

Lehetséges kimeneti pontok, szakaszhatárok – a kompetenciaalapú NAT és az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kapcsolódási pontjai

Az Európai Unió különböző szakmai testületeiben, az állam- és kormányfők tanácskozásain megszületett dokumentumok az elmúlt évek során egyértelműen jelezték, hogy a közösség egyre nagyobb jelentőséget tulajdonít az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívül megszerezhető (nem formális, informális) tudásnak. Az elsajátított ismeretek, illetve képességek minősége, színvonala nemcsak az egyén és a munkáltatók, hanem az egész társadalom fejlődése szempontjából kiemelkedő fontosságú. Az unió állam- és kormányfői felismerték a kérdés fontosságát, és a 2005. márciusi brüsszeli találkozójukon elfogadott határozatban megfogalmazták az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kidolgozásának szükségességét.

Bevezető gondolatok

Az EKKR célja, hogy egy viszonyítási keretrendszer segítségével összehasonlíthatóvá tegye az egyes tagországok különböző szintű és eltérő rendszerben szerveződött képzési-képesítési struktúráját. Olyan referenciakeret, amely a tanulási eredményekre (kimenetekre) épülve megteremti a különböző tanulási szinteken, formákban, képzési keretek között és nemzeti rendszerekben megszerzett képesítések objektív összehasonlíthatóságát. Az EKKR alkalmazásának köszönhetően a folyamatban érintett valamennyi érdemi szereplő (az egyén, az oktatási és képző intézmények, a munkaadók) számára könnyebben értelmezhetővé válnak a saját és más nemzeti oktatási, képzési rendszerek keretei között megszerzett képesítések. Az EKKR hangsúlyos átfogó célja, hogy eszközrendszerével hatékonyan segítse az egész életen át tartó tanulás európai stratégiájának megvalósítását.

Magyarország kezdetől fogva hivatalosan támogatta az EKKR létrehozását, és deklarálta az ahhoz történő csatlakozási szándékát. A csatlakozás feltételeinek megteremtése azonban megköveteli egy, az EKKR-rel kompatibilis hazai képesítési keretrendszer megteremtését. Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) létrehozása nemcsak az európai keretrendszerhez történő csatlakozást teszi lehetővé, hanem fejlesztően hathat az oktatási és képzési rendszer teljes vertikumára. Ösztönözheti a magyar oktatási, képzési rendszer alágazataiban folyó reformértékű fejlesztések megvalósítását (kimeneti szabályozás egységesítése, minőségértékelési és -biztosítási, pályakövetési, pályaaorientációs rendszerek kiépítése stb.). Előmozdíthatja az egész életen át tartó tanulás gyakorlatban történő megvalósulását, hozzájárulhat az alágazati fejlesztések összehangolásához. Elő-

segítheti a nem formális és az informális tanulás keretei között megszerzett tudás és képesség elismertettségéhez szükséges feltételrendszer kialakítását. Mindemellet javítja az oktatási és képzési rendszerek átláthatóságát, átjárhatóságát. Kedvezően hathat a magyar diákok és munkavállalók európai mobilitására, érdekeik érvényesítésére. A rendszer működtetése hosszabb távon növelheti a tanulás vonzerejét, erősítheti annak munkaerő-piaci relevanciáját.

A közoktatás esetében az OKKR kidolgozása, összekapcsolása az egyes képzési, illetve oktatási szakaszokkal látszólag kisebb problémát okoz, mint a jóval szerteágazóbb szakképzésben, illetve felsőoktatásban. Ugyanakkor ellentmond ennek a megállapításnak, hogy a hazai közoktatásnak a középfokú oktatást lezáró érettségi vizsgán kívül jelenleg nincs olyan kimeneti pontja, amely rendelkezne leíró jellemzővel. Ebből következően a *Nemzeti alaptanterv*ben meghatározott oktatási szakaszok (1) lezárásához sem kapcsolódik a tudás és a képességek szintjére utaló leírás. Az egységes, valamennyi ágazatra kiterjedő képesítési keretrendszer kidolgozása elengedhetetlenné teszi a közoktatás kimeneti pontjainak, illetve az azokhoz tartozó szintleírásoknak a megfogalmazását. Ezek hiányában ugyanis megkérdőjeleződhet a szakképzéshez, illetve a felsőoktatáshoz kapcsolódó szintleírások egységes rendszerbe történő becsatornázása is.

Az OKKR kidolgozásához kapcsolódóan szükséges, hogy megvizsgáljuk a közoktatásban használatos kompetenciafogalmat, és összevessük az OKKR-koncepcióban leírtakkal. Emellett szükséges megvizsgálunk az egyes közoktatási szakaszokhoz kapcsolódó, az oktató-nevelő munkát meghatározó dokumentumokban fellelhető képességszintekre, illetve tanulási eredményekre vonatkozó megfogalmazásokat. A tanulási eredményekkel kapcsolatos információk elsősorban az egyes tantervekben megfogalmazott követelményekből (minimális teljesítmény, továbbhaladás feltétele stb.) olvashatók ki. Ezért ezeknek a tantervi elemeknek a vizsgálata is elengedhetetlen.

A kompetenciaalapú *Nemzeti alaptanterv*

A *Nemzeti alaptanterv* a Magyar Köztársaságnak a közoktatásról szóló – az 1993. évi LXXIX. törvényben, valamint annak 1995. évi módosításában meghatározott – alapdokumentuma. Az 1995-ben bevezetett NAT szakított a központi tantervi szabályozás hagyományos, az oktató-nevelő munka minden területére (tananyagtartalom, tananyagbeosztás, óraszám, iskolai pedagógiai tevékenységek ideológiai nevelési célja stb.) kiterjedő előíró jellegével. Ehelyett csupán alapot kívánt adni a tantervek, a tantárgyi programok, a tankönyvek és taneszközök kidolgozásához. A NAT első változata csak a 10. évfolyamig terjedően fogalmazta meg a nevelő- és oktatómunka követelményeit. A középiskola utolsó két évfolyamát az érettségi vizsgára történő felkészítésére szánta. Ennek tartalmát és feladatait a vizsgakövetelmények határozták volna meg. Már a NAT első változatában is a korábbiaknál jóval nagyobb hangsúly esett a tanulói képességek fejlesztésére. Ez részben az általános bevezető különböző pontjaiban, az úgynevezett közös követelményekben, illetve a műveltségi területekben meghatározott általános fejlesztési követelményekben figyelhető meg. Az 1995-ös NAT ugyanakkor még jobban strukturált, több elemet megőriz a korábbi tantervkészítési elvekből. Viszonylag részletesen megfogalmazza az egyes oktatási szakaszok végére teljesítendő feladatokat (4., 6., 8. és 10. évfolyam vége).

A NAT 1995 még egyértelműen fogalmaz:

„A NAT követelményeket tartalmaz. Az általános fejlesztési követelmények minden egyes műveltségi területen az életkori sajátosságoknak megfelelően, egymásra épülően határozzák meg a 6. és 10. évfolyam végére a követelményeket. A részletes követelmények a negyedik, a hatodik és a tizedik évfolyam befejezésére írják elő a tanulóktól elvárható alapvető tudást.” (2)

A követelmények megfogalmazása ugyanakkor eltér az eddigi szabályozási gyakorlattól. A hangsúlyt a nélkülözhetetlen alapismeretek elsajátítására (megértésére, feldolgozására, rendszerezésére, elmélyítésére) és ezzel párhuzamosan azok alkalmazására, illetve az alkalmazásukhoz szükséges képességek (jártasságok, rutinszerű készségek) kialakítására helyezi. Ezzel elősegíti a tanulói képességek széles körű fejlesztését. Ennek megfelelően a követelmények struktúrája is megváltozik: három részelemre bontva fogalmazódik meg (1. táblázat).

1. táblázat. A műveltségterületek követelményleírásának általános struktúrája

Tananyag	Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)	Minimális teljesítmény
Kiemeli és rendszerezi a képességfejlesztés szempontjából fontosnak ítélt tananyagelemeket (képzetek, adatok, tények, fogalmak, általánosítások, törvények, információk, gondolatmenetek stb.).	Megjeleníti a különböző területek eredményes, hatékony döntéseihez, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültség alapvető elemeit. Általában konkrét feladatpéldákon keresztül erre mintát is ad.	A tanulók továbbhaladásához (tudásuk bővítéséhez, tanulásuk folytatásához) elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintje.

A NAT az adott szakaszokhoz kapcsolódóan az egyes műveltségi területekben fogalmazza meg az elérendő tudást, teljesítményt, eredményt. Mivel ezek teljesítése, illetve az ehhez szükséges feltételek (tananyag, tankönyv, eszközök stb.) biztosítása minden intézményre nézve kötelező érvényű feladat, ezért egyben ezek a követelmények jelentik az ellenőrzés, értékelés alapját is.

A NAT a teljesítendő követelmények (tartalom, mélység) megvalósulását az egyes szakaszhatárok végére tervezi, nem rendelkezik ugyanakkor az eléréshez vezető folyamatról. Ezzel meghagyja az egyéni fejlődési különbségekhez igazodó tanulási tempó figyelembevételének lehetőségét, a rugalmasság, differenciálás érvényesíthetőségét. Határozottabb ellenőrzési, értékelési szempontnak csupán a minimális teljesítményeket és a tankötelezettségi kor végére elérendő szinteket tekinti. (Ekkor a tankötelezettség még 16 év volt, azaz az elvárás a 10. évfolyam végére meghatározott követelményeknek felelt meg.)

A NAT bevezetőjében megtalálható a kötelező iskoláztatás két nagy szakaszának (1–6., 7–10. évfolyamok) tervezésekor figyelembe veendő életkori sajátosságok összegző leírása is. A két korcsoportra vonatkozóan leírt biológiai-pszichológiai jellemzők a NAT későbbi változataiban már nem jelennek meg. Ugyanakkor az ebben megfogalmazottak alapul szolgálhatnak az OKKR bizonyos szintjeihez kapcsolódó kompetenciatartalmak meghatározásához.

A NAT – ellentétben a korábbi szabályozó dokumentumokkal – nem jelent egyben hagyományos értelemben vett tantervet, csupán alap a helyi tantervek, tantárgyi programok elkészítéséhez. A helyi tantervet a közoktatási törvény előírásainak figyelembevételével maga az intézmény készíti el. Az oktató-nevelő munka részletes szabályozása tehát ebben a dokumentumban fogalmazódik meg.

Bár már az 1995-ben elfogadott NAT is lényegesen puhább (szakaszhatárokhoz, a 6. és 10. évfolyamokhoz kapcsolódó, elsősorban a minimális teljesítményeket megfogalmazó) és szemléletében eltérő (az ismeretek mellett az alkalmazást hangsúlyozó) szabályozást hozott, a korábbi időszak tanterveivel képest még tartalmazott konkrét tananyag-tartalmakat.

A NAT első változatának elfogadásával megkezdődött a közoktatás tartalmi, szemléleti, módszertani – és bizonyos szempontból szerkezeti – átalakulása. A folyamat felerősö-

dését és felgyorsítását segítették elő a NAT-felülvizsgálatok (2003, 2006) nyomán kialakult új alaptantervi dokumentumok. Az új alaptanterveket megvizsgálva megállapítható, hogy jelentősen megváltozott a dokumentumok szerkezete. Sokkal hangsúlyosabbá vált a képességfejlesztés, és csökkent az alaptantervek tartalmi szabályozó szerepe.

A NAT 2003-ban ezt a folyamatot tükrözi, hogy megváltozott a műveltségterületek leírása. A tartalmi szabályozást – a teljesítendő követelmények helyett – a fejlesztési feladatok meghatározása veszi át. Az ismeretelemek a fejlesztési feladatokon keresztül, a korábbiakhoz képes kevésbé explicit módon jelennek meg a leírásokban (2. táblázat).

2. táblázat. A műveltségterületek leírásának szerkezete (3)

Műveltségterület
1. Alapelvek, célok
2. A fejlesztési feladatok szerkezete
3. A fejlesztési feladatok részletes leírása az: – 1–4. – 5–6. – 7–8. – 9–10. – 11–12. évfolyamokon.

A NAT megváltozott szemléletét és ezzel együtt az oktatásirányításban betöltött „lány” szabályozó szerepét bizonyítják a dokumentum bevezetőjében megfogalmazottak:

„A magyar oktatásügyben a Nemzeti alaptanterv a tartalmi-tantervi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma. Fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen elvi, szemléleti megalapozása úgy, hogy egyben biztosítsa az iskolák tartalmi önállóságát. Meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A NAT az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait foglalja össze, és ezzel biztosítja a közoktatás egységességét és koherenciáját.” (4)

A *Nemzeti alaptanterv* újabb felülvizsgálatára a közoktatási törvény 93. § (1) b) pontja alapján 2006-ban került sor. A felülvizsgálat következtében a korábbi dokumentum számos új elemmel egészült ki, illetve több helyen is megfigyelhető újabb jelentős hangsúlyeltolódás.

„A NAT 2003 felülvizsgálata után nagyobb hangsúlyt kaptak a kulcskompetenciák fejlesztésére vonatkozó elemek. Az Európai Unió oktatáspolitikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan kompetencia-keretrendszer megalkotása, amely a korszerű tudás megszerzéséhez és megújításához, az élethosszig tartó tanulás ösztönzéséhez, a modern társadalom és a gazdaság világában történő boldoguláshoz, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza.” (5)

A felülvizsgálat során megtörtént módosítások közül a legjelentősebb a kulcskompetenciák meghatározása és leírása, valamint a kiemelt fejlesztési feladatok uniós ajánlásokkal összhangban történő kibővítése. (A kompetenciafogalomról részletesebben a következő fejezetben lesz szó.)

Az OKKR kidolgozása szempontjából – a kulcskompetenciák leírása mellett – a másik releváns elem a NAT felépítéséből adódó képzési szakaszok meghatározása és leírása. A képzési szakaszok kijelölése már a korábbi alaptantervekben is megtörtént, pontos értelmezésére, leírására azonban a NAT 2007-ben került sor (3. táblázat).

A NAT 2007 az egyes műveltségterületek tartalmi leírásában, illetve fejlesztési feladatainak meghatározásában megegyezik a 2003-ban kiadott dokumentummal. (7) Szövegszerű változtatások csak a kulcskompetenciák, illetve a kiemelt fejlesztési feladatok módosulása miatt történtek a tantervben. Ezért ebben a dokumentumban sem találunk az egyes szakaszhatárokhoz kapcsolódó, explicit formában megfogalmazott kimeneti követelmény-leírásokat.

3. táblázat. A NAT 2007 képzési szakaszai, illetve azok leírása

<i>Évfolyam</i>	<i>Szakasz</i>	<i>A leírás fő elemei</i>
1–4. évfolyam (6)	Bevezető (1–2. évfolyam)	Célja: az óvodából iskolába való sikeres átmenet. Még jelentős az óvodára jellemző tevékenység- és tanulásszervezési forma. Egyéni érdeklődés és egyéni különbségek kezelése. A szakasz végén még nincs minősítő jellegű értékelés, nem szükséges az iskolai teljesítmények követelményként történő meghatározása.
	Kezdő (3–4. évfolyam)	Az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanulási-tanítási folyamatok fokozatos térnyerése. A motiválás és a tanulásszervezés már a NAT fejlesztési feladataiban megjelenő teljesítményekre összpontosít.
5–6. évfolyam	Alapozó	Cél: az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képességek megalapozása. Megindul az iskolai tudás (tanulás) tagolódása és ezzel együtt az egyes speciális feladatokhoz kapcsolódó képességegyüttesek, kompetenciák megalapozása.
7–8. évfolyam	Fejlesztő	Az egyre differenciáltabb és összetettebb tudástartalmaknak megfelelően – az alapozó szakaszra építve – a kompetenciafejlesztés megerősítése, finomítása.
9–10. évfolyam	Általános műveltséget megszilárdító	Feladata: az iskolai műveltség differenciált megszilárdítása. Megjelenhetnek benne a szakképzés előkészítéséhez, a pályaválasztáshoz, a munkavállalói szerephez szükséges kompetenciák. A tudáselemek megszilárdítása a tartalomba ágyazott képességfejlesztés elvének alkalmazásán keresztül valósul meg.
11–12. évfolyam	Általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási	Feladata: a tanulók érdeklődésének, adottságainak megfelelően a NAT fejlesztési feladatainak és az érettségi követelményeinek összehangolása. Fontos feladat a munkaerőpiac által megfogalmazott kompetenciaelvárások figyelembevétele a tanítási-tanulási folyamatban.

A magyar közoktatás legmagasabb szintű szabályozó dokumentuma a *Nemzeti alaptanterv*. Az elemzés során megállapíthatjuk, hogy az alaptanterv az 1995-ös első változatához képest az átdolgozások során egyre inkább a fejlesztési feladatok megfogalmazásán keresztül tölti be szabályozó szerepét. Ennek következtében mindinkább folyamat-szabályozó funkciót betöltő eszközzé vált. Fokozatosan veszített a tanulás-tanítást tartalmi – ismeret- és tudásközvetítés – szempontból meghatározó szerepéből. Ezzel párhuzamosan egyre kevésbé fogalmazódtak meg a kimeneti követelmények is. A tartalmi és kimeneti szabályozó funkciót ezért más eszközöknek kellett betölteniük. Az OKKR 1–4. szintjeinek leírásakor éppen ezért egyéb szempontból kimeneti követelményeket megfogalmazó, a tanulói tudás- és képességszint-mérésekhez kapcsolódó dokumentumok elemzése is szükséges (4. táblázat).

Összegzésképpen megállapítható, hogy a NAT önmagában nem elegendő szakmai dokumentum ahhoz, hogy az OKKR közoktatás szempontjából releváns kimeneti pontjait leírjuk. Ehhez az oktatási-nevelési tevékenység megvalósulását az intézmények, illetve a közoktatási rendszer egészére kiterjedő szinten szabályozó egyéb dokumentumok elemzésére is szüksége van.

4. táblázat. A tanulói tudás- és képességszint-mérésekhez kapcsolódó dokumentumok kapcsolódása az OKKR-hez

Eszköz	Kapcsolódás az OKKR-hez
Kerettantervek	Megteremtik a kapcsolatot a NAT és az intézményben folyó oktató-nevelő munka között. Valójában illesztő jellegű metantervek. Tartalmi és képesséfejlesztés-hez kapcsolódó követelményeket fogalmaznak meg általában évfolyamonként. Az akkreditált kerettantervek közzététele és nyilvántartása jelenleg az OKM feladata. (8) A továbbhaladás feltételeként megfogalmazott követelményrendszerük összehasonlító elemzése segítheti az OKKR 1-3. szintjeinek leírását.
Helyi tanterv (pedagógiai program)	Az intézményekben folyó munkát szabályozó helyi dokumentum. Heterogenitása miatt az OKKR kidolgozása szempontjából nem releváns szabályozó dokumentum.
Érettségi vizsgakövetelmények	A 40/2002. (V. 24.) számú OM rendelet meghatározza az egyes vizsgatantárgyak részletes vizsgakövetelményeit, amelyek tartalmi és képességelemeket egyaránt tartalmaznak. A részletes követelmények a tantárgyak jellegéből, illetve a tantárgyi vizsga sajátosságaiából adódóan eltérő arányban, illetve mélységben tartalmaznak ismeret- és képességelemeket. A vizsgakövetelmények összehasonlító elemzése alapja lehet a közoktatáshoz kapcsolódó legmagasabb kimeneti szint leírásának, az egész közoktatási rendszerre érvényes általános tudás- és képességszint megfogalmazásának. (9)
Alapműveltségi vizsgakövetelmény	A közoktatási törvény 1996. évi módosítása úgy rendelkezik, hogy „az alapműveltségi vizsga állami vizsga, amelyet országosan egységes vizsgakövetelmények szerint kell megtartani. Az alapműveltségi vizsga követelményei a Nemzeti alaptantervre épülnek. A tanuló a tizedik évfolyam követelményeinek teljesítése után alapműveltségi vizsgát tehet”. (10) A törvényi szabályozás 2006-ban bekövetkezett változása miatt ez a dokumentum indifferenssé vált.
Egyéb eszközök (mérések)	
Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER)	A diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer lehetővé teszi az elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelését, amely elengedhetetlen feltétele a sikeres iskolakezdésnek. Az úgynevezett <i>Fejlődési mutató</i> segítségével lehetővé teszi e kritikus elemi készségek elsajátítási folyamatainak részletezett nyomon követését 4 éves kortól 8 éves korig. Ezeknek az adatoknak köszönhetően megvalósíthatóvá válik az ún. kritériumorientált készségfejlesztés, vagyis az, hogy a folyamatos fejlesztés mindaddig tartson, amíg a szóban forgó kritikus elemi készség optimális működésűvé, optimálisan használhatóvá nem válik. (11) Az OKKR-hez való kapcsolódása abban az esetben képzelhető el, ha a hazai keretrendszerbe beépül az ún. 0. (bemeneti) szint.
Országos kompetenciamérés	2006-tól a mérést a 4. (12), 6., 8., és 10. évfolyamos tanulók körében bonyolítják le. (13) A mérések célja kettős: egyrészt tájékoztatja az iskolákat diákjaik képességeinek, készségeinek szintjéről, a nevelő-oktató munka eredményességéről. Az országos eredményekhez való viszonyítás lehetőségével segíti a tanulói teljesítmények reális értékelését. Másrészt segíti a pedagógiai-szakmai mérés-kultúra fejlesztését. A felmérés általában a tanulók matematikai eszköztudását és anyanyelvi szövegértési képességét vizsgálja. 2006-ban a 4. évfolyamon a képességek és készségek életkor-specifikus diagnosztikai mérésére került sor. A kompetenciamérések tartalmi és képességkereteinek, feladatsorainak, illetve tanulói teljesítményeinek elemzése szintén fontos adatokat szolgáltat az OKKR kidolgozásához, elsősorban a képességszintek leírásában, rendszerezésében.
Középfokú beiskolázás	Felvételi eljárás a 4, a 6, a 8 évfolyamos gimnáziumokba. (14) A rendelet értelmében matematikából és anyanyelvből szerveznek központi írásbeli felvételi vizsgát. A vizsgák alapját azonban nem egységes, legitimált követelményrendszer jelenti, hanem az érvényben lévő tantervek és az általánosan elfogadott, az adott korcsoportra jellemző képesség- és tevékenységszintek. A központi feladatlapok ezzel együtt tájékoztatják az oktatás résztvevőit az adott évfolyamon elvárható ismeretek és képességelemek szintjéről. A vizsgafeladatok, illetve megoldottságuk elemzése fontos adatokat szolgáltat – az OKKR szempontjából is releváns – kimeneti pontokhoz kapcsolódó ismeret- és képességszintek leírásához.

A NAT és a ráépülő kerettantervek kompetenciafogalma

A NAT kompetenciaértelmezését, -felfogását külön is vizsgáljunk kell. Ennek oka, hogy a NAT a kompetencialeírásokon keresztül fogalmaz meg a kötelező iskolázás időszakára érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulésértelmezést.

Napjainkban felértékelődik a formális, informális, nem formális kultúra- és tudásközvetítő rendszerek, intézmények, szervezetek szerepe, és még inkább így lesz ez a jövőben. A kötelező iskolai képzéstől egyre kevésbé várhatjuk el, hogy befejezett, lezárt tudást nyújtson. A közoktatás feladata mindinkább a kulcskompetenciák, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges belső igény és tanulási képességek kialakítása felé tolódik el. Éppen ezért a NAT-ban megfogalmazott fejlesztési feladatok kapcsolódási pontot jelentenek a szakmai képzés, a felnőttoktatás, az informális és nem formális tudásközvetítő rendszerek által kínált lehetőségek felé. (15)

A kulcskompetencia fogalma

Az iskolai műveltség tartalmát napjainkban több tényező együttes hatása alakítja: a társadalmi műveltségről alkotott közfelfogás, a gazdasági versenyképesség és a globalizáció kihívásai. Az Európai Unió országainak többségében a közoktatás a kulcskompetenciák fogalmi rendszerének kialakításában látta az oktatással szemben támasztott új elvárásoknak való megfelelés lehetőségét. A kulcskompetenciák rendszerébe illesztették be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a közoktatási rendszerből kilépő fiatalok egyrészt képesek legyenek a gyors és hatékony alkalmazkodásra a gyorsan változó, mindinkább globalizálódó világban, másrészt képesek legyenek aktív szerepvállalásra e változások irányának és tartalmának befolyásolásában. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.

Az oktatásnak – mind társadalmi, mind gazdasági funkciója miatt – alapvető szerepe van abban, hogy a társadalom tagjai megszerezzék azokat a kulcskompetenciákat, amelyek elengedhetetlenek a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodáshoz, a változások befolyásolásához, saját sorsuk alakításához. (16)

A kulcskompetenciákkal kapcsolatban a NAT így fogalmaz: „A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. Mindegyik egyformán fontos, mivel mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez egy tudásalapú társadalomban. [...] Sok kompetencia részben fedi egymást, és egymásba fonódik: az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit.” (17)

Az Európai Unió által közreadott oktatáspolitikai dokumentumok szerint a kulcskompetenciák az egyéni boldoguláshoz, fejlődéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkavállaláshoz elengedhetetlen tudás, készségek és attitűdök rendszerét jelentik. Olyan kompetenciákról van szó, amelyeknek a kötelező iskolai oktatás végére már ki kellene alakulniuk, és az élethosszig tartó tanulás keretében a továbbtanulás alapját adhatják. A kulcskompetenciák az oktatás és képzés valamennyi területén relevánsak: így az általános kötelező oktatás, a felnőttképzés, valamint az egyes csoportok társadalmi kirekesztését megelőző oktatás területein is. (18)

Láthatjuk, hogy a két megfogalmazás között nincs lényegi eltérés. A tudás, készség és attitűd elemekből felépülő kompetenciafogalom köszön vissza az OKKR kidolgozása során a munkabizottság javaslatára megszületett első leírásablonban is. Érdekes vonás, hogy ennek a tervezetnek az első változata külön kiemeli a szintleírásban a kulcskompetenciákat (Falus, 2007) (5. táblázat). A tervezet későbbi változatában, amely a miniszteri rendelet alapját is képezte, ez a kiemelés már nem szerepel.

5. táblázat. Az OKKR lehetséges szintleírási sémája (első változat); a későbbi változatban a kulcskompetenciák már nem jelennek meg külön

Besorolási szintek	Deskriptorok				
	Ismeret	Kulcskompetenciák	Képesség	Autonómia, felelősségvállalás	Nézetek, attitűdök
...szint					
...szint					
...szint					

A szakmai bizottság már az első változat kidolgozásakor megfogalmazta, hogy az OKKR szintleírásainak későbbi véglegesítésénél a leírásokat a következő jellemzők mentén lenne célszerű megadni:

- tudás (ismeret),
- képesség (alkalmazás, „tudni, hogyan”),
- autonómia és felelősségvállalás.

Ez a leírás egyben kompatibilis a jelenlegi EKCR-sémával is. Felmerült ugyanakkor – éppen a közoktatás oldaláról – a kulcskompetenciák kiemelésének lehetősége is, hiszen ez meghatározó fontosságú elemként került be a szabályozó dokumentumba a 2006-os átdolgozáskor. A munkabizottság ezzel szemben később arra az álláspontra helyezkedett, hogy mivel a kulcskompetenciák mind az egyes ismeretekre, készségekre, mind az autonómiára, valamint nézetekre és attitűdökre is vonatkoznak, ezért azok nem alkotnának külön oszlopot, hanem a három jellemzőben jelennének meg. Az is felvetődött – ugyancsak a közoktatás szempontjából –, hogy szükséges-e a nézetek és attitűdök külön oszlopban történő kiemelése.

A közoktatás kompetencialéírásának jellemzői

A kulcskompetenciák leírása

a) A NAT-ban felsorolt és kifejtett kulcskompetenciák:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos kompetencia
- Digitális kompetencia
- A hatékony, önálló tanulás
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

b) Az egyes kulcskompetenciák leírásának szerkezete az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia példáján:

„1. A kulcskompetencia definiálása

Anyanyelvi kommunikáció

Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a

társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.

2. A fejlesztéssel kialakuló tudás, képesség, attitűd

Szükséges ismeretek, képességek, attitűdök

Az anyanyelvi kommunikáció az anyanyelv elsajátításának eredménye, amely természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességének fejlődéséhez. Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különféle nyelvi stílusok fő sajátosságainak, valamint a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét különféle helyzetekben.

Az egyén rendelkezik azzal a képességgel, hogy különféle kommunikációs helyzetekben, szóban és írásban kommunikálni tud, kommunikációját figyelemmel kíséri és a helyzetnek megfelelően alakítja. Képes megkülönböztetni és felhasználni különféle típusú szövegeket, megkeresni, összegyűjteni és feldolgozni információkat, képes különböző segédeszközöket használni, saját szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelő módon meggyőzően megfogalmazni és kifejezni.

A pozitív attitűd magában foglalja a kritikus és építő jellegű párbeszédre való törekvést, az esztétikai minőség tiszteletét és mások megismerésének az igényét. Ehhez ismerünk kell a nyelv másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét.” (19)

Az OKKR tervezett deskriptorszerkezetét és a NAT kompetencialeírását összehasonlítva megállapítható, hogy a két dokumentum alapvetően összhangban van egymással. A kimeneti képességek leírásának tartalmi-értelmezési különbsége elsősorban az autonómia, felelősségvállalás területén figyelhető meg. Ezek a szempontok ugyanis elsősorban a szakmai képzésekben válnak hangsúlyossá, a közoktatásban ugyanakkor csak érintőlegesen, illetve implicit formában jelennek meg. A közoktatás kompetencialeírásában ugyan megjelenik, mégis kevésbé hangsúlyos elemek a nézet és az attitűd.

A fejlesztési feladatokhoz kapcsolódó kompetencialeírás

A kompetenciaértelmezés hasonlósága fontos kritérium az egységes szemléletre épülő OKKR kidolgozása szempontjából. Problémát jelent ugyanakkor az egyes kilépési pontokhoz kapcsolódó képességszint meghatározása. Ehhez nyújthatnak segítséget az oktatási szakaszhatárokhoz igazodó tagolódásban megjelenő fejlesztési feladatok. Erre példaként a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelv és a matematika műveltségterületek egyes fejlesztési feladatainak leírását mutatjuk be.

a) Magyar nyelv és irodalom

A fejlesztési feladatok szerkezete

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írás, szövegalkotás
4. A tanulási képesség fejlesztése
5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről
6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése
7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

Fejlesztési feladatok

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása

Az önkifejezéshez és a társas-társadalmi párbeszédhez szükséges szóbeli nyelvi képességek fejlesztése. A beszédpartnerekhez alkalmazkodó, a beszédhelyzetnek megfelelő, artikulált nyelvi magatartás kialakítása. Hangzó szövegek verbális és nem verbális kódjainak megértése és értelmezése, a hangzó szöveg különféle kommunikációs helyzetekben, beszédszándékokkal és célokkal. Törekvés a megértés aktusának beteljesülésére, a megértetésre; a megértési folyamat hibáinak, fennakadásainak reflexiója, korrigálása. Magabiztos fellépés, a szóbeli kommunikáció nem verbális eszközeinek és a segédeszközök magabiztos használata. Törekvés a változatosságra, az esztétikai minőség érzékelése és tisztelete.

<i>1-4. évfolyam</i>	<i>5-6. évfolyam</i>	<i>7-8. évfolyam</i>	<i>9-12. évfolyam</i>
Gondolatok, információk, érzelmek és vélemények egyszerű, érthető és hatékony közlése.	Egyszerű, érthető és hatékony közlés változatos kommunikációs helyzetekben.	Alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.	A kommunikációs folyamat összetevőinek felismerése. Árnyalt, rugalmas alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.
Törekvés az érzékletességre. A különféle mondatok felismerése, helyes használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	Törekvés a pontosságra, az érzékletességre és a lényeg kiemelésére. A különféle mondatok változatos használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	A különféle mondatok változatos és tudatos használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	Pontosság, érzékletesség és a lényeg kiemelése a beszédben. Szándékos törekvés a változatosságra, a beszédpartnerek figyelmének megragadására és lekötésére. Változatosság. Alkalmazkodás a beszédpartnerek figyelmének, érdeklődésének változásaihoz.
Törekvés a kifejező és mások számára érthető beszédre. Törekvés a megfelelő hangképzésre, beszédlejtésre és hangoztatásra.	Törekvés a jól formált beszédre és a megfelelő artikulációra. Figyelem a beszédtempó, a hangmagasság, a hangerő és a hanglejtés alkalmazására.	Törekvés a nyelvi igényes és helyes beszédre. A szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtési mód eszközeinek alkalmazása (helyes hangképzés, a mondat- és szövegfonetikai eszközök megfelelő alkalmazása). Az egyéni beszéd-sajátosságok megfigyelése.	Kifejező és mások számára érthető, nyelvi igényes és helyes beszéd. Megfelelő gazdálkodás a hangerővel. Az egyéni beszéd-sajátosságok ismerete, törekvés az egyéni adottságok kihasználására és a beszéd lehetőségeinek tágítására. A szünet, a hangsúlyváltás, a beszédtempó-váltás, a hangmagasság-váltás és a hanglejtés modulációjának használatában rejlő kommunikációs lehetőségek megfigyelése és alkalmazása. A szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtési mód eszközeinek biztonságos alkalmazása. A kiejtés egyéni sajátosságainak ismerete, törekvés ezek tudatos használatára és fejlesztésére.

<p>A nem verbális kommunikáció néhány elemének megfigyelése (pl. a testbeszéd). Törekvés a helyes szóhasználatra, a kiejtésre, testbeszédre.</p>	<p>A testbeszéd, az arcjáték, a szemkontaktus működésének megfigyelése. A szóhasználat, a kiejtés, a testbeszéd összehangolása különféle beszédhelyzetekben.</p>	<p>A testbeszéd, az arcjáték néhány jelének ismerete, törekvés ezek tudatos alkalmazására. A gesztusokkal való kommunikáció lehetőségeinek és korlátainak megtapasztalása.</p>	<p>A testbeszéd, a térközszabályozás és az arcjáték néhány jelének ismerete, tudatos alkalmazása. Törekvés a szemkontaktus tartására a beszédpartnerrel. A szóhasználat, a szöveg hangzása és a gesztusok összehangolt alkalmazása különféle kommunikációs helyzetekben. A szöveg tartalmát megerősítő és megkérdőjelező gesztusok ismerete, törekvés ezek tudatos használatára. Megértjük (dekódolások) hétköznapi kommunikációs helyzetekben, a tömegkommunikációban, verbális, hangzó és képi szövegekben; a művészetben (pl. film, színház, fotó, képzőművészet).</p>
<p>Figyelem a kortárs és a felnőtt beszélgetőtársra. Rövid hallott szöveg lényegének, érzelmi tartalmának megértése.</p>	<p>Hallott szöveg rövid szóbeli összefoglalása.</p>	<p>A beszédpartnerrel való együttműködés. Érvelés: érvek felkutatása, vélemény, állásfoglalás kialakítása. Törekvés empátikus viszony kialakítására a beszédpartnerrel.</p>	<p>Érvelés: érvek felkutatása, rendszerezése, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása. Törekvés a rendszeres önreflexióra és önkorrekcióra. Az értő figyelem alkalmazása.</p>
<p>Mindennapi élmények, mozgóképélmények és olvasmányok tartalmának felidézése, elmondása.</p>	<p>Törekvés a hallgatósághoz, a beszédhelyzethez való alkalmazkodásra, az árnyalatok érzékeltetésére. A beszélő fellépésének, szóbeli viselkedésének megfigyelése.</p>	<p>A látottak (átélték) és a feltételezések (pl. következtetések, hipotézisek) tudatos, nyelvi megkülönböztetése. Különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése (pl. a szándék, a hatáskeltés eszközei a kommunikáció eredményessége szempontjából).</p>	<p>A látottak (átélték) als feltételezések (pl. következtetések, hipotézisek) megkülönböztetése élménybeszámolóban. Különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése hétköznapi kommunikációs helyzetekben, a tömegkommunikációban, verbális, hangzó és képi, valamint digitális szövegekben; a művészetben (pl. film, színház, fotó, képzőművészet).</p>
<p>Részvétel a tanulócsoportban folyó beszélgetésben és vitában. Saját vélemény megfogalmazása.</p>	<p>Saját vélemény megfogalmazása és megvédése egy-egy érv említésével a témának és a beszédhelyzetnek megfelelően. Mások véleményének meghallgatása, megértése többszereplős helyzetekben.</p>	<p>Mások véleményének meghallgatása, megértése és tömör reprodukálása többszereplős helyzetekben. A saját vélemény újrafogalmazása adott szempont szerint.</p>	<p>Önbecsülésen és mások megbecsülésén alapuló együttműködés csoportos beszélgetésben, vitában. Az eltérő vélemény figyelmes és türelmes meghallgatása, tisztelete, adott esetben tömör reprodukciója. Saját vélemény megvédése vagy korrekciója. A kommunikációs zavarok, konfliktusok feloldásának képessége, a manipulációs szándék és a hibás következtetések megalapozatlan ítéletek felismerése.</p>
<p>Ismert szövegek megjelenítése dramatikus játékkal. Memoriterek (költemények, prózai szövegek) ismerete. Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl. bábjáték, árnyjáték, némajáték, versmondás, helyzetgyakorlat).</p>	<p>Memoriterek szövegű ismerete. Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl. bábjáték, árnyjáték, némajáték, helyzetgyakorlat, improvizáció, versmondás).</p>	<p>Memoriterek szövegű tolmácsolása kifejező szövegmondással, megjelenítéssel. Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl. helyzetgyakorlat, improvizáció, versmondás, diákszínpad előadás).</p>	<p>Memoriterek szövegű tolmácsolása a szövegfonetikai eszközök helyes alkalmazásával, tudatos szövegmondással.</p>

Megállapítható, hogy a fejlesztési feladatok leírása jól szemlélteti a képességelemek kialakulásának és egymásra épülésének folyamatát, de nehezen választhatók szét a tervezett OKKR-leírás elemeinek megfelelő összetevőkre. Az OKKR deskriptorrendszerével összevetve több probléma is megfogalmazódik. A fejlesztési feladatok leírásában alig találunk utalást a kompetencia olyan részlemeire, mint a felelősségvállalás, az autonómia, a nézetek és az attitűdök. Problémát jelent az is, hogy a tagolódás nem teljes mértékben felel meg az oktatási szakaszhatároknak. A kimenet szempontjából fontos, a szakképzéshez szorosan kapcsolódó 10. évfolyam végéhez ugyanis nem fogalmazódnak meg a fejlesztési célok.

b) Élő idegen nyelv

A műveltségterületek közül eltérő szerkezetű és szemléletű leírást találunk az élő idegen nyelvnél. A fejlesztési feladatok minden nyelvelsajátítási szinten a beszédértés, a beszédkézség, az olvasásértés és az írás egységeire épülnek. A kerettanterv négy nyelvelsajátítási szintet jelöl meg (A1-, A1, B1, B2) (6. táblázat). A szintek összhangban vannak az európai hatfokú skálán meghatározott szintekkel. A fejlesztési követelmények teljesítéséhez négy szakaszhatárt kapcsol (6., 8. és 12. évfolyamok végére), azaz itt sem találkozunk a 10. évfolyam végével mint szakaszhatárral. A kialakítandó nyelvi kompetenciák sajátos vonása, hogy azok az 1. és a 2. idegen nyelv esetében – a képzés sajátosságának megfelelően – külön képességszinteket határoznak meg. Ráadásul a nyelvtanításban még inkább érvényesül az a tény, hogy a helyi tantervekben a lehetőségeknek megfelelően a központi dokumentumban meghatározottnál magasabb szint is előírható egy vagy több alapkészség területén mind az 1., mind a 2. idegen nyelv esetében. Az alaptanterv úgy fogalmaz, hogy „a tankötelezettség végére minden diáknak legalább az önálló nyelvhasználói szintre (B1) kell eljutnia. Emelt szintű nyelvtanítás esetén a tankötelezettség végére a tanulónak magasabb szintű, önálló nyelvhasználóvá kell válnia (B2). Az európai hatfokú skálán a mesterfokú nyelvhasználói szintek (C1, C2) elérése nem tekinthető alapfeladatnak a közoktatásban”. A nagyobb óraszámú oktató, speciális nyelvi képzéseket indító intézményekben azonban ennél jóval magasabb nyelvelsajátítási szint elérése is lehetőség van.

Az élő idegen nyelv esetében alkalmazott szintleírások – vélhetően éppen az uniós dokumentumokkal való összhangnak köszönhetően – azt fogalmazzák meg, amit a tanulónak „tudnia kell megcsinálnia” az egyes szinteknek megfelelő nyelvtudás birtokában, azaz tevékenység-, illetve képességszint-alapú kimeneti követelményként értelmezhetők, és mint ilyenek, szemléletükben jobban megfelelnek az OKKR tervezett szintleírásainak.

Az azonban, hogy az egyes intézmények milyen képességszintre juttatják el a diákokat, már a helyi lehetőségektől függ. Azaz egységesen elvárható képességszintről az egyes oktatási határokon nem beszélhetünk. Maga az alaptanterv is úgy fogalmaz, hogy a második idegen nyelv esetében a 12. évfolyam végére A2, B1 vagy B2 nyelvi szint egyaránt reális követelmény lehet.

Az OKKR vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a nyelvi szintleírások szemlélete, megfogalmazása mintát adhat, és ezzel segítheti a kimeneti szemléletű szintleírások elkészítését. Az egyes lehetséges kimeneti szintekhez kapcsolódó ismeret- és képességszintek meghatározásához azonban – a szabályozás sajátossága alapján – nem, illetve csak érintőlegesen ad segítséget.

c) Matematika

Ismét más szerkezetű és szemléletű fejlesztési követelményleírással találkozunk a matematika műveltségterület esetében. A NAT bevezetőjében felsorolt célok, értékek, kompetenciák, illetve az ezek megvalósítását és kialakítását jelentő fejlesztési feladatok a matematika műveltségterületben a következő formában jelennek meg:

6. táblázat. Nyelvelsajátítási szintek (20)

<i>Nyelvelsajátítási szint</i>	<i>Jellemző</i>
Az európai minimumszint fele: A1-	Ezen a szinten a diák megérti a legegyszerűbb ismert utasításokat, kéréseket, és röviden válaszolni tud azokra.
Az európai minimumszint: A1	Ezen a szinten a diák megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Be tud mutatkozni, és be tud mutatni másokat, válaszolni tud személyes jellegű kérdésekre ismerős emberekre, dolgokra vonatkozóan (pl. hogy hol lakik), és fel is tud tenni ilyen jellegű kérdéseket. Képes egyszerű interakcióra, ha a másik személy lassan, világosan beszél, és segítőkész.
Az európai alapszint: A2	Ezen a szinten a diák megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető, személyes és családdal kapcsolatos információk, vásárlás, helyismeret, állás). Az egyszerű és begyakorolt nyelvi helyzetekben tud kommunikálni úgy, hogy egyszerű és direkt módon információt cserél családi vagy mindennapi dolgokról. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttéréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról.
Az európai küszöbszint: B1 (önálló nyelvhasználó)	Ezen a szinten a diák megérti a fontosabb információkat a világos, standard szövegekben, amelyek ismert témáról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola és a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvtérletre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni ismert vagy az érdeklődési körébe tartozó témában. Le tudja írni az élményeit, a különböző eseményeket, álmokat, a reményeit és az ambícióit, továbbá röviden meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.
Az európai középszint: B2 (önálló nyelvhasználó)	Ezen a szinten a diák megérti az összetett konkrét vagy elvont témájú szövegek gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes interakciót tud kezdeményezni és fenntartani anyanyelvű beszélővel, amely egyik félnek sem megterhelő. Képes világos és részletes szöveget alkotni széles témakörben, aktuális témákról képes kifejteni a véleményét a lehetséges előnyök és hátrányok részletezésével.

1. Tájékozódás

1.1 Tájékozódás a térben

1.2 Tájékozódás az időben

1.3 Tájékozódás a világ mennyiségi viszonyaiban

2. Megismerés

2.1 Tapasztalatszerzés

2.2 Képzlet

2.3 Emlékezés

2.4 Gondolkodás

2.5 Ismeretek rendszerezése

2.6 Ismerethordozók használata

3. Ismeretek alkalmazása

4. Problémakezelés és -megoldás
 5. Alkotás és kreativitás: alkotás öntevékenyen, saját tervek szerint; alkotások adott feltételeknek megfelelően; átstrukturálás
 6. Akarati, érzelmi, önfejlesztő képességek és együttéléssel kapcsolatos értékek
 6.1 Kommunikáció
 6.2 Együttműködés
 6.3 Motiváltság
 6.4 Önismeret, önértékelés, reflektálás, önszabályozás
 7. A matematika épülésének elvei

Példaként a tájékozódás a térben fejlesztési feladat megvalósítását mutatjuk be.

Fejlesztési feladatok, kompetenciák

1. *Tájékozódás*

1.1 Tájékozódás a térben

<i>1-4. évfolyam</i>	<i>5-6. évfolyam</i>	<i>7-8. évfolyam</i>	<i>9-12. évfolyam</i>
Tájékozódás (pl. az osztályban, iskolában, iskola környékén) nagytesti mozgással; mozgássor megismétlése, mozgási memória fejlesztése.			
	Mozgási memória fejlesztése; mozgássor megismétlése visszafelé.		
Tájékozódás a külső világ tárgyai szerint; tudatosított tájékozódási pontok szerint; a tájékozódást segítő viszonyok megismerése (pl. mellett, alatt, fölött, között, előtt, mögött). Tájékozódás a síkban (pl. tájékozódás a fűzetben, könyvben); tájékozódás a síkon ábrázolt térben; tájékozódás szavakban megfogalmazott információk szerint).			
Tájékozódás a tanuló saját mozgó, forgó testének aktuális helyzetéhez képest (pl. a bal, jobb szavak megjegyzése a gyerek testi dominanciája szerint, illetve dominancia hiányában saját testi jelhez kötötten).			
	Tájékozódás a másik ember nézőpontja szerint.		
	Tájékozódás különféle koordináták szerint; hosszúság, távolság, irány, szög. Számegyenes, derékszögű koordináta-rendszer. A dimenzió megértése. Térbeliség ábrázolása két dimenzióban (pl. kótás alaprajz használata, nézetek leolvasása, értelmezése).	Koordináta-módszer; vektorok síkban és térben. Térbeliség ábrázolása két dimenzióban: takarás, célszerű síkmetszetek.	
	Tájékozódás a valóságos viszonyokról térkép és egyéb vázlatok alapján (pl. térképolvasás, térképek készítése; térbeli mérési adatok felhasználása számításokban).		
	Térképkészítési elvek megértése; tájékozódást segítő eszközök (pl. iránytű) használata; arányérzék fejlesztése; a valóságos viszonyok becslése térkép alapján.		

Megállapítható, hogy a matematika esetében egy újabb leírástípussal találkozunk. A szakaszhatárokhoz kapcsolódó követelményszintek sok esetben összemosódnak, a fejlesztési feladat megvalósulása a szakaszhatárokon átívelő időintervallumban történik meg. Az egyes fejlesztési célok megfogalmazásakor erősen keveredik az ismeret, az eszközeírás, a tanári és a tanulói tevékenység. Más fejlesztési feladatok leírásait is elemezve pedig megállapítható, hogy a matematika alaptantervében számos fejlesztési feladat, részfeladat esetében nem fogalmazódnak meg a szakaszhatárokhoz kapcsolódó

elvárások, hanem csak a teljes közoktatási szakaszra vonatkozó ismeret és tevékenység felsorolása történik meg.

Kimeneti követelmények

Az OKKR kimeneti pontjainak meghatározása nemcsak a megfelelő közoktatási szakaszhatárok kiválasztását jelenti, hanem az azokhoz kapcsolódó leíró jellemzők (deskriptorok) megfogalmazását is. Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges elemeznünk a különböző dokumentumokban megjelenő követelményeket.

Láthattuk, hogy a hazai közoktatást meghatározó, 2006-ban átdolgozott *Nemzeti alaptanterv* nem tartalmaz hagyományos értelemben vett, explicit formában megjelenő követelményeket. A hazai közoktatásra tehát egy folyamatleíró központi szabályozóeszköz (NAT) jellemző. Erre épül a *Nemzeti alaptanterv*ben megfogalmazott értékeknek, elveknek, célkitűzéseknek és kiemelt fejlesztési feladatoknak megfelelő kerettanterv, illetve az ezt ténylegesen oktatási-nevelési feladatokká lebontó helyi, iskolai szintű szabályozás. A közoktatás többszintű szabályozórendszerében a követelmények megfogalmazása az alaptanterv helyi tantárgyi programokká történő átalakítását biztosító köztes elemekben, a kerettantervben történik meg. Itt találkozhatunk az egyes tantárgyakhoz, illetve oktatási szakaszhatárokhoz kapcsolódó, általánosan megfogalmazott követelmények leírásával. A követelmények részletes meghatározása a helyi pedagógiai és tantárgyi programok szintjén történik meg.

A továbbhaladás feltételei és a tanulói értékelés

A közoktatási törvény meghatározza a tanulók továbbhaladásának legfontosabb alapelvét: a tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette.

Azról azonban, hogy mit tartalmaznak ezek a követelmények, már nem a központi dokumentumok döntenek, hanem az iskola helyi tantervében kell meghatározni, hogy a tanuló milyen feltételek mellett léphet a magasabb évfolyamba. Ugyancsak az iskola határozza meg a követelmények sikeres teljesítésének kritériumait: a konkrét követelményeket, illetve ezek alapján az értékelési szempontokat, az esetleges pótvizsgára bocsátás feltételeit.

A NAT szellemiségének megfelelően azonban nem szükségszerű, hogy minden tanuló azonos időpontban azonos teljesítményt érjen el. A szabályozóeszköz úgy fogalmaz, hogy a nevelőtestületnek jogában áll a magasabb évfolyamra lépés lehetőségét biztosítani a tanulóknak akkor is, ha adott ismeretkörben kevesebbet teljesít az átlagnál.

A NAT szerint a helyi szintű, intézményi szabályozás egyik kiemelkedően fontos területe az iskolai tanulói értékelés rendszerének (rendjének, kritériumainak, eszközeinek, formáinak) meghatározása. Az alaptanterv ezt a feladatot – a konkrét követelmények meghatározásához hasonlóan – a pedagógiai program hatáskörébe utalja. Megfogalmazza, hogy:

- a pedagógiai program meghatározhatja azokat a tantárgyakat, tananyagrészeket, amelyekből a tanuló teljesítményét nem kell értékelni, illetve minősíteni,
- eltekinthet a magatartás és szorgalom értékelésétől és minősítésétől,
- a tanuló teljesítményének értékelése és minősítése azokból a tantárgyakból, amelyekből állami vizsgát kell, illetve lehet tenni, nem mellőzhető,
- az iskola az állami vizsgák rendszere mellett kidolgozhatja saját, belső vizsgáztatási rendszerét, bevezethet tanévet, tantárgyi oktatási szakaszt lezáró írásbeli beszámoltatást (például „kisérettségi”).

Az értékelési rendszer pontos meghatározása, nyilvánosságra hozatala és betartása az iskola alapvető érdeke. Abban az esetben ugyanis, ha az intézmény megsértette a helyi tantervben rögzített értékelési eljárásokat, a tanuló értékelése, évközi érdemjegyeinek megállapítása, a tanuló minősítése, félévi és év végi osztályzatai ellen jogorvoslattal lehet élni. Az eljárás megindítására akkor van lehetőség, ha a pedagógus intézkedése ellentétes a pedagógiai programban foglaltakkal, ha a tanulói jogviszonyra vonatkozó rendelkezésekbe ütközik. A félévi vagy az év végi osztályzat megtámadható, ha annak megállapítását a helyi tantervbe ütköző módon megíratott dolgozatra kapott érdemjegy befolyásolta.

Számos kutatás állapította meg ugyanakkor, hogy az egyes intézmények értékelési, teljesítményminősítési szemlélete és rendszere, illetve tényleges gyakorlata nagymértékben eltér egymástól. Éppen ezért feltételezhető, hogy a nagy heterogenitás miatt nem alakítható ki egységes követelmény- és értékelési kép az iskolák által deklarált, illetve a gyakorlatban alkalmazott eljárások alapján.

Ahhoz tehát, hogy az egyes közoktatási szakaszok tanulási eredményeit leírjuk, nem tűnik megfelelő módszernek az összes közoktatási intézmény helyi tantervének összehasonlító elemzése. Az egyes oktatási szakaszok belső szakaszhatárain elvárható tudás- és képességelemeket a helyi tantervek számára mintaként kiadott kerettantervek lehetnek hivatottak megjeleníteni.

A továbbhaladás feltételeinek elemzése, az OKKR deskriptorainak történő megfeleltetés lehetőségei

A fentiekből következik, hogy kevés olyan szabályozó található a közoktatásban, amely megfelelő alapot teremthet az oktatási szakaszhatárokhoz kapcsolható tanulási kimenetek meghatározásához. A NAT folyamatszabályozó jellege és csak az általánosságok szintjén megfogalmazott fejlesztési feladatai miatt, a helyi pedagógiai programok pedig heterogenitásuk következtében nem alkalmasak ilyen szerep betöltésére. Lehetséges forrásként tehát egyetlen szabályozó dokumentum marad, ez pedig a kerettanterv.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a NAT-hoz többféle kerettanterv is készült. Ezek szabályozott akkreditációs eljárás után válhatnak mások számára is felhasználható nyilvános programmá. Az első kerettantervet az Oktatási Minisztérium készítette el, de rendelkezik kerettantervvel több tankönyvkiadó (Nemzeti, Mozaik, Apáczai) is. Az Oktatási Hivatal által gondozott és nyilvántartott adatbázisban jelenleg 60 akkreditált kerettanterv szerepel. Természetesen lehetőség van – a meglévők mellett – további kerettantervek akkreditációjára is. Arról sajnos nincs statisztikai nyilvántartás, hogy az iskolák melyik kerettanterveket alkalmazták, illetve milyen mértékben használták fel azokat saját iskolai pedagógiai programjuk, helyi tantervük elkészítésében. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a minisztérium felkérésére elkészített első kerettanterv irányadó dokumentumként nagy valószínűséggel hatást gyakorolt sok későbbi kerettanterv elkészítésére, így az azokban megjelenő továbbhaladási feltételek megfogalmazására is.

Példaként az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakértői által készített kerettanterv 6. évfolyam végére megfogalmazott követelményeit (továbbhaladás feltételei) mutatjuk be magyar nyelv és irodalom, történelem és természetismeret tantárgyakból.

„A továbbhaladás feltételei: magyar nyelv és irodalom

A továbbhaladás feltételei c. részben megfogalmazottak nem a minimumkövetelményt tartalmazzák, nem azonosak az elégséges/elégtelen határok megvonásával. E részlet célja elsősorban a legfőbb képzési feladatoknak, a fejlesztés csomópontjainak a megnevezése az évi anyagban. Tájékoztatásul szolgálhat arra, hogy amíg az osztály ezeket a követelményeket nem tudja teljesíteni, addig ne új anyagot tervezzen a szaktanár, hanem ezeket

gyakoroltassa akár az egész osztállyal, akár differenciáltan az elmaradt tanulókkal, a szabadon tervezhető 20%-os keret terhére.

A beszédhelyzethez (címezett, szándék, tartalom) és a nyelvi illem alapvető szabályaihoz alkalmazkodó beszédmód a kommunikáció iskolai (tanórai) helyzeteiben. Az alapvető nyelvi és nem nyelvi kifejezőeszközök helyes használata az élőbeszédben.

Különböző témájú és műfajú szövegek értő olvasása, értelmes felolvasása. Jól olvasható írás, az írásos szöveg rendezett elhelyezése. Egyszerűbb olvasmánytartalmak összefüggő ismertetése az időrend, az ok-okozati összefüggések bemutatásával. Rövid tárgy-szerű beszámoló a feldolgozott művekről: szerző, cím, téma, műfaj.

Az epikai művekről néhány fontos adat megnevezése: a helyzet, a helyszín, a szereplők, a főhős életútjának állomásai, a cselekmény menete. Lírai művek alapvető formai elemeinek (verselés, képiség) felismerése. Elbeszélés, leírás, jellemzés, beszámoló készítése megbeszélte olvasmányok vagy személyes élmény alapján. A személyes élmény néhány mondatos megfogalmazása az olvasott irodalmi művek szereplőinek jellemével, a műben megjelenített élethelyzetekkel, érzelmekkel kapcsolatban.

Az irodalmi olvasmányokhoz, egyéb tanulmányokhoz kapcsolódó információk gyűjtése a könyvtárban és/vagy az interneten. Az adatok elrendezése és feljegyzése. Alapvető jártasság a korosztály számára készült lexikonok, vizuális, audiovizuális, elektronikus segédletek (internet, CD-ROM stb.) használatában.”

„A továbbhaladás feltételei: történelem

A diák legyen képes a korszakra jellemző képeket, tárgyakat, épületeket felismerni. Tudjon információt gyűjteni adott történelmi témában, tanári segítséggel. Tudjon tanult történetet önállóan elmesélni a kerettantervben megjelölt fogalmak felhasználásával. Tudja a tanult történet lényegét kiemelni. Tudjon különböző korszakokat térképen beazonosítani. Tudjon távolságot becsléni és számításokat végezni történelmi térképen.”

„A továbbhaladás feltételei: természetismeret

Tudjon a tanuló a konkrét környezeti jelenségekből általánosítani, elvonatkoztatni. Ismerje fel és értse meg a vizsgált jelenségekben, folyamatokban megmutató oksági kapcsolatokat, összefüggéseket, törvényszerűségeket. Legyen képes alapvető méréseket elvégezni, és a mért adatokat értékelni. Ismerje fel ezek közül azokat, amelyek veszélyesek lehetnek, tudja elkerülni azokat! Bemutatás után legyen képes egyszerű kísérleteket fegyelmzetten és a balesetvédelmi, érintésvédelmi, tűzvédelmi szabályok betartásával megismételni, a tapasztalt jelenséget elmondani.

Elemi szinten tájékozódjon a térképen és a földgömbön a fokhálózat segítségével. Használja a térképet egyszerű földrajzi ismeretek megszerzésére, tudjon adatokat leolvasni a domborzati és vízrajzi térképekről. Tudja felsorolni a kontinenseket és óceánokat. Legyenek egyszerű, szemléletes képzetei a földrajzi övezetokről.

Ismerje fel jellemző álló- vagy mozgóképről és leírás alapján hazánk nagytájjait, lakó-környezetének néhány nevezetes települését, az ország fővárosát.

Tudja felidézhető képzetei segítségével jellemezni a hazai életközösségeket. Tudjon egyszerű táplálékláncokat bemutatni. Ismerje a legjellegzetesebb hazai növény- és állatfajok testfelépítését, életmódját. Értse meg a természet védelmének jelentőségét.”

A kiválasztott példák alapján is megállapítható, hogy a továbbhaladás feltételeinek megfogalmazása (szemlélet, részletezettség, ismeret- és képességelemek aránya) jelentős mértékben eltér az egyes tantárgyak esetében. Ugyanezt figyelhetjük meg az adatbázisban található más kerettantervekkel történő összevetésben is.

Ugyanakkor ezekben a dokumentumokban valóban találunk konkrét követelmény-megfogalmazásokat. Ezért a követelmények mind több kerettantervre kiterjedő körülmé-
kintő elemzése – még akkor is, ha ezek jó része az ismeretekre vonatkozik, és kevesebb

támpontot ad a különböző kompetenciaszintek leírásában – fontos elem lehet az OKKR szintleírásainak véglegesítésében.

A közoktatásban általánosan elfogadott, törvényileg meghatározott kimeneti követelménnyel csak egyetlen ponton – az érettségi vizsga esetében – találkozunk. Az érettségi követelmények az elvárt tudás mellett minden tantárgy esetében megfogalmazzák a vizsga sikeres teljesítéséhez szükséges – elsősorban szaktárgyi szempontból meghatározott – képességeket, kompetenciákat. Az általános iskolai bizonyítványhoz és az iskolarendszerű szakképzés általánosan képző szakaszához azonban nem kapcsolódnak kimeneti követelmények.

Az érettségi vizsga követelményeinek elemzése egy másik háttér tanulmány témája. Ebben az értekezésben csak az összegzés szintjén említjük meg, illetve utalunk az OKKR-szintleírásokhoz történő kapcsolódás lehetőségeire.

Összegzés: a lehetséges kimeneti pontok

Érdeemes néhány mondatban összefoglalni a közoktatás szabályozórendszerének jellemzőit. A hazai szabályozóeszközökre a kettősség jellemző, azaz egyaránt építenek a flexibilis bemeneti, illetve a kemény kimeneti szabályozásra (*Vass és Vágó, 2006*). Alapdokumentumai bemeneti oldalon a *Nemzeti alaptanterv*, valamint az iskolák tanterveit tartalmazó helyi pedagógiai programok, kimeneti oldalon pedig az érettségi vizsga tantárgyi követelményei. A *Nemzeti alaptanterv* és a pedagógiai programok közötti kapcsolatot akkreditált kerettantervek biztosítják. A közoktatás tartalmi szabályozásáról szóló elemzések (*Kerber, 2004*) azt bizonyították, hogy a szabályozás eszközrendszere még nem működik eléggé összehangoltan és kellő hatékonysággal.

A kimeneti szabályozás rendszere a közoktatásban csak egy ponton, a középiskolát lezáró kétszintű érettségi vizsga jogszabályban rögzített követelményeiben működik. A valójában soha be nem vezetett alpműveltségi vizsga eredeti funkciója megszűnt, a szabályozásból való törlésére oktatáspolitikai döntés született.

A közoktatás esetében a tervezett képesítési keretrendszerbe besorolható (a továbbhaladás alapjául elismertethető) kimeneti pontok, illetve a hozzájuk tartozó tudás- és képességszintek meghatározása az iskolaszervezet jellemzőiből, a közoktatást szabályozó dokumentumokból adódóan – a társadalmi-gazdasági elvárásokat is figyelembe véve – elméletileg a következő pontokon lehetséges:

- 4. évfolyam vége,
- 6. évfolyam vége,
- 8. évfolyam vége,
- 10. évfolyam vége,
- az érettségi vizsga.

Az OKKR tervezése során felvetődött az igény egy bemeneti pont, illetve az ahhoz kapcsolódó szintleírás megfogalmazására is. Ezzel kapcsolatban azonban számos ellenérv is megfogalmazódott.

Érdeemes megvizsgálni, hogy milyen érvek szólnak az egyes szakaszhatárok elfogadása mellett és ellen.

1. évfolyam kezdete

Ez a szakaszhatár az iskolaérettség szempontjából meghatározó jelentőségű. Ennek kritériumrendszere hazánkban kidolgozott. Ugyanakkor a diszfunkciók (olvasás, írás, számolás) diagnosztizálása halaszthatatlan feladat. Megítélésünk szerint azonban ez a tudás- és képességszint az OKKR szempontjából nem lehet releváns. Esetleges 0. szintként történő meghatározása csak a rendszer kiegészítő (bevezető) elemeként értelmezhető.

4. évfolyam vége

A 4. évfolyam vége a hagyományos nyolc évfolyamos képzésben az úgynevezett alsó tagozat, azaz az alapozó szakasz végét jelentette. Az 1995-ös NAT az alapozó szakaszt a 6. évfolyam végéig terjesztette ki. A későbbi tantervi szabályozó dokumentumok azonban, bár eltérő erősséggel, de újból szakaszhatárként jelölték meg a 4. évfolyamot (keret-tanterv, NAT 2003, NAT 2007), meghagyták ugyanakkor bizonyos műveltségi tartalmak és képességelemek 6. évfolyamig történő egységes alapozását (például természetismeret). Ezt a felfogást erősíti a nem szakrendszerű oktatás bevezetése az 5–6. évfolyamon, amelynek célja a kulcskompetenciák – mindenekelőtt az olvasás és szövegértés, illetve a matematikai-logikai képességek – fejlesztése. A 4. évfolyamig terjedő oktatási-nevelési időszak az általános iskolai képzés bevezető és kezdő szakaszát foglalja magában, de elszakad az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák és képességegyüttesek megalapozását jelentő, 12 éves korig tartó alapozó szakasztól. Megjegyzendő, hogy a 4. évfolyamnak az iskolaváltásban betöltött szakaszhatár szerepe a 8 évfolyamos képzés kifutó rendszerű megszűnésével fokozatosan elveszik. Megítélésünk szerint nem jelenthet kilépési pontot az ehhez a szakaszhatárhoz köthető kimeneti követelmények meghatározása, annak ellenére sem, hogy a korábban említett dokumentumok mindegyike tartalmazza ezt. A 4. évfolyam végéig ugyanis nem történik meg a későbbi tanuláshoz szükséges alapvető képességek, kompetenciák és attitűdök, illetve bizonyos természet- és társadalomtudományos alaptudás kialakulása. Ezekből következően sem az oktatás-nevelés, sem a társadalmi-gazdasági igények nem támasztják alá ennek a szakaszhatárnak kimeneti pontként történő meghatározását egy képesítési keretrendszerben. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a 4. évfolyam szerepének megítélésében, esetleges kimeneti (mérési) pontként történő megjelenésének kérdésében korántsem egységes a hazai oktatáspolitikai.

6. évfolyam vége

A 4. évfolyammal kapcsolatban leírtak alapján megállapítható, hogy ez a kimeneti pont lehet az első tényleges és deskriptorokkal minden szempontból leírható, alapozó képzést lezáró szakaszhatár. Ezért az ehhez a kimeneti ponthoz kapcsolódóan megfogalmazható tudás és képességek a közoktatásban történő továbbhaladás és a szakképzés szempontjából is fontosak lehetnek. Olyan képesítések megszerzéséhez jelenthetnek elismerhető alapképzettséget, amelyek az elemi tudásra, illetve az egyszerű képesség- és kompetenciaelemekre építenek. A 6. évfolyam iskolaváltási határ is a 6+6 évfolyamos képzésben történő továbbhaladás szempontjából. A 6. évfolyam abból a szempontból is kiemelhető, hogy az országos kompetenciamérés egyik kijelölt pontja. Megítélésünk szerint az erre a szintre megfogalmazott kimeneti tudás és képességek jelenthetnék az első szintet a keretrendszerben.

8. évfolyam vége

A II. világháború utáni hazai közoktatásban ez a képzési szint, illetve a hozzá kapcsolódó tantervi követelmények teljesítése a hagyományos értelemben vett általános képzés lezárását jelentették. A NAT 2007-ben ez a szakaszhatár a bevezető, a kezdő, az alapozó és a fejlesztő szakasz együttesét, azaz az általános műveltség megalapozásának befejezését jelenti. A hazai oktatáspolitikai folyamatok ismeretében megállapítható, hogy a 8. osztály elvégzésének korábbi, a további tanulási utat és így bizonyos szempontból az egyén későbbi életpályáját alapvetően meghatározó szerepe a hazai oktatási-képzési szerkezet átalakulásával jelentősen csökkent; lezáró, határárk jellege azonban így is megmaradt. A szakképzés által megfogalmazódó igények azt mutatják, hogy továbbra is

fontos szerepe lehet az ebben az oktatási szakaszban elsajátítandó ismeret- és képesség-szintek meghatározásának a szakképzésbe történő bekapcsolódás, átlépés szempontjából. A kimeneti pont meghatározása és elismertethetősége alapvető jelentőségű lehet az élet-hosszig tartó tanulás szempontjából is, hiszen lehetővé teszi a képzés folyamatába történő ismételt bekapcsolódást a felnőttkorban. Ehhez a képzési szinthez is rendelhető országos kompetenciamérés.

A közoktatási minőségértékelési rendszer továbbfejlesztéséről szóló stratégiában egy újabb kimeneti szabályozóeszköz kialakítása is szerepel, ez a 8. évfolyam végén lebonyolítandó összegző (szummatív) célú mérés, illetve a tanulói teljesítménymérés alapjául szolgáló nyilvános standardokat tartalmazó mérési követelményrendszer (MKR) kidolgozása. (Az MKR megalkotásáról jelenleg nem áll rendelkezésünkre újabb információ) (Radó, 2006). Mindez azt jelenti, hogy a képzési keretrendszer második szintjét a 8. évfolyam végére elérendő tudás- és képességszint jelenthetné.

10. évfolyam vége

Az 1995-ben elfogadott NAT az egységes képzést a 10. évfolyam végén lezárta és a 11–12. évfolyamot alapvetően az érettségi vizsgára történő felkészülésre szánta. Ehhez szervesen kapcsolódott az alapvizsga gondolata, amelyet a tanulók a 10. évfolyam végén tehettek volna le. Ez a vizsga, illetve az ezzel megszerezhető bizonyítvány kilépést jelenthetett volna a közoktatásból akár a munka világába, akár a szakképzés irányába. Bár a vizsgakövetelmények elkészültek, maga a vizsga nem került megszervezésre, és végül 2006-ban el is törölték. Mind a kerettanterv, mind pedig a NAT módosítása a tantervi szabályozást a 12. évfolyamig tervezte meg. Így a 10. évfolyam elvesztette kimeneti pont jellegét. Ezt erősítette meg a tankötelezettség 18 évre történő felemelése is. Ugyanakkor több tényező, például néhány természettudományos tantárgy ekkor lezáruló oktatása, illetve a szakképzés közismereti oktatásának rendszere ennek a kimeneti pontnak a megtartását kívánja. Különösen a szakképzés részéről fogalmazódik meg ilyen irányú igény. Ezt erősítik meg a középfokú oktatást az érettségi előtt elhagyók ismételt tanulási törekvései is, mivel így elismertethetővé válik a későbbi (felnőttkori) tanulás szempontjából a közoktatásban eltöltött idő, illetve az így megszerzett ismeretek és képességek.

A felnőttképzés, a szakképzés igényeit szem előtt tartva mindenképpen szükségesnek tűnik a 10. évfolyam mint kilépési pont – javaslatunk szerint a harmadik – kimeneti követelményeinek meghatározása. Ezt erősíti meg a szakképzésben megindult, az érettségi megszerzésétől független, a szakképzésbe történő bekapcsolódást lehetővé tevő tudás- és kompetencialeírások kidolgozása az egyes ágazatokban. A 10. évfolyamosok az országos kompetenciamérésben is vizsgált korcsoportot jelentenek. Nem hagyható ugyanakkor figyelmen kívül, hogy a 10. évfolyam vége talán az egyik legproblémásabb szakaszhatár. A NAT 2007-ben sem jelenik meg önálló szakaszhatárként, ugyanakkor az ezt követő 11–12. évfolyam a differenciált fejlesztés és a pályaorientáció egyik legfontosabb időszak.

Érettségi vizsga (érettségi bizonyítvány)

A kimeneti szabályozás rendszere a közoktatásban jelenleg csak egy ponton, a középiskolát lezáró kétszintű érettségi vizsga jogszabályban rögzített követelményeiben működik. Az általános iskolai bizonyítványhoz és az iskolarendszerű szakképzés általánosan képző szakaszához ugyanis nem kapcsolódnak kimeneti követelmények. Az érettségi követelmények az elvárt tudás mellett minden tantárgy esetében megfogalmazzák a vizsga sikeres teljesítéséhez szükséges – elsősorban szaktárgyi szempontból meghatározott

– képességeket, kompetenciákat. A követelményrendszer ismeretében elméletileg nem jelent nehézséget az érettségi elhelyezése, beszíntezése a tervezett keretrendszerben. Ugyanakkor több probléma is felvetődik. Ilyen a kétszintűség kérdése, hiszen a közép- és az emelt szint között ismeret- és képességbeli különbségek is megfogalmazódnak a követelményekben. A két vizsgaszint kidolgozása is eredetileg eltérő céllal és funkcióval történt. Az érettségi követelményeknek az OKKR szempontjából történő vizsgálata ugyancsak felvetette a két vizsgaszint kapcsolatának, egymásra épülésének problémáját (Falus és Kálmán, 2007). Ráadásul a szintek nem az egész vizsgára, hanem csak egy, esetleg két tantárgyra vonatkoznak, így ezek figyelembevétele a bizonyítvány elismerésénél (beszíntezésénél) ugyancsak nehézségbe ütközhet. Az is megfontolandó, hogy a két vizsgaszint különbsége megfelel-e a keretrendszer egyes szintjei közötti különbségnek. A közoktatás javaslata szerint az érettségi az OKKR negyedik szintjére lenne besorolható. Ezzel kapcsolatban Falus Iván az alábbiakat fogalmazta meg. (21)

Általánosságban megjegyezhető:

A megfogalmazott vizsgakövetelmények beilleszthetők a munkacsoport által felvázolt OKKR deskriptorrendszerbe.

Az illeszkedés mértéke, illetve a jelenlegi követelmények explicit volta igen eltérő képet mutat. Az érettségi vizsgatárgyak közül az idegen nyelv felel meg legjobban a felvázolt rendszernek.

Jelentős különbségek vannak a vizsgakövetelmények között abban a tekintetben, hogy a tudás, illetve a képességek kerültek-e részletesebb kifejtésre.

Megfigyelhető volt, hogy míg magyarból inkább a tudás, addig az idegen nyelv esetében inkább a képességek tekintetében mutat eltérést a közép-, illetve a felsőfok.

A 12. évfolyam végéhez kapcsolódó deskriptorok megfogalmazása esetében az egyik kardinális kérdés a NAT és az érettségi koherenciája, azaz a flexibilis bemeneti és a kemény kimeneti szabályozó viszonya, egymásra építettsége.

Az OKKR-szintleírások esetében problémát vet fel a keretrendszerre vonatkozó javaslatban szereplő egyes részdeskriptorok (oszlopok) (autonómia, felelősségvállalás, nézet, attitűd) értelmezése. Bár a kulcskompetenciák leírásakor a pozitív attitűd megfogalmazódik, más dokumentumokban alig találunk utalást ilyen jellegű leíró elemekre a közoktatásban. Az érettségi vizsga követelményeiben – a dokumentum sajátosságából adódóan – szintén nincsenek, illetve csak korlátozottan jelenhettek meg attitűd jellegű kompetenciaelemek leírásai.

Jegyzet

(1) Forrás: 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

(2) Ez a megoldás jól tükrözte a közoktatásban megindult iskolaszervezeti változásokat. A szakaszhatárok kijelölése a hagyományos 8+4-es iskolaszervezet szempontjából nem volt kedvező, segítette viszont az alternatív 6+6, 4+8, illetve a 12 évfolyamos iskolaszerkezet elterjedését.

(3) Az élő idegen nyelv műveltségterület leírásának szerkezete minden alapidokumentumban eltér a többi műveltségterületétől.

(4) *Nemzeti alaptanterv* 2003.

(5) *Nemzeti alaptanterv* 2007.

(6) A NAT az első két évfolyamot nem tekinti önálló szakasznak.

(7) Lásd 2. táblázat.

(8) Rendeletmódosítás következtében ezt a szerepkört várhatóan az Oktatási Hivatal veszi át.

(9) Falus Iván és Kálmán Orsolya által végzett vizsgakövetelmény-elemzés (2007).

(10) 1996. évi LXII. törvény 9. § (1), (3), (7) bekezdés.

(11) Oktatási Hivatal, <http://www.oh.gov.hu/kozoktatas/kapcsolodo-jogszabaly/difer-adatszolgaltatas>

(12) A 4. évfolyam mérési anyagait nem az Oktatási Hivatal Értékelési Központja állítja össze.

(13) A jelenleg érvényes mérési rendszer a 2001-ben elindított 5. és 9., valamint a 2003-ban lebonyolított 6. és 10., illetve 2004-ben már a 6., 8. és 10. évfolyamos mérések folytatása. Az országos méréseket a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 99. § (4), (5) bekezdése rendeli el.

(14) Az 1/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 17/A. §-ában és a 8. számú mellékletében található meg.

(15) Lásd 6. l. ábrát.

(17) Lásd 6. l. ábrát.

(18) Az *Előrehaladás a közös oktatási és képzési célkitűzések megvalósítása terén – Jelzőszámok és összehasonlító adatok* című bizottsági belső munkadokumentum – SEC(2004)73 – alapján, kisebb módosításokkal, Brüsszel, 2004. 01. 24. http://www.ifo.it/manpower-kcom/CD/MAG/comp_chiave.htm

(19) A NAT 2007-ben megjelent kulcskompetencia-leírás.

(20) Az Európa Tanács nyelvi szintleírásai: *Council of Europe*, 1996, 131. o.

(21) A vizsgálat a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelv és a matematika érettségi vizsgakövetelményeit érintette.

Irodalom

Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Council of Europe, Strasbourg.

Falus Iván (2007): *Beszámoló az OKKR I. munkacsoport tevékenységéről*. Háttér tanulmány. Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Falus Iván és Kálmán Orsolya (2007): *Az érettségi vizsgakövetelmények elemzése. Háttér tanulmány*. Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Kerber Zoltán (2004, szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában – összefoglaló elemzés a*

tanterv- és tananyag-obszervációs vizsgálatokról. OKI, Budapest.

Radó Péter (2006, szerk.): *Egységes közoktatási minőségértékelési (intézményértékelési és tanuló teljesítménymérési) rendszer kialakítása*. Tervezet. Oktatáspolitikai Elemzések Központja – sulinova Kht., Budapest.

Vass Vilmos és Vágó Irén (2006): *Az oktatás tartalma*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből