

A CURRICULUMFEJLESZTÉS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

Tantervben nem tananyagot, hanem oktatási folyamatot kell tervezni. Már a tantervi kérdések eldöntésében szerepének kell lennie annak a kérdésnek, hogyan tanul a gyermek, hogyan akarjuk mi őt tanítani.

(Faludi Szilárd, 1963.)

Bizonyára Önt is foglalkoztatta már diákként, leendő tanárként, pedagógiai szakemberként, hogy mit és miért tanulunk a különböző iskolatípusokban, mi és miként befolyásolja az oktatás, képzés tartalmának kérdéseit. Talán azon is elgondolkodott már, vajon kik vesznek részt az intézményes tanulás folyamatát szabályozó dokumentumok tervezésében, fejlesztésében. A fejezetben rögzített tananyag arra kíván rávilágítani, hogy az oktatás, képzés tartalmi tervezésébe világszerte a kommunikációs és kooperációs funkciók erősödtek fel, s ezáltal a tartalmi szabályozásra, az oktatás, képzés programjainak fejlesztésére ható társadalmi, helyi, intézményi szintű tényezők és feltételek jelentősége is megnőtt. Az egyik legfontosabb tényezővé – a programfejlesztésben bármely módon közreműködő – szakemberek szakmai tudásának kérdése vált. A fejezet az alábbi két nagy problémakör mentén invitálja Önt közös gondolkodásra, vonatkozó tudásának mozgósítására, orientálására, kiterjesztésére: 1) Miként járulhat hozzá a curriculumelmélet a curriculumfejlesztéshez kapcsolódó szakmai tudás alapozásához és mozgósításához? 2) Miként körvonalazhatók a curriculumfejlesztés aktuális kérdései?

MIKÉNT JÁRULHAT HOZZÁ A CURRICULUMELMÉLET A CURRICULUMFEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ SZAKMAI TUDÁS ALAPOZÁSÁHOZ ÉS MOZGÓSÍTÁSÁHOZ?

Mielőtt a ma tantervelmélete (a curriculumelmélet) általános kérdésfeltevéseit, főbb kutatási területeit és eredményeit áttekintenénk, vegyük szemügyre a *curriculum* és a *curriculumelmélet* alapvető értelmezését.

Honnan ered a curriculum szó, s mi a jelentése? A curriculum szó a latin *currō* („futni”, „versenyt futni”) igéből származik, jelentése a régi latinban „futás”, „pályafutás”, „folyamat”, „lefutás”. A latin nyelvű pedagógiai irodalomban először a XVI. században fordult elő ez a kifejezés, a tananyag-kiválasztás és tananyag-elrendezés megnevezésére szolgált (pl. *de curriculo scholastica*). Ugyanakkor állíthatjuk, jelentős gondolkodók foglalkoztak – már az ókortól kezdődően – a tanítandó, tanulandó tartalmakkal. Gondolhatunk többek között *Platón: Állam*-ára, *Vives* magyar fordításban *A tanulmányok rendszeréről* címmel kiadott művére, *Comenius: Nagy Oktatástan*-ára, *Pestalozzi: Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit?* című munkájára vagy *Herbart: Általános pedagógia*-jára.

Hogyan nevezik a tantervet a különböző nyelvekben? A kiválasztott és elrendezett tananyagot *tanterv*be rögzítették. A tanterv megnevezésére a franciák a „*programme de l'enseignement*” vagy „*programme des études*” kifejezést, a németek a „*Lehrplan*” szót használják. A tanterv szó az angol nyelvben a „*syllabus*”, a „*school curriculum*”, ill. a „*curriculum*” szavaknak felel meg. *A curriculum (angol nyelvterületen) a tanterv megnevezésére, s egyúttal a tantervi műfajfejlődés meghatározott fokozatának jelölésére is szolgál.* A magyar szaknyelvben a szillabus, valamint a tanterv (az oktatás terve) és a curriculum szavak egyaránt használatosak, azonban mindegyik elnevezés másfajta tantervi műfajt jelent.

Melyek a tantervi műfajtípusok? A **szillabus**t a tananyag tervének is szokták nevezni. Ez a tantervi műfaj a nevelési célok és a tananyag rövid kifejtését, a tantárgyakra és tanévekre előírt tartalom vázát és óratervét tartalmazta. A tanítandó, tanulandó tartalom vázlatos – a tananyag tematikus kibontását, a tanítás sorrendjét, menetét sem tartalmazó – rögzítését jelentette. Bár a tanítandó tartalom kötött volt, a tanulási segédletek (a tankönyvek) kiválasztásában szabadságot élvezhettek a pedagógusok, mivel egy-egy tantárgyhoz többféle tankönyv is készült. Az állami oktatás első szillabus-tervétől (a Mária Terézia által kiadott „*Ratio Educationis*”-tól, azaz 1777-től) kezdődően 1950-ig kidolgozott tantervek lényegében ebbe a tantervi műfajtípusba sorolhatók. A tantervi műfajfejlődés következő fokozatát az *oktatás*, ill. a *nevelés* és **oktatás tervei** jelentették. Ezek a *tantervek* rögzítették az intézmények általános céljain, feladatain túl az egyes tantárgyak céljait, feladatait, órakeretét, a tanítandó tartalom struktúráját, a követelményeket, a módszertani utasításokat, majd alapelveket, valamint a taneszközöket, s később a tanórán és iskolán kívüli nevelés szerepét is. Az oktatás terve típusú tanterv fogalma a következőképpen körvonalazódott. A tanterv egy adott iskolatípus célrendszerének figyelembevételével kiválogatott és a tanulók életkori sajátosságainak, lehetőségeinek megfelelően elrendezett művelődési anyag, amely a személyiség sokoldalú formálása, a képességek optimális fejlesztése érdekében reális oktatási folyamattá szervezhető, korszerű módszerekkel és eszközökkel eredményesen feldolgozható. Más megközelítésben a tanterv az oktatás és képzés tartalmát meghatározó dokumentum; az oktatás és képzés tartalma pedig a korszerű műveltségnek az a törzsanyaga, amely szükséges ahhoz, hogy a személyiségnek a nevelési célban megjelölt műveltségi szintjét elérjük. (Nagy S., 1981, 1979.) A tantervi műfajfejlődés következő fokozataként értelmezhető a **curriculum**. A curriculum – azaz a folyamatterv vagy program – a tanulási, tanítási folyamat (meghatározott tartalmi egységeihez hozzárendelhető) tervezését és leírását jelenti a céloktól az értékelésig. A curriculum műfaját még árnyaltabban közelíthetjük meg akkor, ha figyelembe vesszük az oktatástervezés különböző rendszerszintjein megmutatkozó curriculumokat, például a *core curriculumot* (az alaptantervet) vagy éppen a *local curriculumokat* (az iskolai, tantárgyi, tanári, tanulói programokat). A **core curriculum** jelentése magtanterv, törzstanterv, alaptanterv, kerettanterv. A core curriculum azokat a – tervezésről értékelésig terjedő – tartalmakat rögzíti az oktatási, képzési folyamattervben, programban, amelyek az adott oktatásban, képzésben részesülők teljes körére nézve alapvető fontosságúak, közösek, számukra hozzáférhetőek. Úgy is mondhatjuk, hogy a core curriculum a tanterv „szívének” meghatározását jelenti (az angol core szó ugyanis a latin „szív” (cor) szóból származik). Újabbán a core helyett/mellett a common (jelentése: közös) kifejezés is használatos. A **local curriculum** jelentése helyi tanterv (helyi curriculum).

A local curriculumok azokat a – tervezéstől értékelésig terjedő – tartalmakat rögzítik a helyi oktatási, képzési folyamattervekben, programokban, amelyek az adott intézmény, az adott képzési szakirány (core curriculumhoz, országos képzési, képesítési követelményekhez igazodó) helyi sajátosságait tartalmazzák:

- az intézmény, a képzés egészére (az intézmény, a képzés tantervére);
- az egyes tantárgyi, képzési modulokra (a tantárgy tantervére);
- az egyes pedagógusra, képző szakemberre, ill. oktatási, képzési csoportra (a tanár tantervére);
- az egyes tanulóra, a képzésben résztvevő egyén programjára, (a tanuló tantervére, az ún. egyéni curriculumra) vonatkoztatva.

Miután számba vettük a tantervi műfajtipusokat, s eljutottunk a curriculum műfajához, nézzük meg azt, *miként értelmezhető, mi is az a curriculumelmélet?* A didaktika (az oktatáselmélet) kereteiből kiváló tantervelmélet (a születő curriculumelmélet) a XX. század közepére válik tárgyát kiszélesítő diszciplínává. A *curriculumelméleti* diszciplína a tantervelmélet klasszikus – a tananyag kiválasztására és elrendezésére, a „mit” tanítsunk kérdésére koncentrálni – területein túl, a tan-tervezés kutatásának komplex kérdéskörévé szélesíti a didaktika alapproblémáinak, vagyis a „miért, mi célból”, „mit”, „kinek, ki”, „hogyan”, „milyen eredményért, milyen eredménnyel” tanulni és tanítani kérdéseinek teljes körét. A szakirodalom curriculumelméletnek nevezi azt a diszciplínát, mely a tantervek kidolgozásának és fejlesztésének objektív értékelésre épülő rendszerét és folyamatát állítja előtérbe (v.ö.: Ballér, 1997). A curriculumelmélet összefoglalható úgy is, hogy az a tantervi döntések, a tantervi kompetenciák, a tantervi célok, követelmények, tananyagok, a kapcsolódó taneszközök, módszerek, értékelési módok, a tanulási és tanítási folyamatok kutatását fogja át a tantervezés különböző rendszerszintjein (az oktatáspolitikai szint tantervi tervezésétől az osztálytermi szint tanulástervezéséig).

A ma tantervelmélete (a curriculumelmélet) milyen kérdésekre keresi válaszait, milyen tudományterületek támogatják ebben?

A neveléstudomány részdiszciplínái – köztük a curriculumelmélet is – nyitott, más diszciplínákkal interdiszciplináris kérdésfeltevések közös megválaszolásában együttműködő rendszerként jeleníthetők meg (Kron, 1994; 1997). Tekintsük át azt, hogy *a curriculumelmélet milyen kérdésekre keres válaszokat, milyen tudományterületek támogatják ebben?*

Amint arról fentebb már olvashatott, a születő curriculumelmélet a XX. század közepére válik tárgyát kiszélesítő diszciplínává. A klasszikus tantervelmélet „mit” tanítsunk kérdésén túllépve, a tananyagtervezés kutatásának komplex kérdéskörévé szélesíti a didaktika alapproblémáinak, vagyis a „miért, mi célból”, „mit”, „kinek, ki”, „hogyan”, „milyen eredményért, milyen eredménnyel” tanulni és tanítani kérdéseinek teljes körét. Ezen problémák körbejárásához, ezen általános kérdésfeltevések lehetséges válaszainak megtalálásához számtalan tudományterület járul hozzá.

A „miért”, „mi célból” kérdésekhez, a nevelési, oktatási célok megtervezéséhez, előrevetítéséhez és lebontásához például a *(pedagógiai) axiológia, a (pedagógiai)*

teleológia ad támpontokat. A curriculumok hatásos működésének kiinduló mozzanata az értékrend biztonsága. A célok – melyeket az értékrend minősége határoz meg – főként a kommunikációt és kooperációt szolgálják oktatásfejlesztő, tantervkészítő, helyi programfejlesztő és alkalmazó pedagógus, diák, szülő, intézményvezető és -fenntartó között. A *pedagógiai ontológia* annak átgondolásához nyújt támogatást, hogy mi az a létező, ami (intézményes) tanulásra (is) érdemes. A *(pedagógiai) episztemológia* abban igazít el, hogyan ismerhetők meg, miként tanulmányozhatók, hogyan írhatók le a tanuló egyén, a tanulási cél, az értékek megtanulása, az értékek megtanulását segítő felnőttek és intézmények közötti összefüggések. (Lásd Báthory, 1985; Mihály, 1974; 1998; Zsolnai, 1986a.)

A „mit” kérdésköréhez a *társadalomontológiai* megközelítés nyújt alapot. Annak átgondolására készíttet, vajon a társadalmi alrendszerek – mint például az erkölcs, a filozófia, a jog, a művészet, a mindennapi lét, a politika, a technika, a tudomány, a természet – közül melyek, miként és miért válnak ontológiai kategóriákból (intézményes) tanulásra kiszemelt értékekké, (tan)tárgyasított vagy pedagógiai objektivációkká. Melyek, miként és miért lényegülnek át pedagógiai programokká, tantervekké, tankönyvekké, taneszközökké. Az *ontodidaktika* – mely didaktikus interpretációjuk céljából elemzi az egyes tudományok és más társadalmi alrendszerek tartalmát – az oktatás tartalmi kérdéseinek széles kontextusban való értelmezésére mozgósít. (Vö. Csapó, 1999; Gáspár, 1978; Gyarak, 1997; Nahalka, 1998; Zsolnai, 1986a.)

A „kinek”, „ki” kérdések válaszainak megfogalmazásához – többek között – a *(pedagógiai) antropológia* szerepét lehet kiemelni, mivel az alábbi kérdésekre adható válaszokat segíti értelmezni. Milyen háttértudás szükséges a fejlődésben lévő ember szakszerű fejlesztéséhez, tanulásának segítéséhez? Miképpen értelmezhető, tudatosítható a tanuló, a tanuló emberek helyzete, szerepe, tevékenysége, teljesítménye, énképe? Miféle háttértudás szükséges a megismerő, befogadó, kérdésföltevő, problémafelismerő és -megoldó, az átalakító és alkotó ember (gyermek, ifjú, felnőtt) fejlődésének, fejleszthetőségének, motivációinak, teljesítményének, lehetségszféráinak ismeretéhez, számbavételéhez, s e tudás felhasználásához. A *pedológiai* megközelítés ugyanakkor arra teheti érzékennyé a curriculumelméleti kutatót és a curriculumfejlesztőt, hogyan igazodjék az iskolai tanulás tervezése és segítése a tanuló egyén(ek)hez. Hogyan ismerhető meg a tanuló egyén testi, lelki, szellemi sajátossága, fejlődése, természeti és társadalmi környezete? (Vö. Angelusz, 1984; Kamarás, 1993.)

A „hogyan” kérdésre adható válaszok szerteágazó problémáinak mérlegelését például a *kommunikációelméleti*, az *oktatásfiziológiai*, a *pedagógiai szociálpszichológiai*, a *nevelésszociológiai* megközelítések tehetik árnyaltabbá. Ezek a tudományterületek segítik értelmezni – többek között – az alábbi problémák körét. Melyek és hogyan optimalizálhatók az oktatási szituációkon belüli érintkezések működési, kialakulási körülményei? Melyek a jó üzenetadás és -vétel körülményei, nehézségei? Milyen összefüggésben vannak egymással a gyerekek általános körülményei, iskolai életkörülményei, valamint környezetük és fejlődési feltételeik? Az intézmények működése, a tanár- és diákszerepek sajátosságai mennyiben támogatják a hatékony, eredményes és sikeres működést? (Lásd például Báthory, 2000; Buda, 1994; Halász, 1981; Kozma, 1985; Nagy M., 1994; 2001.)

A „milyen eredménnyel”, „milyen eredményért” kérdéskörhöz a *docimológia* és a *doxológia* az alábbi kérdéseket támogató kutatásokkal járul hozzá. Milyen szerepet

játszik az értékelés az iskolai oktatásban (tanulástervezésben, tanulásban, tanulássegítésben)? Milyen szerepet játszanak a vizsgák, a vizsgáztatás az iskolai oktatásban (tanulástervezésben, tanulásban, tanulássegítésben)? (Vö. Csapó, 1987; Cserné, 1998; Golnhofer – Nádas – Szabó, 1993; Sáska – Vidákovich, 1990; Orosz, 1994; 2001.)

1. feladat:	<p>Érdemes egy pillanatra megállni és elgondolkodni azon, vajon az Ön szakjához/szakjaihoz, kapcsolódó diszciplínák, interdiszciplínák közül melyek, mi módon támogathatják a fenti kérdésekre adható válaszokat?</p> <p><i>Legalább három diszciplínát nevezzen meg, s mintegy 10-15 mondatban fejtse ki azt, hogy az Ön által választott diszciplínák miként tehetik árnyaltabbá, megalapozottabbá a fenti problémákra adható lehetséges válaszokat. Pontos bibliográfiai adatokkal tüntesse fel az Ön által felhasznált, hivatkozható szakirodalmi forrásokat is.</i></p> <p>A fenti szövegrészben olvasható kiemelések az Ön kiegészítésével, a vonatkozó szakirodalmi háttér felhasználásával tovább gazdagodhatnak.</p>
-------------	---

Milyen kutatások, milyen eredmények vezettek a tantervelmélet curriculumelméletté „bővüléséhez”?

A curriculumelmélet elvi alapjait *Ralp Tyler* dolgozta ki. Rendszerének fókuszában a tanulás és tanítás eredményességének és hatékonyságának konkrét megtervezése állt. A **Tyler-modell** – a célok, a tanulási tapasztalatok, a tervezett tanulási eredmények, s a tanulási teljesítmények mérését, értékelését megalapozó követelmények összefüggéseinek feltárásával – valójában az egész oktatási folyamatot átfogta (v.ö.: Tyler, 1949). Tyler a *pedagógiai értékelésnek* kiemelt jelentőséget tulajdonított. Szerinte a pedagógiai értékelés lényege abban rejlik, hogy kimutassa, valamely *program céljai* és a programot *tanuló egyénekben* – a program hatására – *bekövetkeztet változások* milyen viszonyban állnak egymással (kongruensek-e).

A *tanulási eredmények értékeléséhez* – a tanulási célok (követelmények) értelmi vagy kognitív, érzelmi-akarati vagy affektív, mozgásos elemeket is tartalmazó pszichomotoros **taxonómiáinak** kimunkálásával – *Benjamin Bloom* és munkatársai nyújtottak támpontokat (Bloom, 1956). A hazai taxonómiai kutatások főleg a tananyag, az elsajátítandó tudás struktúrájával, hierarchikus felépítésének feltárásával, valamint a tanulói teljesítmények operacionalizálásával (feladatokra, műveletekre, tevékenységekre történő lebontásával) foglalkoztak (Ballér, 1979; Kádárné, 1979; Orosz, 1982; Zsolnai, 1986b).

A *tantervi értékelés* kutatására a pedagógiai értékelés tágabb rendszerén keresztül került sor, összefüggést keresve az eredmény, a tanulási és tanítási folyamat, valamint a tantervi dokumentumokban rögzített pedagógiai célrendszer (cél, tartalom, követelmény) között. Különös figyelmet érdemeltek az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) vizsgálatok, melyek a tanulói teljesítmények és az ezeket meghatározó háttérváltozók (iskola, otthon, tanulók, társadalmi környezet) nemzetközi összehasonlítására irányultak. Ezek a soktényezős elemzések arra is alkalmasak voltak, hogy a *tantervek működésére*, a **latens (rejtett) tantervek** szerepére is fényt derítsenek (lásd például Báthory, 1973; 1978; 1980; Kiss, 1973; 1974; Lewy, 1977a; Szabó, 1979; 1985).

Az iskolai tanulási hatékonyság és eredményesség növelésének igényéből fakad-

tak azok a kutatások is, amelyek egyre inkább *kiszélesítették a tanterv fogalmát*. Egyre elfogadottabbá válik az a nézet, mely szerint *tantervben* nem pusztán tananyagot, hanem *oktatási folyamatot kell tervezni*, s át kell látni azt is, *hogyan tanul* a gyermek, s ennek összefüggésében *hogyan értelmeződik* maga a *tanítás* (Faludi, 1963). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről szólva Basil Bernstein (1974) – angol szociológus – két alapvető viszonyítási rendszert kapcsolt össze, vagyis a tartalmat és annak közvetítési folyamatát. Az iskolai tudásanyag osztályozása kapcsán a műveltség-tartalom belső rendszerével, határaival foglalkozott. Az iskolai tudásanyag kereteinél pedig a tartalom feldolgozása során kialakult tanár-diák viszonyt vette alapul. Ezek alapján alakította ki a „gyűjteményes” és az „integrált” kód fogalmát. A „gyűjteményes tantervben” a tananyag elrendezése a tudományok logikáját követi, a tantárgyak között merev határok vannak, erős tanári irányítás a jellemző. Az „integrált tantervben” komplex, integrált tantárgyakban, a tantárgyakat is összefűző problémaközpontú tartalmak feldolgozása folyik, rugalmas tanári irányítással, nagy tanulói önállósággal.

A szaktudományok fejlődésének sajátosságai – a tudásanyag megsokszorozódása, a tudományok differenciálódása, új tudományágak születése, a tudományok integrálódása, a rokontudományok eredményeinek egységes rendszerbe rendeződése, az interdiszciplináris folyamatok kiteljesedése – felerősítették a tantárgyi integráció, az integratív szemlélet, a *tantervben érvényesítendő tartalmi és módszertani integráció* irányába történő elmozdulást is. A tantervi integráció értelmezési körébe sorolható:

- az iskolai műveltség (az általános és/vagy szakmai műveltség) integratív szemléletű – azaz rendszerösszefüggésekre, elméleti és gyakorlati műveltségelemek rendszerére, az átfogó világkép kialakítására, elsajátíthatóságára vonatkozó – megközelítése;
- az oktatás tartalmi struktúrájának a tantárgyi integráció különböző módzatainak figyelembevételével történő elrendezése (szükség szerint a tantárgyblokkok, a komplex, az integrált tantárgyak beépítése az oktatás rendszerébe, a tantárgyi kapcsolatok, a tantárgyi koncentráció hangsúlyos figyelembevétel);
- a tantervi integrációhoz immanens módon kapcsolódó tanulási-tanítási módszereknek, közvetítési és elsajátítási módzatok rendszerösszefüggéseinek (például a tanár szerepének, a kompetenciafejlesztés tartalmának, módjainak, az adekvát tanulási-tanítási stratégiáknak, módszereknek) a számbavétele.

A tananyag tartalmának, elrendezésmódjának meghatározásába világszerte megfigyelhetők azok a tendenciák, melyek a kulcsfogalmakra alapozott spirális modellt (az átfogó tartalmak, témák köré rendezett tananyagot) képezték le, melyek szakítani kívántak a szaktudományok kizárólagos rendezőelvének dominanciájával (lásd például történetiség, problémaközpontúság rendezőelvei, alkalmazás problematikája), s amelyek az elméleti ismeretek és a gyakorlati képességfejlesztő tevékenységek harmóniáját kívánták megteremteni. A pedagógiai kutatók és iskolafejlesztők azon módszerek tananyagtervezésére próbálták inspirálni a tantervfejlesztőket, melyek a kutatási képességek fejlesztésére irányulnak, melyek az életismerethez, a szakmaismerethez szükséges tudások, tapasztalatok megszerzéséhez alakítanak ki készségeket, fejlesztenek ki képességeket és biztosítanak lehetőségeket, melyek a tanuló egyének, a tanuló-csoportok önálló munkáját, alkotó részvételét biztosítják a tanulás-tanítás folyamatá-

ban a tervezéstől az értékelésig. (Lásd például Bárdossy, 1990; Gáspár, 1978; Havas, 1980; Kárpáti, 1988; Lantos, 1994; Zsolnai, 1986a, 1986b.)

A tanterv hagyományos (a tananyag vertikális és horizontális elrendezésére szorított) definícióját az egységes és egyúttal differenciált iskolázás követelményei is módosították (Szebenyi, 1994). Egyre „világosabbá vált, hogy a meglódukt technikai és tudományos fejlődés körülményei között minden országnak elemi érdeke a nemzeti munkaerőérték általános emelése, valamint a bármely társadalmi rétegből származó tehetségek ápolása és ennek megfelelően: a társadalmi mobilizációs lehetőségek kiszélesítése. (...) A mindenki számára nélkülözhetetlen, közös, általános kompetencia csak *integrációs technikákkal* alakítható ki. (...) Ugyanakkor *szakszerű differenciálás* nélkül nem lehet a különböző felkészültségű, beállítódású tanulókat eljuttatni a közös alapokhoz. Ráadásul az általánosan szükséges közös kompetencián túl minden tanuló fel kell készíteni a neki szükséges speciális kompetenciák megszerzésére is, ami szintén nélkülözhetetlenné teszi a differenciálást.” (Szebenyi, 1994, 347–348.)

A tantervfogalom értelmezését sajátos megvilágításba helyezték azok a kutatások, melyek az ismeret- és a tevékenységközpontú tanterv, valamint a tananyagleadó iskola és a cselekedtető iskola kritikai elemzésén keresztül jutottak el a személyiségfejlesztő, a *személyiségközpontú* vagy *emberközpontú tanterv* gondolatához. Nagy József következtetése szerint, „az ismeretközpontú, illetve a cselekvésközpontú tantervfelkészítés személyiségközpontúvá, kompetenciaközpontúvá fejleszthető, és ezek figyelembevételével végezhető az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer megválasztása”, az egyén kognitív, személyes, szociális és speciális kompetenciáinak (motívum- és képességrendszereinek) fejlesztése érdekében (Nagy J., 1994; 2000, 39).

A tanterv fogalmát kiszélesítő szemléletmód a *tanulási-tanítási stratégiák* kutatását, eredményeinek hasznosítását is bevonta a tantervi kutatások, a tantervi fejlesztések körébe. A „*mastery learning*” (mesterfokú tanítási, megtanítási, optimális elsajátítási) stratégia, az *adaptív oktatás stratégiája*, az *ön szabályozó tanulás stratégiája* ösztönzően hatott a curriculáris kutatásokra és fejlesztésekre. Sajátos megvilágításba helyezték a céloktól az értékelésig terjedő, s egyúttal a tanulói különbségekhez alkalmazkodó, célokban, követelményekben, tartalmakban, tanulási, tanítási módszerekben és értékelési kritériumokban megnyilvánuló, differenciált folyamattervezést (Báthory, 2000; Boekarts, 1997; Bloom, 1971; Csapó, 1978; Glaser, 1977; Molnár, 2001, 2002; Réthyné, 1998).

Különösen a XX. század utolsó harmadában élénkültek meg azok a curriculumelméleti kutatások, amelyek a *különböző rendszerszinteken* (azaz az oktatáspolitikai szint tantervi tervezésétől az osztálytermi szint tanulótervezéséig) *megvalósuló gyakorlati curriculumfejlesztésekhez* kívántak elméleti alapot nyújtani, mintegy „arccal fordultak” a pedagógiai praxis különböző szintjei felé. Kitéüntetett szerepet kaptak az iskolai curriculumfejlesztést megalapozó curriculumelméleti kérdések. A helyi, intézményi curriculumok kérdésköréhez kapcsolódó kutatások és fejlesztések a teljes nevelési-oktatási folyamatot átfogó *curriculumtípusú tervezést* helyezték a középpontba, figyelmet fordítva a pedagógusok curriculumfejlesztő kompetenciáinak problémáira is, hangsúlyozva a reflektivitás kiemelt szerepét (lásd például Barnes, 1982; Bárdossy, 1986; Lewy, 1977b; McKernan, 1991; Peterssen, 1982). A helyi curriculumokkal, a megújuló, választható tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos kutatásokat és fejlesztéseket hazánkban a Nemzeti Alaptanterv előkészületi munkálatai és 1995-ös életbe lépése is megtermékenyítette (Balla, 1994; Ballér, 1990; Bárdossy, 1990; 1998; 2002; Kádárné-Káldi, 1996; Nagy J., 1996; Polonkai - Perjés, 1993; 1997).

2. feladat:	<p>Ebben az alfejezetben olvasott – többek között – a Tyler-modellről. Nahalka István Tyler rendszerének figyelembevételével bontotta ki az oktatás tartalmának „forrásvidékeit” s a források felhasználásának kritériumait. (V.ö.: Nahalka István: Az oktatás tartalma, VII. fejezet. In.: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 165-189. o.)</p> <p><i>Eddigi szakmai tudását mozgósítva értelmezze, elemezze a megadott fejezetet. Készítsen róla recenziót. A recenzió szövegszerkesztővel, Times New Roman betűtípussal, másfeles sortávolsággal, 3-4 oldalnyi terjedelemben készüljön. Az elkészült recenziók jó alapul szolgálhatnak a csoporton belüli szakmai eszmecseréhez, diskurzushoz.</i></p>
-------------	--

Milyen kutatások, fejlesztések hatnak napjaink curriculumelméletére és curriculumfejlesztésére?

Napjaink curriculumelméletére a kutatási témák *komplexitása, gazdagsága* jellemző. Különös jelentőséget nyer a társadalmak gazdasági, politikai, kulturális változásainak, az egységesedés és a differenciálódás jelentőségének, a globális, a regionális és a lokális összefüggéseinek vizsgálata, s ezeknek hatása az iskolákra, a tartalmi szabályozásra, a tantervekre, a tanulási eredményekre, az iskolai programfejlesztésekre és értékelésekre. Nemzetközi és hazai szintén is megjelennek azok a nézőpontok, melyek szerint az iskola és iskolarendszerek feladatai csakis a társadalmak globális politikai, gazdasági, kulturális folyamatainak, mindennapi gyakorlatának rendszerében értelmezhetők. „Azzal párhuzamosan, hogy a politikusok, tudományos testületek, szakértői csoportok, majd a tanári testületek mellett a munkaadók, a diákok, a szülők szervezetei is egyre jelentékenyebb szerepet vállalnak az oktatás tartalmának befolyásolásában, a hagyományosan oktatott akadémikus (tudományos jellegű, tudományágakból levezetett) műveltség tartalmak mellett egyre inkább megjelennek a gyakorlatiasabb tudásformák.” (Vágó, 2003, 176. o.)

A szakirodalomban, de a hazai önfejlesztő iskolák programalkotó és folyamat-szervező tevékenységében is jelentkezik a *nyitott iskola* fogalma, gyakorlata. A nyitott iskolák szisztematikusan építik ki kapcsolatrendszerüket a társadalom gazdasági, politikai, művelődési, tudományos szervezeteivel, intézményeivel. Felfogásukban a társadalom és a szűkebb környezet felé nyitott, a társadalmi hatásokat beengedő, megtagasztalni hagyó és feldolgozni segítő iskola lehet képes arra, hogy bevezesse növénydekeit az alapvető társadalmi tevékenységi módokba (a politikai, a kulturális, a gazdasági tevékenységekbe), hogy esélyeket, feltételeket teremtsen az egyéni életutak megtalálásához, az élethosszig tartó tanuláshoz. Ezek az iskolák különösen érzékenyek a globális, a regionális és a lokális kérdésekre (is) koncentrálnak problémaközpontú tantervek, integrált tanulási programok, tantárgyközi témák, projektek fejlesztésére, alkalmazására (lásd például Ballér, 2001; Bárdossy, 1997; Delors, 1997; László, 1998; Vass, 2000a, 2000b; Veres - Somogyi, 2004; Zrinszky, 2000). Ezek a fejlesztő műhelyek a **nyitott curriculum** tervezésében elkötelezettek. A nyitott curriculum nem lezárt, gyakorlatközeli, a helyi körülményekhez való alkalmazkodás, alakítás lehetőségét megadja, ösztönzi, s egyúttal kiszélesíti a pedagógusok és a tanulók kompetenciáját, döntési szabadságát, felelősségi körét.

A curriculumokat (köztük a nyitott curriculumokat), azok funkcióit, működés-

módját és rendszerkörnyezetét sajátos megvilágításba helyezi az az értelmezés, amely a *pedagógiai kultúra*, az *iskolakultúra* és a *tantervi kultúra* három összetartozó kulturális rétegződésében való eligazodás felelősségét hangsúlyozza (Perjés, 2003). Ez a megközelítés az iskolák sajátos metaforáinak felmutatásával teszi képszerűvé a zárt és nyitott társadalmak és iskolák lényegiségét, a zárt vagy nyitott társadalom melletti tantervi/iskolai elköteleződés mutatóit is. A „nyitott paradigmájú tantervi szabályozás” kapcsán Perjés István a következőkre hívja fel a figyelmet. „A nyílt szabályozás *posztcurriculáris természetű*, azaz nem arra törekszik, hogy a tantervfejlesztés során egy „maradandó”, „értékálló” tanterv szülessen meg, éppen ellenkezőleg, azzal a munkahipotézissel dolgozik, hogy a tanterveknek dinamikusan kell együtt változnia a világ, az adott tanulási környezet változásaival. Egy tanterv fejlesztése ilyen értelemben sohasem fejeződik be, mindig újabb és újabb verziókat kell kidolgozni, az éppen érvényes tanterv (magtanterv, alaptanterv, kerettanterv) felhasználásával. A diskurzusokban, vitákban születő tanterv egyik figyelmet érdemlő vonása, hogy mindig ’eső után köpönyeg’, azaz egy élő vita, verseny, konszenzus rögzítése.” (Perjés, 2003. 149-150. o.)

Újabb távlatot nyitnak azok a kutatások és fejlesztések, amelyek a *média*, a *kultúra* és a *tanterv* összefüggéseinek feltárására, az interaktív, a számítógéppel segített tanulás megalapozására, a *multimédia* felhasználására, a távoktatási programok kidolgozására, a digitális taneszköz-értékelésre, az online teszt- és feladatbankok kifejlesztésére fókuszálnak (Hegedűs, 1999; Kárpáti, 1999; Varga, 1999). Felhívják a figyelmet arra, hogy a kommunikációs és információs technológiák, a számítógéppel segített tanulás módszerei „csak abban az esetben terjeszthetők el, ha összehangolt fejlesztés indul meg a képzés és továbbképzés, tananyagkészítés, tantervirás és kutatás területén. (...) Az Európai Unió valamennyi tagországában van helyi szoftver- és internetes tananyagfejlesztés. Ez utóbbit az országok iskolai hálózatait felügyelő irodák koordinálják. (...) A cégek honlapjain is találhatunk órávázlatokat, oktatásban felhasználható információkat – természetesen a saját termékekkel kapcsolatban. Ezenfelül minden országban léteznek alternatív tananyagokat kínáló honlapok is, ezeket a legtöbbször tanári munkacsoportok fejlesztik.” (Kárpáti, 2001, 394–397. o.)

A curriculumelmélet kérdéseinek újraértelmezéséhez, a curriculumfejlesztés teendőinek átgondolásához (is) alapot nyújtanak a kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei. Olyan fontos problémákra irányítják a figyelmet, melyek sem a curriculumelméleti kutatásokban, sem a curriculumfejlesztési gyakorlatban nem hagyhatók figyelmen kívül. Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége, a szervezettsége határozza meg a teljesítményt;
- az adott tudásterületekhez és azok tanulásához kapcsolódó/kapcsolható ismeretek és képességek együttesen működő (és változó) rendszerként tételeződnek;
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság;
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés, az értelmezés, az átértelmezés révén lehet eljutni;
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, attitűdök, ismeret-

- tek, ismeretrendszerek, készségek és képességek) bázisán, egy értelmezési (vagy átértelmezési) folyamat keretében zajlik;
- a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – folyamatosan új konstrukciók létrehozása, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása. (Lásd például Csapó, 1992; 1998; 2000; Karmiloff-Smith, 1996; Nahalka, 1997; 2002.)

A konstruktív pedagógia egyes kutatói, szakértői azt képviselik, hogy „a valóban érvényesülő kurrikulumot magának a tanuló közösségnek kell összeállítania, természetesen legfontosabbként a pedagógus szakértő asszisztálásával. Az oktatás tartalma, eljárásrendszerei, ezek kompozíciója, az eszközrendszer ott, a valóságos, életszerű pedagógiai szituációkban formálódik ki, az ottani döntések formálják egységes egészzé a kurrikulumleírásokban megtalálható elemeket, s *nem a pedagógiai szituáció igazodik valamely kurrikulum elvárásaihoz*. Ebben a folyamatban az előzetes tudás a döntő tényező. Ez szabja meg a tartalom kiválasztását s a tanulási környezet felépítését.” (Nahalka, 2002, 75. o.)

3. Feladat:	Válassza ki a NAT 2003 egy műveltségterületét vagy egy kerettanterv egy részletét vagy egy oktatási programcsomagot vagy egy helyi tanterv egy részletét. Elemezze a dokumentumot az Ön által választott szempontok szerint. Például: <ul style="list-style-type: none">– Milyen tanulásfelfogás, milyen tudáskonceptió olvasható ki a dokumentumból?– Milyen lehetőséget nyújt közvetve vagy közvetlenül a dokumentum az IKT kompetenciák mozgósítására, fejlesztésére?– Az elemzett dokumentum nyitott curriculumként tételezhető-e? Az elkészült elemzések közzététele jó forrása lehet a csoporton belüli szakmai tapasztalatcserének, eszmecserének, diskurzusnak.
--------------------	--

MIKÉNT KÖRVONALAZHATÓK A CURRICULUMFEJLESZTÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI?

Mit jelent a kétpólusú tartalmi szabályozás a curriculum(fejlesztés) szempontjából?

Miként foglалható össze a kétpólusú tartalmi szabályozás lényegisége? A kétpólusú tartalmi szabályozás az oktatás, a képzés tartalmának meghatározását, bevezetését és megvalósítását irányító rendszernek egy sajátos modellje. Ebben a modellben az oktató, képző intézmény munkájának állami szabályozása a bemenet és a kimenet oldaláról érvényesül. A bemeneti szabályozás az állami alaptanterv és kerettanterv, a képzési irányelvek, képesítési követelmények útján történik. A kimeneti szabályozást az állami vizsgarendszer (az alapműveltségi, az érettségi vizsgák, a szakvizsgák rendszere) biztosítja.

Ebben a modellben a központi és helyi szabályozásnak egyaránt meghatározó szerepe van. A kétpólusú szabályozás egyik elemének, azaz a központi szabályozásnak egyik funkciója az adott országon belül egységesen érvényes tartalmi alapok, keretek kialakítása széleskörű társadalmi, szakmai együttműködésre építve. Másik funkciója a

központi szabályozás szükséges feladatainak (az oktatáspolitikai, a képzéspolitikai, a jogalkotási, a finanszírozási stb. feladatoknak) az ellátása. A kétpólusú szabályozás másik elemének, azaz a *helyi szabályozásnak* felelőssége, feladatköre pedig az intézményen belül érvényes nevelési, oktatási, képzési tartalmak és működési keretek ki-munkálása, realizálása, fejlesztése, a feltételek megteremtése az intézmény fenntartói-nak, a helyi társadalomnak, a szakma képviselőinek a közreműködésével.

Mit jelent a kétpólusú tartalmi szabályozás a curriculum szempontjából? A két-pólusú tartalmi szabályozás az oktatást orientáló dokumentumok szempontjából *két-szintű tantervi szabályozást* jelent. A kétszintű tantervi szabályozás során az *oktatás tartalmát alapvetően két szinten határozzák meg*: 1) *állami szinten alaptantervi jelleg-gel*; 2) *intézményi szinten az oktatást, képzést közvetlenül szabályozó intézményi, helyi curriculumok (oktatási, képzési programok) formájában*. Az oktatásirányítás szem-pontjából központi és helyi tantervet/curriculumot különböztethetünk meg. *Központi tantervnek* nevezhetjük azt a dokumentumot, melynek használatát hatóság rendeli el. Ebben az értelemben központi tanterv lehet az országos, de a regionális, a fenntartói (tartományi, felekezeti intézményhálózati stb.) tanterv is. *Helyi tanterv-nek/curriculumnak* nevezhetjük azt a dokumentumot, melyet az intézmény választott, vállalt, dolgozott ki, s melyet a helyi hatóságok, a fenntartók, az akkreditációs testü-let(ek) jóváhagytak.

Magyarországon 2003-ban történt meg az 1995. évi – a 130/1995. (X. 26.) Kor-mányrendeletben meghatározott – Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálata. A **NAT 2003** kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet rendelkezett. E rendelet egyúttal körvonalazta a tartalmi szabályozás új rendszerét is, mely fokozatosan *háromszintűvé* válik. A *Nemzeti Alaptanterv* (a core curriculum) és a *helyi tantervek* (local curriculumok) közé ékelődik be – választható, adaptálható alternatívákat felvonultatva – a **kerettantervek** és az **oktatási programcsomagok** (Gön-cöl és Vass, 2004) kínálata.

Vajon fontos-e a pedagógusok számára ezen tantervi dokumentumok megismeré-se? Minden pedagógus számára nélkülözhetetlen a NAT megismerése, a kerettanter-vek, az oktatási programcsomagok funkcióinak átlátása, sőt mi több, az értés, az ér-telmezés, a megértés joga is megilleti. Hiszen saját pedagógiai tevékenységét az ér-téktételező és folyamatszabályozó dokumentumok – úgymint NAT, kerettantervek, oktatási programok és programcsomagok, iskolai helyi tanterv és helyi tantárgyi pro-gramcsomagok – összefüggésben látása (láthatása) teheti szakmailag megalapozottabbá.

A kérdést – tágabb összefüggésben – úgy is megfogalmazhatjuk, hogy *kiknek fontosak a jól összeállított curriculumok?* A kérdésre adható válaszok – legyen szó központi dokumentumokról, választható programcsomagokról vagy helyi oktatási, képzési programokról – a következők lehetnek. 1) A curriculum (az oktatás, képzés deklarált programja) egy *társadalom ügye*, a szó legtágabb értelmében közügy, hiszen annak meghatározó (értékjelölő, folyamatorientáló) jelentősége van az állampolgárrá, a munkaerővé válásban. 2) A curriculum a *helyi társadalom ügye*, hiszen egy régió, egy település társadalmi, gazdasági fellendülése, népesség- és munkaerő-megtartó ereje nagymértékben függ az oktatási, képzési lehetőségektől, az oktatás képzés tar-talmától, minőségétől. Egyúttal a régió, a település társadalmi, gazdasági viszonyai hatnak arra, befolyásolják azt, milyen oktatásra, képzésre tart igényt, nyújt lehetőséget a helyi társadalom. 3) A curriculum az adott *intézmény ügye*, hiszen annak léte, műkö-

dőképesége függ – többek között – attól, hogy programja elfogadott-e, támogatott-e, hogy nő vagy csökken azok száma, akik az intézményt, a képzést választják. 4) A curriculum a közvetlen *felhasználók ügye*. Fontos a pedagógusnak, aki ez alapján tervezi, szervezi, értékeli alapvető tevékenységét, vagyis az oktatást és képzést, akinek egzisztenciális kérdés, hogy szakmai hozzáértéssel és felelősséggel használja, adaptálja, állítsa össze, fejlessze tovább a curriculumot. Fontos a tanuló egyénnek, hiszen a curriculum tartalma, szerkezete, minősége alapvetően befolyásolja azt, hogy miféle oktatásban, képzésben részesül, hogy ténylegesen részese-e, alkotó részese-e a tanulás, képzés, önművelés, önképzés folyamatának, hogy miféle továbbtanulási, munkába állási esélyek teremődnek meg számára.

Mire irányul(hat) a pedagógusok curriculumfejlesztési (tanulástervezési) hozzáértése és felelőssége?

A pedagógusok curriculumokhoz való viszonya, szerepe három megközelítésben értelmezhető. 1) Vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a pedagógusok *nem vesznek részt*. Ebben az esetben a pedagógusok *közvetítő szerepet* játszanak a tantervkészítők és a tanulók között. A curriculum nem változtatható, itt esetleg a módszerek megválasztásának jogköre a pedagógusé. 2) Vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a pedagógusok akár személyesen, akár képviselőiken keresztül részt vehetnek, befolyásolhatják a döntéseket. Ebben az esetben a curriculumot átalakító, *transzformáló szerepük* kerül előtérbe. Az elvárás itt azt jelenti, hogy *tudják „olvasni”, értelmezni* a curriculumot, s *tudják „lefordítani”* a gyakorlat nyelvére. 3) Vannak olyan curriculumok is, amelyek megalkotásában és felhasználásában a fejlesztők a *pedagógusokat szakmai partnernek* tekintik. Ebben az esetben *fejlesztő szerepük* kerül előtérbe. *A pedagógiai praxis és az arra ható tényezők és feltételek komplex elemzésével, mérlegelésével rendszerezik, értelmezik, fejlesztik tovább a curriculumot, a közvetlen pedagógiai gyakorlatot orientáló folyamatot.* (Connelly és Ben-Peretz, 1980; idézi: Kurtán, 2001.)

Korunk társadalmi, közoktatási és szakmafejlesztési trendjei *ez utóbbi speciális kompetenciák* mozgósítását igénylik. „A speciális kompetenciák sajátos motívumok és tudás (speciális képességek, szokások, készségek és ismeretek) rendszerei. A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. Valamennyi speciális kompetencia sajátos produktumainak első példányai tág értelemben vett alkotás eredményei, ennél fogva valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja.” (Nagy J., 1996, 206.)

Mit kell tudnia, mihez kell értenie, miféle alkotótevékenységre kell késznek, képesnek lennie a curriculumfejlesztő – a tantervező: azaz a tanulás és tanulássegítés folyamatát tervező – pedagógusnak? Megítélésünk szerint a *curriculum-fejlesztő pedagógus* olyan technológiai tudás birtokosa, aki a curriculumfejlesztéshez nélkülözhetetlen diszciplinák tudáskészletének alkotó felhasználására, alkalmazására képes. Olyan konkrét oktatástervező tevékenység koordinálójá, végrehajtójá, elemzője és értékelője, melynek során kész és képes oktatási programok, tanulási-tanulássegítési dokumentumok megalkotására, folyamatos kontrolljára és továbbfejlesztésére.

A curriculum-fejlesztéssel kapcsolatos döntéseket megalapozó és realizáló szempontok, tevékenységek (és képességek) köre – szükség szerint – kiterjed:

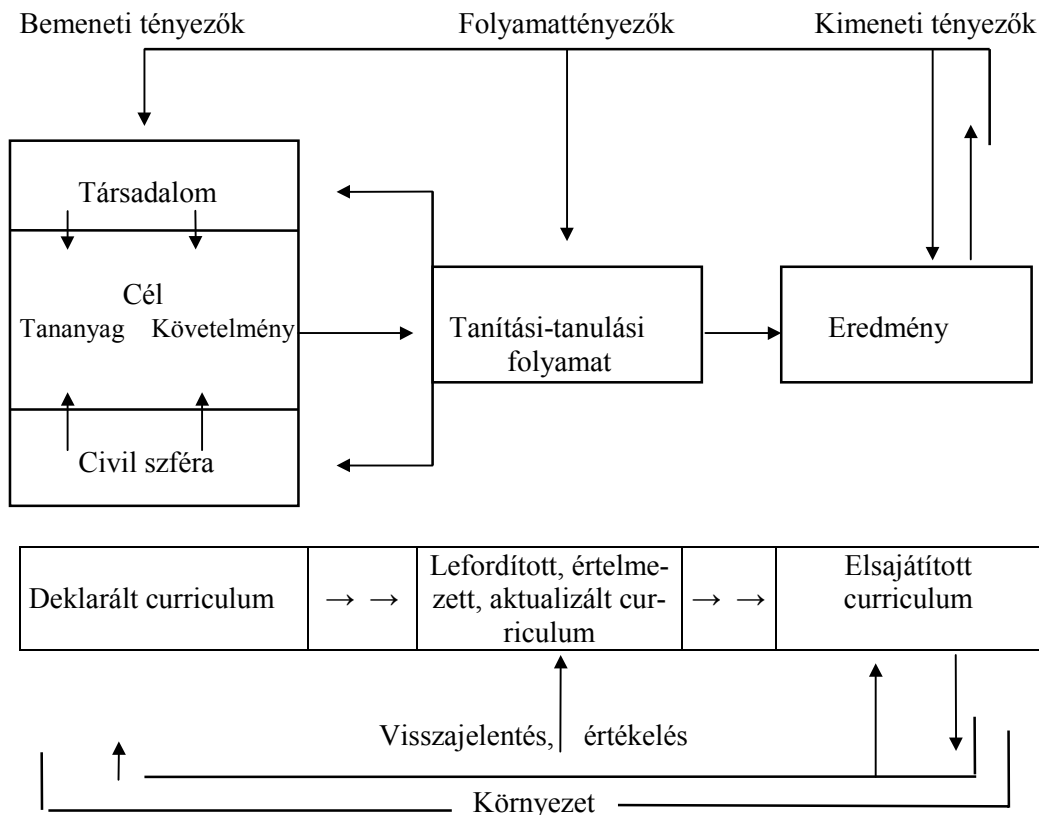
- a társadalom-egész, az egyes rétegek, csoportok, egyének közös és speciális, aktuális és perspektivikus igényeinek ismeretére, számbavételére és felhasználására;
- az országos, regionális és helyi oktatáspolitikai koncepciók összevető elemzésére;
- a demokratikus egyeztetés szabályainak ismeretére és alkalmazni tudására;
- a tartalmi szabályozás dokumentumainak (mint pl. NAT, Kerettantervek, Oktatási programcsomagok, Helyi tantervek) elemzésére;
- a folyamattervezés sikeressége érdekében cél-analízis véghezvitelére (a társadalmi, mikrotársadalmi, intézményi szinttől a tanulói érdekeket figyelembe vevő megvalósítás technikai szintjéig);
- a curriculum-fejlesztéshez kapcsolódó döntéshozatali szempontok (a curriculumfejlesztés résztvevői, a curriculumok érvényességi köre, a curriculumok jellege stb.) számbavételére és alkalmazására a fejlesztésben;
- a célrendszer (cél, tananyag, követelmény), az adekvát tanulási környezet pedagógiai, pszichológiai optimalis megtervezésére;
- az adott tudásterületekhez és azok tanulásához kapcsolódó/kapcsolható ismeretek és képességek együttesen működő rendszerként tételezésére, a számba vehető **deklarált** és **procedurális tudással**, **meta-tudással** való „kalkulációra” a tantervezés, a curriculum-fejlesztés során;
- az előzetes tudást (attitűdöket, motivációkat, nézeteket, naív elméleteket, személyes világmodelleket, sajátos fogalomrendszereket, sémákat) mozgósító folyamatok tevékenységszerkezetének, adekvát módszerkészletének feltárására, számbavételére és felhasználására a curriculumfejlesztés (a tanulássegítés tervezése) során;
- a tanulásszervezés, az önszabályozó tanulás stratégiáinak, módszereinek, szervezeti kereteinek, eszközeinek, az értékelés rendszerének, az ellenőrizhető eredmények elérését és visszajelentését szolgáló hatás- és eszközrendszernek szisztematikus megtervezésére;
- a megvalósíthatóság feltételeinek és kritériumainak számbavételére;
- a curriculum transzformálásának folyamatában: a **deklarált**, a „**lefordított**”, az „**elsajátított**” curriculum összevetésének, megfelelési mutatóinak megtervezésére;
- a kapcsolódó hatásvizsgálatok eredményeinek értelmezésére, felhasználására; a befektetések és eredmények összefüggéseinek elemzésére. (V.ö.: Bárdossy, 2005.)

E fejezet kereteit szétfeszítené, ha külön-külön azt is számba vennénk, miféle háttértudás birtoklása, miféle kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) mozgósítására lehet szükség az oktatásfejlesztés, a tantervezés különböző szintjén és színterén alkotó szakemberek esetében. Gondoljunk itt akár a nemzeti alaptantervek elméleti kereteit, szakmai koncepcióját megalapozó, s ezen dokumentumokat fejlesztő szakemberekre, akár különböző oktatási programcsomagok felkészült/felkészített fejlesztő munkatársaira, akár az egyes nevelő-oktató intézmények pedagógiai programjait összeállító pedagógusokra (jobb esetben nevelőtestületekre, iskolai pedagógiai műhelyekre), akár az adott osztály, tanulócsoporthoz, tanuló egyén tanulás(segítés)i, (ön)fejlődési/fejlesztési folyamatát tervező, támogató, értékelő pedagógusra.

A tantervezés iskolai szintjére, színterére, a pedagógusok curriculum-fejlesztésére irányítva ismét figyelmünket, azzal bizonyára egyet lehet érteni, hogy a *pedagógiai kultúra* (Zsolnai, 1999) szerves részét képezi az iskolai tantervezési, tanulás- és tanítástervezési, curriculum-fejlesztési kompetencia. Ennek hiányában a nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, az oktatási programok alkotó, hozzáértő elemzése, a helyi tantervekbe,

tanulási, tanulássegítési programokba való professzionális transzformációja sem érvényesíthető. Persze levonhatjuk azt a következtetést is, hogy az intézményes tanulásához kapcsolódó folyamattervezés kérdései nem csak a curriculumfejlesztő pedagógus, nem csak a tanulást támogató tanár, hanem a tanuló egyének, csoportok kompetenciájának, hozzáértésének és felelősségének is kulcskérdéseit jelentik. Mindez azért is fontos, mivel a curriculum-fejlesztési törekvések társadalmi és egyéni haszna, felhasználhatósága a gyakorlatban méretik meg, s abban, hogy az egyén (a programalkotó, a programot felhasználó, a saját program alapján tanító, a saját program alapján tanuló) miként képes megélni ezt a gyakorlatot, miként képes beavatkozni ebbe a gyakorlatba.

A fejezet zárásaként, mintegy összefoglalásként álljon itt a *tanulás és tanítás* – Báthory (2000), Goodlad és Klein (1970), Tyler (1949) nyomán felvázolt – *rendszer-szemléletű modellje*.



Ez a modell a bemeneti tényezőket, a folyamattényezőket és a kimeneti tényezőket, valamint a környezetet, és mindezen komponensek közötti információáramlást és kölcsönhatásokat foglalja rendszerbe. A „bemenet” funkciója a célképzés, a célrendszer (a célok, tartalmak, követelmények) kialakítása. A „folyamat” az aktuális tanári munkát, tanulói tevékenységet jelenti. A „kimenet” a tanulók tanulási tevékenységeinek eredményét, a tanulóknak bekövetkezett (tudás-, teljesítmény- és viselkedésbeli) változásokat fejezi ki. (V.ö.: Báthory, 2000.)

E modell megerősíti, hogy a curriculumfejlesztés során a célrendszeri, metodikai kérdésekben egységes látásmód tükröződjön. Támogatja a folyamatszemplétet, azt, hogy a célrendszer, a folyamat és az eredmény közötti kapcsolatok ne hierarchikusak, ne egyirányúak legyenek. Hogy az információk ne csak a célrendszertől a folyamathoz, és onnan az eredményekhez áramoljanak, hanem a pedagógiai értékelés, ellenőrzés visszajelző csatornáin visszafelé is, ezáltal mintegy kikényszerítve a rendszeren belüli önirányítási, önszabályozási és önfejlesztési mechanizmusokat. (V.ö.: Báthory, 2000.)

Az ábra érzékelteti, miként rendelhető a curriculum (a tanulási, tanítási program) a tanulás és tanítás rendszerszemléletű modelljéhez. Egyúttal felmutatja azt is, melyek azok a rendszerösszetevők és rendszerösszefüggések, amelyeknek feltárása, elemzése nélkülözhetetlen velejárója a curriculumfejlesztésnek (a tanulási, tanítási programok fejlesztésének).

<p>4. feladat:</p>	<p>Még egyszer gondolja át azokat az információkat, amelyek ebben az alfejezetben feltárultak. Megítélése szerint szükséges-e ezekkel az információkkal rendelkeznie a curriculum készítésére, fejlesztésére, adaptálására vállalkozó pedagógusnak, szakembernek?</p> <p><i>Válaszát, s válaszának indoklását röviden – pontokba szedve – összegezze. Gondolja át azt, milyen feladatai vannak a tanulást/tanulásegítést tervező, a curriculum készítésére, fejlesztésére, adaptálására vállalkozó pedagógusnak, szakembernek. Ehhez miféle háttértudás (miféle ismeretek, képességek) szükségesek.</i></p> <p>Az elkészült listák és indoklások közzététele jó forrása lehet a csoporton belüli szakmai tapasztalatcserének, eszmecserének, diskurzusnak.</p>
---------------------------	--

IRODALOM

- Angelusz Erzsébet (1984): *Filozófia, antropológia, nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balla Árpád (1994, szerk.): *A helyi tantervek*. Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc.
- Ballér Endre (1979): *Törekvés az értékelés alapjául szolgáló egységes követelményrendszer kidolgozására*. III. Pedagógiai Nyári Egyetem, Szeged.
- Ballér Endre (1990, 1993): *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. (A tantervelmélet forrásai 17. kötet) OKI, Budapest.
- Ballér Endre (1997): curriculum-elmélet címszó. In. Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon* I. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Ballér Endre (2001): Tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983). *Pedagógiai Szemle* 10. sz.
- Bárdossy Ildikó (1990): *Segédanyag a tantervelmélet és tantervfejlesztés tanulmányozásához*. Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.
- Bárdossy Ildikó (1997): Esély és iskola(rendszer). *Iskolakultúra* 9. sz.
- Bárdossy Ildikó (1998): *A curriculumfejlesztés alapjai*. JPTE Távoktatási Központ, Pécs

- Bárdossy Ildikó (2002): *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához.* PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék – UNESCO Tanárképző Portál ELTE, Pécs – Budapest.
- Bárdossy Ildikó (2005): Tantervezés és iskola. *Pedagógusképzés* 3. sz.
- Barnes, D (1982): *Practical curriculum study.* London, Boston.
- Báthory Zoltán (1973): Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle* 7-8. sz.
- Báthory Zoltán (1978): A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. *Magyar Pedagógia* 2. sz.
- Báthory Zoltán (1980) (szerk.): *A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatásmetodikai kérdései.* OPI, Budapest.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata.* Harmadik, átdolgozott kiadás. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In.: *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bloom, S. B (1956): *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain.* McKay, New York.
- Bloom, S. B. (1971): Mastery Learning. In.: Block, H. J. (ed.): *Mastery Learning: Theory and Practice.* Holt Rinehart and Wintson, New York.
- Boekarts, M. (1997): Self-regulated Learning. A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7.
- Buda Béla (1994): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Connelly F. M. – Ben-Peretz, M.(1980): Teacher's roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies* 2.
- Csapó Benő (1978): A „mastery learning” elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia* 1. sz.
- Csapó Benő (1987): A kritériumorientált értékelés. *Magyar Pedagógia* 3. sz.
- Csapó Benő (1992) *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskola-kultúra* 10. sz.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola.* (Szerk.: Győri Anna) Tanítás és tanulás sorozat. (Sorozat-szerkesztő: Csapó Benő) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (1998): *Teljesítményértékelés a képzésben.* JPTE Távoktatási Központ, Pécs.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs.* A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. UNESCO könyvek. Osiris Kiadó. Magyar Unesco Bizottság. Budapest.
- Faludi Szilárd (1963): A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* 1962. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glaser, R.(1977): *Adaptive Education: Individual diversity and learning.* Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasai Mária – Szabó Éva (1993): *Készülünk a vizsgázatásra.* Korona Kiadó, Budapest.
- Goodlad, J. – Klein, F. (1970): *Behind the Classroom Door.* Jones-Worthington, Ohio.
- Göncöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 10. sz.
- Gyaraki F. Frigyes (1997): ontodidaktika címszó. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon* II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

- Halász Gábor (1981): Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához. *Pedagógiai Szemle* 7-8. sz.
- Havas Péter (1980): *A természettudományos fogalmak alakulása. Vizsgálat alsó tagozatos tanulók körében.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegedűs László (1999) *Média-didaktika.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Kamarás István (1993): *Íme az ember!* Szent Gellért – OKI, Budapest.
- Karmiloff – Smith, A.(1996): Túl a modularitáson. A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In.: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): *Pedagógiai taxonómiák rendszerszemléletű továbbfejlesztésének lehetőségei.* III. Pedagógiai Nyári Egyetem, Szeged.
- Kádárné Fülöp Judit – Káldi Tamás (1996): *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához.* Iskolaszolga, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1988): *Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 4. sz.
- Kárpáti Andrea (2001): Informatika az iskolában. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1973): Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. *Magyar Pedagógia* 1-2. sz.
- Kiss Árpád (1974): Egy nemzetközi vizsgálat néhány közérdekű tanulsága. *Magyar Pedagógia* 3. sz.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kron,F.W.(1994): *Grundwissen Pädagogik.* 4. verb. Aufl., E. Reinhardt, München, Basel.
- Kron,F. W.(1997): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lantos Ferenc (1994): *Képekben a világ.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- László Ervin (1998): *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek.* A Budapesti Klub első jelentése. Új Paradigma, Budapest.
- Lewy, A. (1977a.) (szerk.): *Handbook of Curriculum Evaluation.* UNESCO Longman Inc. Paris, New York.
- Lewy, A. (1977b): *Planning the School Curriculum.* UNESCO – IIEP. Párizs.
- McKernan, J. (1991, 1996): *Curriculum Action Research. A Handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* London.
- Mihály Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* Okker Kiadó, Budapest.
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra* 2. sz.
- Molnár Éva (2002) Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 9. sz.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez.* OKI, Budapest.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályterekben. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio* 3. sz.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (főszerk.) (1979): *Pedagógiai Lexikon.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1981): *Az oktatásméлет alapkérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 2., 3., 4. sz.
- Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2004): A természettudományi szakos pedagógusok képzése és a NAT. *Pedagógusképzés* 1. sz.
- Orosz Sándor (1982): *A taxonómiák néhány elméleti problémája*. Neveléstudomány. A Szombathelyi Tanárképző Főiskola Közleményei, Szombathely.
- Orosz Sándor (1994): *Pedagógiai mérések*. Korona Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (2001): Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedében. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Iskolaképek 2*. Aula Kiadó, Budapest.
- Peterssen, W. H.(1982): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München.
- Polonkai Mária – Perjés István (1993): *A helyi tantervek készítésének alapjai I-II*. Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Polonkai Mária – Perjés István (1997): *A helyi tanterv készítésének gyakorlata*. Juventus 96 Bt., Debrecen.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza – Vidákovich Tibor (1990) (szerk.): *Tanterv vagy vizsga?* OKI, Budapest.
- Szabó László Tamás (1979): *A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. OPI, Budapest.
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szabó László Tamás (2002): Tantervelmélet. In.: *Pallas Debrecina* 5. Kossuth Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Szebenyi Péter (1973): Kíváncsi és lehetséges tanterv. *Pedagógiai Szemle* 11. sz..
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio* 3. sz.
- Tyler, R. (1949): *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago.
- Varga Csaba (1999): A globalizáció pozitív alternatívája: az információs társadalom. In.: Molnár János – Kiss Endre (szerk.): *Megérteni a globalizációt*. Friedrich Ebert Stiftung. Budapest.
- Vass Vilmos (2000a): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra* 6-7. sz.
- Vass Vilmos (2000b): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. ÖNKONET. Soros Oktatási Könyvek, Budapest.
- Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Veres Gábor – Somogyi Ágota (2004): *Segédkönyv az integrált természetismeret oktatásához a 7-8. évfolyamon*. Közgazdasági Politechnikum. (www.oki.hu/kiadvany.php?kod=integral)
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelmélet és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1986a): *Egy gyakorlatközelítő pedagógia. Kutatásaink elméleti alapozása*. OOK, Budapest.
- Zsolnai József (1986): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési programban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1999): Képesség és személyiségfejlesztés alulnézetből. *Új Pedagógiai Szemle* 12. sz.

FOGALMAK ÉS PÉLDÁK

Szillabus:

a szillabus-típusú tantervek a tanítás anyagát vázlatosan osztják be, tantárgyakra, évekre és osztályokra bontják, egyúttal rögzítik azt, mely tananyag mennyi idő alatt végezhető el, heti hány óra fordítandó rá.

Példa a szillabusra: Az 1925. évi népiskolai tanterv a következőképpen rendezte el a népiskolában tanítandó tantárgyakat:

- I. *Hit és erkölcsstan*
- II. *Magyar nyelv*
 - a/ Beszéd- és értelemgyakorlatok
 - b/ Olvasás és olvasmánytárgyalás
 - c/ Írás
 - d/ Fogalmazás
 - e/ Helyesírás és nyelvi magyarázatok
- III. *Számstan és mértan*
- IV. *Földrajz*
- V. *Történelem*
 - a/ A magyar nemzet történelme
 - b/ Polgári jogok és kötelességek
- VI. *Természeti és gazdasági ismeretek*
 - a/ Természettan és vegytan
 - b/ Természetrajz, gazdaságtan és háztartástan
 - c/ Egészségtan
- VII. *Rajz*
- VIII. *Ének*
- IX. *Kézimunka*
- X. *Testgyakorlás*

A Beszéd és értelemgyakorlat tantárgy struktúráját a 2. osztályos tantervből kiemelt részlet illusztrálja:

- 1. *A gyermek játéka*
(labda, bige, csiga, karika, sárkány, lovasdi).
A játékszerek anyaga és készítésük módja.
Nyári élmények.
- 2. *A község belső területe.*
A házak összehasonlítása (lakás, tisztaság, szellőztetés, fűtés, világítás, díszítés, szoba, erkélyvirágok).
Az udvarok összehasonlítása (kút, szemétdomb, kerítés, kapu, rend).
Kertek összehasonlítása (kicsiny, nagy, gondozott, elhanyagolt, szegény, gazdag stb.).
- 3. *A község főbb utcái*
(épületek, kerítések, gyalogjáró, kocs út, árok, fertőtlenítés, csatorna, híd, lámpa, fasor, park, liget, seprés, por, locsolás, rendőr).
Nevezetesebb épületek.
A község a maga egészében.

Az oktatás terve:

az oktatás terve típusú tantervek rögzítik az intézménytípus általános céljait, feladatait, az egyes tantárgyak céljait, feladatait és órakereteit, a tananyag struktúráját és a követelményeket (évfolyamokra bontva), a módszertani utasításokat vagy alapelveket és a taneszközöket.

Példa az oktatás terve típusú tantervről:

Az 1978. évi gimnáziumi nevelés és oktatás tervéből vett példa, az első osztályos *Anyanyelv* tantárgy tervéből emel ki részleteket:

Célok és feladatok

A magyar nyelv gimnáziumi tanításának *célja* az, hogy – az általános iskolában megszerzett ismeretekre, készségekre és képességekre építve – kialakítsuk a tanulóknak a középszintű anyanyelvi műveltség tartalmi és magatartásbeli elemeit. Középszintű anyanyelvi műveltségnek tekintjük a nyelvismeretnek és a nyelvhasználatnak azt a szintjét, amely a befogadás (szóbeli és írásbeli szövegek megértése) és a közlés (beszéd és írás) területén kiművelt és szilárd alapot ad az ismeretszerzésre, felsőfokú tanulmányok végzésére, valamint a társadalmi életben vállalt szerepek betöltésére. (...)

Tananyag

Az ember és a nyelv: Törzsanyag
 Kiegészítő anyag
 A közlöképeség fejlesztésének formái
 (gyakorlatok)

A szövegalkotás alapjai: Törzsanyag
 Kiegészítő anyag
 A közlöképeség fejlesztésének formái
 (gyakorlatok)

Követelmények

A/ A tanuló a tanév végén legyen birtokában az alább felsorolt tények, fogalmak, összefüggések, szabályok, kategóriák ismeretének; *legyen képes ezeket felismerni, megkülönböztetni, rendszerbe illeszteni, illetőleg kifejezni magyarázattal, a rendszerbe tartozó elemek (példák) felsorolásával, meghatározással:* (...)

B/ A tanuló a megszerzett ismeretek alkalmazásával legyen képes a következő *teljesítményekre* (tevékenységi formák végzésére):

(...) Értse meg, és tartalmi szabátossággal közvetítse (azaz idézze fel, olvassa el, adja elő) a tanulmányai és művelődése körébe vágó szövegeket.

A curriculumok:

(oktatási, képzési, tanulási) folyamattervek vagy programok – olyan értékjelölő, folyamatori-entáló dokumentumok, amelyek a tanulási, tanítási folyamat tervezését és leírását hangolják össze a tanulás tervezésében és fejlesztésében érdekelttek között. (Jelentik az oktatástervezés különböző rendszerszintjein – országos, regionális, fenntartói, iskolai, tantárgyi, tanári, tanulói szinten – más-más funkcióval és más-más kidolgozottsági fokon megjelenő dokumentumokat.)

Példák a curriculum fogalmának többszemponútú megközelítésére:

A curriculum, – nyílt, dinamikus, és társadalmi konszenzuson alapuló cél- és folyamat-modell.

(Anweiler, O.: Curriculumforschung im lichte der vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 24. 6./1971. 524-531. Fordítás: *Tantervkutatás és összehasonlító neveléstudomány*. OPKM D-30547)

A curriculum – konkrét oktatástervezés, amelyet precíz formák, összefüggések, teljesíthető tanulási célok alapoznak meg, melynek végrehajtása során a tanulási célok teljesítését ellenőrzik.

(Westphalen/Westphalen, K.: *Praxisnahe Curriculumentwicklung. In die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Anhang: Der „Curriculare Lehrplan“*. 6. neubearb. Aufl. Auer, Donauwörth, München, 1978.)

A curriculum – egy jól körülhatárolt tartalmi egységhez rendelhető tanítási folyamatnak teljes és részletes leírását jelenti a céloktól az értékelésig.

Taba a curriculum hét komponensét emeli ki: 1) a nevelési célok diagnózisa (a társadalmi igények elemzése); 2) a célok kijelölése; 3) a tartalom kiválasztása; 4) a tartalom organizációja; 5) a tanulási feladatok terve; 6) az alkalmazható módszerek, stratégiák; 7) az értékelés terve.

(Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992; OKKER Kiadó, Budapest, 2000; Taba, H.: *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace and World, New York, 1962.)

Példák arra, hogyan fogalmazódhatnak meg curriculumként építkező oktatási programok:

„A problémacentrikus társadalomismeret képzési programja” (Részletek)

I. A képzés céljai és feladatai

A problémacentrikus társadalomismeret (...) néhány társadalmi probléma intenzív és többszemponútú feldolgozását célozza meg(...) A tantervben megjelenített kommunikációs képességek fejlesztése, a munkavállalói és munkáltatói, valamint érdekképviselői szerepekre való felkészítés, a kooperációs, a konfliktustűrési, az elemző és problémamegoldó képesség fejlesztése, csakúgy, mint a piacgazdaságra, a politikai intézményszerre és az állampolgári jogokra és kötelezettségekre vonatkozó ismeretek tanítása

általános elvárásnak tűnik. (...)

II. Általános követelmények

1. A tanuló legyen képes a mai magyar társadalom egy akut szociális problémájáról, „kényes kérdéséről” (pl. lakáskérdés, válások, cigánykérdés, menekültkérdés, oktatásügy, egészségügy, alkoholizmus, ingázás, munkanélküliség, bűnözés stb.) elemző-érvelő módon véleményét nyilvánítani. (...)

III. Javasolt órafelosztás

Témakörönkénti felbontásban, szabadon is felhasználható keretekkel.

IV. Javasolt tananyag

1. Szocializációs problémák

1. 1. A család funkciói és zavarai

Kiindulás: filmekből, irodalmi forrásokból

- a család funkciói, a családi szerepek, a nőszerep ellentmondásai, a családi időhiány, a család és a társadalom kapcsolata és szerkezeti analógiái

Cél: a családi konfliktusok okainak tudatosítása, megoldási javaslatok, lehetőségek megismerése.

Tevékenységek: filmvita, szerepjáték (esti beszélgetés, tanácsadó iroda stb.), időmérleg-készítés, családtörténet-készítés

1. 2. Milyen iskolára lenne szükségem?

Kiindulás: (...)

Cél: (...)

Tevékenységek: (...)

V. Függelék

1. Tananyag objektív feltételei

(...) A tanulók számára szöveggyűjteményeket, lexikonokat, technikai feltételeket (videotechnika, film, magnetofon, hanganyag) kell biztosítani.

2. A követelmények részletezése:

A tanuló – életkorának (17-18év) megfelelően – legyen képes:

- problémák azonosítására és meghatározására, tudjon elvi megoldási javaslatokat tenni;
- a szükséges információ lelőhelyének azonosításával az információkat összegyűjteni;
- értékelni az információt;
- rendszerezni és elemezni az információt, következtetéseket levonni;
- hatékonyan résztvenni a csoportmunkában;
- türelemmel viseltetni más álláspontok iránt, megérteni azok belső érzelmi - gondolati logikáját; (...)

3. A probléma-feldolgozás módszerei (...)

4. A tanulói tevékenység értékelése

(A képzési programot összeállította: Beregszászi Marianna)

„Társadalomismeret és tömegkommunikáció középiskolák számára” (Részletek)

A képzés céljai és feladatai

A program arra az alapelvre épül, amely egységbe kívánja hozni a jelenlegi és a kívánatos társadalmi gyakorlatot az ahhoz kapcsolódó elmélettel, és mindezt úgy szeretné elérni, hogy a tanulók aktív részvételével, példaértékű szituációk elemzésével és lehetséges általánosításával történjen meg.

A program céljai

- a jelen pontosabb megismerése révén általános eligazodási készség kifejlesztése a jövő

- lokális, nemzeti és globális viszonyrendszerében;
- alapvető társadalmi, gazdasági, politikai állampolgári ismeretek elsajátítása;
- konfliktuskezelés és problémamegoldás gyakorlása;
- (...)

Általános követelmények

A/ Tanulói ismeretek:

A tanuló ...

1. ... rendelkezzen ismeretekkel a társadalmi struktúráról, rétegződésről, ismerje a különböző – történelmileg is meghatározott – társadalmi csoportképző folyamatokat és az így kialakuló státus-csoportokat, a mobilitás fogalmát és annak lehetséges csatornáit és irányait. (...)
11. ... rendelkezzen elemi ismeretekkel a jogi intézményekről, működésükről, a jogügységek intézéséről. (...)

B/ Tanulói képességek:

A tanuló legyen képes ...

1. ... a problémák azonosítására és meghatározására (...)
6. ... az írott és elektronikus sajtó, valamint más információforrások tudatos (és kritikus) felhasználására a vizsgált probléma elemzésében.

A képzés időkerete

A javasolt témakörökhöz javasolt időkeretek kapcsolódnak.

Javasolt tanulói tevékenységek

1. Konkrét példák, szituációk gyűjtése a környezetből
2. A sajtó folyamatos figyelése, releváns információk gyűjtése
3. Interjúkészítés
4. Filmezés
5. Környezettanulmányok
6. Statisztikák, közvélemény-kutatások elemzése, ill. készítése (...)
9. Döntéshátterek
10. Jogszabályok figyelemmel kísérése és értelmezése (...)

Témakörök: - (ajánlás)

Az egyes témaköröknél meghatározásra kerülnek a fogalmak, a javasolt témák, ill. feldolgozásuk szempontjai

Pl. Témakör:

Politikai jellegű problémák

Fogalmak:

- állam, államforma, államtípus, állampolgár,
- alternatíva, kompromisszum,
- bürokrácia, technokrácia,
- demokrácia (közvetlen és képviselői (...))

Javasolt témák és feldolgozásmódok:

Az állampolgári engedetlenség (...) vagy

Érdekmegjelenítés az országos politikában (...) vagy

Munkavállalói konfliktus (munkahelyi szinten)

- Fogalmak (...)
- Konkrét szituáció kiválasztása egy televíziós érdekvédelmi műsorból.
- Az ellenérdekek és képviselőik megjelenítése.
- Az érdekvédelmi szervezetek feladatai a munkahelyeken.

Függelék: tartalmazza többek között az értékelésre vonatkozó információkat, a tanári felkészülésre vonatkozó javaslatokat.

(A képzési programot összeállította: Barna Viktor.)

A fenti két példa illusztrálja azt is, miként érvényesülhet azonos alapstruktúrában építkező curriculumok esetében is az alkotók (s természetesen az alkalmazás során majd a felhasználók) szabadsága. Közös bennük az, hogy a curriculum lényegi összetevőit (komponenseit) tartalmazzák.

Core curriculum:

(mag-curriculum/magtanterv, törzs-curriculum/törzstanterv, alap-curriculum/alaptanterv, közös-curriculum/közös tanterv) azokat a – tervezéstől értékelésig orientáló – tartalmakat (pl. célokat, fejlesztési feladatokat) rögzíti az oktatási, képzési programban, amelyek az adott oktatásban, képzésben részesülők teljes körére nézve alapvető fontosságúak, közősek, számukra hozzáférhetőek

Az alábbi példa a Magyarországon érvényben lévő Nemzeti alaptanterv (NAT 2003) jellemzőit emeli ki.

- A Magyar Kormány 130/1995. (X. 26.) Kormányrendeletében határozott a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, s e rendelet mellékleteként adta ki a Nemzeti alaptantervet 1995-ben. A NAT átdolgozott változatának bevezetésére 2003-ban került sor. A Kormány 243/2003 (XII. 17.) Kormányrendeletében határozott a NAT 2003 kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- A NAT 2003 fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen **elvi, szemléleti megalapozása** úgy, hogy egyben biztosítsa az **iskolák helyi önállóságát**.
- Meghatározza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös **céljait**, a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő **fejlesztési feladatokat**. A közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. **műveltségi területeket** és a műveltségi területeken átívelő ún. kiemelt fejlesztési feladatokat) definiálja.
- A Nemzeti alaptantervet a Kormány Rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek, helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára.
- A bevezető fejezet struktúrája: **Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei. Egységes alapokra épülő differenciálás. Kiemelt fejlesztési feladatok** (Énkép, önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat - egyetemes kultúra; Környezeti nevelés; Információs és kommunikációs kultúra; Tanulás; Testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőtt élet szerepeire.) **A sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének és oktatásának elvei. A nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés és oktatás elvei. A kollégiumi és az iskolai nevelés és oktatás kapcsolata.**
- A NAT 2003 felépítése: **Műveltségi területek** (Alapelvek, célok. Fejlesztési feladatok): **Magyar nyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Földünk-környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport.**
- A NAT 2003 „üzene” közvetlenül az iskolák számára választható kerettantervek, oktatási programok, programsomagok készítőinek szól.

A local curriculumok:

(helyi curriculumumok) az intézmény oktatási folyamatát, tartalmát szabályozó dokumentumok. Azokat az elveket, azokat a fő stratégiai kiindulópontokat, azokat a kereteket határozzák meg, amelyek az oktatás folyamatára, tartalmára vonatkoznak. Azokat a – tervezéstől értékelésig terjedő – tartalmakat rögzítik a helyi oktatási folyamattervekben, programokban, amelyek az adott intézmény, az adott képzési szakirány (core curriculumhoz, országos képzési, képesítési követelményekhez igazodó) helyi sajátosságait foglalják magukba: az *intézmény*, a *képzés egészére*; az egyes *tantárgyi, képzési modulokra*; az egyes *pedagógusra, képző szakemberre*, ill. oktatásban résztvevő *csoportra*; valamint az egyes *tanuló egyén programjára* vonatkoztatva. Ebben az értelemben a *tartalom* nem pusztán egy tantárgy, egy képzési modul tananyagát, műveltség tartalmát, hanem a tervezett, a *tervezhető hatásrendszer*, a *helyi curriculumban testet öltő célrendszer*, vagyis: a *célok*, a *tananyag*, a *követelmények tartalmát*, s a *vonatkozó módszertani, értékelési repertoárt is jelenti*. Nem hagyható figyelmen kívül az, hogy a helyi tartalmi fejlesztés is csak a szélesen értelmezett pedagógiai kultúrával való szerves egységben teljesítheti ki lényegiségét.

Példa önfejlesztő iskolák kezdeményezéseire:

A 90-es évek magyar közoktatásának tartalmi változásait feltérképező és elemző tanulmánykötet egyik tanulmánya arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskoláknak több mint 20%-a explicitté tett, nagyobb részük viszont „rejtett” helyi tantervvel rendelkezett már a NAT bevezetése előtt is.

„Az 1985-ös közoktatási törvény megjelenése után gombamód elszaporodtak az iskolai kísérletek, tantervi kezdeményezések. Azok az igazgatók, alkotó pedagógusok, akik legnehezebben viselték a merev bemeneti és folyamatszabályozást (a központi tantervet és a szakfelügyeletet), az iskoláknak biztosított szakmai autonómia lehetőségével élve, azonnal hozzáláttak iskolájuk sajátos arculatának megformálásához. (...) a nyolcvanas évek végére, sorra megjelentek a kísérleti iskolák, alternatív pedagógiai műhelyek szakmai munkájának dokumentumai, műfajukat tekintve pedagógiai programok, tanítási programok, tantervek, követelményrendszerek. A továbbiakban ezek a fejlesztési produktumok mintaként szolgáltak – nemcsak a kísérletek holdudvarába tartozó ún. követő iskoláknak, hanem az egyéni utakat választóknak is – kvázi pedagógiai programjaik, helyi tanterveik elkészítéséhez. Mivel az így készült helyi tantervi dokumentumoknak csak töredékét publikálták, ezek kidolgozottságáról, szakszerűségéről, a műfaji követelményeknek való megfeleléséről nincsenek ismereteink...”

(V.ö.: Vágó Irén: *Tartalmi változások a közoktatásban*

– A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig In.: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban, a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest, 1999. 16-17. o.)*

Egy példa arra, hogyan értékelték, értelmezték munkájukat olyan pedagógusok, akik saját iskolájuk számára helyi tantervet (kísérleti tantervet) írtak.

„A tanár-diák kapcsolat közvetlensége és az önállóság a két legfontosabb momentum. Óriási lehetőséget nyújtott az is, hogy a programot mi magunk hoztuk létre, és ez fejlesztett is mindenkit, aki benne volt.”

„Én a kollégák jó viszonyát tartom a legfontosabbnak. Egyívásúak voltunk, értelmes, alkotó feladatot kaptunk. Számomra fontos volt az is, hogy nemcsak a szakomat taníthattam, hanem – önképzéssel, mások segítségével – módom nyílt más tárgyak megismerésére is. Igaz, az al-

kotás szabadságát sok küzdés, munka árán lehetett kivívni, de megvan az eredmény is.”
„Nekünk magunknak kellett kialakítani az egész tantárgyi rendszertől kezdve a tantárgyak tartalmán át a módszerekig mindent, így amit csináltunk, személyes ügyünké vált.”

(V.ö.: Varga Dávid: Miért jöttek, miért maradtak? Amit csináltak, személyes ügyükké vált.
Baranya Megyei Pedagógiai Körtkép 1989. 1. sz.)

Példák a helyi tanterv különböző célrendszeri szintjeire:

Első példa – intézményi szint – az Innovatív Iskolák Európai Hálózatának (ENIS – European Network of Innovative Schools) egyik iskolája:

„Az A. Roland Holst College holland középiskolában megpróbálják elképzelni a jövőt, és ennek megfelelően átalakítani az iskola tanulási környezetét. Abból indulnak ki, hogy a számítógép fontos a mai társadalomban, és a jövőben még inkább az lesz. Ezért úgy gondolják, legfontosabb feladatuk az, hogy diákjaikat felkészítsék arra a komputerizált világra, amelyben élni fognak.

Pedagógiai programjuk kulcsfogalmai: a különbözőség, sokoldalúság, felelősség. A különbözőségek megismerése és értékelése gazdagítja a diákokat, ezért lehetőséget biztosítanak arra, hogy kapcsolatokat alakítsanak ki más európai országok diákjaival és tanáraival, és közös projekteken dolgozzanak. Az ilyen programok használatára többen szívesen, hiszen nemcsak tárgyismeretük és ténytudásuk gyarapodik, hanem nyelvhasználati jártasságuk is fejlődik, valamint megismerkedhetnek más kultúrákkal is.

Ahhoz, hogy a diákok független európai polgárokká váljanak, meg kell tanulniuk a felelősségvállalást. Az iskolában ez elsősorban saját tanulásuk eredményességére vonatkozik. Az A. Roland Holst College-ban meg vannak győződve arról, hogy a KIT-eszközrendszer jó lehetőséget biztosít ahhoz, hogy a diákok egyéni tanulási stílusuknak megfelelően szerezzék ismereteiket. Szeretnének eltávolodni a hagyományos, instrukción alapuló tanulástól. Úgy gondolják, a multimédia jelentős tanulást segítő potenciállal rendelkezik, hiszen életre keltheti, és érdekessé teheti a legunalmasabb leckét is.

Fontosnak tartják a projekt-alapú tanulást. Ennek elősegítésére 80 perces projekt órákat iktattak az órarendbe, hogy legyen idő az elmélyült csoportmunkára. A projektek az iskola pedagógiai megújulását szolgálják. Valamennyi tanár rendelkezik számítógép-használati ismeretekkel. Céljuk az, hogy az iskolában a tanulás a KIT felhasználásával történjen.”

(V. ö.: Komenczi Bertalan: Innovatív iskolák az Európai iskolai hálózaton.
Új Pedagógiai Szemle 2000. 7-8. sz. 242-245. o.)

(Lásd még:

[http://www.enis.eun.org/LeftListQRY.asp?str.SQL=SELECT+%2A+FROM+enis+WHERE+S%5Fn+3D161Homepage:http://www.arhc.nl\)](http://www.enis.eun.org/LeftListQRY.asp?str.SQL=SELECT+%2A+FROM+enis+WHERE+S%5Fn+3D161Homepage:http://www.arhc.nl)

Második példa – tantárgyi programok szintje – a Produktív Iskolák Nemzetközi Hálózatának (INEPS – International Network of Productive Schools) egyik iskolája:

A Város mint Iskola tantárgyi programjainak általános szerkezeti és tartalmi kiindulópontjai. Szempontok a programkidolgozáshoz:

1. Az adott „tantárgyi” koncepció, a cél és funkció megfogalmazása:

– mely indokok alapján, mely szempontok, kiindulópontok szerint, milyen módon történt

- az adott tantárgykör kiválasztása és összeállítása, az általános rendezőelvek megtalálása,
- mely értékek, mely képességek és motívumok fejlesztését – mely tevékenységeken keresztül, mely feltételek megteremtésével – célozza meg az adott tantárgykör tanulási programja.

2. A tananyagtartalmak megfogalmazása, a „mit”? és „hogyan”? egységére utaló orientációs pontok megjelölésével:

- mely problémák, mely átfogó kérdések köré, mely strukturált, komplex ismeretek köré,
- mely tapasztalati, mely manuális és gyakorlati, mely egyéni és kooperatív tevékenységek köré rendeződik a tantárgykör tartalma.

Érdemes megjelölni – a további tapasztalatok és együttműködési lehetőségek birtokában tovább bővíteni – azt, hogy:

- mely tantárgyköri tartalmak dolgozhatók fel az iskola falain kívüli komplex programokkal,
- mely tartalmaknál, mely módon és milyen szintereken alkalmazhatók, bővíthetők az iskolai szemináriumokon szerzett ismeretek, tanult készségek, fejlesztett képességek,
- mely tartalmak, mely módon adhatnak értékes fogódzókat az egyéni tanulási programok (egyéni curriculumok) megtervezéséhez és véghezviteléhez,
- mely tartalmak, mely módon járulhatnak hozzá a megfelelő gyakorlólhelyen történő gyakorlati tanuláshoz,
- mely tartalmak, mely módon adhatnak lehetőséget a tantárgyköri tanulás és a gyakorlati tanulás, a tanulási műhelyekben, a gyakorlólhelyeken történő tanulás összhangjának, egymásraépülésének megteremtéséhez, mely tartalmak, mely módon érintkezhetnek a gyakorlati tanulás tevékenységi programjával, a tanulási műhelyek adta lehetőségekkel.

3. A tanulásszervezés módját, az értékelés alapját meghatározó követelmények (tanulási célok) megfogalmazása a „mit”? és „hogyan”? egységére utaló orientációs pontok megjelölésével:

- mely tudni- és tennivalók rendeződnek az egyes tanulási egységekhez, az egyes problémakörökhöz (formatív, azaz formáló-segítő értékelést, önértékelést segítő követelmények),
- mely tudni- és tennivalók képezik egy nagyobb egység lezárásának, egy tanúsítvány megszerzésének, egy vizsga letételének, egy bizonyítvány elnyerésének kritériumait (szummatív, azaz összegző-lezáró értékelést segítő követelmények).

(V.ö. Bárdossy Ildikó – Kovácsné Tratnyek Magdolna:

A Város mint Iskola modellkonceptiója. Pécs, 1996.)

(Lásd még: *Város mint Iskola. Avagy ahol mindenki egy csillag.*

Calibra Kiadó, Budapest, 1993.)

Harmadik példa – a tanárok tanítási programjának szintje:

Itt kerül sor a pedagógus:

- adott csoportokhoz igazodó tanítási (tanulásegítési) programjainak megtervezésére;
- szükség szerint éves tervének, tematikus terveinek vagy heti terveinek összeállítására.

Itt kerül sor az egyes tanulási egységekhez igazodóan:

- az adaptív tanulásszervezés tartalmának, módszereinek, szervezeti és munkaformáinak átgondolására;

- a differenciált tevékenységrendszer, feladatrendszer, követelményrendszer tervezésére, szükség szerinti módosítására;
- a diagnosztikus, a formatív, a szummatív értékelés tartalmának, funkcióinak, módszereinek és eszközeinek átgondolására, kidolgozására;
- a felzárkóztató és a tehetséggondozó programok megtervezésére.

(V.ö.: Bárdossy Ildikó: *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához.*
UNESCO Tanárképző Portál – ELTE, Budapest, 2002.)

Negyedik példa – az egyes tanulók tanulási programjának (az egyéni curriculumnak) szintje:

Az alábbi példa egy önálló tanulmányi szerződést mutat be:

A szerződés elemei:

1. Határozzuk meg, hogy rövid vagy hosszútávú szerződésről van-e szó.
2. Alakítsuk ki a szerződés általános formátumát.
3. Gyűjtsük össze a forrásanyagokat és az információs lehetőségeket.
4. Tartsunk néhány feed-back ülést a diákkal arról, hogy hol tart a munkában.
5. Állapítsuk meg a szerződésben, hogy hogyan fogjuk a diákot értékelni.
6. Először csak egy gyerekkel kössünk szerződést. Ha ez sikeres, köthetünk a többiekkel is.

Önálló tanulmányi szerződés:

Kérdés:

Hogyan maradnak fenn Afrikában az emberek, ha forráság van, és nincs elég élelem?

Feltevések:

1. Afrikában forráság van.
2. Nincs elég élelem

Tervezett időtartam:

Két-három hét

Önálló felkészülés:

A diák, ha kell, minden kedden elmegy a könyvtárba.

Konzultáció:

A tanár és a diák találkozik minden kedden, plusz szükség szerint.

Tevékenységek:

A diák megtalálja a fenti kérdésekre a választ, s eredményeit a következő formában mutatja be:

1. időjárási és esőtérképek elkészítése vagy előkészítése;
2. interjú két szakemberrel – mindegyiknek 10-10 kérdés feltevése;
3. az Afrikáról szóló filmek és diák naplószerű bemutatása;
4. a fenti tevékenységek eredményeinek bemutatása az osztálynak;
5. válaszadás a tanár és az osztály kérdéseire, a témával kapcsolatban.

Értékelés:

A diák „A” jegyet kap, ha valamennyi feladatát megoldja, ha a kérdéseket megválaszolja.

Lehetséges források:

Almanach

Atlasz

Filmek és diák a könyvtárban

Egyéb szakkönyvek

Interjúk

Aláírások: (diák)

..... (tanár)

(V. ö. C. R. Rogers: *A tanulás szabadsága a 80-as években. Kliensközpontú pszichoterápia napjainkban a kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései* (ford.: Angster Mária) Magyar Pszichológiai Társaság – Center for Cross-Cultural Communication, Szeged, 1986. 107-111. o.)

A Tyler-modell:

Tyler az oktatás alábbi tényezőit foglalta rendszerbe, s kapcsolta össze a curriculummal:

A CÉLOKAT,	
azok forrásait: – a <i>tanuló</i> tanulási szükségleteit, érdeklődését; – a <i>kortárs társadalom</i> igényeit az iskola, a műveltség iránt; – a <i>szaktudományok</i> képviselői által relevánsnak tartott tudás körét,	és <i>szűrőit</i> : – a társadalomról, a nevelésről szóló általános <i>filozófiát</i> , pl. a demokráciát; – a <i>tanuláspszichológia</i> által feltárt fejlesztési lehetőségeket;
AZOKAT A TANULÁSI TAPASZTALATOKAT, AMELYEKHEZ AZ ISKOLÁNAK A TANULÓKAT HOZZÁ KELL SEGÍTENI,	
A TANULÁS TERVEZETT EREDMÉNYEIT,	
AZ EREDMÉNYEK OBJEKTÍV ELLENŐRZÉSÉT, MÉRÉSÉT, ÉRTÉKELÉSÉT MEGALAPOZÓ KÖVETELMÉNYRENDSZERT	

(V.ö.: R. Tyler: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago, 1949., 1970. (30. kiadás.)
A tanterv és az oktatás alapelvei. c. munkájából részletek olvashatók magyar nyelven.
Lásd. pl. *A tantervelmélet kialakulása és fejlődése. A tantervelmélet forrásai* 5. kötet.
(vál. és bev.: Ballér Endre) OPI., Budapest, 1985. 50-61.o.)

Taxonómia:

a taxonómia a görög taxis (rend), valamint nomos (törvény) szavakból származik. A taxonómia fő ismérvei: 1) olyan szigorú osztályozás, amelyben az egyes osztályokon belül szigorúan azonos elvek szerint történik a besorolás, mégpedig úgy, hogy az elemek kiadják az adott osztály teljességét; 2) az elemek, illetve az egyes osztályok és alosztályok között hierarchia van, azaz a magasabb szint magába foglalja és tételezi az alacsonyabbat.

(V. ö. Zsolnai József: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP. Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest, 1995. 126. o.,

Pedagógiai taxonómia:

olyan osztályozási rendszer, amely a hierarchia elve alapján igyekszik kategorizálni bizonyos pedagógiai fogalmakat, legtöbbször pedagógiai célokat. A pedagógiai taxonómia – más szóval – származtatott célrendszer, melynek elvi és logikai kapcsolatban kell állnia az oktatás, képzés általános céljaival.

(V. ö.: Szabolcs Éva: A taxonómia továbbfejlesztésének elméleti és gyakorlati törekvései. *Magyar Pedagógia* 1983. 4. sz. 426-435. o.)

A pedagógiai szakirodalomban először a **követelmények taxonomizálásával** találkozhattunk. A követelmények rendszerezésével, a követelményekből levezetett taxonómiákkal kapcsolatos elméleti, alapozó munka megkezdése az amerikai Benjamin Bloom nevéhez fűződik.

Bloom és munkatársai a tanulási célok három szféráját (területét) határozták meg:

- a *kognitív követelmények* rendszerét,
- az *affektív követelmények* rendszerét,
- a *pszichomotoros követelmények* rendszerét.

(V. ö. S. B. Bloom: *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain.* McKay, New York, 1956; R. D. Krathwohl – S. B. Bloom – B. B. Masia: *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain.* McKay, New York, 1964;
R. H. Dave: *Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing.*
In: *Developments in Educational Testing.* London, University of London Press, 1969.
A. J. Harrow: *A Taxonomy of Psychomotor Domain.* Mc.Kay, New York, 1972.)

A követelménytaxonómia rendszerét, a taxonómiai gondolkodás lényegét a következő rendszer illusztrálja.

Általános pedagógiai követelményrendszer

Affektív követelmények

1. Befogadás (késztség érdeklődések, attitűdök és értékek befogadására)
2. Válaszadás (reagálás érdeklődések, attitűdök és értékek szerint)
3. Értékek kialakítása (értékbeli különbségek érzékeltetése)
4. Értékrendszer kialakítása
5. Az értékrendszer belső, jellemképző erővé alakítása (világnézet)

Pszichomotoros követelmények

1. Utánzás (mozgások másolása, izomkoordináció nélküli mozgások)
2. Manipuláció (szenzoros korrekciók végrehajtása, felesleges mozdulatok kiküszöbölése, a mozgási sebesség növelésének képessége, módosítások elvégzése)
3. Artikuláció (különböző mozgások koordinálása, hasonló mozgások szimultán és egymást követő végzésének képessége)
4. Automatizálás (rutin és spontán mozgások végrehajtása)

Kognitív követelmények

1. Ismeret
 1. 1. Tények és elemi információk ismerete
 1. 2. Fogalmak, törvények, konvenciók és szabályok ismerete
 1. 3. Alapelvek, elméletek és rendszerek ismerete
2. Megértés
 2. 1. Egyszerű összefüggések megértése

2. 2. Bonyolultabb összefüggések megértése (értelmezés, átkódolás, transzformálás, továbbfejlesztés)
3. Alkalmazás
 3. 1. Alkalmazás ismert szituációban
 3. 2. Alkalmazás új szituációban
4. Magasabbrendű műveletek
 4. 1. Analízis
 4. 2. Szintézis
 4. 3. Értékelés

(V. ö. Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.*

Tankönyvkiadó, Budapest, 1992, OKKER Kiadó, Budapest, 2000.)

Az alábbi példa a természettudományi tantárgyak tanulásának – L. E. Klopfer által kidolgozott – taxonómiájából mutatja az **affektív tanulási célok** területét:

Beállítottságok (attitűdök) és érdeklődések a természettudomány tanulásával kapcsolatban

1. Pozitív beállítottság a természettudomány és a tudósok munkája iránt
2. Pozitív beállítottság a tudományos kutatás módszere, mint a problémák megoldásának módja iránt
3. A tudományos gondolkodás iránti általános jellegű pozitív attitűd
4. A természettudományos tárgyak kedvvel való tanulása
5. Érdeklődés a természettudományos és az azzal rokon tevékenységek (pl. gyűjtés, kísérletezés, olvasmányok stb.)
6. A természettudományos érdeklődésnek megfelelő pályairányulás.

(V. ö. L. E. Klopfer: *The IEA Study in Science*. Holt, Rinehart, Winston, New York, 1971.; Vári Péter: *Cél- és követelményrendszer*. OOK, Veszprém, 1980.)

A következő példa az alsó tagozatos természetismeret tantárgyra vonatkoztatva írja le a **pszichomotoros szféra** elemeit (a tanulói tevékenységek oldaláról)

I. A megfigyelés

1. A vizuális, az akusztikus, a tapintási és szaglási közvetlen megfigyelés begyakorlottsága, összekapcsolása az értelmi tevékenységgel (verbalizálás stb.)
2. A tapasztalati anyag reprodukálása (rajzolás, gyurmázás, papírmunkák, írásjelek és szimbólumok használata, montázskészítés)

II. Összehasonlítás

1. Becslés és mérés (fizikai, kémiai, biológiai dimenziók vizsgálata)
2. Emberismeret és önismeret

III. Elemzés

1. Konkrét tárgyak, képek, rajzok elemekre bontása, szétszedés konkrétan és szimbólikusan
2. Konstruktív játékokkal való foglalkozás
3. Konstruktív feladatok megoldása, egyszerű laborszakozatokkal való munkálatok véghezvitele

IV. Szintézis

1. Összerakás, egybeépítés elemekből, eszközökből. Egyszerű fizikai, kémiai és biológiai kísérletek

V. Kísérletezés és problémamegoldás

1. Kísérleti eszközökkel való esztétikus, biztonságos és pontos munka
2. Információrögzítő berendezések ismerete, használata (magnetofon, fényképezőgép, zsebszámológép, írógép stb.)

VI. Információs készségek

1. Vázlatkészítés, jegyzőkönyvkészítés, rajzolás, illusztrálás
2. Könyv- és könyvtárhasználat, jegyzetelés
3. Adatgyűjtés és csoportosítás

VII. Természetgondozás

1. Élő növények, állatok gondozása, nevelése
2. Egészséges életmód és szokásrendszer megvalósítása
3. Mentálhigiéné és az önnevelés alapjainak elsajátítása
4. Természetvédelem gyakorlati feladatainak ellátása

(V. ö. Havas Péter: *Egy alsó tagozatos természettudományos tantárgy taxonómiai keretei. Kutatási jelentés.* Budapest, 1982.)

A következő példában a **kognitív taxonómia** 1. ismeret, 2. megértés, 3. alkalmazás, 4. magasabb rendű műveletek (4. 1. analízis, 4. 2. szintézis, 4. 3. értékelés) értelmezését, s egy-egy példával történő illusztrálását követheti nyomon.

A kognitív taxonómia egyes szintjeinek értelmezése	Példák a kognitív taxonómia egyes szintjeire
1. Ismeret	
A tanuló képes tényeket, fogalmakat, módszereket, szabályokat felismerni vagy felidézni.	A tanuló fel tudja sorolni az európai királyságokat. A tanuló meg tudja határozni az energia fogalmát, és fel tudja sorolni a fajtáit.
2. Megértés	
A tanuló megérti, amit közöltek vele, fel tudja használni a közlés tartalmát anélkül, hogy másfajtatartalommal hozná kapcsolatba.	A tanuló el tudja magyarázni az I. világháború kitörésének okát. A tanuló le tud fordítani egy bekezdést angolról magyarra. A tanuló példát tud mondani egyenes vonalú egyenletes mozgásra.
3. Alkalmazás	
A tanuló képes az elméleti ismereteket, szabályokat, elveket, módszereket konkrét és sajátos esetekben használni.	A tanuló képes a barométer segítségével előre jelezni az időt. A tanuló képes megtalálni az ismeretlent az egyenletben.
4. Magasabb rendű műveletek	
4. 1. Analízis	
A tanuló képes a közlést összetevő elemekre, részeire bontani.	A tanuló képes összehasonlítani különböző társadalmi körök politikai célkitűzéseit.
4. 2. Szintézis	
A tanuló képes az elemekkel, részekkel dolgozni, és összerakni ezeket egy egészé, képes egy új modellt vagy struktúrát létrehozni.	A tanuló képes összefüggő dolgozatot írni a nyaralásról.
4. 3. Értékelés	
A tanuló képes mennyiségi és minőségi ítéleteket alkotni arról, hogy anyagok és módszerek mennyiben tesznek eleget a kritériumoknak	A tanuló képes megítélni, hogy adott osztálybeli események mennyiben felelnek meg a demokratizmus szabályainak.

(V. ö. Falus Iván – Szivák Judit: *Didaktika*. Comenius Bt., Pécs, 1996. 21-22. o.)

Latens (rejtett) tanterv:

„az elnevezés összefoglalóan utal mindazokra a pszichikus képződményekre (viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök), amelyeket szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám amely tartalmak nincsenek hivatalos tantervben megfogalmazva. A rejtett tanterv szaknyelvi metafora. Szinonimái a szakirodalomban: az iskolázás másodlagos következménye; mellékterméke; 'paracurriculum'.”

(Kiemelés Szabó László Tamás szócikkéből.

V. ö.: Báthory Zoltán, Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 260-261. o.)

Mastery learning:

a megtanítási stratégia v. az optimális elsajátítás stratégiája. Abból indul ki, hogy ha a tanulást megfelelően szervezzük, ha minden egyes tanuló számára biztosítjuk a számára szükséges tanulási időt, a megfelelő motivációt segítjük előhívni, megerősíteni, fenntartani, ha a tanuló egyéneknek vagy a tanulók csoportjainak a megfelelő feladatokat és módszereket alkalmazzuk, ha a visszajelzés folyamatos, ha jelen van a **diagnosztikus**, a **formatív értékelés** is, akkor optimális elsajátítás valósul meg. Célja, hogy a tanulók eredményesen teljesítsék egy adott tantárgy vagy témakör törzsanyagának követelményeit. Tervezésének fontos tennivalói: 1) a tananyag feldolgozásához szükséges előzetes tudás (ismeretek, képességek, motívumok stb.) számbavétele, 2) a diagnosztikus értékeléshez szükséges eszközök készítése, 3) a tananyag részegységekre bontása, 4) az egységek, pontosított, operacionalizált követelményeinek kidolgozása, 5) a tananyag feldolgozásához kapcsolódó korrekciós, dúsító, kiegészítő anyagok, feladatok variációinak összeállítása, 6) a formatív, a **szummatív értékeléshez** szükséges eszközök készítése.

Diagnosztikus értékelés:

feltáró értékelés, funkciója a tájékozódás, a tanuló előzetes tudásának feltárása, a soron következő tanulási egység(ek) megkezdése előtt. A diagnózis (a helyzetfeltárás) kiterjedhet az értelmi képességekre, az affektív és pszichomotoros területekre egyaránt. A „*pedagógiai diagnosztika*” értelmében a diagnosztika feladata a tanulás hatékonyságának javítása (a tanulási problémák feltárása, elemzése, értelmezése alapján), valamint az objektív, megbízható minősítés módszereinek kidolgozása.

Formatív értékelés:

formáló-segítő értékelés, funkciója a folyamatszabályozás, a folyamatos visszajelzés, a tanulás és tanulássegítés folyamatának állandó kísérése, az eredményes tanulás elősegítése érdekében. A tudáselemekre, rész tudásokra irányulva jelenti a tanulási hibák, nehézségek, tudáshiányok differenciált feltárását, javításuk, pótlásuk szakszerű támogatását.

Szummatív értékelés:

összegző, lezáró értékelés, funkciója a minősítés a tanulási egység(ek) (tanulási témák, félévek) végén. Arról ad globális képet, hogy egy-egy hosszabb-rövidebb tanulási egység végén (témazáráskor, félév, év végén, iskola befejezésekor) milyen mértékben tett eleget a tanuló a követelményeknek.

Adaptív oktatási stratégia:

azon a felismerésen alapul, hogy az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai, kapcsolódó ismeretei, motivációi egymástól lényegesen eltérőek, s hogy ezek a különbségek a tanuló egyén(ek)hez alkalmazkodó tanulási környezetet, tanulás- és tanításmetodikai eszközöket, eljárásokat, tananyagokat, értékelési módokat igényelnek.

Önszabályozó tanulás stratégiája:

Az önszabályozó tanulás – Boekarts nyomán – komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, amelyben szerepet játszanak a motivációs önszabályozó és a kognitív önszabályozó tevékenységek is.

(V.ö.: Boekarts, M.: Self-regulated learning.

A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 1997, 7, 161-186.)

Az önszabályozó tanulás fázisai: 1) *Célkitűzés, tervezés és aktiválás:* előre vetíti az önszabályozó tanulási folyamat valamennyi mozzanatát. A belső késztetesként, személyes indítást is megje-

lenítő célok, tervek fokozzák a tanulás hatékonyságát. Ekkor érvényesül az előzetes tudás, a **metakognitív tudás** aktiválása, a saját hatékonyság (motiváltság, érzelmi, akarati viszonyulás) felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése. 2) *Monitorozás (figyelemmel kísérés)*: e fázisban különös jelentősége van a kognitív és metakognitív tudás figyelemmel kísérésének, a motiváció és emóció tudatosításának, a saját tanulási szituációhoz, feladathoz való személyes hozzáállás, kitartás, erőfeszítés, stratégia stb. felbecsülésének. A tanulási feladat értelmének, szerepének, személyes jelentőségének megismerése, meglátása megtalálása, megértése fontos eleme a tanulás hatékonyságának, az önszabályozó tanulás sikerességének. 3) *Kontrollálás, szabályozás*: e fázisban zajlik a figyelemmel kísért mozzanatok korrekciója, alakítása. Ekkor kerül sor a gondolkodás, a tanulás megfelelő (az adott tanulási szituációban előhívható/előhívandó) kognitív stratégiáinak alkalmazására, a megfelelő motivációs és érzelmi stratégiák mozgósítására. 4) *Reakciók, reflexiók, visszacsatolás*: e fázisában történik a tanulási célok és a tanulási eredmények összevetése, a teljes tanulási folyamatra (a teljesítményre, a tanulási stratégiákra, a motivációs, emóciós, akarati tényezőkre stb.) való visszacsatolás, (ön)értékelés. Ekkor kerülhet sor a saját tanulási (csoporttanulási) folyamatban bekövetkezett változások számbavételére, értékelésére, a további „lépések” megfontolására.

(V. ö.: Molnár Éva: Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 2002. 9. sz.)

Nyitott curriculum:

olyan tanulási, tanítási folyamatterv, program, amely gyakorlatközeli, amely megadja a helyi körülményekhez, a csoportok, a tanulók szükségleteihez való alkalmazkodás, alakítás lehetőségét, amely kiszélesíti a pedagógus, a diák kompetenciáit, döntési szabadságát, felelősségi körét.

Friedrich Kron arra is felhívja a figyelmet, hogy míg a zárt curriculum nem számol a szociális tanulással, addig a nyitott curriculum szervesen beépíti azt a rendszerébe. A nyitott curriculumok „felkínálják a lehetőséget arra, hogy a szociális tanulást, illetve a reá irányuló célokat a curriculumban rögzítsék. (...) A pedagógiai irányultságú anyagok a tanuló tanulási folyamatából indulnak ki, és a curriculumokat megalapozó elveknek megfelelően összekötik a szakmai-tantárgyi tanulást a szociális tanulással. A tanároknak és tanulóknak ezáltal megvan a lehetőségük arra, hogy ezeket az anyagokat szükségleteiknek, érdeklődésüknek és elképzeléseiknek megfelelően megszervezhessék, azaz hogy értelmezhessek és továbbfejleszthessék azokat. Ezáltal a közös tanítási és tanulási folyamatok meghatározó szubjektív tényezőivé válnak. A nyitott curriculum ennél fogva fokozottabb tanulóközpontúságot jelent, és tágabb teret biztosít a felfedezve tanulásnak, a projektmunkának és a szervezett formában történő tanítás és tanulás formáinak. Általa a tanár szabadsága kitágul. A teljesítményértékelés a 'végeredmék' kizárólagos értékeléséről áttevődik a folyamatok értékelésére és reflektálására.”

(V.ö.: Kron, W. F.: *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. 471–472. o.)

Nemzeti alaptanterv (NAT 2003):

Fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen *elvi, szemléleti megalapozása* úgy, hogy egyben biztosítsa az *iskolák helyi tartalmi önállóságát*. Meghatározza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös *céljait*, a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő *fejlesztési feladatokat*. A közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. *műveltségi területeket* és a műveltségi területeken átívelő ún. *kiemelt fejlesztési feladatokat*) definiálja. A Nemzeti alaptantervet a kormány rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek, helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára

A bevezető fejezet struktúrája: Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei; Egységes alapokra épülő differenciálás; Kiemelt fejlesztési feladatok (Énkép; Önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra; Környezeti nevelés; Információs és kommunikációs kultúra; Tanulás; Testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőtt élet szerepeire); A saját

tos nevelési igényű tanulók nevelésének és oktatásának elvei; A nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés és oktatás elvei; A kollégiumi és az iskolai nevelés és oktatás kapcsolata; A NAT felépítése.

Műveltségi területek (Alapelvek, célok. Fejlesztési feladatok): Magyar nyelv és irodalom; Élő idegen nyelv; Matematika; Ember és társadalom; Ember a természetben; Földünk-környezetünk; Művészetek; Informatika; Életvitel és gyakorlati ismeretek; Testnevelés és sport. A NAT 2003 „üzenete” közvetlenül az iskolák számára választható kerettantervek, oktatási programok, programcsomagok készítőinek szól.

(V. ö.: <http://www.om.hu>)

Kerettantervek:

A miniszter az iskolázás adott szakaszára vonatkozóan – a Nemzeti alaptantervre épülve és a helyi tanterv készítéséhez alapul szolgálva – választható kerettanterveket ad ki (akkreditál). Az akkreditáció feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósíthatók-e a Nemzeti alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatok, illetve kapcsolódnak-e hozzá olyan részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik.

A kerettantervek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között a saját viszonyaikra adaptálják az iskolák, például a rendelkezésre álló, úgynevezett szabad sáv tartalmát helyi tantervükben határozzák meg.

(V. ö.: <http://www.om.hu>)

Oktatási program, programcsomag, pedagógiai rendszer:

A tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere. Beszélhetünk átfogó, egy vagy több műveltségi területre, tantárgyra kiterjedő programokról. A tantárgyi program jellegzetes komponensei a következők.

- (1) *Kerettanterv*: tartalmazza a tantárgy céljait, a követelményeket témákhoz, évfolyamokhoz vagy hosszabb ciklusokhoz rendelve, az értékelés elveit, továbbá kijelöli, és az időben elrendezi a tananyagot.
- (2) *Pedagógiai koncepció*, mely összefoglalja, esetleg elméletileg is megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul.
- (3) *Modulleírások*: részletes leírást adnak egy-egy téma feldolgozásának menetéről, mindennekelőtt a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről.
- (4) *Eszközi elemek*, amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását: (a) információhordozók: tankönyvek, szövegek, képek, filmek, hanghordozók, makettek, CD-k stb., (b) feladathordozók: munkafüzetek, feladatlapok stb., (c) a kettő kombinációi: szoftverek stb.
- (5) *Értékelési eszközök*, amelyek elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését.
- (6) *Továbbképzési programok*, melyek során felkészítik a pedagógusokat a program alkalmazására.
- (7) *Támogatás*: tanácsadás és programkarbantartás a fejlesztő műhely részéről. A szóhasználatot differenciáltabbá tehetjük, ha programnak az (1), (2), (3) és (4) pontban felsorolt komponenseket nevezzük, programcsomagról akkor beszélünk, ha ezek kiegészülnek az (5) ponttal. A pedagógiai rendszer pedig a (6) és (7) pontokat is tartalmazza.

Oktatási programok az alábbi kiemelt kompetenciaterületeken: 1) szövegértési – szövegalko-

tási, 2) matematikai, 3) idegen nyelvi, 4) IKT, 5) szociális, életviteli és környezeti, 6) életpálya – építési.

(V. ö.: <http://www.om.hu>; <http://www.sulinova.hu>)

Tudás:

az egyén megismerő tevékenységének eredménye, mely keletkezésében mindig szubjektív. A nyelvi kommunikáció révén a szubjektív tudás objektívvá válik, tárolható, mások számára hozzáférhető. A tudás fogalma magába foglalja az **ismeret jellegű „mit” tudást (ún. deklarált tudást)** és a **képességek, készségek széles körét mozgósító „hogyan” tudást (ún. procedurális tudást)**. A tudás fogalmába oly módon integrálódnak az ismeretek, készségek, képességek, hogy azok nem alkotnak elkülönült rendszert. A sémák az egyén tudásának összefüggő egységei (egységes egészek). Az egyén az információkat sémák formájában fogadja be, tárolja. Hogy valamely információ elraktározódik-e, beépül-e az egyén tudásába, az attól függ, hogy létezik-e az egyén tudáskészletében megfelelő, „befogadó” séma, hogy az aktiválódik-e, hogy az információk hatására módosulnak-e a meglévők, hogy kialakulnak-e új sémák. A **meta-tudás** a saját megismerő tevékenységünk, a saját tudásunk, gondolkodásunk, tanulásunk működésének/működtetésének kontrollját jelenti. A **metakognitív tudás** saját személyünkre, az elvégzendő feladatokra és stratégiákra vonatkozó tudást fogja össze. A metakognitív tudatosság teszi lehetővé tanulásunk olyan tervezését, rendezését, megfigyelését, értékelését, mely direkt módon fejleszti a teljesítményt.

A deklarált, a lefordított (v. értelmezett) az elsajátított tanterv/curriculum:

összefüggése a curriculum transzformálásának, működésének folyamatában nyer értelmet. E folyamat első szakaszában jelenik meg maga a kívánatosnak tartott, ún. deklarált curriculum, vagyis a tantervi dokumentáció szövege. A második szakaszban találkozunk az ún. lefordított (v. értelmezett) tantervvel. Ez azt a folyamatot jelenti, ahogy a tanterv használói értelmezik, tevékenységük során transzformálják, aktualizálják a dokumentumot, ahogy ennek segítségével megtervezik és lebonyolítják a tanulás és tanulássegítés folyamatát. A harmadik szakaszban beszélhetünk az ún. elsajátított tantervről, azaz a tanulás eredményéről, az egyéni tudásról. Az elsajátított tantervben sűrűsödik a tanuló egyén előzetes tudása (motivációi, ismeretei, képességei), környezetének hatásai, valamint az a mód és minőség, ahogy a tanulást segítő szakember „lefordította” a tantervet.