

ELEMZÉS*

A TANÍTÁS ÉS TANULÁS MEGÚJÍTÁSÁHOZ SZÜKSÉGES TARTALMI ÉS SZEMLÉLETI VÁLTOZÁSOKRÓL

*Készült az EFOP 3.2.15.- VEKOP-2017
kiemelt pályázat tantervfejlesztési
alprojektjében
(2017. szeptember 1.- 2018. január 8.)



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFETETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú,
„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális
fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása”
című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030
Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

Szakmai vezető:

Csépe Valéria

Koordinátor:

Sárik Zoltán

Vezető szakértők:

Csapodi Csaba, Juhos István és Katona Nóra

Tördelés: Gombás Gizella

Megjelent: 2020



Tartalomjegyzék

I. A nemzeti alaptantervek szakmai előzményei	4
Általános észrevételek	4
Nemzetközi kitekintés	6
II. Tartalmi elvárások, a tervezést érintő és befolyásoló nemzeti stratégiák, határozatok, megállapodások	8
III. Az alaptanterv megújításának lehetséges területei	9
Új szerkezeti jellemzők	10
Aktív tanulás, tanulóközpontú tanulásszervezés	12
Tanulási környezetek	13
Több tudásterületen megjelenő, átfogó általános kompetenciák	14
Az átmenetek támogatása	16
Fejlődést elősegítő tanulói értékelés- és támaszrendszer	17
A tanulmányok lezárása	21
A tanulmányok szervezése	23
A tanulási területek és tantárgyak módosítása	23
A nemzeti alaptanterv és a tantervi keretek és a helyi tantervek viszonya ...	25
IV. Tartalmi eltérések	26
IV.1. Tartalmi eltérések a hatályos és a javasolt szerkezet szerinti bemutatásban	27
IV.2. Kérdések és alternatívák	29

I. A nemzeti alaptantervek szakmai előzményei

ÁLTALÁNOS ÉSZREVÉTELEK

Szemponatok a tantervi-tartalmi szabályozók értékeléséhez

A 2012-től hatályos tantervi-tartalmi szabályozók felülvizsgálata alapos szakmai előkészítést igényel. A gyakorlat által visszajelzett problémák megoldást igényelnek az alábbi területeken:

- A Nemzeti alaptantervben (Nat) az elfogadás időpontjában korszerű alapelvek és célok nem jelennek meg a kerettantervekben, és ebből következően sem a tankönyvekben, sem az iskolai munkában.
- A Nat és a kerettantervek redundanciája jelentős a tanítandó-tanulandó tananyagok tekintetében, a mennyiségi elvárás jelentős, a felépítés ismerethangsúlyos.
- A műveltség (literacy) területeinek belső és egymás közötti kapcsolataiban a meghatározások lazák, helyenként esetlegesek, ezért a felépítés, definiáltság nem koherens, gyakran az általánosságok szintjén marad, s nem jelent valódi segítséget a szaktanár számára a tanórai tevékenységek megtervezéséhez.

Tematikai egység /Fejlesztési cél	I. Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok	Órakeret folyamatos
Előzetes tudás	Tárgyak, személyek, dolgok csoportosítása. Irányok (lent, fent, jobbra, balra) ismerete. Egyszerű utasítások megértése, annak megfelelő tevékenység. A feladat gondolati úton való megoldásának képessége (helykeresés, párválasztás, eszközválasztás). Tevékenységekben (rajzaiban) újszerű ötletek, kreativitás, fantázia megjelenése.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Egyszerű matematikai szakkifejezések, jelölések megismertetése. Az összehasonlítás képességének fejlesztése. Tárgyak, személyek, dolgok jellemzése egy-két tulajdonsággal. Halmazszemlélet megalapozása. Gondolatok, megfigyelések többféle módon történő kifejezése.	
Ismeretek	Fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok
Tárgyak, személyek, dolgok összehasonlítása, válogatása, rendezése, csoportosítása, halmazok képzése közös tulajdonságok alapján.	Összességek alkotása adott feltétel szerint, halmazalkotás. Személyekkel vagy tárgyakkal kapcsolatos jellemzők azonosítása, összegyűjtése, csoportosítása pl. interaktív tábla segítségével.	Környezetismeret: tárgyak, élőlények összehasonlítása, csoportosítása különböző tulajdonságok alapján, pl. előhely, táplálkozási mód.
Állítások igazságtartalmának eldöntése. Több, kevesebb, ugyanannyi	Relációszőkincs: kisebb, nagyobb, egyenlő. Jelrendszer ismerete és	Környezetismeret: természeti jelenségekről tett

Feladat átvétele vagy átadása?

1. ábra. Példa arra, hogy azonos információ több szekcióban is előfordul, különböző módokon. Az ilyesfajta redundancia hibalehetőséget és zavart okozhat az egyértelműségben.

- d) A koherenciát érintő és kapcsoltsági problémák, valamint a jelentős redundancia elsősorban az alaptanterv tervezési nehézségeiből, a technológiai támogatás hiányából adódnak. A technológiai támogatás hiánya teremti meg azt a helyzetet, hogy a tervezők csak egy nézetből, a statikus dokumentumok adta időrendbeli felsorolási nézetből látják a tantervet. Ezt tovább nehezíti, hogy a kétéves tervezési egységekben ömlesztve, összefüggéseket mellőzve szerepelnek információk. Nem világos több esetben, hogy egy adott tantárgy feladatot akar átadni más tantárgyaknak vagy onnan vállalna át illeszkedő, a tudást itt mélyítieni képes tartalmat.
- e) A tantervekben megjelölt kapcsolatok gyakran aszimmetrikusak, s ez megakadályozza a komplex szemléletű oktatást és rosszul felhasznált időhöz vezet, esetleg időtöbbletet okoz.
- f) A hatályos szabályozókban a tananyag mennyisége és tartalma nem felel meg sem a kor elvárásainak, sem a tipikusan fejlődő, a többséget alkotó tanulók (egy-egy életkori kohorsz tekintetében ez legalább a kétharmad) képességeinek. Az elvárások a legtöbb tantárgy esetében a tanulók érdeklődéséhez és életkori sajátosságaihoz, különösen a kognitív fejlődés tudományos adatokkal igazolható jellemzőihez nem kapcsolódnak.
- g) Több műveltségterületen is jellemzőek a szabályozási és levezethetőségi problémák, így jelentős eltérések lehetnek a Nat és a kerettantervek között, a kerettantervek és a helyi tantervek között, a helyi tantervek és a tanmenetek között, a kerettantervek és a tankönyvek, a digitális tananyagrendszerek között, a kerettantervek és a mérések között. A részletezettségnek a Nat irányából a helyi tantervek felé kell nőnie, s ez azokban az oktatási rendszerekben is általános elvárás, ahol a kerettantervek nem alkotnak az alaptanterv és a helyi tantervek közé beiktatott szabályozási dokumentumrendszert. Általában megfogalmazható, hogy nehezen követhető, minként jelenik meg egy központi tantervi cél a gyakorlatban.
- h) A kimenet irányából visszabontott felépítés nem jellemző, a tanulási eredmények egyértelmű, konkrét, a pedagógiai tevékenységre lebontható meghatározása hiányzik.

További általános észrevételek

További általános észrevételként fogalmazhatók meg a következők:

- i) Minősítési és visszacsatolási problémák tapasztalhatók; az egyedi tanítási tervek – pl. helyi tantervek, tanmenetek – nehezen elérhetők, formátumuk eltérő, ez pedig nehezíti a minőségértékelést. A tanítási tervek így nehezen elemezhetők, így a kerettantervek jól informált változtatása nehézkessé válik.
- j) Kihasználatlanok maradnak a közösségi lehetőségek, mivel a gyakorlatban kidolgozott egyedi tanítási tervek – pl. helyi tantervek, tanmenetek, óravázlatok, kreatív tartalmak, tanítási módszertanok – csak egy-egy szűkebb közösségben (pl. iskola, tanári csoportok) található meg. Probléma, miközben nem alaptantervi vagy kerettantervi kérdés, hogy digitális kollaborációs platformok hiányában nem lehetséges a jó gyakorlatok hatékony megosztása, az innovatív iskolák szakmai szerepvállalásának kiterjesztése, s így a pedagógusok mint szakmai közösség minősítési és korrekciós lehetősége kihasználatlan.
- k) Az oktatás digitális adminisztratív rendszerén túlmutató tervezés hiánya nehezíti a helyi tantervek tudatos fejlesztését, a digitális oktatásnak nincs általánosan használható rendszerszintű tervezési támogatása. A digitális tananyagok nehezen megtalálhatók és szervezhetők a tanterveknek megfelelően, a pedagógusok ezért időigényes egyedi megoldásokkal próbálják ezeket a tantervekhez illeszteni, vagy azoktól függetlenül próbálnak megfelelni a szükséges eszközök és kompetencia nem elterjedten magas szintjén.

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

- a) A sikeres tantervi reformokat bevezető országok jelentős részében több kötetes a nemzeti alaptanterv (lásd Észtország), amelynek létjogosultságát a tipikus életkori fejlődéssel járó változások eltérő oktatási és nevelési igényei határozzák meg és indokolják.
- b) Az alaptantervek a jellemzően tartalmi és kimeneti feltételeket együttesen ('learning outcome'/tanulási eredmény vagy eredménycél) határozzák meg, standardok szerint is kifejtve. A tanulási eredmények azok a tartalmi standardok (ismeret, készség, kompetencia), amelyeket minden tantárgyra és minden évfolyamra meg kell határozni. A tanítás és tanulás egyes nevelési-oktatási szakaszainak zárásához kapcsolódnak a teljesítménystandardok.

Magyarországon ebbe a körbe sorolhatók a kompetenciamérések, bár a klasszikus teljesítménystandardra vonatkozó meghatározás értelmében teljesítménystandardokat az érettségi határoz meg.

- c) Az angolszász és az észak-európai országok oktatási rendszereiben a téma-, jelenség-, illetve problémaközpontú tantervi koncepció nyert teret. A tantervi koncepcióknak ezenkívül gyakran meghatározó célja a fejlesztési irányok korrekciójához a pedagógiai kultúra módosítása. Az ezt a koncepciót követő tantervalkotásban a tanulási módszerek és értékelési rendszerek előírt és elvárható támogatása is szerepel az alaptantervekben.
- d) A nemzetközi felmérések eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar iskolák oktatási teljesítménye igen eltérő. A változtatás érdekében minden tanulónál jelentős változást szükséges elérni a használható tudás elsajátításában, az ismeretek, készségek és kompetenciák kiegyensúlyozott kialakításában, a problémamegoldó gondolkodás és tudás új kontextusában, gyakorlati élethelyzetekben történő alkalmazásában. Az oktatási rendszer eredményességének növelése érdekében olyan nevelési célok és alapelvek kialakítása szükséges, amelyek képesek kijelölni azt az irányt, amely a változásokhoz alkalmazkodni képes cselekvési programok kidolgozását meghatározza. Ezek a célok például a következők: a kiválóságra törekvés támogatása, a sikeres tanulóvá válás, a személyes integritás és kreativitás kibontakoztatása, a méltányosság elvének érvényesítése, a nemzeti identitás erősítése, az aktív és tájékozott állampolgári szerepre történő felkészülés, beleértve a digitális állampolgársághoz szükséges tudásrendszert.

II. Tartalmi elvárások, a tervezést érintő és befolyásoló nemzeti stratégiák, határozatok, megállapodások

1536/2016. (X. 13.) kormányhatározat a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról, valamint az ennek alapján a DPMK által elkészített „Javaslatok a Nemzeti alaptanterv átdolgozásához”

Ez a stratégia a technológia tudásterületen belül jelentkezik, és elsősorban az informatika tantárgy oktatásában, ám a digitális kompetenciák széles értelemben vett fejlesztésének megvalósulását a digitális tantervtámogató rendszeren keresztül érvényesített ajánlások is támogatják.

1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozat – Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II. – Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról.

A „Végzettség nélküli iskolaelhagyás stratégiáját” és „Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának stratégiáját” támogatja, hogy az alaptanterv foglalkozik a tanulási és tanítási alapelvekkel, és a *Felmérés, mérés-értékelés* fejezetében is olyan alapelveket fogalmaz meg, amelyek hozzájárulnak a motivált tanulási állapot kialakításához és fenntartásához. Az olyan alapelvek megfogalmazása, mint az aktív tanulás előtérbe helyezése, a saját tapasztalatok bevonása a tanulási folyamatokba, a hiteles tanulási lehetőségek, a fejlesztő értékelés és differenciálás hangsúlyozása a szakirodalom által is bizonyítottan hatékony elemek ezek megvalósításában.

A „Köznevelési-fejlesztési stratégia” a tartalmi szabályozás tekintetében kiemeli a minimumkövetelmények mentén történő tartalmi szabályozást és a standardok megfogalmazását, amelyet a tantervi keretek megvalósítanak.

A kormány rendeletet fogadott el a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról **(MDOS)**.

¹ 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat

Az MDOS egyik fontos megállapítása, hogy a digitális oktatás ne a hagyományos oktatás digitális eszközökkel támogatott változata legyen, hanem szemléletmódjában, módszertanaiban, követelményrendszerében is új, a digitális kor kihívásaira reflektáló nyitott oktatási környezet jöjjön létre. Ennek előfeltétele, hogy minden leendő tanár a felsőoktatásban alapozó informatikai képzésben és szakmai informatikai alkalmazási képzésben részesüljön.

III. Az alaptanterv megújításának lehetséges területei

Az iskola alapvető, az egyén és a nemzet szempontjából is meghatározóan fontos szerepet játszik a formális oktatásban részesülő nemzedék szocializációjában. Az iskola szocializációs céljainak megvalósítása során figyelembe kell venni, hogy milyen követelményeknek kell érvényesülnie az intézményes nevelés során, a szakképzettség megszerzésében, valamint a munkába állás kezdetén a globalizáció és a technológiai változások miatt folyamatosan változó világban. Valamennyi oktatási intézményben olyan tudást és kompetenciákat kell megszerezniük a tanulóknak, amelyek képessé teszik őket arra, hogy ismereteiket alkotóan alkalmazzák, a tudomány és technológia fejlődését követve új és kreatív alkalmazásokban tudjanak részt vállalni. Az alaptanterv tervezésekor figyelembe kell venni azokat a globalizációból eredő változásokat, amelyekre a nemzeti szinten adandó válaszokhoz is újfajta tudás szükséges. Ilyen a fenntarthatóság kérdése, különös tekintettel a környezetvédelemre, a klímaváltozásból következő hatásokra, a migrációra, a gazdasági és társadalmi feszültségek okozta problémákra.

A digitalizáció (benne az információs és kommunikációs technológiák) gyors és folyamatos fejlődése az elkövetkező néhány évben jelentős változást hoz, s ez megnyilvánul az információk megosztásában, használatában, a hozzáférésben egyaránt. Mindez együtt az információkeresés és -értelmezés vonatkozásában kihívást jelent a technológia használatát érintő készségek tekintetében is. A digitális módszerek megjelennek az oktatás adminisztrációjában, a tanulás és tanítás szervezésében és támogatásában, az online módszerek alkalmazásában. Az iskoláknak fel kell készülniük arra, hogy az információs technológiák

hamarosan a mindennapi munka eszköztanát jelentik, s ennek változatos alkalmazási formáit be kell vonni az oktatásba, támogatva ezzel a tanítást és tanulást.

Ezekre a 21. századi kihívásokra adott válasz a megújított tartalom, tanulási szemlélet, az ismereteket, a készségeket és kompetenciákat egyensúlyban tartani képes célrendszer, valamint a tanulás- és tanulóközpontú szervezeti kultúrát megteremteni és fenntartani képes iskolarendszer. A hazai és nemzetközi elemzések áttekintésének eredményeként megállapítható, hogy az ideális alaptanterv integrált, azaz az ismeretek koherens rendszerére épít, amelyek használatához szükséges készségeket rendel, s a kompetenciák rendszerét teljességében és érthetően ragadja meg. Egy ilyen integrált alaptanterv fontosabb szerkezeti és tartalmi jellemzői az alábbiak.

ÚJ SZERKEZETI JELLEMZŐK

Alaptantervet akkor érdemes módosítani, ha a hatályban lévőt több kérdésben is meghaladták a szakmai elvárások, s nem képes a stabilitást és a rugalmasságot egyszerre biztosítani. Eldöntendő ezért, hogy a nemzetközi gyakorlatban követett út járható-e, azaz lehetséges-e a kerettantervek gyors kivezetése, vagy több éves folyamatos felkészülésnek kell azt megelőznie. Az utóbbi esetben a szerkezeti változásoknak inkább a koherencia hiányából fakadó problémát kell megoldaniuk, az előbbinek pedig azt a kérdést kell megválaszolni, hogy az alaptanterv a képzési szintek szerint kerüljön-e kidolgozásra, azaz két külön dokumentumból álljon-e. A Nat I. az általános iskolai, azaz az alapfokú képzésre, a Nat II. a középiskolai szintre vonatkozóan foglalná össze a tanítási és tanulási folyamat teljes és részletes leírását, a céloktól az értékelésig. Erre számos nemzetközi példa van, ám nem szabad elfelejteni, hogy az így felépített alaptanterveknek mások a hagyományai is. Az alaptanterv(ek)nek világos célt és szerkezetet célszerű követni. Ennek főbb faktorai a következők:

- (1) *Az oktatás-nevelés értékei, céljai, az elsajátítandó ismeretek és készségek, megszerzendő kompetenciák, a tanítás és tanulás alapelvei, az egyes nevelési-oktatási szakaszok kiemelt területei és pedagógiai feladatai, a tanulmányok szervezése, a mérés és értékelés alapelvei, az elvárt tanulási eredmények (tartalmi standard). Mivel a köznevelés rendszerében két olyan, a tanulmányok sikeres befejezését jelző vizsga van, amely általánosan érvé-*

nyes központi mérésre épül (8. osztályos középiskolai felvételi és érettségi), a teljesítménystandardok fejlesztésénél az elfogadott és bevezetett alaptantervet szükséges figyelembe venni. Az általános és sajátos kimeneti követelményeket az alaptanterv, a tantervi keretek és a helyi tantervek együtt határozzák meg.

- (2) A tantárgyi tartalmak részletezése az alaptantervben meghatározott, ha kerettantervek külön nem kerülnek kidolgozásra. A kerettantervi rendszer kivezetéséhez azonban számos olyan feltételnek kell teljesülnie, amelyre a köznevelés az elemzés időpontjában nincs felkészülve. Egy egységes alaptanterv ugyanis azonos szabályozási szintre emelné a kerettanterveket.
- (3) Részletes szabályozást alkalmazó oktatási rendszerekben az alaptantervnek utalnia szükséges a köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályokra. Bármilyen módosításra is kerül sor, az alaptantervnek kihatása lesz más szabályokra és irányelvekre is. Ilyen például az Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, amelyet érdemes átalakítani úgy, hogy az atipikus fejlődésű tanulók teljes körére kiterjedjen (beleértve az SNI, BTM és tehetség kérdését), valamint az Irányelvek a nemzetiségi oktatáshoz (amely a nemzetiségi oktatáson túl kiterjedne a kéttannyelvű oktatásra is).
- (4) Az alaptanterv megújulása számos alacsonyabb szintű jogszabály felülvizsgálatát is magával vonja. A transzparenciát, mindenképp pedig a helyi tantervekért felelős intézményvezetőket segítheti a köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó további szabályok felsorolása, bemutatása (pl. óvodai nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel-oktatással, a hittan oktatására vonatkozó szabályok, a természettudományos nevelés, a mindennapos testnevelés, a mindennapos művészeti nevelés, az idegennyelv-oktatás, az emelt szintű képzési forma, a szakközépiskolai és szakközépiskolai nevelés-oktatás, a kollégiumi nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel-oktatással).

Az alaptanterv módosítása olyan új szerkezet kialakítására is alkalmas lehet, amely a nemzetközi gyakorlatban elterjedt kétszintű szabályozási modellt követi. Ez egyben azt jelenti, hogy a tantervi keretek az alaptanterv törzsanyagát alkotják, elfogadva azt a továbblépést, hogy az alaptanterv részét képező megújított tantervi keretek nem azonosak a rendszeresen módosított kerettantervekkel. Bármelyik modellt választja Magyarország, a törzsanyagot úgy kell kialakítani, hogy az kellő rugalmasságot biztosítson az iskola sajátosságai szerint is meghatározott helyi tantervek kialakításában.



AKTÍV TANULÁS, TANULÓKÖZPONTÚ TANULÁSSZERVEZÉS

A módosított alaptanterv olyan tanulási tevékenységformákat támogat, amelyek alkalmazásával a tanulók aktív szereplőként vesznek részt a tanulásban. Ebben a folyamatban a tanuló a főszereplő, a tanulás szervezése pedig tanulóközpontú.

- (1) Az ismeretek, készségek és kompetenciák alkalmazhatóságát alapvetően meghatározza a tanulás módja, így a tanuló passzív vagy aktív szerepe a befogadásban és a tudás önálló felépítésében. A 21. században a tudás fontos összetevői az ismeretek, ám a tények és adatok bevétele a tudásnak szükséges, de nem elégséges feltétele, azaz készséggé kell alakulnia az összefüggések keresésén, felismerésén, értelmezésén nyugvó tudásszerzésnek. A pedagógus nem kizárólag ismeretátadó, hanem a megértést segítő tudásmegosztó, olyan facilitátor, aki az életkornak megfelelően direkt és indirekt eszközökkel is segíteni tudja a problémamegoldás és jelenségértelmezés folyamatát. Az összefüggés-keresés és a problémamegoldás a tanulási kompetencia olyan magasabb rendű összetevőit fejleszti, mint amilyenek a heurisztika, a metakogníció és a motiváció önszabályozása.
- (2) A tanuló- és tanulóközpontú tanítás alapvető változást eredményez a tanuló tanulásához való viszonyulásában; erősödik a bevonódás az érdekes, kihívást jelentő, kíváncsiságot ébresztő feladatokba, és olyan belső (intrinsic) motivációt alakít ki és tart fenn, amely magát a tanulást is önfenntartóvá teszi. A folyamat lényege, hogy a tanulónak tanulnia kell megtanulni.
- (3) A tanuló tudásának fejlődését alapvetően induktív tanítási módszerek segítségével lehet elérni. Ezek a problémaalapú, a projektalapú, a kutatásalapú és a felfedezési tanítási módszerek.
- (4) Az aktív tanulói magatartás kialakulását támogatja a jelenség alapú tudásszervezés elveit is alkalmazó oktatás. Ennek lényege, hogy a tanulás során elsajátított ismeretek, tapasztalatok mentális szerveződésének feltételeit elsődlegesen nemcsak egy tantárgyi területhez kötve valósítja meg, hanem jelenségek, fogalmak köré csoportosítva is. Ebben a szemléleti keretben a tanulás-tanítás olyan módszertant követ, amely egy adott tudományterület vagy tantárgy határait átlépve több szempontból is vizsgálja és értelmezi tud egy adott jelenséget, a megközelítés pedig inter- vagy multidiszciplináris. A jelenség alapú tudásszervezés stabil ismereteket és rugalmas gondolkodást igényel.

A fenti szempontok érvényesüléséhez nélkülözhetetlen a pedagógusképzés és -továbbképzés folyamatos, az alaptanterv változását is követni képes megújítása, a módosítás felmenő rendszerben történő bevezetését megelőző felkészítés és az implementáció támogatása és követése. Az implementáció fókusza alapvetően nem a tantárgyak tartalma, hanem a tanulás és tanítás szervezését elindítani hivatott elvárások megismerése, megértése, internalizációja. Mindez érvényes a tanulási eredményként beemelni javasolt tartalmi standardokra, a tanulási területek szerint tervezett tantárgyi kapcsolódásokra, az aktív tanulást támogató induktív és multidiszciplináris szemlélet kiterjesztésére. Bármelyik modellt (alaptanterv tantervi keretekkel, alaptanterv + kerettantervek) kívánja alkalmazni a megújuló szabályozás, átgondolt ütemezés, körültekintő előkészítés szükséges. A szakmailag támogatott és követett implementáció akkor éri el célját, ha a megújult alaptanterv nem szándék marad, hanem meg is valósul. Alapvető, több évet, akár egy évtizedet igénylő szemléleti változás szükséges, hogy a pedagógusok megtanulják: önmaguk aktív tanulásáért is felelnek, a pedagógusi életpálya folyamatos igénye az önfejlesztés, továbbképzés, tudatos tervezés.

TANULÁSI KÖRNYEZET

A tanuló- és tanulásközpontú tanításhoz megfelelő fizikai, társas és pedagógiai feltételek szükségesek. A tanulási környezet leggyakrabban az átlagnak megfelelő elvárásoknak felel meg. A tanulóközpontú, a differenciálás feltételeit biztosítani képes környezet érzékenyen reagál a tanulók közötti egyéni különbségekre, beleértve az egyes tanulók eltérő előzetes tudását is. A kognitív idegtudományok megerősítik, hogy az agyi fejlődés eltérő üteme szerint változatos mintázat szerint alakuló kognitív, érzelmi és társas fejlődés eltérő tanulási utakat határoz, határozhat meg. Ez a felismerés a személyre szabott tanítást és ennek megfelelő tanulási környezet kialakítását igényli. Ez akkor lehetséges, ha maga az alaptanterv, majd a kerettantervek és a helyi tantervek is elég rugalmasak ahhoz, hogy a tanulási feladatok és feladatcsoportok, programok sokfélesége és a közöttük való választás lehetősége adott.

A tanulóközpontú tanulási környezet olyan programokat alakít ki, amelyek a képességekkel arányos kihívást jelentenek a tanulók számára, s bár erőfeszítést igényelnek, nem vezetnek sem kognitív, sem érzelmi túlterheléshez.

A tanulók akkor motiváltak, ha kompetensnek érzik magukat abban, amit elvárnak tőlük, és az észlelt elvárások nem teljesíthetetlenek, azaz erősítik a „képes vagyok rá” egyéni tanulói hatékonysághitet.

TÖBB TUDÁSTERÜLETEN MEGJELENŐ, ÁTFOGÓ ÁLTALÁNOS KOMPETENCIÁK

Az aktív, önirányított tanulás kompetenciái

Az aktív, önirányított tanulás kompetenciáinak kialakulása az iskolai szocializáció egy specifikus eredménye. Ezeknek a kompetenciáknak a kialakítását a tanulók aktív tudásszerzése, belső motivációval ösztönzött tevékenységei, önszabályozó stratégiái segítik. Ebben az egyéni tanulási utak sokfélék lehetnek.

Nyelvi-kommunikációs kompetenciák

A nyelvi kommunikáció a 21. században nemcsak azt jelenti, hogy az egyén az elsajátított nyelvek birtokában hatékonyan kommunikál szóban, írásban és többféle digitális eszköz felhasználásával, hanem meghallgatási/odafigyelési készségei is fejlettek. A nyelvi kommunikációs kompetencia összetevői: meghallgatás/megértés/odafigyelés, olvasás, szövegértés és -értelmezés, szóbeli interakció, írásbeli interakció, beszédprodukción, írásos produkció.

Digitális kompetenciák

A digitalizáció és az információs technológiák ismerete és alkalmazása a mindennapi élet valamennyi területén egyre fontosabb. Ez a kompetencia azt jelenti, hogy a digitális készségeket az egyén a társadalom hatékony tagjaként, digitális állampolgárként használja. Képes digitális eszközök használatával kapcsolatot létesíteni, fenntartani, a tanulásban, munkában, rekreációban digitális készségeit mozgósítani. A digitális kompetencia sem a „z”, sem az „alfa” generációnak nem inherens tulajdonsága, a digitális kultúra (digitális eszközöktől az algoritmikus gondolkodáson át a digitális állampolgárságig) tudásának átadása köznevelési feladat. Az iskolai tanulási környezetnek biztosítania kell, hogy minden tanulónak, családi és társadalmi helyzetétől függetlenül, lehetősége legyen a szükséges kompetenciák elsajátítására és fejlesztésére.

A tudományos és technológiai gondolkodás kompetenciái

A tudományos és technológiai gondolkodás kompetenciái a tanulók tudás-alapú világképének kialakításához, valamint a technológiaalapú fejlődés megértéséhez és kritikus értelmezéséhez szükségesek. Olyan tudás- és készség-elemeket tartalmaznak, mint a kvantitatív és kvalitatív adatok, információk összegyűjtése, szervezése, számítási eljárásokkal azok átalakítása, elemzése és értelmezése, a jelenségek közötti összefüggések modellek segítségével történő megértése, a feldolgozott adatok felhasználása következtetések levonásához és döntések meghozatalához.

Kulturális és társadalmi kompetenciák

A kulturális és társadalmi kompetenciák fejlesztése során a tanulók képessé válnak arra, hogy megismerjék és értékeljék nemzeti és kulturális örökségüket, valamint személyes társadalmi, kulturális, vallási, filozófiai és nyelvi gyökereiket. Megismerik, mi a jelentősége a kulturális tradícióknak és identitásnak, beleértve a nemzeti identitást. Megismerik és megértik, hogy hogyan hatnak a művészet, a tudomány, a vallások és a filozófiák az egyénre és a társadalomra, a mindennapi életre, és miként alakítja a média az egyének és társadalmi csoportok gondolkodását és a kultúrát. A kompetencia megszerzésének alapvetően fontos helyszíne az iskola, amely az értékek rendszerében támogatja az eligazodást: nemzeti kultúra és identitás, egyetemes emberi értékeken nyugvó magatartás, az emberi jogok, a gyermeki jogok, az idősek tisztelete.

A kreatív alkotás és önkifejezés kompetenciái

A kreatív alkotás és önkifejezés kompetenciáinak elsajátításával a tanulók értéknek tartják az emberiség kiemelkedő személyiségei, köztük a nemzet kiválóságai által létrehozott kreatív tudományos, technológiai és művészeti produktumokat, megtanulják értelmezni az alkotásoknak a társadalmi és a személyes életre gyakorolt hatását. A kompetenciák elsajátításával képessé válnak arra, hogy saját tanulási tevékenységükben is értékesnek tartsák a kreatív ötleteket és produktumokat, önmaguk kreatív alkotásokat hozzanak létre a tanulási tevékenység során, és elsajátítsák az esztétikai átélés és a művészi önkifejezés személyiséget gazdagító formáit.

Életvezetési kompetenciák

A mindennapi élet irányítása és megszervezése egyre szélesebb körű készségeket igényel. Ez a terület magában foglalja a fizikai egészség, az egészségtudatos magatartás, a szocio-emocionális jóllét, a biztonság, az emberi kapcsolatok, a hétköznapi technológiai eszközök használatának, a személyes pénzügyeknek és a fogyasztásnak a megszervezését. Mindezek a fenntartható életmód összetevőit képezik.

A munka világához kapcsolódó kompetenciák

A technológiai fejlődés és a gazdaság globalizálódása következtében a munka világa, a foglalkozások és a munka jellege nagymértékben változik. Az iskolai szocializációnak elő kell segítenie, hogy a tanulóban érdeklődés és pozitív attitűd alakuljon ki a munka világa iránt. A munka világához kapcsolódó kompetenciák kihangsúlyozzák a változó világhoz történő alkalmazkodás szükségességét és az ehhez szükséges készségeket, képességeket.

AZ ÁTMENETEK TÁMOGATÁSA

A tanulói sikeresség és jóllét egyik alapvetően meghatározó eleme az egyes nevelési-oktatási és képzési szakaszok és különösen az intézményváltások közötti átmenet támogatása. Ennek a folyamatnak a kulcsszereplői a tanuló, a család és a két érintett intézmény (a küldő, azaz a korábbi és a befogadó, azaz a későbbi). Az átmenet támogatása megnyilvánul a tájékozottság olyan szintjének a biztosításában, amelyhez szükséges az érintett intézmények proaktív tevékenysége és a megfelelő információáramlás. Az információáramlást elősegítő hagyományos eljárások körébe tartozik a látogatások szervezése, tájékoztató anyagok közreadása, nyílt napok szervezése. Ez a repertoár bővíthető szülői fórumok kialakításával is. Ezekre az átmenetet megkönnyítő programokra jellemzően az iskolaválasztás előtt kerül sor, így szükséges kiegészíteni a befogadó intézmény által kezdeményezett, életkorhoz illeszkedő foglalkozásokkal, s kívánatos bővíteni a tájékozódás lehetőségét is a tanulók körében (pl. meghívás az iskolanapokra, délutáni sporttevékenység vagy más, az iskola profiljához illeszkedő délutáni foglalkozások szervezése).

Ideális esetben ezek a programok a sikeres felvételi után, már célzottan a biztosan következő, befogadó iskolához kötődnek. A felvételi eljárás elhúzódása nem

teszi lehetővé ilyen programok hatékony alkalmazását a sikeres felvételi után. Kérdés, hogy a felvételi eljárás egyszerűsítésével lerövidíthető-e a felvételi és az annak eredményéről történő tájékoztatás közötti időszak, s ezt elővételezve kialakítható-e az alapidokumentumokban rögzített ki- és bemenet illesztése.

Ezeknek a programoknak a célja, hogy az intézménybe lépők megismerkedjenek a fizikai térrel, a leendő iskolatársakkal, és egyúttal azokkal az elvárásokkal, követelményekkel, amelyeket mindennapi tevékenységük alkalmával figyelembe kell majd venniük. A szülői tájékozódást jobban támogatná, ha már a beiratkozás időszakában, a sikeres felvételik kihirdetését követően valósulhatna meg egy szülői értekezlet, amely lehetőséget nyújtana az elvárásokkal kapcsolatos tájékozódásra – ebben a szülői munkaközösség is aktív szerepet kaphatna.

Az éppen megkezdett képzési szakaszban az első hét kifejezetten aktív, tevékenység-központú, a tanulók elsősorban csoportos tanulásszervezési formákban tevékenykednek. Az első hónapban a tanulók tevékenységére vonatkozó visszajelzés kizárólag fejlesztő értékeléssel történik. Az óvoda–iskola átmenet során alapvető elvárás, hogy az első félév módszertana játékos legyen, a fejlesztő értékelés pedig a 3. évfolyam első félévéig tartson. Először a 3. évfolyam végén kapna a tanuló szummatív értékeléshez társított osztályzatot. Az átmenetet és a tanulók jobb megismerését tudja támogatni az előző intézményben készített tanulói portfólió, amely a tanuló legutóbbi félévben készített munkáit tartalmazza – minden tudásterületről legalább egy produktumot (a tanuló által választott legjobb munkát, amelynek kiválasztásában a pedagógus és a szülő is segíthet). A portfólióból szabadon választott elem csoport előtti tanulói bemutatása is beiktatható az első hét tevékenységei közé.

FEJLŐDÉST ELŐSEGÍTŐ TANULÓI ÉRTÉKELÉS- ÉS TÁMASZRENDSZER

A tanulóközpontú tanulás szemléleti keretéhez igazodik a pedagógiai munka, a tanulási-tanítási folyamatoknak az a tudatos tervezése, amelynek köszönhetően az előzetes (fel)mérések (diagnosztikus mérés) szerepe és a fejlesztő értékelés előtérbe kerül.

A nehezen kezelhető tanulmányi lemaradás és az ennek következtében jellemző lemorzsolódás megakadályozása érdekében, összhangban az iskolai lemorzsolódás csökkentésére irányuló stratégiával, valamely tantárgyban elégtelen átlagosztályzattal rendelkező tanuló számára legfeljebb egy hónapon



belül biztosítani szükséges egy olyan támaszrendszert, amely megakadályozza, hogy a tanuló évvégi eredménye elégtelen legyen. A támaszrendszer része egy alapozó mérést magában foglaló pedagógiai állapotfelmérés, majd az így nyert információk kiértékelése, egyéni tanulási terv készítése a tantárgyban érintett pedagógus irányításával, melynek elkészítéséhez és az alkalmazásra kerülő módszerek megtervezéséhez a pedagógus más szakemberektől konzultatív segítséget vesz igénybe. Ennek konkrét tartalmát meghatározhatja az alaptanterv is. A támaszrendszernek olyan eljárásokat szükséges alkalmaznia, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló a mindennapi osztálytermi tanulási tevékenységéhez speciális segítséget kapjon. Ezekkel a lépésekkel nyújt az iskola olyan lehetőségeket a tanuló számára, amelyek segítségével elkerülhető az osztályismétlés és megakadályozható a lemorzsolódás.

A fentebb leírt konkrét tartalom kidolgozásával a szakmai feltétel valósul meg. A gyakorlatban történő bevezetés a pedagógiai asszisztensek, támogató szakemberek alkalmazási lehetőségének szélesebb körű biztosítását igényli. Ennek előnye, hogy a lemorzsolódás egy ilyen komplex előjelző és fejlesztő rendszer beépülésével szignifikánsan csökkenthető – összhangban a lemorzsolódás csökkentésére kidolgozott kormányzati stratégiával.

A Tanulási Képességeket Vizsgáló, Habilitációs és Rehabilitációs Bizottságok és kizárólagosan a pedagógiai szakszolgálatok diagnosztikus munkájára támaszkodó diagnosztikus azonosító rendszer. Ennek rendszerszintű alkalmazásával érdemi elmozdulás történhet a pedagógiai szükségleten alapuló és az iskolában dolgozó pedagógusok által az iskolákban működtetett támaszrendszerek kialakításának irányában.

Az atipikusan fejlődő tanulók esetében (SNI, BTM és tehetség) lényeges, hogy az iskolarendszer vertikális irányban rugalmasan reagáljon fejlődésükre, a lemaradók fejlesztése megtörténjen, a magasabb képességű, gyorsabban haladó tanulók esetében pedig a felfelé történő léptetés az osztályfokugrás lehetőségének megteremtésével váljon lehetővé. Az osztályismétlés jellegű visszaléptetés önmagában nem jelent megoldást a tanuló problémájára, ugyanis a készségek, képességek egyénre szabott fejlesztése, valamint pedagógiai többlettámogatás nélkül ennek hatásfoka csekély. Ugyanakkor az érintett tanulók (főleg SNI és BTM) között nagy számban vannak túlkorosak, az évismétléssel csupán a túlkorosság növekszik, a teljesítmény alig. Az évismétlésre vonatkozó döntésnél mérlegelni szükséges, hogy a tanulás szempontjából vélt előnyök

hogyan viszonyulnak az új közösségbe történő társas beilleszkedés nehézségeihez. Szakirodalmi adatok és kutatások nem igazolják az ismereteknek és készségeknek az évisméltéssel arányos növekedését, ellenben rámutatnak a különféle magatartási problémák szignifikáns növekedésére. Figyelembe véve azt, hogy az atipikusan fejlődő tanulók gyakran egyéni fejlesztésben részesülnek, célszerű összehangolni a tanterv, a tananyag, az osztálytermi folyamatok, a tanulók egyéni fejlesztésének a területeit, követelményeit, módszereit a segítő szakemberek rendszeres konzultációs lehetőségének biztosításával.

Ebben a szemléleti keretben a fejlődést segítő támaszrendszer hatékonyabb működése és működtetése érdekében a többségi pedagógus és a tanulás támogatását megvalósító fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, valamint a pedagógiai munkát segítő szakemberek közötti konzultáció kulcsszerepet játszik, amelyet a tanítási órakeret terhére szükséges megvalósítani. Sokkal hatékonyabbá tenné ezt a folyamatot, ha a tanári kontaktóraszámok meghatározásánál a tanuló tanulásának segítése érdekében megvalósított tanári konzultációk a tényleges tanítással töltött óraszám keretébe tartoznának, oda lehetne beszámítani azokat.

A fejlődést támogató értékelési rendszerhez tartozhatna – hasonlóan sok fejlett ország gyakorlatához –, ha a tanulók először csak a 3. évfolyam végén kapnának osztályzatot, és a képzési szakasz váltásakor az első hónap folyamán is csak fejlesztő értékelés valósulna meg. Az iskola pedagógiai programjában rögzíthetné, hogy a fejlesztő értékelést az első félév egészére kiterjeszti-e.

Az atipikusan fejlődő tanulók esetében a tanuló teljesítményének megítéléséhez gyakran a tanuló megfigyelése, az órai munkák során készített anyagok (portfóliók, naplók) adják a legtöbb támpontot. Az atipikusan fejlődő tanulóknak saját tanulási folyamataikról gyakori visszacsatolásra lenne szükségük, s ez felveti a fejlesztést megelőző és a fejlesztő értékelés szerepének erősítését és szükségességét a tanulás folyamatában.

Így a tanulmányok megkezdésekor az első öt félévben a fejlesztő értékelés kaphatna szerepet az értékelési folyamatokban, de megjelenne a képzési szakasz váltásakor és új tantárgy belépésekor is minimum 1 hónapon át. Ugyanakkor az iskolának a pedagógiai programjában rögzített helyi döntése lehetne, hogy az iskola a képzési szakasz váltásakor egy hónapig alkalmaz-e fejlesztő értékelést vagy kiterjeszti-e az első félévre.

A kompetenciamérések, a központi felvételi eljárások és az alaptanterv implementációjára vonatkozó mérések (mint implementációs nyomon követés) megvalósítása nagy terhet ró a tanulókra és tanárookra egyaránt. Fontos lenne ezért ezek racionalizálása. Noha a PISA-mérések nem feltétlenül igazolják vissza a magas stressz-szintet, az írásbeli felvételik során külön stresszforrás a felvételi dolgozatok idegen helyszínen történő megírása. A kompetenciaméréseknek és a felvételi eljárásoknak a Nat-tartalomhoz történő differenciált illesztésével megoldható lehetne, hogy ezekre a mérésekre azonos napon és egy időben, a gyermek iskolájában kerülhessen sor, s így az egyéni tanulói eredmény mérést is szolgálják. A 8. évfolyamon az így megújult, az új Nat-hoz illesztett kompetenciamérés egyben a felvételi vizsga is lehetne. A 4. és 6. évfolyamon a kompetenciamérésnek a közismereti tárgyakra vonatkozó felvételi vizsgaként történő alkalmazása a szülő előre meghozott nyilatkozata alapján történhetne. A 4. és 6. évfolyam (hat- és nyolcosztályos gimnáziumi felvétel) esetében több változat lehetséges, ám a megfelelő feltételek megteremtésével a kompetenciamérések és a felvételi eljárások Nat-tartalomhoz történő differenciált illesztése mellett mindkettő azonos napon valósítható meg. Ebben az esetben a szülő előre meghozott nyilatkozata alapján a gyermek vagy az egyiket, vagy a másikat írja meg az aktuális iskolájában – ez adhat leginkább reális képet a 4. és 6. évfolyamban iskolát váltani szándékozók valódi teljesítményéről.

Fontos az atipikusan fejlődő tanulók bevonása a kompetenciamérések rendszerébe.² Az atipikusan fejlődő tanulók bevonása a kompetenciamérésekbe az alábbi adaptációkkal lehetséges:

- I. változtatás nélkül ugyanazt írja;
- II. változtatással írja; személyi segítségnyújtással, feladatok kicserélésével, hosszabb idővel, instrukciók módosításával stb.;
- III. teljesen mást ír.

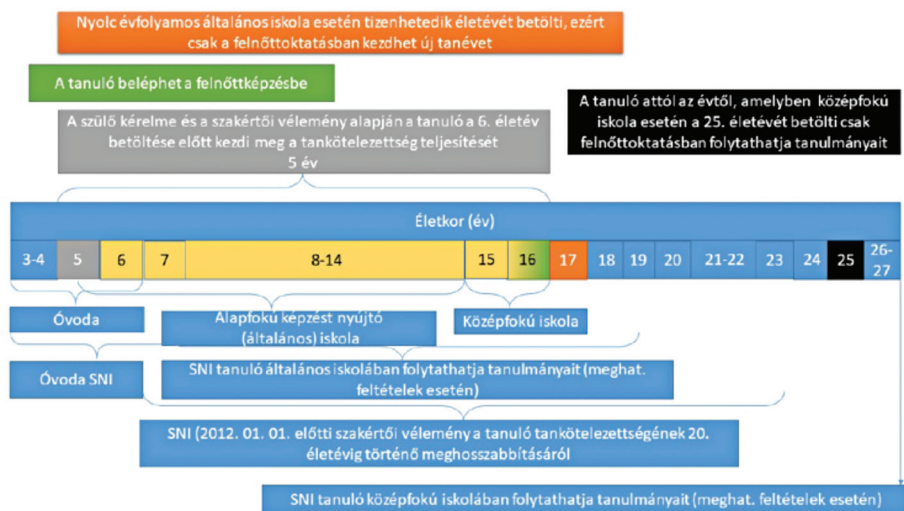
² A kompetenciamérésekhez az ELTE BGGYK egy kutatócsoportja az OH megrendelésére SNI adaptációt készített, melyet kutatási pilot keretében ki is próbált, az erről készült zárótanulmány hozzáférhető. Ennek a K+F tevékenységnek a legfontosabb eredményei abban foglalhatók össze, hogy a kompetenciamérésbe az SNI tanulók bevonása feltétlenül kívánatos (annak ellenére, hogy ezek a tanulók nem egyszer alacsonyabb eredményeket érnek el a kompetenciamérésekben), a pedagógiai hozzáadott érték az iskola eredményességét jelző fontos mutató.

A TANULMÁNYOK LEZÁRÁSA

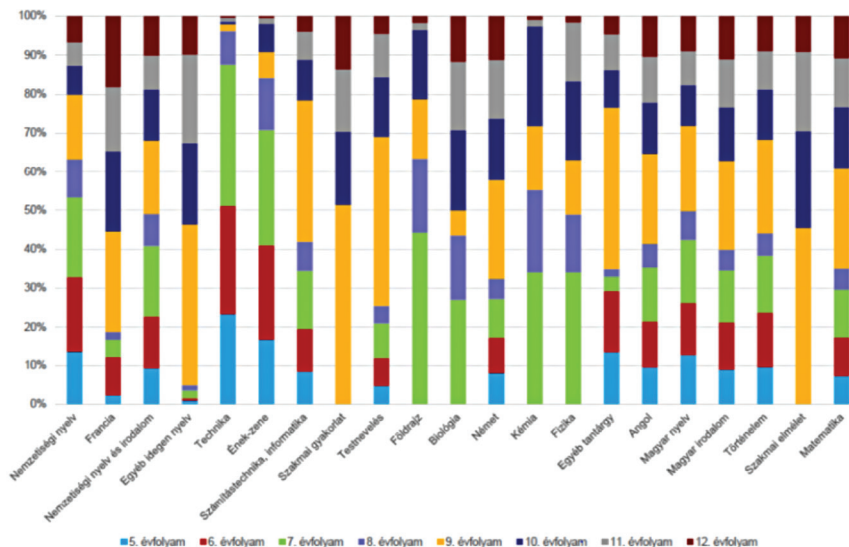
Az érettségi esetében, tekintettel a hagyománnyá vált kétszintű rendszerre, a középszintű és emelt szintű érettségi változtatása nem szükséges. A középszintű érettségi tartalma az alap-és kerettantervek által rögzített minimumkövetelményekhez igazodhat. Az új teljesítménystandardok fejlesztését az ezek elfogadását követő két évben szükséges elvégezni. Az emelt szintű érettségi nyújt biztos alapot a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez, amelynek elégséges szintje felel meg a középszintű érettségi jó megfelelt szintjének.

Az érettségi tantárgyak tekintetében javaslat született arról, hogy a jelenleg kötelező magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv és egy választható tantárgy bővüljön tovább egy tantárggyal: gimnáziumokban a tanuló által szabadon választott természettudományi tantárggyal, míg szakgimnáziumokban a szakképzéshez kapcsolódó szaktantárggyal. Ennek feltételei és következményei további elemzést igényelnek.

A tankötelezettség életkori határának függvényében szükséges lehet a köznevelésben folytatott tanulmányok formai lezárása olyan esetekben, amikor a tanulmányok befejezése nem az érettségi. Megfontolandó az alapvizsga vagy szintvizsga rendszerének kialakítása. A tankötelezettségnek, illetve az életkori határoknak megfelelően a tanulás intézményes kereteit az alábbi ábra foglalja össze.



Az úgynevezett „16 éves kori” szintvizsga (az egyes országok gyakorlatában eltérő névvel és tartalommal) követelményének mindenki számára teljesíthetőnek kell lennie, aki középfokú oktatásban vesz részt, így a módosítani kívánt tantervek (alap, keret) is követnék ezt a gyakorlatot. E vizsga – amely nem életkori, hanem 10. évfolyamos alapvizsga lehetne – szervezésének akkor van értelme, ha pozitív következményekkel jár. A szakközépiskolákban, szakgimnáziumokban és gimnáziumokban egyaránt a köznevelésben meghatározott ismeretek teljesítését jelenti, így a továbbiakban azt az alapvizsgával sikeresen teljesített tantárgyat, amely nem lesz kötelező vagy választott érettségi tantárgy, alacsonyabb óraszámban lehet teljesíteni, vagy nem kell tanulni a továbbiakban. Ez a felsőoktatásban továbbtanulók számára azt jelenti, hogy a kötelező és választott érettségi tantárgyakat nagyobb óraszámban tanulják. A szintvizsga az érettségi tantárgyak esetében az érettségi várható eredményét előjelző tudásszint-felmérés értékkel bír, és ezzel a lemorzsolódást előjelző rendszer részévé válhat. A szintvizsga 10. évfolyamon történő beillesztését támasztják alá a lemorzsolódás 2017. január és február közötti első adatszolgáltatása alapján bemutatott adatokból (Oktatási Hivatal). Az adatokból jól látható, hogy az érettségi tárgyakból igen magas az egy vagy több tantárgyból, közöttük kiemelten számos érettségi tárgyból az elégtelen osztályzatok száma a 9. és 10. évfolyamon. Ez mintegy 50.000 olyan tanulót érint, akiknél a szintvizsgát követően kialakított egyéni fejlesztés pozitív eredményt hozhat, s a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértéke is csökkenthető.



A TANULMÁNYOK SZERVEZÉSE

A tanulmányok szervezése során, a differenciált tananyag-csökkentés (lexikális ismeretek szelektálása, összefüggések nagyobb súlya, készségkialakítás erősítése) eredményeképpen az alsó tagozat 15%-os szabadon felhasználható órakerete a középiskolai szinten átlagosan 30%-ig lehetne emelhető. Ez fejlesztésre, tehetséggondozásra, differenciált oktatásra és specializációra is több időt biztosíthatna. A szabadon felhasználható órakeret növelésével a megértés, az aktív tanulás, a tanult ismeretek összefüggéseinek elsajátítása a kognitív én nem-kognitív (érzelmi, szociális stb.) terhelést csökkenti. Az általános tanulói terhelés magas szintje csökkenthető, amennyiben a szabad (azaz nem a kötelező új tartalom „leadására” fordítandó) időkeret a heti maximális óraszámom belül kerül meghatározásra. A jelenlegi órakeret a minimumot határozza meg (ez a finanszírozott óraszám), s ehhez adható a szabad órakeret.

Fontos lehet, hogy a felszabaduló órakeretben az aktív tanulás módszerei kerüljenek előtérbe (projektmunka, felfedezéssel tanulás, hiteles tanulás, jelenség-alapú tanulási modulok, probléma-alapú tanulás, téma- vagy témakör-alapú tanulás) a motivált tanulás és a távoli transzfer támogatása érdekében.

Félévenként minimum egy témahét javasolt az interdiszciplináris témák jelenség-alapú oktatásának lehetőségének biztosítása érdekében. Évfolyamonként egy-egy téma kötelező, a másik téma a pedagógiai programban rögzített módon az iskolák által szabadon választható.

A TANULÁSI TERÜLETEK ÉS TANTÁRGYAK MÓDOSÍTÁSA

A műveltségterület (literacy) mint fogalom csaknem két évtizede jelen van a változó tartalmú és kidolgozottságú nemzeti tanterveinkben. Az új alaptantervben javasolt az oktatás és nevelés céljainak gyakorlati megvalósítását jobban leíró tudásterület fogalom használata, mivel ez a jelenlegi klasszifikációból kiszoruló területeken is jól használható.

Erkölcstan és etika

Ennek egyik tipikus példája az erkölcstan, amely egyszerre jelent tudásterületet, nevelési feladatot és tantárgyat. Az erkölcsi és társadalmi normák ezért olyan tantárgyat kell jelentsen, amelyet az állami fenntartású iskolákban az osztály

minden tanulója együtt tanul. A vallási foglalkozások, hittanórák tartalmának meghatározása és szervezése ugyanakkor a vallási felekezetek felelőssége. Az új szemléletű Nat-ban az erkölcsi és társadalmi normák kötelező tantárgy, a vallási foglalkozás/hittan pedig választható. Ennek biztosítására az iskolák és a helyi felekezetek kétoldalú megállapodást kötnek, a világi köznevelési intézmények ez alapján adnak helyet a tantárgy számára.

A vallási oktatásban részt nem vevők esetében a világvallásokra vonatkozó általános műveltség megszerzése a történelem vagy a középfokú képzésben bevezetni javasolt társadalmi ismeretek tantárgyban valósul meg.

A felekezeti iskolák továbbra is a kötelező tantervi órakeret terhére szervezik a vallási foglalkozások és a hittan oktatását.

Természettudomány

A jelenlegi alaptantervben a természettudomány „science” típusú tantárgyként jelenik meg természetismeret néven az alapfokú képzés 6. évfolyamáig, a 7. évfolyamtól kezdve pedig négy szakterület szerint válik szét. A változó műveltségkép és a lehetséges tanulói utak vizsgálata alapján a 8. évfolyam végéig javasolható a természettudomány egységes tantárgyként történő bevezetése. Ehhez a teljes tartalom elemzése és olyan felépítése szükséges, amely biztosítja, hogy az alapfokú képzést befejezők általános, ám stabil és használható természettudományos ismeretekkel rendelkezzenek. A középiskolákban a 9. évfolyamtól kezdve a hagyományos szaktárgyi keretek között folyhat a természettudományos tantárgyak oktatása, ám a szakgimnáziumok és szakközépiskolák eltérő tantárgyfelosztása is lehetséges a természettudomány + szakmaspecifikus természettudományi ismeretet adó tantárgyak keretében.

Történelem – Társadalmi ismeretek

Megfogalmazódott a tudásterülethez kapcsolódó elemzések során, hogy a történelem és az erkölcsstan tantárgyon kívül számos olyan tantárgy kapcsolódik a tudásterülethez, amely további óraszámot igényelne.

A történelem tantárgy óraszámának egyszerű növelése és új tantárgyi név alkalmazása helyett egy másik alternatív lehetőség, hogy a történelem megmarad különálló tantárgyként, és az 1–8. évfolyamon az erkölcsi és társadalmi normák, mint tantárgy mellett heti egy órával beléphetne egy társadalmi is-

meretek nevű tantárgy. Az új társadalmi ismeretek tantárgy az MTA állásfoglalásaival összhangban integrálja a jelenlegi társadalomismeret tantárgy, a jogi és állampolgári ismereteket, a társadalomföldrajzi ismereteket, a hon- és népismereti, honvédelmi elemeken át az általánosan szükségesnek tartott gazdasági-pénzügyi és állampolgári és a hozzá illeszthető pl. jelenkor ismereteket is.

A NEMZETI ALAPTANTERV ÉS A TANTERVI KERETEK ÉS A HELYI TANTERVEK VISZONYA

A Nemzeti alaptanterv tartalmazza a tudásterületek meghatározását, azok céljait és alapvető feladatait, s ennek önálló fejezeteként a tantervi keretek átfogó eredménycéljait, négyéves képzési szakaszokra vonatkozóan. A Nemzeti alaptanterv mellékleteként vagy változatlanul önálló szabályozási szintet alkotva szerepelhetnek a tantervi keretek. Az egyes tantárgyakra vonatkozó minimum-tartalmat és a tanulási eredményeket/eredménycélokat szintekhez kötve, konkrétan, a szakterületen képzett pedagógus számára szükséges részletességgel kell leírni. A tantervi keretek tartalmának kialakításánál figyelemmel kell lenni arra, hogy ez határozza meg a tananyagot, ehhez készülnek a tankönyvek és a digitális oktatási programok. A Nat szövevezésénél figyelemmel kell lenni arra, hogy a tanárszakokra vonatkozó Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) már a szaklétesítésnél a Nat-hoz kötik a diszciplináris és tanulástudományi képzési tartalmakat. Röviden, a jövőben a szakmai képzés szintjén jól értelmezhető Nat a pedagógusképzés tartalmára valós hatást kell hogy gyakoroljon.

Az alaptanterv(ek) tartalmazza(ák) az adott tudásterület/tantárgy átfogó fejlesztési területeit és ezek oktatási szintekre bontását (alapfokú képzés: alsó tagozat, felső tagozat; alsó és felső középfokú képzés: gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola). Az alaptanterv általános része tanulási eredményt nem tartalmaz, hanem tanulási eredménycélokat jelöl ki. A tantervi keretek – amellett, hogy köthetők az alaptantervben megfogalmazott célokhoz – mutatják be az adott szakasz tanulási eredményeit, előnyösen standardként megfogalmazva.

A tantervi keretek megalkotása során különösen nagy hangsúlyt kell hogy kapjon a tantárgyon belüli és tantárgyak közötti kapcsolódások konkrét, jól használható bemutatása, ezek évfolyamon belüli illesztése, valamint az életkori megfelelés, különösen a kognitív fejlődés tudományosan feltárt jellemzőinek figyelembevételével. A tantervi keretek meghatározása során a tanulói terhelés

mérséklése a tananyag differenciált mértékű csökkentésével érhető el. Ezért a cél nem az általános tananyagcsökkentés lehet, hanem a tartalmaknak a lexikális ismeretek átgondolt csökkentésével, az összefüggések kiemelésével, a készségek, kompetenciák magasabb szintjének meghatározásával történhet. A tanulók képességeihez és egyéni haladásukhoz is igazított elvárások szerint kialakított tantervi keretek és az ezekre épülő mintatantervek kialakításával lehetséges a megfelelő terhelést jelentő tantervek helyi tervezése. A terhelés mérséklése elsősorban az elvárt ismeretek csökkentését igényli, s az észszerű csökkentés és megfelelő súlyozás a tanterv „kikönnýtéséhez” vezethet. Az egyes tudásterületeken kialakult, valódi kapcsolódást nem jelentő átfedések megszüntethetők, s az életkori jellemzőkhöz, ezen belül kiemelten a kognitív (észlelés, figyelem, emlékezet, nyelv és kommunikáció, gondolkodás, képzelet, problémamegoldás) fejlődéshez és a nem-kognitív készségek ismert változásaihoz igazított tartalmak kialakításával valósulhat meg.

Az alaptanterv a mellékleteként rögzített tantervi keretekkel vagy külön szabályozási szintet jelentő kerettantervekkel együtt alkotja a helyi tantervet. A kerettantervi rendszer azt is jelenti, hogy az iskola elsősorban a megtanítandó ismeretekre koncentrál, s az általános, köztük a differenciálást, értékelési variációkat is magában foglaló szemléletre vonatkozó elvárásokat is közvetítő alaptanterv nem kap figyelmet. Mivel ezt sem a két-, sem a háromszintű szabályozás nem képes és nem is hivatott megoldani, a szemléleti formálásra a szakmai támogatást is nyújtó implementáció során szükséges figyelmet fordítani. A curriculum fejlesztése és a tantervi tartalmakra épített helyi tanterv ezért tudatos tervezést, digitális támogatást igényel.

IV. Tartalmi eltérések

Az Általános kérdések cím alatt a 2012-es alaptantervben foglaltaktól eltérő tartalmi és szerkezeti javaslatok szakpolitikai döntést igényelnek. Társadalmi vitára bocsátható alaptantervi fejlesztés ezek figyelembevételével lehetséges. Az alábbi táblázat azokat a döntési pontokat foglalja össze, amelyek a kutatás és fejlesztés irányait meghatározhatják.

A **rózsaszín** a javasolt tartalmi elemeket jelöli ki.

IV. 1. TARTALMI ELTÉRÉSEK A HATÁLYOS ÉS A JAVASOLT SZERKEZET SZERINTI BEMUTATÁSBAN

Nat 2012	Nat-tervezetre tett javaslat
<p>I. AZ ISKOLAI NEVELŐ–OKTATÓ MUNKA TARTALMI SZABÁLYOZÁSA ÉS SZABÁLYOZÁSI SZINTJEI: értékek, célok, egészség és differenciálás...</p>	<p>1. AZ ISKOLAI NEVELŐ–OKTATÓ MUNKA TARTALMI SZABÁLYOZÁSA ÉS SZABÁLYOZÁSI SZINTJEI emberkép, célok, kompetenciaterületek, a tanulás és tanítás alapelvei (binnen a kívánatos fizikai és társas környezet meghatározásával), képzési szakasz(ok) és kiemelt területek, pedagógiai feladatok, tanulmányok szervezése, felmérés, értékelési formák, a tanulmányok sikeres befejezése, a Nat, a tantervi keretek és a helyi szintű szabályozás viszonya.</p>
<p>II. KOMPETENCIAFEJLESZTÉS, MŰVELTSÉGGÖZVETÍTÉS, TUDÁSÉPÍTÉS kulcskompetenciák, műveltségi terület Műveltségi területek anyagai</p>	<p>2. TANULÁSI TERÜLETEK ÉS TANTERVI KERETEK Tanulási területek és az adott képzési szakaszhoz tartozó iskolatípusok alaptantervéhez kapcsolt célok, tanulási eredmények (objectives, learning outcomes)</p>
<p>Háromszintű kétpólusú szabályozás (Nat, kerettantervek és helyi tantervek)</p>	<p>Kétszintű szabályozás (Nat + tantervi keretek, helyi tanterv)</p>
<p>Nem fogalmaz meg standardokat</p>	<p>Tanulási területi bontást követő, átfogó eredménycélok/tanulási eredmények tantárgyi felépítésben, világos, jól elkülönülő alaptantervek alap- és középfokú nevelési-oktatási szakaszok szerint rendezve.</p>
<p>Nincs megfogalmazott bemeneti elvárás</p>	<p>Rögzíti az első osztályba belépő tanulóktól elvárt iskolakészültségi szintet és számol a differenciált tanítási-tanulási szükségletekkel. A megelőző képzési szint együttes átfogó eredménycéljai adják a rá épülő nevelési-oktatási, illetve képzési (felsőoktatás) bemenetét, az elvárást az érintkező szinteknek együtt kell meghatározniuk.</p>

<p><i>1.2.1. A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok</i></p>	<p>3. A KÖZNEVELÉSI RENDSZER EGYES FELADATAIRA ÉS INTÉZMÉNYEIRE VONATKOZÓ KÜLÖN SZABÁLYOK</p> <p>Az óvodai nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel-oktatással, a hittan oktatására vonatkozó szabályok, természettudományos nevelés, a mindennapos testnevelés, a mindennapos művészeti nevelés, az idegen nyelv-oktatás, az emelt szintű képzési forma, a szakgimnáziumi és szakközépiskolai nevelés- oktatás, a kollégiumi nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel-oktatással.</p> <p>Különleges bánásmódot igénylő gyermekek – Atipikus fejlődés (SNI, BTM és tehetség, beleértve a különböző tehetséggondozó programokat).</p>
	<p>IRÁNYELVEK</p>
	<p>4. JOGSZABÁLYOK LISTÁJA</p>
	<p>5.MELLÉKLETEK</p> <p>A mellékletben megjelenő TANTERVI KERETEK eltérő szinteken kétéves bontásban tartalmaznak képzési eredménycélokat. Irányelvek és további területek külön szabályai (az óvodai nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel-oktatással, a hittan oktatására vonatkozó szabályok, természettudományos nevelés, a mindennapos testnevelés, a mindennapos művészeti nevelés, az idegen nyelv-oktatás, az emelt szintű képzési forma, a szakgimnáziumi és szakközépiskolai nevelés-oktatás, a kollégiumi nevelés kapcsolata az iskolai neveléssel-oktatással).</p>
<p>III. GLOSSZÁRIUM</p>	<p>6. GLOSSZÁRIUM</p>

IV.2. KÉRDÉSEK ÉS ALTERNATÍVÁK

Általános, kérdések

A köznevelés tartalmi elvárásait rögzítő háromszintű, kétpólusú szabályozás változhat-e, felkészültek-e a kétszintű tartalmi szabályozásra az intézmények?	
Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„A” verzió A hatályos szabályozási szintek maradnak.	<i>Előny:</i> Nincs szükség módosításra, csupán tartalmi korszerűsítésre. <i>Hátrány:</i> Fennmarad a redundancia, és könnyebben kialakulhatnak diszkrepanciák.
„B” verzió Kétszintű szabályozás	<i>Előny:</i> A tananyag elvárásai tantervi keretrendszerben rögzíthetők. A helyi tantervek rugalmasan és innovatívan alakíthatók. A túlszabályozás csökkenthető, a tartalmi koherencia növelhető. <i>Hátrány:</i> Előzetes elemzések szükségesek, a szabályozási változatokat modellezni szükséges.
Alaptanterv vagy a nevelési-oktatási szintek szerinti alaptervek szükségesek	
Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„A” verzió Képzési szintek szerint kialakított dokumentumok (külön alapterv az általános és középiskolák számára, lásd finn és észt modell)	<i>Előny:</i> – Mindkét képzési szintre specifikusan határozhatók meg a tanulás és tanítás eredmény-céljai és feladatai. – Ha bármelyik képzési szakasz módosításra kerül (pl. 9. évfolyam bevezetése, óvoda-iskola átmenet új szervezési formája stb.), akkor csak egy dokumentum felülvizsgálata válik szükségessé. <i>Hátrány:</i> A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumoknak két dokumentumot kell használniuk. Ennek áthidalása a használatot segítő kiegészítő dokumentumokkal oldható csak meg.

<p>„B” verzió</p> <p>Jelenlegi Nat-szerkezet (kormányrendelet), a kerettantervek tartalmát alacsonyabb szintű jogszabály határozza meg.</p>	<p><i>Előny:</i></p> <p>Egy dokumentumból kell dolgozni.</p> <p><i>Hátrány:</i></p> <p>A köznevelés több szereplő számára is többlet erőfeszítést igényel, hogy csak az adott intézménytípusra érvényes szabályozókat emelje ki. Ha bármelyik képzési szakasz módosul, úgy az egész dokumentum átszerkesztése lehet szükséges.</p>
---	--

A tantervi keretek beépülhetnek-e a Nat-ba?

(kivételt a speciális keretek és a szakképzési kerettantervek jelentenek).

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
<p>„A” verzió</p> <p>Az alapidokumentumban kerülnek rögzítésre a tantervi keretek, annak fejezeteként.</p>	nincs
<p>„B” verzió</p> <p>Az alapidokumentum csak a tudásterületi célokat és fejlesztendő kompetenciákat tartalmazza, a tantervi keretek mellékletként szerepelnek.</p>	nincs

Milyen kompetenciák figyelembevételével kerüljön megfogalmazásra (fentebb ismertetett kompetenciák, 2006/962/ÉK, Kulcskompetencia Konferencia ajánlásai)?

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
<p>„A” verzió</p> <p>A fentiekben leírt 8 általános kompetenciára építve kerülnek kidolgozásra az alapidokumentumok.</p>	<p><i>Előny:</i></p> <p>Összhangban van más EU keretrendszerekkel, a magyar képzési keretrendszerrel és az új EU-kompetenciákkal is.</p> <p><i>Hátrány:</i> Nincs</p>

<p>„B” változat</p> <p>A kulcskompetenciáknak az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló 2006/962/EK ajánlása alapján történő megfogalmazása (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia).</p>	<p><i>Előny:</i> Sok éve ismert kifejezések, nincs értelmezési bizonytalanság.</p> <p><i>Hátrány:</i> Az Európai Bizottság átfogó készségfejlesztési programot fogadott el 2016 júniusában, melynek része az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló 2006/962/EK ajánlás felülvizsgálata, a rendelkezésre álló információk szerint 2018 tavaszán várható. Az ajánlásokra reflektáló fejlesztés a projekt eredeti ütemezése szerint nem lehetséges.</p>
<p>„C” változat</p> <p>Az Európai Bizottság Brüsszelben 2017. június 14-én tartott Kulcskompetencia Konferencia ajánlása öt kulcskompetenciával (kommunikáció, matematika és természettudomány, személyes és társas kompetenciák, állampolgári kompetenciák, kulturális tudatosság és identitás).</p>	<p><i>Előny:</i> egyszerűbb</p> <p><i>Hátrány:</i> Nem tükrözi megfelelően a használható tudást jellemző kompetenciák valódi rendszert.</p>

³ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en#competences>

⁴ <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4eb7b2a8-6b9c11-e-7b5c-601aa75ed71a1/language-en>

Specifikus kérdések - Történjen-e műveltségterületi és tantárgyi módosítás?

Erkölcstan és etika	
Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„A” változat Minden marad a 2012-es Nat szerint, azaz az erkölcstan a hittanoktatás világi alternatívája.	<i>Előny:</i> Nem változik egy megszokott rendszer.
B” változat Az erkölcstan és etika tantárgy általánosan kötelezővé válik (nem a hittan alternatívája) úgy, hogy abban az adott osztály egésze vesz részt. A vállalási foglalkozás, hittanoktatás a helyi köznevelési intézmény döntése alapján kaphat helyet az iskolában.	<i>Előny:</i> A közvetített közös értékek, erkölcsi normák az osztály közösségét együtt formálják, s segítik a közös értékek kialakítását, elfogadását és beépülését (internalizáció). Az erkölcstan és etika óra az iskolai szocializáció fontos tényezőjévé válik.

Science típusú természettudomány	
Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„A” változat Minden marad változatlanul	<i>Előny:</i> Nem változik egy megszokott rendszer.
„B” változat Csak az általános iskolában „science” típusú a természettudomány. A 9. évfolyamtól kezdődően a hagyományos szaktárgyi keretek szerinti természettudományos oktatás kötelező.	<i>Előny:</i> Korszerű alapelvek mentén fenntartható a természettudományos tantárgyak oktatása. <i>Hátrány:</i> A tanárképzésbe történő tartalmi átvezetést meg kell oldani.
„C” változat A természettudomány „science” típusú tantárgyként jelenik meg az általános iskolában, míg középiskolában választani lehet (az iskola döntése) a „science” típusú és a hagyományos szaktárgyi oktatás között.	mint fent

Science típusú természettudomány

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„D” változat Általános és középiskolai szinten is „science” típusú a természettudományok oktatása, az egyes iskolatípusokban eltérő felosztás lehetséges.	mint fent

Történelem, társadalomismeret (társadalomtudomány?)

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„A” változat Minden marad változatlanul.	<i>Előny:</i> Nem változik egy megszokott rendszer.
„B” változat A történelem szűkebben vett tudományterülete jelenik meg különálló tantárgyként, a 8-10. évfolyamon megfontolandó lehet a társadalomtudomány tantárgy bevezetése.	<i>Előny:</i> A történelem tantárgy új tartalmakkal bővíthet, felépítésében jobban követheti az életkori sajátosságokat, a többszörös kronológiai elrendezés feloldható. Egyértelművé válik az érettségire fordítható/fordítandó időkeret.

Emelt szintű érettségi (alaptantervben meghatározott tartalmi standardokhoz illesztve a kidolgozandó teljesítményszandardok fejlesztését /OH/ igényli)

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
„A” változat A felsőoktatási szak dönt arról, hogy milyen tárgyból vár el emelt szintű érettségit.	<i>Előny:</i> Jobban érvényesítheti elvárásait az egyetemi szak. <i>Hátrány:</i> Nehezebben átlátható a felvételi rendszere.
„B” változat A felsőoktatási szak a felvételihez előírt tárgyról dönt, s az ebből tett emelt szintű érettségi általános feltétel a felsőoktatásba történő bejutáshoz.	<i>Előny:</i> A felsőoktatási intézmény döntése alapján egyértelmű az elvárás, a felvételiző számára átláthatóbbak a felvétel feltételei. <i>Hátrány:</i> Módosítások szükségesek, a köznevelés kimeneti és a felsőoktatás bemeneti kritériumait szükséges lehet illeszteni.

Érettségi tantárgyak száma és típusa

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
<p>„A” változat 5 érettségi tantárgy, jelenleg hatályos változat. Nem kerül bevezetésre a természettudomány mint érettségi követelmény, és a szakgimnáziumban továbbra is a szabadon választható tantárgy keretének terhére történik a szaktárgyi érettségi.</p>	<p><i>Előny:</i> Változatlanok maradnak az érettségi tantárgyak. <i>Hátrány:</i> Az MTMI tantárgyak továbbra is háttérbe szorulnak.</p>
<p>„B” változat 5 érettségi tantárgy, irányított választás. A szabadon választható tantárgy helyett a gimnáziumokban természettudományos tantárgy köréből kell megjelölni a választott érettségi tantárgyat, a szakgimnáziumokban pedig a szakképzéshez kapcsolódó tantárgy jelenik meg (a szakközépiskola érettségire felkészítő évében is ez követhető).</p>	<p><i>Előny:</i> Változatlanul marad az öt érettségi tantárgy. <i>Hátrány:</i> Problémás lehet, ha a kötelező tantárgyak egyike sem felel meg a felsőoktatási felvételi követelményeknek (pl. Testnevelési Egyetemen a testnevelés és sport).</p>
<p>„C” változat Az alaptárgyakban ugyanaz, mint a „B” változat, de hozzáadódik egy szabadon választható tantárgy – ezzel hatra emelkedne az érettségi tantárgyak száma.</p>	<p><i>Előny:</i> Könnyebben lekövethető a felvételi eljárás által megkövetelt felvételi tantárgyak köre. <i>Hátrány:</i> Feleslegesen növeli az érettségi tantárgyak számát, az MTMI tantárgyak pedig így sem kapnak nagyobb hangsúlyt.</p>
<p>„D” változat Alaptantárgyaiban ugyanaz, mint a „B” változat, s egy szabadon választható tantárgy, de nem kötelező jelleggel szerepel. Így szabad választás alapján emelkedik csak hatra – ezt jelzi az 5 (+1) – az érettségi tantárgyak száma.</p>	<p><i>Előny:</i> Megtartja az iskolatípushoz kapcsolódó általános (magyar, matematika, történelem, idegen nyelv) és egyedi vizsgaelvárásokat, s így a nem kötelező jelleggel választott tantárgy a jelentkező felsőoktatási intézményében elvárt feltételnek felel meg. <i>Hátrány:</i> nincs</p>

Alapvizsga/szintvizsga

Alternatívák	Lehetséges előnyök és hátrányok
<p>„A” változat</p> <p>Bevezetésre kerül az alapvizsga/szintvizsga, összhangban azzal, hogy a tankötelezettség 16. életév beöltéséig. (10.évfolyam végéig) tart. Szakközépiskolában, szakközéiskolában és gimnáziumban egyaránt a köznevelésben meghatározott ismeretek teljesítését jelenti, így az alapvizsgával teljesített tantárgy tanulása nem kötelező a tanuló számára sikeres vizsga esetén. Szakközéiskolákban és gimnáziumokban a választás csak a nem kötelező érettségi tantárgyak körére vonatkozna.</p>	<p><i>Előny:</i> Szabad órakeretek nyílnak meg a tanulókat érintő és érdeklő témakörök elmélyült tanulmányozására. Súlyt kaphat a nem érettségi tantárgy is.</p> <p><i>Hátrány:</i> Növeli a tanulók és a pedagógusok terheit. Így csak akkor van értelme, ha előnyökkel is jár. Orientálni szükséges a kevésbé döntésképes tanulókat. Kidolgozandóvá válik, hogy mi a teendő egy megkésett módosítási döntés esetén. Előfordulhat, hogy a művészetek vagy a testnevelés és sport vagy éppen az egyik idegen nyelv további tanulása nem valósul meg. Ezért ilyen esetben a csökkentett óraszám mellett történő megvalósítás alternatívája merülhet fel. Így viszont az alapvizsga/szintvizsga minden előnye megszűnik a tanulók számára – és így nem javasolható.</p>
<p>„B” változat</p> <p>Nem kerül bevezetésre az alapvizsga/szintvizsga.</p>	<p><i>Előny:</i> nem változik egy megszokott rendszer.</p>

Szemléletváltást, a megszokottól eltérő szervezést érintő kérdések

Az aktív tanulás, tanulóközpontú tanulásszervezés támogatása

javaslat - lehetséges alternatívák - indoklás

A pedagógusképzés és -továbbképzés folyamatos megújításának megkezdése, felmenő rendszerben történő bevezetése az implementációval egyidejűleg, de legkésőbb a módosított alaptanterv bevezetéséig.

Indoklás:

A tantervi implementáció és szemléletformáló felkészítés során az aktív tanulást elősegítő induktív és multidiszciplináris módszerek bevezetése, fokozatos kiterjesztése, ütemezett előkészítése szükséges.

Az átmenetek támogatása

javaslat - lehetséges alternatívák - indoklás

Ideális esetben az átmeneteket támogató programok a sikeres felvételi után, célzottan a befogadó iskolához kötődnek. A felvételi eljárás elhúzódása nem teszi lehetővé ilyen programok hatékony alkalmazását a sikeres felvételi után. Kérdés, hogy a felvételi eljárás egyszerűsítésével lerövidíthető-e a felvételi és az annak eredményéről történő tájékoztatás közötti időszak, s ezt elővételezve kialakítható-e a ki- és bemenet illesztése, s azok megjelenítése az alaptantervben.

Lemorzsolódás - veszélyeztetett tanulók pedagógiai állapotfelmérése, egyéni tanulási terv kidolgozása és alkalmazása

javaslat - lehetséges alternatívák - indoklás

Az állapotfelmérésen alapuló egyéni tanulási terv kidolgozása és alkalmazása a megelőzés fontos szakmai előfeltétele. A gyakorlatban történő bevezetés a pedagógiai asszisztensek, támogató szakemberek alkalmazási lehetőségének szélesebb körű biztosítását igényli.

Előny: A lemorzsolódás egy komplex előrejelző és fejlesztő rendszer beépülésével szignifikánsan csökkenthető. Összhangban van a lemorzsolódás csökkentésére kidolgozott kormányzati stratégiával.

Hátrány: Idő- és forrásigényes.

Fejlesztő értékelés iskolába lépéskor

Javaslat - lehetséges alternatívák - indoklás

„A” változat

A fejlesztő (szöveges) értékelés csak a tanulmányok megkezdésének félévében alkalmazandó.

„B” változat

A fejlesztő (szöveges) értékelés a tanulmányok megkezdését követő első öt félévben alkalmazható.

Fejlesztő értékelés alkalmazása képzési szakasz váltásakor és új tantárgy belépésekor

Javaslat - lehetséges alternatívák - indoklás

„A” változat

A képzési szakasz váltásakor és új tantárgy belépésekor azonnal osztályozni kell.

„B” változat

A képzési szakasz váltásakor csak az első hónapban szükséges a fejlesztő értékelés alkalmazása.

„C” változat

Az iskolának a pedagógiai programjában rögzített helyi döntése, hogy az iskola a képzési szakasz váltásakor vagy új tantárgy belépésekor egy hónapig alkalmaz fejlesztő értékelést vagy az első félévre kiterjeszti-e.

A kompetenciamérések és az iskolaváltáshoz kötött felvételik illesztése

Javaslat - lehetséges alternatívák - indoklás

„A” változat

A kérdés tényleges mérlegelésének előfeltétele, hogy kialakítható-e egy olyan felvételi eljárás, amely annak egyes elemeit figyelembe véve kompetenciamérésként is funkcionálhatna.

A kompetenciamérés és a felvételi eljárás külön folyamat marad, de a felvételi eljárás akkor is a Nat tartalmából indul ki.

Előny: A tanuló gimnáziumi jelentkezése (4. és 6. utáni iskolaváltás) nem válik ismertté az iskola számára, érzelmi nyomás nem nehezedik az érintettekre.

Hátrány: Megmarad a kettős terhelés és az idegen helysín okozta stressz.

„B” változat

A kompetenciamérések és a felvételi eljárások Nat-tartalomhoz történő differenciált illesztése mellett mindkettő azonos napon valósulhat meg, de a szülő előre meghozott nyilatkozata alapján a gyermek vagy az egyiket, vagy a másikat írja meg. A felvételi nem a saját iskolában történik.

Előny: Mivel idegen helyen történik a felvételi, így inkább kontrollálható, hogy a gyermek nem kap inadekvát segítséget vagy hátráltatást. Csökken a tanuló terhelése, mivel csak egy felmérésben kell részt vennie.

Hátrány: Megmarad az idegen helyzet okozta stressz. A tanuló gimnáziumi jelentkezése (4. és 6. utáni iskolaváltás) ismertté válik az iskola számára, érzelmi nyomás nehezedhet az érintettekre.

„C” változat

A kompetenciamérések és a felvételi eljárások Nat-tartalomhoz történő differenciált illesztése mellett mindkettő azonos napon valósul meg, de a szülő előre meghozott nyilatkozata alapján a gyermek vagy az egyiket, vagy a másikat írja meg aktuális iskolájában.

Előny: Csökken a tanuló terhelése, mert csak egy felmérésben kell részt vennie, és az idegen helysín sem vált ki plusz stresszt.

Hátrány: Nehezebben kontrollálható, hogy a gyermek kap-e inadekvát segítséget vagy éppen hátráltatást. A tanuló gimnáziumi jelentkezése (4. és 6. utáni iskolaváltás) ismertté válik az iskola számára, érzelmi nyomás nehezedhet az érintettekre.

A szakmai vezető megjegyzése: 2020. október 20.

Az elemzés és a lehetséges alternatívák táblázatba gyűjtött kérdései a tartalmi fejlesztés szempontjából az első projektév (2018) meghatározó feladatait jelentették. Az elemzett magyar alap- és kerettantervek, valamint a külföldi alaptervek a fejlesztést támogató digitális kollaborációs platform első verziójának adattárában szerepelnek. A 2018 és 2019 folyamán áttekintett nemzetközi elemzések linkgyűjteményét „A kurrikulum-felfogás és -fejlesztés nemzetközi dokumentumai” című tanulmány (Oktatás 2030 honlap) tartalmazza.