

TANTERVI
ÉS MÓDSZERTANI
ÚTMUTATÓ FÜZETEK

PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI SZAKKIFEJEZÉSEK GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA



N A T

NEMZETI ALAPTANTERV

20
20

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS 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

Projektmenedzser:

Szili Tamás

ISBN 978-615-6257-02-4

Szakmai lektor:

Csépe Valéria

Nyelvi lektor:

Gönye László

Szerkesztő:

Katona Nóra

Tördelés:

Gombás Gizella

Megjelent: 2020



Tartalomjegyzék

Aktív tanulás	6
Alapkompetenciák	6
Alapműveltség	7
Alapóraszám	7
Atipikus fejlődés	7
Átmenet vagy átvezetés	7
Attitűd	8
Autentikus (hiteles) tanulás	9
Blended learning – Többkomponensű, Kevert vagy Vegyes tanulás	9
Diagnosztikus mérés	10
Differenciálás	10
Differenciált tanulásszervezés	10
Egyéni fejlesztési terv	11
Egyenlő esélyű hozzáférés elve	12
Előzetes tudás	12
Értékelés	12
Fejlesztő értékelés	13
Inkluzív nevelés-oktatás	13
Jelenségalapú oktatás	14
Képesség	14
Készség	15
Kiemelt figyelmet igénylő tanulók	15
Kognitív fejlődés	16
Kompetencia	16

Kompetenciaalapú alaptanterv	17
Közös Európai Referenciakeret (KER)	17
Kulcskompetenciák, kiemelt Kompetenciák	18
Megismerő funkciók (kognitív funkciók)	19
Méltányosság elve az oktatásban	19
Mérés	19
Műveltségterület	20
Nevelési-oktatási szakasz(ok)	20
Összegző (szummatív) értékelés	21
Reflektivitás	21
Spirális-teraszos elrendezésű tananyag	21
Személyre szabott (adaptív) tanítás	22
Tananyag adaptálása	22
Tanulási eredmények	22
Tanulásifolyamat-központúság	23
Tanulási környezet	24
Tanulási terület/tanulásterület	24
Tanulást támogató értékelés	24
Tanuló-központúság	25
Tanulói sokféleség (diverzitás)	25
Teamtanítás	26
Tehetség	26
Tényalapú tanulás és tanítás	26
Tevékenységek-központú tanulásszervezés	27
Tudás/Alkalmazásképes tudás	27
Tudástartalom	27

Kedves Olvasó!

A következő oldalak elsősorban a Nemzeti alaptantervben (Nat) előforduló szakkifejezések definícióit tartalmazzák. A szócikkek többféle szempont alapján kerültek a gyűjteménybe:

- újszerű, eddig nem használt, de fontos kifejezések (pl. alapóraszám);
- olyan fogalmak, melyeknek többféle értelmezése is lehetséges – itt törekedtünk ezek tisztázására;
- ismert, de a korábbiaktól eltérő értelmezésű fogalmak;
- olyan kifejezések, melyek kevésbé közismertek, ezért fontos a jelentéstartalmuk pontos meghatározása;
- gyakran, de nem pontosan használt fogalmak;
- olyan fogalmak, melyek ebben a formában ugyan nem jelennek meg a Nat-ban, de az abban közvetíteni kívánt szellemiséghez szorosan kapcsolódnak.

Kívánjuk, hogy forgassa haszonnal!

AKTÍV TANULÁS¹

Az aktív tanulás egy olyan folyamat, melynek során az új ismeretek elsajátításában a tanulók tevékenysége kap jelentős szerepet, s ebben kiemelkedik a saját ötlet, elképzelés, gondolat megfogalmazása és közreadása. Aktív tanulói szerepben a tanulók a saját tudásukat (fel)építik, konstruálják, és a passzív befogadással szemben/helyett kritikusan szelektálnak az információk között. Az aktív tanulási tevékenység a későbbi reflektálási folyamatot is támogatja, és egyúttal felkelti a szerzett ismeretek felhasználására adott visszajelzés igényét. A módszer alkalmazása elvárja a tanulóktól, hogy rendszeresen felmérjék az adott tananyag(rész) megértésének pontosságát, illetve a fogalmak kezelésének és a problémamegoldásnak bármely tanulási területen jelentkező aktuális nehézségeit. A tudáselsajátítás mélysége és mennyisége, valamint a tudásalkalmazás képességének fejlődése az aktív tanulási folyamatban való részvétel és az ahhoz való hozzájárulás függvényében alakul. A tanulók tanulási folyamatba való cselekvő bevonása valós fizikai tevékenységek és érdekes, kihívást jelentő, a kíváncsiságot felkeltő és fenntartó feladatok segítségével egyaránt megvalósítható. E feladatok végzése során elsősorban az információgyűjtő, gondolkodtató és problémamegoldó tevékenységek jellemzőek (töltik ki a tanulásra fordított idő nagy részét).

Lásd még: *jelenségalapú oktatás; tevékenységközpontú tanulásszervezés*

ALAPKOMPETENCIÁK

Az alapkompétenciák magukban foglalják a beszédhez, olvasáshoz, íráshoz, szövegértéshez, a mennyiségi, téri-vizuális és időbeli viszonyok mentén történő tájékozódáshoz, valamint a mozgáshoz kapcsolódó ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek a rendszerét, és megalapozzák a használható tudás megszerzését². Meghatározó módon az alapfokú képzés első nevelési-oktatási szakaszának négy évfolyamában a pedagógusok az alapkompétenciák elsajátításának biztosításával teremtik meg a kulcskompetenciák fejlesztéséhez szükséges feltételeket úgy, hogy a fejlesztés nem zárul le ennek a szakasznak a végén.

Lásd még: *kompetencia; kulcskompetenciák*

¹ Collins, J. W., O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education*. ABC-CLIO.

² World Conference on Education for [All](#). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs*. New York: WCEFA, 1990.

ALAPMŰVELTSÉG³

Az általános műveltségnek az a része, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az egyén eligazodjon a kultúra legfontosabb összetevőiben; képes legyen a további tanulásra, művelődésre, az általános műveltség és a szakmai képzettség megszerzésére.

ALAPÓRASZÁM

Az az óraszám, amit a nevelési-oktatási intézmény köteles a tanuló számára biztosítani egy adott évfolyamon, az adott tantárgyra vonatkozóan. Az alapóraszám és a maximális óraszám közötti különbség a szabadon tervezhető óraszám.

ATIPIKUS FEJLŐDÉS

Az atipikus fejlődés az érzékszervi, mozgásos, megismerő (kognitív) és társas-érzelmi (szocio-emocionális) képességeknek olyan, az életkori átlagtól pozitív vagy negatív irányban jelentősen eltérő fejlődését jelenti, amelynek hátterében számos biológiai, pszichés és környezeti tényező, s ezeknek egymásra gyakorolt hatása, interakciója áll. Szűkebb értelemben az atipikus fejlődés az átlagtól való összetett eltérés megnevezésére szolgál, így a fejlődési zavarokat, azonosítható eltéréseket és a fejlődési késés eltérő formáit egyaránt magában foglalja. Az atipikus fejlődés megjelenhet a halmozott hátrányokból következő átmeneti vagy tartós fejlődési eltérésként. Tágabb értelemben atipikusnak tekinthető a képességek életkori átlagtól történő felfelé eltérése, így a tehetség is. A Nemzeti alaptanterv (Nat) a „különleges bánásmódot igénylő tanulók” kategóriájába sorolja mind a kiemelt tehetségű, mind a sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat.

Lásd még: *kiemelt figyelmet igénylő tanulók; tehetség*

ÁTMENET VAGY ÁTVEZETÉS⁴

Az átmenet vagy átvezetés az egymást követő köznevelési (óvoda–iskola), valamint iskolai nevelési-oktatási szakaszok (alapfokú képzés első és második

³ <http://www.kislexikon.hu/alapmuveltsseg.html#ixzz6HhEw6htW>

⁴ <https://edglossary.org/transition/>

szakasza), továbbá képzési szintek (alap- és középfokú képzés, közép- és felsőfokú képzés), valamint a köznevelés és a munka világa, illetve a felsőoktatás és a munka világa közötti szakaszátlépés megjelölésére szolgáló fogalom. Bár a tanulók többfajta átmenettel szembesülnek iskolai pályafutásuk során, a köznevelési rendszerben elsősorban az iskolakezdésre és az egyes nevelési-oktatási szakaszok közötti átmenetre, valamint ezeknek a tanítást érintő aspektusaira szükséges külön figyelmet fordítani. A szakaszváltások, illetve a formális átlépések a tanulók számára jelentős tanulmányi, társas, érzelmi, testi vagy fejlődési változásokkal is járnak, amelyek halmozódása, illetve figyelmen kívül hagyása hátrányosan befolyásolhatja teljesítményüket. Ennek kiküszöbölése érdekében az átmenetek ún. átvezetéssel, átvezetési programokkal támogathatók.

Lásd még: *nevelési-oktatási szakasz(ok)*

ATTITÚD

Az attitűd, mint fogalom legfontosabb összetevője az érzelmi viszonyulás egy személyhez vagy személyekhez, csoporthoz, csoportokhoz, tárgyakhoz, ismerettartalmakhoz (például: Szeretem ezt az iskolát. Nem szeretem ezt a tantárgyat.). Az attitűd befolyásolja a tanulási motivációt, elősegíti vagy hátráltatja a tanulási eredmények elérését és a különféle kompetenciák elsajátítását, valamint lényeges a motivált viselkedés szempontjából. A pedagógiában alkalmazott attitűdvizsgálatokban a legfontosabb területek az attitűd szempontjából a tantárgyak, az iskolai tanulás, a pedagógus és az iskola, mint intézmény. Az ezekhez való viszonyulás mindegyikét attitűdskálával lehet mérni. Az attitűdök kognitív, affektív és viselkedéses összetevőket tartalmaznak. A kognitív összetevő az egyénnek az attitűd tárgyával kapcsolatos ismereteire vonatkozik. Az affektív vagy érzelmi komponens a személynek az attitűd tárgyára irányuló kedvező (kedvelem) vagy elutasító (nem kedvelem) érzéseit foglalja magában, míg a viselkedéses összetevő arra utal, hogy a személy az attitűd tárgyának jelenlétében milyen viselkedést tanúsít – közelítő vagy inkább távolító jellegűt.

Lásd még: *kompetencia*

AUTENTIKUS (HITELES) TANULÁS⁵

Az iskolai tanulás területén az autentikus tanulás kifejezés olyan oktatási eljárások széles skálájára utal, amelyek arra irányulnak, hogy összekapcsolják a tanuló iskolai tanulását a valóságos életproblémákkal. A gyakorlati és a mindennapi életben használható tudás alapkövetelménye a tudásalkalmazás, amelyhez az autentikus (hiteles) tanulás jelentősen hozzájárul.

Lásd még: *tudás/alkalmazásképes tudás*

BLENDED LEARNING –TÖBBKOMPONENSŰ, KEVERT VAGY VEGYES TANULÁS

A „blended learning” fogalmának nincs széleskörűen elfogadott magyar elnevezése. A blended learning egy kevert módszer, amely a digitális módszerekkel támogatott (pl. szimulációk, gemifikált, azaz játékosított tanuló- és értékelő programok) tanulást kombinálja a hagyományos, személyes ismeretkövetítésre (előadás, szemléltetés, gyakorlat, stb.) épülő oktatási formával. Kevert módszert alkalmaz az úgynevezett hibrid oktatás is, lényege viszont az, hogy a tanuló részt vesz a hagyományos iskolai tanítási órán, ám feladatainak egy részét online vagy e-learning keretrendszerben végzi el. Ha az online vagy e-learning tevékenység a tanítási órán kívül történik, akkor a személyes megjelenést igénylő óraszám csökkenthető, miközben a képzés teljes órászáma nem változik. A „blended learning” esetén nem szűnik meg a személyes kontaktus a tanulóval, a módszer keretében az online és személyes részvétellel történő tanulás kiegészíti egymást. Alkalmazása során ugyanazok a fogalmak, témák vannak jelen, mint a hagyományos tanítási órán. A „blended learning” szervezési módja rendkívül széles skálán mozoghat. Lehet egy iskolában uralkodó/általánosan elterjedt tanulási forma, azonban úgy is működhet, hogy csak néhány tanár alkalmazza; kötődhet csupán egy-egy tantárgyhoz, témához vagy projekthez, illetve lehet online változat időszakos személyes tanári konzultációval egybekötve. A „blended learning” módszer az első nevelési-oktatási szakaszban csak korlátozott mértékben használható.

⁵ <http://edglossary.org/authentic-learning/>

DIAGNOSZTIKUS MÉRÉS⁶

Egy tanítási óra, tanulási egység, téma vagy program megkezdése előtt végzett adatgyűjtés a kezdeti állapot felmérésére. Az adatgyűjtés célja, hogy a) olyan alapszintet mérjen, amellyel összehasonlítható lesz a tanítási egység után végzett összegző felmérés eredménye, és megállapítható a tanulási szakaszban megvalósult haladás; b) lehetővé tegye, hogy a pedagógus általános képet kapjon arról, milyen felkészültséggel rendelkeznek a programba belépő vagy az adott tanulási egység elsajátítását megkezdő tanulók, s ennek ismeretében tervezhesse a tanítási tevékenységét.

Lásd még: *értékelés; mérés*

DIFFERENCIÁLÁS^{7,8}

A differenciálás a tanulás-tanítás tervezését, szervezését, módszertani kivitelezését és értékelését érintő folyamat, melyet a tanulócsoportok heterogenitása és az egyes tanulók eltérő tanulási szükségletei indokolnak. Szűkebb értelmezés szerint a differenciálás az egyéni képesség, fejlettségi szint, előzetes tudás és a személyes jellemzők közötti eltérésekhez igazodó fejlesztő eljárás módok érvényesítése az oktatás folyamatában. A differenciálás során az oktatási folyamat a tanulók differenciált tevékenykedtetésére épül a feladatrendszerek eltérő fejlesztő hatásának figyelembevételével, az ismeretsajátítás ütemében igazodva a fejleszthetőség és taníthatóság egyéni különbségeihez, felhasználva a differenciált munka tanórai és tanórán kívüli szervezési lehetőségeit. A differenciált pedagógiai munka, elterjedt szóhasználatban a személyre szabott oktatás, célja minden tanuló számára biztosítani az egyéni képességek szerint elérhető legjobb iskolai teljesítményt (tudáselsajátítási szint).

DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉS

A tanulási folyamat olyan jellegű szervezése, ami igazodik a tanuló egyéni szükségleteihez, képességeihez. Olyan eljárások, eszközök, módszerek alkalmazása,

⁶ <https://www.edglossary.org/formative-assessment/>

⁷ <http://www.kislexikon.hu/differencialas.html#ixzz52ffZtGgk>

⁸ <http://edglossary.org/transition>

ami lehetővé teszi a tanuló egyéni haladási ütemét (pl. rugalmas szervezeti keretek, differenciált rétegmunka, egyéni haladási ütem, eltérő tananyagtartalom stb.).

Lásd még: *differenciálás*

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV⁹

Az egyéni fejlesztési terv a tanuló képességeinek ismeretében és lehetőségei alapján a tanuló minden mérhető teljesítményére, s egész személyiségére ható tanulási és tanítási folyamat tervezésének dokumentációja/dokumentuma, amely tartalmazza a tanuló egyéni tanulási programját, illetve mindazokat a fejlesztési igényeket, feladatokat, tennivalókat, amelyek a tanuló optimális fejlődéséhez szükségesek.

Az egyéni fejlesztési terv a gyógypedagógus és az együttnevelésben részt vevő pedagógus vagy pedagógusteam által megfogalmazott, lehetőség szerint pedagógiai és komplex pszichológiai – szükség szerint gyógypedagógiai diagnosztikai – információkon alapuló, meghatározott időre szóló specifikus fejlesztési terv, amelynek célja biztosítani a gyermek egész személyiségének fejlődését a pedagógus – szükség szerint a gyógypedagógus, a szülő – és a lehető legkorábbi időszaktól kezdve maga a gyermek/tanuló együttműködésére építve.

Az egyéni fejlesztési tervnek tartalmaznia kell a fejlesztés időtartamát, az egyén erősségeinek és fejlesztendő területeinek leírását, a differenciálás lehetőségeit, az elérendő eredményeket, a fejlesztés időtartamát, a fejlesztésben részt vevő segítő szakemberek összehangolt, előre tervezett tevékenységét, valamint a fejlesztés irányát, lépéseit, módszereit, formáját és körülményeit. Az egyéni fejlesztési tervet meghatározott időszakonként felül kell vizsgálni, és a vizsgálat eredménye, valamint lehetőség szerint az életkor szerint bővített diagnosztikai eljárás alapján ki kell jelölni a következő időszak fejlesztési feladatait.

Az egyéni fejlesztési terv, mint kötelező dokumentum a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiben jelenik meg, a gyógypedagógusi és egyúttal a pedagógusi munka alapvető és kötelező dokumentumaként.

⁹ Vargáné M. L. (2008), Disability Studies, Fogalomtár (2009)



EGYENLŐ ESÉLYŰ HOZZÁFÉRÉS ELVE

A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény alapján „a közszolgáltatás egyenlő eséllyel hozzáférhető akkor, ha igénybevétele – az igénybe vevő állapotának megfelelő önállósággal – mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára akadálymentes, kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető; továbbá az az épület, amelyben a közszolgáltatást nyújtják, mindenki számára megközelíthető, a nyilvánosság számára nyitva álló része bejárható, vészhelyzetben biztonsággal elhagyható, valamint az épületben a tárgyak, berendezések mindenki számára rendeltetésszerűen használhatók és a szolgáltatások egyformán igénybe vehetők.” A fogalom nemcsak a közszolgáltatásokra értelmezhető, hanem az oktatáshoz való hozzáférésre is, minden kiemelt figyelmet igénylő tanuló esetében.

ELŐZETES TUDÁS

Az előzetes tudás egy adott témakör formális körülmények között történő tanulását megelőző, a tanuló ismereteit és készségeit felölelő tudás, amelyet formális vagy nem formális tanulás útján sajátított el.

Lásd még: *értékelés*

ÉRTÉKELÉS

A tanulási teljesítményt, az alaptantervben rögzített tanulási eredmények elérését a mérés és értékelés folyamatában ítélni lehet meg. Ennek formáit egyes nevelési-oktatási szakaszok, tanulási területek és tantárgyak szerint általánosan, valamint az adott területre, tantárgyra vonatkozóan specifikusan rögzíti a Nemzeti alaptanterv. Az értékelésnek az alaptantervben választási lehetőségként megadott változatairól (numerikus vagy szöveges értékelés) az iskola dönt, majd ezt pedagógiai programjában rögzíti és nyilvánossá teszi, hogy az iskola választásakor a szülők/gondviselők számára is megismerhető legyen. Az értékelésnek különböző céljai lehetnek a tanulási folyamat során: egy fejlesztési folyamat elején a tanulók tudás- és készség szintjének állapotát a kezdeti állapot értékelésével (diagnosztikus) lehet értelmezni, míg a fejlesztés folyamatának különböző állomásain a fejlesztő értékelés (formatív) nyújt megfelelő informá-

ciót a tanuló előrehaladásáról, végül a fejlesztési folyamat lezárásakor szöveggel vagy érdemjeggyel minősítő összegző értékelés (szummatív) alkalmazása történik. Az értékelés során fontos megjeleníteni az ún. hozzáadott értéket, mely a tanuló előzetes tudása és a tanulási folyamat során megszerzett tudása közötti különbségre utal. Ez határozza meg a tanuló saját kezdeti szintjéhez viszonyított eredményességét, mivel a lezáró, összegző értékelés önmagában ehhez nem ad elégséges támpontot.

Lásd még: *fejlesztő értékelés; összegző értékelés; tanulást támogató értékelés*

FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS

Az összegző és a fejlesztő értékelés célja egyaránt adatok gyűjtése egy oktatási programról vagy az egyén (tanuló) teljesítményéről azzal a céllal, hogy az adatgyűjtő befolyásolja az egyéni fejlesztést vagy a tanuló további haladására vonatkozó döntéshozatalt. A fejlesztő értékelés az összegző értékeléstől eltérően a tanulási ciklus mindennapi folyamatához kapcsolódva gyűjt tapasztalatokat és nyújt visszajelzést a tanulók számára úgy, hogy az segítse haladásukat. Ennek az értékelési eljárásnak a tipikus formája a **minősítési kategóriákat nem tartalmazó** szöveges visszajelzés. A tanulási folyamatban a próbálkozás-hibázás-hibajavítás tevékenységelemek a folyamat természetes részét képezik, a pedagógus-tanuló kapcsolatban a tanuló erősségeire, a tanulás belső motivációjának és a tanuló erőfeszítésének fenntartására helyezve a hangsúlyt – ezáltal is erősítve a tanulás támogatását.

Lásd még: *értékelés; összegző (szummatív) értékelés*

INKLUZÍV NEVELÉS-OKTATÁS

A tanulói sokféleséget természetesként kezelő, minden tanuló számára eredményes tanulást biztosító nevelési-oktatási koncepció. Az inkluzív nevelés-oktatás során a pedagógus(ok) minden tanuló haladásáért felelősséget vállal(nak). Az iskolai hatásrendszer (tanulási célok és eredmények, módszertan, értékelés, támogatás) alkalmazkodik az egyéni lehetőségekhez és szükségletekhez. Az inkluzív nevelés-oktatás koncepciója szerint nem az egyes tanulókat illesztjük az iskola meglévő hatásrendszeréhez, hanem az iskola maga alakul a tanulói diverzitáshoz, a tanulók sokféleségéhez annak érdekében, hogy

mindegyik tanuló számára megfelelő oktatást biztosítson. Az inkluzív oktatás során a tanulók közötti különbözőségekre nem kiegyenlítendő hátrányként, hanem értéként tekintenek.

Lásd még: *tanulói sokféleség (diverzitás)*

JELENSÉGALAPÚ OKTATÁS

A jelenség alapú oktatás olyan tanulási alapelv, tudásszervezési mód, amely a tanulás természetes folyamatából kiindulva a tudás kialakítását aktív folyamatként szemléli, a tanulási tapasztalatok mentális szerveződésére úgy tekint, hogy az a tantárgyi területekhez kötött ismeretszerzésen túlmutat, s a tanulói tudást ezeken az ismerethatárokon átívelve, egy jelenség vagy fogalom köré csoportosítva alakítja tovább. Ebben a szemléleti keretben a tanulás és tanítás megfelelően illeszkedő módszertana biztosítja a tudományterület vagy a tantárgy szabta határok átlépését, több tantárgy vagy tudományterület szempontjából, multidiszciplináris jelleggel vizsgálva egy adott jelenséget. Ezeket a határokon átívelő kapcsolódásokat, tudásszervező modulokat a Nat általában ajánlásként fogalmazza meg.

Lásd még: *aktív tanulás*

KÉPESSÉG

Az egyén azon öröklött, veleszületett erőforrása (kapacitás), amely fejleszthető, s az erre épülő tevékenység gyakorlással képességgé alakítható. A képességek fejlődésének szakaszai adott életkorhoz köthetők, s az életkori jellemzőt az életkori átlag értelmében használva az átlaghoz tartozó standard eltérés (szórás) határozza meg a fejlettségi tartományt. A képességek egymásra épülnek, s a sokféle képesség együttesen (képességegyüttes) teszi lehetővé a tudás (ismeretek, összefüggések, készségek) és alkalmazásának (kompetenciák) kialakítását. A képességek teljesítményben nyilvánulnak meg, de nincs közöttük teljes átfedés. A tanulási zavarral küzdő (diszlexia, diszkalkulia) és az alulteljesítő tehetséges tanulóknál nagy különbség van a tesztekkel mérhető képességek és a tanulási teljesítmény között. A képességek fejlődése és fejleszthetősége függ az agyi érési folyamatától, az egyén motivációjától és a fejlődést meghatározó

társas feltételrendszerből (családi, iskolai, média), illetve egyéb környezeti hatásoktól. Ezek együttese befolyásolja a képességek fejlesztésének eredményességét.

Lásd még: *készség; kompetencia*

KÉSZSÉG

A készségek a komplex teljesítmények eléréséhez nélkülözhetetlen végrehajtási algoritmusok. A készségek szintjét a tanuló képességei és tanulási tapasztalatai együttesen határozzák meg. Megfelelő számú gyakorlást követően a készségek automatikussá válnak. Ilyen a beszéd, az úszás, az autóvezetés, az olvasás, az írás, a számolás. A készségszintű műveletek alacsonyabb emlékezeti és figyelmi kapacitást kötnek le, így kisebb kognitív terheléssel járnak. A készség a tudás egyike az összetevője s a kompetencia alapja.

Lásd még: *képesség; kompetencia*

KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ TANULÓK

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 13. pontja alapján „kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- a) **különleges bánásmódot igénylő** gyermek, tanuló:
 - aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 - ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 - ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
- b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint **hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű** gyermek, tanuló.”

Az aa) és ac) pontban jelzett tanulók közös jellemzője, hogy fejlődésük a statisztikai értelemben vett átlagtól (tipikustól) jelentősen (szignifikánsan) eltér, azaz fejlődésük atipikus, és ez a tény megbízható, érvényes diagnosztikus eszközökkel alátámasztható, a sajátos nevelési igényű tanulók vonatkozásában nemzetközi klasszifikációs rendszereknek megfeleltethető (például BNO vagy DSM).

Lásd még: *atipikus fejlődés; tehetség*

KOGNITÍV FEJLŐDÉS

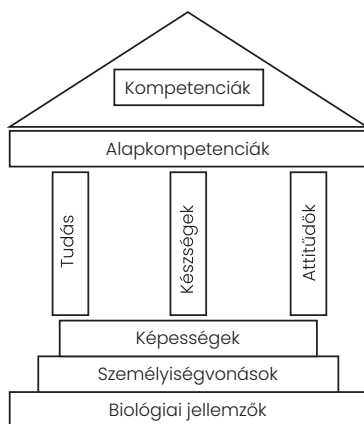
A megismerés (kogníció) tágabb értelemben az észleléstől a gondolkodás eltérő formáit magában foglaló műveletekig terjed, szűkebb értelemben a gondolkodás mentális folyamatait jelöli. A kognitív fejlődés mindezen folyamatoknak a kora gyermekkortól a serdülőkor végéig alakuló változását foglalja magában. A legismertebb kognitív fejlődési elmélet Piaget nevéhez fűződik, és négy fejlődési szakaszt különböztet meg (a gondolkodás szenzo-motoros, művelet előtti, konkrét műveleti és formális műveleti szakasza). Egy másfajta megközelítés, az egyén és a társas környezet kölcsönhatását hangsúlyozó modell szerint (Vigotszkij) a gyermek kognitív fejlődésének minőségét és ütemét az őt körülvevő kulturális környezet, ezen belül a felnőttekkel és kortársakkal folytatott társas interakciók határozzák meg. A kognitív fejlődés mai felfogása összetettebb, s jelentős mértékben támaszkodik az agy változási tulajdonságaira vonatkozó tudományos adatokra.

Lásd még: *megismerő funkciók (kognitív funkciók)*

KOMPETENCIA

Az Európai Tanács kompetenciadefiníciója ismeret, készség és attitűd elemeket különböztet meg. Ezek alkotják a kompetenciának azokat a pilléreit, amelyeket az egyén tanulási tapasztalatok útján és aktív tanulás során alakít ki a biológiailag meghatározott adottságokra, személyiségvonásokra, tulajdonságokra és képességekre építve.¹⁰ A speciális jelző nélkül megnevezett kompetenciák átfogó jellegűek, több tanulási területen megjelennek.

Lásd még: *alapkompenciák; kulcskompetenciák*



¹⁰ Conference on supporting key competences development. Learning approaches and environments in school education: [conference report, Brussels, 13-12 November 2019](#).

KOMPETENCIAALAPÚ ALAPTANTERV¹¹

A kompetenciaalapú alaptantervek a tanulási folyamat komplex eredményeit helyezik a középpontba (tudás/ismeretek, készségek, attitűdök), s azokhoz kapcsolják a tudásterületi tartalmak korszerű leírását. Ez a tantervtípus a tanulót helyezi a középpontba, és alkalmazkodik a társadalom változó szükségleteihez. Minden kompetenciaalapú alaptanterv olyan szemléletet hangsúlyoz a tanulási környezet és a tanulási tevékenységek kiválasztásában, mely a tanulási terület sajátosságai alapján a tanulás legmegfelelőbb formáinak alkalmazását támogatja. Az ilyen tanulási környezetben a tanulók képesek elsajátítani és a hétköznapi élethelyzetekben is megfelelően alkalmazni a szerzett ismereteket, valamint az alkalmazáshoz szükséges attitűdöket és készségeket. A kompetenciaalapú alaptanterv definiálja a tudásterületektől független, általános kompetenciákat is.

Lásd még: *kompetencia*

KÖZÖS EURÓPAI REFERENCIAKERET (KER)

Az Európa Tanács által 2001-ben kiadott tervezési dokumentum a nyelvtanítást különböző szempontokból támogató útmutatók gyűjteménye, mely közös alapot teremt a nyelvtanítás nemzeti és osztálytermi szintű fejlesztéséhez, igazodva a különböző országok és helyzetek egyediségéhez. A tanulási és tanítási módszerek, valamint elméleti keretek olyan átlátható és koherens rendszerét hozza létre, amely igazodik a különféle szakmai csoportokhoz, igényekhez és körülményekhez. A képességeket és a készségeket állítja fókuszba, segíti a tanárokat és a tanulókat a reális tervek kitűzésében, ezek megvalósításában és a folyamat értékelésében. Két központi vezérelve a cselekvésközpontú megközelítés és a többnyelvűség.

A KER központi elemei meghatározóak a tartalmi szabályozókban. A Nat-ban és a nyelvi kerettantervekben is ennek megfelelően épül fel a célként kitűzött nyelvhasználati modell, emellett a témakörök a KER kommunikációs témáit és ezek struktúráját képezik le. A kommunikatív nyelvi kompetenciát, a kommunikatív nyelvi tevékenységeket és stratégiákat számos skála részletezi; ezek alapul szolgáltak a tanulási eredményekhez és fejlesztési feladatokhoz. A kötelező

¹¹ [International Bureau of Education \(2017\)](#)



kimeneti szintek a KER-ben megfogalmazott tudásszintekben kerülnek meghatározásra, melyek egy komplex referenciakeret segítségével összehasonlíthatóvá teszik a különböző rendszereket, képzéseket. A KER kiemeli, hogy a tantervnek arra is fel kell készítenie a tanulókat, hogy miként fejleszthetik nyelvtudásukat a nyelvórán, az iskolán belül, valamint az iskolán kívül. Ez alapelvként fonja át a Nat Élő idegen nyelvek részt és a nyelvi kerettanterveket.

KULCSKOMPETENCIÁK, KIEMELT KOMPETENCIÁK

Bár számos nemzetközi fórum (pl. UNESCO¹², OECD¹³, Gyáripárosok Európai Keresztala¹⁴) foglalkozott a kulcskompetenciák fogalmának meghatározásával, nincs teljes körű, általánosan elfogadott definíció. A különböző dokumentumok közös pontjait kiemelve a kulcskompetenciák jellemzője az, hogy: a) jelentőséggel bírhatnak és hasznosak lehetnek a népesség egésze számára; b) összhangban állnak az adott társadalom erkölcsi, gazdasági és kulturális értékeivel, illetve normáival; c) a nagy többség számára meghatározó környezetben alkalmazhatóak. Az előző általános szempontokat a következő definíció tükrözi: A kulcskompetenciák „...azok a kompetenciák, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén a munka- és szabadidejét az adott társadalom keretei között a lehető legoptimálisabb módon ki tudja használni.”¹⁵

Az, hogy a kompetenciák közül végül melyek tekinthető meghatározónak, azaz „kulcs” kompetenciának, a definíciót kialakító szakmai alapvetéstől függően változik. Közmegegyezés elsősorban abban van, hogy az alapkompentenciák kiemelkedő jelentőségűek, ezért itt a kulcskompetencia szinonimájaként a „kiemelt kompetencia” fogalmát használhatjuk.

Lásd még: *kompetencia; alapkompentenciák*

¹² World Conference on Education for All. [World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs](#). New York: WCEFA, 1990.

¹³ OECD. *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD, 2001.

¹⁴ European Round Table of Industrialists. Message to the Stockholm European Council. *Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe*. Brussels: ERT, March 2001.

¹⁵ OECD. *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD, 182, 2001.o.

MEGISMERŐ FUNKCIÓK (KOGNITÍV FUNKCIÓK)

A megismerő funkciók az információfeldolgozás mentális folyamatai, melyekkel az egyén az információkat felismeri, válogatja, összegyűjti, emlékezeti tárban rögzíti, gondolkodási műveletekkel átalakítja, segítségükkel terveket készít és problémákat old meg. A megismerő funkciók (észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, nyelvi feldolgozás) egymásra épülő, interaktív rendszert alkotnak.

Lásd még: *kognitív fejlődés*

MÉLTÁNYOSSÁG ELVE AZ OKTATÁSBAN

A méltányosság elvének megfelelnek mindazok a tevékenységek, melyek valódi hozzáférést biztosítanak valamennyi társadalmi réteg számára az oktatásban is. A méltányosság gyakorlata az együttnevelési helyzetből kiindulva képes figyelembe venni a társadalomban fellelhető különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket alkalmaz, amelyek az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is sikerre viszik a közös térben zajló tanulási folyamatokat.

A méltányosság elve az oktatásban az adaptív, inkluzív, kellően differenciált, individualizált nevelési-oktatási szemlélet révén érvényesül, továbbá az oktatás tartalmában, stratégiáiban, módszereiben, munkaformáiban és az értékelésben egyaránt megjelenik. Számol a tanítványok sajátos nevelési szükségleteivel, a velük való különleges bánásmódot – emberi jogon alapuló elvárásként – a mindennapi nevelési folyamat részeként szakmai feladatnak tekinti. A szükséges többlettámogatásokat is biztosítja gyógypedagógus, szociális munkás, egyéb szakemberek bevonásával.

MÉRÉS

A pedagógiában azon módszerek és eszközök széles skáláját jelenti, amelyeket a pedagógusok a tanulás előfeltételeinek, a tanulási folyamat pillanatnyi állapotjellemzőinek, a készségek elsajátításának vagy a tanuló oktatási szükségleteinek azonosításához használnak. A pedagógusok számos mérőeszközt és felmérést alkalmaznak, különböző mérési célokkal: egy tananyag elsajátítására vonatkozó készültségtől a legújabb alapfogalmak megértéséig.

A mindennapokban alkalmazott pedagógiai (fel)mérések jellemzően nem sztenderdizáltak, így valójában a meglévő előfeltételek, állapotjellemzők szerint, az elsajátított tudás és készségek becsléseként értelmezhetők.

A mérési eszközök, módszerek közül széles körben ismertek a sztenderdizált tesztek, amelyeket nagyszámú tanuló mintán (reprezentatív mintán) vesznek fel. A mérést jellemzi, hogy a méréshez alkalmazott eszköz mennyire megbízható és érvényes. A megbízhatóság (reliability) arra utal, hogy az eszköz mennyire következetesen méri, amit mérni kíván. Az érvényesség (validity) arra vonatkozik, hogy egy skála mennyire azt a tartalmat, jelenséget méri, amit mérni szándékoznak vele, és nem valamilyen más konstruktumot vizsgál.

Lásd még: *diagnosztikus mérés; értékelés*

MŰVELTSÉGTERÜLET

Magyarország egymást követő Nemzeti alaptantervei műveltségterületek (literacy) szerint csoportosították a tantárgyakat, elsősorban azok tematikus jellemzői alapján. A műveltségterület fogalma lényegében megegyezik a tanulási területével (learning area), azzal a megközelítésbeli különbséggel, hogy a műveltségterület olyan a tanulástól függetlenül létező kategóriaként jelenik meg, amelyre adott esetben a tanulás irányul.

Lásd még: *tanulási terület/tanulásterület*

NEVELÉSI-OKTATÁSI SZAKASZ(OK)

A Nat a köznevelés teljes időtartamára, az 1–12. évfolyamra határozza meg az alapfokú és középfokú képzés által nyújtott és elvárt tudás tartalmát, valamint a tudásalkalmazás elerendő eredményeit. Az alapfokú képzés kettő, a középfokú képzés egyetlen, négy évfolyamot magában foglaló nevelési-oktatási szakaszból áll. Első szakasz: 1–4. évfolyam, második szakasz: 5–8. évfolyam, középfokú képzés/harmadik szakasz: 9–12. évfolyam. Ezen szakaszok nevelési és oktatási céljai, fejlesztési feladatai, eredményei egységes keretben határozzák meg az adott nevelési-oktatási szakaszoknak megfelelően felépített ismeretek megszerzését, készségek elsajátítását és kompetenciák kialakítását. Az alapfokú képzés második nevelési szakasza a 4. és 6. évfolyamtól kezdve más, a középfokú képzést alkalmazó iskolaszervezési formában is folytatható. Az így osztott

nevelési-oktatási szakaszok kötelező tartalmi elvárásait az iskolaszervezési forma nem befolyásolja.

ÖSSZEGZŐ (SZUMMATÍV) ÉRTÉKELÉS

Az összegző és a fejlesztő értékelés célja egyaránt adatok gyűjtése egy oktatási programról vagy az egyén (tanuló) teljesítményéről azért, hogy az adatgyűjtő befolyásolja az egyéni fejlesztést vagy a tanuló további haladására vonatkozó döntéshozatalt. Az osztályokban tanító pedagógusok hagyományosan **egy-egy tanítási ciklus végén** alkalmazott összegző értékeléssel határozzák meg, hogy a tanuló milyen mértékben érte el a tanulási célokat. Az összegző értékelés a tanuló teljesítményének **minősítését** tartalmazza szöveges formában vagy érdemjegy alkalmazásával.

Lásd még: *értékelés; fejlesztő értékelés*

REFLEKTIVITÁS

A reflektivitás olyan magasabb rendű, az önszabályozást támogató folyamat, amelynek során az egyén a tapasztalatokra, a megvalósított tevékenységekre azzal a céllal tekint vissza, hogy annak tanulságait felhasználva a jövőben hatékonyabban tudjon teljesíteni. A tanuló saját tanulási tapasztalataira reflektálva vizsgálhatja adott tartalom megértésének pontosságát, teljesítményének minőségét, továbbá azt, hogy tevékenységének milyen elemei támogatták a tanulási folyamatot. A tanulási-tanítási folyamatban a tanuló és a pedagógus is reflektál a saját tevékenységére, annak hatékonyságára. A reflektivitás az alaptantervben meghatározott tanulási eredmények elérése szempontjából a tanulás meghatározó összetevője.

SPIRÁLIS-TERASZOS ELRENDEZÉSŰ TANANYAG

Az alaptantervek a tananyag szerkezeti jellege alapján többféle elrendezést követnek. A koncentrikus elrendezés azt jelenti, hogy az egyes ismeretek és tevékenységi körök a tanulás magasabb fokán, összetettebb formában ismétlődnek. A lineáris szerkezeti elrendezésben az egyes ismeretkörök sorban követik egymást, ismétlésükre nem fektetnek nagy hangsúlyt.

A tananyag szerkezeti elrendezésében kialakítható a koncentrikus, illetve a lineáris szerkezet együttes használata, amely spirális-teraszos elrendezést eredményez. A spirális elrendezésnél a tartalom és a szerkezet is követi azt az elvárást, hogy egyes témák, feladatok ismételten, de más összefüggésben és mélységben térjenek vissza a tanulás és tanítás során. A teraszos elrendezésű tananyagoknak úgy célszerű felépülnie, hogy a mélyebb elemzések, illetve az alkalmazásszintű elsajátítás érdekében hosszabb időtartamú szakaszok, „teraszok” beiktatása váljék lehetővé. A Nat 2020 ezt az elvet követi.

SZEMÉLYRE SZABOTT (ADAPTÍV) TANÍTÁS¹⁶

A személyre szabott tanítás a tanulók azonosított tanulási szükségleteit, érdeklődését, célkitűzéseit és kulturális háttérét figyelembe vevő tanulási tapasztalatok, tanítási módszerek és támogató stratégiák összessége. Ezen módszerek és stratégiák tudatos alkalmazása révén teremthetők meg az egyénre szabott tanulási lehetőségek. A személyre szabott tanítás a tanulóközpontú megközelítések egy formája, ahol a tanítással kapcsolatos döntések középpontjában a tanuló, mint egyén tanulási szükségletei hangsúlyosak azzal szemben, hogy mit részesítene előnyben a tanár vagy az iskola.

TANANYAG ADAPTÁLÁSA

A tananyag módosítása, megváltoztatása, átdolgozása, az adott tanuló/tanulócsoport képességeihez igazítása. Az adaptálás lehetővé teszi az egyéni haladási ütem biztosítását is. A tananyag adaptálása a leggyakrabban a különleges bánásmódot igénylő tanulók tanítási-tanulási tevékenységéhez szükséges.

TANULÁSI EREDMÉNYEK

Az átfogó célként kitűzött tanulási eredmények a négyéves nevelési-oktatási szakasz végére elérendő általános, a tantárgyi tartalomhoz kötődő (kimeneti mutatók, vagy tartalmi standardok) eredmények. A fejlesztési területekhez kapcsolódóan meghatározott részletesebb tanulási eredményeket a tanuló a tanulási-tanítási folyamat eredményeképpen érheti el (ez a szándékolt célja

¹⁶ <http://edglossary.org/personalized-learning/>

a tanulási-tanítási folyamatnak), és ehhez a köznevelési intézmény pedagógiai munkája során biztosítja a személyi és infrastrukturális feltételeket. A tanulási eredményeket általában ismeretekben, készségekben, attitűdökben (összefoglalóan kompetenciákban), valamint a tudásalkalmazás elérendő szintjében, a területre specifikus, valamint általános kompetenciák szerint szükséges megadni. A „tanulási eredmény” mint fogalom használata és leírása tanulóközpontú szemléletet tükröz a „követelmények” kifejezés alkalmazásával szemben. A követelmény elnevezés a teljesítés felelősségét a tanulóhoz rendeli, míg a célként kitűzött tanulási eredmény megosztja azt a tanuló és a pedagógus között, illetve előtérbe helyezi a tanulást támogató értékelést, a fejlesztő értékelést az összegző értékeléssel szemben.

A tanulási eredmény a tanulási-tanítási tevékenység kimenetét írja le, egy hatással bíró beavatkozás eredményeként (jelen esetben a tanítási tevékenység valószínűsíthető vagy megvalósult rövid és középtávú hatása). „(A) tanuló mit ismer, mit ért meg, mit képes megcsinálni egy tanulási folyamat sikeres végrehajtása után”¹⁷.

TANULÁSIFOLYAMAT-KÖZPONTÚSÁG

A tanulásifolyamat-központúság a nevelés-oktatás folyamatát, az iskola vagy az iskolarendszer olyan szemléletmódját jelenti, amely

- a hatékony tanulás folyamatait állítja középpontba – minden szereplő számára lehetőséget teremtve a sikerességre;
- eltérő intenzitással, de az iskola és az iskolarendszer összes szereplőjére (iskolavezetés, pedagógus, szülő, tanuló) irányuló módon értelmezi a tanulást;
- a tanulás folyamatának értelmezése során a tanulás tudományos elméleteire támaszkodik;
- a tanulás teljes folyamatára kiterjed (célkitűzés, tervezés, megvalósítás, mérés/ellenőrzés, módosítás).

Lásd még: *tanuló-központúság; személyre szabott tanulás-tanítás; aktív tanulás*

¹⁷ Cedefop (2017) [Defining, writing and applying learning outcomes 13. o.](#)

TANULÁSI KÖRNYEZET

A tanulási környezet magában foglalja a nevelési-oktatási intézmény tárgyi-fizikai környezetét, a tanulás tárgyi feltételrendszerét, s kiterjed a társas környezet (beleértve a pedagógus és a társak) jellemzőire is, valamint az intézményben rendelkezésre álló pedagógiai támaszrendszer tagjaként működő, a pedagógiai munkát segítő szakemberek jelenlétére, vagy azokra az intézményben alkalmazott csoportalakítási módszerekre (pl. délutáni foglalkozásokon kevert életkorú csoportok alkalmazása), amelyek együtt az adott intézményre jellemző intézményi kultúra megtestesítői.

TANULÁSI TERÜLET/TANULÁSTERÜLET

A hagyományosan egymástól független tudástartalommal rendelkezőnek tekintett, de közös jellemzőkkel bíró tantárgyak csoportosítása azzal a kifejezett céllal, hogy elősegítse a tanulók által elsajátított tudás integrálását, a tantárgyakon átívelő tudástartalmak egy egységként történő kezelését.

Lásd még: *műveltségterület*

TANULÁST TÁMOGATÓ ÉRTÉKELÉS

A tanulást támogató értékelés egy ernyőfogalom, amely magában foglalja a diagnosztikus és fejlesztő értékelést. Ezeken felül ebbe a fogalomkörbe tartozik minden olyan értékelési folyamat, ahol a tanulási folyamat elején, folyamatában vagy végén

- a tanuló korábbi készségeihez vagy teljesítményeihez képest történik a vizsgonyítás, és
- olyan szóveges visszajelzés valósul meg, amely a tanuló erősségeire, a tanulás belső motivációjának és a tanuló erőfeszítésének fenntartására helyezi a hangsúlyt, valamint
- kijelöli a további fejlődés és fejlesztés irányát.

Így az összegző értékelés azon formái is ide tartoznak, amelyek a fenti kritériumoknak megfelelnek.

Lásd még: *értékelés; fejlesztő értékelés; összegző értékelés*

TANULÓ-KÖZPONTÚSÁG^{18,19}

A tanulóközpontú megközelítés az aktív tanulásra építő tanítási módszerek és stratégiáknak azt a széles tárházát foglalja magában, amelynek célja, hogy megvalósuljon a tanulási folyamatnak az eltérő kulturális háttérrel, érdeklődéssel, célkitűzésekkel és szükségletekkel rendelkező tanulók vagy tanulócsoporthoz (tanulói sokféleség) szükségleteihez történő illesztése (személyre szabott tanulás-tanítás).

A szemlélet lényege, hogy a tanulási folyamat értelmezésében a tanulást tudáskonstruálásként, a tudás megalkotásának folyamatoként értelmezi, amelyben az egyéni és társas, közösségi folyamatok az uralkodók (szocio-konstruktivista nézőpont). A tanulóközpontú szemléletre jellemző a tanulók bevonása a döntéshozatali és döntési folyamatokba, erősítve ezzel a tanulás iránti elköteleződést (bevonódás). A tanuló-központúság a társas tanulásra, a tanítási módszerek, technikák és stratégiák sokszínűségére törekszik, és a tanulás változatos színtereit biztosítja.

Lásd még: *tanulói sokféleség; személyre szabott tanulás-tanítás; aktív tanulás*

TANULÓI SOKFÉLESÉG (DIVERZITÁS)

A tanulói sokféleség a tanulói jellemzők és tanulói utak változatossága, amelynek gyökerei biológiai (neurodiverzitás: az agyi működés fejlődési változatossága) és társadalmi (hátrányos helyzet, eltérő kulturális háttér, személyiség- és képességfejlettség) természetűek.

A **tanulói diverzitás** fogalma – a biodiverzitás koncepciójához hasonlóan – a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét és változatosságát jelenti. A neurodiverzitás tehát egy olyan, a tipikustól (korábbi kifejezéssel ép, normál) az atipikusig (zavar, akadály, diszfunkció) terjedő skálán értelmezhető, amelyen az eltérő agyi és szociokognitív (a gondolkodás és a társas kapcsolatok kölcsönös egymásra hatása) működések megjelenése a tanulási teljesítményben természetes, s nem rendellenes. Ennek a megközelítésnek a megértése és elfogadása fontos a pedagógus számára ahhoz, hogy a különböző tanulói szükségleteket természetesként fogadja el és támogassa.

¹⁸ <https://www.edglossary.org/student-centered-learning/>

¹⁹ <https://www.brown.edu/academics/education-alliance/teaching-diverse-learners/student-centered-instruction>

TEAMTANÍTÁS

Teamtanítás alatt általában két olyan oktatási szakember (pl. tanító, tanár és gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus stb.) együttes munkáját értjük, akik egyidőben egy heterogén tanulói csoportot tanítanak. Az ún. kéttanáros modellben a két pedagógus (pl. tanító és gyógypedagógus, két tanár, tanító és tanár) a tanórák jelentős részén közösen vesz részt, kooperatív munkaformákat alkalmazva. A két pedagógus egyidejű jelenléte jobb lehetőséget kínál a tanulói sokféleség kezelésére, a különleges bánásmód és a személyre szabott tanítás-tanulás biztosítására és a tanulók támogatására.

TEHETSÉG

Egy életkori csoport átlagos szintje feletti, általános vagy egyedi területen megnyilvánuló képesség, amely kreativitással és elköteleződéssel (kitartással, szorgalommal) társulva speciális szakértelemmé fejleszthető (Renzulli²⁰ és Sternberg²¹ széles körben elfogadott meghatározása).

Lásd még: *kiemelt figyelmet igénylő tanulók; atipikus fejlődés*

TÉNYALAPÚ TANULÁS ÉS TANÍTÁS

A pedagógusnak tényekre (az angol tükörfordítás gyakran a bizonyíték kifejezést használja) kell alapoznia a döntéseit, aszerint, hogy milyen módon tudja tanítványai tanulását a leghatékonyabban támogatni, a kimenetet maximalizálni. A mindennapi **pedagógiai tapasztalat**on túl a különböző **pedagógiai mérések** nyújtják azokat a bizonyítékként szolgáló tényeket, amelyek felhasználhatók: a) a tanítás fókuszának megerősítésére vagy módosítására; b) a tanulók erősségeinek és fejlesztendő képességeinek tudatosítására; c) a pedagógiai tervezés és program fejlesztésére, javítására; d) a felmérés eredményeinek visszajelzésére a tanuló számára. Ahhoz, hogy a bizonyítékok megfelelően támogassák a pedagógiai folyamatot és a döntéseket, az adatgyűjtésnek reprezentatívnak, megbízhatónak, érvényesnek és minden érintett számára átláthatónak, a folyamatnak pedig méltányosnak kell lennie.

Lásd még: *mérés*

²⁰ Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 180, (3)60.

²¹ Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. *International handbook of giftedness and talent*, 66-55, 2.

TEVÉKENYSÉGGÖZPONTÚ TANULÁSSZERVEZÉS²²

A tanulási folyamatban a gyermek, a tanuló nem passzív befogadóként vesz részt, hanem sokféle tevékenység során, így saját élményként éli át és sajátítja el az ismereteket, a tananyagot.

Lásd még: *aktív tanulás*

TUDÁS/ALKALMAZÁSKÉPES Tudás

Az alkalmazásképes tudás az ismeretek, készségek, jártasságok és képességek azon együttese, amely lehetővé teszi a tanulás helyétől és körülményeitől független helyzetekben ezek felhasználását egy probléma vagy feladat megoldása érdekében. Ez egyben a kompetencia meghatározó tényezője is. A tudás nemcsak elméleti, hanem gyakorlati kategória, és minden esetben az ismeretek megfelelő alkalmazására is vonatkozik (alkalmazásképes tudás). A korszerű alaptantervek a tudáson belül megkülönböztetik az ismereteket és a készségeket, azaz a „tudni mit” és a „tudni hogyan” eredményeit konkrét elvárásként fogalmazzák meg. A tudásalkalmazás meghatározása a használható tudás alapelveire épül, fogalomhasználatában az alapkompenciák (olvasás, írás, számolás, mozgás) és az általános (transzverzális) kompetenciák egymásra épülő kompetenciaelsajátítási szakaszaihoz, illetve a nevelési-oktatási szakaszokhoz köthető.

TUDÁSTARTALOM²³

A tudástartalom az információknak, ismereteknek, összefüggéseknek egy meghatározott csoportja, amelyet a tanuló a pedagógus aktív közreműködésével úgy sajátít el, hogy az elsajátítás eredménye egy tantárgyra, egy tanulási területre és minden tanulóra vonatkozóan megfeleljen az alaptantervi elvárásoknak. A tudástartalom klasszikus meghatározása általában tényekre, fogalmakra, elméletekre és alapelvekre vonatkozik egy tudásterületen, és nem irányul készségekre, mint például az írás, az olvasás vagy a kutatás.

²² <http://polc.ttk.pte.hu/tamop412-b97/0014-2013-1/13-2/fogalomtr.html>

²³ <http://edglossary.org/content-knowledge/>