi kulcskompetenciát egyformán fontosnak kell tekinteni, hiszen mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez a tudásalapú társadalomban. Sok kompetencia részben fed egymást és egymásba fonódik: az egyik területhez elengedhetetlenül szükséges elemek tartoznak a másik terület kompetenciáit. Az alapkészségek megléte a nyelv, az írás, olvasás,

számolás, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén elengedhetetlen alapja a tanulásnak, míg a tanulás elsajátítása támogatást nyújt minden tanulási tevékenység számára. Számos olyan téma van, amely a referenciakeret egészében alkalmazásra kerül: a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése szerepet játszik mind a nyolc kulcskompetencia esetében.

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció

Fogalommeghatározás:

Az anyanyelven folytatott kommunikáció annak képessége, hogy az egyén koncepciókat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), valamint hogy nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe; az oktatásba és képzésbe, a munkába, a családi életbe és a szabadidős tevékenységekbe.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

A kommunikációs kompetencia az anyanyelv elsajátításából következik, ami természeténél fogva kapcsolódik az egyén azon kognitív képességének fejlődéséhez, hogy a világot értelmezi és másokhoz viszonyul. Az anyanyelven folytatott kommunikáció megköveteli az egyéntől, hogy rendelkezzen a szókinccs, a funkcionális nyelvtan és a nyelvi funkciók ismeretével. Ez magában foglalja a verbális kapcsolattartás fő típusait, az irodalmi és nem irodalmi stílusok körét, a különféle nyelvi stílusok és regiszterek fő sajátosságait, és a nyelv és a kommunikáció változását különféle helyzetekben.

Az egyénnek rendelkeznie kell azzal a készséggel, hogy mind szóban, mind írásban kommunikálni tudjon különféle kommunikációs helyzetekben, és hogy figyelemmel kísérje és a helyzet követelményeihez igazítsa kommunikációját. Ez a kompetencia magában foglalja továbbá azt, hogy az egyén különféle típusú szövegeket meg tud különböztetni és fel tud használni, információt tud keresni, összegyűjteni és feldolgozni, segédeszközöket alkalmazni, szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelő módon, meggyőzően tudja megfogalmazni és kifejezni.

Az anyanyelven folytatott kommunikáció irányában megnyilvánuló pozitív attitűd magában foglalja a kritikus és építő jellegű párbeszédre való hajlamot, az esztétikai minőség tisztetét és az erre irányuló törekvést, valamint a másokkal fennálló kapcsolat iránti érdeklődést. Ehhez szükséges a nyelv másokra gyakorolt hatásának tudatosítása és a nyelv pozitív és társadalmilag felelős módon való értése és használata.

2. Idegen nyelveken folytatott kommunikáció

Fogalommeghatározás:

Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció az anyanyelven folytatott kommunikáció túlnyomó részben azonos készségeivel jellemezhető: a koncepciók, a gondolatok, érzések, tények és vélemények megértésének, kifejezésének és értelmezésének szóban és írásban történő képességén alapul (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség) a társadalmi és kulturális tevékenységek megfelelő keretein belül – az oktatásban és a képzésben, a munkában, a családi életben és szabadidős tevékenységek során – az egyén kívánalmainak és szükségleteinek megfelelően. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció továbbá olyan készségeket igényel, mint például a közvetítés és az interkulturális megértés. Az egyén nyelvtudásának szintje változó lehet a négy dimenzió (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), az eltérő nyelvek és az egyén társadalmi és kulturális háttere, környezete és igényei és/vagy érdeklődése tekintetében.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

Az idegen nyelvek ismerete a szókincs és a funkcionális nyelvtan ismeretét, valamint a verbális kapcsolat és a nyelv szintjeinek fő típusaira való rálátást követeli meg. Fontos a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete.

(1) Az európai multikulturális és többnyelvű társadalmakban elismert tény, hogy az anyanyelv esetleg nem minden esetben a tagállam hivatalos nyelve, és hogy a hivatalos nyelven való kommunikáció képessége előfeltétele az egyén teljes körű társadalmi részvételének. Egyes tagállamokban előfordulhat, hogy az anyanyelv csak egyike a hivatalos nyelveknek. Az ilyen esetekre alkalmazandó intézkedések az egyes tagállamok hatáskörébe tartoznak, különleges igényeiknek és körülményeiknek megfelelően.

(2) Fontos annak felismerése, hogy sok európai él kétnyelvű vagy többnyelvű családban és közösségben, és lehet, hogy annak az országnak a nyelve, amelyben élnek, nem az anyanyelvük. E csoportok esetében lehet, hogy ez a kompetencia inkább hivatalos nyelvre, mint idegen nyelvre utal. E kompetenciának az integrációjuk érdekében történő fejlesztésére irányuló igényük, motivációjuk és társadalmi és/vagy gazdasági okaik különbözni fognak például azokétól, akik utazás vagy munka céljára tanulnak idegen nyelvet. Az ilyen esetek kezelését célzó és a meghatározást ennek megfelelően alkalmazó intézkedések az egyes tagállamok hatáskörébe tartoznak sajátos igényeikkel és körülményeikkel összhangban.

Az idegen nyelven folytatott kommunikációhoz elengedhetetlen készségek magukban foglalják a szóbeli üzenetek megértésének, a beszélgetések kezdeményezésének, folytatásának és lezárásának, valamint az egyén igényeinek megfelelő szövegek olvasásának,

megértésének és előállításának képességét. Az egyénnek továbbá képesnek kell lennie a segédeszközök megfelelő használatára, és az egész életen át tartó tanulás részeként a nyelv nem formális keretek között történő tanulására is.

A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletét, illetve a nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot.

3. Matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén

Fogalommeghatározás:

A) A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képessége a mindennapok problémáinak megoldása érdekében. A magabiztos számolni tudásra alapozva a hangsúly a folyamaton és a tevékenységen, valamint a tudáson van. A matematikai kompetencia különböző szinteken magában foglalja a matematikai gondolkodásmód alkalmazásának képességét és az erre irányuló hajlamot (logikus és térbeli gondolkodás), valamint az ilyen jellegű megjelenítést (képletek, modellek, szerkezetek, grafikonok, táblázatok).

B) A természettudományi kompetencia arra a képességre és hajlandóságra utal, hogy az alkalmazott tudást és módszertant a természeti világ magyarázatához használjuk annak érdekében, hogy problémákat ismerjünk fel, és bizonyítékokra alapozott következtetéseket vonjunk le. A műszaki tudományok terén meglévő kompetenciát úgy tekintik, mint e tudásnak és módszertannak az érzékelt emberi akaratra vagy szükségletekre válaszként adott alkalmazását. A természettudományi és technológiai kompetencia magában foglalja az emberi tevékenység által okozott változások megértését és az egyes polgár felelősségét.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

A) A matematika terén szükséges ismeret magában foglalja a számok, a mértékek és szerkezetek, az alapműveletek és az alapvető matematikai megjelenítési formák alapos ismeretét, a matematikai fogalmak és koncepciók és azon kérdések létének ismeretét, amelyekre a matematika válasszal szolgálhat. Az egyénnek rendelkeznie kell azzal a készséggel, hogy alkalmazni tudja az alapvető matematikai elveket és folyamatokat a mindennapok során, otthon és a munkahelyen, valamint hogy követni és értékelni tudja az érvek láncolatát. Az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy matematikai úton indokoljon, megértse a matematikai bizonyítást és a matematika nyelvén kommunikáljon, valamint hogy megfelelő segédeszközöket alkalmazzon. A matematika terén a pozitív attitűd az igazság tiszteletén és azon a törekvésen alapszik, hogy a dolgok okát és azok érvényességét keressük.

B) A műszaki és természettudományok terén szükséges ismeret magában foglalja a természeti világ alapelveit, az alapvető tudományos koncepciókat, elveket és módsze-

reket, technológiát és technológiai termékeket és folyamatokat, valamint a tudomány és a technológia természeti világra gyakorolt hatásának megértését. Ennek eredményeképpen ezeknek a kompetenciáknak lehetővé kell tenniük, hogy az egyének jobban megértsék a tudományos elméletek, alkalmazások és a technológia társadalmi előnyeit, korlátozásait és kockázatait nagy vonalakban (a döntéshozattal, értékekkel, erkölcsi kérdésekkel, kultúrával stb. kapcsolatban). A készségek magukban foglalják annak képességét, hogy technológiai eszközöket és gépeket, valamint tudományos adatokat alkalmazzunk és módosítsunk annak érdekében, hogy elérjünk egy célt, vagy bizonyítékokra alapozott döntést hozzunk, vagy végkövetkeztetésre jussunk. Az egyének továbbá képesnek kell lennie arra, hogy felismerje a tudományos kutatás alapvető jellemzőit, és közölni kell tudnia a hozzájuk vezető következtetéseket és indoklást. A kompetencia magában foglalja a kritikus értékelés és kíváncsiság attitűdjét, az etikai kérdések iránti érdeklődést és a biztonság és fenntarthatóság iránti egyforma tiszteletet – különösen a tudományos és technológiai fejlődés tekintetében az önmagunkkal, családjunkkal, közösségünkkel és a globális problémákkal kapcsolatban.

4. Digitális kompetencia

Fogalommeghatározás:

A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata, információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

A digitális kompetencia megköveteli a természetnek, az IST szerepének és lehetőségeinek alapos értését és ismeretét a mindennapokban: személyes és társadalmi életünkben és a munkában. Magában foglalja a fő számítógépes alkalmazásokat, mint például a szövegszerkesztést, adattáblázatokat, adatbázisokat, információtárolást és -kezelést, valamint az internet által kínált lehetőségek és esetleges veszélyek megértését és az elektronikus média útján történő kommunikációt (e-mail, hálózati eszközök) a munka, a szabadidő, az információ megosztása és az együttműködő hálózatépítés, a tanulás és kutatás számára. Az egyének továbbá értenie kell, hogyan támogathatja az IST a kreativitást és innovációt, és tudatában kell lennie az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körülötte problémáknak és az IST interaktív használatához tartozó jogi és etikai elveknek. A szükséges készségek magukban foglalják: az információ megkeresésének, összegyűjtésének és feldolgozásának képességét és kritikus, szisztematikus alkalmazását, értékelve a fontosságát, és megkülönböztetve a valóságot a virtuálitól a kapcsolatok felismerése során. Az egyének rendelkeznie

kell azzal a készséggel, hogy eszközöket tudjon alkalmazni komplex információ előállítására, bemutatására és megértésére, és képesnek kell lennie az internetalapú szolgáltatások elérésére, a velük való kutatásra és használatukra. Az egyénnek képesnek kell továbbá lennie az IST alkalmazására a kritikus gondolkodás, kreativitás és innováció támogatása érdekében. Az IST használata kritikus és megfontolt attitűdöt követel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes használata tekintetében. Ezt a kompetenciát támogatja továbbá a kulturális, társadalmi és/vagy szakmai célokat szolgáló közösségekben és hálózatokban való részvétel iránti érdeklődés.

5. A hatékony, önálló tanulás elsajátítása

Fogalom meghatározás:

A tanulás elsajátítása az a képesség, amellyel az egyén a tanulásra törekszik és azal foglalkozik, megszervezi saját tanulását, beleértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is, mind az egyéni, mind a csoportos tanulás során. Ez a kompetencia magában foglalja az egyén tanulási folyamatának és szükségleteinek ismeretét, az elérhető lehetőségek felismerését és az akadályok megszüntetésének képességét az eredményes tanulás érdekében. Ez a kompetencia az új tudás és készségek megszerzését, feldolgozását és asszimilálását, továbbá útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A tanulás elsajátítása rávezeti a tanulót, hogy az előzetesen tanultakra és élettapasztalatára építsen annak érdekében, hogy a tudást és készségeket helyzetek sokaságában tudja használni és alkalmazni: otthon, a munkában, az oktatásban és képzésben. A motiváció és a magabiztosság elengedhetetlen az egyén kompetenciái tekintetében.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

Míg a tanulás az egyes munka- vagy karrierbeli célok felé mutat, az egyénnek ismernie kell a szükséges kompetenciákat, ismereteket, készségeket és képesítéseket. Mindezenre, a tanulás elsajátítása megköveteli az egyéntől, hogy ismerje és értse a számára előnyös tanulási stratégiákat, készségei és szakképesítése erős és gyenge pontjait, valamint hogy képes legyen megtalálni a számára elérhető oktatási és képzési lehetőségeket és útmutatást és/vagy támogatást. A tanulás elsajátításának készsége először is megköveteli az olyan alapvető készségek elsajátítását, mint az írás, az olvasás, a számolás és az IKT-készségek, amelyekre a további tanuláshoz van szükség. Ezen készségekre építve az egyénnek képesnek kell lennie az új tudás és készség elérésére, megszerzésére, feldolgozására és asszimilálására. Ez az egyén tanulási, karrier- és munkabeli mintáinak hatékony kezelését követeli meg, és különösen azt a képességet, hogy rendületlenül kitartsa a tanulás mellett, hogy huzamosabb időn keresztül tudja figyelmét összpontosítani, valamint hogy kritikusan mérlegelje a tanulás szándékát és célját. Az egyénnek tudnia kell időt szánni az önálló és

önfegyelemmel folytatott tanulásra, de a tanulási folyamat részeként képesnek kell lennie a másokkal végzett munkára is – élvezve a heterogén csoport előnyeit –, és meg kell tudni osztania másokkal, amit megtanult. Az egyénnek képesnek kell lennie saját tanulásának megszervezésére, munkájának értékelésére, valamint tanács, információ és támogatás kérésére, ha szükséges.

A pozitív attitűd magában foglalja azt a motivációt és magabiztosságot, amely az egész életen át ösztönöz és sikerre visz a tanulás terén. A problémamegoldó attitűd egyaránt támogatja a tanulást és az egyén azon képességét, hogy akadályokat szüntessen meg és változásokat kezeljen. Annak vágya, hogy az előzetesen tanultakat és az élettapasztalatokat alkalmazzuk, valamint a tanulás lehetőségének keresésére és a tanulásnak az élet minden területén való alkalmazására irányuló kíváncsiság a pozitív attitűd elengedhetetlen eleme.

6. Szociális és állampolgári kompetencia

Fogalommeghatározás:

Ezek magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat, és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélébb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani. Az állampolgári kompetencia felvértezi az egyént, hogy teljes körben részt tudjon venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására és arra az elkötelezettségre, hogy mindezekben aktívan és demokratikus módon vegyen részt.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

A) A szociális kompetencia kapcsolódik az egyéni és társadalmi jól léthez, és megköveteli annak megértését, ahogyan az egyén saját ideális fizikai és mentális egészségét biztosítani tudja, ideértve ennek a maga és családja, illetve közvetlen társadalmi környezete számára szolgáló forrásként való felismerését, valamint annak ismeretét, ahogyan az egészséges életvitel mindehhez hozzá tud járulni. A sikeres interperszonális és társadalmi részvétel érdekében elengedhetetlen a viselkedési szabályok és a különféle társadalmakban és környezetben általánosan elfogadott magatartás megértése (pl. a munkahelyen). Az is ugyanennyire fontos, hogy tudatában legyünk az egyénnel, csoporttal, munkaszervezettel, nemek közti egyenlőséggel és megkülönböztetés-mentességgel, társadalommal és kultúrával kapcsolatos alapvető koncepcióknak. Elengedhetetlen az európai társadalmak multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenzióinak, valamint annak megértése, ahogyan a nemzeti kulturális identitás kölcsönhatásba lép az európai identitással.

E kompetencia alapkészsége magában foglalja azt a képességet, hogy építő módon tudunk kommunikálni különféle környezetekben, toleranciát tudunk mutatni, különféle nézőpontokat tudunk kifejezni és megérteni, bizalmat keltő módon tudunk tárgyalni, és képesek vagyunk az együttérzésre. Az egyénnek képesnek kell lennie kezelni a stresszt és a frusztrációt, és építő módon kell ezeket kifejezésre juttatnia, továbbá különbséget kell tudnia tenni a személyes és a szakmai szféra között. A kompetencia az együttműködés, a magabiztosság és az integritás attitűdjén alapul. Az egyénnek érdeklődnie kell a társadalmi-gazdasági fejlemények és az interkulturális kommunikáció iránt, valamint értékelnie kell a sokféleséget és tisztelnie kell másokat, valamint felkészültnek kell lennie az előítéletek leküzdésére és a kompromisszumra egyaránt.

B) Az állampolgári kompetencia a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és a polgári jogok fogalmának ismeretén alapul, beleértve azt is, ahogyan mindezek az Európai Unió alapjogi chartájában és a nemzetközi nyilatkozatokban kifejezésre jutnak, és ahogyan ezeket a különféle intézmények helyi, regionális, nemzeti, európai és nemzetközi szinten alkalmazzák. Magában foglalja az aktuális események, valamint a nemzeti, az európai és a világtörténelem fő eseményeinek és tendenciáinak ismeretét. Tudatosítani kell továbbá a társadalmi és politikai mozgalmak céljait, értékeit és politikáit. Az európai integráció és az EU struktúráinak, főbb célkitűzéseinek és értékeinek ismerete, valamint a sokféleség és a kulturális identitás tudatosítása Európában szintén létfontosságú. A állampolgári kompetenciához kapcsolódó készségek arra a képességre vonatkoznak, hogy az egyén hatékonyan működik együtt másokkal a közügyekben, valamint szolidaritást és érdeklődést mutat a helyi és szélesebb közösséget érintő problémák megoldásában. Jelenti a közösségi vagy szomszédos tevékenységekben való részvételt és valamennyi, a helyitől a nemzeti és európai szintig megvalósuló döntéshozatal kritikus és alkotó elemzését és a bennük való részvételt, különösen szavazás útján. A pozitív attitűd alapját az emberi jogok teljes körű tisztelete teremti meg, ideértve az egyenlőséget mint a demokráciának, a különféle vallási vagy etnikai csoportok értékrendszerei közötti különbségek tiszteletének és megértésének alapját. Ez magában foglalja azon érzés kimutatását, hogy valaki egy környékhez, országhoz, az EU-hoz, Európához és általában a világhoz tartozik, valamint hajlandóságot arra, hogy valamennyi szinten részt vegyen a demokratikus döntéshozatalban. Magában foglalja a felelősségérzetnek, valamint azon közös értékek megértésének és tiszteletben tartásának kimutatását, amelyek a közösségi kohézió biztosításához szükségesek, például a demokratikus elvek tiszteletben tartása. Az alkotó részvétel magában foglalja továbbá az állampolgári tevékenységeket, a társadalmi sokféleség és kohézió, valamint a fenntartható fejlődés támogatását és az arra való készséget, hogy az egyén tisztelje mások értékeit és magánéletét.

7. Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia

Fogalommeghatározás:

A kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia az egyén azon képességére utal, hogy elképzeléseit meg tudja valósítani. Ide tartozik a kreativitás, az innováció és a kockázatvállalás, valamint annak képessége, hogy az egyén célkitűzései érdekében terveket készít és visz véghez. Ez segíti az egyéneket – nemcsak a mindennapi életükben otthon és a társadalomban, hanem a munkahelyükön is – abban, hogy megértsék munkájuk tágabb környezetét, és képessé teszi őket arra, hogy megragadják a lehetőségeket, valamint az olyan speciálisabb készségek és tudás alapját képezi, amelyre azoknak van szükségük, akik társadalmi vagy kereskedelmi tevékenységet hoznak létre, vagy ilyen tevékenységhez járulnak hozzá. Ez magában foglalja az etikai értékekkel kapcsolatos tudatosságot, és ösztönzi a jó vezetési gyakorlatot.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

A szükséges tudás magában foglalja az elérhető lehetőségek felismerésének képességét a személyes, szakmai és/vagy üzleti tevékenységek esetében, ideértve a „szélesebb palettát” érintő olyan kérdéseket, amelyek az emberek életének és munkájának hátterét biztosítják, mint például a gazdaság működésének átfogóbb megértése és azok a lehetőségek és kihívások, amelyek a munkaadóval vagy szervezettel szemben merülnek fel. Az egyénnek továbbá tudatában kell lennie a vállalkozások etikai helyzetének és annak, ahogyan a jó érdekében fel lehet őket használni, például a tisztességes kereskedelem vagy a társadalmi célú vállalkozás révén.

A készségek a proaktív projektmenedzsmenthez (ideértve például a tervezés, a szervezés, az irányítás, a vezetés és a delegálás, az elemzés, a kommunikálás, a beszámolás, az értékelés és rögzítés képességét), az eredményes képviselőhez és tárgyaláshoz és annak képességéhez kapcsolódnak, hogy egyénileg és csapatban együttműködve is képes legyen valaki dolgozni. Elengedhetetlen az egyén erős és gyenge pontjai megítélésének képessége, valamint az a képesség, hogy az egyén a kockázatokat értékelni és adott esetben vállalni tudja.

A vállalkozói attitűdöt a kezdeményezőkézség, a proaktivitás, a függetlenség és az innováció jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában egyaránt. Magában foglalja továbbá a célkitűzések elérését szolgáló motivációt és eltökéltséget, legyenek ezek személyes vagy másokkal közös célok vagy törekvések, beleértve a munkával kapcsolatosakat is.

8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség

Fogalommeghatározás:

Elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerése a különböző művészeti ágakban kifejezési formákon keresztül, ideértve a zenét, az előadóművészetet, irodalmat és a képzőművészetet.

Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd:

A kulturális tudás magában foglalja a helyi, a nemzeti és az európai kulturális örökség, valamint világban elfoglalt helyük megértését. Ez magában foglalja a fő kulturális művek alapvető ismeretét, ideértve a népszerű kortárs kultúrát. Elengedhetetlenül fontos megérteni Európa és a világ más régiói kulturális és nyelvi sokféleségét, az ennek megőrzésére irányuló igényt, és az esztétikai tényezők jelentőségét a mindennapokban. A készségek egyaránt kapcsolódnak a tisztelethez és a kifejezéshez: a művek és előadások tisztelete és élvezete, valamint a művészeti ágak/kifejezési formák sokfélesége révén megvalósuló önkifejezés, amely az egyén veleszületett képességeire épül. A készségek továbbá magukban foglalják annak képességét, hogy az egyén össze tudja kapcsolni saját kreatív és kifejező nézőpontját mások véleményével, valamint hogy fel tudja ismerni azokat a társadalmi és gazdasági lehetőségeket, amelyeket kulturális jellegű cselekvésben tud megvalósítani. A kulturális kifejeződés nélkülözhetetlen a kreatív képességek fejlesztésében, ami a különböző szakmai összefüggésekbe is átvihető. A saját kultúra alapos megértése és az identitásérzés az alapja a kulturális kifejezés sokfélesége iránti nyitott attitűdnek és tiszteletnek. A pozitív megközelítés lefedi továbbá a kreativitást és az arra való hajlamot, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén finomítsuk esztétikai befogadóképességünket.

ELSŐ LÉPÉSEK: VITÁK ÉS VÁLASZTÁSOK

ULLA LINDQVIST

EGY FOLYAMAT KÖZEPÉN

KULCSKOMPETENCIÁK SVÉD KONTEXTUSBAN

BEVEZETŐ

Időről időre változnak a vélemények arról, mely ismeretek fontosak, és milyen ismereteket kellene az iskolának megtanítani. A bennünket körülvevő világ változásai új szükségleteket teremtenek a tudás területén is. A jelenlegi tudásra és kompetenciákra vonatkozó attitűdök és elgondolások bizonyos mértékben új irányba mozdultak el, és egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy egy olyan nemzetközi folyamat részesei vagyunk, amelynek következményei lesznek az iskola világára nézve is. Az iskola feladatát módosítani kell, ki kell igazítani, és ez hatással van azon kormányzati dokumentumok tartalmára is, amik az iskolai rendszer belső világát, működését közvetítik az emberek felé.

A svéd iskola átfogó reformokkal néz szembe. Új célok és új értékelési rendszer, valamint világosabban megfogalmazott tudáskövetelmények várnak a kötelező iskolára (SOU¹, 2007), új program és tantervi struktúra előtt állnak a középiskola felsőbb osztályai (SOU, 2008), és változások lesznek az osztályozási rendszerben minden iskolatípus esetében (Ds², 2008). Ha megvalósulnak a javaslatok, az azt jelenti, hogy az iskola feladata is bizonyos mértékben új és más lesz. A kormány által bejelentett nagymértékű változások olyan új tanterveket és osztályozási rendszert is jelentenek, amelyek kellően világosan és hatékonyan tudják szabályozni az oktatást, és hatásuk a XXI. század nagy részében érzékelhető lesz.

A kormány által benyújtott törvényjavaslatokra és parlamenti határozatokra várva a Nemzeti Oktatási Ügynökség felkészül az előttünk álló reformra. Ebben az összefüggésben kell figyelembe venni az EU javasolta kulcskompetenciákat (*Recommendation...*, 2006). Az oktatást szabályozó új dokumentumok formába öntése előtt különböző lehetőségeket vitatnak meg azzal összefüggésben, hogyan kell foglalkozni a kulcskompetenciákkal a svéd tantervek rendszerén belül. Mindez az új tantervek és osztályozási rendszer 2011 őszére – a kulcskompetenciák implementációjának várható idejére – tervezett bevezetésével is

1 Statens Offentliga Utredningar: a svéd kormány hivatalos jelentései.

2 Ds=Departementsserien: a svéd minisztériumok (többnyire belső használatra szánt) jelentései.

kapcsolatban áll. Ebben a fejezetben a jelenleg zajló vitákról és a számításba vett megfontolásokról adunk áttekintést. A leírtak ugyanakkor nagyon kis részét alkotják annak az átfogó folyamatnak, amely 2011 őszéig zajlik, amikor is az új reformok érvénybe lépnek.

A JELENLEGI TARTALMI SZABÁLYOZÓRENDSZEREK

Amikor a jelenlegi tanterveket és osztályozási rendszert 1994-ben bevezették, teljesen új gondolkodásmód jelent meg az iskolai ismeretekre, feladatokra vonatkozóan (*SOU, 1992*). Célok és eredmények irányította rendszert vezettek be, radikálisan megváltozott a szemlélet azt illetően, hogy milyen típusú tudást kellene átadni az iskolának, és hogy ez a tudás hogyan jelenjen meg a tantervben. Svédország maga mögött kívánta hagyni a hagyományos, előírt feladatokra alapuló tanterveket, amelyek direkt tudástartalmakat írtak elő – a tantárgyak pontosan körülhatárolt anyagát –, és helyette az indirekt tudástartalmat helyezték előtérbe, azokat a készségeket és képességeket, amelyeket a tanuló a jól körülhatárolt tartalmakkal *dolgozva* fejleszt. Ezt az indirekt tudást korábban nem tartalmazták a tantervek, így ez tulajdonképpen paradigmaváltást jelentett. Az általános alapelveket 1992-ben fogalmazta meg az akkori Tantervi Bizottság, az Iskola a kulturális oktatásért c. tanulmányában (*SOU, 1992*), ami előkészítette az 1994-ben bevezetett új tantervet.

TUDÁS ÉS KOMPETENCIÁK

Ma nagy szükség van a tudás és a kompetencia szélesebb és mélyebb értelmezésére. Az iskoláztatás történetének legnagyobb részében az iskolában átadott és a szabályozó dokumentumokban megjelenített tudástartalmat nem vitatták, és nem is gondolkodtak rajta. Bernt Gustavsson professzor szerint ezt a tudást „a tudománynak kell meghatároznia, és be kell építeni a kulturális örökségbe. Nem kell többet mondani. A gyakorlati tevékenységekben rejlő tudás nem nevezhető tudásnak, ezt a tudást nem lehet problematizálni” (*Gustavsson, 2002, 23. o.*). A svéd kutatás csak az 1980-as években kezdett el komolyabban érdeklődni a gyakorlati tudás iránt. A vizsgált területek között volt például a mindennapi és a tacit tudás.

Az 1992-ben megjelent *Iskola a kulturális oktatásért* a tudás fogalmáról és változékonyságáról készített mélyreható elemzés. A Tantervi Bizottság megállapította, hogy a tudás nem statikus vagy végleges, és ezért az iskola sem változatlan helyzetben működik. „*A tudásformák és az, hogy mit tekintünk tudásnak, a hely és az idő függvényében egyaránt változik*” (*SOU, 1992, 63. o.*). A tudás fogalmát ezért az egyes iskolákban kell megvitatni, és állandóan újra kell gondolni.

Mindez megjelent a kötelező általános iskolai (*Läroplan...*, 1994a), a középiskolai, valamint más típusú, nem kötelező iskolák (*Läroplan...*, 1994b) tantervében is. Az elemzés hangsúlyozta, hogy az iskola tudásközvetítő feladata „aktív eszmecserét” feltételez „az egyes iskolákban a tudás fogalmáról, arról, hogy mi a lényeges tudás ma és a jövőben, valamint hogy a tudásfejlesztés hogyan valósul meg”.

Ahhoz, hogy a tudást olyan módon lehessen leírni, hogy az megkönnyítse a megértést, és hogy a fogalom kezelhetőbb, világosabb legyen, a Tantervi Bizottság négy tudásfajtát határozott meg: tényismeret, megértés, készségek és felhalmozott tapasztalat. Ez a négy terület a valamiről tudás különböző aspektusa, és ezeket a területeket a gyakorlati és az elméleti tudás mindig tartalmazza. Kölcsönös kapcsolatban vannak egymással, feltételezik egymást, és nem állítható fel közöttük semmilyen sorrend. A szándék nem a tudás minden aspektusának részletes bemutatása volt, csak néhány fontos tudástípust emeltek ki. A bizottság a következőképpen fogalmazott: „A különböző tudásformák szétválasztásának célja mindenekelőtt annak bemutatása, milyen sokfélék a tudások, és hogy megakadályozzuk a tudásjelenség bármilyen, elfogult szűkítését. Ugyanakkor megvan annak a kockázata, hogy úgy tekintsék ezeket a tudásformákat, mint amelyek »tisztá« formában fordulnak elő a valóságban. Mind a négy típus előfordul minden tudásterületen belül, de az egyes típusok hangsúlya területenként és személyenként eltérő lehet” (SOU, 1992, 67. o.).

Az 1994-ben összeállított tantervek, amelyek a 2000-es felülvizsgálat után még mindig érvényben vannak, a tudás ezen megközelítésén alapulnak. Nincs ismeretünk arról, hogy bármilyen változás történne ebből a szempontból a közelgő reformmunkák során. Amikor a négy aspektust bevezették a végleges nemzeti tantervrendszerbe, a különböző célszintekkel és az osztályozási rendszer háromfokozatú skálájával együtt, bizonyos elmozdulások megtörténtek. A tudásnak azok a jellemzői, amelyek egy tudásterületen belül három aspektusnak – a megértésnek, a készségeknek és a felhalmozott tapasztalatnak – a kifejeződései, bekeleltek a nemzeti szabályozó dokumentumokba. A konkrét tantárgyi tananyagot legnagyobb részt az iskolák határozták meg, és ennek következtében a nemzeti szint a gyakorlatban másodlagos jelentőségű volt. Ez volt az alapelv, még ha voltak is kivételek.

Az iskola tudásátadási feladatának átalakulása alapvetően a társadalmi változásokra és arra az elképzelésre vezethető vissza, hogy nincs többé olyan meghatározható mennyiségű tudás, amit tanítani kell. Mindenkinek szüksége van arra, hogy rendelkezzen bizonyos képességekkel, de nem kell mindenkinek ugyanazokat a dolgokat tanulni a gyakorlatban. Ez a megközelítés az irányítási rendszer megváltozásának és a decentralizáció gondolata megjelenésének a következménye. Az állam meghatározza a célokat és az elvárt eredményeket. Az aktuális tartalomról és módszerekről azonban azok döntenek, akik végrehajtják a feladatot, és akik a célokért és az elért eredményekért felelősek. A változások egy része elmozdulás a törvényben előírt feladatoktól a képességek felé. A svéd tanterv ezért valójában

kompetenciákhoz kötődő, még ha a kompetencia fogalmat az 1994-es kormányzati dokumentumok nem is használták.

KULCSKOMPETENCIÁK SVÉD KONTEXTUSBAN?

Amikor az Európai Unió nyolc kulcskompetenciáját a svéd tantervbe bevezetik, két, alapvetően kompetencia alapú, hasonlóképpen megfogalmazott alapelv találkozik, amelyek jelenlegi alkalmazása azonban, különösen egy pont tekintetében, különbözik. A kompetenciákat „a kontextusnak megfelelő tudás, készségek és attitűdök kombinációjaként” definiálják. A svéd szabályozó dokumentumokban megfogalmazott alapvető tudásképp, amint már említettük, olyan tudásfogalomra épül, amelynek négy aspektusa van. Ez lényegében egybeesik a kulcskompetenciák megfogalmazásával, de a tudásfogalomnak az a része, amely tényismeretet tartalmaz, nem jelenik meg nemzeti szinten. A vita jelenleg arról folyik, hogy a jövőben a tantervek megadjanak-e központi vagy alapvető tartalmakat. Az egyik érv az, hogy ezáltal nemcsak világosabbak lennének a tantervek, hanem szabályozó erejük is megnőne. Ezt javasolják két, érdeklődésre számot tartó, aktuális jelentésben, egyrészt a kötelező iskoláztatás céljairól és azok nyomon követéséről (*SOU, 2007*), másrészt a megreformált felső középiskoláról szóló jelentésben (*SOU, 2008*). Túl korai még kijelenteni, hogy a kormány és a parlament el fogja fogadni ezeket a javaslatokat.

Az alapvető kérdés természetesen az, hogy a diákok hogyan tudják elsajátítani a szükséges kulcskompetenciákat. Ezt jelentős mértékben az fogja meghatározni, hogy a kulcskompetenciák hogyan jelennek meg a tanítás gyakorlatában, hogyan építik be és hogyan fogalmazzák meg azokat az iskolai szabályozó dokumentumokban. A kulcskompetenciák már benne vannak a svéd tantervekben, de nem egyértelmű, hogyan foglalkoznak velük a jövőbeli szabályozó dokumentumokban azon leírás és definíció alapján, melyeket az Európai keretrendszerben megadtak. Megtehetjük-e például, hogy bizonyos kulcskompetenciákat tisztán tantárgyfüggőnek tekintsünk, vagy valamennyit keresztntanterviek kell tartanunk? Ebben az esetben hogyan írhatók le ezek a kompetenciák? Melyek azok a kulcskompetenciák, amelyek egyrészt önálló tantárgyhoz kapcsolódnak, másrészt keresztntanterviek is? Ezeknek ezért szerepelniük kell-e a legtöbb vagy az összes tantárgyban? Lehet-e az összes kulcskompetencia a tanulmányok közvetlen tárgya? Így egyértelműen törekedni kell-e a fejlesztésükre, vagy néhány elérhető/elérendő-e közvetetten, a tudástartalmak elsajátításán keresztül? Ebben az esetben biztosak lehetünk benne, hogy ezek fejlesztése megtörténik?

Az ezen kérdésekre adott válaszaink meghatározzák a tantervek tartalmi kereteit. Az egyik javaslat szerint a kulcskompetenciákra csak általános szinten kellene szólni a tantervben, és így az egyes tantárgyak tanterveiben nem kellene szerepelniük. Egy másik elgondolás szerint bizonyos kompetenciákról azt lehet mondani, hogy általánosabbak, mint

a többiek, ezért ezeket csak az általános tantervi szinteken kellene megfogalmazni, ilyen például az önálló tanulás tanulása. Másokról viszont az állítható, hogy főleg bizonyos tantárgyakhoz kötődnek, például a matematikai és az alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, ezért elsősorban ezen tantervi témáknál és az ezekhez kapcsolódó tantárgyak tanterveiben kellene megjelenniük. Megint mások bizonyosan átfogó jellegűek, és így minden tantárgy tantervében szerepelniük kellene, mégpedig az egyes tantárgyak jellegének megfelelően megfogalmazva, minden egyes tantervben közvetlenül az adott tantárgyra vonatkoztatva. Ilyen kulcskompetencia lehetne a digitális kompetencia vagy az anyanyelvi kommunikáció. Az anyanyelv természetesen emellett önálló tantárgy is.

NYELV- ÉS TUDÁSFEJLESZTÉS KÉZ A KÉZBEN

A nyelv a legfontosabb intellektuális eszközünk. A tudás a nyelven keresztül fejlődik, ugyanakkor a nyelvi fejlődés a tudás megszerzéséért folytatott munkán keresztül történik. Az anyanyelven folytatott kommunikáció természetes kulcskompetencia minden ország oktatási rendszerében, és központi, független tantárgyként szerepel minden tantervben. Ugyanakkor egyre több figyelem fordítódik a nyelvi fejlesztés és a tudásfejlesztés közötti szoros kapcsolatra valamennyi tantárgyi területen. A nyelvi fejlesztési perspektíva megjelenítése a nem nyelvi tantárgyak tanterveiben ezért ismét felmerült a Nemzeti Oktatási Ügynökség tanterveket előkészítő vitái során. Az Uppsalai Egyetemen publikált egyik legutóbbi szakdolgozat (*Palmér, 2008a*) a tanulók nyelvi fejlesztésének előfeltételeit vizsgálja néhány, nem nyelvi tantárgy tanítása során, valamint arra a kérdésre keresi a választ, hogy a programspecifikus tantárgyak tanulása közben milyen fajta kommunikációs kompetencia fejleszthető. Szakdolgozata alapján a szerző a Nemzeti Oktatási Ügynökség megbízásából ismertetett egy, az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciájához kötődő kutatási összefoglalót (*Palmér, 2008b*) is, a Nyelv és a tantárgyak témában.

A tudományos vizsgálatot két felső középiskolai, szakképzés-orientált programban végezték – az Egészségmegőrző és a Közlekedési Programban –, a beszélt nyelvre fókuszálva. A tanulmány bemutatja, hogy a különböző nyelvi gyakorlatok és kultúrák hogyan fejlődnek a két szakképzési programban, és hogy mindez hogyan hat a diákok nyelvi fejlesztésének lehetőségeire, és ilyenformán a vizsgált programspecifikus tantárgyakban a tudás elsajátítására. Az Egészségmegőrző Programot tanulók nagyon sokféle munkamódszerrel találkoztak a vizsgált programspecifikus tantárgy tanulása során, és számos alkalommal folytattak kisebb-nagyobb csoportokban megbeszéléseket, vitákat. Kontextusfüggő, valamint kontextustól kevésbé függő nyelvi regisztereket használtak indoklásukban. A Közlekedési Programban két eltérő szakirányú és más tanárok által tanított tanulói csoportot vizsgáltak az egyik programspecifikus tantárgy tanítása során. Az egyik csoportban, az Egészségmegőr-

ző Programhoz hasonlóan, különböző típusú kommunikációs és vitatapasztalatokat szereztek, és sok lehetőségük volt viták folytatására. A Közlekedési Program másik tanulócsoportja, ezzel szemben, sokkal kevesebb kommunikációtípussal és beszélgetési lehetőséggel találkozott. A gyakorlatorientált munkával kapcsolatos kommunikáció gyakran kontextusfüggő volt, és a tanítást ritkán szervezték olyan formában, hogy a diákoknak lehetőségük legyen nyelvi készségeiket fejleszteni. A másik két csoporttal összehasonlítva, ez utóbbi csoport nyelvi szempontból kevésbé fejlődött.

Számos magyarázata lehet ezen különbségeknek: a különböző vezetési stílusú tanárok, a tanárok és a diákok, valamint a diákok egymás közötti viszonya, különböző meggyőződések arra vonatkozóan, hogyan kell tanítani és milyen tudásra van leginkább szükségük a diákoknak, ami a tanulásszervezésben tükröződött vissza.

Összefoglalva, a nyelvi fejlesztés, a szóbeli és írásbeli kommunikáció és a tantárgyfüggő nyelvhasználat vizsgálata a kutatási összefoglaló (*Palmér, 2008b*) szerint azt mutatja, hogy a nyelv- és a tudásfejlesztés kéz a kézben jár. A nyelv előmozdítja a tudásfejlesztést, és a tudáson keresztül a nyelv is fejlődik. A nyelv akkor fejlődik, ha értelmes, társadalmi kontextusokban szóbeli és írásbeli kommunikációban is használják, amikor is az egyén egyre nagyobb nyelvi kihívásokkal szembesül, és kénytelen azokkal megküzdeni. Abban az osztályban, ahol konstruktív párbeszéd folyik, a tanulók tudása is nő, és nyelvi készségeik is fejlődnek. Ez részben annak köszönhető, hogy a diákok tág teret kapnak a kommunikációban való részvételre, olyan egymásra figyelési kultúra kifejlesztésén keresztül, amelyben az egyéni kommunikációs megnyilvánulásokat a többiek figyelmesen meghallgatják, és tovább elemzik alapos viták során. A tanulást, csakúgy, mint a nyelvi fejlődést, megerősíti a munkamódszerek és a kommunikációtípusok váltogatása. Ez azt jelentheti, hogy a vitákat különböző formákban szervezik meg, hogy a diákok annyi különböző szerepet próbálhassanak ki az osztálytermi kommunikációban, amennyit csak lehet, és hogy a diákoknak lehetőségük van arra, hogy különböző típusú szövegeket olvassanak és vitassanak meg, illetve hogy a különböző műfajokban írásműveket készítsenek. A metareflexió egy másik eszköz a tanítási folyamatban: a diáknak képesnek lenni arra, hogy elidőzzön egy részletnél, munkamódszernél vagy műfajnál, és szóban vagy írásban reflektáljon a folyamatban lévő munkára. A cél az éppen tanított tantárgyi terület tudatosságának növelése, de az is, hogy megteremtsék az alapokat a tudatos cselekvés képességéhez. A tanulás és nyelvi fejlődés szempontjából ugyancsak nagy jelentőségű a konstruktív reagálás a tanároktól, barátoktól a szövegek formájával és tartalmával vagy a szóbeli munkával kapcsolatban.

A tantárgyi oktatás számos alkalmat kínál az értelmes, kommunikatív és kihívást jelentő kontextusban történő nyelvhasználatra. Ennek egyik feltétele, hogy a tanár tudatában legyen a diák nyelvtudása és a tudásfejlesztés közötti kölcsönös kapcsolatnak, és hogy a tanár képes legyen a tanítást oly módon megtervezni, hogy a nyelvi, valamint a tudásfejlesztés a tantárgyban egyaránt sikeres legyen. Ha a nyelvet tudatosan használják tanulási

eszközként az összes tantárgyban, annak pozitív hatása lesz a diákok tudásfejlesztésére az adott tantárgyban, s egyúttal nyelvi fejlesztésükre is.

Más szavakkal, nagy lehetőségek rejlnek a szaktárgyukban jól képzett tanárok számára arra, hogy a nyelvi fejlesztés perspektíváját tudatosan és módszeresen bevezessék a tanításba, ami az adott tantárgyak tanulása szempontjából is hasznos lesz. Minden tanár rendelkezik a saját tárgyára vonatkozó szaknyelvi kompetenciával, és szakemberként ismeri a tantárgyához kapcsolódó különböző kommunikációs gyakorlatot. Ismerik a tantárgyspecifikus kifejezéseket és fogalmakat, tudnak olvasni tantárgyukra vonatkozó szakszövegeket, képesek megérteni a bennük rejlő információt, valamint szóban és írásban ki tudják fejezni magukat a tantárgyukon belül. Az elgondolás mindamellett *nem* az, hogy minden tanárnak nyelvtanárnak kell lennie, és ezt hangsúlyozza is a tanulmány. A tanulók értékelése és irányítása – olyan kérdésekben mint a nyelvi pontosság, illetve az írásbeli és szóbeli kommunikáció alapos ismerete – a specifikus nyelvtanári kompetenciák területére (körébe) tartozik.

Nagyarányú szakmai fejlesztésre lesz szükség. Ez a megközelítés ugyanis sok tanár számára újdonság, noha a kutatás azt mutatja, hogy a diákok nyelvi fejlesztésének akadályai és lehetőségei az iskolában egyrészt a tanításban tapasztalt kommunikációtól, másrészt a tanulásszervezéstől függenek.

Azok a professzorok, akik szeretnék felleltározni, hogy az egyes tantárgyak milyen szaknyelvi kompetenciákat igényelnek, és azoknak mi a céljuk, a memorandumban (*Palmér, 2008b*) számos kérdést találnak a kulcskompetenciák európai uniós definíciója alapján megfogalmazva. Például:

Milyen speciális nyelvi készségekre van szükség a tantárgyon belül? Milyen szavak és fogalmak, milyen műfajok és nyelvi stílusok divatosak ma? Milyen típusú tantárgyspecifikus szóbeli és írásbeli kommunikációt fontos ismerni, és milyen szabályok vonatkoznak rájuk?

Milyen kontextusban és milyen célokhoz van szüksége az egyénnek arra, hogy tudjon kommunikálni a tárgyon belül? Milyen környezetben kell tudnia megnyilvánulni szóban, milyen szerepben és milyen céllal? Milyen típusú szövegeket kell tudnia olvasni, és milyen típusú szövegekkel kell tudnia dolgozni? Milyen műfajokban van szüksége arra, hogy elő tudja adni magát? Mire van szüksége ahhoz, hogy le tudjon írni, meg tudjon magyarázni, számításba tudjon venni valamit, érvelni tudjon valami mellett vagy ellen, dönteni tudjon valami mellett, következtetéseket tudjon levonni valamiből stb.? Milyen segédeszközöket kell tudnia használni a tantárgyi kommunikációban?

Milyen tantárgyfüggő kommunikációs megközelítésekre van szükség, amelyek lehetővé teszik a részvételt a tantárgyban és a tantárgyról folytatott értelmes kommunikációban?

TÁMOGATÁS A KOMPETENCIÁK ÉRTÉKELÉSÉHEZ

A Nemzeti Oktatási Ügynökségben – az említett reformra való felkészülés keretében végzett munka részeként – a tantervi struktúrák változásairól folyik a vita, illetve arról, hogy a célokat és az osztályozási kritériumokat hogyan lehet világosabban megfogalmazni. Az egyik fontos kérdés, amelyben állást kell foglalni, hogy a kulcskompetenciákat hogyan kell értékelni és osztályozni.

Ha a kulcskompetenciákat meg akarjuk jeleníteni a tanterv céljaiban és osztályozási kritériumaiban, akkor – az EU által meghatározott keretrendszer leírását és definícióját alapul véve – bele kell tudni foglalni a svéd szabályozó dokumentumokba, hozzáigazítva a svéd tanterv tudásfelfogása szerkezetéhez (lásd az *előző* részt). Az osztályozáshoz – a tanárok számára nyújtott támogatásként – a svéd rendszernek háromfokozatú nemzeti skálája és kritériumai vannak, és e kritériumok a tantárgyi célokhoz kapcsolódnak a kötelező iskolában vagy más kurzusokon (felső középiskolában). Az osztályozási kritériumok kitérnek a képességekre vagy a tudásjellemzőkre, mint például a leírás, a számításbavétel, az összegzés, az elemzés és az értékelés képessége. Mivel a jelenlegi tudástartalmat helyi szinten határozzák meg, ez nem szerepel a nemzeti osztályozási kritériumokban. A tanári osztályozás a nemzeti kritériumokban leírt három osztályozási fokozat segítségével történik, azon tudástartalom alapján, amit valójában tanítottak.

A négy tudástípus egyike a tényismeret, amit a megértéssel, készségekkel és a felhalmozott tapasztalattal együtt tartalmaz a svéd tantervekben már létező, kiterjesztett tudásfogalom. A tudás, tényismeretként értelmezve, már benne van a kompetenciafogalom európai uniós leírásában és definíciójában, a kompetencia három részének egyikeként. A tudás és a kompetencia ebben a kibővített definícióban ezért tágabb értelmezést nyer, túlmutat a tényismereten és tantárgyi anyagon: a tudás felkészültséget jelent, és a jól informáltan cselekvés igényét.

A tudás értékelése és osztályozása, mint kitűzött feladat, viszonylag egyszerű, és például írásbeli tesztek segítségével is megvalósítható. A kompetenciaértékelés és a tudás, illetve a kompetenciafogalom tágabb értelmezésén alapuló osztályozás, sokkal nehezebb. Az értékelőknek megfelelő segítséget kell adni, ezért az osztályozási kritériumok megfogalmazásakor az az egyik legfontosabb feladat, hogy az értékelést végzők kellő támogatást kapjanak.

AZ ÉRTÉKELÉSI-OSZTÁLYOZÁSI MODELL

Az osztályozási kritériumok új modelljét a Nemzeti Oktatási Ügynökség alkotta meg, és ez a javaslat jelenleg is egyeztetés alatt áll (2008 tavasza). Szükség van egy minden tantárgyra vonatkozó, közös osztályozási kritériumrendszer megalkotására, ami világossá teszi az osztá-

lyozási kritériumok felépítését. Az alábbiakban röviden bemutatott modell egy világos struktúra megalkotásának a kísérlete, ebből kiindulva lehet dolgozni, amikor meg kell állapítani és az iskolákban dolgozókkal meg kell ismertetni a célokat és az osztályozási kritériumokat. Ilyen struktúrát lehet majd használni, ha döntés születik arról, hogy központi vagy alapvető tartalmak bekerüljenek a nemzeti tantervbe, mely lehetőséget nyújt arra is, hogy a saját definíciójuk szerint értelmezett európai uniós kulcskompetenciákat is bevezessék ugyanebbe a keretrendszerbe, ha ilyen döntés születik.

A javasolt modell le tudja fedni a tanterv különböző céljait, miközben példaként szolgál az osztályozási kritériumok megalkotásához a jövőbeli tantervekben. Az elképzelés az, hogy ezt kellene alkalmazni egyrészt a svéd tudásfelfogás alapján, másrészt az EU kulcskompetenciákra vonatkozó javaslata (*Recommendation...*, 2006) alapján létrehozott struktúrára. Ha ez a modellt érdekesnek ítélik, bizonyos tudástartalmat be kell illeszteni a nemzeti tantervbe. Másképp fogalmazva, nem lehet a tervezett modellt országos szinten alkalmazni, ha a tantervek, és így az osztályozási kritériumok, nem tartalmaznak legalább némi információt a tartalomról. Mint már említettük, javaslatokat nyújtottak be erről két, érdeklődésre számot tartó jelentésben (*SOU, 2007; SOU, 2008*). Túl korai lenne kijelenteni, hogy ezek a javaslatok megvalósulnak.

HÁROM DIMENZIÓ

A modellnek, amelyről most a vita folyik, három pillére (dimenziója) van (*Anderson–Krathwohl, 2001*): a tudás-, a kognitív és a cselekvési dimenzió, más szavakkal: tudás (T), gondolkodás (G) és cselekvés (CS). Ez a struktúra viszonylag jól megfeleltethető egyrészt azon tudástípusoknak, amelyeket a svéd tanterv tartalmaz – tényismeret, megértés, készségek és felhalmozott tapasztalat –, másrészt az Európai Parlament és Tanács kompetencia fogalmának és struktúrájának: tudás, készségek és attitűdök (*Recommendation...*, 2006). A tantárgyi sajátosság és az oktatás szintje fogja eldönteni, hogy melyik pillér viseli majd a legnagyobb terhet. A különböző dimenziókat különböző módon hangsúlyozzák, például attól függően, hogy egy kezdő vagy haladó kurzusról van szó a felső középiskolai szinten. A kezdő kurzus számára a hangsúly inkább a tudás dimenzión lehet, kevésbé a kognitívon, míg egy haladóbb kurzus esetében a magasabb kognitív szinten és a cselekvés dimenzión.

TUDÁS DIMENZIÓ

A tudás ebben a szövegben tényeket, fogalmakat és folyamatokat jelent. Magában foglal még olyan dolgokat is, amit a kollektív tudás tartalmaz, és amit a jövő generációknak ezen

az úton adnak át. Az értékelési kritériumoknak a különböző osztályozási szinteken pontosan meg kell határozniuk a tudásnak azt a mélységét, ami az osztályozási skálán a különböző fokozatokhoz szükséges. A tudásdimenzió bevezetésének a nemzeti osztályozási kritériumokba az az egyik feltétele, amint már említettük, hogy valamilyen tudástartalom bekerüljön a jövőbeni nemzeti tantervekbe. A svéd tantervek jelenlegi tudásfelfogásához viszonyítva a tudásdimenzió (T) jelentése tágabb, mint a „tényismeret”, és inkább összhangban van a kulcskompetenciák európai uniós keretrendszerének tudásaspektusával.

KOGNITÍV DIMENZIÓ

Ez a dimenzió a gondolkodás és a megszerzett tudáson való elmélkedés képességét jelenti. A jelenleg (2008 tavasza) vitatott modell a „gondolkodás” (G) kifejezést alkalmazza. A svéd tantervek jelenlegi tudásfelfogásához viszonyítva a kognitív dimenzió leginkább a „megértés” tudástípusnak felel meg. Az európai uniós kompetenciafogalomhoz viszonyítva a kognitív dimenzió, a „gondolkodás” (G) leginkább a „kognitív képességeknek” feleltethető meg.

A kognitív dimenzió Anderson és Kratwohl osztályozása szerint olyan kategóriákba sorolható, mint az *emlékezés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés és alkotás* (Anderson–Kratwohl, 2001). Ezek a kognitív kategóriák használhatók egy értékskálán, ha az osztályzatokhoz megfelelően fogadják el. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az elgondolás ebben az esetben az, hogy a tanításban minden kognitív kategória megjelenjen. Akkor viszont ezen elgondolás szerint minden kognitív kategória az értékelés része minden osztályzatnál, de különböző hangsúllyal szerepel az alacsonyabb és magasabb osztályzatnál.

Fontos megjegyezni, hogy az egyén emlékezési, megértési, alkalmazási, elemzési, stb. képességének osztályzatokkal és osztályozási kritériumok segítségével történő értékelése csak az adott tantárgy vagy kurzus specifikus tudástartalmára vonatkozhat. Nem az egyén általános kognitív képességének értékeléséről van szó. Egy diák egy adott kognitív szinten lehet a tudásnak egy bizonyos területén, de egy teljesen más szinten lehet egy másik területen. Ezen a ponton/ebben a kérdésben különbség lehet a tantárgyak között vagy egy adott tantárgyon belül is ugyanakkor a diáknak az esetében.

CSELEKVÉS DIMENZIÓ – AKTIVITÁS

A teoretikus szerepmodellek tekintetében a cselekvés a legkevésbé tisztázott a három dimenzió közül. Itt megfigyelhető a tantárgyi jellegtől való függőség, mindezeket túl egyes tantárgyak határozottabb követelményeket tartalmaznak a gyakorlati cselekvést illetően. Ez vonatkozik például a gyakorlati művészeti, a laboratóriumi és a felső középiskolában a szak-

mai tárgyakra. A vitára bocsátott dokumentációban a cselekvés dimenzió magában foglalja az akaratot és a szándékot a cselekvésre, amit az európai uniós kompetenciafogalom attitűdökkel foglalkozó részével szoros összefüggésben hangsúlyoznak. Az osztályozási kritériumok ebben az esetben a kezdeményezésre és a cselekvésre, valamint a tudás és a kognitív képességek aktív alkalmazására való készséget és szándékot írhatják le. Ebben a kontextusban azt is fontos hangsúlyozni, hogy az értékelés olyan cselekvési formára vonatkozik, ami az értékelendő tantárgyban vagy kurzusban meghatározott tudáson és kognitív képességeken alapul. Nem önmagában vett cselekvésről mint általános kompetenciáról van szó. Az aktuális tantervekkel összehasonlítva a cselekvés dimenzióról kijelenthető, hogy szinte teljesen megfelel két svéd tudástípusnak: a készségeknek és a felhalmozott tapasztalatnak. Az európai uniós kompetenciafogalomnak leginkább a „készségek” aspektusával, különösen a gyakorlati készségek és „attitűdök” részével vethető össze.

Összefoglalva, a legmagasabbra értékelt kompetencia a szilárd (emlékező) tudáson és a fejlett kognitív képességeken alapuló, az egyén saját kezdeményezésére történő értelmes cselekvés.

ELŐREHALADÁS

A különböző típusú előrehaladás más-más módon tükröződik vissza. A célok az évfolyamok közötti és az ugyanazon a tantárgyon belüli előrehaladást fejezik ki. Egy 16 éves, kilencedik évfolyamos diák például szélesebb tudással tud dolgozni, mint egy hatodikos, 13 éves tanuló. A diákok egyre több kognitív eszközre tesznek szert, amelyekkel az ismereteket fel tudják dolgozni, és ennek köszönhetően egyre jobb lesz a problémamegoldó, elemző és a kreativitást fejlesztő képességük. Még a cselekvés dimenzió is különböző módon fejlődik az oktatástól függően. Lehet szó jobb kézműves készségekről, vagy például jobb nyelvi készségekről, vagy különböző társadalmi helyzetekben való jobb cselekvési képességről.

Az osztályzatok is az előrehaladást fejezik ki az osztályozási kritériumok segítségével. Annak érdekében, hogy ezt a három dimenziót – tudás (T), gondolkodás (G) és cselekvés (Cs) – bele lehessen építeni az osztályozási kritériumokba, valamennyi dimenzióban komplexebb leírásokat kell alkalmaznia, és ez lehetségesnek látszik. Az általános elképzelés illusztrálására álljon itt a jelenleg (2008 tavasza) egyeztetés alatt álló modell (lásd *1. táblázat*). Az osztályozási kritériumok megfogalmazása általános szintű, nincsenek kapcsolatban egyetlen konkrét tantárggyal sem.

1. táblázat

| Osztályzat | Tudás (T) | Gondolkodás (G) | Cselekvés (Cs) | Kritérium (T + G + Cs) |
|--------------------|--|---|---|---|
| Kiválóan megfelelt | Többé-kevésbé elsajátította az ismereteket a tanítás során felmerült tények, fogalmak és standard mód-szerek formájában. | Alkot, értékel és elemez. | Önállóan és kreatívan cselekszik. | Elsajátította a legtöbb tudás-terület legnagyobb részét. Saját tudását nagyon jól tudja alkalmazni, magas színvonalú elemzéseket és értékeléseket készít, és önállóan, saját kezdeményezésére, jó minőségű produktumot hoz létre. |
| Jól megfelelt | Jó összképe van a szóban forgó tudásterületről. | Elemez és körülhatárolt alkalmazásokat végez. | Saját kezdeményezésére cselekszik; jó készségekkel bír. | Jó összképpel rendelkezik a tudásterületről. Elvégez bizonyos elemzéseket és körülhatárolt alkalmazásokat. Saját kezdeményezésére cselekszik, és jó készségeket mutat. |
| Megfelelt | Járatos a szóban forgó tudásterület fő részeiben. | Alapszinten értelmez, megért és alkalmaz. | Bizonyos segítséggel cselekszik, alapvető készségekkel bír. | Rendelkezik a szükséges tudással, képes azt értelmezni és alkalmazni. Segítséggel cselekszik, és alapvető készségeket mutat. |

A táblázat két irányból értelmezhető. Ha felfelé haladunk az osztályozási kritériumok mátrixában, az osztályzat értéke emelkedik. Ha jobbra haladunk, minőségi fejlődést látunk. Az első dimenzió, a tudás a másik két dimenzió valamiféle alapjaként működik. A „gondolkodás” feltételezi a „tudás” dimenziót, és a „cselekvés” dimenzió fejlődéséhez a két másik dimenzió az előfeltétel. Ami balra van, az előfeltétele az azt követő dimenzió magas szintű fejlődésének. A kognitív dimenzió nem értékelhető a tudás nélkül, különben üres lesz. A tudás bizonyos formája ezért egy tantárgy vagy program keretén belül a „gondolkodás” (G) kognitív dimenziója értékelésének szükséges feltétele. A három pillér/dimenzió alapján megfogalmazott osztályozási kritérium végül átfogó, holisztikus leírása egy tudásprofilnak, három szinten. Fontos megjegyezni, hogy tantárgyspecifikus kognitív képességet értékelünk, nem valamilyen általános kognitív képességet. Hasonlóan érvelhetünk a harmadik dimenzió, a „cselekvés” (Cs) tekintetében is. A kompetens cselekvéshez a tudás (T) és a gondolkodás (G) dimenzióra egyaránt szükség van.

Az EU nyolc kulcskompetenciájának egyike a kulturális tudatosság és a kifejező-készség. A svéd általános iskolában ez leginkább a művészet tantárgynak feleltethető meg. A 2. táblázat azt példázza, hogy a 9. évfolyam számára a művészet tantárgy osztályozási kritériumait hogyan lehet megfogalmazni az ismertetett modellnek megfelelően. A példában segítségképpen a 9. évfolyam művészet tantárgyára vonatkozó „Tanítási célok”, „Fő tartalom” és „Tudáskövetelmények” javaslatokat használtuk, amelyek megtalálhatók a kötelező iskola céljainak és az azok nyomon követésének vizsgálatáról szóló jelentésben (SOU, 2007).

Az 1. és 2. táblázat vázlatos leírásai csak körvonalaknak tekinthetők, amelyek további egyeztetést igényelnek, hiszen még semmilyen döntés nem született.

VÉGEZETŰL

Az e fejezetben leírtak nagyon kis részét képezik egy átfogó folyamatnak. A példák néhány jelenleg zajló vitát és a figyelembe vett megfontolásokat hivatottak illusztrálni, azonban ezeket egy nagyobb egész részeként kell tekinteni. Mielőtt bármilyen döntés születne, sok komplex, a bejelentett reformok és a kulcskompetenciák szempontjából fontos kérdést kell még megoldani. A kormány a reformok bevezetésének időpontjaként 2011 őszét jelölte meg. Addigra láthatóvá válik, hogy a kulcskompetenciákat hogyan foglalják bele a svéd szabályozó dokumentumok végső változatába, és hogyan implementálják az iskolákban.

2. táblázat
Művészet

A művészet tantárgy osztályozási kritériumai három dimenzióban összefoglalva a 9. évfolyam számára (16 éves diákok)

| Osz- tályzat | Tudás (T) (tények, fogalmak, módszerek) | Gondolkodás (G) | | Kritérium (T + G + Cs) |
|---------------------------------|--|--|---|--|
| | | Tudás (T) (tények, fogalmak, módszerek) | (értelmezés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás) | |
| Kívá- lóan megfe- lelt | A tanulónak nagyon jó tudása és összképe van a képek, figurák elkészítéséhez szükséges különböző technikákról és anyagokról. A tanulónak nagyon jó tudása van arról, milyen célokra lehet használni a képeket, és hogy a történelem során hogyan használtak különböző célokra a képeket és a vizuális médiát, valamint nagyon jól tájékozott a vizuális művészetek fejlődéséről, illetve a művészi kifejezés jelentégi formáiról. | A tanuló különböző képeket saját értelmezése szerint, illetve az alapján elemez és tárgyal, hogy hasonló képeket hogyan használtak különböző kontextusokban. A tanuló meg tudja magyarázni, érvekkel alá tudja támasztani saját képeinek ábrázolásmódját, és különböző – művészettörténeti, politikai–esztétikai, vallási stb. – nézőpontokból meg tud vitatni a lehetséges értelmezéseket. A tanuló megfelelő képességet mutat a különböző korszakból származó képek mai és történeti perspektívából történő elemzésére. | Önállóan és kreatívan cselekszik, figyelemreméltó magabiztosságot mutat a képek és figurák készítésében, a technikákra és az anyagokra vonatkozóan egyaránt. Hatásosan és jól informált módon kommunikál különböző típusú képek, a vizuális média és a szemléltető, magyarázó anyagok egyéb formáinak segítségével. | A tanulónak nagyon jó tudása van a képalkotás különböző technikáiról és anyagairól, e tudást kreatívan, magabiztosan tudja alkalmazni, amikor képeket, illusztrációkat és különböző típusú terveket készít. A különböző technikákat és anyagokat kreatív, egyéni módon kombinálja, és így eredményesen tud különböző típusú üzeneteket és tapasztalatokat közvetíteni. A tanuló képes ismertetni és meg tudja magyarázni ambícióit; az alkotás célját és módszerét illetően elemezni tudja munkáját. A tanuló megalapozott tudással rendelkezik a művészetről és a művészetek alkalmazásáról a múltban és a jelenben, beszélni tud a modern vizuális médiáról és használatának kockázatairól, lehetőségeiről. A tanuló kreatívan használ képeket szóbeli és írásbeli prezentációi során. |

| Osz- tályzat | Tudás (T) (tények, fogalmak, módszerek) | Gondolkodás (G) (értelmezés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás) | | Cselekvés (Cs) | | Kritérium (T + G + Cs) | |
|-----------------------|---|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | | | |
| Jól megfe- lelt | A tanuló jól ismeri a képfalkotáshoz szükséges egyszerűbb, valamint fejlettebb technikákat és módszereket. A tanulónak jó szintű tudása van arról, hogyan lehet a képeket különböző célokra használni, valamint a különböző történelmi és kortárs művészeti stílusokról is. | A tanuló le tudja írni a képhasználat különböző céljait, példákat tud sorolni arról, hogy a képeket hogyan használták különböző célokra más és más korszakokban. A tanuló a képeket elemzi, és beszél felhasználásukról, céljaikról, továbbá arról, hogy ezek hogyan változtak az idők folyamán. A tanuló felismer képeket különböző korszakokból, és meg tudja indokolni észrevételeit. | | A tanuló képeket és figurákat alkot különböző anyagok és technikák segítségével, és saját képeit és figuráit egyrészt a megtanult módszerek alkalmazásával, másrészt azoknak a saját elképzelése szerinti kombinálásával hozza létre. A tanuló rendszeres és megalapozott módon használ képeket kommunikálásra és jelentésközvetítésre. | | A tanuló jól ismeri a képfalkotás különböző technikáit és anyagait, ezeket változatos módon alkalmazza, amikor különböző képeket, illusztrációkat és figurákat alkot. A tanuló példákat tud hozni arra, hogyan használták a képeket különböző célokra más és más korszakokban és kontextusokban. A tanuló különböző képtípusokat elemez, ismerteti, utalva alkotásuk módszerére és céljára. A tanuló tudatosan használ képeket és illusztrációkat írásbeli és szóbeli prezentációban, kommunikációban. | |
| Megfe- lelt | A tanuló tudja, hogyan és milyen célból készültek bizonyos képek, és ismer néhány képfalkotási technikát. A tanuló ismer néhány művészettörténeti korszakot, továbbá néhány kortárs művészeti műfajt. | A tanuló meg tud magyarázni néhány képhasználati célt, és példákat tud mondani a különböző célokra használt képekre. A tanuló tud beszélni különböző korszakokból származó különféle típusú képekről, és vannak elgondolásai a különböző képek lehetséges üzeneteiről. | | A tanuló különböző technikák és anyagok segítségével képeket és figurákat alkot, a képfalkotás egyszerű szabályait alkalmazva. A tanuló képeket használ kommunikációra és jelentésközvetítésre. | | A tanuló ismeri a képfalkotás különböző technikáit és anyagait, ezt a tudását megfelelően alkalmazza egyszerű képfalkotáshoz. Példákat tud adni arra, hogyan használták a képeket különböző célokra, és néhány jól ismert képet példaként meg tud nevezni különböző művészeti korszakokból. A tanuló beszélni tud bizonyos képek lehetséges céljairól, és alkalmazni tud képeket, illusztrációkat mondanivalója közvetítésére szóban és írásban egyaránt. | |

IRODALOM

Anderson, L. – Krathwohl, D. (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.

Ds 2008:13 (2008): *En ny betygsskala. (Egy új osztályozási rendszer.)* Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet (Ministry of Education 2008).

Gustavsson, B (2002): *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. (Mi a tudás? Vita a gyakorlati és a kognitív tudásról)* Stockholm: Skolverket.

Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 (1994a): *(A kötelező iskolarendszer, az óvoda és a szabadidő központ tanterve, Lpo94)*

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. (1994b): *(A nem kötelező iskolarendszer tanterve Lpf 94)*

Palmér, A. (2008a): *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. Akademisk avhandling.* Uppsala: Uppsala universitet. *(Kölcsönhatásban és egyénileg. A szóbeli kommunikációról a felső középiskolában.)* Szakdolgozat. Uppsala University.

Palmér, A. (2008b): *Språk och lärande. Forskningsöversikt. Promemoria. (Nyelv és tanulás. Kutatási összefoglaló. Memorandum.)* Stockholm: Skolverket.

Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for Lifelong Learning (2006): Brussels: European Commission 2006/962/EC.

SOU 1992:94. (1992): *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén. (Iskola a kulturális oktatásért. A Tantervbizottság jelentése.)* Stockholm.

SOU 2007:28. (2007): *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Betänkande av Utredningen om mál och uppföljning i grundskolan. (Világos célok és tudáskövetelmények a kötelező iskolában. Javaslat új célrendszerekre és azok nyomon követésére. A kötelező iskola céljainak és azok nyomon követésének vizsgálatáról szóló bizottsági jelentés.)* Stockholm.

SOU 2008:27. (2008): *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av Gymnasieutredningen. (Út a jövőbe – a megreformált felső középiskola. A felső középiskolai oktatás reformjának vizsgálatáról szóló bizottsági jelentés.)* Stockholm.

MAJELLA O'SHEA – MAJELLA DEMPSEY

KULCSKOMPETENCIÁK A KÖZÉPISKOLÁK VÉGZŐS OSZTÁLYAIBAN

A KULCSKÉPESSÉGEK BEÁGYAZÁSA A FELSŐ
KÖZÉPISKOLAI TANTERVBE ÍRORSZÁGBAN

BEVEZETÉS

„Rájöttem, hogy a tanulás határozottan eredményesebb, ha beépítjük ezeket a készségeket, és a tanulók teszteredményei is ezt igazolják. Az új módszerek jobb tanuláshoz vezetnek” (matematikatanár visszajelzése).

„A kulcskészségek használata valóban segített az angol mélyebb megértésében, most jobban tudok önállóan gondolkodni, és szerintem az órák is sokkal élvezetesebbek. Mindannyian hozzájárulunk a tanuláshoz, nem csak a tanár” (angoltanuló diák visszajelzése).

Hosszú az út a kulcskészségek tantervi fogalmától a tanárok és a diákok véleményéig. A tanulmány ezt az utat mutatja be. A középiskolai rendszer néhány aspektusának vázolásával kezdődik, majd ír kontextusban tárgyalja a kulcskészségek fogalmának eredetét, végül leírja azt a projektet, amely meglepő eredményekkel vitte be a kulcskészségeket az osztálytermekbe.

A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS ÍRORSZÁGBAN

A középfokú oktatás egy hároméves junior szakaszból áll (alsó középiskola), ezt követi egy két- vagy hároméves szenior szakaszú oktatás (felső középiskola), attól függően, hogy a

tanuló él-e egy szabadon választható átmeneti év¹ lehetőségével. A diákok a junior szakaszt általában 12 éves korban kezdik. Az állami junior vizsgát három év után teszik le. A junior szakasz alapvető célja az, hogy a tanulók változatos tantervi területeken, széles körű, kiegyensúlyozott és koherens tanulmányokat folytassanak, és olyan kompetenciaszinteket érjenek el, amelyek alkalmassá teszik őket továbbtanulásra a szenior szakaszban. Írorszában a szenior szakaszú oktatás a 15–18 éves korosztályt érinti. A szenior szakasz utolsó két évében a diákok három program közül választanak egyet, amelyek mindegyike állami vizsgával zárul: záróvizsgával (Leaving Certificate), szakmai záróvizsgával (Leaving Certificate Vocational Programme) vagy az alkalmazott záróvizsgával (Leaving Certificate Applied).

A régóta ismert záróvizsga a középiskolai oktatás utolsó vizsgája, ezt a diákok általában 17 vagy 18 éves korukban teszik le. Harmincnégy tantárgyra készült tanterv. Minden tantárgyat két szinten kínálnak, közép- és emelt szinten. Az ír és a matematika alapszinten is tanulható. A záróvizsgára készülő diákoknak legalább öt tantárgyat kell tanulniuk, amelyek közül az egyik kötelezően az ír nyelv. Elsősorban a záróvizsga eredményeinek pontokká történő átszámítása alapján kerülnek be a diákok az egyetemekre, a műszaki intézményekbe és a főiskolákra. A szakmai záróvizsgát 1989-ben vezették be, ez a hagyományos záróvizsgának egy szakmai fókuszú változata, az alkalmazott záróvizsgát pedig 1995-ben. Ez egy önálló, kétéves kurzust zár le, amit személyközpontú, inkább keresztterületi megközelítés, mintsem tantárgyalapú struktúra jellemez. Alapvető célja a résztvevők releváns tanulási tapasztalatokon keresztül történő felkészítése a felnőtt életre és a munka világára.

ÚT A KULCSKÉSZSÉGEK KERETRENDSZERÉNEK KIFEJLESZTÉSÉHEZ

Az Európai Tanács 2000 márciusában Lisszabonban felhívta a tagállamok figyelmét arra, hogy a tanács és a bizottság létrehoz egy Európai keretrendszert az egész életen át tartó tanulás során elsajátítandó új alapkészségek meghatározására. Ez összhangban van az a nemzetközi trenddel, hogy sok fejlett országban készségeket fejlesztenek az alap- és középfokú oktatás során. Az alapkészségek a gondolkodási készségek, a személyes készségek és az egész életen át tartó tanulási készség köré csoportosíthatók. Ezek mindegyike létfontosságú abból a szempontból, hogy segít a fiataloknak megbirkózni a globalizáció és a tudásalapú társadalom által előidézett változásokkal. A kritikus és kreatív gondolkodás képessége, az innovációra és a változásokhoz történő alkalmazkodásra való képesség, az önálló és csapatmunkára való képesség, valamint az önmagának mint tanulónak a mérlegelésére való képesség a XXI. századi élet és munkavállalás előfeltétele.

¹ Az átmeneti év egy szabadon választható év, amely közvetlenül az alsó középiskolai oktatás után következik. Lehetőséget nyújt a diákoknak arra, hogy megtapasztalják az oktatási inputok széles skáláját vizsgakényszertől mentesen, mielőtt belépnének a középfokú oktatás senior szakaszába.

A szenior szakaszú oktatás felülvizsgálata 2002-ben kezdődött, és sok érdekes dolgot tárt fel. A *Szenior szakaszú oktatás fejlesztése: problémák és lehetőségek* című vitaindító tanulmány (NCCA, 2002) megjelenését követően a Tanterv és Értékelés Nemzeti Tanácsa (National Council for Curriculum and Assessment – NCCA) konzultációs folyamatot kezdeményezett a diákok, szülők, tanárok, iskolavezetők, oktatási és társadalmi testületek, illetve más érdekelt egyének és csoportok véleményének megismerésére arról, hogyan fejlődjön a szenior szakaszú oktatás a jövőben. A konzultáció egyebek között feltárta, hogy „a vizsgák szorításában a diákok azokon az órákon, amelyeken a vizsgákra készülnek, jelentős időt töltenek jegyzeteléssel, memorizálással és tankönyv alapú munkával”. Ezen felül az NCCA kutatást végzett arról is, milyen fejlemények történtek a szenior ciklusú oktatásban nemzetközi téren (NCCA, 2003). A kihívás az volt, hogy a különböző konzultációk eredményeire támaszkodva meg kellett határozni a változás irányát. A konzultációk egyik eredményeként azzal bízták meg az NCCA-t, hogy folytassa a kulcskézségek keretrendszerének fejlesztését.

A konzultáció és az azt követő fejlesztés során hosszú vita folyt a kulcskézségekről: vajon készségeknek vagy kompetenciáknak kellene-e hívni őket? Miközben a fejlesztés abba az irányba történt, hogy a készségek, a tudás, az adottságok és az attitűdök kombinációját, a tanulási hajlandóságot és a „know how”-t is felöleljék az Európai referenciakerettel összhangban, sokan a készségek terminus használatát részesítették előnyben a konzultáció során.

Az NCCA a kulcskézségeknek egy olyan keretrendszerét fejlesztette ki, amelyben azok mindegyikét alapismeretekre és tanulási eredményekre bontották. Az alapismeretek leírják a készségeket, meghatározzák azt a tudást, azokat a készségeket, adottságokat és attitűdöket, amelyeket a tanulók fejleszteni fognak. A tanulási eredmények azt jelzik, amit a diákok a kulcskézségek elsajátításának bizonyítékeként felmutathatnak². Az NCCA a Kulcskézségek keretrendszerének fejlesztésekor figyelembe vette az OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competences – Kompetenciák meghatározása és kiválasztása) projekt (2000) és a Newcastle-i Egyetem Mosley és kollégái által végzett széles körű, a gondolkodásra és tanulásra vonatkozó harmincöt keretrendszerre kiterjedő vizsgálat (2005) eredményeit (Mosley et al., 2005).

Ír szempontból az információfeldolgozás, a személyes eredményesség, a kommunikáció, a kritikus és kreatív gondolkodás, valamint a másokkal való együttműködés kulcskézségei azok, amelyeket fontosnak tartanak minden diák szempontjából ahhoz, hogy legjobb képességeik szerint teljesítsenek az iskolában és a jövőben, teljes mértékben részt tudjanak venni a társadalmi, a családi és közösségi életben, a munka világában és az egész életen át tartó tanulásban. A kulcskézségek beépítése a tantervbe a tanulási tapasztalatok egész sorát nyitja meg a tanulók számára, jobb hozzáférést biztosítva a jelenlegi és a jövőbeli

2 Az egész keretrendszer letölthető a www.ncca.ie weboldalról.

tanuláshoz, fejlesztve szociális interakcióikat, információs és kommunikációs képességeiket, valamint a munkában való együttműködés képességét.

A keretrendszer egységes keretrendszerként jelenik meg, jelezve az öt készség mind-egyike közötti erős kapcsolatot és hatásukat a tanulók fejlődésére. Miközben a tanulók fejlesztik kompetenciájukat az egyes kulcskészségekben, növekedni fog tudásuk általában a tanulásról, különösen saját tanulásukról, és készségeik is fejlődnek ezeken a területeken.

1. ábra
A kulcskészségek keretrendszere Írországban



AZ ÖT KULCSKÉSZSÉG

Mint említettük, minden kulcskészséghez alapismeretek és tanulási eredmények kapcsolódnak. Az alapismeretek leírják azokat a készségeket, melyeket a diákok fejleszteni fognak (lásd *1. függelék*). A tanulási eredmények megjelennek a viselkedésben és jelzik, hogy mit tudnak felmutatni a diákok a kulcskészség elsajátításának bizonyítékeként.

INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS

E kulcskézség célja: segíteni a diákokat abban, hogy hatékonyabb tanulókka váljanak legy információgazdag környezetben. Túl azon, hogy fejlesztik az információhoz való hozzáférés, az információválogatás, -értékelés és -rögzítés speciális készségeit, a tanulóknak szükségük lesz az információ és tudás közötti különbségek értékelésének fejlesztésére is. Különösen meg kell tanulniuk, hogy pusztán a hozzáférés az információhoz nem garantál tudást, és hogy az embereknek szükségük van készségekre ahhoz, hogy az információforrásokból személyes és közös tudást teremtsenek.

KRITIKUS ÉS KREATÍV GONDOLKODÁS

E kulcskézség célja: segíteni a diákokat abban, hogy a gondolkodás különböző formáiban és mintáiban tájékozottabbak legyenek annak érdekében, hogy gyakorlottabbá váljanak a magasabb szintű érvelésben és problémamegoldásban. Azon kívül, hogy hozzáértőbbé válnak a gondolkodás különböző formáit illetően, meg kell érteniük, hogy a gondolkodást kulturális, történelmi értékek alakítják. A tanulók hasznosnak fogják találni, ha kritikusan elgondolnak azon, hogy saját észleléseiket, véleményüket és tudásukat milyen gondolkodásformák és értékek alakították.

KOMMUNIKÁCIÓ

E kulcskézség célja: annak felismertetése, hogy a kommunikáció központi jelentőségű mindenféle emberi kapcsolatban, és a tanulók hozzásegítése ahhoz, hogy jobban tudjanak kommunikálni formális és informális helyzetekben egyaránt. Azon túl, hogy a különböző eszközökön keresztül speciális készségeiket fejlesztik, arra is szükségük lesz, hogy a kommunikáció erejét a modern világban mélyebben megértsék, főleg a nyelvre és a képekre vonatkozóan.

MÁSOKKAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS

A kulcskézség célja azon szerep hangsúlyozása, amit a másokkal való együttműködés a tanulásban, a kollektív és az egyéni célok elérésében játszik. Azon kívül, hogy segíti a tanulókat abban, hogy némi fogalmuk legyen a csoportdinamikáról, a közös munkában való részvételhez szükséges társadalmi készségekről, a diákoknak azt is fel kell ismerniük, hogy a közös munka segíthet motiválni, energiát felszabadítani és a csoport minden adottságát

hasznosítani. Tágabb értelemben, a közös munka fontos a társadalmi kohézió és a különféle kultúrájú, különböző etnikai és vallási csoportokkal való együttműködés szempontjából is.

SZEMÉLYES EREDMÉNYESSÉG

Ennek a kulcskészségnek az a célja, hogy segítsen a fiataloknak személyiségük fejlesztésében, öntudatosabbá válásukban és abban, hogy ezt a tudást személyes célok, életervek kialakítására használják. Azon kívül, hogy a tanulóknak az önértékelésre, célkitűzésre és cselekvési tervre vonatkozóan speciális stratégiákat nyújt, e kulcskészség fontos dimenziója a fiatalok segítése annak felismerésében, hogyan lehet dolgokat megtenni, az (emberi és technológiai) források megszervezésén keresztül, továbbá önállóan cselekedni a személyes identitásnak és személyes értékeknek megfelelően.

FÓKUSZBAN A TANULÁS

A szenior szakasz egyik alapelve az, hogy tökéletesíteni kell a tanulók tanulási tapasztalatait, ösztönözni kell őket tudásuk, készségeik, attitűdjeik és értékeik fejlesztésére, ami lehetővé teszi, hogy eredményesebb és önállóbb tanulókká váljanak, illetve életük végéig elkötelezettek legyenek tudásuk fejlesztése iránt. Ahhoz, hogy megtanuljuk, hogyan kell tanulni, egyrészt pozitívan kell viszonyulni a tanuláshoz, másrészt hajlandóságot kell mutatni az új tanulási helyzetekben való részvételre. A tanulásra helyezett hangsúly segít a tanulóknak abban, hogy a felső középfokú oktatásban előrehaladva nagyobb felelősséget vállaljanak saját tanulásukért, fokozatosan csökkentve függőségüket a tanári irányítástól. Az önirányított tanulás átfogó készség, ami összekapcsolódik annak megtanulásával, hogyan legyenek jártasabbak a másik öt készségben.

KULCSKÉSZSÉGEK A TANTERVBEN

A „Kulcskészségek keretrendszer” fejlesztése a szenior szakasz számára azon a feltevésen alapul, hogy a diákok gyakran és integrált módon fognak találkozni a kulcskészségekkel a tanterv számos területén. E készségeket az egyes tantárgyak, rövid kurzusok és átmeneti egységek tanulási kimenetein keresztül fejlesztik. A diákok nem különálló kurzusokon vagy egységekben fogják elsajátítani a kulcskészségeket, hanem az egész választott tanulási programon keresztül.

A jelenleg zajló tantárgyi felülvizsgálatot és fejlesztést a tanulási kimeneteket tartalmazó tantervírás, tanterv-modernizálás és az értékelés megváltozása támasztja alá. Az átfogó tantervi és értékelésbeli változások jellegzetessége, hogy ezek láthatóak lesznek a tantervben a kulcskézszségek, illetve a tanulási kimenetek megfogalmazása formájában. Ezeknek láthatónak kell lenniük a formatív (fejlesztő), a tanulás érdekében történő értékelésben csak úgy, mint a bizonyítványokhoz használt szummatív értékelési komponensekben.

A kulcskézszségek beépítése nagyobb egyensúlyt fog teremteni a tudás és a készségek között a diákok oktatási tapasztalataiban, és elő fogja segíteni az eredményes tanulást azzal, hogy a tanulókat felvértse a tanulás tanulásának kompetenciájával. E készségek átgondoltabb fejlesztése az iskolai kultúra megváltozásához is hozzá fog járulni úgy, hogy nagyobb figyelmet fordítanak a tanításra és a tanulási folyamatra, ami idővel azt eredményezi, hogy a diákok nagyobb felelősséget vállalnak tanulásukért, az iskola pedig szélesebb körű tanulási tapasztalatot, lehetőséget és környezetet biztosít.

EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ ISKOLÁKKAL

Azért, hogy a felső középiskolai szakaszban a kulcskézszségek jobban beépüljenek az osztálytermi gyakorlatba, az NCCA tizenöt iskolával együttműködve egy akciókutatási projektet indított. A kutatás azt vizsgálta, milyen lehetőségek állhatnak rendelkezésre a kulcskézszségek tanításában és tanulásában a reflexióra, a kritikára és a gyakorlat megváltoztatására. A projekt egy olyan bizalmi viszony létrejöttét célozta, amelyben a tanárok azt érzik, hogy támogatják őket tanítási gyakorlatuk kritikus vizsgálatában, illetve lehetőséget kapnak olyan új módszerek megismerésére, melyek segítik a tanítás során az öt kulcskézszség beépülését. A kutatás azt is lehetővé tette, hogy a diákok a különböző tantárgyi területek tanulásáról adott visszajelzésükön keresztül hozzájáruljanak a tantervfejlesztéshez.

A Jean McNiff által leírt akciókutatást tartották a legmegfelelőbb módszernek arra, hogy ezt a fajta vizsgálatot a gyakorlatba ültessék. *„Az akciókutatás fogalom arra a folyamatra utal, amelynek során az emberek úgy cselekszenek, tesznek lépéseket egy problematikus helyzetben, hogy elgondolkoznak azon, mit tesznek, elhatározzák, hogy azt jobban is tehetik. A jobbítási elképzeléseiket kipróbálják, elemzik a megtett lépéseket, és a reflexió után jobbnak talált gyakorlattal folytatják, de mindig tudatában vannak annak, hogy szükség van gondolkodásuk frissítésére és gyakorlatuk olyan módosítására, amit a helyzet megkíván”* (McNiff–Whitehead, 2002).

Ezt a módszert használták arra, hogy a tanárokat és a diákokat állítsák a folyamat középpontjába, és hogy tapasztalatokat szerezzenek a kulcskézszségek beépítéséről, amelyeket azután a tantervi felülvizsgálat és fejlesztés során felhasználhatnak. A projekt kezdetén nem voltak világos indikátorok arról, hogy a beépült kulcskézszségek hogyan néznek ki a gya-

korlatban. A saját tanítási gyakorlatukról való gondolkodás során tárták fel a pedagógusok, hogy a javuló tanulói figyelem, tantárgyi teljesítmény és a tantárgy tanulásának öröme alapján mi az, ami működik. A tanároknak a diákokhoz, a tantárgyukhoz és gyakorlati tudásukhoz való hozzáállása is árnyalta az összképet arról, hogy „mi működik”. A diákok visszajelzései saját tanulásukról is formálták a tanárok véleményét, és új perspektívába helyezték a tanulási tapasztalatokat. Néhány osztályban videofelvételek is készültek, amelyek szintén hozzájárultak annak megítéléséhez, hogy az adott tanár számára „mi működik” az osztályban.

Az adatgyűjtési folyamat könnyítése érdekében a projekt megvalósítói a tanárokkal folytatott konzultáció során tervezték meg az eszközöket. Ezek célja az volt, hogy ösztönözzék a reflexió folyamatát, illetve megkönnyítsék a tanárok és a diákok számára saját gyakorlatukról szóló beszámolóik elkészítését. A következő eszközöket³, visszajelző lapokat használták a tanárok:

- tanóra utáni reflexió,
- téma befejezése utáni reflexió,
- kollégákkal való találkozás utáni reflexió,
- óratervezés közbeni reflexió.

A tanulók a diákok reflexiói a tanóra után elnevezésű lapot töltötték ki.

A kutatók a gyakorlatokról szóló valamennyi visszaküldött beszámolót elolvasták, elemezték, és azonosították a felmerülő témákat, problémákat. Annak érdekében, hogy az adatelemzés autentikus legyen, hitelesen tükrözze a képviselt véleményeket, tanárokat kértek fel, hogy olvassák el az elemzéseket, és adjanak visszajelzést a felmerült témákról. Azzal, hogy a tanárok leírták az órájukat, majd visszajelzéseket adtak az óra utáni reflexiójukról, diákjaik reflexiójáról, illetve néhány esetben videofelvételt is készítettek az óráról, bizonyos mértékéig három szemszögből is meg lehetett vizsgálni az osztályteremben folyó tanítási és tanulási folyamatról készült kép pontosságát. Az adatokat visszajelző lapok, e-mailek és a csoportos szemináriumokról írott jegyzetek formájában gyűjtötték össze.

A tanárok gyorsan felismerték, hogy a kulcskézszségek beépítéséhez, eredményes fejlesztésükhöz kevesebb frontális tanítás és több aktív tanulási módszer szükséges. Beszéltek arról, mennyire *„...meglepődtek, hogy a kulcskézszségek megjelentek, amikor az óra szerkezete és módszere megváltozott”* (biológiateanár visszajelzése). Beszámoltak arról, hogy amikor a kulcskézszségek álltak a tanítás tervezésének középpontjában, az óra inkább tanulóközpontú, mintsem tartalomközpontú volt. A projekt kezdetén a tanárok közül sokan beszéltek a „vizsgára tanításról”, és úgy érezték, az volt a céljuk, hogy „átvegyék” a tananyagot. A „bankoló” tanítási modell⁴ esetében nyilvánvaló volt a tanárok sajnálkozása, hogy meg kell

³ Letölthető a www.ncca.ie/seniorcycle weblapról.

⁴ Paolo Freire (1981) modellje. Ezen modell szerint a tanár mintegy befekteti a diákba a különféle információkat, meggyőződéseket és értékeket, a diák pedig magába gyűjti ezeket. Az oktatás folyamata a banki betétek elhelyezéséhez válik hasonlatossá (a fordító megjegyzése). http://www.magyarpedagogia.hu/document/Yassur_MP1012.pdf

tölteniük a diákok fejét jegyzetekkel, amelyeket vissza tudnak mondani a vizsgán, és kanállal kell beléjük töltögetni azt az információt, ami biztosítja számukra a sikeres záróvizsgát. A diákok jórészt passzív befogadók, a tanítás tárgyai voltak ebben a folyamatban. Ennek a gyakorlatnak a megváltoztatása nehéz volt, és nem is volt mindig sikeres. Az egyik tanár észrevétele szerint: *„Sok diák még mindig azt várja, hogy neki csak hátra kelljen dőlnie, és magába szívnia a tanártól érkező információt anélkül, hogy neki bármilyen erőfeszítést kellene tenni eközben”* (biológiatanár visszajelzése). Az oktatás tárgyára (matematika, biológia, francia stb.) való fókuszálás leginkább a tanítás tervezésében volt jelen. A kulcskézségek bevezetése megváltoztatta ezt a nézőpontot: a tanárok gyorsan elkezdtek elmozdulni arról, hogy mit kell tanítaniuk arra, hogy mit és hogyan akarnak tanítani. *„Nemcsak az órák tartalmára koncentráltam, hanem a diákjaimra, mint különféle tanulási szükségletekkel rendelkező tanulóokra is”* (spanyoltanár visszajelzése).

A tanárok beszámoltak arról, hogy egyre több csoportmunkát, páros munkát, osztályvitát kezdtek alkalmazni, valamint a tanításnak és az értékelésnek azt a formáját, amikor diákok tanítottak valamit egymásnak, illetve diákok értékelték egymás munkáját. A tanulónak több felelősséget kellett vállalniuk tanulásukért. A tanárok rájöttek, ha azt akarják, hogy diákjaik egyénileg eredményesebbek legyenek, kritikusan és kreatívan gondolkozzanak, akkor az irodalomórán lehetővé kell tenni, hogy saját maguk foglalkozzanak a tanított anyaggal, saját jegyzeteket készítsenek, ne pedig előre elkészített vázlatokat osszanak ki nekik, vitassák meg a témákat és a művek szereplőit, ne pedig a tanár interpretációját hallgassák; a természettudományos órákon pedig tervezzenek kutatásokat, és ne egy receptet kövessenek. A diákok pozitívan reagáltak a tanulás ilyen irányú változására. Sokan arról számolnak be, hogy *határozottan jobban tanulnak ezen a módon, hajlamosabbak alaposan átgondolni, mit tesznek, meggyőződnek arról, hogy teljesen értik-e, amit tanulnak* (matematikát tanuló diák visszajelzése), illetve *megértik az anyagot, ami ezután már nem csak egy lecke a könyvben* (biológiát tanuló diák visszajelzése).

Írorszában a tanárok továbbképzése, szakmai fejlesztése hagyományosan tantárgyalapú, amit tantárgyi szakértő szolgáltat, a folyamatos szakmai fejlesztés átadási modellje szerint. Ez a projekt abban tért el ettől, hogy különböző tudományágak tanárképviseleit gyűjtötte össze, valamint hogy a tanításra és tanulásra fókuszált, nem a tantárgyi tartalomra. A csoportos szemináriumok lehetőséget nyújtottak a tanároknak saját pedagógiai készségeik fejlesztésére, és arra ösztönöztek, hogy a különböző tudományágakból eredő gondolatoknak kölcsönösen megtermékenyítő hatásuk legyen. Az egyik tanár arról számolt be: *„Én most látom csak, hogyan fejlesztettem ki az évek során tanítási mintákat és szokásokat. Mi mind ezt tettük, és feltételeztük, hogy működik! Nagyszerű esélyt kapni arra, hogy új gondolatokat ismerjünk és osszunk meg, tanuljunk más tanároktól, más tantárgyi területektől”* (csoportos szeminárium visszajelzés). Tanárként alkalmazták a más kollégákkal való együttműködés készségeit, és különböző információforrásokat használva elgondolkodtak saját gyakorlatuk-

ról. Rájöttek, hogy a készségek beépítése a tanításukba szokásukká vált, és kevésbé volt megerősítő.

Annak érdekében, hogy diákjaik kritikusan és kreatívan gondolkodjanak, a tanárok elmozdultak attól a gyakorlattól, hogy jegyzeteket osszanak ki, írásvetítőt, krétát és monológokat alkalmazzanak. Abba az irányba indultak el, hogy a diákokat kérik, szerezzenek információt különböző forrásokból. Nyilvánvaló volt, hogy a diákok nem rendelkeznek a jegyzetelés alapkészségével, gyakorlásra van szükségük. Kezdetben nagyon sokat írtak. Az egyik diák arról számolt be, hogy *„...régebben túl sok információt jegyzeteltem le, nem csak a lényegét. A tanárom segítségével most már tudom, mennyi információt kell leírnom”* (biológiát tanuló diák visszajelzése). Gyakorolniuk kell, hogy újságokban, magazinokban és az interneten keressenek információt, és gyakorolniuk kell a szótárhasználatot is. A tanulók viszonylag rövid idő után ügyesek lettek a jegyzetelésben és az információkeresésben. Előnyben részesítették saját jegyzeteiket és elmondták, hogy *„...a tanároktól kapott jegyzetek csak felhalmozód-
nak és zavaróak”* (angolt tanuló diák visszajelzése).

A tanulók jellemzően kevés tanári beavatkozással dolgoztak, a) megértették az információt, a kulcspontokat feljegyezték, majd b) párokban vagy csoportokban elmagyarázták gondolataikat, és c) meghallgatták mások véleményét. Ezzel a módszerrel három lehetőséget kaptak arra, hogy kapcsolatba kerüljenek az információval. A tanárok szerint ez a módszer kiválóan alkalmas a differenciált tanulásra, a jobb képességű diákok ki tudtak teljesedni, a nem annyira jó képességűek pedig számos módon kaphattak megerősítést az általuk megfogalmazott kulcspontokhoz. Érdekes módon, a diákok szerettek csoportban dolgozni jegyzeteiken, majd kulcspontokat megfogalmazni.

Arról, ami kezdetben egyszerű preferenciának látszott, a további elemzésekből nyilvánvalóvá vált, hogy nem egyszerűen a csoportmunka szeretete, hanem az információ feldolgozására fordított idő és az információval való munka motiválta a diákokat. *„Szeretek csoportban dolgozni, mert segítséget kérhetek másoktól, ha elakadok. Sok különböző ötletet is kaphatok”* (franciát tanuló diák visszajelzése).

A tanulók motiváltak voltak, hogy jól szerepeljenek a vizsgákon, érezték, ha több felelősséget vállalnak tanulásukért, akkor jobban megértik a tartalmat is. Egy franciát tanuló diák így kommentált: *„Úgy kutathattam a témámat, és úgy adhattam elő, ahogyan legjobban szerettem. Arra jöttem rá, hogy amikor saját magam néztem utána a dolognak, jobban megtanultam. A kutatás sok kérdésemet tisztázta.”* Egy másik diák azt mondta: *„Amikor saját magam készítem a jegyzeteimet, érzem, hogy jobban tudom csinálni, és már tudom, melyik információt érdemes megjegyezni a különböző fejezetekből.”* A tanulók különböző jegyzetelési módszereket alkalmaztak, elég sokan használtak gondolati térképet. A tanárok és a diákok egyetértettek abban, hogy a mástól kapott gondolati térkép nem működik. Az a hatékony, hogy a diákok információt kapnak, amit megpróbálnak megérteni, majd meg- szerkesztik saját gondolati térképüket. Egy biológiatanár azt mondta: *„A gondolati térképek*

és a diagramok hasznosak a gyengébb tanulónak, mert adnak nekik egy meghatározott struktúrát, amire felfűzhetik a tanulást, mindamellett az is fontos, hogy egyedül dolgozzanak, mert a munkatempót senki más, csak saját maguk szabhatják meg.” Sok diák szerint segít a diagramok szerkesztése, az egyik franciát tanuló diák például arról számolt be: „Könyvekből, az iskolából, az internetről, grafikonokból stb. kaptam információt. Összegejtöttük az információinkat, osztályoztuk a saját elképzelésünk szerint úgy, ahogy szerintünk a legjobban meg tud maradni a fejünkben. Például (feliratozott) diagramokat rajzoltunk, a fontos információkat pontokba szedtük.”

Egy biológiatanár arra a következtetésre jutott: „Úgy tűnik, a diákok értékelik, hogy különböző módokon próbáltam átadni az információt nekik, például Power Point/újságcikkek használatával, és el kellett végezniük egy feladatot, aminek során elkészítették egy fehérje DNS-dekódolását. Mivel pozitív visszajelzéseket kaptam, az határozottan arra ösztönzött, hogy el akarják mozdulni a tanítás hagyományos, jegyzetalapú módszerétől, és bár ez azt jelentette, hogy az osztály többet beszélt, jórészt azért arról a témáról, amit éppen tanítottam.”

A projekt első fázisa elősegítette és ösztönözte a tanításról és tanulásról vallott elképzelések kölcsönös megosztását a tanárok között. Arra bátorította őket, hogy innovatív megközelítéseket alkalmazzanak a tanításban, és ennek következtében olyan tanulási formákat vezettek be, amelyek jobban bevonták a diákokat a tanulásba. A tanulók ennek segítségével eredményesebb, a tanuláson elgondolkozó, arra reflektáló és autonóm diákokká váltak. Mindez megerősítette a tanítás kulcskézségre épülő megközelítésének értékét, és azonosította azokat a gyakorlati eljárásokat, módszereket, amelyek lehetővé teszik a kulcskézségek beépülését a tantervbe. A kulcskézségek melletti elköteleződés átformálta a tanárok gondolkodását a tantervről is. A tantervet már nem tartalomnak, tankönyvnek és értékelésnek tekintik, hanem mostani felfogásuk szerint a tanterv a diák által az osztályteremben megtapasztalt curriculum.

Bár a projekt arra fókuszált, hogy a kulcskézségek beépüljenek az osztályteremben megtapasztalt tantervbe, az is kétségtelen, hogy az alkalmazott reflektív gyakorlati megközelítés és a szakmai továbbképzés fontos tényezője volt a kísérleti munkából fakadó haszonnak. Ez a leszűrhető tanulságok lényeges eleme, mely a tanárok folyamatos szakmai fejlődésére vonatkozó tanácsok alapjául szolgálhat.

A projekt a szakpolitikusok számára tényeket és tapasztalatokat szolgáltatott azzal kapcsolatban, hogy:

- minden tantárgyban fontos-e az öt kulcskézség,
- a kulcskézségek beépítése elősegíti-e az eredményes tanulást,
- milyen változtatásokra van szükség a tantervben, hogy az öt kulcskézség beépítését támogatni lehessen,
- milyen változtatásokra van szükség az értékelésben,

- minek kell történnie ahhoz, hogy fejleszteni lehessen a kulcskézségeket az írószági középokú oktatásban.

A mai napig öt lényeges következtetésre jutottunk, amelyek a következőképpen foglalhatók össze:

- az öt kulcskézség minden egyes tantárgyban fontos, minden kézség fejleszthető, hogy milyen mértékben, az attól függ, hogyan tanítják az anyagot;
- a tanárok azt állítják, hogy amikor a tanítás tervezésének fókuszában a kulcskézségek vannak, a tanítás tanulócentrikusabbá válik;
- ahhoz, hogy a tanárok sikeresen be tudják építeni a kulcskézségeket, lehetőséget kell kapniuk a kulcskézségek megértésének és gyakorlatának fejlesztésére;
- a kulcskézségek sikeres beépítése változásokat igényel a tantervben és az értékelésben: a kulcskézségeknek tükröződniük kell a tanulási kimenetekben és azokban a módszerekben és megközelítésekben, amelyeket a tantervi dokumentumokban támogatnak;
- a tanárok és diákok azt állítják, hogy a tanítás kulcskézség-alapú megközelítése hozzájárul az eredményes tanuláshoz, a tanulásban való nagyobb mértékű részvételhez és az örömtelibb tanuláshoz.

Ahhoz, hogy a kulcskézségek valóban megváltoztassák a diákok tanulási tapasztalatait, a következő kihívásokat kell figyelembe venni:

- A gondolkodásmód változása, a tanárok és diákok meggyőzése a tanítás és a tanulás ilyen megközelítésének az értékeiről, időigényes folyamat. A megközelítés elfogadását támogatná, ha a kulcskézségeket beépítenék az alsó középiskolai oktatásba is.
- A tantervekben a tartalom mennyiségének és típusának meg kell változni ahhoz, hogy a kulcskézségeket fejleszteni lehessen, és a tanulást eredményesebbé lehessen tenni.
- Ki kell fejleszteni olyan értékelési módszereket és eszközöket, amelyek lehetővé teszik a kulcskézségek fejlesztésén keresztül történő tanulás támogatását.
- Több időre van szükség a tervezéshez, a tanításhoz és a tanításra történő reflexáláshoz.
- A tanításban és tanulásban való elmozdulás ösztönzéséhez olyan szakmai fejlesztésre van szükség, amiben együtt van az elmélet és a gyakorlat megértése.

ÖSSZEGZÉS

A Kulcskézszségek projekt eredményei számos alapvető kérdés megválaszolásához szükséges információval fogják támogatni a tanterv- és értékelésfejlesztést. A projekt első fázisáról szóló időszaki jelentés (NCCA, 2008) már válaszokat adott néhány kérdésre. Ezek információval szolgálnak a következő fázis tervezéséhez, amelynek az a célja, hogy a tantárgyak szélesebb körében végzett vizsgálatok alapján átfogóbb képet nyújtson a kulcskézszségek tanításra és tanulásra gyakorolt hatásáról. Eközben folytatódik a kulcskézszségek beépítése a jelenleg felülvizsgált és fejlesztett tantárgyi követelményekbe. A projekt végső szakaszában javaslatok fogalmazódnak meg a sikeres implementációra és a tanárok szakmai fejlődésére vonatkozóan, ami biztosítja, hogy a kulcskézszségek beépítése jelentős hatást gyakoroljon a fiatalok tanulási tapasztalataira a felső középiskolai szakaszban.

IRODALOM

Moseley, M. – Elliott, J. – Gregson, M. – Higgins, S. (2005): *Thinking Skills Frameworks for Use in Education and Training*. British Educational Research Journal, Issue 3, pages 367–390.

NCCA (2002): *Developing Senior Cycle Education: Consultative Paper on Issues and Options*. Dublin: NCCA.

NCCA (2003): *International Developments in Upper Secondary Education*. Dublin: NCCA.

NCCA (2003): *Developing Senior Cycle Education: Directions for Development*. Dublin: NCCA.

NCCA (2003): *Developing Senior Cycle Education: Report on the Consultative Process*. Dublin: NCCA.

NCCA (2005): *Proposals for the Future Development of Senior Cycle Education in Ireland*. Dublin: NCCA.

NCCA (2008): *Key Skills in Senior Cycle: Interim Report*. Dublin: NCCA

McNiff, J. – Whitehead, J. (2002): *Action Research: Principles and Practice, Second Edition*. London, Routledge.

Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (May, 2000): *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Background Paper* Neuchâtel: DeSeCo Secretariat.

Whitby, K. – Walker, M. – O'Donnell, S. (2006): *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education*. http://www.inca.org.uk/pdf/Skills_probe_final_report.pdf

FÜGGELÉK

A kulcskészség összetevői

| Kulcskészség | Összetevők |
|---------------------------------|--|
| Információfeldolgozás | <ul style="list-style-type: none"> • információszerezés különféle forrásokból • válogatás és különbségtétel a források között megbízhatóságuk és az adott célra való alkalmasságuk alapján • az információ feljegyzése, rendszerezése, összefoglalása és integrálása • az információ bemutatása az információs és kommunikációs technológiák széles skálájának alkalmazásával |
| Kritikus és kreatív gondolkodás | <ul style="list-style-type: none"> • minták és kapcsolatok vizsgálata, az információ osztályozása és rendezése • elemzés és jó érvek, vitára ösztönző feltételezések megfogalmazása • hipotézisek felállítása, előrejelzések készítése, a tények vizsgálata és következtetések levonása • problémák és döntések azonosítása, elemzése, lehetőségek és alternatívák feltárása, problémamegoldás és az eredmények értékelése • kreatív gondolkodás, új nézőpontok, problémák és/vagy megoldások aktív keresése, innovatív és kockázatvállaló viselkedés |
| Kommunikáció | <ul style="list-style-type: none"> • szövegek és a kommunikáció más formáinak elemzése és értelmezése • vélemények kifejezése, elmélkedés, megbeszélés, érvelés és bekapcsolódás a vitába • párbeszéd kezdeményezése, figyelmes hallgatás, vélemények, nézetek és érzések előhívása • fogalmazás és előadás különféle módokon • prezentáció a média különböző eszközeinek alkalmazásával |

| Kulcskészség | Összetevők |
|-----------------------------|--|
| Másokkal való együttműködés | <ul style="list-style-type: none"> • másokkal való együttműködés különféle kontextusokban, eltérő célokkal és szándékokkal • kollektív célok azonosítása, értékelése és megvalósítása • a felelősség meghatározása a csoportban, és a csoportokban előforduló különböző szerepekhez (például vezető, csoporttag) kapcsolódó gyakorlatok összeállítása • a másokhoz fűződő jó kapcsolatok és a csoportban való együttlét jó érzésének kialakítása • az egyéni különbségek elfogadása, a konfliktusok megbeszélése és feloldása • a haladás ellenőrzése, a csoport munkájának felülvizsgálata és személyes reflexió a saját közreműködésre vonatkozóan |
| Személyes eredményesség | <ul style="list-style-type: none"> • képesség saját magunk elismerésére, saját teljesítményünk értékelésére, a visszajelzések fogadására és az azokra való reagálásra • személyes célok azonosítása, értékelése és megvalósítása, beleértve a fejlesztéssel és értékeléssel kapcsolatos akcióterveket • olyan személyes képességek fejlesztése, amelyek segítenek új és nehéz helyzetekben, például kezdeményezés, rugalmasság és kitartás, amikor nehézségek adódnak • önbizalom és képesség az önérvényesítésre |

A KULCSKOMPETENCIÁK KERESÉSE

ERICH SVECNIK

TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK INTEGRÁLÁSA A TANTEREMI OKTATÁSBA A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS ELSŐ SZINTJÉN

ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a tanulmányban azt elemezzük, hogyan épült be az osztrák oktatási rendszerbe az Európai keretrendszerben meghatározott nyolc kulcskompetencia a középfokú oktatás első szintjén. Az érdemi elemzés világosan feltárja, hogy ezen a szinten minden kulcskompetenciát lefedtek annak ellenére, hogy sem a tanterv, sem más iskolai szabályozás nem utal egyértelműen az Európai keretrendszerre. Egyrészt néhány önálló kulcskompetenciát olyan tantárgyakhoz soroltak be, amelyekből a diákok osztályzatokat kapnak, másrészt a transzverzális (keresztterületi) kompetenciákra világosan utalnak a tanterv általános és a tantárgyi tantervek bevezető részében. Az oktatási standardok meghatározása és implementációja mindennek bizonyos mértékben kötelező jelleget adott rendszerszinten anélkül, hogy közvetlen következményei lennének az egyes tanulókra és tanárokra. Ettől azt várják, hogy a kulcskompetenciák beépülését a fenntarthatóság szemszögéből fogja elősegíteni. Az ezt kísérő, támogató rendelkezések különösen fontosak, amint azt a transzverzális kompetenciáknak a matematikaoktatásba történő beépítéséről szóló esettanulmányból is láthatjuk, ahol az önálló tanulást, a munkamódszereket, a módszertani készségeket, az együttműködésen alapuló cselekvést, valamint a kritikus gondolkodást és a reflexiót elősegítik a nagy részletességgel kidolgozott tanítási folyamat során. A megvalósítás módja lehetővé teszi a transzverzális kompetenciák előtt álló sok akadály legyőzését.

BEVEZETÉS

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák Európai referenciakeretét 2006 decemberében fogadták el az Európai Parlament és az Oktatási Tanács ajánlásaival. Ez a dokumentum útmutatást nyújt az Európai Unió tagállamainak az oktatás nemzeti rendszereinek további fejlesztéséhez a nyitott koordinációs módszer alapján, tiszteletben tartva az Európai Szerződések 149. és 150. cikkelyeit. Ez azt jelenti, hogy miközben a célok és orientációk közősek maradnak az egész Európai Unióban, a nemzeti oktatási rendszerek kialakításáért és az oktatás tartalmáért a felelősség továbbra is kizárólag a tagállamoké. A kulcskompetenciákat önmagukban transzverzális kompetenciákként kellene értelmezni, amelyekre minden polgárnak szüksége van, amelyeket elsajátítanak a tankötelezettség idején, és amelyeket bővíteni, kiegészíteni és frissíteni kell az egész életen át tartó tanulás során. A kulcskompetenciák készségek, tudás, adottságok és attitűdök kombinációi. A tankötelezettség Ausztriában kilenc évig tart, és általában a felső középiskolai oktatás első évével végződik. Az általános iskolai és az alsó középiskolai szint ezért a kulcskompetenciák fejlesztésének (mindenki számára hozzáférhető) lényeges időszaka. Ausztriában nemrégiben zajlott egy nyilvános vita az iskola előtti oktatás szerepéről, különös tekintettel a nyelvi (anyanyelvi) készségekre. Ez a tanulmány a középfokú oktatás első szintjére, az alkalmazható tantervekre és a kulcskompetenciák biztosítására irányuló legutóbbi fejlesztésekre fókuszál. Különleges figyelmet kapnak a transzverzális kompetenciák.

A NEMZETI KONTEXTUS

AZ ISKOLARENDSZER

Ausztriában az oktatási rendszerek szerkezetét és tartalmát szövetségi szintű¹ törvények szabályozzák. Az iskolatípusokat és az oktatási célokat szövetségi szinten elfogadott oktatási törvények² határozzák meg; a tanterveket a kormány illetékes tagja rendeletben jelenteti meg. Az iskolarendszer egészében véve központosítottan szervezett, de néhány eleme decentralizált. Az iskolák például szabad mozgásteret kapnak az egyéni prioritások autonóm meghatározására, például tantárgyak összevonására, átcsoportosítására vagy a különböző tantárgyakhoz rendelt óraszámok meghatározott határokon belüli megváltoztatására. Sőt, a tantervekben olyan változatok is vannak, amelyek nem írnak elő pontos óraszámokat, csak egy felső és alsó határt állapítanak meg. A német tantárgy tanterve például heti minimum 15, maximum

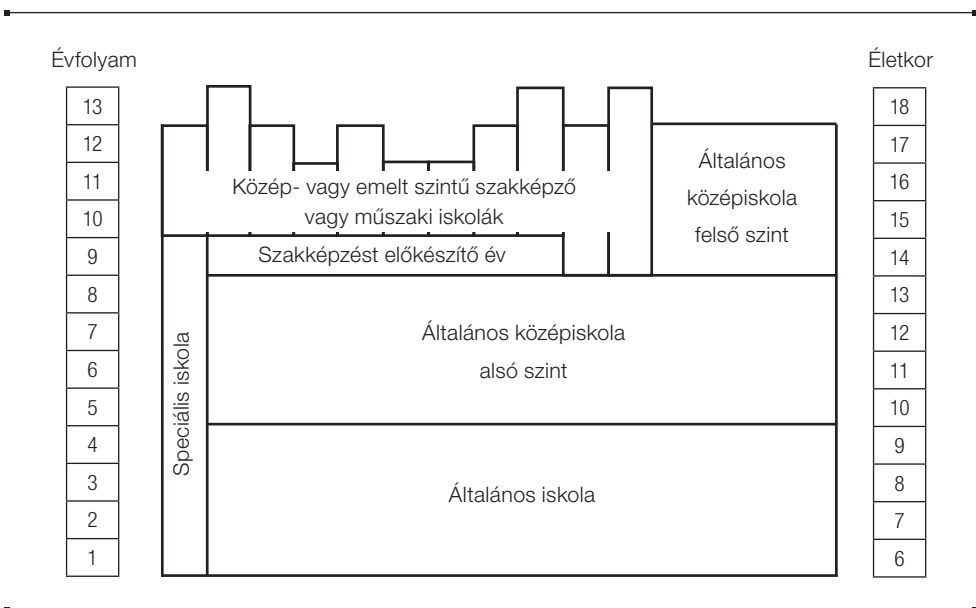
¹ Szövetségi Alkotmány, 14. cikkely.

² Iskolaszervezési törvény („Schulorganisationsgesetz” SchOrg) és Iskolai oktatási törvény („Schulunterrichtsgesetz” SchUG).

21 órát állapít meg az alsó középiskolai szint négy éve számára. Az alapértelmezett tanterv azokban az iskolákban van érvényben, amelyek nem hoztak létre saját tanterveket az iskolai autonómia keretében.

Ausztriában két iskolatípus működik az alsó középfokon, amelyek főként oktatási céljaikban különböznek. Az általános iskola (Hauptschule) célja, hogy „... alapszintű általános oktatást nyújtson, és tegye képessé a tanulókat érdeklődésüknek, tehetségüknek, képességeiknek és jártasságaiknak megfelelően arra, hogy belépéssenek a munka világába vagy folytathassák tanulmányaikat közép- és magasabb szinten”.³ Az általános középiskola (Allgemein bildende höhere Schule-AHS) és annak két ága, a Gymnasium (humán tárgyra orientált) és a Realgymnasium (természettudományos tárgyra orientált) célja, hogy „átfogó és mély általános képzést nyújtson a diákoknak és felkészítse őket az egyetemi felvételre”.⁴ A tantervek mindkét iskolatípusban jórészt azonosak, a különbség egyrészt abban van, hogy milyen oktatásra adnak felhatalmazást, másrészt egyes tantárgyak bevezetésében (például latin csak a humán tárgyra orientált iskolában van). A középfokú oktatás első szintjének teljesítése után mindkét iskolatípus végzősei átléphetnek a szakképzést előkészítő évbe (Polytechnische Schule), vagy – tanulási eredményeiktől függően – különböző szintű műszaki vagy szakképző iskolákba mehetnek, vagy az általános középiskola felsőbb szintjére iratkozhatnak be.

1. ábra. Az osztrák oktatási rendszer alapvető szerkezete



3 Iskolaszervezési törvény, 15. paragrafus, 1. bekezdés.

4 Iskolaszervezési törvény, 34. paragrafus, 1. bekezdés.

A teljesítményértékelésért a tanárok felelősek. Az illetékes minisztérium által a teljesítményértékelésről kiadott rendelet általános keretet nyújt, továbbá megszabja az iskolai tesztek és vizsgák gyakoriságát, terjedelmét, valamint bármilyen más teljesítményt, amit figyelembe vehetnek (vagy nem) a diákok teljesítményének értékelése során. A rendelet azt is előírja, hogy a teljesítményértékelés 1-től 5-ig terjedő skálán történik. Ausztriában nincs olyan központi tesztrendszer, ami hatással lenne a teljesítmények egyéni értékelésére. Jogi szempontból az éves bizonyítványok hivatalos értesítésnek számítanak, a negatív eredmény ellen pedig panaszt lehet benyújtani az illetékes oktatási testületekhez (kerületi vagy tartományi felügyelőség).

Tartalmi szempontból az iskolai törvények tartalmaznak egy úgynevezett célparagrafust, amely pontosan meghatározza az osztrák iskolák mandátumát, továbbá utal az egész életen át tartó tanulás átfogó céljára azzal, hogy a fiatal tanulókat önálló tanulásra kell nevelni.

TANTERVI STRUKTÚRA ÉS TARTALMAK

Minden osztrák tantervnek van általános része és tantárgyi tantervei az egyes tantárgyak tanításához. Az általános rész meghatározza az általános oktatási célokat, az általános didaktikai alapelveket, utal az iskolai tervezésre és a tanítás megtervezésére, valamint a tantervekre. Az általános rész különösen azokat a területeket fedi le, amelyeket nem lehet speciális tantárgyhoz kötni, de minden tantárgyban egyenlő mértékben figyelembe kell venni. A tantervek általános része azt is felvázolja, hogy Ausztriában hogyan bontották le a kulcskompetenciákat (tantárgyi, személyes és szociális kompetencia). Ez a három kompetencia az alap, amit oktatási területek, majd tantárgyak szerint tovább differenciálnak (*Svecnik, 2003*). A tantervek explicit módon nem utalnak az Európai keretrendszerre.

A személyes kompetencia az „egyéni tehetségek és adottságok fejlesztése, de az is, hogy tudjuk, mik az erősségeink és gyengeségeink, valamint hogy készek legyünk arra, hogy folyamatosan felfedezzük és kipróbáljuk magunkat új helyzetekben”.

A szociális kompetencia a leírás szerint „a felelősségvállalás és a másokkal való együttműködés képessége és készsége, a kezdeményezőkézség kifejlesztése és az iskola, valamint a környező világ társadalmi életének alakításához való hozzájárulás”. A személyes és a szociális kompetenciákat együttesen dinamikus készségeknek nevezik, mert arra kell felkészíteniük a diákokat, hogy olyan helyzetekkel is meg tudjanak birkózni, amelyekben a felhalmozott tudás és a megszerzett tapasztalatok önmagukban nem elegendőek, de amelyekben megoldást kell találniuk, válaszként az adott helyzet kihívásaira.

Végül, a tantárgyi kompetencia azon tantárgyakhoz kapcsolódó kompetenciák összessége, amelyeket a tanulók önálló, aktív tanulással és kritikus szemlélettel szereztek meg. Öt oktatási területet fed le, amelyekhez az iskolatípustól függően mintegy tizenöt tantárgy

kapcsolódik, amelyeket a tantárgyi tanterv egyértelműen meghatároz. A tantárgyak oktatási területekbe csoportosítása segítségével nemcsak a tantárgyi know-how, hanem valódi tartalomvezérelt kompetenciák is fejlődnek az interdiszciplináris és keresztterületi oktatás során. Az öt oktatási terület⁵: a Nyelv és kommunikáció, az Egyén és társadalom, a Természet és technológia, a Kreativitás és tervezés, valamint az Egészség és testmozgás. A tanterv különbséget tesz az alapvető, úgynevezett magtartalom és a kibővített tartalom között. Az alapértelmezett tantervben meghatározott heti óraszámok kétharmadát a magtartalmakra kell fordítani. A ráfordított idő megadásán kívül a magtartalmakat a tantárgyi tantervekben is meghatározzák. A kibővített tartalmakat viszont vagy maguk a tanárok, vagy az iskola saját rendelkezései határozzák meg.

A tantervek nemcsak kijelölik azokat a készségeket, tudást, adottságokat és attitűdöket, amelyeket közvetíteni kell, és amelyek összességükben alkotják a kompetencia fogalmát (Weinert, 2001), hanem irányt is mutatnak, hogyan lehet elérni ezt a célt. Mivel az osztrák oktatási rendszer szinte teljes mértékben szabad kezdet ad a tanároknak az általuk használt módszerek kiválasztásában, a tanterv nem tartalmaz egyértelmű előírásokat, hanem csak általános gyakorlati instrukciókat ad arra vonatkozóan, hogyan tervezzék meg önállóan a tanárok az osztálytermi tanítást. A kompetenciák fejlesztésének érdekében a tanításnak változatosnak kell lennie, és különféle módszereket kell alkalmazni, különös tekintettel az oktatási területekkel összhangban lévő interdiszciplináris és keresztterületi oktatásra, a korábban megszerzett tudás és tapasztalatok összekapcsolására, illetve a diákok magabiztosságára és önállóságára. Mivel az iskolák nyitnak a helyi és regionális környezetük irányába, az osztálytermi tevékenységek olyan kompetenciákat fejlesztő eseményekkel egészülnek ki, mint amilyenek például a kirándulások. A dinamikus készségeknek (személyes és szociális készségek együtt) szerepelniük kell az értékelésben, továbbá fejlesztésüket transzparens követelményekkel és az elért teljesítményre adott visszajelzésekkel kell elősegíteni.

A kompetenciák átadására irányuló oktatástervezés legfontosabb elemei és dimenziói

| |
|---|
| Interdiszciplináris és keresztterületi |
| A korábban megszerzett tudás és tapasztalatok összekapcsolása |
| Magabiztosság és önállóság |
| A tanítás eredményeinek megerősítése és visszajelzés |
| Kapcsolat a körülvevő világgal |
| Differenciálás és személyre szabás |
| Iskolák nyitása |
| Interkulturális tanulás |

5 A nálunk használatos kifejezéssel élve műveltségterület (a szerkesztő megjegyzése).

AZ EURÓPAI REFERENCIAKERET ÉS AUSZTRIA TANTERVEI

TANTÁRGYI KOMPETENCIA

Az Európai referenciakeret nyolc kulcskompetenciát tartalmaz, amelyek egyik fele tantárgyi, másik fele transzverzális kompetencia. A tantárgyi kompetenciák közé tartozik az anyanyelvi, az idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai, a természettudományi és műszaki kompetencia, illetve a digitális kompetencia. Ezeket nagyjából hozzá lehet kötni az osztrák iskolákban tanított tantárgyakhoz. Az anyanyelvi a német nyelv és irodalomhoz, az idegen nyelvi kompetencia a modern idegen nyelvekhez (főleg az angolhoz) kapcsolódik. A matematikai, a természettudományi és műszaki kompetenciák a matematikához, fizikához, kémiához, részben a biológiához és a környezeti tanulmányokhoz, a kézművességhez, de a földrajzhoz és az üzleti tanulmányokhoz is köthetők. Egyedül a digitális kompetenciát nem lehet egy speciális tantárgyhoz kapcsolni Ausztriában. Az alsó középfokú oktatás tantervei ezt keresztntantervi kompetenciának tekintik, amit minden tantárgyban kötelezően fejleszteni kell, ahogyan azt a tantervekben megfogalmazott általános célok meghatározzák.

Utalások a digitális kompetenciára a tanterv általános részében

Digitális kompetencia

Az osztálytermi tanításnak figyelembe kell venni a modern információs és kommunikációs technológiák és a tömegkommunikációs eszközök mind gyorsabb fejlődését az élet minden területén, és ki kell használnia az információs technológia didaktikai potenciálját, miközben lehetővé kell tenni a kritikus és racionális vitát arról, hogy ezek hogyan működnek ma az üzleti életben és a társadalomban.

Figyelembe véve az elérhető technikai forrásokat és az ajánlott, megfelelő módszereket, a diákokat képessé kell tenni arra, hogy fontos tapasztalatokat szerezzenek a számítógép-alapú információ- és ismeretforrások célzott szelektálásáról.

A matematika tantárgyi tanterv egyértelmű szabályokat tartalmaz az információs technológiák használatáról is. Sok iskolában azonban az iskolai autonómia keretében kapott mozgásteret kihasználva fontos prioritásként kezelik az információs technológiák oktatását oly módon, hogy mélyebb ismereteket nyújtanak a tanulóknak, illetve az informatikát néhol külön tantárgyként tanítják.

TRANSZVERZÁLIS (KERESZTTANTERVI, TANTÁRGYKÖZI) KOMPETENCIÁK

Természetes, hogy az Európai referenciakeret négy transzverzális kompetenciáját nem lehet önálló tantárgyakhoz kötni. Ezért van az, hogy elsősorban és legfőképpen a tanterv ál-

általános részének különböző szakaszaiban határozzák meg azokat. A tantárgyi tantervek azonban számos esetben utalnak arra, hogy az egyes tantárgyak hogyan járulhatnak hozzá a transzverzális kompetenciák fejlesztéséhez (Svecnik, 2001). A következő részben a négy transzverzális kompetenciával fogunk foglalkozni a tantervek általános részének áttekintésével. Mivel a tartalmi szabályozás dokumentumai (a szerkesztő megjegyzése) nem utalnak világosan az Európai referenciakeretre, a tartalomelemzésnek kell kimutatnia, hogy milyen mértékben épültek be ezek a kompetenciák az alsó középfok aktuális tanterveibe, minél fogva csak az egyértelmű utalásokat vettük figyelembe. Ezenkívül sok olyan megfogalmazást lehet találni, amely tág értelmezést tesz lehetővé, és ezért hozzákapcsolható egy tantárgyhoz, azonban az egyértelműség és a maximális objektivitás érdekében ezeket nem tartalmazza ez az elemzés. Az 1. táblázat azt mutatja, hogy a tantervek általános része mind a négy transzverzális kulcskompetenciával foglalkozik. Meglepő, hogy a szociális és állampolgári kompetenciákra sokkal több oktatási területen utalnak, mint más kulcskompetenciákra. Feltételezve – a mennyiségi tartalomelemzés céljából –, hogy az utalások gyakorisága a relevancia indikátora, a szociális és az állampolgári kompetencia úgy tűnik, különleges súllyal szerepel a tantervekben.

1. táblázat. Az Európai referenciakeret transzverzális kulcskompetenciái az osztrák tantervekben a középfokú oktatás első szintjén

| A tanulás elsajátítása | Szociális és állampolgári kompetenciák | Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia | Kulturális tudatosság és kifejezőkészség |
|--|--|---|--|
| Általános oktatási célok | • | • | |
| Kompetenciák | • | • | • |
| Nyelv és kommunikáció oktatási terület | | | |
| Egyén és társadalom oktatási terület | • | | |
| Tudomány és technika oktatási terület | | | |
| Kreativitás és tervezés oktatási terület | • | | • |
| Egészség és testmozgás oktatási terület | • | | |

A TANULÁS ELSAJÁTÍTÁSA

A tanulás elsajátítása megtalálható a tantervek általános részében, különösen a tudás önálló megszerzése szempontjából. Az egész életen át tartó tanulás dimenzió hangsúlyozása azt sugallja, hogy a tanulási folyamat nem zárul le akkor, amikor a diákok kikerülnek az iskolából, és hogy az iskolának le kell fektetnie az alapokat az élet későbbi szakaszaiban folytatandó tanuláshoz. Ezzel egyidejűleg arra is találunk utalást, hogy a tanulás olyan folyamat, amelybe a diákokat aktívan be kell vonni. A tantervek kifejezetten előírják, hogy a diákok sajátításnak el olyan tanulási technikákat, amelyek képessé teszik őket tanulási tevékenységek önálló végzésére. Az általános rész ilyen útmutatásain túl a tantárgyi tantervek is számos esetben tartalmaznak világos utalásokat a tanulás elsajátításának szerepére, mint ami olyan metakompetencia, ami a tantárgyi kompetenciákon átível. Ilyen például az az utalás a matematika tantervben, amely megköveteli, hogy *„A diákoknak ismételniük kell azokat a gondolatmeneteket, amelyek a matematikai know-how megszerzéséhez vezettek, mert így tanulják meg rekonstruálni, önállóan előadni és megerősíteni azt a tudást, amit elsajátítottak.”*

Utalások a tanulás elsajátítására a tantervek általános részében

A tanulás elsajátítása

Az egész életen át tartó tanulást szem előtt tartva az iskola központi feladata mélyreható ismeretek átadása úgy, hogy képessé teszi és ösztönzi a diákokat az elérhető tudás önálló és aktív megszerzésére, de arra is, hogy kritikusan reflektáljanak rá és elemezzék azt.

A diákoknak meg kell tanulniuk a tanulást folyamatként értelmezni. Ismerniük kell, hogy mit várnak el tőlük, meg kell tanulniuk értékelni önmagukat, és ebből motivációt nyerni munkájukhoz.

A tanulási technikák átadása a tudás és készségek önálló fejlesztésének nélkülözhetetlen követelménye, ami ugyanakkor a műveltség egész életen át tartó és önálló megszerzéséhez is alapot teremt.

SZOCIÁLIS ÉS ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁK

Mint már bemutattuk az összehasonlító összefoglalásban (1. táblázat), a szociális és állampolgári kompetenciák különleges figyelmet kapnak a tantervekben. Nincs ilyen tantárgy, de e kompetencia jelentőségét jelzi, hogy egy egész oktatási területet – Egyén és társadalom – szenteltek a témának. Ebben olyan értékek kapnak helyet, mint a tolerancia, a pluralitás és a demokrácia, amelyeket be kell tartani, és tovább kell fejleszteni az oktatás során. Ugyanakkor számos esetben jelenik meg az osztálytermi oktatás céljaként a konstruktív társadalmi részvételre nevelés. Több szakaszban szól a tanterv a különböző szintű felelősségvállalásról: interperszonális kontextusokban az iskolában, a közvetlen környezetben és a társadalomban. Mivel egy teljes oktatási terület tartozik ezen kulcskompetenciához, minden egyes tantárgyi

tanterv felsorolja, hogy az adott tárgynak mivel kell ehhez hozzájárulnia, vagyis minden tantervi tanterv tartalmaz utalásokat a szociális és állampolgári kompetenciákra.

Utalások a szociális és állampolgári kompetenciákra a tantervek általános részében

Szociális és állampolgári kompetenciák

A felelősségvállalás, a másokkal való együttműködés képessége és készsége, a kezdeményezőkézség kifejtése, az iskola és a környező világ társadalmi életének alakításában való részvétel.

Fontos, hogy a diákok megtanuljanak önmaguk és mások számára releváns témákkal konstruktív módon foglalkozni.

Minden egyén méltósága, szabadsága és integritása, az emberek, a férfiak és nők egyenlősége, valamint a szolidaritás a hátrányos helyzetűekkel és a társadalom perifériájára szorultakkal az iskolai oktatás legfontosabb értékei és céljai.

A diákokat felelős viselkedés és együttműködés felé kell irányítani, különösen a nemiség, a szexualitás és a partnerkapcsolat területén. Meg kell tanulniuk felismerni és kritikusan szemlélni a nemeknek tulajdonított szerepmodellek kialakulását és hatásait.

A diákoknak meg kell tanulni, hogy az egyén milyen szoros kölcsönös kapcsolatban áll a különféle közösségekkel, elő kell segíteni az önbecsülést és mások megbecsülését, valamint az értelmes élethez vezető különféle emberi utak tiszteletét.

A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy a társadalmi jelenségeknek történelmi gyökerei vannak, azokat az emberiség hozza létre, és hogy lehet és érdemes proaktív módon befolyásolni a társadalmi fejleményeket.

A diákokat meg kell ismertetni azzal, hogy mire van felhatalmazásuk, hogyan működnek a társadalmi intézmények és érdekcsoportok, továbbá ki kell dolgozniuk és kritikusan meg kell vizsgálniuk lehetséges megoldásokat az érdekellentétek feloldására.

Az osztálytermi tanításnak aktívan hozzá kell járulni egy olyan demokráciához, amely tiszteletben tartja az emberi jogokat.

Az osztálytermi tanításnak elő kell segíteni a kritikus attitűd kialakítását, valamint a döntési és a cselekvési kompetenciák fejlesztését, mivel ezek alapvető fontosságúak a pluralista és demokratikus társadalom stabilitása szempontjából.

A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy nyitottak legyenek a világra egy egyre inkább nemzetközivé váló társadalomban, ami az emberiség egzisztenciális problémái és a közös felelősség megértésével lehetséges.

Olyan értékeknek kell tetteinket irányítani, mint az emberségesség, a szolidaritás, a tolerancia, a béke, az igazság, az egyenlőség és a környezettudatosság.

A kreatív és konstruktív munkát egyénileg gazdagító és társadalomépítő tevékenységként kell megtapasztalni, mint az önmegvalósítástól a társadalmi felelősségig vezető folytonos utat.

A diákokat támogatni kell olyan egészségtudatos életmód kialakításában, amely figyelembe veszi a környezet és mások érdekeit is.

KEZDEMÉNYEZŐKÉSZSÉG ÉS VÁLLALKOZÓI KOMPETENCIA

A modern, komplex társadalmak megkövetelik, hogy az egyének vállalkozókészséget fejlesszenek ki anélkül, hogy gazdasági értelemben valóban vállalkozók lennének. Az életben való helytállás ítélőképességet és kezdeményezőkészséget, proaktív szellemet követel. A munkahelyeken is napirenden van a kezdeményezőkészség és a vállalkozói kompetencia. Az oszt-rák tantervekben a kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia szoros összefüggésben van a dinamikus készségekkel, és ilyenformán általános értelemben van meghatározva.

Utalások a kezdeményezőkészségre és vállalkozói kompetenciára a tanterv általános részében

Kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia

Az egyéni tehetségek és adottságok fejlesztése, erősségeink és gyengeségeink ismerete, készenlét és készség arra, hogy folyamatosan felfedezzük és kipróbáljuk magunkat új helyzetekben.

A diákoknak saját maguknak kell elképzeléseket kialakítani karrierlehetőségeikről.

A diákoknak ismerniük kell, hogy mit várnak el tőlük, meg kell tanulniuk értékelni önmagukat, és ebből motivációt nyerni munkájukhoz.

KULTURÁLIS TUDATOSSÁG ÉS KIFEJEZŐKÉSZSÉG

A kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciában benne van egy receptív és egy aktív, kreatív alkotóelem, valamint a tudás megkövetelése. Hasonlóan a szociális és állampolgári kompetenciákhoz, egy külön oktatási terület tartozik a kulturális tudatossághoz is, nevezetesen a Kreativitás és tervezés. Az a mondat, hogy „A diákoknak lehetőséget kell kapniuk arra, hogy kreatív élményekben legyen részük, és hogy összekössék az érzelmi és értelmi felfedezéseket”, világossá teszi, hogy ez a világ megtapasztalásának és alakításának tágabb megközelítése. Ezen az alapon minden tantárgyi tanterv felsorolja azokat a releváns elemeket, amelyek különösen a kreativitásra vonatkoznak, de a konkrét tudásra is. A Történelem és társadalomtudomány például tudást ad át a kulturális korszakokról és eredményekről, a nyelvek az irodalommal és a kreatív írással járulnak hozzá ehhez a kompetenciához stb. Ezenkívül ezt a területet nagyrészt lefedik az olyan tantárgyak, mint a Művészeti és zenei oktatás, amely alapismereteket is közvetít, de fontosabb, hogy elősegíti a diákok aktív kreativitását.

KÖVETELMÉNYSTANDARDOK A MAGKOMPETENCIÁK SPECIFIKUSABBÁ TÉTELÉHEZ

Az osztrák oktatási rendszer hagyományosan bemenetvezérelt volt, ami azt jelenti, hogy a források (tanárok, finanszírozás) elosztása, a képzés tartalmára és az oktatás megszervezésére vonatkozó szabályok és ajánlások (tantervek, rendeletek, tájékoztatók) voltak a rendszerszintű szabályozás meghatározó elemei. Néhány éve elmozdulást látunk a kimenetvezérelt szabályozás felé, nem utolsósorban azon nemzetközi fejleményekre reagálva, amelyek szerint az ellenőrzés egyre inkább a tanítási eredmények különböző formáira támaszkodik. Egyrészt az egyes iskolák nagyobb autonómiát kapnak a tartalmak és az oktatás megszervezésének meghatározásában, másrészt felelősségre vonhatóká válnak.

E folyamat egyik eleme az oktatási standardok (követelmények) kifejlesztése és pilotvizsgálata, ami 2002-ben indult, és végleges bevezetése 2009-re volt ütemezve. Az első szakaszban a németre (anyanyelv), az angolra (első modern idegen nyelv) és a matematikára fejlesztettek ki standardokat, a munka fokozatosan terjedt ki a többi tantárgyra. Az oktatási standardok bizonyos fokú kötelezettséget jelentenek anélkül, hogy iskolarangsorok formájában fenyegetnék az egyes iskolákat. Azzal, hogy meghatározzák az alapvető kompetenciákat, egyfajta keretrendszert nyújtanak a követelmények önálló fejlesztéshez, az iskolai autonómia megtartása mellett. Az oktatási standardok nem írják le teljesen a megszerzendő kompetenciákat, és nem befolyásolják a kibővített tantervek tartalmait sem. Ugyanezen az alapon a standardok nem korlátozzák a tanárok módszertani szabadságát sem. Bár a standardoknak nincs közvetlen hatásuk az osztálytermi képzésre, közvetett módon, az eredmények visszacsatolásán és a támogató intézkedéseken keresztül befolyásolják azt. Erről lesz szó a következőkben.

A fenntarthatóság fontos szempont: a standardokat konkrét formában meghatározzák, hogy az oktatási rendszer adott átmeneti pontjain, nevezetesen a negyedik év után az alapfokról a középfokra történő átlépéskor, és a nyolcadik év után, az alsó középfokról a felső középfokra történő átlépéskor mely tantervi kompetenciákat kell a diákoknak fenntarthatóan elsajátítani, azaz amelyekkel még akkor is rendelkezniük kell, amikor már kikerültek az iskolából. Ez a fenntarthatósági szempont azt illusztrálja, hogy a standardok valóban nagyon közel vannak az Európai referenciakeretben meghatározott kulcskompetenciákhoz, azaz azon alapvető kompetenciákhoz, amelyek megszerzését minden egyéntől elvárják.

Általánosságban fogalmazva, minden oktatási standard egy bonyolult kompetencia modellen alapszik, amelynek alapján két, különböző célokat szolgáló feladatot határoznak meg. Az egyik az országos tesztek alapjául szolgál, amelyben 2009-től kezdve a negyedik és nyolcadik osztályok mintegy harminc százaléka vesz részt egy tantárgyban. Ezek a tesztek leginkább szummatív természetűek, mivel eredményeiket a tényeken alapuló rendszerellenőrzéshez használják. A visszacsatolási stratégiának köszönhetően formatív aspektusokat is

tartalmaznak. Ez a stratégia abból áll, hogy a különböző szinteken csak annyi információt adnak meg, amennyi szükséges és hasznos. Ez azt jelenti, hogy minden diák megkapja az egyéni kompetenciaprofilját, míg a tanárok csak az osztályuk eredményeit kapják meg. Egy magasabb szinten az eredmények csak összesített formában érhetők el. Az iskolai hatóságok végül csak a névtelen formátumú adatokat kapják meg. A gazdaságos tesztelés érdekében a teszt kérdéseinek (itemjeinek) IRT (Interactive Response Technologies) kompatibilisnek kell lenniük. Ezért egyszerű válaszformában kell őket megtervezni, és bizalmasan kell őket kezelni.

Ezzel párhuzamosan oktatási célú, nyilvános feladatbankokat fejlesztettek ki az osztálytermi tanításhoz, hogy konkrétan illusztrálják a célokat, segítséget ajánljanak a tanároknak a kompetencia alapú képzés tervezéséhez, és bemutassák, mely kulcskompetenciák meglétét ellenőrzik az országos tesztben. Ezt a folyamatot továbbképzés támogatja az egyetemeken tanárképző karain. Ezen támogató intézkedéseket alapvető fontosságúnak tartják az oktatási standardok implementálásának folyamatában (*Freudenthaler–Specht, 2006*).

ESETTANULMÁNY: TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK A MATEMATIKÁBAN

A matematikai standardok egy háromdimenziójú kompetenciamodellen alapulnak, amely matematikai tartalmakból, matematikai tevékenységekből és komplexitásból áll (*Heugl–Peschek, 2007*). A tartalmi dimenzió az alsó középfok esetében kiterjed azokra a matematikai területekre, amelyeket – közös megegyezés szerint – fontosnak tartanak, és amelyek természetesen leképezik a magtantervi tartalmakat. Ezt a dimenziót tisztán matematikai fogalmak határozzák meg, és a következőket tartalmazza: számok és mértékek, különböző függvénykapcsolatok, geometriai alakzatok és testek, statisztikai ábrázolások és paraméterek. A tevékenységi dimenzió azokból a tevékenységekből áll, amelyek valóban eredményessé és hasznossá teszik a matematikai tartalmakat, mégpedig:

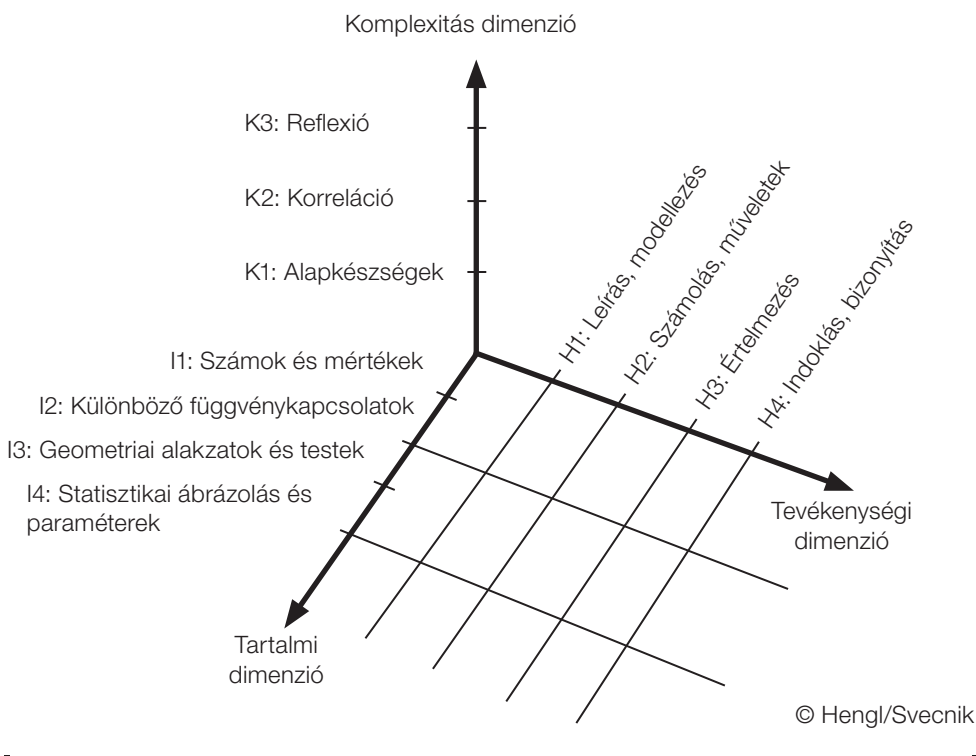
- leírás, modellezés,
- számolás, műveletek,
- értelmezés,
- indoklás, bizonyítás.

Az integráció és reflektálás a harmadik komplexitás dimenzióban van jelen, amely az alapvető know-how és készségek alkalmazásától a korrelációig, valamint a reflektív tudás használatáig és az önálló reflektálásig terjed. Egy matematikai kompetencia abból áll, amit elvégezzünk (matematikai tevékenység), amilyen eszközökkel elvégezzük (matematikai tartalom) és amilyen mértékű az integráció. A 2. ábra egy ilyen kompetenciát egy háromdimenziós koordinátarendszer egyik területeként ábrázol. Mind az országos tesztek feladatai, mind a tanári

segédeszközként publikált feladatok megjelennek a koordinátarendszerben. Minden feladat világosan hozzá van rendelve a tevékenységi, tartalmi és a komplexitás dimenzióhoz azért, hogy a tanárok bármikor képet tudjanak alkotni diákjaik kompetenciaprofiljáról.

Az oktatási standardok implementációjával párhuzamosan a Szövetségi Oktatási Minisztérium füzeteket adott ki (*Alber-Fischer-Juen, 2007*) azzal a szándékkal, hogy útmutatást nyújtsanak a tanároknak, hogyan lehet a matematikai kompetenciát a transzverzális (kereszttantervi) kompetenciákkal együtt fejleszteni. Ezek a munkalapok segítik a matematikai kompetencia folyamatvezérelt fejlesztését, különböző tanulási, társadalmi és munkaformákat integrálva. Az az alapvető elgondolás, hogy a matematika, amely absztraktnak tűnik a diákok számára, konkrétabbá válik, ha lehetővé tesszük számukra a felfedezést, a kísérletezést és az önálló döntéshozatalt. Ugyanakkor ellenőrizniük is kell saját tanulási folyamataikat, és figyelemmel kell kísérniük haladásukat.

2. ábra. Kompetenciamodell a 8. évfolyamos matematikához



A modell ezért nemcsak a matematikai kompetenciákat definiálja, hanem azt a négy transzverzális kompetenciát is (*Bildungsstandards für...*, 2004), amelyeket fejleszteni kell a matematikaoktatásban:

- **Önálló tanulás:** a tudás megszerzéséhez vezető folyamat tervezéséhez és fenntartásához, a haladás önálló nyomon követéséhez, illetve a folyamat megfelelő irányításához szükséges adottságok és viselkedésformák. Ebbe beletartoznak az eredményes tanulási stratégiák, a motiváció, a szilárd meggyőződés az ellenőrzés szükségességéről, valamint a pozitív hozzáállás a tanuláshoz általában.
- **Munkamódszerek, módszertani kompetenciák:** az információ olyan összegyűjtéséhez, összehasonlításához, szelektálásához, elemzéséhez és feldolgozásához szükséges készségek és viselkedési formák, amelyek lehetővé teszik az információ továbbadását.
- **Kooperatív tevékenységek:** a problémák megbeszélése és a konfliktusok konstruktív feloldása folyamatában a másokkal való együttműködéshez szükséges adottságok és viselkedési formák.
- **Kritikus gondolkodás és reflexió:** a manipuláció kivédését szem előtt tartva az állítások és helyzetek önálló vizsgálatára és értékelésére, valamint az elégtelen mennyiségű információn alapuló helytelen következtetések levonásának elkerülésére vonatkozó képességek és viselkedési formák.

E kompetenciák fejlesztéséhez a módszertani feladatlapok „használatra kész”, egymásra épülő óravázlatokat tartalmaznak példaként. A diákoknak szólóak a későbbi tevékenységekre felkészítő egyéni feladatokkal kezdődnek, majd páros és csoportos munkára alkalmas feladatok következnek. Különösen arra összpontosítanak, hogy mutassák be, mit tanultak korábban, és mit tanultak egymástól a közösen végzett munka során. Ezek az egymásra épülő óravázlatok tartalmazzák mindazt, amire szükség van, az előkészítő anyagoktól a másolásra kész kiosztandó feladatlapokig, valamint részletes, kompetenciaorientált javaslatokat arra vonatkozóan, hogyan lehet megállapítani, teljesült-e a tanulási cél. Ezen kívül tartalmaznak még kompetenciaindikátorokat a tanulók számára, hogy értékelni tudják a tantárgyhoz köthető, illetve transzverzális kompetenciáikat, „képes vagyok” típusú állítások segítségével.

A transzverzális kompetenciák „képes vagyok” típusú állításai

Önálló tanulás:

Rendszeresen képes vagyok ismételni és lépést tartani a feladatokkal.

Megpróbálom megérteni, és nem csak memorizálni az átvett anyagot.

Megpróbálom kitalálni, hogy az új anyag hogyan illeszkedik ahhoz, amit már tudok.

Megszervezem a munkámat, meghatározok egy sorrendet és egy időrendet.

Képes vagyok kis részeket saját magam elsajátítani a tankönyvből.

Amikor tanulok és a házi feladatot készítem, nem adom fel, amíg meg nem értettem az anyagot, vagy legalább el nem gondolkodtam rajta, milyen kérdéseket kell feltennem, hogy megérthessem.

Munkamódszerek, módszertani kompetencia

Képes vagyok koncentrált módon információt keresni könyvekben, magazinokban, enciklopédiákban és más, írott anyagban.

Képes vagyok koncentrált módon információt keresni könyvtárakban és az interneten.

Képes vagyok kiválasztani és strukturálni azt, ami számomra fontos a megszerzett információból.

Képes vagyok a kiválogatott információt saját szavaimmal összefoglalni.

Képes vagyok írásbeli összefoglalást készíteni szövegszerkesztő program segítségével.

Képes vagyok transzparenst vagy posztert tervezni.

Képes vagyok bemutatni munkám eredményeit másoknak.

Képes vagyok szabadon beszélni, miközben előadást tartok.

Kooperatív tevékenység

Feladatokat vállalkozok a csoporton belül.

Hajlandó vagyok felelősséget és kötelezettségeket vállalni a csoportban.

Segítek a csoport más tagjainak.

Hozzá tudok szólni azokhoz a problémákhoz, amelyek felmerülhetnek a csoportban.

Képes vagyok adekvát módon megvédeni az álláspontomat a csoportban.

Tárgyilagosan foglalkozom a sajátomtól eltérő véleményekkel.

Hajlandó vagyok elfogadni a többség döntéseit a saját álláspontommal szemben, ha azok nem csorbitják a ki-sebbségi jogokat.

Kritikus gondolkodás és reflexió

Információkat gyűjtök, mielőtt véleményt formálok.

Meghallgatom mások érveit.

Különbséget teszek a vélemények és a tények között.

Különbséget teszek a racionális és az emocionális érvek között.

Tények és érvek alapján hozok döntéseket.

Komolyan veszem az ellentétes véleményeket, és mérlegelem őket.

Annak alapján ellenőrzöm az eredményeket, hogy van-e értelmük.

Megpróbálom röviden összefoglalni az előterjesztett gondolatmenetek vagy érvelések összes lépését.

Mindig kritikus szemmel ellenőrzök bizonyos (például statisztikai) információkat és állításokat.

Ez a négy transzverzális kompetencia tükrözi az osztrák tanterveket, ugyanakkor szembevetendő a hasonlóság az Európai referenciakeret kulcskompetenciáival. A didaktikai feladatlapokon hangsúlyosan szerepel a páros és csoportmunka, bár nem minden fenntartás nélkül javasolják a tanulás ezen kooperatív formáit. Az egyik javaslat a tanulási folyamat egyéni munkára építésére vonatkozik. Fegyelmi problémák adódhatnak, amikor a diákok alternatív tanítási formákkal találkoznak a hagyományos tanítás után, amikor a tananyagot kérdéseken keresztül adják át. Ráadásul lehet, hogy nem minden gyerek tudja elsajátítani a megkövetelt kompetenciákat csoportos tanuláson keresztül, mert különböző mértékben vesznek részt a tanulási tevékenységekben, így azok különböző módon, mértékben hasznosak számukra. Ezért ajánlották, hogy több téma feldolgozása során készítsék fel a gyerekeket erre az új „önállóságra”.

A matematikatanításban tapasztalható integrációról szóló esettanulmány lehetséges megoldásokat tár fel a transzverzális kompetenciák fejlesztése előtt álló sokféle akadály legyőzésére:

- Tekintettel arra, hogy – mint az osztrák tantervekben is – minden tantárgy és tanár feladata a transzverzális kompetenciák fejlesztése, megvan a kockázata annak, hogy végső soron senki nem érzi magát valójában felelősnek, és hogy a felelőségek átláthatatlanná válnak („a felelősség szétszóródása”). A *Mathematik^{Methoden}* (Matematika^{Módszerek}) füzet példa arra, hogy a matematikai kompetenciákat transzverzális kompetenciamodellel támogatták, ami meghatározza a felelőségeket a matematikában, és tisztázza az elérendő oktatási célokat a tanárok és a diákok számára egyaránt.
- Egy rögzített órarend a különböző tantárgyakra, a pontosan ütemezett egységekkel elegendő mozgásteret hagy az interdiszciplináris és kereszttantervi tanításra anélkül, hogy túl nagy erőfeszítéseket kellene tenni a tanulásszervezés terén. Egyrészt a *Mathematik^{Methoden}* (Matematika^{Módszerek}) füzet irányt mutat a tanároknak, hogyan lehet integrálni a tananyag tanítása során, másrészt az integráció nem mindig követeli meg a főbb tanítási minták megváltoztatását a transzverzális kompetenciák fejlesztésekor.
- Ausztriában, mint a többi országban, a tanárokat az adott tantárgy oktatására képzik ki, és ők ezen a területen kompetensek. A részletes, egymásra épülő óravázlatok, a világos instrukciók és a didaktikai magyarázatok az egyidejű támogatással és továbbképzésekkel képessé teszik a tanárokat arra, hogy a transzverzális kompetenciákat fejleszteni tudják a tanítás során. Minden okunk megvan azt remélni, hogy ezek a példák és a felkínált támogatás ösztönözni fogják a tanárokat arra, hogy kreatívak legyenek ezen a területen.

ÖSSZEGZÉS

Az osztrák oktatási rendszerre vonatkozó jogszabályi rendelkezések nagyrészt tartalmazzák a kulcskompetenciákat, még akkor is, ha nem utalnak egyértelműen az Európai referencia-keretre. A jelenlegi fejlemények, például az oktatási standardok bevezetése és rendszerszintű külső ellenőrzése, újfajta kötelezettségeket teremtettek a nagyobb arányú kompetenciaorientáltság és a transzverzális kompetenciák még erősebb integrálása terén. Erre a reformra szükség van, mert a fiatalok a jövőben olyan követelményekkel találják magukat szemben, amelyeket nem lehet előre látni, és mert az oktatási intézményeket túlságosan megterhelheti, ha az új tartalmakat egyszerűen hozzáadják a már eddig is megköveteltekhez.

Annak érdekében, hogy e változásokat a gyakorlatban is be lehessen építeni az osztálytermi oktatásba, a tanároknak jól adagolt és olyan támogatásokat kell kapniuk, amelyeket elfogadnak, és mindennapi munkájukban azonnal alkalmazni tudnak.

IRODALOM

Alber, E. – Fischer, C. – Juen, H. (2007): *Mathematik Methoden. Beiträge zur Unterrichtsentwicklung mit dem Blick auf Bildungsstandards für Mathematik am Ende der 8. Schulstufe*. Vienna: Federal Ministry of Education, the Arts and Culture.

Federal Law Gazette II No. 133/2000. Ordinance: *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. (Amendment to the ordinance on the curricula for secondary higher general academic schools.) Vienna: 2000.

Federal Law Gazette II No. 134/2000. *Lehrpläne der Hauptschulen* (Curricula for Secondary General Schools). Vienna: 2000.

Education Council (2006): *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.

Bildungsstandards für Mathematik am Ende der 8. Schulstufe (2004): Version 3.0. Wien. Federal Ministry of Education, Science and Culture

Freudenthaler, H.-H. – Specht, W. (2006): *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogen-Studie nach dem ersten Jahr der Pilotphase II*. ZSE-Report No. 71. Vienna, Klagenfurt, Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Heugl, H. – Peschek, W. (2007): *Standards für die mathematischen Fähigkeiten österreichischer Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe*. Klagenfurt: Institut für Didaktik der Mathematik

Svecnik, E. (2001): *Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe II. Lehrplananalysen als Beitrag zur Klärung der Begrifflichkeiten*. ZSE-Report No. 54. Vienna, Klagenfurt, Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Svecnik, E. (2003): *Schlüsselkompetenzen als internationaler pädagogischer Leitbegriff. Erziehung und Unterricht*, Vol. 153, No. 5-6/03 [No. 5-6, 2003], pp 578–584.

Svecnik, E. (2003): A triad of competencies general education at the secondary level in Austria. In: Letschert, J. (Ed.): *The integrated person*. Enschede: CIDREE.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (Eds.) *Defining and Selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

A DIGITÁLIS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE SORÁN JELENTKEZŐ AKADÁLYOK LEKÜZDÉSE FLANDRIÁBAN

BEVEZETŐ

Adottak a flamand keresztanterv végső célkitűzései az információs és kommunikációs technológia (IKT) terén. Ha meg akarjuk tudni, hogy a jövő generációk hogyan fognak részt venni a közéletben, hogyan serkenthetik az innovatív gazdaságot egy digitális társadalom polgáraiént, akkor meg kell értenünk a különböző tantervek konzekvenciáit. Kormánynak, iskolának, tanároknak és diákoknak össze kell fogniuk, hogy a diákok megszerezzék a szükséges digitális műveltséget.

„Mivel a globalizáció újabb és újabb kihívásokkal szembesíti az Európai Uniót, minden polgárnak széles körű kulcskompetenciákra lesz szüksége ahhoz, hogy rugalmasan alkalmazkodjon a gyorsan változó és rendkívüli mértékben összefonódó világhoz” (*Recommendation...*, 2006).

A jövő Európai Közösségének lakosai számára szükséges képességek egyike, amit magas szintre kell fejleszteniük, ha meg akarják állni a helyüket ebben a „gyorsan változó és rendkívüli mértékben összefonódó világban”, a digitális kompetencia. Ezért minden tagállamnak fel kell készítenie az oktatási rendszerét e cél elérésére.

A belga alkotmány előírja, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz, így tartva tiszteletben minden egyén alapvető jogait és szabadságát. Azért, hogy ezt a jogot minden gyermeknek biztosítani lehessen, Belgiumban van tankötelezettség. A tankötelezettség azon év szeptember 1-jén indul, amikor a gyermek eléri a hatéves kort, és tizenkét iskolaéven keresztül tart.

A flamand kormány úgy döntött, hogy az IKT keresztantervi téma, és e döntés eredményeként keresztantervi célokat¹ fogalmazott meg.

¹ A keresztantervi célok azokra a kompetenciákra vonatkoznak, amelyek nem tartoznak kifejezetten egy tantárgy tartalmához, hanem több tantárgyban taníthatóak, gyakorolhatóak és alkalmazhatóak, ilyen az IKT. Az iskolák kötelesek erőfeszítéseket tenni e végső célok elérésére, ami azt jelenti, hogy diákjaikkal meg kell próbálniuk a lehető legnagyobb mértékben megvalósítani ezeket a célokat.

A FLAMAND KERESZTTANTERV IKT-CÉLKITŰZÉSEINEK RÖVID TÖRTÉNETE

EURÓPAI DIGITÁLIS KEZDET: GAZDASÁGI SOKSZÍNŰSÉG

A 2000. márciusi lisszaboni Európai Tanács ülésén az EU kormányfői megállapították, hogy Európa nagy kihívásokkal néz szembe a globalizációhoz és tudásalapú gazdaságra való áttéréshez történő alkalmazkodás terén. Hangsúlyozták annak szükségességét, hogy „felvértezzenek minden polgárt a megfelelő kompetenciákkal, melyek elengedhetetlenek az élethez és a munkához az új, információs társadalomban” és „elfogadjanak egy Európai keretrendszert, amely meghatározza azokat az új alapkompenciákat, amelyeknek elsajátítását az egész életen át tartó tanulásnak lehetővé kell tenni². Ezek a következők: információs technológiák, idegen nyelvek, kulturális, vállalkozási és szociális kompetenciák”.

Időközben az Európai Bizottság bemutatta a széles körű szakpolitikai irányelvek stratégiai keretrendszerét: „i2010 vagy az európai információs társadalom 2010” címmel. Az információs társadalom kihívásainak fényében és az érdekérvényesítőkkal a korábbi kezdeményezésekről és eszközökről folytatott konzultációk figyelembevételével az Európai Bizottság három prioritást ajánlott az európai információs társadalom és médiapolitika irányelveihez:

- az egységes európai információs tér létrehozását, amely elősegíti egy nyitott és versenyképes belső piac kialakulását az információs társadalom és média számára;
- az innováció és az IKT-kutatásokra fordított befektetések növelését, különös tekintettel a nagyobb arányú és jobb foglalkoztatásra;
- egy befogadó európai információs társadalom létrehozását, ahol elsőbbséget élveznek a jobb közszolgáltatások és az életminőség. A hangsúly itt az alapvető digitális kompetenciák tanulásának általánossá tételén van.

Az Európai Bizottság előterjesztett egy ajánlást az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az ajánlás nyolc kulcskompetenciát határozott meg, amelyek közül egy vonatkozik az IKT-kompetenciákra. Ezt a következőképpen írják le: „A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (Information Society Technologies – IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata, az információ keresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül” (*Recommendation...*, 2006).

2 E keretrendszer (lásd a kötet első tanulmányának mellékletét) 2006 decemberében került elfogadásra (a szerkesztő megjegyzése).

Az Európai Bizottság szerint e készségek magukban foglalják: az információ megkeresésének, összegyűjtésének és feldolgozásának képességét, kritikus és szisztematikus alkalmazását, értékelve annak fontosságát és megkülönböztetve a valót a virtuálistól a kapcsolatok felismerése során. Az egyénnek rendelkeznie kell azzal a készséggel, hogy eszközöket tudjon alkalmazni komplex információ előállítására, bemutatására és megértésére, továbbá képesnek kell lennie az internetalapú szolgáltatások elérésére s azok révén az információk felkutatására és felhasználására. Az egyénnek képesnek kell lennie az IKT alkalmazására a kritikus gondolkodás, a kreativitás és az innováció támogatása érdekében.

A FLAMAND ÚT: SZEMÉLYES FEJLŐDÉS ÉS TÁRSADALMI RÉSZVÉTEL

Először a hardver

A flamand kormányzat 1998 júniusában indította el PC/KD akcióprogramját azzal a céllal, hogy a multimédiás számítógépeket beépítse az osztálytermi oktatásba. Az iskolák forrásokat kaptak a hardver (számítógépek, modemek, hálózati infrastruktúra stb.) és a szoftver megvásárlására, valamint a tanárok továbbképzésére. 1998 augusztusában a Flamand Közösség valamennyi általános iskolája kapott ilyen anyagi támogatást, és ettől az évtől kezdve a középiskolákat is támogatták. A cél az volt, hogy 2002-re minden flamand iskolában 10 gyerekre jusson egy számítógép a 10–18 éves tanulók körében. Számos hardvergyártó és szoftverszállító támogatja ezt az akcióprogramot. Helyi kereskedőiken keresztül a PC/KD program támogatásával engedményeket adnak az iskoláknak a hardver- és/vagy szoftvervásárláshoz. Időközben a programot kiterjesztették az oktatás minden szintjére.

Egy speciális szövetségi távközlési törvény a Belgacomot, a félhivatalos távközlési szolgáltatót bízta meg azzal, hogy speciális tarifát ajánljon az iskoláknak az internet-hozzáféréshez. A megbízásra reagálva a Belgacom bevezette az „I-vonal” terméket. Az iskolák évi 245 eurós átalánydíjért (+áfa) rendelhetik meg az I-vonalat az Oktatási Minisztériumon keresztül.

Az I-vonal vagy egy kétcsatornás ISDN-vonal, csak az internetforgalomhoz vagy egy ADSL-vonal (2002 óta), amely a nap 24 órájában az iskolák rendelkezésére áll. Az átalánydíj tartalmazza az installálást, a kommunikációt és az előfizetést, de az internetszolgáltató díjait nem.

Majd a terv

A belga kormány 2005-ben hirdette meg a nemzeti akciótervet a digitális befogadásért, az ENSZ által támogatott információs társadalmi csúcstalálkozó eredményeként. A terv döntően a digitális szakadék témájával foglalkozik, és az a célja, hogy eszközöket fejlesszenek a

digitális szakadék csökkentésére. Számos kezdeményezést terjesztettek elő három prioritás, a tudatosság fokozása, a hozzáférés biztosítása és a képzés mentén. Magukat a kezdeményezéseket a régiókkal és a közösségekkel együtt kell kidolgozni.

A flamand kormány Bizalomnyújtás, felelősségvállalás című szakpolitikai megállapodása különösen a flamand társadalmon belüli információáramlásra és kommunikációra fókuszál. A flamand kormány egy ambiciózus akciótervet (Digitális akcióterv Flandria) készített azzal a céllal, hogy „megerősítse a társadalmi kommunikáció digitalizálását, és segítse áthidalni a digitális szakadékot”. Az akciótervnek kettős célja van: biztosítani, hogy Flandria továbbra is az élen maradjon az európai információs társadalom vezetőországaival együtt, illetve csökkenteni a digitális szakadékot, elsősorban a célcsoport megközelítése alapján. A flamand digitális társadalom elősegítése közös ügy, amiért az egész kormánynak, minden szakpolitikai területnek, beleértve az oktatást és képzést is, sikra kell szállnia, és tevéleges szerepet kell játszania.

2005-ben Vandenbroucke miniszter bejelentette a Stratégiai műveltségterv elindítását, amelynek célja, hogy összehangolt módon közelítsék meg a gyenge digitális készségek fejlesztését Flandriában. Pontosan azért, mert manapság az IKT-készségeknek olyan nagy az ázsiójuk, a terv e képességek fejlesztésére irányuló kezdeményezéseket tartalmaz. Az írni-olvasni tudást alapkompenciaként határozták meg, ami társadalmilag fontos az információfeldolgozás szempontjából, ennél fogva az IKT-készségek is azok, a nyelvi, digitális és szociális készségek mellett. Flandria kormánya 2005 júliusában jóváhagyta az Írni-olvasni tudás tervének alapelveit.

Az IKT-politika az oktatási rendszeren belül az évek során lényeges változásokon ment keresztül, a legutóbbi változat az IKT-készségek, a tudás és az attitűdök előmozdítására fókuszál.

Végül az oktatási célok

A társadalmi kontextus az IKT-kompetencia speciális értelmezésére szólít fel. Kereszttantervi célkitűzéseként való megfogalmazása (2007. szeptember 1.) reagálás erre a társadalmi igényre, körvonalazva, mit várnak el az oktatási intézményektől az IKT területén. Ez azonban nem vezet az iskolai IKT-tevékenységek standardizálásához. Az oktatási intézményeken működik, hogy az IKT-nak olyan státuszt adjanak, ami összhangban van azzal az egyéni megközelítéssel, hogy mit tekintenek eredményes oktatásnak, ahogyan az az iskola fejlesztési tervében és az oktatási projektben is szerepel. Az IKT-kompetencia beépítési folyamata nemcsak az egyes tanárok felelőssége, hanem az egész nevelőtestületé is. Az IKT-politika stratégiai és strukturális megközelítése biztosítja a fokozatos és eredményes beépítést az alapoktatáson keresztül.

Az oktatási rendszernek olyan kompetenciákat is fejleszteni kell, amelyek a tanulók számára lehetővé teszik, hogy IKT-ismereteik alapján eredményesen vállalkozzanak speciális feladatok elvégzésére a jövőben, az oktatási intézményeken kívül is. Ezt számos összetett (metakognitív) készség és attitűd erősíti meg, például pozitív attitűd kialakítása az IKT irányába, hajlandóság az IKT-használatra a problémamegoldáshoz, józan és tudatos állásfoglalás az IKT-val mint szociális jelenséggel kapcsolatban és így tovább. Ezen magas szintű készségek fokozatos fejlesztése lehetővé teszi, hogy a tanulók használják ezeket a formális tanulási kereteken kívüli helyzetekben, azaz felkészüljenek arra, hogy képesek legyenek megállni a helyüket egy olyan világban, amelyet egyre nagyobb mértékben árasztanak el az IKT-alkalmazások.

Az oktatás számára megfogalmazott, IKT-val kapcsolatos kereszttantervi célkitűzések a következők:

1. A diákok pozitívan viszonyulnak az IKT-hez, és hajlandók az IKT-t tanulásuk segítésére használni.
2. A diákok az IKT-t biztonságos, értelmes és adekvát módon használják.
3. A diákok képesek önállóan gyakorolni egy IKT által támogatott tanulási környezetben.
4. A diákok képesek önállóan tanulni egy IKT által támogatott tanulási környezetben.
5. A diákok képesek az IKT-t saját gondolataik kreatív kifejezésére használni.
6. A diákok meg tudnak keresni, fel tudnak dolgozni és el tudnak menteni digitális információt az IKT segítségével.
7. A diákok képesek az IKT-t használni, amikor másoknak információt prezentálnak.
8. A diákok képesek az IKT-t biztonságos, értelmes és adekvát kommunikációra használni.
9. A diákok képesek adekvátan megválasztani a különböző IKT-alkalmazásokat az elérendő céltól függően.
10. A diákok hajlandók cselekvéseiket annak eredményeként módosítani, ahogyan saját maguk vagy mások gondolkodnak az IKT használatáról.

A KERESZTTANTERVI CÉLOK KÖZELEBBRŐL

Egy fontos tényezőt magától értetődőnek tekintenek a legutóbbi évtized oktatáspolitikájában, mégpedig a megnövekedett igényt a jó minőségű oktatás iránt. A flamand kormányzat kényszerítve érezte magát arra, hogy több figyelmet fordítson a minőségi oktatást elősegítő szolgáltatások fejlesztésére. Az oktatási tartalmakhoz kapcsolódó minimális célok megfogalmazásával a kormányzat válaszolni akar arra a társadalmi igényre, hogy Flandriában garantáltan minden gyerek megkapja azt az oktatást, azon a minimális szinten, amit a társadalom megvalósíthatónak és szükségesnek tart. Ezzel egyidejűleg garantálni kell, hogy ezek

a standardok mindig is a minimumot jelentsék, helyet hagyva az oktatást szervező hatóságoknak, tanároknak és diákoknak arra, hogy saját céljaikkal és hangsúlyaikkal kiegészítsék a minimális célokat. Az, hogy az IKT-val kapcsolatos keresztntantervi alapvető célkitűzéseket Flandriában általánosan fogalmazzák meg, a flamand oktatási rendszer ezen alappilléreivel van kapcsolatban. Vizsgáljuk meg közelebbről az egyes célokat!

A diákok pozitívan viszonyulnak az IKT-hez, és hajlandók az IKT-t tanulásuk segítésére használni. A tanulási környezetben az IKT-nak kell kompenzálni azokat a készségeket és attitűdöket, amelyeket a tanulók nem sajátítottak el spontán módon, vagy még kevésbé otthon. Ezért kell a pozitív attitűdnek azzal a hajlandósággal is kiegészülnie, hogy az IKT-t tanítási segédletként használják.

A diákok az IKT-t biztonságos, értelmes és adekvát módon használják. Ez a célkitűzés a kompetenciák és attitűdök széles skáláját foglalja magában, amilyen például a precíz és alapos munka, a hardver és a szoftver megóvása; illetve az éberség a káros és diszkriminatív tartalmakkal kapcsolatban (az ilyen tartalmak jelentése a tanárnak, felügyelőnek, a megfelelő minisztériumnak, ahol van tájékozottság a vírusokról, spamekről és a képernyőn felbukkanó reklámokról); a szokatlan és megbízhatatlan üzenetek felismerése, a személyes és bizalmas információk elővigyázatos kezelése; valamint az IKT-eszközök helytelen célokra való használásának (például mások zaklatása, megfélemlítés, etikátlan üzenetek küldése) visszautasítása. De ide tartozik az ergonomikus munkakörnyezet, a munkaegészségügyi előírásoknak megfelelő IKT-használat (például szünetek tartása meghatározott időközönként), az információ és szoftver használata során a szellemi tulajdon tisztelete, az IKT-használat pénzügyi és ökológiai dimenziójának figyelembevétele.

A diákok képesek önállóan gyakorolni egy IKT által támogatott tanulási környezetben. Egy új tananyag elsajátításakor elegendő lehetőséget kell adni a gyakorolásra, és a számítógép ezen a területen hasznos eszköz lehet. Példaként említhetők azok az elterjedt gyakorló programok, amelyek az általános iskolai matematikára készültek. Az IKT ilyen típusú integrálásából származó előnyök különböző formában jelentkezhetnek, például: változatosság (a feladattípusokban, a különböző tanulási stílusokhoz való alkalmazkodásban), differenciálás (tanulási sebesség és szint szerint), személyre szabott visszajelzés, takarékoskodás az értékelésre fordított idővel.

A diákok képesek önállóan tanulni egy IKT által támogatott tanulási környezetben. A segítség nélküli tanulás azt jelenti, hogy a diákok úgy sajátíthatnak el és dolgozhatnak fel új tananyagokat, hogy a számítógép úgymond átveszi a tanár szerepét. Példa erre a Webquest módszer, ahol a diákokat fokozatosan vezetik azokra az oldalakra, ahol az információ elérhető, és ahol saját maguknak kell feldolgozniuk ezt az információt, célirányos feladatok alapján. A diákok szimulációt is elvégezhetnek, például egy megfelelő oktatási programra vonatkozóan, és következtetéseket vonhatnak le róla. Egyre több középiskolai intézményben vannak nyitott tanulási központok, ahol a diákok a segítség nélküli tanulást tanulhatják. Meg-

felelő programok léteznek a gyengébb kognitív képességekkel rendelkező diákok számára is, valamint elérhető a távoktatás minden – felügyelt vagy más – formában is.

A diákok képesek az IKT-t saját gondolataik kreatív kifejezésére használni. Az IKT elősegítheti a kreativitást, így a tanulók kreatívan tudnak hozzáállni a képekkel, szavakkal és hangokkal stb. történő munkához, például létre tudnak hozni egy posztert szavakkal és képekkel, illusztrálni tudnak egy rögtönzött szöveget, elektronikus kollázst tudnak létrehozni, tudják használni a digitális fényképezés eszközeit, klipeket tudnak készíteni, és tervező szoftver használatával épületeket tudnak tervezni. A tanulók fejleszthetik a sokféle szövegszerkesztő, képszerkesztő és rajzprogram által felkínált alapképességeket. Azok a diákok, akiknek jó ötleteik vannak, de kevésbé jók a tervezésben, támaszkodhatnak az IKT-ra, ami lehetőségeket nyújt számukra ötleteik megvalósítására. A vizuális képesség fejlesztésére irányuló törekvések elsikkadnak az oktatásban, bár megfelelő lehetőségek állnak rendelkezésre. Az óriási mennyiségű vizuális anyag ellenére, amit a gyerekeknek és fiataloknak minden nap fel kell dolgozniuk, a szemlélés képessége gyakran intuitív és felszínes. Az audiovizuális segédanyagokat – dokumentumfilmeket, filmeket, híreket, videókat, szappanoperákat és videoklipeket – főként illusztrálásra, a diákok motiválására, a tananyag témájának bemutatására használják a tanítási órán. Az animációs filmek esetében fontos a relaxációs faktor, valamint a gyerekek figyelmének felkeltése is, például az óvodai oktatásban. Amikor vizuális anyagokat használnak, a fő gondolat a tananyag megerősítése, így egyértelműen csak kiegészítő funkciója van. A vizuális anyagokat ritkán tekintik saját jogon is tanítási segédeszközként, például a médiaoktatás területén, amint azt a flamand oktatásban végzett, az audiovizuális képzés helyzetét vizsgáló, IAK/CANON³ kutatása megállapította (Goegebuer, 2004). Az elfogadott célkitűzések alapján mindazonáltal arra is összpontosítani kell, hogy a tanulók képesek legyenek képekkel és hangokkal dolgozni. Új kompetenciát kell létrehozni az IKT-kompetenciák kontextusán belül.

A diákok meg tudnak keresni, fel tudnak dolgozni és el tudnak menteni digitális információt az IKT segítségével. Az információ keresése CD-n, szervereken vagy az interneten elérhető elektronikus könyvtárakban, azaz elektronikus enciklopédiákban, DVD-ken, kétnyelvű szótárakban, adatbázisokban, szöveges, képi és animációs oktatási CD-ken és természetesen a weboldalakon történik. A diákok az aktuális könyvtárban nekik szóló részt vonzóbbnak találhatják, és a tanárok itt meghatározhatnak egy platformot, ahol a diákoknak szóló vagy speciálisan őket megcélzó információk vannak. A tanárok azt is megengedhetik diákjaiknak, hogy oktatási célra kifejlesztett keresőprogramokat használjanak.

Az információfeldolgozás olyan tevékenységeket tartalmaz, mint annak megállapítása, hogy céljaik vagy feladataik szempontjából mi az, ami érdekes; az információ felhasználása arra, hogy megoldást találjanak egy kérdésre vagy feladatra; az információ elrendezése olyan formában, hogy másoknak bemutatható legyen; az információ más formákban,

3 IAK: Kezdeményezés az audiovizuális művészetekért, CANON: a Flamand Oktatási és Képzési Minisztérium Kulturális Osztálya.

például informatív szöveg, párbeszéd, diagram, modell, előadás, plakát formájában történő bemutatása. A digitális információ fogalmat olyan tágan kell értelmezni, hogy tartalmazza az információ konvertálását elektronikus formákba, ide tartozik például a fotók vagy újságcikkek beszkennelése.

Tartalmi szempontból a célkitűzés hatóköre az adott oktatási szinthez tartozó tanulási tartalomra korlátozódik, nehézség szempontjából pedig a célkitűzések/fejlesztési célkitűzések határozzák meg a kontextusokat. Például az információfeldolgozás esetében azok a korlátozások, amelyeket az általános iskolák számára az értelmezésre vonatkozóan határoznak meg, a feldolgozási szintre, a tanulóktól való távolság szintjére és a szövegek típusaira is vonatkoznak. A célkitűzések nem korlátozzák a felhasznált szövegeket „nekik szánt szövegekre”. Ez azt jelenti, hogy ez a célkitűzés magában foglalja azt is, hogy a tanulók fokozatosan tanuljanak meg kritériumokat használni a digitális források értékelésére a tartalom minőségére vonatkozóan.

A diákok képesek az IKT-t használni, amikor másoknak információt prezentálnak. Ez a célkitűzés tartalmazza magát a prezentációs folyamatot: a diákok képesek segítség nélkül vagy társaikkal együttműködve információt megosztani vagy bemutatni a multimédia segítségével. Például egy kisgyerek (óvodás) hétfő reggel elektronikus fotók segítségével beszámol arról, mi történt a hétvégén, vagy egy harmadikos diák előadást tart az osztálynak elektronikus mozgóképek segítségével, vagy egy 3. képzési típusban⁴ tanuló diák digitális hangulatképeket készít a kurzusáról.

A diákok képesek az IKT-t biztonságos, értelmes és adekvát kommunikációra használni. A kommunikáció azt jelenti, hogy a diákok képesek használni az IKT kínálta lehetőségeket (szavak, képek és hangok formájában) információnyújtásra vagy -keresésre. Ez a tanulási folyamathoz való hozzájárulás olyan lehetőségeire utal, mint amilyenek a találkozik szervezése e-mailen keresztül, elektronikus dokumentumok küldése e-mail üzenettel együtt, kapcsolat kezdeményezése és információgyűjtés egy tanulmányi látogatáshoz, élő internetes csevegés más iskolák diákjaival, internetes fórumok használata, blogolás és videokonferenciák.

A biztonságosan szó az IKT-kommunikáció alapvető szabályaira és módjára utal, így az internetes csevegés és a biztonságos e-mail használat irányelveire is. A biztonság feltétele a felelősségteljeség, például az, hogy a médium anonimitásával nem élnek vissza, és nem használják más emberek bántására. Az eredményesen azt is jelenti, hogy a diákok saját maguk kérdeznak rá arra, hogy a célok ismeretében mi a kommunikáció legjobb eszköze.

A diákok képesek adekvátan megválasztani a különböző IKT-alkalmazásokat az elvárható céloktól függően. Egy IKT-ban jártas személy jellemző vonásai olyan embert mutatnak, aki egy problémával vagy céllal szembesülve képes választani az elektronikus vagy más programok, alkalmazások, eszközök sorából, az oktatás olyan megközelítésével szemben,

⁴ Speciális általános iskolai oktatás olyan gyerekeknek, akiknek speciális segítségre van szükségük, mert komoly viselkedési vagy érzelmi problémáik vannak.

amikor egy programot egyetlen célra használnak. Ezért fontos, hogy a diákok felfedezzék, hogy számtalan módja van a szövegek, fotók, diagramok és hasonlóak feldolgozásának, számitások végzésének, egy prezentáció támogatásának, egy helyszínre vezető út ábrázolásának. E választásoknak helyeseknek és célirányosnak kell lenniük. Figyelmet kell fordítani a nyílt forráskódú szoftverek hozzáférhetőségére is. Mindez nemcsak a szoftverhasználatra érvényes, hanem a kommunikációs eszközök használatára is. Ahogyan korábban említettük, a diákok megválaszthatják azt a kommunikációs eszköz, amely a rendszer jellegzetességeire (gyorsaság, költség, felhasználóbarátság) vonatkozó tudásuk és tapasztalataik fényében a legjobban illeszkedik céljukhoz.

A diákok hajlandóak cselekvéseiket annak eredményeként módosítani, ahogyan saját maguk vagy mások gondolkodnak az IKT használatáról. A reflexió annak a következménye, hogy eredményesen megtanulták, hogyan kell választani. A felhasznált források számbavételével és az eredmények összehasonlításával a diákok megismerik az alkalmazott források, programok és alkalmazások különböző jellegzetességeit, előnyeit és hátrányait. Ezért ez egyben IKT-kompetencia is, és hasznos, amikor a tanulók különböző forrásokkal kísérleteznek problémamegoldás közben. Az eredményeket és folyamatokat azután össze lehet hasonlítani. Ez a módszer azt a tapasztalatot fogja nyújtani nekik, amire szükségük lesz a későbbi feladatok megoldása során, így kompetens IKT-használóvá válnak.

AKADÁLYOK A CÉLOK MEGVALÓSÍTÁSÁBAN

Ha meg akarjuk tudni, hogy a jövő generációk hogyan fognak részt venni a közéletben, hogyan serkenthetik az innovatív gazdaságot egy digitális társadalom polgáraiként, akkor a célok ismeretén túl, meg kell értenünk a különböző tantervek konzekvenciáit.

KÜLÖNBÖZŐ TANTERVEK

Elliott W. Eisner (1979) az Oktatási elképzelések (The Educational Imagination) című könyvében két tantervet különít el: az explicit és implicit tantervet.

Az oktatási diskurzusban a tanterv fogalmát rendkívül változatos módon használják. Az olyan tág, mindennapi jelentéstől, hogy mindaz, amit az iskola tanít, olyan szűk értelmezésig terjed, hogy egy speciális oktatási tevékenység, amit egy adott diákra, egy adott időpontban terveztek. Mégis, maga a fogalom, elemzést kíván. Eredetileg a szót a latin currere szóból származtatták, ami befutandó pályát jelent. Ez a fogalom azt jelenti, hogy van egy pálya, van egy sor akadály vagy feladat, amit az egyénnek le kell győznie, olyan valami, aminek van kezdete és vége, és amit valaki teljesíteni akar. Az iskolai kontextusban a pálya sikeres befutása kompetenciát igazoló bizonyítványt vagy diplomát garantál.

A tanterv más elképzelés és meghatározás szerint mindazon tapasztalat, amit a gyerekek az iskolai éveik alatt szerez. A tantervnek ezt a koncepcióját progresszív pedagógusok alkották meg az 1920-as években, hogy hangsúlyozzák mindazokat a meggyőződéseket, amelyekről úgy gondolták, központi helyet kell elfoglalniuk minden adekvát oktatási koncepcióban. Olyan nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy arra a tapasztalatra fókuszáljanak, amit a gyerekek az iskolai évek alatt szerez, hogy formálisan különbséget tettek a tanterv mint tapasztalat (ezért minden gyerek tanterve különböző, mert a tapasztalatai sosem ugyanazok, mint másokéi) és a tanulmányi kurzusok leírása között, ami írott dokumentum volt, és körvonalazta azokat a tartalmakat, témákat és célokat, melyeket a tanároknak használniuk kellett az egyes osztályok vagy gyerekek tantervének megalkotása során. Manapság az IKT-készségeket nem csak az iskola égisze alatt sajátítják el a gyerekek, így a máshol szerzett tapasztalatokat is figyelembe kell vennünk.

Eisner (1979) könyvében Dreeben (1968), Jackson (1968), Sarason (1971) és mások munkáira hivatkozik, akik átfogó elemzést nyújtanak arról, amit mára már rejtett tantervként ismerünk. Az iskola szocializálja a gyerekeket az elvárások egy olyan halmazára, amely egyesek szerint lényegesen erőteljesebb és maradandóbb, mint amit szándék szerint tanítanak, vagy amit az iskola explicit tanterve nyilvánosan nyújt. Vegyük például az emberi viselkedés egyik formáját, amit kezdeményezőkézségnek nevezünk. Meg lehet teremteni egy olyan iskolai környezetet, amiben a kezdeményezés egyre fontosabb elvárás lesz, miközben a gyerekek éretté válnak. Egy ilyen környezetben, amikor a gyerekek idősebbek lesznek, elvárják tőlük, hogy nagyobb felelősséget vállaljanak terveikért; hogy egyre inkább maguk határozzák meg céljaikat és azokat a forrásokat, melyekre szükségük lesz azok eléréséhez. Az ilyen intézmények általános célja, hogy lehetővé tegyék a gyerekek számára azt, hogy saját maguk térképezzék fel oktatási pályájukat, így amikor elhagyják az iskolát, abban a helyzetben lesznek, hogy olyan célok és érdeklődések mentén haladjanak tovább, amelyek fontosak számukra. Ha ez az iskolák fontos törekvése lenne, akkor tucatnyi módon támogatnák az ilyen kezdeményezéseket; és ez az iskolai kultúra része lenne.

Az iskoláztatás kritikussai azonban rámutatnak, hogy a kezdeményezés kultiválása helyett, az iskolák inkább az alkalmazkodó viselkedésre nevelnek. Az egyik első dolog, amit egy diák megtanul – és ezt a leckét tanulja az egész iskolai karrierje során –, hogy azt nyújtsa a tanárnak, amit a tanár akar vagy elvár tőle. Az alkalmazkodó viselkedési formák támogatásának ezt a tendenciáját gyakran olyan programok mélyítik el, amelyek viselkedésmódosítási technikákat használnak.

Ha törődünk az iskolai programok következményeivel és a tantervek e következmények alakításában játszott szerepével, akkor Eisner szerint jó lenne, ha nemcsak az explicit és az implicit tantervet vennénk figyelembe, hanem azt is, hogy mit nem tanítanak az iskolák. Elmélete szerint az, hogy mit nem tanítanak az iskolák, ugyanolyan fontos lehet, mint az, hogy mit tanítanak. Ha az iskola egyik küldetése, hogy bölcsességre neveljen, csökkentse

az előítéletet és fejlessze azt a képességet, hogy sokféle módon tudjunk gondolkodni, akkor szerintem meg kellene vizsgálnunk az iskolai programokat, hogy feltárjuk azokat a gondolkodási területeket és azokat a nézőpontokat, amelyek most hiányoznak, megnyugtató magunkat: ezek a hiányosságok azonban nem figyelmetlenségből származnak, hanem tudatos választás eredményei.

Amikor azonosítjuk a zéró tantervet⁵ két fő dimenziót lehet mérlegelni. Az egyik azokra az intellektuális folyamatokra vonatkozik, amelyeket az iskolák hangsúlyoznak, illetve nem vesznek figyelembe. A másik az a tartalom vagy tantárgyi terület, ami jelen van az iskolai tantervben, vagy hiányzik belőle (Eisner, 1979).

A különböző tantervek modern médiával kapcsolatos hatásainak felismerése nem újdonság, Dreeben, Jackson és Sarason az 1960-as évek végén publikálták munkájukat. Eisner feltételezése szerint többek között az járhatott a fejükben, amiről Lewis Mumford beszélt 1938-ban a *Technika és civilizáció* című művében. Akkor Mumford ezt írta:

„A gépnek ezt az aspektusát »céltalan materializmusként« lehet meghatározni. Különös hiányossága az, hogy a rosszallás árnyékát veti az emberiség minden nem anyagi érdeklődésére és foglalkozására: különösen elítéli a liberális esztétikai és intellektuális érdeklődést, mert »nem szolgálhat hasznos célt«. A gép naiv támogatói szerint a találmányok egyik áldása, hogy megszünteti a képzelet szükségességét: ahelyett, hogy egy távoli baráttal való beszélgetésről álmodoznánk, felvehetjük a telefont, és fantáziánkat a hangjával helyettesíthetjük. Ha felkavar bennünket egy érzés, egy dal eléneklése vagy egy vers megírása helyett feltehetünk egy fonográf lemezt. [...] A kegyetlen igazság az, hogy civilizációnk most a mechanikai eszközök használata felé billent, mert a lehetőségek a tömegtermelésre és a hatalomgyakorlásra ebben vannak: miközben minden direkt emberi reakciót vagy a személyes művészeteket, amelyek minimális mechanikai felszerelést kívánnak meg, elhanyagolhatónak tekintenek. Az árutermelés attól függetlenül, hogy szükséges-e az adott árucikk vagy sem, a találmányok felhasználása attól függetlenül, hogy azok hasznosak-e vagy sem, a hatalomgyakorlás attól függetlenül, hogy hasznos vagy sem, ez hatja át jelenlegi civilizációnk csaknem minden területét” (Mumford, 1938).

TANÁROK, SZÜLŐK ÉS A DIGITÁLIS KÉSZSÉGEK

A felnőttek túlságosan könnyen alkotnak képet a gyerekekről a hálózati társadalomban. Szerintük vagy „sebezhető, éretlenek és felkészületlenek, vagy önszabályozó autonóm személyek, akik önállóan képesek döntéseket hozni a médiatechnológiákról, olyan digitális készségek birtokában, amelyek messze felülmúlják a felnőttekéit” (Twist-Withers, 2007).

5 Eisner a Null curriculum=üres tanterv részeként több mentális folyamatot (megfontolás, intuíció, jobb agyféltekés folyamatok) és tantárgyi területet (jog, antropológia, kommunikáció, közgazdaság) azonosított (a szerkesztő megjegyzése).

Ezek a gyerekekről alkotott képek a technológiáról vallott két ellentétes nézetet tükröznek. Az első a technológiai determinizmusra utal. Ez a gondolat arra az elképzelésre épül, hogy a technológiai fejlődés minden kétséget kizáróan, nyilvánvalóan természetes, megállíthatatlan folyamat a történelemben. Világos, hogy Lewis Mumford ebből a perspektívából érvelt. E nézőpont követői hajlamosak sok érvet felsorakoztatni az új eszközökkel járó veszélyekről. A félelmet kiváltó történeteket komolyan vehetik a pedagógusok és a szülők, így reakcióik rendszerint nem pozitívak. A mindent szabályozni kívánó javaslat az, hogy az iskolákból és a könyvtárakból tiltsák meg a hozzáférést azokhoz a webhelyekhez, amelyek profiloldalt követelnek. Ezek közé tartoznak az olyan társadalmi kapcsolatépítő weboldalak, mint a MySpace és a YouTube, de a blogok is. Ez a válasz azokra a félelmekre, hogy a fiatalok olyanokkal építhetnek kapcsolatot, akik másnak adják ki magukat. Ez a fajta félelem egy aggasztó részvételi szakadékot generál, ami egyenlőtlen hozzáférést eredményez a globális gazdaságban való teljes részvételre felkészítő tapasztalatokhoz, kultúrákhoz, társadalmi kontextusokhoz, készségekhez és ismeretekhez. A neten garázdálkodó ragadozóktól való félelmen túl, néhány iskola és intézmény a fiatalok technológiai szokásaira mint pusztán kellemtelenségekre reagál. A mobilokat és játékeszközöket hajlamosak megtiltani az osztálytermekben és az iskola területén, mert megzavarják a hagyományos tanítási módszereket és az osztálytermi tevékenységeket (Twist-Withers, 2007).

Mások azt hiszik, hogy a technológia a társadalmi igények és emberi szükségletek kielégítésére fejlődik. A technológiát arra alkalmazzák, hogy a felhasználók igényeit kielégítsék. Ez utóbbi vélemény hajlamos túlhangsúlyozni az új eszközök hatásait. Ennek az a következménye, hogy sok új eszközt vezetnek be az iskolába anélkül, hogy világos elképzeléseik lennének oktatási célú használhatóságukról. A szülők elárasszák utódaikat a legkorszerűbb eszközökkel játékszerek gyanánt, mindenféle útmutatás nélkül. Ez a tendencia felismerhető az új médiáról szóló legtöbb hirdetésben.

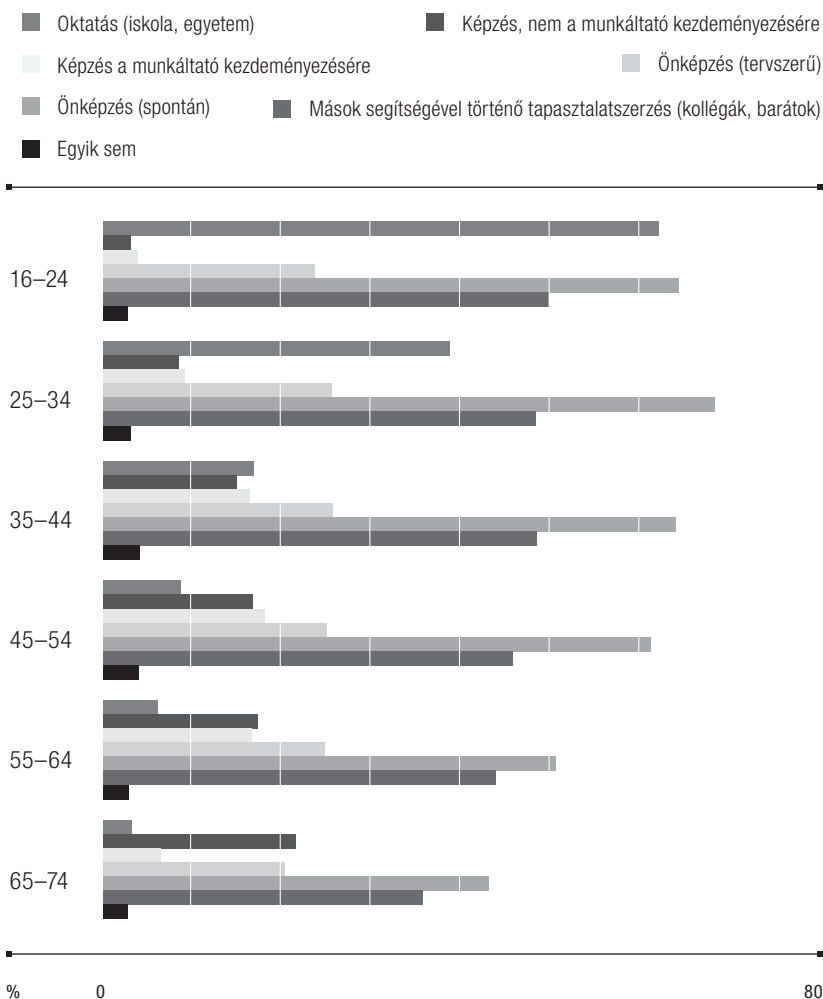
Ezek az általános elképzelések alkotják sok esetben a zéró tanterv alapjait. Ahol az új médiát nem vezetik be az iskolában, ott a diákokat megfosztják attól, hogy az IKT-készségeket tanulási környezetben sajátítsák el, ott viszont, ahol az új médiát meggondolatlanul vezetnek be, többet ártanak, mint amennyi haszon a digitális kompetenciák elsajátításából származik.

A FIATALOK ÉS A DIGITÁLIS KÉSZSÉGEK

Ahogy az 1. ábrán látjuk, az IKT-készségek elsajátítása még mindig inkább az iskolán kívül történik. Mint már említettük, a fiatalok azon tapasztalatait, amelyek során digitális képességekre tesznek szert az iskolán kívül, számításba veendő tantervként kell látni.

A közfelfogás szerint a gyerekek könnyebben és jobban használják az új technológiákat, mint az idősebb felhasználók. Az is igaz, hogy a fiatalok nagyobb valószínűséggel

1. ábra Az IKT-készségek megszerzési módjainak aránya korcsoportonként, 2007 (%)



Forrás: Szövetségi Gazdasági Minisztérium. Általános menedzsment statisztikai és gazdasági információ, 2007. október

tanulják e készségeket kortársaiktól és testvéreiktől, mint a felnőttektől. Jo Twist és Kay Withers áttekintést ad azokról a különböző IKT-készségekről, amelyeket a tanulók az iskolán kívül szereznek meg.

Az ezredforduló gyermekeitől elvárják, hogy többféle eszköz segítségével, több helyről gyűjtsenek össze, szerezzenek meg és osszanak meg információt. A fiatalok kiválasztják, hogy milyen kommunikáció és információ milyen eszközhöz tartozik, illetve milyen körülmények között melyik felel meg a szükségleteiknek. Ők az egyszerre több feladatot is ellátni képesek egyének, akik zsonglőr módjára egyszerre küldenek üzenetet, beszélgetnek és végeznek más tevékenységeket oly módon, amit a felnőttek nagyon gyakran figyelmetlenségként értelmeznek. Az egyidejűleg több tevékenység folytatását és a figyelmet nem kellene egymást kizárónak látni. Ehelyett ezek pontosan olyanfajta készségeknek tekinthetők, amelyekre a jövő „tudásmunkásainak” szükségük lehet. Többek szerint a tinédzserek figyelemívé tükrözi a topmenedzsereket, akik gyors, gyakran kontextust váltó környezetben dolgoznak.

Az a világ, amellyel a diákok kapcsolatba kerülnek a játékokon keresztül, különösen az online játékokon keresztül, közös tanulási hely lehet, ahol együtt gondolkodnak komplex problémákról, hierarchiákról, gazdaságról és még természettudományról is. Ezek olyan fizikai közelségérzetet nyújtanak, amelyet kevés más online tér ad. A játékszabályok egy keretet adnak, amelyen belül próbálkozni, hipotéziseket felállítani és tesztelni lehet. Az aktív felfedezés ezekben az összefüggésekben azt jelenti, hogy a tanuló a tudás társalkotója lesz, ami lényeges a „személyre szabott tanulás” paradigma szempontjából (*Elspa, 2006*). Sok diák használja a technológiailag összekapcsolt hálózatok különböző fajtáit a különböző szintű kapcsolatok teremtéséhez és fenntartásához egyes kortárs csoportokkal. A technológiák segítenek megerősíteni a létező offline kapcsolatokat és hálózatokat, valamint új online kapcsolatokat kovácsolnak. Amikor a fiatalok különböző hálózati társadalmak felé nyitnak, digitális döntéseket hoznak, és ezek mögött a digitális választások mögött nagyon komplex motivációk vannak.

Ezek az összekapcsolt, hálózati kultúrákon keresztül a diákok direkter módon tanulnak kortársaiktól. Találkoznak más kulturális gyakorlatokkal, és el kell gondolkodniuk azok erejéről és fontosságáról. A fiatalok arra használják a digitális tereket, hogy felfedezzék identitásukat, helyüket a világban, és hogy megértsék, hogyan működik a társadalom és a kultúra.

Az írástudás új modellje szerint a digitális környezetek különböző fajtáit a dinamizmus és részvétel különböző szintjei jellemzik, ami alapvetően megváltoztatja azt, ahogyan valamiről gondolkodunk és valamit megértünk. A technológia így az írástudás kellékévé válik.

Úgy tűnik, eltérés van aközött, hogy a fiatalok hogyan fogadták el és használják a digitális technológiákat és eszközöket, valamint aközött, hogy a hatóságok – az iskola, a szülők vagy a média főárama – mit enged, vagy mit szeretne, hogy a fiatalok az ő felügyeletük alatt megtegyenek. Tanúi vagyunk egy oktatási deficit kialakulásának, mert nagy különbség van az otthoni, a magánéletben, illetve a formális oktatási és nyilvános környezetekben zajló, az új médiához köthető tevékenység között (*Twist-Withers, 2007*).

HOGYAN HIDALJUK ÁT A SZAKADÉKOT?

Amint az a fentiekben ismertetett kereszttantervi célkitűzések közelebbi vizsgálatából levezethető, ezek nyitott formában vannak megfogalmazva azért, hogy lefedjék a különböző dinamikákat. A kihívás iskolai szinten és az osztálytermekben jelentkezik, ahol a pedagógusok technológiáról alkotott elképzelései szemben állnak a kereszttantervi célkitűzések alapvető elképzelésével, és ilyenformán figyelmen kívül hagyják azt az energiát, amelyet a fiatalok a nélkülözhetetlen IKT-készségek megszerzésébe fektetnek, hogy részt vegyenek a közéletben, valamint serkentsék az innovatív gazdaságot.

SZAKPOLITIKAI SZINTEN

A holland filozófus, Jos de Mul erősen támadja a technológiáról alkotott, és a fentiekben ismertetett mindkét nézetet, amelyeket ő alapvetően determinisztikusnak tart. Érdekes elképzelést terjeszt elő a technológiai interakcionizmusról, minek következtében elutasít bármilyen tendenciát, ami elsődleges felelősséget tulajdonít egy vagy több olyan tényezőnek, amely nyilvánvalóan szerepet játszik a technológiai fejlesztésekben. Az interakcionizmus azt tartja, hogy a társadalmi fejlemények és a technológiai tervezési folyamat kölcsönhatásban vannak, ami azt jelenti, hogy a technológia a társadalmi folyamatoknak vagy fejlődéseknek egyaránt oka és eredménye. Ez az elmélet érdekes lehetőséget nyújt az oktatás számára: az oktatás a máshol készült technológia fogyasztója, de a fejlesztéseket és a specifikus alkalmazásokat az oktatás is irányíthatja a sajátos szükségletekből és a sajátos munkamódszerekből kiindulva.

Az eredményes IKT-integráció feltételei minden oktatási szinten

Számos kulcsfontosságú előfeltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy az IKT-val összefüggő célkitűzéseket meg lehessen valósítani. Ezek az előfeltételek a szakpolitika-alakítás képességére, az oktatási intézmények támogatására, a tantestületek képzésére, az infrastruktúrára és a tanítási segédeszközökre vonatkoznak. Flandria kormánya egy ötpontos támogatási politikát alkalmaz a megvalósítás érdekében.

Az oktatási intézmények szakpolitika-alakítási képességének erősítése intézményi szinten

Az oktatási intézményektől sok stratégiai választást követelnek meg az IKT tanításának kontextusában: milyen infrastruktúrát nyújtanak, hol legyen az elhelyezve, számítógépter-

mekben, standard osztálytermekben, milyen szoftvereket vásároljanak, milyen továbbképző tanfolyamot kell elvégezni és kinek stb. Ezért az intézményeknek szükségük van arra, hogy világos perspektívájuk és elegendő szakpolitika-alakítási képességük legyen.

Az IKT-integráció megvalósításához minden oktatási intézménynek döntenie kell, mit tekint eredményes oktatásnak, és hogyan tud az IKT katalizátorként működni ebben a tekintetben. Csak amikor minden érintett közösen végiggondolja ezt, akkor tud megfelelően értékképletet alkotni a megkövetelt infrastruktúráról, képzésről és az oktatási tartalom módosításáról.

A flamand hatóságok szívesebben támogatják az oktatási intézmények szakpolitika-alakítási kapacitásának szükségleteikhez mért bővítését, mintsem új intézkedéseket hozzanak. Nem alkalmaznak például önálló IKT-kezdeményezést, de az iskolavezetést ellátják olyan eszközökkel – ha kívánják –, hogy képesek legyenek beépíteni egy jó minőségű IKT-elképzelést az iskolai fejlesztési tervbe. Az erre a célra kifejlesztett eszköz a pICTos (planning ICT on school=IKT-tervezés az iskolában). A pICTos egy online környezet, amit úgy terveztek, hogy az IKT-val kapcsolatos folyamatos képzés, vízió és szakpolitika tágabb keretében lehessen használni. A tervezők speciális figyelmet fordítottak a használat egyszerűségére: nem kell IKT-szakértőnek lenni ahhoz, hogy dolgozhassanak vele.

A pICTos olyan gyakorlati eszköz, ami segít az iskolának egy saját magukra igazított IKT-politikát tervezni. Ez a terv tartalmazza az iskola átfogó elképzelésének leírását az IKT tanulásban és a tanításban játszott szerepéről. Képet ad az aktuális helyzetről, szembeállítva azzal a jövőképpel, amit az iskola el szeretne érni egyrészt az IKT-eszközök területén, másrészt azon keresztntantrvi célokra vonatkozóan, amelyeket a diákoknak el kell érniük. Az IKT-implementációt vizsgáló ellenőrző listára adott válaszok alapján az iskola általános képet kap arról, mit kell cselekednie. A csapat professzionalizálása és az IKT-erők megszervezése érdekében végzett tevékenységek kijelölik azt az oktatási utat és időt, amelyen keresztül, illetve belül az adott keresztntantrvi célokat el kell érni.

A tantestület professzionalizációjának elősegítése

Az IKT-val összefüggő célkitűzések bevezetésének második előfeltétele az, hogy a tanárok kellő kompetenciával rendelkezzenek az IKT tanítási környezetbeli használatához. Ezért az IKT-kompetenciák mellett a tantestületnek tanítási készségekkel is rendelkeznie kell, hogy transzferálják a kompetenciákat, és alkalmazzák az IKT-t a mindennapi tanulási környezetben.

A regionális szakértői hálózatokat 2000-ben indították el. Öt hálózat szerveződött Flandria-szerte arra a célra, hogy nagyarányú IKT-továbbképzést ajánljon oktatási, technikai és szervezési szinten. A 2003/2004-es tanévtől kezdődően a különböző hálózatok egy központi felügyeleti rendszer alá tartozó, egyetlen szakértői hálózattá egyesültek: ez a REN Vlaanderen (Regionale Expertisenetwerken Vlaanderen – Flamand Regionális Szakértői Há-

lázat), mellyel hároméves megállapodást kötöttek. A kulcsfontosságú változás az volt, hogy a kínálatalapú képzéstől elmozdultak a keresletalapú képzés irányában. Tanárok, igazgatók, IKT-koordinátorok alkotják a REN Vlaanderen célcsoportját az oktatás valamennyi szintjéről és hálózataból, valamint a tanárképzők. A REN Vlaanderenrel 2006 szeptemberében újabb megállapodást kötöttek. A flamand kormány elkötelezte magát egy hároméves együttműködési megállapodás mellett, ugyanakkor a működési módot ismét teljesen átalakították az aktuális helyzet alapján. Tartalmi vonatkozásban az IKT-val összefüggő célkitűzésekre és a fejlesztési célokra kell fókuszálniuk. Ennek érdekében kiterjedt formális együttműködésre van szükség az oktatásfelügyeleti szolgálatokkal. Az alapvető továbbképzési lehetőségek kínálata mellett a REN Vlaanderen témaspecifikus tevékenységet is végez. Minden évben minimum egy, maximum három olyan témára vonatkozó speciális intézkedéseket fogalmaznak meg, mint például a továbbképzés, az eszközfejlesztés, az értékteremtő tevékenységek. Az IKT-koordinátoroknak és az oktatásfelügyeleti szolgálatoknak részt kell venniük a téma-választásban.

Magas szintű infrastruktúra biztosítása

A fent említett PC/KD-program (1998–2002) közel 93 millió euróba került. Ezen infrastruktúrára és a továbbképzésre fordított forrásoknak nagy hatásuk volt, szinte minden európai standardot elértünk.

A program komoly ösztönzést nyújtott az IKT alkalmazásához a mindennapi környezetben. Az oktatási intézményektől ettől kezdődően elvárták, hogy működési költségeik egy részét a szükséges pótlólagos beruházásokra használják fel, de az előrehaladás e területen korlátozott volt. Amikor a keresztntantervi célkitűzéseket bevezették (2007), az infrastruktúra egy része már elavult. A helyzet orvoslására a célkitűzések bevezetésével egyidőben egyszeri IKT-infrastruktúra modernizálást hajtottak végre.

A tanítási segédeszközökre vonatkozó megfelelő politika kialakítása

A hardveren felül megfelelő szoftverre és digitális tanítási segédeszközökre van szükség ahhoz, hogy képesek legyünk az IKT-kompetenciára fókuszálni egy gazdag tanulási környezetben. A szoftverek és a digitális tanítási segédeszközök rendkívül változatosak: oktatási szoftver és interaktív digitális oktatási tartalom, információs programok, gyakorló csomagok, kommunikációs eszközök, digitális kurzusok és tesztek, online oktatási alkalmazások, képek és hangok oktatási célú használatra, általános használatra alkalmas szoftver, például egy böngésző, office alkalmazások és multimédia-csomagok hangfelvétel, videó vagy fotó feldolgozására, továbbá rendszerszoftver, mint például az operációs rendszer, a biztonsági rendszer, valamint elektronikus tanulási környezet vagy más hálózatalapú alkalmazások.

Flandriában az egyik legfontosabb projekt egy oktatási portál megalkotásával foglalkozik. Ez egy többcélú elektronikus tudásközpont. Az ilyen típusú portál elsősorban központi hozzáférési pont az oktatási információhoz és támogatáshoz. Információfejlesztést és információnyújtást ajánl, jó gyakorlatok példáit és tematikus fájlokat tartalmaz, különböző célcsoportoknak. Ezek lehetnek általános vagy specifikus témák (például az IKT-integráció dimenziói, a tanulásban való részvétel, az egész életen át tartó tanulás, a speciális oktatás, a komprehenzív iskola).

A portál hatékony digitális tanítási eszközöket (e-learning lehetőségek) is kínál hozzáférhető és strukturált módon. Következésképpen olyan keretet kell kifejleszteni, ami megengedi, hogy az egyes tanárok – de például a kiadók is – online népszerűsíthessék programjait, példáikat és tanterveiket egy szélesebb célcsoport elérése érdekében.

A nyílt forráskódú szoftverek flamand oktatási rendszerbe történő bevezetésére irányuló kampány jelentős mértékben segítette az ilyen típusú szoftverek alkalmazását, s egyben jelezte az oktatás e területére ajánlott sokszínű lehetőségeket is. Most a kezdeti figyelemfelkeltő szakasz befejeződött, és elkezdődött a második fázis, amelyben az oktatás területén a fókusz az alapinformáción túl a nyitott forráskódú szoftverek tényleges támogatásán van.

Kutatás és IKT-monitoring

A kereszttantervi célok és a fejlesztési célkitűzések bevezetése együtt jár egy széles körű adatgyűjtéssel és tudásépítési folyamattal az IKT-integráció különböző dimenzióiról. Ez nemcsak azokat a trendeket vizsgálja, amelyek a tanárok és diákok IKT-készségeire vonatkoznak, hanem az IKT-infrastruktúrát is: hogyan használják, hogyan látják az IKT-használatot és az IKT-integrációt. A ghenti és leuveni egyetem tudósai kifejlesztettek egy monitoringeszközt, négyféle indikátorra vonatkozó információ igazolására: a diákok és a tanárok IKT-kompetenciája; az IKT-infrastruktúra (számítógép/diák arány, személyi számítógépről internet-hozzáférés/diák arány, a személyi számítógépek típusa és kora, internetellátottság); az IKT használata és integrációja a tanulási környezetben (az IKT-használat típusa és szintje, elektronikus tanulási környezetek, módszerek használata) és a releváns érdekérvényesítők meglátásai az IKT oktatási használatával kapcsolatban.

A kutatás kiterjedt egy kétvétenkénti mintavételre alkalmas (webes) eszközfejlesztésre is, így a hatóságok állandóan nyomon tudják követni az IKT-trendeket.

Mindezek a tevékenységek fontosak ahhoz, hogy kiegyensúlyozzák az erőket annak érdekében, hogy a diákoknak meglegyenek a szükséges digitális készségeik a jövőbeni (mukaerő)piac számára, de mindenekelőtt azért, hogy a flamand kormány által vállalt célokat el lehessen érni. Mint ahogy fent említettük, a diákok tapasztalatai is nagyon fontosak ebben a folyamatban.

AZ OSZTÁLYTEREMBEN

A „Hogyan tanítsunk a technológiával úgy, hogy a tanárok és diákok továbbra is jól érezzék magukat az exponenciális változások korszakában?” című cikkében Marc Prensky az állítja: *„Vannak, akik véleménye szerint a korábbi technológiák, amelyeket kezdetben üdvrivalgással fogadtak, nagy lehetőségeket látva bennük az oktatás megváltoztatására, például a televízió, egyáltalán nem változtattak sokat. Én azt állítom, hogy mindezen technológiák – különösen a televízió – radikálisan megváltoztatták az oktatást. Csak nem éppen az iskoláinkban.”*

Ostobaság lenne hagyni, hogy ugyanez történjen minden frissen felbukkanó digitális technológiával. Ezúttal a tanulás sokkal direktebb és fontosabb, és a diákok már tudják ezt.

Ez egy óriási, egyszeri ugrás múltunk analóg világából a hiper gyorsan változó jövő digitális világába, és a folyamatos változás gyorsasága miatt, a jövő tanárai mindig lemaradnak majd diákjaik technológiai know-how-ja mögött.

A legnagyobb szakadék mindig az alsóbb (társadalmi) osztályokban lesz. Bármilyen lesz is a jövőbeni technológia, kreatív és intelligens használata a valóban fontos társadalmi célok elérésének szolgálatában – mint amilyen a kommunikáció, az oktatás, a nagyobb fokú megértés – lesz az, ami mindig is számít.

Prensky véleménye szerint egyetlen módon fogják iskoláink elfogadni és hasznosítani azokat az új technológiákat, amelyeket a diákok akarnak, és amelyekre szükségük van: ha mindenki – diák és tanár egyaránt – nyugodt (vagy legalább mérsékeltén nyugodt) marad a folyamatban. Ez csak akkor történik meg, ha minden csoport elismeri a másik erősségeit, megköveteli tőlük, hogy a lehető legteljesebb mértékben használják ki erősségeiket, miközben egyidejűleg és fokozatosan tanulnak azokon a területeken, ahol gyengébbek.

Ahhoz, hogy a XXI. század rendkívül gyorsan megjelenő technológiáit eredményesen használjuk az oktatásban, a diákoknak és a tanároknak együtt kell a legjobb gyakorlatokat megtalálni (Prensky, 2007).

ÖSSZEGZÉS

Az oktatási események és tevékenységek sokkal többet tesznek, mint amire tervezték azokat: széles körűen hatnak az emberekre. Amint azt a fentiekben láttuk, hatásuk a digitális készségek megszerzésére irányuló (formális és nem formális) oktatási tevékenységekre nagyon eltérő: az iskola, a tanár vagy a szülők és a diákokat körülvevő társadalmi hálózat technológiaképétől függenek.

A ma aggodalmait a digitális megosztottság miatt csupán az utolsó lépéseket jelentik egy régóta fennálló küzdelemben a kritikus és felvilágosult álláspontok között, amelyek ered-

ménye hatással lesz azokra, akiknek hatalmukban áll az információt és a kommunikációt hasznosítani egy technológiavezérelt XXI. században.

Charlie Leadbeater, kulturális kommentátor érvelése szerint a tanulásnak a digitális korszakban mindenkit önálló kritikai gondolkodásra és együttműködő problémamegoldásra kell felkészíteni.

Minél inkább részvételi jellegű a tanulás, annál sikeresebb, lehetővé teszi, hogy átalkítsuk, amit tanulunk, kommunikáljunk és felfedezzünk. Amikor a gyerekek izgatottak, motiváltak és inspiráltak, sokkal valószínűbben sajátítanak el új tudást, készségeket és attitűdöket (Leadbeater, 2006).

Ez nyilvánvalónak tűnik azok számára, akik benne vannak az oktatásban. De az eszközöket, amelyeket arra használunk, hogy ezt elérjük, a fiatalok öntudatlanul alkalmazzák, oly módon, amivel a pedagógusok egyáltalán nincsenek tisztában. Leadbeater szerint komoly változásokra van szükség az oktatási rendszerünk modelljében, ha a tömeges innováció kultúrája felé akarunk elmozdulni, ami az országokat elhelyezi a jövő globális gazdasági térképén. Szerinte az oktatásról folytatott jelenlegi viták továbbra is megszállottan az oktatási eszközökről, standardokról és tesztekéről szólnak. Ez elhomályosítja az innovációvezérelt gazdaság célját, azt, hogy elősegítse olyan készségek kialakítását, amelyek segítségével a kreativitást ki lehet használni társadalmi és kereskedelmi célok eléréséhez (Twist-Withers, 2007).

Ha ezt a cél akarjuk elérni, akkor össze kell hangolnunk a különböző tanterveket, hogy a lehető legkevesebb energiát veszítsük, és hagyjuk a diákokat, hogy „lefussák a pályájukat”, hogy megszerezzék a szükséges digitális készségeket.

IRODALOM

Commissie van de Europese Gemeenschappen (2005): *Mededeling. 2010 – Een Europese informatiemaatschappij voor groei en werkgelegenheid*, Brussel: Europese Commissie

Commissie van de Europese Gemeenschappen (2006): *Mededeling. De Europese elektronische communicatieregelgeving en – markten in 2005 (11de Telecomrapport)*, Brussel: Europese Commissie

Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006): Brussels: European commission 2006/962/EC Commission of the European Communities

De Mul, J. (red.) (2002): *Filosofie in cyberspace. Reflecties op de informatie- en communicatietechnologie*. Kampen: Klement

Eisner, E. W. (1979): *The Educational Imagination*, New York: Macmillan Publishing CO., Inc. and London: Collier Macmillan Publishers

Elspe (2006): *Unlimited learning: Computer and video games in the learning landscape*, http://www.elspe.com/assets/files/u/unlimitedlearningtheroleofcomputerandvideogames/nt_344.pdf <2 april 2008>

Goegebuer, A. (2004): *Audiovisuele vorming in het Vlaamse Onderwijs*. Gent: Vlaams Steunpunt voor de Audiovisuele Kunsten.

Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York: University Press.

Leadbeater, C. (2006) *The ten habits of innovation*, Provocation paper 01, London: Nesta.

Livingstone, S. (2004): *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*, The Communication Review, Vol 7, 2004. pp 3–14.

Mumford, L. (1938): *Technics and Civilization*, New York: Harcourt, Brace and Co.

Twist, J. – Withers, K. (2007): *The challenge of new digital literacies and the 'hidden curriculum'*, in Emerging technologies for learning, volume 2, Becta.

Perkel, D. (2006): *Copy and Paste Literacy: Literacy practices in the production of a Myspace profile*, http://www.ischool.berkeley.edu/~dperkel/media/dperkel_literacymyspace.pdf <2 april 2008>

Prensky, M. (2007): *How to teach with technology: keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change*, in Emerging technologies for learning, volume 2, Becta.

Standaert, R. (2002): *A search for a new curriculum for compulsory schooling*, in Conference proceedings cross-curricular themes, Brussels, 11-12 October 2001, Brussels, The Ministry of the Flemish Community Department of Education, Policy Co-ordination Unit.

Vandenbroucke, F. (2007): *Competences for the knowledge society*, Brussels, The Ministry of the Flemish Community Department of Education.

KULCSKOMPETENCIÁK ÉS AZ IMPLEMENTÁCIÓS LÉTRA

MARYLINE COQUIDÉ – HÉLÈNE GODINET –
ALAIN PASTOR – JEAN-MARIE PINCEMIN

AZ ALAPISMERETEK ÉS KÉSZSÉGEK EGYSÉGES MEGHATÁROZÁSA FRANCIAORSZÁGBAN: A KOMPETENCIA FOGALMA KÖRÜLI VITÁK ÉS AZ EGYÉB AKADÁLYOK

BEVEZETÉS

A nem tantárgyfüggő vagy másként transzverzális (tantárgyközi, keresztntantervi) kompetenciák témájára napjainkban számos nyugati országban különleges figyelmet fordít a politika és az oktatásügy (*Conseil supérieur...*, 2007). A francia *socle commun*¹ részét képező, nem tantárgyspecifikus kulcskompetenciák vizsgálatában a kommunikációs, a digitális, a tanulás elsajátítására vonatkozó, a szociális és állampolgári, valamint az üzleti és vállalkozói kompetenciákra összpontosítunk, majd az ezek fejlesztését akadályozó tényezőket vesszük sorra.

Az európai ajánlás² tartalmának és kontextusának francia értelmezéssel való összehasonlításából kiindulva megállapítjuk a célok különbözőségét, illetve felidézzük a kompetencia fogalmának lehetséges megközelítéseit, majd elemezzük a francia iskolákban jelenleg használatos egyéni kompetenciafüzethez (*livret individuel de compétences*) fűződő problémákat, szakmai hivatkozásokat, amelyek számos ellentmondást rejtenek magukban. Összegzőként megfogalmazunk néhány hipotézist a műveltség fogalmára épülő francia oktatással kapcsolatban, hogy az olvasó könnyebben megérthesse a változások kapcsán felmerülő különféle értelmezéseket és ellentmondásokat.

1 E tanulmányban a *socle commun* kifejezés az alapismeretek és készségek Franciaországban elfogadott egységes meghatározására (*Socle commun de connaissances et de compétences*) utal.

2 E tanulmányban az *európai ajánlás* az Európai Parlament és Tanács az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló, 2006. december 18-i ajánlását jelenti.

A FRANCIA OKTATÁSI RENDSZER RÖVID BEMUTATÁSA

Franciaországban a gyerekek számára 6-tól 16 éves korig kötelező az iskolalátogatás.

A nemzeti kerettanterveket tartalmazó alaptantervet az Oktatási Minisztérium határozza meg. Ezek kötelező erejűek, azaz minden évfolyamon el kell érni egy meghatározott műveltségi szintet ahhoz, hogy a tanulók készen álljanak a mindenki által azonos szinten teljesítendő országos vizsgákon való részvételre.

Az iskolai előkészítő és az alapfokú oktatás (*premier degré*)

Az iskolai előkészítő oktatás nagyon fejlett: 3 és 5 éves kor között csaknem minden gyerek jár óvodába (*école maternelle*).

Az általános iskolák az előkészítő évfolyamtól kezdve a felső tagozat (*cours moyen*) második évfolyamáig bezárólag, 5 éven keresztül fogadják a diákokat. Az iskolai előkészítő és az általános iskolai oktatás 1990 óta többéves ciklusokra tagolódik, melyek végére a tanulóknak el kell sajátítaniuk bizonyos kompetenciákat. Noha a ciklusok teljesítésére ajánlott időtartam több mint tizenöt év³ az iskolák nem igazán eredményesek ezen a téren.

Első ciklus: tanulásba bevezető szakasz (1. és 2. óvodai évfolyam); 3–4 éves kor.
 Második ciklus: tanulást megalapozó szakasz (3. óvodai évfolyam, előkészítő évfolyam és az általános iskola alsó tagozatának 1. évfolyama); 5–7 éves kor⁴.
 Harmadik ciklus: fejlesztő szakasz (általános iskola alsó tagozatának 2. évfolyama, a felső tagozat 1. és 2. évfolyama); 8–10 éves kor.

Az iskolai előkészítő és az alapfokú oktatás csoportokban, illetve osztályokban folyik. A tanulás-szervezés három különböző formában történhet: az egész cikluson keresztül egy pedagógus foglalkozik a csoporttal, illetve az osztállyal; a csoportok, illetve az osztályok különböző szinteken álló tanulókat foglalnak magukban; a csoportokkal, illetve az osztályokkal időnként más, adott területekre szakosodott pedagógusok dolgoznak.

A középfokú oktatás (*deuxième degré*)

Az általános iskolából kilépő diákokat fogadó alsó középiskolák (*collège unique*) országsszerű egységes rendszerben működnek. A négyéves oktatás (6–3. évfolyam, 11–15 év közötti gyerekek számára) három, egymást követő szakaszból épül fel: az alkalmazkodási, a középső és az orientációs ciklusból.

3 Az általános iskolai képzésnél valójában csak 8 év, az alsó középfokú oktatás végéig csak tizenkettő (a szerkesztő megjegyzése).

4 Mivel évismétlés már az általános iskolában is lehetséges, a jelzettnél idősebbek is lehetnek a tanulók.

Alkalmazkodási ciklus: (6. évfolyam⁵) 11–12 éves kor

Középső ciklus: (5–4. évfolyam) 13–14 éves kor

Orientációs ciklus: (3. évfolyam) 15 éves kor

A 3. évfolyam egy nemzeti vizsga (*brevet*) letételével zárul, amely azonban a felső középiskolába (*lycée*)⁶ lépésnek nem feltétele.

A középfokú oktatás szaktanárok által tanított tantárgyak köré szerveződik. Az elméleti és a szaktárgyi-pedagógiai képzést követően a leendő tanárokat pályázati úton nevezik ki a középiskolákba (*collégies vagy lycées*).

Az oktatás szigorú tantárgyakra tagolásával kapcsolatos problémákra több, egy-egy követő jelentés is rámutatott, továbbá javasolta az alsó középiskolai képzés átalakítását. A konkrét javaslat a tantárgyak hat átfogó téma körüli összevonására és átszervezésére vonatkozott, amelyek meghatározására a *Conseil National des Programmes* tantárgycsoportok létrehozását célzó, az 1990-es évek közepén indított projektje keretében került sor (*Ferry, 1995*).

A francia oktatáspolitikai 2000-től kezdte engedélyezni az alsó középiskolák számára a különféle szervezeti és tantervi változatok alkalmazását (*Dutercq–Derouet, 2004*), melynek következtében az intézményi innovációk és intézkedések lettek a fő hajtóerői az olyan új, kísérleti vagy helyi stratégiák megvalósításának, mint a tanulási útvonalak diverzifikálása, a kereszttantárgyi munka vagy a felfedező utak, továbbá az infokommunikációs technológia használata, az osztálybontás, a tantárgyközi tevékenységek, a tanácsadás, az iskolai élet (tanórán kívüli klubok stb.). A középiskolai irányítás megújításához a projektek fellendítése, jobb összehangolása és értékelése céljából 2007 szeptemberében felállított pedagógiai tanácsok is hozzájárultak.

A TANKÖTELEZETTSÉG IDŐSZAKÁBAN EGYSÉGESEN ELSAJÁTÍTANDÓ ALAPISMERETEK ÉS KÉSZSÉGEK

Az általános és alsó középiskolákban folyó kötelező oktatás során egységesen elsajátítandó alapismeretek és készségek fogalmát a jövőorientált iskolákról szóló, 2005. április 23-i tör-

5 A középiskolai osztályok számozása fordítottja a hazainak, azaz a kezdő évfolyam viseli a legmagasabb (6.), a záró évfolyam pedig a legalacsonyabb (1.) sorszámot (a fordító megjegyzése).

6 A felső középiskola (2. és 1. évfolyam) 3 tanulási irányt kínál: az általános, műszaki és szakmai képzést. Mindhárom képzés egy nemzeti szintű és tanulási orientációhoz kapcsolódó *baccalauréat* vizsgához és specifikus *baccalauréat* bizonyítvány megszerzéséhez vezet. Utóbbi a felsőfokú oktatásba való átlépés feltétele (a szerkesztő megjegyzése).

vény vezette be. A *hét pillér* köré szerveződő *socle commun* alkalmazását az egyéni kompetenciafüzetek segítik.

A kompetenciák közül öt – a francia nyelv ismerete (1. pillér); egy modern idegen nyelv ismerete (2. pillér); matematikai, természettudományos és technológiai alpműveltség (3. pillér), általános infokommunikációs készségek (4. pillér), humán műveltség (5. pillér) – már a jelenlegi oktatási programokban is szerepel.

A két fennmaradó terület – a szociális és állampolgári készségek (6. pillér), valamint az autonómia és kezdeményezőkézség (7. pillér) – eddig nevesítve nem jelent meg a francia iskolákban.

A KULCSKOMPETENCIÁK ÉS A SOCLE COMMUN: KONTEXTUS ÉS ÁLTALÁNOS BEMUTATÁS

Franciaországban az alapkompentenciák elsajátítása nélkül kerülnek ki diákok az iskolából. Ezt a problémát kívánja orvosolni a jövőorientált iskolákról szóló törvény, amely szerint az oktatási rendszer feladata, hogy az alapismeretek és készségek egységes elsajátíttatásán és a fiatalok munka világába történő belépésének megkönnyítésén keresztül minden egyes tanuló számára biztosítsa a sikert, és ezáltal garantálja az egyenlőséget. Ennek megfelelően a 2006. július 11-i rendelet a következőképpen határozta meg a *socle commun* tartalmát: „A kötelező iskolai oktatásnak minden tanuló számára biztosítania kell legalább azokat az eszközöket, amelyek az iskolai eredményesség, a képzésben való előmenetel, a személyes jövő kialakítása és a sikeres társadalmi élet feltételét képező ismereteket és készségeket magában foglaló *socle commun* elsajátításához szükségesek”.

A *socle commun* meghatározása már a preambulumban is egyértelműen az európai ajánlásra és az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra épít. A személyes fejlődés kérdéseit társadalmi szempontokkal, az iskolakötelezettséget pedig az állampolgársággal kapcsolatos és gazdasági kérdésekkel kapcsolja össze. Az oktatás alapkövének tekintett egységes alapismeretek és készségek a „nemzetet összetartó erőként”, értékek, ismeretek, nyelvi és gyakorlati készségek halmazaként kerülnek bemutatásra.

Mindazonáltal az európai kulcskompetenciák és a *socle commun* között nemcsak hasonlóságok, hanem eltérések is vannak. Az ötödik kulcskompetencia – a tanulás elsajátítása – például ebben a formában nem szerepel a francia dokumentumban. Ez az elsősorban az egész életen át tartó tanulásra utaló fogalom egy szélesebb területre vonatkozik, mint a francia szöveg, amelynek fókuszában a kötelező iskoláztatás áll. A *socle commun* részét képező tanulói autonómia (7. pillér) megközelítése tartalmazza ugyan az egész életen át tartó tanulás elemeit, de némileg más szemszögből: említésre kerülnek ugyan az intellektuális képességek is, de ezek nem annyira a munkavállalói készségekhez kapcsolódnak, hanem

inkább a testi tudatosság és képességek (a saját fizikai korlátok ismerete, úszni tudás stb.) sorába illeszkednek.

A nyolcadik kulcskompetencia, a kulturális tudatosság és kifejezőkészség sem jelenik meg ugyanebben a formában az egységes alapismeretek és készségek között. Az e területhez tartozó készségek és ismeretek más pillérek között oszlanak meg, különös tekintettel az ötödik pillérre (humán műveltség). Az európai ajánlással összevetve ez utóbbi a *socle commun* nemzeti kiegészítésének tekinthető. A műveltség felől történő megközelítés egyesíti a humán kompetenciákat (amelyek a hatodik vagy nyolcadik kulcskompetenciában is megtalálhatóak), de a „humán műveltség” egy általánosabb megnevezés, amely az Európával összefüggésben értelmezett nemzeti identitás kialakítását, egy – a földrajzot, történelmet, vallást és politikát is magában foglaló – általános háttérműveltség elsajátítását, valamint az irodalmi és művészeti jártasság fejlesztését takarja.

A hatodik kulcskompetencia – szociális és állampolgári kompetenciák – és a 6. pillér viszonylag egyenértékűnek tűnnek, amire a hasonló elnevezés is utal. Mindkét szövegben egyaránt megjelenik az állampolgárság egyéni és kollektív dimenziója. A szóhasználat közelebbi vizsgálata azonban ismét rávilágít a nézőpontok különbözőségére: a „műveltség” (humán és természettudományos) francia felfogása szintén eltérést mutat a készségek és kompetenciák európai készletétől.

A hetedik kulcskompetencia – kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia – és a 7. pillér – autonómia és kezdeményezőkézség – közötti különbség már az elnevezésekben is megmutatkozik, különös tekintettel az európai ajánlásban szereplő megfogalmazás szakmai-üzleti vonatkozásaira. Mindkét változatnál az elemzés, az értelmezés és a megítélés képessége hangsúlyos, de a *socle commun* nem tartalmazza azt a határozott és egyértelmű, etikai minőséget hordozó üzleti vagy szakmai irányultságot, amely a hetedik kulcskompetenciát jellemzi (etikus kereskedés, a társadalom javát szolgáló vállalkozás).

A kulcskompetenciák és a *socle commun* e kezdeti összehasonlítását tovább árnyalhatjuk, ha alaposabb elemzésnek vetjük alá a kulcskompetenciák és a nyelvi kommunikációs, valamint a digitális kompetenciákat magukban foglaló pillérek közötti hasonlóságokat és különbségeket.

NYELVI KOMMUNIKÁCIÓ: A KOMPETENCIA KÜLÖNBÖZŐ ÉRTELMEZÉSEI

Ma már gazdag irodalom foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a kompetencia alapú szemléletet beépítve a pedagógusok alap- és továbbképzésébe, hogyan vehetik át a tantárgyi tagolódás helyét az olyan megközelítések, mint például a „célközpontú tanítás”. Jonnaert szerint az oktatásban szerzőnként változik a kompetenciák értelmezése attól függően, hogy ki milyen ismeretelméleti álláspontból közelíti meg a témát, mire vonatkoztatja a kompetencia fogalmát

(például a tanulóra, a tevékenységre, a körülményekre, a tudásra, valaminek a képességére), állapotnak vagy folyamatnak tekinti a kompetenciát, illetve milyen hatókört és eredményeket tulajdonít a kompetenciának (*Jonnaert et al., 2006*). Láthatólag nehéz meghatározni a kifejezést anélkül, hogy figyelembe vennénk azt a tanulási kontextust (és a kapcsolódó értékelési folyamatot), amibe a kompetencia beágyazódik.

A NYELVI KOMPETENCIA FOGALMÁRÓL SZÓLÓ VITÁK EREDETE

A nyelvi, illetve a szélesebb értelemben vett kommunikációs kompetencia fogalma nem új, és nem semleges: még a hivatalos dokumentumokban is több jelentésváltozáson ment keresztül, ami rendkívül problémássá teszi használatát. A fogalom történetét tekintve a Chomsky és Hymes közötti vitához kapcsolódik. Chomsky szerint jelentése: egy adott nyelv beszélőinek az a képessége, amelynek segítségével az adott nyelven lehetséges, összes nyelvtanilag helyes mondatot fel tudják ismerni és létre tudják hozni. A nyelv és a beszéd közötti saussure-i különbségtétellel hasonlóan, Chomsky a kompetenciát a nyelvet használók performanciájával állítja szembe. A kompetencia fogalma (az ideális beszélő) a nyelvhasználatra, azaz a nyelvtanilag helyes megnyilatkozások felismerésére és generálására való absztrakttá képességet jelenti, amely a nyelvi mechanizmusok veleszületett ismeretén alapul, és egy, csak az emberre jellemző nyelvelsajátító szerkezet (LAD = language acquisition device) teszi lehetővé. A performancia nem lehet a nyelvkutatás tárgya, mert a nyelvi produktumok száma végtelen, és csak részben tükrözi ezt a veleszületett kompetenciát.

Chomsky álláspontjának éles kritikáját fogalmazta meg Hymes az 1970-es évek közepén. Innen datálható a nyelv pragmatikai megközelítésének kezdete, amelyből a Közös európai nyelvi referenciakeret (Common European Framework of Reference for Languages) alapját képező, kommunikatív vagy cselekvésközpontú megközelítés is eredeztethető. Hymes antropológiai szemszögből közelített a nyelvhez, a használat oldalára helyezte a hangsúlyt, miközben a képességet a nyelvtanon túli területekre is kiterjesztette arra hivatkozva, hogy a nyelvi megnyilatkozások egyszerre több kód alkalmazására épülnek, ezért a nyelv kutatásának a társadalmi dimenzióra kell összpontosítania. Az ő értelmezésében a Chomsky-féle „performancia” lett a „kompetencia”: a kommunikációra (és nem csak a nyelvtanilag helyes vagy a nyelvi kommunikációra) való képességet a kontextusnak megfelelő, változatos beszédaktusok használata képességével azonosította (beszédesemények). Ez a felfogás azt hangsúlyozza, hogy a beszéd többet elárul a nyelvhasználatról, mint a mondat szerkezet, amit ma már a nyelv mindössze egyik lehetséges megnyilvánulásának tekintünk.

A NYELVI KOMMUNIKÁCIÓHOZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁRÓL SZÓLÓ VITA ÚJABB FEJLEMÉNYEI

A nyelvtanítás felfogásában tapasztalható különbségek – bár a Chomsky-Hymes ellentétre való hivatkozás nélkül –, ma is ezt az elméleti vitát tükrözik. Még mindig uralkodónak tekinthető az a nézet, hogy a nyelv kontextusban történő használatának előfeltétele a nyelvismeret (a kódelsajátítás, különös tekintettel a nyelvtani helyességre). Ugyanakkor egy különösen erőteljes reformáramlat indult e felfogás megváltoztatására: a Közös európai nyelvi referenciakeret egy olyan cselekvésközpontú megközelítésre épül, amely szerint a nyelvtanulás nem előfeltétele a használatnak, hanem már maga is a társas nyelvhasználat egyik formája. Ezért a nyelv szociális funkciójára, az alkalmazási kontextusokra és keretekre helyezi a hangsúlyt, nem pedig egy független kompetencia elsajátítására. „A kompetencia nem a mozgósítandó erőforrásokat (tudás, képességek stb.), hanem magát az erőforrások mozgósítását jelenti. A kompetencia a »mozgósításra való képesség«” (*Le Boterf, 1994*).⁷

A Közös európai nyelvi referenciakeret tehát jelentősen kibővített értelmet ad a kommunikáció és a nyelvi cselekvés kompetenciájának, ami az iskolai környezetben utat nyit a nem tantárgyspecifikus tevékenységeknek a nyelvek (az anyanyelv, az idegen nyelvek, a második nyelv stb.) tanulása során. A nyelvtanítás így a nyelveken túl a más tantárgyakhoz tartozó tudásterületekre is támaszkodhat. A nyitás azonban nem jelent összeolvadást: a nyelvi tevékenység két dimenziója között továbbra is áthatolhatatlan ellentét áll fenn, ami részben talán magyarázatot nyújt arra, hogy miért nem alakult még ki egy állandó, a kompetencia fogalma köré épülő terminológiahasználat.

A KULCSKOMPETENCIÁK ÉS A *SOCLE COMMUN*: ELŐFELTÉTEL VAGY ERŐFORRÁS A KOMPETENCIA? KOMPLEX FUNKCIÓKAT TARTALMAZÓ VAGY ISKOLAI SZITUÁCIÓ?

A kulcskompetenciákról szóló európai ajánlás az összetett szituációkban történő funkcionális használatot támogatja (*Commission..., 2006, 5. o.*).

Franciaországban az általános iskolai nyelvtanításra vonatkozó legutóbbi hivatalos utasításokban egy új fogalom jelenik meg: a „képesség” (*Bulletin Officiel, 2007. augusztus 30.*), ami magában foglalja egyrészt a kommunikatív megközelítés szerinti nyelvi funkciókat (bemutatkozás, bocsánatkérés stb.), másrészt az osztályban történő nyelvhasználatához kapcsolódó egyéb elemeket (ismerős szavak betűzése, feladatok megértése stb.). A dokumentum kiemeli a képesség pragmatikai fogalma és a potenciális erőforrást jelentő ismeretek

⁷ <http://www.ecml.at/mtp2/Aic/html/ALC.pdf>

(kultúra, nyelvtan, fonológia) közötti különbséget. A Közös európai nyelvi referenciakeret már nem ismeretnek, hanem kompetenciának tekinti a nyelvi jelrendszer alkalmazását. A *Bulletin Officiel* augusztus 30-i száma a cselekvésközpontú megközelítést illetően megállapítja, hogy „a kommunikatív kompetencia kétségtelenül túl komplex ahhoz, hogy iskolai kontextusban bármilyen általános tanítási stratégiával eredményesen fejleszthető legyen”. Ez nyilvánvalóan leszűkíti azon helyzetek körét, amelyekben a célcsoport (az oktatás második és harmadik ciklusában kezdő szinten nyelvet tanuló általános iskolások) funkcionálisan fogja használni a tanult nyelvet. A *socle commun*, miközben csak utal a megértés, önkifejezés és értelmezés képességének különböző szituációbeli gyakorlati alkalmazására, egyértelműen kijelenti, hogy „egy idegen nyelv gyakorlásához először el kell sajátítani az adott nyelv jelrendszerét”. Az „először” kifejezés – bár jelentése magyarázatot igényel (időrendben? fontosságát tekintve?) – a nyelvi jelrendszer elsőbbségére utal.

Már ebből a rövid összehasonlításból is kitűnik, hogy a Közös európai nyelvi referenciakeretre történő hivatkozástól eltekintve a francia dokumentum nem teljesen ugyanazt a szemléletet követi, mint az európaiak: míg az előbbiben gyakran a viszonylag gyengén kontextusba helyezett (különösen kezdő szinten csak a nyelvórán történő) nyelvhasználathoz szükséges erőforrásként jelenik meg a „kompetencia”, az utóbbiak komplex szituációkba ágyazott funkciókhoz kötik az elsajátítás módszerét, és a jelrendszer ismeretét csak az erőforrások egyikének tekintik, ami a Chomsky-Hymes vitához vezet vissza.

Ezt a nyelvi kompetenciával kapcsolatos ellentmondást fel kell számolnunk, mivel a hivatkozás a cselekvésközpontú szemléletre, ugyanakkor pedig a nyelvi jelrendszer elsajátításának előtérbe helyezése, valójában az elmélet és a gyakorlati megvalósítás belső inkohérenciáját jelzi.

DIGITÁLIS KOMPETENCIA VERSUS DIGITÁLIS MŰVELTSÉG: KOMPLEX ELVÁRÁSOK

Az e kompetenciához kapcsolódó szóhasználat – digitális kompetencia, kultúra vagy műveltség, információs műveltség, digitális írástudás, az alapvető infokommunikációs technológiák (IKT) ismerete, az információs társadalom technológiáinak (ITT) kritikus használata – még mindig nagy változatosságot mutat.

AMBICIÓZUS HIVATKOZÁSI KERET- ÉS CÉLRENDSZER

E területen, amely a digitális technológiák és a világméretű kommunikációs és információ-közvetítő hálózatok oktatásban történő felhasználását foglalja magában, a globalizációval és

a tudásalapú gazdasággá fejlődéssel kapcsolatos kihívásokra való válaszadás komplex követelményének kell megfelelnünk. A tudás létrehozása, terjesztése, fejlesztése és átadása, a digitális technológiák társadalmi átalakulásban játszott gyors ütemű térnyerésének megértése, az infokommunikációs tér virtuális jellegéből fakadó lehetőségek és veszélyek felismerése tudást, hajlandóságot és képességet igényel (*UNESCO, 2005*).

A kulcskompetenciák hivatkozási alapjául szolgáló dokumentum rámutat, hogy a digitális műveltség fogalmának az a magas szintű elvárás képezi az alapját, hogy „az egyén kiaknázza azt a képességet, ami lehetővé teszi a számára, hogy túllépjen az egyszerű internethasználat, elektronikus levelezés stb. szintjén. Más eszközökhöz hasonlóan a technológia is akkor használható interaktívan, ha a felhasználók értik a mibenlétét, és elgondolkodnak a benne rejlő lehetőségeken.” (*DeSeCo, 2002, 11. o.*) Az európai ajánlás egyaránt tartalmazza a digitális kompetencia és a digitális műveltséghez és fejlődéshez kapcsolódó kompetencia fogalmát. Kiemeli a kritikai gondolkodás fejlesztésének szükségességét, továbbá hogy az egyénnek tudatában kell lennie „az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körülötte problémáknak, illetve az ITT interaktív használatához tartozó jogi és etikai elveknek” (*Commission..., 2006, 6. o.*).

A digitális műveltség és a digitális kompetencia e meghatározásai jóval túlmutatnak az egyszerű ismereteken és a meghatározott módszereken; az oktatásban végbemenő térbeli és időbeli változások mellett egyúttal a tudáshoz való viszony átalakulását is többé-kevésbé határozottan feltételezik (*UNESCO, 2005, 47. o.*).

A DIGITÁLIS MŰVELTSÉG ÉS A SOCLE COMMUN RÉSZÉT KÉPEZŐ INFOKOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK ELLENTÉTÉ: EGY HOMÁLYOSAN KÖRÜLHATÁROLT TANULÁSI TERÜLET

A digitális kompetencia és az infokommunikációs készségek eltérő, ám egymást kiegészítő célokhoz kötődő kifejezések. Míg az előbbi az információk kezelésére vonatkozik (létrehozására, átadására, keresésére, kinyerésére, osztályozására, egyeztetésére, jegyzékbe foglalására, módosítására, cseréjére, felosztására, archiválására stb.), az utóbbi a technológiai írástudással, azaz a hálózati társadalomban rendelkezésre álló infokommunikációs eszközök megfelelő használatához szükséges képességek és műszaki ismeretek fejlesztésével áll kapcsolatban. Mindezekon túl az egyénnek a kritikai gondolkodás képességét is ki kell alakítania ahhoz, hogy az interneten keringő hírek megbízhatóságáról ítéletet tudjon alkotni, és képes legyen felelős módon használni azokat. Tehát a digitális műveltség kifejezés itt nemcsak a műszaki műveltséget, azaz a digitális eszközök, felszerelések és szoftverek többé-kevésbé magas szintű ismeretét, az adatok létrehozásának, átadásának és archiválásának a képességét takarja, hanem antropológiai értelemben használatos: tartalmazza mindazt a tudást,

amely egyéni és kollektív szempontból az adott társadalomhoz való tartozás feltétele (az egyén általános kultúrája, illetve az egyént magában foglaló társadalom értékei). Ez maga után vonja „bizonyos kognitív, kritikai és elméleti készségek birtoklását” (UNESCO, 2005, 46. o.), amelyeket a tanulók az iskolában és másutt sajátíthatnak el.

Ez a terület a *socle commun* 4. pilléréhez tartozik (általános infokommunikációs készségek). A dokumentum szerint „a digitális műveltség az információs társadalom technológiáinak biztos és kritikai szemléletű használatát jelenti” (MEN⁸, 2006, 16. o.).

Franciaországban az iskolák immár négy évtizede dolgoznak azon, hogy a számítástechnikát beépítsék az oktatás gyakorlatába. A kezdetben a számítógépet középpontba állító kérdések helyett fokozatosan az infokommunikációs technológia alkalmazása került az érdeklődés fókuszába. A technológiai és az emberek alkotta hálózatok új, a hagyományos szóbeli és írásbeli csatornákat kiegészítő lehetőségeket teremtettek a kollektív tudásteremtésre és -szerzésre. Az internet megjelenése az iskolákban korábban nem létező tanítási és tanulási módszerek bevezetését tette lehetővé (Bardi–Bérard, 2002; Lepetit et al., 2007). A kutatási eredmények szerint az infokommunikációs technológiák használata olyan összetett kompetenciákat igényel és fejleszt, mint a technológiai, a kommunikációs és a nyelvi kompetenciák együttese. Ugyanakkor kidomborítják azt is, hogy az intézmények és az oktatás szereplői számára nehézséget jelentenek az alapjaiban új helyzetek: a hálózatok használata, a külvilág beengedése az osztályba, az azonnali hozzáférés az információs hálózatokhoz, a virtuális információk veszélyei stb.

A DIGITÁLIS KOMPETENCIA ÉRTÉKELÉSE: A FRANCIA B2I BIZONYÍTVÁNY

2000 novemberében jelent meg a B2i (informatikai és internetbizonyítvány) bevezetéséről szóló rendelet (a 2000. 11. 23-i 42-es számú rendelet), amely szerint a B2i célja, hogy „meghatározza az infokommunikációs technológiák területén fontos kompetenciákat, és igazolja azok elsajátítását az érintett tanulók által”. A B2i a következő öt nagy kompetenciaterületet öleli fel: „1) hozzászokás a digitális munkakörnyezethez, 2) felelősségteljes attitűd kialakítása, 3) adatok létrehozása, előállítása, kezelése és felhasználása, 4) információszerzés, 5) kommunikáció és információcsere. Az elvárt kompetenciák alapján minden egyes területen meghatározásra kerültek a különböző szinteken elérendő célok. Minden kompetenciához ismeretek, képességek és attitűdök tartoznak, amelyek több, külön értékelt összetevőből állnak. A pedagógusok a B2i fejlődést mutató oldalain értékelhetik a felsorolt kompetenciaelemeket. Az összetevők értékelése folyamatosan történik, amikor a tanuló úgy ítéli meg, hogy elért egy adott szintet.” A B2i bizonyítvány „a tantárgyi, tantárgyközi és transzverzális tevékenységek során kialakított, valós kompetenciák igazolását szolgálja”.

A B2i fokozatos bevezetése ellenállást váltott ki, amely az esetek többségében az esz-
közök, a pedagógusoknak biztosított képzés és a megvalósítást segítő útmutatók hiányával
volt magyarázható. Még mindig nem teljesen tisztázott kérdés, hogy a digitális kompetencia
mely értelmezését kell figyelembe venni a B2i alkalmazása során, és hogy kinek a feladata a
nem tantárgyspecifikus, egyetlen szakterülethez sem kapcsolható kompetenciák fejlesztése
és igazolása. Ezek a B2i kapcsán felmerülő problémák valójában arra mutatnak rá, hogy a
socle commun egészének az értékelés gyökeres átalakulását kell maga után vonnia, már
csak azért is, mert a pedagógusok – különösen az informatikát tanítók – még ma is csak
viszonylag ritkán alkalmaznak korszerű, együttműködésre épülő, fejlesztő értékelést.

Az értékelés és a *socle commun* részét képező kompetenciák közötti kapcsolatot a
digitális kompetencia területén túl is érdemes megvizsgálnunk.

A SOCLE COMMUN ÉS AZ ÉRTÉKELÉS

A francia oktatási rendszerben többé-kevésbé hagyományosnak tekinthető az „intézményes”
értékelés. 1989 óta például több ízben került sor országos mérésre az általános iskola 2. év-
folyama és a 6. évfolyam (*collège*) megkezdésekor a tanulók erősségeinek és gyengesége-
inek feltérképezése, valamint a nemzeti referenciaszintek megállapítása céljából. Ezeket az
adatokat azonban vagy nem használják fel kellő mértékben az osztályokban, vagy az eredeti
– helyzetfeltáró – rendeltetésüktől eltérően, tudományos vagy nemzeti beszámolók készítését
szolgálják. A *socle commun* másfajta értékelést igényel, ezért az alkalmazásához minden
diáknak rendelkeznie kell egy egyéni kompetenciafüzettel a kompetenciák elsajátítása terén
elért haladás nyomon követésére.

A TANULÓK EGYÉNI KOMPETENCIAFÜZETE

2007 szeptembere óta a kompetenciafüzet több ajánlott változata jelent meg és került ki-
próbálásra különböző iskolák tanárai körében. Ezek alapján a kompetenciák egyes diákok
általi „alapszintű elsajátítását” három lépésben kell értékelni (az általános iskola alsó tago-
zatának első és felső tagozatának második évfolyamain, valamint a tankötelezettség végén).
A meghatározás szerint „egy képesség vagy kompetencia elsajátítását többször kell értékelni
különböző helyzetekben, és szükség szerint az érintett tudás vagy képesség bevezetésétől
eltérő időben”.

Az osztályokban folyó kipróbálás és az értékelések használata során azonban több
gond is jelentkezett. Ezek némelyikét egy korábban készült, bőséges információt és megala-
pozott érveket felsorakoztató jelentés előre jelezte, valamint javaslatokat is megfogalmazott

az elkerülésükre (*Houchot–Robine et al., 2007*). Felhívta a figyelmet arra is, hogy a francia oktatási rendszerben a kompetencia fogalmával kapcsolatos szóhasználat és elmélet megváltozott: amit a korábbi programok és értékelések „kompetenciának” tekintettek, azt a *socle commun* a továbbiakban képességgént, ismeretként vagy attitűdként osztályozza. A hét „pillér” ugyancsak teljes mértékben különbözik a régi felfogás szerinti kompetenciáktól. Ezzel a zűrzavarral szembesülve a jelentés javaslatot tett annak tisztázására, hogy mit is kell értékelni: a kompetenciát általában véve, egyetlen elemét vagy az ismereteket. Az intézmények azonban – félreérthető módon – még ma is vagy különböző dolgot értenek ugyanazon a kifejezésen, vagy eltérően fejezik ki ugyanazt a fogalmat, amikor kompetenciáról, képességről, készségről, tudásról beszélnek. A jelentés az elsajátítás közbülső szintjeinek problematikájára, illetve az elsajátítási szintek meghatározásának szükségességére is rámutatott. A kompetenciafüzet jelenleg tesztelt változatára az „ismeretek és képességek” halmozása jellemző, amely egy újabb mikrokompetencia „rendszer” létrehozásához vezethet, és azzal a veszéllyel járhat, hogy az értékelés elveszik a részletekben.

Ezért annak megkönnyítése érdekében, hogy egy rugalmas és viszonylag egyszerű keret kerülhessen kidolgozásra, a jelentés azt a következtetést fogalmazta meg, hogy az értékelendő kompetenciákat elemezni és rangsorolni kellene.

A FENNÁLLÓ ELLENTMONDÁSOK

A „rendszeren belüli” ellentmondások

A jelenlegi tantárgyi programok az elsajátítandó ismeretek (fogalmak, adott szinthez tartozó tantárgyi tudás) és kompetenciák (a tanév vagy a ciklus végére megszerzendő, a tanulók által az adott szinten teljesítendő feladatok felsorolásával meghatározott kompetenciák) formájában határozzák meg a tartalmakat. A „kompetenciák” „feladatokként” való megközelítése azonban ellentétben áll a *socle commun* által támogatott szemlélettel. Az átalakulás folyamatában ezen az „oktatási rendszeren belüli” szembenálláson túl még további ellentmondások is megfigyelhetők.

A „nemzeti nézőpont” és az „eredményes helyi gyakorlat” közötti ellentmondás

A nemzeti szinten kötelezővé tenni szándékozott *socle commun* helyi szintű gyakorlati alkalmazása – különösen az alsó középiskolákban – nehézségekbe ütközik, ami a kutatók szerint (*Dubet, 1999*) a politikai szándék, valamint az oktatás szervezete és a tantervválaszték közötti ellentétekre vezethető vissza (szakok, pedagógusképzés, tanár-diák kapcsolat stb.). A nemzeti előírások ellentmondásban állnak a helyi megvalósítással, amelyet az adott

körülmények, egyensúlyi viszonyok és szervezeti szokások, valamint a helyi közösség és az iskolák igényei, törekvései határoznak meg. Ezek a problémák a tanári gyakorlatra is hatással vannak. A helyi viszonyokhoz való alkalmazkodás érdekében a jövőorientált iskolákról szóló 2005. április 23-i törvény 34. cikke pedagógiai szabadságot biztosít az iskoláknak, és kísérletezésre szólítja fel őket.

Az „egyéni” és a „kollektív” szembenállása

További ellentmondás fakad az értékelés eddiginél „kollektívabb” megközelítéséből. A kompetenciafüzet egy olyan eszköz, amelyet a pedagógusoknak együtt kellene használniuk, miközben alig rendelkeznek tapasztalatokkal a közösen végzett értékelés terén. Ennek következtében a 6. és 7. pillér esetében, amelyek egyértelműen valamennyi tantárgyhoz kapcsolódnak, a kompetenciafüzet jelenlegi változata leginkább ahhoz hasonlít, mintha az egyes tantárgyakhoz tartozó műveltségi területekhez (történelem, földrajz, állampolgári ismeretek, sport, föld- és élettudományok) meghatározott képességek és ismeretek összességét sorolná fel.

Ugyanakkor a kompetenciafüzet a tanulás alapvetően egyéni folyamatként való felfogását és megközelítését látszik erősíteni. Ha nem sikerül egy adott szintet elérni, akkor az oktatásban elért siker fokozását célzó, személyre szabott programok – Personalized Programs of Educational success (PPRE) – jelentik az egyetlen lehetőséget a felzárkózásra, melyek korlátaira már fény derült (*Chevalier-Coyot et al., 2006*).

A „bemenet” és a „kimenet” ellentéte

Az értékelést még mindig sokkal inkább egy adott szakasz lezárásának, az elért teljesítményszint ellenőrzésének, nem pedig egy tanulási folyamatnak tekintjük. Nem világos, hogy a „tanulás végére” vagy egyfajta „kiindulópont-ra” gondolunk, amikor a kompetenciákról beszélünk.

Másfelől az értékelés csak akkor mozdulhat el a tanulási folyamat valamiféle átgon-dolt támogatása felé, ha az iskolák összehangolják irányítási stratégiáikat az új értékelési módszerekkel.

A régi és az új közötti feszültség

Végezetül, természetesen a régi és az új is szemben állnak egymással, de ez nem csak a változással szembeni ellenállást jelenti, hanem inkább a tanári szemlélet változásának a *folyamatára* utal, különösen a tanári munka mibenlétét és az értékelés formáit, valamint az ezekből következő lehetséges tanítási módszereket illetően.

ÖSSZEGZÉS: A FRANCIA „MŰVELTSÉG” ALAPÚ OKTATÁSI KONTEXTUS

A kulcskompetenciák egész életen át tartó tanulásra épülő európai megközelítéséből és a kötelezően alkalmazandó francia *socle commun* szemléletéből a célcsoport és a tanulási szituációk két különböző felfogására lehet következtetni. Az európai ajánlás az európai célokhoz illeszkedően került megfogalmazásra. Ehhez képest a *socle commun* a kulcskompetenciák francia sajátosságoknak megfelelő kiegészítéseit, módosításait vagy átértelmezéseit tartalmazza, ami leginkább a kulcskompetenciák európai listájával szembeállított humán, természettudományos vagy általános „műveltség” fogalmában mutatkozik meg.

A *socle commun* hátterében álló szándék és cél ellenére a kompetenciafüzetek és a tantervek jelenlegi átdolgozásai látható ellentétben állnak a tantárgyrendszerben gyökerező francia modellel, amelynek vagy be kell építenie azokat, vagy át kell alakulnia.

IRODALOM

Bardi, A. M. – Bérard, J. M. (2002): *L'école et les réseaux numériques*. MEN. Rapport IGEN⁹. Paris: IGEN, juillet 2002, pdf 74 pages.

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapportfinal.pdf>

Chevalier-Coyot, M. – Houchot, A. – Matringe, G. – Valadas, M. – Weinland, K. (2006): *Programmes personnalisés de réussite éducative*. Rapport de l'Inspection générale à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport n°2005-048 juin 2006, pdf 51 pages

http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/cgi-bin/brp/telestats.cgi?brp_ref=064000688&brp_file=0000.pdf

Commission Européenne (2006): JO L 394/ 2006/962/CE Journal Officiel de l'Union Européenne. 18 décembre 2006. *Recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. Décembre 2006

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/L_394/L_39420061230fr00100018.pdf

Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2007): *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Gouvernement du Québec.

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0453.pdf>

Council of the european education (2006): *Education, youth and culture. Key competences for lifelong learning*. Brussels. May 2006. <http://www.consilium.europa.eu/>

Dubet, F. (1999): *Le collège de l'an 2000*. Rapport à la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire. Paris: La Documentation française.
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994001548/0000.pdf>

Dutercq, Y. – Derouet, J-L. (2004): *Le collège en chantier*, Lyon: INRP.

Ferry, L. (1995). Qu'apprendre au collège? *Le débat*, 87. 147–180.

DeSeCo (2002): *Définition et sélection des compétences: fondements théoriques et conceptuels*. CERI. OECD. Novembre 2002. <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>

Houchot, A. – Robine, F. et al. (2007): *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport de l'Inspection générale à monsieur le ministre de l'Education nationale. Rapport n° 2005-048 juin 2007, pdf 60 pages
<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

Jonnaert, P. – Barrette, J. – Masciotra, D. – Yaya, M. (2006): *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*. Publication de l'Oré, Montréal.

Lepetit, P. – Lesné, J.-F. – Bardi, A.-M. – Pecker, A. – Bassy, A.-M. (2007): *Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif*, Mission d'audit de modernisation, Inspection générale des finances.
http://www.audits.performance-publique.gouv.fr/bib_res/665.pdf

MEN (Ministère de l'Education Nationale) (2006): *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris. SCEREN. <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

MEN (Ministère de l'Education Nationale) (2007): *Livret de connaissances et de compétences*. Grilles de références. http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm

UNESCO (2005): *Vers les Sociétés du Savoir*. Rapport Mondial. Editions UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

ENRIQUE ROCA – ROSARIO SÁNCHEZ NÚÑEZ-ARENAS

ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁK ÉS OKTATÁS A XXI. SZÁZADBAN

A KOMPETENCIÁK ALKALMAZÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE
A SPANYOL OKTATÁSI RENDSZERBEN

A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOM ÁLTAL MEGKÖVETELT KULCSKOMPETENCIÁK BIZTOSÍTÁSA A TANULÓKNAK

Egy kompetenciát (a szó forrása a latin *competentia*) akkor tekintünk adottnak, amikor az egyén „*valaminek a megtételére képes*” (*Real Academia Española, 2001*), vagy „*kompetens: valamihez kellő képességgel rendelkezik*” (*Merriam-Webster’s, 1993 nyomán*). A kompetenciának ez a régi, latin jelentése korán beépült a munka világába, amely a mesteremberektől és a gazdálkodóktól mindig is megkövetelte, hogy képzett szakemberek legyenek, vagy valamilyen *gyakorlati* képességgel, tudással rendelkezzenek. Az újabb kori társadalom olyan manuális vagy intellektuális készségeket követel a munkavállalóktól, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy bizonyos típusú munkát, mesterséget megfelelő színvonalon tudjanak *gyakorolni*.

A kompetencia „*valaminek a (színvonalas) gyakorlására való képességként*” értelmezett fogalma azonban nem kizárólag a munka – vagy legalábbis nemcsak a kétkézi munka – világára vonatkoztatható, hanem mindenféle (műszaki, üzleti, szolgáltató, ipari, mezőgazdasági, művészeti stb.) tevékenységre is. A társadalom már régen felismerte, hogy állampolgárainak bizonyos *kompetenciákkal kell rendelkeznie*, de nem csak szorosan a munkához kötődő területeken.

A XX. század második felétől gyorsan változtak a kompetenciákkal kapcsolatos igények. Miközben a (rutinszerűen és nem rutinszerűen használt) manuális készségek és a megszokott feladatok során alkalmazott kognitív készségek iránti kereslet csökkent, jelentősen nőtt az igény egyrészt a kognitív, másrészt az analitikus és interaktív kompetenciák minden fajtája iránt (*Levy–Murnane, 2004*).

A *kompetencia* – és főként a *kulcskompetencia* – fogalma az utóbbi években szerve- sen beépült az oktatásba. Meghonosodását elősegítették a kutatók és a nevelőtestületek reflexiói, elméleti munkái (*Van de Heijden–Barbier, 1999; Marchesi, 2007; Coll, 2007*), valamint a hivatalos szervek és intézmények arra vonatkozó konkrét javaslatai, hogy a fiataloknak mit kell feltétlenül megtanulniuk ahhoz, hogy teljes jogú állampolgárok lehessenek, szabadság- ban élhessenek együtt, továbbá felelősségteljes, körültekintő módon gyakorolhassák egyéni és kollektív jogait, továbbá közös kötelességeiket (*Delors, 1996*).

A kompetenciák bevezetését a spanyol oktatási rendszerbe elsősorban az OECD kompetenciák meghatározásával és kiválasztásával kapcsolatos munkája (*OECD, 2002*), va- lamint az Európai Unió eredményei befolyásolták, amely utóbbiak a lisszaboni stratégia ke- retében (az Európai Tanács 2000. március 23–24-i lisszaboni rendkívüli ülése) és a 2010-ig teljesítendő oktatási célkitűzéseket megállapító, a kulcskompetenciák meghatározását (*EU, 2005*) eredményező keretmegállapodásban (*EU, 2003*) kerültek megfogalmazásra. A kulcs- kompetenciák fejlesztésének szükségességét hangsúlyozva az Európai Tanács 2002-ben Barcelonában elfogadta az egész életen át tartó tanulásról szóló határozatot.

Mindezek szorosan összekapcsolódtak azzal a XX. század utolsó éveitől folyó komp- lex és nagyratörő értékelési programmal, amely a fiatalok, illetve újabban az állampolgárok összessége által birtokolt kulcskompetenciák felmérését célozza. Ezekben az értékelési programokban olyan értékeléseket végző nemzetközi szervezetek és intézmények dolgoztak együtt az OECD-vel és az EU-val, mint az UNESCO, az Ibér-amerikai Államok Szervezete (OEI), az Oktatási Eredmények Értékelésének Nemzetközi Társasága (IEA) stb.

A „Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása” (Definition and Selection of Key Competences, rövidítve: DeSeCo) címet viselő projekt (*OECD, 2005b*) azzal a céllal indult, hogy a nemzetközi értékeléseket – mindenekelőtt az 1990-es évek közepén kezdődő PISA-vizsgálatokat – egy olyan elméleti keretbe helyezze, amelynek segítségével az egyes tanulók kulcskompetenciái meghatározhatóak, és az oktatás során elért tanulási eredmé- nyek értékelhetők. A DeSeCo meghatározása 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. A kompetencia a „hogyan” tudása (alkalmazott tudás), amely különböző kontextusokhoz illeszthető, és külön- féle mértékben más kompetenciákkal is ötvözhető.

A lisszaboni stratégia keretén belül elfogadott oktatási célkitűzések szerint az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságá- vá kell válnia, amely több és jobb munkahely, valamint nagyobb társadalmi kohézió mellett fenntartható gazdasági növekedésre képes. E tervekkel összhangban, az oktatás számára állított célkitűzések teljesítésének elősegítése érdekében, az Európai Tanács és az Európai

Parlament elfogadta az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlást (EU, 2006).

Az uniós ajánlásban szereplő meghatározás szerint a kompetencia az adott helyzetnek és az érintett tanulási hajlandóságának megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözte. A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes boldoguláshoz és fejlődéshez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. A kötelező iskolai oktatás vagy a szakképzés végéig a fiataloknak olyan szinten kell elsajátítaniuk a kulcskompetenciákat, amely felvértezi őket a felnőtt életre, és alapot teremt az egész életen át tartó tanulásra.

Attól a szándéktól vezérelve, hogy a spanyol oktatási rendszer megfeleljen a tudásalapú társadalom által támasztott elvárásoknak, és teljesíteni tudja az Európai Unió országai által vállalt közös oktatási célokat, az Európai Parlament és a Európai Tanács ajánlását szem előtt tartva elfogadott új oktatási törvény (LOE, 2006) előírja a kulcskompetenciák befejezését a tantervbe, és a tanulókkal való elsajátíttatását az iskolakötelezettség időszaka alatt.

Az oktatási törvény bevezeti továbbá a tanulók kulcskompetenciáinak diagnosztikus értékelését az alapfokú oktatás negyedik évfolyama végén (9-10 éves korban), valamint a kötelező középfokú oktatás második évfolyama elvégzésekor (13-14 éves korban). A törvény értelmében az oktatás következő ciklusába vagy szakaszába lépés engedélyezésével kapcsolatos döntéseiknél, illetve a kötelező középfokú oktatás elvégzését igazoló bizonyítvány kiadásakor a pedagógusok kötelesek tekintetbe venni, hogy a tanulóknak milyen szinten sikerült elsajátítani a kulcskompetenciákat.

Végezetül, az iskolák szervezeti intézkedéseinek, a nevelőtestület kollektív döntéseinek és az oktatásban érintettek (pedagógusok, szülők, tanulók és a helyi közösség) közreműködésének – a megújult autonómia és a közös felelősségvállalás keretein belül – mind azt a célt kell szolgálnia, hogy a kötelező iskolai oktatást valamennyi diák eredményesen fejezhesse be. Mivel a sikert a külső értékelések is a kulcskompetenciák elsajátítási szintje alapján mérik, ezek ugyancsak alapvető fontosságúak az oktatás egésze számára.

A KULCSKOMPETENCIÁK A SPANYOL TANTERVBEN

A kulcskompetenciák beillesztése a tantervbe a célkitűzések, a tartalmak és az értékelési szempontok mellé, több célt szolgál. Az egyik, hogy a különböző területeken és tantárgyaknál ötvöződjön a formális és a nem formális tanulás; a másik, hogy a tanulóknak képesnek kell lenniük a tanultak különböző szituációkban és kontextusokban történő eredményes, szükség szerinti alkalmazására. Emellett a személyes önmegvalósításra, az aktív állampolgári részvételre, a teljes jogú felnőtt életre és az egész életen át tartó tanulásra is képessé kell válniuk. Végül, a kulcskompetenciák a tanítási módszerekhez is útmutatást adhatnak, elő-

segíthetik az alapvető tartalmak és értékelési szempontok meghatározását, valamint alapot szolgáltathatnak a tanítási és a tanulási folyamat során meghozandó döntésekhez.

A kulcskompetenciák beépítése a tantervbe nem jelenti a spanyol oktatás eddigi fontos vívmányai – így az 1970-es években megállapított oktatási célkitűzések vagy az 1990-es években meghatározott új tantervi célkitűzések, tartalmak (fogalmak, módszerek, attitűdök) és értékelési szempontok – elutasítását.

A kulcskompetenciák nem veszik át a fent említett tantervi elemek vagy területek szerepét, hanem inkább az egészet összetartó erőként szolgálnak, és egy új nézőpontot jelentenek, amennyiben az oktatás figyelmét ráirányítják arra, hogy a tanulási folyamat végére a diákoknak képesnek kell lenniük a tanultak változatos helyzetekben és körülmények között történő alkalmazására, valamint az iskola, a társadalmi élet és a munkahely eltérő közegeiben való boldogulásra. Ahogy az UNESCO XXI. századi oktatással foglalkozó nemzetközi bizottsága által készített jelentés (*Delors, 1996*) is megállapítja, a tanulóknak nem elég ismereteket elsajátítani, hanem cselekedni, élni és másokkal együtt élni is meg kell tanulniuk az iskolakötelezettség időszaka alatt ahhoz, hogy kellőképpen felkészültek legyenek az aktív állampolgári létre.

Az oktatási törvény a kormány hatáskörébe helyezi a tanterv alapvető területeihez tartozó célkitűzések, kulcskompetenciák és értékelési szempontok meghatározását. Az állami tantervet 65%-ban az Oktatás és Tudomány Minisztériuma, 35%-ban pedig az autonóm közösségek dolgozzák ki (kivételt képeznek azok az autonóm közösségek, ahol két hivatalos nyelv van, és ahol ez az arány 45%). A később elfogadott jogszabályok (lásd MEC Ministerio de Educación y Ciencia az Oktatás és Tudomány Minisztériuma) mind az alapfokú, mind a középfokú oktatás tantervében meghatározzák azokat a kulcskompetenciákat, amelyeket a tanulóknak a két oktatási szakasz végére a személyes és szakmai boldoguláshoz el kell sajátítaniuk.

A tanterv nemcsak a kulcskompetenciákat írja le, hanem azt is, hogy az egyes területek hogyan járulnak hozzá fejlesztésükhöz a két oktatási szakaszban. A kulcskompetenciák elsajátításában több különböző tantervi terület és tantárgy játszik szerepet, de nincs közöttük egy az egyhez megfelelés, hanem minden egyes terület, illetve tantárgy valamennyi kulcskompetencia elsajátításához hozzájárul, jóllehet, nem egyforma mértékben.

A következő részben a spanyol tantervben meghatározott nyolc kulcskompetenciát ismertetjük. Az Európai Unió ajánlásával összhangban a kulcskompetenciákat hozzáillesztették a spanyol oktatási rendszer valóságához, sajátos igényeihez és körülményeihez, ugyanakkor az elkészült javaslat hasonlít a többi állam, így például a Franciaország által megfogalmazottakhoz. A nyolc kulcskompetencia leírása, célja és jellemző jegyei a fentieknek megfelelően kerültek rögzítésre a kötelező alap- és középfokú oktatás állami szintű alaptantervét meghatározó dokumentumokban (*MEC, 2006a; 2006b*).

A tartalmi szabályozók a kulcskompetenciák ismertetésén túl a különféle tantervi területek, tantárgyak egyes kulcskompetenciákhoz való fő kapcsolódási pontjait és az elsajátításukban játszott szerepét is bemutatják. Az alábbi bekezdésekben részletesebben elemezzük a nyelvi kommunikációt, és – nehogy túl hosszúra nyúljon ez az összefoglalás – röviden ismertetjük az alapvető szabályozó dokumentumok többi hét kompetenciára vonatkozó rendelkezéseit, amelyeket az érdeklődők később fellapozhatnak. A különböző kompetenciák kialakításában és fejlesztésében valamennyi terület és tantárgy közreműködik, de valamelyest eltérő súllyal. Az általános helyzetfeltáró értékeléssel foglalkozó részben bemutatunk néhány táblázatot, amelyek azt próbálják érzékeltetni, hogy az értékelést kidolgozók szerint milyen szoros kapcsolat áll fenn az egyes területek és tantárgyak, valamint a kulcskompetenciák között.

1. A *nyelvi kommunikáció* a nyelv eszközként való használatát jelenti a szóbeli és írásbeli kommunikációra, a valóság ábrázolására, magyarázatára és értelmezésére, a tudásteremtésre és -átadásra, valamint gondolataink, érzelmeink és viselkedésünk szervezésére és szabályozására.

Az értő olvasás is ehhez a kompetenciához tartozik, de a spanyol tantervben egy tágabb koncepció épül köré. Mivel a kulcskompetenciák fejlesztésének fontos tényezőjéről van szó, az iskoláknak úgy kell megszervezniük az oktató-nevelő munkát, hogy az alap- és középfokú oktatás minden évfolyamán hetente legalább harminc perc álljon rendelkezésre az olvasás osztályteremi gyakorlására.

Magától értetődő, hogy a *spanyol nyelv és irodalom* (Lengua Castellana y Literatura), amelynek tanterve a nyelv különböző kommunikációs kontextusokban történő társas használatára helyezi a hangsúlyt, a nyelvi kommunikációs kompetencia valamennyi összetevője fejlesztésében közvetlen szerepet játszik. A kommunikatív modellre épülő *idegennyelv-tanulás* ugyanolyan módon segíti e kulcskompetenciának a fejlődését, mint az anyanyelv, de a nyelvi finomságokra való érzékenység növelésén keresztül egyúttal tökéletesíti és gazdagítja is az általános kommunikatív kompetenciát. A *klasszikus nyelvek tanulása* lehetővé teszi az Európában beszélt újlatin nyelvek és az e nyelvek lexikális hatásának nagyobb mértékben kitett más nyelvek funkcionális nyelvtanának alaposabb megértését.

A tantervben szereplő többi területhez és tantárgyhoz hasonlóan a *természeti, társadalmi és kulturális környezet ismerete, az állampolgárságra nevelés és a testnevelés* is fejleszti a szakszókincset, a fogalmi gondolkodást, az elemzőkészséget, a reflektív attitűdöt és az értékelési képességet, azaz az ehhez a kompetenciához tartozó kognitív folyamatok nagy részét.

Más területeken speciális összetevők jelennek meg. Ilyen például a *művészeti nevelés*, amely a beszédhez kapcsolódó készségek – úgymint a légzéstechnika, a kiejtés és a hangképzés ötvözését igénylő kommunikáció – fejlesztéséhez járul hozzá.

A *matematika* egyfelől a matematikai nyelv lényegi elemeinek az elsajátítását foglalja magában, másfelől megköveteli a műveletek és gondolatmenetek verbális leírását, és kedvező környezetet biztosít a mások által előadott magyarázatra való odafigyeléshez, ami az értelmző, kritikai elemző és kommunikációs készséget javítja. Az *információs és kommunikációs technológia* a változatos kommunikációs és információs helyzetek kezelését és az olvasási készség megszilárdítását segíti.

2. A *matematikai kompetencia* a számok, a számokkal végzett alpműveletek, a matematikai szimbólumok, kifejezésformák és gondolkodásmódok használata a különböző típusú információk létrehozására és értelmezésére, a valóság térbeli és mennyiségi dimenzióira vonatkozó tudás bővítésére, valamint a mindennapi élethez és a munka világához kapcsolódó különféle problémák megoldására.

3. A *fizikai világ ismerete és a fizikai világgal való érintkezés* a természetes és az ember alkotta fizikai környezettel való olyan interakció képessége, amely lehetővé teszi az események értelmezését, a következmények előrejelzését, valamint a saját, a más emberek és az összes élőlény életfeltételeinek javítását és megővését célzó tevékenységek végzését. Az e kompetenciához kapcsolódó készségek szükségesek a különféle élet- és tudásterületeken (egészség, produktív tevékenység, fogyasztás, tudomány, technológiai folyamatok stb.) való megfelelő – autonóm, személyes kezdeményezéssel párosuló – eligazodáshoz, valamint a világ megértéséhez, amely a természettudomány különböző területein megfigyelhető jelenségek elemzését lehetővé tévő fogalmak és alapelvek alkalmazását igényli.

4. Az *információfeldolgozási és digitális kompetencia* az információk tudássá történő átalakítását szolgáló információkeresés, -gyűjtés, -feldolgozás és -közlés képessége. Ide tartoznak az információk elérésétől az információk feldolgozást követő, különböző eszközök-re támaszkodó átadásáig terjedő különféle készségek, az infokommunikációs technológiák használatát is beleértve, amely az információszerzés, a tanulás és a kommunikáció nélkülözhetetlen eleme.

5. A *szociális és állampolgári kompetencia* teszi lehetővé az egyén számára annak a társadalmi valóságnak a megértését, amelyben él, és teszi képessé az együttműködésre, a másokkal való együtt élésre, a demokratikus állampolgári létre a plurális társadalomban, valamint az annak jobbá tételében való közreműködés iránti elköteleződésre. Az e kompetenciához tartozó komplex készségek teszik lehetővé az állampolgárok számára a társadalmi szerepvállalást, a társas helyzeteknek megfelelő magatartás megválasztását, valamint a felelősségvállalást a saját választásokért és döntésekért.

6. A *kulturális és művészeti kompetencia* a különböző kultúrák és a szórakozás, illetve a művelődés forrásaként szolgáló művészeti alkotások ismeretét, értését, megbecsülését és kritikus értékelését, valamint az egyén kulturális örökségének és a világban való helyének felismerését feltételezi.

7. Az önálló *tanulás elsajátítása* a további tanuláshoz szükséges készségeket és a tanulási folyamat kitartó végrehajtását, valamint a saját célkitűzéseknek és igényeknek megfelelő eredményes irányítását foglalja magában.

8. Az *autonómia és személyes kezdeményezés* egyrészt az összefüggő rendszert alkotó személyes értékek és attitűdök, így például a felelősségvállalás, a kitartás, az önismeret és önbecsülés, a kreativitás, az önkritika, az önuralom képességét, másrészt a választási, a kockázatértékelési és problémamegoldási képesség, valamint a szükségletek kielégítésének késleltetésére, a hibákból történő tanulásra és a kockázatvállalásra való képesség tudatosítását és alkalmazását jelenti.

A kulcskompetenciák nem függetlenek egymástól: egyik sem sajátítható el, fejleszthető vagy használható a többi nélkül. Egyes esetekben különösen szoros kapcsolat áll fenn közöttük. Az egymással erőteljesen összefüggő nyelvi kommunikáció, az önálló tanulás, valamint az információfeldolgozási és digitális kompetencia bizonyos lényeges elemei például minden más kompetencia kialakításához és alkalmazásához nélkülözhetetlenek.

A KULCSKOMPETENCIÁK ÉRTÉKELÉSE: AZ EREDMÉNYEKRE VONATKOZÓ INFORMÁCIÓK ÉS A PEDAGÓGUSOK MUNKÁJÁT SEGÍTŐ ÚTMUTATÓ

A kulcskompetenciák beépítését a spanyol oktatási rendszerbe három értékelési terület befolyásolta, amelyek hatása a jövőben még inkább meghatározó lesz: a nemzetközi mérések, amelyekben Spanyolország is részt vesz, különös tekintettel az 1990-es évek óta folyókra; az új oktatási törvény által bevezetett helyzetfeltáró értékelések, valamint a pedagógusok által végzett folyamatos értékelések, amelyek célja a tanulók elért képességszintjének és a következő évfolyam megkezdésére való alkalmasságának megítélése. E három mérési rendszer biztosítja a szükséges információkat annak megállapításához, hogy a diákoknak milyen mértékben sikerült a kulcskompetenciákat elsajátítaniuk.

A tanulói teljesítmény külső értékelését illetően az értékelés tárgyának a meghatározása, azaz az egyes kompetenciák értékelési szempontjai (dimenziók, skálák, teljesítményszintek stb.) jelzik a pedagógusoknak, hogy a mérésekért felelő szakemberek a kompetenciák mely összetevőinek tulajdonítanak fontosságot és súlyt. A nemzetközi értékelések esetében az eredményekből, illetve azok alakulásából, továbbá a legismertebb nemzetközi szakértők általi elemzéséből levonható tanulságok megbízható útmutatást nyújtanak a kulcskompetenciák oktatásban történő fejlesztési irányaira is.

NEMZETKÖZI ÉRTÉKELÉSEK

Spanyolország folyamatosan részt vesz az IEA és az OECD által végzett nemzetközi értékelésekben, továbbá az EU legutóbbi projekteiben is szerepelt. Ezek a mérések elsősorban három kulcskompetenciát érintenek: értő olvasás (PISA és PIRLS), matematikai és természettudományos kompetencia (PISA és TIMMS). A kidolgozott értékelési rendszerek (OECD, 2006; Mullis et al., 2006; Mullis et al., 2005) az említett kompetenciákhoz kapcsolódó jellegzetes – és ennél fogva értékelendő – kontextusok, kognitív folyamatok, tartalmak és – esetenként – attitűdök részletes feltérképezését teszik lehetővé. A méréseket a közelmúltban három újabb kompetenciára – a polgári léthez szükséges és állampolgári kompetenciára (az IEA ICCS¹ vizsgálata, amely egy kifejezetten európai modullal is rendelkezik), az IKT-kompetenciára és ismeretekre (az OECD elektronikus olvasási készséget vizsgáló PISA-ERA² felmérése) és az önálló tanulás elsajátítására (EU, 2007) – is kiterjesztették.

A fenti hat kulcskompetencia nemzetközi értékeléséből kirajzolódó kép a spanyol helyzetfeltáró értékelésekhez is alapot nyújthat, illetve segítheti az elindításukat. Ami azonban a legfontosabb, rendkívül hasznos útmutatóként szolgálhat a pedagógusok számára. Ezért is adta közre a spanyol oktatási rendszerben folyó értékelésért felelős intézet a 2000-es, 2003-as és 2006-os PISA-vizsgálatok olvasás-szövegértéssel foglalkozó részének alapját képező keretrendszert és a hozzá kapcsolódó kérdések ismertetését (MEC, 2008).

HELYZETFELTÁRÓ ÉRTÉKELÉSEK SPANYOLORSZÁGBAN

A spanyol oktatási törvény két különálló, de egymást kiegészítő folyamatot vezetett be a kulcskompetenciák értékelésére: az általános helyzetfeltáró értékeléseket és az egyes tanulók kulcskompetenciáinak iskolák által végzett diagnosztikus méréseit.

Az általános helyzetfeltáró értékelés az oktatási rendszer egészének működéséről hivatalos tájékoztatni. A kulcskompetenciák elsajátításának az alapfokú oktatás negyedik (9-10 éves korban) és a kötelező középfokú oktatás második évfolyamán (13-14 éves korban) elért szintjét reprezentatív tanulói mintán végzett külső felmérésekkel kell majd megállapítani az egyes autonóm közösségekre és az állam egészére vonatkoztatva.

Az általános helyzetfeltáró értékelés végrehajtása az autonóm közösségek közreműködésével fog zajlani. Az Értékelési Intézet és a megfelelő oktatásirányítási szervek hivatalai már elindították a folyamatot. Az első lépés az értékelési keret kidolgozása és négy kulcskompetenciára (nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, a fizikai világ ismerete és a fizikai világgal való érintkezés, valamint a szociális és állampolgári kompetencia) kiterjedő

1 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

2 Programme for International Student Assessment (PISA), Electronic Reading Assessment (ERA)

modellkísérlet előkészítése volt, amelynek megvalósítására április végétől május közepéig került sor. Az alapfokú oktatás negyedik évfolyamán a 2008/2009-es tanévben, a kötelező középfokú oktatás második évfolyamán pedig a 2009/2010-es tanévben kezdődött meg az általános helyzetfeltáró értékelés.

Amint fentebb rámutattunk, az általános helyzetfeltáró értékelés minden érintett témakorról értékes információt tud nyújtani: a *kompetenciák és a tantervi területek*, valamint a *tantárgyak* közötti kapcsolatokról, a kompetenciák különböző *dimenzióiról* vagy összetevőiről, a tanulók általi elsajátítás *szintjeiről*, a különböző kompetenciák értékeléséhez *használt kérdésekről*, a tanulás és az eredmények körülményeiről és kontextusáról.

A kulcskompetenciák értékeléséhez készült alábbi táblázatokban az látható, hogy az értékelési kereten belül milyen és mennyire szoros összefüggések állnak fenn a különböző tantervi területek, illetve tantárgyak és az egyes kompetenciák között³.

1. táblázat
A tantervi területek, tantárgyak és a kulcskompetenciák
közötti kapcsolatok erőssége az alapfokú oktatásban

| Kompetenciák/tantárgyak | Környezet- ismeret | Művészeti nevelés | Testnevelés | Hivatalos nyelvek | Idegen nyelv | Matematika | Állampolgári ismeretek |
|--|-----------------------|----------------------|-------------|----------------------|-----------------|------------|---------------------------|
| Nyelvi kommunikáció | •• | • | □ | •• | •• | □ | • |
| Matematikai kompetencia | • | • | □ | □ | □ | •• | □ |
| Fizikai világ ismerete és a fizikai világgal való érintkezés | •• | • | • | □ | □ | • | □ |
| Információfeldolgozási és digitális kompetencia | • | • | □ | • | • | • | □ |
| Szociális és állampolgári kompetencia | •• | • | • | • | • | □ | •• |
| Kulturális és művészeti kompetencia | • | •• | □ | • | • | □ | • |
| Tanulás elsajátítása | •• | • | • | •• | •• | •• | □ |
| Autonómia és személyes kezdeményezés | • | • | • | • | • | □ | • |

3 A kompetenciák és az egyes tantervi területek, tantárgyak közötti összefüggést a legszorosabbtól a leglazábbig haladó sorrendben a ••, • és □ jelek mutatják.

2. táblázat
A tantervi területek, tantárgyak és a kulcskompetenciák
közötti kapcsolatok erőssége a középfokú oktatásban

| Kompetenciák/ tantárgyak | Természet- tudományok | Testnevelés | Társadalomtudom- ányok, földrajz és történelem | Hivatalos nyelvek | Idegen nyelv | Matematika | Plasztikus és vizuális nevelés | Zene | Technológia | Állampolgári ismeretek |
|---|--------------------------|-------------|--|----------------------|--------------|------------|-----------------------------------|------|-------------|---------------------------|
| Nyelvi kommunikáció | • | □ | • | •• | •• | □ | □ | □ | □ | □ |
| Matematikai kompetencia | • | □ | • | □ | □ | •• | • | □ | • | □ |
| Fizikai világ ismerete és a fizikai világgal való érintkezés | •• | □ | •• | □ | □ | • | □ | □ | •• | • |
| Információfeldolgozási és digitális kompetencia | • | □ | • | •• | • | • | □ | □ | •• | □ |
| Szociális és állampolgári kompetencia | □ | • | •• | • | • | □ | □ | □ | □ | •• |
| Kulturális és művészeti kompetencia | □ | □ | •• | • | • | □ | •• | •• | □ | □ |
| Tanulás elsajátítása | •• | □ | •• | •• | •• | •• | □ | □ | □ | □ |
| Autonómia és személyes kezdeményezés | □ | • | • | • | • | • | □ | □ | • | • |

A kompetenciák dimenzióinak illusztrálására a következő táblázatban két dimenzió – a *kompetenciákhoz kapcsolódó folyamatok* és a *tartalmi blokkok* – összefoglalását mutatjuk be.

| Kompetencia | Folyamatok | Tartalmi blokkok |
|---------------------|--|-------------------------------|
| Nyelvi kommunikáció | Szövegértés (szóbeli és olvasott szöveg) | Szemantikai kapcsolatok |
| | Hasonlóság és azonosság | Nyelvtani ismeretek |
| | Szerkesztés | Címsorok és szövegek |
| | Kiegészítés és szintézis | Kontextuális elemek |
| | Reflektív gondolkodás és értékelés | Lexikai elemek vagy szókinccs |
| | Transzfer és alkalmazás | |
| | Kifejezőkészség (írásbeli) | Lexikai elemek vagy szókinccs |
| | Tervezés | Nyelvtani ismeretek |
| | Kontextusba helyezés | Címsorok és szövegek |
| | Koherencia | Kézírás és helyesírás |
| | Kohézió | |
| | Megfeleltetés | |
| | Hibák kijavítása és külalak | |

| Kompetencia | Folyamatok | Tartalmi blokkok |
|--|--|---|
| Matematikai kompetencia | Reprodukció: | Alapfokú oktatás 4. évfolyama: |
| | Információszerzés és felismerés | Számok és műveletek |
| | Értelmezés | Mérés: mennyiségek becslése és kiszámítása |
| | Összefüggések: | Geometria |
| | Alkalmazás | Információfeldolgozás, véletlen és valószínűség |
| | Elemzés és értékelés | Kötelező középfokú oktatás 2. évfolyama: |
| | Reflektív gondolkodás: | Közös tartalmak |
| A fizikai világ ismerete és a fizikai világgal való érintkezés | Szintézis és kreativitás | Számok |
| | Ítéletalkotás és értékelés | Algebra |
| | | Geometria |
| | | Függvények és grafikonok |
| | | Statisztika és valószínűség-számítás |
| | Természettudományos kérdések felismerése | A természeti világra vonatkozó ismeretek: |
| | A fizikai világ jelenségeinek tudományos magyarázata | Anyag és energia |
| Szociális és állampolgári kompetencia | Tudományos vizsgálatok alkalmazása | Élőlények |
| | | A környezet és megóvása |
| | | A Föld és a világegyetem |
| | | Tudomány, technológia és társadalom |
| | | A fizikai világgal való érintkezéshez kapcsolódó ismeretek: |
| | | Tudományos kutatás |
| | | Tudományos magyarázatok |
| | Információhasználat | Az ember és a társadalmi struktúrák |
| | Információszerzés | Egyén |
| | Elemzés | Társadalom |
| | Szintézis | Társadalmi struktúra |
| | Társadalmi tények megértése | A társadalmak kialakulása és fejlődése |
| | Magyarázat | Múlt |
| | Empátia | Jelen |
| | Értelmezés | Demokratikus rendszerek |
| | Társadalmi együttélés | Emberi jogok |
| | Tárgyalás | |
| | Vita, eszmecsere | |
| | Részvétel | |

Az egyes kompetenciákhoz kapcsolódó folyamatok és tartalmi blokkok közötti, értékelési kereten belüli összefüggések alapján – első megközelítésként – kidolgozásra kerültek az elsajátításban szerepet játszó különböző tantervi területek értékelési szempontjai.

Az egyes tantervi területek és tantárgyak – folyamatok és tartalmi blokkok közötti összefüggések alapján kidolgozott – értékelési szempontjai hasznos útmutatást jelentenek a felméréseket összeállító szakemberek számára. Minden értékelési szemponthoz egy vagy több, a kognitív folyamatokat és a hozzájuk tartozó tudáselemeket vizsgáló – valamilyen feladtból és különféle kérdésekből álló – értékelési egység kapcsolható.

| Tartalmi blokkok | Folyamatok | | |
|------------------|--|-----------------------|------------|
| | a | b | c |
| A | Értékelési szempontok tantervi területek/tantárgyak | Értékelési szempontok | Szempontok |
| B | Szempontok | Szempontok | |
| C | | | Szempontok |
| ... | ... | | |

Ezek az információk a pedagógusok munkájához is felhasználhatók, mert tájékoztatást nyújtanak számukra az összefüggésekről az egyes kompetenciák különböző dimenziói és az általuk tanított tantervi területek vagy tantárgyak értékelési szempontjai között.

Az eredményül kapott értékelési egységekből és javasolt elemekből fokozatosan kialakul majd egy kérdésbank, amely – amennyiben megfelelően kerül kidolgozásra – gyakorlati példákkal láthatja el a tanárokat arra vonatkozóan, hogy a kompetenciák mely dimenzióira összpontosítsanak az osztályteremben folyó munka során.

Az értékelés eredményei arról is tájékoztatnak majd, hogy a tanulók milyen szinten sajátították el az egyes kompetenciákat, amely információ a tanítás és a tanulói fejlődés értékelése terén egyaránt fontos hivatkozási alapként szolgálhat a tanári munkához.

Korábban már rámutattunk, hogy a tanulók által elsajátított kulcskompetenciák mérési eredményei csak akkor értelmezhetők, ha figyelembe vesszük a gyerekek családi hátterét és az iskolák társadalmi környezetét, amelyben a tanulási eredmények létrejöttek. Az eredményeket csak a különbségek magyarázatára alkalmas kontextusba helyezve szabad összehasonlítani.

Ezért a tanulási környezetre vonatkozó kérdőívek készültek a pedagógusok, az iskolavezetők, a tanulók és családjaik számára, amelyek alapján összegyűjthetők a diákok és az oktatási intézmények társadalmi-gazdasági és kulturális jellemzői, továbbá együtt rajzolódhatnak ki a rendelkezésre álló erőforrások és oktatási folyamatok, valamint az eredmények értelmezésében szerepet játszó körülmények eltérései.

A spanyol oktatási rendszer általános helyzetfeltáró értékelésének az a célja, hogy ki-alakítsa az oktatás teljesítménye ellenőrzése és a kapott eredmények alapján történő fejlesztése iránti elkötelezettséget, hozzájáruljon az oktatás színvonalának és méltányosságának a javításához, információkkal lássa el az oktatáspolitikát, javítsa az oktatási rendszer átláthatóságát és fokozza hatékonyságát, valamint tájékoztatást nyújtson a kulcskompetenciák elsajátításának mértékéről.

A tanulói kulcskompetenciák egyes iskolák által végzendő helyzetfeltáró értékelésének megszervezésért és lebonyolításáért az autonóm közösségek felelnek. E mérések jellegüket tekintve az iskolák belső fejlődését segítik, és a családok, valamint az oktatásban részt vevő szakemberek számára szolgáltatnak adatokat. Ennek megfelelően kidolgozásuk és iránymutatásuk – a megfelelő iskolai végrehajtáshoz szükséges modellek és támogatás biztosítását is beleértve – a helyi oktatásirányítás feladata.

Ezen általános helyzetfeltáró értékelések keretébe illeszkedő, népszámlálási adatkon alapuló diagnosztikus értékeléseknek az alapfokú oktatás negyedik évfolyamán tanuló (9-10 éves) és a kötelező középfokú oktatás második évfolyamára járó (13-14 éves) korosztály alkotja a célcsoportját.

A TANULÓK TOVÁBBHALADÁSÁVAL ÉS AZ ISKOLAI VÉGZETTSÉG IGAZOLÁSÁVAL KAPCSOLATOS DÖNTÉSEK

Az egyes tanévek, oktatási ciklusok vagy szakaszok végén a pedagógusoknak és a nevelőtestületnek dönteniük kell arról, hogy a tanulók közül kik léphetnek tovább a következő évfolyamra (illetve hogy a kötelező középfokú oktatás végén kinek adható ki az annak elvégzését igazoló bizonyítvány). Az oktatási törvény rendelkezései alapján e döntéseket az adott szintnek megfelelő kompetenciák elérésétől függően kell meghozni.

Az új szabályozás szerint egy tanuló csak akkor kezdheti meg az alapfokú oktatás következő ciklusát vagy szakaszát, ha az adott érettségi szinten elvárható kulcskompetenciákkal rendelkezik. Ha ez nem így van, akkor évet kell ismételnie, de ilyen intézkedést nyilvánvalóan csak rendkívüli esetben lehet hozni. Mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy egyetlen diák se kerülhessen ilyen helyzetbe, és csak akkor szabad ehhez az eljáráshoz folyamodni, ha minden korábban mozgósított erőforrás és felzárkózáshoz szükséges támogatás hatástalannak bizonyult. Mivel a középfokú oktatásba történő sikeres átlépés feltétele a két oktatási szint összehangolása, az általános iskolai osztályfőnököknek a személyes célkitűzéseket és a kulcskompetenciákat figyelembe véve beszámolót kell készíteniük az egyes tanulók által elért eredményekről.

A kötelező középfokú oktatásban hasonló elvek szerint történik a következő évfolyam megkezdésének engedélyezése és a középfokú végzettséget igazoló bizonyítvány megadá-

sa. Ahogy az előzőekben megállapítottuk, a nemzeti és a nemzetközi szintű külső értékelések vitathatatlanul hasznos példákat szolgáltatnak a pedagógusoknak az ilyen döntések meghozatalához.

A PEDAGÓGUSOK ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁS: A KOMPETENCIÁK ALKALMAZÁSI ÉS ÉRTÉKELÉSI LEHETŐSÉGEI

A társadalom, az oktatási rendszerek, a családok és maguk a tanulók is azt várják a pedagógusoktól, hogy megoldásokat kínáljanak az olyan társadalmi és oktatásügyi kihívásokra, mint az oktatás univerzálissá válása, a változatos kulturális, családi és szociális háttérű tanulónépszerűség heterogenitása, a fiatalok és felnőttek családon, iskolán és társadalmi életén belüli kapcsolatainak a komplexitása, valamint a világpolgárságra, egyenlőségre, a környezet és a biztonság védelmére nevelés stb.

Míg régen a tanárok nagyra értékelt, tisztelettel övezett szerepkört töltöttek be, és tekintélyüket senki nem kérdőjelezte meg, a napjainkra jellemző modern kapcsolati modellek jóval bonyolultabbak, és sokkal inkább a részvételre épülnek. Ezzel párhuzamosan az iskolában jelentkező konfliktusok is megváltoztak, és a korábban alkalmazottaktól eltérő tanári stratégiákat, készségeket követelnek a békés, határozott, kommunikáción alapuló közös rendezéshez.

Mindezekon felül annak a célnak a kitűzése, hogy valamennyi diák elsajátíthassa a kulcskompetenciákat, változásra, új munkamódszerek és értékelési rendszerek alkalmazására szólítja fel a pedagógusokat.

Noha a kulcskompetenciák bevezetése oktatásügyi feladat, valójában a pedagógusoknak jut a legösszetettebb és legkényesebb szerep: az oktatáskutatóktól kapott csekély támogatás ellenére el kell érniük, hogy tanító-nevelő munkájuk eredményeként a diákok megszerezzék ezeket a kompetenciákat.

Jövőbeli kollégáik nemsokára már bizonyosan olyan alapképzésben fognak részesülni, ami útmutatást ad majd ezen feladat ellátásához, hiszen az Európai Unió és az UNESCO célul tűzte ki a pedagógusképzés megújítását. Az új képzési igényeket felismerve már a spanyol Oktatási, Szociálpolitikai és Sportminisztérium is elfogadott egy új jogszabályt (*MEC, 2007*) azokról az alapvető irányelvekről, amelyek alapján az egyetemeknek a bolognai folyamattal összhangban át kell dolgozniuk képzéseiket, és előírta, hogy a jövőben a pedagógusok egyetemi képzésének a kulcskompetencia alapú oktatáshoz szükséges készségek elsajátítására kell irányulnia.

A gyakorló pedagógusoknak ezzel párhuzamosan szakmai továbbképzésekre és az egyetemi szférától kapott támogatásra van szüksége a kulcskompetenciák tanulókkal történő elsajátíttatását célzó tanári munka elméleti és módszertani problémáinak megoldásához.

Késlekedni viszont nincs idő: a diákokat tanítani kell, a pedagógusoknak pedig fokozatosan be kell építeniük mind az elméletet, mind a gyakorlati tapasztalatokat az osztályteremben folyó munkába. Így éppen a megfelelő időben jön az a segítség, hogy saját tapasztalataik mellett a külső értékelésekre is támaszkodhatnak.

A kulcskompetenciák fejlesztése nem alapvető módszertani változtatásokat vagy a tantervi területekhez, tantárgyakhoz meghatározott célkitűzések átdolgozását igényli, hanem sokkal inkább a mindennapi tanári tevékenység gazdagítását egy újfajta érzékenységgel, szemlélettel. A cél: e gondolkodásmód megjelenítése és beépítése az osztálytermi folyamatok megtervezésébe annak érdekében, hogy a tanulók addig ismeretlen kontextusokkal, helyzetekkel és problémákkal szembesülve is képesek legyenek aktív módon alkalmazni az egyes tantervi területek és tantárgyak tanulása során megszerzett tudást. A tanórai tevékenységeket olyan feladatokkal kell kiegészíteni, amelyekkel napról napra ellenőrizhető a kompetenciák elsajátítása (a külső értékelések itt különösen hasznosak lehetnek).

A kompetenciák fejlődése azonban nem csak a tanterven múlik. Az oktatási intézményeknek szervezeti változtatásokat is végre kell hajtaniuk ahhoz, hogy valamennyi diákjuk számára lehetővé tegyék és megkönnyítsék a kulcskompetenciák kialakítását és fejlesztését. Ebben az értelemben a tanterv eredményes feldolgozásának, az intézmény szervezetének és működtetésének, az oktató-nevelő munkának, a tanórán kívüli és az azokat kiegészítő tevékenységeknek, valamint az oktatásban részt vevő szakemberek egymáshoz való viszonyának mind olyanak kell lennie, amely elősegíti a kulcskompetenciák elsajátítását.

A pedagógusokkal szemben támasztott egyik legnagyobb új kihívás, hogy a kulcskompetenciák értékelése alapján kell eldönteniük, vajon egy tanuló felsőbb osztályba léphet-e, illetve megkaphatja-e a végbizonyítványt. Ezen a téren kiemelkedő fontosságot kap a közös döntéshozás, amelynek gyakorlásához a spanyol iskolák már hozzászoktak. A továbblépéshez vagy a bizonyítvány megszerzéséhez szükséges szintű kompetenciák létezését csak közösen tudja megállapítani a nevelőtestület. Noha a döntés szempontjából meghatározó a tanuló egyes tantervi területeken és tantárgyakban nyújtott teljesítménye, túl kell lépni az egyes szaktanárok által végzett értékelés határain. Itt ismételtén érdemes a külső értékelések által nyújtott iránymutatásra támaszkodni.

Fontos, hogy ezen rendkívül összetett és ígéretes feladat ellátása során a pedagógusok valamennyi oktatásért felelős szerv támogatására, valamint az oktatással foglalkozó szakemberek egész közössége és a teljes társadalom közreműködésére, megértésére számíthassanak.

IRODALOM

Coll, C. (2007) *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.

Delors, J. (Dir) (1996): *La educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo veintiuno*. París: Organización de las Naciones Unidas.

EU (2003): *Education and Training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: Draft interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Brussels: COM (2003) 685 final. [SEC (2003) 1250].

EU (2005): *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Brussels: COM (2005) 548 final.

EU (2006): *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. (2006/962/CE). *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18.

EURYDICE (2002): *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional (MEC).

Van der Heijden, B. – Barbier, G. (1999): *La compétence, sa nature et son développement*. *Education Permanente*. 141, 119–137.

Levy, F. – Murnane, R. (2004): *The New Division of Labor*. Princeton: Princeton University Press.

LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17 158–17 207.

Marchesi, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

MEC (2004): Ministerio de Educación y Ciencia. *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Secretaría General de Educación.

MEC (2006a): Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín oficial del Estado*, 5, 677–773.

MEC (2006b): Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado*, 293, 43 053–43 102.

MEC (2007a): Ministerio de Educación y Ciencia. *Informe 2006: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MEC (2007b): Ministerio de Educación y Ciencia. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado*, 312, 53 747–53 750.

MEC (2007c): Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. PIRLS 2006: *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA: Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

MEC (2008): Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. *La Lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Merriam-Webster's (2000): *Collegiate Dictionary* (10th Ed.). United States of America.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Délégation à la communication (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Francia: Direction générale de l'enseignement scolaire.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007): Décret no 2007-860 du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences. *Journal officiel de la république française*, 64 sur 311.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007): Arrêté du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences. *Journal officiel de la république française*, 74 sur 311.

Mullis, I. – Martin, M. – Ruddock, G. – O'Sullivan, C. – Arora, A. – Eberber, E. (2005): *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center Boston College.

Mullis, I. – Kennedy, A. – Martin, M. – Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006: Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

OECD (2002): *Conocimientos y aptitudes para la vida: Resultado de PISA 2000*. México: Santillana.

OECD (2005a): *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

OECD (2005b): *Definition and Selection of competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*.

OECD (2008): *Informe PISA 2006: competencias científicas para un mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)*. Madrid.

Rubio Carcedo, R – Fernández Martínez, A. (2005): *Evaluación Internacional de Matemáticas y Ciencias Segundo Informe de Resultados TIMSS 2003*. Euskadi: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (2001): *Defining and Selecting key competences*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (2003): *Key competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. U.S.A. and Europe: Hogrefe & Huber Publishers.

Salganik, L. H. – Rychen, D. S. – Moser, U. – Konstant, J. W. (1999): *Projects on competences in the OECD Context Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

ANNA VALOUCHOVÁ – JAROSLAV FALTŮN

A NEMZETI TANTERVTŐL AZ OKTATÁS GYAKORLATÁIG: A KULCSKOMPETENCIÁK KIBONTÁSA

AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS KERETPROGRAMJA ÉS A KULCSKOMPETENCIÁK
AZ ALAPFOKÚ OKTATÁSBAN (TANÁRI KÉZIKÖNYV) ALAPJÁN

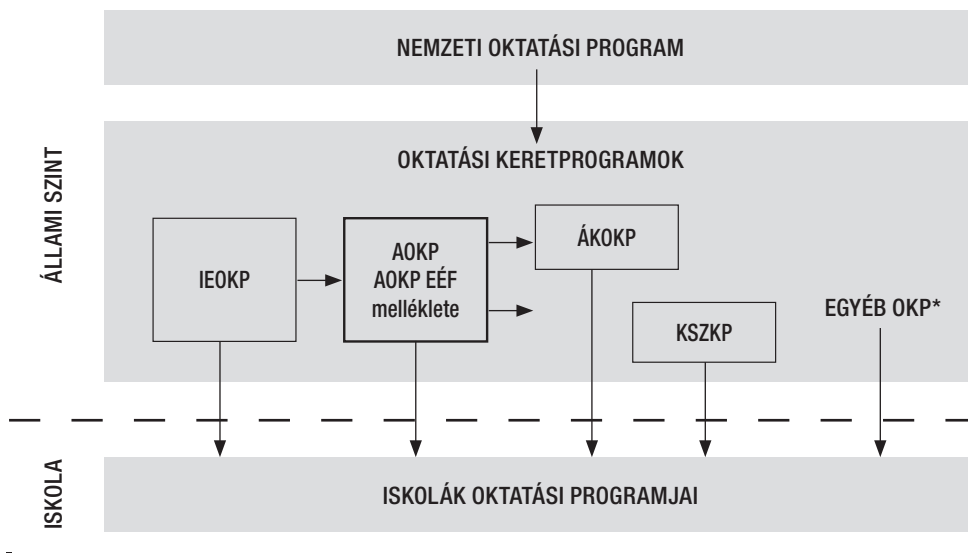
AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS FŐ JELLEMZŐI A CSEH KÖZTÁRSASÁGBAN

AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS NEMZETI TANTERVE A TANTERVI DOKUMENTUMOK RENDSZERÉBEN

A Cseh Köztársaság Nemzeti Oktatásfejlesztési Programjában („Fehér könyv”) körvonalazott és az iskola előtti, az alap-, a középfokú és a felsőoktatást, valamint az egyéb oktatást szabályozó – oktatási törvényben lefektetett új tanterv-politikai elveknek megfelelően, a cseh oktatási rendszerben egy új tantervi keret bevezetése van folyamatban a 3–19 éves korosztály számára. A tantervi dokumentumok fejlesztése két szinten – nemzeti és iskolai szinten – történik (lásd az *1. ábrát*).

A nemzeti szintű tantervi dokumentumok rendszere a nemzeti oktatási programot és a nemzeti tanterveket – más néven oktatási keretprogramokat (OKP) – foglalja magában. A nemzeti oktatási program az oktatás kezdeti szakaszának az egészét, a nemzeti tantervek pedig a különböző szintek – az iskola előtti, az alap- és a középfokú oktatás – számára kötelező oktatási normákat határozzák meg. Az iskolai szinten helyezkednek el az egyes intézményekben folyó oktatómunka alapját képező iskolai tantervek – vagy iskolai oktatási programok (IOP) –, amelyek kidolgozása – az adott szintre vonatkozó, nemzeti tantervben megfogalmazott elvek alapján – az iskolák feladata. E munka során az iskolai tantervek kidolgozását segítő kézikönyvre („a kézikönyv”) támaszkodhatnak. A nemzeti tanterv valamennyi szintjéhez rendelkezésre álló kézikönyv az iskolai oktatási programok egészének elkészítésére vonatkozó útmutatásokat, az iskolai tanterv különböző elemei kidolgozásához használható módszereket és konkrét példákat tartalmaz.

1. ábra A tantervi dokumentumok rendszere



Rövidítések: IEOKP = az iskola előtti oktatás keretprogramja; AOKP = az alapfokú oktatás (elemi és alsó középiskolai oktatás) keretprogramja és az alapfokú oktatás keretprogramjának enyhe értelmi fogyatékos tanulók oktatásáról szóló melléklete (AOKP EÉF); ÁKOKP = az általános középfokú (gimnáziumi) oktatás keretprogramja; KSZKP = a középfokú szakképzés keretprogramja.

* Egyéb OKP: az oktatási törvényben meghatározott egyéb oktatási keretprogramok – művészeti iskolákban folyó alapfokú oktatás (azaz elemi és alsó középiskolai oktatás) keretprogramja, a nyelvoktatás és egyebek keretprogramja.

A nemzeti tantervek:

- egy új oktatási stratégián alapulnak, amely a kulcskompetenciákra, a kulcskompetenciák és az oktatási tartalmak közötti összefüggésekre, valamint az elsajátított tudás és készségek gyakorlati életben történő alkalmazására fekteti a hangsúlyt;
- az egész életen át tartó tanulás fogalmára épülnek;
- meghatározzák azt az elvárt műveltségi szintet, amelyet valamennyi tanulónak el kell érnie az oktatás egyes szakaszainak a végére;
- támogatják az iskolák szakmai autonómiáját, és a pedagógust teszik felelőssé az oktatási folyamat eredményeinek az eléréséért.

Az alapfokú oktatás nemzeti tantervének alapelvei:

- az óvodai nevelés nemzeti tantervére épülnek, és a középfokú oktatás nemzeti tanterveinek az alapját képezik;
- teljes körűen meghatározzák a kötelező alapfokú oktatás rendszerének közös és szükséges elemeit;

- kijelölik a kulcskompetenciáknak azt a szintjét, amelyet a tanulóknak az alapfokú oktatás időszaka alatt el kell érniük;
- meghatározzák az oktatás tartalmát – az elvárt eredményeket és a tananyagot;
- meghatározzák az alapfokú oktatás kötelező elemeihez tartozó, kimondottan fejlesztő funkciókkal rendelkező kereszttantervi tantárgyakat;
- *ösztönzik az oktatási tartalmak feldolgozásának integrált megközelítését, szükség esetén lehetőséget biztosítva a különböző tartalmak összekapcsolására, és fel-tételezve a változatos pedagógiai eszköztár, valamint a tanulók egyéni igényeihez alkalmazkodó különféle tanítási módszerek és formák alkalmazását;*
- a középiskolák felvételi követelményei kidolgozása során kötelezően figyelembe veendő.

AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS CÉLJAI

Az alapfokú oktatás első szakaszának feladata, hogy megkönnyítse az átmenetet a családból vagy az iskola előtti nevelésből a kötelező, rendszeres és szisztematikus oktatási formákba. A tanulók személyes igényeit, képességeit és érdeklődését tiszteletben tartó egyéni fejlesztésen és tanuláson alapul. A tevékenység alapú megközelítésnek és a megfelelő módszerek használatának köszönhetően folyamatos, aktív tanulásra, valamint a megfelelő problémamegoldási módszerek keresésére és felfedezésére ösztönzi a diákokat.

A második szakasz azon ismeretek, készségek és szokások elsajátítását, kialakítását segíti, amelyek az egyént képessé teszik az önálló tanulásra és az állampolgári jogok tiszteletére. Tartalmát és koncepcióját tekintve ez a szakasz a gyerekek érdeklődési körei és magasabb szintű képességei széles körű fejlesztésére, valamint az oktatás iskolán belüli és kívüli élettel való összekapcsolására épül, ami lehetővé teszi a tanulás új forrásaival és módjaival párosuló, igényes munkamódszerek használatát, az átfogó és hosszú távú tanulói feladatok alkalmazását, és a diákok komolyabb felelősséggel való felruházását a tanulás és az iskolai élet iránt.

Az alapfokú oktatás célja, hogy elősegítse a kulcskompetenciák kialakítását, formálását és fokozatos fejlesztését, továbbá hogy szilárd alapot biztosítson a hétköznapi életben való boldoguláshoz. Ennek megfelelően a következők elérésére kell törekednie:

- biztosítani kell az alapvető tanulási stratégiák elsajátításának az előfeltételeit, és motiválni kell az egész életen át tartó tanulásra;
- *ösztönöznie és bátorítani kell a kreatív gondolkodást, a logikus érvelést és a problémamegoldást;*
- fel kell készítenie a hatékony, eredményes és nyílt kommunikáció gyakorlására;

- fejlesztenie kell az együttműködés, valamint a saját, illetve mások munkája és teljesítménye értékelésének képességét;
- a jogaik gyakorlására és kötelességeik teljesítésére képes, felelős és szabad embereket kell nevelnie;
- ki kell alakítania az igényt a pozitív érzelmek és érzések kifejezésére a viselkedés és a cselekedetek során, valamint az élet fontos pillanatainak az átélésekor; fejlesztenie kell az emberek, a környezet és a természet iránti érzékenységet és fogékonyságot;
- meg kell tanítania a saját testi, szellemi és szociális egészség felelős módon történő aktív javítására és megóvására;
- toleranciára és a másik figyelembevételére, kultúrájának és értékrendjének tiszteltetésére, a más emberekkel való együttélésre kell nevelnie;
- segítenie kell a saját képességek és készségek felfedezését és aktuális lehetőségekhez mért fejlesztését, a képességek, készségek és az elsajátított ismeretek együttes alkalmazását a saját életcélokkal és a pályaválasztással kapcsolatos döntések meghozatala során.

A KULCSKOMPETENCIÁK AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS NEMZETI TANTERVÉBEN

A KULCSKOMPETENCIÁK SZEREPE A CSEH TANTERVI REFORMBAN

A gyerekeknek már az iskolában el kell kezdeniük az elsajátított ismereteknek az önálló gondolkodás, döntések mérlegelése és meghozatala, valamint a másokkal való érintkezés, illetve munka céljára történő alkalmazását, és a tanultak hasznosítását. A világ, amelyre az iskolának fel kell készítenie, nagyfokú rugalmasságot követel az embertől. Az oktatás ma már nem képes a jövőbeli életben szükséges valamennyi tény és információ átadására, de elősegítheti azon készségek és kompetenciák kialakulását, amelyek a későbbiekben lehetővé teszik az eligazodást a munkában és a magánéletben. Ennek megfelelően a tényszerű ismeretekről az általánosabb, minden tantárgyban és területen egyszerre fejleszthető kulcskompetenciákra kell a figyelmet irányítani, ami egyúttal az oktatás tantárgyakon átívelő megközelítésének az előtérbe helyezését jelenti. Az a személy ugyanis, aki a tanulási kompetenciákkal rendelkezik, az az iskolából kikerülve is minden számára szükséges tudás megszerzésére képes lesz.

A hangsúly áthelyezése az oktatás gyakorlatán belül az információátadásról a kulcskompetenciák fejlesztésére – valamint az egyes tantárgyakhoz kötődő, elvárt eredmények elérésére –, a tanári munka új felfogásainak és célkitűzéseinek alaposabb megismerését, új tanítási módszerek és stratégiák elsajátítását igényli a pedagógusoktól. Az alábbiakban e

helyzet elérésére mutatunk be egy lehetséges utat, amely a „kulcskompetenciák kibontása” nevet kapta.

A KULCSKOMPETENCIÁK FOGALMA

A kulcskompetenciák az egyén személyes fejlődése és társadalomban betöltött szerepe szempontjából fontos ismeretek, készségek, képességek, attitűdök és értékek rendszerét jelentik. A kulcskompetenciák kiválasztása és fogalma a társadalom által általánosan elfogadott értékrenden, valamint az egyéni műveltséghez, jóléthez, sikerhez és a civil társadalom funkcióinak az erősítéséhez szükséges kompetenciákról alkotott közös elképzeléseken alapul.

Az oktatás értelme és célja, hogy valamennyi tanulót felvértezze a kulcskompetenciákkal – azon a szinten, amelyet képesek elérni –, és ilyen módon felkészítse őket a további tanulásra, továbbá a társadalmi szerepek betöltésére. Ez egy hosszan tartó, komplex folyamat, amely az iskola előtti neveléssel kezdődik, az alap- és középfokú oktatással folytatódik, és a későbbi élet során teljesebbé válik. A kulcskompetenciák fejlődése nem ér véget az alapfokú oktatásból való kilépéskor, de az addig elért szintjük meghatározó az egész életen át tartó tanuláshoz való viszony, valamint a mindennapokban és a munkaerőpiacon történő elindulás szempontjából.

A kulcskompetenciák nem határolódnak el egymástól: összekapcsolódnak és összefonódnak, multifunkcionálisak, átszelik a tantárgyak határvonalait, és csak egy átfogó szemléletű oktatási folyamat eredményeként sajátíthatók el. Következésképpen az oktatási tartalmak és az iskolában zajló tevékenységek teljes körének mindenekelőtt a kulcskompetenciák kialakulását, formálódását és fejlődését kell szolgálnia.

Az alapfokú oktatás nemzeti tanterve a tevékenységközpontú elvárt eredmények elérése eszközeként értelmezi az oktatás tartalmi elemeit, amelyek az iskolai oktatás-nevelés során fokozatosan ötvöződnek és összekapcsolódnak, és végső soron az elsajátított képességek és készségek hatékony, együttes – kulcskompetencia szintű – alkalmazásának az előfeltételét képezik. Az egyes pontokban tételesen felsorolt kulcskompetenciák nem a pedagógusok számára előírt vagy bemutatott ideálok, és nem is veleszületett tulajdonságok, hanem olyan személyes és tanulási készségek, ismeretek, attitűdök és értékek, amelyek bármely tantárgy tanulása vagy más iskolai tevékenység végzése során módszeresen fejleszthetők.

Az alapfokú oktatásban a következő kompetenciák tekintendők kulcskompetenciának:

- tanulási,
- problémamegoldó,
- kommunikációs,
- szociális és személyes,

- állampolgári,
- a munka világához kapcsolódó kompetenciák.

A nemzeti tantervben az egyes kompetenciák több konkrét összetevőre vannak lebontva.

A tanulási kompetenciák egyik meghatározott célja például a következő:

„Az alapfokú oktatás időszaka alatt a tanulónak képessé kell válnia: a hatékony tanulás megfelelő eljárásai, módszerei és stratégiái kiválasztására és alkalmazására; saját tanulási folyamata megtervezésére, szervezésére és irányítására; valamint arra, hogy hajlandó legyen időt és energiát szánni a további tanulmányokra és az egész életen át tartó tanulásra...” (A tanulási kompetenciák teljes körű részletezését lásd az *Egy példa a tanulási kompetenciák kibontására alfejezetben.*)

A KULCSKOMPETENCIÁK ÉS A MŰVELTSÉGI TERÜLETEK

A nemzeti tanterv kilenc nagy témakörre osztja fel az alapfokú oktatás tartalmát, amelyeken belül egy vagy több, egymással összefüggő *műveltségi területet* különböztet meg:

- Nyelv és nyelvi kommunikáció (*cseh nyelv és irodalom, idegen nyelv*)
- Matematika és a matematika alkalmazásai (*matematika és a matematika alkalmazásai*)
- Információs és kommunikációs technológia (*információs és kommunikációs technológia*)
- Az ember és a világ (*az ember és a világ*)
- Ember és társadalom (*történelem, állampolgári ismeretek*)
- Ember és természet (*fizika, kémia, természetismeret, földrajz*)
- Művészetek és kultúra (*zene, szépművészet*)
- Ember és egészség (*egészségre nevelés, testnevelés*)
- Az ember és a munka világa (*a munka világa*)

A témakörök meghatározása a hozzájuk tartozó műveltségi területek jellemzőinek az ismeretetésével kezdődik. Ezt követi a témakör céljainak a leírása, amelyből megtudhatjuk, hogy az oktatási tartalom hogyan segíti a kulcskompetenciák fokozatos elsajátítását. A gyakorlatban az biztosítja az oktatási tartalom és a kulcskompetenciák közötti kapcsolatot, hogy az iskolák a műveltségi terület céljai alapján határozzák meg (az iskolai tanterven belül) a tanított tantárgyak oktatási stratégiáját– (lásd a 2. ábrát).

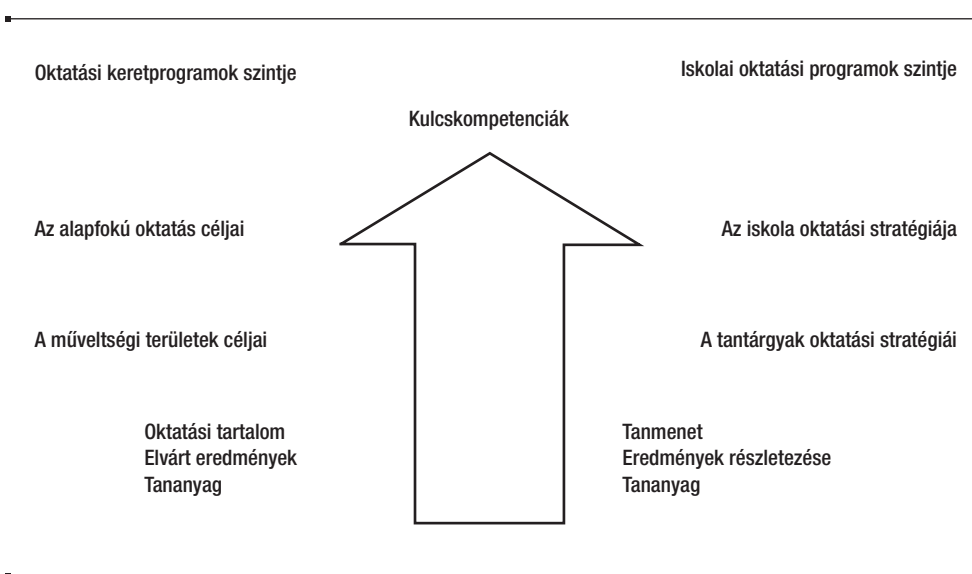
A műveltségi területek oktatási tartalma az elvárt eredményeket (követelményeket) és a tananyagot foglalja magában. A tevékenységalapú elvárt eredmények gyakorlatiasak, az életben használhatók és ellenőrizhetők, az elsajátítandó kompetenciákat a tanultak gyakorla-

ti szituációkban és a mindennapi életben történő alkalmazásaként definiálják. A 3. évfolyam végére megszerzendő kompetenciákat *ajánlásként* (azaz nem kötelező előírásként), az 5. évfolyam és a 9. évfolyam végére elsajátítandókat pedig *kötelező előírásként* fogalmazza meg az alapfokú oktatás nemzeti tanterve.

Az *elvárt eredmények* elérése *eszközeként értelmezett tananyag tematikusan (témákból, tevékenységekből)* épül fel, és ez is egy ajánlás, amelyet az iskolák évfolyamokra, illetve hosszabb időszakokra bonthatnak le, valamint tovább részletezhetnek. Az iskolai tantervben rögzített tananyag viszont kötelező.

2. ábra

A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése



Az egyes műveltségi területekhez meghatározott oktatási tartalmat az iskolák tantárgyakra tagolják. Ha szükségesnek vélik, akkor a tantárgyak tanterveibe a tanulók igényeinek, érdeklődésének, hajlandóságának vagy tehetségének megfelelő, azaz a diákok *kulcskompetenciái fejlesztésére leginkább alkalmas* további elemeket is beépíthetnek. Egy műveltségi területhez több tantárgy is tartozhat, és lehetnek tantárgyak, amelyek több műveltségi terület oktatási tartalmait ölelik fel. Az alapfokú oktatás nemzeti tanterve lehetővé teszi az oktatási tartalmak témák, tematikus vagy műveltségi területek szintjén történő *összevonását*. A rendszer ösztönözni kívánja a pedagógusok együttműködését az iskolai tanterv kidolgozása során, az egyszerre több műveltségi területhez köthető témák *összekötését* és az *oktatás tantárgyakon átívelő megközelítését*.

A NEMZETI TANTERVTŐL AZ OKTATÁS GYAKORLATÁIG: A KULCSKOMPETENCIÁK KIBONTÁSA

Az alapfokú oktatás fent ismertetett nemzeti tantervét 2005-ben fogadták el (az iskola előtti nevelését 2004-ben, a gimnáziumit pedig 2007-ben). Az iskoláknak két év állt rendelkezésükre ahhoz, hogy a nemzeti tantervvel összhangban álló saját tanterveket dolgozzanak ki, amelynek során az addiginál jóval nagyobb autonómiát kaptak az intézmények és a pedagógusok. A reformot emellett az ismeret alapú oktatásról a kompetencia alapú megközelítés felé történő határozott elmozdulás jellemzi, amelynek alapvető fogalmai sok pedagógus számára újdonságot jelentenek. Ezért jelen pillanatban nyomatékos feladat a módszertani támogatás biztosítása.

A prágai Oktatáskutató Intézet (Közoktatási Nemzeti Tantervkutató Intézet) megjelentetett egy kézikönyvet a kulcskompetenciák „kibontásáról”, amely ösztönzésként és eszközként szolgálhat a kompetencia alapú iskolai tantervek kidolgozásáért felelőssé tett nevelőtestületek számára. A kötet mélyebb bepillantást nyújt a tantervi reform célkitűzéseibe, segít megérteni a kulcskompetenciák fontosságát, és módszereket javasol a kulcskompetenciák iskolai tantervbe és tanári gyakorlatba történő beépítésére.

A KULCSKOMPETENCIÁK ISKOLAI SZINTŰ ALKALMAZÁSA

A nemzeti tanterv az ismeretek, készségek és attitűdök egységes rendszerben, azaz nem külön-külön történő fejlesztését írja elő. Sok iskola és pedagógus számára ez túlságosan energia- és időigényesnek tűnhet, de fel kell ismerniük, hogy ha ezt a megközelítést alkalmazzák, akkor diákjaik végül az ismeretek, készségek és attitűdök egy komplex halmazát, azaz a kulcskompetenciákat fogják elsajátítani.

Manapság gyakran megfigyelhető, hogy a gyerekek az egyik órán tanultakat nem tudják más órákon vagy a mindennapi életben alkalmazni. A csehórára írt dolgozataikban például nem fordul elő helyesírási hiba, de amikor a fizikaórán jegyzetelnek, vagy magánlevelet írnak, akkor már nem tudnak helyesen írni. A reform ezen a helyzeten kíván fokozatosan változtatni azzal, hogy az oktatás egyik legfontosabb célkitűzésének tekinti a kulcskompetenciák fejlesztését. A nemzeti tantervek azonban leszögezik, hogy ez nem történhet az ismeretszerzéshez szükséges idő rovására. A kulcskompetenciák fejlesztésére tehát időt kell szánni, ám ezt az időt eredményesen kell kihasználni.

A reformban hangsúlyozódik, hogy a kulcskompetenciák fejlesztését nem szabad akkora halasztani, amikor a diákok már minden szükséges ismeretet megszereztek, hanem a két folyamatnak párhuzamosan kell haladnia. A modern pszichológia (lásd elsősorban Jean

Piaget munkáját) kimutatta, hogy a tudás gyarapítását a komplex, értelmes tevékenységek – azaz nem a memorizálás vagy a gépies gyakorlás – segítik a legjobban.

Mivel a kulcskompetenciákat valamennyi tantárgy tanulása során fejlesztik és használják a tanulók, felfoghatók olyan egyetemes képességekként, mint a tanulás, a kommunikáció, az együttműködés, a demokratikus cselekvés, a problémamegoldás, az adott cél érdekében végzett munka stb. képessége.

Ezek a kompetenciák vagy képességek nemcsak minden tanórán, hanem az iskolán kívüli életben is hasznosak. Minél gyakrabban van lehetőség a fejlesztésükre, annál magasabb szintet érnek el végül. Bizonyos kompetenciák elsajátítása azt jelenti, hogy az egyén értelmezni tudja a helyzetet, amivel szembesül, képes helyesen reagálni, és megfelelő álláspontot kialakítani.

Magától értetődő, hogy a kulcskompetenciák elsajátítása fokozatosan történik. Már a reform előtt is sok pedagógus próbálta diákjai kulcskompetenciái fejlődését támogatni, mostantól azonban minden iskolának módszeresen és tudatosan kell ezzel foglalkoznia.

Bár úgy tűnhet, hogy egyes kulcskompetenciák fejlesztésére csak bizonyos tantárgyak alkalmasak (az állampolgári kompetenciák fejlesztésére például az állampolgári ismeretek), ennek valójában az ellenkezője az igaz: a kulcskompetenciák fejlesztésére valamennyi tantárgy tanítása során sor kerülhet, és sort is kell keríteni, még akkor is, ha ennek mikéntje talán kevésbé nyilvánvaló. Az állampolgári kompetenciák például a fizikaórán is fejleszthetők, hiszen a tanulók ilyenkor is gyakorolhatják az együttműködést, a másik véleményének a tiszteletét, az aktív információkeresést stb. Minden azon múlik, hogy a pedagógus hogyan áll hozzá a kérdéshez, hogyan dolgozik a tanulókkal, és milyen készségek, attitűdök kialakulását támogatja.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a reform azzal, hogy a kulcskompetenciák fejlesztését az oktatás fő célkitűzései közé emelte, alapvetően ártértelmezte a tantárgyi tartalom szerepét és jelentését. A tantervek kidolgozása nem korlátozódhat többé az adott évben feldolgozandó témák egyszerű felsorolására. A tantárgyspecifikus tudás továbbra is fontos, de a tanulók kulcskompetenciái szisztematikus fejlesztésére is időt kell szánni. Másképp fogalmazva: az iskoláknak és a pedagógusoknak ezután meg kell találniuk az egyensúlyt az elsajátítandó ismeretanyag, az elérendő készségi szint és a kialakítandó attitűdök között.

Az iskolai tanterv kidolgozása során a nevelőtestületnek közösen kell értelmeznie a nemzeti tantervben szereplő egyes kulcskompetenciák meghatározását, mert e nélkül nem tudnak dönteni arról, milyen módszereket válasszanak a tananyag feldolgozásához vagy a tanév tevékenységeinek megszervezéséhez és megtervezéséhez. Egyes tanárok persze úgy vélik, ha nem kizárólag a tényanyag átadására koncentrálnak, akkor nem tudnak kellő ütemben haladni. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a diákok kulcskompetenciáinak aktív fejlesztésére fordított idő bőségesen kifizetődik akkor, amikor a való életben önállóan kezdik használni a birtokukban lévő ismereteket.

A KULCSKOMPETENCIÁK MEGHATÁROZÁSA A NEMZETI TANTERVEKBEN – A HELYES MEGKÖZELÍTÉS

A nemzeti tantervek ismeretek, készségek és attitűdök rendszereként határozzák meg, és eléggé általánosan ismertetik a kulcskompetenciákat. Ezért a pedagógusoknak, akiknek ezeket a definíciókat alkalmazniuk kell, először azt a kérdést kell megválaszolniuk, hogy *mit is takar pontosan a kulcskompetenciák meghatározása, illetve hogy az iskolában minden kolléga ugyanúgy értelmezi-e a definíciókat?*

Tapasztalataink szerint a kulcskompetenciák közelebbi vizsgálata és a nevelőtestületen belüli közös értelmezés megtalálása segít túllépni az iskola tantervében szereplő üres kijelentések szintjén, és az oktatási gyakorlat valódi részévé teszi a kulcskompetenciák szisztematikus és célirányos alkalmazását.

Mivel az egyes kulcskompetenciákról folyó vitákból bontakozhat ki azon konkrét tevékenységek megfogalmazása, amelyek elvégzésére az adott kompetenciával rendelkező tanulóknak képesnek kell lenniük, azoknak a pedagógusoknak, akik ebben a folyamatban részt vettek, sokkal pontosabb elképzelése lesz arról, hogy mit és hogyan tanítsanak, illetve mit várjanak el a diákjaiktól. Az iskolák nevelőtestületeinek lépcsőről lépésre kell megtalálniuk a komplex választ arra a kérdésre, hogy pontosan milyen és milyen szintű tudást kell a tanulóknak elsajátítaniuk az alapfokú oktatás időszaka alatt (a 9. évfolyam végére).

A KULCSKOMPETENCIÁK ELEMZÉSE ÉS KIBONTÁSA

Milyen lépésekből áll az iskola saját tantervének kidolgozása? Az imént elmondottaknak megfelelően az első lépés a nemzeti tantervben szereplő kulcskompetenciák meghatározásának az értelmezése. Személyes és szakmai tapasztalataik alapján a pedagógus kollégáknak konszenzusra kell jutniuk arról, hogy egy bizonyos kompetencia birtokában lévő tanulóknak minek az elvégzésére kell képesnek lennie, mire kell emlékeznie, milyen attitűdöket kell elsajátítania.

Az alapfokú oktatás nemzeti tanterve például így határozza meg az állampolgári kompetenciákhoz tartozó konkrét célok egyikét:

Az alapfokú oktatás időszaka alatt a tanulóknak: ki kell alakítania a mások meggyőződéseit, személyes értékrendje iránti tiszteletet, valamint az empátia képességét;

A következő részben ennek az egyik lehetséges elemzését vagy „kibontását” mutatjuk be.

Az alapfokú oktatás időszaka alatt a tanulónak meg kell tanulnia:

- a jelenségek, folyamatok, események és problémák különféle nézőpontokból történő szemügyre vételét és értékelését;
- mások véleményeit vagy meggyőződéseit egy lehetséges megközelítésként elfogadni; saját véleményét ugyancsak a lehetséges vélemények egyikeként előadni, és megfelelő érvekkel alátámasztani;
- saját érzéseit különböző helyzetekben kifejezni, mások érzéseit nem megbántani;
- a sztereotípiákat és előítéleteket mind a személyes, mind a nyilvános kommunikációban kritikusan szemlélni, azok elkerülésére *törekedni*.

Ez a példa azt a szintet mutatja, ahova a tanulónak az alapfokú oktatás időszaka alatt el kellene jutnia. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy ennek elérése egy hosszú folyamat eredménye, ezért az oda vezető lépcsőfokokat is pontosan kell meghatározni. A pedagógusok számára készült kézikönyv a kulcskompetenciák két különböző szinten – az 5. évfolyam végén és a 9. évfolyam végén – történő kibontására tartalmaz javaslatokat.

Nézzünk meg egy példát arra, hogy a tanulási kompetenciákhoz tartozó konkrét célok egyikét hogyan lehet ezen a két szinten kibontani.

Az alapfokú oktatás nemzeti tantervében a tanulási kompetenciákhoz tartozó egyik konkrét cél a következő:

Az alapfokú oktatás időszaka alatt a tanulónak: képessé kell válnia információk keresésére és kiválasztására, valamint az információk értelmezés, összekapcsolás és rendszerezés alapján történő hatékony felhasználására a tanulási folyamatban, kreatív tevékenységekben és a gyakorlati életben.

Ez a definíció a következőképpen bontható ki a két szinten:

| 5. évfolyam | 9. évfolyam |
|--|--|
| A tanuló tanári felügyelet mellett képes viszonylag hosszú, megfelelően felépített jegyzeteket készíteni egy – például a tankönyvből vett – szöveghez. | A tanuló képes önállóan jegyzetelni, viszonylag összetett formájú és fajtájú szövegeket alkotni (például esszé, beszámoló, projektvázlat). |

Még ezek a meghatározások is elég általánosak: a témák vagy formák nem pontosan körvonalazottak. Ennek azonban jó oka van, a részletek kidolgozása az egyes pedagógusok feladata, a túl részletes leírás ugyanis behatárolná a mozgásterüket, ami a kívánatos céllal ellentétes.

A KULCSKOMPETENCIÁK TEVÉKENYSÉGALAPÚ FEJLESZTÉSÉNEK MEGTERVEZÉSE

A kulcskompetenciákat nem lehet a diákoknak „elmagyarázni”. Az attitűdökhöz vagy a fizikai képességekhez hasonlóan hosszú folyamat során alakulnak és formálódnak, ezért következetes gyakorlást igényelnek. A pedagógusnak tehát olyan helyzeteket és feladatokat kell biztosítani, amelyek erre lehetőséget nyújtanak. Ehhez tudnia kell, milyen tevékenységek alkalmasak egy adott készség, kompetencia fejlesztésére, és meg kell tanulnia megtervezni azokat az iskolai oktatás időszakára.

Minden tevékenységnek valamely készség fejlesztését kell szolgálnia. A kívánt fejlődési szint elérésében szerepet játszó módszerek meghatározását a kulcskompetenciák részletes elemzése segíti. A fenti példából látható, hogy a tanulóknak elegendő időt és alkalmat kell biztosítani a véleményalkotásra és -nyilvánításra, valamint lehetőséget kell nyújtani a mások által kifejezett álláspontok meghallgatására, hiszen csak a nézetek ütköztetésén keresztül tanulhatják meg a sajátjuktól eltérő meggyőződések tiszteletben tartását, illetve állításaik megfelelő érvekkel történő alátámasztását. A pedagógusnak ezért olyan tanítási stratégiákat kell választania, amelyek mindezeket lehetővé teszik.

A kézikönyvben a következőképpen határoztuk meg a kommunikációs kompetenciák 5. évfolyam végére elsajátítandó szintjét:

A tanuló tudatában van annak, hogy másképp kell kommunikálnia egy kortárrsal, egy felnőttel, egy baráttal és egy idegennel, és a kommunikációt a beszélgetőpartnerhez igazítja.

A pedagógusnak tehát azt kell elérnie, hogy a gyerekek megtanuljanak különbséget tenni a különböző kommunikációs helyzetek és partnerek között, és tudatosítsák, hogy az alkalmazott kommunikációs eszközöket és stratégiákat mindig az adott helyzetnek és partnernek megfelelően kell kiválasztaniuk. Ehhez olyan tanítási stratégiára van szüksége, amely a kívánt cél megvalósulását szolgálja. A kézikönyv például a következőket javasolja:

- a tanulóknak olyan helyzeteket is át kell élniük az iskolában, amikor a kortársaikon vagy a tanáraikon kívül idősebb emberekkel, idegenekkel, hivatalnokokkal stb. is beszélniük kell;
- gyakorolniuk kell, hogyan állítsanak össze és tartsanak az adott célnak és közönségnek megfelelő előadást;
- találkozniuk kell és meg kell ismerkedniük olyan helyzetekkel, amikor tiszteletet kell mutatniuk mások iránt, és el kell sajátítaniuk a tisztelet kifejezésére használt formulákat, különféle stratégiákat és testbeszéd elemeket, ezt a témához tartozó szövegek elemzése, filmek megtekintése és a stratégiák osztályban történő megbeszélése segíti;

- meg kell ismerniük a hallgatóság szóbeli előadásra adott reakcióit, lehetőséget kell biztosítani arra, hogy írásbeli vagy szóbeli produktumaikra visszajelzést kapjanak (például válasz a polgármesternek küldött levelükre).

Miért van szükség ilyen részletességű magyarázatra? Bár azt gondolnánk, hogy a „jó kommunikáció” jelentése mindenki számára világos, amikor elemezni kezdjük az egyes kulcskompetenciákat, általában rádöbbenünk, hogy mekkora eltérések vannak az ilyen fogalmak értelmezésében. A kulcskompetenciák kibontása nem egyszerű feladat, de megéri az időt és a fáradságot. A folyamat során az iskola nevelőtestületének egységes elképzelést kell alkotnia a kulcskompetenciák tanítási stratégiák megtervezésében játszott szerepéről, hiszen ugyanazokat a diákokat fogják tanítani, melynek következtében fontos, hogy munkájukat összehangolják, és azonos célok elérésére törekedjenek.

MIÉRT KELL EGYSÉGES ELKÉPZELÉST ALKOTNI A TANULÓKKAL SZEMBEN TÁMASZTOTT KÖVETELMÉNYEKRŐL? A SZAKMAI KOMPETENCIÁK PÉLDÁJA

A szakmai kulcskompetenciák egyik konkrét célját a következőképpen határozza meg az alapfokú oktatás nemzeti tanterve:

A tanuló a munka minőségével, a teljesítménnyel, a költségekkel és a közösség érdekeivel kapcsolatos szempontok mérlegelésén túl a saját és a mások egészségének védelmével, a környezet megóvásával, valamint a kulturális és társadalmi értékek megőrzésével kapcsolatos szempontokat is figyelembe veszi.

Ebből az egyik tanár arra következtethet, hogy a tanulónak kellő körültekintéssel kell bánniuk a gyakorlati képzés során létrehozott termékekkel, és képesnek kell lenniük arra, hogy azok minőségét megítéljék. Egy másik számára viszont azt jelentheti, hogy a diákoknak bármely tantárgy keretében folyó, bármely tevékenység végtermékének a minőségét tudniuk kell mérlegelni (hiszen a kulcskompetenciák fejlesztése valamennyi tanórán történik), miközben mindig szem előtt kell tartaniuk a munkavédelmi szempontokat és a környezetre gyakorolt hatásokat. Megint mások arra a következtetésre juthatnak, hogy a minőség fontos ugyan, de a gyerekeknek tevékenységeik biztonsági dimenziójára és társadalmi értékére kell inkább odafigyelniük, és ezért arra kell megtanítani őket, hogy a létrehozott tárgyak ne csak hasznosak, de esztétikusak is legyenek.

Ha a pedagógusok mind mást tartanak hangsúlyosnak a definíció összetevői közül, akkor különböző követelményeket fognak támasztani, és eltérő alapon fognak értékelni. Diákjaik azonban minden esetben lemaradnak valamely fontos területen: az első tanárnál

nem tanulják meg jól megtervezni a tevékenységeiket, a másodiknál nem lesznek képesek helyesen megítélni egy termék esztétikai színvonalát, az utolsónál pedig nem fordítanak kellő figyelmet a munkavédelemre. Ennek elkerülése érdekében fontos, hogy a nevelőtestületek a nemzeti tantervekben szereplő kulcskompetenciák meghatározásainak valamennyi alkotóelemét megvitassák.

A KULCSKOMPETENCIÁK SZINTJEI

Miután megállapodásra jutottak arról, hogy bizonyos kulcskompetenciák elsajátítását követően mire kell a tanulóknak képesnek lenniük, az iskola pedagógusai sokkal könnyebben fognak a kíváncsú kompetenciákhoz vezető feladatokat és órarendeket összeállítani, és jóval világosabb elképzelésük lesz arról, milyen ismérvekből állapítható meg a kompetenciák fejlődése. Ennek köszönhetően egyrészt pontosabban tudják majd nyomon követni diákjaik haladását, másrészt az egyes tanulók, illetve az osztály igényeinek jobban megfelelő tanítási stratégiákat fognak alkalmazni.

Nézzünk meg néhány példát a kézikönyvből a kulcskompetenciák fejlődését segítő tevékenységek meghatározására¹.

Az állampolgári kompetenciák egyik konkrét célja szerint, az alapfokú oktatás időszaka alatt a tanulónak meg kell tanulnia: *a jelenségek, folyamatok, események és problémák különféle nézőpontokból történő szemügyre vételét és értékelését*.

| | 5. évfolyam | 9. évfolyam |
|-----|---|--|
| 5.3 | Egy adott, nem túl bonyolult jelenség, folyamat, esemény vagy probléma megítélése során a tanuló felteszi azt a kérdést: Hogyan fest ez valaki másnak a szemével? (pl. egy másik tanuló, a tanár vagy a szülő szemszögéből) | A jelenségeket, folyamatokat, eseményeket és problémákat különféle nézőpontokból mérlegeli és ítéli meg. |

Ha egy ötödikes tanulót véleménye módosítására vagy más szempontból történő átgondolására akarunk ösztönözni, akkor javasolhatjuk, hogy tegye fel magának például azt a kérdést: Apa vajon mit gondolna erről? Egy kilencedik évfolyamos diáknak ilyen kiegészítő kérdések nélkül is képesnek kell lennie arra, hogy több különböző nézőpontot vegyen figyelembe.

A bemutatott példák olyan konkrét tevékenységekre vagy szituációkra vonatkoznak, amelyek megfigyelésével megállapítható, hogy egy ötödikes, illetve kilencedikes tanuló megfelelően sajátított-e el bizonyos kompetenciákat. Ezek nem a kompetenciák gyakorlására

¹ A kulcskompetenciák tevékenységekre történő lebontását bemutató táblázatok első oszlopában a kézikönyvben használt számok szerepelnek.

vagy ellenőrzésére szolgálnak, hanem inkább a kibontott kompetenciák ajánlott szintjének könnyebb felismerését segítő jelzéseként foghatók fel. Természetesen mindig az adott pedagógus saját megítélésén múlik, hogy ezeket a javaslatokat hogyan használja fel.

Egy példa az állampolgári kompetenciák kibontására:

| 5. évfolyam | 9. évfolyam |
|--|---|
| Fenntartható életvitel | |
| 5.15 – Tiszteletben tartja a fenntartható életvitel alapszabályait. | – Szükségeit és igényeit mérlegeli, és próbálja a fenntartható életvitelnek megfelelően alakítani. |
| <i>Példa: A hulladékokat újrahasznosítja, lekapcsolja a villanyt, amikor elhagyja a termet, nem pazarolja a vizet stb.</i> | <i>Képes különbséget tenni a valós szükségletek és a szórakozási céllal, presztízből vagy szokásból támasztott igények között (például rengeteg karácsonyi ajándék). Az áruk árát összehasonlítja a tényleges értékükkel. Tudatában van, hogy miért vásárol bizonyos termékeket, illetve használ bizonyos szolgáltatásokat. Nem gúnyolja ki azokat az osztálytársait, akik nem a legújabb divatot követik. Takarékoskodik a felhasznált anyagokkal.</i> |

AZ ISKOLAI TANTERV KIDOLGOZÁSA

AZ ISKOLAI TANTERV KIDOLGOZÁSA MINT CSAPATÉPÍTÉS

Hogyan segítheti a kulskompetenciák kibontása az iskolai tanterv kidolgozását? A kulskompetenciák nemzeti szintű meghatározásainak közös értelmezése és a tantárgyak teljes körére kiterjedő, összehangolt fejlesztési rendszer kialakítása során az iskola pedagógusai megtapasztalhatják, hogy milyen valóban együtt dolgozni egy konkrét, lényeges cél elérése érdekében. Fontos felismerniük, hogy a tanulók fejlődésében a nevelőtestület valamennyi tagja közreműködik, következésképpen a különböző tantárgyakat tanító kollégáknak nem árt egyeztetniük a kulskompetenciák fejlesztésére használt tevékenységeket. A sikeres együttműködés feltétele, hogy a folyamatban kivétel nélkül mindenki részt vegyen, és érezze, hogy a közös cél eléréséhez hozzájárul. Mivel ez a fázis az iskolai tanterv gyakorlati alkalmazása szempontjából is fontos, semmiképpen sem szabad kihagyni, azaz nem ajánlatos például egy másik intézmény tantervét lemásolni. Végül, de nem utolsósorban, az intézményvezetőtől kapott támogatás döntő szerepet játszik a jó tanterv kidolgozásában.

A pedagógusoknak abban is meg kell állapodniuk, hogy milyen szigorú követelményeket támasszanak az egyes évfolyamok tanulóival szemben. Mivel szinte egyáltalán nem állnak rendelkezésükre olyan kutatások, amelyek ezt a munkát segíthetnék, csak a saját ta-

pasztalataikra hagyatkozhatnak. A csapatmunka során a következők tekintetében kell közös megegyezésre jutniuk:

- Mire lesz szüksége a tanulóknak az életben?
- Mit jelentenek pontosan a kulcskompetenciák meghatározásaiban szereplő követelmények?
- Hogyan lehet a követelményeket az egyes évfolyamoknak megfelelő, egymásra épülő szintekre lebontani?

A kulcskompetenciák helyes értékelése

Az értékelés már önmagában véve is összetett feladat, a kulcskompetenciák értékelése pedig különösen bonyolult. Viszont ha már sikerült konkrét tevékenységekre lebontani az általános definíciókat, és a fokozatos fejlesztés egymást követő szakaszait megállapítani, akkor ez egy meglehetősen szilárd alapot nyújt a tanulók haladásának egyéni értékelését segítő szempontok kidolgozásához. Az értékelési szempontok pedig nemcsak a pedagógus számára hasznosak, hanem a tanulóknak is. Az a diák, aki tisztában van azzal, mi alapján értékelik, világosabban látja, mit kell elérnie, pontosabban meg tudja ítélni saját fejlődését, és hatékonyabban tud azon javítani, saját magához, nem pedig az osztálytársaihoz mérve teljesítményét.

A tantárgyi tantervek kidolgozása nem egyenlő a feldolgozandó témák felsorolásával

A tanulói kulcskompetenciák szisztematikus fejlesztésének megtervezése nem az egyes évfolyamokon feldolgozandó témák felsorolását jelenti. A tananyag fontos elemei meghatározásán túl el kell döntenie, hogy

- a tanulói tevékenységek milyen sorrendben kövessék egymást;
- milyen tanítási és tanulási, valamint általános feltételeket kell biztosítani;
- milyen tanítási stratégiák és módszerek a legalkalmasabbak a kitűzött célok elérésére.

Az iskolai tantervnek meg kell határoznia az oktatás-nevelés stratégiáit, amelyek egyfelől a szükséges feltételeket, másfelől a követendő szabályokat és általános módszereket tartalmazták. Az iskolai tanterv e részében – valamint az egyes tantárgyak tanterveiben – kell bemutatni a tanulói kulcskompetenciák szisztematikus fejlesztésének részleteit. Tapasztalataink szerint a tanítási módszerek ilyen formában történő megtervezése és rendszerezése sok pedagógus számára még idegen. Az iskolák többségében eddig főként a tanórákon kívül – a különféle kirándulásokon, projektek keretében, az iskolai önkormányzatban vagy a tanulók közötti konfliktusok rendezése során – zajlott a kompetenciák fejlesztése. Márpedig

a tanítási stílus – és annak hatására a tanulói eredmények – gyökeres változására csak akkor számíthatunk, ha a kulcskompetenciák fejlesztése valamennyi iskolai tevékenység szerves részévé válik, az egyes tanórákon folyó napi munkát is beleértve.

A KULCSKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE TERVSZERŰ TANÍTÁS ÉS TANULÁS SEGÍTSÉGÉVEL

A tanulói kulcskompetenciák sikeres fejlesztésének előfeltétele, hogy mind a tanítás, mind a tanulás tervszerűen folyjon. A tervszerű, szisztematikus fejlesztés az ismétlődésre épülő, spontán tanulással szemben egy szakmailag megalapozott, célirányos folyamat, amely során a pedagógus egy vagy két kiemelt célra összpontosít, de közben tudatában van annak, hogy ezzel egy időben más készségek és kompetenciák is fejlődnek. Tehát az alapot jelentő természetes, spontán tanulási folyamat egy irányított, tervszerű dimenzióval egészül ki, amely mind a tanítást, mind a tanulást eredményesebbé teszi.

Egy jól kidolgozott iskolai tanterv a gyermek természetes kíváncsiságához és érdeklődéséhez köti a tervszerű tanítást és tanulást. Tapasztalataink szerint az új tanterv sok intézményben még nem lépett túl a formalitás szintjén. Ennek ellenére hisszük – és már vannak esetek, amelyek bennünket igazolnak –, hogy egyre több iskola fogja a sikeres és színvonalas oktatás hasznos – és valójában szükséges – eszközének, az új standardok és követelmények teljesítéséhez vezető útnak látni az iskolai tantervet, és ennek hatására a látszólagos – elterjedt magyar kifejezéssel: az asztalfióknak írt (a szerkesztő megjegyzése) – tanterv helyett egy, a gyakorlatban is alkalmazhatót fog kidolgozni.

EGY PÉLDA A TANULÁSI KOMPETENCIÁK KIBONTÁSÁRA

Most nézzünk meg egy példát egy kompetencia teljes kibontására. Az alapfokú oktatás nemzeti tanterve a következőképpen határozza meg a tanulási kompetenciákat:

„Az alapfokú oktatás időszaka alatt a tanulónak képessé kell válnia:

- a hatékony tanulás megfelelő eljárásai, módszerei és stratégiái kiválasztására és alkalmazására; saját tanulási folyamata megtervezésére, szervezésére és irányítására; valamint arra, hogy hajlandó legyen időt és energiát szánni a további tanulmányokra és az egész életén át tartó tanulásra;
- információk keresésére és kiválasztására, valamint az információk értelmezés, összekapcsolás és rendszerezés alapján történő hatékony felhasználására a tanulási folyamatban, kreatív tevékenységekben és a gyakorlati életben;

- az általánosan használt fogalmak, jelek és szimbólumok alkalmazására; a kontextusnak megfelelő összekapcsolásukra; a különböző műveltségi területekhez tartozó ismeretek tágabb kontextusba helyezésére, és ennek alapján a matematikai, tudományos, társadalmi és kulturális jelenségek átfogó szemléletére;
- *önálló megfigyelések és kísérletek végzésére; az így szerzett tudáselemek összehasonlítására, kritikai értékelésére és a jövőben használható következtetések levonására;*
- a tanulás értelmének és céljának a felismerésére; a tanulás iránti pozitív attitűd kialakítására; saját fejlődése értékelésére, a tanulásban való előrehaladását gátló akadályok és problémák azonosítására; tanulása hatékonyabbá tételének megtervezésére; saját tanulási eredményei kritikai értékelésére és megbeszélésére.”

A TANULÁSI KOMPETENCIÁK KIBONTÁSA

| 5. évfolyam | 9. évfolyam |
|--|--|
| Tanulási módszerek | |
| 1.1 A tanuló tudatában van annak, hogy különböző tanulási módszerek léteznek; tanári segítséggel kipróbálja és értékeli, melyik módszer a legalkalmasabb a maga számára, és a következő feladtnál azt használja, amelyik a leginkább bevált. | A tanuló tudja, mely tanulási módszerek a legeredményesebbek az ő számára, és tudatosan használja a különféle módszereket. |
| 1.2 Udvariasan megkéri osztálytársait, hogy maradjanak csendben, amikor nem akarja, hogy zavarják; tekintetbe veszi, hogy mások sem akarják, hogy ő zavarja őket. | Minden zavaró tényezőt elhárít, és optimális környezetet teremt a tanuláshoz; kiválasztja a tanuláshoz legalkalmasabb környezetet, a feltételeket a saját igényeihez igazítja. |
| 1.3 Ha segítségre van szüksége a tanuláshoz, megbeszéli a konzultáció helyét, idejét és időtartamát, amennyiben az, akitől tanácsot kér (például osztálytárs, tanár, másik felnőtt) pillanatnyilag elfoglalt. | Felismeri, hogy a tanulási folyamat során mikor eredményesebb az együttműködés és a kommunikáció, és mikor jobb az önálló munka. |
| 1.4 Az iskolai szüneteket kikapcsolódásra használja, nem pedig az otthoni felkészülés pótlására; a tanórákra folyamatosan készül, felváltva pihen és dolgozik. | A tanulási folyamat során betartja a mentálhigiéné alapelveit, a pihenés maga számára legmegfelelőbb módját választja, és az otthoni felkészülés során rendszeresen, szükségletei szerint pihen. |

| 5. évfolyam | 9. évfolyam |
|---|---|
| Tanórák | |
| <p>1.5 Félbeszakítja az órát, ha valami nem világos, túl nehéz vagy túl könnyű a számára, nem fél magyarázatot vagy példákat kérni, és érdeklődik, honnan tudhat meg többet az őt érdeklő témákról.</p> | <p>Befolyásolja a tanóra menetét annak érdekében, hogy abból minél több haszna származzon; aktívan érdeklődik a már ismerős témák alaposabb tanulmányozása iránt; szeretne további információforrásokat megismerni, és azokat aktívan megosztja másokkal, amikor már jobban megismerte a témát.</p> |
| <p>1.6 A tanártól kapott feladatnak megfelelően részt vesz a különféle osztálytermi tevékenységekben (egyéni kutatás, kooperatív munka stb.), a tanárral együttműködve javaslatot tesz saját tanulási módszereire.</p> | <p>A tanulási folyamat vagy feladatmegoldás során a saját személyiségének és a feladat jellegének leginkább megfelelő tevékenységeket választja; választását meg tudja magyarázni (önálló munka egy komplex szöveg elemzése esetén, csapatmunka egy hosszabb távú projekthez stb.).</p> |
| <p>1.7 A tanuló tanári felügyelet mellett képes viszonylag hosszú, megfelelően felépített jegyzeteket készíteni egy – például a tankönyvből vett – szöveghez.</p> | <p>A tanuló képes önállóan jegyzetelni, viszonylag összetett formátumú és fajtájú szövegeket alkotni (például esszé, beszámoló, projektvázlat).</p> |
| <p>1.8 Példákat és magyarázatokat tud adni arról, hogy a magánéletben vagy a továbbtanulás, munka során hogyan fogja használni az iskolában szerzett információkat vagy készségeket.</p> | <p>El tudja magyarázni, miért tanul, miért sajátít el különféle készségeket, és ezek hogyan használhatók a továbbtanulás vagy munka során, illetve a magánéletben; az egyik tanórán megismert tényeket és elsajátított készségeket más órákon is aktívan alkalmazza.</p> |
| Tanulási eredmények | |
| <p>1.9 Nem fél tanácsot kérni a tanártól saját eredményei javításával kapcsolatban; szükség esetén támogatást, tanácsot és segítséget kér, nem jön zavarba attól, ha felzárkóztató órán kell részt vennie, nem tesz úgy, mintha a kedvezőtlen értékelés nem számítana, hanem a további munkára és tanulásra való felszólításként fogja fel.</p> | <p>Kutatja saját tanulásbéli erősségeit és gyengeségeit; felismeri a tanulását akadályozó tényezőket és problémákat; beszélgetéseket kezdeményez erről a témáról; örül a támogatásnak, tanácsnak, visszajelzésnek és a kritikanak; javaslatot tesz saját további fejlődésére.</p> |
| <p>1.10 Nem gúnyol ki másokat, amikor nem válaszolnak helyesen; nem keres kifogásokat, ha hibázik.</p> | <p>Felismeri, ha hibázott, és megpróbálja megtudni, hogy mi okozta; a hibát nem kudarcként vagy a szégyenkezésre való okként fogja fel; nem kedvetlenedik el a hibáktól, hanem a további tanulásra való ösztönzésként fogja fel őket; törekszik a hibák kijavítására, és megtalálja a módját; változtat az elképzelt lépéseken, ha felismeri, hogy azok nem célravezetők.</p> |

| 5. évfolyam | 9. évfolyam |
|--|---|
| 1.11 Tanári segítséggel meghatározza a sikeres feladatteljesítés alapvető feltételeit és szempontjait (megfelelő időben, formában és terjedelemben beadja a feladatot, helyesen válaszol a kapott kérdésre, szükség esetén indokolja a megoldását). | Meghatározza munkája értékelési szempontjait, vagy közreműködik azok meghatározásában, szóban vagy írásban értékeli önmagát (napló, beszámoló, kérdőív formájában); önértékelését folyamatosan frissíti, saját fejlődését vagy egy adott szinten való megrekedését egyaránt felismeri. |
| 1.12 Röviden ismerteti az adott feladattal kapcsolatban végzett munkáját; megfogalmazza, hogy a munka során mit élvezett, és mit nem; értékeli, hogy mit csinált jól vagy rosszul, illetve hol követett el hibát; elismeri, ha tévedett, és képes kezelni a negatív visszajelzést. | Szóban és írásban egyaránt képes reflektálni saját tanulási folyamatára, és szükség esetén megváltoztatja tanulási módszerét. |
| 1.13 A tanárral és az osztálytársaival nyíltan beszél saját tudása és képességei különböző összetevőiről; szükség esetén tanácsot vagy segítséget kér. | Reálisan ítéli meg, hogy vajon elegendő tudással és képességgel rendelkezik-e egy adott feladat végrehajtására; tudatában van, illetve képes kérdéseket feltenni arról, mit kell még megtanulnia; |
| 1.14 Különbséget tesz a távolabbi és a közelebbi célok között, beosztja a feladat elvégzéséhez szükséges időt; saját tanulását megtervezi. Heti terv alapján dolgozik. | Képes a saját prioritásainak (például továbbtanulás, munka, érdeklődés, személyes fejlődés) megfelelő, egyéni tanulási célokat kitűzni, választását meg tudja indokolni; személyes fejlődéséért felelősséget érez, megtervezi a tanulásban való haladását. |
| Információkezelés | |
| 1.15 Az ajánlott információforrásokat használva képes megoldani egy egyszerű feladatot. Információt keres az interneten, könyvet kölcsönöz a könyvtárból, lexikonokat használ, a megfelelő emberekhez fordul segítségért. | Aktívan használja a különféle információforrásokat (könyvek, lexikonok, kézikönyvek, táblázatok, grafikonok, újságok és magazinok, emberek, internet stb.); a megfelelő forrást választja, választását indokolja. |
| A tudás alkalmazása | |
| 1.16 Felismeri, hogy a tanultak milyen szerepet játszhatnak a mindennapi életben; az új információkat összekapcsolja a korábbi tapasztalataival. <i>A tanulók megtudják, hogy hány liter folyadékot kellene naponta fogyasztani. Korábbi tapasztalataik alapján tudják, hogy melegben jobban izzad az ember. Ebből arra következtetnek, hogy ha meleg van, akkor többet kell inni.</i> | Kontextusban értelmezi az új információkat; képes elmagyarázni az új információk értelmét és célját (megfogalmazza a fő mondanivalót, ismerteti az új információk tartalmát és értelmét). <i>A tanulók meg tudják magyarázni, hogy melegben miért izzad jobban az ember (a testnek erősebben kell hűtenie magát). Azt is tudják, hogy az izzadás során ásványi anyagokat veszít a szervezet, amelyeket pótolni kell. El tudják dönteni, hogy mit egyenek és igyanak a veszteség ellensúlyozására.</i> |

JÖVŐBELI FELADATOK

ÁLTALÁNOS FELADATOK

Ahogy fent említettük, a tantervi reform sikeresen elindult, a zökkenőmentes alkalmazásig azonban még hosszú utat kell megtenni. Ezen a ponton két legfontosabb tennivalónk a megfelelő értékelési eszközök fejlesztése és tesztelése, valamint a pedagógusok kulcskompetenciáinak fejlesztését célzó képzés indítása. Az Oktatókutató Intézet – a reformot kidolgozó és jelenleg főként annak megvalósításán dolgozó tantervkutató intézet² – *is elsősorban ezek a területekre koncentrálunk.*

E munka keretében további kérdéseket is próbálunk megválaszolni, így például a következőket: Valóban lehet rendszerszerűen fejleszteni a kulcskompetenciákat? Vajon minden gyereknél egyformán, azonos ütemben fejlődnek a kulcskompetenciák, vagy egyénenként különböző folyamattal állunk szemben? Milyen következményekkel jár mindez egy kompetencia alapú tanterv megvalósítását illetően?

Milyen szerepet játszik a pedagógus személyisége és szakmai tapasztalata a kulcskompetenciák fejlesztésére irányuló tanítási módszerek megtalálásában? Ehhez kapcsolódva, egy új tanítási módszer gyakorlati kipróbálása során vajon a módszert vagy a tanárt ismerjük meg jobban? Vajon készen áll a rendszer – azaz a tanárok, a tanulók és a szülők, valamint a felsőoktatási intézmények – a kulcskompetenciákat középpontba állító értékelési eszközök elfogadására és alkalmazására? Ha nem, akkor milyen lépéseket kell tennünk a változás érdekében? Hogyan motiválhatók a pedagógusok arra, hogy nyitottabbak legyenek az új tantervekben körvonalazott változások iránt? Segíthet-e az irányítás megváltoztatása vagy a tanári munka díjazásának és jutalmazásának újfajta megközelítése, és ha igen, akkor milyen mértékű átalakításokra van szükség?

Egy másik megfontolandó kérdés, hogy nem lenne-e érdemes a kulcskompetenciák fejlesztése helyett valamilyen általánosabb koncepcióra, illetve elgondolásra irányítani a figyelmet, amelynek a kulcskompetenciák csak egyfajta „melléktermékei”? Ez azért lehetne indokolt, mert számos pedagógus még mindig elég szkeptikusan kezeli a „kulcskompetencia” kifejezést, talán a mögötte álló fogalmat is, és bár az üzenetet önmagában vonzónak találja, a megfogalmazás ellenállást vált ki belőle.

² Csehországban az 5 oktatással foglalkozó minisztérium háttérintézmény közül a prágai Oktatókutató Intézet (Research Pedagogical Institute) foglalkozik a tantervekkel (a fordító megjegyzése).

„A KULCS” PROJEKTRE TETT JAVASLAT

Az imént vázolt kérdésekre vagy kihívásokra adott válaszként az Oktatókutató Intézet hozzáfogott egy projekt előkészítéséhez, amely „A kulcs” nevet kapta, és az elkövetkező három évben kerülné végrehajtásra az alább ismertetett két fő területen.

A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁS GYAKORLATÁT TÁMOGATÓ MÓDSZERTANI ESZKÖZTÁR FEJLESZTÉSE

Ahogy az előzőekben említettük, a cseh pedagógusok közül sokan még mindig bizonytalanok a cseh oktatás fő célkitűzései között meghatározott kulcskompetenciák fejlesztését illetően. Noha már számos kézikönyv és más módszertani eszköz jelent meg, illetve mutatták be a szakmának, ezek mindegyikéből hiányzik a téma szisztematikus és szervezett megközelítése. A pedagógusoknak több alapvető kérdés is gondot okoz: először is nincsenek tisztában azzal, hogy pontosan mit tegyenek az egyes tanórákon diákjaik kulcskompetenciái fejlesztése érdekében, és azt hogyan kössék a tananyaghoz; másodsor, hogyan értékeljék a kulcskompetenciák fejlődését; és harmadszor, milyen szinteken keresztül vezet az út az egyes kulcskompetenciák elsajátításához. A projekt célja a tanulói kulcskompetenciák fejlesztését segítő tanítási módszerek összegyűjtése, konkrét oktatási tartalmakhoz, tanítási helyzetekhez illesztése, valamint a fejlődési szintek leírása. Ez utóbbira épülnek majd a minden egyes kulcskompetenciához megrajzolt, úgynevezett fejlődési térképek. Ez az eszköz, amelyet Új-Zélandon és Ausztráliában már sikerrel használnak, segít majd „felmérni” az egyes tanulók haladását az adott kulcskompetenciák elsajátításában, és ennek alapján kiválasztani a megfelelő tanítási módszereket a projekt első szakaszában összegyűjtött és értékelt eszköztárból.

A projekt végére – a módszerek gyakorlati igazolását követően – a Cseh Köztársaság valamennyi iskolája megkapja majd:

- az adott tantárgyak és tantárgyi tartalmak kontextusába helyezett módszerek gyűjteményét;
- a nemzeti tantervekben meghatározott hat kulcskompetenciához javasolt fejlődési térképeket a különböző szinteken történő fejlesztéshez alkalmazható konkrét módszerekre való utalásokkal;
- a fejlesztési térképek használatát és a kulcskompetenciákat fejlesztő tanulói tevékenységek értékelését segítő útmutatókat;
- a bevált gyakorlat példáit bemutató DVD-t.

A TANULÓI KULCSKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉHEZ SZÜKSÉGES TANÁRI KÉSZSÉGEK

A tanulói kulcskompetenciák sikeres fejlesztésének elengedhetetlen feltétele, hogy a pedagógusok maguk is rendelkezzenek bizonyos készségekkel és kompetenciákkal. Sokan igénylik és kérik, hogy részt vehessenek olyan képzésen, ahol megtudhatják, hogyan fejlesszék eredményesebben a diákok kulcskompetenciáit. Ebből a szempontból gyakorlatilag három csoportra oszthatók a pedagógusok:

- Azok, akik semmilyen módszert nem alkalmaznak a kulcskompetenciák fejlesztésére, mert az egész koncepció ellen vannak, vagy nem tudják, hogyan dolgozzanak a kulcskompetenciák fejlesztésén.
- Azok, akik használnak néhány módszert, de ezt találomra teszik, és nem sok sikert érnek el.
- Azok, akik sikeresen használják a módszereket, és látják az előnyeiket, de munkájukból hiányzik a szisztematikus megközelítés.

Természetesen mindhárom csoportnak eltérő igényei vannak.

- Az első csoportba tartozók először alapvető, gyakorlati információkat igényelnek, hogy érezzék, ez a megközelítés segíteni fogja a tanári munkát, és ösztönözve legyenek arra, hogy többet tudjanak meg a témáról.
- A második csoport tagjainak jártasabbá kell válnia a tanulói kulcskompetenciákat fejlesztő módszerek használatában, más szóval szakmai támogatást igényelnek, és szeretnék megismerni a követendő gyakorlatot.
- A harmadik csoportnak egy szisztematikus megközelítésre van szüksége, amelynek segítségével eredményesebben tervezheti és szervezheti az oktató-nevelő munkát.

Ezért a projekt egyik része egy olyan összetett képzési rendszer kidolgozására irányul majd, amely mindhárom csoport tagjainak megfelel, és amely a pedagógusok közötti együttműködésre, az egymástól való tanulásra épül. Végül, de nem utolsósorban reméljük, hogy a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges tanári készségek és kompetenciák csiszolásához is hozzájárul majd ez a munka.

IRODALOM

Prágai Oktatáskutató Intézet (2005): *Framework Education Programme for Basic Education and Annex to the Framework Education Programme for Basic Education Specifying the Education of Pupils with Mild Mental Disabilities (FEP BE MMD)*. Prága. http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf (cseh nyelven).

Prágai Oktatáskutató Intézet (2005): *Manual for Developing School Curriculum for Basic Education*. Prága.

Prágai Oktatáskutató Intézet (2007): *Key competences in Basic Education (Klíčové kompetence v základním vzdělávání)*. Prága.

A KULCSKOMPETENCIÁK MEGVALÓSÍTÁSA MAGYARORSZÁGON

A MAGYAR ISKOLARENDSZER FŐBB JELLEMZŐI

Magyarországon a diákok többsége állami iskolákba jár, amelyek fenntartása és megszervezése különféle közigazgatási szervek – főként a helyi önkormányzatok – hatáskörébe tartozik. Az oktatási intézmények finanszírozása nem szektorfüggő: a köz- és a magánintézmények egyforma szempontok alapján juthatnak forrásokhoz. Az iskolarendszer decentralizált, tanfelügyelet nem létezik, az iskolák megfelelő működéséért a fenntartók felelnek.

Az iskolakötelezettség kezdetét tekintve a magyar oktatási rendszer rugalmas, 5 és 7 éves kor között bármikor elkezdhető az iskola. A tankötelezettség ötéves kortól, az óvodai nevelés keretében megszervezett előkészítő évfolyammal indul, és az általános iskolában folytatódik. A tanulók a negyedik, a hatodik vagy a nyolcadik évfolyam elvégzését követően léphetnek át a középfokú képzésbe, amelynek három típusa létezik: a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakiskolai. Tizenhat éves korig az utóbbi típus is általános képzést biztosít. A gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulmányok érettségi vizsgával zárulnak, amelynek sikeres teljesítése egyben a felsőoktatásba való felvétel feltétele is. A tankötelezettség 18 éves korig tart.

Az általános iskolák a körzetükben lakó valamennyi jelentkezőt kötelesek felvenni. A szülő azonban máshova is beírathatja gyermekét, feltéve, hogy a választott intézmény a körzethez tartozó gyermekek beiskolázását követően tud még szabad helyet biztosítani számára. A középiskolák felvételi vizsgát is előírhatnak, amelynek megszervezését az Oktatási és Kulturális Minisztérium szabályozza. Az iskolarendszer minden szintjén lehetséges integrált oktatás.

A tanév során a tanulók teljesítményét többször is értékeli szóbeli feleletekkel vagy írásbeli dolgozatokkal. Ehhez egy egytől ötig terjedő skála használatos, ahol az egyes (elégtelen vagy bukás) a leggyengébb, az ötös (kiváló) a legjobb minősítés. A tanulók (az első félév végén és a tanév végén kiosztott) bizonyítványaiába a tanév során kapott jegyeiken alapuló

osztályzatok kerülnek, kivéve az első két és fél évben, amikor osztályzatok helyett a tanulói teljesítmény szöveges elemzését és értékelését tartalmazza a bizonyítvány. Az első három évben csak szülői kérésére kerülhet sor évisméltésre. Az értékelés és osztályozás részletes – a szülőkkel és a fenntartóval jóváhagyandó – rendszerét az iskolák maguk dolgozzák ki. Az állam az általános képzésben egyetlen egységes, standard vizsgát szervez, a középiskola elvégzését igazoló érettségit.

Ahogy a jogalkotás, a pedagógus-továbbképzés és a tartalomfejlesztés is tükrözi, az oktatás megújítását célzó reformfolyamatok szerves részét képezi a hagyományos tartalom alapú oktatás felváltása a kompetencia alapú megközelítéssel.

A TARTALOMFEJLESZTÉS SZINTJEI

A magyar közoktatás tartalmát a Nemzeti alaptantervről (NAT) szóló, általánosan kötelező érvényű kormányrendelet szabályozza. Erre épül az összes kerettanterv, oktatási program, programcsomag, azaz minden NAT-kompatibilis és akkreditált, az alaptantervnél részletesebb tantervi, tartalmi és módszertani ajánlás. A szabályozás harmadik, helyi szintjén az iskolák oktatási programjai és helyi tantervei helyezkednek el, amelyek egy-egy adott intézményre nézve tartalmazznak kötelező erejű szabályozást. A felsőoktatási felvételi vizsgaként is szolgáló kétszintű érettségi követelményei a NAT-hoz igazodnak. A kerettanterveket az érettségi vizsga követelményeivel is össze kell hangolni.

A Nemzeti alaptanterv fő funkciója a közoktatás tartalmának elvi, szemléleti megalapozása oly módon, hogy az iskolák önállóságát szem előtt tartva meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban megvalósítandó fejlesztési feladatokat. Az iskolában elsajátítandó értékek, ismeretek és készségek összefoglalásával, valamint a tudás és a tanulás értelmezésével a NAT egységet, koherenciát és átjárhatóságot hivatott teremteni a közoktatásban. A Nemzeti alaptantervet az oktatási és kulturális miniszter által felállított bizottság rendszeresen felülvizsgálja, ennek eredményeként 2007-ben az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciák rendszerének átvételét szolgáló több új elem is belekerült.

A kulcskompetenciákat Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei című bevezető fejezetben említi a NAT, és csupán abban tér el az EU megközelítésétől, hogy különválasztja a természettudományos és a matematikai kompetenciát. A Kiemelt fejlesztési feladatok című fejezet kiegészítésre került az EU-tagságból következő feladatokkal és az aktív állampolgársághoz kapcsolódó főbb célkitűzésekkel (aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, a tanulás elsajátítása, osztálytermi folyamatok irányítása; a gazdasági nevelésről szóló fejezet pedig egy külön résszel egészült ki). A NAT előírása szerint a kerettanterveknek és az oktatá-

si programoknak egyaránt tartalmazniuk kell az integrált oktatásra jellemző megközelítéseket, valamint az egészségfejlesztéssel, a környezettudatos magatartással és a fogyasztóvédelemmel kapcsolatos szempontokat és tartalmakat.

Az oktatási és kulturális miniszter által kiadott kerettanterveknek, oktatási programoknak a Nemzeti alaptantervben meghatározott közös értékeket kell tükrözniük. Az ilyen programok akkreditációjának előfeltétele, hogy alkalmazásuk során érvényesüljenek a gyermekek és a tanulók jogai, valamint a tanulási esélyegyenlőség. A bennük foglalt tartalmaknak, követelményeknek és feladatoknak alkalmasaknak kell lenniük a kompetenciák kialakítására és fejlesztésére; útmutatásokkal kell szolgálniuk mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatok teljesítéséhez; ugyanakkor kellően nyitottnak kell lenniük a továbbfejlesztésre és az adaptív felhasználásra. A kerettantervek, az oktatási programok és a programcsomagok – a NAT-tal együtt – irányt mutatnak a tankönyvíróknak és szerkesztőknek, a tanulási segédletek, eszközök készítőinek, az állami vizsgakövetelmények, valamint az országos mérési-értékelési eszközök kidolgozóinak és legfőképpen az iskolák pedagógustestületeinek, akik a helyi tanterveket készítik, összeállítják.

Alapvető követelmény, hogy a helyi tantervek megfeleljenek a NAT előírásainak. Az iskolák tantestületei háromféle módon készíthetik el helyi tanterveiket: (1) az iskola átvész egy kész kerettantervet; (2) a tantervek, oktatási programok vagy programcsomagok kínálatára alapján maga állítja össze helyi tantervét; (3) saját helyi tantervet készít, vagy a már meglévőt használja. Emellett a középiskolákban figyelembe kell venni az állami vizsgák követelményeit is. Az országos mérések és a középiskolai felvételi vizsgák is egyre nagyobb hatást gyakorolnak a helyi tantervekre.

A kompetenciák fejlesztésére vonatkozó kutatások adatai szerint a magyar általános iskolák nem biztosítanak elegendő időt és támogatást a tanulóknak ahhoz, hogy a továbbtanuláshoz nélkülözhetetlen alapvető kompetenciákat megszerezzék. Ezért a közoktatási törvény legutóbbi módosítása előírja, hogy 2008 szeptemberétől az általános iskola 5. és 6. évfolyamán (az alapozó szakaszban) a rendelkezésre álló tanítási időkeret 25-50%-át, nem szakrendszerű oktatás keretében, az iskolai alapozó funkciók hatékonyságának növelésére kell fordítani. A nem szakrendszerű oktatás legfontosabb jellemzője, hogy az elsajátítandó tudást nem kell tantárgyakra tagolni (azaz a tantárgyi struktúra mellőzhető), és így a NAT-ban meghatározott kulcskompetenciák hatékonyabban fejleszthetők.

Az iskolák különböző forrásokból meríthetnek segítséget a változások sikeres bevezetéséhez. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium átdolgoztatta a régi kerettanterveket, hogy tartalmi és módszertani útmutatással szolgálhassanak az intézményeknek helyi tanterveik új törvényi szabályozással való összehangolásához, és egy új kerettanterv is készült a nem szakrendszerű 5–6. évfolyamos oktatáshoz (a szerkesztő megjegyzése) azzal a céllal, hogy szakmai segítséget nyújtson a Nemzeti alaptanterv előírásainak és az új törvényi követelményeknek megfelelő helyi tantervek kidolgozásához.

Ez utóbbi olyan új tantárgy bevezetését ajánlja az első négy évfolyamon (amelyet a NAT egyetlen szakasznak tekint), amely aktivizáló, kooperatív és innovatív tanulásszervezési módszereket alkalmazva, komplex módon fejleszti a gyerekek gondolkodási, tanulási és szociális kompetenciáit. Nyolc témakörben (tanulási technikák fejlesztése, énkép és önismeret, kapcsolatok, szabályok, viselkedés, egészséges élet, közösség és értékrend), az életkornak megfelelően változó és koncentrikus körökben spirálisan bővülő tartalommal és módszerekkel, modulszerűen építkezve célozza meg a tanulók fejlesztését az 1–4. évfolyamon. Ez a kerettanterv részletesebb, mint a korábbiak, és már-már tanmenetszerűen próbálja megkönnyíteni a kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó célok elérését.

Az új kerettanterv szerint az 5–6. évfolyamon a rendelkezésre álló tanítási időkeret 50%-ában nem szakrendszerű, problémák köré szerveződő, úgynevezett „tudás- és képességterületekbe” szervezett oktatás folyik. A területek a kommunikáció, a mindennapi életünk, a szülőföldünk, szabályok, tér és idő, valamint a gondolkodás- és tanulásfejlesztés nevet kapták, és a hagyományosan a magyar nyelv és irodalom, a természetismeret, a történelem és állampolgári ismeretek, az informatika, a technika és életvitel, valamint az osztályfőnöki órák időkeretét töltik ki. Az egyes „tudás- és képességterületek” leírása részletesebb, mint a korábbi kerettantervekben volt: a „témakörök” a NAT-ban meghatározott műveltségterületekhez és fejlesztendő kulcskompetenciákhoz kapcsolódnak, míg a „témák” szintjén a tartalmak és a kapcsolódó tevékenység felsorolása olvasható. Az 5–6. évfolyamon folyó nem szakrendszerű oktatás kerettantervét az inter- és multidiszciplináris megközelítés jellemzi: a készségterületeket és a tantárgyakat a valós jelenségek komplexitása felől, nem pedig tudományterületekre feldarabolva közelíti meg. Hangsúlyosan szerepel benne a tanulás megnövekedett fontossága és a pedagógusszerepek átalakulása, továbbá kellő segítséget nyújt a kompetenciák új tanulásszervezési és értékelési módszerekkel történő fejlesztéséhez.

Az oktatási kormányzat a tantervi útmutatók mellett a pedagógusoknak kínált továbbképzéssel is segíteni kívánja a nem szakrendszerű oktatás bevezetését az 5–6. évfolyamon. A 120 órás továbbképzés fő célcsoportját a már korábban is ezeken az évfolyamokon tanító szaktanárok alkotják, akik így elsajátíthatják a nem szakrendszerű tanításhoz szükséges kompetenciákat, és megszerezhetik a kompetencia alapú oktatáshoz előírt képesítést, de az 1–4. évfolyamon történő tanításra feljogosító tanítói képesítéssel rendelkező pedagógusok számára is nyitva áll, akik az elvégzését követően az 5–6. évfolyamon is taníthatnak. A továbbképzés fókuszában az alapkompentenciák fejlesztését szolgáló tanítási módszerek állnak (OKM, 2007).

AZ ÉRTÉKELÉS RENDSZERE, CÉLJAI ÉS KAPCSOLÓDÁSA A KULCSKOMPETENCIÁKHOZ

Magyarország 2001-ben vezette be a rendszeres országos kompetenciamérést, amelyen a negyedik, a hatodik és a nyolcadik osztályos tanulók vesznek részt. A kompetenciák mérése két területre összpontosít: a szövegértésre és a matematikára. Az értékelés tartalmát és az értékelés alapjául szolgáló, az olvasás-szövegértési kompetenciák és a matematikai problémamegoldó készségek mérése tartalmi területeit, valamint a feladatokban megjelenő műveleteket leíró referenciakeret (tartalmi keret) kidolgozását egyaránt a PISA-vizsgálatok befolyásolták. Az értékeléshez használt anyagok és maga a mérés, valamint az iskoláknak visszajelzésként megküldött pontszámok közvetett módon hatnak az oktatás tartalmára. Az ilyen mérés mindig kettős célt szolgál: az iskolai, települési, regionális és országos szintű értékelés, visszacsatolás és helyzetfeltárás mellett eredményeiket a pedagógusok is felhasználhatják arra, hogy diákjaik számára egyéni fejlesztési terveket állítsanak össze. Hasonló szabályozó funkcióval rendelkeznek az érettségi vizsgakövetelmények is.

„A kompetencia (szövegértés) mérésének célja megállapítani, a diákok képesek-e a mindennapi életből vett szövegeket elolvasni és megérteni, tudják-e használni őket a további tanuláshoz és információkereséshez, azaz hogy megvannak-e a képességeik, melyek nélkülözhetetlenek az előrehaladáshoz” (*Balázs et al., 2006*).

A kompetenciamérés matematikatesztje a diákok „matematikai eszköztudását” méri, ami „magában foglalja az egyénnek azt a képességét, amelynek segítségével megéri és elemzi a matematika szerepét a valós világban, a matematikai eszköztár készség szintű használatát, az elsajátított matematikai tudás valós élethelyzetekben való alkalmazásának igényét és az erre való képességet, a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben az egyén életkorának megfelelő szinten” (*Balázs et al., 2006*).

Magyarország eddig három rendszeres nemzetközi mérésben vett részt: PISA (2000, 2003, 2006), IEA PIRLS (2001, 2006) és IEA TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007).

A KULCSKOMPETENCIÁK MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ NYÚJTOTT SZAKPOLITIKAI TÁMOGATÁS

ÉRETTSÉGI VIZSGÁK, FEJLESZTÉSI FELADATOK

A vizsgák közoktatás-szabályozásában játszott, világszerte növekvő szerepét látva az oktatáspolitikai felismerte, hogy az oktatás tartalmára és módszertanára közvetlen hatást gyakorló eszközzel van. Ha a vizsgák a kulcskompetenciák rendszerébe és tanulási koncepciójához illeszkedő ismereteket és készségeket mérnek, az növelheti az esélyt a kompetencia alapú

megközelítések terjedésére a közoktatás gyakorlatában. Ezért Magyarországon a kulcskompetenciák fejlesztésének egyik sarkalatos eleme a vizsgafejlesztés és a vizsgafeladatok fejlesztése.

Magyarországon a régi érettségi vizsgát 2005-ben váltotta fel az új, kimeneti szabályozási célt szolgáló érettségi. A vizsgakövetelmények kidolgozása során a kompetenciafejlesztést ösztönző Nemzeti alaptantervre és a kompetenciák meghatározásának európai folyamataira támaszkodtak a szakértők. Az új követelmények elmozdulást jeleznek az ismeretközpontú értékeléstől a képesség-központúság és a kompetenciaorientáltság felé. A NAT-tal, a kerettantervekkel és általában véve a reformfolyamatokkal összhangban a vizsga egyre több keresztntantervi elemet tartalmaz, a feladatok egyre inkább a mindennapi életben megoldandó problémákhoz hasonlítanak.

A tanulók maguk dönthetik el, hogy a különböző tárgyakból közép- vagy emelt szintű érettségit kívánnak tenni, de a felsőoktatási intézmények az emelt szintű vizsgához köthetik a felvételt. A középszintű vizsgákat – külső ellenőrzéssel – az iskolákban bonyolítják le, emelt szintre a vizsgaközpontokba kell jelentkezni. Az érettségi egyben felsőoktatási felvételi vizsgaként is funkcionál. Idegen nyelvből vagy informatikából tett sikeres érettségi esetén a tanulók a hivatalos nyelvvizsga-bizonyítványt, illetve az ECDL-bizonyítványt is megkapják (Horváth–Lukács 2006a).

A középiskolai tanulmányokat lezáró új érettségi vizsga egységes és standardizált. A vizsgáztatókat központilag készítik fel a teljesítményértékelésre. Kötelező vizsgatárgyak az anyanyelv és irodalom, egy idegen nyelv, a történelem, valamint a matematika, amelyek mellé egy ötödik, szabadon választható vizsgatárgyat kell választaniuk az érettségizőknek.

A vizsgarendszer átalakítása önmagában nem képes elsöpörni változásokat előidézni az oktatás mindennapi gyakorlatában, ahhoz a tanároknak és a tanulóknak is segítséget kell kapniuk. Az új rendszer bevezetését ezért próbaérettségik és közvélemény-kutatások előzték meg a 2000 és 2005 közötti időszakban, amelynek során elektronikus kézikönyvek is készültek a tanárok és diákjaik új érettségire való felkészülése elősegítésének érdekében, továbbá kidolgozták és bevezették az érettségiztető tanárok képzési rendszerét. A folyamat során felhalmozódó tapasztalatokból kirajzolódott, hogy szükség lenne egy központi feladatbankra. A tekintélyes mennyiségű forrásnak köszönhetően a kompetencia alapú feladatok eme gyűjteménye folyamatosan bővül, és egyre több olyan feladatot tartalmaz, amelyek segítségével a tanulók és a tanárok jól teljesíthetnek az új rendszerben, valamint bőségesen kínál példákat a reformfolyamat által előnyben részesített feladattípusokra. A következő tantárgyi területekre készültek fejlesztő feladatok: szövegértés, szövegalkotás, matematikai problémamegoldás, idegen nyelvi kompetenciák (angol, német és francia), digitális műveltség, szociális, életviteli és környezeti kompetenciák (biológia, fizika, kémia, földrajz, történelem, rajz és vizuális kultúra).

A fejlesztő feladat egy tanárok számára készült taneszköz; „világos feladatinstrukciókat tartalmaz, és változatos feladatmegoldási tevékenységek érvényesülnek benne. A feladatmegoldás tanulói tevékenységekre (cselekvéssorra, tevékenységrendszerre) épül. A feladattartalmak érdekesek, motiválóak, esetenként elősegítik a „flow-élményt”. A feladat általában egy feladatsor, azaz didaktizált blokk része, amelyen belül azonosíthatóak a fejlesztési célok, tevékenységek, eljárások, tanulási, feladatmegoldási lépések. A fejlesztő feladat támogató értékelői visszajelzéseket, azaz fejlesztő értékelést kíván/tesz lehetővé. Hatásának érvényesüléséhez ideális tanítási-tanulási környezetet teremt a reflektív tanári magatartás, a támogató érzelmi klíma és a fejlesztő, kvalitatív, kritériumorientált értékelés.” (Horváth–Lukács 2006b)

KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁSI PROGRAMCSOMAGOK

Az oktatási reform legjelentősebb, új gyakorlati eleme a kompetencia alapú oktatáshoz kedvező pedagógiai környezetet teremtő, kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése.

„A programcsomag egy adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló *komplex taneszközgyűjtes, amely az ismeretek közvetítését a készségek, képességek tudatosan megtervezett fejlesztésével kapcsolja össze, és hosszú távon is mozgósítható, alkalmazásképes tudást kínál. A különféle tanulói eszközök mellett magában foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Ennek megfelelően az oktatási programcsomag komplex módon tartalmazza mindazokat az elemeket, amelyeket a tanítási-tanulási folyamatban hagyományosan a tantervek, tankönyvek, munkafüzetek, gyűjtemények (szöveg- és feladatgyűjtemények), tanári kézikönyvek és segédletek, valamint a mérési-értékelési eszközök képviselnek.*” (Pála, 2006)

Az oktatási programcsomag alapja a szakmai koncepció (a kompetencia meghatározása, leírása, a képességek rendszere és fejlesztésük stratégiája, módszertana), tartalma pedig egy programtanterv (amely meghatározza a célokat, a követelményeket, az értékelés elveit, a tananyagot és annak időbeli elrendezését, valamint a képességfejlesztés fókuszait és csomópontjait). A pedagógusokat a tanulói tevékenységeket, ajánlott eszközöket, módszereket, tanulásszervezési és értékelési eljárásokat felsoroló részletes modulleírások segítik az egyes témák feldolgozásában. A programcsomagban szereplő tanulói eszközök lehetnek információhordozók, feladathordozók és a kettő kombinációi, hagyományos és digitális taneszközök (például munkafüzetek, munkatankönyvek, digitális szimulációk és animációk). Értékelési eszközök is találhatók bennük, és a programcsomagok bevezetésére, alkalmazására és adaptálására felkészítő pedagógus-továbbképzési programok kapcsolódnak hozzá-

juk. Alkalmazásukat egy támogató rendszer és tanácsadást, mentorálást biztosító fejlesztő-műhelyek hivatottak megkönnyíteni.

Az oktatási programcsomagok európai források felhasználásával folyó fejlesztése és kipróbálása szakaszosan történik. Az első fejlesztési szakasz termékeit 2005-ben több mint száz óvoda és iskola (1380 pedagógus) próbálta ki és segítette véglegesíteni. 2006 őszétől további 361 – pályázatot nyert – oktatási-nevelési intézmény alkalmazta a programcsomagokat, és több szakmai szolgáltató szervezett a bevezetést előkészítő tréningeket mintegy 1600 intézmény 6300 pedagógusa számára. A folyamatos visszacsatolás és fejlesztés nyomán 2008 márciusáig – hat kiemelt fontosságú kompetenciaterülethez kapcsolódva – 39 programcsomag jött létre, amelyek a közoktatás teljes időtartamát átfogva segítik az egész életen át tartó tanulás képességének megalapozását.

A magyar közoktatás legmagasabb szintű alapidokumentumaira és az Európai Bizottság egész életen át tartó tanulást megalapozó *kulcskompetenciákkal foglalkozó munkabizottságának* dokumentumaira alapozva, a programfejlesztés az alábbi területeken indult el: óvodai nevelés, szövegértés-szövegalkotás, matematikai-logikai kompetencia, idegen nyelvi kompetenciák, szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, életpálya-építési kompetencia, infokommunikációs technológiák. Mindegyik területen kiemelt hangsúlyt kapnak azok a *tartalomfüggetlen kompetenciák*, amelyek nem köthetők tudományágakhoz, tantárgyakhoz, műveltségi területekhez. Ilyenek például a tanulás tanulása, az együttműködés képessége, a problémamegoldó képesség, a kreativitás és motiváció stb. (Pála, 2006).

A DIGITÁLIS KOMPETENCIA

A digitális kompetencia fejlesztése és a digitális műveltség szintjének növelése már hosszú ideje a magyar oktatáspolitikai prioritásai közé tartozik. A 2004-ben elfogadott hároméves Oktatási informatikai stratégia szerint „az oktatási informatikai stratégia célja olyan, a korszerű tudáslapú társadalom követelményeinek megfelelő oktatási informatikai hálózat, informatikai eszközök és oktatási módszerek létrehozása, amelyek hatékonyan támogatják az iskolai oktatásban és a felsőoktatási képzésben részt vevő tanulók és tanárok munkáját, valamint olyan oktatást támogató igazgatási információs rendszerek bevezetését és használatát tesszik lehetővé, amelyek hatékonyan segítik az állami és egyéb oktatási erőforrások optimális felhasználását.” (OM, 2004)

A főbb stratégiai célkitűzések 2004–2006-ra a következők voltak:

- az infokommunikációs technológiával (IKT) támogatott oktatási módszerek kifejlesztése, adaptálása és elterjesztése az oktatás minden szintjén;
- a teljes körű tananyag- és kiegészítő tudásbázisok elektronikus hozzáférhetősé-

- gének lehetővé tétele (tananyagok digitalizációja);
- az intézményi informatikai infrastruktúra folyamatos biztosítása;
- az oktatási, valamint a hozzá kapcsolódó ellenőrzési, kontrolling és egyéb adminisztrációs folyamatokat megfelelő minőséggel szolgáltató IKT-alkalmazások és infrastruktúra folyamatos fejlesztése, biztosítása, az egységes oktatási azonosítás megteremtése;
- monitoring és statisztikai rendszerek felállítása, valamint szttenderdek meghatározása az oktatási informatikai alkalmazások számára.

Bár nem született új oktatási informatikai stratégia, a prioritások nem változtak. A digitális kompetencia – az EU által meghatározott többi kulcskompetenciáival együtt – a Nemzeti alaptantervben is megjelenik, amelynek korábbi (2003-as) verziója önálló tantárgyként már bevezette az informatikát az első négy évfolyamon, és meghatározta a negyedik évfolyam végére teljesítendő követelményeket. Az infokommunikációs műveltség továbbra is a NAT egyik kiemelt fontosságú műveltségterülete, az IKT-használat pedig keresztantervi szintű prioritás is egyben. A NAT ezen a területen is komolyabb változtatások nélkül vette át e kompetencia meghatározását az európai referenciakeretből.

1994 óta egy átfogó program segíti az IKT oktatási célokra történő használatát. Az iskolák informatikai infrastruktúrájának fejlesztése mellett 2004-ben a tartalomfejlesztés, valamint a pedagógus-továbbképzés és egy, a digitális tananyagokhoz való hozzáférést biztosító portál (Sulinet Digitális Tudásbázis, <http://sdt.sulinet.hu>) fejlesztése is megindult, és a munka lendülete azóta sem csökkent. Az európai és magyar támogatásokból finanszírozott átfogó fejlesztő munka az országos digitalizálási programhoz kapcsolódik, amelynek eredményeként nemzeti kulturális kincseink jelentős része mára már az interneten is megtalálható. A digitalizált tartalmak mindenki számára ingyenesen elérhetőek.

Az infrastruktúra ugyan nem marad el az európai átlagtól, a kutatások eredményei mégis azt mutatják, hogy leginkább az informatikaórákon történik a digitális kompetencia fejlesztése, a többi tantárgy tanítása során nem általános az IKT alkalmazása. A pedagógusok mintegy 50%-a évente egyszer vagy kétszer használ infokommunikációs technológiát a tanórán, és rendkívül alacsony, 10-30% közötti azoknak az aránya, akik a különböző tantárgyakban való rendszeres használatról számolnak be, de közöttük is a természettudományos tantárgyakat tanítók vannak a legnagyobb számban.

Az infokommunikációs technológia megfelelő alkalmazását a fejlesztésekhez kapcsolódó pedagógus-továbbképzések támogatják. Mivel a résztvevők többsége korábban már elsajátította az eszközök használatának módját, most a módszertani képzésre van a legnagyobb igény. A diákoknak és a tanároknak különböző országos és nemzetközi projektek nyújtanak lehetőséget arra, hogy az IKT tanításban és a tanulásban történő használatát igénylő motiváló feladatokkal foglalkozzanak.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA

TANTERVI SZINT

A szociális és állampolgári kompetencia NAT-beli meghatározása megegyezik az EU-dokumentumban találhatóval. A Kiemelt fejlesztési feladatok című fejezetben – ahol a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztését szolgáló feladatok a Hon- és népismeret, Európai azonoságtudat – egyetemes kultúra, Aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés, Gazdasági nevelés, Környezettudatosságra nevelés, Felkészülés a felnőtt lét szerepeire és részben az Énkép, önismeret, valamint A tanulás tanítása címszavak alatt kerülnek meghatározásra – különleges hangsúlyt kapnak a kulcskompetenciák. Az iskolai oktatás-nevelés közös értékeit meghatározó, A NAT és a helyi szintű szabályozás című fejezet megállapítja, hogy az iskola fenntartójától függetlenül minden iskolának gondoskodnia kell arról, hogy tanulói elsajátítsák az alapvető erkölcsi normákat és kompetenciákat, amelyben fontos szerep jut az 5–6. évfolyamon bevezetett, nem szakrendszerű oktatásnak. Mindezeket túl a kompetencia alapú fejlesztést mind a tíz műveltségterület előírja. Míg a szociális kompetencia fejlesztése valamennyi műveltségterület feladata, az aktív állampolgárságra nevelés főként az Ember és társadalom műveltségterület tantervében hangsúlyozódik.

Egy kerettanterv akkreditációjának az a feltétele, hogy használata során érvényesüljenek a tanulói, gyermeki jogok és a tanulási esélyegyenlőség; álljon összhangban a NAT-ban meghatározott kulcskompetenciákkal; a benne foglalt tartalmak, követelmények és feladatok alkalmasak legyenek a kompetenciák fejlesztésére; és kínáljon útmutatókat a kiemelt feladatok és a különböző műveltségterületekhez kapcsolódó feladatok teljesítéséhez egyaránt.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium kerettantervi ajánlása már a NAT 2007-es módosításához illeszkedő, átdolgozott megközelítést tükrözi. Az alapfokú oktatás első szakaszában (az 1–4. évfolyamon) a kulcskompetenciák fejlesztésére való felkészítés, valamint a sikeres iskolai pályafutáshoz, az egész életen át tartó tanuláshoz és az egységes alpműveltség eléréséhez szükséges kompetenciák megszilárdítása történik. Ebben a szakaszban a tananyag kooperatív technikákkal való feldolgozása segíti leginkább a szociális kompetencia fejlesztését. A kisgyermekkori oktatás-nevelés a tanulók közötti együttműködésre, problémahelyzetekből kiinduló izgalmas tevékenységekre és a kreativitást ösztönző feladatokra épül. Mintákat és gyakorlóterepet ad, magatartási normákat, szabályokat közvetít a társas közösségekben való részvétel és együttműködés tanuláshoz, a problémamegoldáshoz, konfliktuskezeléshez. Megerősíti a humánus magatartásformákat, szokásokat, és a gyermek jellemét formálva elősegíti a személyiség érését, a felelős állampolgári viselkedés kialakulását.

A nevelés-oktatás következő szakaszai az első fázisban megkezdett munkát, azaz a kulcskompetenciák, alapkészségek és képességek fejlesztését folytatják. A szocializációs

folyamatban az iskola tudatosítja a közösség demokratikus működésének értékét és néhány általánosan jellemző szabályát. Tisztázza az egyéni és közérdek, a többség és kisebbség fogalmát, és ezek fontosságát a közösséghez, illetve az egymáshoz való viszonyulásban. Megalapozza a felkészülést a jogok és kötelességek törvényes gyakorlására. A demokratikus normarendszert kiterjeszti a természeti és az épített környezet iránti felelősségre, a mindennapi magatartásra is. Az iskolának e szakaszokban is kiemelkedő feladata a nemzeti, a nemzetiségi és az etnikai hagyományok tudatosítása és az ápolásukra való nevelés. Nevelési-oktatási tevékenységével az iskola fejleszti a tanulóknál a nemzeti azonosságtudatot, képviseli az egymás mellett élő különböző kultúrák megismerése iránti igényt. Erősíti az Európához tartozás tudatát, és egyetemes értelemben is készítet más népek hagyományainak, kultúrájának, szokásainak, életmódjának megismerésére, megbecsülésére. Ugyanakkor figyelmet fordít az emberiség közös problémáinak bemutatására (17/2004. (V. 20.) OM rendelet).

A szociális kompetenciák fejlesztése a nem szakrendszerű oktatás (5–6. évfolyam) kerettantervében szereplő valamennyi tudás- és képességterületen elsődleges. Különösen a Mindennapi életünk és a Gondolkodás- és tanulásfejlesztés területein hangsúlyozódik, de az összes többi területen is jelen van, mindennekelőtt az osztálymunka alternatív formáiban (projektek, kooperatív és az együttműködés ösztönző más módszerek). A tanterv a következő szociális kompetenciákat hangsúlyozza: normatudat; az egyénnel, a csoporttal, az egyenlő bánásmóddal, a társadalommal és a kultúrával kapcsolatos alapvető fogalmak ismerete; hatékony kommunikáció; különböző nézőpontok figyelembevétele és megértése; empátia; tolerancia; fogékonyság a változásokra; együttműködés; a sokféleség elismerése; társadalmi-gazdasági fejlődés; kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődés; a személyes előítéletek leküzdése; kompromisszumra való törekvés; demokratikus és etikus viselkedés; a közösséget érintő problémák megoldása iránti szolidaritás és érdeklődés; az emberi jogok teljes körű tisztelete; az egyenlőség és a demokrácia tisztelete; a településhez, az országhoz, az EU-hoz és általában Európához való tartozás; nyitottság a felelős részvételre; a közös értékek elfogadásának és tiszteletben tartásának kinyilvánítása; mások értékeinek és magánéletének a tisztelete; a fenntartható fejlődés támogatása; a társadalmi sokféleség és kohézió tisztelete.

TÁMOGATÓ RENDSZER

Az Országos Köznevelési Intézetben (mai nevén: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) több mint tíz évvel ezelőtt kezdtük meg azoknak a programoknak a fejlesztését, amelyek azon túl, hogy tájékoztatást nyújtottak az Ember és társadalom műveltségterületről, a gondolkodási-tanulási és a szociális kompetenciák fejlesztését is célozták. A nemrégiben befejezett fejlesztő munka eredményeként négykötetnyi, a kompetenciafejlesztést támogató moduláris felépítésű tananyag látott napvilágot (az emberismeret, az etika, a társadalomismeret és az

állampolgári ismeretek tantárgyakhoz). Kidolgozásra kerültek továbbá az Ember és társadalom műveltségterület kétszintű érettségi vizsgájának követelményei, amelyek szerint a diákoknak az általuk választott, központilag meghatározott témában projektmunkát (kutatást, kérdőívkészítést, vizsgálatok lebonyolítását, multimédiás fejlesztést vagy szervező munkát) kell végezniük.

Központi tartalomfejlesztés a Nemzeti Fejlesztési Terv keretén belül, a sulíNova Kht. vezetésével folyt az elmúlt három évben. Ennek eredményeként hat programcsomag készült a szociális kompetenciák fejlesztéséhez (külön az 1–6. és a 7–12. évfolyamok számára, valamint az osztálytermi, a kereszttantervi és a szabadidős tevékenységekhez). Ezek mindegyike olyan készségek és képességek együttes fejlesztését szolgálja, mint a kritikai gondolkodás, a tervszerű és motivált munkavégzés, az akaraterő, a kitartás, a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, a konfliktuskezelés, a szabálytartás, az empátia, a tolerancia, a nyitottság, az együttműködési készség, a szervezőkészség, az önállóság, az önismeret, az önbizalom, a metakommunikáció, az egyes társas helyzetekben való adekvát viselkedés, a kommunikáció, a képviselői demokrácia intézményeiben való részvétel. A modulok használatát a programcsomagokhoz kínált képzés és mentorálás segítette. Jelenleg 600 iskola használja ezeket az új gondolkodásmódot tükröző taneszközöket.

Ugyancsak a központi tartalomfejlesztés keretében hozta létre az Educatio Kht. Sulinet Digitális Tudásbázis néven a digitális tananyagok és segédletek adatbázisát. Az Ember és társadalom műveltségterületen a következő témakörökben készültek tananyagok: történelem, emberismeret, Európai Unió, állampolgári ismeretek és emberi jogok. A tudásbázis azonban nem elég felhasználóbarát, ami akadályozza a digitalizáció lehetséges előnyeinek teljes mértékű kihasználását, és jelen pillanatban nem támogatja az osztályteremben folyó munka innovatív, aktivizáló módon történő megszervezését.

TERVEK, MEGOLDANDÓ PROBLÉMÁK A KULCSKOMPETENCIÁK INTEGRÁLÁSA SORÁN

A 2007–2013 közötti periódusban az európai fejlesztési források jelentős részét a közoktatás fejlesztésére, a kompetencia alapú oktatás terjesztésére és feltételeinek megteremtésére fogja fordítani Magyarország. A közelmúlt fejlesztései az oktatás-nevelés eredményességének, színvonalának és hatékonyságának növelését célozták. A pedagógiai kultúra korszerűsítésének egyik eszköze a programcsomagok fejlesztése és a módszerek, eszközök terjesztése, amelyek közül az infokommunikációs technológia például az új módszerek intézményekbeli alkalmazásához is nélkülözhetetlen. A fejlesztés további fontos módja az iskolák fenntartóinak és partnereinek bevonása, a szolgáltatások modernizálása és az intézmények fejlesztése. Az osztálytermi gyakorlatra közvetlenül ható fejlesztések mellett a meg-

valósítási folyamatokat támogató, már létező vagy átdolgozott oktatási programok hatékony, színvonalas alkalmazását segítő szakértők képzése is része a programnak.

Terveink közé tartozik az oktatás-nevelés gyakorlatát támogató környezet kialakítása, amelynek részét képezi az intézmények teljesítményének kompetencia alapú méréséhez és értékeléséhez szükséges információk gyűjtése és visszacsatolása, valamint a közoktatás minőségirányítási rendszereinek a kidolgozása. Az infrastruktúra javítására (rég épületek felújítására és új iskolák építésére) is rendelkezésre állnak források, de nagyon fontos, hogy ezek a szükséges szakmai (tartalmi, módszertani) fejlesztéseket kísérjék, illetve azok megvalósítását segítsék, mert ez az egyetlen módja annak, hogy az oktatás hatékonyságát és eredményességét növelhessük (*TÁMOP, 2008*).

IRODALOM

Balázsi Ildikó – Felvégi Emese – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó (2006): *Országos kompetenciamérés 2006. Tartalmi keret*. sulINova Kht. Budapest, 2006.
http://kompetenciameres.hu/2006/tartalmikeret/OKM2006_tartalmi_keret.pdf

Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006a): A kétszintű érettségi vizsga. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új Érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi-20110408-1>

Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006b): Kevesebb kudarc több önbizalom. In Demeter Kinga (szerk.): *Kompetencia – kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia>

Nemzeti alaptanterv (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

OKM (2007): *Módszertani ajánlás a nem szakrendszerű oktatás megszervezéséhez az 5–6. évfolyamon*. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229398&ctag=articlelist&iid=1>

OKM (2008): *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára. Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó és fejlesztő szakaszára*. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=231081&ctag=articlelist&iid=1>

OM (2004): *Oktatási informatikai stratégia 2004–2006*.

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/informatikai_strategia_040326.pdf

Pála Károly (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése

Magyarországon. In Demeter Kinga (szerk.): *Kompetencia – kihívások és értelmezések*.

Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia>

TÁMOP (2008): *Társadalmi Megújulás Operatív Program. 3. prioritás: A minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek. Akcióterv 2007–2008*. http://www.nfu.hu/download/6895/TAMOP%203%20r%C3%B6vid%20AT_0218_jav.pdf

**RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ TÁMOGATÁS:
AZ OKTATÁSKUTATÁS SZEREPE**

KULCSKOMPETENCIÁK

A kulcskompetenciák azok az átvihető, többfunkciós ismeretek, készségek és attitűdök, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkavállaláshoz, amelyeket a kötelező iskolai oktatás időszaka alatt el kell sajátítani, hogy az egész életen át tartó tanulás részeként a további tanulás alapjául szolgálhassanak.

Ha a kulcskompetenciákat a társadalom valamennyi tagja különféle kontextusokban történő tudásszerzése vezérelveként akarjuk megragadni, akkor eredménynek kell tekinteni, hogy elfogadták azokat.

AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA

Az Európai Parlament és a Tanács az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló, 2006. december 18-i ajánlásának bevezetője szerint: „Ezen ajánlásnak azáltal kell hozzájárulnia az európai társadalom új szükségleteihez igazodó, a jövőorientált, minőségi oktatás és képzés fejlesztéséhez, hogy támogatja és kiegészíti a tagállamok annak biztosítására irányuló kezdeményezéseit, hogy az alapoktatási és szakképzési rendszerek minden fiatal számára eszközöket kínáljanak kulcskompetenciáik olyan szintre fejlesztéséhez, amely felvértezi őket a felnőttkorra, és amely alapot teremt a további tanulásra és a munkába állásra, valamint hogy ezek a felnőttek kompetenciáikat fejleszteni és frissíteni tudják a koherens és átfogó egész életen át tartó tanulási szolgáltatások biztosítása révén.” (Příporočilo Evropskega..., 2006)

Az Európai Parlament és a Tanács azt „ajánlja, hogy a tagállamok az egész életen át tartó tanulási stratégiáik részeként tegyék lehetővé a kulcsfontosságú kompetenciák megszerzését mindenki számára, ideértve az általános írástudás elérésére vonatkozó stratégiát is...”

Az európai referenciakeret arra szolgál, hogy a tagállamok oktatási rendszerei:

1. biztosítsák, hogy az alapoktatás és a szakképzés valamennyi fiatal számára felkínálja azokat az eszközöket, amelyekkel a kulcskompetenciákat olyan szintre

fejleszthetik, amely felkészíti őket a felnőttkorra, és amely a további tanulás és a munkába állás alapját képezi;

2. biztosítsák megfelelő intézkedések meghozását azon fiatalok érdekében, akiknek személyes, szociális, kulturális vagy gazdasági körülményeik miatti oktatási hátrányuk révén különleges támogatásra van szükségük ahhoz, hogy tanulási képességeiket kiaknázhassák;
3. a felnőttek egész életük során képesek legyenek kulcskompetenciáik fejlesztésére és frissítésére, és különös figyelmet fordítsanak azokra a célcsoportokra, amelyeket a nemzeti, regionális és/vagy helyi vonatkozásban prioritásként határoztak meg, például a képességeik frissítésére szoruló személyekre;
4. megfelelő infrastruktúrát álljanak rendelkezésre a felnőttek folyamatos oktatására és képzésére, beleértve a tanárokat és az oktatókat, az elismerési és értékelési eljárásokat, az egész életen át tartó tanuláshoz és a munkapiachoz való egyenlő hozzáférést biztosító intézkedéseket, illetve a tanulók olyan támogatását, amely figyelembe veszi a felnőttek eltérő igényeit és kompetenciáit;
5. biztosítsák az egyes polgárok számára elérhető felnőttoktatási és -képzési lehetőségek koherenciáját a foglalkoztatáspolitikához, valamint a szociális, kulturális és innovációs politikához, illetve a fiatalokat érintő egyéb politikákhoz való szoros kapcsolatok és a társadalmi partnerekkel, továbbás más érdekelttel folytatott együttműködés révén (*Priporocilo Evropskega...*, 2006).

A referenciakeret nyolc kulcskompetenciát határoz meg:

1. az anyanyelvi kommunikáció;
2. az idegen nyelvi kommunikáció;
3. matematikai, természettudományos és műszaki kompetencia;
4. digitális kompetencia;
5. a hatékony önálló tanulás;
6. szociális és állampolgári kompetenciák;
7. kezdeményezőkéesség és vállalkozói kompetencia,
8. kulturális tudatosság és kifejezőkéesség.

A referenciakeret hozzájárul a tagállamok oktatási és képzési rendszereik fejlesztésére irányuló erőfeszítéseinek összehangolásához, az egymástól tanulás és a jó gyakorlatok mikro- és makroszintű cseréjének megkönnyítéséhez, valamint a fejlődés, az elért eredmények, a kulcskompetenciák elsajátítása, továbbá az oktatási és képzési programok hatékonysága nyomon követéséhez.

Az egyes tagállamok maguk választják meg az európai dokumentum nemzeti szintű megvalósításához vezető utat; például minden ország maga dolgozza ki a kulcskompe-

tenciák oktatási és képzési rendszerbe beépítendő nemzeti rendszerét. Szakértői ajánlások alapján a nemzeti szakmapolitika hozza meg a végső döntést arról, hogy a társadalmi és kulturális környezetre tekintettel mely kulcskompetenciákat kell fejleszteni.

A KULCSKOMPETENCIÁK HÁRMAS SZERKEZETE

Felépítésüket tekintve a kulcskompetenciák három összetevő ötvözeteként határozhatók meg. Ezek (1) az ismeretek, (2) a készségek és (3) az attitűdök (és a viselkedés), azaz a tudás kezeléséhez, a tudásszerzéshez való viszony, más szóval az egyén önmagához mint az oktatási folyamat résztvevőjéhez való viszonyulása, illetve a tantárggyal vagy a tanulás tárgyával, például az iskolai tantervben szereplő szlovén nyelvhez fűződő viszonya. Egyszerűbben fogalmazva: a kulcskompetenciák arra utalnak, amit a tanuló tud, aminek a megtételére képes, amit meg tud érteni, amiről gondolkodni tud, és amire reflektálni képes.

Ebből a szemszögből nézve jól látható, hogy ez a felfogás különös hangsúlyt fektet az egyéni tanulási folyamat figyelemmel kísérése, ennél fogva a tanulásért vállalt személyes felelősségre, a tudást pedig különleges értéknek tekinti.

A kompetencia összetételét a dokumentumban elsőként említett kompetenciával – az anyanyelvi kommunikációval – illusztráljuk. A kulcskompetenciák fejlesztése és megvalósítása a Szlovén Köztársaságban címmel, 2005. március 30–31-én megrendezett kétnapos szakmai műhely beszámolója szerint: „továbbra is nyitott kérdés az első kulcskompetencia, az anyanyelven folytatott kommunikáció elnevezése; a mi környezetünkben helyesebb és elfogadhatóbb lenne szlovén nyelven folytatott kommunikációnak nevezni”. Az Európai Bizottság által felállított B munkacsoport koordinátorával (Tapio Säävälä) való egyeztetés és a nyolc kulcskompetenciáról szóló dokumentumot értékelő fókuszcsoporthoz tartozó jelentése (2005. június) alapján, ez a kulcskompetencia abban az esetben is az anyanyelven folytatott kommunikáció, ha az adott országnak nem az a hivatalos nyelve. Az EU Hivatalos Lapjában közzétett dokumentum lábjegyzetében is azt olvashatjuk, hogy az anyanyelv esetleg nem minden esetben a tagállam hivatalos nyelve, és mindenkinek képesnek kell lennie a lakóhelye szerinti ország hivatalos nyelvén kommunikálni. Hangsúlyozni kell, hogy a Szlovéniába érkező bevándorlók hivatalos nyelvként, nem pedig idegen nyelvként tanulják a szlovén nyelvet.

MEGHATÁROZÁS

Az anyanyelven folytatott kommunikáció annak képessége, hogy az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség),

valamint hogy nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe; az oktatásba és képzésbe, a munkába, a családi életbe és a szabadidős tevékenységekbe.

AZ EHHEZ A KOMPETENCIÁHOZ KAPCSOLÓDÓ ELENEDHETETLEN ISMERET, KÉSZSÉGEK ÉS ATTITÚD

A kommunikációs kompetencia az anyanyelv elsajátításából következik, ami természeténél fogva kapcsolódik az egyén azon kognitív képességének fejlődéséhez, ahogyan a világot értelmezi és másokhoz viszonyul. Az anyanyelven folytatott kommunikáció megköveteli az egyéntől, hogy rendelkezzen a szókincs, a funkcionális nyelvtan és a nyelvi funkciók ismeretével. Ez magában foglalja a verbális kapcsolattartás fő típusait, az irodalmi és nem irodalmi stílusok körét, a különféle nyelvi stílusok és regiszterek fő sajátosságait, illetve a nyelv és a kommunikáció változását különféle helyzetekben.

Noha az anyanyelvi kommunikációt kulcskompetenciának tekintjük, olykor nehezen határozható meg, hogy mi is az anyanyelv. Egy többnyelvű családban például az egyéntől függ, hogy melyik nyelvet tekinti az anyanyelvének (a gyerek attól a személytől tanulja az anyanyelvet, aki a legtöbb időt tölti vele, gondozza és felneveli; az esetek többségében ez a vér szerinti anya, de ez nem törvényszerű). Ez a választás nemcsak azért fontos, mert a tudásalapú társadalomban az anyanyelv elsajátítása a többnyelvűség alapja, hanem azért is, mert minden egyéb tudás megszerzése a nyelv segítségével vagy szűrőjén keresztül történik: vagy az anyanyelven, vagy az anyanyelv közbeiktatásával.

Az egyénnek rendelkeznie kell azzal a készséggel, hogy mind szóban, mind írásban kommunikálni tudjon különféle helyzetekben, és hogy figyelemmel kísérje és a helyzet követelményeihez igazítsa kommunikációját. Ez a kompetencia magában foglalja továbbá azt, hogy az egyén különféle típusú szövegeket meg tud különböztetni, fel tud használni, információt tud keresni, összegyűjteni és feldolgozni, segédeszközöket alkalmazni, valamint szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelő módon, meggyőzően tudja megfogalmazni és kifejezni.

Az anyanyelven folytatott kommunikáció irányában megnyilvánuló pozitív attitűd magában foglalja a kritikus és építő jellegű párbeszédre való hajlamot, az esztétikai minőség tiszteltét és az erre irányuló törekvést, valamint a másokkal fennálló kapcsolat iránti érdeklődést. Ehhez szükséges a nyelv másokra gyakorolt hatásának tudatosítása, valamint a nyelv pozitív és társadalmilag felelős módon való értéke és használata (*Priporocilo Evropskega...*, 2006).

A referenciakeretben szereplő valamennyi kompetencia egyformán fontos, összefügg egymással, és egységes egészet alkot. A kulcskompetenciák nélkülözhetetlenek a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkavállaláshoz.

KOMPETENCIÁK A FORMÁLIS OKTATÁSBAN

A kompetenciák elsajátítása a formális oktatás időszaka alatt átfogó célnak tekinthető, vagy még inkább egy olyan alapvető vezérelvnek, amelyet a társadalom egésze is követ.

Napjainkban az oktatás általános problémája, hogy a kompetencia alapú tanterv – a tanterv valamennyi célcsoportja esetében – a tanítás és tanulás módszereinek és felfogásának alapvető átalakítását teszi szükségessé. A kompetenciák fogalma egy olyan tanulási filozófiára épül, amely a következő elemeket foglalja magában: aktív tanulás, részvétel, együttműködés és interakció, a tanulók igényeinek és érdeklődésének középpontba helyezése, differenciált tanulás, kritikus gondolkodás, partnerkapcsolat a tanár és a diák között, „átlátható” mérés és értékelés.

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Az anyanyelvi (a szlovén diákok többsége számára szlovén nyelven) folytatott kommunikáció – mint kulcskompetencia – fejlesztése egyrészt a szlovén tantárgy keretein belül, másrészt a tanterv egészében történik, hiszen a tanítás nyelve is a szlovén.

A nyelvi kommunikáció tantervének egészére kiterjedő fejlesztési célok elérésének van egy kognitív és egy interaktív dimenziója. A kognitív dimenzióban a tanár és a diák az egyes tantárgyakkal kapcsolatos gondolatokat, felismeréseket közöl. Az interaktív dimenzió a tanár-diák kapcsolatra, illetve a tanulók egymás közötti viszonyára utal. A tanuló hajlandósága és motivációja a tanulási folyamatban való aktív részvételre és a kognitív kommunikáció befogadására nagyban függ az interaktív kommunikáció hatékonyságától, amely nyilvánvalóan befolyásolja a sikeres teljesítményt és a célok elérését. Az interaktív dimenzióhoz tartozik a motiválás, a tanulók érdeklődési körének meghatározása, a hajlandóság az aktív részvételre, a tanári támogatás, a dicséret stb. Következésképpen a tanuló önmagáról alkotott képe és önbecsülése is főként az interaktív dimenzióban fejleszthető és alakítható.

Miközben a nyelvet a tanítás nyelveként használják, a tanárok kialakítják a diákokban a tanított tantárgy fogalomrendszerét. Ez a szlovéntanár esetében is így van, de neki emellett a tanítás és tanulás fogalmait is ki kell alakítania. Az oktatási folyamatban partnerként részt vevő tanuló – a tanárral folytatott kognitív kommunikáción keresztül – beépíti az adott tantárgyhoz tartozó fogalmakat, fejleszti szakszókincsét, és formálja az adott szakterülettel szembeni attitűdjét. Az interaktív dimenzióban a tanár tudatosíthatja a nyelv szerepét és jelentőségét a tudástársadalomban élő egyén személyes és kognitív fejlődésében, melynek során a nyelv társadalmi és gazdasági szerepét sem szabad figyelmen kívül hagynia.

Valamennyi tantárgy tanulásának és tanításának a nyelvi kompetencia a kulcsa. A különböző tudományterületek fogalmai és jellemzői megismertetése révén, minden egyes tantárgy hatással van a diákok értelmezési és gondolkodási folyamataira. Ebből a szempontból minden tanár egyben nyelvtanár is, és függetlenül attól, milyen tantárgyat tanít, felelős a tanulók kommunikációs kompetenciájának adott tantárgy általános és konkrét célrendszerén belüli fejlesztéséért.

A TANÍTÁSI NYELV

A nyelvi kompetencia egy kereszttantervi kompetencia, amelynek fejlesztése az oktatási folyamatban részt vevő valamennyi pedagógus részéről elkötelezettséget és elhivatottságot igényel.

Elképzelhető, hogy a tanítási nyelv fejlesztésének egyszer még önálló tanterve lesz, amely a tantárgyak tanítása során egységesen alkalmazandó közös kommunikációs paradigmát határozza majd meg. Ehhez azonban a célok, a tartalmak és a módszerek összehangolása, valamint a nyelvi kommunikáció vagy az egyéni kommunikációs kompetencia fejlesztésének integrált megközelítése lenne szükséges.

A tanítási nyelv tanterven átívelő fejlesztésének közös kommunikációs paradigmát kijelölő tantervének kidolgozása sajátos megközelítést igényel, amely a következőket foglalja magában:

- a kommunikáció olyan transzferábilis kompetenciaként való megjelenítése, amelynek fejlesztésében minden tantárgy közreműködik;
- a kommunikáció valamennyi dimenziójának fejlesztése (befogadás és létrehozás, szóbeli és írásbeli, kommunikáció és interakció);
- a kommunikáció változatos eszközeinek megismertetése (verbális, nem verbális, nyelvi, képi, hangkommunikáció);
- a szövegtípusok széles körének megvitatása: művészi (irodalom, film, színház, zene, képzőművészet), nem művészi (tömegmédia, digitális média);
- a kommunikáció különböző funkcióinak meghatározása és figyelembevétele (információátadás, magyarázat, meggyőzés, felhívás, manipuláció és esztétikai élvezet nyújtása stb.);
- a különböző szövegfajták meghatározása és figyelembevétele (elbeszélő, leíró, érvelő, tájékoztató stb.);
- a nyelvtani szabályok alkalmazása különböző nyelvhasználati kontextusokban, a kontextusok széles skáláján (hivatalos/mindennapi, irodalmi/nem irodalmi, köznyelvi, nyelvjárási stb.);
- az egyes kultúrák általános és sajátos jellemzőinek felismerése és megértése;

- a tanulók kultúrák közötti párbeszéd iránti érdeklődésének felkeltése, párbeszéd kezdeményezése a multikulturális értékekről;
- a szöveg és az olvasó közötti interakció kialakítása a személyes reakciók kiváltása és a megértés érdekében;
- a kapott üzenet jellegével és formájával szembeni kritikus hozzáállás erősítése a tanulóknál;
- a szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek és kompetenciák mérése és értékelése;
- a tanulók kommunikációval és kultúrával kapcsolatos értékrendjének és attitűdjének megvitatása;
- tanári és tanulói önértékelési stratégiák kidolgozása.

A tanterven átívelő nyelvi fejlesztés tanterve lehetővé tenné a kommunikáció egységes, átfogó megközelítését, és a rugalmas, hatékony kommunikáció képességének kialakulását a tanulóknál (*Sâmbaian, 2006*).

A TANÍTÁSI NYELV TANTERVEN ÁTÍVELŐ TANÍTÁSÁVAL ÉS TANULÁSÁVAL KAPCSOLATOS CÉLOK

E célok azt hivatottak biztosítani, hogy a tanulók többségénél fejlődhessen az anyanyelven – többnyire szlovén nyelven – folytatott kommunikáció. Az ismeretek és készségek bemutatása és elsajátítása a nyelven, illetve a nyelvhasználaton keresztül történik a tanórákon. Valamennyi tantárgy tanulása megköveteli az olvasást, az írást, a beszédet és a hallottak, olvasottak megértését, továbbá elősegíti az adott tantárgy és a hozzá tartozó tudományterületek fogalmainak, sajátosságainak megértését, és az azokról való gondolkodást. Ebből a szempontból nem csak a nyelvszakosok tanítják a nyelvet, hanem minden tanár: figyelemmel kíséri és észleli a tanulók igényeit, lehetővé teszi számukra a nyelv magas szintű elsajátítását és használatát, miközben a saját nyelvhasználatukkal, a tanítás közben bemutatott új szerkezetekkel és megoldási lehetőségekkel modellel közvetítenek a nyelv helyes alkalmazására. Ennek során nem szabad elfelejteniük, hogy az olvasási és írási stratégiák egyben tanítási és tanulási stratégiák is.

Számos pedagógus csak arra figyel, hogy a saját tantárgyához kapcsolódó ismereteket hogyan sajátították el és használják – a saját óráin – a diákok, miközben nem veszi észre, milyen gondot jelent a gyerekeknek a különböző szövegek – hivatali dokumentumok, térképek, táblázatok, grafikonok stb. – olvasása és értelmezése vagy a helyes kifejezőmód alkalmazása (társas nyelvhasználat, szókincs stb.). A szlovénórától irreális lenne elvárni egy adott tantárgy szaknyelvének a fejlesztését, a tantervben szereplő egyes tantárgyaknál meghatározott explicit vagy implicit kognitív, kommunikatív és szemiotikai kompetenciák

azonban valamennyi tanórán fejleszthetők, nem csak a tanítási nyelvvel foglalkozókon (azaz a szlovénórán).

Noha a metanyelvi és kommunikációs kompetenciák, valamint a tanulási kompetenciák elsősorban a szlovén nyelvhez és tantárgyhoz kötődnek, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy fejlesztésük az iskola tantervének valamennyi területén pozitív hatást gyakorol a tanításra és a tanulásra.

Mivel a tanulói kompetenciák fejlesztésében minden egyes tantárgy közreműködik, nélkülözhetetlen, hogy minden pedagógus maximálisan felelősnek érezze magát a nyelvi kompetencia általa tanított tantárgy felépítésével és célkitűzéseivel összhangban történő fejlesztéséért. A különböző nyelvhasználati módok tanulását segítő, változatos módszerek alkalmazása a tanulási folyamat hatékonyságát is növeli.

A tanítási nyelv tanterven átívelő tanításával és tanulásával kapcsolatos célok:

- tantárgyspecifikus fogalmak és műfajok megismertetése;
- a nyelvhasználaton keresztül történő tanulás változatos stratégiáinak kialakítása;
- a tudásról szóló tudás (metatudás) fejlesztése;
- a tanulás elsajátítása;
- az értelmezési készségek fejlesztése (értelmezés, összegzés, átfogalmazás);
- a kognitív, szaknyelvi kompetencia fejlesztése (Aase, 2006).

TÖBBDIMENZIÓS SZÖVEGEK

A többdimenziós szöveg egy új szövegforma. A fiatalok a kommunikáció egy újfajta módját használják, amely a modern kommunikációs eszközökre, elsősorban az elektronikus adatközlőkre épül. Az így létrejövő új szövegműfajok az olvasás és az írás fogalmának egy tágabb értelmezését teszik szükségessé. Mai társadalmunkban sokkal fontosabb szerepet játszanak a szövegek, mint bármely korábbi időszakban. Az új generáció egy nyelv és szövegek uralta világban él, ahol a hagyományos és az új műfajokat ötvöző – például a nyelvi, hang- és képelemeket egyaránt tartalmazó „multimodális” – szövegekkel van körülvéve.

Az előttünk álló korszakban különös figyelmet kell fordítanunk a műfajok egész sorát tartalmazó szövegek befogadására és alkotására, a nyelv szóbeli és írott szövegekben játszott szerepére, valamint a megértésre, azaz a nyelv szemantikai szintjére, ha az oktatási folyamat színvonalát és hatékonyságát javítani akarjuk.

A megértés felfogható aktív, gondolkodást igénylő folyamatok sorozataként, amely elsősorban a változatos helyzeteknek megfelelő, hatékony nyelvi teljesítmény függvénye. Perkins (1997) szerint a tudás három összetevőből épül fel: (1) ismeret, (2) készség és (3) megértés. Véleményem szerint ez az osztályozás párhuzamba állítható a kulcskompetenciák három

dimenziójával – (1) ismeretek, (2) készségek és (3) attitűdök –, amennyiben a harmadik elemet a tudásszerzés folyamatának, formájának (a formával szembeni attitűdnek) és önmagunknak, azaz a saját tudásszerzésünknek és a tanulás formájához, eredményeihez való saját viszonyulásunk megértéseként értelmezzük.

Leopoldina Plut-Pregelj (2005), a megértésen alapuló tanítás szakértője – Perkins alapján – a következőképpen foglalta össze, hogyan követi egymást a megértés három szintje: az első szinten „a naiv és a tanult között ingadozik”, a második szinten „az egyszerű és a komplex”, a harmadik szinten pedig „a személyes és a szélesebb társadalmi között”. Fontos felismerni, hogy a mentális folyamatok összetettek, nemcsak kognitív folyamatokból állnak, hanem az érzelmek, az érdeklődés, az akarat és a célok is befolyásolják azt.

Ugyanezen szerző – Wiggings munkájára épülő – értelmezésében a megértés következő hat dimenzióját kell a tanulónak az oktatási folyamat során kialakítania:

- a magyarázat képessége – a tanuló meg tud magyarázni egy eseményt; ez az úgynevezett elemző-logikai megközelítés, amelyet az objektív valóság megértésekor alkalmazunk;
- az értelmezés képessége – értelmezni tud egy eseményt; a logikai-elemző megközelítés kiegészül a nyelv emotív funkciójával, a szándékkal, hajlandósággal; a tanuló saját értelmezést alkot, ami eltérhet a tanárétól vagy más felnőttektől;
- az alkalmazás képessége – különböző kontextusokban alkalmazni tudja a tanultakat, ezért fontos, hogy az ismeretek gyakorlatba való átütetésén keresztül elegendő lehetősége legyen a megértés e dimenziójának fejlesztésére;
- a nézőpont tudatosítása – a megértésnek ezen a szintjén képes különböző nézőpontokból szemlélni az adott témát; ezt nevezzük kritikai megértésnek;
- az empátia képessége – a megértésnek ez a dimenziója arra utal, hogy az egyén a saját nézőpontja fenntartása mellett képes az együttérzésre; ha a tanórán elhanyagoljuk az empátia fejlesztését, akkor a párbeszéd kialakítását is ellehetetlenítjük;
- az önismeret – a tanuló megérti a saját tanulási folyamatát, az új elképzelések kialakításának, felfedezésének módját.

A megértésnek ez a formája csak olyan csoportban fejleszthető, ahol mindenki előadhatja a saját értelmezését, és megtanulja megérteni a másikat azáltal, hogy odafigyel rá. A korábbi tudás összekapcsolódik az újonnan tanultakkal, bővül, és ugyanakkor az értékelés tárgyát képezi a gondolkodási folyamatban.

Ezen a ponton felmerül a kérdés, hogy az egyén hogyan osztja meg a már meglévő tudását és tapasztalatait a csoporttal, és mit „fogad be és sajátít el” a csoport többi tagjától annak érdekében, hogy saját tudását gyarapítsa, illetve a többiek tudásával és tapasztalataival összekapcsolja. Ez tulajdonképpen nem más, mint a tudásalapú társadalomban nélkü-

lözhetetlen, kölcsönös tanulási folyamat megvalósulása mikroszinten, amely makroszinten is ugyanígy megy végbe.

A TUDOMÁNYOS NYELV (TARTALOM, NYELV ÉS GONDOLKODÁS)

Minden tantárgy tanításának és tanulásának kulcsa a nyelvi kompetencia. A nyelv eszköz a tanításhoz, a témabemutatáshoz, az egyes tantárgyakhoz tartozó fogalmak kialakításához és az egyes tanulási területek tudásanyagának létrehozásához. Használata a tanulási folyamatban szoros kapcsolatban áll a tanuló gondolatformálásával; egyfajta segédeszköz a mentális tevékenységek gyakorlásához és a megértés pontosításához, világosabbá tételéhez. A nyelv a híd a feladatok, illetve az egyes feladatok megoldásának belső folyamatai és a mondanivaló megfogalmazásának vagy a megoldás bemutatásának külső folyamatai között, és olyan különféle szövegalkotási és -értelmezési funkciókban ölt testet, mint például a meghatározás, leírás, magyarázat és értékelés.

A tantárgyspecifikus kompetencia modellje a következő elemeket tartalmazza: (1) a tartalom ismerete, (2) a folyamat/eljárás ismerete és (3) a szövegalkotási és -értelmezési kompetencia, avagy leegyszerűsítve: a tartalom, a tanulói tevékenységek és a megoldások vagy eredmények bemutatása.

A tantárgyspecifikus szövegalkotási és -értelmezési kompetencia (képesség) összetevői:

- az új információk megértése, azonosítása, kiválasztása és beépítése, valamint az információk újbóli rendszerezése;
- a tudás „visszaadása” új formákban, és a már létező fogalomrendszerrel való összefüggés-teremtés mentális folyamatának szokás szintű gyakorlása;
- az információk összefüggő, egységes egészként történő megfogalmazása és bemutatása;
- megfigyelések, megállapítások kikövetkeztetése, a jelentés és funkció más tantárgyakban szerzett tudással kölcsönhatásban történő értelmezése.

A tantárgyspecifikus kompetencia nyelvi megjelenése:

- a megértést bizonyító nyelvi teljesítmény, a szakszókincs megfelelő használata (egy vagy több szóban, fogalmak, gondolatok, definíciók);
- tudományos (szak-) nyelv érthető használata;
- megfelelő logikai felépítésű (egész) szövegek;
- a leíró szövegek;
- a megoldás folyamatának indoklása, helyes/meggyőző érvelés.

A tudományos (szak-) nyelv alapvető jellemzői:

- kapcsolódik a tanítási nyelvhez, a pedagógiai nyelvhasználat kognitív dimenziója;
- saját szabályrendszere van;
- kapcsolódik a mindennapi (informális) nyelvhasználathoz; és
- az érintettek számára egyértelmű tudományos „írástudás” kialakulásának az alapját képezi (ahol az „írástudás” a nyelv bizonyos célra történő használatának a képességét jelenti). (Vollmer, 2006)

A tudományos nyelv a mindennapokban használt nyelvtől eltérő, saját szabályrendszerrel rendelkezik. Ez nem csak a szakszókincsre vonatkozik, ennél jóval összetettebb: a nyelvtanra, a megfelelő és helyes kifejezésmódra, valamint a szóhasználattól a szavak összekapcsolásán keresztül a mondatalkotásig számos olyan dologra is hatással van, amelyeknek talán nem is vagyunk mindig tudatában. A tudományos nyelv névszói jellege, bonyolult mondat szerkezetei, különféle szófajokba sorolható lexikai elemei, értelmezős szerkezetei stb. komoly kihívást jelentenek a tanulóknak, és bár ez a szerkesztésmód a mondanivaló koherensebb és érthetőbb kifejezésére ad lehetőséget, ugyanakkor bonyolultabbá, nehezebben érthetővé teszi a szövegeket. A szövegértés nagyon gyakran okoz gondot a tanulóknak, és előfordulhat, hogy emiatt nem tudnak megoldani – például egy matematikai – feladatot. Ezt a problémát azonban nem lehet egyszerűen az olvasástudás hiányosságaiával magyarázni. Noha szoros az összefüggés, egy bonyolult nyelvtani szerkezetű szöveg értelmezése az értő olvasás egy magasabb szintjét követeli. A tudományos nyelv ismerete feltétele a tudományos gondolkodás fejlődésének, ami viszont a nyelv, illetve a nyelvtan használatán keresztül történik. *„Tehát a tudományos stílusra jellemző szókincs és nyelvtan ugyanazon szemiotikai folyamat két dimenziója.” (Sajovic, 2007)*

Halliday a nyelvtan különböző típusait különbözteti meg: az egyik az, amit leírhatunk és megismerhetünk, a másik a metaforákkal teli „rejtett”, amellyel elsősorban a tudományos nyelvhasználatban találkozunk. A nyelvtan, illetve a nyelvtan szövegben megjelenő – többek között metaforikus – funkcióinak ismerete a szövegek megértését segíti. A „rejtett” nyelvtan az egyén és környezete – valamint az adott terület, tudomány vagy téma – tudatalatti értelmezését befolyásoló természetes nyelv megértéséhez járul hozzá. Az egyszerű mondatokra épülő stílus nyelvtanára az egymást kiegészítő igei és a névszói szerkezetek jellemzőek. A mindennapi életben a standard nyelv használata a gyakoribb, mivel ez a legalkalmasabb gondolataink és elképzeléseink megfogalmazására és kifejezésére.

A nem standard nyelvhasználatra jellemző névszói stílus a szerkezetek és azok elemei közötti kapcsolatokra – azzal együtt a lexikai struktúrákra vagy a nyelvtani besorolásra – is rávilágít (Halliday, idézi Sajovic, 2007). Az igei stílus névszói stílussal való helyettesítése grammatikai metafora. A két stílus kiegészíti egymást, és mindkettőnek létezik írott és beszélt változata. Mivel az oktatási folyamat kognitív megközelítései (a kognitív nyelvhasználat) is

ezen a kapcsolatteremtésen alapul, a pedagógusnak is feladata. Halliday a dinamikus stílust, azaz a beszélt nyelvet részesíti előnyben, és felveti a dinamikus stílus tudományban történő használatának kérdését.

Ez a téma szorosan kapcsolódik a pedagógiai nyelvhasználat, illetve a kognitív és az interaktív nyelvhasználat megértése kérdésköréhez, és arra utal, hogy az oktatási folyamatban különös hangsúlyt kell fektetni a kognitív nyelvhasználat megértésére és tanulók általi elsajátítása ösztönzésére.

A KOMPETENCIA ALAPÚ MEGKÖZELÍTÉS ELŐNYEI ÉS AKADÁLYAI

A kompetencia alapú megközelítés megvalósítása az oktatásban a különböző kontextusokban alkalmazható belső kognitív kompetenciákat kialakító, és ami a legfontosabb, az egész életen át tartó tanulás folyamán e kompetenciák továbbfejlesztésére és fenntartására képes egyének nevelését jelenti.

A KULCSKOMPETENCIÁK BEVEZETÉSE AZ OKTATÁSBA JÖVŐKÉPET IGÉNYEL

A kulcskompetenciák oktatási rendszerbe történő sikeres bevezetésének feltétele az elérni kívánt célok meghatározása. Ezek tisztázását követően lehet elkezdni – a behaviourizmus buktatóinak elkerülése végett komoly kritikával – az európai dokumentum nemzeti kulturális és társadalmi környezetünkhöz illeszkedő megvalósítását, azaz a kulcskompetenciák összehangolását céljainkkal. A kulcskompetenciák fejlesztése során – életkortól, gazdasági és szociális helyzettől függetlenül – mindig az egyént kell szem előtt tartani. Ezért is említi az európai ajánlás olyan gyakran a sebezhető, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, lemorzsolódó stb. tanulói csoportokat, illetve a felnőtteket is.

Az egyén kulcskompetenciái nem különálló kompetenciák készletét jelentik, hanem egymástól elválaszthatatlanul összefonódó tudáselemeket, amelyek az elsajátított készségeket és attitűdöket, azaz az egyén saját tudása és önmaga mint e tudás „birtokosa” iránti attitűdjét, valamint a felhalmozott tudás kamatoztatásának, másokkal való megosztásának a módját is magukba foglalják. Az „egyén” azonban nem a maga szűk korlátai közé szorítva értendő, hanem kapcsolati, együttműködési hálók részeként. Következésképpen az egyéni kulcskompetenciáik fejlesztése az adott közösség, illetve a társadalom egésze által birtokolt kulcskompetenciák fejlesztését is jelenti. A kulcskompetenciák gyakorlati szemszögű megközelítése során ezért az egymás tanításával, valamint a másokkal, illetve a másoktól való tanulással kapcsolatos kérdések merülnek fel.

NEHÉZSÉGEK A KULCSKOMPETENCIÁK FORMÁLIS OKTATÁSBA TÖRTÉNŐ BEVEZETÉSÉBEN

Mivel a kulcskompetenciák oktatási rendszerbe történő bevezetése nemcsak az oktatási szakértőknek jelent komoly kihívást, hanem a jövő generációira is nagy felelősséget ró, alapos megfontolás és közvetlen párbeszéd tárgyát kell képeznie. A fejlesztést mindig reflexiónak kell kísérnie, a tudatos döntéshozáshoz, a szisztematikusság és alkalmazhatóság közötti értelmes egyensúly megtalálásához pedig különböző szintű vitákat kell lefolytatnunk.

Milyen problémákkal találkozhatunk?

A lisszaboni stratégia céljainak vizsgálata rávilágít, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, mely szerint az oktatásnak a társadalom igényeit kell kielégítenie, és a tudást és az eredményeket értékelő modern gazdaság céljainak kell megfelelnie; ennek fényében nagy jelentőséget kap, hogy milyen tudással rendelkezik az egyén, illetve a „tanuló társadalom” egésze.

Az oktatásnak holisztikus megközelítést kell követnie, eredményességét pedig az egyes emberek számos különböző tudásterületen mutatott hatékonysága határozza meg. Tehát az eredmények mérésének a komplex, nem pedig a tantárgyi tudásra kell irányulnia.

Az óráira készülés a pedagógusra is vitathatatlanul fejlesztő hatást gyakorol, hiszen napi szintű reflektálást igényel. Az új tanítási paradigma szerint a tanórákat az egyes tanulók – mint csoporttagok – képességeit, valamint az iskolai tanterv céljait és tartalmát szem előtt tartva kell megterveznie.

A tanulóközpontú tanórák a tanár mellett a tanulót is nagyobb felelősségvállalásra ösztönzik, akit a célok túl teljesítménye értékelésének és haladása mérésének szempontjaival is meg kell ismertetni. Mindezekon túl – a kiválasztott kulcskompetenciák elsajátítása és egyes kulcskompetenciák alul- vagy felülértékelése elkerülése végett – nemcsak fontos, hanem ésszerű is meghatározni, hogy az iskolai tanterv egyes céljainak az eléréséhez mely kompetenciák fejlesztése szükséges. A kompetencia alapú megközelítés csapatmunkát kíván, a kulcskompetenciák fejlesztésének megtervezése és gyakorlatban történő nyomon követése terén egyaránt.

A kompetencia alapú tanulási folyamatban össze kell kapcsolódnia a különböző tantárgyak – vagy akár műveltségi területek – céljainak és tartalmainak; tanulóközpontúnak kell lennie, és a stratégiai tudás elsajátítására kell irányulnia; ennek következtében az eddigiektől eltérő belső és külső értékeléssel kell párosulnia, hiszen a mérésnek a tanulói teljesítmény és eredmények értékelése mellett a tanítási módszereket is tükröznie kell.

Mivel a tudás új felfogásai a tanulási, tanítási, mérési és értékelési módszerek alapvető átalakítását igénylik, a pedagógusok is teljesen más követelményekkel találják szembe magukat.

A kompetenciák nem keverendők össze a célokkal. A célok elérése felé vezető úton a tanuló különböző kontextusokban alkalmazott kompetenciákat alakít ki, és jut el az egyéni tudástól a komplex, majd pedig a tartósan fennmaradó tudásig, miközben a saját tudása iránti attitűdje is formálódik. Ennek során azon kompetenciák fenntartására és fejlesztésére kell törekednünk, amelyek az egyén egész életén át tartó tanulást segítik.

KÖTELEZŐ RÁNK NÉZVE A KULCSKOMPETENCIÁKRÓL SZÓLÓ EURÓPAI DOKUMENTUM?

Erre a kérdésre igennel és nemmel is válaszolhatunk. A saját oktatási rendszeréért minden ország maga felel, és teljes szuverenitást gyakorol e terület fölött: azaz egy ilyen dokumentum nem lehet minden tekintetben kötelező érvényű. Másfelől minden ország tudni szeretné, hogy oktatási rendszere mennyire hatékony, és hogyan tehető a lehető leghatékonyabbá az egyén, a társadalom egésze és Európa szintjén. Ehhez azonban közösen elfogadott feltételek és szempontok szerinti összehasonlítások szükségesek. A nyitott koordinációs módszer lehetővé teszi a kölcsönös tanulást, a másutt bevált gyakorlat kipróbálását és hasznosítását. Az európai dokumentum tehát egy keretet nyújt, amelynek folyamatos vita tárgyát kell képeznie a politika, a szakma és a gyakorlat szintjén egyaránt.

IRODALOM

Aase, L. (2006): *Aims in the Teaching/Learning of Language(s) of Education (LE)*, Intergovernmental Conference, Strasbourg (16.–18. októbra)

Križaj Ortar, M. (2006): *Ucenceva sporazumevalna zmožnost v slovenščini*. V: *Vzgoja in izobraževanje* 2006/1

Kunst Gnamuš, O. (1992): *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. DZS. Ljubljana.

Marentic Požarnik, B. (2006): *Uveljavljanje kompetencnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spremljanja pouka*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, letn. 37, št. 1, str. 27–33.

Perkins, D. (1998): What is understanding? V: *Teaching for Understanding*. (M. S. Wiske, ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Plut Pregelj, L. (2005): Znanje z razumevanjem – temeljni cilj vsake šole. V: *Slovenščina v šoli*, 11, 3–4, str. 36–49.

Sajovic, Tomaž (2007): Paradoksnost kvantnega sveta in jezik. V: *Proteus* 69/5, str. 213–220, Prirodoslovno društvo Slovenije, Ljubljana

Sâmihaian, F. (2006): *Content Considerations for a Framework of Reference for Language(s) of School Education*, Intergovernmental Conference, Strasbourg (16.–18. oktobra)

Skela, J. (1998): Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov. V: *Usvajanje in učenje jezika*. Uporabno jezikoslovje. Ljubljana.

Vollmer, J. H. (2006): *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education*, Intergovernmental Conference, Strasbourg (16.–18. oktobra)

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006): 2006/962/ES) L 394/10.

GÖRÖGORSZÁG BESZÁMOLÓJA A KULCSKOMPETENCIÁKRÓL

BEVEZETÉS

Görögország beszámolója két kereszttantervi kompetencia (a digitális kompetencia és a hatékony, önálló tanulás elsajátítása) tantárgyspecifikus kompetenciákkal (fizikaspecifikus kompetenciák) összefüggésben történő elemzésén alapul. Azért ezt az elemzési módszert választottuk, mert a kereszttantervi kompetenciák olyan általános jellemzőkkel (ismérvekkel) rendelkeznek, amelyek elméleti és módszertani szempontból sajátos módon kapcsolódnak az egyes tantárgyspecifikus kompetenciákhoz, és ezen összefüggések vizsgálata egy olyan modellt eredményezhet, amely a tantervben megjelenő különböző kompetenciákra alkalmazható, és lehetővé teheti a kompetenciákra vonatkozó általános következtetések levonását.

Elemzésünkben először meghatározzuk a kiválasztott kompetenciák ismérveit, majd megvizsgáljuk, hogy ezek a törvényi előírásokban megjelennek-e, és ha igen, akkor hogyan. Törvényi előíráson olyan hivatalos dokumentumokat értünk, mint a nemzeti tanterv és az egyes tantárgyakhoz tartozó tananyagok (tankönyvek). Ezek után szemügyre vesszük a létező stratégiákat és akadályokat, végezetül pedig áttekintjük a jövőbeli kilátásokat. E két utolsó részben túllépünk a fizikaoktatás keretein, és a kompetenciákat érintő általános szakpolitikai témákra is kitérünk.

Beszámolónk a következő részekből épül fel:

- A görög oktatási rendszer és a kompetenciák azon belüli rendszerének rövid bemutatása.
- A három kiválasztott kompetencia ismérveinek meghatározása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról folyó európai uniós vita legfrissebb fejleményei alapján. A kereszttantervi kompetenciák tantárgy- (fizika-) specifikus kompetenciákkal összefüggésben történő vizsgálata a görög tantervben és tananyagokban.

- A tervezés és a megvalósítás stratégiai és akadályai.
- A közeljövőre vonatkozó stratégiák.

A GÖRÖG OKTATÁSI RENDSZER RÖVID BEMUTATÁSA

A görög oktatási rendszer három szintre tagozódik. Ezek közül az alapfokú oktatás (5–12 éves kor) és az alsó középfokú oktatás (12–15 éves kor) kötelező. A felső középfokú oktatást nyújtó intézmények két típusba sorolhatók: általános és szakképzést nyújtó középiskolák.

A tanulók értékelése valamennyi szinten az intézményeken belül történik. Az általános képzést nyújtó középiskolák tanulói a program végén egy külső szervezésű országos vizsgán vesznek részt, amely a középiskola elvégzését igazoló képesítés és a felsőoktatási intézménybe történő felvétel feltétele.

Valamennyi szint számára a Pedagógiai Intézet dolgozza ki a tanterveket. 2003-ban került sor az „Egységes keresztterv megközelítés” (EKT) elnevezésű új tanterv elfogadására, amelynek fokozatos bevezetése jelenleg is folyik (a 2008/2009-es tanévre kell befejeződnie), és amely a kötelező oktatás átfogó céljait, valamint az egyes szintek és tantárgyak általános célkitűzéseit fogalmazza meg. Az EKT tantárgyakra tagolódik, amelyek között a metakognitív készségek fejlesztése érdekében olyan kulcsfogalmak teremtenek összefüggést, mint például a változás, az egyensúly stb. A tanterv általános céljai között egyértelműen megfogalmazásra kerül a „tanulás elsajátítása” és „a tanulással szembeni pozitív attitűd” kialakítása.

A tantárgyak a következők:

Alapfokú oktatás: vallási nevelés, modern görög nyelv, matematika, történelem, természettudomány, földrajz, esztétikai nevelés, angol nyelv, testnevelés, társadalomismeret és állampolgári ismeretek.

Középfokú oktatás: a fő tantárgyak változatlanok, de kiegészülnek például a következőkkel: technika, második idegen nyelv és infokommunikációs ismeretek. Az infokommunikációs készségek fejlesztése részben külön tantárgy keretében, részben a többi tantárgyhoz kapcsolódva történik. Az újabban bevezetett tananyagok már az egyes tantárgyakhoz és évfolyamokon használható szoftvereket is tartalmaznak. A természettudományok oktatása külön tantárgyakra – például fizika, kémia, biológia – tagolódik.

Az egyes tantárgyak tantervének kötelező elemeit az EKT körvonalazza, de minden esetben létezik egy részletesebb tantárgyi tanterv is, amely szintekre, évfolyamokra és tanítási egységekre lebontva tartalmazza az adott tantárgyhoz tartozó célkitűzéseket, tartalmakat és értékelési módszereket, valamint útmutatást ad a tevékenységekre, eszközökre és módszerekre vonatkozóan.

Tananyagok és időbeosztás: az iskolák egységes tananyagokat használnak, amelyek a Pedagógiai Intézet felügyelete alatt készülnek, és a tanulói tankönyvekből, munkafüzetekből, laboratóriumi útmutatókból (a természettudományos tantárgyak esetében), az iskolában és otthon használható szoftverekből, valamint a tanári kézikönyvekből állnak. Minden tantárgy és évfolyam számára külön tananyag készül. Az időbeosztás ugyancsak egységes, de a tanítási idő egy részével az iskolák maguk rendelkeznek (szabad sáv). A környezeti nevelés és az egészségre nevelés részben a tanított tantárgyakba épül be, részben tanórán kívüli szabadon választható tevékenységek keretében zajlik.

KULCSKOMPETENCIÁK: ISMÉRVEK ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEK

A kulcskompetenciák ismérvei meghatározásához az EU-munkacsoport anyagai (*EU, 2002*) és az azokhoz kapcsolódó, illetve azokat kiegészítő, e témakörben született alapvető szakpolitikai dokumentumok adják a hátteret (*Eurydice, 2002; OECD–DeSeCo, 2005; EU, 2006; PISA, 2006*). A kompetenciák ismérveit nem elméleti szempontból kívánjuk megvizsgálni, hanem azt szeretnénk bemutatni, hogy a kutatásokra épülő oktatáspolitikai dokumentumok hogyan fogalmazzák meg ezen ismérveket a szakpolitika és a gyakorlati megvalósítás számára.

A FIZIKASPECIFIKUS KOMPETENCIÁK

Az említett munkacsoport által készített anyagban a fizika a természettudományos nevelés része. Meghatározásuk szerint „a természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam”, amely három összetevőre – ismeretekre, készségekre és attitűdökre – bontható. Beszámolóinkban mi a fizikaoktatásra összpontosítunk, mivel a görög tanterv külön tantárgyakra tagolja a természettudomány oktatását, amelyek együttes vizsgálata egy terjedelmesebb elemzést tenne szükségessé.

A munkacsoport által meghatározott összetevők és a természettudományi kompetenciáról jelenleg folyó széles körű viták alapján – különös tekintettel a PISA-mérés referenciakeretre (*PISA, 2006*) – a következőképpen határozzuk meg a fizikaspecifikus kompetenciák ismérveit:

Ismeretek

- A fizikai világ magyarázatára szolgáló alapvető fogalmak ismerete
- A tudományos módszertan ismerete (kérdésfeltevés, előrejelzés, kísérletezés, elméletalkotás, tényalapú következtetések levonása)

Készségek

- Problémamegoldó és elemző készségek, kritikai gondolkodás és kreativitás, kommunikációs képességek
- Alkalmazás valós élethelyzetekben
- Laboratóriumi készségek

Attitűdök

- Érdeklődés és pozitív beállítottság
- A fizikai vizsgáldás támogatása és kritikai értékelése
- Az erőforrások és a környezet iránti tisztelet és felelősségérzet

Ebben az összefüggésben a tudományos műveltség a tudományos diskurzusban megjelenő gondolkodás és adatfeldolgozási mód, jelenségek, fogalmak, társadalmi attitűdök és értékek komplex ötvözte. A tudományos diskurzusra jellemző kommunikációs mód azonban nem pusztán verbális: a vizuális ábrázolás és a szociokulturális háttér is fontos szerepet játszik benne (Lemke, 1998; Osborne–Simon–Collins, 2003). Lemke szerint a tudományos műveltség olyan összetett fogalmakból építkezik, amelyek kifejezéséhez és közléséhez a „természetes nyelv” önmagában nem elegendő. Következésképpen a tudomány nyelvének elsajátítása szélesebb körű vagy többféle „írástudást” tételez (Cope–Kalantzis, 2000). Ez az „írástudás” a különféle szimbólumok – elemek, mennyiségek, létezők, mennyiségi összefüggések, osztályozások, időt és teret ábrázoló grafikonok és térképek, adattáblázatok, matematikai kifejezések stb. – szinergiájára épülő, multimodális szemiotikai rendszerek használata révén történő megértés és az új jelentésalkotás képességét jelenti. A fizika oktatása során is ilyen kombinált „nyelv” segítségével magyarázzuk a fizikai jelenségeket, egyesítve a kommunikáció szóbeli, nyomtatott és vizuális csatornáit, ami a digitális kompetencia fő jellemzője. Ezért a digitális kompetencia a fizikaspecifikus kompetenciák egyik lényeges alkotórésze.

Az imént elmondottak az alábbi következményekkel járnak a fizikaoktatásra nézve. Minden ember számára nélkülözhetetlen, hogy elsajátítsa és fejlessze a multimodális szemiotikai rendszerekben bemutatott információk feldolgozásához szükséges kompetenciákat, és a tudományos diskurzussal szembeni pozitív attitűd, illetve beállítottság szilárd alapjára épülő fizikai műveltséget szerezzen. Ez a hozzáállás olyan tulajdonságokat foglal magában, mint a nyitott gondolkodás, az érdeklődés, az ismeretlen megismerésére való törekvés, a képzelőerő, a kreativitás és az együttműködési kedv (Carr–Claxton, 2002; Allal, 2002; Perkins–Jay–Tishman; 1993; Klopfer, 1976), amelyek az „önálló, hatékony tanulás elsajátításához” társíthatók a leginkább. Ezért ez a kompetencia (a tanulás elsajátítása) elengedhetetlen a fizikaspecifikus kompetenciák fejlesztéséhez.

A következő részben a két keresztntantervi kompetencia tantárgy- (fizika-) specifikus kompetenciákkal való összefüggését vesszük közelebből szemügyre.

A DIGITÁLIS KOMPETENCIA SZEREPE A FIZIKATANULÁSBAN

Az EU-munkacsoport szerint a képesség a digitális technológia alkalmazására a multimédiás eszközök információ szerzése, tárolása, előállítása és cseréje céljából történő használatát jelenti. Az IKT-kompetenciát alkotó ismeretek, készségek és attitűdök az alábbiak.

A kötelező oktatás során a tanulóknak meg kell ismerkedniük:

- a számítógép fő funkcióival,
 - a szövegszerkesztéssel,
 - a táblázatkezeléssel,
 - az internettel,
 - az elektronikus levelezéssel,
 - az adatbázis-kezeléssel,
 - az információk tárolásával és kezelésével.
- } Ismeretek

Képessé kell válniuk:

- nagy mennyiségű információ kezelésére, és a lényeges információk lényegtelen, fölösleges vagy helytelen információktól való megkülönböztetésére,
 - az e-mail kommunikációra,
 - weboldalak megtekintésére, esetleg létrehozására.
- } Készségek

Ki kell alakítaniuk:

- az önálló és a csoportmunka képességét,
 - az információk kereséséhez és értékeléséhez való kritikus hozzáállást,
 - az erkölcs és a jó ízlés határain kívül eső információk elutasítását,
 - az elérhető és az elfogadható megkülönböztetésének képességét,
 - a személyes információk kezelésére vonatkozó szabályok tiszteletét.
- } Attitűdök

A fenti ismérvek alapján a következő összefüggések határozhatók meg a digitális kompetencia és a fizikaspecifikus kompetenciák között:

Ismeretek

- Mély ismeret
- Ismeretfeldolgozás (multimodális kifejezőmódok)

Készségek

- Az IKT információkezelésre való használatának kritikus megközelítése
- Internetes kommunikáció

Attitűdök

- Érdeklődés növelése
- Kommunikációs hálózatok

AZ ÖNÁLLÓ, HATÉKONY TANULÁS ELSAJÁTÍTÁSA

A munkacsoport a következőképpen határozta meg a „tanulás elsajátítását” (EU, 2002): „... a saját tanulás szervezésére és szabályozására, a hatékony időbeosztásra, a problémamegoldásra, az új tudás elsajátítására, feldolgozására, értékelésére és beépítésére, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, munkahelyen, az oktatásban és képzésben – történő alkalmazására való hajlandóság és képesség...”.

Ez alapján feltételezhető, hogy az e kompetenciára utaló ismérveknek a fizika tanulása során is meg kell jelenniük. A közös hivatkozási pontok azonosítása érdekében más szakpolitikai dokumentumokat is áttekintettünk (*Hautamaki et al., 2002; OECD–DeSeCo, 2005; PISA, 2006*), és megállapítottuk, hogy ebben az összefüggésben a tanulás elsajátítása – mint keresztntantervi kompetencia – ismérvei a következők lehetnek:

Ismeretek

- Alapfogalmak
- Az új ismeretek elsajátításának folyamatai

Készségek

- Alkalmazás új szituációkban
- A tudás önálló kezelése (önálló tanulás)

Attitűdök

- Pozitív beállítottság
- Kitartás a feladatmegoldás során
- Csoporttagokkal való együttműködés

A három kompetenciát a következő táblázatban ábrázoltuk:

Kulcskompetenciák (fizikaspecifikus kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása)

| A kulcskompetenciák elemei | Kulcskompetenciák | Digitális kompetencia | A tanulás elsajátítása | Fizikaspecifikus kompetenciák |
|----------------------------|-------------------|---|---|---|
| Ismeretek | | <ul style="list-style-type: none"> Mély ismeret Ismeretfeldolgozás (multimodális kifejezőmódok) | <ul style="list-style-type: none"> Alapfogalmak Az új ismeretek elsajátításának folyamatai | <ul style="list-style-type: none"> A fizikai világ magyarázatára szolgáló alapvető fogalmak ismerete A tudományos módszertan ismerete (kérdésfeltevés, előrejelzés, kísérletezés, elméletalkotás, tényalapú következtetések levonása) |
| Készségek | | <ul style="list-style-type: none"> Az IKT információkezelésre való használatának kritikus megközelítése Internetes kommunikáció | <ul style="list-style-type: none"> Alkalmazás új szituációkban A tudás önálló kezelése (önálló tanulás) | <ul style="list-style-type: none"> Alkalmazás valós élethelyzetekben Laboratóriumi készségek Problémamegoldó és elemző készségek, kritikai gondolkodás és kreativitás, kommunikációs képességek |
| Viselkedés | | <ul style="list-style-type: none"> Érdeklődés növelése Kommunikációs hálózatok | <ul style="list-style-type: none"> Pozitív beállítottság Kitartás a feladatmegoldás során Csoporttagokkal való együttműködés | <ul style="list-style-type: none"> Érdeklődés és pozitív beállítottság A fizikai vizsgálódás támogatása és kritikai értékelése Az erőforrások és a környezet iránti tisztelet és felelősségérzet |

A kötelező oktatás görög tantervének tantárgyspecifikus kompetenciákra vonatkozó általános útmutatója a kompetenciák és ismérveik, illetve elemeik megvalósítását a kitűzött célok között fogalmazza meg. Az EKTМ szerint a tantárgyspecifikus kompetenciák felépítése a következő:

- ismeretek és módszerek, beleértve az adott területhez tartozó tartalmakat és folyamatokat, valamint az új ismeretek elsajátításához szükséges kognitív készségeket;
- az együttműködéshez, kommunikációhoz, logikus gondolkodáshoz, az információk bemutatásához, kezeléséhez és valós élethelyzetekben történő alkalmazásához szükséges készségek;
- érdeklődésre, kitartásra, igyekezetre stb. utaló viselkedés és értékrend.

Konkrétabban

Az oktatási rendszer prioritásait az EKTМ általános része ismerteti. A második és a harmadik prioritás „az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférés”, illetve „a modern infokommunikációs technológiával szembeni kritikus attitűd kialakítása” a (*EKTМ, 10. o.*).

E kompetenciák az oktatás általános céljai között is megjelennek:

A *b)* cél szerint az iskolai oktatás kiemelt célja a „tanulói készségek, képességek és érdeklődés fejlesztése” (*EKTМ, 11. o.*), a „tanulás elsajátítása” és az ismeretszerzéshez való pozitív attitűd kialakítása (*EKTМ, 12. o.*).

Az általános *f)* cél „a tanulók felkészítése a modern infokommunikációs technológia lehetőségeinek felderítésére” (*EKTМ, 11. o.*), amely részletesebben azt jelenti, hogy „a tanulóknak képesnek kell lennie az „információs társadalomban” és a „tudásalapú társadalomban” való kritikus részvételre” (*EKTМ, 14. o.*), és amely cél elérése érdekében valamennyi tantárgyhoz készült oktatási szoftver is.

Az általános célokat és prioritásokat a tantárgyi tantervek bontják le részletesen (*EKTМ, 14. o.*). A digitális kompetencia fejlesztése részben külön tantárgy keretében történik, részben valamennyi tantárgyba beépül.

A DIGITÁLIS KOMPETENCIA A FIZIKAOKTATÁSRA VONATKOZÓ TÖRVÉNYI ELŐÍRÁSOKBAN

A kötelező oktatás infokommunikációs technológiával (IKT) kapcsolatos fő célkitűzései

Annak érdekében, hogy a tanulók a kötelező oktatás időszaka alatt elsajátíthassák a digitális információk hatékony használatát, az iskolai tantervekben meg kell jelennie az infokommunikációs technológiának. Az IKT-készségek fejlesztése az alsó középfokú oktatásban külön tantárgy keretében, az alapfokú oktatásban pedig a különböző tantárgyakon átívelő módon zajlik. Az EKTМ infokommunikációs technológiával kapcsolatos egyik célja szerint „az IKT készségek kötelező oktatás időszaka alatt történő fejlesztése során a tanulóknak a technikai műveltség kialakításán és az infokommunikációs technológiák megismerésén belül általános betekintést kell kapniuk a számítógép működésébe, és ugyanakkor el kell sajátítaniuk a kritikai gondolkodáshoz szükséges általános képességeket, a vonatkozó etikai szabályokat, a megfelelő társadalmi attitűdöt és viselkedést, valamint a kreatív beállítottság gyakorlását az egyéni, a másokkal együtt és a csapatban végzett tevékenységek során”.

Az infokommunikációs technológia a kötelező oktatásban

A kötelező iskolai oktatásból kikerülő tanulók digitális technológia alkalmazására való képességének fejlesztése érdekében az iskolai tantervekben és tananyagokban szerepelnie kell az IKT használatának, amely egyben az egyes tantárgyak oktatási céljainak az elérését is segíti. Ahogy az EKTМ, valamint a fizika és a kémia tantárgyak tanterve is említi: „a modern technológia használata vitathatatlanul segíti a célok elérését. Az új taneszközök (oktatási szoftverek, internet, mérési eredmények rögzítésére és bemutatására szolgáló rendszerek) megsokszorozzák a tanulók képességét az adatok gyűjtésére, elemzésére, bemutatására, modellezésére és közlésére, ami lehetővé teszi, hogy aktívan részt vegyenek a fizikai és a kémiai alaptörvények és elvek megértésében”.

Tantervi célok. Az alsó középfokú oktatás (12–15 évesek) fizikatanterve az IKT használatára épülő tevékenységeket, kísérleteket és projekteket tartalmaz, didaktikai-módszertani szempontból pedig szorgalmazza a digitális tananyagok alkalmazását a tanítási folyamatban. Az EKTМ és a fizikatanterv a következő helyeken említi az IKT-t.

Előfordulás az EKTМ-ben és a fizikatantervben

| Évfolyam* | Előfordulás | Oldal | Megjegyzés | Szerep |
|-----------|---|-------|--|---|
| B | Informatikai eszközök használata táblázatok, grafikonok készítéséhez és a kísérleti adatok feldolgozásához, ideértve a méréseket, a matematikai összefüggések és a fizikai mennyiségek közötti összefüggések leírását | 530 | Fizikatanterv: Tevékenység | Ismeretek – Szövegszerkesztés – Táblázatkezelés |
| B | Az egyenes vonalú mozgás grafikus ábrázolása és elemzése | 530 | Fizikatanterv: Kísérletezés | Ismeretek – Szövegszerkesztés – Táblázatkezelés |
| B | A mozgás és nyugalom, az állandó és változó sebesség tanulmányozása helyzetérzékelő berendezés segítségével | 530 | Fizikatanterv: Helyzetérzékelő berendezés és sebesség–idő grafikonok használatára épülő tevékenységek | Ismeretek – Szövegszerkesztés – Táblázatkezelés |

* A görög oktatási rendszerben a középfokú oktatás évfolyamait betűvel jelölik, az első évfolyam jele: A, a másodiké: B, a harmadiké: C és a negyediké: D.

| Évfolyam* | Előfordulás | Oldal | Megjegyzés | Szerep |
|-----------|---|---------|--|---|
| B | Termikus kölcsönhatásba lépő testek hőmérsékletváltozása (hőmérséklet-érzékelő használata) | 532 | Fizikatanterv: Kísérletezés | Ismeretek – Szövegszerkesztés – Táblázatkezelés |
| B | A napórából kiindulva a tanulók kutatást végeznek a könyvtárban vagy az interneten arról, hogy az ember hogyan mérte az időt az égitestek segítségével | 534 | Fizikatanterv: Javasolt projekt: „Az időmérés az idők során” | Készségek – A lényeges és releváns információk kiválasztása – Honlapok látogatása Attitűdök – Információkeresés és az információk kritikus kezelése |
| B | Naptárkészítés, az ember Holdra lépésével kapcsolatos képek, videók vagy az interneten, illetve a könyvtárban fellelhető egyéb anyagok felhasználása | 534 | Fizikatanterv: Javasolt kereszttantervi projekt: „A Földről a Holdra (űrutazás)” | Ismeretek – Szövegszerkesztés Készségek – A lényeges és releváns információk kiválasztása – Honlapok látogatása Attitűdök – Információkeresés és az információk kritikus kezelése |
| C | Információk gyűjtése a médiából, az internetről vagy a szakirodalomból a nukleáris balesetokról és azok emberi egészségre és környezetre gyakorolt hatásairól | 537–538 | Fizikatanterv: Tevékenység | Készségek – A lényeges és releváns információk kiválasztása – Honlapok látogatása Attitűdök – Információkeresés és az információk kritikus kezelése |
| C | Különböző természetes hangok feldolgozása számítógép és mikrofon segítségével | 538 | Fizikatanterv: Javasolt kereszttantervi projekt: „Hang, zene és hangszerek (Orpheusztól és Pitagorasztól Xenakis-ig és Vangelis-ig)” | Ismeretek – Speciális szoftver használata |

| Évfolyam* | Előfordulás | Oldal | Megjegyzés | Szerep |
|-----------|--|-------|---|---|
| C | Meghatározott érzések kiváltására alkalmas hanghatások létrehozása természetes hangok keverése révén, a zeneszerzés mai lehetőségeinek kipróbálása | 538 | Fizikatanterv: Javasolt keresztantertvi projekt: „Hang, zene és hangszerek (Orpheusztól és Pitagoraszról Xenakis-ig és Vangelis-ig) | Ismeretek – Speciális szoftver használata |
| B, C | Új pedagógiai eszközök (szoftverek, internet, egyidejű adatrögzítő és megjelenítő rendszerek) használata, ami megsokszorozza a tanulók képességét az adatok gyűjtésére, elemzésére, bemutatására és közlésére, ami lehetővé teszi, hogy aktívan részt vegyenek a fizikai és a kémiai alaptörvények és elvek megértésében | 539 | Fizikatanterv: Didaktika, módszertan | |
| B, C | Szimulációk, amelyek során a tanuló változtathatja és tanulmányozhatja azokat a paramétereket, amelyek egy fizikai jelenség vagy funkció kimenetét meghatározzák | 540 | Fizikatanterv: Didaktika, módszertan | |
| B, C | Az oktatási anyagokat és videókat a hagyományos taneszközök kiegészítéseként kell alkalmazni, kihasználva a lehetőséget az átadni kívánt információk különféle bemutatására. A szoftvereknek a fizikai jelenségeket befolyásoló tényezők tanulmányozására alkalmas szimulációkat és MBL-technológiát (számítógép alapú virtuális laboratórium) kell tartalmazniuk. A szoftvereknek segíteniük kell az osztályteremben folyó csapatmunkát. Ugyancsak fontos, hogy lehetővé tegyék az adatok gyűjtését, feldolgozását és bemutatását az egyéni és a csoportos tanórai projektek során legjobban használható módon. | 541 | Fizikatanterv: Didaktikai anyag pedagógusok számára | |

A taneszközökben kifejeződő célok. A következő táblázat az IKT használatára épülő feladatok, tevékenységek, laborkísérletek előfordulását mutatja be a fizikatanításhoz készült anyagokban.

Előfordulás a tanítási anyagokban:

A) Tanári útmutató

| Évfolyam | Előfordulás | Oldal | Megjegyzés |
|----------|---------------------------------------|-------|-----------------|
| B | Számítógépek és oktatási alkalmazások | 48 | Virtuális labor |
| B | Vonatkoztatási pont | 53 | Virtuális labor |
| B | Tömegpont és helyzet | 54 | Virtuális labor |
| B | Állapot és időpontok | 56 | Virtuális labor |
| B | Vonatkoztatási pont és elmozdulás | 57 | Virtuális labor |
| B | Egyenletes mozgás | 58 | Virtuális labor |

B) Laboratóriumi útmutató

| Évfolyam | Előfordulás | Oldal | Megjegyzés |
|----------|--|-------|--------------------|
| B | Nyugalom és mozgás | 59 | MBL-laborfeladatok |
| B | Egyenletes mozgás | 64 | MBL-laborfeladatok |
| B | Hőátadás, hőegyensúly, energiamegmaradás | 69 | MBL-laborfeladatok |

Meg kell jegyeznünk, hogy a fizikaoktatásban főként az internetről történő információszerezésre, szimulációk és virtuális laboratóriumi környezet létrehozására, valamint az MBL-technológiára épülő kísérletek végzésére használjuk az infokommunikációs technológiát. A szimulációk és az MBL alkalmazása akkor ajánlott, amikor a tanítási idő szűkössége miatt a méréseket tartalmazó kísérletek túl sok időt vennének igénybe, vagy olyan kísérleteket kellene végezni, ahol a fizikai mennyiségek nagyon gyorsan változnak, azaz a hagyományos laboratóriumi munka elvégzése általában véve nehézkes.

Az iskolák digitális tananyagokkal való ellátása érdekében minden intézmény kapott 27 CD-t, amelyen a fizika és a kapcsolódó tantárgyak tanításához felhasználható anyagok találhatók.

A TANULÁS ELSAJÁTÍTÁSA A FIZIKAOKTATÁSRA VONATKOZÓ TÖRVÉNYI ELŐÍRÁSOKBAN

A fizikaoktatással összefüggésben a következőképpen közelíthető meg „a tanulás elsajátítása” elnevezésű kompetencia:

ISMERETEK

Alapfogalmak

Tantervi célok. A fizikatanterv nem tér ki külön e kulcs- vagy alapkompétencia megjelenésére a tantárgy területén. Az általános célok azonban az „elméletek, törvényszerűségek, alapelvek és fogalmak” megismerését helyezik a középpontba, amely összefügg az egész életen át tartó tanulás személyes és társadalmi életben való gyakorlására, a nyilvános természettudományos kommunikációban történő részvételre, valamint a természettudomány megértésére való képesség kialakításával (*Fizikatanterv*, 443. o.). A hangsúly a fogalmak megértésére, magyarázatára, értelmezésére és a fizikatudást igénylő helyzetekben való alkalmazására helyeződik.

A taneszközökben kifejeződő célok. A tananyag olyan alapvető fogalmak köré szerveződik, mint például a gyorsulás, az erő, a munka, az energia és típusai. A koherens megközelítés érdekében a fizikai jelenségek értelmezése és tanulmányozása az energia átfogó kulcsfogalmára épül. Az alapfogalmak központi szerepét a fizika tantárgyspecifikus céljainak megfogalmazása is mutatja, amely a tartalmi tudás elsajátítását olyan kifejezésekkel írja le, mint a „felismerés”, „megismerkedés”, „megértés”, „összefüggések felfedezése”, „megítélés”, „alkalmazás” (*Fizikatanterv*, 526–528. o.)

Az új ismeretek elsajátításának folyamatai

Tantervi célok. A fizikatanterv szerint a fizikaspecifikus kompetenciák megszerzésének alapvető célja, hogy „a tanulók megismerkedjenek a tudomány módszertanával (megfigyelések végzése, információk kezelése, hipotézisek alkotása, kísérletezésre épülő vizsgálódás, adatok elemzése és értelmezése, következtetések levonása, általánosítás és modellezés)” (*Fizikatanterv*, 443. o.), ami a tanulás elsajátítását segítő döntő módszer a fizikát illetően.

A taneszközökben kifejeződő célok. A tananyag bevezetője külön hangsúlyozza a tudományos módszertanra épülő megközelítést, és a tankönyv is ez alapján mutatja be az anyagot (megfigyelés, kérdésfeltevés, fogalomalkotás, kísérletezés, elemzés és magyarázat, a tanulók valós élethelyzetekben történő alkalmazását célzó tevékenységek stb.).

KÉSZSÉGEK

Alkalmazás új szituációkban

Tantervi célok. A fizikatantervben szereplő meghatározás szerint a tantárgyspecifikus kompetenciák fejlesztésének elsődleges célja a kérdésfeltevéshez, vizsgálódáshoz, az ismeretek valós élethelyzetekben történő alkalmazásához, a szisztematikus gondolkodáshoz, a bizonyítékokkal alátámasztott következtetések levonásához, az érveléshez, kommunikációhoz stb. készségek fejlődésének támogatása. A tantárgy általános céljai az egész életen át tartó tanulás központi szerepét sugallják, azaz olyan jövőbeli polgárok nevelésére fektetik a hangsúlyt, akik képesek részt venni a természeti és a társadalmi környezet jobb tételében, és életkörülményeiket ennek megfelelően alakítani (*Fizikatanterv, 443. o.*)

A taneszközökben kifejeződő célok. A tananyagokban ezek az általános célok jelennek meg. Hangsúlyozódik a valós élethelyzetekben történő alkalmazás, így például számos utalás szerepel az ózonréteg elvékonyodására és következményeire, az üvegházhatás bolygónkra gyakorolt hatására, és gyakoriak a villamos készülékek mindennapi használatával vagy a fizikai fogalmakra épülő, egyszerű műszaki szerkezetek készítésével kapcsolatos tevékenységek (az alsó középfokú oktatás B és C, azaz a 2. és 3. évfolyamának fizikatanönyve).

A tudás önálló kezelése (önálló tanulás)

Tantervi célok. Az EKTМ szerint az önálló tanulási készségek fejlesztése a konstruktivista megközelítésen alapul. A fizikaspecifikus célok a tervezési, kísérletezési, alkalmazási és értékelési készségeket említik, és a tanultaknak a mindennapi élet valós kontextusába helyezését hangsúlyozzák.

A taneszközökben kifejeződő célok. Az önirányítás metakognitív készségei ugyan nem szerepelnek a fizikatantervben meghatározott konkrét célok között, de a tananyag feldolgozásának laboratóriumi tevékenységekre, kérdésfeltevésre, valós élethelyzetekre támaszkodó felépítése egyértelműen e készségek fejlesztésére irányul.

VISELKEDÉS

Pozitív beállítottság. Kitartás a feladatmegoldás során. Csoporttagokkal való együttműködés

Tantervi célok. Ahogy már korábban is jeleztük, ezeket az elemeket valamennyi kompetenciával kapcsolatban megemlíti az általános útmutató (*EKTM, 10. o.*). A fizikával összefüggésben ez „a kitartásra, a természettel kapcsolatos esztétikai értékrend kialakítására és a más emberekkel folytatott kommunikációra és együttműködésre való képesség” fejlesztését jelenti (*Fizikatanterv, 443. o.*).

A taneszközökben kifejeződő célok. A tananyag következő területein jelenik meg ez a kompetencia:

- a tanulók mindennapi tapasztalatok alapján alkotott különféle fogalmi/elképzelései (az erő, gravitáció, sebesség, energia, hőmérséklet és hőenergia stb. fogalmi);
- jelenségek bemutatása a tartalomleírás szerves részét képező fotók, képek stb. segítségével;
- kapcsolódás valós élethelyzetekhez és különösen a technológia fejleményeihez;
- kutatásra, felfedezésre épülő megközelítés;
- a kérdésfeltevés módszertana;
- csapatmunka;
- laboratóriumi kísérletek.

A TERVEZÉS ÉS A MEGVALÓSÍTÁS STRATÉGIÁI ÉS AKADÁLYAI

A SZAKPOLITIKA

A kulcskompetenciák tantervbe történő beépítése nem pusztán technikai kérdés. Oktatásügyi és társadalmi szempontoktól is függ, pedagógiai, tanulásméleti és didaktikai alapokra kell épülnie, valamint az adott közösség kulturális és szervezeti dimenziói is meghatározzák. A rendszer egészét szem előtt tartó megközelítést kell követnie, azaz a tanterv átalakításának össze kell kapcsolódnia a pedagógusok képzésével, szakmai fejlesztésével. Ebben az összefüggésben a kompetenciák fejlesztéséhez szükséges változások megtervezésének és kivitelezésének fő stratégiai elemei a következők:

- Görögország esetében döntő kérdés volt a kompetencia alapú szemlélet egységes bevezetése a kötelező oktatásba.

- Ugyancsak fontos szempont volt, hogy a tananyagot ne terhelje új ismeretanyag.
- A keresztntantervi kompetenciák fejlesztése úgynevezett keresztntantárgyi témakörökön (rendszerek, modellek, változás és állandóság, idő-tér stb.) alapul. Ezek az összefüggések egy új dimenzióval gazdagítják a fejlesztést. A megközelítés hatásait és eredményességét gondos értékelésnek kell alávetni.

- Döntő sikerparaméter az idő. Mivel a kompetencia alapú tanterv hosszabb időkeretet ír elő a magasabb rendű kompetenciák fejlesztésére, az ismeretközpontú tanulás kompetencia alapú tanulással való felváltásához nem elegendő a tanterv felépítésének az átalakítása, a tanulási kultúrának is változnia kell.

- Egy másik fontos tényező a görög oktatási rendszer központosított jellege. Noha az iskolák megszervezésének ez a módja „mindenki számára egyenlő esélyt” hivatott biztosítani, ez a cél nem mindig teljesül, mivel az egyre változatosabb összetételű tanulónépeségnek nem feltétlenül az egységes megközelítés felel meg a leginkább. Ez egy fontos szempont, amely például olyan szakpolitikai kérdésekhez vezet, mint hogy helyes-e az országban mindenütt ugyanabból a tankönyvből tanítani egy adott tantárgyat. Ez a politika ugyancsak az eredmények azonosságát kívánja garantálni, de ideje lenne újra átgondolni, milyen hatásai vannak egy olyan környezetben, amelyet a sokszínűség, a gyors ütemű változás és az új technikai eszközök megjelenése jellemez.

- A kompetencia alapú szemlélet bevezetésének további nehézsége az értékelési rendszer szerepével függ össze. Jelenleg országszerte egységes a felsőoktatási felvételi vizsgarendszer, ám ez a szűrő az ismeretszerzést helyezi előtérbe, ami nem mindig áll összhangban az oktatási rendszer előző szintjein bevezetett innovatív pedagógiai, tanulási és értékelési elvekkel. Az új kompetencia alapú és folyamatközpontú szemlélet meghonosítása szempontjából meghatározó szerepet játszanak az értékelési módszerek. A hagyományos mérések nem mindig megfelelőek. Alternatív eszközök szükségesek, különösen az olyan kompetenciák esetében, mint az önálló tanulás elsajátítása.

Mindezekén túl leginkább a megvalósítás mikéntjén múlik a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos célok elérésének sikere. A tantervbevezetés folyamata legalább olyan fontos, mint a tartalmi változások. Mivel a felső szintekről induló kezdeményezések csak korlátozott változásokat képesek előidézni az iskolaközösségen belüli pedagógiai folyamatokban, már a tantervfejlesztés kezdeti fázisában elindítottunk egy konzultációt, amelynek keretében minden görög régióban tájékoztatókat tartottunk a tanterv fő elemeiről a célközönségnek.

Az új tankönyvek bevezetésére ebben az évben került sor, egy valamennyi pedagógust érintő továbbképzést követően. Ami az IKT alkalmazását illeti, a modern technológiát alig használják az osztálytermekben, holott már rengeteg digitális anyagot juttattunk

el az iskolákba. A pedagógusok szkeptikusak az IKT használatával szemben, ami sokak számára még mindig nehézséget jelent. A számítógépes műveltség szintje változó, és a humán tárgyakat tanító tanárok között általában alacsonyabb. Vannak ugyan képzések a pedagógusok számára ezen a téren, de még nem hoztak látható eredményt.

A PEDAGÓGUSOK KÉPZÉSE

Ahogy már említettük, az új tantervek és tananyagok bevezetésének egyik eleme a pedagógusok képzése volt, amelyet tanácsadók, az új tankönyvek szerzői és a Pedagógiai Intézet munkatársai által felkészített, tapasztalatokkal rendelkező kollégák bonyolítottak le.

A képzés nem egy-két napos tanfolyamokra korlátozódott, és a szakmai továbbképzés fő tevékenységei közé is beépült (újjonnan kinevezett pedagógusok továbbképzése, tanácsadók által vezetett regionális és tartományi szintű szemináriumok stb.), de a tantervekhez és tananyagokhoz kapcsolódó új tartalmak és folyamatok készségszintű elsajátításához hosszabb, reflexióval párosuló gyakorlásra van szükség.

Az IKT terén széles körű pedagógus-továbbképzésekre került sor az elmúlt években, az eredmények azonban még nem láthatók. A jövőbeni képzések során nagyobb hangsúlyt kell fektetni az IKT gyakorlati alkalmazására az oktatásban.

A Pedagógiai Intézet az oktatás minőségével foglalkozó legújabb kutatásai alapján általánosságban elmondható, hogy a szakmai fejlesztés rendszere nem elég következetes. Különösen a koherencia és a folyamatosság hiányzik belőle, holott ezek az egész életen át tartó tanulás nélkülözhetetlen elemei lennének. A továbbképzésnek az iskolafejlesztéshez és a pedagógusok ösztönzőrendszeréhez is szorosabban kellene kapcsolódnia.

AZ INTÉZMÉNYEK ÉS A PEDAGÓGUSOK

Mivel a fizikatanterv bevezetésére az év folyamán (2007–2008) került sor, még túl korai lenne következtetéseket levonni a pedagógusok és az iskolák szintjén érzékelhető hatásairól. Ez év végére tervezünk egy kutatást, amelynek során a Pedagógiai Intézet által kidolgozott kérdőívre adott tanári, tanulói és tanácsadói válaszok alapján szisztematikusan értékeljük a tantervi változások és az új tananyagok által kiváltott hatásokat. A kvantitatív kutatásba az alap- és a középfokú oktatásban részt vevő intézményeket fogjuk bevonni.

A Pedagógiai Intézet jelenleg egy másik kutatáson is dolgozik, amely „A görög alap- és középfokú oktatási rendszer kvalitatív és kvantitatív jellemzőinek értékelése” címet viseli (PI, 2006). Ez a száz alap- és középfokú oktatást nyújtó intézményben folyó kétéves munka (2006–2008) az iskolai oktatás kilenc fő területén értékeli az oktatási rendszer színvonalát, és tűz ki célokat.

Ez a két kutatás képezi azt a tudományos háttérrel, amely alapján az iskolai oktatás 2007 és 2013 közötti időszakra szóló új cselekvési terv keretében történő átalakítása megvalósul majd.

Minden iskolában van számítógépes labor, amely azonban nem mindig elégíti ki az egyes tantárgyak által támasztott megnövekedett igényeket, és a tanárok többsége sem feltétlenül akar modern technikai segédeszközöket használni a tanórán. Ezt az akadályt le lehetne küzdeni azzal, ha minden osztályteremben lenne egy laptop és egy projektor. A széles sávú internet-hozzáférés is kívánnivalókat hagy maga után, mivel nem minden osztályteremben adott. Ráadásul sok tanár úgy véli, hogy először hagyományosan kell az anyagot megtanítani, az IKT csak az ismeretek elmélyítését szolgálja, amelynek következtében soha nincs elegendő idő az anyag maradéktalan feldolgozására. Ezért elengedhetetlen, hogy az iskolák rendelkezésére bocsátott tanítási útmutatók az IKT használatára épülő óraterveket is tartalmazzanak.

A KÖZELJÖVŐRE VONATKOZÓ STRATÉGIÁK

Jelenleg folyik az úgynevezett Nemzeti Stratégiai Referenciakereten (*ESPA, 2007–2013*) belüli új oktatásfejlesztési terv megvalósításának széles körű konzultációja, amelynek központi témája „az alap- és középfokú oktatás tantervének korszerűsítése, különös tekintettel a modern technológia alkalmazására és az esélyegyenlőségre az oktatásban” (*ESPA, 2008*). A részletes terv végleges kidolgozása ugyan még várat magára, de az új szakpolitika körvonalait már be lehet mutatni.

DÖNTÉSHOZÁS

- Világosabb célkitűzések beépítése a kompetenciák meghatározásába. Esetleges változtatások végrehajtása az új tantervre vonatkozó kutatás konkrét eredményei alapján.
- A kulcskompetenciák fejlesztésének középpontba helyezése a tartalom feldolgozása helyett annak érdekében, hogy több idő maradjon a tanulás magasabb rendű formáinak gyakorlására.
- A kulcskompetenciák reflektív és rugalmas fejlesztése, a kompetenciák elismerése.
- Az IKT gyakoribb használata a tanítás és a tanulás folyamatában, különös hangsúlyt fektetve a web alapú oktatásra.

- A fizikatanulás iránti motiváció növelése. Ez nagyon fontos ahhoz, hogy a tudomány vonzóbbá váljon a diákok számára.
- A tanulást támogató értékelés és a visszajelzésre, pozitív magatartásra ösztönző új értékelési módok bevezetése a fizikaoktatásban (a tudás alkalmazására irányuló értékelés, portfólió, szöveges értékelés, teljesítményértékelés, önértékelő kérdőívek stb.).
- Az önálló tanulás és az egész életen át tartó tanulás előtérbe helyezése a fizika, illetve a természettudományok tanulása során, valamint az egész tantervben. Ennek a célkitűzésnek fontos dimenziója a formális, a nem formális és az informális tanulási környezetek összekapcsolása.
- Folyamatalapú változtatás. A felülről induló kezdeményezések helyett az új szakpolitika a kétirányú megközelítést, azaz a felülről és az alulról induló kezdeményezések ötvözését támogatja.

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLESZTÉSE

- Az általános cél az iskolák humán és társadalmi tőkéjének gyarapítása annak érdekében, hogy közreműködő és döntéshozó szerepet tölthessenek be az oktatási rendszerben.
- Komoly feladat a pedagógusok szakmai fejlesztése. A pedagógusképzést, az alapképzést és továbbképzést, az egész pályafutáson, illetve az egész életen át tartó tanulás összehangolására épülő, koherens rendszerré kell átalakítani.
- Tartalmi szempontból a tantárgy alapos ismerete, a pedagógiai tudás, az iskolai diverzitás kezelése és a kompetenciák – különösen a keresztтанtervi kompetenciák – fejlesztéséhez szükséges képességek bővítése élvez elsőbbséget. Az IKT használatával kapcsolatos képzést illetően „képzők képzése” típusú egyetemi program indul olyan szakemberek felkészítése érdekében, akik a különböző tantárgyakat tanító kollégáknak átadhatják tudásukat.
- A szakmai fejlesztés új módszerei az aktív részvételre és csapatmunkára épülő modelleket részesítik előnyben, a képességfejlesztést, a tanítás során szerzett tapasztalatokra való reflektálást és a kontextusba helyezett tanulást támogatják.
- Új szakmai fejlesztési területként jelennek meg a hálózati együttműködéshez, a tanulási környezetek kialakításához és a tananyag helyi viszonyoknak megfelelő átdolgozásához szükséges kompetenciák.

AZ INTÉZMÉNYEK ÉS A PEDAGÓGUSOK

- Az új szakpolitikai napirend szerint az iskoláknak „tanulóközösségekké” kell válniuk, és nagyobb felelősséget kell vállalniuk a tanulás támogatásáért. Ahhoz, hogy az iskolák autonómabb és nyitottabb tanulási környezetté válhassanak, nagyobb felelősséggel kell felruházni a pedagógusokat az igények-elvárások meghatározása, a helyi tantervek és tananyagok kidolgozása terén.
- Az iskolák korszerűsítésének alapja az egész életen át tartó tanulásra építő szakmai fejlődés. Ebben az összefüggésben hasznos lenne kidolgozni a folyamatos fejlődéshez szükséges tanári kompetenciák leírását, valamint a pedagógusok változó igényei meghatározását szolgáló eszközöket.
- A pedagógusok feladata, hogy változást generáljanak, amelyhez vezetői hatáskört kell kapniuk olyan területeken, mint például a tantervek, tananyagok kidolgozása, törekedniük kell a tanulást segítő partnerkapcsolatok kialakítására, és szakértővé kell válniuk a tanulói fejlődés értékelése, az akciókutatás és a képzés terén. Lehetővé kell tenni a gyakorlat során szerzett ilyen jellegű tapasztalatok (például a fizikatanításban alkalmazott laboratóriumi és IKT-tevékenységek) elismerését.
- Együttműködésre épülő, tanuló hálózatoknak kell létrejönnie az iskolák, egyetemek, kutatóintézetek, helyi közösségek és munkahelyek között.

IRODALOM

Allal, L. (2002): The Assessment of Learning Dispositions in the Classroom. *Assessment in Education*, Vol. 9, No 1, 55-58.

AAAS (American Association for the Advancement of Science) (1989): *Science for All Americans*, New York: Oxford University Press

Carr, M. – Claxton, G. L. (2002): Tracking the Development of Learning Dispositions. *Assessment in Education*, 9 (1), pp. 32–44

EKTM (Egységes keresztntanervi megközelítés, angolul CTCTF, Hellenic Single Framework for Curricula (2003): http://www.pischools.gr/download/programs/depps/english/3rd_b.pdf (Fordították a Pedagógiai Intézet munkatársai és a Pedagógiai Intézet rendelkezésére bocsátott pedagógusok a Hivatalos Közlöny B sorozat 303/13-03-03. számából és B sorozat 304/13-03-03. számából)

Δούκας Χ. (2005): Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες στις Κοινωνίες της Μάθησης: Η προσέγγιση των Σχεδιασμών Διδασκαλίας, Ελληνικά Γράμματα.

Doukas, C. (2007): Connecting Formal and Informal Learning in Science. *International Journal of Learning*, Vol. 13, N 10.

ESPA (2008): National Strategic Reference Framework, 207–201. *Education and Life-Long Learning*. Hellenic Ministry of Education

EU (2002): *Working Group on key-competences, in Education and Training 2010*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html (2007. IV. 12-i, frissítés)

EU (2006): *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, 2006/0962/EC, 30-12-2006

Eurydice (2002): *Key competences. A Developing concept in general Compulsory education* (Survey 5) <http://www.eurydice.org>

Fizikatanterv ISC, Hellenic Analytical Framework for Curricula in Physics-chemistry. <http://www.pischools.gr/download/programs/depps/21depps%20Fisikon%20Epistimon.pdf> (görög nyelven).

Hautamaki, J. et al. (2002): *Assessing Learning-to-Learn. A Framework*, National Board of Education, Helsinki University Printing House

Cope, B. – Kalantzis, M. (eds.) (2000): *Multiliteracies*. Routledge, London and New York

Klopfer, L. (1976): A Structure for the Affective Domain in Relation to Science Education, *Science Education*, 60

Lemke, J. (1998): *Teaching All the Languages of Science: Words, Symbols, Images and Actions*. <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/barcelona.html>

NRC (National Research Council) (1996): *National Science Education Standards*, Washington, National Academy Press.

OECD (DeSeCo) (2005): *The Definition and Selection of Key Competences* (DeSeCo), Executive Summary. <http://oecd.org/edu/statistics/deseco> (27 May, 2005)

Osborne, J. – Simon, S. – Collins, S. (2003): Attitudes towards Science: A Review of the Literature and its Applications, *International Journal of Science Education*, 25(9)

PI (Pedagogical Institute) (2006): *Evaluation of quality and quantity characteristics of the Hellenic System of Primary and Secondary Education*, Publication of Pedagogical Institution, PI.

PI (2008): *Evaluation of the new educational material in Compulsory education*, (research under evolution), PI

Perkins, D. N. – Jay, E. – Tishman, S. (1993): Beyond abilities: a dispositional theory of thinking. *Merril-Parker Quarterly*, 39 (1), 1–21.

PISA (2006): *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacies*, A Framework for PISA 2006. www.oecd.org

Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (Eds.) (2001): *Defining and Selecting key competences*, Seattle, Toronto, Bern, Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study (2003): *Assessment Framework and Specifications 2003*. <http://timss.bc.edu/>

Watts, D. M. – Alsop, S. J. (1997): A feeling for learning: modeling affective learning in school science. *The Curriculum Journal*, 8, 351–365.

**KULCSKOMPETENCIÁK:
ALAPKÖVEK A SZAKKÉPZÉSHEZ**

A KULCSKOMPETENCIÁK A HOLLAND SZAKKÉPZÉSBEN

BEVEZETÉS

A (középfokú) szakképzés új, országos kompetencia alapú képesítési rendszerét 2008 februárjában vezették be Hollandiában. A kereten belül 237 úgynevezett képesítési profil írja le, hogy a pályakezdéshez milyen képesítési követelményeknek kell megfelelniük a különféle szakembereknek. Minden szakterülethez külön képesítési profil tartozik (az egyik profil például a vendéglátó-ipari és pékipari vállalkozás szakmacsoportra vonatkozik). Az intézményeknek (regionális képző központoknak) 2010-től kell az új rendszert alkalmazniuk. Az iskolák feladata, hogy a képesítési profilokat – a kompetencia alapú oktatásról alkotott saját (didaktikai) felfogásuknak és az uralkodó regionális munkaerő-piaci feltételeknek megfelelően – a saját képzési programjukhoz illesszék.

2009-től megkezdődik a profilok felülvizsgálata, amely minden évben azok mintegy egyötödére terjed majd ki.

Ez az írás a képesítési profilok *formátumát* kívánja bemutatni és illusztrálni, ami részben a holland szakképzési és munkaerő-piaci szakértői központok által (az SHL engedélyével) kidolgozott általános kompetenciamodellen¹ alapul. Ez a modell az SHL 20 kompetenciát meghatározó egyetemes kompetenciakeretére épül (lásd: www.shl.com), és 25 kompetenciát határoz meg.

A holland keretben olyan kompetenciák szerepelnek, mint például „az információk bemutatása és közlése”, „meggyőzés és befolyásolás”, „igény az eredmények felmutatására”, „üzleti viselkedés”, „technológia alkalmazása”, „a változáshoz való alkalmazkodás és megfelelő reagálás”, továbbá „az utasítások követése és az eljárások alkalmazása”. A képesítési profilokban ezek meghatározott *szakmai* kulcsfeladatokhoz, illetve az azokhoz kapcsolódó konkrét munkafolyamatokhoz vannak rendelve. A képesítési követelmények meghatározása táblázatos formában történik: minden kulcsfeladathoz tartozik egy átfogó „folyamat- és kompetenciamat-

1 Ezt a továbbiakban holland kompetenciamodellnek nevezzük, amelybe (az SHL engedélyével) készült kiegészítések is beleértendők.

rix”; az alárendelt munkafolyamatok külön táblázatokban kerültek meghatározásra, amelyek például a teljesítményindikátorokat és a szükséges ismereteket és készségeket is bemutatják.

Munkánkban a holland kompetenciamodell *gyakorlati alkalmazásának* néhány jellemzőjére is kitérünk.

Az utolsó részben az Európai Parlament és a Tanács ajánlásában (Brüsszel, 2006. december 18.) meghatározott, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetenciával történő rövid összehasonlítással zárjuk a CIDREE évkönyvéhez készült beszámolóinkat.

A HOLLAND KÉPESÍTÉSI PROFILOK (K-PROFILOK) FORMÁTUMA

A FORMÁTUM

Az összehasonlíthatóság és az átláthatóság biztosítása érdekében valamennyi képesítési profil egységes felépítést tükröz, amelyre – ahogy a nemzeti szakképzési és munkaerő-piaci szakértői központok holland szövetsége, a COLO is hangsúlyozza – nincs még egy példa a világon.

A képesítési profilok négy egymást kiegészítő részből épülnek fel, és a 25 kompetenciából álló holland kompetenciamodellen alapulnak, amely összesen 126 összetevőre bontja le a kompetenciákat.

A négy rész a következő:

- a) A szakma leírása, amelyből az érdeklődők – például a munkáltatók, tanárok, munkavállalók, szülők, diákok – megtudhatják, hogy az adott képesítéssel hol lehet dolgozni, milyen munkát lehet végezni, és mihez kell érteni.
- b) A képesítési profil, amely a képesítési követelményeket (a bizonyítvány megszerzésének feltételeit) írja le, és többek között a képesítési profil tárgyát képező szakmacsoporton belüli képesítések felsorolását, a szakmacsoport és a reá jellemző trendek, újítások ismertetését, valamint egyrészt a kulcsfeladatok és a munkafolyamatok közötti összefüggések táblázatos formában történő összefoglalását, másrészt a megkülönböztetett képesítések áttekintését tartalmazza. Minden egyes képesítéshez és kulcsfeladathoz külön leírás tartozik, az egyes kulcsfeladatokhoz tartozó munkafolyamatok végzéséhez szükséges – a 25-ös listáról kiválasztott – kompetenciákat külön táblázatok mutatják be.
- c) A képesítések részletesebb leírása, amely elsősorban a képzési programokat (tanterveket), illetve a vizsgákat és az iskolán belüli értékeléseket kidolgozó szakembereknek szól. Az egyes munkafolyamatokhoz szükséges kompetenciákat a hozzájuk tartozó (alárendelt) összetevőikkel, teljesítményindikátorokkal, szakmai ismeretekkel és készségekkel együtt külön táblázatok mutatják be. A c) részben található táblázatok tulajdonképpen a kompetenciák kibontását tartalmazzák;

d) a választások magyarázata és indoklása.

Minden szakképzési és munkaerő-piaci szakértői központ (összesen 18) ezt a felépítést követte, azaz mind a 237 képesítési profil ebben a formátumban készült.

A HOLLAND KOMPETENCIAMODELL ÖSSZEFOGLALÁSA

A kompetenciamodell a következőkből épül fel: a) 8 tényező (lásd 2. táblázat 1. oszlop), amelyek b) a 25 kompetencia alapját képezik, továbbá c) ezek összesen 126 alárendelt összetevője (a viselkedés szintje); amelyek a modell lényegét adják.

A 25 kompetencia (az SHL egyetemes kompetenciakerete alapján):

- Döntéshozás és kezdeményezés
- Vezetés
- Támogatás
- Törődés és megértés
- Együttműködés és tanácsadás
- Elvek és értékek követése
- Kapcsolatteremtés és hálózatépítés
- Meggyőzés és befolyásolás
- Információk bemutatása és közlése
- Írás és beszámolás
- Szaktudás alkalmazása
- Technológia alkalmazása
- Elemzés
- Vizsgálódás és kutatás
- Alkotás és újítás
- Tanulás
- Tervezés és szervezés
- Ügyfelek igényeinek kielégítése
- Eredményesség
- Utasítások követése és eljárások alkalmazása
- Változáshoz való alkalmazkodás és megfelelő reagálás
- Feszültség és kudarc kezelése
- Igény az eredmények felmutatására
- Vállalkozói és üzleti gondolkodás
- Üzleti viselkedés

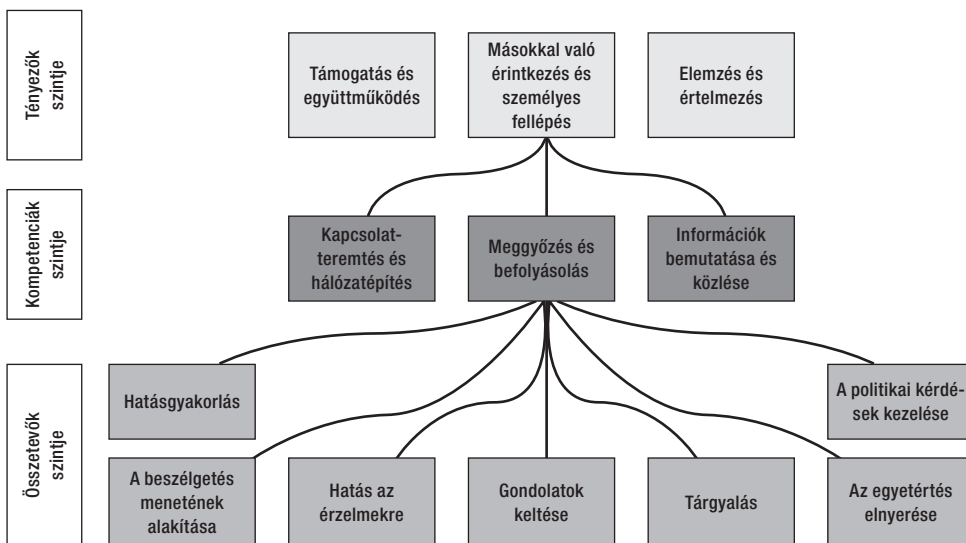
1. táblázat

Példák a kompetenciák részletezésére (azaz az összetevők meghatározására)

| Kompetencia | Összetevők (a viselkedés szintje) |
|--|---|
| Meggyőzés és befolyásolás | Hatásgyakorlás A beszélgetés menetének alakítása Hatás az érzelmekre Gondolatok keltése Tárgyalás Az egyetértés elnyerése A politikai kérdések kezelése |
| Elemzés | Az információk elemzése és értékelése A feltevések ellenőrzése és vizsgálódás Megoldások nyújtása Ítéletalkotás Rendszerben gondolkodás |
| A változáshoz való alkalmazkodás és megfelelő reagálás | Alkalmazkodás Az új elgondolások elfogadása Megfelelő interperszonális stílus alkalmazása A kultúrák közötti különbségek tudatosítása Az egyértelműség hiányának kezelése |

1. ábra

Példa az SHL egyetemes kompetenciakeretének hierarchikus felépítésére



A HOLLAND KOMPETENCIAMODELL ÉS AZ SHL EGYETEMES KOMPETENCIAKERETÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A holland modell alapjául szolgáló, eredetileg az SHL által kidolgozott keret 20 kompetenciát avagy dimenziót és 112 alárendelt összetevőt tartalmaz.

Ahogy az alábbi összehasonlításból is látható, a holland modell esetenként tovább bontja az SHL egyetemes kompetenciakeretében szereplő egyes kompetenciákat. Így például a közös munkavégzés elemei a törődés és megértés, valamint az együttműködés és tanácsadás.

A két modell alárendelt összetevőinek teljes felsorolása megtalálható az SHL Nederland B. V., illetve az SHL Europe B. V. honlapján (www.shl.com).

2. táblázat

**Az SHL egyetemes kompetenciakerete és – az SHL engedélyével készült –
holland kompetenciamodell összehasonlítása**

| Tényezők (n=8) | Az SHL egyetemes kompetenciakeretének dimenziói (n=20) | | A holland kompetenciamodellben szereplő kompetenciák (n=25) |
|-------------------------------|--|--------|---|
| 1. Vezetés és döntés | 1.1. Döntéshozás és kezdeményezés | → | a) Döntéshozás és kezdeményezés |
| | 1.2. Vezetés és irányítás | → → | b) Vezetés c) Támogatás |
| 2. Támogatás és együttműködés | 2.1. Közös munkavégzés | → → | d) Törődés és megértés e) Együttműködés és tanácsadás |
| | 2.2. Elvek és értékek követése | → | f) Elvek és értékek követése |

3. Másokkal való
érintkezés és szemé-
lyes fellépés

3.1. Kapcsolatteremtés és
hálózatépítés

3.2. Meggyőzés és befolyá-
solás

3.3. Az információk bemuta-
tása és közlése

g) Kapcsolatteremtés és
hálózatépítés

h) Meggyőzés és befolyá-
solás

i) Az információk bemutatása
és közlése

4. Elemzés és értel-
mezés

4.1. Írás és beszámolás

4.2. Szaktudás és a technoló-
gia alkalmazása

4.3. Elemzés

j) Írás és beszámolás

k) A szaktudás alkalmazása

l) A technológia alkalmazása

m) Elemzés

5. Dolgok és elméle-
tek alkotása

5.1. Tanulás és kutatás

5.2. Alkotás és újítás

5.3. Stratégiák és fogalmak
kialakítása

n) Vizsgálódás és kutatás

o) Alkotás és újítás

p) Tanulás

6. Szervezés és
megvalósítás

6.1. Tervezés és szervezés

6.2. Eredményesség és
az ügyfelek igényeinek
kielégítése

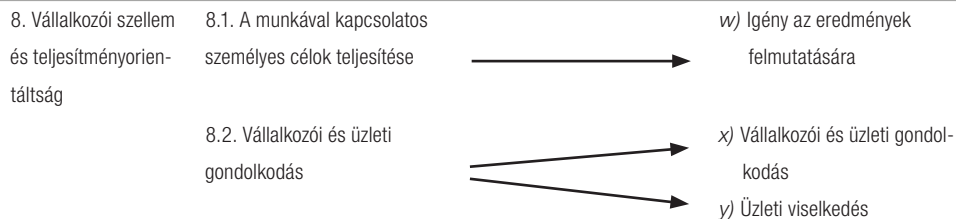
6.3. Utasítások követése és
eljárások alkalmazása

q) Tervezés és szervezés

r) Az ügyfelek igényeinek
kielégítése

s) Eredményesség

t) Utasítások követése és
eljárások alkalmazása



© SHL-csoport, 2006

EGY PÉLDA A FORMÁTUM HASZNÁLATÁRA

A képesítési profilok (K-profil) használata és a formátum alapvető jellemzői illusztrálása céljából a következő részben bemutatjuk a vendéglátó-ipari és pékipari vállalkozás szakmacsoporthoz tartozó képesítési tudnivalókat és mátrixokat (*Dutch national secondary..., 2007–2008-as verzió*).

Ebben a K-profilban négy kulcsfeladat szerepel:

1. vállalkozás,
2. üzletvezetés,
3. pékipari munka és
4. vendéglátó-ipari munka.

Mindegyik kulcsfeladat több munkafolyamatból áll (melyek száma öttől tizenötig terjed).

Az alábbiakban a 4. számú kulcsfeladathoz tartozó folyamatokat és kompetenciákat bemutató mátrixot adjuk közre, amelyben jól nyomon követhető az egyes munkafolyamatok milyen kompetenciákat igényelnek:

A 4. számú kulcsfeladat (vendéglátó-ipari munka) folyamat- és kompetenciamátrixa

| Kompetenciák | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
|--|------------------------------|-----------|---------|--|-------------------------------|----------------------------|------------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------|---|
| | Döntéshozás és kezdeményezés | Irányítás | Vezetés | Figyelmes, érdeklődő, megértő magatartás | Együttműködés és, megbeszélés | Etikus, becsületes eljárás | Kapcsolatteremtés és hálózatépítés | Meggyőzés és befolyásolás | Személyes fellépés | Fogalmazás és beszámolás | Szaktudás alkalmazása | Anyagok, erőforrások és berendezések használata |
| Munkafolyamatok | | | | | | | | | | | | |
| 4.1 Felkészülés a vendégek fogadására | | | | | X | | | | | | X | X |
| 4.2 A vendég tájékoztatása, ellátása tanácsokkal és a rendelés felvétele | | | | | | | | X | X | | X | |
| 4.3 A felszolgálásra váró italok előkészítése | | | | | | | | | | | X | X |
| 4.4 Gyorséttermi termékek előállításának előkészítése | | | | | X | | | | | | X | |
| 4.5 Termékek és edények előkészítése | | | | | | | | | | | X | X |
| 4.6 Ki- /felszolgálás | | | | | X | | | | | | X | X |
| 4.7 A számla kiállítása és kifizetése | | | | | | | | | | | X | |
| 4.8 Megfelelő légkör kialakítása és fenntartása | X | | | X | X | | | | X | | | |

| Kompetenciák | | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y |
|-----------------|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Elemzés | | Kutatás | | | | | | | | | | | | |
| Munkafolyamatok | | Alkotás és újítás | | | | | | | | | | | | |
| | | Tanulás | | | | | | | | | | | | |
| | | Tervezés és szervezés | | | | | | | | | | | | |
| | | Vevőközpontúság | | | | | | | | | | | | |
| | | Szívnemű munkavégzés | | | | | | | | | | | | |
| | | Utastítások követése és eljárások alkalmazása | | | | | | | | | | | | |
| | | Valtozáshoz való alkalmazkodás és megfelelo reagálás | | | | | | | | | | | | |
| | | Feszultség és kudarc kezelése | | | | | | | | | | | | |
| | | Leikesedés és ambíció | | | | | | | | | | | | |
| | | Vállalkozói szellem és üzleti viselkedés | | | | | | | | | | | | |
| | | Pénzügyi érzék | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |

A kulcsfeladatokhoz tartozó munkafolyamatok további részletezését a K-profil harmadik része tartalmazza. Például:

| 1. kulcsfeladat: Vállalkozás | | | |
|---|---|--|--|
| 1.1. Munkafolyamat: Üzleti terv kidolgozása | | | |
| Munkafolyamat leírása | A pékparti vállalkozónak el kell döntenie, hogy rövid és hosszú távon hogyan fejleszti vállalkozását. Üzleti cébkát kell kijelölnie, meg kell határozni a fő tevékenységeit, valamint a kijelölt célok elérésének a módját. A vendéglátó- és pékparti vállalkozónak meg kell választania a vállalkozás formáját. Üzleti tervét a piaci, jogi és társadalmi viszonyoknak megfelelően kell kidolgoznia. Állandóan követnie kell az új trendeket és fejleményeket, és üzleti tervét szükség esetén ezeknek megfelelően módosítania kell. | | |
| Elvárt eredmények | Az üzleti tervnek előre kell jeleznie a várható trendeket és fejleményeket, és tartalmaznia kell az azokra adott válaszokat, amelyeknek a vállalkozás üzleti pozíciójának erősödését és bővülését kell szolgálnia. Tartalmaznia kell az új vállalkozás elindításához, illetve a már létező vállalkozás irányításához és vezetéséhez szükséges információkat. | | |
| Kompetencia | Összetevő(k) | Teljesítményindikátorok | Szakmai ismeretek és készségek |
| A Döntéshozás és kezdeményezés | – Döntéshozás – Átgondolt kockázatvállalás | A vállalkozás formájára és a pékség üzleti céljai és üzletpolitikájára vonatkozó egyértelmű döntés meghozatala, átgondolt kockázatvállalás a lehetőségek megragadásának és a veszélyek elhárításának módját meghatározó üzleti terv kidolgozása során. | Ismeretek: – üzleti terv készítése – piaci ismeretek – jogi és egyéb szabályozás – elemzési módszerek és a (modern) kommunikációs eszközök – trendek és fejlemények |
| | | | |
| J Fogalmazás és beszámolás | – Pontos és hiánytalan beszámolók készítése – Áttekinthető felépítés – Gördülékeny és határozott fogalmazás | Hiánytalan, pontos, logikusan felépített, könnyen olvasható üzleti terv írása, amelyre egy pékség megnyitását és fejlesztését alapozni lehet. | Készségek: – íráskészség – holland nyelv – az üzletpolitika kidolgozásához szükséges készségek |
| M Elemzés | – Információk elvonatkoztatása az adatokból – Következtetések levonása – Összefüggések felismerése | A fontos piaci, pénzügyi, jogi és szabályozási információk, valamint a pékség növekedési stratégiájának és piaci helyzetének elemzése, továbbá ezen információk vállalkozás formájára, célkitűzéseire és üzletpolitikájára gyakorolt következményeinek a meghatározása a megalapozott üzleti döntések érdekében. | |
| O Alkotás és újítás | – Jövőkép kialakítása – Jövő-orientált stratégiák kidolgozása | A jövőbeli lehetőségek alapján megválasztott üzleti forma és célkitűzések, valamint a vállalkozás formájának és célkitűzéseinek, a trendeknek és a fejleményeknek megfelelő üzletpolitika, amelyek elősegítik az előre jelzett jövőre való felkészülést. | |
| X Vállalkozói szellem és üzleti viselkedés | – A piac és a piaci szereplők ismerete – Lehetőségek felismerése és teremtmése – Lehetőségek kiaknázása – A vállalkozás üzleti pozíciójának erősítése és bővítése | Az iparág fejleményeinek figyelemmel kísérése, a lehetőségek és veszélyek meghatározása, a lehetőségek alapján megfogalmazott célok és üzletpolitika, a jövőbeli veszélyek előrejelzése a pékség üzleti pozíciójának erősítése és bővítése érdekében. | |

A HOLLAND KOMPETENCIAMODELL ÉS A K-PROFILOK ALKALMAZÁSA A GYAKORLATBAN²

Az új holland képesítési rendszer gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok a következőképpen összegezhetők:

- Az iskolák értékelik, hogy a képesítési rendszer egészén belül megnőtt az összehasonlíthatóság és az átláthatóság.
- Pontos részletezettsége miatt különösen a harmadik részt (lásd az előző táblázatot) vélik hasznosnak, bár a jelenlegi kötelező alkalmazást illetően időnként kételemek merülnek fel.
- Az iskolák problémákat tapasztalnak (1) az értékeléssel kapcsolatban, mert nem egyértelmű számukra, hogy a kompetenciák tanulók általi elsajátítási folyamata hogyan értékelhető. A teljesítményindikátorok megfogalmazását sok esetben (túl) bonyolultnak találják; és (2) az ismereteket és készségeket illetően tartanak attól, hogy a kompetencia alapú oktatás előretörése az ismeretek és a szakmai készségek jelentőségének alulbecslését eredményezheti.
- A holland országos tantervfejlesztő intézet (SLO) „Tantervtervező” néven kidolgozott egy web alapú eszközt, hogy megkönnyítse az új képesítési profilok beépítését az iskolák képzési programjaiba (megjegyzendő, hogy a K-fájlok terjedelme gyakran a 200 oldalt is meghaladja!). 2008 nyarától az eszköz kapcsolódni fog a K-profilok központi adatbázisához (a COLO, a szakképzési és munkaerő-piaci szakértői központok szövetsége 2008 májusában már elérhetővé tette az XML-fájlokat). A Tantervtervező lehetővé teszi a felhasználóknak a szükséges képesítési profilok beillesztését az iskolai tantervbe, a helyi tantervpolitika meghatározását, és a feladatok fejlesztését vagy beillesztését az előre meghatározott helyi tantervpolitikába. A vezetők figyelemmel kísérhetik az egész folyamatot, és ellenőrizhetik, hogy a fejlesztők, illetve a pedagógusok az intézmény által nyújtott képzés valamennyi területébe beépítették-e a képesítési profilokat.

Megjegyzés: az iskoláknak a szakmacsoportokra vonatkozó képesítési profilok mellett a tanulással, az életpályával, az állampolgári léttel (TÉÁ) és a holland nyelvvel kapcsolatos képesítési követelményeket is figyelembe kell venniük. A bizonyítvány megszerzésének feltételeit a K-profil és a TÉÁ-követelmények együttesen alkotják (az utóbbi a holland nyelvvel kapcsolatos követelményeket is magában foglalja). A közeljövőben ezek kiegészülnek még a számtani/matematikai és a modern idegen nyelvekre vonatkozó követelményekkel. Az intézmények szabad kezet kapnak annak eldöntésében, hogy a tanulással, az életpályával és az

² Az oktatási minisztérium 2007 októberében bejelentette, hogy a szakértői központok úgynevezett vizsgaprofilokat fognak kidolgozni. Jelen írásunk nem foglalkozik a vizsgaprofilok holland kompetenciamodell és képesítési profilok alkalmazására gyakorolt hatásaival.

állampolgári léttel kapcsolatos kompetenciák fejlesztését és értékelését szakmai kontextusban kívánják-e végezni vagy sem.

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES KULCSKOMPETENCIÁK: AZ EURÓPAI REFERENCIAKERET ÉS A HOLLAND TÉÁ-KÖVETELMÉNYEK

Az Európai Parlament és a Tanács 2006-ban jelentette meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra vonatkozó ajánlását. Az ajánlásban foglaltaknak a holland szakképzésben jelenleg alkalmazott kompetenciakerettel történő összehasonlítása során mi most csak az európai kulcskompetenciák elnevezéseire hivatkozunk, részletes leírásuk e tanulmánykötetben, Tapio Säävälä úr írásában megtalálható.

A kulcskompetenciák felsorolása előtt az *Ajánlás (Recommendation, 2006)* a következőképpen határozza meg az európai referenciakeret fő célkitűzéseit:

1. „A tudásalapú társadalomban való személyes önmegvalósításhoz, az aktív állampolgári részvételhez, a társadalmi kohézióhoz és a foglalkoztathatósághoz szükséges kulcskompetenciák azonosítása és meghatározása;
2. a tagállamok munkájának támogatása annak biztosítása terén, hogy az alapoktatás és szakképzés végére a fiatalok olyan szintre fejlesszék kulcskompetenciáikat, amely felvértezi őket a felnőttkorra, s arra, hogy felnőttként képesek legyenek e kompetenciákat egész életük során fejleszteni és frissíteni;
3. európai szintű referenciaeszköz biztosítása a politikai döntéshozók, az oktatási szolgáltatást nyújtók, a munkáltatók és maguk a tanulók számára, hogy elősegítsék a közösen megállapított célokra irányuló nemzeti és európai szintű erőfeszítéseket;
4. a további kezdeményezések keretének biztosítása közösségi szinten, mind az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram, mind pedig a közösségi oktatási és képzési programok keretein belül” (*Recommendation...*, 2006).

Az európai referenciakeret egyértelműen megkülönbözteti egymástól a „kompetenciákat” és a „kulcskompetenciákat”:

- A kompetenciákat az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként határozza meg, azaz a kompetencia fogalma eltér az SHL definíciójától³, amely kontextustól függetlennek tekinti a kompetenciákat.

³ Az SHL a „competency” kifejezést használja, az Ajánlás angol nyelvű változatában a „competence” szó szerepel.

- A kulcskompetenciák „azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztathatósághoz.

A referenciakeret a következő nyolc kulcskompetenciát határozza meg:

1. az anyanyelven folytatott kommunikáció;
2. az idegen nyelveken folytatott kommunikáció;
3. matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
4. digitális kompetencia;
5. a tanulás elsajátítása;
6. szociális és állampolgári kompetenciák;
7. kezdeményezőkéesség és vállalkozói kompetencia, valamint
8. kulturális tudatosság és kifejezőkéesség.

A kulcskompetenciákat „egyformán fontosnak kell tekinteni, hiszen mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez a tudásalapú társadalomban. Sok kompetencia részben fedi egymást, és egymásba fonódik: az egyik területhez elengedhetetlenül szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Az alapkészségek megléte a nyelv, az írás, olvasás, számolás, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén elengedhetetlen alapja a tanulásnak, míg a tanulás elsajátítása támogatást nyújt minden tanulási tevékenység számára.” (*Recommendation...*, 2006, 13–14. o.) Számos kompetenciához kapcsolódó fogalom létezik, amely valamennyi kulcskompetencia esetében szerepet játszik. Ilyen például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése.

Az európai kulcskompetenciák közül sok mutat hasonlóságot a tanulással, az életpályával és az állampolgári léttel (TÉÁ) kapcsolatban említett holland kulcsfeladatokkal. Ezek feltárása végett a következőkben felsoroljuk a kulcsfeladatokat és az alájuk rendelt munkaformákat. Az 1. és 2. számú kulcsfeladatnál megjelenik az egész életen át tartó tanulás, az önálló tanulás elsajátítása és a törekvés a személyes fejlődésbe történő befektetésre. A 3–7. kulcsfeladatoknál az állampolgári lét a központi szerep⁴.

A tanulással, az életpályával és az állampolgári léttel kapcsolatban említett holland kulcsfeladatok:

1. A személyes fejlődés irányának meghatározása és az annak megfelelő tanulási célok eléréséhez szükséges eszközök/módszerek használata (5. KK)
 - a saját fejlődési iránynak megfelelő tanulási célok meghatározása
 - megfelelő tanulási módszerek összegyűjtése

4 A zárójelben található számok a kapcsolódó európai kulcskompetenciákra (KK) utalnak.

- a (személynek és helyzetnek) megfelelő tanulási módszer kiválasztása
 - saját tanulási folyamat megtervezése és megvalósítása
 - a választott tanulási módszer értékelése
2. A személyes életpálya irányítása (5. KK)
- saját képességek és motivációk vizsgálata
 - a személyes jelentőséggel bíró munkaerő-piaci lehetőségek felmérése
 - a saját életpálya és viselkedés proaktív irányítása
3. Részvétel a politikai szintéren, a döntéshozásban és a politikaformálásban (1., 6. 7. KK)
- tájékozódás a politikai döntések tárgyát képező témákban
 - saját vélemény kialakítása
 - fellépés
4. Helytállás a szervezet munkavállalójaként (1., 2., 3. 4., 6., 7. KK)
- munkavállalóhoz méltó viselkedés a szakmai feladatok teljesítése során
 - a munkavállalói jogok gyakorlása
 - kollegialitás
5. Kritikus fogyasztóként való fellépés (1., 4., 6., 7. KK)
- tájékozódás a fogyasztói piacon, a saját vágyak és lehetőségek számbavétele
 - termékek vásárlásával és szolgáltatások igénybevételével kapcsolatos tennivalók ellátása
6. Részvétel a civil kezdeményezésekben, közéletben, tisztelettudó viselkedés nyilvános helyeken (1., 2., 6., 7., 8. KK)
- részvétel különféle társadalmi közegekben és a közéletben
 - részvétel a társadalmi környezet élhetőbbé tételéért végzett tevékenységekben
7. Saját egészség védelme (1., 4., 5., 7. KK)
- tájékozódás az egészséges életmódról
 - a vonatkozó információk figyelembevételével történő döntéshozás és eljárás

Az írásunk második részében bemutatott példához hasonlóan ehhez a hét kulcsfeladathoz is rendelkezésre állnak „folyamat- és kompetenciamátrixok”.

A HOLLAND KOMPETENCIAMODELL ÉS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSHOZ SZÜKSÉGES EURÓPAI KULCSKOMPETENCIÁK RÖVID ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Míg az európai keret a *minden egyén* számára nélkülözhetetlen nyolc *kulcskompetenciát* határozza meg, addig a holland modell a 25 kompetenciát tartalmazó általános készlet adott szakmák műveléséhez szükséges elemeinek a *kiválasztását*⁵ segíti; az így kiválasztott elemek az országos képesítési követelmények szerves részét képezik, és mind a munkaerő-piaci szereplők, mind a szakképzést nyújtók által elfogadottak.

Az európai keret az egyes kulcskompetenciák (fogalma) mellett az azokhoz kapcsolódó „elengedhetetlen készségeket és attitűdöket” is meghatározza. A holland modellben az ismeretek és készségek attól függenek, hogy az adott kompetencia mely szakmára jellemző munkafolyamatba illeszkedik.

A holland kompetenciamodell:

- az SHL 20 kompetenciát meghatározó egyetemes kompetenciakeretén alapul, amely „összefoglalja, hogy az egyes foglalkozástípusoknak a világ különböző pontjain élő képviselői jelenlegi elképzelései szerint mitől függ az emberek jó teljesítménye a munkahelyen, és egy, a gyakorlatban jól alkalmazható, pszichometriai kutatásokban gyökerező rendszert kínál az adott munkakörben vagy az adott pályázótól elvárt kompetenciák rendszerezésére és rangsorolására...”;
- egy tantárgy- és szakmafüggetlen keret;
- 8 tényezőt és 25 ezeken alapuló kompetenciát határoz meg;
- minden egyes kompetenciát lebont összetevőkre;
- összesen 126 összetevőt különböztet meg, amelyek a holland kompetenciamodell lényegét alkotják;

NÉHÁNY PÉLDA AZ ÖSSZETEVŐKRE

Az „információk bemutatása és közlése” hat összetevője:

- folyékony beszéd,
- fogalmak és vélemények magyarázata,
- fő érvek megfogalmazása,
- előadás és nyilvános beszéd,
- hitelesség,
- közönségnek való megfelelés.

⁵ A tanulással, az életpálya-építéssel és az állampolgári léttel foglalkozó holland dokumentum ugyanerre az elvre épül.

Az „írás és beszámolás” négy összetevője:

- helyesírás,
- világos és gördülékeny stílus,
- kifejező és figyelmet lekötő stílus,
- célirányos kommunikáció.

- az egyes kompetenciák fontossága az – adott szakmára jellemző – kulcsfeladatoktól és a feladatokhoz kapcsolódó munkafolyamatoktól függ;
- a szakképzésben kötelezően alkalmazandó képesítési profilok „folyamat- és kompetenciamátrixokban” mutatják be a 25 kompetenciából *kiválasztott*, szükséges kompetenciák készletét.

Az európai kulcskompetenciák:

- egy referenciakeretet alkotnak, amelyben általános és tantárgyfüggő⁶ kompetenciák egyaránt szerepelnek;
- a keret a tudományos vagy szakmai preferenciáktól függetlenül azt a nyolc kulcskompetenciát határozza meg, amelyre *minden* egyénnek szüksége van;
- az egyes kulcskompetenciák leírása tartalmazza: (1) a fogalom meghatározását és (2) a kulcskompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeretek, készségek és attitűdök összefoglalását.

PÉLDAKÉNT AZ EGYIK MEGHATÁROZÁS

Az anyanyelvi kommunikáció

Az anyanyelvi kommunikáció annak a képessége, hogy az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), valamint hogy nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe; az oktatásba és képzésbe, a munkába, a családi életbe és a szabadidős tevékenységekbe.

⁶ Például: idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos és műszaki kompetencia.

A JÖVŐRE VONATKOZÓ JAVASLATOK

Az európai referenciakerettel összehasonlítva a holland kompetenciamodell a kompetencia alapú oktatás részletesebb, szakmafüggő meghatározását teszi lehetővé.

A szakképzés képesítési rendszerének átalakítására készülő országoknak érdemes lehet a holland kompetenciamodell (vagy annak egy változata) alkalmazására épülő modellkísérleteket végrehajtani, és a Tantervtervező (adaptációjának) kipróbálását is fontolóra vehetik. A web alapú eszköz több nyelven használható, és valamennyi benne szereplő kifejezés könynyedén helyettesíthető az adott nyelvi megfelelővel.

IRODALOM

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30-12-2006, p. 394-10 to p. 394-18

Prepared for the Future (2008. március): Dutch qualifications for the labour market. COLO, Zoetermeer

Dutch national secondary vocational education qualifications; Professional Group: Hospitality/ Bakery Entrepreneur, Version 2007–2008, COLO/Kenwerk, Zoetermeer

SHL Universal Competency Framework, setting a new standard, talking a new language. (2005): SHL Group (szóróanyag)

www.kwalificatiesmbo.nl: a 237 holland képesítési profil teljes gyűjteménye keresőprogrammal.

www.colo.nl: a 18 nemzeti szakképzési és munkaerő-piaci szakértői központ holland szövetsége.

www.kenwerk.nl: a vendéglátóiparral, pékiparral, idegenforgalommal, üdüléssel és szabadidős szolgáltatásokkal foglalkozó holland szakképzési és munkaerő-piaci szakértői központ.

www.shl.com: innen érhető el az SHL egyetemes kompetenciakerete.

www.opleidingplanner.nl: információk a web alapú Tantervtervező eszközről, amely segítséget nyújt a szakképző intézményeknek ahhoz, hogy a kötelezően alkalmazandó 237 holland képesítési profilt beépítsék a kompetencia alapú képzési programjaikba.

A SZERZŐK

AUSZTRIA

Erich Svecnik az osztrák oktatási rendszer Grazban található Szövetségi Oktatáskutató, Innovációs és Fejlesztő Intézete Értékelési és Iskolakutató Központjának (bifie – Bundesinstitute für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) pszichológusa. A 2010-ig tartó európai cselekvési terv (lisszaboni folyamat) keretében létrehozott, alapkészségekkel foglalkozó szakértői csoportban Ausztria képviselője volt. Jelenleg az EU kulcskompetenciákról és tantervi reformokról folyó kölcsönös tanulás céljára szerveződött csoportjának a tagja. Az OECD/INES DeSeCo programjában¹ és az OECD más együttműködési projektjeiben Ausztria közreműködéséért felel. Mindezek mellett a grazi Karl-Franzens Egyetem óraadója. Szakterülete az inferenciális (következtetések alapján alapuló, deduktív) statisztika és az empirikus módszertan a pedagógiában.

BELGIUM (FLANDRIA)

Karl Desloovere audiovizuális művészeteket tanult a brüsszeli RITS hallgatójaként. Pályáját színészként és producerként kezdte a színház világában, majd televíziós producerként dolgozott a Philips Belgium és a belga hadsereg audiovizuális kommunikációs divíziójánál és kilenc évig a flamand közösség televíziós csatornájánál. Időközben audiovizuális művészeteket tanított az Antwerpeni Királyi Akadémia Divat Tanszékén és a Brüsszeli Szabadegyetem Felépítésképzési Központjában. 1993-tól audiovizuális művészeteket tanít egy művészeti középiskolában. Az audiovizuális filozófia lehetőségeiről szóló audiovizuális doktori disszertációját 2004-ben fejezte be. 2006-tól a Flamand Oktatási és Képzési Minisztérium Tantervfejlesztési Osztályának tanácsadója.

¹ Az OECD oktatási indikátorok kidolgozására irányuló munkája (INES) keretében a kompetenciák meghatározása és kiválasztása (DeSeCo) céljából indult program.

Chris Van Woensel a Flamand Oktatási és Képzési Minisztérium Tantervfejlesztési Osztályának tanácsadója (Belgiumban). Tagja volt az Európai Tanács által elfogadott részletes munkaprogram alapján létrehozott, a kulcskompetenciákról szóló ajánlást előkészítő munkacsoportnak. A kulcskompetenciák témakörében folyó kölcsönös tanulás céljára szerveződött európai csoport tagjaként 2007-ben ő szervezte a Flandriában sorra kerülő kölcsönös tanulási tevékenységet, amelynek a tanulás elsajátítása volt a témája.

CSEH KÖZTÁRSASÁG

Anna Valouchová 2006-ban szerzett diplomát angol és norvég nyelvből a prágai Károly Egyetemen; egy évet (2003–2004) töltött a Trondheimi Egyetem Interdiszciplináris Kulturális Tanulmányok Tanszékén Norvégiában. Dolgozott a CFME online oktatási szoftvereket fejlesztő cégnek, és lobbitevékenységet folytatott egy, a társadalmi nemek tudománya (gender studies) területén tevékenykedő civilszervezet számára. 2008 óta a prágai Oktatáskutató Intézet munkatársa, szakterülete a kulcskompetenciák és a komparatív oktatáskutatás.

Jaroslav Faltýn a prágai Károly Egyetemen szerzett mesterfokozatú diplomát andragógia és emberi erőforrás szakon, diplomamunkáját a kultúraközi kommunikációs kompetenciákról írta. A J. E. Purkyne Egyetem Pedagógiai Karán az emberi jogok és a multikulturális oktatás témakörében tartott előadásokat. 2005 óta a prágai Oktatáskutató Intézet Tervezési és Nemzetközi Együttműködési Osztályának vezetője, amely minőségben részt vett többek között az általános középfokú oktatás nemzeti tantervének kidolgozásában, valamint a prágai Károly Egyetem Andragógia Tanszékén tanított (multikulturális oktatás). Az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium pedagógus-továbbképzéssel foglalkozó ágazati csoportjának a tagja, és a Cseh Köztársaság képviselője az EU Bizottsága által felállított, kulcsképességekkel és tantervfejlesztéssel foglalkozó munkacsoportban. 2007 óta az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium a Cseh Köztársaság Európai Unió Tanácsának soros elnökségét előkészítő ágazati koordinációs csoportjának munkatársa, részt vesz a Cseh Televízió ismeretterjesztő műsorait véleményező szakértői bizottság munkájában, és a CIDREE cseh kapcsolattartója.

EURÓPAI UNIÓ

Tapio Säävälä az Európai Bizottság oktatáspolitikával foglalkozó munkatársa. Korábban speciális nevelési igényű diákokat tanított, iskolaigazgatóként és a finn Országos Oktatási Tanács (a finn oktatási és kulturális minisztériumnak alárendelt országos szerv, feladatai az oktatásfejlesztésre, az alap- és az általános középfokú oktatás nemzeti alaptanterveinek kidolgozására, valamint a szakmai és a kompetencia alapú képesítések kidolgozására terjed-

nek ki – a fordító megjegyzése) vezető tanácsadójaként dolgozott. Az Európai Bizottságban jelenleg elsősorban a kulcskompetenciákkal és a tantervi reformokkal kapcsolatban folyó munkáért felel.

FRANCIAORSZÁG

Maryline Coquidè a neveléstudományok professzora, fő kutatási területe a természettudományos nevelés és oktatás. Mielőtt 2005-től az Ecole Normale Supérieure de Cachan STEF (Sciences Techniques Education Formation) kutatólaboratóriuma és az Országos Oktatáskutató Intézet (Institut National de Recherche Pédagogique, INRP) kutatójaként kezdett tevékenykedni, két egyetemi szintű intézet (Institut d'Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM²) munkatársaként is dolgozott. Az INRP francia kötelező oktatás jelenleg folyó átalakítását tanulmányozó „Apprentissages, Curriculum, Didactiques” programjának a vezetője.

Hélène Godinet a nyelvtudományok doktora, a Lyon 2 Lumière Egyetem maître de conférences fokozattal rendelkező munkatársa (Franciaországban). 2005 óta az INRP kutatója, az infokommunikációs technológia oktatásban való alkalmazásával foglalkozó EducTice kutatócsoport tagja. Fő kutatási területe a hipermedia-előállítás³ és a hálózati együttműködés a számítógéppel támogatott tanulási környezetben. Az IFIP (Nemzetközi Információfeldolgozás Szövetség) tagjaként különböző nemzetközi projekteken is részt vesz ebben a témakörben.

Alain Pastor, professeur agrégé vizsgával rendelkező angoltanár, az ICAR (Interactions, corpus, apprentissages, représentations) kutatólaboratórium tanulási, vita-, interakciós, nyelvi, természettudományos és műszaki készségekkel foglalkozó (ADIS-Ist) kutatócsapatának tagja. Kutatási területe a nyelvészet, a nyelvvelsajátítás, a nyelvtanítás és a többnyelvűség.

Jean-Marie Pincemin a CIDREE kapcsolattartója az INRP-ben. A Nemzetközi Iroda tagjaként részt vesz az intézet nemzetközi tevékenységeinek kidolgozásában. Nyelvészeti és politológiai háttérrel rendelkezik.

GÖRÖGORSZÁG

George Palios fizikából BSc szintű diplomát, majd szilárdtestfizikából PhD-fokozatot szerzett az Athéni Nemzeti és Kapodistrias Egyetemen. MSc szintű távközlési diplomával is rendelkezik (rádióelektronika szakirány). Középiskolai fizikatanárként dolgozik, de iskolaigazgatóként és a pedagógusképzésben is szerzett tapasztalatot. Jelenleg a Görög Pedagógiai Intézet

² Az IUFM rövidítés magyarul azt jelenti, hogy tanárokat képző egyetemi intézet, ebből 24, más forrásban 32 van. Az a közös ismervük, hogy nem főiskolai szintűek, mert vannak közöttük teljesen önállóak, illetve egyetemi tanárképző karok is (a szerk.).

³ A hipermedia a multimédia kiterjesztése a hipertextre (a szerk.).

fizikaoktatási tanácsadója. Elsősorban a középiskolai fizikatantervekkel, a fizika tanításához használható taneszközök fejlesztésével és a fizikatanárok szakmai fejlesztésével foglalkozik. Több fizikáról szóló cikk és egy villamosságtan tankönyv szerzője.

Christos Doukas az Athéni Nemzeti és Kapodistrias Egyetemen szerzett PhD-fokozatot, témája az oktatásban alkalmazott értékelés és a pedagógusok szakmai fejlesztése volt. Ugyanezen az egyetemen BSc szintű diplomát szerzett fizikából. Középiskolai tanárként természettudományos tárgyakat tanít, és számos cikket és könyvet írt az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó témákról (szakpolitika, értékelés, minőségindikátorok). Az Athéni Egyetem óraadójaként több cikk, kötet és tanulmány szerzője, pedagógusképzéssel foglalkozik. Volt értékelésért felelő helyettes tanácsadó a Görög Pedagógiai Intézetben, dolgozott az Oktatási Minisztérium felnőttoktatásért felelő államtitkárságán, szakértőként és nemzeti képviselőként részt vett az egész életen át tartó tanulás kérdéseivel foglalkozó különféle országos, uniós és nemzetközi bizottságok munkájában (Európai Bizottság, OECD, Európa Tanács). Jelenleg a Görög Pedagógiai Intézet fizikaoktatási tanácsadója. Fő szakterületei a fizikaoktatás, az oktatásban alkalmazott értékelés, a pedagógusok szakmai fejlesztése, az iskolai tantervek és az oktatáskutatás.

MAGYARORSZÁG

Falus Katalin 1996 óta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos főmunkatársa, korábban egyetemen is tanított. Fő szakterületei az aktív állampolgárság, a filozófia tanítása gyerekeknek és a különböző kompetenciák komplex fejlesztése. Tapasztalattal rendelkezik a tananyagfejlesztés és a pedagógus-továbbképzés témakörében, közreműködik a pedagógusképzésben. Számos nemzetközi projektben vett részt, több kötet és cikk szerzője, illetve szerkesztője. Filozófiai és jogi diplomával rendelkezik, jogfilozófiából doktorált.

Hunya Márta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársaként az IKT tantárgyi alkalmazása, a fejlesztő értékelés és az aktív tanulási módszerek témaköreiben vezet kutatási és fejlesztési projekteket. Iskolák bevonásával lebonyolított korábbi projektjei az IKT innovatív használatára irányultak. Több pedagógusképzés céljára készült tananyag kidolgozásában vett részt. Három éven keresztül az Európai Iskolahálózat eTwinning akciójának független szakértője volt. Számos publikáció szerzője.

Varga Attila a pszichológia szak elvégzése után biológia szakon szerzett tanári diplomát, majd pedagógiából doktorált. Tudományos főmunkatársként elsődleges szakterülete a fenntartható fejlődésre nevelés és a természettudományos nevelés. Az ENSI (Environmental and School Initiatives, Környezeti és Iskolai Kezdeményezések) hálózat magyarországi koordinátora, és különböző európai programokban vesz részt (SEED, SUPPORT, BIOHEAD).

Fő tevékenységterülete az Ökoiskola-hálózat fejlesztése és a fent említett területeken folyó oktatási kutatás-fejlesztési projektek koordinálása.

ÍRORSZÁG

Majella O'Shea az ír National Council for Curriculum and Assessment (NCCA, Tantervi és Értékelési Nemzeti Tanács) felső középfokú oktatás tantervéért és értékelési gyakorlatáért felelő igazgatója. Mivel több éven keresztül dolgozott középiskolai tanárként majd pedig intézményvezetőként, tekintélyes iskolai tapasztalattal rendelkezik, amely garancia arra, hogy tantervfejlesztési szemlélete az ír oktatási rendszer iskoláinak és tanulóinak valóságos életén alapul. Fő érdeklődési területe a kulcskézségek fejlesztése a középfokú oktatásban. A kulcskézségekről egy dolgozatot és több beszámolót írt Majella Dempsey-vel közösen, aki ugyancsak az NCCA munkatársa.

Majella Dempsey az NCCA oktatási tisztviselőjeként főként a felső középfokú oktatás fejlesztésével foglalkozik, és az iskolákra építő tantervfejlesztési projektekben folyó munkát vezeti, amelyben az NCCA középiskola-hálózatának pedagógusai vesznek részt.

HOLLANDIA

Gert van den Brink a Holland Országos Tantervfejlesztő Intézet (SLO) munkatársa. Különböző oktatási kontextusokban – főként középfokú szinten – működött közre a tantervfejlesztésben és az egységes követelmények meghatározásában. Jelenleg a szakképzést célzó Opleidingplanner® (=Tantervtervező®) projekt vezetője. A projekt egy web alapú eszköz fejlesztését és alkalmazását foglalja magában, amely megkönnyíti a holland szakképzés új, kompetencia alapú képesítési rendszerének (és az egyes szakmacsoportokhoz kapcsolódó, összesen 237 képesítési profilnak) a beépítését az intézmények képzési programjaiba.

SZLOVÉNIA

Ljudmila Ivšek a ljubljanoi szlovén Országos Oktatási Intézet főtanácsadója. Szakterülete a szlovén mint anyanyelv és mint a tanítás nyelve. A szlovén nyelv alapfokú oktatás, valamint általános és szakképzést nyújtó középfokú intézmények számára készült tantervei kidolgozásában közreműködő tantervfejlesztőként és a távoktatási bizottság tagjaként számos, általános és középiskolai tanároknak szánt pedagógusképzési program kidolgozásában vett részt. Dolgozott különféle nemzetközi projektekben – VALEUR, EL(s), LAC – és az Európai

Bizottság kulcskompetenciákról szóló ajánlást előkészítő B munkacsoportjában. Céljának tekinti annak tudatosítását, hogy az egész életen át tartó tanuláshoz és a tudástársadalomban való boldoguláshoz minden egyén számára nélkülözhetetlen a nyelv – vagy nyelvek – magas szintű elsajátítása, amelynek ezért fontos szerepet kell kapnia a formális és informális oktatási folyamatban. Publikációi jelentek meg a kulcskompetenciák témakörében, és az anyanyelvvel foglalkozó nemzetközi szimpóziumokat szervezett.

SPANYOLORSZÁG

Enrique Roca az Oktatás és Tudomány Minisztériuma Értékelési Intézetének igazgatója. Tanított közép fokú oktatást és felső fokú szakképzést nyújtó intézményekben, ahol tanulmányi igazgatóként és intézményvezetőként is tevékenykedett. Az Oktatási Dokumentációs és Kutatási Központ igazgatója volt, az oktatási reform vitája és az új oktatási törvény előkészítésével járó egyeztetés idején az oktatási miniszter személyes tanácsadójaként dolgozott. Az Európa Tanácsban a demokratikus állampolgárságra nevelés és az emberi jogi nevelés spanyol koordinátora. Számos történelmi és oktatási tárgyú cikk szerzője. Jelenleg a referenciaszintekről és az oktatásban alkalmazott értékelésről folyó kutatásokban dolgozik együtt az Ibér-amerikai Államok Szervezetével (OEI), amely szervezettel már korábban is együttműködött a történelemtanításhoz felhasználható programcsomagok kidolgozásában.

Rosario Sánchez Núñez-Arenas a közép fokú oktatásban és a felső fokú szakképzésben való tanításra jogosító végzettséggel rendelkezik. Jelenleg az Oktatás és Tudomány Minisztériuma Értékelési Intézetének szakmai tanácsadójaként dolgozik. Az oktatási reform vitája és az új oktatási törvény előkészítésével járó egyeztetés idején az oktatási kabinet tanácsadójaként is tevékenykedett. Spanyolország képviselője az EU kulcskompetenciákkal foglalkozó munkacsoportjában, és az Értékelési Intézet Ibér-amerikai Államok Szervezetével (OEI) folytatott együttműködését koordinálja. Az Oktatási Eredmények Értékelésének Nemzetközi Társasága (IEA), nemzetközi polgári és állampolgári létre nevelést vizsgáló kutatásának (ICCS) spanyol nemzeti kutatási koordinátora, az Európa Tanács demokratikus állampolgárságra neveléssel és az emberi jogi neveléssel foglalkozó ad hoc szakértői csoportjának tagja.

SVÉDORSZÁG

Ulla Lindqvist a svéd országos oktatásirányítási szerv – feladata a kormány és a parlament által jogszabályokban meghatározott célok megvalósítása –, a Skolverket oktatási igazgatója Stockholmban. A felső közép fokú oktatásért, a tantervekért, az osztályozási rendszerért és

a nyelvoktatásért felelő irányítótestületben dolgozik. A 2000–2003 közötti időszakban zajló tematikus, országos minőségvizsgáló projektekben projektvezetőként tevékenykedett többek között a matematikára fókuszáló „Tanulás iránti vágy”, valamint „Az osztályozás a gyakorlatban” programokban. Később a Tanfelügyelőség munkatársa lett. Széles körű tanítási tapasztalattal rendelkezik, amelyet elsősorban felső középiskolában szerzett, de más típusú iskolákban és egyetemen is tanított svéd nyelvet és irodalmat, valamint idegen nyelveket. Ulla Lindqvist a CIDREE-hálózat svéd képviselője (ulla.lindqvist@skolverket.se).

