



Szerkesztette:

**FEHÉRVÁRI
ANIKÓ**

ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

ÖT EURÓPAI ORSZÁGBAN

ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE ÖT EURÓPAI ORSZÁGBAN

Fehérvári Anikó (szerk.)

ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE ÖT EURÓPAI ORSZÁGBAN

Budapest, 2019



Az ELTE tankönyv- és jegyzettámogatási pályázatán elnyert forrás felhasználásával készült.

Szerzők: Fehérvári Anikó, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Saád Judit, Szabó Zoltán András, Széll Krisztián, Velkey Kristóf, Vincze Beatrix

Szerkesztette: Fehérvári Anikó

Szakmai lektorok: Einhorn Ágnes, Imre Anna, Útőné Visi Judit

© Szerzők, 2019

© Szerkesztő, 2019

ISBN 978-963-489-058-4

ISBN 978-963-489-059-1 (pdf)



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Kiss Ernő Csongor

Projektvezető: Sándor Júlia

Tipográfia: Bornemissza Ádám

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés: CC Printing Kft.

TARTALOM

1. Előszó	7
2. Kompetenciamegközelítések az Unióban	11
2.1 Kutatási célok, kérdések, módszerek	12
2.2 A kutatás kontextusa	13
2.3 Az alapkompenciák mérésére irányuló nemzetközi mérőrendszerek ...	22
3. Finnország	27
3.1 Bevezetés	27
3.2 Képzési szerkezet, az oktatási rendszer főbb jellemzői	27
3.3 Reformok, stratégiák, prioritások, cselekvési tervek	33
3.4 Kurrikulumfejlesztések pedagógiai környezete, módszertana és gyakorlata	35
3.5 Kurrikulumreform implementációja	47
3.6 Értékelési rendszer	53
3.7 Pedagógusképzés és -továbbképzés	59
3.8 Összegzés és tanulságok	60
Melléklet	62
4. Hollandia	65
4.1 A képzési szerkezet és az oktatási rendszer jellemzői Hollandiában	65
4.2 Nemzeti stratégiák és prioritások	76
4.3 Kurrikulumfejlesztések és alapkompenciák	76
4.4 Kompetenciafejlesztést célzó kormányzati programok	88
4.5 Összegzés	91
5. Németország	93
5.1 Történeti visszatekintés	93
5.2 A német oktatási rendszer főbb sajátosságai	93
5.3 A német iskolarendszer	95
5.4 A német oktatásfejlesztés főbb célkitűzései	98
5.5 Kompetenciafejlesztés segítő megoldások a német közoktatásban	104
5.6 Igazságos, méltányos oktatás, esély mindenkinek	107
5.7 Bajorország: az individuális tanulás elősegítése, a tanulás egyéniesítése ...	111
5.8 Berlin-Brandenburg	120
5.9 Összegzés	128

6. Csehország	133
6.1 Bevezetés	133
6.2 Az oktatási rendszer fő jellemzői, a képzési szerkezet	133
6.3 Az oktatáspolitikai általános keretei	137
6.4 Kompetenciafejlesztés, kurrikulumreform	145
6.5 Az oktatás eredményessége Csehországban	157
6.6 Pedagógusok és iskolavezetők fejlődését támogató rendszerek	162
6.7 Összegzés	166
7. Lengyelország	167
7.1 Bevezetés	167
7.2 A lengyel oktatási rendszer jellemzői	167
7.3 Reformok az oktatásban	171
7.4 A kurrikulumfejlesztések és az alapkompenciák fejlesztésének pedagógiai környezete	179
7.5 A kurrikulumfejlesztések hatásai, sikeressége, az implementáció eredményessége	182
7.6 Pedagógusképzés és -életpályarendszer	191
7.7 Összegzés	193
8. Nemzetközi összehasonlító elemzés	195
8.1 A nemzeti rendszerek legfontosabb mutatói	195
8.2 A nemzeti rendszerek fő sajátosságai	202
9. Irodalomjegyzék	209
9.1 Kompetenciamegközelítések az Unióban	209
9.2 Finnország	213
9.3 Hollandia	215
9.4 Németország	217
9.5 Csehország	219
9.6 Lengyelország	222
9.7 Nemzetközi összehasonlító elemzés	224

1. ELŐSZÓ

A posztindusztriális társadalmakban a tudás szerepének megítélése alapvetően megváltozott. Az 1970-es évektől a gazdasági növekedés fenntartása érdekében a fejlett társadalmakban egyre gyakoribb, hogy hosszú távú befektetésként tekintenek az oktatásra és kutatás-fejlesztésre fordított kiadásokra. Az új évezred küszöbén az is nyilvánvalóvá vált, hogy a tudás különböző elemei eltérő jelentőséggel bírnak a társadalom, a gazdaság és a munkaerőpiac számára: a deklaratív tudáselemek mellett felértékelődött a procedurális tudás. Napjainkban az ismeretszerzés mellett a képességek, készségek elsajátítása is legalább azonos fontossággal bír. Ez alapján a nemzetközi szakirodalomban többféle készség- és képességekészlet is megtalálható, amelyek átadásáért elsősorban az oktatási rendszer felelős.

Az európai országok megközelítései különbözők (Eurydice 2011a, 2011b, 2011c). Vannak olyan országok, ahol nemzeti stratégia készült a tanítás, tanulás hatékonyságának növelésére a kulcskompetenciák középpontba állításával. Máshol inkább egy-egy speciális kompetenciára (pl. digitális vagy kezdeményező-készség) fókuszáltak. Szinte minden országban kurrikulumreform kezdődött el, a kompetenciafejlesztést központba helyező európai keretrendszer kialakításával és elfogadásával párhuzamosan. Az újonnan kialakított kurrikulumokban egyrészt központi helyet kaptak az alapkompentenciákat megalapozó és fejlesztő célok, másrészt a célok elérésére stratégiák és cselekvési tervek születtek. Ezek világos célokat, intézkedéseket, határidőket, nyomon követési folyamatokat tartalmaznak, amelyek jelentősen elősegítik a fejlesztés végrehajtásának sikerességét. A kurrikulumfejlesztések két úton indultak el: (1) tanulási eredmények és (2) teljesítménymérések használata.

Az 1990-es évektől kezdődően a kompetenciafejlesztés szükségessége egyre inkább előtérbe került a nemzeti és uniós oktatáspolitikákban. A *kompetencia* összetett fogalom, amelyet szakpolitika- és tudományterülettől is függően többféle értelemben használnak. E fogalom összetevői és megközelítései számos változáson estek át. Kiemelhető a kompetenciafogalom komplexitása, valamint az is, hogy jelenleg nincs teljesen egységes, mindenki által egyaránt elfogadott kompetenciaértelmezés. Ugyanakkor bármelyik megközelítést is vesszük alapul, abban mindegyik megegyezik, hogy a kompetencia egy olyan összetett tulajdonság, amely által képessé válunk az egyéni fejlődésre, az életben való boldogulásra, komplex cselekvések véghezvitelére.

Az Európai Unió által kidolgozott referenciakeret kiindulópontja, hogy az egyéneknek a „hagyományos” alapkészségeken túl (anyanyelvi kommunikáció, írni és olvasni tudás, számolási készség, természettudományos és műszaki készségek) rendelkezniük kell „új” (idegen nyelvi kommunikáció, digitális készségek) alapkészségekkel, valamint olyan horizontális készségekkel, képességekkel is, mint a tanulni tudás, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozókészség vagy

a kulturális tudatosság. Így a referenciakeret nyolc kulcskompetenciát tartalmaz, amely magában foglalja a (1) tudástartalmat (ismeretek), a (2) a tudás gyakorlati hasznosíthatóságát (készségek) és a (3) tudásra, készségekre való nyitottságot (attitűd).

A tanulmánykötet tágan értelmezi a kurrikulum fogalmát, amely magában foglalja a tanulási környezet egészét, így például az olyan tanítási/tanulási elemeket is, mint a standardok, a követelmények, a tananyagok, a taneszközök, valamint a tanulásszervezési és értékelési módszerek. Így a kurrikulumfejlesztések irányulhatnak a standard és extrakurrikuláris – azaz az iskolai és kötelező tanórán kívüli – tartalmi elemek és módszerek fejlesztésére (pl. tantervi reformok). Emellett kapacitásbővítést megcélzó fejlesztésekre is irányulhatnak, mint az oktatási célú eszközök és innovatív technológiák beszerzése vagy az oktatási infrastruktúra, a humánerőforrás (pl. pedagógus-továbbképzések) vagy a mérési és értékelési rendszer fejlesztése.

A kurrikulum e széles értelmezése kapcsán érdemes két sajátosságot kiemelni. Egyrészt különbség van az oktatáspolitikai által szándékolt, az iskola által (osztálytermekben) bevezetett, értelmezett és megvalósított, valamint a tanulók által ténylegesen elsajátított kurrikulum között.

Másrészt a kurrikulum több szinten is értelmezhető, azaz a kurrikulum szabályozása makro-, mezo-, mikro- és nanoszinten is érvényesülhet. Ez azt jelenti, hogy a kurrikulum összehangolása megjelenhet nemzeti (pl. alaptantervi, kerettantervi előírások) és szupranacionális (nemzetek feletti) szinten (makroszint), az iskolai szintű tervezési dokumentumokban (mezoszint), a tanári szintű tervezésben, óratervekben, tanmenetekben (mikroszint), valamint az egyes tanulók egyéni tanulási terveiben (nanoszint), mely utóbbi – mint elsajátított kurrikulum – nem csupán tervezési folyamat, hanem hatás, eredmény is egyben.

Az alapvető kompetenciák elsajátításának eredményességét a leggyakrabban a tanulói teljesítménymérések vizsgálják (PISA, TIMMS, PIRLS, PIAAC). Ezek létjogosultsága nem kérdőjelezhető meg, hiszen a nemzetközi kompetenciamérések országok közötti eredményeinek összehasonlítása egyaránt hasznos információkat ad az egyes országok oktatási rendszereinek eredményességéről és az azt befolyásoló tényezőkről. Azt is fontos kiemelni, hogy a kompetenciák elsajátításának mértéke nehezen mérhető. Ezek a vizsgálatok általában csak egy (bár fontos) dimenzióra fókuszálnak.

A mérések másik meghatározó rendszerét a nemzetközi indikátorok alkotják. Az uniós stratégiai célok – így a kompetenciafejlesztések és kurrikulumreformok – megvalósulását monitorozó nemzetközi indikátorfejlesztések és adatgyűjtések jelentős hatást gyakorolnak a tagországok oktatáspolitikai folyamataira. Az Európai Unió indikátormodellje – melyet az Európai Bizottság Indikátor Állandó Munkacsoportja koordinál – jelentős mértékben támaszkodik az OECD adat- és indikátorfejlesztési tevékenységére. Ugyanakkor számottevő különbség, hogy míg az OECD inkább tanácsadó jelleggel – bár rendkívül meghatározó oktatáspolitikai és érdekvezérelt szerepkörrel – végzi tevékenységét, addig az Európai Unió egzakt oktatáspolitikai célértékeket, monitoringrendszert és komplex támogatáspolitikát rendel oktatási indikátorrendszeréhez.

A kötet öt ország (Finnország, Hollandia, Németország, Csehország, Lengyelország) gyakorlatát vizsgálta. Összefoglalóan megállapítható, hogy az egyes országok oktatási rendszere, kurrikulumfejlesztési gyakorlata (tartalmi elemek, kimeneti szabályozók, mérés-értékelés stb.) némiképp eltérő képet mutat. Ugyanakkor a vizsgált iskolarendszerekben lényegi kérdés, hogy az oktatási és képzési szerkezet milyen tartalmak és milyen oktatási szakaszok kialakítása mentén történik, konkrétan mire fókuszálnak az egyes oktatási szakaszok, az egyes kompetenciákat (tudás, készség és attitűdelemek) milyen életkorokban adják át és fejlesztik. Az oktatási rendszer komplexitásából következően a rendszer egy elemének átalakítása számos más – s nem csupán az oktatás területére értelmezett – rendszerelemre is hatást gyakorol. Vagyis a tantervi átalakítások, kurrikulumfejlesztések befolyásolják az alap- és a középfokú oktatás egymáshoz való viszonyát, az oktatás prioritásait és finanszírozását, a pedagógusképzés, a jogi szabályozók és a tanítási segédeszközök tartalmait, s végső soron az oktatás egyéni és osztályszociális megteremtését is.

A tanulmánykötet *Bevezető* fejezetében tárgyaljuk a legfontosabb alapfogalmakat, a kutatás kontextusát, céljait és módszertanát. A következő fejezetekben az egyes országok oktatási rendszereinek, kurrikulumfejlesztéseinek legfontosabb sajátosságait összegezzük országtanulmányok formájában. Az országtanulmányok fő szerkezeti és tartalmi egységei:

- a vizsgált ország képzési szerkezete, oktatási rendszerének fő jellemzői;
- a nemzeti oktatási reformok, stratégiák és prioritások (fókuszban a tartalomfejlesztés), valamint a megvalósításuk érdekében létrehozott cselekvési tervek;
- a kurrikulumfejlesztések és az alapkompétenciák fejlesztési környezete és ezek módszertana, gyakorlata, valamint az ezekhez kapcsolódó implementációs tevékenységek;
- a kurrikulumfejlesztések hatásai és sikeressége, az oktatási rendszer és a tanulók eredményességének mérése, az implementáció hatékonysága;
- az implementációt kísérő, a pedagógusok fejlődését támogató rendszerek leírása, az alapkompétenciák fejlesztése szempontjából a pedagógusképzés és továbbképzések tartalmi-módszertani vonatkozásai.

Az országtanulmányok legfontosabb megállapításait összehasonlításban is bemutatjuk. Az összehasonlításban kiemeljük az egyes országokban zajló kurrikulumfejlesztések, alapkompétencia-fejlesztések (és esetleges mérések) jellegzetességeit, ezen fejlesztések megvalósítását, eredményességét.

A szerkesztő

2. FEHÉRVÁRI ANIKÓ – SZÉLL KRISZTIÁN: KOMPETENCIAMEGKÖZELÍTÉSEK AZ UNIÓBAN

Az európai országok különböző módon közelítették meg a kulcskompetenciák beépítését a kurrikulumfejlesztésbe (Eurydice 2011a, 2011b, 2011c). A kurrikulumfejlesztések két koncepció mentén indultak el: (1) tanulási eredményeken alapuló megközelítés és (2) teljesítménymérések használata.

A *tanulásieredmény-alapú megközelítés* lényege, hogy a nemzeti tanterv vagy az adott iskola, pedagógus kitűzi azokat a célokat, amelyeket a tanulónak el kell érnie a tanulási folyamat befejezéséig. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) hasonló meghatározást használ, amely a tudás, a készségek és a kompetenciák szempontjából fogalmazza meg a tanulási eredményeket. Sok országban a kétezres évek reformjai során a kurrikulumfejlesztések a kulcskompetenciák irányába mozdultak el. A Csehországban, Spanyolországban, Litvániában és Franciaországban zajló reformok nagymértékben alapoztak a kulcskompetenciák meghatározására, és ezek köré építették a tananyagfejlesztést.

A másik – Európán belül kisebbségben lévő – *teljesítménymérések használatán alapuló megközelítés*ben szintén a tanulási eredmény, vagyis a kimenetalapú megközelítés dominál, de a kimenetet méri is. Azaz egy mérési skálán azt is meghatározzák, hogy mit kellene tudnia, hová kellene eljutnia a tanulónak az adott tanévben az adott képzésben. (Ez a mérés Angliában például a szövegértésre, a matematikára és a természettudományokra terjed ki).

Európa számos országában jelentős erőfeszítést tesznek az alapkompentenciák területén alulteljesítő diákok fejlesztésére is. Az eddigi kutatási eredmények azt mutatják, hogy azok tűnnek hatékonyabb beavatkozásoknak, ahol az intézkedések a stratégiai gondolkodás és tervezés alapján átfogóak, és nem kizárólag az iskolai tényezőkre koncentrálnak.

A *korai beavatkozás* és az *egyéni támogatás* szintén növeli a beavatkozás eredményességét. A kutatási eredmények azt is megerősítik, hogy a *tanári kompetenciák fejlesztése* is szükséges. Mind a pedagógusképzésben, mind a folyamatos szakmai képzésben hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a pedagógus megfelelő módon tudja kialakítani/kiválasztani az adott tanulási környezethez illeszkedő tanítási stratégiát és módszereket. Szintén kiemelt tényező, hogy a tanítók írás/olvasás- és matematikatanítási ismeretei és készségei szilárd alapokon nyugodjanak. Mint ahogy Herbst és Wojciuk (2014) is – a cseh, szlovák, magyar és lengyel oktatási rendszerek összehasonlítása kapcsán – megállapítja, az oktatási reformok nemzeti megközelítésének különbségei különösen az oktatási decentralizáció, az iskolai autonómia szintje, a finanszírozási mechanizmusok, a diákok nyomon követése, az eredmények mérése, valamint a tanárookra

vonatkozó szabályozások terén tapasztalhatók. Ezek az intézményi és rendszerszintű különbségek, valamint az eltérő kurikulumfejlesztések hozzájárulhatnak a tanulói teljesítményekben megmutatkozó nemzetközi különbségekhez.

Az eredményesség javítását célzó intézkedéseket csak kevés ország vizsgálja/kutatja szisztematikus módon. Kevés az olyan információgyűjtés, amely az osztálytermi gyakorlatot és annak hatékonyságát tárja fel. A fentiek alapján a vizsgálat fókuszja az adaptációs lehetőségeket szem előtt tartva a kulcskompetenciák fejlesztésére, illetve annak módszertanára irányul. Az oktatási eredmények javulásának egyik kulcskérdése, hogy az – európai keretrendszer által is leírt – alapkompentenciákat milyen módon, milyen hatékonysággal képes az iskolarendszer megalapozni és fejleszteni. Ezért a vizsgálat a kurikulumok vizsgálatán túl arra is kiterjed, hogy az alapkompentenciák fejlesztése milyen pedagógiai módszertannal, milyen támogatási környezetben valósul meg.

2.1 KUTATÁSI CÉLOK, KÉRDÉSEK, MÓDSZEREK

A kutatás alapvető célja az alapkompentenciák körének és nemzeti sajátosságainak azonosítása, az egyes nemzeti köznevelési rendszerekben való kompetenciafejlesztési lehetőségek feltérképezése, valamint az alap- és kulcskompetenciák fejlesztését célzó nemzeti kurikulumreformok eredményességét és adaptálhatóság befolyásoló tényezők azonosítása. Ennek megfelelően a kutatás az alábbi kérdésekre keresi a választ:

1. Miként állapítható meg az alapkompentenciák köre és miért lényeges a társadalom és a gazdaság számára, hogy tagjai rendelkezzenek a megfelelő alapkompentenciákkal?
2. Az alap- és kulcskompetenciák miként csatornázhatóak be a köznevelési rendszerbe, milyen nemzetközi jó gyakorlatok léteznek ehhez kapcsolódóan?
3. Hogyan alakítható ki olyan közoktatási rendszer, amely lehetővé teszi az alap- és kulcskompetenciák olyan szintű elsajátítását, amely megfelel a társadalom, a gazdaság és a munkaerőpiac általános és alapvető igényeinek?

A kutatás céljának megfelelően a tanulmánykötet öt ország azon kurikulumfejlesztési gyakorlatát és törekvéseit mutatja be, amelyekben belül az *alapkompentenciák fejlesztése* kiemelt szempontként jelenik meg. Az elemzés ismerteti a fejlesztések megvalósulásának folyamatát és eredményességét, illetve azt is, hogy miként gondolkodnak az adott országok a közoktatási rendszer – a társadalmi, gazdasági elvárásokhoz való – alkalmazkodási képességéről, rugalmasságáról.

A tanulmánykötet öt ország gyakorlatait vizsgálja az alapkompentenciák fejlesztése területén: Finnország, Hollandia, Németország (két tartomány), valamint két kelet-közép-európai ország: Csehország és Lengyelország. Az országok kiválasztásának alapvető szempontja volt az oktatási rendszereikben megmutatkozó innovatív gyakorlat és rendszerszintű fejlesztések megléte. A vizsgált országok társadalmi-gazdasági sajátosságai, öröklött iskolarendszere sok tekintetben eltér ugyan, akad azonban meg-

fontolásra érdemes közös vonásuk, hozzátéve, hogy egy-egy ország gyakorlata soha sem adaptálható direkt módon.

Lengyelország és Csehország kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy az 1990-es évek elején ugyanabból a történelmi helyzetből indultak el, hasonló társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci kilátásokkal rendelkeztek. A lengyel és a cseh oktatási rendszer tehát a magyaréhoz hasonló oktatási gyökerekkel, hagyománnyal és örökséggel rendelkezik. Egyrészt ugyanaz a kontinentális típusú szervezeti és pedagógiai kultúra jellemzi, másrészt mindhárom ország oktatási rendszere ugyanúgy a szocialista modellel alapult, vagyis tradícióiban a szovjet modell is tetten érhető. A térség szocialista rendszereinek összeomlását követően a régió országaiban az oktatás területén is számos közös irány, stratégiai cél fogalmazódott meg. Azonban a nemzeti oktatási reformok eltérő intézményi és rendszerstruktúrában, valamint különböző intézkedéscsomagokon keresztül valósultak meg. Így a lengyel és a cseh példa Magyarország számára mindenképpen tanulságul szolgálhat.

Az országtanulmányokban a kutatási kérdések megválaszolása érdekében sorra vesszük, hogy a vizsgált országok miként határozzák meg és csatornázzák be az alapkompétenciákat saját köznevelési rendszerükbe, továbbá elemizzük, hogy miként mérik az egyes országok az alapkompétenciák szintjét a diákok körében, valamint ismertetjük az alapkompétencia-fejlesztés konkrét jó gyakorlatként azonosított eszközeit. Az országtanulmányok elemzési időtávja az elmúlt 10–15 év.

2.2 A KUTATÁS KONTEXTUSA

A kutatás eredményeinek ismertetése előtt tisztázzuk a kompetencia és a kurrikulum fogalmát, majd bemutatjuk a kompetenciaalapú oktatás uniós szintű oktatáspolitikai beágyazottságát és indokoltságát (hosszú távú társadalmi, gazdasági hatások), valamint azokat a kutatási eredményeket, melyek meghatározzák a legfontosabb kompetenciákat. Ezt követően kitérünk arra is, hogy miként mérhetők az alapkompétenciák, ismertetve az alapkompétenciák mérésére irányuló nemzetközi mérőrendszereket is.

ALAPFOGALMAK

ALAP- ÉS KULCSKOMPÉTENCIÁK

Az 1990-es évektől kezdődően a kompetenciafejlesztés szükségessége egyre inkább előtérbe került a nemzeti és uniós oktatáspolitikákban. A *kompetencia* igen sokrétű fogalom, amelyet szakpolitika- és tudományterülettől is függően többféle értelemben használnak. Ráadásul az utóbbi időben sokat változtak, gazdagodtak a fogalom

összetevői és megközelítésmódjai. Számos projekt¹ és tanulmány mutatta be ezt a folyamatot, s a kompetenciafejlesztés gyakorlati megvalósítására tett kísérleteket (lásd például CSAPÓ 2004; European Commission 2004, 2012a; CIDREE 2008; FALUS 2009; VASS 2006; VAJNAI 2012; NAGY 2015). Ezen írások részletes áttekintésétől jelen esetben eltekintünk. Fontosnak tartjuk azonban kiemelni a kompetenciafogalom komplexitását, valamint azt is, hogy jelenleg sincs teljes egyetértés a kompetencia pontos definícióját illetően, és az egyes nemzetek kompetenciaértelmezése is kisebb-nagyobb mértékben eltér egymástól. Az mindenestre biztosan állítható, hogy bármelyik értelmezési keretben is gondolkodunk, a kompetencia egy olyan összetett tulajdonságra utal, amely által képessé válunk az egyéni fejlődésre, az életben való boldogulásra, komplex cselekvések véghezvitelére.

Kutatásunkban az Európai Unió által kidolgozott, az egész életen át tartó tanulás stratégiai céljaira alapuló referenciakeretet vesszük alapul (Európai Unió Hivatalos Lapja 2006). A referenciakeret kiindulópontja, hogy az egyéneknek bizonyos feladatok megoldásához, elvégzéséhez a „hagyományos” alapkészségeken (*basic skills*) túl, rendelkezniük kell a különböző szituációkban és kontextusokban rugalmasan alkalmazható, többfunkciós, és az egyik helyzetről a másikra átvihető kompetenciákkal is. A folyamatosan változó munkaerőpiaci igényekhez tehát azok tudnak alkalmazkodni, akik birtokában vannak a „hagyományos” (anyanyelvi kommunikáció, írni és olvasni tudás, számolási készség, természettudományos és műszaki készségek) és az „új” (idegen nyelvi kommunikáció, digitális készségek) alapkészségeknek, valamint olyan horizontális készségeknek, képességeknek is, mint a tanulni tudás, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozókészség vagy a kulturális tudatosság.² Ezt figyelembe véve a referenciakeret nyolc olyan *kulcskompetenciát* határoz meg, amelyet a kötelező iskolai oktatás/képzés befejezéséig kell kifejleszteni (Európai Unió Hivatalos Lapja 2006):

1. anyanyelvi kommunikáció;
2. idegen nyelvi kommunikáció;
3. matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
4. digitális kompetencia;
5. a tanulás tanulása, elsajátítása;
6. szociális és állampolgári kompetencia;

¹ Ilyen például az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, magyarul: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok* című, 1997 és 2002 között zajlott DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*) projektje, amely azt vizsgálta, hogy milyen kulcskompetenciákra van szükség a sikeres élethez és egy jól működő társadalom megteremtéséhez. A projekt leírása és keletkezett dokumentumai elérhetők: <http://deseco.ch> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*).

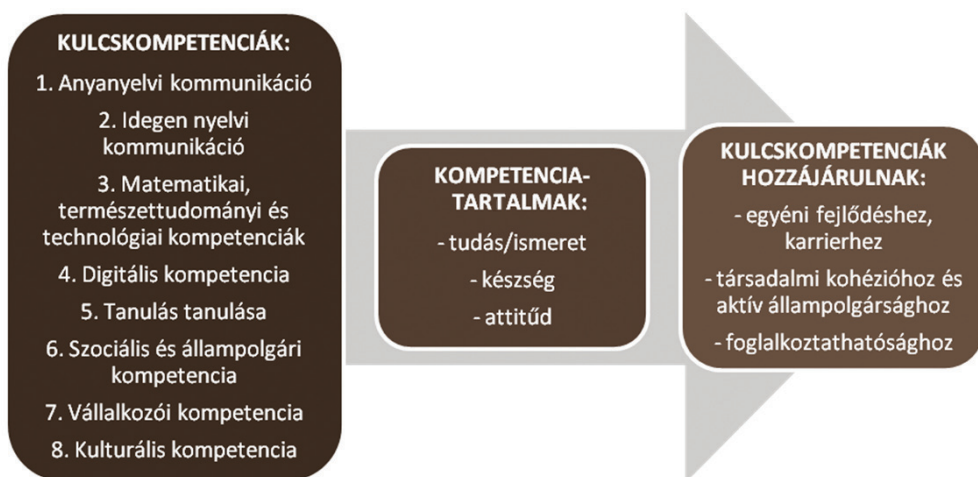
² Ezért is van az, hogy az uniós referenciakeret a sok esetben behatárolt „hagyományos” alapkészségek helyett inkább a *kompetencia* és a *kulcskompetencia* kifejezéseket részesíti előnyben.

7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia;

8. kulturális tudatosság és kifejezőképeség.³

Mint látható, a kulcskompetenciák közé egyrészt „hagyományos”, másrészt „új”, harmadrészt pedig horizontális készségek és képességek is tartoznak. Összességében ezek azok a kulcskompetenciák, amelyekre mindenkinek szüksége van a személyes fejlődéshez és önmegvalósításhoz (*kulturális tőke*), az aktív állampolgári szerepvállaláshoz és társadalmi beilleszkedéshez (*társadalmi tőke*), valamint a foglalkoztathatósághoz (*humántőke*). Jelen kutatásunkban elsősorban a „hagyományos” és az „új” alapkompentenciákra fókuszálunk. Ugyanakkor fontos kiemelni egyes kompetenciák transzverzális jellegét is, vagyis azt, hogy vannak kompetenciák, amelyek átívelnek, átnyúlnak a tantárgyakon, tantárgyi tartalmakon, s amelyeknek alapvető jelentőségük van a társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci igényekhez való gyors alkalmazkodásban, az esetleges karrierváltásban.

Az uniós referenciakeret tehát a kompetenciák átfogó és strukturált értelmezését adja, mely kompetenciafogalom magában foglalja a (1) tudástartalmat (*ismeretek*), a (2) a tudás gyakorlati hasznosíthatóságát (*készségek*) és a (3) tudásra, készségekre való nyitottságot (*attitűd*). Ezeket mutatja az 1. ábra.



1. ábra. A kulcskompetenciák rendszere

(Forrás: European Commission 2012b: 6)

³ Ezek alapján a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet Nemzeti Alaptanterv melléklete az alábbi kulcskompetenciákat nevesíti: (1) anyanyelvi kommunikáció, (2) idegen nyelvi kommunikáció, (3) matematikai kompetencia, (4) természettudományos és technikai kompetencia, (5) digitális kompetencia, (6) szociális és állampolgári kompetencia, (7) kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, (8) esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség és (9) hatékony, önálló tanulás. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200110.kor (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

KURRIKULUM, KURRIKULUMFEJLESZTÉS⁴

A magyar szaknyelvben a *tanterv* és a *kurrikulum* szavak egyaránt használatosak. Lényegi különbség azonban, hogy míg a tanterv pedagógiai, illetve oktatásirányítási, oktatáspolitikai dokumentum (termék), addig a kurrikulum a tanítási folyamat teljes és részletes leírását takarja a céloktól egészen az értékelésig bezáróan (termék és folyamat). Vagyis a kurrikulum egyszerre jelenti a tantervnek nevezett dokumentumokat és a tényleges megfigyelt, illetve megvalósuló tanítási/tanulási gyakorlatot.

Jelen kutatásunkban a tágan értelmezett kurrikulumfogalomból indulunk ki, amely magában foglalja a tanulási környezet egészét, vagyis például az olyan tanítási/tanulási elemeket is tartalmazza, mint a standardok, a követelmények, a tananyagok, a taneszközök, valamint a tanulásszervezési és értékelési módszerek. Ebből következően a kurrikulumfejlesztések irányulhatnak a standard és extrakurrikuláris – azaz az iskola által nyújtott, de a tanterv szerint sem az iskola, sem a résztvevők számára nem kötelező tanórán kívüli – tartalmi elemek és módszerek fejlesztésére (pl. tantervi reformok, oktatási programok). Emellett megcélozhatnak olyan kapacitásbővítő fejlesztéseket is, mint az oktatási célú eszközök és innovatív technológiák beszerzése vagy az oktatási infrastruktúra, a humánerőforrás (pl. pedagógus-továbbképzések), a mérési és értékelési rendszer fejlesztése. A kurrikulum tág értelmezése kapcsán két – témánk szempontjából is – fontos jellemzőt érdemes kiemelni:

(1) Egyrészt különbség tehető az oktatáspolitikai által *szándékolt*,⁵ az iskola által (osztálytermekben) bevezetett, értelmezett és *megvalósított*, valamint a tanulók által ténylegesen *elsajátított* kurrikulum között. (2) Másrészt a kurrikulum *több szinten is értelmezhető*, azaz a kurrikulum szabályozása makro-, mezo-, mikro- és nanoszinten is érvényesülhet. Ez azt jelenti, hogy a kurrikulum összehangolása megjelenhet nemzeti (pl. alaptantervi, kerettantervi előírások) és szupranacionális (nemzetek feletti)⁶ szinten (*makroszint*), az iskolai szintű tervezési dokumentumokban (*mezoszint*), a tanári szintű tervezésben, óratervekben, tanmenetekben (*mikroszint*), valamint az egyes tanulók egyéni tanulási terveiben (*nanoszint*). Ez utóbbi – mint elsajátított kurrikulum – nem csupán tervezési folyamat, hanem hatás, eredmény is egyben.

⁴ A kurrikulumelméletekről, valamint a hazai és nemzetközi kurrikulumfejlesztési beavatkozásokról, kurrikulumimplementációról számos háttéranyag készült a 2012 és 2015 között zajló *A közoktatásfejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai* című OTKA-kutatás keretei között. A kutatás produktumai megtalálhatóak az alábbi honalpon: <http://www.impala.elte.hu/produktumok> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*). További fontos forrásként ajánljuk: BÁTHORY (2000); AKKER (2006); HALÁSZ (2010); FAZEKAS – HALÁSZ (2014).

⁵ Az oktatási stratégiák az ideálisan tervezett, a nemzeti tantervek, kurrikulumstandardok pedig a formálisan lefektetett szándékolt tanulási célokat, elérni kívánt eredményeket rögzítik.

⁶ A szupranacionális szinten történő megjelenésre jó példa az Európai Unió korábban ismertetett kulcskompetenciákra vonatkozó referenciakerete, amely az országok közötti kurrikulum-összehangolást is szolgálja.

A kurrikulum többszintű értelmezését, a szabályozás hierarchikus szintjeit jól mutatják a tantervi dokumentumtípusok is:

- az *alaptanterv*, mint központi dokumentum a mindenki esetében alkalmazott oktatási célkitűzéseket, a kötelező iskolai tevékenységeket és közös követelményeket írja elő;
- az alaptanterven alapuló *kerettanterv* adott iskolatípusra készül; míg
- a kerettantervre épülő *helyi tanterv* egy adott iskola tanulási, tanítási követelményrendszerét határozza meg.

Mindezek értelmében a kurrikulumra vonatkozó beavatkozások érinthetik a teljes oktatási rendszert, vagy annak valamilyen alrendszerét, a tantárgyakat és azok tartalmát,⁷ valamint a tanítás minőségi javítását célzó erőforrások növelését vagy javítását is. Az egyes országok között lényeges különbségek vannak a tekintetben, hogy melyik szintre fókuszálnak a kurrikulumfejlesztések során, s mennyire kapnak szabad kezet az egyes szintek a beavatkozások megtervezésében és megvalósításában. Ez alapvetően az adott oktatási rendszer centralizáltságának függvénye.

UNIÓS OKTATÁSPOLITIKA

ÁLTALÁNOS STRATÉGIAI KERETEK

Fontos felvázolni az uniós oktatáspolitikai általános stratégiai kereteit, irányelveit és céljait, hiszen a vizsgált országok mindegyike az Európai Unió tagja, s ezáltal olyan témakörök, stratégiai irányvonalak jelennek meg a nemzeti oktatáspolitikákban, amelyeket lényegében az Európai Unió határoz meg. Mindez annak ellenére igaz, hogy az Európai Unió Működéséről szóló szerződés (Európai Unió Hivatalos Lapja 2012) oktatásra, szakképzésre, ifjúságra és sportra vonatkozó 165–166. cikkei (korábban: EK-szerződés 149–150. cikkei) egyértelműen kimondják, hogy az *oktatás és képzés* tartalmával és szervezeti felépítésével kapcsolatos kérdések a *tagállamok kizárólagos hatáskörébe tartoznak*. Az Unióban az oktatási kérdések szabályozása tehát – hasonlóan a szociális kérdésekhez – nem tekinthető centralizáltnak, az oktatáspolitikáikról az egyes tagállamok önállóan döntenek, azonban a globális kihívások közös kezelése érdekében az *Unió kiegészítő, (pénzügyi) támogató szerepe fokozatosan erősödik*, amit jól tükröznek az uniós szinten kitűzött stratégiai célok.

Az uniós szintű oktatásstratégiai célok eléréséhez vezető utat jelenleg kijelölő *Oktatás és képzés 2020* keretrendszer (Európai Unió Hivatalos Lapja 2009) az előző *Oktatás és képzés 2010* stratégiához (Európai Tanács 2002) hasonlóan közös célkitűzéseket, elveket, valamint hatékony és rugalmas munkamódszereket biztosít a nemzeti és az

⁷ A műveltségterületeken és tantárgyakon átvívelő, közös fejlesztési feladatok szabályozására a kereszt-tanterv (*cross-curriculum*) szolgál.

uniós oktatáspolitikai számára. A stratégiai keretrendszer négy hosszú távú stratégiai célkitűzést fogalmaz meg:

1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása;
2. az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása;
3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása;
4. az innováció és a kreativitás – a vállalkozói tevékenységet is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén.

Ennek megfelelően a nemzeti szintű szakpolitikai folyamatokat alapvetően meghatározó *Európa 2020 stratégiai program* (Európai Bizottság 2010), valamint a már fentebb említett *Oktatás és képzés 2020* című részletes munkaprogram az oktatás területére két kiemelt célt tűz ki: (1) a 18–24 éves *korai iskolaelhagyók arányának 10 százalékkal csökkentése*; valamint (2) a *felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 évesek arányának 40 százalékkal növelése*. Ezen felül további fontos európai célértékeket is meghatároztak:

- a *korai gyermekkori nevelésben és gondozásban részt vevő gyerekek* (4 éves kortól iskolaköteles korig) *aránya érje el a 95 százalékot*;
- az olvasás, a matematika és a természettudományok terén *gyengén* (2. képességszint alatt) *teljesítő 15 évesek aránya kerüljön 15 százalék alá*;
- az oktatási rendszert a referenciaév előtti 1–3 évben elhagyó, *frissen végzett 20–34 évesek foglalkoztatási rátája érje el a 82 százalékot*;
- a 25–64 év közötti *felnőttek legalább 15 százaléka vegyen részt az egész életen át tartó tanulásban*.

A stratégiai célok – köztük a kompetenciafejlesztések és kurrikulumreformok – megvalósulását monitorozó nemzetközi indikátorfejlesztések és a mögöttük lévő adatgyűjtések jelentősen befolyásolják a tagországok oktatáspolitikai folyamatait (HALÁSZ 2006; KÁDÁRNÉ 2003; OECD 2016). Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy az Európai Unió indikátormodellje – amelyet az Európai Bizottság Indikátor Állandó Munkacsoportja (SGIB: *Standing Committee of Indicators and Benchmarks*) koordinál – nagymértékben támaszkodik az OECD⁸ adat- és indikátorfejlesztési tevékenységére. Lényeges különbség azonban, hogy míg az OECD tulajdonképpen tanácsadó jelleggel – ugyanakkor rendkívül meghatározó oktatáspolitikai, iránymutatási és az esetek többségében érdekvezérelt szerepkörrel – végzi tevékenységét, addig az Európai Unió komoly és egzakt oktatáspolitikai célértékeket, monitoringrendszerrel és támogatáspolitikát rendel oktatási indikátorrendszeréhez. Mindez azt is jelenti, hogy ezek a kiemelt témakörök sok esetben addig, amíg az Unióban célkitűzéssé és finanszírozási alappá nem váltak, sokszor fel sem merültek és nem is épültek be szervesen a nemzetek oktatáspolitikájába (SZÉLL 2015).

⁸ Organization for Economic Co-operation and Development (*Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet*).

Az Unió oktatáspolitikájában alapvető tendencia a *méltányosságon alapuló szemlélet* térnyerése. A stratégiai dokumentumokban számos olyan központi elem jelenik meg, amely a hátrányos helyzetben lévő tanulók oktatási rendszerből való kiesése, iskolai eredménytelensége elleni fellépésre, a minőségi oktatás számukra is elérhetővé tételére, az akadályozó tényezők csökkentésére, a társadalmi kirekesztés oktatás révén történő feloldására ösztönöz. Az Unió bővítését követően fokozatosan megjelentek a roma/cigány közösségek szociálisan hátrányos helyzetének kezelésére irányuló törekvések is. Az oktatási hátrányok elsősorban magas színvonalú befogadó és kisgyermekkori oktatással küzdhetők le. Ennek értelmében az *uniós oktatáspolitikai kiemelt figyelmet fordít az oktatást és a képzést korán elhagyókra, valamint az iskola előtti nevelésre*.

Az Unió a nemzeti közpolitikák közösségi koordinációja, harmonizálása révén komoly befolyást képes gyakorolni az egyes tagállamok oktatáspolitikájára. A *befolyásolásra számos eszköz áll rendelkezésre* (HALÁSZ 2006):

- jogi szabályozás: az oktatásban igen csekély szerepe van (pl. Európa Bíróság kapcsolódó ítéletei, oktatásra is vonatkozó, de oktatáson kívüli területek szabálya: szociálpolitika, egyenlő elbánás elve, munkaerő szabad áramlása stb.);
- politikakoordináció: ajánlott irányelvek, célkitűzések, keretek (nyitott koordináció módszere);
- közösségi oktatási és képzési programok;
- támogatási és fejlesztési politika (strukturális alapok);
- hálózatok, együttműködési formák (információáramlás, tapasztalatszerzés).

Az oktatásstratégiai célok elérését alapvetően két széles körű közösségi fejlesztési forrás finanszírozza: (1) a pályázattal rendszerre épülő *közösségi programok* és (2) a *strukturális alapok*. Az oktatás, szakképzés és ifjúságpolitika területén 2007 és 2013 között működött két fő közösségi program az egész életen át tartó tanulás programja (például a közoktatásra fókuszáló *Comenius*) és a *Fiatalok Lendületben* program volt. Ezt váltotta fel a 2014–2020 közötti időszakban futó oktatási, képzési, ifjúsági és sport szakterületekre irányuló program, az *Erasmus+* program.

A strukturális alapok közül elsősorban az *Európai Szociális Alap* (ESZA) – az *Európai Regionális Fejlesztési Alappal* (ERFA) karöltve – segíti az oktatási és a képzési rendszerek modernizálását, az iskolát idő előtt elhagyók számának csökkentését, valamint – főként a hátrányos helyzetű, leszakadó csoportok számára – a magas színvonalú oktatáshoz való könnyebb hozzáférést. A részben vagy egészben uniós támogatással megvalósuló rendszerszintű oktatásfejlesztések, programok, beavatkozások sok esetben az alapkompenciák fejlesztését segítő kurrikulumfejlesztési elemeket is magukban foglalnak.

KOMPETENCIAFEJLESZTÉS MINT KIEMELT OKTATÁS- ÉS FOGLALKOZTATÁSPOLITIKAI CÉL

A társadalom, a gazdaság, a munkaerőpiac folyamatos változásával párhuzamosan állandóan változnak a kompetenciákra és a képezésekre vonatkozó igények is – azaz, hogy milyen ismeretek, készségek és attitűdök kellenek a hétköznapi boldoguláshoz. A nemzeti gazdasági rendszereknek egyre inkább olyan tényezőket kell mozgósítaniuk, amelyek elősegítik az innováción, a magasabb hozzáadott értéken és a humántőkén alapuló növekedésre való áttérést. Ehhez viszont elengedhetetlen az olyan kompetenciák fejlesztése, amelyekre az egyének későbbi tanulási és munkaerőpiaci életútjai alapulnak, alapulhatnak. Egy oktatási rendszer működése szempontjából tehát rendkívül meghatározó, hogy miként tudja megteremteni és biztosítani az eltérő társadalmi rétegekből származó egyének továbbhaladási esélyeit, *a méltányos és eredményes oktatáshoz való hozzáférést.*

Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedést ösztönző Európa 2020 uniós növekedés stratégia megvalósítása szempontjából *kulcsfontosságú az alapkészségek és a kulcskompetenciák fejlesztése.* Ennek érdekében az oktatási reformoknak törekedniük kell arra, hogy:

- javuljon és szélesedjen a kisgyermekkorai ellátás;
- minden tanuló megfelelően kialakított tantervek alapján a legmagasabb színvonalú oktatásban részesüljön, amely lehetővé teszi a szükséges kompetenciák elsajátítását (s ennek megfelelően erősebben kell fókuszálni a tanulási eredmények, a tanulás során elsajátított kompetenciák mérésére, értékelésére);
- csökkenjen az iskolai lemorzsolódás és növekedjen az egész életen át tartó tanulásban való részvétel;
- erősödjön a tanárok, az iskolavezetők és a tanárképzésben részt vevő szakemberek támogatása; valamint
- fokozódjon az oktatási/képzési intézmények és a gazdasági szereplők, munkaadók közötti partnerségi viszony.

Az oktatási rendszerek minőségének javítására és igazságosabbá tételére elfogadott *uniós referenciaértékek teljesítése a tagállamok iskolarendszereit számos kihívás elé állítja.* Ezek közül az egyik legfőbb kihívást a személyes, szociális, kulturális vagy gazdasági körülményekből adódó *hátrány leküzdése*, valamint a hátrányos helyzetű tanulók körében tapasztalható lemorzsolódás lényegesen magasabb aránya jelenti. Ennek kezelésére az Unió a korai tanulási lehetőségek és a minden tanuló számára hasznosítható *inkluzív módszereket alkalmazó iskolarendszerek* fontosságát hangsúlyozza, amelyek segítségével a különböző társadalmi háttérrel rendelkező tanulók bevonhatók az általános oktatásba, és amelyek a hátrányos helyzetű, valamint a különleges nevelési igényű tanulóknak kiegészítő támogatást nyújtanak.

A kitűzött célok mindegyike szorosan kapcsolódik az alap- és transzverzális kompetenciák fejlesztéséhez, s megmutatkozik bennük az az uniós prioritás is, amely az oktatási színvonal növelésére, s egyúttal a készségkínálat bővülésére, a készséghiány

megelőzésére fókuszál. Mindezeket az erőfeszítéseket jól mutatják az utóbbi évek uniós stratégiai anyagai (pl. *Gondoljuk újra az oktatást*,⁹ *Megnyíló oktatás*,¹⁰ *Az oktatás javítása és korszerűsítése*,¹¹ *Az iskolák és az oktatás minőségének fejlesztése a fiatalok életkezdési esélyeinek javítása érdekében*¹²) és kezdeményezései (pl. a készségek, kompetenciák, képesítések és foglalkozások európai osztályozási rendszere,¹³ vagy a készségek elemzését és jövőbeli alakulásuk előrejelzését segítő online európai készség-térkép¹⁴) is.¹⁵

Az alapkompenciák fejlesztése kapcsán fontos uniós mérföldkő, hogy 2010-ben az uniós tagországok miniszterei kidolgozták az alapkészségek terén megvalósítandó európai szakpolitikai együttműködés menetrendjét (Európai Unió Hivatalos Lapja 2010). Ennek nyomán követésére és a tanulói eredmények általános szintjét növelő szakpolitikák kifejlesztésére tematikus munkacsoportok alakultak. E program folytatásként 2014-ben létrejött az *írni-olvasni tudás fejlesztését célzó európai szakpolitikai hálózat*, az ELINET,¹⁶ amely többek között tájékoztatással, bevált módszerek átadásával és átvételével, valamint kampányok és kezdeményezések szervezésével törekszik arra, hogy elősegítse az európaiak körében az írni-olvasni tudás fejlődését.

Az Európai Bizottság megbízásából zajlik a kulcskompetenciák felülvizsgálata, aktualizálása és fejlesztése. Ezt az elmúlt tíz év politikai, gazdasági, társadalmi, ökológiai és technikai változásai teszik szükségessé (European Commission 2017). A fejlesztési folyamat nem az eddigi lista kiegészítésére törekszik, hanem sokkal inkább új struktúra kialakítását célozza meg, amely három fő csomópont köré csoportosítja az egyén által elsajátítandó kompetenciákat: (1) a jövő kezelése (*future's literacy*), (2) a személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése (*personal competencies*), valamint (3) az individuális helyett a közösségi szempontú megközelítés (*collective competences*).

Ezzel párhuzamosan az OECD is felülvizsgálja az általa meghatározott kulcskompetenciákat. A PISA-mérések alapjául szolgáló kulcskompetenciákat a DeSeCo-projekt¹⁷

⁹ Európai Bizottság (2012).

¹⁰ Európai Bizottság (2013).

¹¹ Európai Bizottság (2016).

¹² Európai Bizottság (2017).

¹³ ESCO (European Skills, Competences, Qualifications, and Occupations): <https://ec.europa.eu/esco/portal/home> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁴ European Skills Panorama: <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁵ Az uniós oktatáspolitikai irányokról, kezdeményezésekről részletes információk érhetők el az Európai Bizottság oktatással és képzéssel kapcsolatos honlapján: http://ec.europa.eu/education/node_en (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁶ European Literacy Policy Network (ELINET): <http://www.eli-net.eu> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁷ Defining and Selecting Key Competencies (Kompetenciák meghatározása és kiválasztása): <http://deseco.ch> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

határozta meg az 1990-es években. Jelenleg *Education 2030*¹⁸ néven fut az OECD új projektje, amelynek célja e kompetenciaterületek újragondolása. A projekt két fő szálon fut: (1) az elsőben széleskörű nemzetközi szakértői konzultáció, vita folyik az oktatás céljairól és az ezzel kapcsolatos víziókról, míg (2) a másik szál egy olyan kutatásra helyezi a hangsúlyt, amelyben egy nemzetközi összehasonlító kurrikulumelemzés is zajlik.

2.3 AZ ALAPKOMPETENCIÁK MÉRÉSÉRE IRÁNYULÓ NEMZETKÖZI MÉRŐRENDSZEREK

Az alapvető kompetenciák elsajátításának eredményességét a leggyakrabban a *tanulói teljesítménymérések* vizsgálják. Ezek létjogosultsága nem kérdőjelezhető meg, hiszen a nemzetközi kompetenciamérések országokénti eredményeinek összevetése hasznos információkkal szolgál az egyes országok oktatási rendszereinek eredményességére, s az azt befolyásoló tényezőkre (például családi háttér, nem) vonatkozóan. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a kompetenciák elsajátításának mértéke a maga komplexitásában nagyon nehezen mérhető, ezek a vizsgálatok általában csak egy (bár fontos) aspektusra, dimenzióra fókuszálnak. Továbbá arra is felhívjuk a figyelmet, hogy a különféle mérések eltérő jellemzőkkel rendelkeznek (megrendelő, célcsoport, mérés gyakorisága, tantervialapú vagy alkalmazott műveltséget, tudást mérő, mintaalapú vagy teljes körű stb.), ezért az eredményeik és az abból levont következtetések közvetlenül nem vethetőek össze egymással. Csupán az országokénti átlageredmények alapján nem jelenhető ki semmilyen tendencia. Alapvető jelentőségű a szignifikáns eltérések vizsgálata és a viszonyítási pontok meghatározása is (például a mérési évek közötti különbségek vizsgálata, meghatározott évhez való viszonyítás, OECD vagy bizonyos országcsoportok átlagához való viszonyítás).

A kompetenciák nemzetközi mérésére és összehasonlítására alapvetően két szervezet, az IEA¹⁹ és az OECD megbízásából végzett rendszeres adatfelvételek, felmérések szolgálnak. Ezek az általában bizonyos periódusonként ismétlődő, mintaalapú vizsgálatok elsősorban az alapkompentenciák (szövegértés, matematikai és/vagy természettudományos ismeretek, készségek) szintjét mérik. Ugyanakkor egyre inkább megjelennek az egyéb kompetenciaterületekre irányuló mérések is.²⁰ Az Uniónak saját, uniós szintű kompetenciamérése jelenleg nincs, ezért az uniós stratégiai célok indiká-

¹⁸ A projektről bővebb információk találhatóak: <http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (*Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága*).

²⁰ Az IEA 2013-ban indította útjára először az ICILS (*International Computer and Information Literacy – Nemzetközi számítógépes és információs műveltségmérés*) mérését, melynek fókuszában a tanulók tanulási, illetve hétköznapi célú számítógépes információszerzése, kommunikációja stb. állt.

torértékei is sok esetben ezeknek a méréseknek az eredményeire vonatkoznak. Az alábbiakban röviden összegezzük a legfontosabb nemzetközi kompetenciamérések (IEA: TIMSS és PIRLS, OECD: PISA, PIAAC) fő jellemzőit.

AZ IEA NEMZETKÖZI MÉRÉSEI: TIMSS, PIRLS

Az IEA TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) egy olyan tantervalapú nemzetközi méréssorozat, amely 1995 óta négyéves ciklusokban vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását a negyedik és a nyolcadik évfolyam végén. Az IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) pedig egy hasonlóan tantervi alapon nyugvó nemzetközi szövegértés-vizsgálat, amely 2001 óta ötévente méri a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességét.

Az IEA által megrendelt mérések a közoktatás eredményességének egy olyan elsődleges felfogását képviselik, amely a matematikai és a természettudományos ismeretek, illetve a szövegértés kapcsán is a tantervi tartalmak elsajátításának mértékét próbálja megragadni. Másként fogalmazva az IEA mérései a kompetencia fogalmának ismeret-tartalmára fókuszálnak.

A TIMSS és a PIRLS eredményeinek értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy mintaalapú, bizonyos évfolyamokra irányuló mérésekről van szó. A TIMSS-, illetve PIRLS-skálaátlagokat a mérések kezdetén 500 pontra állították be. Azonban az IEA nem közöl helyezési tartományokat és viszonylagos sorrendeket sem a részt vevő oktatási rendszerek eredményei alapján.

PISA

A mintán alapuló nemzetközi PISA-mérések²¹ eredményei is támpontot nyújthatnak az egyes országok oktatási rendszereinek tanulói teszteredményekkel mért eredményességének összevetéséhez. A felméréssorozat három képességterületen (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) háromévente vizsgálja a 15 éves tanulók képességeit. Alapvetően az általános iskolai képzésben megszerzett tudást és a készségek gyakorlati alkalmazását méri fel. A képességskálákat a mérések elindulásakor úgy állították be, hogy a mérésekben részt vevő OECD-országok átlagpontszáma 500 pont legyen, amely érték némiképp különbözik az országok adott évi eredményei alapján számítható nemzetközi átlagtól. Első alkalommal 2000-ben, legutóbb 2015-ben zajlott PISA-mérés. Ebben a periódusban fokozatosan növekedett a mérésben részt vevő országok és tanulók köre. A háromévenkénti mérések fókuszába mindig másik

²¹ PISA (*Programme for International Students Assessment – Tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja*): <http://www.oecd.org/pisa/> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

képességterület kerül, ugyanakkor az adott évi mérések a fennmaradó két képességterületen is felveszik a trendek nyomon követéséhez szükséges adatokat. A 2015. évi adatfelvétel fókuszában – a 2006. évi méréshez hasonlóan – az alkalmazott természet-tudományi alpműveltség állt.

A TIMSS és a PIRLS mérésekkel szemben a PISA nem a tantervi tartalmak elsajátításának mértékére fókuszál, hanem arra, hogy az iskolában elsajátított tudást a tanulók miként tudják a társadalmi-gazdasági szférában és a munkaerőpiacon sikeresen kamatoztatni, azaz a PISA alkalmazott, gyakorlati műveltséget mér. Emiatt a vizsgált célpopulációt nem évfolyam, hanem életkor alapján határozza meg, vagyis azt a 15 éves korosztályt vizsgálja, amelyik általában a legközelebb áll a tanköteles kor végéhez, és a beiskolázási arányuk is megközelíti a 100 százalékot.

Az oktatási eredményesség egyik fontos mutatója, hogy az oktatási rendszer mennyire képes átadni azt a tudást, azokat az alapvető készségeket, amelyek a továbbtanuláshoz, majd pedig a munkaerőpiacra történő kilépéshez feltétlenül szükségesek. Ezért is tekinti a PISA fontos indikátornak a tanulók képességszintek szerinti megoszlását, hiszen azok a diákok, akik nem érik el a 2. képességszintet, lényegében esélytelenné válnak nemcsak a munkaerőpiacon való megjelenésre, hanem sok esetben a mindennapi életben felmerülő elemi problémák megoldására is.²²

A PISA-mérés egyik legnagyobb újdonsága és értéke, hogy lehetőséget teremt az esélyegyenlőség, az eltérő családi háttérből eredő hatások erősségének vizsgálatára, az iskolai eredmények és a szociális helyzet összefüggéseinek feltárására. A PISA-eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulói teljesítmények mellett, a tekintetben is nagy különbségek mutatkoznak az egyes országok között, hogy milyen mértékben képesek csökkenteni a tanulók családi (szociális-kulturális) háttéréből eredő hátrányokat, s hogy az iskolák közötti és az iskolán belüli különbségek miként magyarázzák a tanulói teljesítményekben megmutatkozó eltéréseket. Ez utóbbi nem önmagában az adott ország tanulóinak átlagos teljesítményéről, sokkal inkább az eredményekben mutatkozó eltérések szerkezetéről nyújt új információkat.

A PISA-méréssel kapcsolatban fontos tisztázni, hogy az egyes országok átlagpontszáma alapján történő rangsor nem ad hiteles képet az országok közötti eredménykülönbségekről. Az átlagok mellett figyelembe kell venni a statisztikailag bizonyítható különbségeket, a hibahatárok segítségével meghatározott szignifikáns eltéréseket, mivel ezek alapján igazolható, hogy a rangsorban elfoglalt helyek valós különbségeket takarnak-e avagy sem.

²² Az Európai Unióban is kulcsindikátorként jelenik meg az alapkészségek (matematika, szövegértés, természettudomány) tekintetében gyengén – azaz a 2. szint alatt – teljesítők aránya, és ennek nyomon követése. Az EU célja, hogy ez az arány 2020-ra 15 százalék alá csökkenjen mindhárom műveltségi területen.

FELNŐTT KOMPETENCIAMÉRÉS (PIAAC)

Az OECD 2008-ban elindított felnőtt kompetenciamérési programjának (PIAAC: *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) keretei között zajló nemzetközi összehasonlításra alkalmas mintaalapú adatfelvétel (*Survey of Adult Skills*) a 16–65 év közötti felnőtt lakosság kompetenciáit méri fel a részt vevő országokban.²³ A felmérés első körében (2010–2012) huszonnégy ország – köztük tizenkilenc EU tagállam – vett részt, a második körben (2013–2015) további kilenc – köztük három uniós – ország. Magyarország 2016-ban csatlakozott a vizsgálat harmadik köréhez.

A vizsgálat fókuszában – a PISA-mérésekhez hasonlóan – a 21. század társadalmi és gazdasági kihívásaira való reagáláshoz elengedhetetlenül szükséges alap- és kulcskompetenciák, gyakorlati jártasságok állnak. A felmérés vizsgálja a szociális és civil élethez, oktatáshoz és képzéshez, valamint munkaerőpiaci részvételhez és érvényesüléshez kulcsfontosságú olvasási-szövegértési, számolási és technológia-gazdag környezetben való problémák megoldását segítő kompetenciákat (ismereteket, képességet, attitűdöket), s azok gyakorlati, munkavégzés során történő alkalmazását. Mindezek méréséhez az adatfelvétel során a válaszadó egy kompetenciatesztet old meg a különböző képességterületeken, s ezen felül a felmérés tartalmaz egy háttérkérdőívet is. A PIAAC felmérés a felnőttek kulcskompetenciái és a formális képzés eredményeinek mérésével teljes képet nyújt a felnőttek készségeinek alkalmazásáról.

A PIAAC eredményei fontos inputokat adnak az oktatási-képzési rendszerek eredményességéről, méltányosságáról, az iskola és a munka közötti átmenet jellemzőiről, az alapkészségek elsajátítási feltételeiről, alkalmazásáról és alkalmazhatóságáról, valamint a megszerzett képességek munkahelyi, munkaerőpiaci hasznosulásáról, a tudás gazdasági és társadalmi hasznairól, vagyis hasznos információkkal segítik a részt vevő országokat annak megértésében, hogy az oktatás és képzés hogyan fejleszti a felnőttek alapvető készségeit.

A PISA-mérésekhez hasonlóan – ugyanakkor annál bővebb információkat nyújtva – a konkrét képességszintek feltárása mellett a felnőtt képességmérés eredményei számos kontextusban értelmezhetőek. Többek között képet kaphatunk arról, hogy az egyes országokban a teljesítmények miként és milyen mértékben függenek össze a különféle szociodemográfiai jellemzőkkel (nem, kor, iskolai végzettség, szülők iskolai végzettsége stb.), a munkaerőpiaci helyzettel (foglalkoztatás jellemzői, jövedelmek stb.), a különböző formális, nem formális és informális úton történő tanulási tevékenységekkel, az életminőség objektív és szubjektív tényezőivel (anyagi jólét és társadalmi jólét), továbbá az esélyegyenlőséggel és méltányossággal.

²³ A programról és eddigi eredményeiről bővebb információk érhetőek el: <http://www.oecd.org/site/piaac>. A hazai PIAAC-kutatás honlapja: <https://piaac.nive.hu/projektrol> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

A felmérés céljaiból látható, hogy a PIAAC jelentősen befolyásolja a nemzeti és nemzetközi oktatási, illetve foglalkoztatási szakpolitikákat, s miután az OECD alapvető filozófiájának megfelelően az adatok nyilvánosak és szabadon kutathatóak, a nemzetközi összehasonlítások jelentős része is a PIAAC eredményeire fog épülni. Az Európai Unió már most nyomon követi a PIAAC eredményeit, s erre alapozva tervez törzsindikátorokat és szakpolitikai intézkedéseket.

Hogy milyen vizsgálati lehetőséget rejtenek a felnőttek kompetenciáinak vizsgálata, jól mutatja Hanushek és munkatársainak (2017) kutatása. Alapvetően az oktatási rendszerek két nagy típusával találkozhatunk: az egyikben a közoktatás része a szakképzés (tanonképzés), a másikban inkább az általános képzés a hangsúlyos. Az előbbiek közé sorolható Németország, Ausztria vagy Dánia, míg az utóbbiakat képviselik az angolszász országok. Míg az előbbi típusban az oktatás és munka világa közötti átmenet gördülékenyebb, hiszen a képzés erőteljesen meghatározza a foglalkoztatási utakat, addig az utóbbi esetben kevésbé egyértelmű ez az útvonal. A kutatók a felnőttek szövegértési képességeinek vizsgálata alapján azt elemezték, hogy vajon az egyén későbbi életpályája során melyik oktatási rendszer az előnyösebb.

Hanushek és munkatársai (2017) az OECD által szervezett – a PIAAC elődjének is tekinthető – IALS felmérésben²⁴ részt vevő 11 ország 1994–1998 közötti adatait elemezték, elkülönítve a német és osztrák mikrocenzusok adatbázisait, külön is vizsgálva a hagyományos tanoncképzéssel rendelkező országok adatait. Arra a megállapításra jutottak, hogy a szakképzésben, tanoncképzésben végzetek útja valóban simább a munkaerőpiacra, vagyis könnyebb az átmenet a képzésből a foglalkoztatásba. De az egyén későbbi élete során már hátrányba kerül, nagyobb mértékben érinti a munkanélküliség, mint az általános képzésből kikerülőket. Ezt főként azzal magyarázzák a kutatók, hogy a szakképzésből (tanoncképzésből) kikerülők a gazdaság technológiai és strukturális változásaihoz kevésbé tudnak alkalmazkodni, míg a hosszabb általános képzés olyan kompetenciákkal ruházza fel az egyént (pl. tanulás képessége, rugalmasság), amelyek ezeket a váltásokat jobban lehetővé teszik. A foglalkoztatási előny eltűnése mellett a jövedelemben is tapasztalható negatív hatás az általános képzésből kikerülőkhöz képest.

²⁴ *International Adult Literacy Survey* (Olvasás és szövegértés nemzetközi felnőtt felvétel).

3. KÁLMÁN ORSOLYA – SAÁD JUDIT: FINNORSZÁG

3.1 BEVEZETÉS

Az országtanulmányban a legutóbbi finn oktatási reformok bemutatására helyeztük a hangsúlyt. Fő kutatási kérdésünk, hogy a finn oktatási rendszerben (1) hogyan értelmezik a tanulói kompetenciákat és fejlesztésüket, valamint (2) a tanulói kompetenciafejlesztést milyen módon tervezik, implementálják és értékelik. A kérdések megválaszolásához a tanulmány először bemutatja a finn oktatási rendszer főbb jellemzőit, kitér az oktatási rendszer irányítására, az elmúlt időszak legfőbb oktatási stratégiáira. Majd erre támaszkodva a tanulói kompetenciafejlesztés prioritásaira és az implementáláshoz, értékeléshez kapcsolódó tevékenységekre, jellemzőkre tér rá: a 2014-es tantervi reformra, a reformok implementálására, értékelésére, valamint a pedagógusképzéshez és -továbbképzéshez való kapcsolódásra. Az összegzésben a finnországi tanulói kompetenciafejlesztés prioritásait, erősségeit és az ország gyakorlatából levonható lehetséges tanulságokat fogalmazza meg.

3.2 KÉPZÉSI SZERKEZET, AZ OKTATÁSI RENDSZER FŐBB JELLEMZŐI

A finn iskolarendszer struktúrája a hetvenes évektől alapvetően az alábbi szerkezetben működik (2. ábra). A struktúra legújabb változását a kilencvenes években megjelenő politechnikumok jelentik a felsőoktatás szintjén.

A finn gyermekek számára 2015-ben tették kötelezővé az iskolakezdést megelőző egyéves előkészítőt, ami addig választható volt. Az önkormányzatoknak viszont – egy 1973-as jogszabály értelmében – kötelező fenntartaniuk a 3 év alattiak ellátását biztosító bölcsődéket, valamint a 6 évesnél fiatalabb gyermekek fogadására alkalmas óvodákat. Az iskola-előkészítő ingyenesen működik.

ALAPFOKÚ OKTATÁS – A KOMPREHENZÍV ISKOLA (*PERUSKOULU*)

A tankötelezettség 7 esztendősen kezdődik és 9 évig, azaz 16 éves korig tart. A tankötelezettségi periódusba ily módon a hatéves alapképzésen kívül még az alsó-középiskola 3 tanéve is beletartozik. Ezért is illetik ezeket az oktatási intézményeket a komprehenzív iskola elnevezéssel. Innen azt követően két irányba vezethet a tanulók

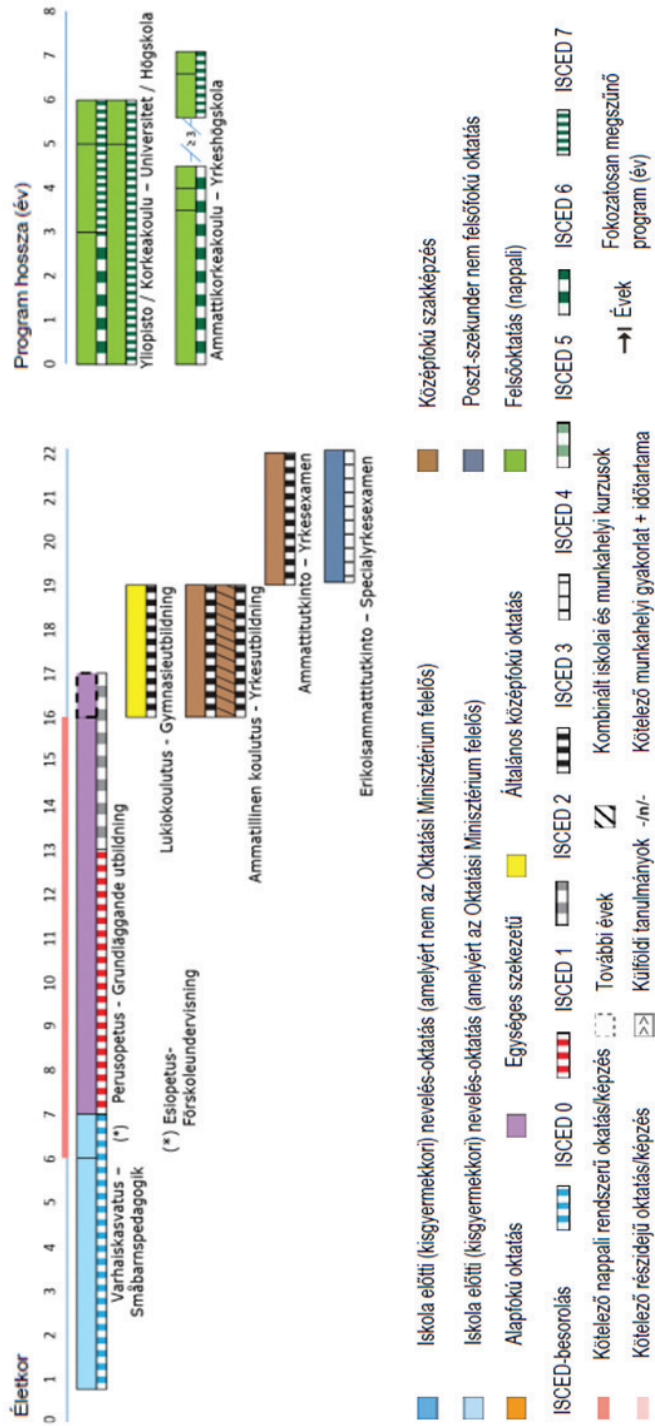
útja: választhatják az általános, illetve a szakmai felső-középfokú oktatást nyújtó iskolákat. A finn oktatási rendszer lehetőséget biztosít azon diákok számára, akiknek nem sikerül a 9. évfolyam elvégzése után a középiskolai felvételi, hogy még egy évet önkéntes alapon az alapfokú oktatási rendszerben maradjanak. Ez az év lehetőséget biztosít számukra az osztályzataik javítására, felkészülésre a középfokú oktatási rendszerbe való belépésre, illetve egy adott szakma kiválasztására (KOIVULA é. n.). Az alapfokú oktatásból kikerülő diákok mintegy 2%-a vesz részt ebben (OECD 2013).

Az alapfokú oktatás két részre tagolódik. Az első hat osztályban általános osztálytermi oktatás működik, általában egy tanítóval, míg hetedikről a kilencedik évfolyamig tantárgyspecifikus oktatás folyik, szaktanárokkal és egy osztályfőnökkel. Magas fokú a helyi autonómia. A tanóráknak mintegy 20 százaléka szabadon választható. Ezen kívül az iskolák egyéni profilt dolgozhatnak ki, egy adott területre fókuszálva, pl. a nyelvek, matematika, természettudományok, sport, zene vagy művészetek terén (LAVONEN 2017). A pedagógusok szabadon választhatják meg a tankönyveket.

Az alapfokú oktatás végén nincs vizsga. A diákok elektronikus rendszeren keresztül jelentkezhetnek általános avagy szakmai felső-középfokú oktatást nyújtó iskolákba. A középiskolai felvételnél az iskolai záró, átfogó értékelés (*final comprehensive report*) eredményei számítanak, amely az elméleti tárgyakból szerzett osztályzatok átlaga.

A legkülönbözőbb háttérű gyerekek tanulnak együtt egy-egy osztályban, az esélyegyenlőség nagyon fontos elvnek számít. A lemaradók tanulási nehézségeit időben azonosítják és speciális oktatást nyújtanak számukra, aminek két alapvető útja van. A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket egyrészt részidős speciális ellátásba helyezhetik, amelyet gyógypedagógus vezet. Akár egyéni tanterv szerint is tanulhatnak, ha indokolt. Ebben az esetben az értékelés is ehhez igazodik. A másik lehetőség az állandó speciális oktatás, ilyenkor a tanulót külön osztályba vagy csoportba helyezik. Ez csak alapos átgondolás után, hivatalos eljárásban történhet, melynek során a szülő beleegyezését is kikérlik.

Az oktatás-nevelés mellett számos kiegészítő szolgáltatás működik az iskolákban. A pályaeorientáció és a tanácsadás kötelező. Az első öt évfolyamon nincs kötelező osztályozás. Az évfolyamismétlés kerülendő gyakorlat. A lemaradók tanulási nehézségeit időben realizálják és speciális oktatással kezelik. Az alsó osztályokban az egyéni tanácsadás a tanóra keretei között történik, amelynek célja, hogy segítse a tanulókat, hogy megfeleljenek az oktatás különböző szintjein megjelenő kihívásoknak, és segítse őket a társadalomról, és a munka világáról való ismereteik megszerzésében. A felsőbb évfolyamokon a tananyagban megjelenik az orientáció és tanácsadás. Kezdetben a tanóra keretében végzett orientáció a tanulási módszerekre, az iskolai tevékenységben való részvétel elősegítésére fókuszál, a későbbiekben a hangsúly a pályaválasztáson és a továbbtanulási lehetőségeken van.



2. ábra. A finn oktatási rendszer
(Forrás: Eurydice 2017)

Azok a tanulók, akiknek rendszeres, és egyszerre többféle támogatásra van szükségük, intenzív támogatásban részesülnek, amelynek célja, hogy a későbbiekben megelőzzék a problémák súlyosbodását. Amennyiben egy tanuló az általános és intenzív támogatás ellenére sem képes az általános oktatási követelményeknek megfelelni, speciális támogatásban részesül. Egyre inkább bevett gyakorlat, hogy a tanárok minden egyes tanuló számára személyes tantervet készítenek, amelyhez felkészítést kapnak. Az egyéni terv tartalmazza a tanuló tanulási készségeit, rövid- és hosszútávú tanulási céljait, az elvégzendő kurzusok listáját, amennyiben eltér a standard tanmenettől, és információval szolgál a tanulási folyamat ellenőrzésével és értékelésével kapcsolatban. Az egyéni terv segíti a tanárt a tanórák tervezésében, és az oktatási folyamat individualizálásának és differenciálásának alapját képezi. A személyre szabott tanterv lehetővé teszi a tanulási eredmények személyre szabását is.

Mintegy 2500 alapfokú oktatási intézmény (*comprehensive school*) van Finnországban, amelyből 86 magánintézmény és 30 állami fenntartású (ezek között vannak az egyetemeken folyó tanárképzés kísérleti gyakorlói is). A többi fenntartója a helyi önkormányzat vagy a helyi önkormányzatok szövetsége. Az iskolák száma az elmúlt tíz évben csökkent, a csökkenő tanulólétszám és az önkormányzati megszorítások miatt.

ÁLTALÁNOS KÖZÉPFOKÚ ISKOLA (*LUKIO*) ÉS ALAPFOKÚ SZAKKÉPZÉS

Az általános iskola után szinte minden gyermek továbbtanul. A középfokú oktatás két ága az általános képzést nyújtó gimnáziumok és a szakképzést és szakmai gyakorlatot biztosító szakképző iskolák.

A gimnáziumot körülbelül a tanulók fele választja. A gimnáziumok az általános iskolai eredményesség alapján válogathatnak a diákokból. A képzés 2-4 évig tart, és nagyok az egyéni eltérések, a tanulási sebesség és előrehaladás függvényében. Nincsenek osztályok, a diákok maguk választják ki, hogy mit és milyen sebességgel tanulnak, bár vannak kötelező tanegységek. A tanterv 75 kurzusból áll, amelyből 45-49 kötelező. Általánosságban 16-19 év között tanulnak itt a diákok.

A gimnázium érettségi vizsgával zárul, amelyet egyidőben tesznek le a diákok az összes iskolában. Az érettségi az egyetlen országos, standardizált teszt, a felsőoktatásba való belépés alapja. Az érettségire hagyományosan tavasszal kerül sor, de ősszel is lehet érettségizni, illetve három részben is, tehát összesen 18 hónapon keresztül. Legalább egyszer a diáknak jogában áll javítani az eredményén. Négy kötelező teszt van: az anyanyelv kötelező, valamint az alábbiak közül választhatnak hármat a diákok: idegen nyelv, második nyelv, matematika, illetve általános tanulmányok – humán- vagy

természettudomány. Az eredmények osztályozása verbálisan, latin elnevezésekkel 7 fokozatú skálán történik.²⁵

A másik lehetőség az alapfokú szakképzés. A szakképzés és szakmai gyakorlat ki- szolgálja a munkaerőpiac igényeit és támogatja az egész életen át tartó tanulást. Több mint ötven szakma, és mintegy 119 szakmacsoport közül lehet választani. A szakmai alapképzés 120 kredit, illetve három év, és legalább fél éves munkahelyi környezetben történő tanulást tartalmaz.²⁶ Képesítés egyrészt a tananyag elvégzésével szerezhető (fiatal tanulók esetében), másrészt az ún. készségek elsajátítását mérő vizsga (*skills examination*) letételével, felnőtt tanulók esetében. Szakképesítés a szakmai alapkép- zésen túl gyakornoki képzés és kompetenciaalapú képzés formájában is szerezhető. Az alapfokú oktatásból érkező tanulók többsége szakképző intézményekben szerzi a szak- képesítést. A kompetenciaalapú képesítéseket leginkább felnőttek végzik el. A kom- petenciaalapú szakképzésnek három szintje van: szakmai alap-és továbbképzés (*voca- tional qualification* és *further vocational qualification*) és az ún. speciális szakképzés (*specialist vocational qualification*).²⁷

FELSŐOKTATÁS

A finn tanulók 19 éves korukban érettségizhetnek. Az érettségi vizsgát 2016 őszétől online teszt formájában teszik le. A finn felsőoktatás két szektorban folyik: a tudom- ányegyetemeken és az alkalmazott tudományok főiskoláin, a politechnikumokban. Az alkalmazott tudományok főiskoláin, a politechnikumokban folyó oktatás és képzés célja a magas szintű szakmai készségek elsajátítása és a munkaerőpiacon való helyt- állás biztosítása, a tudományegyetemeken viszont tudományos kutatói munka és ha- gyományos akadémikus oktatás folyik.

Az intézménytől függően a hallgatók kiválasztása az érettségi eredmények vagy az érettségi és felvételi vizsgák együttes eredményei alapján történik. Sikeres vizsga ese- tén a tanulók előtt nemcsak Finnország, hanem egész Skandinávia összes egyeteme nyitva áll. (A főváros, Helsinki egyetemén kívül 21 felsőoktatási intézmény, egy ipar- tervezési, egy zenei, egy szépművészeti főiskola is fogadja a hallgatókat, s működik még egy – svéd tanítási nyelvű – szociális és igazgatási ismereteket közvetítő felső- oktatási intézmény is.)

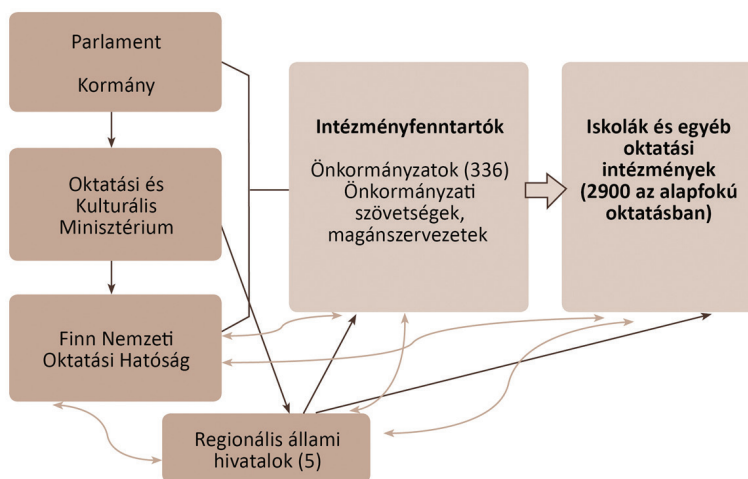
²⁵ A legjobb minősítéstől kezdve sorban: *laudatur* (L), *eximia cum laude approbatur* (E), *magna cum laude approbatur* (M), *cum laude approbatur* (C), *lubenter approbatur* (B), *approbatur* (A), *improbatur* (I).

²⁶ Statistics Finland http://www.stat.fi/til/opiskt/kas_en.html (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

²⁷ Vö: MIHÁLYI Ildikó (2009): *Milyen ma a finn iskolarendszer*. <https://www.ofi.hu/tudastar/iskolarend- szerek/milyen-ma-finn> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

OKTATÁSIRÁNYÍTÁS

Az oktatáspolitikai irányításért, a jogszabályi háttér megteremtéséért és az oktatás finanszírozásáért az Oktatási és Kulturális Minisztérium (*Opetus- ja Kulttuuriministeriö*) felel. A Finn Nemzeti Oktatási Hatóság (*Opetushallitus*) felelős a tananyagfejlesztésért, értékelésért, szakmai segítséget nyújt az iskoláknak és pedagógusoknak.²⁸ Ebben a struktúrában az oktatásirányítás kulcsszereplői a helyi vezetők. A helyi tanterv készítése kötelező előírás az intézményfenntartóknak, amelyek vagy egyes önkormányzatok (pl. nagyobb városok esetében) vagy önkormányzati csoportosulások. Az oktatási előirányzatokat nem központilag határozzák meg, ezért a helyi hatóságok a kormányzattól függetlenül hoznak az iskolával kapcsolatos pénzügyi döntéseket. Emiatt az intézményvezetők szerepe is drámaian megváltozott az 1990-es évektől, egyre inkább a pénzügyekért, személyzeti döntésekért és az iskolai eredményességéért felelős autonóm menedzser szerepkörét látják el. A helyi önkormányzatokkal szoros együttműködésben látják el feladatukat a regionális állami adminisztratív hivatalok, amelyek fő feladata regionális szinten a jogszerű működés, az egészséges és biztonságos környezet, a közszolgáltatások és törvényesség, az oktatás és kultúra, az egészséges és biztonságos munkakörülmények, környezetvédelmi engedélyek, mentő- és készenléti szolgáltatások biztosítása (3. ábra).



3. ábra. A finn oktatásirányítás szereplői
(Forrás: KAUPPINEN 2016)

²⁸ 2017 elején a Finn Oktatási Hatóság (*Finnish National Board of Education*) összeolvadt a CIMO Nemzetközi Mobilitás Központtal (*Centre for International Mobility*). Az új intézmény elnevezése: Finn Oktatási Ügynökség (*Finnish National Agency for Education – Opetushallitus Utbildningsstyrelsen*). Az új honlapon ez olvasható: a Finn Oktatási Ügynökség egyik fő feladata a nemzetközi együttműködés és mobilitás elősegítése a finn társadalomban, különösen az oktatás, képzés, foglalkoztatás és az ifjúságpolitika területén. <http://www.oph.fi/etusivu?read=0&l=en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

Az Alapfokú Oktatási Törvény (*Basic Education Act*) szabályozza többek között a kötelező tantárgyakat, illetve az iskolanap hosszát a különböző évfolyamokon. Kormányrendeletek szabják meg az egyes iskolai tantárgyakra fordítható óraszámot. A legfontosabb törvényi szabályozás a 422/2012 kormányrendelet:

- a tanulók minimum órászáma 222 óra az 1–9. évfolyamokon;
- az új rendelet szerint nagyobb órászámban jelentek meg a következők: társadalmi tanulmányok (+2) állampolgári és történelmi nevelés; testnevelés (+2); zene és vizuális művészetek (+1+1);
- integrált környezetvédelmi tanulmányok 1–6. évfolyamokon (beleértve a biológiát, földrajzot, fizikát, kémiát, egészségüggyel kapcsolatos tanulmányokat);
- változatosabb nyelvi programok: állami támogatás jár az önkormányzatoknak külön nyelvi tanulmányok biztosításáért (OPH 2016; HALINEN 2016).

A tantervnek kiemelt jelentősége van az oktatásirányításban, mivel az általános iskolai szinten nincs tanfelügyeleti rendszer, sem standardizált országos tanulói teljesítméymérés. A tanterveket tízévente felülvizsgálják Finnországban.

3.3 REFORMOK, STRATÉGIÁK, PRIORITÁSOK, CSELEKVÉSI TERVEK

Finnországban az alap- és középfokú oktatás reformja 1968-ra nyúlik vissza. Az 1970-es évek elejétől radikális változások helyett szisztematikus szerkezeti átalakítások és fokozatos összehangolás jellemzi az oktatási reformfolyamatokat. A hangsúly a központilag meghatározott és ellenőrzött hagyományos tantervről fokozatosan az iskolaközpontú helyi tantervekre helyeződik, a tantárgyak és a tartalom meghatározásáról az iskolázás és tanulás folyamataira. Az 1990-es évektől a finn iskolákban széleskörű egyetértés bontakozott ki abban, hogy az iskolai kultúrát szükséges megváltoztatni, ami alapfeltétele annak, hogy jelentős és fenntartható változások történhessenek a tanítás és tanulás terén (AHO – PITKÄNEN – SAHLBERG 2006).

Finnországban nagy hagyománya van a nemzeti szintű stratégiák és tantervek ciklikus folyamatokban, együttműködésen alapuló tervezésének. A nemzeti alaptantervet például az oktatásban, képzésben érdekelt csoportokkal és tanárokkal együttműködésben alakították ki 1994-ben, 2004-ben és a legújabbat, 2014-ben. Az új tanárképzési stratégia is ennek az együttműködésen alapuló tervezésnek egy példája. Az oktatással kapcsolatos kulcsprojektek (ld. alább) részeként a finn kormány 2016-ban a kezdő időszak támogatása és a folyamatos szakmai fejlődés érdekében megalakította a Finn Pedagógusok Oktatási Fórumát, aminek feladata a Pedagógusképzés Fejlesztési Program megalkotása és implementálása.

Az elmúlt 25 évben hat digitális tanulási stratégiát és több száz fejlesztési tervet valósítottak meg. A digitális tanulási stratégiák egyéb stratégiákhoz és a nemzeti alaptantervhez is kapcsolódnak. A legújabb stratégiai dokumentum a 2010-es *Osaava-ohjelma* (Kompetenciaprogram), amelynek célja, hogy a tanárokat, különösen az idősebb generációt segítse a társmentorálási tevékenységekben (tanár-tanár együttműködésekben, segítségnyújtásban), a közösségi média és a mobil eszközök oktatásban történő használatában.

KÖZOKTATÁSI REFORM 2012–2016

Felvetődik a kérdés, hogy egy olyan jól működő és sikeres oktatási rendszerben, mint amilyen a finn, miért van szükség újabb reformokra. Pasi Sahlberg (2011) szerint a finn pedagógusok – helyesen – úgy gondolják, hogy az iskoláknak azt kell tanítaniuk, amire a fiataloknak szükségük van az életben, az országos teszteredmények javítása helyett. A 21. századi kompetenciaszükségleteknek való megfelelés igénye éppen annyira befolyásolja a finn alaptanterv tervezését Finnországban, mint más országokban.

A jelenlegi reformfolyamat nagyszabású nemzeti kormányzati stratégiai folyamatba ágyazódik be. A jelenlegi, 2015-től hatalmon lévő kormány által meghatározott kormányzati stratégia egyik fontos alkotórésze a Készség és Oktatás (*Skill and Education*), amelyen belül hat kulcsprojektet irányoztak elő. A kulcsprojektek közül három kapcsolódik szorosan az oktatás megreformálásához:²⁹

1. Az új tanulási környezet és digitális tananyagok az alapfokú oktatási intézményekben kulcsprojekt célja az egész alapfokú oktatási rendszer megreformálása annak érdekében, hogy három területen – új pedagógia, új tanulási környezetek és az oktatás digitalizálása – képes legyen megfelelni a jövőben várható kompetencia- és készségigényeknek. A digitális tananyagok és új tanulási környezetek bevezetését digitális pedagógiai kiegészítő képzésekkel támogatják, amelyek minden finn pedagógus számára személyre szabottan, az adott készség szintjének megfelelően elérhetőek.
2. Az *Iskola Mozgásban* (*School on the Move*) projekt országos kiterjesztése, a mindennapos testmozgás bevezetése a finn iskolákban, annak az egyes tantárgyakba történő beépítésével.
3. A nyelvtanulás erősítése és diverzifikálása. Egy regionális szintű kísérlet keretében az első osztálytól bevezetik az első idegen nyelv tanítását, egy másik regionális pilotkutatás keretében pedig kibővítik az idegen nyelvek kínálatát. Előnyt élveznek azok az iskolafenntartók, amelyek kijelölt koordinátorral, közös regio-

²⁹ Action plan for the implementation of the key project and reforms defined in the Strategic Government Programme. 2016. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10616/1986338/Action+plan+for+the+implementation+Strategic+Gove%20rnmment+Programme+EN.pdf/12f723ba-6f6b-4e6c-a636-4ad4175d7c4e>. (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

nális projekteket valósítanak meg. Az első kísérleti programra hozzávetőlegesen fél évet biztosítanak, a tevékenységek megkezdése után nagyjából fél évvel pedig megkezdődik a monitoring (szisztematikus megfigyelés) és a köztes értékelések hozzávetőlegesen 1 évig tartó folyamata. A jogszabályi kereteket a jelentkezések és a tevékenységek beindulásának folyamatában alakítják ki, nagyjából egy év alatt.

A kulcsprojektek meghatározott ütemezés szerint, adott időszakra allokált forrásokkal működnek 2016–2018 között.

LUMA-PROJEKT (2014–2019)

A PISA-teszteken évtizede kimagasló teljesítményt mutató finn eredmények háttér-vizsgálatai között a diákok körében végzett attitűdvizsgálatok azt mutatták, hogy a finn diákoknak (különösen a lányoknak) nagyon alacsony a motivációjuk a matematika és a természettudományok tanulása iránt, miközben kiválóan teljesítenek a tesztekben. Ez az eredmény a finn oktatáspolitikában nagy visszhangot kapott, s oda vezetett, hogy a matematikában és természettudományokban használt tanítási módszereket és tananyagokat kritikusan kezdték értékelni (KUPARI 2008).

Az Oktatási Minisztérium 2014–2019 között elindított egy fejlesztési projektet (LUMA, Finnország Természettudományos Oktatása) a 6–16 éves korosztály és pedagógusai részére. 10 LUMA Központból álló hálózatot hoztak létre a finn egyetemeken és egyetemi konzorciumokban szerte az országban. A LUMA célja, hogy a matematika és a természettudományok legújabb módszerei segítségével és tevékenységein keresztül inspirálja és motiválja a gyerekeket és a fiatalokat e területek iránt, és hogy erősítse a kutatásalapú tanítást a közoktatásban.

3.4 KURRIKULUMFEJLESZTÉSEK PEDAGÓGIAI KÖRNYEZETE, MÓDSZERTANA ÉS GYAKORLATA

A jelenleg is zajló reformfolyamatba illeszkedik a Nemzeti Alaptanterv 2014-es reformja. Az 1970-es évektől zajló közoktatási reformfolyamat egy decentralizációs folyamat. A nemzeti alaptanterveket tízévente újítják meg. A 2004-es reform vezette be először a tanulói értékelések országos szempontrendszerét. A 2014-es alaptantervreform legnagyobb kihívása a tudásról és tanulásról szóló új fogalmaknak való megfelelés, a 21. századi tanuló igényeinek megfelelő tanulási folyamat támogatása. Ennek legjobb módja az interdiszciplináris pedagógia és magasabb szintű készségek szerepeltetése a tantervben (VITIKKA – KROKFORS – HURMERINTA 2012).

Mivel Finnországban az alapfokú oktatásban nincs országos felügyeleti és mérési rendszer, ezért a tanterv az irányítás fontos eszköze, bemeneti szabályozó eleme.

A közoktatási rendszer egyes szintjei között, azaz az országos, helyi és intézményi szint közt nagyfokú együttműködés van. A rendszer célja, hogy a megteremtse a tanítás és a tanulás terén azokat az előfeltételeket, amelyek biztosítják a legeredményesebb tanulást. A tantervi irányítás az oktatás holisztikus megközelítését teszi lehetővé, miközben határozott pedagógiai és gyakorlati útmutatóval szolgál az oktatási szolgáltatók és az iskolák számára.

Az alaptanterv és a helyi tantervek nyitott, interaktív, együttműködésen alapuló folyamat során készülnek. Maga a folyamat is tanulási ciklusként működik, amelynek során azonosítják a fejlesztendő területeket, és azokat a megoldásokat, amelyek a legjobban szolgálják a tanítást és tanulást. Az érintettek bevonása a tantervi egyeztetésekbe, a tantervfejlesztésbe növeli elkötelezettségüket a megfogalmazott célkitűzések és a fejlesztés iránt.

A tantervi reform széleskörű, több körös társadalmi egyeztetési folyamatként zajlott és zajlik 2012–2017 között jelenleg is Finnországban. A reform a következő alapelvekre épít.

- Minden gyermek egyedi.
- A magas minőségi oktatáshoz való hozzáférés alapjog.
- A kulturális sokféleség érték.
- A fenntartható életmódra nagy hangsúlyt kell helyezni.
- Fontos a diákok aktív szerepvállalása: ezt a diákok tapasztalataira, kérdéseire és elképzeléseire épülő iskolai kultúra segíti.
- Az agyutatások eredményeire alapozva az érzelmek szerepe meghatározó a tanulásban; és az egymás közti interakció is elősegíti a tanulást.
- Fontos, hogy a diákok felelősséget vállaljanak a saját tanulásukért: megértsék saját tanulási folyamataikat.
- Sokoldalú, bátorító visszajelzéseket adó tanulási környezet.
- A kompetenciák újragondolása: tantárgyi kompetenciák helyett ún. transzverzális kompetenciák: tudás, készségek és képességek, eltérő kontextusokban való használata, értékek és attitűdök, a motiváció és akarat megteremtése.

Irmeli Halinen (2016), a Finn Oktatási hatóság tananyagfejlesztésért felelős vezetője a következőkben határozta meg azokat az alapvető emberi és állampolgári szükségleteket, amelyekre való felkészítésben az iskolának részt kell vállalni (HALINEN 2016):

1. koherencia érzése: megérteni a világot magunk körül;
2. saját életünk irányítása egy komplex világban;
3. annak az érzésnek az erősítése, hogy hasznos tagjai vagyunk a társadalomnak és annak a szűkebb közösségnek, amelyben élünk.

A Nemzeti Alaptantervet 2016-tól fokozatosan vezetik be az általános iskolákban. A helyi tanterveket a 2016–2017-es iskolaévtől kezdik bevezetni az 1–6. évfolyamokon, és 2019-ig a 7–9. évfolyamokon.

Az alaptanterv jelentősége abban áll, hogy nem csak azt határozza meg, hogy milyen alapirányt akarnak képviselni a finn osztálytermekben, iskolákban és önkor-

mányzatokban, hanem megfogalmazza azokat az ideákat, értékeket és törekvéseket is, amelyek az elkövetkező évtizedekben meghatározóak lesznek (VAHTIIVOURI-HÄNNINEN et al. 2014: 30), azaz vízióval szolgál a jövőre, és a finn társadalomban a jövőben szükséges szakértelemre nézve is. A finn oktatási reform célja kifejezetten az innovációra törekvés, amely az oktatási rendszer megújítását az irányítás megreformálása-ként értelmezi. Vahtiivouri-Hänninen és munkatársai (2014) szerint a jelenleg zajló tananyagfejlesztési folyamatban a finn oktatási ágazat kulcsszerepet játszik a 21. században szükséges készségek és kompetenciák szerinti megújításában.

Legfőbb célok (Eurydice 2017):

- az iskolák mint tanuló közösségek fejlesztése;
- a tanulás örömeinek hangsúlyozása;
- az együttműködés hangsúlyozása;
- a tanulók autonómiájának elősegítése a tanulás és az iskolai élet területén.

Összességében a célokon jól lehet látni, hogy a tantervben nem a tartalom áll a közép-pontban, hanem inkább a tanulási folyamat értelmezése és ennek következményei. Továbbá, hogy a tantervi reformot nem a szűken vett tanításhoz, egyéni pedagógiai munkához kötődően értelmezik, hanem a reformok révén egyszerre látják, hogy az újítások lehetőséget nyújtanak:

- egyfelől az iskolában folyó pedagógusi munka javításához;
- másfelől minden diák értelmes és élményteli tanulásához;
- harmadrészt ezek hosszú távon a jövő fenntarthatóságát biztosítják.

Mindehhez pedig a tanuló szervezeti kultúra gyakorlatát hangsúlyozzák.

A tantervi célokból nagy hangsúly helyeződik az új, transzverzális kompetenciákra és tantárgyakon átívelő tanulásra. A finnek kompetenciaértelmezése holisztikus, az egyes tantárgyak tanulását keresztül valósítandó meg. Néhány kompetenciát, mint például a digitális műveltség, a második, illetve idegen nyelvek elsajátítása és az együttműködési készségek, nagyobb részletességgel dolgozták ki az új alaptantervben.

A NEMZETI ALAPTANTERV ÉS A TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK³⁰

A 2014-es Nemzeti alaptanterv felépítését és tartalmát jól mutatja a tartalomjegyzék struktúrája, fejezetei:

1. A helyi tanterv jelentősége és fejlesztési folyamata
2. Az alapoktatás mint az általános tudás és képességek megalapozása
3. Az alapoktatás missziója és általános céljai
4. A komprehenzív alapoktatás működő kultúrája
5. A gyerekek tanulása és jólléte érdekében szervezett iskolai munka
6. Értékelés

³⁰ Azok a részek, amelyeket külön nem jelölünk az alaptantervből származnak.

7. A tanulás és az iskolába járás támogatása
8. A tanulók jólléte, boldogulása
9. A nyelv és kultúra speciális kérdései
10. Kétnyelvű oktatás
11. A különleges filozófiai és pedagógiai rendszeren alapuló alapoktatás
12. Választható tanulmányok az alapoktatásban
13. 1–2. évfolyam
14. 3–6. évfolyam
15. 7–9. évfolyam.

TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK

A transzverzális kompetenciák értelmezése strukturálisan elég tág, magában foglalja az ismeretek, képességek, attitűdök mellett az értékeket és az akaratot is. Nemcsak a kompetenciák különböző szituációkban való alkalmazhatóságát emelik ki, hanem a különböző szakterületek, témák közti átlépés jelentőségére is felhívják a figyelmet, ami már ma és a jövőben is a személyes fejlődés, a tanulás, a munka, az állampolgári aktivitás előfeltétele.

A transzverzális kompetenciák fejlesztéséről *Az alapoktatás missziója és általános céljai* c. fejezetben lehet olvasni, valamint a transzverzális kompetenciák fejlesztésének szakaszokhoz kötött lebontásáról az egyes szakaszokon (ld. 13., 14., 15. fejezet) belül. Az egyes évfolyamszakaszokon (1–2., 3–6., 7–9.) belül tárgyalják: (a) az átmenet kérdése, az előző szakasz és az adott szakasz közt, valamint az adott szakasz fő feladatai; (b) a transzverzális kompetenciák fejlesztése; (c) a helyi döntési kör feladatai; (d) az egyes tantárgyak tartalma. A következőkben a transzverzális kompetenciákat részletesen is leírják.

A transzverzális kompetenciák fejlesztésének útját nem elsősorban a tartalmakon keresztül érvényesítik, hanem:

- a tanulási módon, munkamódon keresztül, ahogyan dolgoznak egy témán, feladaton,
- a tanuló és tanulási környezete közti interakción keresztül,
- a tanulásra vonatkozó visszajelzéseken, támogatáson, a tanulás segítésén keresztül.

A transzverzális kompetenciák meghatározásakor domináns volt a személyes fejlődés, a demokratikus társadalom tagjává válás és a fenntartható életmód megteremtése. Továbbá figyelembe vették az életkori sajátosságokat is. Ezek alapján a következő hét kompetenciát határozták meg.

1. Gondolkodás és a tanulás tanulása (T1)

A többi kompetencia fejlődését is megalapozza és az egész életen át tartó tanulás feltétele is. E kompetenciatérületen hangsúlyos: az információfeldolgozás sokféle útjának megteremtése, a felfedező, kreatív munkamódszerek, a tanulók önmagukban való hi-

tének erősítése, a tanulói ötletek és kezdeményezések bátorítása, az önállóan és másokkal együtt végzett problémamegoldás, az innovatív megoldások keresése, valamint a tanulás képessége.

2. Kulturális ismeretek, kommunikáció, kifejezőkészség (T2)

A sokféleségre épülő társadalmakban az emberi jogokra épülő kulturális kompetenciák jelenthetik az előfeltételt az együttélésnek. A tanulókat támogatja az iskola abban, hogy felismerjék és elismerjék a környezet különféle kulturális jelentéseit, személyes kulturális identitást tudjanak kialakítani magukban, s pozitív viszonyt hozzanak létre a környezettel. A tanulók megtanulnak kommunikálni, változtatni, alkotni, megismerik a kultúrát és a hagyományokat, valamint megértik, hogy mindennek jelentős szerepe van jólétükben. Az iskolai közösségekben sokféle lehetőség kínálkozik arra, hogy a diákok gyakorolják konstruktív véleménynyilvánításukat, hogy az etikai normák szerint cselekedjenek.

3. Napi életvezetés, saját magunkkal és másokkal való törődés (T3)

Ebbe a kompetenciaterületbe tartoznak az egészség, biztonság, emberi kapcsolatok, mobilitás, közlekedés fogalmai, az egyre inkább technicizálódó világban való boldogulás, pénzügyeink és fogyasztásunk irányítása. Az általános iskolai oktatás feladata, hogy mindezekről pozitív gondolkodásmódot sajátíttasson el a diákokkal. Mindenkinek hatása van a saját, és a mások életére. A diákok megtanulják, hogy melyek azok a tényezők, amelyek hozzájárulnak a jól-létünkhöz, illetve melyek az ezt veszélyeztető tényezők. Lehetőség nyílik arra, hogy felelősséget vállalhassanak egyéni és társas cselekedeteikért, valamint érzelmi és társas készségeik fejlesztésére. Megtanulnak gazdálkodni az idővel, képessé kell válniuk arra, hogy saját, és mások biztonságára figyeljenek.

4. Ismeretközlési és befogadási sokoldalúság (Multiliteracy) (T4)

A nagy változatosságot mutató és eltérő jellegű szövegek értelmezésének, létrehozásának és megítélésének képessége. A szöveg verbális, vizuális, auditív, numerikus és kinestetikus szimbólumok rendszerét, illetve ezek kombinációit jelenti. A *multiliteracy* minden iskolai tantárgyban mint fejlesztendő cél jelenik meg, amelynek előfeltétele a gazdag szövegkínálat, az arra építő pedagógia. A *multiliteracy* képessé teszi a tanulókat, hogy értelmezni tudják az őket körülvevő világot, felismerjék annak kulturális sokszínűségét; különböző kontextusokban és szituációkban, változatos eszközöket használva képesek legyenek az információ megszerzésére, kombinálására, megváltoztatására, létrehozására, bemutatására és értékelésére.

5. Digitális kompetencia (T5)

A digitális kompetencia önmagában is, és mint a tanulás eszköze is fontos kompetencia. A tanulók kompetenciáját négy fő területen fejlesztik: (1) az info-kommunikációs technológia (IKT) működési elveinek és fő fogalmaiknak megértése, azok gyakorlati

alkalmazása; (2) felelősségteljes, biztonságos és ergonomikus használata; (3) az IKT használata az információ kezelésében kísérletező felfedezés és kreatív használat által; (4) az IKT interaktív és hálózatépítő használata. A digitális kompetencia mindenki számára lehetővé teszi, hogy gondolatait és ötleteit változatos módon fejezze ki a vizualizáció eszközeivel, ami fejleszti a gondolkodási és a tanulás tanulásával kapcsolatos készségeket. Ugyancsak megtanulják a diákok, hogy a fenntartható fejlődés szempontjából tekintsenek az IKT-ra és felelős fogyasztói hozzáállásuk legyen. Az alapfokú oktatás során nemzetközi kommunikációra is használják az IKT-t, és megtanulják felmérni a jelentőségét, a benne rejlő lehetőségeket és kockázatokat a globalizált világban.

A digitális kompetencia fejlesztése nagyon hangsúlyos, az összes tantárgyban megjelenik a technológia használata a tanulás integrált eszközeként. A széles értelemben vett kompetenciák fejlesztése az iskolai tantárgyakon keresztül történik, azonban a tanítás és tanulás egyre komplexebb együttműködésén alapul. A digitális kompetenciák és készségek fejlesztése az egyéni értékek és attitűdök, az egyéni tanulási célok és ambíciók függvényében fejlődik (SOLBY 2015). A tantervi reform hangsúlyozza, hogy a digitális technológia használata a finn oktatásban nem opcionális. Minden tantárgy esetében fejlesztendő terület a digitális kompetencia, a tanulás integrált eszközeként kell rá tekinteni.

6. Vállalkozói, munkával kapcsolatos készségek (T6)

A kiindulópont, hogy a munka világa, a foglalkozások, a munka természete mind változásban vannak. Sokkal nehezebb ma megjósolni, hogy milyen munkára lesz szükség a felnövekvő generációnak, mint az korábban volt. Az alapfokú oktatásnak arra kell helyezni a hangsúlyt, hogy felkeltse az érdeklődést a munka, a munka világa iránt, és pozitív hozzáállást alakítson ki a tanulóknál. Fontos, hogy a tanulók megismerkedjenek a környezetükben lévő helyi vállalkozásokkal, iparral, hogy különböző projekteken keresztül megismerkedjenek a vállalkozási alapelvekkel, a kockázatvállalással és a kockázatfelméréssel, gyakorolják a munka világában elvárt megfelelő viselkedési sémákat.

7. Egy fenntartható jövő építésében való részvétel (T7)

A jövő iránti felelősségteljes hozzáállás és aktív részvétel készségei gyakorlat útján sajátíthatók el. Az alapfokú oktatás során az iskola feladata az, hogy megalapozza a tanulók érdeklődését az iskolai közösség és a társadalom iránt. Az iskola elismeri a tanulók jogát a döntéshozatalban való részvételre, koruknak és fejlettségi szintjüknek megfelelően. A diákok aktív szerepet vállalnak a saját tanulásuk, a közös iskolai feladatok és a tanulási környezetük tervezésében, megvalósításában és értékelésében. A természet védelmének fontosságát saját környezetükkel való kapcsolatuk során tanulják meg.

A hét transzverzális kompetencia összetevői a tudás, készségek, értékek és attitűdök, valamint a különböző kontextusokban való alkalmazásuk képessége. Az is cél,

hogy a tanulók a megszerzett kompetenciákat etikusan használják. A transzverzális kompetenciák az egyes évfolyamszakaszok (1–2., 3–6. és 7–9. évfolyamok) számára meghatározott elérendő célkitűzések között is megjelennek.

TOVÁBBI HANGSÚLYOS ELEMEEK AZ ALAPTANTERVEN

A TANULÓK JÓLLÉTE, BOLDOGULÁSA

A tantervben külön fejezet foglalkozik a tanulói jólléttel, amely az iskola alapfeladata. A gyermek érdeke elsődleges szempont a tanulói jóllét biztosításában, amelynek összetevői a tanuló megfelelő tanulása, mentális és fizikai állapota, valamint társas jólléte, illetve olyan tevékenységek, amelyek mindezek előfeltételeit megteremtik az iskolai közösségben. Az egyéni jólléthez való jog törvényben biztosított jog.³¹ Az iskolai közösség jóllétének elsődleges felelősei az iskolai személyzet. A tanulói jóllétet célzó szolgáltatások magukban foglalják a pszichológust, a szociális munkást és az iskolai egészségügyi szolgáltatásokat. A tanulói jóllét célkitűzései, feladatai és implementációs alapelvei egy kontinuumot alkotnak az iskolai előkészítő foglalkozásoktól kezdve a középfokú oktatásig és képzésig bezárólag. Az iskolafenntartó irányító testületet, és az egyes iskolákban az iskolai jólléért felelős csoportokat jelöl ki a tanulói jóllét biztosítására.

A NYELV ÉS KULTÚRA SPECIÁLIS KÉRDÉSEI

Ugyancsak külön fejezet szól a Nemzeti alaptantervben a nyelvi sokszínűség és a kulturális identitás támogatásáról. A tanítás nyelve az Alapfokú Oktatási Törvény (*Basic Education Act*) rendelkezései alapján a finn vagy a svéd, de lehetőség van számi, roma vagy jelnyelven történő oktatásra is. Az iskolafenntartó hatásköre annak mérlegelése, hogy milyen módon veszik figyelembe a tanulók anyanyelvét, nyelvi képességeit és kultúráját az oktatás megszervezése során, milyen intézkedéseket tesz az iskola a tanulók nyelvi és kulturális identitásának kialakításában, és hogy készít-e az iskola tanulási tervet az oktatás megszervezésének támogatására, illetve annak szerkezetére és tartalmára vonatkozóan.

KÉTNyelvű OKTATÁS

A kétnyelvű oktatás területén a tanterv megkülönböztet ún. nagyléptékű és kisléptékű kétnyelvű oktatást. A célnyelvi tanórák tartalmát és mennyiségét helyi szinten a fenntartó határozza meg. A kétnyelvű oktatás fókuszában a természetes kommunikáció és

³¹ A Nemzeti Alaptanterv tanulói jólléttel foglalkozó fejezete hivatkozik a Tanulói Jóllét Törvény 9. szakasz (4) bekezdésére (*Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki – Pupil and Student Welfare Act*).

interakció, a funkcionalitás és a tanuló aktív nyelvhasználata áll. Minden tantárgy esetében meghatározzák az elérendő nyelvi célokat.

A nagyléptékű nyelvoktatás esetében az oktatás nyelve legalább 25%-ban a célnyelv az alapfokú oktatás során. Egyik formája a korai teljes immerziós program, amely program leghamarabb a gyermek 3 éves korától kezdhető, és az alapfokú oktatás végéig tart. Ebben az esetben a célnyelven oktatott órák száma legalább 50% a program alatt: a kora gyermekkori és iskola-előkészítő szakaszban 100%, az 1–2. évfolyamokon közel 90%, a 3–4. évfolyamon 70%, az 5–9. évfolyamon 50%. A kisléptékű kétnyelvű oktatásra az alaptanterv ún. *idegen nyelvvel gazdagított környezetként* hivatkozik.

Az alaptantervben a szaktárgyakban megfogalmazott tanulási eredményekbe a transzverzális kompetencia célkitűzések is integrálódtak, azok legfontosabb elemeit alkotják. A tantárgyi értékelés részeként a kompetenciák elsajátításának értékelése is megtörténik. A hagyományos iskolai tárgyak megmaradnak, de kevésbé éles a határvonal és több a tantárgyak közötti együttműködés.

Az 1. és a 2. táblázat illusztrálja a Nemzeti alaptanterv 3–6. évfolyamán a szaktárgyi követelmények és értékelés integrált megközelítését.

1. táblázat. Az angol nyelvű oktatás célkitűzései a 3–6. évfolyamon a finn 'A' tantervi struktúrában (Forrás: National Core Curriculum 2014)

Az oktatás célja	A célkitűzésekhez kapcsolódó tartalmak	Transzverzális kompetenciák
A kulturális és nyelvi sokszínűség iránti érzékenység növelése		
O1 A tanuló orientálása, hogy felismerje saját környezete és a tágabb világ nyelvi és kulturális gazdagságát, valamint az angol nyelv globális kommunikációban betöltött státuszát	C1	T2
O2 A tanuló orientálása, hogy értékelje saját nyelvi és kulturális hátterét, a világ nyelvi és kulturális sokszínűségét, és előítéletek nélkül közelítsen embertársaihoz	C1	T1, T2
O3 A tanuló támogatása, hogy felismerje az egyes nyelvekben megnyilvánuló hasonló és eltérő jelenségeket, valamint saját nyelvi érvelésének fejlesztése	C1	T1, T2
O4 A tanuló segítése, hogy megismerje az elérhető angol nyelvű anyagok gazdag tárházát, és ki tudja választani a tanulását segítő, számára tartalmilag és nyelvi szintben megfelelő anyagokat	C1	T2, T3
Nyelvtanulási készségek		
O5 A nyelvtanulás céljainak közös feltárása és segítő osztálytermi légkör megteremtése, amelyben a legfontosabb cél az üzenetek átvitele és a közös tanulás bátorítása	C2	T1, T3

Az oktatás célja	A célkitűzésekhez kapcsolódó tartalmak	Transzverzális kompetenciák
O6 A tanuló bátorítása, hogy felelősséget vállaljon a saját nyelvtanulásáért, magabiztosan fejlessze nyelvismeretét IKT-eszközök használatával, és szabadon kísérletezzon a neki legmegfelelőbb tanulási módok megtalálásával	C2	T1, T4, T5, T6
Nyelvismereti fejlődés, együttműködési készségek		
O7 A tanuló bátorítása a számos témában és helyzetben való társas interakcióra, a folyamatos beszédre, az esetleges megakadások ellenére	C3	T2, T4, T5, T7
O8 A tanuló bátorítása a kommunikatív szituáció fenntartására, változatos eszközökkel	C3	T4
O9 A tanuló nyelvi kulturális megfelelőségének segítése, sokféle társas helyzet felidézésével	C3	T2, T4
Nyelvismereti fejlődés, szövegértési készségek		
O10 A tanuló támogatása, hogy különböző nehézségi szintű beszélt és írott nyelvvel foglalkozzon, változatos megértési stratégiák alkalmazásával	C3	T4
Nyelvismereti fejlődés, szövegalkotási készségek		
O11 Szóbeli és írásbeli kifejezés lehetőségének biztosítása egyre bővülő témákban, a nyelvtani szerkezetek és kiejtés alapszabályainak betartásával	C3	T3, T4, T5, T7

Fő tartalmak a 3-6. évfolyamon az 'A' tantervi struktúrában

C1 A kulturális és nyelvi sokszínűség iránti érzékenység növelése A tanulók megismerkednek az angol nyelv nyelvi és kulturális sokszínűségével és megoszlásával, például az interneten keresztül. Reflektálnak saját nyelvi és kulturális hátterükre. Információt gyűjtenek a nyelv és kultúra jelentőségéről az egyén és a közösség szempontjából. Interaktív helyzetekben gyakorolják a tiszteletteljes nyelvhasználatot. Különböző nyelveket hallgatnak, különböző írásmódokat fedeznek fel, megfigyelik, hogyan kölcsönöz egyik nyelv a másiktól. Mérlegelik a korlátozott nyelvi jártasságból adódó helyzetekkel való megbirkózás lehetőségeit.

C2 Nyelvtanulási készségek A tanulók gyakorolják a közös tervezést, visszajelzések adását s fogadását, a felelősségvállalást. Elsajátítanak hatékony nyelvtanulási készségeket, pl. új szavak és kifejezések használata, memorizáló technikák alkalmazása, ismeretlen szavak kontextusból való kikövetkeztetése. Megtanulják értékelni saját nyelvtudásukat, pl. az Európai Nyelvi Portfólió használatával.

C3 Nyelvismereti fejlődés, együttműködési készségek, szövegértési és szövegalkotási készségek A tanulók megtanulják angol nyelven megérteni a hallott és az olvasott szövegeket, megtanulnak beszélni és írni szerteágazó témákban. A fő témák: én és a családom, barátok, hobbik, szórakozás, angol nyelvi környezetben élés. A témák

kiválasztása együttesen történik. A kiválasztott tartalmak kapcsolódnak a tanulók mindennapi életéhez, érdeklődéséhez, aktuális történéseihez, az én, a mi és a világ perspektívájában. Olyan változatos nyelvi funkciókat választanak ki, mint az üdvözlés, a segítségkérés vagy a véleménynyilvánítás. A tanulók sokféle szövegtípus (például rövid történetek, drámák, interjúk és líra) alapján ismerkednek a szókincssel és a szerkezetekkel. A tanulóknak lehetőségük nyílik nehezebb nyelvhasználati helyzetekkel is megismerkedni. Megtanulnak angol anyagokat keresni, például a környezetükben, az interneten vagy a könyvtárban. A szövegek és a témák kiválasztásánál egyik szempont az angol mint a globális kommunikáció nyelvének megjelentetése. A tanulóknak számos lehetőségük nyílik megfigyelni és gyakorolni a kiejtést, a szavak és mondatok hangsúlyozását, a beszéd ritmusát és az intonációt. Gyakorolják felismerni a fonetikus átírás jeleit az angolban.

A tanulási környezethez és munkamódszerekhez kapcsolódó célkitűzések a 3-6. évfolyamokon

A cél, hogy a nyelvhasználat a lehető legmegfelelőbb és a legtermészetesebb legyen a tanulók számára és illeszkedjen érdeklődésükhöz.

2. táblázat. Értékelési kritériumok a 6. évfolyam végén, a finn 'A' tanterv szerinti angol nyelvoktatás szóbeli és numerikus (8 jegyű) értékeléséhez

(Forrás: Nationa Core Curriculum 2014)

A tanítás célja	Tartalmak	Értékelés célpontjai	Elsajátítandó tudás és készség a verbális/numerikus értékeléséhez
A kulturális és nyelvi sokszínűség iránti érzékenység növelése			
O1 A tanuló orientálása, hogy felismerje saját környezete és a tágabb világ nyelvi és kulturális gazdagságát, valamint az angol nyelv globális kommunikációban betöltött státuszát	C1	A nyelvi környezet észlelése	A tanuló képes általános leírást adni a környezetében beszélt nyelvekről, fel tudja sorolni a világ legnagyobb számban beszélt nyelveit, és képes az angol nyelv elterjedtségét mennyiségileg meghatározni
O2 A tanuló orientálása, hogy értékelje saját nyelvi és kulturális hátterét, a világ nyelvi és kulturális sokszínűségét, és előítéletek nélkül közelítsen embertársaihoz	C1		Az értékelésben nem játszik szerepet. A tanuló bátorítása saját tapasztalataira való reflektálásra önértékelése részeként
O3 A tanuló segítése, hogy felismerje az egyes nyelvekben megnyilvánuló hasonló és eltérő jelenségeket, valamint saját nyelvi érvelésének fejlesztése	C1	Nyelvi érvelés	A tanuló képes összehasonlítani a saját anyanyelvét és az angol nyelvet a szerkezetük, szókincsük és egyéb sajátosságai alapján, vagy meg tud határozni hasonlóságokat és különbségeket egy általa ismert másik nyelvhez képest
O4 A tanuló segítése, hogy megismerje az elérhető angol nyelvű anyagok gazdag tárházát, és ki tudja választani a tanulását segítő, számára tartalmilag és nyelvi szintben megfelelő anyagokat	C1	Angol nyelvű anyagok keresése	A tanuló képes a saját tanulását segítő, elérhető angol nyelvű anyagok megtalálására

A tanítás célja	Tartalmak	Értékelés célpontjai	Elsajátítandó tudás és készség a verbális/numerikus értékeléséhez
Nyelvtanulási készségek			
O5 A nyelvtanulás céljainak közös feltárása és támogató osztálytermi légkör megteremtése, amelyben a legfontosabb cél az üzenetek átvitele és a közös tanulás bátorítása	C2	Célok tudatosítása és csapatmunka	A tanuló képes a tanulási célok megfogalmazására, és részt vesz a csoportos feladatok megoldásában
O6 A tanuló bátorítása, hogy felelősséget vállaljon a saját nyelvtanulásáért, magabiztosan fejlessze nyelvismeretét, IKT-eszközök használatával, és szabadon kísérletezzon a neki legmegfelelőbb tanulási módok megtalálásával	C2	A nyelvtanulás céljainak megtalálása és meghatározása	A tanuló megfogalmazza saját nyelvtanulási céljait, kísérletezik a különféle nyelvtanulási módszerekkel, beleértve az IKT használatát, és fejleszti és értékeli a készségeit
Nyelvismereti fejlődés, együttműködési készségek			
O7 A tanuló bátorítása számos témában és helyzetben való társas interakcióra, a folyamatos beszédre, az esetleges megakadások ellenére	C3	Együttműködés különböző helyzetekben	A tanuló képes gondolatok és információk megosztására ismerős és mindennapi helyzetekben, és képes kommunikációs helyzetekben fenntartani a beszélgetést
O8 A tanuló bátorítása a kommunikatív szituáció fenntartására, változatos eszközökkel	C3	kommunikációs stratégiák használata	A tanuló egyre jobban részt vesz a kommunikációban; egyre kevésbé fordul nem-verbális eszközökhöz. Gyakran kér magyarázatot vagy ismétlést. Képes a beszélgetőpartner által használt kifejezések felhasználására.
O9 A tanuló nyelvi kulturális megfélelőségeinek segítése, sokféle társas helyzet felidézésével	C3	Kulturálisan megfelelő kommunikáció	A tanuló képes rövid közlésekre társas helyzetek; a leggyakoribb udvarias köszöntések és megszólítások, valamint udvarias kérések, meghívások, javaslatok, bocsánatkérés, stb. megfogalmazására, és ezek megválaszolására.
Nyelvismereti fejlődés, szövegértési készségek			
O10 A tanuló segítése, hogy különböző nehézségi szintű beszélt és írott nyelvvel foglalkozzon, változatos megértési stratégiák alkalmazásával	C3	Szövegértési készségek	A tanuló megérti az egyszerű, ismerős szókincset tartalmazó szövegeket. Képes az őt érdeklő rövid és egyszerű üzenetek lényegét megérteni, és az ismerős szókincset tartalmazó, megjósolható tartalmú szövegek lényegét megragadni. Képes a szöveg segítségével egyszerű érvelések megfogalmazására.
Nyelvismereti fejlődés, szövegalkotási készségek			
O11 beszédbeli és írásbeli kifejezés lehetőségének biztosítása egyre bővülő témákban, a nyelvtani szerkezetek és kiejtés alapszabályainak betartásával			A tanuló képes mindennapos és konkrét, őt érdeklő témák egyszerű mondatokban és szavakban történő megfogalmazására. Jártas a mindennapi élethez szükséges szókincsből, és alapvető szerkezetekben. Ismeri a kiejtés alapszabályait a nem gyakorolt kifejezésekben is.

A NEMZETI ALAPTANTERV BEN MEGJELENŐ ÚJ ELEM EK³²

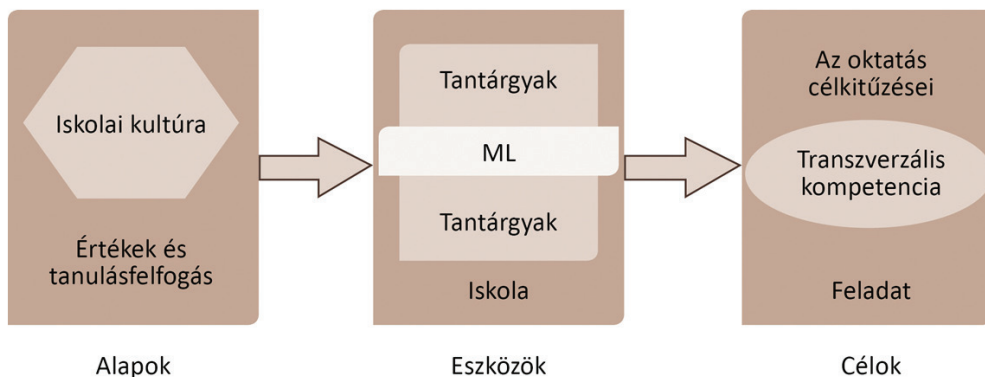
KOMPETENCIAALAPÚ ÉS TANTÁRGYALAPÚ TANULÁS KOMBINÁLÁSA

Az alaptantervben a tantárgyi tanulási eredmények megfogalmazása magában foglalja a kompetenciákat is. A tantárgyi értékelésnél ezen kompetenciák értékelése is történik, ezáltal az iskolákban a hét transzverzális kompetenciaterület fejlesztése is zajlik. Bár a hagyományos iskolai tárgyak megmaradnak, a diszciplináris határok kevésbé erősek, több együttműködésre van lehetőség a különböző szaktárgyak között

MULTIDISZCIPLINÁRIS, JELENSÉGALAPÚ TANÍTÁS-TANULÁS

Az új alaptanterv előírja az iskoláknak, hogy minden iskolaévben legalább egy, a tanulók érdeklődése alapján kiválasztott téma/jelenségfókuszú tanulási szakaszt biztosítsanak. A diákok részt vesznek a tervezésben, a különböző szaktárgyak eltérő megközelítésmódjai, értelmezési keretei, módszertanai megjelennek a tervezésben és a megvalósítás során. A témát, illetve a projekt hosszát helyi, iskolai szinten választják ki (SØBY 2015).

A multidiszciplináris tanulási modulok (ML) az egyes tantárgyak közötti együttműködésen alapuló integráló oktatást megvalósító tanulmányi periódusok. A megvalósításnak tükröznie kell az iskola értékeit és tanulásfelfogását. A tanulási modulok konkrét terminusokban fejezik ki az alapfokú oktatás működtetését vezérlő alapelveket, és segítik a transzverzális kompetenciák fejlesztését (4. ábra).



4. ábra. Multidiszciplináris modulok szemléltető ábrája a finn alaptantervben
(Forrás: National Core Curriculum 2014)

³² HALINEN (2015) alapján.

FEJLESZTŐ/FORMATÍV ÉRTÉKELÉS

A harmadik fontos eleme a reformnak a fejlesztő értékelés bevezetése, amelynek célja a tanulók ösztönzése saját tanulási folyamataik megértésére és az arra való reflektálás fokozatos elsajátíttatása, a saját tanulásuk iránti felelősségvállalás bátorítása.

3.5 KURRIKULUMREFORM IMPLEMENTÁCIÓJA

Az új reformok középpontjában a komprehenzív iskola megújítása és az új Nemzeti alaptantervek kidolgozása és implementálása áll. A legtöbb fejlesztési program részben vagy teljesen maga is hozzákapcsolódik az alapoktatás megújításához, az új tantervfejlesztéshez. Ilyen például a korai nyelvtanulás támogatása, a jóllét kapcsán az iskolai testmozgási lehetőségek, programok növelése. Az alaptantervekhez kötődő fejlesztés még azért is ilyen hangsúlyos, mert szervesen ráépül, beépül a közoktatás már elindult fejlesztéseinek, implementálásának, értékelésének rendszerébe. Mindezekért alapvetően a Nemzeti alaptanterv előkészítését, implementálási tervét tekintjük át: egyfelől az országos tantervfejlesztési munkákra, másfelől a helyi szinten indukált tantervfejlesztési tevékenységre figyelve. Az implementálás értékelésére a következő fejezetben kerül sor.

A KURRIKULUMREFORM IMPLEMENTÁLÁSÁNAK ALAPELEMEI

A Nemzeti alaptantervet középpontba állító reformhoz kötődő, implementálásban érintett elemeket jól szemlélteti az 5. ábra, amit Halinen (2016) összegzett:

- az alapoktatással foglalkozó rendelet (2012. 06. 28.), ami tárgyalja az oktatás általános nemzeti céljait, a tantárgyak óraszám-elosztását;
- az erre épülő Nemzeti alaptanterv;
- mindezek implementálását, ugyanakkor értékelését és visszajelzését is segíti:
 - a helyi tantervek kidolgozása és az iskolai éves tervek;
 - a pedagógusképzés;
 - tanulási anyagok, eszközök kidolgozása;
 - a megfogalmazott minőség kritériumok.

A pedagógusképzéssel külön fejezetben foglalkozunk. A tanulási anyagok kidolgozására, megosztására pedig az egyik legismertebb és legújabb példa a jelenségalapú oktatás segédanyagait gyűjtő honlap, ami segít a jelenségalapú oktatás tervezésében, értékelésében és irányításában is (SILANDER 2015).



5. ábra. A finn nemzeti alaptanterv és implementálása
(Forrás: HALINEN 2016)

A 2014-ES NEMZETI ALAPTANTERV REFORMFOLYAMATA

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2014. februárjában elindította a *Jövő alapoktatása* névvel futó fejlesztési projektet (*Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!*). Többféle szakterületről összesen 45 szakértőt neveztek ki a különböző munkacsoportokba. E projekt keretében a minisztérium egy webalapú felmérést végzett. Emellett hat, mindenki számára nyitott, regionális eseményt is szerveztek a jövő alapoktatásának megvitatására. 2015 márciusában publikálta a munkacsoport *A holnap komprehzív iskolája* című jelentést. A jelentés az alapoktatás jelenlegi helyzetét elemzi, valamint fejlesztési javaslatokat fogalmaz meg a jövőbeli helyzet javítására.

A Nemzeti alaptanterv fejlesztéséhez szükség volt tehát egy ilyen közös vízió kialakítására, ami széles körű egyeztetések során alakult. Halinen (2016), aki a tantervfejlesztéssel foglalkozó részleg vezetője a Nemzeti Oktatási Hatóságnál, kiemelt további előfeltételeket, amelyekre a konkrét tantervkészítési folyamat elindulásához van szükség. Ezek közül a következőket hangsúlyozta:

- közös vízióra van szükség a tudásalapúság és a sztenderdalapúság kérdésében;
- egy olyan jövőorientált, együttműködésre épülő, interaktív fejlesztési folyamatra, amely elősegíti a résztvevők elköteleződéseit;
- továbbá olyan elemzésekre, értékelésekre, amelyek
 - megbecsülik a változás nagyságát a működő rendszerkörnyezetben;
 - elemzik a jelenlegi állapotot;

- kutatások értékelési és fejlesztési projektek eredményein alapulnak (lehetnek nemzetközi és nemzeti szintűek).

A nemzeti alaptanterv készítéséhez a következő nemzeti fejlesztési projektekre is építettek:

- intenzív és speciális támogatás (KELPO);
- a diákok jóllétét biztosító szolgáltatások rendszere;
- tanácsadás;
- kórházi oktatási ellátás (SAIREKE);
- a roma gyerekek alapoktatásának támogatása (ROKU);
- multikulturális képességek az iskolai közösségekben (MOKU);
- nyelvtanítás (KIELITIVOLI);
- IKT a tanításban.

Halinen (2016) a Nemzeti alaptanterv készítése kapcsán diagnózisában a finn rendszer alábbi erősségeit és gyengeségeit emelte ki (3. táblázat):

3. táblázat. A finn oktatási rendszer erősségei és gyengeségei

(Forrás: HALINEN 2016)

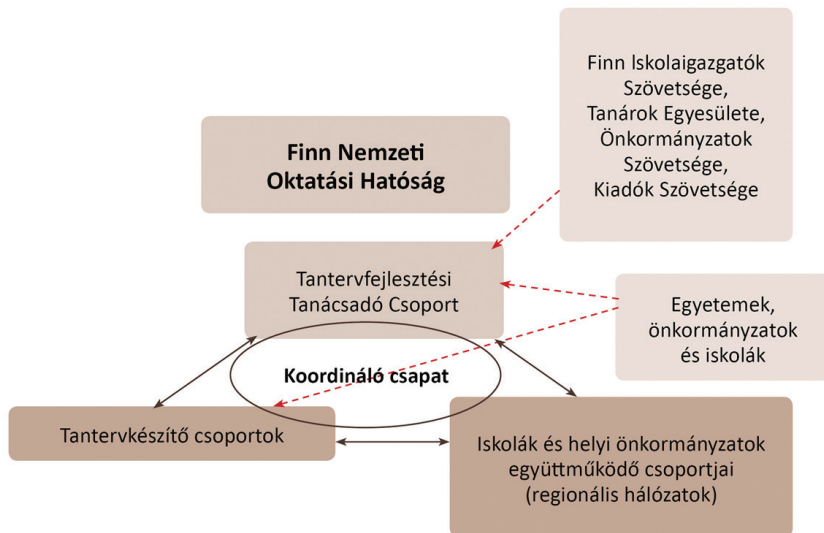
Erősségek	Gyengeségek
Világos sztenderdek, jól működő tantervi rendszer	Az iskolai szervezeti kultúra, a tanuló közösség erősítése nem elég hangsúlyos
Az együttműködés és bizalom kultúrája	A tanulók aktív szerepének, részvételének gyengeségei
Kompetens pedagógusok magas fokú etikai elköteleződéssel	Sokféle és tudatos pedagógiai megközelítések alkalmazásának problémái
	A digitális tanulási környezetek használatának problémái
	A tanulási folyamat és eredményének minőségi problémái

Mindezek alapján a Nemzeti alaptanterv készítése partnerközpontúan és transzparens fejlesztési folyamat során valósult meg. Multidiszciplináris munkacsoportok dolgoztak rajta, amelyeket online konzultációs csoportok is támogattak. A helyi fenntartók visszajelzéseket adtak, és a Nemzeti Oktatási Hatóság honlapján a folyamat során három alkalommal nyílt konzultáció is folyt (HALINEN 2016):

- 2012. novemberében az általános irányelvekről;
- 2013. szeptemberében az iskolás kor előtti időszakról;
- 2014. áprilisában az alapoktatásról.

A folyamat kulcsszereplői (pl. Finn Igazgatók Szövetsége, Pedagógusszakszervezet, Önkormányzatok Szövetsége, Kiadók Szövetsége) hivatalos véleményüket az új Nemzeti alaptantervről a 2014-es év őszén fogalmazták meg.

A Nemzeti alaptanterv készítésének folyamata



6. ábra. A finn Nemzeti alaptanterv fejlesztésében részt vevő szereplők
(Forrás: KAUPPINEN 2016)

Összességében tehát a tantervfejlesztésben számos partner vesz részt szoros együttműködésben (6. ábra). A Nemzeti Oktatási Tanács megbízásában dolgozott a Tantervi Tanácsadás Csoport, amelyben egyfelől a tantervi teamek, másfelől az önkormányzatok és iskolák hálózata dolgozik. Az egyetemek, önkormányzatok, szakmai szervezetek véleményeiket, javaslataikat elsősorban a Tantervi Tanácsadás Csoporthoz juttathatják el.

HELYI TANTERVEK: A NEMZETI ALAPTANTERV IMPLEMENTÁLÁSÁNAK EGYIK MÓDJA

A Nemzeti alaptanterv alapján a helyi önkormányzatok, iskolafenntartók készítik el a helyi tantervet. A helyi tanterv lehet közös a helyi szint iskolái számára, de kisebb-nagyobb mértékben az egyes iskolákban is lehetnek eltérőek. Az is járható út, hogy több helyi önkormányzat összefog, s együttműködésben készíti el a helyi tantervet. A helyi fenntartók a 2015/16-os tanévben kezdték meg a helyi tantervek kidolgozását, majd 2016 szeptemberétől kezdték meg ez alapján az iskolai bevezetését az első osztálytól.

A helyi tantervek tervezésének alapelvei (lásd HALINEN 2016) melyek a tervezés minden dimenzióját (célok, tartalom és gyakorlat) érintik:

- erősségekre történő építés;
- fenntartható jövő mint célkitűzés;
- egyenlőség az oktatás minden területén;

- tanulói igények figyelembevétele, a jóllét (*wellbeing*) és a tanulás egyéb előfeltételeinek támogatása;
- az alapfokú oktatás egysége és következetessége, a tanulás folytonossága;
- nemzetközi vonatkozások, globális felelősségvállalás;
- a nyelvek és kultúrák sokszínűsége mint a gazdagság forrása;
- technológiai változás;
- a multimodális ismeretekkel kapcsolatos kihívások.

A helyi tanterv készítésében biztosítani kell a pedagógusok részvételét, már csak azért is, hogy ezáltal nőjön az elköteleződésük a közös célok iránt, valamint a diákok és szüleik számára is lehetővé kell tenni a részvételt.³³ Különösen fontos azon módszerek kidolgozása, amelyek elősegítik a diákok és szüleik értelmes együttműködését a tantervfejlesztésben. A helyi fenntartónak kötelessége monitorozni a helyi tanterv és az éves terv implementálását, rendszeresen értékelni és ez alapján fejleszteni a terveket.

A helyi fenntartónak a következőkben kell döntést hoznia a Nemzeti alaptantervre épülő helyi tanterv készítése során:

- a helyi tanterv közös lesz minden iskola számára, teljes egészében vagy részben lesz alkalmazható egyes iskolák vagy régiók számára, vagy valamilyen egyéb megoldást választanak;
- a helyi tanterv tanítási nyelve (finn, svéd, számi, ha szükséges, más);
- a tanterv struktúrája, a témák megközelítésének rendje, a tanterv publikálásának formája;
- hogyan vesznek részt a pedagógusok, diákok és szülők a tantervkészítésben, -fejlesztésben és -értékelésben;
- a tantervkészítés során hogyan működnek majd együtt az alapoktatás előtti és utáni időszakot képviselő intézményekkel;
- milyen további szereplőt fognak bevonni a tantervkészítésbe, implementálásba, hogyan fogják megszervezni az együttműködést;
- az értékelésekben, fejlesztésekben megjelenő speciális helyi sajátosságokat, igényeket, információkat és további helyi terveket hogyan fogják számításba venni a tantervkészítés során.

A helyi fenntartónak további döntéseket szükséges hoznia az oktatás szervezésére vonatkozó tantervi megoldásokról (National Core Curriculum for Basic Education 2014):

- hogyan segítik elő az átmeneti időszakokat;

³³ Az elköteleződés megteremtésére, a szülők bevonására egy országos szintű kezdeményezés a HundredED projekt keretében született: 2017 januárjában országszerte ugyanabban az időpontban az összes finn iskola programokat szervezett a szülőknek, ahol lehetőség nyílt megvitatni a finn iskolai reformot, finnországi és a világ más országaiból származó jó gyakorlatokkal ismerkedhettek meg. A projektet éves szinten tervezik megismételni. <https://hundred.org/en/projects/the-world-s-largest-parents-meeting> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

- részben vagy egészében az oktatás összevont évfolyamok (*multi-grade instruction*)³⁴ szerint szervezett-e;
- az oktatás évfolyamról évfolyamra tervezett vagy évfolyamtól függetlenül a diákok személyes tanulmányi terveire épül;
- az oktatás elsősorban egyes tantárgyak tanítási keretében folyik avagy teljesen vagy részben integratív keretben;
- tanórák elosztása;
- milyen nyelvi programok vannak és mikor kezdődnek;
- milyen választható tantárgyak vannak;
- mik a lehetséges oktatási hangsúlyok, s ezek hogyan jelennek meg a célokban, struktúrában, tartalomban, módszerekben;
- hogyan szerveződik a tanácsadás.

A helyi tantervet az *iskolai éves terv* bontja le, ez segíti elő az implementálást éves szinten. Az éves tervben szereplő legfontosabb döntésekről a gyerekek képviselőit tájékoztatni szükséges.

A Helsinki Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkatársa, Lavonen (2017) a finn oktatási innovációt a decentralizáció aspektusából vizsgálva interjút készített egy, az alaptanterv kidolgozásában részt vevő szakemberrel, és egy olyan önkormányzati szakemberrel, aki egy nagyvárosban volt felelős a helyi stratégiák és helyi tanterv kidolgozásáért.

A második interjúalany szerint a helyi tantervre nem mint egy termékre, hanem az iskola fejlesztésében központi szerepet játszó folyamatra érdemes tekinteni. Lavonen (2017) felhívja a figyelmet arra, amit korábbi kutatások is alátámasztanak, miszerint a helyi tananyagfejlesztési folyamatok inspirálóan hatnak a tanárookra, az iskolavezetőkre, hiszen ez saját munkájukat fejlesztésére készíti őket. Az interjúalany szerint bár a tananyagfejlesztési rendszer részben centralizált, figyelembe veszi a különböző szakmai véleményeket és az egyes iskolák eltérő fejlődési állapotát. A helyi tanterv készítése felhatalmazza a tanárokat, hogy a saját iskolájuk körülményeit, valamint a tanulók kompetenciáit figyelembe véve mérlegeljenek a különböző lehetőségek között. A helyi tanterv készítése az iskolán belüli és kívüli partnerek, mint például nonprofit szervezetek, sportklubok közti együttműködés eredménye, amely mindegyik félnek előnyös. A helyi eltérések figyelembevétele lehetővé teszi, hogy az eltérő tanulói igényeket is támogassák, és ez megteremti az esélyegyenlőséget. A digitális tanulás kontextusában a stratégiaalapú tervezés az iskolai szintű autonóm döntéshozatal elképzelésére épül. A stratégiai tervek implementálásában számos fontos szervezet vesz részt. A Nemzeti Oktatási Hatóság például iskolai szintű implementációs tervet dolgoz-

³⁴ A tanulócsoporthat különböző évfolyamokra járó gyerekekből és állhat évfolyam független tanulmányokat folytató gyerekekből. Az összevont évfolyam szerint oktatás szerveződhet azért, mert kevés diák jár az iskolába, de ennek lehetnek pedagógiai okai is.

zott ki, amelybe a tanárok szakmai továbbképzésére, szakmai fejlesztési projektekre és a digitális tanulás infrastrukturális fejlesztésére is tervezett forrásokat.

A finn stratégiaalkotás fontos eleme a vízió: az ideális elképzelés szerint a finn iskolák sokoldalú hálózatokban és legalább ötszintű partnerségben léteznek: iskolai szinten évfolyam- és tantárgyi teamek vannak. Ezen kívül minden iskolában működni kell egy multiprofessionális teamnek, a tanulói jóllét, és különösen a tanulási és viselkedésszervi zavarokkal küzdő tanulók problémáinak megoldására. Ezen kívül az iskolák együttműködésben állnak más iskolákkal, ahol a tematikus hálózatokon keresztül a tanárok megoszthatják tapasztalataikat, támogathatják egymást és tanulhatnak egymástól.

A HELYI SZINTŰ TANTERVFEJLESZTÉS TÁMOGATÁSA

A 2015/16-os tanévben kellett kifejleszteni a helyi szintű tantervet, ami szintén széleskörű részvétellel zajlott. A Finn Nemzeti Oktatási Tanács támogatásként létrehozott egy ún. *Majakka (Világítótórony)* nevű iskolai hálózatot, ami az önkormányzatok szintjén támogatja a helyi fejlesztéseket, a tantervfejlesztést és az új tanterv implementálását (European Commission 2016). A hálózat céljaiban általános szinten fókuszál a helyi szintű fejlesztésekre több témakörben.³⁵ Konkrétan célkitűzések: a kooperatív tanulás elősegítése és ehhez a megfelelő struktúra kialakítása, a célorientált fejlesztés és kísérletező tevékenység támogatása, valamint ezek terjesztése. A 2014-ben megindult hálózatban 38 önkormányzat és 180 iskola vett részt. A helyi hálózatok célja, hogy koordinálják a helyi fejlesztéseket és együttműködéseket. A helyi szinten világítótóronyként működő iskolák megosszák innovációikat, a *know-how*-t, s összességében növelik a helyi szintű fejlesztési kompetenciát és a szakmai tanulást. Mindezek által ezek az iskolák „világítótóronyként” segítik a felkészülést a tantervfejlesztésre, az új tanulási környezetek megteremtésére. A hálózat résztvevői körét széleskörűen határozzák meg: gyerekek, szülők, iskolák, helyi piaci szereplők, egyetemek, kutatóintézetek, különféle szervezetek, helyi és nemzetközi hálózatok (PETERSON 2016; PITKÄLÄ 2015).

3.6 ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

Finnországban a külső értékelési rendszer és az elszámoltathatóság nem olyan erős, mint sok más európai országban. Az értékelés alapvetően az országos szintű koordináló intézmény (FINEEC) értékelést tervező, kivitelező, ajánlásokat megfogalmazó munkáján és a helyi fenntartók és iskolák önértékelésén alapul. Összességében azt kell

³⁵ 10 kiemelt témát jelenítettek meg 2015-ben, amelyekre célzottan fókuszáltak: pl. diákok motiváltsága és jólléte, pedagógusok kooperatív tanítása, iskolai kultúra.

látni, hogy az értékelési rendszer működése szervesen kapcsolódik a minőségbiztosítási, - fejlesztési logikába mind országos, mind helyi szinten. Minden értékelési tevékenység kapcsán jól látható, ahogyan az adott értékelés az ismert PDCA-ciklusba (*Plan, Do, Act, Check*), azaz a tervezés, implementálás, értékelés és továbbfejlesztés, újratervezés folyamatába illeszkedik.

Finnországban az 1970-es évektől kezdve fokozatosan decentralizálódik az értékelés, a külső értékeléstől az ön- és helyi szintű értékelés felé mozdulnak el. 1991-ig működött az alapoktatásban tanfelügyeleti rendszer. Ennek az volt a feladata, hogy a törvényes működést ellenőrizze és tanácsokat adjon a fejlesztéshez. A hetvenes évektől viszont egyre inkább a helyi tervezés és tantervfejlesztés támogatása vált a tanfelügyelők feladatává, míg 1991-ben teljesen meg is szüntették a tanfelügyeletet.

Az 1990-es évektől a *finn értékelési és minőségbiztosítási rendszer és folyamat* a tanítás minőségének folyamatos fejlesztésén alapul, amely a tervezés, implementálás, értékelés és továbbfejlesztés ciklusában realizálódik. Az oktatáspolitikai az értékeléshez minőségi kritériumokat használ. A közös minőségi kritériumok kialakítása segíti az önértékelés folyamatát és azt, hogy a helyi szintek közt is szorosabb együttműködés alakuljon ki.

Az oktatási struktúra négy minőségi területét azonosították:

- vezetés;
- személyzet;
- gazdasági források;
- értékelések.

A tanulói fejlődéshez kötődően pedig hat területet jelöltek meg:

- a tanterv implementálása;
- tanítás módja;
- a tanulás, növekedés, jóllét támogatása;
- inklúzió;
- otthon és iskola kapcsolata;
- a tanulási környezet biztonsága.

Az országos értékelések legfőbb típusai a mintaalapú értékelések és a tematikus értékelések. Továbbá beszélhetünk nemzeti és nemzetközi szintű mérésekről is. A mintaalapú értékelések köré tartozik a tanulási eredményekre vonatkozó értékelés, amely a Nemzeti alaptanterv céljaiként megfogalmazott tanulási eredményekhez kapcsolódik. Ez az országos mérés reprezentatív mintavételen alapul, nem teljes körű tanulói mérésre épül. A mintába az adott évfolyam 5-10%-a kerül be a megfelelő reprezentatív kritériumokat figyelembe véve. A mérésekhez a feladatokat azokban az iskolákban tesztelik, amelyek nem vesznek részt a mérésben majd. A tanári és szakértői visszajelzések alapján véglegesítik a feladatsort.

A tanulási eredményekre vonatkozó, mostanában napvilágot látó értékelések még a 2004-es tanterv céljaihoz és eredményességéhez kötődnek. Az utóbbi időben a leg-

több vizsgálat az idegen nyelv (pl. angol, számi, finn mint második nyelv) tanulásának eredményességéről jelent meg.

Példa a mintaalapú tanulási eredményekre vonatkozó értékelésre

A nyelvtanulás eredménye az alapoktatás végén 2013-ban

Főbb eredmények:

A diákok a jó szintű teljesítményt vagy annál magasabb szintűt legnagyobb arányban a beszéd területén érték el (77%), majd az írás (72%), a hallott szöveg értése (67%), végül az olvasott szöveg értése (62%) területén.

Az eredmények legfőbb magyarázó faktorainak a következőket találták:

- továbbtanulási tervek;
- az angol nyelv használata az iskolán kívül;
- az angol hasznossága;
- a szülők iskolai végzettsége;
- a tanítás nyelve.

A legjobb eredményeket azok a gyerekek érték el, akiknek szülei érettségivel rendelkeztek, s akik az általános középiskolákban tanulnak tovább. A jó nyelvi szinten teljesítők közt a svéd nyelvű iskolákban tanuló diákok felülreprezentáltak.

A tanulási eredmények területileg is mutattak különbségeket, az ország déli része és a nagyobb települések is jobban szerepeltek.

Az eredmények alapján a következő *fejlesztési javaslatokat* fogalmazták meg:

- a diákok kapjanak több lehetőséget a saját munkájuk megtervezésére és értékelésére (példa lehet erre az Európai Nyelvi Portfólió is);
- a nyelvtanításban szükséges az IKT használatát növelni;
- az autentikus tanulási anyagok arányát növelni, valamint a külföldi kapcsolatokat erősíteni szükséges;
- az értékelési módszerek sokszínűbb használatát kell elősegíteni;
- a B nyelvi tantervben a célok és értékelések tisztázására van szükség;
- az értékelésben a szóbeli és írásbeli nyelvi képességekre ugyanolyan hangsúlyt kell fektetni;
- a házi feladat gyakorlatának modernizálására van szükség;
- a diákokat bátorítani kell arra, hogy az angol mellett más nyelvet is válasszanak.

(Forrás: Finnish Education Evaluation Centre
– Finnish National Board of Education 2015b)

A tematikus értékelések célzott témákra vonatkoznak, holisztikus, több szempontú értékelésre nyújtanak lehetőséget. Az érintettek különböző nézőpontjainak feltárása és többféle értékelési módszertan használata is fontos.

Példa a tematikus értékelésre**Értékelés az iskola előtti időszak és az alapoktatás nemzeti alaptantervének implementálásáról**

Az értékelési projektet négy fázisban implementálják 2016 és 2020 közt. A 2016–18 közötti első időszakban az értékelés célja a helyi tantervfejlesztési folyamat és a folyamathoz kapcsolódó támogatás. A második és harmadik fázisban, 2018-ban és 2019-ben a tanterv tartalmi céljainak megvalósítása kerül az értékelés fókuszába. A negyedik szakaszban, 2019–2020-ban a korábbi időszakok eredményeinek szintetizálása történik majd meg. Ez azt jelenti, hogy a négyéves értékelési időszak eredményeit éppen vissza lehet fordítani a következő tantervfejlesztési ciklus tervezésébe. A tanterveket 10 évenként vizsgálják felül, ez azt jelenti, hogy legközelebb 2024-ben esedékes, amihez a tervező munkálatok, egyeztetések kb. két évvel korábban már megkezdődhetnek.

(Forrás: Finnish Education Evaluation Centre
– Finnish National Board of Education 2015a)

A FINN OKTATÁSÉRTÉKELÉSI KÖZPONT (FINEEC)

2014 májusában megalapították a *Finn Oktatásértékelési Központot*, amelynek feladata az oktatás összes szintjén (iskoláskor előtti időszaktól a felsőoktatásig) a nemzeti értékelések koordinálása. Az értékelési feladatokat ellátó intézmény tehát nem első-sorban új értékelések, vizsgálatok végzése miatt válik fontossá, hanem az értékelési projektek rendszerbe szervezése, tudatos egymásra épülése érdekében. Az intézmény célja az oktatás fejlesztése, az oktatás minőségének és méltányosságának biztosítása és szisztematikus adatok nyújtása a helyi, regionális és nemzeti szintű döntésekhez, fejlesztésekhez.

Az oktatás értékelésének főbb feladatait, területeit törvényben szabályozzák. Ez alapján az értékelés célja az oktatás fejlesztésének támogatása, valamint az, hogy hozzájáruljanak a tanulók fejlődéséhez. A fenntartóknak maguknak kell értékelni a szolgáltatásaikat, s részt kell venniük külső vizsgálatokban is. Az országosan tervezett értékelések eredményeit nyilvánosságra kell hozni. A Finn Oktatásértékelési Központtal együttműködve dolgozik az Értékelési Tanács (*Evaluation Council*), amelynek feladata az oktatás értékelésének megtervezése, valamint az adott terv revíziója. A tervek négyéves időszakra készülnek, s az Oktatási és Kulturális Minisztérium hagyja őket jóvá. Ezekben kiválasztott területekre vonatkozó tematikus értékeléseket is meghatároznak.

AZ OKTATÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK NEMZETI TERVE A 2016–2019-ES IDŐSZAKRA³⁶

Az éppen aktuális értékelési terv a 2016–19-es időszakra vonatkozik, tartalmazza a tervezett értékelési projekteket és az értékelési rendszer és módszerei fejlesztésének irányelveit is. A Finn Oktatásértékelési Központ az értékelési stratégiában négy fókuszot jelöltek meg:

1. A tanulás és kompetenciafejlesztés támogatása értékeléssel: a minőségfejlesztést középpontba állító, a résztvevők elkötelezettségére építő értékelést (*enhancement-led evaluation*) elősegítő módszertani megoldásokkal, az oktatás minden szintjén, mindkét hivatalos nyelven.
2. Az oktatási rendszer működésének és fejlődésének értékelése: *evidence-based* (bizonyítékon alapuló) információt gyűjteni az oktatás minden szintjéről. Különös figyelmet szükséges fordítani az oktatási szintek határára, az átmeneti fázisokra.
3. A társadalomban újonnan megjelenő, kritikus témák értékelése: a változó környezet hatására olyan témák is megjelenhetnek, amelyek az Értékelési Terv elkészítésekor még nem voltak előre láthatóak.
4. A fenntartók támogatása a minőség menedzsmentben és az érintettek részvételét elősegítő értékelési kultúra erősítése.

Minden értékelési projektben igyekeznek érvényesíteni a következő átfogó témákat:

- az oktatási rendszer funkcionalitása;
- a tanulási utak görbülékenysége, a lemorzsolódás megelőzése;
- kompetenciaalapú oktatás és képesítés;
- esélyegyenlőség, méltányosság;
- digitalizálás;
- a bevándorlók integrálása az oktatási rendszerbe és a tanuló közösségekbe.

Az előre tervezett értékelés jelentősége, hatása, hogy az egyes értékelési projektek eredményei egy célrendszerbe illeszkednek, valamint a közös, minden projekten átívelő témák is segítik az értékelések koherenciáját, komplexitását. A 2016–19-es időszakban például a szakképzés területén terveznek egy metaanalízist a korábbi tanulási eredményekre vonatkozó vizsgálatok alapján. A beszámolók alapján nemcsak következtetéseket fogalmaznak meg a fejlesztési tevékenységekre vonatkozóan, hanem értékelési kritériumokat, indikátorok, önértékelési eszközöket kínálnak a fenntartók számára is. Újfajta fórumokat hoznak létre, ahol az oktatási adatok fejlesztésekben való hasznosíthatóságát vitatják meg.

Az alapoktatáshoz kötődő értékelési projektek tervét a fejezet végén található *Meléklet* tartalmazza. Az alábbiakban csak a főbb pontokat emeljük ki röviden.

A tanulási eredmények értékelését egyes tantárgyakban végzik, az átmeneti időszakra fókuszálva és trend jellegű és longitudinális vizsgálatot is készítenek. A longitudinális

³⁶ Finnish Education Evaluation Centre (2015).

vizsgálatban a fejlődést az írás, az olvasás és a matematika területén vizsgálják. 2018-ban veszik fel először az adatokat az első évfolyamosok körében, majd ezt követően a 3. évben még egyszer, ez után már csak a főbb határoknál: 6., 9. évfolyamon, középiskolában és a felsőoktatásban (Finnish Education Evaluation Centre 2016). A transzverzális kompetenciák értékelése nem jelenik meg különösen hangsúlyosan az értékelési tervek közt, de a tanulási eredmények közt ennek vizsgálata is helyt kap. A tanulni tanulásról is terveztek egy értékelést a 2017-es évre.

A 2016–2019-es időszakban még a következő témákat értékelik. Ezek kapcsolódnak a komprehenzív iskola és tanterv megújításához.

- A diákok értékelése, aminek a legfőbb kérdése, hogy az értékeléssel kapcsolatos problémák miből adódnak: a kritériumok elégtelen definíciójából vagy az iskolák tanítási és értékelési kultúrájából.
- A Nemzeti alaptanterv implementálása az iskolai előkészítő szakaszban és az alapoktatásban. A tanterv implementálását a 2016–20-as szakaszban értékelik. Évente adnak ki beszámolókat az előrehaladásról.
- Két- és soknyelvűség a svéd anyanyelvű iskolákban: az a tapasztalat, hogy a svéd anyanyelvű iskolákban kb. a diákok fele a svéd mellett még más nyelvet, nyelveket is intenzíven használ. E projekt keretében ezért vizsgálnák a nyelvi fejlődést, valamint az iskolai feltételeket, módszertani megoldásokat.

A kritikus témák közt szerepel a migráns diákok integrációjának vizsgálata nemzetközi összehasonlításokban, valamint a pedagógusok saját feladataikra és szakmai fejlődésükre vonatkozó értékelései is.

Összességében tehát a 2014-es tanterv bevezetéséről még alig áll rendelkezésre értékelési eredmény, hiszen most kezdődtek meg még csak a vizsgálatok. Ugyanakkor a tanterv implementálásáról egy kutatócsoport már néhány előzetes elemzést tett közre. Pietarinen, Soini és Pyhältö (2017) megvizsgálták a 2014-es tantervreform folyamatát. A kutatás első eredményei alapján a folyamat sikeresnek mondható: a *top-down/bottom-up* megközelítés elősegítette a kollektív értelmezést, ami hatással volt a tananyag koherenciájára. A felmérésben 117, a Nemzeti alaptanterv kidolgozásában részt vevő érintett (*stakeholder*) vett részt. A *top-down/bottom-up* implementációs stratégia és az alaptanterv becsült koherenciája közti összefüggés azt jelzi, hogy a célkitűzések – nevezetesen a döntések oktatásügyi hatásainak kidolgozása és erre történő fókuszálás – meghatározó tényezők a tantervi koherencia, valamint a helyi szintű fenntartható iskolai fejlesztés elősegítésében. Azonban az iskolai szintű hatások vizsgálatára további kutatásokra van szükség (PIETARINEN – SOINI – PYHÄLTÖ 2017; LAVONEN 2017).

Az új tanterv kihívások elé állítja az iskolákat. Az intézetvezetőknek és tanároknak terveket kell készíteniük, és értékelniük kell a fejlődést. Fontos, hogy az érintettek hosszú távon érdekeltnek maradjanak a mindennapos munkájuk, a tanulási környezet, a tanulók támogatásának folyamatos értékelésében és fejlesztésében. A tananyag-fejlesztés olyan hosszú távú folyamat, amelyben az autonóm iskolák kulcsszerepet játszanak.

3.7 PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS -TOVÁBBKÉPZÉS

A finn pedagógusképzés a hetvenes évektől az egyetemeken zajlik, és egyetemi diploma megszerzéséhez vezet. A pedagógusszakma nagyon népszerű a finn fiatalok körében (European Commission 2016; OECD 2014), az utóbbi évtizedekben kb. 10–15%-os a túljelentkezés a pedagógusképzésben. Ezen belül is a leginkább kedvelt képzés a tanítóképzés (JAKKU-SIHVONEN – NIEMI 2005). A szakma társadalmi megbecsültsége, presztízse is nagyon magas. Ezt sokan azzal magyarázzák, hogy a pedagógusszakma és a társadalom vallott értékei közel állnak egymáshoz (pl. társadalmi felelősségvállalás, igazságosság).

A finn pedagógusképzés legfőbb jellemzője a kutatásalapúság, amelynek a következő három aspektusát érdemes számba venni (JAKKU-SIHVONEN – NIEMI 2005):

1. A képzés során a leendő pedagógusoknak a szakterületük és a pedagógia területének legújabb kutatási eredményeivel szükséges megismerkedniük.
2. A pedagógusképzést magát is folyamatosan a kutatás tárgyává szükséges tenni. A pedagógusképzésre vonatkozó kutatások biztosíthatják a képzés eredményességét.
3. A leendő pedagógusoknak el kell fogadniuk egy olyan kutatásorientált attitűdöt, amely a későbbiekben is irányítja majd a munkájukat. Azaz a saját gyakorlatuk megfigyelése, a tapasztalatok szisztematikus reflexiója és elemzése által képesek lesznek fejleszteni a tanításukat és a tanulási környezetet.

A kutatásalapú pedagógusképzés koncepciója végül ahhoz is hozzájárul, hogy a finn pedagógusképzéshez és -továbbképzésekhez kötődő változások egyik fő ösztönzőjévé a kutatási eredmények, az adott gyakorlat megalapozott értékelése válik. Valójában éppen a friss kutatási eredmények azok, amelyekre a közoktatás fejlesztése és a pedagógusképzés megújítása is épül. Éppen ez az, ami a közös kiindulópontot, az erős kapcsolatot biztosítja a pedagógusképzés és például a tantervfejlesztés között, valamint az egyetemek, egyetemi kutatók szakértői bevonása a tantervfejlesztési munkálatokba.

A továbbképzésekért alapvetően a helyi szintű fenntartó, az önkormányzat felel. Minden pedagógusnak joga és kötelessége évente 1–5 napig terjedő továbbképzésen részt venni. Helyi szinten egyre jobban figyelnek arra, hogy a pedagógusokat támogassák belső motivációból fakadó szakmai fejlődésükben. Az oktatáspolitikai célokat és reformokat szolgáló továbbképzések finanszírozása viszont állami feladat. Ilyen képzések indítására egyetemek, pedagógusképzésben részt vevő iskolák, piaci szereplők pályázhatnak szakértelmük bizonyításával. Az államilag támogatott folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozó témák a 2017-es évben a következők voltak (Eurydice 2017):

- vezetélmélet és iskolafejlesztés;
- pedagógia, tantárgyi és szakmai kompetenciák;
- jóllét és biztonság;
- kulturális sokféleség;

- kompetenciaalapú megközelítés és tanulóközpontúság;
- digitalizálás és IKT.

A kormányzat az új komprehenzív iskola projektjével összhangban a pedagógusképzést és -továbbképzést is fejleszteni kívánja. A 2016–2018-as időszakra az Oktatási és Kulturális Minisztérium felállította a Pedagógusképzési Fórumot (Teacher Education Forum – mandátumuk 2018-ig tart), amelynek feladata a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztése. Ezen belül is a fő feladatuk:

- a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére, azaz a képzéstől a kezdő szakaszon át a továbbképzésekig tartó teljes időszakra vonatkozó program kidolgozása;
- a program implementálása;
- a pedagóguskutatás és -képzés meghatározó témáinak azonosítása.

A pedagógusképzés és az egész szakmai fejlődésre vonatkozó programra a hároméves időszakban összesen 60 millió eurót szánnak. Közel 2000 oktatási szakértő, diákok és tanárok vettek részt a fejlesztési terv előkészítésében egy online felületen (*online think tank*) (Ministry of Education and Culture 2017). Ez alapján a majdnem 100 fős szakértői csoport a pedagógusképzésre és a folyamatos szakmai fejlődésre a következő fő irányelveket dolgozta ki, amelyek minden pedagógusra vonatkoznak a kora gyermekkori neveléstől a felsőoktatásig (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016):

- a pedagógusok tudásának holisztikus jellege;
- jövőorientáltság és választási lehetőségek;
- kreatív és közösségekben tanuló pedagógusok (*hub*);
- szoros együttműködés a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszereiben;
- a vezetélméletben való tájékozottság, amely segíti az oktatási intézményeket abban, hogy tanuló közösségekké váljanak;
- a kutatásalapúság erősítése.

3.8 ÖSSZEGZÉS ÉS TANULSÁGOK

A finn oktatási rendszer alapvető jellemzője a decentralizáltság és a tanári autonómia nagyfokú tiszteletben tartása. A rendszer működésének kulcstényezői: az érintettek, az országos és helyi szint közti megosztott felelősség; a pedagógusok, iskolák, gyerekek iránti bizalom; az oktatási rendszer komplexitásának kezelése, a fejlesztések és beavatkozások szisztematikus összehangolására való törekvés. E jellemzők miatt nehéz egy elemet kiragadni a finn reformok komplexitásából, az alábbiakban mégis kísérletet teszünk néhány, a tanulói kompetenciafejlesztés és ennek támogatása szempontjából megfontolásra érdemes tényező kiemelésére. A tanulói kompetenciák fejlesztésének értelmezését, prioritását érintő erősségek, tanulságok:

- *A finn reformok jövőorientáltsága:* a tantervi reformok legerősebb mozgatórugója a jövő társadalmának, oktatásának víziója. E vízióról rendszeres, hosszan tartó és

széles körű kommunikáció folyik az országban. A transzverzális kompetenciák kidolgozása is reflektáltan és transzparenssé e keretben történik.

- *A transzverzális kompetenciák mély értelmezése:* a transzverzális kompetenciák nem egyeznek meg teljesen az EU-s kompetenciákkal, mivel azok nagyon erőteljesen kötődnek a finn társadalom jövővel kapcsolatos víziójához. A transzverzális kompetenciák értelmezése strukturálisan is eltér az EU-s kulcskompetenciáktól, s azokat kiegészítik az ismeretek, képességek, attitűdök mellett az értékek és akarat komponenssel is. E transzverzális kompetenciák nemzeti szintű értelmezése nagyban elősegíti az érintettek elköteleződését a közös célok iránt.
- *A transzverzális kompetenciák beágyazódása:* a kompetenciaalapú oktatás lehetőségének megteremtését nem elsősorban új vagy más oktatási tartalmaktól várják a tanterv szintjén sem, hanem (a) a pedagógiai kultúrától és a tanulási folyamat korszerű víziójától; (b) a tanulási folyamat és környezet újjászerveződésétől (ld. jelenségalapú oktatás); valamint (c) a fejlesztő értékelés erősítésétől. A tanterv jelenségalapú moduljai tehát nemcsak a tantervi tartalom átstrukturálására, hanem a tanulási folyamat és a tanulási környezet megújítására is vonatkoznak. A fejlesztő értékelést már nemcsak mint a tanulást támogató értékelést értelmezik, hanem mint tanulási folyamatot is (*assessment as learning*).
- *A nyelvi és kulturális identitás kialakításának hangsúlyossága:* a nyelvi és kulturális sokszínűség erősségként való kiaknázása. A tanulói kompetenciafejlesztés mellett megerősödnek más, az oktatás fejlesztése szempontjából elengedhetetlen tartalmak. A korai nyelvtanulás lehetőségeit pilotjelleggel próbálják ki.

A tanulói kompetenciafejlesztés támogatórendszerének, az implementációnak és értékelésnek erősségei és tanulságai a következők.

- *A reformokban, stratégiákban megerősödik a tanulási környezetekre való fókuszálás mint a kompetenciafejlesztés egyik legfőbb eszköze.* Az elmúlt tíz év reformjaiban a tudás- és technológiaalapú társadalom kiépítése stratégiai célkitűzéssé vált: a 2000-es évek elejétől az iskolák jelentős támogatásokat kaptak az informatikai eszközállomány, a digitális tanulási környezet kiépítésére, majd 2007-től a hangsúly az infokommunikációs technológiáról a tanulási környezetek átfogó fejlesztése felé tolódott el. Előtérbe került az iskolai környezeten kívüli projektek támogatása, amely jelentheti a természettel, a kulturális környezettel való szorosabb kapcsolatot, az egyetemekkel együttműködésben kialakított közös kutatás projekteket, de a virtuális tanulási terek létrejöttét is. A nemzeti stratégiai dokumentumok célja, hogy az iskolák újragondolják: hol, hogyan és miért tanulnak a diákok. Az új tanulási terek pedig az iskolákat pedagógiai innovációkra ösztönzik, valamint elősegítik a transzverzális kompetenciák fejlesztését és a diákok motiváltságának növelését.
- *A reformok előkészítésébe a gyerekek és a szülők bevonása.* Új utak keresése az érdemi, de a szerepkörnek megfelelő bevonódás megteremtésére.

- Az országos értékelések az oktatás minőségfejlesztésének folyamatában értelmeződnek: az értékelési projektek, mérések csak a tervezés, implementálás, értékelés és újratervezés ciklusaiban értelmezhetőek és értelmezendőek.
- Az országos szintű értékelések transzparensen előre tervezettek. Az egyes értékelési, mérési projektek összehangolt és kiszámítható tervezése zajlik, ami elősegíti az egyes értékelések eredményeinek jobb összekapcsolását is. A tervezésbe a nemzetközi vizsgálatokban való részvételüket is tudatosan tervezik.
- Az országos szintű értékelések többféle típusa: fontos, hogy a tanulási eredmények értékelése mellett legalább olyan meghatározó szerepet töltenek be a többféle megközelítésre, nézőpontra építő tematikus értékelések is.
- A komprehenzív iskola reformjához kapcsolódóan a pedagógusképzés és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését támogató rendszerek összehangolt fejlesztése. A tantervi reformok a pedagógusképzés és a folyamatos szakmai fejlődés területén is fejlesztéseket, új irányokat indukálnak. Az új irányok meghatározásáért egy szakértőkből álló csoport felel.
- A pedagógusképzésben és -továbbképzésekben a vezetés- és szervezetelmélettel kapcsolatos kompetenciák felértékelődése. A pedagógiai kultúra, a szakmai tanuló közösségek megerősítése érdekében célzott fejlesztések, támogatások elindítása.

MELLÉKLET

Az általános oktatás és a kora gyermekkori nevelés értékelése	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028
Longitudinális értékelés: tanuló kompetenciagörbe (1)														
Anyanyelv és irodalom (2)														
Matematika														
Longitudinális értékelés matematikából az általános felső középfokú oktatásban és szakképzésben														
Környezetvédelmi tudományok														
Természettudományok														
Egészségügyi nevelés														
Vallás és etika (3)														
Történelem és társadalomtudományok (fókuszban a társadalomtudományok)														
Finn (A tanterv vagy anyanyelvi szint)														

Az általános oktatás és a kora gyermekkori nevelés értékelése	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028
Két- vagy többnyelvűség a svéd nyelvű iskolákban (4)														
Svéd (A vagy B tanterv)														
Angol (A tanterv)														
Művészet, kézművesség, testnevelés (képzőművészet, zene, kézművesség, háztartási ismeretek, testnevelés)														
Tanulási modulok az iskola-előkészítőben														
Számi, jelnyelv, romani														
Finn mint második nyelv														
TEMATIKUS ÉS RENDSZERSZINTŰ ÉRTÉKELÉSEK														
Az alapfokú és általános közép-fokú iskolák fenntartóinak önértékelése és minőségmenedzsmenti eljárásai														
Tanulói értékelések az alapfokú és általános középfokú oktatásban														
A költségvetési megszorítások hatása az oktatási jogokra (5)														
A Tanulói Jólét Törvény (<i>Pupil and Student Welfare Act</i>) végrehajtása (6)														
Nyugodt és biztonságos tanulási környezet az iskolában, az oktatásban és a képző intézményekben (7)														
A nemzeti alaptanterv végrehajtása az iskola-előkészítőben és az általános iskolákban (8)														
Végrehajtás és folyamat a kora gyermekkori oktatásban														
Zökkenőmentes tanulási útvonalak a tanulóknak az átmeneti szakaszokban (9)														
A tanári szerepek, a tanárképzés és továbbképzés kapacitásainak változása, a változásokra történő reagálás érdekében (10)														
A bevándorlók oktatási rendszerbe történő integrálásának nemzetközi összehasonlítása (11)														

Az általános oktatás és a kora gyermekkori nevelés értékelése	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028
AZ ÉRTÉKELÉS FEJLESZTÉSE														
A kora gyermekkori intézményfenntartók támogatása a minőségmenedzsment és értékelési modell kidolgozása terén														
A tanulási eredmények értékelésének digitalizálása														
EGYÉB SZERVEZETEK ÉRTÉKELÉSEI														
NEMZETKÖZI ÉRTÉKELÉSEK														
A TANULÁS TANULÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSE														

(Forrás: Finnish Education Evaluation Centre 2015)

- (1) Olvasás-írás, matematikai és IKT készségek az átmeneti szakaszokban; 6. évfolyam után (alapfokú oktatási kompetencia vonatkozásai), fókuszterületek az anyanyelv és irodalom (tantervek: finn, svéd, és finn, mint második nyelv és irodalom) és matematika.
- (2) Tantervek: finn/svéd nyelv és irodalom (S2 megjelenik a longitudinális értékelésekben).
- (3) A leggyakrabban előforduló vallások (evangélikus – ortodox – iszlám).
- (4) A tematikus értékelések a tanulási eredmények értékelésébe integrálódnak, ahol lehetséges (pl. a svéd iskolákban a két-többszörnyelvűség kezelése a finn nyelv longitudinális értékelésébe lesz integrálva a svéd anyanyelvűek esetében).
- (5) Az értékelő jelentés 2017 júniusában jelenik meg.
- (6) Az értékelés magában foglalja az iskolaelőkészítőt, az alapfokú oktatást, az alapfokú szakképzést és az általános középfokú oktatást.
- (7) Az értékelés magában foglalja az iskolaelőkészítőt, az alapfokú oktatást, és az általános középfokú oktatást; (8) A jelentések évente fognak megjelenni; 9) Az értékelés az oktatási rendszer összes átmeneti szakaszát magában foglalja.
- (10) Az értékelés fókuszában (a) a tanári szerep változása az iskola-előkészítő, az alapfokú, és az általános középfokú oktatásban, az alapfokú szakképzésben és a felsőoktatásban; valamint (b) a tanárképzés és tanárképzők, valamint a továbbképzési rendszer kapacitása a változásokra történő reagálásra áll.
- (11) Az értékelés fókuszában a bevándorlóknak az oktatási rendszer egészébe történő integrálása áll.

4. KOPP ERIKA: HOLLANDIA

A tanulmány a holland oktatásügy kompetenciafejlesztési és programfejlesztési gyakorlatára fókuszál. Az első rész röviden összefoglalja a fejlesztések történeti és társadalmi kontextusát, illetve az iskolarendszer szerkezetét, valamint az iskolafenntartás, oktatásirányítás és oktatásfejlesztés főbb szereplőit. Ennek kapcsán kitér az értékelés átfogó rendszerére, ezen belül részletesen tárgyalja a kompetenciák tervezésben, értékelésben és fejlesztésben betöltött szerepét meghatározó monitorrendszert. Ezt követően áttekinti a kompetenciafejlesztés aktuális kérdéseit, ennek kapcsán egyrészt az alapelveket és a fejlesztési gyakorlatot ismerteti, illetve olyan kutatással támogatott fejlesztéseket mutat be, melyek jól illusztrálják az alapelvek és törekvések gyakorlati megvalósítását.

4.1 A KÉPZÉSI SZERKEZET ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER JELLEMZŐI HOLLANDIÁBAN

AZ ISKOLÁZTATÁS TÖRTÉNETI KONTEXTUSA

A holland oktatásügy sajátosságainak megértéséhez három jellemző történelmi-társadalmi sajátosságot emelünk ki: a sokszínűség szabadsága, a tolerancia és elfogadás és a pragmatizmus. E sajátosságok áthatják a rendszer egészét, annak részelemeiben és a teljes rendszerben egyaránt megfigyelhetők.

Hollandia alapvető és az oktatási rendszer szempontjából meghatározó sajátossága a sokszínűség elfogadása és támogatása mint a társadalom egészét átszövő alapvető érték: ez a jellemző a fenntartói rendszer, iskolai programok és osztálytermi folyamatok szintjén egyaránt érzékelhető. A tolerancia mint érték és működésmód az ország felekezeti sokszínűségében gyökerezik: a XX. század közepéig a lakosság több mint fele a katolikus, több mint egyharmada a protestáns felekezetekhez tartozott. E felekezeti megosztottság kezelésére a társadalom tagjai az alapvetően elkülönülten, de békésen és egymást elfogadva élés érték- és szokásrendjét alakították ki (KOPP 2000). Az elfogadás és az elkülönülés kettős törekvése mentén értelmezhető az oktatási rendszer számos eleme, mint például a diverzifikált fenntartói rendszer vagy az ezt támogató finanszírozási rendszer.

A holland hagyományhoz kötődő pragmatikus szemlélet az iskolarendszer irányításának és működésének egészét áthatja. A rendszer minden szintjén és elemében megjelenik a gazdaságosság és a különböző rendszerek gyakorlatias összekapcsolása, a rendszer egyes elemei közti szinergia erősítése. Ezt a továbbiakban a tervezés, az irányítás és az értékelés számos elemében látni fogjuk.

Az oktatási rendszer működésének és ezen belül a reformok folyamatának mélyebb megértéséhez további fontos adalék, hogy – talán a pragmatikus, gazdaságközpontú, kereskedelemközpontú tradíciók miatt – máig jellemző az erőn alapuló konfliktuskezeléssel szemben a kompromisszumkereső megoldások preferenciája. Mindez úgy valósul meg, hogy számos potenciális konfliktusforrás jellemzi a holland társadalmat, amely esetén nehéz a kompromisszumok megtalálása: a felekezeti sokszínűség mellett például a növekvő társadalmi különbségek, a bevándorlókkal kapcsolatos kérdések (WARDEKKER – VOLMAN – TERVEL 2014).

AZ ISKOLÁZTATÁS TÁRSADALMI KONTEXTUSA

A holland oktatásügy aktuális folyamatai, hangsúlyos problémái közül témánk szempontjából a következőket emeljük ki.

- A holland társadalom az iskoláztatást kiemelten fontos tényezőnek tekinti, nem csak a deklarációk, hanem a tettek szintjén is. Kijelenthető, hogy a kérdés jelentőségére vonatkozóan erős társadalmi konszenzus alakult ki. Bár az oktatási ráfordítások az utóbbi időben csökkennek, még így is kimagaslóan az európai átlag felettiek. Az oktatásról való gondolkodás alapvetően a következő elvet követi: az oktatás költséges dolog, ennél csak egy dolog drágább: az iskolázatlanság.
- A tehetséggondozás felértékelődése: a holland oktatásügyben hagyományosan az esélyegyenlőséget támogató oktatási programok, illetve az alapkészségek általánosan magas szintjét biztosító programok megjelenése dominált, azonban a 2000 évek elejétől növekszik a tehetséggondozás jelentősége.
- A holland társadalom a sokszínűséget alapvető értékének tekinti, ezért a migráció oktatási hatásait is annak pozitív oldaláról, fejlődési lehetőségként értelmezi. Azonban a bevándorló családokból származó tanulók iskolai eredményessége elmarad a nem bevándorló családokból származó társaikétól. E területen a lemorzsolódás csökkentése és az esélyegyenlőség biztosítása kapcsán jelennek meg programok.
- A pedagóguspályára jelentkezők aránya az utóbbi években radikálisan csökken: bár jelenleg a szaktanári ellátottság megfelelő, hosszú távon tanárhiány léphet fel.

AZ OKTATÁSI RENDSZER

A rendszer meghatározó jellegzetességei a következők:

- decentralizált fenntartói, adminisztrációs és menedzsmentrendszer;
- központilag szabályozott kimeneti és értékelési rendszer: a helyi szintre delegált döntéshozatalt az erős vizsgarendszer és tanfelügyelet ellensúlyozza;

- viszonylag korai szelekció (12 éves kor);
- rendszeren belüli erős koherencia és szinergia.

STRUKTÚRA

Hollandia oktatási rendszere az ország elhelyezkedéséből következően a jelentős európai oktatási modellek metszéspontjaként értelmezhető: a német, a francia és az angol-szász modellek hatása – történetileg változó intenzitással ugyan, de – egyaránt érzékelhető a rendszeren.

Hollandiában a tankötelezettség 18 éves korig tart, 16 éves kor felett legalább heti két napot iskolába kell járnia minden tanulónak. Az oktatás rendszerét a 7. ábra szemlélteti.

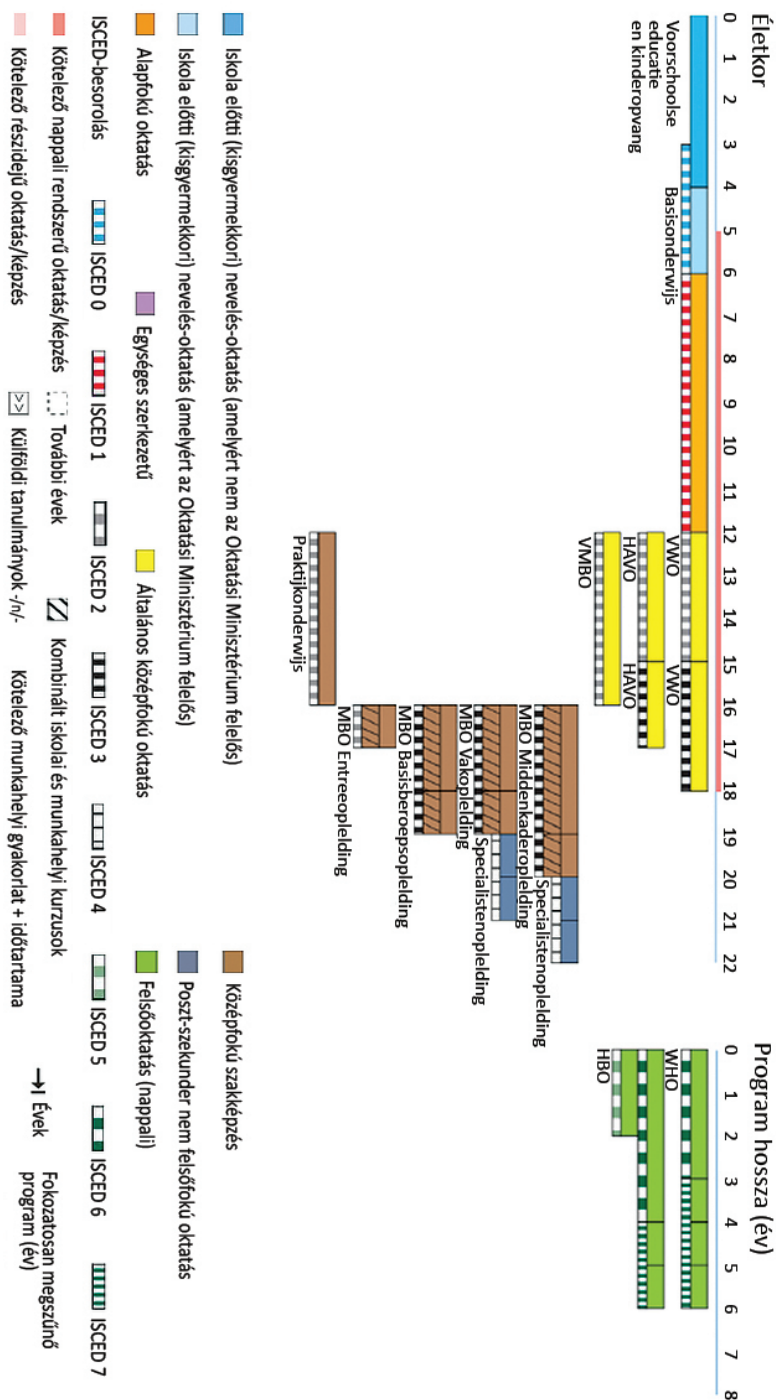
Az elemi oktatás jellemző módon a tanulók 4–12 éves koráig tart. Két fő típusa az elemi iskola³⁷ (*basisonderwijs*) és a speciális elemi iskola (*speciaal onderwijs*). A kötelező iskola 5 éves korban kezdődik, de a tanulók 98%-a már 4 éves kortól iskolába jár. Hollandiában 1985-ben összevonták az elemi iskolát az óvoda felső csoportjaival, ettől az időszaktól kezdve gyakorlatilag 4 éves kortól iskolásnak tekintik a gyerekeket. Témánk szempontjából érdekes sajátosság, hogy a következő fejezetben ismertetett sztenderdizált mérési és értékelési rendszer az óvodák szintjén is megjelenik: az értékelési eljárás hasonló a magyarországi DIFER-hez, azonban 4 éves kortól a tanulók mérése egységes, mindenkiről rendelkezésre állnak adatok.

Az egységes általános iskola 12 éves korig tart, ennek végén a tanulók iskolazárási tesztet (*Citotoet*) töltenek ki. Az iskolazárási teszt eredményei és az eddigi tanulmányi eredményei alapján, a pedagógus javaslatait figyelembe véve történik a tanuló középiskolai felvétele. Az elemi iskola végére elérendő tanulási célokat (célzott tanulási eredmények) 6 keresztterületi kompetenciaterület (munkához való viszony, tervezett munkavégzés, tanulási képességek, új média használata, szociális képességek, énkép) és 6 tantárgyhoz illeszkedő kompetenciaterület (holland nyelv, angol nyelv, számolás/matematika, sport, művészet) keretrendszerében határozza meg a Minisztérium.

A középiskolának – az 1968-as középiskolai törvény (*Mammoetwet*) óta – alapvetően három típusa van:

- egyetem előtti, tudományegyetemi tanulmányokra felkészítő képzés (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, VWO*)
 - 6 évig tart;
 - gyakorlatilag a magyarországi 6 osztályos gimnáziumhoz hasonló;
 - a végén 7 tantárgyból kell vizsgát tenni;

³⁷ A fogalmak magyar megnevezésére Schüttler Vera és Bognár Mária (2003): *Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából* c. tanulmányában használt megnevezéseket alkalmazzuk.



7. ábra. A holland oktatási rendszer
(Forrás: Eurydice 2017)

- általános középfokú képzés, alkalmazott tudományok területén képző egyetemekre felkészítő (*hoger algemeen voortgezet onderwijs, HAVO*)
 - 5 évig tart;
 - a végén 6 tárgyból kell vizsgát tenni;
- szakképzésre felkészítő középfokú oktatás (4–6 év) (*beroepsgericht voortgezet onderwijs, VMBO*).

A középiskolák első két vagy három évében (a középiskola típusától függ) a tanulók egységes alapoó képzésben (*onderbouw*) vesznek részt, amelyet követően továbbtanulásukat módosíthatják. Ezt követően hét különböző programból választhatnak, ahol eltérő az elméleti orientáció és a gyakorlat aránya. A felsőfokú képzés két csoportja a tudományegyetem és az alkalmazott tudományok egyeteme. A holland képesítési keretrendszer a következő 8 szintet határozza meg (4. táblázat).

4. táblázat. A holland képzési szintek az Európai Képesítési Keretrendszer alapján

(Forrás: Nederlands Kwalificatieraamwerk, NLQF <http://www.nlqf.nl>)

– Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Európai Képesítési Keretrendszer (EQF)	Holland Képesítési Keretrendszer (NLQF)	Holland minősítés
8	8	PhD = Doktori szint
7	7	MA = Mesterképzés
6	5	BA/Bachelor = alapképzés
5	5	Associate Degree = felsőfokú szakképzés
4	4+	VWO = egyetem előtti középfokú képzés
4	4	MBO 4/HAVO = általános középfokú képzés 4. szint
3	3	MBO 3 = általános középfokú képzés 3. szint
2	2	VMBO kb./MBO2 = általános középfokú képzés / szakképzés előtti középfokú oktatás 2. szint
1	1	VMBO kb./MBO1 = általános középfokú képzés / szakképzés előtti középfokú oktatás 1. szint

A rendszer a markáns korai szelekcióra épül, az ennek ellensúlyozására bevezetett reformokra a következőkben még visszatérünk. Érdemes végig gondolni, hogy a korai szelekcióban miként jelenik meg az az elkülönülésre törekvés, amelyet a kontextus kapcsán már említettünk.

FENNTARTÓI RENDSZER

Hollandiában az oktatás meghatározó alapelve az iskoláztatás szabadsága. Az oktatás szabadságát az alkotmány 1917-től garantálja. Ez az alapelv érvényesül az oktatás fenntartásában, a tartalmi szabályozásában és a tanítás szabadságában egyaránt. Az alapelvek a gyakorlatban a következőképpen képződnek le:

- A *fenntartói rendszer* diverzifikált, mivel az iskolaalapítást és fenntartást bárki-nek lehetővé teszi (18 gyermek fölött), aki az alkotmányossági követelményeknek megfelel és a minőségi elvárásokat teljesíteni tudja. Ebben az esetben a normatív finanszírozást az állam biztosítja. E rendszerből következően az iskolák több mint kétharmada nem állami fenntartású: felekezeti és egyesületi fenntartásban működik az intézmények többsége.
- Az iskolák az *oktatás tartalmának, folyamatának és módszereinek* meghatározásában – a fentebbi alapelvet figyelembe véve – gyakorlatilag teljes *szabadságot* kapnak. Az intézmények saját tartalmaikat a helyi tantervben fogalmazhatják meg, amelyben a meglehetősen szűkszavú Nemzeti alaptantervben meghatározott tantárgyakat és fejlesztési alapelveket figyelembe véve definiálják az oktatás tartalmát, módszereit stb. A szabadságot az intézmények finanszírozása is ösztönzi: a tanulói normatívával, amely az intézmény teljes fenntartási költségét – a taneszközök költségeit is – tartalmazza, az intézmények szabadon gazdálkodhatnak: átcsoportosíthatják a béreket, taneszközöket, képzési programokat vásárolhatnak, az épület fenntartására, felújítására költhetik stb.
- A *pedagógusok* az oktatási tevékenységek során *teljes szabadságot* kapnak.

Ezt a szabadságot érdemes a kimeneti szabályozás és a minőségirányítás oldaláról értelmezni, erről a későbbiekben még bővebben lesz szó.

AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS RENDSZERE

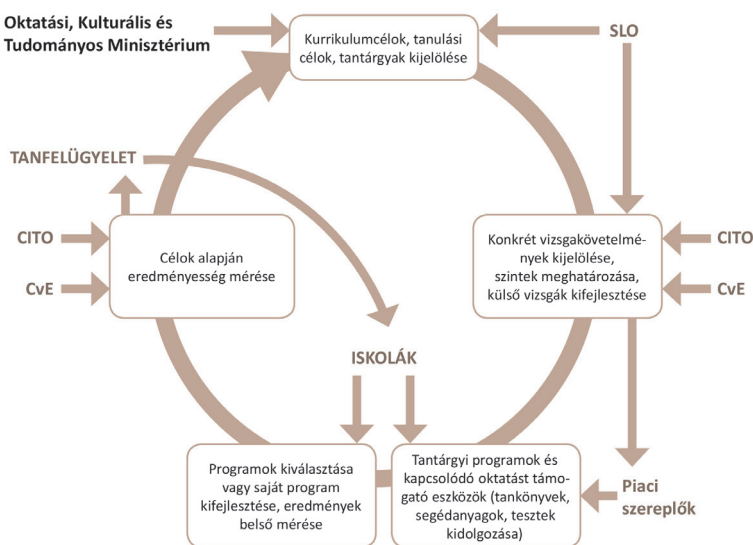
Az Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, OCW) felelős elsősorban az oktatás minőségéért. E minőség fejlesztése érdekében vizsgákat bonyolít le, sztenderdeket határoz meg, illetve biztosítja az intézmények finanszírozását.

Az irányítási rendszer további, témánk szempontjából meghatározó szereplői a következők:

- *Országos Oktatási Felügyelőség* (tanfelügyelet), amelynek feladata az oktatási intézmények minőségének vizsgálata;
- *Statisztikai Hivatal*, amely az iskolarendszerrel kapcsolatos adatokat gyűjt és szolgáltat;
- A *holland Oktatási Bizottság*, amely független, akadémikusokból, iskolavezetők-ből, oktatási szakértőkből álló tanácsadó testület;

- Tanárokat tömörítő szervezetek, egyesületek, melyek a tanári szakma minőségével kapcsolatosan működnek együtt a Minisztériummal;
- Kutató- és fejlesztőintézetek:
 - *Nemzeti Tantervfejlesztő Intézet* (National Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, SLO);
 - *Országos Oktatásfelmérési Intézet* (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, CITO);
 - *Teszt- és Vizsgaközpont* (CvE).

Az egyes szereplők feladatait és rendszerben betöltött helyét a 8. ábra foglalja össze:



8. ábra. A holland oktatásirányítás rendszere

(Forrás: saját szerkesztés NUSCHE – HALÁSZ – BRAUN – SANTIAGO 2014, OECD 2013, 2016a, 2016b alapján)

Mint a 8. ábra szemlélteti, a rendszer egyes szereplői közt a funkciók, jogosultságok és felelősségek világosan elkülöníthetők. A teljes rendszerért a felelősséget az Oktatási, Tudományos és Kulturális Minisztérium viseli, amely a kurrikulum céljait, a tantárgyakat és a tanulási célokat határozza meg. A tantervi fejlesztéseket, illetve ezek szakmai támogatását az SLO végzi. A célok alapján készülnek el a vizsgakövetelmények, maguk a tesztek és az oktatást támogató útmutatók, amelyeket a CITO és a vizsgák lebonyolításáért is felelős CvE dolgoz ki. Ezek alapján, az útmutatók figyelembevételével készülnek el az egyes képzési és tantárgyi programok, illetve oktatási programcsomagok. Ezt maguk az iskolák is elkészíthetik, azonban általában a piaci szereplők (könyvkiadók) által készített programokból választanak. A képzés eredményességét a kötelező központi teszteken méri a CITO és a CvE. Az eredmények alapján a Tanfelügyelet értékeli

az iskolák teljesítményét. (Az ezt követő eljárásrendről később, az eredményesség mérése kapcsán lesz szó.) Az eredmények alapján történik meg a kurrikulumcélok rendszeres felülvizsgálata és a fejlesztési célok kijelölése is.

Mint a feladatmegosztás mutatja, a rendszer számos elemében a *központi mérések* tartalmának és eredményeinek felhasználására épül. Ezek a mérések alapvetően kompetenciaalapúak (tartalmukban, feladattípusokat tekintve, szerkezetükben a magyarországi kompetenciamérésekhez hasonlíthatnak), ezáltal visszahatnak a rendszer egészének kompetenciaalapú szemléletére.

A TELJESÍTMÉNYEK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÉS MONITOROZÁSÁNAK RENDSZERE

Az Oktatási, Tudományos és Kulturális Minisztérium az ún. Minőségi Lista (*Quality Agenda*) és Akcióterv (*Action Plan*) dokumentumokkal jelöli meg az értékelési folyamatok alapelveit. Jelenleg fő fejlesztési irányai: a kutatásalapú tevékenységek és a tanári professzionalizálódás erősítése. A teljesítményértékelés négy fő területre terjed ki, ezek a következők (NUSCHE – HALÁSZ – BRAUN – SANTIAGO 2014).

1. ISKOLAI SZINTŰ EREDMÉNYESSÉG

Az iskolák értékelésének alapja az iskolák által kidolgozott belső minőségfejlesztési rendszer. Ennek kiépítéséhez a tanfelügyelet számos támogatást nyújt. Ezt egészíti ki az eredményesség külső értékelése.

Az iskolai szintű eredményesség mérése központi méréseken alapul, az iskolák saját belső minőségirányítási rendszeréhez külső rendszerszintű értékelés kapcsolódik, amely a tanulás eredményessége, a tanulási eredmények mérésének eredményei alapján vizsgálja az intézményeket. Az iskolák eredményességének külső értékelését az Országos Oktatási Felügyelőség (Tanfelügyelet) végzi, a CITO és CvE által végzett mérések, valamint az iskola által bevitt adatokra épülő tanulói monitoring-rendszer alapján. Ezek 2015-től kötelezők az iskolák számára.

A külső iskolai értékelés szakaszai a következők: az első szakaszban kockázatelemzést végeznek a tanulói teljesítmény, költségvetési indikátorok és az intézményi jellemzők alapján a várható teljesítmények azonosítására és az egyes intézmények szintjén mutatkozó eltérések vizsgálatára. Az elemzés célja, hogy azonosítsa azokat az alulteljesítő intézményeket: ezeket az intézményeket alaposan ellenőrzik, illetve szükség esetén szankcionálják. Egyébként az iskolákat négyévente ellenőrzik. A monitoringrendszer (lásd lent) eredményei tehát az iskolák minőségbiztosításának is részét képezik: az egyes iskolák eredményeit és a rendszerszintű eredményeket összevetve azonosítják az alulteljesítő iskolákat. Ebben az esetben a tanfelügyelet rendkívüli ellenőrzést rendel el, amely az intézmény teljes átvilágításával jár együtt. Ennek eredménye alapján az intézménnyel közösen fejlesztési javaslatokat fogalmaznak meg, amelynek végrehajtását és eredményességét ellenőrzik (ismét a tanulási eredmények alapján).

Minden iskola évente tervezetet készít egyrészt a várható tanulói teljesítményekre vonatkozóan, illetve elemzi az előző év teljesítményét; másrészt a gazdálkodási és személyi ügyekre vonatkozóan. Ezek az adatok nyilvánosak, a szülőket is tájékoztatják az iskolai teljesítményekről. 2012–2016 között az iskolai eredményesség további fejlesztése érdekében a tanfelügyelet bevezette a „differenciált felügyeleti rendszert”. Ebben az addigi „nagyon gyenge” és „gyenge” besorolást kapó intézményekre vonatkozó keretrendszert kibővítették az átlagos, jó és kiváló iskolák szintjét meghatározó indikátorokkal annak érdekében, hogy segítsék az iskolák további fejlődését.

2. PEDAGÓGUSOK ÉRTÉKELÉSE

A pedagógusok értékelése az iskola belső minőségirányítási rendszerének része. Erre vonatkozóan az iskolák saját belső minőségértékelési rendszert dolgoznak ki és működtetnek. A tanfelügyelet ezt a rendszert ellenőrzi, nem az egyes pedagógusokat.

3. TANULÓI TELJESÍTMÉNY (MONITORINGRENDSZER)

Hollandiában az oktatás szabadsága mint általános alapelv érvényesülése miatt a kormányzati ellenőrzési és központi értékelési törekvések nehezen jutnak érvényre. A kérdés érzékeny volta ellenére az oktatási kormányzat 2007-től iskolai célokat (*school targets*) határozott meg, amelyek általánosságban írták le az adott tantárgyakon belül meghatározott célokat. Ez alatt alapvetően az adott témakörben, tantárgyban fejlesztendő kompetenciák szintjének leírását értjük. 2014-től e szinten túllépve *kötelezővé* tették a nemzeti iskolaelhagyási tesztet (*national school leavers test*), és a tanulói eredmények monitorozásának rendszerét.

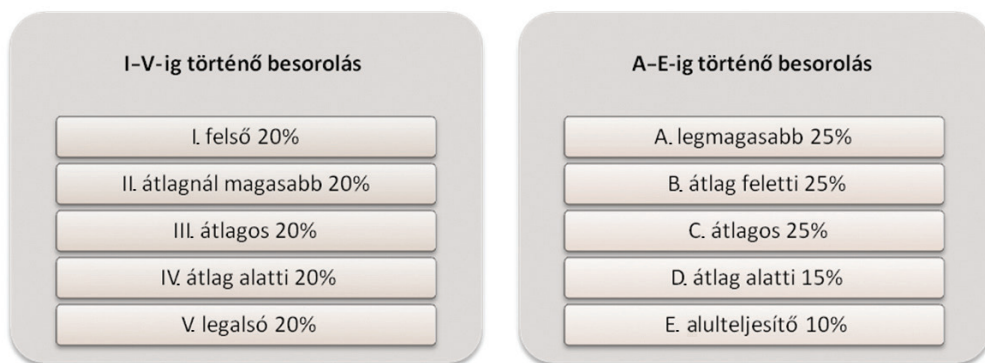
Az iskolák joga saját hatáskörben vizsgálni a tanulói teljesítményeket, emellett a Minisztérium évente egy alkalommal szervez országos tesztet. Minden kötelező tantárgyból a Minisztérium által meghatározott, országos szinten azonos tesztet írnak, a tanév vége előtt. A tanulók egyéb tárgyból is tehetnek vizsgát, igény szerint. Ennek eredményét a tanuló kérésére beszámítják a teljes évi eredménybe. Emellett lehetőségük van az oktatási szintjüknél (évfolyamuknál) magasabb szintű vizsgát is tenni. Azon tanulók számára, akik valamilyen sajátos nevelési igénnyel rendelkeznek, speciális feltételek állnak rendelkezésre. Például a nem holland anyanyelvű tanulók számára több (extra) időt, egynyelvű szótárhasználatot és kétnyelvű szótárhasználatot engedélyeznek.

A tanulók teljesítményének értékelése alapvetően az iskolák és pedagógusok felelősége, ennek támogatására azonban részletesen strukturált monitoringrendszert működtetnek. Az iskolák többsége a CITO által fejlesztett teljesítménymonitorozási rendszert használja (*Leerling Volg System, VGL*). Ennek rendszerét az 1980-as években először az általános iskolák számára fejlesztették ki, majd a későbbiekben a középiskolák is bevezették.

Az értékelési rendszer célja a fő tantárgyi területeken a tanulók formatív értékelésének támogatása. A rendszer tárolja a tanulók évközi eredményeit, valamint a központi teszteken elért eredményeit. A rendszerben szereplő központi tesztek feleletválasztós kérdésekből épülnek fel, a kapott eredményeket központi rendszerben tárolják.

Az elemi iskolák számára kifejlesztett teszt országos sztenderdek alapján készült. A VGL a következő területeken méri a tanulói teljesítményt: olvasás és szövegértés; aritmetika; környezeti orientáció (biológia, földrajz és történelem); társas és érzelmi fejlődés; angol nyelv; tudomány és technológia.

Az eredményeket öt szintbe sorolják, melyek a következők (9. ábra).



9. ábra. Az eredmények besorolásának öt szintje Hollandiában

(Forrás: Cito <http://www.cito.nl> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Az eredmények az egyes tanulókra lebontva, illetve a holland oktatási rendszerben tanuló többi diákkal összehasonlítva egyaránt lekérhetőek. Így követhető belőle a tanuló saját fejlődése, illetve az adott tanulócsoporthoz és intézményhez tartozó eredményei is. A kapott eredmények alapján a grafikonon követhető a tanuló fejlődése az adott területen. Az eredmények a tanuló egyéni értékelésébe kerülnek, illetve a fejlesztés alapjául szolgálnak.

Az utolsó két év eredményeit (7–8 évfolyam) a középiskolák a felvételi teszt (CITO-teszt) mellett szintén figyelembe szokták venni. Az I–V-ig történő besorolási rendszer a felvételi rendszerével azonos kategóriákat alkalmaz.

Az SNI tanulók számára, illetve a speciális iskolákban tanulók eredményeinek mérésére is lekérhetőek az adatok, amellyel a többségi tanulókkal vetik össze eredményeiket, azonban számukra további segítséget nyújt a rendszer az adatok értelmezéséhez.

A monitoringrendszer működtetésének költségeit az intézmények költségvetésükből fedezik. Az éves monitoringeredményekről a szülőket évente három alkalommal tájékoztatják. Emellett az iskolák eredményeiket nyilvánossá teszik az ún. Elszámoltathatósági ablakon (*Vensters voor verantwoording*) keresztül, amely az iskolák weboldalán a tanulói teljesítményeket és iskolai eredményességi mutatókat közli. Az egyes

iskolák eredményessége a tanfelügyelet felületén is megismerhető és összehasonlítható más intézmények adataival. Ez a szülőket segíti az intézményválasztásban, illetve a menedzsment számára belső információforrásként is szolgál.

Egy 2011-es, a Twente-i Egyetem által végzett vizsgálat – mely az iskolai teljesítmények nyilvánosságának hatásait elemezte (JANSSENS 2011) – kimutatta: a nyilvánosság a szülők iskolaválasztási döntéseit a vártnál kevésbé befolyásolta, azonban az iskolák működése szempontjából a hatása jelentős. Legnagyobb felhasználóivá a pedagógusok és iskolavezetők váltak. Az iskolák többsége a minőségfejlesztési folyamatba építette a jelentéseket, ez azonban befolyásolta a pedagógusok mobilitását is. Hatott a tanfelügyelet működésére is: a tanfelügyelet a felügyeleti rendszer transzparenciájának javításával, a felügyeleti tevékenységek explicitté tételével reagált az eredményességi mutatók nyilvánosságára.

4. RENDSZERSZINTŰ ÉRTÉKELÉS

A rendszerszintű értékelés számos elemet tartalmaz, adatgyűjtései a nemzetközi teljesítménymérések, a tanulói monitoring-rendszer, a sztenderdizált tesztek eredményeinek összesítése, a záróvizsgák eredményei, illetve a tanulói adatbázis (BRON) alapján történik. Az adatok összesítésére éves jelentések (*Jaarlijks Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau*, JPON) és követő vizsgálatok (*Cohort Onderzoek Onderwijslooptanen*, COOL) segítségével történnek. A tanfelügyelet is ezen adatokból aggregálja az iskolák eredményességi mutatóit.

A tanfelügyeleti rendszer a 2002-es szabályozás alapján működik: ettől az időszak-tól kezdve az iskolák belső önértékelésének jelentősége nőtt, a tanfelügyelet szerepe pedig az addigi kizárólagos külső értékelő szerephez viszonyítva átalakult. Jelenleg szerepe kettős: egyrészt az iskolákra vonatkozó eredményességi adatokat elemzi, amelyek alapján az iskolák eredményességét vizsgálja; másrészt fejlesztő értékelést végez az iskolákban, amellyel támogatja az iskolák belső értékelését. Az iskolák belső önértékelése az alapja a tanfelügyelet négyévenkénti külső értékelésének.

Az oktatási rendszer eredményességét a következő adatok mutatják.

- A holland oktatási rendszer a PISA-mérések és a *Survey of Adult Skills* (PIAAC) alapján egyike a világ legeredményesebbnek minősített oktatási rendszereinek. Az alapkompenciákat tekintve jóval az OECD-átlag feletti eredményeket ér el, emellett a gyengén teljesítők arányát is sikerül viszonylag alacsony szinten tartania: e területen a koreai és japán rendszer eredményeihez közelít, a gyengén teljesítők aránya a 15 évesek között a 10% körüli értéket alig haladja meg, bár ez növekedést jelent a 2012-es eredményekhez képest (OECD 2016).
- A kiemelkedő eredmények ellenére azonban azt is hangsúlyoznunk kell, hogy a 2015-ös PISA-vizsgálaton matematikából és természettudományból az előző mérés eredményeihez képest csökkent a tanulói eredményesség, miközben szövegértés területén javultak az eredmények. Ebből következően a fejlesztések

fókuszába a matematikai és természettudományi terület fejlesztése került, mint azt a következőkben bővebben tárgyaljuk.

- A sikerek mellett problémás területként jelenik meg, hogy Hollandiában az európai átlagnál magasabb az iskolai teljesítmények és a szocioökonómiai státusz közti összefüggés. Ez az összefüggés az intézménytípusok szintjén is jelentkezik.
- A korai szelekció a rendszerszintű jó eredmények mellett az intézménytípusok közti jelentős teljesítménykülönbségekhez vezet.
- Magas a bukások aránya: a tanulók 28,7%-a 15 éves koráig ismétli valamelyik osztályt.

4.2 NEMZETI STRATÉGIÁK ÉS PRIORITÁSOK

Hollandia saját eredményeit nem kizárólag az európai környezethez méri, hanem legalább ilyen súllyal hasonlítja teljesítményét az kelet-ázsiai országok (pl. Szingapúr) eredményeihez, amelyek a PISA-vizsgálatokon megelőzik. Fő célja az eredményesség terén a kiválóság szintjének elérése. Ennek megvalósítása érdekében a következő fő területeken végez fejlesztéseket (OECD 2016):

- korai iskoláztatás;
- tanulói motiváció fejlesztése (a holland tanulók kevésbé tartják motiválónak az iskolát, mint pl. a magyarok);
- korai szelekció átgondolása;
- pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása;
- iskolavezetés támogatása, felkészítés a kibővülő iskolai szintű feladatok (pl. értékelés és fejlesztés) elvégzésére.

Ezeket a fejlesztéseket átgondoltan valósítják meg, mivel egy eredményesen működő rendszer esetében fennáll annak a veszélye, hogy a változások hatására romlanak az addig elért eredmények.

4.3 KURRIKULUMFEJLESZTÉSEK ÉS ALAPKOMPETENCIÁK

A KURRIKULUMFEJLESZTÉSEK ÉS AZ ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK PEDAGÓGIAI KÖRNYEZETE

A fentebb összefoglalt szabályozási és fenntartói rendszerből következően Hollandiában a központi tanterv kizárólag általánosságban szabályozza az oktatási rendszert, meghatározva a tantárgyakat, az egyes szinteken elérendő kompetenciákat, illetve ezek fejlesztésének területeit. Ezeket a területeket céloknak nevezik, ez képezi a helyi programfejlesztés alapjait (KUIPER – NIEVEEN – BERKVENNS 2013).

Az oktatás központi műveltségterületének összehangolására bevezetett új törekvés az alaptantervi szinten közös műveltségi kánon meghatározása. E folyamatban a kulturális örökség 50 közös elemét definiálták, amelyeket minden iskola kiinduló pontként használhat az oktatás során. Ezek helyi tantervbe történő beépítése nem kötelező.

Felmerülhet a kérdés, hogy az oktatás ilyen szintű központi szabályozása (illetve annak hiánya) esetén hogyan biztosítható, hogy az iskolarendszer egységes legyen? Ebből a szempontból külön érdekességet jelent, hogy például matematikából a programok szintjén alapvetően nincsenek eltérések az országon belül az egyes iskolák között. Mi jelenti akkor az egységesség alapját? Itt négy tényezőt érdemes megnevezni (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN – WIJERS 2005; VAN ZANTEN – VAN DEN HUIVEL-PANHUIZEN 2014):

1. *A tananyagok, tankönyvek* – ez talán a leginkább meghatározó tényező, erre még a tananyagok innovációjánál bővebben kitérünk.
2. *A vizsgafelkészítést szolgáló tananyagok (Proeve)*, amelyek a vizsga tartalmait, szerkezetét, kérdések típusait tartalmazzák, valamint mintafeladatokat.
3. *A tantervben meghatározott alapvető célok és tantárgyak*, amelyek segítik a tananyag összehangolását, ezek tantárgyanként jelennek meg.
4. *A tanítási-tanulási célok (targets)*, amelyeket tanulási eredményeknek is nevezhetünk: ezek határozzák meg az egyes tantárgyakhoz a kompetenciafejlesztési célokat.

Oktatáspolitikai szinten az 1980-as évek közepétől a központi tantervi szabályozás hiányából eredő problémaként érzékelték az alacsonyabb szintre képző középiskolák gyengébb teljesítményét. E probléma kezelésére számos kezdeményezés indult el, amelyek a központi szabályozás oldaláról kísérelték meg a képzés színvonalának emelését (WARDEKKER – VOLMAN – TERVEL 2014).

A 2000-es évek kezdetétől egyre erősödő politikai törekvés a *tanulási eredményeken alapuló szemlélet erősítése* az oktatásügyben. Ennek hatására erősödött meg a központi kormányzat szabályozó szerepét növelni kívánó irányzat. A központi vizsgák – amelyek kezdetben nem voltak kötelezők, az iskolák jelentkezhettek rá – egyre inkább eltolódtak az ismeretközpontú mérésektől a kompetenciák mérése felé. 2000-ben kezdte meg az Oktatási Bizottság a 4. (8 éves), 8. (12 éves) és 10. (14 éves) évfolyam számára az alapkompentenciák területén a követelmények, szttenderdek minimumszintjének meghatározását az olvasás és számolás területén. A fejlesztés során Finnország „kiváló szint” meghatározásának tapasztalatait használták fel. Ez a kormányzati törekvés azt a célt szolgálta, hogy támogassa az intézményeket saját fejlesztési programjuk kidolgozásában az elérendő minimumszint meghatározásával.

Ezzel párhuzamosan és e célból az Oktatási Minisztérium megkezdte olvasásból és matematikából a 4., 8., 10. évfolyam és a középiskola végére elérendő szttenderdek keretrendszerének kidolgozását, ezzel párhuzamosan a tantervi célok átalakítását. Ez a fejlesztés 2010-ben zárult le. Ennek gyakorlati megvalósítása során a tanulási céloknak megfelelően átalakultak a vizsgakövetelmények, amelyek egyúttal a következő szint számára bemeneti követelményként jelentek meg, hasonlóan a magyar kétszintű

érettségi és felvételi összekapcsolásához. 2015-től tették kötelezővé a tanulási eredmények szemlélet erősítése érdekében az iskolázási tesztet a szövegértés, matematika és angol nyelv területén.

A 2012-es Oktatási Törvény átalakította az implementáció támogató környezetét: egyrészt a Tanfelügyelet feladatává vált, hogy azon iskolák számára, amelyek az eredményességi mutatók terén, a pedagógiai hozzáadott érték vizsgálata alapján nem tudták a várható eredményességet mutatni, fejlesztő támogatást nyújtson. Másrészt az iskolák finanszírozásának átalakítása a támogatórendszer piacosodását vonta maga után. Egyre több piaci szereplő jelent meg a támogatórendszerben, mivel az intézmények teljesen szabadon felhasználható összegként, egyben kapják meg az államtól a finanszírozást (*lump sum*), a teljes, két évvel ezelőtti tanulólétszám alapján. Ez lehetővé tette, hogy az intézmények az eredményesség javítása érdekében (akár a piacról is) támogatást vásároljanak maguknak.

A KURRIKULUMFEJLESZTÉS MÓDSZERTANA ÉS GYAKORLATA

A tantervi fejlesztéseket jelenleg is az SLO támogatja, azonban szerepe leginkább az átfogó, elméleti szintű támogatásban jelenik meg, lényegében a tantervfejlesztőket támogató szakmai szervezet, illetve a nemzeti alaptantervben meghatározott tantárgyak és tantárgyi célok kidolgozásáért felelős (WARDEKKER – VOLMAN – TERVEL 2014).

A tantervi fejlesztésekhez kidolgozott eredményességmérések kapcsolódnak: ezek vizsgálata a deklarált, az implementált és a megvalósult tanterv összehasonlítására épül. Ennek keretében rendszeresen összevetik a tantervben megfogalmazott tanulási célokat a képzési programokkal, a tantermi oktatás gyakorlatával és a tanulók eredményességével az adott területen. Erre a kurrikulum értékelésénél még visszatérünk. Az eredményesség mérésére sok esetben nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat alkalmaznak.

Az alaptantárgyakat rendszeres felülvizsgálatnak vetik alá, a jelenlegi elemi iskolai tantárgyi rendszer a harmadik tantárgyi generáció. Az első generációt 1993-ban hozták létre, azóta azonban radikálisan csökkentették az oktatandó tantárgyak számát (122-ről 58-ra), és a célokat lényegesen általánosabban fogalmazzák meg, mint a kezdeti időszakban. Ma már nem térnek ki a tanulási-tanítási tevékenységekre, ez a programfejlesztők és képzésfejlesztők feladata. Hasonló fejlesztés ment végbe a középiskolák szintjén, ahol a kezdeti 300 tantárgyat csökkentették 58-ra.

Az egyes tantárgyi területekhez az SLO az elemi iskolai szintre vonatkozóan részletesebben lebontotta az egyes szintekre a tanulási célokat, illetve a középiskolák alsó évfolyamai számára is készített részletesebb meghatározást az egyes szintekre vonatkozóan, illetve példaprogramokat fejlesztett. Emellett a középiskola alsóbb szintjeinek követelményei a tantárgyanként megfogalmazott vizsgakövetelményekben és az ezek alapján készített tesztekben részletesen meghatározottak. Az egyes tantárgyi

követelményeket az adott szaktárgy és tudományterület szakértői, szaktárgyi tanárok, a CITO és a Teszt- és Vizsgaközpont (CvE) szakértői együttműködésben állítják össze, az SLO ebben a munkában koordináló és támogató szerepet tölt be.

A vizsgák részletes tartalmának leírását a tantárgyi célok alapján a vizsga ismertető, kivonat (*sillabusz*) tartalmazza, amelynek összeállítása a CvE feladata. Ez tartalmazza a vizsgák tartalmának és követelményeinek leírását, tantárgyanként meghatározva. Az SLO útmutatókat is fejleszt a vizsgák lebonyolításához, ennek követése azonban nem kötelező.

A szövegértés, idegen nyelv (angol) és matematika területén 2005–2007 között zajlott, a referenciaszintek meghatározására irányuló fejlesztések jól illusztrálják a makroszintű fejlesztések folyamatát. Ezeket a referenciaszinteket a meglévő adatok alapján határozták meg, azaz a rendszerben tanulók teljesítménye alapján. Ehhez felhasználták a nemzetközi méréseken a holland tanulókra vonatkozó eredményeket és szinteket is. A szintek meghatározásához figyelembe vették a tanárszakos hallgatók által a képzés elején kitöltött, a hallgatók alapkompenciáinak felmérését célzó tesztek eredményeit is. Ez utóbbiak rámutattak arra, hogy a tanárképzésbe jelentkezett hallgatók számára is nehézséget okoz azoknak a feladatoknak a megoldása, amelyek az elemi iskolát záró teszten az átlag alatti teljesítményt nyújtó tanulók számára nehézséget jelentenek. Az eredményekből következtettek az oktatási rendszerben alkalmazott módszerek, tananyagok és a tanárok képzése, szaktudása területén mutatkozó hiányosságokra. A kapott eredmények alapján 2007-től részletesebben is meghatározták azokat a szinteket, melyeket a tanulóknak el kell érniük az adott tanulási szakasz (tanév) végére. Ezek a referenciaszintek az SLO felületén férhetők hozzá. A szintek nem előíró szerepet töltenek be, hanem orientálják a tanárok és tananyagfejlesztők tevékenységét, ezáltal visszahatnak az oktatási rendszerben alkalmazott módszerekre, tananyagokra és a tanárképzés tartalmára.

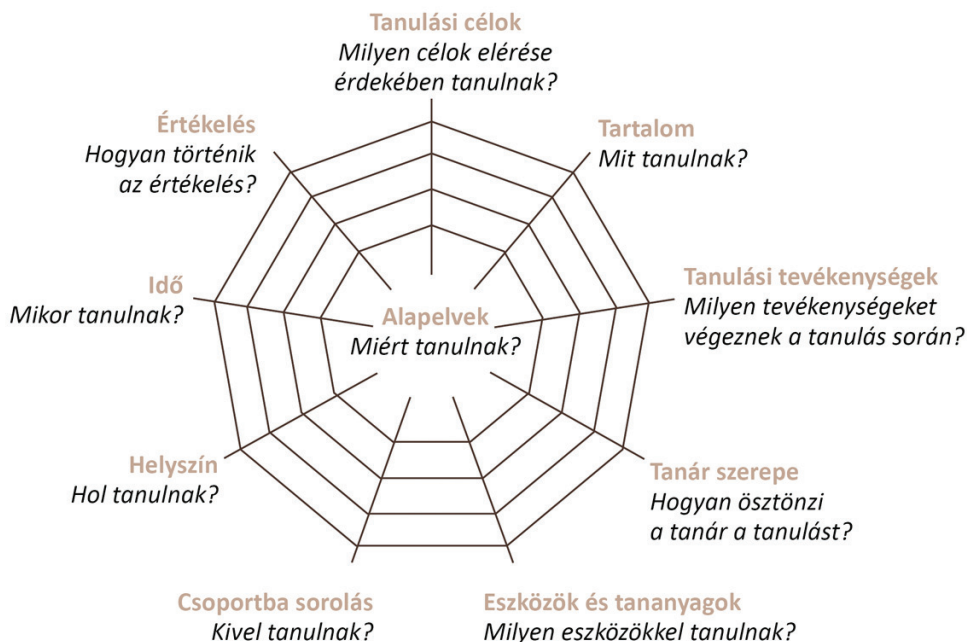
A jelenleg folyó tantervfejlesztések számára az SLO az alábbi általános fejlesztési modelt dolgozta ki (10. ábra).

Az 10. ábra azért fontos számunkra, mert meghatározza azokat a területeket, melyeket a tantervfejlesztők és a hozzájuk kapcsolódó, velük együttműködő tartalomfejlesztők meghatároznak az egyes képzési programok vagy tantárgyi anyagok szintjén.

A KURRIKULUMFEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ IMPLEMENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉGEK ÉS EZEK EREDMÉNYESSÉGE

A kurrikulum implementációjának meghatározó területe – a korábban már részletesen ismertetett kimeneti szabályozás, vizsgarendszer és ennek támogató rendszere mellett – a tankönyveken és oktatási programcsomagokon keresztül megvalósuló implementáció. A tananyagok fejlesztésének jelentőségét világosan mutatja, hogy számos

kutatás igazolja: a holland pedagógusok többségének pedagógiai gyakorlatát meghatározza a tankönyv. A pedagógusok 90%-a nyilatkozott úgy, hogy alapvetően a tankönyvhöz kapcsolódó oktatási programcsomag alapján oktatja tantárgyát (VAN ZANTEN – VAN DEN HUIVEL-PANHUIZEN 2014).



10. ábra. Kurrikulumháló Hollandiában

(Forrás: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling fejlesztése alapján <http://www.slo.nl/> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

*Az ábrában szereplő kérdések a tanulók tanulására vonatkoznak.

A tantervi produktumok (a következőkben *oktatási programcsomagnak* nevezzük) az alapvető célok, vizsgaprogramok, vizsgasillabuszok és tantárgyi programok figyelembevételével készülnek. Tankönyvkiadók állítják elő őket, egyetemi szaktárgyi és szakmódszertani oktatók, szakértők, pedagógusok bevonásával. Ezek közül választhatnak az intézmények, illetve maguk az iskolák is előállíthatnak programcsomagokat vagy tananyagokat, tananyagrészeket. Az anyagok a napi tanítási tevékenység támogatására jöttek létre és valóban nagy támogatást nyújtanak a pedagógusoknak. Azonban az anyagok használatának veszélyeként fogalmazható meg, hogy az alkalmazó pedagógusok tevékenysége pusztán a meglévő programok alkalmazására korlátozódik.

Jelenleg általános trendként fogalmazható meg, hogy a *pedagógusok* (éppen a digitális eszközök használatára építve) egyre több programrészt dolgoznak ki önállóan. Erre támogató programok is megjelennek, mint arra a 21. századi kompetenciák fejlesztése kapcsán még visszatérünk. A tantárgyi programcsomagokról elmondható,

hogy a tervezés minden területére kiterő anyagokat dolgoznak ki. Ebből következően képesek arra, hogy a tantárgyi területeken vagy kompetenciafejlesztés területén megjelenő újdonságokra gyorsan reagáljanak.

A Bronwijzer könyvkiadó kompetenciafejlesztést célzó, református tartalmakkal kibővített tankönyvfejlesztő tevékenysége jól illusztrálja a kompetenciafejlesztés és a speciális tartalmak összekapcsolásának folyamatát. A kiadó elsősorban vallási irodalom kiadásával foglalkozik. Azonban a piackutatói eredmények azt mutatták, érdemes lenne az erős református identitással rendelkező iskolák számára olyan olvasókönyvcsomagot kifejleszteni, amely tartalmaiban jobban illeszkedik az iskolák szellemiségéhez. A kiadó ezért megvásárolta a legnépszerűbb holland olvasókönyvkiadótól egy tankönyvcsalád szerkezetét, feladatait és támogató rendszerét. Ezt a tankönyvet tartalmi szempontból, az olvasott szövegek tartalmában átalakította, azonban a tankönyvhöz kapcsolódó feladattípusok, a tanári kézikönyvek és útmutatók lehetővé tették, hogy a könyv a kompetenciafejlesztés azonos szintjét valósíthassa meg, eltérő értékrendet közvetítő tartalmakkal.

Innovatív módszertani elemek bevezetésének általános gyakorlata a kidolgozott mintaóra, amely az általános szaktárgyi, módszertani törekvések néhány konkrét, tanóra-ra lebontott leírását tartalmazza. E fejlesztések gyakran inputot szolgáltatnak a kurrikulum felülvizsgálatához, illetve inspirálják az alkalmazó pedagógusokat hasonló innovációk bevezetésére. Emellett más célcsoportok (például tananyagfejlesztők, pedagógusképzők) számára is kiindulási alapot nyújthatnak további hasonló anyagok kidolgozására.

A tananyagok jelentőségéből következően számos, a tananyagfejlesztők tevékenységét támogató projekt zajlik. Ezek közül érdemes kiemelni a Twente Egyetem Tantervfejlesztés és Oktatási Innováció Tanszékének tevékenységét. Ez az intézmény évtizedek óta folytat vizsgálatokat a fejlesztések megalapozása érdekében. A tantervfejlesztési tapasztalatokból a fejlesztés során alkalmazott mintaórák következő funkcióit azonosították:

- a mintaórák az innováció meghatározó elemei, bemutatják az alkalmazó tanárok szempontjából az alkalmazott innováció sajátosságait, segítenek eligazodni annak komplexitásában;
- a tanárok számára orientációt nyújtanak arra vonatkozóan, milyen jelenségek várhatók az adott oktatási folyamatban;
- meghatározzák a várható tanulási eredményeket;
- világos útmutatóként szolgálnak az alkalmazó pedagógusok számára;
- támogatják az adaptációt;
- ösztönzik a párbeszédet és a reflexiót, az alkalmazók számára előzetesen is meghatározott kérdésekkel.

A KURRIKULUMFEJLESZTÉSEK MINŐSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A minőség értékelése a tantervek esetében nagyon komplex feladat, mivel a minőség e területen számos kérdés mentén vizsgálható: Mennyire releváns az adott tartalom? Hogyan támogatja a kurrikulum az egyes szintek közti átmenetet? Mennyire segíti a munkaerőpiacra történő kilépést?

A tényeken alapuló oktatás a kurrikulumfejlesztések értékelésében is meghatározza a holland gyakorlatot. Két meghatározó forrásra támaszkodik az értékelés kialakításában: az egyik a *What Works Clearinghouse* (WWC) által kidolgozott, az Egyesült Államokban alkalmazott gyakorlat, amely az előre meghatározott sztenderdek alapján, randomizált kontrollált vizsgálattal értékeli egy adott oktatási folyamatot. A másik a Holland Oktatási Bizottság által megfogalmazott, tényeken alapuló szemléletre vonatkozó javaslatok gyűjteménye: (1) előzetes adatgyűjtés az eredményességre vonatkozóan; (2) több éves feltáró vizsgálatok és gyakorlat elemzései előzik meg a folyamatot; (3) kísérleti és kontrollcsoportok eredményeivel kell igazolni az adott fejlesztést.

5. táblázat. A holland Nemzeti Tantervfejlesztő Intézet (SLO) kritériumrendszere
(Forrás: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling fejlesztése alapján
<http://www.slo.nl> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Kritérium		Vizsgált kérdés
Relevancia		Megfelel-e a tudomány jelenlegi álláspontjának a tartalom? Szükséges-e beavatkozás a tudományos eredmények változásai miatt?
Konzisztencia		Logikus és egységes-e a kurrikulum struktúrája?
Alkalmazhatóság	Várható	Alkalmazhatónak tűnik-e a tantervi elem azon a területen, amelyre tervezték?
	Tényleges	Alkalmazható volt-e a tantervi elem azon a területen, amelyre tervezték?
Eredményesség	Várható	Alkalmasnak tűnik-e a tantervi beavatkozás az elvárt tanulási eredmények elérésére?
	Tényleges	Alkalmas volt-e a tantervi beavatkozás az elvárt tanulási eredmények elérésére?

A fentebbi alapelvek figyelembevételével kidolgozott kurrikulumfejlesztési folyamat alapvetően a fejlesztő kutatás vagy kurrikulumdesign módszertanára épül (VAN DEN AKKER – BANNAN – KELLY– NIEVEN – PLOMP 2013). E megközelítés a fejlesztési folyamat során számos vizsgálati elemet tartalmaz, amelyek különböző forrásból származó és eltérő módon gyűjtött adatok elemzéséből állnak:

- a fejlesztés megalapozásához szükségletelemzés, tartomelemzés, szakirodalom elemzése és szakértői értékelés;
- a fejlesztés megvalósítása során az egyes szakaszok folyamatos formatív értékelése.

Az elemzések célja kettős: egyrészt a kiinduló helyzet feltárása, a lehetséges fejlesztési

pontok azonosítása, másrészt a fejlesztendő produktum elemeinek feltárása és a fejlesztési folyamat elemzése. Ez a megközelítés folyamatos interakciót tesz szükségessé a fejlesztők és felhasználók közt, ami nemcsak az elkészült anyagok minőségét javítja, hanem egyúttal az implementációban részt vevők számára szakmai támogatást is nyújt. E fejlesztési folyamat során a keletkezett anyagok értékelésére kritériumrendszerrel dolgozott ki az SLO (5. táblázat).

Az egyes kritériumok egymásra épülnek, illetve részben átfedik egymást, például az alkalmazhatóság egyúttal az eredményesség feltétele is. A kritériumrendszeren belül különbséget tehetünk arra vonatkozóan, hogy a tervezett vagy az implementált tantervre vonatkozik-e. Például a tananyagok esetében az alkalmazhatóság és eredményesség vizsgálható előzetesen, a pedagógusok vagy a diákok véleménye alapján, illetve a folyamatot követően, az eredményességi mutatók alapján.

6. táblázat. A kurrikulum értékelésének javasolt folyamata Hollandiában
(Forrás: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling fejlesztése alapján
<http://www.slo.nl> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Tervezési szakaszok		Design-specifikáció	Általános tervezési szakasz	Egyes elemekre vonatkozó részletes beavatkozás	Teljes beavatkozás	Implementált beavatkozás
Értékelési kritériumok						
Relevancia		– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	
Konzisztencia		– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	
Alkalmazhatóság	Várható	– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői értékelés	– szűrés – szakértői beszélgetés	– szűrés – szakértői beszélgetés	
	Tényleges			– mikro-értékelés	– mikro-értékelés – kipróbálás	– vizsgálat, esettanulmány, kísérlet
Eredményesség	Várható	– szűrés – fókuszcsoport	– szűrés – fókuszcsoport	– szakértői értékelés	– szakértői értékelés	
	Tényleges			– mikroértékelés	– mikro-értékelés – kipróbálás	– vizsgálat, esettanulmány, kísérlet

A kritériumokat öt alapvető értékelési módszer keretében alkalmazzák:

- **Szűrés:** a fejlesztő csoport tagjai az anyagokat a kritériumrendszerből összeállított lista alapján értékeli. Így értékelik az elkészült mintaórákat is.
- **Szakértői értékelés:** a téma terület szakértői (szaktárgyi és szak módszertani szakértők, gyakorló pedagógusok) értékelik az elkészült prototípusokat, például

mintaórákat, tananyagokat, egy előre összeállított értékelési útmutató alapján, amely a kritériumokra épül.

- *Értékelő beszélgetés*: a fejlesztő csoport szakértője és a célcsoport egy képviselője részletesen átbeszéli az elkészült anyagokat.
- *Mikroszintű értékelés*: a felhasználók (tanárok és diákok) kisebb csoportja kipróbálja az anyag egy részét. Egyikük értékelő megfigyeléseket végez és interjút készít a csoport tagjaival.
- *Kipróbálás*: a felhasználók tágabb csoportja normál iskolai helyzetben kipróbálja az anyagot. Ennek során értékelő megfigyeléseket végez, illetve tesztek felhasználásával is értékeli a tanulási folyamatot.

Az egyes értékelési elemek a 6. táblázatban vázolt folyamatba illeszkednek. Az egyes vizsgálati és értékelési folyamatok során fontos szempont a trianguláció: például a mikroértékelések esetében az eltérő képességszinten álló tanulók reprezentativitásának biztosítása.

AZ ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

MATEMATIKA

A kurrikulumfejlesztés folyamatának példája a *Fruedental* által vezetett realiztikus matematikai program (*Realistic Mathematics Education, RME*). A programot az Utrechti Egyetem matematikai tanszékén dolgozták ki az 1970-es években. A program fő alapelve, hogy a matematikát mint alapvető emberi tevékenységet értelmezi (matematika mindenkinek), és – reformpedagógiai alapelveket és módszereket alkalmazva – a matematikaoktatást egyrészt a direkt instrukció, másrészt a realiztikus oktatás alapelvei alapján építi fel. Az előbbi alapelv a készségek direkt módon történő, részletes instrukciókra épülő fejlesztését jelenti, a realiztikus oktatás pedig olyan, a tanulók életvilágához közeli tevékenységek és tartalmak bevezetését az oktatásba, amely megkönnyíti a megszerzett képességek valódi helyzetekben történő alkalmazását.

Mára a programot a tantervben meghatározott kompetenciákhoz igazítják. E program sikerét később a központi mérések is igazolták. Bár maga a program matematikusok által vitatott, éppen a realiztikus elem miatt, azonban az e program fejlesztése és implementációja során alkalmazott folyamat mindmáig országos szinten befolyásolja a programfejlesztések gyakorlatát. Ennek meghatározó elemei a következők (VAN ZANTEN – VAN DEN HUIVEL-PANHUIZEN 2014):

- az egyetemi szakmódszertani tanszékek meghatározó szerepet játszanak az adott szaktárgyi tanterv és a kapcsolódó tananyagok kidolgozásában;
- a program szakmódszertani anyagokkal és a pedagógusok számára biztosított képzésekkel támogatja az implementáció folyamatát;
- a képzési programot bevezetése előtt nagymintás vizsgálattal tesztelik,

- ezt követően javítják a tananyagot;
- a programhoz értékelési eszközök kapcsolódnak, amelyek lehetővé teszik a tanulói előrehaladás folyamatos monitorozását.

IDEGEN NYELVI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

Az idegen nyelvi képességek fejlesztése a holland oktatásügy fontos hagyománya: először a gyarmatosításból következően volt nagy jelentősége a nyelvtanításnak, és ez a tradíció mindmáig érezteti hatását.

2007-ben a középiskolai reform kapcsán az idegen nyelvek oktatása is átalakult: megkezdődött a középiskolák addigi vizsgakövetelményeinek összehangolása a KER-rel (azaz idegennyelv-tanítás Közös Európai Referenciakerettel). Ennek eredményeképpen a CvTE újból meghatározta a záró nyelvi vizsgák szintjeit, együttműködésben a CITO-val. 2006-ban átalakult az angol, német, francia nyelv, 2007-ben az orosz, arab, török és spanyol nyelv vizsgájának követelményrendszere. Ennek felülvizsgálata történt meg 2013-ban. Ekkor az olvasási és hallott szöveg értési képességek középiskolai szintű sztenderdjeit vizsgálták felül, angol, német és francia nyelvre vonatkozóan (FESKENS – KEUNING – VAN TIL – VERHEYEN 2014). A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy hiányzik a kapcsolat a jelenlegi képzési célok és a tanulók iskolai záróteszten elért eredményei között.

A 21. SZÁZADI KOMPETENCIÁK TERÜLETÉRE FÓKUSZÁLÓ FEJLESZTÉSEK

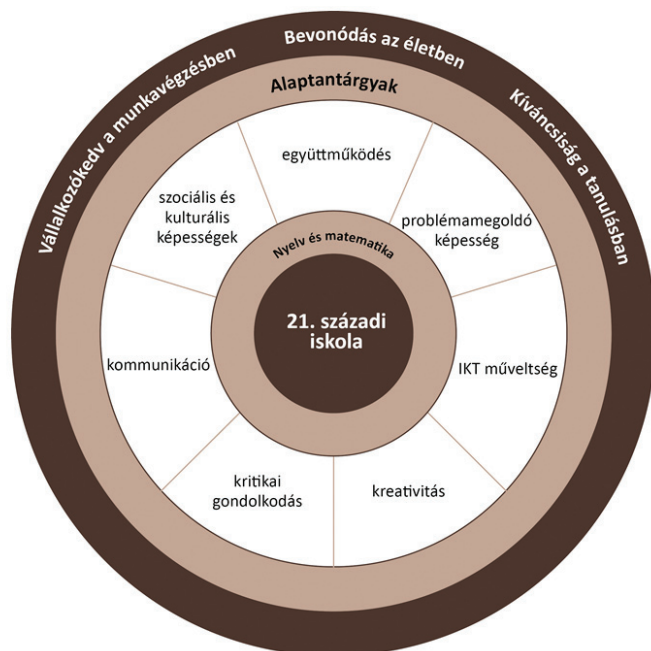
A tudásalapú társadalom elvárásainak megfelelő oktatási rendszer működtetése érdekében a 21. századi kompetenciák fejlesztését célzó kormányzati törekvések azonosíthatóak a holland oktatási rendszerben. Holland kontextusban e kompetenciák számos eltérő megnevezéssel bírnak: kulcsképessegek (*sleutelvaardigheden*), kulcskompetenciák (*kerncompetenties*), átfogó, interdiszciplináris kompetenciák (*vakoverstijgende competenties*). (THIJS – FISSE – VAN DER HOEVEN 2014: 17–18). A 21. századi kompetenciák elnevezés azért okoz problémákat, mert a megnevezés valamilyen új, eddig nem alkalmazott fogalomra utal, így nem hangsúlyozza eléggé, hogy kompetenciák továbbfejlesztett formájáról beszélünk. A fogalmak pontos tisztázása érdekében a Twente Egyetem kutatócsoportja a tantervi fejlesztések számára összehasonlító elemzést végzett a rendelkezésre álló kompetenciamodellek értelmezésére, a 21. századi kompetenciák definiálására (VOOGT – ROBLIN 2010). Az elemzés keretét a 11. ábra mutatja.

E keret alapján egyrészt a különböző modellek közti hasonlóságokat és különbségeket, másrészt az egyes modellek vertikális konzisztenciáját, azaz a tartalom, az oktatási megoldások és az értékelés közti összhangot vizsgálták. Kiemelt területként jelenik meg az IKT-kompetenciák vizsgálata, ez világosan mutatja a fejlesztések fókuszát is.

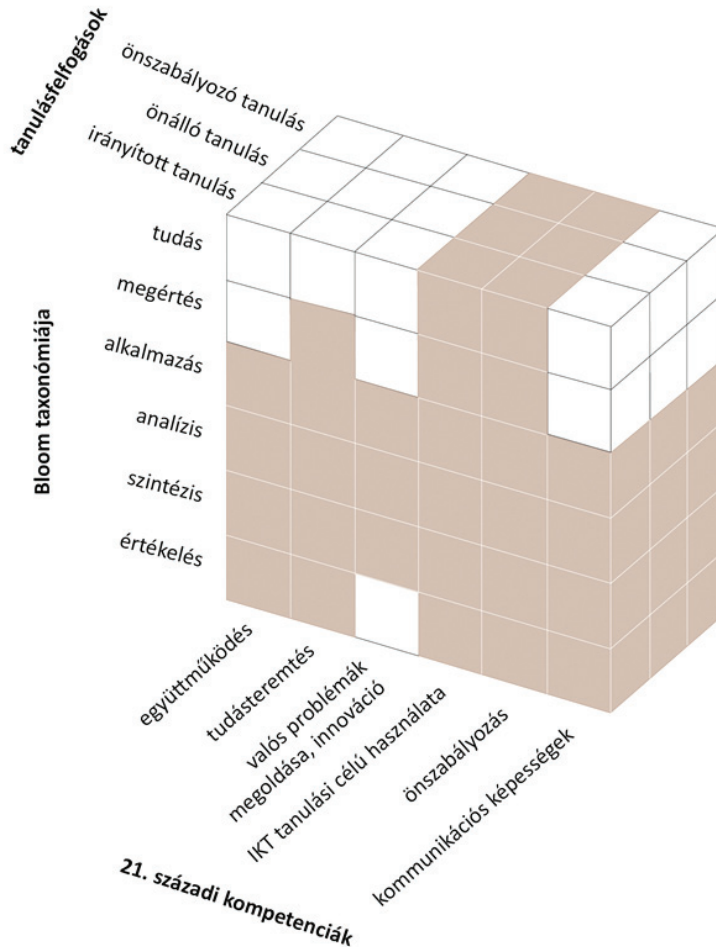


11. ábra. A holland kompetenciamodell elemzési kerete
(Forrás: VOOGT – ROBLIN 2010)

Vizsgálatuk eredményeképpen megállapították, hogy az együttműködésre, kommunikációra, digitális műveltségre és szociális-társadalmi együttélésre irányuló kompetenciák mindegyik modellben megjelentek, azonban a kreativitásra, kritikai gondolkodásra és problémamegoldásra irányuló képességek az egyes modellekben eltérő szinten kapnak helyet. A vizsgálatok alapján határozták meg azokat a kompetencia-területeket, amelyek a tantervi fejlesztésekben helyet kaphatnak.



12. ábra. A 21. századi kompetenciák holland modellje
(Forrás: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling fejlesztése alapján
<http://www.slo.nl/> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)



13. ábra. 21. századi kompetenciák meghatározása Hollandiában
(Forrás: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling fejlesztése alapján
<http://www.slo.nl/> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

A kutatás végén megfogalmazott ajánlásokban hangsúlyozzák, hogy e kompetenciák és a jelenleg érvényes kurrikulum összehangolása összetett, a teljes folyamat át gondolását igénylő feladat, amely nemcsak a tantervi fejlesztés, hanem az oktatás teljes rendszerének átgondolását is igényli. E fejlesztések alapján 2015 végére a Kennisnet tartalomfejlesztő csoport az SLO-val együttműködve kifejlesztette a 21. századi kompetenciák modelljét. A projekt végére kidolgozott modell a következőképpen foglalható össze (12. ábra).

E kompetenciák még nem jelennek meg a kurrikulum szintjén, különösen a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás, valamint a digitális műveltség területén mutatkoznak hiányok. Azonban a kompetenciák jelenlegi meghatározása további fejlesztések alapját képezi, egyúttal segíti az intézményi szintű innovációk összehangolását.

A további fejlesztések támogatására hozták létre a Kennisnet támogató felületét, amely publikációk, jó gyakorlatok, tananyagok bemutatásával és fejlesztésével, a kapcsolat-teremtés, hálózatosodás támogatásával segíti a fejlesztéseket (Kennisnet – Laat ict werken voor het onderwijs, é. n.).

A 21. SZÁZADI KOMPETENCIÁK MEGHATÁROZÁSA

E fejlesztési folyamat támogatására, a 21. századi kompetenciák tananyagba építése érdekében Bloom taxonómiai rendszerének (1956) felhasználásával, valamint három fő tanítási stratégia (ismeretátadó, készségfejlesztő és önszabályozó) összehangolásával dolgozták ki azt a rendszert, amely a kompetenciák mérésének alapját jelenti (13. ábra).

A 13. ábrán lévő egyes cellák a kompetenciaterület, a tanítási-tanulási stratégia és a taxonómia szintje közti kapcsolatot jelentik. Mint látható, nem kapcsolható össze minden egyes terület egymással. Azonban az ábra jól mutatja, hogyan áll össze a kompetenciamérés egy kategóriája.

4.4 KOMPETENCIAFEJLESZTÉST CÉLZÓ KORMÁNYZATI PROGRAMOK

A következőkben két olyan átfogó kormányzati programot mutatunk be, amelyek célja az iskolák tanulási eredményekben megmutatkozó teljesítményének javítása. Általánosságban elmondható, hogy Hollandiában a kormányzati programok alapvetően az oktatásügy eredményességi mutatói alapján formálódnak. Az elemzésekhez figyelembe veszik a nemzeti és nemzetközi méréseken nyújtott teljesítményeket, illetve ezeket sok esetben másodelemzésnek vetik alá, ezzel szolgáltatva adatokat a fejlesztéshez. Azért ezt a két projektet választottuk, mivel mindkettő *top-down* típusú kezdeményezés, emellett sok intézmény bevonásával valósult meg.

AZ ISKOLÁKÉ A KEZDEMÉNYEZÉS

Az *Iskoláké a kezdeményezés (School an Zet)* kormányzati program (2012–2015) az iskolák oktatási kapacitásának fejlesztésére irányult. A program 3000 elemi iskola, 450 középiskola és 150 speciális középiskola bevonását célozta, végül 2800 intézmény bevonásával zajlott. A program a nemzeti oktatási célokkal összhangban a következő fejlesztési területeket határozta meg:

- kutatásalapú tevékenységek;
- emberi erőforrás fejlesztése/tanuló szervezet;
- alapképességek fejlesztése;
- tanulók közti különbségek kezelése;

- tehetséggondozás;
- tudományos és technológiai képességek fejlesztése.

A programra pályázat útján jelentkezhetek oktatási intézmények, amelyek saját programjukhoz, helyi sajátosságukhoz igazodó fejlesztési programot dolgoztak ki a fentebb felsorolt tématerületek közül választva. A program meghatározó eleme a külső szakértői támogatás bekapcsolása az iskola fejlesztésébe. A külső szakértőket ún. „általános szakértők” (a szervezetfejlesztés, oktatástudomány területéről) és „tematikus szakértők” (az elemi oktatás és szakmódszertan területéről) csoportokba sorolták, felsőoktatásban oktatók és kutatóintézetek kutatói vettek részt szakértőként a programban. A fejlesztés folyamatának értékelő elemei a következők:

- a folyamat elején az intézményi eredményesség vizsgálata;
- a folyamat közben fejlesztő értékelés (kritikus barát), melyet a külső szakértő végzett;
- a fejlesztés folyamatának értékelése a központi záróteszt és a monitoringrendszer eredményei alapján.

TÉNYEKEN ALAPULÓ DÖNTÉSHOZATAL TÁMOGATÁSA AZ ISKOLÁBAN

Az iskolai tényezők alapvetően meghatározzák azt, hogy mihez kezd egy adott rendszer a rendelkezésre álló adatokkal. Hollandiában rengeteg adat áll rendelkezésre tanulói, tanulócsoporti és iskolai szinten egyaránt. Ezek további elemzésére és a különböző szintekre vonatkozó döntésekben történő felhasználásának támogatására jött létre a *Fókusz-projekt*.

Maga a tényeken alapuló döntéshozatal nem újdonság az oktatásban: mint arra Mandinach (2012) rámutat, a tanárok alapvetően mindig is információkat használtak a tanulókkal kapcsolatos döntéseikhez: megfigyelték a tanulókat, kérdéseket tettek fel és vizsgálták a tanulók által végzett feladatokat. A tényeken alapuló döntéshozatal jelenlegi trendjét a technológiai fejlődés tette lehetővé. Ennek révén ugyanis lehetővé vált nagyszámú adat tárolása, elemzése és összehasonlítása, például éppen a tanulói monitoringrendszer segítségével.

A kompetenciaalapú fejlesztés a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban történő megjelenésének meghatározó feltétele, hogy a pedagógusok és az iskolák építsenek az általában rendelkezésre álló adatokra, illetve a kompetenciamérések eredményeire. Egy 2012-ben végzett összehasonlító elemzés kimutatta, hogy a holland tanárok és iskolák az adatokat főként ellenőrzés céljára használják, ezek kevésbé jelentik a fejlesztés vagy az oktatási tevékenységek bázisát (SCHILDKAMP – KARBAUTZKI – VANHOOF 2014). Ennek fő okai között a következők szerepeltek: kevés szaktudással rendelkeztek az adatok értelmezéséhez és elemzéséhez; nem álltak megfelelő programok rendelkezésre; az iskolák szervezeti kultúrájába még nem épült be az adatok elemzésének és felhasználásának egyéb gyakorlata. Egy 2016-ban végzett vizsgálat már azt mutatja, hogy

megjelenik az adatok fejlesztési célú elemzése (SCHILDKAMP – POORTMAN – LUYTEN – EBBELER 2017).

Az adatalapú döntéshozatal elterjesztésének segítése érdekében hozták létre a Fókusz-projektet, mely 2 éves kormányzati program volt (2011–2013). A program vezetője a Twente Egyetem volt, amely a program részeként megjelenő képzésekért, illetve a dokumentáció és segédanyagok elkészítéséért is felelős volt. A programba olyan iskolák jelentkeztek, amelyek rendelkeztek előzetes adatbázissal, a sztenderdizált tesztek végeredményével, illetve tanulói monitorrendszerrel; és a kiválasztott intézmények (53) vezetői és tanárai vettek részt a programban. A projekt a DBMB-modell alapján támogatja az iskolai döntéshozatal fejlődését (VAN GEEL – KEUNING – VISSCHER – FOX 2016).

A DBMB lépései a következőkben foglalhatók össze (14. ábra).



14. ábra. DBMB lépései Hollandiában

(Forrás: VAN GEEL – KEUNING – VISSCHER – FOX 2016)

A döntés-előkészítésben és a fejlesztésekben az elsődleges adatforrások a sztenderdizált teszteredmények, ezek jelentik a kiindulási pontot. Ugyanakkor az iskolában rendelkezésre álló további adatokat, illetve gyűjtött információkat is szükség szerint bevonják az elemzésbe. A tesztek eredményeinek átfogóbb elemzése révén a tanárok mélyebben megértik az egyes tanulók nehézségeinek okát, megismerik a tanulók erősségeit és gyengeségeit. Emellett további eredményeket (pl. házi feladatok, iskolai tesztek, órai munka, megfigyelések) is bevonhatnak a vizsgálatba, amely segít megérteni az egyes tanulók oktatási szükségleteit. Döntés alatt a fejlesztésben számos különböző tevékenységet érthetünk: például tantervfejlesztést, programfejlesztést, tanórák tervezését vagy az idő és a források elosztásának tervezését. A fejlesztés során az intézmény számos szintjén támogatják a tényeken alapuló döntéshozatali képesség fejlődését.

- A pedagógusokra vonatkozó támogatás például segít abban, hogy a rendelkezésre álló adatok segítségével azonosítsák a tanulók erősségeit és gyengeségeit, és erre építve differenciált oktatási folyamat tervezésére és megvalósítására legyenek képesek. A támogatás abban is segít, hogy egyéb adatok, például házi feladatok, órai feladatok elemzése, órai megfigyelések alapján képesek legyenek a tanulók tanulási szükségleteinek azonosítására.

- Az intézményvezetőket támogatják például a források megosztása, a kurrikulum, a képzési programok kiválasztása, a tanulócsoporthoz kialakítása során felmerülő döntések adatokra támaszkodó végiggondolásában.

A fejlesztés a következő szakaszokból állt. Az első szakasz döntően továbbképzés jellegű, ennek során a fejlesztésben részt vevő egyetemi oktatók és szakértők az adatelemzéshez szükséges ismereteket és készségeket fejlesztették a résztvevőkben: a monitoringrendszer felhasználását az adatelemzéshez, az adatok elemzésének módszertanát, a tanulói szükségletek azonosítását és a beavatkozási tervek készítését. A folyamathoz szervezetfejlesztés is kapcsolódott, mivel a tényeken alapuló döntéshozattal kapcsolatos nézetek, beállítódások, a szervezet teljesítménnyel kapcsolatos beállítódása, az intézményen belüli együttműködés és bizalom alapvetően meghatározzák az implementáció sikerét.

Az első évet követően kezdődött meg az adatokra épülő folyamatok kidolgozása. Ennek során saját tanulóik eredményeit elemezték kis csoportokban, szakértők támogatásával. Ez a folyamat a résztvevők szemléletváltását teszi szükségessé: a későbbi fejlesztések szempontjából meghatározó, hogy az adatokra ne értékelési szempontból tekintsenek, hanem a későbbi döntések megalapozásának eszközeként. E folyamat során készítették el közösen, csoportokban a fejlesztés tervét is. Az első lépés minden iskolában a matematikai kompetenciák eredményeire épülő fejlesztés volt, ezt követően tértek át más területekre.

Ezt követően történt a tervezett folyamatok megvalósítása, melynek során egymást figyelték meg a résztvevők, majd közösen elemezték az eredményeket. Ezzel zárult a második év. A zárószakaszban a támogatók évi két alkalommal szupervíziós tevékenységet végeztek a fejlesztést bevezető intézményekben.

A fejlesztést követő vizsgálatok (VAN GEEL – KEUNING – VISSCHER – FOX 2016) eredményei azt mutatják, hogy a tényeken alapuló döntéshozatal fejlesztését célzó beavatkozás az alacsony szocioökonómiai státuszú családokból érkező tanulók esetében meghatározóan javította az eredményességet.

4.5 ÖSSZEGZÉS

A holland iskolarendszer az egyik kiemelkedően eredményes európai oktatási rendszer. Az utóbbi években zajló, kompetenciafejlesztésre fókuszáló fejlesztések célja, hogy a jelenlegi eredményeket a rendszer eddigi erősségeinek megőrzésével tovább javítsák. A tanulmány az eredményesség háttérében álló fejlesztő folyamatok környezetét, alapelveit és gyakorlatát mutatta be. Az áttekintés megállapításait a következőkben összegezzük.

A vizsgált rendszer és a fejlesztési folyamatok általános sajátossága az elemek kapcsolatának erősítése, az érintettek minél szélesebb körű bevonása és a szereplők közti világos feladatmegosztás. Az egyes részelemek közti szinergiára jó példa a tanulói

kompetenciák mérését és a fejlesztés támogatását célzó monitoringrendszer, amely az eredmények fejlődésének követését teszi lehetővé, és számos értékelési folyamat alapját jelenti, beleértve a fejlesztések értékelését is.

A másik meghatározó sajátosság a komplex támogató rendszerek működtetése. A támogatásban fontos szerepet játszanak a teljes oktatási programcsomagok, amelyek segítenek a pedagógusoknak a tanulási célok elérésében. Hollandiában is mutatkoznak problémák a pedagógusok munkájának minőségével kapcsolatban. Ezeket a problémákat azonban gyakorlatilag kiegyenlítik a képzési programcsomagok minőségével, amelyek szinte kézi vezérléssel segítik a pedagógusokat az oktatási tevékenységekben. Emellett a programcsomagokhoz folyamatos szakmai fejlődést is támogató rendszerek kapcsolódnak, amelyek nagymértékben elősegítik az adaptációt. Erre jó példa az adat-alapú döntéshozatalt segítő fejlesztési folyamat, amely az intézmények és a pedagógusok szintjén is támogatja a kompetenciákra vonatkozó eredmények beépítését az oktatási folyamatba.

A tartalomfejlesztési folyamatokban jelenleg az egyik meghatározó irány a 21. századi kompetenciák fejlesztése. Jelenleg is számos kutatás és fejlesztés zajlik e kompetenciaterületek vizsgálata, és rendszerszintű fejlesztésekbe történő bekapcsolása érdekében. Tovább erősödő tendencia az érintettek és szereplők bevonása a fejlesztési folyamatokba.

5. SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS – VINCZE BEATRIX: NÉMETORSZÁG

5.1 TÖRTÉNETI VISSZATEKINTÉS

A Németország újraegyesítését (1990 őszi) követő periódus – a két korábbi rendszer összehangolását célzó – kísérletei leginkább arra vezettek, hogy a nyugatnémet oktatásügy jellemzőit a keletnémet tartományokra is érvényesítették. Az oktatásügy elavultságával kapcsolatos vélemények a tanulói teljesítménymérések (elsősorban a PISA és TIMSS) eredményeinek publikálását követően jelentek meg szélesebb körben (DÖBERT 2015).

Az 1999-ben megalakult *Forum Bildung* (Oktatásügyi Fórum) 2001-ben megfogalmazott öt területet (illetve ügyet) érintő javaslatai tekinthetők a reformdiskurzusok kiindulópontjának. Ez az öt terület a jövőbeni képzési és képesítési célokra, az oktatásügyhöz való egyenlő hozzáférés támogatására, a minőségbiztosításra, az egész életen át tartó tanulásra, valamint a tanulás és tanítás új kultúrájának kialakítására vonatkozott. Ezen javaslatoknak számos eleme tetten érhető azokban az iskolafejlesztési célú mérésekben, amelyeket egy 2001-es központi döntés alapján (Oktatásügyi és Kulturális Miniszterek Állandó Konferenciája) a tartományi kormányok valósítottak meg (DÖBERT 2015).

A tanulmányban felhasznált információk többsége a német oktatás központi adatbankjából³⁸ származik. Kiindulópontként szolgáltak a 2014-es és a 2016-os oktatási jelentések (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 2016)³⁹, továbbá a tartományi jelentések; SSBQM 2015; Afs Berlin-Brandenburg – ISQ 2013) statisztikai adatok, nemzetközi adatbázisok, valamint egyéb gyűjtések.

5.2 A NÉMET OKTATÁSI RENDSZER FŐBB SAJÁTOSSÁGAI

ALAPELVEK, CÉLKITŰZÉSEK

Az egész életen át tartó tanulás jegyében az új stratégiai célokat 10 pontban foglalta össze a Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Minisztériuma (BMZ)⁴⁰ a 2010 és 2013 közötti időszakra. Ezek a következők: az oktatás és képzés hiányosságainak (és az ebből adódó problémák, például a munkanélküliség) a leküzdése, a művelődés (oktatás, képzés, kultúra) egységes támogatása, az elemi oktatáshoz való hozzájutás és

³⁸ Deutscher Bildungs Server: www.bildungsserver.de (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

³⁹ A 2014-es jelentés témája a fogyatékkal élők, a 2016-osé a migráció volt.

⁴⁰ BMZ <http://www.bmz.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

annak minőségének a javítása, a szakmai képzés, a felsőfokú képzés és a tudományos képzés erősítése (tehetséggondozás). Továbbá cél az innovatív oktatás⁴¹ a túldimenzionált koncepciók helyett, a versenyszférával való jelentősebb együttműködés kialakítása, az oktatási intézkedések hatékonyságának emelése és az oktatás és képzés relevanciájának és átláthatóságának növelése.

SZÖVETSÉGI ÁLLAM ÉS TARTOMÁNYI AUTONÓMIA

A tartományok oktatása központilag, felülről szabályozott keretek között épült ki, amelynek hagyományai a mai napig élnek, a tartományi sokszínűség változatlanul jelen van és meghatározó maradt (GEISSLER 2011). A Német Szövetségi Köztársaság jelenleg tizenhat autonóm tartomány (ország/*Land*) szövetségéből áll, amely tartományok az alaptörvény (*Grundgesetz*, GG) értelmében oktatási és kulturális kérdésekben függetlenséget és fennhatóságot élveznek, tehát elsőszámú döntési joguk van. Ez az alaptörvény csak néhány általános szabályozást tartalmaz a nevelésügyre, művészetekre és a tudományos életre vonatkozóan, és garantálja azok szabadságát (DÖBERT 2015). Az alkotmányos alapelv önálló oktatáspolitikát biztosít a tartományoknak, így azok oktatásuk hagyományait megőrizhetik, önálló kultuszminisztériumokat tartanak fenn. Az alaptörvény 7. törvénycikkelye kimondja, hogy az egész oktatásügy a tartomány a felügyelete alatt áll. Ez biztosítja a társadalmi egyensúlyt, a vallási, a világnézeti és a pártpolitikai semlegességet az oktatásban.

Az oktatási föderalizmus fontos vívmány, de az utóbbi időben sokat kritizálták. A 2006-ban életbe lépett föderalizmusreform értelmében a tartományok az oktatás teljes jogú felelősei. A föderalizmus előnye, hogy biztosítja a hatalommegosztást, ezáltal az ellenőrzést, a demokráciát, a versenyt és a sokszínűséget. Az oktatás terén önálló mozgásteret kapnak a tartományok, a helyi feladatok ellátásában az „állampolgárközeli” gyakorlat érvényesül. Hátránya, hogy gyakran egyenlőtlen feltételeket teremt az oktatásban azzal, hogy az állam pénzügyi támogatást a tartományoknak csak gazdasági fejlesztésre és rendkívüli esetben adhat. A törvény a közvetlen pénzügyi támogatást (a kooperációt) tiltja az állam és az egyes tartományok között (GG 104.§/104b).

Az oktatás és képzés területén a tizenhat tartomány történeti hagyományaiból fakadó különbözőségek nagyobb részt fennmaradtak, és a nemzetközi versenyben különböző teljesítményekkel vannak jelen. A GG 91b cikkelyének 2009-es módosítása némi engedményt tesz: lehetővé teszi az állam és a tartományok közötti együttműködést az oktatás nemzetközi teljesítményének kérdésében, bár pontosan nem definiálja, hogy milyen esetekben.

⁴¹ Az innovatív oktatás esetében az iskolát autonóm, független szervezetnek tekintik, amely képes a megújulásra, önfejlesztésre, és tud reagálni a megváltozott környezetre is. Programjaik kidolgozásához azonban tartományi és szövetségi szinten is kapnak támogatást.

A tartományok oktatási kérdésekben gyakorolt elsődleges döntési joga miatt, a német állam hatásköre az oktatáspolitikai kérdésekben a képzési szttenderdekre, valamint a kerettantervek és oktatási irányelvek kidolgozására és érvényesítésére korlátozódik. Az iskolák működését érintő belső tartalmi és formai kérdésekben kizárólag a tartományoknak van döntési joga. A tartományok gyakorolják az iskolák felügyeletét, bocsátják ki az iskolákra vonatkozó törvényeket és rendeleteket, hagyják jóvá az iskolákban használt tankönyveket.

Az oktatás jelenlegi reformtörekvéseiben, az innovációs programokban kiemelt prioritásként jelent meg az állami szintű, sőt az európai szintű (az Európai Unió szttenderdejének megfelelő) egységesítésre törekvés.

KORMÁNYZÁS AZ OKTATÁSÜGYBEN

Németországban az iskolai irányítás szorosban kapcsolódik a jogi és adminisztratív szabályozáshoz, ami tartományi szinten az iskolarendszer szupervíziójában testesül meg. Ennek a szupervízióknak az élén a tartományok oktatási-kulturális minisztériumai állnak, amik az iskolarendszer egyéb területeiért (köztük annak fejlesztési irányelveiért, minőségbiztosításáért) is felelősek. Az irányelveket a parlament szövegezi, az alsóbb szintű jogszabályok pedig ennek részleteit tartalmazzák. A felügyelet – ami a szakmai, jogi és szolgáltatási monitorozást foglalja magába – egyre inkább támogató-konzultatív jelleget ölt. Ehhez arra a váltásra is szükség volt, hogy átálljanak kimeneti szabályozás szemléletére, amiben a helyi/iskolai szintnek is nagyobb jelentősége, mozgásteret lehet (DÖBERT 2015).

5.3 A NÉMET ISKOLARENDSZER

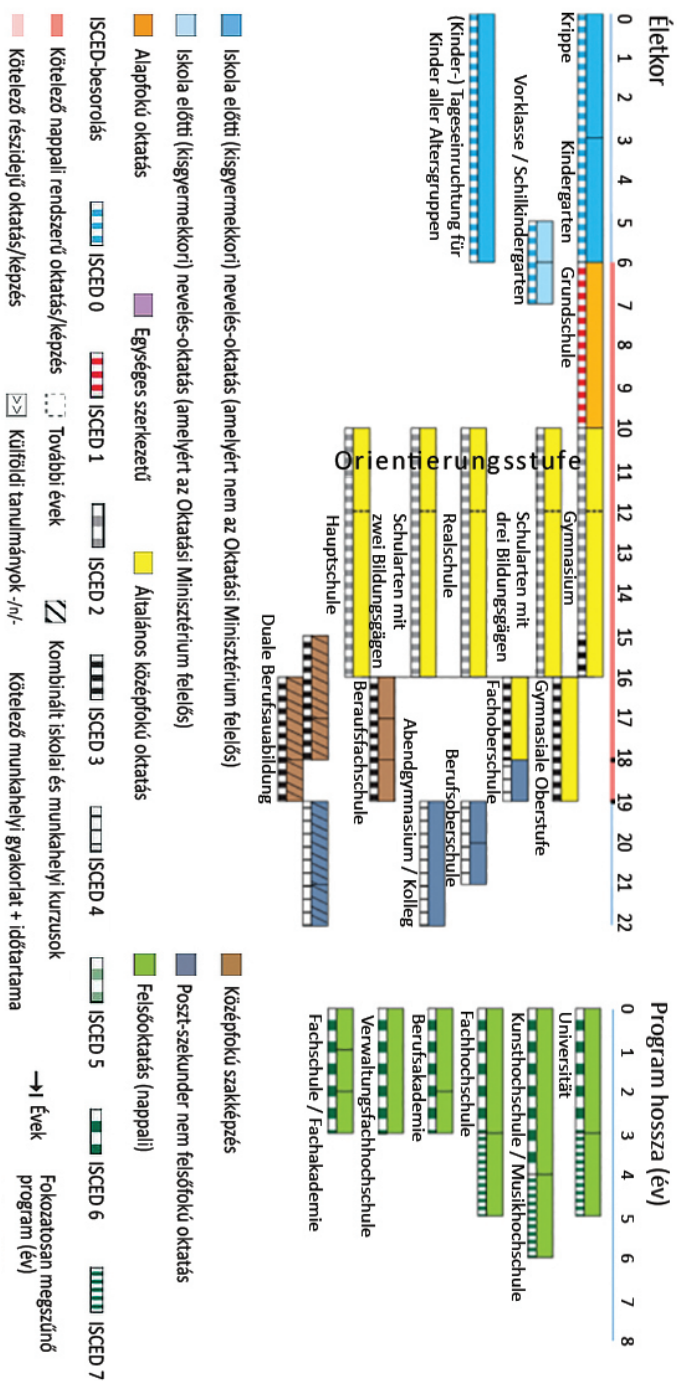
Németország iskolaszervezete Európában az egyik legdifferenciáltabb, a fentebb már említett történeti hagyományokra erősen építő oktatási rendszer (15. ábra).

A német oktatásnak 4, illetve 5 szintjét szokás megkülönböztetni:

- I. szint** általános iskola 1–4. osztály és az utóbbi évek reformkezdeményezésének termékeként az 5–6. osztály, mint a továbbtanulást segítő/orientáló osztályok;
- II. szint** a gimnázium 5–8. osztálya, *Realschule*,⁴² *Hauptschule*⁴³ vagy integrált általános iskola;

⁴² *Realschule*: általánosan képző, 5–10. osztályokat lefedő, szakmai végzettséget adó iskola, ahol 7. osztálytól különböző irányok között választhatnak a tanulók, középfokú szakmai végzettséget és felsőfokú továbbtanulást biztosít.

⁴³ *Hauptschule*: általánosan képző, szakmai végzettséggel záruló iskola, 5–9. osztályig, amely kiegészülhet 10. osztállyal. A 10. osztály elvégzése után lehetséges a gimnáziumban vagy szakiskolában folytatni a tanulmányokat. A német iskolarendszer „gyűjtőmedernek” nevezi, működése számos problémát vet fel, a rossz tanulmányi eredmények vagy a végzettség hiánya főként a migránsszülők gyermekei között jellemző.



15. ábra. Németország oktatási rendszere
(Forrás: Eurydice 2017)

- III. szint** a gimnázium felsőbb osztályai 9–12, (13)⁴⁴, és a szakmai képzettséget adó iskolafokozatok (az első három fok képezi a német közoktatási rendszert);
- IV. szint** a főiskolákon, egyetemeken és a szakmai iskolákban (*Berufsakademie*) történő képzések;
- V. szint** a (magán és állami) szakmai továbbképzések jelentik, az informális tanulás formájában (könyvtárak, népfőiskolák, képzési központok szervezésében).

Az utóbbi idők jelentős változásai közé tartozik a koragyermekkori nevelés (KITA) program, az általánosan képző iskolában az egész napos iskola bevezetése, a szakképzés átalakítására tett kísérletek (*Hauptschule* megszüntetése és szakközépiskolai végzettséget adó középiskolává történő átalakítása), az új iskolamodellek, programok kipróbálása, például a rugalmas iskolák (*Flexible Schule*) bevezetése, a komprehenzív általános iskola (*Gesamtschule, Gemeinschaftsschule*) népszerűsítése.

A német oktatási rendszer tartományi sokszínűsége következtében az öt szint felépítése bár azonos, eltérőek az iskolák elnevezései és programjai. A beiskolázás 5–6 éves korban történik meg. A tankötelezettséget 10 elvégzett évfolyamban jelölik meg, de ebben tartományonként lehetnek eltérések.

A strukturális átalakítások tartalmi változásokat is hoznak, amelyeket alapvetően az oktatás minőségének javítása ösztönöz. Az oktatás minőségének és hatékonyságának a javítását sürgetik a nemzetközi kihívások (nemzetközi mérések, EU-harmonizációs törekvések, az *Life Long Learning*), a hazai elvárások (társadalmi igények az igazságos és méltányos oktatásra és annak színvonalának megőrzésére, a gazdasági szereplők nyomása a munkaerőpiac igényeinek kielégítésére). A strukturális és tartalmi átalakítások motorjai az oktatás szereplői. A változásokat több jelentős oktatási szakértő építő kritikája készítette elő, akik jelentős szerepet kaptak a német oktatás minőségfejlesztésének a kialakításában.

AZ OKTATÁS SZEREPLŐI

Az iskola és a család intézménye Németországban szoros kapcsolatot mutat: az alap törvény szerint a gyermekek felnevelése egyszerre a szülők természetes joga és kötelessége: az iskolák ennél fogva különös tekintettel vannak a szülői jogokra. Az iskola és család kapcsolatát tartományi szinten szabályozzák részletesen, a szülők választott képviselőinek pedig jog által garantált lehetőségeik vannak az oktatáspolitikával kapcsolatos megállapítások kifejtésére (DÖBERT 2015). Jelen tanulmányban a családi nevelés kevésbé hangsúlyos, ehelyett az intézményes nevelésre fókuszálunk.

⁴⁴ A 13. osztályt megszüntették, a gimnázium jelenleg nyolc osztályos, de tervezik Bajorországban a kilenc évfolyam visszaállítását.

Három nagy csoportba oszthatók az oktatáspolitikai döntéshozatalban részt vevő intézmények. Az állami szinthez tartozó döntéshozók a következők: a szövetségi szintű kormányzás, a tartományi szintű kormányzás, illetve az önkormányzatok és a kooperatív föderalizmus grémiuma a Kultuszminiszterek Konferenciája (KMK) és a Közös Tudományos Konferencia (GWK). Az alkotmány 7. cikkely 1. bekezdése szerint a tartomány felelős a teljes iskolarendszer felügyeletéért, amely nem csupán az iskolák ellenőrzését jelenti: minden jelentős döntésre a tartományi parlament jogalkotásában kerül sor (DÖBERT 2015). Míg a szövetségi szint feladata egyfajta általános jogalkotás, a tartományi szint ezeket az alapelveket konkretizálja saját jogszabályaiban (DÖBERT 2015).

5.4 A NÉMET OKTATÁSFEJLESZTÉS FŐBB CÉLKITŰZÉSEI

A FEJLESZTÉSI TÖREKVÉSEK HÁTTERE, SZINTJEI, CÉLKITŰZÉSEI

Az oktatásfejlesztés három szinten történik: a makroszintű folyamatokat szövetségi szinten koordinálják, a mezoszintet a tartományi szint jelenti, míg a mikroszinten az iskolák helyi fejlesztéseit értjük. A német nyelvhasználatban jelen van az oktatási reform (*Bildungsreform*), az iskolafejlesztés (*Schulentwicklung*) és a pedagógiafejlesztés (*Unterrichtsentwicklung*).

A kompetenciaalapú oktatás kiszélesítése, a hozzákapcsolódó tantervfejlesztéssel és személyi/intézményes fejlesztésekkel együtt a fent említett három szinten történnek meg. Meghatározó a jelenleg évente megjelenő (szövetségi) Oktatási jelentés (*Bildungsbericht*), amely indikátorokon alapul, empirikus vizsgálatokra építve értékeli az eredményeket és határozza meg a jövőbeni feladatokat. Négy szinten jelöli ki a perspektívákat: a megváltozott keretfeltételek (demográfiai, gazdasági, munkaerő gazdálkodási és családi/életviszonyok) tekintetében; az oktatási alapinformációk (mutatók az intézményekről, az oktatás szereplőiről, kiadásairól) alapján; a kora gyermekkori ellátásról, az általánosan képző intézetek struktúrája, formái, átjárhatósága, és a kognitív kompetenciák szerint; ill. a szakmai képzés, felsőoktatás, felnőttképzés, továbbképzés, migráció és a hatások és eredményesség szempontjából (National Bildungsbericht 2016).

Oelkers (2007) szerint a jelenlegi fejlesztések motorja a PISA-vizsgálatok eredményeinek nyilvánosságra kerülése volt (2001), amikor a német társadalom szembesült azzal, hogy a diákjai csak a középmezőny végén teljesítenek. Megnőtt a Kultuszminiszterek Konferenciájának a szerepe, az oktatás minőségének és hatékonyságának a kérdése, a figyelem a szakképzett munkaerő hiányára és a migrációs háttérrel rendelkező diákok iskola teljesítményének gyengeségére, valamint a szövetségi harmonizációs reformok szükségességére irányult.

Az utóbbi években nőtt a szövetségi kormány nyomása a tartományokra. Új kihívások jelentek meg: az Európai Unió irányelvek, az Európa Tanács, a Bologna-folyamat

(az egységes európai felsőoktatási térség kialakításának igénye), a gazdasági válság (2009) és a tömeges migráció (2015).

Kiemelt feladatnak tekinti a német állam az egész életen át tartó tanulás feltételeinek biztosítását,⁴⁵ a társadalmi harmóniát, az egyéni tanulási út támogatását, az esélyegyenlőség biztosítását, az igazságos oktatás megvalósítását és a méltányosság elvének érvényesítését.

A legfontosabb prioritások a 2013–2017-re kiadott kormányprogram szerint: a koragyermekkorai nevelés feltételeinek a javítása, az iskolai képzés esélyeit javító komplex intézkedéscsomag kidolgozása, a felsőoktatásba kerülés könnyítése és a felsőoktatásban tanulók számának növelése, a természettudományos és a műszaki képzés erősítése, és a nők tanulási esélyeinek a növelése, a nem német anyanyelvű tanulók nyelvi esélyeinek és tanulási feltételeinek biztosítását, a munkaerőpiac igényeinek kielégítése (CDU–CSU, é. n.).

Az Európa 2020 Stratégiában kiemelt helyen áll a szakképzés javítása. A német oktatáspolitikai célul tűzi ki, hogy a korai iskolaelhagyók és az iskolai végzettséggel nem rendelkezők számát 10% alá csökkentse. A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Minisztériuma javasolja a szegénységből fakadó oktatási hiányok leküzdését, az oktatás teljes támogatást, az alpműveltség minőségének a növelését, a szakképzés szélesebb körű kiépítését, a felsőoktatás és a tudomány szerepének növelését, a tehetségek, az innovatív kezdeményezések támogatását, a privátszféra és a magánszektor erőteljesebb bevonását, az oktatás relevanciájának és átláthatóságának biztosítását (*Oktatási stratégia tervezet 2010* – BMZ, é. n.).

TÖREKVÉSEK AZ OKTATÁS MINŐSÉGÉNEK JAVÍTÁSÁRA

KOMPETENCIALAPÚ OKTATÁS

A kompetencialapú oktatás kapcsán megkülönböztetésre kerülnek a német oktatásban az ún. alapkompenciák (*Basiskompetenzen*), amelyekhez az olvasás (szövegértés), matematika és természettudományos területek tartoznak. A kompetencia fogalmának használata nem régen vált általánossá, a PISA-sokk irányította rá a figyelmet. A szövetségi szinten (sztdenderdek, tartományi kerettantervek) az alapkompenciákra fókuszálnak, és részletesen kitérnek a személyes (önálló döntés, cselekvés, felelősség), szociális, kommunikatív, aktivitás-, szakmai, módszertani kompetenciákra és külön, kiemelt területként jelennek meg a digitális kompetenciák.

A PISA-vizsgálatok (és egyéb németországi és nemzetközi mérések) eredményeit beépítve az Oktatási jelentés jelzi a javulás mértékét, és további fejlesztési irányokat (szocio-ökonómiai különbségekből fakadó eltérések csökkentése és más rizikófaktorok

⁴⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung <http://www.bmbf.de/de> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 18.*).

kiküszöbölése) is megjelöl. Vizsgálják, hogy a teljesítmények/érdemjegyek miként esnek egybe a kompetenciaelvárásokkal (azonos évfolyamon), különböző iskolatípusokban, tartományonként. A jelentés azt is vizsgálta, hogy a tanárokat mennyiben orientálják a tanulói csoportokon belüli különbségek, és azokat miként juttatják kifejezésre az érdemjegyekben. Az érdemjegyek egybeesnek a tesztek eredményeivel, a gimnáziumokban tanulók számának növekedése ellenére a teljesítmények nem csökkentek. Kiemelt szerepet kap a jelentésben az olvasási kompetencia javításának szükségessége (családi háttér, életkor függvényében).⁴⁶

Tartományi szint (mezoszint) a felelős az egységes kerettantervekért, a 2011-es egységesítés után a tartományok honlapjain hozzáférhetők és elérhetők a kerettantervek (amelyek a fentiekben jelölt fejlesztési célok alapján születtek meg). Az intézményes szintet az iskola jelenti, amely maga is lehet új tanterv kidolgozója (kezdeményező), kipróbálója vagy alkalmazója. Jellemző a tartományokon belüli regionális együttműködések (projektek) életre hívása. Mindezt változatossá teszi a tartományok egyéni arculata, tartományonként eltérő, de nagyon hasonló értelmezési keretek.

A szakmai kompetenciákat a szakképzésért felelős intézmények (fenntartók) definiálják, szoros együttműködésben a munka világának szereplőivel: cselekvési kompetencia (*Handlungskompetenz*) elnevezéssel illetik azt a képességet, amellyel képes valaki változások elérésére (szakmai, módszertani, szociális, személyes kompetenciák). A szakmai kompetenciákat *kulcskompetenciák* néven foglalják össze. A munkaadók számos projekt finanszírozói, alapítványok fenntartói, illetve a duális képzésben szakmai együttműködő partnerek. Az utóbbi évek gyakorlatában kiemelt szerepet kapott mind az iskola, mind a munka világában a *kutatáshoz szükséges kompetenciaterületek*.

A fejlesztéseket (tanterv, tankönyv, taneszköz) segítik a pedagógiai szakértők, elemzők, oktatási referensek, és háttérintézmények is, amelyek nagy számmal vannak jelen.

A KOMPETENCIAALAPÚ EGYSÉGES ÉRETTSÉGI VIZSGA BEVEZETÉSE

Jó megoldásnak látszott az egységes, átfogó alaptanterv (a magyarországi NAT-hoz hasonló) bevezetése, amely minden iskolatípusra, a szakképzésre, a képzésekre és a továbbképzésekre, továbbá a tanulók iskolán kívüli munkavégzésre is kiterjedt volna, ám ezt nem sikerült megvalósítani. A Kultuszminiszterek Konferenciája (már 1995-ben) képzési sztenderdeket határozott meg a német, matematika és az első idegen nyelv területén a középfokú oktatásban.

2003-ben (majd 2004-ben és 2012-ben) a kompetenciaalapú oktatás megteremtésének jegyében került sor szövetségi szinten a képzési sztenderdek bevezetésére (2005-től érvényesek) – a középfokú érettségi vizsgában, illetve a *Hauptschule/Mittelschule* és az

⁴⁶ Bildung in Deutschland 2016. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.).

általános iskola alsó tagozatán. (Baden-Württemberg tartomány valamennyi iskola-típusban egységesen érvényesíti a sztenderdeket.)

Kiemelt területnek tekintik a tantervkészítés, az iskola- és oktatásfejlesztés, a tanárképzés és -továbbképzés, az iskolafelügyelet és a támogatási rendszer területeit, amelyek felülvizsgálata és fejlesztése nélkülözhetetlen az egységes nemzeti képzési sztenderdek kialakításához. A szakemberek egy része kételkedik a sztenderdek (azok kompetenciákra bontásának) jelentőségében, mivel azok a tantárgyakon túlmutató kompetenciák fejlesztését nem szolgálják. Folyamatos tankönyv-korszerűsítésre is sor került.

A képzési sztenderdeket a következő szintekre és területekre határozták meg: az általános iskola első négy évfolyamán a német nyelv és a matematika, a 9. évfolyam záróvizsgáján a német, a matematika és a második idegen nyelv (angol/francia), a középfokú iskolai végzettséget adó záróvizsga esetében (10. évfolyam) pedig a német, matematika, második idegen nyelv (angol/francia), a kémia, biológia és fizika tantárgyak.⁴⁷ 2007-től a gimnáziumok felső tagozatának tantárgyaira is kiterjesztették a kompetenciaalapú oktatást: a német, angol és francia nyelvekre, valamint a matematika, biológia, kémia, fizika tantárgyakra.⁴⁸

A harmonizációs törekvéshez kapcsolódott az általános (szövetségi szinten elfogadott) oktatási irányelvek (majd tantervek) elfogadása és bevezetése, amelyeket minden tartományi oktatáspolitikának figyelembe kell vennie a tantervek kidolgozásakor. A tartományok kerettantervekben határozzák meg a műveltségi anyagot, amely összhangban áll a tartományi iskolai törvénnyel és az állami oktatási sztenderdekkel. A 2005-től bevezetett kompetenciaalapú oktatás mellett a kimeneti követelmények egységesítése is szükséges volt, ezért központi érettségi vizsga bevezetéséről döntöttek (GEISLER 2011), amit fokozatosan implementálnak a különböző tartományokban. Az érettségi vizsga egyes részeit iskolai szinten állítják össze.

Ennek részeként a 2016/2017-es tanévre egy központi feladatbankot⁴⁹ hoztak létre, amit a Humboldt Egyetemen működő IQB (lásd lentebb) koordinál, de a folyamatban

⁴⁷ A tanulóknak kötelezően vizsgát kell tenniük az általánosan képző középiskolákban, ami típustól függően eltérően szabályozott (lásd bővebben: Oktatási, Ifjúság- és Családügyi Minisztérium <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/pruefungen-und-abschluesse> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.)). A szakképzésben résztvevő tanulóknak német, matematika és idegen nyelv mellett szóbeli, írásbeli és gyakorlati részből álló gyakorlati vizsgát is kell tenniük, amelyet a munka-gazdaság-technika tantárgyak alapján állítanak össze. A feladatokat szakértői bizottságok dolgozzák ki, az oktatási sztenderdeknek és a kerettanterveknek megfelelően. Az írásbeli vizsgateljesítményeket két bíráló értékeli. A vizsgatárgyakból az év végi teljesítmény és a vizsgaeredmény adja a végső érdemjegyet, amiben a vizsga a döntő. Ettől eltérhetnek, amennyiben úgy ítélik meg, az év végi jegy jobban kifejezi a tanulói teljesítményt. A vizsga ismételhető, pótolható és javítható, azonban a tanuló csak egyszer élhet ezekkel a lehetőségekkel. Sikertelen teljesítés esetén az újbóli iskolalátogatás is a vizsgára bocsátás előfeltétele. Javítás esetén az iskolalátogatás szükségességéről az intézményvezető dönt.

⁴⁸ Kultuszminiszterek Konferenciája <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.).

⁴⁹ Központi feladatbank <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.).

részt vesznek az egyes tartományok szakértői is.⁵⁰ A feladatbank a német és a matematika tárgyakat, valamint két idegen nyelvet (angol és francia) érintő tételket tartalmaz, ebből választhatnak (a feladatbank alkalmazása jelenleg csak opcionális) az egyes tartományok saját érettségijeik összeállításához. A próbaérettségik és az implementációs folyamat nem zajlott akadályok nélkül, a tanárok, a szülők, a diákok számos esetben erősen bíralták a vizsgák jogszerűségét.

A központi érettségi bevezetése a minőségi oktatás szolgálatában áll, ezen belül a tartományok közötti teljesítménykülönbségek csökkentése a cél. A PILOT-érettségi lebonyolításáért felelős Minőségfejlesztési Intézet (IQB)⁵¹ felügyeli és irányítja a központi érettségi vizsgákat, a tesztelt feladatok korrigálására is lehetősége van.⁵² A félelmek alapját képezi egyrészt, hogy a fiatalok, a tanárok és az iskolák esetleg nem tudnak megfelelni a központi vizsga követelményeinek (főleg a gyengébben teljesítő tartományokban), másrészt igyekeztek elkerülni az érettségi vizsga leértékelődését (OSEL 2013).

A Kultuszminiszterek Konferenciája⁵³ biztosítja, hogy az oktatás legfontosabb tartalmi és formai kérdéseiben hozott tartományi döntések az egységes kritériumok segítségével közelítsenek egymáshoz. Ennek szolgálatában állnak az egységes képzési sztenderdek, a minőségirányítás, a központi érettségi, a tanév szabályozása, a szünidők időpontjainak összehangolása, az egész napos iskola kiterjesztése.

A NÉMET OKTATÁS PERSPEKTÍVÁI: KÖZÉPPONTBAN A MIGRÁCIÓ KEZELÉSE

A legfrissebb közoktatási jelentés (Bildungsbericht 2016) az „Oktatás és migráció” címmel központi feladatként jelöli meg (minden jelentésben van egy kiemelt probléma) a következőket: (1) az oktatási expanzió és az integráció kettős kihívásának megoldását; (2) a felsőoktatásban növekvő számban végzők és a középiskolai végzettség nélküli fiatalok zsákutcájának az elkerülését; (3) a szakképzés területén a regionális különbségek és kielezett strukturális problémák megoldását; (4) a felsőoktatásban tanulók számának növelését; (5) a heterogenitás kezelése mellett a migrációs háttérből fakadó határnyok ledolgozását.

A jelentés foglalkozik a megváltozott keretviszonyokkal, amelyek közül kiemeli az alacsony gyermekszámot (bár az utóbbi három évben lassú emelkedés figyelhető meg).

⁵⁰ Minőségfejlesztési Intézet <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi> és <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/geleitwort> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.).

⁵¹ allgemeinbildende-Schulen-400.html (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.). Minőségfejlesztési Intézet <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.).

⁵² A minőségbiztosítás kérdését későbbi fejezet tárgyalja.

⁵³ KMK (Kultusministerkonferenz/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): a német tartományok kultuszminisztereinek állandó konferenciája, amelyet 1948-ban alapítottak, és az oktatásügyel és a kultúrával kapcsolatos kérdésekben egyeztet és alakít ki álláspontot. A konferencia célja, hogy a tartományokon túlmutató (azaz a régiók feletti) kultúrpolitikai ügyekben közös vélemény és akarat kinyilvánítással és közös álláspontok kialakításával szolgálja a német oktatásügyet.

A németországi 6 és 10 év közötti diákok száma elmarad a korábbi évektől, míg a migrációs háttérrel érkező családok gyermekei jelentős többletfeladatot jelentenek az iskolának. A bevándorlók között jelentős a románok, a bulgárok és a lengyelek száma. A 2009-es gazdasági válság óta jövő-befektetési törvény kötelezi az államot tartalék-képzésre, 2019-től növelik az oktatásra fordított összegeket. A bruttó hazai össztermék közel 10%-t költi Németország oktatásra, tudományra és kultúrára.

Az oktatás intézményes változásaiban a legjelentősebb, hogy a 3 és 6 éves korúak majdnem 95%-a veszi igénybe az intézményes nevelést, a három év alatti bölcsődei csoportokban pedig a gyerekek kétharmada egész napos felügyeltben részesül.

OKTATÁS A DIGITÁLIS VILÁGBAN

A Kultuszminiszterek Konferenciájának digitális stratégiája (*Strategie „Bildung in der digitalen Welt”*) azt igyekezett körvonalazni, hogy melyek azok a digitális kompetenciák, amelyek a szakmai és a társas életben való érvényesüléshez szükségesek. A digitális média nagy potenciált rejt az oktatási és tanulási folyamatok fejlesztésében és alkalmazásában. A Kultuszminiszterek Konferenciája ezért cselekvési területeket határoz meg a szövetség, a tartományok, az önkormányzatok, az iskolafenntartók és maguk az iskolák számára is.

1. A tartományok feladata, hogy a szövetségi szinten meghatározott digitálismédia-kompetenciákat a különböző tantárgyak képzési terveiben (*Bildungsplan*) rögzítsék.
2. A tartományi, a szövetségi szint és az iskolafenntartók közös feladata, hogy digitális infrastruktúrát építsenek ki az iskolák és a tanulók számára.
3. A tartományok feladata, hogy kidolgozzák és implementálják a kapcsolódó tanárképzési és tanártovábbképzési programokat.
4. A tartományoknak elő kell segítenie a felhasználóbarát és oktatás-orientált tanulási programok fejlesztését és tervezését, együttműködésben a digitális média szakértőivel (például szoftverfejlesztőkkel és tankönyvkiadókkal).
5. Végezetül az iskolai-tantermi digitális tanulást össze kell kötniük egyéb digitális tanulási platformokkal és digitális iskolai menedzsmentszoftverekkel.

A stratégiához a KMK (Kultuszminiszterek Konferenciája) egy kompetencia-keretrendszert dolgozott ki, amelynek bevezetése az egyes tartományok oktatáspolitikájának fókuszában lesz. A cél az, hogy minden tanuló, aki a 2018-as iskolai évben kezdi meg alap- vagy középfokú tanulmányait, a kötelező iskoláztatása végére rendelkezzen ezekkel a kompetenciákkal. Ennek mérését – ami a stratégiai egyik központi eleme – 2026-tól fogják implementálni, kialakítása pedig több szereplő (szövetség, önkormányzatok, üzleti szektor, tudomány és a civil társadalom) párbeszédében valósul meg.

A keretrendszer 6 kompetenciaterületet tartalmaz:

1. keresés, feldolgozás és tárolás;

2. kommunikáció és együttműködés;
3. előállítás és bemutatás;
4. védelem és biztonságos működés;
5. problémamegoldás- és kezelés;
6. elemzés és reflektálás.

A digitális kompetenciák tehát a tanterv szerves részét képezik minden tantárgyi területen, s mindez a szakképzésben és a felsőoktatásban is megjelenik. A digitalizáció egyben a kurikulum rugalmasságát és egyénre szabását is segíti. Összefoglaló munka is készült a digitális kompetenciák felméréséről, tartományok közötti összehasonlításáról (Bos et al. 2016). Vizsgálják az iskolák felszereltségét, a tanárok digitális kompetenciáit, valamint a digitális tanulás és tanítás feltételeit. Emellett az anyag szakszerű és igényes képet ad a németországi gyakorlatról.

A következőkben közreadott jó gyakorlatok a kompetencialapú oktatás sikerességét, a tanulói teljesítmények fokozását kívánják erősíteni – különös tekintettel két szempontra: a heterogenitás kezelésére és az egyéni fejlesztés, a tanulás individualizálásnak lehetőségeire.

5.5 KOMPETENCIAFEJLESZTÉS SEGÍTŐ MEGOLDÁSOK A NÉMET KÖZOKTATÁSBAN

KORAGYERMEKKORI NEVELÉS

Németországban a koragyermekkori és kisgyermekkori nevelés középpontba kerülését elősegítette a nők tömeges munkába állása, a (főként török) vendégmunkások és a migrációs háttérű gyerekek ellátásának kérdése. Megoldásként Németországban a 6 éves kor alatti intézményes gyermekfelügyeletnek új rendszere alakult ki: az ún. KITA-nak (koragyermekkori nevelési program) három típusa van, amely megfelel a magyar gyakorlatnak: bölcsőde (*Kinderkrippe*) 3 éves korig, az óvoda (*Kindergarten*) a 3 és 6 éves korú gyerekeknek, a napközi (*Schulhort*) az iskolakezdés előtti és az iskola utáni felügyelet biztosítására. (A korábbi években alig volt jellemző a bölcsőde és a napközi). A gyermekellátást biztosító intézmények kb. kétharmada az egyházak és jószoigálati (karitatív szervezetek) tulajdonában van. A maradék felett az állam, a cégek és a magánszféra osztozik. A megnövekedett kereslet miatt a koragyermekkori nevelők (át)képzését különböző programokkal kellett támogatni.

A koragyermekkor intézményes háttérének biztosításával az EU kultuszminiszterei által megfogalmazott 2010-es irányelveinek megfelelően a gyerekek szociális integrációjának segítése a cél, ám az adatok szerint a kevésbé iskolázott családok gyermekei és a migráns családok gyermekei alulreprezentáltak az óvodákban. A keleti tartomá-

nyokban a koragyermekkor intézményes lefedése sokkal nagyobb arányú, mint a nyugati tartományokban (Bildungsbericht 2014, 2016).⁵⁴

A 2005-ös szociális törvény értelmében a munkaképes és munkát kereső szülőnek jár az óvodai férőhely (3–6 éves kor között). Ha nincs elég férőhely, a gyermeküket egyedül nevelőket kell előnyben részesíteni. Az új szabályozás az 1 és 3 év közötti gyermekek számára is törvényes jogot biztosít a szülőknek a gyermek intézményes (fél-napos) felügyeletére. Kedvelt forma a néhány (maximum öt) gyermek befogadását vállaló családi óvoda, a KITA.

A koragyermekkorai nevelés programja szorosan összefügg a nyelvi (beszéd és olvasás) kompetenciák fejlesztésével, ehhez kapcsolódik több kezdeményezés. Ilyen a *Kezdd olvasni – három mérföldkő az olvasáshoz*⁵⁵ program. Az akciót az Olvasás Alapítvány és a Szövetségi Oktatási Minisztérium szervezi. Három alkalommal kapnak a gyerekek és szüleik egy, a gyerekek életkorának megfelelő könyvcsomagot (szettet), egyéves korukban, háromévesen és hatévesen. A könyvajándékot akciók és különböző programok kísérik. Nagy hagyománya van a 15 éve rendszeresen megrendezett felolvasónapoknak is. Emellett népszerű rendezvény a könyv világnapja.

A szövetségi és tartományi kezdeményezések egyik akciója *A nyelv és az írás a műveltség alapja (Bildung durch Sprache und Schrift)*⁵⁶, ami egy olyan közös innovatív projekt, amelyet a szövetségi oktatási minisztérium több más minisztériummal karöltve támogat. A minőségfejlesztés szolgálatában álló projekt célja a nyelvi támogatás, a nyelvi diagnosztika és az olvasás támogatása az elemi iskolai oktatásban. Az 5 éves (2013–17) kutató- és fejlesztési program a gyerekeket az óvodától az iskola befejezéséig nyelvi fejlődésükben kívánja optimálisan támogatni, szorosan együttműködve más pedagógiai intézményekkel. A program fontos részét képezi a pedagógusok továbbképzése.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA⁵⁷

Az egész napos iskola nem új jelenség a német iskoláztatásban, lényeges, hogy különbözik a délutáni korrepetálástól és az internátustól. Az ezredforduló előtt a nyugati tartományokban alig volt hagyománya az egész napos iskolának, a 2001-es oktatási fórum vetette fel az egész napos iskola újragondolását. Az iskolai nevelés szerepének

⁵⁴ Bildung in Deutschland 2014, 2016. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014>; <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁵⁵ Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen! <http://www.lesestart.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁵⁶ Bildung durch Sprache und Schrift <http://www.biss-sprachbildung.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁵⁷ Ganztagschule <http://www.bildungsserver.de/Ganztagschule-1801.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

növelésével, főként a szociális kompetenciák fejlesztésének erősítésével, új módszertani kultúrával az oktatás minőségének javítása volt a cél. Kiemelt szerepet kapott a lezárások felzárkóztatása, a társadalmi különbségekből fakadó hiányosságok kompenzálása, a tanulók hatékonyabb egyéni támogatása és a tehetséggondozás.

A PISA-sokknak köszönhetően az egész napos iskola az oktatás- és szociálpolitikai célokat és a munkaerőpiaci igényeket egyaránt szem előtt tartja. Nyilvánvaló lett, hogy a tanulási időt növelni kell, az iskolának differenciált oktatási kínálatot és változatos iskolán kívüli tevékenységekkel kell motiválnia a tanulókat. Fontos feladatnak tekintették a tanárok továbbképzését, a szakpedagógusok számának a növelését (ARNOLDT – FURTHMÜLLER – STEINER 2013).

Az egész napos modell értelmében a bölcsődében, az óvodában és az alsó tagozaton legalább 3 nap egész napos foglalkozás van, amely legalább hét órán át tart. Az egész napos iskola fenntartója egyaránt lehet az állami és a magánszféra. Két leggyakoribb fajtája: a kötött (részben kötött) egész napos iskola, amelyben a részvétel minden tanulóknak egyformán kötelező, illetve a nyitott, ahol a részvétel a foglalkozásokon csak a diákok egy részének kötelező (ARNOLDT – FURTHMÜLLER – STEINER 2013). Az egész napos iskola ma minden második iskola kínálatában megtalálható, és minden harmadik tanuló veszi igénybe az intézményes nevelés e sajátos formáját. Az egész napos iskolák programkínálata iskolánként speciális tartalmakkal egészül ki: például idegen nyelv (angoltanítás), antropológiai pedagógia⁵⁸, vallásoktatás, projektek, autonóm tanulási formák alkalmazása.

Az új módszerek alkalmazása kiemelt szerepet kap a diákok motiválásában, cél a frontális oktatás egyeduralmának megtörése, a tanulói aktivitás támogatása. Közülük néhány alternatív oktatási formákat, módszereket alkalmaz: pl. epochális rendszert, az önszabályzó tanulást támogató egyéni munkát vagy projekt munkát (folyamatorientált és a kimenetorientált).⁵⁹

⁵⁸ Az antropológia az „ember bölcsessége”. Az antropológia egy megismerésen alapuló, tudományos módszerekkel felépített, korszerű világkép. A fogalom Rudolf Steiner nevéhez köthető.

⁵⁹ Az egész napos iskola egységesen nem definiálható (tartományonként, iskolánként eltérő formában működik). Egy 2014/2015-ös, 1500 iskolai vezetővel készült online felmérés szerint az egész napos iskolák a képzési kínálatukat tovább bővítették (sport, zenei, kulturális és szakmai lehetőségekkel), emellett a legtöbb iskolában legalább a hét 4 napján vannak foglalkozások. Számos iskola együttműködik iskolán kívüli partnerekkel, gyermek- és ifjúságsegítő szervezetekkel. Az egész napos iskola különös lehetőséget nyújt az inklúzióra, mivel a fejlesztések kb. 50%-ra iskolaidőn túl kerül sor. A napközikkal együttműködve dolgoznak, ezeken a helyszíneken nagyobb a részvételi arány és a nyitvatartás is. A tartományok között fontos különbség, hogy a kelet-német területeken az egész napos iskolában való részvétel aránya magasabb. (<https://www.bmbf.de/de/ganztagsschulforschungstudie-zur-entwicklung-von-ganztagsschulen-85.html> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

5.6 IGAZSÁGOS, MÉLTÁNYOS OKTATÁS, ESÉLY MINDENKINEK

A német közoktatás jelentős kritikákat kapott korai szelekciós rendszere miatt, azaz, hogy a társadalom marginális rétegei számára (migránsok, szegények) nem biztosít kellő esélyt a felzárkózásra. A szegregáció erősen érvényesül, a gimnáziumokban csak csekély számban található migráns gyerek vagy szegény családból származó diák. Az oktatás egyik zsákutcáját jelezte a *Hauptschule*, amely nem tudta betölteni feladatát, nem juttatta tanulóit iskolai végzettséghez.

A *HAUPTSCHULE* REFORMJA

A *Hauptschule* intézményét az utóbbi időkben alakították át. Rendkívül heterogén, gyűjtőmeder jellegű iskolatípus, a társadalmi csoportok közül a nem vagy kevéssé iskolázott, leginkább a migránsszülők gyermekei járnak ide. Egyes tartományokban a kilencedik évet megtoldották még egy tanévvel és egy iskolai záróvizsgálattal. A szerencsésebb tanulók átkerülnek a duális képzésbe és ott szereznek szakképzettséget.

A *Hauptschule* problémájára a PISA-vizsgálat hívta fel a figyelmet. Bár a 2009-es mérés javuló eredményekről számolt be, és akár pozitívnak is tekinthető, hogy a munkás- és migráns gyerekek lemaradása már „csak” közepes, a szakemberek felhívták arra is a figyelmet, hogy 100 PISA-pontban mérhető a különbség két diák teljesítménye között ugyanazon iskolatípusban, eltérő szociális háttérrel. A német iskolarendszer így továbbra is szelektivitás jellemezte, nem volt képes a szociális különbségeket érdemben csökkenteni (MERKELBACH 2011). A tartományok többsége a strukturális átalakításban vélte megtalálni a megoldást, több tagállam megszüntette vagy átalakította a *Hauptschule*-t (például Bajorország 10 osztályos, középfokú végzettséget adó középiskolává). Ebben a reformfolyamatban sajátos hatást gyakoroltak az új tartományok, eltérő oktatási rendszerükkel. A régi tartományok reformjaira hatással volt az integrált iskolatípusok népszerűsége, a *Gemeinschaftschule*, a *Gesamtschule* (Berlinben, Hamburgban jelenleg *Stadtteilschule*, azaz „városrésziskola” néven nevezik gyűjtőfogalomként).

Ennél a pontnál kiemelendő az Oktatási jelentések prioritásaként is megjelenő célkitűzés: a munkaerőpiac ellátásának optimalizálása. Két veszélyforrást lát fenyegetőnek a német oktatáspolitikai: az alacsony iskolázottságot (*Hauptschule*), valamint a szakmai végzettség nélküli iskolai végzettséget, ami a munkaerőpiaci elhelyezkedést (főként vendégmunkás, migráns gyerekek) nehezíti. Másrészt a túlzottan magas iskolai végzettség is anomáliát okozhat (cél a felsőfokú végzettség növelése, de reális kérdésként jelenik meg a szakmunkaerő hiánya). A támogató programok a magasabb iskolai végzettség irányába terelik a fiatalokat, ám javítani kell a tájékoztatást (pályaválasztásról), erősíteni a munka és az iskola világának kapcsolatát, a duális képzést – különös tekintettel az előregedő társadalomra.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA REFORMJA: A *GESAMTSCHULE*

A német oktatási gyakorlat iskolai kísérletnek nevezi azokat a próbaszakaszban lévő kísérleti modelleket, amelyek egy vagy néhány iskolában, az iskolai felügyeletét ellátó felettes szervek (kultuszminisztérium, oktatási minisztérium) hozzájárulásával és felügyeletével, egy új szervezeti formának vagy oktatási módszernek a kipróbálását végzik. Az iskolai kísérletek során a kiválasztott iskolákban (*Modellschule*) az új iskolai programokat ellenőrzik, és reflektálnak rájuk. Az újítást csak abban az esetben vezethetik be tartományi (regionális) szinten, ha az eredmények a változtatást igazolják. Ilyen módon kerülhetett sor a hetvenes években a – hosszú pedagógiai múlttal rendelkező – *Gesamtschule*⁶⁰ (általános/komprehenzív/befogadó iskola) modelljének bevezetésére.

Több német tartományban is folyik iskolakísérlet, köztük kiemelendő a bielefeldi laboriskola, vagy a Hamburghoz (korábban Berlinhez) kötődő pedagógia kísérletek. A *Gesamtschule*-iskolareform fő célja, hogy későbbi iskolatípusokra megfelelően előkészítse a gyereket, ennek érdekében 6 évfolyamos alsó tagozatot szervez. Ezzel a német oktatás hármasságát igyekszik megtörni, és a 6+6/7 éves általános képzési modellt tűzi ki célul. Sokat kritizált pontja a német oktatásnak, hogy a diákokat túl korán kényszerít választásra. A kísérleti iskolák kedvezőbbnek találják, ha 12 éves korig (az újabb integrált iskolák esetében 16 vagy 18 éves korig) közös iskolában biztosítják az általános képzést, amely a kilencedik osztálytól, differenciált kimenettel ad lehetőséget a különböző végzettségek megszerzésre. Főként a német értelmiség találja a társadalmi integráció hatékonyabb eszközének ezt a modellt, mert úgy gondolja, hogy ezen iskolák a szociális érzékenységet, az esélyek egyenlőségét, az igazságosságot, a multikulturalitást, a toleranciát képesek erősíteni (DIEDERICH – TENORTH 1997).

A program előnyeinek tekinthető, hogy a szülők és a diákok több időt nyernek a döntéshez, a későbbi iskolatípus megválasztásához. A 12 évfolyamos iskolákban pedig az iskolán belül van differenciált lehetőség a különböző kimenetek megválasztására. A matematika és az idegennyelv-oktatás már az alsó tagozatban megalapozódik, az egyéni tanulásformák támogatásával, a személyre szabott oktatással nagyobb esélyt biztosítanak a tanulónak. Az osztályteremben egyszerre több tanár és tanulást segítő személy támogatja a foglalkozást. Az általános iskolák számos reformpedagógiai módszert alkalmaznak: szívesen merítenek a Waldorf-pedagógiából, a Jéna-Planból, használják az epochális oktatást, a projektmunkát, a heti tervezést és a csapatmunkát is.

Az új típusú általános iskolában az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei jelentős műveltségi többletchez jutnak, ezt igazolták a PISA-eredmények is. A migráns tanulók és a speciális nevelési igényű tanulók segítséget kapnak a sikeres társadalmi integrációhoz.

⁶⁰ *Gesamtschule* vagy *Gemeinschaftschule*: általános vagy közösségi iskola, komprehenzív iskolatípus, általában 1–6. vagy 1–8. osztályig.

Az új hamburgi iskolai reform 2010-ben indult. A hamburgi „városrész iskolák” néven ismert *Gesamtschulék* egyike, az *Albert Schweitzer Schule* (ASS), jó példája annak, hogyan lehet a társadalmi igényeket kielégítve, a reformpedagógia gyermekközpontú szemléletét, személyre szabott oktatást egy iskola falain belül megvalósítani. Az iskolában a 9. osztálytól két irányba lehet orientálódni (de már az ötödik évfolyamtól folyamatos a differenciálás), ezek a I. (gimnázium) és a II. a (reáliskola), és van egy köztes csoport is az átmenet folyamatos biztosítására. A matematikát a diákok 1–4. osztályig epochálisan tanulják, 5.-től osztályszinten, de biztosítva az egyéni támogatást, a differenciálást. 9.-ben a *Hauptschule* záróvizsgát készítik elő, 10.-ben a *Realschule*-végzettséget, 12.-ben a gimnáziumi érettségit. Jó gyakorlat az egész napos iskola keretén belül a szaktanári segítség mellett „diák segít diáknak” elnevezésű kezdeményezés. Minden évben részt vehetnek a diákok a matematikai olimpián, a Kenguru versenyen. Alkalmazzák a felfedezve tanulást, az egyéni tanulási formákat, a csoportmunkát. Az ASS *Gesamtsschule* a 2014-15-ös tanévtől bevezette az egész napos (nyitott) iskolai programot.

A sokszínű szabadidős tevékenység az egyéni érdeklődési területeket igyekszik lefedni és értelmes rekreációs folyamatokat beépíteni az iskolai életbe. A programok aktívan bevonják a szülőket is. Egyik izgalmas ajánlat, hogy az iskola menzájának (büféjének) a munkájába a szülők önkéntesen bekapcsolódhatnak (kéthetente két óra jut), amely jó alkalom arra, hogy a szülők az iskolai közösséget jobban megismerhessék. A menzán szívesen látják a gyerekekkel együtt ebédelő szülőket, nagyszülőket is. Az intézmény honlapja: <http://www.albert-schweitzer-schule.hamburg.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

Az iskolai innováció jó példája

Az iskola örökbefogadási program, a *Schuladoption*, eredetileg norvég kezdeményezés, amit először 2007-ben próbáltak ki (WINKEL – GROSSMANN – GOSCH 2016). „A hallgatók iskolát csinálnak” program keretében egy Flensburg környéki iskolát örökbe fogadnak, azaz átvessznek minden feladatot az iskolában, miközben a tantestület egy egyhetes intenzív továbbképzésre megy. Az MA-s tanárképzésben lévő hallgatók 10 hetes bevezető szemináriumon felkészülnek a feladatra, ami számukra professzionális kompetenciafejlesztést biztosít, a megvalósítást pedig tudományos igényű reflexiós szeminárium követi. Három szinten folyik az innováció: 1. az iskolai tantestület (továbbképzés és a hallgatóktól kapott impulzusok alapján); 2. a hallgatók szakmai kompetenciái; 3. a felsőoktatás (két oktató kíséri figyelemmel a projektet a képzés fejlesztésnek, tökéletesítésnek céljából). A programra az iskolák pályáznak, általában két okból: vagy motiváltak (innovatívak) vagy kiegésznek és fejlődni szeretnének. Az eddigi három sikeres projekt pozitív visszajelzései nagy figyelmet kaptak a médiától is, kifejezetten jó volt a szülői és a hallgatói reflexió is. Kisebb kételyek, kritikák elsősorban az oktatók részéről fogalmazódtak meg.

MIGRÁNS DIÁKOK NYELVI FELZÁRKÓZTATÁSA

A migrációs háttérrel rendelkező gyerekek és fiatalok nyelvi felzárkóztatása kiemelt fontosságot kapott az utóbbi években. Az interkulturális nevelés korábbi kezdeményezései a családon belüli idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését szorgalmazták, arra biztatták a külföldieket (főként törököket), hogy beszéljenek otthon is németül. Ám a szülők nyelvi hibái gyakran többet ártottak hosszú távon, mint használtak. A migránsok esetében tehát fontos, hogy a családban a saját anyanyelvüket használják, az intézmények pedig vállalják a német mint idegen nyelv (DAF) tanítását. Az iskolai teljesítmények mérési eredményei is beavatkozást sürgettek. 2007-ben született meg a *Nemzeti Integrációs Terv*,⁶¹ 2013-ban pedig egy, az iskola és a szülők közötti együttműködésről szóló *Partneri egyezmény*⁶² aláírására került sor a KMK és a migrációs háttérű embereket képviselő szervezetek között és egy ajánlás is megszületett az *Interkulturális iskolai oktatás és nevelésről*.⁶³ 2014-ben a tanárképzésben is kiemelt szemponttá vált az interkulturális nevelés. A nyelvi támogató programoknak négy formája létezik.

1. Német előkészítő kurzusok

Alapjuk a SISMIK-kérdőív (Migráns gyerekek nyelvi viselkedése, nyelvi érdeklődése a gyermekintézményekben), amellyel az utolsó előtti óvodai évben méri fel a gyerekek nyelvi kompetenciáját. Az emelt óraszámú képzés azokat a gyerekeket célozza meg, akik alig beszélnek németül (és szüleik sem vagy csak kevésbé) (ULICH – MAYR 2011).

2. Német támogató osztályok

A német támogató osztályokat a törzsosztállyal párhuzamosan szervezik azoknak a diákoknak, akiknek a nyelvtudása nagyon csekély. Az osztályban a tanulók száma 12 lehet, általában két évig működik a támogató osztály, amely tantárgy-specifikusan, az igényeknek megfelelően, differenciáltan ad nyelvi segítséget a tanuláshoz. Az *integrációs órákat* biztosító támogató osztállyal a tanulók gettósodását és izolációját kívánják megátolni.

⁶¹ Nemzeti Integrációs Terv „Die Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.*” URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> (Utolsó megtekintés: 2018.12.29.).

⁶² Partneri egyezmény „Kultusministerkonferenz (2013): *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern*” URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Bildungs-und-Erziehungspartnerschaft.pdf (Utolsó megtekintés: 2018.12.29.).

⁶³ Interkulturális iskolai oktatás és nevelésről „Sacher, W. (2013): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Teil 3: Interkulturelle Elternarbeit. *schulmanagement*, 6. sz. 35–37.” URL: <https://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/schulmanagement/2014-1/elternarbeit-als-erziehungs-und-bildungspartnerschaft> (Utolsó megtekintés: 2018.12.29.).

3. Német nyelvet támogató kurzusok

Német nyelvet támogató kurzus segíti azokat a nem német anyanyelvű diákokat, akik a németet mint idegen nyelvet tanulják. Heti 4–5 alkalommal részesülhetnek kiegészítő foglalkozásokban az általános iskolában az órarendi németórán kívül. A középiskolában (általában) csak ezeket az órákat veszik igénybe, felmentést kapva az órarendi német alól.

4. Átmeneti osztályok

Átmeneti osztályt biztosítanak azoknak a tanulóknak, akiknek intenzív nyelvi segítségre van szükségük ahhoz, hogy az eredeti osztályba visszatérhessenek. (Általában olyan külföldiek kerülnek ide, akik a szüleik hirtelen munkahelyváltozása miatt váltanak országot, nyelvet.)

Külön rendelkezés írja elő (több tartományban), hogy az olyan osztályokban, ahol a tanulóknak több mint 50%-a migráns, a létszám nem lehet 25 fő felett. Az oktatási intézmények (óvodák, iskolák) gyakran szerveznek az édesanyák számára is nyelvtanfolyamot. A nyelvi képzés támogatása differenciált csoportban, órákkal, megfelelő tankönyvekkel, multimédiás csomagokkal, kulturális programokkal, változatos módszerekkel kiemelt program keretében történik szövetségi szinten a sikeres integráció segítése érdekében.⁶⁴

5.7 BAJORORSZÁG: AZ INDIVIDUÁLIS TANULÁS ELŐSEGÍTÉSE, A TANULÁS EGYÉNIESÍTÉSE

BAJORORSZÁG OKTATÁSÜGYI SAJÁTOSSÁGAI

Bajorország 12,8 milliós lakosságával a második legnagyobb tartomány, amely nagyságát, hagyományait tekintve sok hasonlóságot mutat a magyar oktatás fejlődésével.

A bajor oktatási rendszerben az általános iskolát (1–4. osztály) követi a háromosztatú középiskola: gimnázium, reáliskola (középiskolai végzettséggel), középiskola (korábban *Hauptschule*, ma szak- vagy szakmai felső iskola). A gimnázium célja az általános képzés mellett a felsőfokú tanulmányokra való előkészítés.

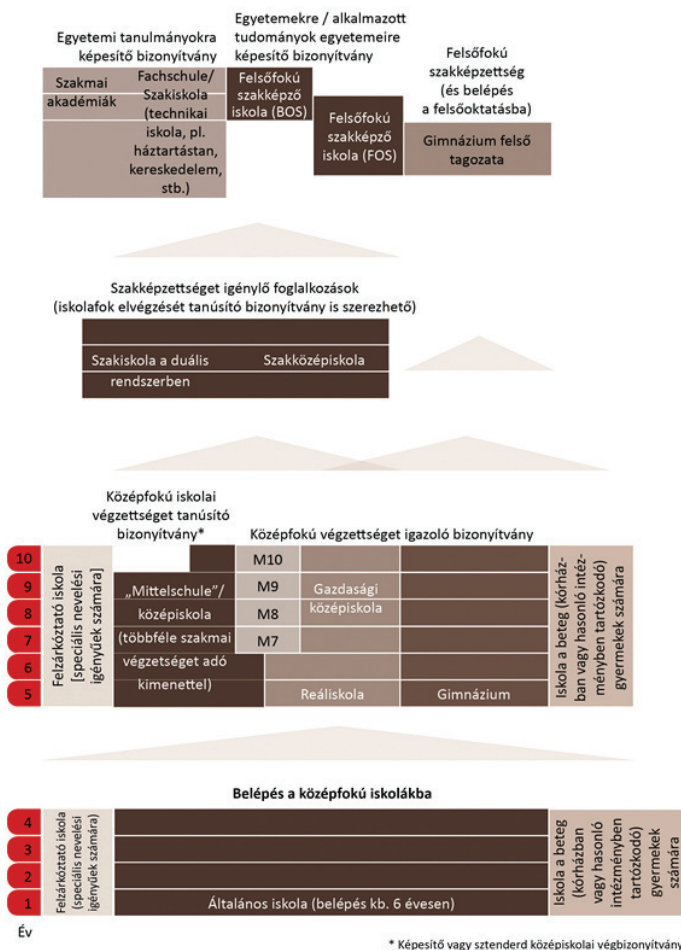
A PISA-eredmények és a szövetségi mérések alapján Bajorország a csúcsteljesítők között szerepel (az első három helyen teljesít általában). A bajor oktatás kiemelt figyelmet fordít a mag-/alapkompentenciák fejlesztése mellett a személyes, a szociális és a médiakompetencia fejlesztésére. A tantervek kitérnek a tantárgyakon átívelő, a tantárgyak feletti kompetenciák fejlesztésére is. Ez utóbbihoz sorolják a személyes (teljesítmény, kitartás, felelősség, koncentráló képesség, önbizalom), a szociális (kommunikációs,

⁶⁴ Sprachfoerderung <http://www.bildungsserver.de/Sprachfoerderung-Bayern-3277.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 18.).

együttműködés, konfliktuskezelés, tolerancia, közösségi érzés, segítőkészség), a szakmai (tudás, ítéletalkotás) és a módszertani kompetenciákat is. A TantervPLUS projekt jegyében történt meg az általánosan képző, a gazdasági és a szakmai iskolák tantervének az átalakítása – kompetenciaorientáltan, a szövetségi oktatási sztenderdeknek megfelelően.⁶⁵

Jelenleg a legnagyobb kihívást a menekültek beiskolázása és integrációja jelenti. 2016-ban közel 300 000, míg 2017-ben 95 000 bevándorlót fogadott a tartomány, a legtöbbet Szíriából, Iránból és Afganisztánból. A legtöbb migráns Nürnbergben él.

Bajorország oktatási rendszerét 16. ábra szemlélteti:



16. ábra. Bajorország oktatási rendszere (Forrás: Bajor Oktatási Minisztérium honlapja: <https://www.km.bayern.de/education-in-bavaria.html> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

⁶⁵ Bajor Iskolai Minőségbiztosítási és Oktatáskutató Intézet honlapja: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/seite/lehrplanplus> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

RUGALMAS TANULÁSI IDŐ (*FLEXIJAHR*)

A 2013–2014-es tanévtől vezették be Bajorországban az ún. „flexibilizáló” (rugalmas fejlesztő) évet. A *Jövő iskolája – a gimnázium jövője* program az oktatás minősége fejlesztésének jegyében a gimnáziumokban tanuló fiataloknak kíván egyedi megoldás formájában segíteni. Az intézkedés célja, hogy a középfokú tanulmányok során a diákok lehetőséget kapjanak (egyéni igény és szükséglet alapján) időtöbblet igénybevételére, kiegészítő támogatást kapjanak a hiányosságai pótlására. A rugalmas fejlesztő év rendelkezésére áll a tehetséges diákoknak is, hogy speciális kompetenciáikat fejleszthessék.

Az egyéni tanulási idő lehetőségének az igénybevétele nem jelenti a tanulmányi idő (osztályok) megnövekedését, hiszen a diák ugyanabba az osztályba jár, mint előtte, hangsúlyozottan nem korrepetálást, hanem differenciált foglalkozást kap.⁶⁶ A Bajor Oktatási Minisztérium a 2013/14-es tanévtől engedélyezte a gimnáziumoknak, hogy éljenek ezzel a lehetőséggel, és dolgozzák ki saját működésük kereteit.

A megelőzés egy formája a diagnózis és a tanácsadás, amely minden iskolatípusban igénybe vehető.⁶⁷ Az iskolai tanácsadás végző szakemberek (tanári végzettséggel rendelkező iskolai tanácsadók és iskolapszichológusok) legfontosabb feladatai: az oktatás és a nevelés hatékonyságának a szolgálatában a diákok iskolai előmenetelében felmerülő súlyos problémákra megoldást találni, a diákok, a szülők, a tanárok számára a szükséges információkat továbbítani és tanácsot adni (BEIERSDORFER 2013). A kinevezett tanácsadó tanár (nagyobb iskolákban tanárok) hetente általában két vagy több alkalommal meghatározott időpontban állnak rendelkezésre. A helyi tanácsadás mellett a regionális, tartományi tanácsadás is hozzáférhető a diákoknak, szülőknek és tanároknak. A leggyakoribb problémák az iskolai továbbhaladás jogi szabályozása és az egyéni esetek kezelése, korábbi vagy későbbi beiskolázás, osztályismétlés és -ugrás, speciális nevelési igényűek integrációja, inklúzió, a tanulási problémák kezelése, (próba)-vizsgák, továbbtanulással, pályaválasztással kapcsolatos kérdések. A regionális intézmények kiemelt speciális feladata az iskolai demokrácia és tolerancia biztosítása, a krízishelyzetek menedzselése, a *mobbing*-prevenció, az inklúzió és a tanári egészség biztosítása.⁶⁸

A „rugalmas tanulási évben” az iskolai tanácsadó tanár segítségével sor kerül a diagnózis felállítására. A diagnózist egy célzott pedagógia kiegészítő támogatás követi,

⁶⁶ Bajor Oktatási Minisztérium honlapja: <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/1833/noch-mehr-foerdermoeglichkeiten-individuelle-lernzeit-am-gymnasium.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁶⁷ Minden iskolában kötelezően működik az iskolai tanácsadás, amely a neveléssel kapcsolatos valamennyi probléma orvosolását segíti.

⁶⁸ Új fogalomként, de egyre gyakrabban bukkan fel a német közoktatás preventív jellegű célkitűzései között a tanári egészség megőrzésének szükségessége.

amit a diák a fejlesztő órák, egyéni támogató modulok vagy blokkszeminárium formájában vehet igénybe. Két változat lehetséges:

1. egy már befejezett 8., 9. vagy 10. osztályt módosított órarenddel egészítenek ki;
2. a következő tanévre előre tekintő, két lépcsőben teljesített 8. vagy 9. évfolyam.

A rugalmas fejlesztő év konkrét megvalósulása figyelhető meg a Dietrich Bohnhoeffler Gimnáziumban (DBG), ahol három pillérre épül az individuális tanulás: (1) a korai megelőzés (a diák teljesítményének a megfigyelése); (2) teljesítmény elemzése és a tanácsadás; (3) az iskolai támogató program kialakítása (igénybevétele).

A minőség javítását segíti a 2013/14-es tanévtől integrált tanári tartalék alkalmazása és a megújított, a kompetenciafejlesztésre erősebben orientált „tanterv PLUS” bevezetése a 2014/15-ös tanévtől. A részben már kipróbált tanterv ebben a tanévben a szélesebb közvélemény számára is elérhető, véleményezhető volt.

Az iskolai támogatás két egymást kiegészítő elemét képezi a coaching (egyéni, személyre szabott támogatás) és a rugalmas fejlesztési idő (év). A coaching során egyéni fejlesztésben részesülnek a gyorsabb továbbhaladást igénylők és az ismétlést kérők is. A coaching lényegében tanári segítséggel történő individuális tanulástámogatás, a tanulási kultúra fejlesztése, és ha szükséges, akkor szaktantárgyi segítség. Az esetleges konfliktusok elkerülése végett a diáknak és a tanároknak lehetősége van megjelölni, kivel nem szeretnének együtt dolgozni.

A „tanár-coach” (támogató tanár) feladata: semleges beszélgetőpartnerként folyamatosan figyelemmel kíséri a diákot, hogy a saját pozitív mentális és érzelmi tartalékait a leghatékonyabban használja. A coach folyamatosan visszajelzést ad, reflektál a tanuló teljesítményére és tanulási folyamatára, segít a problémák és a tanulási nehézségek megoldásában (BEIERSDORFER 2013).⁶⁹

Az egyéni fejlesztéshez engedély szükséges, amelynek birtokában lehetőség van az előrehozott „ismétlésre” vagy fejlesztésre. Az egyik lehetőség, hogy a már elvégzett 8. 9. vagy 10. évet megismétli a tanuló, úgy, hogy az alaptárgyakat órarend szerint tanulja. Eközben kap 6 vagy 8 (a 10.-ben maximum tíz óra) szabad órát (órakedvezményt, pl. a kémia, biológia, földrajz, etika stb. rovására.) arra, hogy az egyéni fejlesztés alapján ezt az időkeretet a saját hátrányának a behozására használja fel. A tizedik osztályban csak olyan óra hagyható el, amelyiket a 11. osztályban még tanul a diák. A tanulók nem kapnak új bizonyítványt, a rugalmas tanulási év nem számít plusz tanévnek, kivételnek számít a 10. évfolyam (gem. § 41 Abs. 4 S. 1 GSO.)⁷⁰

A második változat lényege, hogy a tanulónak lehetősége van a 7. vagy 8. évfolyam végén jelezni, hogy a 8. vagy 9. évet csökkentett óraszámban kívánja tanulni. A diákok

⁶⁹ 2013-ban személyes interjúban beszélt az igazgató a rugalmas fejlesztő év lehetőségeiről.

⁷⁰ Bayerische Staatskanzlei <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO-41> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

jegyet kapnak az első félév végén köztes értékelés formájában. A bizonyítványba kerülő jegyeket a két félév teljesítménye alapján állapítják meg, súlyozottan a második félév számít.

Az egyéni fejlesztést igénylők a *flexibilis*, rugalmas fejlesztő évet kétoldalú szerződés aláírásával teszik hivatalossá. A szerződésben rögzítik, hogy az „iskola nem felügyeli” a szabad órák alatti tevékenységet, a tanuló köteles ezt az időt az iskola által kijelölt helyen eltölteni, és önállóan, saját felelősségére (terv szerint) haladni. A tanulókra ezen „szabad órák alatt” is az iskola házirendje érvényes.⁷¹

A köznyelv által *Flexi-Jahr*nak hívott megoldás tapasztalatai egyelőre vegyesek, de még nem telt el elegendő idő ahhoz, hogy megítélhető legyen az eredményessége. Nagyobb múlttal rendelkeznek az intenzív órák, amelyek hasonlítanak a Magyarországon ismert felzárkóztató és tehetséggondozó órákhoz.

A 2008–2009-es tanévtől bevezetett „intenzív órák”⁷² a tanulói teljesítmények emelését, a kiegyensúlyozottan jó eredmények érdekében a hatékony tanulás feltételeit igyekeznek jelentősen javítani. A tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy évfolyamonként 5–14 órányi intenzív órát vegyenek igénybe a tanulási eredményeik stabilizálásához és javításához. Öt óra kötelező, a fennmaradó 9 pedig szabadon választható. Az órák beillesztése az órarendbe változtatatosan történik: lehet osztály- vagy évfolyamszintű, csoportos, délelőtti, délutáni óra. A leggyakrabban kötelezően és szabadon választott intenzív órák az idegen nyelvek (angol, latin), anyanyelv, német és matematika. Ez a megoldás sokban emlékeztet a Magyarországon is rendszeresen alkalmazott korrepetálásokra, amelyek ugyancsak a matematika és a nyelvi kompetencia fejlesztésére fókuszálnak.

A német nyelvben kerülnek és nem használják ezeknek az óráknak a jelölésére a korrepetálás szót. Az intenzív órák módszertanilag is változatos munkaformát biztosító foglalkozások, amelyek jól strukturált, kipróbált, szabályozott, de az iskolák egyéni profiljára szabható szakszerű pedagógiai támogatást nyújtanak, állami finanszírozással. Előny, hogy osztályzásmentes, módszertani sokféleséget (projekt munkát) és kiscsoportos tanulást tesz lehetővé. Az intenzív órák lehetőséget adnak a diák egyéni sajátosságainak és az iskolai profilnak az erőteljesebb összeegyeztetésére (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009).

RUGALMAS ISKOLÁK (*FLEXIBLE SCHULEN*)

A rugalmas iskolák projekt a *Középpontban a gyermek – rugalmas iskolakezdés* program formájában, egy iskolakísérletként kezdte működését 2010-ben, 20 bajor iskolában.

⁷¹ Dietrich-Bonhoeffer Gymnasium <http://www.gym-oberasbach.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁷² Bajor Kultuszminisztérium <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/gymnasium/weitere-infos.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

A projektet a Bajor Kultuszminisztérium gondozza, együttműködve a Bajor Oktatási Paktum Alapítvánnyal.⁷³ A projekt fő célkitűzése a minőségi és az igazságos oktatás biztosítása. A flexibilis iskolakezdéssel a különböző képességű és érdeklődésű diákok számára az egyéni tanulástámogatás megválasztásával a megfelelő időt is biztosítani kívánják.

1. A rugalmasságot a vegyes életkorú bemeneti csoportokkal támogatják, amelyekben érvényesül az egymástól tanulás, az egymás tanításának a gyakorlata. A vegyes életkorú csoportokban a diákok átélik a saját és a másik tanulásaért érzett felelősséget, ezáltal erősödik az önbizalmuk. A csoportokban sikeresen fejleszthetők a kognitív képességeik, a jobb teljesítményt nyújtó tanulókat igényesebb feladatokkal motiválják, míg a lassabban haladók lehetőséget kapnak a felzárkózásra.
2. Az iskolai nevelést megelőző képzési és nevelési gyakorlat tapasztalataira építve kapcsolódnak az óvodában, napköziben megélt vegyes csoportokban történt élményekhez.
3. Az individuális tanulás fokának emelése a kezdetektől a diák előzetes tudásának feltérképezését követően az egyénre szabott tanulási programok kialakításával történik.
4. A differenciálás biztosítása individualizált tanulási stratégiák, módszerek, „közös témák és nyitott feladatok” alkalmazásával megtörténik, amely kiterjed a tanulói aktivitást segítő tanulási környezet, az egyéni tanulási idő, a kommunikatív tanulási szituáció, a megfelelő (lehetőleg új) tanulási módszerek sikeres optimalizálására.
5. A folyamatban fontos szerepet kap a tanulási folyamat eredményességére történő visszajelzés, a teljesítmény növelését sajátos, új formák alkalmazásával célozzák meg (pl. dokumentált szülői megbeszélés).
6. A rugalmas időkezelésnek megfelelően a bemeneti szakasz első két évben két lehetőséggel is élhetnek a diákok (a szülők). Azok, akik lassabban illeszkednek be, igénybe vehetnek egy harmadik évet is, ami nem számít külön iskolai évnek, sőt maradhatnak a saját osztályukban. A szociálisan és a tanulásban gyorsan alkalmazkodóknak lehetősége van egy évre lerövidíteni az első két évet (az első után a 3. évfolyamba iratkozni). Ezt a döntést az iskola és a nevelésben érintettek közösen hozzák meg.
7. Partnerség a szülőkkel az oktatási és a nevelési kérdésekben, az átmenetek kezelésében: elsősorban a megváltozott tanulási-tanítási szokásokra épít, főként az egyéni tanulási továbbhaladás tudatos és tervszerű figyelembevételére. A dokumentált megfigyelések, a tanulói teljesítmény növelésének eredményei az óvoda és az iskola közötti átmenet zökkenőmentességét segítik. Az óvodával és a szülői

⁷³ Rugalmas iskolák <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*).

házzal való hatékony együttműködés, folyamatos kommunikáció járulhat hozzá a sikerességhez.

A flexibilis időfelhasználás modellje azt jelenti, hogy az általános iskolakezdést optimalizálják: a felkészültebb diákok egy évet ugorhatnak, a lemaradók kaphatnak plusz egy évet a felzárkózásra. Az iskolakísérlet eszközrendszerében a tanulási kompetenciák (egyéni helyzet) feltérképezéséből indul ki, a teljesítmény növelését az tanulás egyéniesítésével kívánja biztosítani. Támaszkodik és épít a diákok előzetes tapasztalataira, tudására, együttműködik a szülőkkel és vegyes évfolyamcsoportokban szocializál (*Flexible Grundschulen, Projekt*).⁷⁴

Az iskolakísérletet követő kutatás a kísérlet egészét vizsgálva azt igazolta, hogy a vegyes évfolyamcsoportokban történő tanulás pozitívan hat az oktatás minőségére, a tanárokat és a szülőket meggyőzte az egyéni tanulástámogatás hatékonysága. A tanár támogató szerepe jobban kiaknázható, az egyes tanulási területeken előnyösebb továbbhaladást produkáltak a vegyes csoportok, mint a kontrollcsoportok. A rugalmas iskolák osztályainak a teljesítménye magasabb, mint a normál iskoláké. A diákok többségének egészséges önbizalma alakult ki, amely támogatja az egyéni tanulását, és különböző életkoruk ellenére jó összetartó közösség alakult ki az osztályokban (SBB – BSBKWK 2014).

TERMÉSZETTUDOMÁNYOS ÉS MATEMATIKAI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

PROJEKTSZEMINÁRIUM ÉS KUTATÓSZEMINÁRIUM A GIMNÁZIUMBAN⁷⁵

A bajor gimnáziumi oktatás kísérletet tesz arra, hogy a munka világához közelebb vigye a középiskolai képzést. 2005 és 2007 között próbálták ki, majd 2008-tól vezették be a szemináriumórákat a 11. osztályban és a 12. évfolyam első félévében. Két formája van a szemináriumnak: a tudomány világába bevezető W-szeminárium (amit szerencsebb kutatószemináriumnak fordítani), ez elsősorban a felsőfokú tanulmányokra, a szemináriumi munkára, az önálló kutatásokra ösztönzi a fiatalokat.⁷⁶ A P-szeminárium, a projektszeminárium a pályaválasztást, a munka világával való szorosabb kapcsolat kialakítását kívánja szolgálni. A szemináriumok a diákok egyéni érdeklődésére építenek (nincs tanterve), az iskolák (és tanáraik) által kínált fő témákból választhatnak és alakíthatnak ki a saját érdeklődésüknek megfelelő kutatási területet. A szemináriumok egy adott tantárgyhoz (vagy tantárgyakhoz) kötődnek, de jóval

⁷⁴ Rugalmas Iskolák <http://bildungspakt-bayern.de/flexible-grundschule> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁷⁵ Bajor Kultuszminisztérium <http://www.gymnasiale-oberstufe.bayern.de/seminare/p-seminar.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁷⁶ Bajor Kultuszminisztérium <http://www.gymnasiale-oberstufe.bayern.de/seminare/w-seminar.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

túlmutatnak az iskolai gyakorlat keretein. A szemináriumokat tarthatja és vezetheti egy vagy több tanár is, és lehetőséget adnak arra, hogy a diákok egyénileg, párban vagy csoportban végezzenek bizonyos feladatokat (méréseket, vizsgálatokat, kutatásokat, gyakorlati, szervezési feladatokat).

A diákok mindkét szemináriumon komoly megmérettetésnek vannak kitéve: a tudományos és a projektszeminárium teljesítéséhez egy 10–15 oldalas szemináriumi dolgozat megírása szükséges, amit szóban is meg kell védeniük. Az írásbeli dolgozatot ugyan egy tanár értékeli, de az értékelés nyilvános, a diák hazaviheti megmutatni a szülőknak. A szeminárium fontos elvárása, hogy a személyiséget fejlessze, a diákok egyéni kompetenciáit kiaknázva fejlessze a szociális, a kommunikációs kompetenciákat, kialakítsa a diákoknál az önálló felelősségű munkát. A projektek és kutatások kapcsán fontos elvárás, hogy a diák hagyományos munkaformákkal szemben változatos tanulási-kutatási munkamódszereket, technikákat (kísérletek, megfigyelések, kutatási napló vezetése, jegyzőkönyvezés, portfólió stb.) alkalmazzon. A megváltozott tanárszerep kapcsán a tanár valóban facilitálja a munkát, a kezdeményezéseket a diákoktól várják. A szemináriumnak ki kell lépnie az iskolai világan túlra, gyakorlatorientáltnak kell lennie, ahol jelentős szerepet kapnak a kutatásokhoz szervezett tanulmányi utazások és látogatások. A tantárgyi (szaktárgyi) koncentráción túl elvárás a személyes kompetenciák fejlesztése, alkotó, kreatív feladatok megoldása, az iskolán kívüli világ (természeti és társadalmi jelenségek) koncentrált bevonása a munkába.

A szemináriumok lehetőséget adnak arra, hogy a diákok bekapcsolódjanak különböző versenyekbe. A *fiatalság kutat* országos versenyen való részvétel kiválthatja a kutató- vagy projektszemináriumot.

A diákok a szeminárium feladatainak teljesítéséről bizonyítványt kapnak, amely megjelöli, hogy a tanuló milyen témában, mit teljesített, rögzíti az elért pontszámot, a jegyet, a kompetenciák területén elért fejlődést. A gimnáziumok⁷⁷ a honlapjukon teszik közzé,⁷⁸ hogy milyen projekt- és kutató szemináriumokat kínálnak, illetve a jelentkezési lapokat, értékelési kritériumokat is közreadják.

A korábbi (esetleges) projektekkal szemben az új rendszer nagy előnye, hogy kötelező, egységes elvárásokkal és értékelési kritériumokkal egyenlő esélyt ad a diákoknak, osztályozható, ugyanakkor jól képes kiaknázni az egyéni érdeklődést, a személyes kompetenciákat. Ez a fajta munkakultúra jól összeegyeztethető lenne például a magyarországi fakultatív órákkal a 11–12. osztályban, előkészítve a tanulókat az országos tanulmányi versenyekre (OKTV) és a felsőfokú tanulmányokra.

⁷⁷ Dietrich-Bonhoeffer Gymnasium <http://www.gym-oberasbach.de/gymnasium/oberstufe/seminar-faecher> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁷⁸ Bajor Kultuszminisztérium <http://www.gymnasiale-oberstufe.bayern.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

SINUS-TRANSFER AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

1997-ben a BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Oktatástervezést és -kutatást Támogató Szövetségi és Tartományi Bizottság) kezdeményezte, hogy a természettudományos és matematikai kompetenciák fejlesztésére tudományos program készüljön. Ennek az eredményekét született meg a Leibniz Intézet gondozásában a *SINUS-Transfer*⁷⁹, amely egy kompetenciaalapú, moduláris fejlesztőprogram az általános iskolában. Célját maga a név is tartalmazza mozaikszóként, jelentése: a matematikai és természettudományos oktatás hatékonyságának fokozása. Bár a 21. századi fejlődés nem nélkülözheti a matematikai és természettudományos tudást, a diákok érdeklődése jelentősen elfordult a természettudományos tantárgyak felől, veszélybe került a tudományos utánpótlás. Ennek a problémának a kezelésére született meg többek között a SINUS, amelyben a tartományok saját adataikat is megmutathatják.⁸⁰

A SINUS vezérfonalát képezi a 10 modul (közülük az első három bázismodul, azaz kötelező és a további fejlesztés alapját képezi), amelyeket variálva alakították ki a tanárok, az iskolák saját programjukat.

Modulok:

1. Jó feladatok.
2. Felfedezni, kutatni, megmagyarázni.
3. Diák előadások-alapötletek.
4. Tanulási nehézségek beazonosítása – az értő tanulás támogatása.
5. Tehetségek felfedezése és gondozása.
6. Interdiszciplináris oktatás.
7. A lányok és a fiúk érdeklődésének felkeltése és fejlesztése.
8. Önálló és közös tanulás.
9. Tanulástámogatás (követés) és a tanulási sikerek beazonosítása.
10. Az átmenet biztosítása (óvoda és az iskola között), az általános iskola befejezésével a továbbtanulás biztosítása a szülővel együttműködve.

A program célja, hogy a részt vevő iskolák között aktív és alkotó együttműködés jöjjön létre, amely során a részt vevő tanárok magukkal a fejlesztőkkel is együttműködnek (egyetemi csoporttal). A figyelem fókuszában az egyéni fejlesztések állnak, az eredményes tanulás alapjainak a kialakítását a közreműködő tanárok dokumentálják, reflektálnak rá, miközben kialakítják a maguk munkafeltételeit optimalizáló csapatot, együttműködnek a létrehozott online felületen keresztül a programban részt vevő többi iskolával (lokálisan, regionálisan), tartják a kapcsolatot a tartományi program

⁷⁹ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Német Statisztikai Hivatal) <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen.html?seite=6932> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁸⁰ Sinus az általános iskolákban <http://www.sinus-an-grundschulen.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

felelőssel, sőt más iskolai kísérletben részt vevőkkel (*Flexibilis általános iskolák*), például Bajorországban (*Sinus az általános iskolában*).⁸¹

A program kezdeményezi a szülők mint partnerek bevonását, az óvoda és a továbbképző iskola közötti átmenet biztosítását, az iskolán kívüli tanulási helyeknek és tudományos forrásoknak az aktív bevonását. A fejlesztő munka lépései a projekt során: a bemeneti helyzet megállapítása, a fejlesztési célok megállapítása, az együttműködés formáinak a kialakítása, a tanulás támogatása (kapcsolattartás formái), a tanulási folyamat követése, dokumentálása, értékelése, ellenőrzése, a célok újbóli felülvizsgálata, újratervezés.

5.8 BERLIN-BRANDENBURG

A RÉGIÓ OKTATÁSÜGYI SAJÁTOSSÁGAI

A Berlin-Brandenburg régiónak körülbelül 4,8 millió lakosa van, s bár a két tartomány nem egyesült formálisan, több területen, így az oktatási szektorban is szoros együttműködést építettek ki (GAMPER 2012). Adminisztratív szempontból Brandenburg kerületekre (*Landkreise*) és önkormányzatokra (*Gemeinden*) oszlik. A tartományban 14 kerület és 4 nem kerület alá tartozó város, illetve összesen 419 önkormányzat (*Kommunen* vagy *Gemeinden*) található. Közel 2,5 millió lakosával Brandenburg 10. a tartományok sorában (GAMPER 2012).

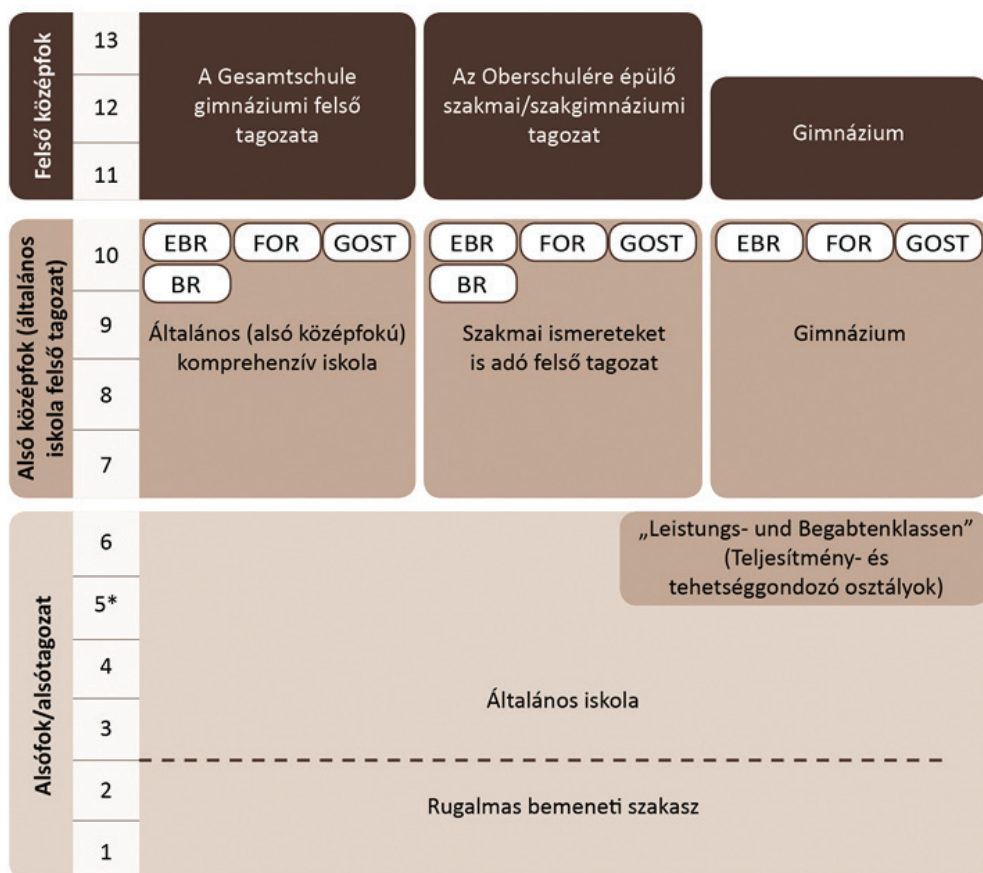
Brandenburg tartomány körülöleli Németország fővárosát, amely egyben önálló tartományt is alkot. Berlinnek kb. 3,6 millió lakosa van (ezzel a legnagyobb lélekszámú németországi település), amiből kb. 475 ezren migrációs háttérrel rendelkező németek, és kb. 677 ezren külföldiek.⁸² Berlinnek 12, a berlini szenátus alá rendelt városrésze (kerülete) van.

A 2013-as oktatásügyi jelentés szerint Berlinben 949 (798 állami és 151 magán), Brandenburgban pedig 904 (769 állami és 135 magán) általánosan képző iskola működött. Bár az intézmények száma hasonló, a fővárosi rendszerben több diák tanul (319 000 fő), mint Brandenburgban (220 000 fő) (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013). A számbéli-iskolaszerkezeti különbségek ellenére azonban a két tartomány kurrikulumfejlesztéseit, jó gyakorlatait és méréseit együtt mutatjuk be, hiszen azok gyakran szervezeti szinten is összekapcsolódnak.

Az oktatásügyi autonómiából adódóan a két tartomány iskolarendszerében is vannak eltérések, a főbb különbségeket a 17. és a 18. ábra szemlélteti.

⁸¹ Sinus az általános iskolákban <http://www.sinus-an-grundschulen.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁸² Statisztikai Hivatal, Berlin-Brandenburg <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/BasisZeitreihe-Grafik/Bas-Einwohnerregister.asp?Ptyp=300&Sageb=12041&creg=BBB&anzwer=11> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).



17. ábra. Brandenburg (általánosan képző) oktatási rendszere

(Forrás: AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013: 73. alapján. Eredeti forrás: Brandenburgi Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium)

*A 4. évfolyamot követően lehetséges az átlépés a gimnáziumok és a *Gesamtschulék* teljesítmény- és tehetséggondozó osztályaiba

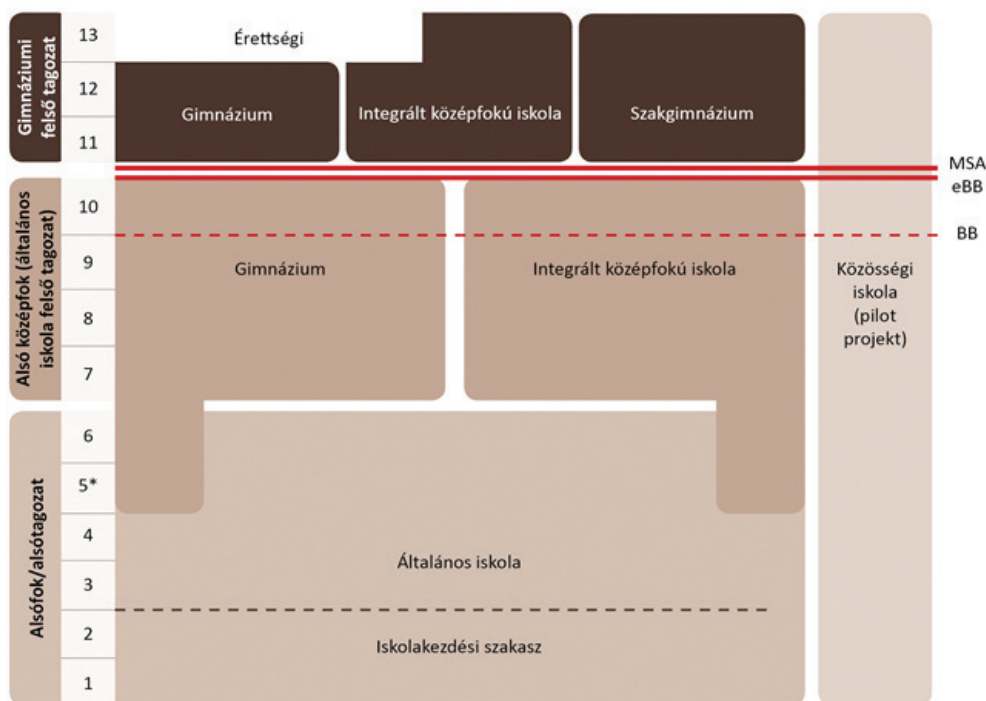
**Nem minden iskola kínálja a rugalmas bemeneti szakaszt

BR = *Hauptschule* végzettséget igazoló bizonyítvány vagy Szakmai érettség igazolása

EBR = Kiterjesztett (emelt szintű) *Hauptschule* végbizonyítvány, illetve kiterjesztett szakmai érettséget igazoló végbizonyítvány, reáliskolai végzettség

FOR = Felsőfokú szakiskolai végzettség

GOST = Jogosultság a gimnázium felső tagozatának látogatására



18. ábra. Berlin (általánosan képző) oktatási rendszere

(Forrás: AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013: 71 alapján. Eredeti forrás: Berliini Szenátus Oktatási, Ifjúsági és Tudományos Igazgatósága)

*A 4. évfolyamot követően lehetséges az átlépés az általános gimnáziumba

BB = *Berufsbildungsreife*, szakmai érettségi

EBB = kiszélesített szakmai érettségi

MSA = középfokú iskolai végzettség

LISUM: BERLIN ÉS BRANDENBURG KURRIKULUMFEJLESZTŐJE

A LISUM (*Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg*)⁸³ egy 2007-ben alapított, dél-berlini székhelyű, kifejezetten az iskolai oktatás-nevelésre szakosodott intézmény. Saját meghatározásuk szerint ez az egyetlen olyan oktatásüggyel foglalkozó állami intézet, amely két tartománynak – Berlinnek és Brandenburgnak – is szolgáltatást nyújt. Négy egysége működik:

1. tananyag fejlesztés középfokú iskolák számára és e-learning;
2. tananyag fejlesztés alsófokú iskoláknak, támogatás speciális iskoláknak és média;

⁸³ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg http://lisum.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/LISUM/LISUM_engl.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

3. iskolák és alkalmazottak fejlesztése;
4. adminisztráció.

Az oktatási szektor minőségbiztosításának támogatása és a már meglévő rendszerek harmonizációja mellett a gyakorlatban alkalmazható anyagokat, kézikönyveket is készítenek a tanárok számára. A tananyagfejlesztés során a tantervek/tananyagok fejlesztése és implementációja, az oktatási sztenderdek implementációja és a központi tesztekre (vizsgálatokra) való feladatfejlesztés, összehasonlító tesztek készítése áll a fókuszukban. A szervezet továbbá olyan projektek és tevékenységek kivitelezését is vállalja, amelyek a kompetenciaorientált és sztenderdalapú tananyagfejlesztést segítik.⁸⁴

Az iskolafejlesztéseket olyan átfogó, strukturált folyamatként fogják fel, amelynek célja az adott intézmény egészleges iskolai munkájának (illetve minőségének) fejlesztése. Ennek érdekében a szülőknek, a tanároknak és a diákoknak is szerveznek képzéseket, szemináriumokat.

BBB: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG

A Bildungsserver Berlin-Brandenburg (BBB) elnevezésű platform egy információs, kommunikációs és együttműködési felület a berlini és brandenburgi oktatási intézmények számára.⁸⁵ A BBB önálló honlapot is üzemeltet, amelyen változatos témákban (például demokrácia, genderkérdések, média) kínálnak anyagokat. A BBB nem titkolt célja, hogy a régió két tartományának oktatását közelebb hozza. Ebben a legnagyobb kihívást a jogi környezet és az oktatáspolitikai elképzelések különbözősége, valamint a tartományi szabályozások egyéb sajátosságai jelentik.⁸⁶

Sokrétű céljaik között nagy hangsúlyt fektetnek a német nyelv oktatására. A különböző iskolaszintek és tárgyak feladata, hogy a nyelvi oktatást hatékonyabbá tegye, hogy elősegítse a diákok egyéni fejlődését, és hogy támogassa a többnyelvűséget is. Az ún. olvasási kurrikulum (*Lesecurriculum*) kifejezetten az olvasási kompetencia szisztematikus fejlesztését célozza meg.⁸⁷

⁸⁴ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg <http://lisum.berlin-brandenburg.de/wir-ueber-uns/the-state-institute-for-school-and-media-berlin-brandenburg-lisum> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁸⁵ Bildungsserver Berlin-Brandenburg <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁸⁶ Bildungsserver Berlin-Brandenburg <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/service/wir-ueber-uns> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁸⁷ Bildungsserver Berlin-Brandenburg <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung> és <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

A BBB négy online szolgáltatást nevez meg:⁸⁸ az első, a *Basic Support for Cooperative Work (BSCW)* (Alapvető támogatás a kooperatív munkához) elnevezésű felület egy internetes eszköz, ami a (pedagógus)csoporthoz együttes munkáját segíti. Ezt nem a BBB fejlesztette, és nem is kifejezetten oktatási céllal készült, azonban aktívan használják és hirdetik ebben a szektorban is. A felületen lehetőség van különböző dokumentumok feltöltésére és verziókövető közös szerkesztésére, emellett csoportos naptárak és (akár zárt) munkacsoportok létrehozására is. Emellett megjelöli a Magyarországon is ismert Moodle felületet, a virtuális osztálytermeket, valamint a fórumokat, blogokat és chateket, ez utóbbikat minden esetben moderálva kínálja. Mindezen szolgáltatásokat – a célcsoportok számára – a BBB ingyenesen nyújtja.

SINUS-TRANSFER

A Bajorország kapcsán már ismertetett *SINUS-Transfer* esetében a tanári együttműködést Brandenburgban legalább két szinten koordinálták, regionálisan az iskolák szintjén (társulásokat, ún. *szettek* hoztak létre, általában hat iskola alakított egyet), a régió határain túl pedig tartományi, szövetségi szinten is belekerültek a program vérkeringésébe. A szettek együttműködését, működését (lokálisan) segítette a szakmai konferenciák rendezése, a szaktanácsadás, a koordinátorokkal való együttműködés, az empirikus részek kidolgozásáért felelős szakdidaktikusokkal történő kooperáció, és általában a hálózat kínálta kommunikáció (Sinus-iskolakísérlet 2013).

AZ ÉRTÉKELÉSEK KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSAI

Az újítások sikerességét, illetve tágabban az oktatás minőségét különböző értékelési mechanizmusok, valamint teljesítményértékelések révén ellenőrzik a régióban. Előbbinek két iránya adott, a belső, illetve a külső értékelés:

BELSŐ ÉRTÉKELÉS

A belső értékelés azt jelenti, hogy az iskolák maguk alkotnak képet a munkájuk minőségéről. Berlinben és Brandenburgban mindennek számos útja adott: egyrészt minőségmérések állnak rendelkezésre az iskolafejlesztő és -értékelő tanácsadók számára, másrészt új támogatói struktúrák is létrejöttek az iskolák számára (például a szaktárgyi coachok) – emellett az iskolák kész eszközöket alkalmazhatnak saját munkájuk értékelésére.

⁸⁸ Bildungsserver Berlin-Brandenburg <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/service/wir-ueber-uns> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

A 2008/2009-es tanév óta az *Institut für Schulqualität* (ISQ) mindkét tartomány pedagógusai és iskolái számára egy internetes, anonim önértékelési platformot nyújt.⁸⁹ Ezek a kérdőívek általános és specifikus elemeket egyaránt tartalmaznak, így érintik például a médiakompetenciát, de tantárgyakhoz kapcsolódó kérdéseket is, amelyek mind a KMK kurrikulumán és oktatásügyi sztenderdein alapulnak. A berlini szabályozás 2011 novemberében tette kötelezővé a tartomány tanárai számára.

A 2012/2013-as tanévtől az ún. SEIS (*Selbstevaluation in Schulen*) portált is bevezették, ami a fentebbi – inkább individuális – ISQ-val szemben az iskolai szervezet egészének értékelésére szolgál (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013).

KÜLSŐ ÉRTÉKELÉS

Az iskolák megnövekedett autonómiáját ellensúlyozandó született meg az iskolafelügyelet és -látogatás intézménye, ami egy külső, semleges nézőpontú diagnózist kíván adni (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013). A minőségellenőrzés során kiemelt figyelmet fordítanak a sztenderdek minimumának elérésére, hiszen azokat az iskolákat, amelyek nem érik el ezt a szintet, nem 5, hanem 2 évente ellenőrzik (*Nachinspektion*) – ezen iskolák aránya (2013-ban) Berlinben 2,5%, Brandenburgban 3,0% volt (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013). Egy kapcsolódó, iskolaszintű 1 éves longitudinális vizsgálat kimutatta, hogy Brandenburgban és Berlinben a felügyelt és a nem felügyelt iskolák igazgatóinak és tanárainak egyaránt szilárd véleménye van az iskola minőségét illetően (GAERTNER – WURSTER – PANT 2014).

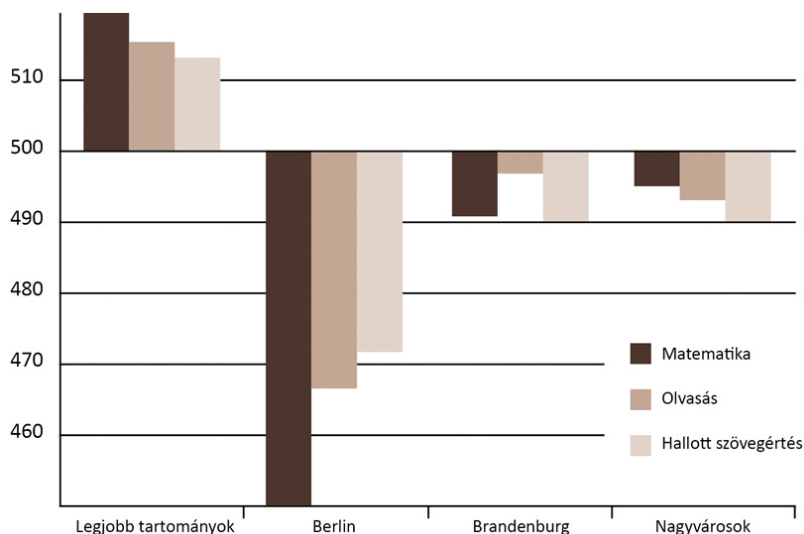
Berlinben és Brandenburgban az iskolafelügyelet és -látogatás rendszerét 2005-ben vezették be, amelynek keretében az iskolákat kb. 5 éves ciklusokban vizsgálják (vö. GAERTNER – WURSTER – PANT 2014; AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013); a 2013-as jelentés így már a második ciklus köztes eredményeit is bemutatta. Azonban mindkét tartományban olyan változások történtek, ami a direkt összehasonlítást nem teszi lehetővé.

TELJESÍTMÉNYVIZSGÁLATOK

AZ IQB ALAPFOKÚ ÉS ALSÓ KÖZÉPFOKÚ KOMPETENCIAMÉRÉSEI (2011 ÉS 2012)

Brandenburg és Berlin (a KMK elvárásaihoz igazodóan) az IQB keretében 2011-ben elsőként az alapfok vizsgálatát célozta meg, amelyben a 4. osztályt végző diákokra fókuszáltak a német (olvasás és hallott szövegértés), illetve a matematikai kompetencia-területeken (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013). A 19. ábrán látható, hogy ebben az aspektusban Berlin rosszabbul teljesített, mint a német átlag, Brandenburg különbsége viszont nem volt szignifikáns.

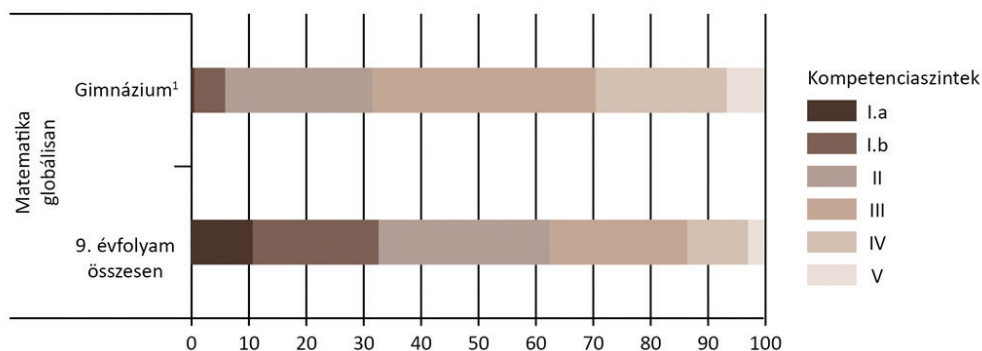
⁸⁹ Institut für Schulqualität www.sep.isq-bb.de (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).



19. ábra. Berlin és Brandenburg eredményei a legjobb tartományokkal és a nagyvárosokkal összevetésben az IQB 2011-es összehasonlító vizsgálatában (4. évfolyam)

(Forrás: AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013: 143)

*A szövetségi átlag 500 pont. A halványan megjelenő oszlopok nem térnek el szignifikánsan ettől az átlagtól. A nagyvárosok körét a 300 000-nél nagyobb lélekszámú települések alkotják, kivéve Berlint, Brémát és Hamburgot.

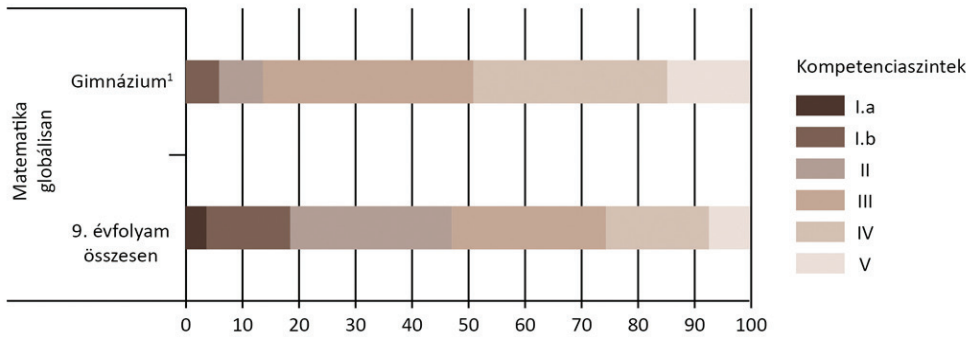


20. ábra. Berlin eredményei a matematika területén az IQB 2012-es összehasonlító vizsgálatában (9. évfolyam)

(Forrás: AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013: 149)

¹Azon diákok populációja, akik legalább MSA bizonyítványt céloztak meg.

*A 9. évfolyamos diákok matematikai kompetenciateljesítményeinek százalékos megoszlása Berlinben a legalább HSA (*Hauptschulabschluss/Hauptschule* végzettséggel) vagy MSA (*Mittlerer Schulabschluss*/középfokú iskolai végzettséget igazoló) bizonyítványokat megcélzók körében (kompetenciafokok I–V., teljesítmény szerint növekvő sorrendben).



21. ábra. Brandenburg eredményei a matematika területén az IQB 2012-es összehasonlító vizsgálatában (9. évfolyam)

(Forrás: AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013: 149)

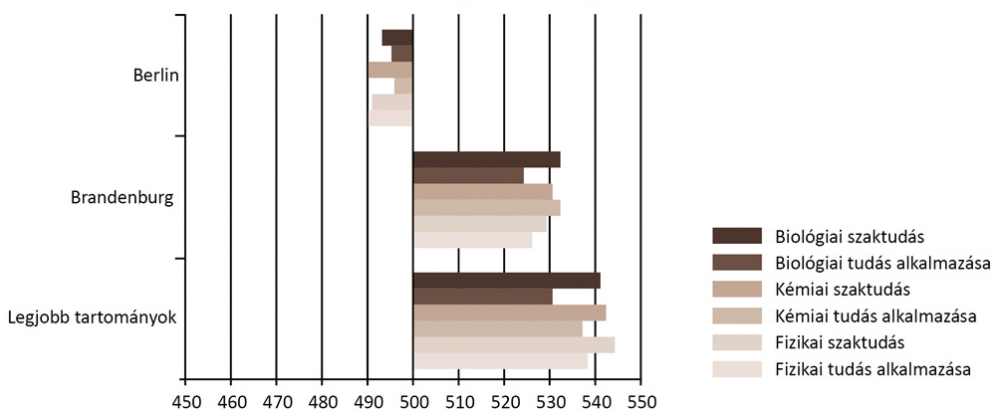
¹Azon diákok populációja, akik legalább MSA bizonyítványt céloztak meg.

²A 9. évfolyamos diákok matematikai kompetenciateljesítményeinek százalékos megoszlása Berlinben a legalább HSA (*Hauptschulabschluss/Hauptschule* végzettséggel) vagy MSA (*Mittlerer Schulabschluss*/középfokú iskolai végzettséget igazoló) bizonyítványokat megcélzók körében (kompetenciafokok I–V., teljesítmény szerint növekvő sorrendben).

Szintén a KMK elvárásainak megfelelően 2012-ben az alsó középfok (*Sekundarstufe I*) összehasonlítására is sor került, ahol a matematikai és természettudományos (biológia, kémia, fizika) kompetenciákat vizsgálták a 9. osztály végén (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013). A matematika területén Brandenburg (egy kivétellel) minden részterületen jobban teljesített, mint a német átlag, Berlin pedig minden részterületen (és összességében is) alacsonyabb értéket ért el, mint a szövetségi szint. A két tartomány különbségeit a 20. és a 21. ábra mutatja.

A természettudományok esetében a tartományok 6 területen nyújtott teljesítménye viszonylagosan homogénnek tekinthető. A különbség abban rejlik, hogy míg Brandenburgban a diákok mindenhol jobb eredményt értek el, mint a német átlag, addig Berlinben a fizika területét leszámítva (itt a szövetségi szintnél rosszabb eredmény született), átlagos teljesítményt nyújtottak a tanulók (AfS Berlin-Brandenburg – ISQ 2013) (22. ábra).

A két kompetenciamérés (2011, illetve 2012) eredménye nehezen összegezhető (hiszen eltérő kompetenciatereket vizsgáltak eltérő iskolafokon), de Brandenburg teljesítménye minden részterületen magasabbnak mutatkozott, mint Berliné.



22. ábra. Berlin, Brandenburg és a legjobb német tartományok eredményei a természettudományos kompetenciák területein az IQB 2012-es összehasonlító vizsgálatában (9. évfolyam) (Forrás: Afs Berlin-Brandenburg – ISQ 2013: 150)

VERA

A *Vergleichsarbeiten* (VERA) egy összehasonlító kompetenciateszt, amely 2004-ben indult, és 2007/2008 óta minden tagállam 3. és 8. évfolyamos diákjai vesznek részt benne az adott év tavaszán.⁹⁰ Kompetenciaterületei 3. évfolyamon a német és a matematika, továbbá 8. évfolyamon az első idegen nyelv is. Ezek eredményei a tanulókhoz és szüleikhez is visszajutnak, a tanárok és az iskolavezetés pedig összegző kimutatások révén tudnak tájékozódni, ami így a jövőbeni kompetenciafejlesztés megalapozását is szolgálja⁹¹ (Afs Berlin-Brandenburg – ISQ 2013).

5.9 ÖSSZEGZÉS

A német állam területi kiterjedése és a tartományok kulturális függetlenségének következtében regionális eltérések figyelhetők meg az oktatásügyben, a tantárgyakban, ami az iskolafelügyeletben nem jelentős, de szervezeti eltérések is fellelhetők. A decentralizált német oktatáspolitikai jelentős reformokat kezdett az ezredfordulón, amelyeknek ösztönzői több okra vezethetők vissza. Az egyik fő motivációt a német oktatás nemzetközi rangsorban elfoglalt kedvezőtlen helye (2000-es PISA, 20–21. hely) volt, amely az oktatás minőségének a problémájára hívta fel a figyelmet. A kompetenciaalapú oktatás színvonalát javító intézkedések meghozták eredményüket, a német oktatás

⁹⁰ Vergleichsarbeiten <https://www.isq-bb.de/wordpress/vergleichsarbeiten> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁹¹ Institut für Schulqualität <https://www.eltern.isq-bb.de/Startseite.131.0.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

2012-es vizsgálat alapján újabb pontokat szerzett, a nemzetközi rangsorban az első harmadba került (BLOEM, é.n.). 2016-ban mindhárom területen az OECD átlag felett teljesítettek (16.-ak a rangsorban), méltányosság (nemek, társadalmi háttér, bevándorló tanulók) tekintetében azonban átlagos vagy átlag alatti teljesítmény nyújtottak (OECD 2016).

Más kihívások is hozzájárultak az oktatásfejlesztésekhez: az EU harmonizációs elvárások, az erősödő globalizációs kihívások (migráció, munkaerőpiac, képzés), a tudományok és a technika változásai, a tudásról és a tanulásról szerzett új tudástartalmak. Az oktatást és képzést tágabb kontextusban, a művelődés (műveltség) integráns részeként értelmezi a német társadalom (és az oktatáspolitikai).

Jelenleg a német oktatáspolitikai reformjaival fel kíván zárkózni a nemzetközi élmezőnyhöz. Az észak-európai államok sikeres oktatáspolitikáját tartja mintaértékűnek, főként a finn modellt.

A fejlesztések egyik célja a tartományok, illetve a régiók közötti különbségek mérséklése (Nyugat- és Kelet-Németország, észak és dél közötti különbségek csökkentése), a szövetségi szinten (Berlin és Brandenburg esetében emellett régiós szinten) történő harmonizáció, amely részben ellentmond az alkotmány adta tartományi kulturális autonómiának. Ennek ellensúlyozására maguk az intézmények jelentős (egyre növekvő) autonómiát élveznek, maguk dolgozhatják ki és alakíthatják az innovációs projektek által kínált megújulások formáit (pl. a rugalmas tanulmányi idő alkalmazása, a belső értékelés iskolai gyakorlatát), és nő az intézmények helyi önállósága is. A támogatások két szinten értelmezhetőek: az iskola (az intézmény) maga dönt a felzárkózás, az innováció stratégiájáról, a második szinten pedig a fenntartó (tartomány/szövetség) támogatást ad a kívánt cél eléréséhez. Mindkét esetben kutatások, kutató intézetek, külső szakértők bevonása, más intézményekkel történő kooperáció lehetséges.

Sikernek könyvelhető el, hogy a kompetencialapú oktatás a közös állami irányelvek kidolgozása és a központi érettségi a viták ellenére harmonizálja a német oktatást, így maradandóvá váltak az egységesítést szolgáló intézkedések. Ezekben erőteljesen érvényesül a tanulási eredményalapú (*learning outcomes*) szemlélet, illetve ezzel összefüggésben a nagyobb iskolai, helyi autonómia biztosítása is. Az eredmények javításához szükséges stratégiákat az iskolák maguk alakíthatják ki a differenciálás és az individualizálás alapelveinek a követésével.

A reformok az igazságosság és a társadalmi esélyegyenlőség érvényesítésének a szándékával változást hoztak a koragyermekkori nevelés területén, ahol a magyarországihoz (illetve a volt szocialista országok, köztük az NDK gyakorlatához hasonló) komplex intézményes rendszer alakult ki (bölcsőde, óvoda, napközi, reggeli, délutáni ügyelet). Jelentősen nőtt az iskolában eltöltött idő az egész napos iskolák kialakításával. A változásokhoz kapcsolódó programok figyelmet fordítottak az (anya)nyelvi, a szövegértés (olvasás), a matematikai és a természettudományos kompetenciák fejlesztésére, az óvoda és az iskola közötti átmenet biztosítására, a speciális nevelési igényűek integrációjára.

A magyar oktatás számára irányadó megoldásnak tekinthető, hogy a német oktatáspolitikai az oktatás egyéniesítésében látja a jövőt (HALÁSZ 2007). Ehhez kidolgozott stratégia és módszertani arzenál áll a pedagógusok rendelkezésére, folyamatos továbbképzések támogatják a szakmai ismeretek bővítését.

A migráns gyerekek nyelvi felzárkóztatását szolgáló programok tapasztalatai kamatoztathatók a roma gyerekek integrációs programjaiban. Az integrációs órák, a migránsok számára készült speciális nyelvkönyvek, a differenciált nyelvi támogatás segít a kultúrák közötti különbségek leküzdésében. A biztos anyanyelv tudás és a német mint idegen nyelv tanításának a különválasztása fontos alapja a nyelvi kompetenciák fejlesztésének. A hiányzó tanárokat a nyugdíjasok aktivizálásával, önkéntes szociális munkások, asszisztensek bevonásával oldották/oldják meg.

Kiemelt figyelmet kap a rugalmas, az egyéni tanulási idő. A rugalmas tanév gyakorlata révén lehetőség van az egyéni sikeres iskolai életút támogatására. Az új gyakorlat nagyfokú önállóságot igényel. Jó lenne, ha a hazai tanárok is rendelkeznének a szükséges pedagógiai önreflexiós képességekkel.

A differenciált iskolakezdés új tanulásmenedzsmentet előfeltételez, konfliktusokat előzhet meg, mivel a magyarországi vélemények megoszlanak az iskolakezdés optimális időpontjáról. Az egész napos iskola hazai gyakorlatához megújító erőként hathat a német foglalkozások differenciált kínálata, amely hosszú távon megtérülő, a takarékosságot szolgáló program. Segítségével pedig biztonságosan, ám differenciáltan megoldható a diákok napközbeni felügyelete.-

A pályaorientációt és a felnőtt életre való felkészítést hatékonyan szolgálja a gimnáziumokban bevezetett, a személyes érdeklődésre építő „projektszeminárium és kutatászeminárium”. Ezek filozófiája és módszertana jól összeilleszthető a magyar gimnáziumokban működő fakultációval, egyben kínálja a fakultációs órák pedagógiai kultúrájának megújítását. A kutatászeminárium beépítése különösen eredményes lehet azokban a hazai iskolákban, amelyek az Öveges-program keretén belül felszerelt laboratóriummal is rendelkeznek. Ezek a szemináriumok sikeresen felkészíthetnek a tanulmányi versenyekre (pl. OKTV), de megelőlegezik a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges kompetenciákat is, amelyek szakdolgozatíráshoz, TDK-dolgozatok írásához elengedhetetlenek. A természettudományos gondolkodás erősítésére jó példa a SINUS-projekt, amelynek magyar nyelvű szakirodalma (DARÁZS 2008) és szakmai felülete⁹² is van. A projektszemináriumok gazdag témavilága erősítheti az európai együttműködést, az iskolák kapcsolatainak bővítését pedig a közös projektek segíthetik elő.

A *Gesamtschule*, a komprehenzív általános iskola a diákok érdeklődésére épít, a személyre szabott tanulást és a sikeres társadalmi integrációt segíti, hatékony eszköz a szelektív iskola ellen, amelynek differenciált kimeneti formái a sikeres iskolai életpálya lehetséges alternatíváját mutatja meg. A reformpedagógiai iskolák számos elemét ötvöző iskolatípus mintát ad arra, hogyan lehet egy közös (komprehenzív) iskolát kü-

⁹² Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tamop311.ofi.hu (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

lönböző kimeneteket biztosítva a társadalmat leképező közösségként működtetni. Az általánosan képző iskolák kb. 10%-a magániskola, amelyek jelentősen hozzájárulnak a német oktatás eredményességéhez.

Megújuló módszertani kultúrával, a pedagógusok és az iskolán kívüli világ szorosabb együttműködésén alapuló, gyakorlatorientált képzéssel, az innovációt szolgáló továbbképzésekkel, alakul át az iskola tanuló szervezetté. A hálózati tanulás, a hatékony tanári együttműködés jó motorja a SINUS.

A minőségirányítási modellek az iskolai innovációt, különösen a belső, saját intézményi kezdeményezéseiket elsődleges feladatuknak tartják. A hazai gyakorlattal való összevetés kapcsán elmondható, hogy Németországban az állami felügyeletet a tartományok testesítik meg (összhangban a szövetségi alaptörvénnyel, oktatáspolitikai célkitűzésekkel, kompetenciákkal). A különböző közigazgatási-oktatásirányítási szintek együttműködnek, megosztják a felelősséget és a feladatokat. Az iskolafelügyelet kétlépcsős: szövetségi oktatásért felelős minisztérium és az iskolahivatal gyakorolja. Fontos és példaértékű vívmánya a német közoktatásnak a folyamatos felügyelet biztosítása. Az ellenőrzés helyett a hangsúlyt a támogatásra és tanácsadásra, a minőségfejlesztés biztosítására helyezik, amelyet külső és belső formákban is értékelnek.

A hatósági és törvényességi ellenőrzés legfőbb jellegzetessége, hogy szorosan kapcsolódik a szakmai felügyelethez a külső minőségellenőrzés formájában (iskolafelügyelet, iskolalátogatás).⁹³ A felügyeletben és ellenőrzésben fontos szerepet kap az adatszolgáltatás, amelyet az iskolák havonta teljesítenek, így virtuálisan áttekinthető adatbázissal dolgozhatnak a szakemberek. Az oktatás transzparenciája adott, a tájékozódás és a tájékoztatás az oktatás valamennyi szereplőjének online és offline formában is biztosított. Az oktatási jelentés tartalmi és formai megoldásai, súlypontjai, a jövőperspektívák kiemelésével koherens oktatásfejlesztésről adnak képet.

A kompetenciaalapú oktatás minőségét javító innovációs projekteknél kiemelt szerepet kapnak a következők: a nyelvi fejlesztés, az anyanyelv, a német mint idegen nyelv, olvasás (olvasónapok), természettudományos kompetenciák fejlesztése (kutatóprojektek, kutatószeminárium). A pedagógusoktól négy alapvető kompetenciaterületen várnak el differenciált minőségi munkát: oktatás, nevelés, értékelés és innováció. Ennek jegyében a tanárképzés kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a pedagógiai jelenségeket szituatív módon, probléma- és esetorientált megközelítésben, a jelenségvilág szintjén, projektjellegű feldolgozás formájában, személyes, biográfiai és reflektív kontextusokban vizsgáltsák meg.

⁹³ A külső ellenőrzés forgatókönyve minden tartományban pontosan kidolgozott, időbeli, személyes feltételek, kötelező protokoll és a kritériumrendszer tekintetében.

6. SZÉLL KRISZTIÁN: CSEHORSZÁG

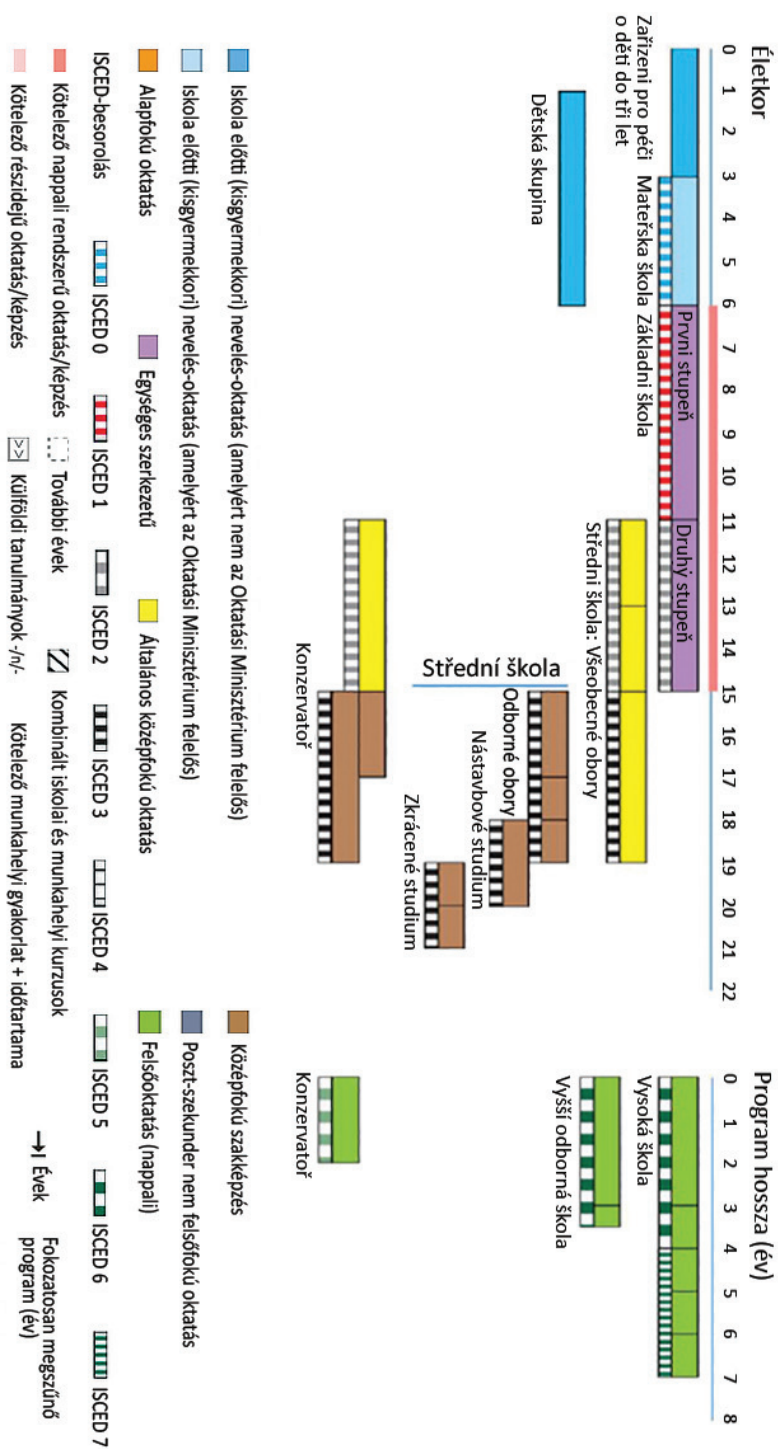
6.1 BEVEZETÉS

Csehország az 1990-es évek elején Magyarországhoz hasonló történelmi helyzetből indult, s hasonló társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci kilátásokkal is rendelkezett. A cseh oktatási rendszer a magyaréhoz hasonlóan a szocialista modellen alapult, s a kontinentális típusú szervezeti és pedagógiai kultúra jellemzi. A térség szocialista rendszereinek összeomlását követően a régió országaiban az oktatás területén is számos közös irány, stratégiai cél fogalmazódott meg, azonban a nemzeti oktatási reformok eltérő intézményi és rendszerstruktúrában, valamint különböző intézkedéscsomagokon keresztül valósultak meg.

A szocialista rendszer felbomlása óta a cseh oktatáspolitikai és oktatási rendszer folyamatos változáson megy keresztül. Már a kezdeti reformlépések is azt jelezték, hogy a cseh oktatási rendszer viszonylag gyorsan adaptálódott a lezajlott társadalmi, gazdasági és politikai változásokhoz. Alapvető tendenciaként említhető a tanuláshoz való alapvető jog elismerése, az állami monopólium megszüntetése, a finanszírozási rendszer reformja, valamint az oktatáspolitikai és vezetés decentralizációja. A cseh oktatási rendszerrel kapcsolatosan általánosságban elmondható, hogy a szocialista ideológia befolyása alatt működő iskolák 1989 után a térség országaihoz képest is nagyobb fokú autonómiát kaptak, s ezzel párhuzamosan a régió egészében megfigyelhető oktatási expanzió is éreztette hatásait a reformfolyamatokban (NUFFIC 2015).

6.2 AZ OKTATÁSI RENDSZER FŐ JELLEMZŐI, A KÉPZÉSI SZERKEZET

A cseh közoktatási rendszer nagyon differenciált, s lényegében a magyarhoz hasonlóan épül fel: (1) kisgyermekkorai nevelés (óvoda); (2) egységes szerkezetű, de két szakaszra osztott 9 évfolyamos általános iskolai oktatás-nevelés; valamint (3) középfokú oktatás (középiskolák) (23. ábra). Az általános iskolai oktatás ingyenes és kötelező, a 9 évet átölelő tankötelezettség – igazodva az oktatási rendszer szerkezetéhez – 6 éves kortól 15 éves korig tart.



23. ábra. A cseh oktatási rendszer szerkezete
(Forrás: Eurydice 2017)

KISGYERMEKKORI NEVELÉS (ÓVODÁK)

A közoktatási rendszer részeként működő óvodák (*materšské školy*) biztosítják a kisgyermekkori nevelést, látják el a 3–6 éves kor közötti gyermekek felügyeletét. Az óvodai ellátás csak a legutolsó, az iskola megkezdése előtti felkészítő évben ingyenes, a többi évben térítési díjat kérhetnek a szülők. Ennek összegéről végső soron az intézményvezetők döntenek, így fenntartónként és településtípusonként is változik, azonban nem haladhatja meg a költségek 50 százalékát.

Az óvodai szinthez sorolandó az alapiskolák által indított, teljesen ingyenesen biztosított iskolai előkészítő osztályokban történő oktatás-nevelés is. A 2014/2015-ös tanévben 344 előkészítő osztály (*přípravné třídy*) működött Csehországban,⁹⁴ amelyekben összesen 4514 gyerek tanult. Ezek az előkészítő osztályok az 1990-es évektől kezdődően működnek, s céljuk alapvetően az, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű (többségében roma) gyerekeket felkészítsék az iskolakezdésre. Ezért ezekben az előkészítő osztályokban a fő cél a gyerekek tempójához, egyéni szükségleteihez és fejlettségi szintjéhez igazodó oktatás megvalósítása, az alapkészségek, képességek elsajátíttatása. Itt nem az első osztályra előírt tanterv alapján dolgoznak, így a foglalkozások sem követik a 45 perces órakeretet (NELEŠOVSKA 2007).

Ugyanakkor cseh és nemzetközi kutatók, szakemberek egyre erőteljesebben bírálták ezt a rendszert, mivel az előkészítő osztályokba kerülő gyerekek későbbi iskolai életútja erőteljesen korlátozottá vált, többnyire a speciális vagy a gyakorló iskolákban folytatódott, így erősítve a korai szelekciót, szegregációt. Ennek is köszönhető, hogy 2014 augusztusától minden – tehát nem csak a szociálisan hátrányos helyzetű – gyerek számára elérhetővé tették az előkészítő osztályokat. Ebbe a szakpolitikai irányba illeszkedik bele az is, hogy az oktatási törvény módosítása értelmében – amelyet a parlament 2016 márciusában fogadott el – 2017. január 1-jei hatállyal kötelezővé vált az ötéves gyermekek számára az óvoda utolsó, tanköteles kort megelőző éve, továbbá az az intézkedés is, hogy a fiatalabb gyerekek számára felmenő rendszerben szélesítik az óvodai férőhelyekhez való jogosultságot és hozzáférést.

ALAP- ÉS ALSÓ KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS (ÁLTALÁNOS ISKOLÁK)

A cseh gyerekek többsége a 9 évfolyamos általános iskolákban (*základní školy*) teljesíti a 6 éves koruktól 15 éves korukig tartó tankötelezettséget. Ennek elvégzése után általános iskolai bizonyítványt szereznek. A gyerekek tehát a hatodik életévük betöltésével válnak tankötelessé, ugyanakkor bizonyos esetekben a tényleges iskolai tanulmányok megkezdése halasztható, illetve korábbra is hozható.

⁹⁴ Az előkészítő osztályok száma 2005-ben még csak 123 volt (REF 2007).

Az általános iskolai oktatás két szakaszra tagolódik: (1) az első ötéves szakasz a gyerek 6 éves korától 11 éves koráig; míg (2) a második négyéves szakasz 11-től 15 éves koráig tart. Az iskoláknak van beiskolázási körzetük, ugyanakkor a cseh szülők is élhetnek a szabad iskolaválasztás jogával, s így többféle általános iskola közül választhatnak attól függően, hogy milyen specializációt (alapfokú művészeti iskolák, nyelv, sport stb.) szeretnének a gyerekeknek.

Csehországban tehát általában egységes a tankötelezettségi kor végéig tartó alap- és alsó középfokú oktatás, de lehetséges más tanulási útvonal is. Az általános iskolai oktatás második szakaszát például 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumban (*víceletá gymnázia*), valamint 8 évfolyamos konzervatóriumban (*konzervatoř*) (pl. tánc, zene) is folytathatják a gyerekek. Ezekbe az iskolatípusokba felvételi, illetve alkalmassági vizsga teljesítése után lehet bekerülni. Ez azt is jelenti, hogy a cseh oktatási rendszer első szelekciós pontja – a magyarhoz hasonlóan – a gyerek 11. életévében (5. évfolyam) jöhet el. Vagyis ekkor történik meg először a magasan teljesítő és motivált – és általában kedvezőbb családi háttérű – gyerekek szelekciója.

FELSŐ KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS (KÖZÉPISKOLÁK)

A cseh diákok az általános iskola, azaz a 9 éves alapképzés elvégzése után a középiskolákban (*střední školy*) folytathatják a tanulmányaikat, ahová a felvételi követelmények teljesítése után kerülhetnek be. Alapvetően háromféle képzési és oktatási program biztosítja a felső középfokú oktatást: (1) érettségit adó középiskolák; (2) szakmát adó középiskolák; (3) általános középiskolák (7. táblázat).

Az általános és/vagy szakmai tárgyakból tett érettségi vizsga a felsőoktatásba való bejutás előfeltétele. A diákok kötelezően 4–5 tantárgyból tesznek vizsgát, amelyből a minisztérium által általánosan meghatározott közös rész a cseh nyelvből és irodalomból, valamint idegen nyelvből vagy matematikából tett vizsga. A többi vizsgatárgyat az iskolaigazgató határozza meg az iskola profilja (keretprogram, helyi tanterv) alapján. A kötelező tantárgyakon felül maximum 2 általános, és maximum 2 iskolai profilba illő nem kötelező tárgyból is vizsgázhatnak a tanulók.⁹⁵

A szakmát adó középiskolai programban a szakmai záróvizsgát az iskolák szervezik a központilag meghatározott, egységes feladatoknak megfelelően.

Az érettségizettek, illetve az érettségivel nem rendelkezők számára bizonyos középiskolák további olyan képzéseket is nyújtanak, mint például:

- a kétéves továbbképző kurzusok, melyek a szakiskolai bizonyítvánnyal rendelkezőket készítik fel az érettségi vizsgára; vagy
- az úgynevezett rövidített képzések, mely érettségit vagy újabb szakmát adnak.

⁹⁵ 2020 novemberétől hat kötelező vizsgatárgyat vezetnek be, amelyek közül hármat a minisztérium (cseh nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika), és hármat az iskolai profil határoz majd meg.

7. táblázat. A felső középfokú oktatás típusai Csehországban
(Forrás: ČŠI 2016:10)

Oktatási program	Iskolatípus	Képzés hossza (év)	Tipikus életkor (év)
Érettségít adó középiskolai program	• általános képzést nyújtó gimnázium (<i>gymnázium</i>) • líceum (<i>lyceum</i>) • általános és szakmai képzést nyújtó szakközépiskola (<i>středni odborná škola</i>) • konzervatórium (<i>konzervatoř</i>)	4	15–19
Szakmát adó középiskolai program	• szakvizsgával záruló szakiskola (<i>středni odborné učiliště</i>)	2–3	15–17/18
Általános középiskolai program	• szakiskola (<i>odborná škola, odborné učiliště</i>) vagy gyakorló iskola a speciális nevelési igényű (SNI) tanulók számára (<i>praktická škola</i>)	1–2	15–16/17

Az 1–2 éves általános középiskolai képzés elsősorban az enyhe vagy súlyos szellemi, mentális fogyatékkal élő tanulóakra, illetve azokra a diákokra irányul, akik sikertelenül zárták, illetve csak egy bizonyos szintig teljesítették az alapfokú oktatást.

6.3 AZ OKTATÁSPOLITIKA ÁLTALÁNOS KERETEI

Fontos mérföldkő az oktatási rendszer működése, működtetése szempontjából a 2001–2003 közötti időszak. Ekkor regionális oktatási hatóságok alakultak, amelyek alapvetően decentralizálták a cseh oktatási rendszert. Az oktatáspolitikai stratégiai irányainak meghatározása a minisztériumnál maradt, ugyanakkor az oktatás megszervezése, a célok elérését szolgáló oktatási tartalmak meghatározása az alacsonyabb szintekre került. A decentralizáció után a régiók inkább a középfokú, a települési önkormányzatok pedig a kötelező alapfokú oktatásért lettek felelősek. Az oktatás finanszírozásának biztosítása is az alsóbb szintekre került, ez alól a bérek és az oktatási eszközbeszerzés jelent kivételt, amelyeket közvetetten a központi kormányzat finanszíroz a regionális oktatási hatóságokon keresztül (MULLIS – MARTIN – GOH – COTTER 2016).

A Cseh Köztársaságban az iskoláztatás felelőssége megoszlik a települési önkormányzatok (*obec*), a régiók (*kraj*) és a központi kormányzat között. Az oktatási rendszer központi irányítását, adminisztrációját, valamint az alapkoncepciók, stratégiák és fejlesztési irányok meghatározását az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: MŠMT*) felügyeli. A minisztérium határozza meg az oktatásra fordított állami költségvetési források – amelyek összege az utóbbi

években a GDP öt százaléka körül mozog⁹⁶ – elosztásának szabályait (állami normatívák), folyósítja a közoktatásban dolgozók bérét és deklarálja az oktatás-nevelés általános tartalmát a koragyermekkorai neveléstől egészen a középfokú oktatásig. A felsőoktatási intézmények képzési programjait is a minisztérium hagyja jóvá.

A központi irányítás, a minisztérium által képviselt oktatáspolitikai célok teljesülését, az oktatási és képzési programok, kurrikulumok nemzeti, regionális és önkormányzati szintű kialakítását, megvalósítását, fejlesztését és értékelését, az iskolákban alkalmazott didaktikai anyagok fejlesztését, valamint a jövőbeli oktatási igények elemzését számos minisztériumi háttérintézmény segíti. Ezek közül a legfontosabbak:

- Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV);⁹⁷
- Oktatás Teljesítményértékelési Központ (CERMAT);⁹⁸
- Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI).⁹⁹

A régiók a területükön folytatott oktatásért (az általános iskolától kezdve a felsőoktatási szintig), valamint a pénzügyi források iskoláknak történő elosztásért felelősek. A regionális önkormányzatok feladata a középfokú oktatás és a felsőfokú szakképzés (ISCED¹⁰⁰ 3–6) biztosítása. A települési önkormányzatok az óvodai ellátást, valamint a kötelező iskoláztatást biztosítják, vagyis alapvető feladatuk az óvodai nevelés (ISCED 0), valamint az alap- (ISCED 1) és alsó középfokú (ISCED 2) oktatás-nevelés megszervezése. A kisebb települési önkormányzatok magas számához kapcsolódik a cseh oktatási rendszer egyik fő jellegzetessége: a kötelező iskoláztatás biztosítása érdekében igen magas a kisiskolák száma (az iskolák több mint fele 150 alatti tanulólétszámmal működik, sőt több mint egyharmadukban kevesebb mint 50 diák tanul). A közoktatási intézmények dologi kiadásait a feladat ellátásáért felelős önkormányzatok kötelesek biztosítani.¹⁰¹

Általánosságban elmondható, hogy a cseh iskolák – 2003. január 1. óta – önálló jogi személyiséggel és nagyfokú autonómiával rendelkeznek, amely kiterjed az az iskola vezetésre és a pedagógusok alkalmazására is. Végso soron az iskolavezetők felelősek a saját iskolájuk minőségéért (oktató-nevelő munka, humánerőforrás- és pénzügyi gazdálkodás, szülőkkel és helyi közösséggel való kapcsolattartás stb.), ezért szerepük

⁹⁶ Forrás: Eurostat, General government expenditure by function (funkciók szerinti általános kormányzati kiadások funkciók szerint, COFOG: Classification of Functions of Government) adatbázis, gov_10a_exp táblázata. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_by_function_%E2%80%93_COFOG (Utolsó letöltés ideje: 2018. január 15).

⁹⁷ Nemzeti Oktatási Intézet (*Národního ústavu pro vzdělávání, NÚV*): <http://www.nuv.cz/all-about-nuv> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁹⁸ Oktatás Teljesítményértékelési Központ (*Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Centrum/CERMAT*): <http://www.cermat.cz> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

⁹⁹ Cseh Iskolafelügyelet (*Česká školní inspekce, ČŠI*): <http://www.csicr.cz/en/home?lang=en-us> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.). A régiók számának megfelelően 14 regionális felügyelőség látja el a jogszabályban előírt feladatokat.

¹⁰⁰ The International Standard Classification of Education (ISCED)

¹⁰¹ 2016. évi adatok szerint a települési önkormányzatok száma 6258, a régióké 14 (Prága külön régió) (CEMR 2017).

jóval meghatározóbb, mint számos más uniós országban. Az óvodák és az iskolák a központilag meghatározott oktatási-nevelési keretprogramok (kerettantervek) alapján elkészített saját oktatási programjaik (helyi tantervek) szerint tanítanak.

A cseh oktatás rendszert 2005. január 1-től kezdődően alapvető két fő törvény szabályozza: (1) az oktatási törvény (*školský zákon*), amely az oktatás valamennyi szintjét szabályozó általános alapelveket, célokat, szabályokat határozza meg; és (2) a pedagógusokról, oktatási alkalmazottakról szóló törvény (*zákon o pedagogických pracovnících*), amely a tanári professzióra vonatkozó minősítési követelményekről, az előmeneteli rendszerről és a pedagógus-továbbképzésekről rendelkezik.

Az új, 2005 januárjában hatályba lépett – s azóta számos módosításon átesett – oktatási törvény az oktatási folyamatokra és az egész életen át tartó tanulásra helyezi a fő hangsúlyt. A törvény az inkluzív és méltányos nevelés elvén nyugszik. Eszerint mindenki számára biztosítani kell a nyitott és egyenlő oktatási esélyeket, s támogatni azt, hogy ezekkel az esélyekkel a társadalom tagjai élni is tudjanak. Ugyanakkor cseh kutatók véleménye szerint az inkluzív nevelés szemlélete a cseh iskolai gyakorlatban nem igazán érvényesül. Ennek egyik fő oka a pedagógusok nem megfelelő felkészítéséből és a hiányos iskolai feltételekből eredeztethető (STRAKOVÁ – SIMONOVÁ – POLECHOVÁ 2011).

Az oktatási törvény témánk szempontjából kiemelt fontosságú eleme, hogy új kurrikulumpolitikai alapelveket fektet le: a kurrikulumfejlesztés új, kétszintű megközelítést vezet be, nevezetesen, hogy a nemzeti szintű oktatási keretprogramok alapelveit figyelembe véve lehetőséget biztosít a tanterv tartalmi elemeinek iskolai szintű változtatására, fejlesztésére (minderről bővebben lásd a 6.4. alfejezetet).

OKTATÁSI REFORMOK SZÜKSÉGESSÉGE

Az európai szemeszter keretében közreadott Csehországra vonatkozó országjelentések¹⁰² az oktatás kapcsán rámutatnak arra, hogy a cseh oktatási mutatók általánosságban jók. Ugyanakkor nem minden esetben találkozik a készségkínálat és a munkaerőpiaci készségkereslet, továbbá az alapkészségek is romlottak, amelyeket erősen befolyásol a tanulók társadalmi-gazdasági háttere. A hátrányos helyzetű csoportok, illetve a roma/cigány tanulók oktatási mutatói kiugróan gyengék. A rosszabb teljesítményű iskolák és diákok problémájának kezelése szintén kihívást jelent. A cseh oktatási rendszerben fennálló egyenlőtlenségek akadályozzák a humántőke minőségének javítását és rontják a későbbi munkaerőpiaci esélyeket is.

¹⁰² A 2016. évi és a korábbi évekre vonatkozó európai szemeszter dokumentumai (országjelentések, országspecifikus ajánlások stb.) megtalálhatóak a http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-recommendations/index_hu.htm weboldalon (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.). 2017-től az Európa 2020 stratégiával kapcsolatos dokumentáció új weboldalra költözött: https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester_hu) (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

Az országjelentések arra is rámutatnak, hogy hiányzik a gyengén teljesítő iskolák, tanulók értékelésére és támogatására irányuló átfogó megközelítés, valamint az oktatás befogadóbbá tétele terén is korlátozott az előrehaladás. A hátrányos társadalmi-gazdasági háttérű, illetve roma/cigány fiatalok jellemzően kevésbé sikeresek az oktatásban és a munkaerőpiacon. A becslések szerint a roma/cigány gyerekek közül nagyon sokan válnak korai iskolaelhagyóvá, sokan közülük a normál iskolai oktatáson kívül, speciális osztályokban, iskolákban részesülnek oktatásban, és ennek következtében alacsonyabb tanulási normákkal is szembesülnek. Ugyanakkor nincsenek, illetve fejlesztésre szorulnak azok a képzési lehetőségek, amelyek segíthetik a tanárokat ezen kérdések kezelésében. Továbbá a tanárok csak kis része vesz részt a heterogén csoportok tanításához és az inkluzív oktatáshoz kapcsolódó szakmai továbbképzésekben, fejlesztési tevékenységekben. További kihívást jelentő probléma – főleg a közoktatásban – a tanárképzés követelményeinek fejlesztése, a tanárok idősödése, valamint a tanári pálya vonzóvá tétele is, amelyet elsősorban az alacsony fizetések és a pedagógusszakma negatív megítélése akadályoz (erről lásd: MÜNICH – PERIGNÁTHOVÁ – SMOLKA – ZAPLETALOVÁ 2015).

Az Európai Bizottság 2011-től megfogalmazott Csehországra vonatkozó ajánlásai-
ban négy fontos, a kurrikulumfejlesztés lehetőségeit, irányait és céljait is érintő vissza-
térő elem jelenik meg:

1. az oktatási minőség javítása és a képzések munkaerőpiaci igényekhez való eredményesebb igazítása;
2. a tanári hivatás és képzés vonzerejének, minőségének növelése, amelyre főként a kötelező oktatás terén van szükség;
3. az oktatás inkluzív jellegének fokozása, különösen azáltal, hogy elősegíti és növeli a társadalmilag hátrányos helyzetű, illetve roma gyerekek szegregációtól mentes kisgyermekkori nevelésben és iskolai oktatásban való részvételét, s megszünteti az alulreprezentált csoportok nagyobb munkaerőpiaci részvétele előtt álló akadályokat;
4. átfogó értékelési rendszer bevezetése, alkalmazása a kötelező oktatás terén, amely egyaránt segíti a gyengébb eredményeket elérő iskolák vezetőit, pedagógusait és diákjait.

STRATÉGIAI ALAPELVEK, PRIORITÁSOK, REFORMLÉPÉSEK

Az oktatáspolitikai kereteket, stratégiai irányvonalakat és reformfolyamatokat nagymértékben befolyásolta, hogy Csehország 1995-től az OECD, 2004-től pedig az Európai Unió tagja lett, hiszen a nemzetközi stratégiai irányvonalak, ajánlások, javaslatok, s az azok mögött lévő adatgyűjtések, indikátorfejlesztések és finanszírozási szempontok alapvetően meghatározzák a tagországok oktatáspolitikai folyamatait. Fontos látni tehát, hogy a cseh oktatáspolitikai stratégiák és az azok alapján megvalósuló reformprogramok, cselekvési tervek célrendszere az uniós tagság miatt – annak ellenére, hogy az oktatás területe nemzeti hatáskörben maradt – sok esetben már eleve igazodik az Unió oktatáspolitikai prioritásaihoz.

8. táblázat. Cseh oktatásstratégiai dokumentumok és kapcsolódásaik (2007–2020)

(Forrás: MŠMT 2014: 53)

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Az oktatási rendszer fejlesztésének nemzeti programja (Fehér Könyv)							Cseh Köztársaság 2020-ig tartó oktatáspolitikai stratégiája						
–	Egész életen át tartó tanulás stratégiája						Cseh Köztársaság oktatása és oktatási rendszere fejlesztésének hosszú távú terve (2015–2020)						
–			Cseh Köztársaság oktatása és oktatási rendszere fejlesztésének hosszú távú terve										
–	Az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium joghatósága alá tartozó gyerekek és fiatalok szociopatikus jelenségeinek megelőzésére irányuló stratégia				–								
–	A szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek kisgyermekkori gondozásának, nevelésének koncepciója (végrehajtás cselekvési terve)												
–	Az oktatás fenntartható fejlesztésének stratégiája												
–		Tehetséggondozási szakpolitika (2009–2013)					–						
–	Az oktatásban alkalmazott információs és kommunikációs technológiák fejlesztésére irányuló szakpolitika						Digitális Oktatási Stratégia						
–							Adatokon, információkon alapuló oktatáspolitikai						
Gyerekekre és fiatalokra vonatkozó nemzeti szakpolitika koncepciója (2007–2013)							Nemzeti Ifjúsági Stratégia (2014–2020)						
–				2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
–			Inkluzív oktatás nemzeti cselekvési terve		D. H. és mások kontra Cseh Köztársaság per határozatának végrehajtására vonatkozó cselekvési terv				Inkluzív oktatás cselekvési terve				
									(2016–2018)		(2019–2020)		
–	Szakképzés támogatásának cselekvési terve									–			

A jogszabályi változásokat is megalapozó – és a nemzetközi, illetve uniós törekvésekhez is igazodó – oktatásstratégiai dokumentumok jól mutatják a reformtörekvések fő irányait és tartalmait (8. táblázat).

2014 júliusától egy új, az előzőeket felváltó stratégiai dokumentum, nevezetesen a Cseh Köztársaság 2020-ig tartó oktatáspolitikai stratégiája szabja meg az oktatáspolitikai hosszú távú kereteit, alapelveit. A stratégia alapján az oktatásfejlesztési területek konkrét tartalmát leíró végrehajtási dokumentumok és cselekvési tervek (pl. az oktatáspolitikai stratégia megvalósításának alapelveit tartalmazó módszertani dokumentum), releváns stratégiai és konceptuális dokumentumok készültek.

A stratégiai célok eléréséhez vezető út és az oktatási reform fontos eleme a finanszírozás átalakítása, vagyis az egy főre jutó normatíváról a tanított órák száma és egyéb paraméterek szerinti meghatározott finanszírozási kritériumokra való áttérés megvalósítása. A reform lehetővé teszi az iskola által nyújtott, de a tanterv szerint sem az iskola, sem a résztvevők számára nem kötelező tanórán kívüli (extrakurrikuláris) tevékenységek kifizetését is a tanárok számára. Azt is lehetővé teszi, hogy ezeket a tevékenységeket ingyenes lehessen igénybe venni, ami várhatóan hozzájárul a méltányos oktatás erősítéséhez. Ebben a folyamatban erősen támaszkodnak az OECD szakértői tevékenységére, a folyamatos monitorozásra.

A stratégia megvalósulásától, az ahhoz vezető reformlépésektől, intézkedésektől egyértelműen azt várják, hogy hozzájárulnak az oktatási minőségi fejlesztéséhez és a munkaerőpiaci igények eredményes kielégítéséhez, valamint a hátrányos helyzetű, illetve roma/cigány gyerekek iskolázottságának, valamint iskolai teljesítményeinek növeléséhez.

A 2014 ELŐTTI OKTATÁSI STRATÉGIÁT MEGHATÁROZÓ FEHÉR KÖNYV

Az oktatási reformlépések fontos állomása a 2001-ben publikált *Fehér Könyv* (MŠMT). Ez a stratégiai dokumentum fektette le azokat az alapelveket, amelyek azóta is meghatározzák az oktatásfejlesztés irányait. A stratégia a társadalmi jólét érdekében többek között célul tűzte ki a személyiség komplex fejlesztését, a társadalmi kohézió erősítését, az oktatási partnerség, együttműködés és szolidaritás növelését. Különösen fontos célként jelölték meg az egészségi és szociális okokból hátrányba kerülő személyek oktatását, amely elsősorban a korai oktatásra való összpontosítás, a szegregáció elleni küzdelem, valamint a mindenki számára egyenlő esélyek, új utak és a speciális oktatási programok biztosítása révén érhető el.

A stratégiai dokumentumban egyértelmű prioritásként jelenik meg a kompetencia- és kurrikulumfejlesztés, valamint a befogadó oktatás. A stratégiai célok elérése érdekében a hangsúly fokozatosan arra helyeződött a cseh oktatáspolitikában és oktatásban, hogy a különbségek ne negatívumként, hanem előnyként jelentkezzenek az oktatás során. A cél egyértelműen az lett, hogy a valamilyen szempontból sajátos nevelési igényű gyermek, amennyiben mód van rá ne izoláltan, a többi gyermektől elzárva tanuljon. Ez azért is fontos, mivel ezáltal megelőzhető, illetve csökkenthető a fogyatékos-ságból, vagy egyéb, elsősorban a szociálisan hátrányos helyzetből adódó akadályozó

tényezők kialakulása. További fontos alapelvként jelent meg a gyermekek kölcsönös segítségnyújtás és szolidaritás szellemében történő nevelése, oktatása is.

A CSEH KÖZTÁRSASÁG 2020-IG TARTÓ OKTATÁSPOLITIKAI STRATÉGIÁJA

A stratégia általános célja (MŠMT 2014) az egyéni lehetőségekhez szabott fejlesztés segítése, valamint a tanulói motiváció és eredményesség javítása valamennyi oktatási szinten. A stratégiában foglaltak szerint tehát mindenki számára biztosítani kell az egyéni képességek lehető legjobb kibontakozását, s az oktatáspolitikának teljes mértékben támogatnia kell az erre irányuló törekvéseket.

A stratégia egyértelműen azon a feltételezésen alapul, hogy a 2014 és 2020 közötti tervezési időszakra korlátozott számú, ugyanakkor kellően fókuszált prioritást célszerű meghatározni. A döntéshozóknak törekedniük kell ezek teljesítésére, a célokhoz vezető utak, módszerek, eszközök támogatására. Ezek alapján az elkövetkező periódus oktatáspolitikai irányait kijelölő stratégia az oktatási rendszer alapos és átfogó értékelése alapján három, egymást erősítő és egymáson átívelő fő prioritást határoz meg. Ezek mindegyikében megfogalmazódnak kurrikulumfejlesztési célok is:

1. az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése;
2. a minőségi tanítás ösztönzése, a minőségi oktatás kulcstényezőiként elismert tanárok támogatása;
3. felelős, eredményes és elszámoltatható oktatásirányítás kialakítása, biztosítása.

A stratégiai céloknak megfelelően a hosszú távú terv (2015–2020) kiemelt területei közé tartozik:

- a tanulók, az iskolák és az oktatási rendszer eredményesebbé tétele, amelyhez szükség van fejlesztő értékelésre, az iskolákat, az iskolában folyó oktató-nevelő munkát segítő értékelések, visszajelzések irányába való elmozdulásra;
- az oktatási esélyegyenlőség, a kisgyermekkori nevelés (pl. 5 éves kortól kötelező óvodáztatás vagy az iskolahalasztás, illetve az előkészítő osztályok rendszerének átgon-dolása), az egyénre szabott tanácsadás és pályaaorientáció, valamint a méltányos okta-tás – különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyerekekre – széles körű biztosítása;
- a pedagógusok számára megfelelő feltételek megteremtése (életpálya, munkakö-rülmények, fizetés, standardok, tanárképzés és iskolavezetés fejlesztése).

A Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI) a 2015/2016-os tanévtől kezdődően meghatározott indi-kátorok¹⁰³ segítségével rendszerszinten is értékeli, monitorozza a 2020-ig tartó okta-

¹⁰³ Például kisgyermekkori nevelésben részt vevők aránya, korai iskolaelhagyók aránya, tanulók ered-ményességi és műveltségi szintje, pedagógusok és igazgatók korösszetétele, továbbképzéseken való részvétele, pályaelhagyók aránya. Ez utóbbi indikátorok kapcsán fontos kiemelni, hogy Csehország-ban jelenleg nem áll rendelkezésre a pedagógusokra, iskolákban dolgozóakra vonatkozó teljes körű és részletes nyilvántartás. Ezért ezek az adatok az Iskolafelügyelet tevékenységei során szerzett infor-mációkon, illetve más (akár nemzetközi) intézmények megállapításain, vizsgálatain alapulnak.

táspolitikai stratégia előrehaladását. Ennek megfelelően az Iskolafelügyelet rövid éves jelentésekben számol be arról, hogy miként halad a stratégiában megfogalmazott prioritások végrehajtása azokon a területeken, amelyek a Felügyelet tevékenységi körébe, illetve kompetenciái közé tartoznak.

UNIÓS PROGRAMFINANSZÍROZÁS CSEHORSZÁGBAN

Az oktatási rendszer stratégiai fejlesztéseit – mint például a kurrikulumreformot és az értékelési rendszer átfogó fejlesztési folyamatait is – nagymértékben segítették az uniós alapokból társfinanszírozott projektek. Általánosságban elmondható, hogy a volt szocialista régió, így Csehország fejlődéséhez is a legnagyobb forrást a strukturális alapok és az uniós programok jelentik. A közép-kelet-európai régió gazdasági-társadalmi stratégiai célkitűzések – és ezen belül az oktatáspolitikai célok – elérését is legfőképpen uniós forrásokból fedezik a kormányzatok. A saját finanszírozás jóval kisebb hányadot tesz ki – Csehország esetében például kb. 15–20 százalék a saját nemzeti források aránya.

A teljes cseh oktatásstratégiai rendszer egyik legfontosabb végrehajtási eszköze és pénzügyi forrása az Európai Bizottság által jóváhagyott, és az oktatási tárca által koordinált Kutatás, Fejlesztés és Oktatás Operatív Program. Ez a 2014–2020-as programidőszakra elkülönített uniós strukturális alapokból (főként ESZA-ból) finanszírozott több éves tematikus program összhangban van a 2020-ig tartó oktatáspolitikai stratégia célkitűzéseivel, s így biztosítja a konkrét oktatásfejlesztési intézkedések megvalósítását. A támogatott intézkedések között szerepel többek között:

- az olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, mint például az anyanyelv, az idegen nyelvek, a matematika, a természettudomány, vagy az IKT;
- a munkaerőpiac igényeihez alkalmazkodó oktatás és képzés kialakítása;
- a tanárképzés és a tanártovábbképzés fejlesztése (a program keretei között kb. 47 ezer oktatási szakember részesül majd célzott képzésben);
- a modern digitális technológiák oktatási célú használatának növelése;
- a tanárok és a tanulók digitális készségeinek fejlesztése;
- az oktatási infrastruktúra fejlesztése;
- az innovatív oktatási gyakorlatok támogatása.

6.4 KOMPETENCIAFEJLESZTÉS, KURRIKULUMREFORM¹⁰⁴

Már a korábbi cseh oktatásfejlesztési stratégia alapidokumentumában, a Fehér Könyvben (2001) körvonalazódtak az iskola előtti, az alapfokú-, a középfokú és a felsőoktatást, valamint az egyéb oktatást szabályozó új kurrikulumpolitika elvei, mely alapelvek az új oktatási törvényben (2005) is megjelentek. 2005-től tehát új kurrikulumszabályozást vezettek be – az iskola előtti nevelés keretprogramját 2004-ben, az általános iskolait 2005-ben, a középiskolai 2007-ben fogadták el. Ez nemzeti és iskolai szinten is tartalmaz rugalmas oktatási reformintézkedéseket és követelményeket. A 2010–2011-es tanévtől kezdődően csaknem az összes kötelező iskoláztatásban részt vevő diák az új keretprogramok kritériumai szerint tanult. Az új tantervi reform bevezetésével létrejöttek az inkluzív oktatás keretei, amelyek fokozatos gyakorlatba ültetése lehetőséget teremt a minőségi oktatás kialakítására. A kurrikulum fejlesztése azóta is folyamatosan napirenden van a cseh oktatáspolitikában és az iskolák oktatási gyakorlatában.

A kurrikulumreform megvalósítása során számos kihívással, nehézséggel kellett szembenézni.

- Az egyik ilyen fontos terület az általános iskolai oktatás során átadandó alapkompenciák körét is érintő érettségi vizsga standardjainak meghatározása, amelyet 1997-ben kezdtek el. Azonban az implementációra (szakmai és politikai konszenzus hiányában) csak 2011-ben került sor (SANTIAGO – GILMORE – NUSCHE – SAMMONS 2012).
- Egy másik kiemelkedő terület a nemzeti standardizált tesztek bevezetése, amely az utóbbi 5–10 évben került az oktatáspolitikai prioritásai közé. Több esetben azonban sietették a standardok meghatározását, ugyanakkor a megfelelő színvonalú standardok kidolgozása időigényes feladat. Ráadásul sok esetben a konzultációs mechanizmusok sem működtek. Az oktatáspolitikai nem határozta meg, illetve nem kommunikálta egyértelműen a mérések céljait és a célok eléréséhez vezető utat sem, s nem vont be szélesebb körben (gyakorlati) szakembereket a folyamatba (SANTIAGO – GILMORE – NUSCHE – SAMMONS 2012).
- Továbbá azzal az általános felfogással is meg kellett küzdeni, hogy az új keretprogram csökkenteni fogja az általános iskolai oktatás minőségét, s megnöveli a versenyt a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokkal (OECD 2016).

A kurrikulumreform fókuszában a kulcskompetenciák fejlesztése áll, s alapvetően az oktatás és képzés minőségének és eredményességének javítását célozza meg. Ennek érdekében a reform egyszerűsíti a tananyagot, és ezzel párhuzamosan a kompetencia-alapú oktatásra helyezi a hangsúlyt.

A kulcskompetenciák fejlesztése mint fő cél, alapvetően újra-, illetve átértelmezte a tantárgyi tartalmakat, azok szerepét, kizárólagosságát. Ennek megfelelően a kurri-

¹⁰⁴ Az alfejezet alapvető forrásai: VÚP (2007); VALOUCHOVÁ – FALTÝN (2008); MŠMT (2014a); MULLIS – MARTIN – GOH – COTTER (2016), Eurydice (2017).

kulcskompetenciák fejlesztésére. Vagyis egy átfogó, a tantárgyspecifikus ismeretek mellett a készségek, attitűdök kialakítására is képes témafeldolgozás felé mozdította el az oktatás gyakorlatát.

A nemzeti kurrikulumpolitikával összhangban lévő tantervi dokumentumok elkészítése, és az ezzel kapcsolatos fejlesztő és segítő tevékenységek biztosítása elsősorban az oktatásért felelős tárca háttérintézményeként működő Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV) – és elődszervezetei – hatáskörébe tartozik. A kurrikulumreform megvalósulását a Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI) központi és regionális szervezetei követik nyomon. Ennek eredményeit tematikus és éves jelentéseikben teszik közzé.

Az OECD (2016) felülvizsgálata arra a megállapításra jutott, hogy a keretprogramok folyamatos értékelése és áttekintése – beleértve az Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI) iskolai ellenőrzéseiből, kutatásaiból származó, valamint a Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV) folyamatos fejlesztő-kutató munkája és az iskolákkal való szoros együttműködések során összegyűjtött információkat, visszajelzéseket – alapvető jelentőségűek a keretprogramok mint irányítási eszközök fejlesztéséhez.

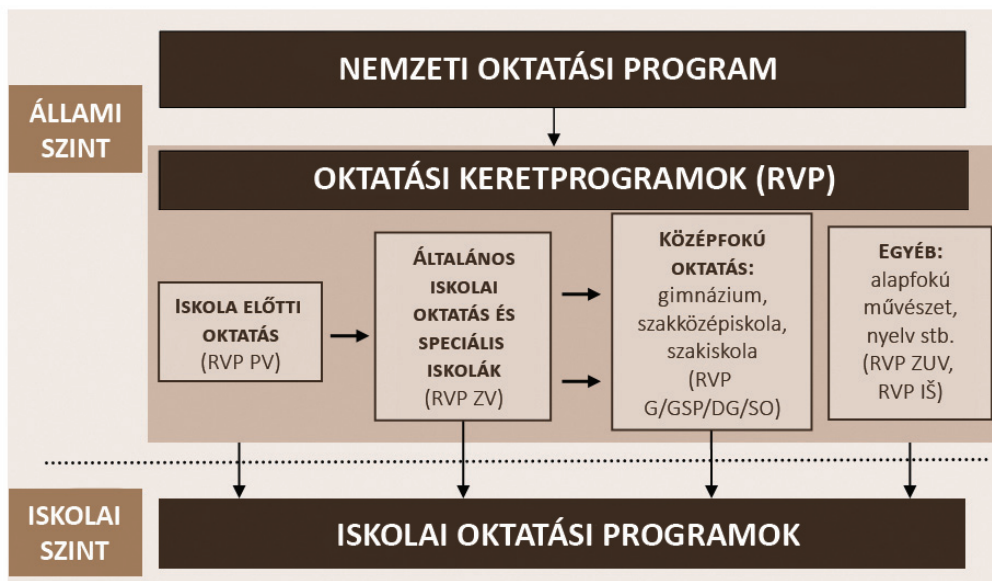
TANTERVI DOKUMENTUMOK RENDSZERE

A cseh iskolák nagyfokú autonómiával rendelkeznek. Nem véletlen tehát, hogy kurrikulumdokumentumok fejlesztése is két szinten történik Csehországban (24. ábra).

1. Az *állami szinten* a nemzeti oktatási program és a nemzeti tantervek (oktatási keretprogramok) jelennek meg:
 - a) a *nemzeti oktatási program* rendelkezik a kötelező alapképzésről, illetve a közoktatási rendszer egészéről; míg
 - b) az *oktatási keretprogramok* a különböző oktatási szintek (iskola előtti, általános iskolai és középfokú oktatás) kötelező oktatási normáit, általános irányait határozzák meg.
2. Az *iskolai szinten* az egyes oktatási intézményekben folyó oktató-nevelő munka alapját képező iskolai oktatási programok helyezkednek el, amelyekben alapvető fontosságú annak megjelenítése, hogy a kulcskompetenciák a mindennapi tanulási kontextusokban miként alakulhatnak ki.

Az új oktatási stratégián alapuló keretprogramok (hasonlóan az uniós referencia-kerethez) határozzák meg a kulcskompetenciák körét, azonosítják azon műveltségterületeket és oktatási tartalmakat, amelyek biztosítják az kompetenciák együttes alkalmazásának lehetőségét, kontextusát. Ennek megfelelően a keretprogram a kulcskompetenciákra, a kontextusban való tanulásra – azaz a kompetenciák és az oktatási tartalmak közötti összefüggésekre –, valamint a megszerzett ismeretek és készségek gyakorlatban történő alkalmazására fókuszálnak. A nemzeti szintű tantervek az egész életen át tartó tanulás fogalmára épülnek, s célként határozzák meg azt az alapvető

kompetenciaszintet, amelyet minden egyes tanulónak el kell érnie az adott oktatási szakasz végére.



24. ábra. A tantervi dokumentumok rendszere Csehországban
(Forrás: VÚP 2007: 6; MŠMT 2014: 54)

A keretprogramok tevékenységközpontúak és ezek tartalmi elemeit az elvárt eredmények elérésének eszközeként értelmezik. Fontos hangsúlyozni, hogy a keretprogramok az addigiaknál sokkal nagyobb szakmai autonómiát biztosítanak az iskoláknak, és az iskolák vezetőit és pedagógusait teszik felelőssé az oktatási-nevelési folyamatok eredményességéért. Az iskolai autonómia általánosságban nagy minden területen (humán erőforrás-menedzsment, tanítás szervezése, tananyag tervezése és szerkezete stb.), hozzáátéve, hogy az iskolai szintű döntéseket az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium által meghatározott feltételek és szabályok keretei között fogadják el.

A továbbiakban az általános iskolai oktatási keretprogramot mutatjuk be részletesebben, mivel ebben a szakaszban jelenik meg először markánsan az alapkompétenciák fejlesztése, és a későbbi oktatási szintek az itt megjelenő kompetenciafejlesztésre építenek. Emellett a magasabb oktatási szintek keretprogramjai is teljesen azonos elvek alapján készülnek és épülnek fel, s elsősorban a tantárgyi tartalmakban és követelményekben térnek el az alapszintet szabályozó keretprogramtól.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁS KERETPROGRAMJA

Az általános iskolai oktatás keretprogramja az általános iskolák (*základní školy*) valamint a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok (*víceletá gymnázia*), konzervatóriumok (*konzer-*

vatoř) általános iskolai képzési kereteit szabályozza (VÚP 2007). A keretprogram az új oktatási stratégián alapul, s a kulcskompetenciákra, a kontextusban való tanulásra és a gyakorlati életben szerzett ismeretek és készségek felhasználására összpontosít. Ez a központi szinten készített keretprogram határozza meg az általános iskolai oktatás konkrét célkitűzéseit, formáját, hosszát és tartalmát, valamint az általános végrehajtási feltételeket.

Az általános iskolai képzés egyértelmű célja a kulcskompetenciák kialakítása és fokozatos fejlesztése, a gyakorlati életben való boldogulás segítése. A kötelező oktatás során tehát a tanulónak meg kell tanulniuk az elsajátított ismeretek, a tanultak alkalmazását, hasznosítását az önálló gondolkodás és döntéshozatal, valamint a különböző munkatevékenységek és a másokkal való kommunikáció során. Ehhez pedig egyensúlyra van szükség az elsajátítandó ismeretanyag, az elérendő készség szint és a kialakítandó attitűdök között.

Ennek megfelelően a keretprogram hat kulcskompetenciát definiál:

1. tanulási kompetenciák;
2. problémamegoldó kompetenciák;
3. kommunikációs kompetenciák;
4. szociális és személyes kompetenciák;
5. állampolgári kompetenciák;
6. a munka világához kapcsolódó kompetenciák.

Ezek a kulcskompetenciák többfunkciósak, azaz összekapcsolódnak egymással, átívelnek az egyes tantárgyakon, és csak egy komplex, átfogó szemléletű oktatási-nevelési folyamat eredményeként sajátíthatók el. Hozzáteve, hogy a nemzeti keretprogram a kompetenciák (ismeretek, készségek, attitűdök) egységes rendszerben, azaz nem külön-külön történő fejlesztését írja elő. Ennek megfelelően az általános iskolai keretprogram kilenc nagy témakört határoz meg. Ezekben belül egy vagy több, egymást kiegészítő, illetve egymással lazán vagy szorosan összefüggő, egymáson átívelő (kereszt-tantervi) műveltségi területet különít el:

1. nyelv és nyelvi kommunikáció (cseh nyelv és irodalom, idegen nyelv);
2. matematika és alkalmazásai;
3. információs és kommunikációs technológia;
4. az ember és a világ;
5. ember és társadalom (történelem, állampolgári ismeretek);
6. ember és természet (fizika, kémia, természetismeret, földrajz);
7. művészetek és kultúra (zene, szépművészet);
8. ember és egészség (egészségre nevelés, testnevelés);
9. az ember és a munka világa.

Ezen felül kiegészítő oktatási témákat, valamint keresztntantervi (tantárgyközi) témákat is magában foglal a keretprogram. A kiegészítő oktatás (mint például a második idegen nyelv vagy a drámaoktatás) nem képezik az általános iskolai oktatás kötelező

elemét. Ugyanakkor az iskolák előírhatják az oktatás kötelező vagy kötelezően választható részeként is – inkább kiegészítik és bővítik az oktatás tartalmát.

Az általános iskolai oktatás kötelező részét képező keresztntantervi témák (személyes és szociális nevelés, aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés, európai és globális kontextusban való gondolkodásra nevelés, multikulturális oktatás, médiaoktatás) főként a tanulók személyes fejlődését ösztönzik, a témák és kérdéskörök feldolgozása során különösen az attitűdök és értékek formálása hangsúlyos. Az eredményesség érdekében a keresztntantervi témákat integrálni kell a tantárgyak oktatási tartalmába, valamint a tanulók egyéb iskolai és iskolán kívüli tevékenységeibe.

A digitális kompetencia fejlesztése egyértelmű prioritásként jelenik meg a cseh oktatásstratégiai célokban. Az utóbbi években a cseh oktatáspolitikában és a mindennapi oktatási gyakorlatokban mind a tanulók, mind a tanárok esetében egyre nagyobb szerepet kapnak az információfeldolgozó és digitális készségek. A digitális kompetencia csak a szakképzésre vonatkozó keretprogramban jelenik meg kulcskompetenciaként, azonban az IKT külön oktatási területként jelenik meg a kurrikulumban, s így kötelező eleme az általános iskolai oktatásnak is. Az IKT az iskolai oktatási programokon belül nem csak önálló tantárgyként, hanem a problémamegoldást, illetve az eredményes oktatási környezet kialakítását támogató eszközként is definiálható. Az IKT-val kapcsolatos oktatási programok fókuszában az alapvető digitális készségek (számítógép-használat, szoftverek kezelés stb.), az információs társadalom megismerése, az információkezelés megalapozása, a digitális technológiák iskolai és iskolán kívüli alkalmazása, valamint a digitális kreativitás és a kritikai szemléletmód fejlesztése állnak.

A keretprogram külön melléklete szabályozza az enyhe fogyatékkal élő tanulók oktatását, azaz a speciális osztályokra/iskolákra irányuló, többnyire csökkentett követelményeket. Ezt a mellékletet 2016 februárjában szüntették meg, helyette az egyéni fejlesztési tervek szerinti oktatást helyezték előtérbe.

TARTALOMFEJLESZTÉS IMPLEMENTÁCIÓJA

Az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium – az oktatási rendszer felépítéséből adódóan – közvetlenül nem felelős az iskolák többségének működéséért, azonban a minisztériumnak számos eszköz áll rendelkezésre az iskolák, az iskolai hálózat irányítására. Ilyenek az általános jogi keretek, melyek kötelező érvényű feltételeket szabnak az iskolák számára. Az egyik legmeghatározóbb irányítási (implementációs) eszköz a központi (de a regionális hatóságokkal megosztott felelősséggel működtetett) iskolai regiszter, amely az iskolák nyilvántartásba vételének szigorú szabályait írja elő. Ez a nyilvántartás a minisztérium nagyfokú ellenőrzését biztosítja az egyébként igen decentralizált iskolai rendszerben. A másik fontos irányítási (implementációs) eszköz a nemzeti kurrikulum, vagyis az oktatási keretprogramok összessége (RVP), amelyeken alapulva minden iskola kialakítja és fejleszti saját oktatási programját. Az oktatási

keretprogram adja azt a közös keretet, amely minden iskolában (településen, régióban) biztosítja az alapvető kompetenciaszint elsajátítását a különböző oktatási szakaszokban (OECD 2016).

Az iskolák a nemzeti oktatási programban és az adott szintre vonatkozó kerettantervekben megfogalmazott elvek alapján saját maguk dolgozzák ki az oktatási programjaikat (helyi tanterv), amelyek így reflektálnak az iskola saját helyzetére, kontextusára, valamint a tanulók igényeire is. Vagyis a tantervi kérdésekben az iskolák jelentős önállóságot élveznek a saját oktatási programjaik fejlesztése révén, feltéve, ha azok összhangban vannak a nemzeti oktatási keretprogramokkal. Ennek ellenőrzését, a helyi tantervek külső értékelését a Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI) mint államigazgatási szerv végzi.

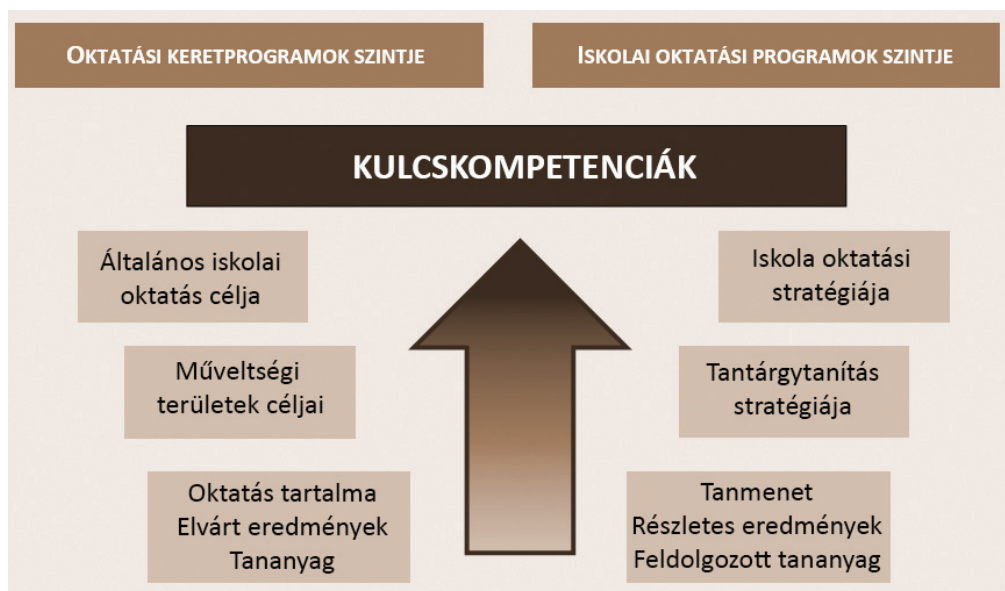
Az Iskolafelügyelet az iskolák külső értékelése során négyféle iskolai állapotot különít el:

1. *válságállapot*, mely az intézmény Iskolai Regiszterből való eltávolítását vonja maga után;
2. *kockázatos állapot*, mely bizonyos határidőn belül lehetőséget biztosít az iskolának a korrekcióra, a szükséges intézkedések pótlására;
3. *elvárt állapot*, amikor az iskola megfelelően működik; és
4. *különleges állapot*, amikor az értékelt területen tökéletes feltételek érvényesülnek az iskolában.

A pedagógusok szintén nagyfokú autonómiát élveznek a pedagógiai gyakorlatuk, az osztálytermi tanítás során, maguk választhatják meg a tanítási módszereiket és eszközeiket. Az oktatási keretprogramok tág teret engednek az iskoláknak és pedagógusaiknak annak érdekében, hogy a helyi igényekhez, tanulói szükségletekhez leginkább igazodó iskolai oktatási programok (helyi tantervek), tanítási stratégiák alakuljanak ki. Ez a megközelítés alapvetően támogatja a tanári szakma professzionalizációját (OECD 2016).

Csehországban szakértői testületek dolgozták ki a cseh nyelvi, a matematika és az angol nyelvi kompetenciákra vonatkozó standardokat. Ezt a folyamatot nyilvános konzultációk is támogatták. Információs kampányt szerveztek, amelynek során széles körben elérhető online kérdőívek segítségével, hozzászólási lehetőségek biztosításával térképezték fel a javaslatokat, a közvélemény által fontosnak tartott irányvonalakat. Ez alapozta meg a kurrikulumfejlesztés nyilvános vitáját és az érdekelt felek (pl. szülők, tanárok, egyetemi oktatók, munkaadók, civil szervezetek) bevonását a döntéshozatalba. A nyilvános konzultáció nagyon fontos szerepet játszott a tartalomfejlesztés, a kialakított standardok végrehajtásának támogatásában. Ehhez kapcsolódik, hogy a Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV) – mint a fejlesztési folyamatok tevékeny szereplője – alapvetően törekszik az olyan, szakszervezetekkel, munkáltatói képviselőkkel, illetve egyéb nem kormányzati szervezetekkel való szakmai együttműködések kialakítására, erősítésére, amelyek segítik, segíthetik az oktatási keretprogramok folyamatos felülvizsgálatát.

A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése érdekében az oktatási keretprogramok a célok kijelölése után, az egyes oktatási témakörök meghatározását a műveltségi területek jellemzőinek ismertetésével kezdik. A műveltségi területek oktatási tartalma foglalja magában a meghatározott követelmények alapján elvárt eredményeket és az annak eszközeként értelmezett tananyagot. Ezt a célok definiálása követi, amelyek alapján körvonalazódnak az oktatási tartalmak, elvárt eredmények, valamint a kulcskompetenciák közötti kapcsolódási pontok. Az implementáció során az iskolák a saját – ugyanakkor a keretprogramokra épülő – oktatási stratégiájuk alapján kialakított oktatási programjaikban a műveltségi területek céljai alapján határozzák meg a tantárgyak tanítási stratégiáját. A keretprogramban előírt műveltségi területekhez tartozó oktatási tartalmakat az iskolák tantárgyakra tagolják. Amennyiben szükségesnek ítélik, akkor a tantárgyakba beépíthetnek további, a tanulói igényeknek, érdeklődésnek megfelelő, a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésére leginkább alkalmas tanulási-tanítási elemeket, módszereket is (25. ábra).



25. ábra. A kulcskompetenciák fejlesztése Csehországban

(Forrás: VÚP 2007: 17)

Az iskolai szintű megvalósításban egy műveltségi területhez több tantárgy is tartozhat. Az is előfordulhat, hogy vannak olyan tantárgyak, amelyekben több műveltségi terület oktatási tartalmai szerepelnek. A keretprogramok azt is lehetővé teszik, hogy az iskolák az oktatási tartalmakat témák, tematikus vagy műveltségi területek szintjén összevonják. A keretprogramok ajánlása szerint a tananyag tematikusan (témákból, tevékenységekből) épül fel. Ezeket az elemeket az iskolák évfolyamokra, illetve akár hosszabb periódusokra is lebonthatják, tovább részletezhetnek. A keretprogramban

mindez tehát ajánlásként jelenik meg, azonban az iskolai oktatási programokban rögzített tananyag már kötelező.

Az általános iskolák vezetői saját, az iskola egyedi kontextusához igazodó és a keretprogram normáinak megfelelő oktatási programot dolgoznak ki. Ez a program határozza meg az iskolában megvalósuló tanulási-tanítási folyamatok kereteit. Ezek az iskolára szabott oktatási programok magukban foglalják minden egyes tantárgy esetén a tananyagot és a 3., 5. és 9. évfolyam végére elvárt eredményeket. A 3. évfolyam végére megszerzendő kompetenciák ajánlásként, az 5. és a 9. évfolyam végére elsajátítandók kötelező előírásként fogalmazódnak meg.

Az iskolaigazgatók a fejlesztési folyamatban többek között az iskola tanáraiból álló pedagógiai tanácsnak (*pedagogická rada*), valamint az iskolai oktatási program koordinátorának mint tantervi tanácsadónak az útmutatásaira támaszkodnak. A tanácsban vitatják meg az alapvető tantervi dokumentumokat, és értékelik az iskola oktatási tevékenységét (belső értékelés). Ezek alapján pedig javaslatokat fogalmaznak meg az iskola oktatási programjára, a kurrikulumfejlesztés stratégiai irányaira vonatkozóan. A tantervi tanácsadó a helyi tanterv fejlesztésére vonatkozóan tesz javaslatokat, különösen fókuszálva az oktatási keretprogramok kritériumrendszerére, valamint a tanulói igényekre.

Az implementáció kapcsán fontos kiemelni, hogy az iskolai oktatási programok kidolgozásért az iskolavezető felel. Ugyanakkor a nevelőtestületnek közösen kell értelmeznie a nemzeti szintű keretprogramok tartalmát, az egyes kulcskompetenciák meghatározását. Ezek alapján közösen döntenek arról is, hogy milyen tanítási módszereket alkalmazzanak, miként tervezzék, szervezzék meg az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységeket. Vagyis a rendszer ösztönzi a pedagógusok együttműködését, valamint az egyszerre több műveltségi területhez köthető oktatási témák és tartalmak összekötését, azaz a kereszttantervi, tantárgyakon átívelő megközelítést. Ebben a folyamatban kulcsszerep hárul az iskolavezetésre, az iskolák igazgatóira és a szakmai támogató rendszerre is.

Nem véletlen, hogy a reform végrehajtása érdekében két alapvető feladat körvonalazódott (VALOUCHOVÁ – FALTÝN 2008):

1. a kompetenciaalapú oktatás gyakorlatát támogató módszertani eszköztár és értékelési eszközök fejlesztése, tesztelése (pl. fejlesztést segítő tanítási módszerek, különböző tanulási-tanítási folyamatokhoz illeszthető módszertani gyűjtemények, fejlesztési-fejlődési térképek, bevált gyakorlatok);
2. a pedagógusok kulcskompetenciáinak fejlesztését célzó, valamint a kompetenciaalapú oktatáshoz szükséges komplex, tudásmegosztást és együttműködést segítő képzési rendszer kidolgozása.

Az nemzeti keretprogramok az iskolák felszereltségére vonatkozó irányelveket is megfogalmaznak. A természettudományok, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatására külön helyiségeket kell kialakítaniuk az iskoláknak. Optimális esetben oktatási laboratóriumot kell létrehozni, amelyben a tantárgy tanítá-

sához szükséges speciális tárgyak, eszközök és IKT-eszközök is rendelkezésre állnak. Az oktatási segédeszközökre nincs külön előírás, azonban azokat a tanulók igényeihez kell igazítani. Az oktatásért felelős tárca közzéteszi az általa ajánlott és jóváhagyott tankönyvjegyzéket. Az iskolák ettől eltérő tankönyveket és tanítási segédanyagokat is használhatnak az oktató-nevelő munkájuk során, amelyeket az iskolák igazgatói hagnak jóvá.

A KURRIKULUMREFORM AKTUÁLIS LÉPÉSEI

A kurrikulumreform során az oktatási keretprogramokat többször felülvizsgálták és részben módosították azokat. Főként a cseh nyelv és irodalomra, az idegen nyelvekre, a matematikára és annak alkalmazására, a természettudományos ismeretekre, valamint a pénzügyi ismeretekre vonatkozó szabványokat, oktatási tartalmakat frissítették a keretprogramokban. A keretprogramok átalakítását, illetve a kurrikulumreform lépéseit nagymértékben ösztönözte – s jelenleg is ösztönzi – az egész életen át tartó tanulás stratégiája, az iskolai szintű oktatási programok változatossága, a pedagógiai autonómia, a személyiség egyénre szabott fejlesztése, az életre való felkészítés, valamint az iskolai légkör változása.

2012 szeptemberétől a matematika területén olyan általános iskolai oktatásra vonatkozó standardokat vezettek be a keretprogramokba, melyek részletesebben specifikálják a standardokat és az 5., illetve a 9. évfolyam végére elérendő tanulói kimeneteket.

2013 szeptemberétől pedig bevezették a második idegen nyelv kötelező oktatását az általános iskola második szakaszában (felső tagozaton). Ennek következtében fokozatosan emelkedik a két vagy több idegen nyelven tanulók aránya. Ehhez kapcsolódik, hogy 2012-ben a Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV) CLIL¹⁰⁵ kézikönyvet adott közzé, amely arra vonatkozó iránymutatásokat tartalmaz, hogy miként lehet a tartalom és nyelv integrált tanítására irányuló módszereket alkalmazni a tantárgyak idegen nyelven történő oktatása során.

A természettudományok terén is zajlottak fontos változások: keresztntantervi tantárgyként a környezeti nevelést (ökoszisztémák, alapvető életfeltételek, emberi tevékenységek és környezeti problémák, környezetvédelem) integrálták a természettudományi tantervbe. A lépés elsődleges célja nem a tananyag bővítése volt, hanem az, hogy lehetőséget teremtsen a tanulók egyéni elköteleződésére és fejlesztő értékelésére, azaz a személyes fejlődésre, amely során kialakulnak a fenntartható fejlődéshez kapcsolódó értékek és attitűdök.

A 2014–2020-as időszakra kijelölt stratégiai célok elérése érdekében – valamint a nemzetközi szervezetek kritikáinak is köszönhetően – az oktatási törvény számos

¹⁰⁵ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*): tartalom és nyelv integrált tanítása (tartalomalapú oktatás).

olyan módosítása lépett életbe, amely a kompetenciafejlesztést és a kurrikulumreformot is érintette. Ezek közül kiemelt figyelmet érdemel az érettségi vizsgarendszer új szabályozása (2012, 2016), a sajátos nevelési igényű gyerekekre vonatkozó szabályok megváltoztatása és az inkluzív nevelés ösztönzése (2015, 2016), a kisgyermekkori nevelés kiterjesztése és az 5 éves kortól kötelező óvodáztatás bevezetése (2016), kéttannyelvű gimnáziumi oktatási keretprogram 6 év tesztelés után történő bevezetése (2016), a komplex mérési-értékelési rendszerek fejlesztése (erről lásd a 6.5. *alfejezetet*), valamint a tanárok és a pedagógiai személyzet új karrierrendszerének bevezetése (erről lásd a 6.6. *alfejezetet*).

Az inkluzív oktatás erősítése érdekében az elmúlt években többször módosították az oktatási törvény SNI gyerekek oktatására, képzésére vonatkozó passzusait. 2016 szeptemberétől törvényileg garantált a sajátos nevelési igényű (köztük a hátrányos helyzetű) gyerekek egyénre szabott támogatása a normál többségi iskolákban. Törvényileg deklarált cél az enyhe értelmi fogyatékkal élő SNI kategória eltörlése is. Ezzel párhuzamosan a hagyományos kerettantervekbe olyan elemeket építenek be, amelyek segítik ezen gyerekek integrált, inkluzív oktatását.

Jelenleg is folyamatban van a speciális iskolákra, azaz az enyhe fogyatékkal élő tanulókra – akik közé nagy számban irányítottak roma/cigány tanulókat – vonatkozó csökkentett kurrikulum eltörlése. 2016 februárjában az általános iskolai keretprogramból kivették az enyhe fogyatékkal élők oktatására vonatkozó mellékletet, amelyet két éven belül (2018 szeptemberétől) az egyéni fejlesztési tervek váltanak majd fel.

KEZDEMÉNYEZÉSEK, PROJEKTEK

Az utóbbi időben számos – főleg uniós finanszírozásból támogatott – kezdeményezés, projekt irányult a kompetenciafejlesztésre, a kurrikulumreform lépéseinek megvalósítására:

- Kulcsprojekt, amely egyrészt a kompetenciaalapú oktatás gyakorlatát támogató módszertani eszköztár kialakítását, másrészt a tanulói kompetenciák fejlesztéséhez szükséges tanári készségek fejlesztését tűzte ki célul (VALOUCHOVÁ – FALTÝN 2008).
- A Digitális Oktatási Stratégia megvalósítására irányuló projektek (2017), amelyek az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium felhívása alapján a tantervi dokumentumok korszerűsítését tűzik ki célul a digitális technológia bevonásával (Eurydice 2017).
- A kurrikulumreform feltételrendszereihez igazodó iskolai pályatanácsadási rendszer fejlesztésére irányuló projekt (VIP Kariéra II – KP, 2010–2015). A projekt az eredményes pályaválasztás segítségét és a lemorzsolódás megakadályozását célozza meg olyan tanácsadó hálózatok kialakításával, melyek egyénre szabott támo-

gatást nyújtanak a tanulók számára az oktatási előremenetel és a karrierlehetőségek terén.¹⁰⁶

- Az iskolában megvalósuló tanácsadó szolgáltatások, szakszolgáltatások támogatására, minőségi fejlesztésre irányuló projekt (KIPR), amelynek alapvető célja az inkluzív nevelés-oktatás erősítése. A projekt a tanácsadási szolgáltatások összekapcsolásának, összehasonlításának és eredményességének javítására fókuszál, erősítve az iskolák, az iskolai tanácsadó központok és egyéb oktatási rendszer szereplők közötti együttműködéseket.
- Az olvasás-szövegértés kompetencia fejlesztése az inkluzív oktatásban elnevezésű ESZA-projekt (2010–2012), amely a konkrét kompetencia szintjének emelése mellett a pedagógusok szakmai fejlődését, a pedagógus-továbbképzések megújítását, a módszertani innovációkat, valamint a diagnosztikus és a didaktikai anyagok fejlesztését helyezte előtérbe. A projekt ennek megfelelően több célcsoportra (diákok, tanárok, iskolavezetők) is fókuszált. A projekt keretei között többek között a projektben részt vevő iskolák oktatási programjainak felülvizsgálata, megújítása, pedagógusok és iskolavezetők szakmai képzése, értékelési eszközök kidolgozása, olvasási-szövegértési kompetenciát fejlesztő versenyek szervezése, támogató webes felület létrehozása,¹⁰⁷ valamint jó gyakorlatok összegyűjtése valósult meg (ELINET 2016).
- A könyvtárak olvasás ösztönzésében betöltött szerepének erősítésére (pl. *A könyvtár a barátod* projekt¹⁰⁸), a közös családi programokra (pl. *Év olvasója díj*¹⁰⁹), valamint a gyerekek olvasási szokásainak ösztönzésére irányuló kezdeményezések (pl. *Éjszaka Andersennel*,¹¹⁰ *Az olvasás segít*,¹¹¹ *Listování projekt*,¹¹² *Kapu az oktatáshoz* – iskolai olvasóklubok¹¹³) (ELINET 2016).
- Az SNI (köztük a hátrányos helyzetű) tanulók szövegértési, számolási és szociális kompetenciáinak fejlesztésére irányuló Műveltségi Program (2016), mely során

¹⁰⁶ A projekt keretében létrejött Pályaválasztási Információs Rendszer elérhető: <http://www.infoabsolvent.cz> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁰⁷ A szövegértési kompetenciák fejlesztése az inkluzív oktatásban <http://www.cteme.eu> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁰⁸ A könyvtár a barátod (*Kamarádka knihovna*) projekt: <http://kamaradkaknihovna.cz> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹⁰⁹ A SKIP (Könyvtár és Információs Szakmai Szövetség: <http://skipcr.cz/co-je-skip/cizojazycne-verze/association-of-library-and-information-professionals-of-the-czech-republic>) által meghirdetett *Év olvasója díj* 2011 óta kerül átadásra minden évben más-más témában. (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹¹⁰ *Éjszaka Andersennel* <http://www.nocsandersenem.cz/english.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹¹¹ *Az olvasás segít* <http://www.readinghelps.com> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹¹² A *Listování* projekt színpadi felolvasásra épül, melynek során a felolvasott könyveket többdimenziós élménnyé alakítják akár óvodás gyermekek, akár serdülőkorúak számára is.

¹¹³ *Kapu az oktatáshoz* <http://www.novaskolaops.cz/projekty/>; <http://ctenarskekluby.cz/>. (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

a kutatásalapú megközelítés dominál, és az alapkompétenciák fejlesztésére, az extrakurrikuláris tevékenységekre, a hálózatépítésre, valamint a tudásmegosztásra helyeződik a hangsúly (Eurydice 2017).

- Értékelési rendszer fejlesztését, korszerűsítését kitűző projektek (pl. Kompetencia I, Kompetencia III, NIQES, Komplex Értékelési Rendszer), melyek keretein belül hangsúlyos elemként jelenik meg az iskolai oktatási programok vizsgálata (erről bővebben lásd a 6.5. *alfejezetet*).
- A pedagógusok és tanárképzésben oktatók együttműködését és tudásmegosztását, szakmai hálózatosodását ösztönző projektek (erről bővebben lásd a 6.6. *alfejezetet*).

A kurrikulumreform megvalósítására tehát számos példa, kísérletezés található a cseh iskolákban:

Önértékelő füzetek

Az önértékelő füzetek bevezetésére irányuló pilotprojekt a tanulói önértékelésre helyezte a hangsúlyt, vagyis a fejlesztés során a pilotban részt vevő tanulók a saját önértékelési füzetükben vezethették fejlődésüket. Az önértékelő füzetekben határozták meg a kompetenciafejlesztés céljait és részletezték a célok eléréséhez vezető feladatokat és tevékenységeket. Ez a füzet volt az alapja a tanulók, a pedagógusok és a szülők párbeszédének, valamint ez segítette kialakítani a kompetenciák formatív (fejlesztő) értékelésének iskolai kultúráját.

(Forrás: European Commission 2012)

Az olvasás segít

A projekt fő célja, hogy növelje az olvasás tudatosságát. Ennek érdekében arra ösztönzi a 6–18 éves korosztályt, hogy az olvasással egyszerre három célt is teljesítsenek: (1) többet olvassanak; (2) értékeljék az elolvasott könyveket; és (3) játékoskodjanak.

A projekt során a gyerekek kiválasztanak egy vagy több könyvet egy prominens személyek által összeállított könyvlistából, majd miután elolvasták a könyvet, könyveket, válaszolniuk kell négy kérdésre a projekt weboldalán, hogy bebizonyítsák, tényleg elolvasták a kiválasztott könyveket. Minden egyes elolvasott könyv után virtuális pénzösszeget kapnak (50 cseh koronát – kb. 2 eurót), amelyet játékonysági célra ajánlhatnak fel bizonyos projektek keretében.

A projektben eddig 165 ezer gyerek regisztrált, vagyis 6–18 évesek közel egyhatoda. A program eddigi három éve alatt összesen több mint 1,2 millió euróval támogattak több mint 300 különböző játékonysági projektet.

(Forrás: ELINET (2016); <http://www.readinghelps.com>)

– Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

6.5 AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGE CSEHORSZÁGBAN

A cseh oktatási rendszer eredményessége nemzetközi összehasonlításban viszonylag jónak mondható, s ugyanígy magasnak számít a társadalom átlagos képzettségi szintje és a magasabb végzettséggel rendelkezők foglalkoztathatósága is. Ez a pozitív kép részben azzal is magyarázható, hogy Csehországban tradicionálisan erős és magas színvonalú a középfokú szakmai képzés. Ez az oktatási modell igazodik a cseh gazdaság szerkezetéhez, ahol is magas (28%) a feldolgozóiparban foglalkoztatottak aránya.¹¹⁴ Hozzá kell tennünk, hogy Csehország egyre inkább fokozza a technikailag fejlett iparágakra irányuló specializációt, és a legtöbb esetben ezt a munkavállalók készségjellemzői is lehetővé teszik (OECD 2017). E mellett Csehországban a korai iskolaelhagyás szintje nemzetközi viszonylatban alacsonynak mondható, 2015-ben 6,2 százalék volt, miközben az uniós átlag 11 százalék. Azonban e tekintetben is nagyon erőteljes a területi, regionális eltérés, továbbá 2010 óta (4,9%) növekszik ez az érték, s jelenleg meghaladja a 2020-ig tett 5,5 százalékos célkitűzést (European Commission 2016).

Ugyanakkor az oktatási rendszerben tapasztalható esélyegyenlőtlenség, valamint a tanári szakma alacsony vonzereje nagymértékben akadályozza a humántőke, a munkaerő minőségi javítását. Az oktatási esélyegyenlőség és méltányosság alacsony szintje alapvetően csökkenti a hátrányos helyzetű csoportok, különösen a roma/cigány közösség tagjainak iskolai eredményességét és későbbi munkaerőpiaci sikerességét is (European Commission 2016).

ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE TERÉN ELÉRT EREDMÉNYEK

A kötelező oktatás szintjén a cseh tanulók nemzetközi összehasonlításban (PIRLS, TIMSS, PISA) átlaghoz közeli eredményeket érnek el. Ugyanakkor például a PISA-mérések kezdete óta az alapkompétenciákra vonatkozó mérési eredmények – főként a matematika és a természettudományos műveltség, de az utóbbi mérés már a szövegértés esetén is – romló tendenciát mutatnak. Ezzel párhuzamosan növekszik az alulteljesítő aránya, s erősödik a családi háttér, a szociokulturális tényezők eredményekre gyakorolt hatása is.¹¹⁵

A 2000-es években a cseh szakmai közeg és az oktatáspolitikai is inkább még kedvezően értelmezte a cseh diákok PISA-méréseken elért átlageredményeit, holott a családi háttér már akkor is nagymértékben befolyásolta a teszteredményeket. Az eredmények interpretálásakor elsősorban azt emelték ki, hogy a diákok a kötelező oktatást (vagyis 15 éves korra, amely korosztály a PISA-mérések célcsoportja) viszonylag magas

¹¹⁴ A középfokú oktatásban részt vevők fele érettségét adó szakközépiskolában, negyede érettségét nem adó szakiskolában, míg szintén negyede gimnáziumban tanul.

¹¹⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development <http://www.oecd.org/czech/pisa-2015-czech-republic.htm> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

átlageredményekkel, az OECD-átlag közelében vagy azt is meghaladva teljesítik. A pozitív értelmezés további oka, hogy ezeket a viszonylag jó eredményeket alacsony oktatási ráfordítások mellett érték el a diákok. Vagyis kezdetben a PISA-mérések eredményei nem váltottak ki oktatáspolitikai reakciókat, intézkedéseket (GREGER 2012).¹¹⁶

A legutóbbi PISA-mérés alapján a cseh diákok tanulói eredményessége még mindig az OECD országok átlaga körül mozog, kivéve a szövegértés képességterületet, ahol a cseh diákok az OECD-átlagnál szignifikánsan alacsonyabb mérési eredményeket értek el. A családi, szocioökonómiai háttér még mindig rendkívül erősen meghatározza a tanulói teljesítményeket (OECD 2016; OSTORICS – SZALAY – SZEPESEI – VADÁSZ 2016).

A PISA-adatok arra is rámutatnak, hogy a különböző országokban a tanulói teljesítmények eltéréseit eltérő mértékben magyarázzák az iskolák közötti és az iskolán belüli különbségek. A teljesítménykülönbségek az egységes alap-, illetve alsó-középfokú oktatási rendszerrel rendelkező országokban általában az iskolán belüli különbségek-ből eredő rész teszi ki a különbségek nagyobb részét, s ez állapítható meg Csehország esetében is (OECD 2016; OSTORICS – SZALAY – SZEPESEI – VADÁSZ 2016).

Amennyiben a felnőttek kompetenciaszintjét vizsgáljuk, megállapítható, hogy Csehországban a 16–65 éves népesség szövegértési kompetenciája jelentősen meghaladja az OECD PIAAC felmérésében részt vevő országok átlagát, míg a számolás képességterületen elért átlageredmény az OECD-átlag körül mozog. A felnőtt lakosság egyharmada kimagasló szinten teljesít a technológiagazdag (IKT) környezetben történő problémamegoldás terén. Azaz igen magas azok aránya, akik sok különböző forrásból képesek megtalálni, értékelni és használni információkat, illetve megoldani olyan problémákat, mint például egy könyv kikeresése a könyvtárban vagy eligazodás egy bonyolult weboldalon.¹¹⁷ A digitális kompetencia magas szintjét az IEA ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) tanulói felmérése – mely alapvetően a rendelkezésre álló digitális technológiák, IKT-eszközök információk gyűjtésére, feldolgozására, előállítására és terjesztésére történő alkalmazását méri – is alátámasztja, hiszen a felmérésben a cseh diákok kiemelkedően teljesítettek (FRAILLON et al. 2014).

¹¹⁶ Ellentétben például Németországgal, ahol számos oktatáspolitikai intézkedést fogantatosítottak a „PISA-sokk” után, holott a német eredmények annak ellenére, hogy szignifikánsan elmaradtak az OECD országok átlagaitól, Csehország adataitól nem különböztek lényegesen. A két ország eltérő reagálásában szerepet játszhatott az is, hogy a Németország – mint vezető uniós állam – elvárásai és ambíciói lényegesen magasabbak voltak Csehországnál (GREGER 2012).

¹¹⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development <http://gpseducation.oecd.org/Country-Profile?plotter=h5&primaryCountry=CZE&treshold=10&topic=AS> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

A TELJESÍTMÉNYEK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÉS MONITOROZÁSÁNAK RENDSZERE

Az elmúlt években a cseh oktatáspolitikát egyre inkább meghatározzák az oktatási rendszerre vonatkozó adatok minőségének és elérhetőségének javítására, a tanulói teljesítménymérések eredményei értékelésére és visszacsatolására – vagyis a kurrikulum-értékelés fejlesztésére –, valamint a szélesebb körű és közérthető tájékoztatásra, az adathozzáférések biztosítására irányuló törekvések.

A cseh oktatási rendszer eredményességének mérésére két fontos forrást alkalmaznak: (1) nemzetközi felmérések, és (2) nemzeti értékelési rendszerek, amelyek fejlesztése jelenleg is folyamatban van. A mérési-értékelési rendszer kiépítése, felügyelete és fejlesztése elsősorban a Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI) feladata. A Felügyelet számos nemzeti és nemzetközi vizsgálatért, és azok eredményeinek feldolgozásáért, közreadásáért felel, így kapcsolva össze az oktatási rendszer külső és belső értékelésének elemeit.

A nemzetközi mérések eredményei fontos információkat nyújtanak a tanulói teljesítményekről kutatók, tanárok, civil szervezetek, valamint a Cseh Iskolafelügyelet és a döntéshozók számára is. A kutatási eredmények folyamatos monitorozása, nemzetközi összehasonlító elemzése, visszacsatolása és széles körű publikálása révén törekednek az oktatási rendszer minőségének javítására, új értékelési eszközök fejlesztésére és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére. Nem véletlen, hogy Csehország részt vett a legtöbb nagy nemzetközi felmérésben (pl. PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA, TALIS¹¹⁸), és számos olyan OECD-projektben is, amely az iskolai sikertelenség leküzdését (*Overcoming School Failure: Policies that Work*), valamint a nemzeti értékelési és monitoringrendszerük minősítését (*Assessment of Evaluation and Monitoring System in the Czech Republic*) célozta. Mindezek támogatására külön, ESZA-társfinanszírozásban megvalósuló projekteket is indítottak (pl. Kompetencia I,¹¹⁹ Kompetencia III¹²⁰). A nemzetközi mérési eredmények stagnálása, illetve romlása további kutatásokra késztették a szakértőket. Ezen tendenciák javítására az oktatási reformok meghatározásakor és végrehajtásakor is hangsúlyt fektetnek.

A cseh oktatási kormányzat a 2010-es évektől kezdődően – többek között a diákok eredményeinek nemzetközi összehasonlításban romló tendenciája miatt – lépéseket tett a minimális tanulmányi eredmények biztosítása érdekében. Ennek keretein belül országos szintű számítógépes mérési stratégiát indítottak el, továbbá belekezdtek a kötelező oktatás fejlődésorientált értékelési keretrendszerének kidolgozásába is. Az átfogó értékelési keretrendszerben kidolgozott minimális oktatási követelmények egyik fő célja a tanulók tesztelése az egész országban.

¹¹⁸ *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, az OECD öt éves ciklusonként ismétlődő nemzetközi tanárvizsgálata: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹¹⁹ Czech School Inspectorate <http://www.csicr.cz/en/QL/ESF-Projects/Kompetence-I> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹²⁰ Czech School Inspectorate <http://www.csicr.cz/en/QL/ESF-Projects/Kompetence-III> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

A Cseh Iskolafelügyelet (ČŠI) a 2015/2016-os tanévtől kezdve az iskolákat az úgynevezett Minőségi Iskola értékelési modell alapján értékeli. Ez az oktatási eredményeket és az iskola feltételrendszerét egy új, innovatív kritériumrendszerben vizsgálja. A meghatározott kritériumokhoz olyan módszertani anyagokat is biztosít a rendszer, amelyeket az iskolák saját maguk számára is felhasználhatnak. A cél egyértelműen az, hogy segítse az iskolavezetőket a pozitív iskolai légkör kialakításában, ösztönözze a tanulók, tanárok és családok együttműködését, s növelje a szakmai munka minőségét és a tanári pálya vonzerejét is.

CSEH KÖZTÁRSASÁG OKTATÁSI RENDSZERÉNEK NEMZETI ÉRTÉKELÉSI RENDSZERE
(NIQES)¹²¹

A cseh mérési-értékelési rendszer fejlesztésében fontos mérföldkő a 2011–2015 között zajlott Cseh Köztársaság Oktatási Rendszerének Nemzeti Értékelési Rendszere (NIQES: *Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustav v České republice*) fejlesztési projekt. A projekt olyan modern és rugalmas felügyeleti rendszer kialakítását célozta meg, amely az oktatási rendszer és az iskolák, iskolai oktatási programok minőségi értékeléséhez új módszereket és eszközöket fejleszt ki, s a kialakított új felügyeleti rendszeren belül szakmai fejlődést is biztosít az iskolafelügyelők, tanárok, iskolavezetők számára egyaránt. A projekt eredményeként olyan komplex online információs rendszer (InspIS)¹²² jött létre, amely többek között széles körű adatgyűjtést és adat szolgáltatást, tesztalapú online eredményességmérést (akár tabletek, okostelefonok használatával is), többfunkciós iskolai nyilvántartást (iskolai jellemzők, oktatási programok stb.) tesz lehetővé.

A projekt egyik legfontosabb hozadéka, hogy fokozatosan bevezette a kulcskompetenciák (szövegértés, matematika, természettudományok, szociális kompetenciák stb.) IKT-alapú nemzeti értékelését, amelyre évente három különböző évfolyamon kerül sor. A keretrendszer lehetővé teszi a kompetenciák tantárgyankénti, illetve évfolyamonkénti mintalapú vagy országos tesztelését is. A mérések eredményei nyilvánosan elérhetőek, ugyanakkor az egyéni eredményekhez csak a szülők és az iskolák férhetnek hozzá. Az iskolákat arra ösztönzik, hogy elsősorban fejlesztési célból használják fel a mérések eredményeit. Ezeket a felméréseket az oktatás különböző aspektusaira (főként a feltételrendszerre és az oktatási programokra) irányuló tematikus vizsgálatok is kiegészítik.

¹²¹ Czech School Inspectorate <http://www.csicr.cz/en/QL/ESF-Projects/NIQES> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

¹²² Czech School Inspectorate <http://www.csicr.cz/cz/Informacni-systemy-QL/Informacni-systemy> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

KOMPLEX ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

A cseh oktatáspolitiká egyre inkább felismerte, hogy egy olyan integráltabb rendszer kialakítására lenne szükség, amely biztosítaná, hogy az alulteljesítő tanulók, tanárok és iskolák rendszeres, célzott támogatást kapjanak. Ebből következően az NIQES projekt folytatásaként és továbbfejlesztéseként a Cseh Iskolafelügyelet 2017-től egy új, komplex értékelési rendszer kialakítására irányuló projektet indított el (*Komplexní systém hodnocení*). A projekt a tervek szerint jelentősen hozzájárul a 2020-ig kijelölt stratégiai célok megvalósulásához.

A projekt fő célja az oktatási eredmények értékelésének javítása, a külső és a belső értékelés összekapcsolása mind országos, mind iskolai szinten. Az oktatási rendszer szintjén a külső értékelés főként a nemzetközi méréseken keresztül történik, míg ebben a kontextusban a belső értékelést az Iskolafelügyelet végzi. Az iskolák szintjén a külső értékelés az Iskolafelügyelet, illetve a fenntartók által meghatározott kritériumok szerint, míg a belső értékelés főként önértékelő eszközök segítségével zajlik.

A külső és belső értékelések összekapcsolását lehetővé tevő eszközök továbbfejlesztése mellett a projekt olyan új módszerek, technikák és eszközök kialakítását is célul tűzte ki, amelyek jelenleg nem állnak rendelkezésre a nemzeti kurrikulum és a kulcskompetenciák bizonyos részeinek értékeléséhez. Ilyen például a tanulók és iskolák társadalmi-gazdasági háttérének és területi elhelyezkedésének jellemzői, és egyéb méltányossági szempontok figyelembevétele a kulcskompetenciák és az iskolai hozzáadott érték minél pontosabb értékelése, valamint az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Ennek értelmében a projekt tovább részletezi és fejleszti a Minőségi Iskola modell belső és külső értékelési módszertanát, eszközeit és kritériumait. Fontos kritérium, hogy a modellnek magában kell foglalnia az inspiráló, innovatív cseh iskolai gyakorlatokat is.

KÉSZSÉGGÍNÁLAT ÉS KERESLET

Az OECD PIAAC felnőtt kompetenciamérés eredményei szerint Csehországban a hasonló háttérjellemzőkkel (pl. kor, iskolai végzettség) rendelkező egyének kompetenciáiban kismértékű eltérések mutathatók ki, ami segíti a munkaerő-kínálat tervezhetőségét, s arra utal, hogy az oktatási rendszer egységes színvonalon dolgozni tudó munkavállalókat képes biztosítani (OECD 2017).

A legtöbb OECD-ország a szolgáltatások terén és a csúcstechnológiára épülő feldolgozóiparban szerez komparatív előnyöket, azonban ahhoz, hogy az országok fenntartsák az erre irányuló specializációt, illetve új technológiailag kifinomult iparágakra szakosodjanak, biztosítaniuk kell, hogy a munkavállalók készségei összhangban legyenek az iparági készségkövetelményekkel. A vizsgálatok szerint Csehország azon országok közé tartozik (Észtországgal, Japánnal, Koreával és Új-Zélanddal együtt),

ahol a társadalom képzettség- és készségjellemzői a legjobban illeszkednek a legfejlettebb iparági követelményekhez (OECD 2017).

Általánosságban elmondható tehát, hogy Csehország szakképzett munkaerővel rendelkezik, a készségek vertikális (azaz, hogy a munkavállalónak a munka elvégzéséhez szükségesnél magasabb, illetve alacsonyabb képzettsége van-e) és horizontális (vagyis, hogy a munkavállaló a szakképzettségének megfelelő munkát végez-e) illeszkedése nemzetközi összehasonlításban jónak mondható. A vertikális eltérés kapcsán a cseh népesség egyötöde érzi magát túlképzettnek a munkájában, ugyanakkor az empirikus (pl. foglalkozások átlagos iskolai szintjétől való eltérés) és az objektív (pl. foglalkozáscsoportok szerinti elvárt iskolai végzettség szintje) indikátorok alapján ez az arány mindössze 8–12 százalék. A horizontális eltérés aránya relatíve magas, de nemzetközi szinten nem tekinthető kiugrónak: a felső középfokú végzettséggel rendelkezők hat-tizede, a felsőfokú végzettségűek csaknem fele tartozik ebbe a kategóriába. A vertikális és a horizontális illeszkedési zavarok esetében is megfigyelhetőek képzési területenkénti különbségek. A legalacsonyabb illeszkedési zavar az erősen szabályozott foglalkozások (pl. gyógyszerész, építész, jogi pályák, pedagógia), valamint a közgazdász, az infokommunikációs és a mérnöki pályák esetén tapasztalható. A horizontális eltérés és a munkanélküliségi ráta között csak gyenge korreláció áll fenn, ami azt jelzi, hogy a jó illeszkedés nem feltétlenül tükröz optimális munkaerőpiaci helyzetet. (KALÍŠKOVÁ 2015)

6.6 PEDAGÓGUSOK ÉS ISKOLAVEZETŐK FEJLŐDÉSÉT TÁMOGATÓ RENDSZEREK

A kulcskompetenciák átfogó kidolgozása és értékelése, valamint a tartalomfejlesztés implementálása során az iskolák alapvető segítséget kapnak a nemzeti kurrikulum valamennyi szintjéhez rendelkezésre álló, a Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV) – és elődszervezetei – által kidolgozott kézikönyvek útmutatásaiból. Ezek konkrét módszereket és példákat is tartalmaznak a kulcskompetenciák kibontására, illetve az 5. és 9. évfolyam végére elérendő eredményekre vonatkozóan.¹²³

Profil Škola 21 – az iskolai IKT használat önértékelési eszköze

A Profil Škola 21 egy olyan fejlesztő, értékelő eszköz, amely lehetővé teszi az iskolák számára, hogy meghatározzák, mennyire sikeresek az infokommunikációs technológiák (IKT) gyakorlati alkalmazásában. Az eszköz nem csak a technikai paraméterekre fókuszál, hanem azt is megmutatja, hogy az infokommunikációs technológiák miként tudják segíteni a tanítási folyamatot. Az eszköz az egyéni tanulói célok tervezésére, nyomon követésére és ellenőrzésére is alkalmas.

¹²³ A gyakorlati módszereket, javaslatokat a www.rvp.cz módszertani portálon is közzéteszik.

A fejlődés négy fázison keresztül írható le: (1) kezdő szakasz; (2) első tapasztalatok; (3) bizalom elérésre; és (4) jó példák, gyakorlatok megosztása. Mindegyik fázisban öt fejlesztési terület különböztethető meg: (1) menedzsment és tervezés (iskolavezetés); (2) IKT szerepe az iskola oktatási programjában, kurrikulumban; (3) szakmai fejlesztés, fejlődés; (4) IKT integrálása az iskola életébe; és (5) IKT-infrastruktúra.

(Forrás: European Schoolnet 2015 <http://skola21.rvp.cz>

– Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

MENTEP projekt

2015 óta a Cseh Köztársaság a Nemzetközi Oktatási Együttműködési Központon (DZS) keresztül részt vesz a MENTEP projektben, amelynek célja a tanárok IKT-készségeinek értékelésére szolgáló önértékelési eszközök kidolgozása, fejlesztése és kipróbálása. A kidolgozott eszközök 2017-től elérhetők az iskolák és az iskolai közösségek számára.

(Forrás: European Schoolnet 2015 <http://mentep.eun.org>

– Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

ÚJ TANÁRI KARRIERRENDSZER (ÉLETPÁLYA)

Mint korábban láthattuk a cseh oktatáspolitikai stratégia egyik fő prioritása a minőségi tanárok támogatása. Ennek megfelelően a pedagógusok foglalkoztatásának és minősítésének szabályait tartalmazó törvényt is többször módosították az utóbbi években. A módosítások egy része a megfelelő szakmai képesítés nélküli oktatási tevékenység lehetőségének szabályozását, másik része a munkafeltételek javítását célozta (pl. minimum 12 hónapos határozott idejű munkaszerződés előírása) (Eurydice 2017).

A módosításokat elsősorban a tanári állomány nagymértékű idősödése¹²⁴ és a tanári pálya gyenge vonzereje indokolta. Ez utóbbi részben a viszonylag alacsony béreknek tudható be, amely annak ellenére elmondható, hogy a tanári bérek némiképp emelkedtek az elmúlt években (European Commission 2016). Az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) 2013. évi felmérése alapján a cseh pedagógusok maguk is érzékelik, hogy a tanári hivatás alacsony vonzerővel bír a tehetséges, rátermett fiatalok számára (OECD 2014).

A módosításokhoz szorosan kapcsolódik egy új tanári karrierrendszer (életpálya) kidolgozása és bevezetése, valamint az egyetemi tanárképzés minőségének javítása is. A tanárok és a pedagógiai személyzet új karrierrendszerét több halasztás után 2016-ban fogadta el a kormány, amelynek alapvető célja a szakma vonzerejének növelése. Az új rendszer célja a szakmai fejlődés (tanárképzés és -továbbképzés), a karrierút és

¹²⁴ Az alsó és az alsó középfokú oktatásban tanítók egyharmada, a felső középfokú oktatásban dolgozók csaknem fele 50 évesnél idősebb (OECD 2014).

a javadalmazás összekapcsolása. Ennek megfelelően három szakmai standardot, illetve három lehetséges szintet határoz meg: (1) pályakezdők; (2) képesítésen, minősítésen átesett pedagógusok; és (3) további speciális szakmai feladatokat (pl. mentor, bizottsági elnök) ellátó pedagógusok. A kezdő tanárok tervezett támogatása segíthet csökkenteni a pályaelhagyók magas arányát. A rendszer nagyon fontos jellemzője, hogy ez által az iskolavezetők a központilag meghatározott paraméterek mentén differenciálhatják az iskolájukban tanító pedagógusokat, magasabb szintre, illetve vezető szerepekbe (pl. mentor) helyezhetik a kiemelkedő teljesítményt nyújtókat – s így nagyobb jövedelmet is biztosíthatnak számukra – annak érdekében, hogy segítsék pedagóguskollégáik szakmai fejlődését (European Commission 2016; OECD 2016; Eurydice 2017).

PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉT SEGÍTŐ KÉPZÉSEK ÉS PROJEKTEK

A tanárok képesítési követelményeit és munkakörülményeit az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium határozza meg. Ugyanakkor a tanárképzésre vonatkozóan nincs egységes kurrikulum, a tanárképzést biztosító egyetemek, illetve tanárképző intézmények autonóm módon működnek. A felvételi követelményeket, képzési programokat és azok értékelését maguk határozzák meg, ugyanakkor a képzési terveket akkreditálniuk kell (OECD 2016).

A cseh oktatási rendszer a pályakezdők számára nem ír elő gyakornoki programot. Ugyanakkor az iskolák saját bevezető, gyakornoki programot nyújthatnak a pályakezdőknek, s vannak iskolák, amelyek mentorálást is biztosítanak. Az iskolavezetők a települési, illetve regionális önkormányzatoktól függetlenül dönthetnek egy adott pedagógus felvételéről, amely nyitott felvételi eljárással történik, s a döntést elsősorban az befolyásolja, hogy jelentkező kompetenciái mennyire illeszkednek az iskola belső és külső környezetéhez (OECD 2016).

A folyamatos szakmai fejlődésének fontossága a cseh jogszabályokban is megjelenik. Ezek alapján minden tanár köteles megfelelni bizonyos szakmai követelményeknek, tehát a pedagógusoknak joga és kötelessége részt venni szakmai továbbképzéseken. Erre a célra a törvény tanévenként 12 nap fizetett szabadságot biztosít. A szakmai továbbképzésekre vonatkozó elképzeléseknek minden iskola fejlesztési tervében szerepelniük kell, azaz az iskolavezetők biztosítják az iskola pedagógusai számára a folyamatos szakmai fejlődést. Számos országos és regionális szervezet, vállalat szervez pedagógus-továbbképzéseket, de az egyetemek is fontos szerepet töltenek be ezen a téren. Az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) 2013. évi felmérése alapján a cseh pedagógusok heterogén tanulói csoportok, illetve sajátos nevelési igényű tanulók tanítására vonatkozó szakmai továbbképzéseken való részvétele az adatfelvételben részt vevő országok között az egyik legalacsonyabb: 23,8 százalék, szemben az OECD-országok 31,7 százalékával (OECD 2014). Az uniós alapokból származó jelentős támogatás segít-

ségével jelenleg folyamatban van a tanárok folyamatos szakmai fejlődési lehetőségeinek kialakítása, különös tekintettel a vegyes csoportok tanításához és inkluzív oktatáshoz kapcsolódó szakmai fejlesztés ösztönzésére.

KIEMELT PROJEKTEK

- Oktatás a versenyképességért operatív program keretein belül az egyes iskolákban és oktatási intézményekben dolgozók továbbképzésének támogatására irányuló kezdeményezések (2014–2015), melyek célja az alap- és középfokon tanító pedagógusok azon kompetenciáinak növelése, amely az infokommunikációs technikák tanórai alkalmazását, tananyagba történő beépítését segíti (European Schoolnet 2015).
- Az általános iskolai tanárok tanítási képességének fejlesztésére irányuló projekt (2014. június – 2015. június), mely a tanárok támogatását, együttműködését, szakmai tapasztalataik bővítését célozta meg. A projekt során oktatói és mentorhálózatok jöttek létre, ahol az oktatási programok részletes leírására, a didaktikai specifikációkra, valamint a tanítási készségek együttes fejlesztésére helyeződött a hangsúly.
- Az alap- és transzverzális (kereszttantervi és tantárgyakon átívelő) kompetenciák (főként az olvasás, számolás, információs és természettudományi műveltség) tantárgyakon belüli tanítására irányuló projekt (2016), melynek célja a tanárképzésben oktatók és a pedagógusok készségeinek fejlesztése gyakorlati közösségek – azaz közös akciókutatásokra, hosszú távú együttműködésre és folyamatos tudásmegosztásra épülő, valamint közös tanítási stratégiák kialakítását célzó szakmai csoportok – támogatásával (Eurydice 2017).
- Az iskolafejlesztési kapacitások kiépítésére irányuló program (2016), amely szakmai képzések, mentorok, szakértői támogatások és módszertani anyagok segítségével erősíti a pedagógusok, tanárképzésben oktatók egymástól történő tanulását, együttműködését az olvasás, számolás, természettudományos műveltség, valamint a személyre szabott oktatás, a kreativitás, a vállalkozói kompetencia és a CLIL-módszerek¹²⁵ fejlesztése terén (Eurydice 2017).
- A kapacitásbővítés és tanítási gyakorlat támogatására irányuló projekt (PPUČ) alapvető célkitűzése az olvasás-szövegértés, a matematika, a digitális készségek és az algoritmikus gondolkodás fejlesztése. A kitűzött célokat egyrészt az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanárok alapkompentenciák átadására fókuszáló szakmai támogatásával, fejlesztésével, másrészt az iskolaszékekkel és egyéb érintettekkel (*stakeholderekkel*) közös minőségi szemlélet kialakításával, elősegítésével kívánják elérni.

¹²⁵ Két tanítási nyelvű oktatás esetén a tartalom és nyelv integrált tanítására irányuló módszerek.

6.7 ÖSSZEGZÉS

A cseh oktatási rendszer felépítése, decentralizált működési mechanizmusa alapvetően meghatározza a kurrikulumfejlesztés folyamatát, amely két szinten (nemzeti és iskolai) valósul meg. A központi kurrikulumszabályozás – amely elsősorban az oktatás általános kereteit, stratégiai irányait határozza meg – nagy teret enged az iskolák számára a saját oktató-nevelő munkájuk megszervezésében.

A magas fokú iskolai (pedagógiai) autonómia egyenes következménye, hogy a kurrikulumfejlesztések során az iskolai szintű folyamatok támogatása, az iskolák és pedagógusai, valamint az iskolavezetés közvetlen segítése, fejlesztése (módszertani eszköztár, kézikönyvek, támogató-fejlesztő projektek, képzések, eszközök stb.) központi jelentőségű. Az iskolai oktatási programok kialakításakor az egyes iskolák, nevelőtestületek egységes elképzelést alkotnak a kulcskompetenciák tanítási stratégiák megtervezésében játszott szerepéről (együttműködés, csapatmunka, szakmai hálózatok).

A mérés-értékelési rendszer is igazodik ehhez a sajátossághoz. A fejlesztések értékelésekor mind nemzeti, mind iskolai szinten nagy hangsúly kerül a komplex (külső és belső) értékelési rendszer kialakítására, összehangolására, valamint a nemzetközi kompetenciamérések, illetve a nemzeti szintű és iskolák által is alkalmazható online mérési eszközök, tanulóiteljesítmény-mérések fejlesztésére. Az oktatási rendszer külső értékelése nagymértékben alapoz a nemzetközi felmérésekre. Ezek eredményeire egyre több esetben szakpolitikai intézkedések is alapulnak. Az iskolák egyedi kontextusához igazodó fejlesztésorientált belső értékelése főként önértékelő eszközök segítségével történik, amelyhez szintén erős támogató-fejlesztő háttér társul.

A kompetencia- és kurrikulumfejlesztések, valamint a kurrikulumreform nyomon követése, mérése, értékelése erős szervezeti háttérrel (pl. Nemzeti Oktatáskutató Intézet, Cseh Iskolafelügyelet) valósul meg. A háttérintézmények egyik legfőbb feladata a folyamat iskolai- és rendszerszintű segítése, szakmai támogatása.

A kurrikulumfejlesztési folyamatokban egyre inkább felértékelődik az IKT és a nyílt szakmai-társadalmi konzultáció szerepe, valamint a gazdasági szerkezet sajátosságaihoz igazodó, illetve az általános, tantárgyakon átívelő kompetenciafejlesztés.

7. FEHÉRVÁRI ANIKÓ – VELKEY KRISTÓF: LENGYELORSZÁG

7.1 BEVEZETÉS

A lengyel oktatási rendszer a magyaréhoz hasonló gyökerekkel rendelkezik. Egyrészt ugyanaz a kontinentális típusú szervezeti és pedagógiai kultúra jellemzi, másrészt tradícióiban a szovjet modell is tetten érhető. E fejezetben angol és lengyel nyelvű szakirodalmak alapján¹²⁶ áttekintjük a rendszerváltás utáni lengyel oktatási reformokat, fókuszálva a tartalomfejlesztés és a kompetenciafejlesztés reformjára, valamint bemutatjuk azokat az eszközöket és utakat, amelyek az alaptanterv reform megvalósítását megalapozták és elősegítették. A tanulmányban két egymásra épülő reformfolyamatot (az 1999-es és a 2008-as) mutatunk be. 2015-től újabb, az egész oktatási rendszert újra átalakító oktatási reformfolyamat indult meg, amelynek okait és intézkedéseit a jelen tanulmány nem tárgyalja.

A lengyel oktatási rendszer kereteit az 1999-es reform határozza meg. A reform célja a lengyel társadalom iskolázottsági szintjének javítása volt, az egyenlőtlenségek ki-egyenlítésére fókuszált, mindenki számára biztosítani kívánta a minőségi általános oktatást (HANDKE 2015). A lezajlott reformok alapja a komprehenzív oktatás kiterjesztése volt, és a reform eredményeként 2000 és 2009 között jelentősen csökkent az iskolák közti egyenlőtlenség, emellett az oktatási rendszer teljesítménye is javult (JAKUBOWSKI 2015). Az 1999-es reform oktatási minisztere szerint a reform sikerességének kulcsa az volt, hogy az oktatási rendszer minden területét egyszerre változtatták meg a reform által kijelölt irányba (HANDKE 2015).

7.2 A LENGYEL OKTATÁSI RENDSZER JELLEMZŐI

KÉPZÉSI SZERKEZET

A kötelező oktatás az óvoda utolsó évével kezdődik, amely iskola előkészítő felkészítő szereppel bír. A tankötelezettségi kor 7 éves kortól 18 éves korig tart. Voltak törekvések az iskolaköteles kor 6 éves korra való leszállítására, azonban ezt a 2014-es bevezetését követően egy évvel később visszavonták.

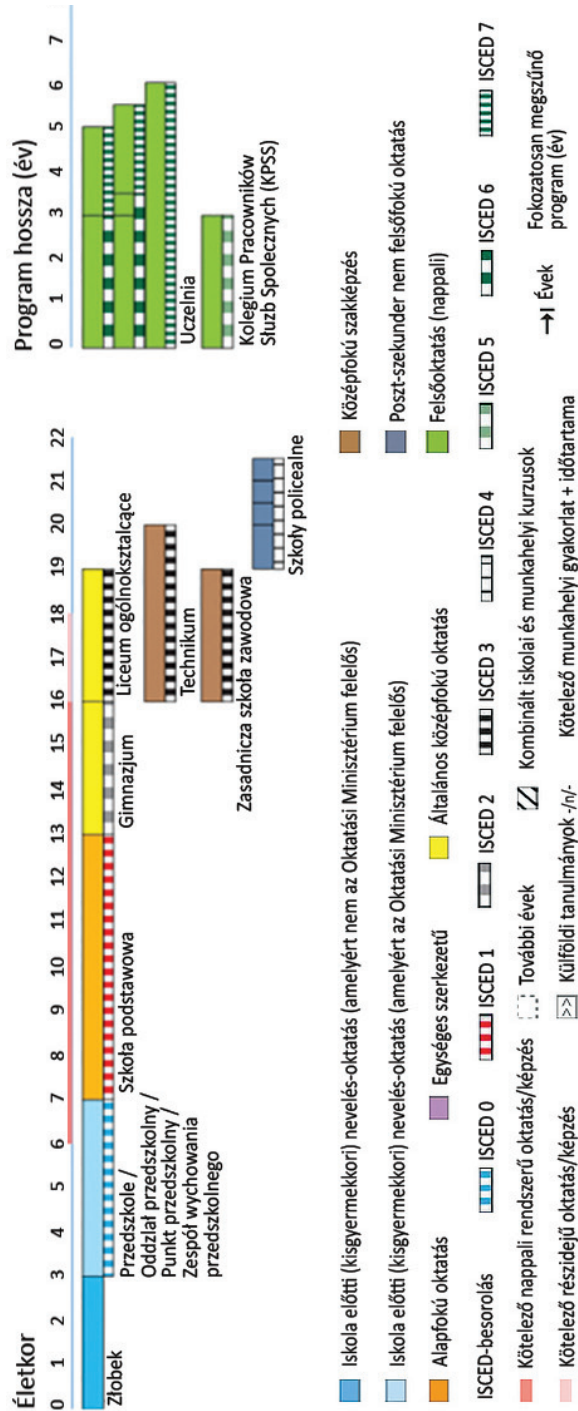
¹²⁶ A fejezetben több helyen támaszkodunk az egyik szerző Velkey Kristóf Lengyel oktatásról írt cikkére (VELKEY 2015).

Az oktatási rendszer négy hároméves szintre tagolódik (26. ábra). Az általános iskola (*szkoła podstawowa*) kétszer három évre bontható. Az első három évben általános készségfejlesztés zajlik, a tanító integráltan végzi az olvasási, írási és számolási képességek fejlesztését. Az idegen nyelv első osztálytól kötelező, tanítását szaktanár végzi. A második három évben megjelenik a tantárgyakra osztott oktatás, a gyerekek új osztályfőnököket kapnak. Ez ugyan iskolafüggő, de az is előfordulhat, hogy az osztályok is változnak.

Az általános iskolát követő alsó-középiszkola (*gimnazjum*), három év további általános képzés, ahol megjelenik a kötelező második idegen nyelv, illetve a szaktárgyak széles skálája, például: biológia, kémia, fizika, informatika, történelem, társadalomismeret. Az alsó-középiszkoláknak lehetőségük van tagozatos osztályok indítására is az alaptantervben megadottan túli tanórák bevezetésével. Ezzel az intézmények jelentős része él is, ugyanis sok helyen kapacitástöbblet mutatkozik a gyerekhiány miatt, és sok iskola a folyamatosan csökkenő gyereklétszám miatt a fennmaradásért küzd. Az általános és középiszkolákban tanulók száma 2000 és 2010 között több mint 1,8 millióval csökkent, 7 millióról 5,2 millióra (HERBST – LEVITAS 2012).

A lengyel oktatási szerkezet bemutatásakor fontos megemlíteni két intézménytípust, a specializált középiszkolát és a szakiskolát követő kiegészítő középiszkolát, amelyeket az 1999-es oktatási reform vezetett be. Azonban mivel nem váltak be, így 2012-től felmenő rendszerben megszüntették őket. A képzési struktúra 1999-es átalakításakor olyan középfokú intézményt akartak létrehozni, amely átmenet az általános középiszkola és a szakközépiszkola között, egyesítve azokat. A specializált középiszkola (*Liceum profilowane*) hároméves képzése során az általános képzésen túl a diákoknak lehetősége volt megismerkedni egy szakma alapjaival. Ebből az érettségi után szakképzettséget szerezhettek, szakterülettől függően 1–2 éves középiszkolán túli szakképzéssel (*szkoła policealna*). A beavatkozási terv az volt, hogy egy iskolán belül több, különböző profillal rendelkező osztályt indítanak. Ezek egyike lett volna az általános középiszkola, és a szakközépiszkolai képzést ebbe a struktúrába olvasztották volna be. A 2001-es politikai változás miatt ez csak részlegesen valósult meg. Létrehozták ugyan az új intézményeket, azonban ezzel párhuzamosan a szakközépiszkolák és az önálló általános liceumok is fennmaradtak.

A szakiskolai képzésben részt vevők jelenleg esti iskolában, a felnőttoktatás keretei között érettségizhetnek. Erre korábban a közoktatás keretein belül is volt lehetőség, a kétéves kiegészítő középiszkolában (*uzupełniające liceum ogólnokształcące*) vagy hároméves kiegészítő szakközépiszkolai képzésben (*technikum uzupełniające*).



26. ábra. A lengyel oktatási rendszer
(Forrás: Eurydice 2017)

Az alsó-középiskolát követően három képzési út különül el:

- **Általános középiskola** (*Liceum ogólnokształcące*) Hároméves általános képzés, melyet az érettségi zár le. Az képzés keretein belül lehetőség van az érdeklődés és továbbtanulási szándék szerinti részleges specializációra, különböző profilú osztályok indításával;
- **Szakközépiskola** (*Technikum*) A négyéves képzés egyszerre biztosítja az érettségi letételét és a szakképzettség megszerzését, a gyakorlati képzést szakmai vizsga letétele zárja;
- **Szakiskola** (*Zasadnicza szkoła zawodowa*) A hároméves képzés szakképzettséget biztosít.

Az iskolák kettős fenntartás alatt vannak: az iskolák fenntartói az önkormányzatok, míg a pedagógiai munka felügyeletét a vajdasági szintű kurratóriumok végzik, amelyek a központi kormányzat, az oktatási minisztérium régiós szintű képviselői. Az általános iskolák és alsó-középiskolák a községek¹²⁷ fenntartásában vannak, míg az alsó-középiskolát követő intézmények járási fenntartásúak 1999 óta. Jellemzően az önkormányzatok jó gazdái az iskoláknak, az állami fejkvóta kiegészítésén túl is támogatják az intézményeiket. Az alsó-középiskolák bevezetése óta modern, jól karbantartott iskolákat alakítottak ki az önkormányzatok saját költségükön, részben Európai Unió támogatásai segítségével. A közoktatási intézmények kevesebb mint 10 százaléka működik magániskolaként, egyházi vagy alapítványi fenntartású intézményként. Ezek az iskolák pedagógiai programjukat a helyi kurratóriummal fogadtatják el, és az állam valamilyen szinten támogatja őket, azonban jelentős részük tandíjköteles.

VIZSGARENDSZER

Az 1999-es reform előtt a közoktatásban eltöltött évek alatt a diákok legfeljebb három vizsgával találkozhattak: a középiskolai felvétellel, az érettségivel és a főiskolai/egyetemi felvétellel. Ha valaki az általános iskola után szakiskolában folytatta a tanulmányait, előfordulhatott, hogy ezek közül egyiken sem kellett megmérettetnie magát. Az 1999-es reform ebben változást hozott, az általános iskolát és a *gimnazjumot* országos, kötelezően teljesítendő vizsga zárja 2002 óta.

Az általános iskolát lezáró vizsga szaktárgyak felett álló mérés, amely a diák szövegértési, matematikai és szövegalkotási kompetenciáit méri fel és a 2014/2015-ös tanévtől kezdve megjelent benne a tanult idegennyelv mérése is. A vizsgán¹²⁸ – jellegéből fakadóan – nem lehet megbukni, azonban a vizsga és a pótvizsga nem letétele a hatodik osztály ismételésével jár. A vizsga eredményeit hivatalosan csak abban az esetben lehet

¹²⁷ Lengyelországban hármas szintű közigazgatási rendszer van, a legalacsonyabb szint a községek szintje (*gmina*), a középső szint a járás (*powiat*) és a legmagasabb közigazgatási szint a vajdaság (*województwo*).

¹²⁸ Ezt a vizsgát a jelenlegi oktatáspolitikai beavatkozások eltörölték.

felhasználni az alsó-középiskolai felvételikor, amennyiben a diák nem a regionális intézményben szeretné folytatni a tanulmányait.

Az alsó-középiskolát lezáró vizsga szintén csak írásbeli. Három részből áll, amelyeket a diákok három egymást követő nap írnak meg. Ezek a humán tárgycsoport (lengyel nyelv és irodalom, történelem, társadalomismeret), a természettudományos tárgycsoport (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz) valamint választott idegen nyelv (emelt vagy alapszinten attól függően, hogy már általános iskola elejétől, vagy az alsó-középiskola kezdetétől tanulja a diák az adott nyelvet). Hasonlóan az általános iskolát lezáró vizsgához, az alsó-középiskolát lezáró vizsga elégtelen eredménnyel való teljesítése sem jár évisméltléssel, azonban befolyásolja a továbbtanulási lehetőségeket. A dolgozatokat független bírálók javítják, a vizsga eredményei beleszámítanak – maximum az elérhető pontszám 50%-ig – a középiskolai felvételi pontjaiba.

A 2005-ben bevezetett új típusú érettségit (*matura*), hasonlóan a jelenlegi magyar rendszerhez, kiváltotta a felsőoktatási felvételik nagy részét. A kötelező érettségi tárgyak szóban és írásban: lengyel nyelv és irodalom és egy választott élő idegen nyelv, illetve 2010-től kezdődően írásbeli matematika. A lengyelen és az idegen nyelveken kívül nincs az érettségi tárgyaknak szóbeli vizsga része. 2014-ig minden tárgyból közép- és emelt szinten lehet érettségit tenni a továbbtanulási szándéknak megfelelően. A 2014/2015-ös tanévtől a választható tárgyak közül kötelező legalább egyből érettségizni, továbbá a választható tárgyakból egységesen csak emelt szinten lehet érettségizni. A változás célja azt vizsgálni, hogy a diákok megfelelő felkészültséggel rendelkeznek az adott irányban felsőfokú tanulmányok végzéséhez.¹²⁹

7.3 REFORMOK AZ OKTATÁSBAN

A lengyel oktatási rendszer az elmúlt 15 évben gyakran került a lengyel politika és közfigyelem központjába, leginkább a kormány 1999-es reformjához köthetően. Az elmúlt évek lengyel oktatási beavatkozásait három főbb csoportra bontatjuk.

1. Az oktatási rendszert a mai napig meghatározza az 1999-es oktatási reform, amely alapjaiban alakította át a lengyel oktatás struktúráját és szabályozását.
2. 2007-ben megindult egy újabb reformfolyamat, melynek több egymástól független eleme van, ezeknek a célja az 1999-es reform felülvizsgálata és kiigazítása volt az azóta eltelt évek tapasztalata alapján.
3. A harmadik nagy oktatási reform jelenleg is zajlik, a 2015-ös kormányváltást követően az új lengyel kormány¹³⁰ – társadalmi igényekre hivatkozva – a régi 8+4

¹²⁹ *Matura 2015*. Film informácijny [https://www.youtube.com/watch?v=qBkAkLTwd_c&list=\(Utolso megtekintés: 2018. január 15.\)](https://www.youtube.com/watch?v=qBkAkLTwd_c&list=(Utolso%20megtekintes%3A2018.janu%20ar%2015.)).

¹³⁰ Jelenleg a Jog és Igazságosság (PiS) kormányoz Lengyelországban.

osztályos képzési struktúra visszaállításának szándékával alakította át a rendszert 2017-től.

Az új rendszer felépítése

Az általános iskolai képzés két részből fog állni, 1–3 évfolyamon integrált oktatás; 4–8 évfolyamon tantárgybontás-alapú oktatás. A negyedik osztályban természetismertetet fognak tanulni a diákok, ötödik osztálytól vezetik be a természettudományos tárgyakat. Az eddigi rendszerben az általános iskolában ez a természetismeret keretein belül valósult meg. A második idegen nyelvet 7. osztálytól fogják tanulni a diákok.

A szerkezeti változásokkal együtt jár a vizsgarendszer változása is. Az általános iskolát lezáró vizsga nyolcadik osztályban mindenki számára kötelező az új rendszerben, ennek az eredményeitől függ a továbbtanulás középfokon. Az átmenet éveiben, 2018 és 2021 között lengyel nyelvből, idegen nyelvből és matematikából kell majd vizsgázni, a 2021/2022-es tanévtől ez kiegészül egy választható tantárggyal a biológia, kémia, fizika, földrajz és történelem tárgyak közül.

A felső-középiskolák hossza megnő egy évvel. Egyedül a szakképzés alakul át teljesen. Az elsőfokú szakképző iskola (*brązowa szkoła I stopnia*) a szakmai ismereteket számon kérő vizsgával zárul, amelynek teljesítése a szakképzettség kiadásának feltétele. Tervezetten a másodfokú szakképző iskola (*brązowa szkoła II stopnia*) a technikumhoz és líceumhoz hasonlóan érettségivel zárul, ahol a három kötelező tárgy (lengyel nyelv, idegen nyelv, matematika) mellett az adott szakmából is le kell vizsgázni.

ELŐZMÉNYEK

Egy 1989-es vizsgálat szerint (idézi OSIŃSKI 2010) az általános iskolát elvégzőknek csak 43%-a folytatta érettségit adó intézményben a tanulmányait, és a 19 éves korosztálynak csupán 10%-a jelentkezett sikeresen felsőfokú képzésre. Vagyis egy adott korosztály iskolázottsági szintje alacsony maradt, tartósan fenntartva a társadalom alacsony iskolázottsági szintjét is. A tanulmány azt is kiemelte, hogy az alkalmazott pedagógiai módszerek nem alkalmazkodnak a változó elvárásokhoz, az iskola enciklopédikus tudást ad át, és a diákok alapvető kompetenciái hiányosak (olvasás, írás, matematikai gondolkodás).

A középfokú, érettségit adó intézmény alacsony arányú választásának egyik oka a középfokú intézményi felvételi rendszer lehetett (WIŚNIEWSKI 2001). A középiskolába bekerülni ugyanis csak jó felvételi eredményekkel lehetett és a felvételi ismételése nem volt lehetőség. Így ha valakinek az rosszul sikerült, azt a fennmaradó szakiskolai helyek egyikére osztották be. Ezek a helyek általában nem a népszerű szakképzések közül kerültek ki, mert ezek esetében jó teljesítmény kellett a bejutáshoz. Ezért sokan – a kudarctól félve – nem vállalták a középiskolai felvételt, hanem inkább a nekik tetsző szakképzésre próbáltak bekerülni. 1996-ban egy pilotprojekt keretein belül egy

megyében a középiskolai felvételit felcserélték egy, az általános iskolát lezáró kompetenciatesztre. Sokan sikeresen szerepeltek a teszten azok közül a diákok közül is, akik nem tervezték előtte, hogy középiskolába jelentkezzenek. A projekt sikereit látva, a következő évben kiterjesztették ezt a rendszert az egész vajdaságra, amely az 1999-es reformra is hatással volt.

A tanári szakszervezetek hagyományosan erősek Lengyelországban. A tanári érdekek védelmét az 1981-es tüntetések hatásaként 1982-ben bevezetett Tanári *Karta* (*karta nauczyciela*) biztosítja, amely az állam és a tanári szakszervezetek megállapodásával jött létre, és a tanárok jogait és kötelességeit szabályozza Lengyelországban. Ez az elmúlt harminc évben többször változott, de jelenleg is érvényben van. Az 1982-es változatban nagy engedményeket tettek a tanároknak, például a kötelező óraszámot heti 18 órában állapították meg, kétévenkénti béremelésével szabályozták a tanári fizetéseket, illetve lehetővé tették a korai nyugdíjazást.¹³¹ A 2014 elejétől érvényben lévő Tanári Karta¹³² szerint a kötelező óraszám a közoktatásban továbbra is 18 tanóra, amely 2009-től kiegészült további két óra egyéb pedagógiai munkával: korrepetálással, felügyelettel, tehetséggondozással, szakkör tartásával (2015-ben eltörölték ezt a szabályt). A karta eltörlésére vagy újraszabályzására tett törekvések eddig rendre sikertelenül zárultak.

A rendszerváltással megkezdődött az addig erősen centralizált rendszer lazulása. Az 1992-es közoktatási törvény főként az irányításban és a fenntartásban hozott változást. Lehetővé tette, hogy az állami iskolák mellett megjelenjenek a magániskolák is. Ez a törvény még nem hozott jelentős strukturális reformokat, a legfontosabb változás, hogy az iskolatanácsok létrehozásával megteremtette a civilek részvételének lehetőségét az iskola életében (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1998a). A törvény értelmében az általános iskolák önkormányzati kezelésbe kerültek 1996-tól.

A további oktatási reformoknak nagy lökést adott a felnőtt írásbeliség vizsgálatok eredménye is (IALS 1994; MEN 1996), amely azt mutatta, hogy a lengyel felnőtt népesség híján van a munkaerőpiacon a munkáltatók által elvárt legfontosabb kompetenciáknak: csapatmunka, szóbeli és írásbeli kommunikáció, problémamegoldó képesség, médiahasználat, folyamatos tanulás (DĄBROWSKI – WIŚNIEWSKI 2011). Ezek az eredmények arra is rámutattak, hogy az oktatási rendszerben keresendő a probléma gyökere, amely elvezetett a tartalomfejlesztés paradigmaváltásához.

AZ 1999-ES OKTATÁSI REFORM

Az 1999-es reform legfontosabb célkitűzései a következők voltak (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1998b):

¹³¹ Karta Nauczyciela (1982) Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.

¹³² Karta Nauczyciela (2014) Dz.U. 2014 poz. 191.

- a társadalom műveltségi szintjének növelése, a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának növelésével;
- egyenlő tanulmányi lehetőségek, esélyek biztosítása mindenkinek;
- a tanításnak, azaz az oktatás és nevelés integráns folyamatának minőségi javítása.

A fentebb kitűzött célok eléréséhez többek között a következő feladatokat emelték ki (LEŚNIAK 2008):

- az oktatás struktúrájának átalakítása;
- az általános oktatás meghosszabbítása 16 éves korig és a szakmaválasztás kitolása egy évvel;
- a szakképzés rendszerének újjáépítése széleskörű képzési választékkal;
- az érettségi megszerzésének lehetővé tétele rövid idejű képzéssel a szakképzésben végzettek számára;
- egységes vizsgarendszer bevezetése, amely egyenértékűvé és összehasonlíthatóvá teszi a bizonyítványokat, diagnosztikus és minősítő szerepe van, illetve segíti az oktatás minőségének javítását;
- a tanári pálya presztízsének növelése, a tanárképzés és továbbképzés átalakítása.

A reformot az 1997-ben kormányra kerülő jobbközép kormány viharos gyorsasággal vezette be, és 1999 szeptemberében már el is indultak a *gimnazjumok* első osztályai. Az 1999-es reform az 1933-as oktatási reformot tekintette előképének, amely Lengyelország megszállásáig volt érvényben, bár ez a kapcsolat legfőképpen elvi szinten, hivatkozási alapként jelent meg.

A *gimnazjumok* bevezetésével a kamaszodni kezdő fiatalokat kiemelték az általános iskolából, és idősebb diákokkal kerültek egy környezetbe. A kormány is elősegítette ezt a folyamatot, lehetővé téve a felső-középiszkoláknak, hogy *gimnazjumi* osztályokat hozzanak létre, azonban ugyanezt megtiltották az általános iskolák számára. Ez a szétválasztás sok helyen nem valósult meg infrastrukturális hiányosságok miatt.

Az alsó-középiszkolák bevezetése, és az egész strukturális átalakítás egyik legfőbb az célja volt, hogy emeljék az oktatás színvonalát, különösen vidéken, ahol kis és nem feltétlenül jól felszerelt általános iskolák voltak nagy többségben. A szakosodás kérdésének egy éves kitolásával a középiszkolák irányába terel a rendszer, nagyobb és biztonságosabb tudást adva át a tanulóknak. A tervek szerint az újonnan létrehozott *gimnazjumok* jól felszereltek és jó, felkészült tanárokkal tudják segíteni a diákokat. Az adott gazdasági és reformkörnyezetben nem volt lehetőség minden általános iskola megfelelő felszerelésére. A reformerek azért is döntöttek a hat plusz három osztályos struktúra mellett, mivel a hetedik évfolyamtól jelennek meg a különböző természettudományos tárgyak, és az oktatásukhoz szükséges laboratóriumok.

Az 1999-es oktatási reform összekapcsolódott Lengyelország közigazgatási, adminisztrációs reformjával is. Az általános iskolák és alsó-középiszkolák a legalacsonyabb kormányzati szint, a községek fenntartásába kerültek, míg az alsó-középiszkolát követő intézmények a járásokéba. A strukturális átalakításokkal összekapcsolódott az oktatás decentralizációja, amelynek egyik eleme az előbb említett közigazgatási reformmal

függ össze. Másik lényeges pontja, a központban meghatározott egységes tantervvel szemben, a helyi tantervek kidolgozására helyezte a hangsúlyt. Az oktatási minisztérium szerint

„a most bevezetendő reform legfontosabb eleme az új tanterv szemlélete lesz, vagyis elhatárolódás a magol, levizsgázik, elfelejt hármastól. Az új alaptantervben kevesebb helyet foglal el a lexikális tudás, a hangsúly áttevődik arra, hogy a diákok a mindennapokban felhasználható tudást szerezzenek, mely logikus egészszé áll össze.” (Ministerstwo Edukacji Narodowej 1998a: 6; a szerző fordítása)

A reform fogadtatása vegyes volt: Mirosław Handke oktatási miniszter belebukott a reformfolyamatba és 2000-ben lemondott, azonban a reformfolyamat ment tovább. A legerősebb kritikák a *gimnazjum* intézményét érték. A problémát elsősorban a beavatkozás megfelelő előkészítésének hiánya okozott. Sok helyen a gyors bevezetésnek is köszönhetően nem volt új helye a *gimnazjum*nak, és az általános iskolával egy épületben működött a kormányzati tiltás ellenére. A megfelelő technikai és szakmai háttér is sok esetben hiányzott, a tanárok nem minden esetben voltak felkészülve a váltásra. Sok helyen általános iskolák alakultak át alsó-középiskolákká, és a tanári kart teljes egészében átvette az új intézmény. Kritikaként jelent meg, hogy a vidéki *gimnazjumok* sokszor messze kerültek a diákok lakhelyétől, azonban egyes szélsőséges esetektől eltekintve, melyet a média is felkapott, ez általánosságban nem okozott jelentős növekedést az utazási időben.

A reform másik legtöbbet kritizált pontja a szakképzési rendszer nem megfelelő átalakítása volt. A reformot végigvivő miniszter szerint¹³³ ez az utódainak a hibája, akik visszavonták az alsó-középiskolát követő képzés átalakításának elképzeléseit. A változások a 2001-es kormányváltás után a reform további lépéseit, például az érettségi bevezetését megkésve vagy – mint a már említett felső-középiskolai rendszer tervezetét – egyáltalán nem hajtották végre.

AZ 1999-ES REFORM FELÜLVIZSGÁLATA, FÓKUSZBAN A 2008-AS TANTERVREFORMMAL

2007-től kezdve egy újabb, visszatekintve egységesnek tekinthető reformfolyamat indult meg, amelynek a háttérét és stabilitását a 2007-től 8 éven át kormányon lévő PO (*Platforma Obywatelska*) biztosította. Ennek a reformfolyamatnak már több elemére utaltunk az előbbiekben, a legfontosabb reformok bevezetésük sorrendjében:

1. új alaptanterv bevezetése 2008-ban;
2. új tanári értékelési rendszer bevezetése 2009-ben;

¹³³ RMF 24 <http://www.rm24.pl/tylko-w-rmf24/wywiad/news-handke-reforme-szkoly-zepsuto-pozniej>, nId, 210846 (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*).

3. az egyes szinteket lezáró vizsgarendszer átalakítása;
4. az iskolarendszer átalakítása egyes iskolatípusok (specializált középiskola; kiegészítő középiskola) megszüntetésével.

AZ ÚJ ALAPTANTERV BEVEZETÉSÉNEK OKAI

Az 1999-es alaptanterv az iskola tartalmi feladataira és a tanítás céljára fókuszált. Meghatározta az alaptanterv és a helyi tanterv kapcsolatát, kiszélesítve az iskola és tanárok autonómiáját. Minden tantárgyhoz több tanítási programot is kidolgoztak, és a tanároknak is lehetőségük nyílt saját program kidolgozására. A tartalmi szabályozásban szerepet kapott a tananyag csökkentése és a tantárgyak közti kapcsolatok erősítése. Ugyanakkor a tartalmi szabályozás általánossága – a beavatkozás megvalósításának tervezetlensége – újabb problémákat generált, mivel a gyakorlatban az iskola kétszer próbálta megvalósítani a teljes általános képzést (CHOÍŃSKA-MIKA – SITEK 2015). Az 1999-ben bevezetett alaptanterv és képzési struktúra problémái az évek során egyre komolyabbá váltak, ahogy a rendszer szereplői alkalmazkodtak a szabályokhoz. Az alaptantervi szabályozás törekedett a kompetenciafejlesztés központba állítására, azonban legfőbb feladata az egyes szinteken elsajátítandó lexikális tudás szabályozása maradt. Az alaptanterv haladó, tanulóközpontú szemlélete az alaptanterv alapján készült új tankönyvekben gyakran alig jelent meg (DĄBROWSKI – WIŚNIEWSKI 2011).

Az alaptanterv nem választotta szét egyértelműen az egyes oktatási szinteket, ez legfőképpen az alsó- és felső középiskolák között okozott problémát. Voltak olyan tanárok, akik a teljes középiskolai képzés anyagát megpróbálták már az alsó-középiskolában megtanítani a diákjaiknak, míg a másik véglet a gyakorivá váló alsó-középiskolát lezáró vizsgára való tanítás volt. Az alsó-középiskolák két pólusúvá váltak, a felső-középiskolákba pedig nagyon eltérő tudásszinttel érkeztek a diákok (MARCINIAK 2015).

Az 1999-es reform decentralizációs törekvéseként a tanároknak helyi tantervet kellett kidolgozni az adott iskola körülményeinek és a diákok szükségleteinek megfelelően. Azonban hamar kiderült, hogy az iskoláknál hiányzott az ehhez szükséges szakértelem, a tanárok jelentős része erre nem volt felkészülve, és általában teljes egészében átvették a tankönyvekhez készített tanterveket. Így is nagyon sokféle tanítási program jött létre az évek során, amelyek a reformerek elképzelésével ellentétben kevésbé vették figyelembe a helyi jellegzetességeket (MARCINIAK 2015).

Az új szabályozás kialakításának szükségességére a 2006-os PISA mérés nemzeti opciója (16 és 17 éves korban) is felhívta a figyelmet, mely a szakiskolai és szakközépiskolai képzés hiányosságait és az itt tanuló diákok képességeinek stagnálását vagy visszafejlődését mutatta ki.

AZ ALAPTANTERV TERVEZÉSE, MEGALAPOZÁSA

A problémákra válaszul egy független szakértői csoport már 2004-ben kidolgozott egy új alaptanternv-javaslatot, azonban ezt akkor még nem vezették be. Egy új alaptanternv előkészítése a 2005 és 2007 közötti kormány alatt is elkezdődött, a politikai változások miatt ez akkor nem valósult meg. Mindkét tervezet hatással volt azonban a 2008-as reform során kialakított alaptanternvre.

Az előkészítést és szakértői konzultációt követően 2008 során széleskörű konzultációt folytatott az új kormányzat (helyi konferenciák, internetes felület) az alaptanternvről a tanárokkal és egyéb érdeklődőkkel, ahol rákérdezhettek a kritikus pontokra és megjegyzéseket fűzhettek az alaptanternvhez. A minisztérium szakértőinek feladata volt ezek feldolgozása és visszajelzés küldése.

A 2008-ban bevezetett új alaptanternv célja az oktatás átalakítása volt a változó lengyel társadalmi igényeknek, különösen a fiatalok tanulási aspirációinak növekedésével összhangban. Évfolyamonként a diákok több mint nyolcvan százaléka tanul érettségit adó intézményben, és a felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma is jelentősen megnövekedett (CHOIŃSKA-MIKA – SITEK 2015). Az alaptanternv koherenciájának alapja a készítőik közös víziójának kialakítása volt az oktatásról, az egész képzésre és az egyes képzési szintekre vonatkozóan. Ezt láthatjuk az alaptanternv felépítésében megjelenő két-szintű szabályozásban, amely már az 1999-es alaptanternvben is megjelent, és a 2008-as alaptanternv előkészítésében központi szerepet kapott. Általános szinten és az egyes oktatási szinteken főbb célokat fogalmaztak meg, összességében tantárgyanként 3-5 célt határoztak meg. A fő célok elérése érdekében fogalmazták meg tantárgy szintjén a részletes elvárásokat a diákok által elsajátítandó képességekről és ismeretekről. Fontos kiemelni ugyanakkor, hogy a törvényalkotók szándékai szerint ez nem a tanított tananyagban eredményezett radikális változást, hanem abban, hogy miért, milyen céllal és hogyan tanítják az adott tananyagot.

A tantervfejlesztés központi reformját számos projekt is megelőzte, amely az elméleti és gyakorlati alapjait rakta le az országos, rendszer szintű fejlesztésnek. Ilyen előzmény projekt volt a KREATOR, amely 1995-ben Phare-támogatásból valósult meg. A projekt célja olyan kulcskompetenciák definiálása volt, amelyek a lengyel oktatási rendszer számára relevánsak és a globális trendekhez is illeszkednek. A projekt öt kulcskompetenciát fogalmazott meg (a tanulás tervezése, együttműködés, kommunikáció, IKT-tudás, problémamegoldás). Emellett nem feledkezett meg arról sem, hogy ez az új paradigma más pedagógiai kultúrát is igényel. Így arra vonatkozóan is adott javaslatokat, hogy e kompetenciák kialakítása milyen tanulási-tanítási folyamatban valósítható meg. A projekt a tanári együttműködés fontosságára is felhívta a figyelmet. A nemzeti szintű projektek mellett a nemzetközi projektek és ajánlások is hatással voltak a lengyel tartalomfejlesztésre, így az Európa Tanács ajánlásai és az OECD által koordinált DeSeCo projekt is (DĄBROWSKI – WIŚNIEWSKI 2011).

A tanítás kompetenciafejlesztésként való értelmezése már az alaptantervek kidolgozása előtt is megjelent a pedagógustársadalomban. Ebben nagy szerepe volt azoknak a civil szervezeteknek, amelyek gyakran nyugati példák alapján támogatták a tanárok munkáját (GORDON et al. 2009).

Nagy hatással volt a készülő reformokra az EU-n belüli együttműködés is, ugyanis az alaptanternak a kimeneti (tanulási) eredmények szerinti megfogalmazása az egyik első lépés volt az EQF kvalifikációs keretrendszer ajánlásának teljesítése felé. Az ajánlás alapján fogalmazták meg azokat a kulcskompetenciákat is, amelyekkel minden állampolgárnak rendelkeznie kell az adott képzési szint elvégzése után. Az alaptanternben kiemelt szerepet kapott a tanulás egész életen át tartó folyamatként való értelmezése, amelyre az iskolának kell felkészíteni a diákokat.

AZ ALAPTANTERVI REFORM BEVEZETÉSE

Az új alaptanternvet 2009 szeptemberétől felmenő rendszerben az általános iskola és az alsó-középiskola első osztályaitól vezették be felmenő rendszerben. Az új alaptantern bevezetése hatéves folyamat volt, amelynek során az egyes szinteket lezáró vizsgák módosítása is megtörtént az új alaptantern alapján tanuló első évfolyamhoz kapcsolódva. A reformot megelőzően a lezáró vizsgákat külön dokumentum szabályozta, ez 2008-tól kezdve az alaptantern részévé vált. Az alsó-középiskolai vizsga módosítása során kiszélesítették a vizsgatárgyak körét, a vizsgák során külön részt vezettek be történelem- és társadalomismeretből a humán vizsgán belül, illetve természettudományokból a matematikavizsga keretein belül. Ezzel is az iskola általános képzési fókuszát erősítették meg. A vizsgarendszer implementációs eszközként is megjelent az új alaptantern bevezetésekor, amelynek fontosságát és tudatos alkalmazását az alaptanternért felelős miniszter-helyettes külön kiemelte.¹³⁴ Már az alaptantern bevezetésekor mintavizsgákat, mintafeladatsorokat adtak ki, ami közvetett és közvetlen hatással is volt a tanárok mindennapi munkájára.

A 2008-as kurrikulumreform a tanítási gyakorlat megváltoztatására fókuszált, a tananyag szabályozása, a folyamatszabályozás helyett az elérendő kompetenciákat, kimeneti követelményeket határozta meg. A reform tovább növelte a tanárok szabadságát és felelősségét abban, hogy mit tanítanak, ami megjelenik a kimeneti szabályozásban és a helyi tantervek fontosságában. Az iskolai autonómiát erősítette a reform során az a kerettanternekben bekövetkező változás, amely szerint a heti kötelező óraszám helyét az egyes képzési szinteken kötelező minimum óraszám vette át. Ez nagyobb teret engedett az iskoláknak a tanév és a helyi pedagógiai program kidolgozásában (CHOIŃSKA-MIKA – SITEK 2015). Az alaptantern megvalósulásának vizsgálata az iskolavezetés feladata, többek között óralátogatások segítségével. Ugyanis évente minden

¹³⁴ Zbigniew Marcinak miniszterhelyetttel készített interjú alapján.

tanár legalább egy óráját meg kell látogatnia a vezetőség egy tagjának, amelyet a vajdasági szintű kuratórium ellenőriz.

A tantervi szabályozás újdonsága volt az előző alaptantervhez képest, hogy az alsó- és felső-középiskolai képzést összetartozó egységként kezeli, amely két részből áll, tehát 6 év során valósítható meg a teljes képzési program. Az alsó-középiskola három éve során az általános kompetenciafejlesztésen van a hangsúly, amelyet a diákok lehetőségeiknek és érdeklődésüknek megfelelően mélyíthetnek el az ezt követő képzésben. Az általános képzés négy évig tart. Ennek része az alsó-középiskolát követő intézmény első éve is, függetlenül annak típusától.

Ezt az általános képzést követi a szakmai képzés a szakképző intézményekben. Az érettségivel záródó képzésekben pedig az alapozó szakasz után érdeklődés szerinti emelt szintű képzés következik, magas óraszámban. Az emelt szintű képzés mellett ezekben az intézményekben mindenki számára kötelezőek a kötelező érettségi tárgyak, azaz a lengyel nyelv és irodalom, a választott idegen nyelvek és a matematika. Emellett megjelenik a történelmet nem emelt szinten tanulók számára a történelem és társadalom tantárgy, míg a humanisztikus irányú tanulmányokat folytató diákok számára a természettudomány komplex tantárgy, amelyeknek célja az általános tudás fejlesztése, a mindennapi életben megjelenő problémák megoldásának képessége.

7.4 A KURRIKULUMFEJLESZTÉSEK ÉS AZ ALAPKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK PEDAGÓGIAI KÖRNYEZETE

Az új alaptanterv iskolai megvalósítása a tanórai munka megváltoztatását várja el a tanároktól, új módszerekkel és hatásokkal, a diákok aktivizálásával, kiemelve a diákok közti interakció fontosságát. A diákoktól az önálló próbálkozást és a nem tipikus problémák megoldását várja el, épp ezért egyre nagyobb hangsúlyt fektet az ezt támogató módszertan elsajátítására a tanárképzés során. A tanárok az alaptantervi reformról készült hatásvizsgálat alapján különböző mértékben tették magukévá az új alaptanterv filozófiáját és különböző mértékben, illetve ütemben építik be az alaptanterv változásait mindennapi munkájukba (CHOIŃSKA-MIKA – SITEK 2015).

A következőkben kiemelünk néhány olyan kompetenciaterületet, amelynek fejlesztéséhez többféle támogatási formát is rendelt az oktatásirányítás.

IDEGENNYELVI KOMPETENCIA

A lengyel diákok az általános iskola első osztályától kezdik tanulni az első idegen nyelvet, mely leggyakrabban az angol. Az alsó-középiskola első osztályától indul a második választott idegen nyelv tanulása, bár általában nagyon alacsony óraszámban. Az iskolaváltások során lehetőség van a korábban tanult idegennyelv folytatására vagy

egy új választott idegen nyelv elkezdésére az alapoktól. Ez valamilyen szinten akadályozza is a hatékony és eredményes nyelvtanulást, mert a valóságban előfordulhat, hogy az addig tanult idegen nyelv nem választható az új iskolában. 2010-ben a közoktatásban tanuló diákok 86%-a tanult angol nyelvet és 31%-a németet, míg a többi nyelv aránya nem éri el az öt százalékot (ORE 2011). Az alaptanterv 2014-es módosításakor megjelent az óvoda feladatai között az ingyenes élő idegennyelv oktatásának biztosítása.

ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

A demokratikus értékek tanítása a rendszerváltás óta részét képezik a lengyel oktatásnak, ennek hatékonyságát támasztják alá az állampolgári nevelést vizsgáló nemzetközi vizsgálatok is (CIVED 1999, ICCS 2009) (VEUGELERS – DE GROOT – STOLK 2017). A szociális és állampolgári kompetenciák és a demokráciatudat fejlesztése hangsúlyos elemként jelenik meg az alaptantervben. Az ezek fejlesztésére irányuló tevékenységek az iskolák életében több helyen is megjelennek, bár sokszor nem feltétlenül érik el a szándékot céljukat. Például az alsó-középiszkola során a diákok három éven keresztül tanulják a társadalomismeret tantárgyat, amelyet a 2008-as alaptantervvel vezettek be. Azonban a gyakorlatban a tantárgy keretein belül sokszor csupán ismeretátadás zajlik az állam, a gazdaság és az Európai Unió működéséről, a választási rendszerről.

A szociális kompetenciák fejlesztését és az iskolák helyi közösségbe való beintegrálását az alsó-középiszkolákban több oktatási projekt segíti, amelyek közül a diákoknak a három év során legalább egybe be kell kapcsolódniuk. Az iskolák nevelési programjának része a diákönkormányzatok bevonása az iskola életének szervezésébe. Ennek megvalósulása azonban iskolafüggő, és a diákönkormányzat sokszor csak formálisan működik. Abban, hogy az előbb említett programok elérjék a tervezett nevelő hatásukat, az iskolákban gyakran hiányzik a megfelelő tudás és szándék. Ennek biztosítására minisztériumi intézmények az országos és helyi szintű civil szervezetek bevonásával sokszínű képzés- és programkínálatot, munkaterveket fejlesztettek ki.

Az Állampolgársági Nevelési Központ (*Centrum Edukacji Obywatelskiej*) az egyik legnagyobb oktatási területen működő civil szervezet, amely több mint húsz éve törekszik a diákok fejlesztésére, iskolai és iskolán kívüli programok szervezésével. Az alapítvány célja az állampolgársági és társas kompetenciák fejlesztése. Ennek érdekében törekszik az iskolákban egymás iránti tisztelet elősegítésére, és a diákok természetes érdeklődésének felkeltésére, belső motiváció kialakítására a tanulásra és az aktív polgári munkára.

Ennek érdekében jelenleg húsz különböző nevelési programot szerveznek iskolákkal együttműködve. A különböző programjaikon, képzéseiken, online kurzusaikon, konferenciáikon évente több tízezer igazgató és tanár vesz részt. Az alapítvány törekszik arra, hogy megjelenjen a kisebb településeken, elmaradottabb régiókban is. A programszervezésen és továbbképzéseken túl az alapítvány működésének fontos része a módszertani segédletek, jó gyakorlatok, tankönyvek kidolgozása és terjesztése is.

Érdemes kiemelni különböző programjaik közül kettőt, amelyek már 15 éves múltra tekintenek vissza. A Tanuló iskola (*Szkoła ucząca się*) program célja a tanítási és tanulási kultúra megváltoztatása az adott iskolában. Ennek során nagy figyelmet fordítanak a fejlesztő értékelésre és a tanárok közti együttműködésre. A programba eddig körülbelül 3000 lengyel iskola kapcsolódott be.

A másik programot (*Szkoła z Klasą*) az alapítvány a *Gazeta Wyborcza* napilappal együttműködve szervezi. A program célja az iskolai innováció és helyi szintű együttműködés segítése, amelyhez az alapítvány biztosítja a szakmai támogatást. A program különlegessége, hogy annak szervezése és értékelése is teljesen online történik az első alkalom óta, ami teret biztosít az iskolák közti együttműködésnek is. A beszámolók, jó gyakorlatok elérhetők a program honlapján, a program megvalósulását ez alapján a nyilvánosság biztosítja.

(Forrás: Állampolgársági Nevelési Központ <https://glowna.ceo.org.pl/>; <https://sus.ceo.org.pl> – Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

OKTATÁSI PROJEKTEK

Az alaptanterv reformjához kapcsolódóan a 2011/2012-es tanévtől az alsó-középfiskola három éve alatt minden diáknak részt kell vennie legalább egy szaktárgyhoz kapcsolódó vagy azoktól független tanórán kívüli projektben. A projekt mint pedagógiai módszer régóta jelen van Lengyelországban, már a XX. század elején megjelent a reformpedagógiai mozgalmak hatására. A szocializmusban változó intenzitással volt jelen az iskolák mindennapjaiban, majd a rendszerváltás után egyre jobban elterjedt többek közt a már említett KREATOR projekt és az 1999-es reform hatására (OKOŃSKA-WALKOVICZ – PLEBAŃSKA – SZALINIEC 2009). A projektek kötelezővé tétele mögött az a tanítási módszerek megváltoztatásának szándéka állt, valamint a módszer lehetőséget biztosít a nem tantárgyhoz kötött képességek fejlesztésére. A bevezetéskor kiadott egyik kézikönyv a csoportos tevékenységet, a problémamegoldást és az információk kritikus feldolgozását emelte ki (STRZEMIECZNY 2012). A feladat megvalósításában az iskolák önállóságot élveztek, a bevezetéshez kézikönyveket, szakmai útmutatást kaptak, és fontos módszertani támogatást nyújtottak a civil szervezetek is, mint például az előbb említett Állampolgársági Nevelés Központ, jó gyakorlatok bemutatásával és elterjesztésével.

FÓKUSZ A PÁLYAORIENTÁCIÓN

Az egész életen át tartó tanulás paradigmájához kapcsolódóan Lengyelországban az oktatási prioritások közé került a 2000-es években az iskolai és iskolán kívüli pályaaorientációs tanácsadás fejlesztése és egy olyan információs hálózat kiépítése, amely segíti az egyént döntései meghozásában. A kötelező iskolai pályaaorientációs tanácsadást 2003-ban vezették be, ehhez kapcsolódva minden iskolának rendelkeznie kell egy szakirányú végzettségű pályaaorientációs szakemberrel. A feladatuk a diákok egyéni és csoportos tanácsadásán túl az iskolai pályaaorientációs programok koordinálása és a pedagógusok ilyen irányú tevékenységének támogatása. Ezen túl országszerte 300 területi karriercentrum is működik, amelyek célja, hogy ellássák a diákokat megfelelő mennyiségű és minőségű információval a továbbtanulási lehetőségekkel kapcsolatban, megismerjék a helyi munkaerőpiaci lehetőségeket, igényeket (CEDEFOP 2011).

Lányok a műszaki egyetemre! társadalmi kampány

Már több mint 10 évre tekint vissza a fiatal lányokat megcélzó kampány, amelynek célja a sztereotípiák leküzdése és a diáklányok műszaki és természettudományos érdeklődésének fejlesztése. A programot műszaki egyetemek rektori konferenciája és a Perspektywy Alapítvány indította, a programsorozat legfőbb eleme egy nyílt nap lányok számára, női előadókkal és kutatókkal. A program eredményeként 2008 és 2013 között a lányok aránya a műszaki egyetemeken és főiskolákon 30,7%-ról 37%-ra nőtt.

(Forrás: Lányok a műszaki egyetemre! Lányok a természettudományba!

<http://www.dziewczynynapolitechniki.pl> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

7.5 A KURRIKULUMFEJLESZTÉSEK HATÁSAI, SIKERESSÉGE, AZ IMPLEMENTÁCIÓ EREDMÉNYESSÉGE

2014-ben született egy érdekes összehasonlító elemzés (GRAJKOWSKI – OSTROWSKA – POZIOMEK 2014) hat ország részvételével a természettudományos alaptantervekről. Kutatók a lengyel, észt, cseh, finn, francia és angol kurrikulumokat vetették össze. A részt vevő országok körét a 2006-os PISA-mérés eredményei, valamint az egy főre eső GDP adatok alapján választották ki. Az elemzés kiemeli a lengyel és a többi ország alaptantervének hasonlóságait és különbségeit, emellett olyan elemeket is azonosít, amelyek hiányoznak a lengyel alaptantervből, de a másik öt ország valamelyikében megtalálhatók. Ilyen hiányként diagnosztizálják a következő tényezőket: a természettudományok integrált oktatásának szemlélete, valamint az egyes természettudományos tárgyak erőteljes egymásra épülése az alaptantervben, interdiszciplináris és probléma-alapú tanítás, az IKT- és a projekt módszer megjelenítése a természettudományos oktatásban, a tanulók egyéni motivációra, munkájára alapozott oktatása.

Az összehasonlító elemzés ajánlásokat is megfogalmazott a lengyel alaptanterv átalakítására. Az ajánlások fókuszában az alaptanterv iskolai alkalmazhatósága, az implementáció hatékonysága áll, vagyis az, hogy hogyan kellene az iskolai gyakorlatban a tanítás-tanulás folyamatában alkalmazni az alaptantervben meghatározottakat. Ezt a szakértők öt javaslatban fogalmazták meg:

1. legyen közös elképzelés a természettudományos tárgyak tanításáról, amely tudományos módszereken alapul;
2. valósuljon meg a természettudományos tárgyak alaptantervi kapcsolódása, ez a kapcsolódás, integritás nemcsak az egyes oktatási szinteken egy-egy tantárgyakra értendő, hanem a különböző képzési szintek között is;
3. a természettudományos tárgyak oktatása kísérletezésen és megfigyelésen alapuljon;
4. az oktatási tartalom kialakítása problémaalapú legyen, kapjon szerepet a tartalomban az egységes (a biológiában, kémiában, fizikában egyaránt alkalmazott) tudományos módszerek oktatása, a tudományos kutatás etikai kérdései, valamint a tudománytörténet;
5. a diákok érdeklődésének felkeltése a természet világa iránt, különösen a környezetvédelem és az éghajlatváltozás iránt, a diákok saját felelősségvállalásának kialakítása a természettudományos tárgyak tanulásával kapcsolatban.

AZ ALAPTANTERV IMPLEMENTÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA

Az oktatási minisztériumhoz tartozó Oktatási Mérések Intézete (*Instytut Badań Edukacyjnych*) a tantervreform bevezetése óta folyamatosan monitorozza a reform implementációját és hatásait a mindennapok pedagógiai munkájára. Egy, a tanárok nézeteit vizsgáló kérdőíves kutatásukból kiderült (CHOIŃSKA-MIKA – SITEK 2015), hogy a reform bevezetésekor sok tanár érezte úgy, hogy kevés információt kapott a kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban. Azok a tanárok, akik részt vettek az alaptantervhez kapcsolódó továbbképzéseken, konferenciákon, sokkal kevésbé érezték ezt problémának.

Egy másik, matematikatanárok körében végzett kvalitatív kutatás viszont arra világított rá, hogy bár a megkérdezett pedagógusok úgy gondolták, hogy megfelelő mélységben ismerik az alaptanterv szaktárgyukhoz kapcsolódó részeit, mégis kiderült, hogy megszokás alapján tanítanak és elképzeléseik szerint nem sok változás történt a matematikai szabályozásban a megelőző alaptantervekhez képest. Az alaptanterv központi eleme, az általános fejlesztési célok szinte alig valósulnak meg, valamint a tanároknak nehézséget okoz összekapcsolni a részletes célokat az általános célokkal. A kutatás során megvizsgált órákon domináltak az egyszerű matematikai ismereteket gyakorló feladatok, és a tanárok legtöbbször frontális magyarázat alkalmazásával tanítottak (KARPIŃSKI – GRUDNIEWSKA – ZAMBROWSKA 2013). Megállapítható tehát,

hogy igen nagy a távolság az alaptanterv általános céljai, a tanári nézetek és a megvalósuló gyakorlat között.

LENGYELORSZÁG ÉS A PISA-MÉRÉS

Lengyelország az eddigi összes PISA-mérésen részt vett, és 2000-től kezdve egyre jobb eredmények születtek. A 2000-es felmérésben a lengyel átlageredmények az OECD-átlag alatt voltak, majd a következő méréseken szinte folyamatosan javuló eredményeket mutattak a fő mérőszámok, először felzárkózva az OECD-átlaghoz, majd a 2012-es eredményekben már jóval átlag fölött teljesítve mind a három műveltségi területen. A 2012-es lengyel eredmények nem csak a nagyarányú javulás miatt voltak figyelemre méltóak, hanem nemzetközi összehasonlításban is: amennyiben az összes részt vevő országot nézzük, Lengyelország mindhárom műveltségi területen az első tizenöt ország (vagy régió, ugyanis például Kínának csak egyes régiói vettek részt a felmérésen) közé tartozik. A bevezetőben említett hasonlóságok miatt érdemesnek tartjuk a lengyel PISA-eredmények részletes bemutatását, összehasonlítva a magyar eredményekkel.

A 2012-es kiugró eredményeket követően a 2015-ös mérés során a lengyel diákok mindhárom műveltségi területen szignifikánsan alacsonyabb átlageredményt értek el. Ezek az eredmények a 2009-hez hasonlóak és az valamivel az OECD-átlag felett vannak. A legújabb, 2015-ös PISA-mérés eredményei kapcsán több helyen bizonytalanságként jelenik meg annak összehasonlíthatósága az előző mérések eredményeivel. Ezért érdemes vizsgálni és áttekinteni az ezzel kapcsolatos véleményeket.

A 2015-ös mérés során több jelentős módszertani változás történt a PISA-mérésben, többek között megtörtént az átállás a papíralapú tesztelésről a számítógép-alapú tesztelésre. A számítógépes és papíralapú tesztelés megfeleltethetőségével bőséges szakirodalom foglalkozik, a tanulmánynak nem célja ennek részletes bemutatása. Hülber és Molnár alapján a különböző kutatások eltérő eredménnyel zárultak, azonban napjainkban egyre elfogadottabbnak tűnik az a gondolat, hogy a modern technológiák mindennapivá válásával egyre kevésbé befolyásolja a diákok teljesítményét az, hogy mérés papíralapú vagy számítógép-alapú volt-e (HÜLBER – MOLNÁR 2013).

A 2015-ös eredményeket bemutató OECD-kiadvány részletezi azokat a lépéseket, amelyeket a 2015-ös mérés előtt tettek azért, hogy biztosítsák az adatok összehasonlíthatóságát. Ennek érdekében a próbamérés során papíralapú és számítógép-alapú mérést egyaránt végeztek, így kiszűrték azokat a feladatokat, amelyek eredményei nem voltak megfeleltethetőek egymásnak a két mérésben. A kiadvány amellettt érvel, hogy ezzel sikerült megőrizni az összehasonlíthatóságot (OECD 2016).

Ugyanakkor a lengyel és magyar 2015-ös nemzeti PISA-elemzés is amellettt érvel, hogy a 2015-ös adatok nem biztos, hogy összehasonlíthatók az előző mérések eredményeivel. Ezért azt egy új PISA-szakasz első mérésének lehet tekinteni (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2016). A PISA eredményekkel foglalkozó lengyel elemzések a számító-

gépes mérésre való átállást tartják az eredményromlás legvalószínűbb indokának (Instytut Badań Edukacyjnych 2017). Jakubowski és munkatársa sokkal óvatosabban fogalmaznak a kérdéssel kapcsolatban, kiemelve, hogy a lengyel diákok a PISA kiegészítő számítógépes mérésein minden alkalommal sokkal gyengébben szerepeltek, mint a papíralapú mérésen (JAKUBOWSKI et al. 2017). A PISA-mérésekben 2009 óta használnak számítógépalapú méréseket is kísérleti jelleggel. A papíralapú mérésekkel összevetve, a poszt-szocialista országokban rendre elmaradtak a mérési eredmények a papíralapú mérésekhez képest. Így a 2018-as mérési eredmények alapján tudunk csak következtetni arra, hogy valóban csak a számítógépes alapra történt átállás állt a romló eredmények hátterében.

A lengyel szakértők a visszaesés ellenére, az előző kritikák alapján, hosszútávon továbbra is pozitív trendre hívják fel a figyelmet (JAKUBOWSKI et al. 2017).

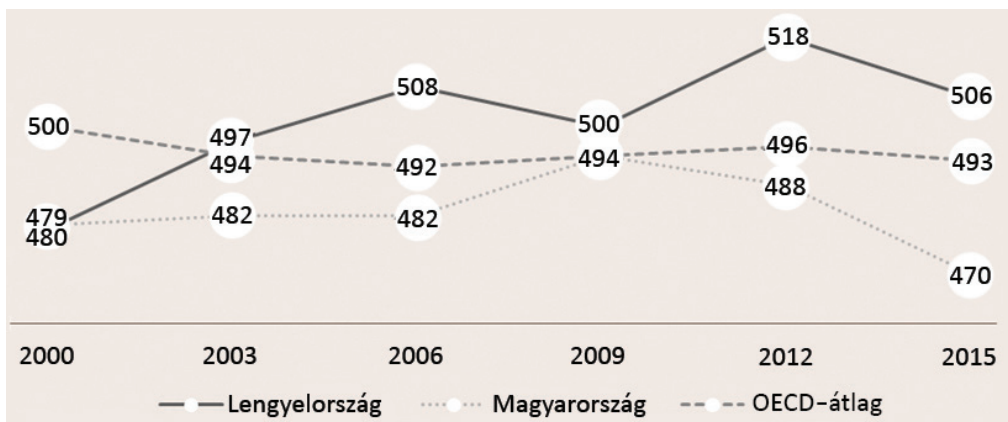
A LENGYEL PISA-EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA¹³⁵

A PISA-mérések három képzési területet vizsgálnak, de a háromévenkénti mérésekben csak egy-egy terület a hangsúlyos. Ez alapján a szövegértés területén 2000-től, matematikában 2003-tól, míg a természettudományos területen 2006-tól tudjuk összehasonlítani az eredményeket. Ekkor dolgozták ki a képzési területhez tartozó képességskálát és képességszintek leírását. A pontozást első alkalommal úgy határozták meg, hogy az OECD-országok átlagpontszáma 500 pont, a pontozás szórása 100 pont legyen.

A 27. ábrán a szövegértés átlageredményeinek változását láthatjuk az OECD-átlaghoz viszonyítva. Mindhárom átlageredményeket áttekintő ábrán megjelennek Magyarország eredményei is, ami számunkra további információkat hordoz. Megállapítható, hogy az első méréseken mindhárom képzési területen ugyanazon a szinten volt a két ország, sőt a természettudományos átlageredményeket tekintve (29. ábra) a magyar eredmények 2006-ban még valamivel magasabbak voltak a lengyelekénél. A PISA-eredmények változásai alapján azonban nagyon más utat járt be a két ország oktatása.

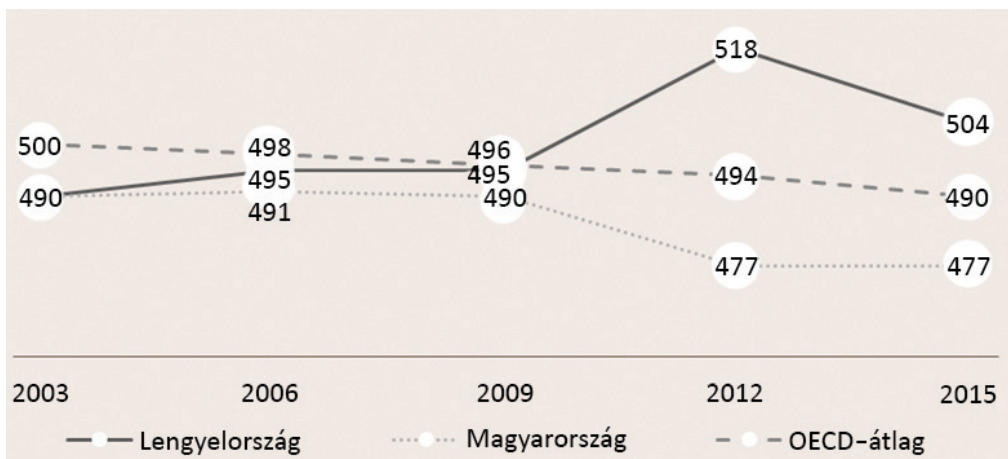
A lengyel diákok 2012-ben mind a három képzési területen kiugró eredményeket produkáltak, a 2009-es mérési eredményekhez képest a szövegértési és a természettudományos területen 18 ponttal, míg matematikából 23 ponttal magasabb pontszámot értek el. Ehhez képest a 2015-ös eredmények nagyjából a 2009-es eredményekkel találhatók egy szinten. A szövegértés átlageredménye 506 pont, amely 12 ponttal kevesebb, mint 2012-ben, bár valamennyivel még mindig magasabb, mint 2009-ben volt. Ugyanakkor ez az eredmény még mindig jelentősen jobb az OECD-átlagnál és az Európai Unió országok közül csak Finnország, Írország és Észtország rendelkezik szignifikánsan jobb eredménnyel. A lengyel átlageredmény hasonló az európai országok közül Németországhoz, Szlovéniához és Hollandiához.

¹³⁵ E fejezet Velkey alábbi írására támaszkodik: VELKEY, K. (2018): A 2015-ös lengyel PISA-eredmények és ami mögöttük van. *Educatio* 27(2). 332–340.



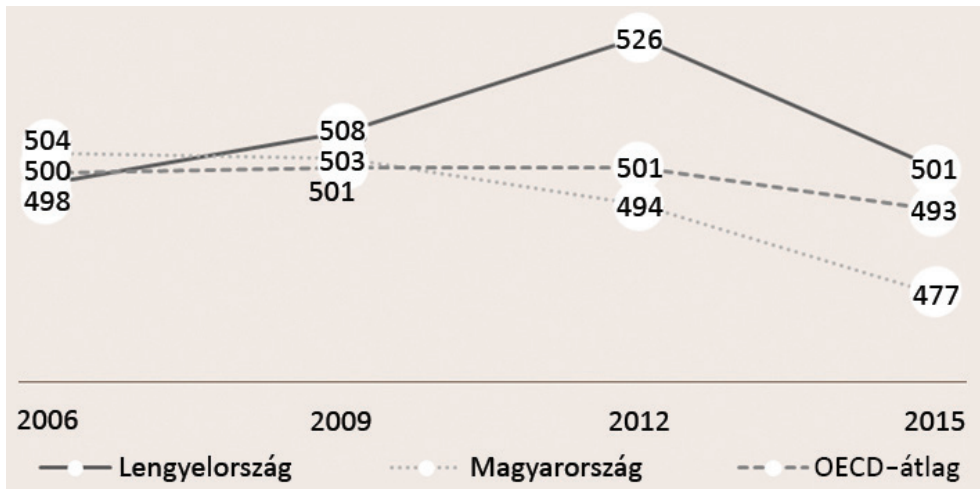
27. ábra. Szövegértés átlageredmények változása (Lengyelország, Magyarország, OECD)
(Forrás: OECD, PISA International Data Explorer 2015)

A 28. ábrán is látható, hogy Lengyelország matematika átlageredménye a 2015-ös mérés során jelentősen alacsonyabb lett mint 2012-ben volt, mégis magasabb az azt megelőző mérésekhez képest. Az OECD-átlaghoz képest is jobban teljesítettek a lengyel diákok, Németországgal, Írországgal, Belgiummal és Norvégiával hasonló szinten.



28. ábra. Matematika átlageredmények változása (Lengyelország, Magyarország, OECD)
(Forrás: OECD, PISA International Data Explorer 2015)

A természettudományos területen volt a legnagyobb mértékű a lengyel átlageredmények romlása, amely a 2012-es méréshez képest 24 ponttal kevesebb lett (29. ábra). A lengyel átlageredmény ezen a területen is az OECD-átlagnál magasabb, hasonló szinten van, mint például Írország, Belgium, Dánia, Portugália, Norvégia, Ausztria és az Egyesült Államok átlageredménye.

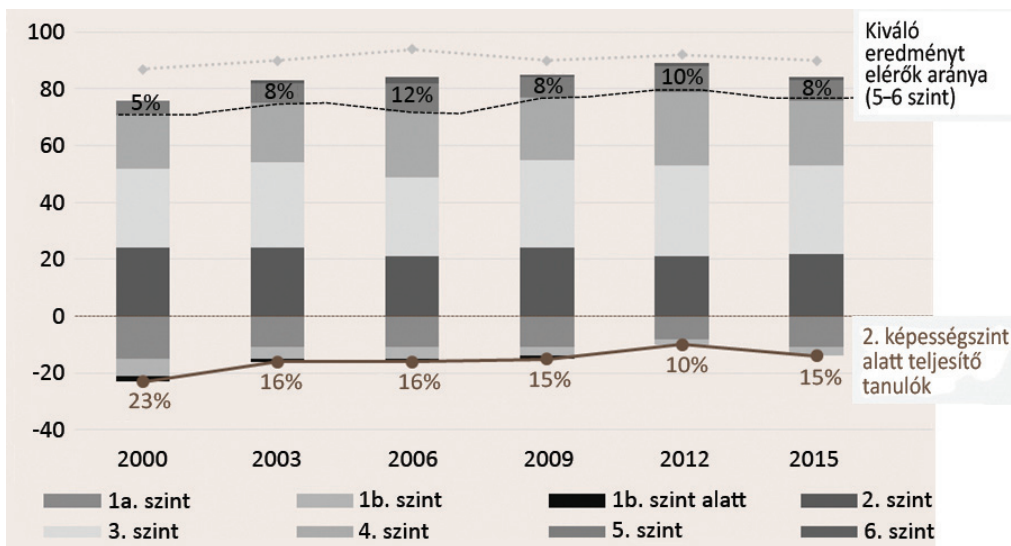


29. ábra. Természettudományos átlageredmények változása (Lengyelország, Magyarország, OECD) (Forrás: OECD, PISA International Data Explorer 2015)

A képességskála és az adatok értelmezésében segít annak képességszintekre való felosztása. Ez a diákot abba a legmagasabb szintbe sorolja, amely szinthez tartozó kérdések többségére várhatóan jó választ ad. Ugyanígy értékeli a feladatokat is, attól függően, hogy melyik az a legmagasabb képességszint, amelynek feladatait az oda tartozó diákok nagy valószínűséggel meg tudják oldani (BALÁZSI et al. 2010). A diákok képességszintek szerinti eloszlásában a legnagyobb figyelem a leggyengébben és legjobban teljesítő diákok arányának változását övezi. A leggyengébben, a második szint alatt teljesítő diákok azok, akik nem rendelkeznek a mindennapi életben, a munkaerőpiacon való boldoguláshoz szükséges alapvető képességekkel. Az Európai Unió tagállamainak célkitűzése, hogy az ilyen tanulók arányát 2020-ra 15%-ra csökkentsék. A legjobban teljesítő diákok – akik az 5. vagy 6. képességszinten teljesítenek – azok, akik valószínűleg az ország intellektuális elitjét, tudósait fogják adni.

Az lengyel diákok képességszintek szerinti eloszlását vizsgálva a következőket állapíthatjuk meg. A 2006-os mérés eredményeiben a gyengén teljesítő tanulóknál láthatunk jelentősebb javulást az előző két vizsgálathoz képest, az 5. és 6. képességszintbe eső tanulók aránya messze elmaradt az OECD-átlagától (30., 31. és 32. ábra).

A 2012-es jelentés alapján 2006-hoz képest összességében jelentősen nőtt a legmagasabb képességi szintbe esők aránya. A legalább egy területen kiváló eredményt (5–6 szint) elérők aránya 20,2% volt 2012-ben, azoknak az aránya, akik mindhárom területen kiváló eredményt értek el pedig 6,1% (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2013). Képzési területenként vizsgálva ugyanakkor láthatjuk, hogy szövegértési területen (30. ábra) a 2012-es mérésen a legjobban teljesítő diákok aránya alacsonyabb volt 2006-os méréshez képest.

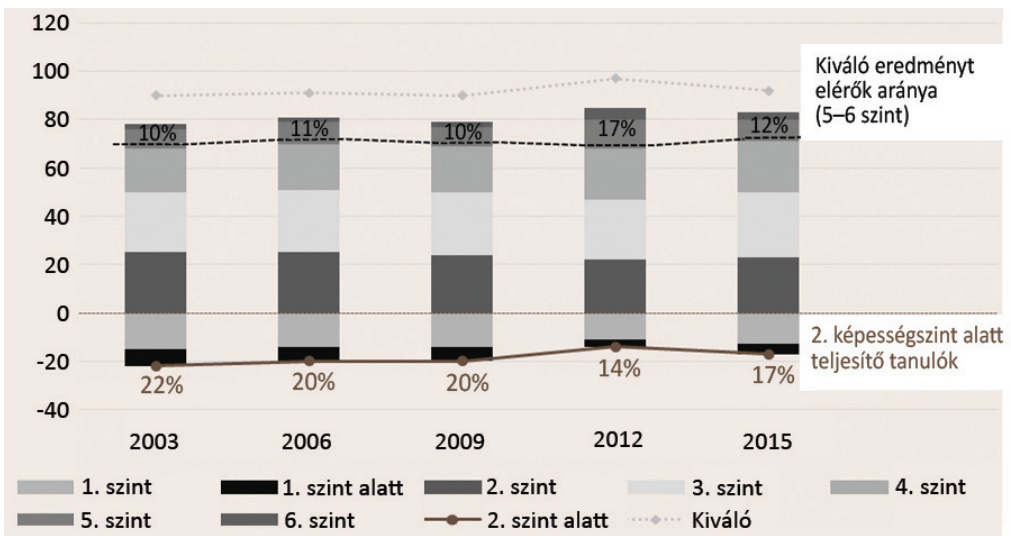


30. ábra. A lengyel diákok képesszint szerinti eloszlása szövegértésből
(Forrás: OECD, PISA International Data Explorer 2015)

A 2015-ös szövegértési eredmények eloszlásánál láthatjuk, hogy a diákok legnagyobb része a 2. és 4. képesszint közé esik, alacsony a legjobban és a leggyengébben teljesítők aránya is. A leggyengébben teljesítők aránya, bár 2012-höz képest romlott, teljesíti az EU célkitűzését. A nemzetközi összehasonlításban összesen hét olyan ország van, ahol a leggyengébben teljesítők aránya alacsonyabb, ezek közül Európában ez Írországra, Észtországra és Finnországra igaz. A szövegértési területen legjobban teljesítők aránya 2006-ban volt a legmagasabb, ezt követően 2009-ben a szövegértés átlageredményekben is csekély visszaesést láthatunk. Úgy tűnik ezen a szinten stabilizálódik a legjobban teljesítők aránya, ami körülbelül az OECD-átlagnak felel meg.

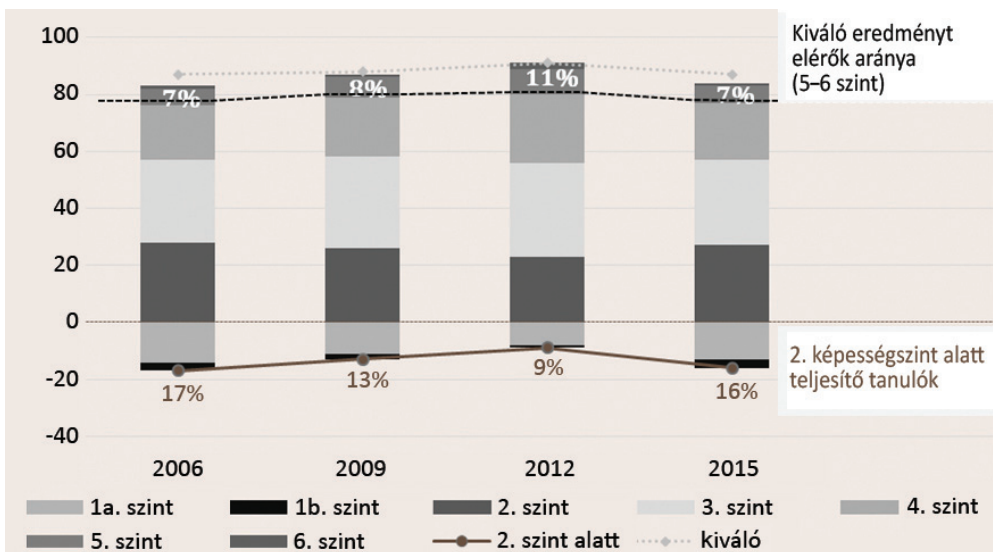
Matematikából (31. ábra), hasonlóan a másik két képzési területhez, a gyengébb átlageredmények a képesszinteken való eloszlásban is megfigyelhetők. A 4. szint alatt nőtt az abba a csoportba tartozó diákok aránya, a 4. szinten és fölötté pedig csökkent. A 2015-ös eredmények a romlás ellenére is magasabbak, mint a 2009-es és azt megelőző méréseken. A leggyengébben és legjobban teljesítő diákok nemzetközi összehasonlításban így is jól szerepelnek (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2016).

A természettudományos eredmények képesszintek szerinti eloszlását nézve (32. ábra) láthatjuk, hogy a 2015-ös eredmények leginkább a 2006-os eredményekhez hasonlóak. 2012-höz képest nőtt a legrosszabbul teljesítők aránya, bár nemzetközi összehasonlításban ez még így is jónak számít. Ugyanakkor jelentősen csökkent a legjobban teljesítők aránya.



31. ábra. A lengyel diákok képességszint szerinti eloszlása matematikából
(Forrás: OECD, PISA International Data Explorer 2015)

Hasonlóan a szövegértési területhez, a természettudományos területen a leggyengébben és legjobban teljesítők aránya is alacsonyabb, mint az OECD átlag, míg a 2–4 képességszinteken lévők aránya magasabb.



32. ábra. A lengyel diákok képességszintek szerinti eloszlása természettudományokból
(Forrás: OECD, PISA International Data Explorer 2015)

A 2012-es nemzetközi PISA összefoglalóban több helyen is kiemelik, hogy Lengyelország az egyike azon keveseknek, akik az elmúlt 15 évben egyszerre tudták hatékonyan csökkenteni a leggyengébbek arányát és eközben jelentősen növelni az ötödik és hatodik képességszinten teljesítők részesedését (OECD 2014). Ezt az oktatás egészének színvonalnővelésével tudta elérni, ugyanis hasonlóan csökkent a második szint aránya is, a harmadik és negyedik szintté pedig nőtt. Az OECD-átlag egyébként mindhárom területen a harmadik képességszint határai közé esik. Vagyis a tanulási utak egységesítése, a komprehenzív iskolarendszer egyszerre növelte a gyenge és a jó képességű tanulók teljesítményét.

A PISA-EREDMÉNYEK ÉS A LENGYEL REFORMOK KAPCSOLATA

A PISA-mérések eredményei alapján követni lehet a lengyel oktatásban bekövetkezett változások hatásait, ugyanis az egyes reformok és a mérések párhuzamba állíthatók egymással. Az első felmérés az oktatási reform kezdetének idejére esett (vagyis tekinthetjük egy beavatkozás előtti mérésnek), majd felmenő rendszerben követhető a további mérések során az összes változás. A 2000-es vizsgálat az oktatási reform kezdete után készült, viszont a tesztlapokat kitöltő diákok még a régi rendszer szerinti kifutó képzésben vettek részt, az általános iskola befejezését követő első évben. A 2003-as vizsgálat diákjai már az új alsó-középiskolai képzésben vettek részt, azonban az általános iskolában még a régi tanterv alapján tanultak, továbbá számukra még a PISA-teszt volt az első vizsgaszituáció. A 2006-os felmérés diákjai már egységes vizsgát tettek az általános iskola befejezésekor is. A 2009-es mérésben részt vevők voltak az elsők, akik a szerkezeti és tantervi reformok végrehajtása után, már az új rendszer szerint végezték az általános iskolát az első osztálytól kezdve (vagyis ezt a mérést tekinthetjük a reform kimeneti mérésének is). A 2012-ben vizsgált diákok évfolyama volt az első, amelyik az alsó-középiskola első évétől kezdve a 2009-ben bevezetett új alaptanterv szerint haladt, ami közrejátszhatott a legjobban teljesítők arányának növekedésében a 2009-es és 2012-es PISA-mérésben (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2013).

Az itt bemutatott párhuzamosság miatt a PISA-mérések eredményeit gyakran felhasználják a reform sikerességének alátámasztására, ugyanis úgy tűnik, hogy a változások egyre javuló eredményeket hoztak. A 2000 és 2012 közti PISA-eredmények javulásának több lehetséges komponense közül a kérdéssel foglalkozó szakirodalmak általában a következőket emelik ki:

- az oktatási struktúra átalakítása;
- az egyes képzési szinteket lezáró vizsgák bevezetése;
- az alaptanterv 2008-as átalakítása;
- tanári fizetések növekedése és a tanári életpálya rendszer kialakítása;
- az oktatás decentralizációja.

Az iskolaválasztás és az általános képzés egy évvel való meghosszabbításának eredményességét támasztják alá Jakubowski és munkatársai vizsgálatai, miszerint az alsó-középiskolai képzés bevezetése és ezzel a komprehenzív képzés 9 évre való meghosszabbítása különösen azokra a diákokra volt hatással, akik várhatóan a szakképzésben folytatták a tanulmányaikat. A PISA-eredmények és a PISA nemzeti opciójaként a 16 és 17 évesek körében elvégzett mérések elemzése azt támasztja alá, hogy ezek a diákok jobb eredményeket értek el, mintha a hagyományos 8+4 osztályos struktúrában tanulnak volna, és a tudásuk is tartósabbnak tűnik. Az eredményeik javulásának lehetséges okai közül azért az általános képzést hangsúlyozzák, mivel nem telt el elég idő a tantervi változások és a tanárok bérfejlesztési hatásainak megjelenéséhez (JAKUBOWSKI – PATRINOS – PORTA – WIŚNIEWSKI 2016).

A 2006-os PISA-vizsgálattal egy időben elvégzett nemzeti mérésből ugyanakkor az is kiderült, hogy a szakképzést választó diákok eredménye drasztikusan alacsonyabb a többi intézménytípusban tanulókéhoz képest (JAKUBOWSKI – PATRINOS – PORTA – WIŚNIEWSKI 2010). A szakképzés helyzete továbbra is megoldatlan (KABAJ 2012), bár az szakmunkásképzőkben tanuló diákok fejlesztése érdekében növelték az általános oktatás részarányát a képzésben és az új alaptanterv 2009-es bevezetésével az általános képzést kitolták a felső-középiskolai képzés első évére is, ahol iskolatípustól függetlenül egységes szabályozás szerint tanultak még a diákok. Az új alaptanterv válaszként is értelmezhető a 2006-os PISA-mérés eredményeire, mivel az előtte is többször tervezett reformnak az eredmények bejelentése adott új lendületet. Valószínűsíthető, hogy a 2012-es kiugró PISA-eredmények az új alaptantervhez köthetőek (BIAŁECKI – JAKUBOWSKI – WIŚNIEWSKI 2017).

Egy másik kutató az egyes területeket áttekintve arra a megállapításra jutott, hogy valószínűleg hosszú távon a vizsgarendszer bevezetése volt a legnagyobb hatással a PISA-eredmények javulására, ugyanis szemléletükben a PISA-méréshez való hasonló tudásfelfogás figyelhető meg, amely ebbe az irányba vihette a mindennapos tanórai munkát is (ZAWISTOWSKA 2014).

7.6 PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS –ÉLETPÁLYARENDSZER

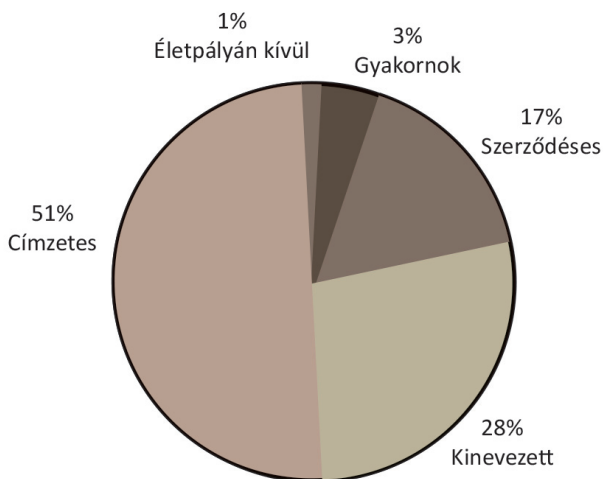
Lengyelországban a tanárképzésben nincs pályaalkalmassági vizsga a képzés elején. Több állami és magán felsőoktatási intézményben folyik képzés. Az oktatás minősége intézményenként változik, a legnagyobb egyetemek általában limitálják a jobb minőség érdekében a felvettek számát, azonban sok intézmény a fejkvóta vagy a tandíj miatt tágra nyitja a tanárképzés kapuit. Évente körülbelül ötvenezer tanár végez az egyetemen, míg összesen körülbelül évi húszezer tanárra lenne szükség. Nagyon sokan a tanárképzést csak a felsőfokú végzettség megszerzése céljából végzik el (KŁOS 2010).

A képzés során a legnagyobb hangsúly a szaktárgyi és módszertani ismereteken van, a pedagógiai képzés kevésbé hangsúlyos. Az új alaptanterv bevezetése óta a kom-

petenciafejlesztés egyre nagyobb szerepet kapott a tanárképzésben. Képzési területek szerint nincs pedagógushiány, az iskolavezetők válogathatnak a jelentkezők között. Ugyanakkor a tanári pálya az elhivatottakon kívül általában nem a legtehetségesebb diákokat vonzza. A tanárok 94 százaléka rendelkezik mesterszakos végzettséggel, bár 2009 óta a felső-középiszkolai képzést leszámítva, a többi intézményben alapszakos diplomával is lehet tanítani, azonban a verseny miatt általában a magasabb végzettségűek kapnak munkát.

A szakmai előmeneteli rendszerben a tanári életpálya négy kategóriára oszlik: gyakornok, szerződéses tanár, kinevezett tanár, címzetes tanár.¹³⁶ Az életpályamodell bevezetésekor a pályán lévő tanárok gyorsan tudtak magasabb fokozatba lépni. Jelenleg az előző fokozat megszerzése után három évvel van lehetőség az újabb szakmai előmenetelre. Az egyetlen szelekciós pont az életpálya első lépcsőfoka, a gyakornoki 3 év utáni minősítővizsga. Ez az egyetlen, amelyet kötelező letenni a pályán maradáshoz.

A minősítés iskolai keretek között zajlik, amelynek során bemutatóórákat kell tartani és egy tanári portfóliót kell összeállítani, hasonlóan a magyar rendszerhez. A lengyel gyakorlat leginkább a megfelelő papírok és dokumentumok gyűjtéséből áll, és alig tartalmaz pedagógiai visszajelzést. A kinevezett és címzetes tanári szint nem csak magasabb fizetéssel jár, hanem a munkahely védelmével is: az ilyen tanárok elbocsátása csak különleges okkal lehetséges. Amennyiben valamilyen okból mégis megszűnne a munkahelye egy magasan minősített tanárnak, akkor az önkormányzat köteles felajánlani számukra egy másik tanári állást. A 33. ábrán a 2013-ban a közoktatásban dolgozó tanárok eloszlását láthatjuk az egyes életpályafokozatokon.



33. ábra. A lengyel közoktatásban dolgozó tanárok eloszlása a tanári életpálya egyes szintjein 2013-ban (Forrás: Bordzoi et al. 2014)

¹³⁶ Karta Nauczycieli (2014) - Dz.U. 2014 poz. 191.

A tanárok számára a továbbképzéseken való részvétel nem kötelező, azonban szükséges az előmenetelhez. A továbbképzés legtöbb esetben a tanári továbbképző központokban zajlik, amelyek között vannak állami, önkormányzati és magán központok is. A továbbképzések költségeinek finanszírozásához az állam és az önkormányzatok is hozzájárulnak, részben vagy egészben biztosítva annak költségeit. A továbbképzés egy másik formája a pedagógiai és módszertani tanácsadás, amelyet az önkormányzatok biztosítanak, és általában a munkát a tapasztaltabb, az életpálya felső fokán lévő tanárok végzik.

7.7 ÖSSZEGZÉS

A lengyel oktatási rendszernek a kiugró PISA-eredmények ellenére is megvannak a maga problémái. Ezt mutatja az a társadalmi elvárás is, amelyet a jelenlegi kormány képvisel és alakítja át az egész oktatási rendszert. Ugyanakkor a lengyel rendszer sok pozitívumot is hordoz magában, amelyek a Magyarországhoz való gazdasági és oktatási hasonlósága miatt megfontolásra érdemesek.

A lengyel reformok sikerességének egyik oka, hogy hozzávetőleg egy irányba, természetesen fejlődött az elmúlt húsz évben. Több vizsgálat is kimutatta, hogy a gyengén teljesítő diákok arányának a csökkenése az általános, egységes képzés kitolásának köszönhető. Ez a képzési szerkezet nemcsak a gyengén teljesítők arányának csökkenéséhez járult hozzá, hanem a kiválóak arányát is képes volt növelni. A lengyel rendszerben az érettségit megelőző két évben az általános felső-középiskolában is erős szakosodás figyelhető meg, amely a diákok motivációját erősíti, és segít a fókuszáltabb, elmélyült tanulásban.

A kurrikulumfejlesztés területén kiemelhető a kimenetorientált gyakorlat, vagyis a fejlesztésben a tanulási eredmények megfogalmazásán van a hangsúly. A fejlesztési folyamatot tervezési, elemzési szakasz is megerősíti. Jó példa erre, hogy az európai országok kurrikulumainak összehasonlító elemzése alapján javaslatokat fogalmaztak meg a nemzeti fejlesztési folyamatra vonatkozóan. Emellett a kurrikulum bevezetésének, megvalósításának iskolai gyakorlatát folyamatosan nyomon követik. Ez rámutat arra is, hogy a pedagógiai kultúra változása igen hosszantartó folyamat, amely csak támogató rendszer működtetése mellett lehet sikeres. De még így is nagy távolság lehet az alaptanterv alapelvei, a pedagógusok nézetei, attitűdjei és a tanítás gyakorlata között.

8. FEHÉRVÁRI ANIKÓ – SZÉLL KRISZTIÁN: NEMZETKÖZI ÖSSZEHAISONLÍTÓ ELEMZÉS

Az alábbiakban az öt kiválasztott ország gyakorlatát és fejlesztéseit kívánjuk bemutatni, összevetni. Az összehasonlító elemzés első része az egyes nemzeti rendszerek legfontosabb mutatóit ismerteti, amelyek kiválasztásában igazodtunk az EU által kiemelt indikátorokhoz. Az elemzés második részében a nemzeti rendszerek sajátosságait, valamint prioritásait mutatjuk be, amelyek elengedhetetlenül fontos kontextusát képezik az alapkompenciák fejlesztésének. Az elemzés harmadik részében térünk rá a kompetenciafejlesztések sajátosságaira, míg a negyedik rész annak megvalósíthatóságával foglalkozik.

8.1 A NEMZETI RENDSZEREK LEGFONTOSABB MUTATÓI

E részben azokat az indikátorokat mutatjuk be, amelyek az EU a köznevelés területén kiemeltnek tekint. Az EU 2020-as célkitűzései között három olyan indikátor szerepel, amelynek fókusz a köznevelés: a 4 éves kortól a kötelező óvodáztatásban résztvevők arányának 95%-ra növelése, az alulteljesítők arányának 15%-ra csökkentése, a korai iskolaelhagyók arányának 10%-ra csökkentése. Emellett két mutatót emelünk ki még: az oktatásra fordított közkiadások változását, illetve a népességben belül az aluliskolázottak arányát. Míg az előbbi az egyes országok oktatásra vonatkozó elkötelezettségét, prioritását jelzi, addig az utóbbi az adott országon belül a képzettségi szint társadalmi-gazdasági jelentőségét mutatja. Az összevetésben a kiválasztott országok mellett viszonyítási alapul Magyarország adatait is feltüntetjük.

Az EU által kiemelt indikátorok a munkavállalói készségek fejlesztését, a társadalmi integrációt és az aktív állampolgárságra nevelést egyaránt szolgálják. E célok elérése érdekében a nemzeti oktatáspolitikák beavatkozásai középpontjában két fő területet emeltek ki (European Commission 2016):

1. a korai fejlesztés, óvodáztatás;
2. az iskolai oktatás fejlesztése, melyen belül fontos az iskolák rendszerszintű támogatása, a pedagógusok innovációs szerepvállalásának növelése és a pedagógusok utánpótlása, amelynek fő alapelve, hogy a pedagógustársadalom is tükrözzön a tanulók (társadalom) sokszínűségét.

Az európai országok oktatáspolitikáiban széles repertoár figyelhető meg. Megtalálhatóak olyan kezdeményezések, mint például a nyitott iskola, a tanulóközpontú megközelítés, valamint az iskolák és a helyi társadalom kapcsolatának erősítése. Az innovációs potenciál fejlesztésében egyaránt domináns szerepet tölt be az együttműködések

támogató környezet, a tanárok folyamatos szakmai fejlődése, valamint a fejlesztések monitorozásának hatékony visszacsatolása.

OKTATÁSRA FORDÍTOTT KÖZKIADÁSOK

Az oktatásra fordított közkiadások a 2008-as gazdasági válságot követően, 2009 óta csökkenő tendenciát mutat az EU-országok átlagában. 2015-ben a GDP arányában meghatározott összkiadás az uniós országok csaknem felében (többek között Lengyelországban és Magyarországon is) alatta maradt a 2008-évi szintnek. Ez több országban annak is köszönhető, hogy az oktatási ráfordítások lassabb ütemben növekedtek, mint a GDP. A kiadások legnagyobb aránya a középfokú és az alapfokú képzésre jut, míg a legkisebb a felsőoktatásra. A vizsgált országok között Németország az, amely a GDP arányában a legkevesebbet költi az oktatásra, míg a posztszocialista országokban hasonló arányban alakulnak az oktatási kiadások. Hollandiában ennél néhány tized százalékponttal magasabb az oktatásra fordított kiadás, és Finnországban a legmagasabb, hozzáteve, hogy az északi országok mindegyikére jellemző, hogy a GDP 6–7%-át költi az oktatására (Dániában a legmagasabb ez az arány 7,2%) (9. táblázat).

9. táblázat. A vizsgált országok oktatási kiadásai a GDP arányában, 2008–2015

(Forrás: Eurostat gov_10a_exp)

Ország	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
EU-átlag	4,9	5,3	5,3	5,1	5,0	4,9	4,9	4,8
Csehország	4,7	5,1	5,1	5,1	5,0	5,1	5,1	4,9
Finnország	5,8	6,5	6,6	6,5	6,4	6,4	6,4	6,2
Hollandia	5,3	5,7	5,6	5,5	5,5	5,4	5,4	5,3
Lengyelország	5,6	5,4	5,5	5,4	5,4	5,3	5,3	5,3
Németország	3,9	4,3	4,4	4,3	4,2	4,3	4,2	4,2
Magyarország	5,3	5,4	5,5	5,1	4,7	4,6	5,1	5,1

Az oktatásra fordított kiadások kapcsán fontos kitérni az uniós programfinanszírozások szerepére is. Általánosságban elmondható, hogy az uniós országok többségében – kiemelten a közép-kelet-európai volt szocialista régióban – a gazdasági-társadalmi fejlődés legnagyobb pénzügyi forrását a strukturális alapok és az uniós programok jelentik. Az oktatáshoz, a foglalkoztathatósághoz szükséges kompetenciafejlesztésekhez kapcsolódó társadalom-politikai célok megvalósítását támogató két fontos uniós forrás az Európai Szociális Alap (ESZA)¹³⁷ és az Európai Regionális Fejlesztési Alap

¹³⁷ ESZA honlapja: <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=35&langId=en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

(ERFA).¹³⁸ Az ESZA költségvetési keretösszegeinek vizsgálata jól mutatja, hogy a közép-kelet-európai országok esetében a stratégiai célkitűzések – és ezen belül az oktatáspolitikai célok – elérését lényegesen nagyobb arányban fedezik uniós forrásokból a kormányzatok, a saját finanszírozás jóval kisebb hányadot tesz ki. Ugyanakkor az észak- és nyugat-európai államok finanszírozása általában egyenlően oszlik meg az unió és az adott ország között (10. táblázat).

10. táblázat Az ESZA költségvetési keretösszegei a vizsgált országokban (euró)

(Forrás: ESZA adatbázisok, <https://cohesiondata.ec.europa.eu> és <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=574&langId=en> és <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=443&langId=en> –

Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Ország	EU	Nemzeti	Magán	Összesen
2007–2013				
Csehország	3 672 830 865	642 072 925	1 500 000	4 316 403 790
Finnország	618 564 064	725 596 848	0	1 344 160 912
Hollandia	830 002 737	723 949 324	380 001 595	1 933 953 656
Lengyelország	10 007 397 937	1 615 931 469	150 079 932	11 773 409 338
Németország	9 357 643 955	4 771 834 814	1 551 869 329	15 681 348 098
Magyarország	3 612 105 277	635 336 123	2 094 225	4 249 535 625
2014–2020				
Csehország	3 416 403 254	786 152 365	–	4 202 555 619
Finnország	55 357 139	515 357 139	–	1 030 714 278
Hollandia	507 318 228	517 464 593	–	1 024 782 821
Lengyelország	12 939 726 416	2 277 353 895	–	15 217 080 311
Németország	7 495 616 321	5 074 868 755	–	12 570 485 076
Magyarország	4 662 374 569	982 440 074	–	5 644 814 643

ALULKÉPZOTT NÉPESSÉG ARÁNYA

Az alulképzett (középfokú végzettséget nem szerző) felnőttek magas aránya több kockázatot is magában rejt. Az alacsony képzettségű inaktívak és munkanélküliek valószínűleg egyszerre több hátránnyal (fogyatékoság, rossz egészségügyi körülmények, szegénység, hajléktalanság) is küzdenek, amelyek fokozzák a társadalmi kirekesztés kockázatát. Az adatok szerint Európában főleg a mediterrán országokban (Olaszországban, Portugáliában és Spanyolországban) van nagyobb tömegű alulképzett népesség, esetükben a népesség 40–50%-a nem szerez középfokú végzettséget. A poszt szocialista

¹³⁸ ERFA honlapja: http://ec.europa.eu/regional_policy/en/funding/erdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.).

országok népessége ebből a szempontból némileg kedvezőbb helyzetben van, mint a többi európai ország, vagyis az átlagnál alacsonyabb a 25–64 éves korosztályon belül a középfokú végzettséget el nem érők aránya.

Látható, hogy a munkanélküliek között valamennyi országban magasabb a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya, mint a foglalkoztatottak között. Azonban a vizsgált országok kapcsán az is kimutatható, hogy míg Finnországban, Hollandiában és Lengyelországban 12–18 százalékpont között mozog a különbség, addig Csehországban, Németországban és Magyarországon 25 százalékpont feletti. A munkaerőpiaci hatás kapcsán tehát elmondható, hogy a Csehországban, Németországban és Magyarországon, ha mégis alulképzett valaki, akkor nagyobb hátrányban van, mint a vizsgált többi ország esetében. Vagyis az alulképzettek aránya mellett a nemzeti munkaerőpiaci sajátosságokat is figyelembe kell vennünk az esetleges hátrányok megítélésekor (11. táblázat).

11. táblázat. Alulképzettek megoszlása a vizsgált országok 25–64 éves népességében, 2017 (%)
(Forrás: Saját számítás az Eurostat (lfsa_pgaed, lfsa_egaed, lfsa_urgaed) adatai alapján.)

Ország	A népességben	Foglalkoztatottak között	Munkanélküliek között
EU-átlag	22,4	16,8	45,8
Csehország	6,2	3,9	28,4
Finnország	11,7	8,2	20,9
Hollandia	21,2	16,5	34,2
Lengyelország	7,9	4,5	21,2
Németország	13,5	10,1	35,5
Magyarország	16,0	11,6	43,6

ÓVODÁZTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTEL

Az óvodáztatásban való részvételt tekintve Lengyelország, Finnország és Csehország is a célérték alatt áll, míg Németország és Hollandia már teljesítette azt. Magyarország adata is kedvező, ráadásul hazánkban 4 éves kor helyett már 3 éves kortól kötelező az óvodáztatás. A részvétel növelése mellett azonban az óvodáztatás minőségére is nagy hangsúlyt fektet az uniós oktatáspolitiká, hiszen fontos színtérnek tekintik a társadalmi integráció, valamint az alapkompentenciák fejlesztése szempontjából is. A minőségfejlesztés kulcsterületeinek tekinthetők: az óvodapedagógusok, az óvodai program, az irányítás és az értékelés. Például ilyen intézkedések lehetnek: az egy óvodapedagógusra jutó gyerekek számának meghatározása, az óvodapedagógus végzettségének meghatározása, kötelező szakmai továbbképzés előírása, szülők bevonása az óvodai program kialakításába (12. táblázat).

12. táblázat. Óvodáztatásban való részvétel a vizsgált országokban (4 éves kortól), 2011, 2014, 2016
(Forrás: Eurostat tps00179)

Ország	2011	2014	2016
EU-átlag	93,2	94,2	95,3
Csehország	87,8	86,4	90,7
Finnország	74,0	83,6	87,4
Hollandia	99,6	97,6	97,6
Lengyelország	78,4	87,1	93,1
Németország	96,4	97,4	96,6
Magyarország	94,5	94,7	95,7

ALUTELJESÍTŐK ARÁNYA (PISA-MÉRÉSEK ALAPJÁN)

A 2015. évi PISA-mérés során számos módszertani változást vezettek be, így megváltozott az adatfelvétel módja, a tartalmi keret és a feladatkészlet, a teszt szerkezete, a mérés lebonyolítása, valamint több statisztikai eljárás is. Ennek értelmében a 2015. évi eredmények korábbi évek mérési eredményeivel való összevetése korlátozott, vagyis a 2015-ös év teszteredményeihez viszonyított változások nem feltétlenül a tanulók teljesítményében bekövetkezett változásokat tükrözik (OSTORICS – SZALAY – SZEPESI – VADÁSZ 2016), így a 2015-ös mérés eredményeit külön kezeljük.

A köznevelés fontos célértéke a PISA-vizsgálatokban mért három képzési területen (matematika, szövegértés, természettudomány) az aluteljesítők arányának 15% alá szorítása. E cél szorosan köthető a későbbi munkaerőpiaci sikerességhez, mivel akik e mérésen nem érik el a 2. képességszintet, azok nem rendelkeznek azokkal az alapvető képességekkel, amelyeket a munkaerőpiac elvár. A kiválasztott országok – Csehország kivételével – 2012-re már teljesítették ezt a célértéket. Németország a matematika kivételével szintén a 15%-os határ alatt maradt 2012-ben (13. táblázat).

Amennyiben a 2012. évhez viszonyított PISA-eredmények tendenciáját vizsgáljuk, akkor látható, hogy a kezdeti mérések óta a vizsgált országok közül csak Lengyelország és Németország esetében érvényesül pozitív tendencia mind a három mérési területen. Magyarország, Csehország és Hollandia esetén főként a matematika képességtérületen tapasztalható erősen negatív tendencia. Finnország mérési teszteken elért teljesítménye viszont csökken, hozzáátve, hogy még így is bőven az 500 pont közeli OECD-átlag felett teljesít (14. táblázat).

A 2015. évi PISA-mérés adataiból az látható, hogy valamennyi kiválasztott országban növekedett az aluteljesítők aránya, Finnország kivételével mindenhol a kitűzött érték fölé kerültek az országok. Bár az is megállapítható, hogy Magyarország adata romlott a legnagyobb mértékben. Az alábbi táblában az is látható, hogy mekkora azoknak a tanulóknak az aránya, akik mindhárom mért képzési területen aluteljesítők (15. táblázat).

13. táblázat. A PISA-méréseken alulteljesítők aránya a vizsgált országokban (2009, 2012)
(Forrás: OECD)

	2009			2012		
	Szöveg- értés	Matema- tika	Termé- szettudo- mány	Szöveg- értés	Matema- tika	Termé- szettudo- mány
EU-átlag	19,7	22,3	17,8	17,8	22,1	16,6
Csehország	23,1	22,3	17,3	16,9	21,0	13,8
Finnország	8,1	7,8	6,0	11,3	12,3	7,7
Hollandia	14,3	13,4	13,2	14,0	14,8	13,1
Lengyelország	15,0	20,5	13,1	10,6	14,4	9,0
Németország	18,5	18,6	14,8	14,5	17,7	12,2
Magyarország	17,6	22,3	14,1	19,7	28,1	18,0

14. táblázat. A PISA-átlageredmények változása a vizsgált országokban, 2000–2012 (2015)
(Forrás: OECD, PISA 2015 database, Table I.4.3b., I.2.3b., I.5.3b.; OECD 2016a)

Országok	2000	2003	2006	2009	2012	Változás az első mérés óta*	Átlagos hároméves trend ^{*/**}	2015. évi ered- mény
Szövegértés								
Csehország	492	489	483	478	493	1	–0,5	487
Finnország	546	543	547	536	524	–22	–1,7	526
Hollandia	–	513	507	508	511	–2	–0,1	503
Lengyelország	479	497	508	500	518	39	2,8	506
Németország	484	491	495	497	508	24	1,8	509
Magyarország	480	482	482	494	488	8	1,0	470
Matematika								
Csehország	–	516	510	493	499	–17	–2,5	492
Finnország	–	544	548	541	519	–26	–2,8	511
Hollandia	–	538	531	526	523	–15	–1,6	512
Lengyelország	–	490	495	495	518	27	2,6	504
Németország	–	503	504	513	514	11	1,4	506
Magyarország	–	490	491	490	477	–13	–1,3	477
Természettudomány								
Csehország	–	–	513	500	508	–5	–1,0	493
Finnország	–	–	563	554	545	–18	–3,0	531
Hollandia	–	–	525	522	522	–3	–0,5	509
Lengyelország	–	–	498	508	526	28	4,6	501
Németország	–	–	516	520	524	8	1,4	509
Magyarország	–	–	504	503	494	–10	–1,6	477

*A statisztikailag szignifikáns változásokat félkövér betűtípus jelzi.

**Az adott ország legkorábbi és a 2012. évi PISA-mérés eredményei közötti átlagos hároméves trend mértékét, vagyis a hároméves periódusonként számolt változás átlagos arányát mutatja. A hároméves trend kiszámítása lineáris regressziós modell segítségével történik.

15. táblázat. A PISA-méréseken alulteljesítők aránya a vizsgált országokban, 2015
(Forrás: OECD 2016)

Ország	Szövegértés	Matematika	Természettudomány	Mindhárom területen együttesen
Csehország	22,0	21,7	20,7	13,7
Finnország	11,1	13,6	11,5	6,3
Hollandia	18,1	16,7	18,5	10,9
Lengyelország	14,4	17,2	16,3	8,3
Németország	16,2	17,2	17,0	9,8
Magyarország	27,5	28,0	26,0	18,5

A PISA-vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat mindhárom képességtérület esetében hasonlóan alakul (lásd BALÁZSI – OSTORICS – SZALAY 2007; BALÁZSI – OSTORICS – SZALAY – SZEPESI 2010; BALÁZSI és mtsai 2013; OSTORICS – SZALAY – SZEPESI – VADÁSZ 2016). A családi háttér és az eredmények kapcsolatát jól mutatja, ha megvizsgáljuk, hogy a család szociális, gazdasági és kulturális tőkéjének mértékét, az otthoni körülményeket összegző ESCS-index¹³⁹ egy egységnyi változása miképpen módosítja a tanulók átlageredményét.¹⁴⁰ A 2015. évi mérést alapul véve Magyarországon (47 pont), Hollandiában (47 pont) és Csehországban (52 pont) is az OECD-átlagnál (38 pont) szignifikánsan magasabb az ESCS-index egységnyi változásával a természettudomány-eredményekben okozott átlagos pontszámkülönbség. Amennyiben a családi háttér mérésére használt ESCS-index által megmagyarázott teljesítményszórást vizsgáljuk, megállapítható, hogy a családi háttér a magyar tanulók esetében bír a legnagyobb magyarázó erővel: itt az elért teszteredmény 21,4%-át magyarázza (OECD-átlag: 12,9%). Hasonlóan magas adatot találunk Csehország esetén is (18,8%), s Németország (15,8%) és Lengyelország (13,4%) mutatója is meghaladja az OECD-átlagot. Ugyanakkor Hollandiában (12,5%) és Finnországban (10%) már lényegesen kisebb a családi háttér teljesítménybefolyásoló ereje.

KORAI ISKOLAEHLAGYÓK ARÁNYA

Szintén erős köznevelési indikátor a korai iskolaelhagyók aránya, amely a 18–24 éves korosztályban méri a középfokú végzettséggel nem rendelkezők arányát. Már 2010-re

¹³⁹ ESCS- index: a szülők foglalkozása, iskolázottsága, a család gazdasági helyzete, oktatási erőforrásai és kulturális javai, birtokolt könyvek száma alapján alakítják ki (OECD, 2016a; OSTORICS – SZALAY – SZEPESI – VADÁSZ 2016).

¹⁴⁰ Minél magasabb pontnyi különbség érhető el az ESCS-index egységnyi változásával, annál nagyobb a családi háttér tanulói teljesítményre gyakorolt hatása, és annál nagyobb a különbség az eltérő társadalmi rétegekből származó tanulók teljesítménye között.

is 10%-os célértéket határozott meg az EU, azonban ezt nem minden ország tudta teljesíteni. Így ez maradt a 2020-as célérték is (bár egyes országok saját vállalást adtak meg, amely ettől eltér). A kiválasztott országok közül Magyarország és Németország még felette áll a 10%-os uniós célértéknek és a 2020-ra vállalt saját 10%-os célértékének is. A másik négy ország már teljesítette az uniós célértéket, ugyanakkor egyelőre csak Hollandia teljesítette saját 2020-as vállalását. Látható, hogy Magyarország mutatója folyamatosan a 10%-os érték felett mozgott. Emellett a magyar adatok 2011-től kedvezőtlen irányba indultak el, ráadásul számottevő regionális eltérések vannak az adatainkban (16. táblázat).

16. táblázat. Korai iskolaelhagyók aránya a vizsgált országokban, 2012, 2015–2017

(Forrás: Eurostat edat_lfse_14)

Ország	2012	2015	2016	2017	2020-as célérték
EU-átlag	12,7	11,0	10,7	10,6	<10
Csehország	5,5	6,2	6,6	6,7	5,5
Finnország	8,9	9,2	7,9	8,2	8
Hollandia	8,9	8,2	8,0	7,1	<8
Lengyelország	5,7	5,3	5,2	5,0	4,5
Németország	10,5	10,1	10,3	10,1	<10
Magyarország	11,8	11,6	12,4	12,5	10

8.2 A NEMZETI RENDSZEREK FŐ SAJÁTOSSÁGAI

A bemutatott reformok és jó gyakorlatok megértéséhez fontos ismernünk azt a kontextust is, amelyben értelmezendők a beavatkozások. Így nem tekinthetünk el attól, hogy röviden bemutassuk az egyes országok iskolarendszerét, illetve azokat az irányelveket, amelyek az egyes országok fontosnak tartanak oktatásukban érvényesíteni, és amelyek igazodnak a társadalmi, gazdasági, politikai elvárásokhoz.

A választott országok iskolarendszerei alapvető gyökereiket tekintve többfélék: kontinentális, skandináv és angolszász. A posztszocialista országok pedig a szovjet modell nyomait is magukon hordozzák. Mindezek a jellegzetességek együttesen határozzák meg a mai oktatási rendszerek működését, karakterisztikáját, amelyekre emellett még a globális trendek is hatással vannak (lásd a 17. és a 18. táblázatokat).

Az következő táblázatokban (19., 20. és 21. táblázatok) összefoglaltuk az egyes országok iskolaszervezeti jellegzetességeit. Mint látható, az öt ország többféle iskolaszerkezetet képvisel, amelyben egyaránt jelen van a komprehenzív rendszer és az erős korai szelekció is. Van, ahol ez a komprehenzív rendszer standard vizsgarendszerrel jár együtt, és van, ahol nem. Megállapítható, hogy Finnország kivételével valamennyi országban erős/erősödik a vizsgarendszer. Ez azonban nem jelenti azt, hogy Finnországban nincsenek mérések, jellemzően komplex, makroszintű értékelési rendszer

működik. Kiemelhető még, hogy minden országban az iskolát megelőző szakasz prioritást élvez, amely nemcsak az iskolaszervezetben jelenik meg, hanem a nemzeti stratégiákban is visszaköszön (20. táblázat).

17. táblázat. A kötelező oktatás-nevelés időtartama a vizsgálat országokban, 2016/2017 (ISCED 0–1, év)
(Forrás: Eurydice 2016a)

Ország	Kötelező oktatás-nevelés			
	kezdete (korév)		vége (korév)	teljes időtartama (év)
	ISCED 0 (óvoda)	ISCED 1 (alapfok)		
Csehország*	–	6	15	9
Finnország	6	7	16	10
Hollandia	5	6	18	13
Lengyelország	6	7	16	10
Németország	–	6	18/19	12/13
Magyarország	3	6	16	13

*Csehországban 2017. szeptember 1-től kötelező lesz az óvoda utolsó, iskolai felkészítő éve (5 éves kortól).

18. táblázat. A vizsgált országok oktatási szervezete az alapfokú (ISCED1) és az alsó középfokú (ISCED2) képzésben
(Forrás: Eurydice 2016b, 2017; OECD 2016b: Table D1.2.)

Ország	Évfolyamok száma			Szelekció kezdete (életkor)	Szelekció kezdete (évfolyam)	Szelekció kezdetén az oktatási programok száma	Szerkezet
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1+2				
Csehország	5	4	9	11	5	3	S+D
Finnország	6	3	9	16	9	3	S
Hollandia	6	3/4	9/10	12	6	3	D
Lengyelország	6	3	9	16	9	4	C
Németország	4	6	10	10	4	5	D
Magyarország	4	4	8	11	5	2	S+D

Jelölések: S = egységes alap- és alsó középfok (ISCED1+ISCED2), C = elkülönült ISCED1 és ISCED2, de közös általános tanterv alsó középfokon, D = differenciált rendszer alsó középfokon, S+D = általában egységes alap- és alsó középfok, de lehetséges más tanulási útvonal is

19. táblázat. Az oktatási rendszer jellegzetességei a vizsgált országokban

Ország	Iskolaszervezet	Oktatásirányítás	Nemzeti prioritások
Csehország	– Kötelező iskola-előkészítő (2017-től) – Korai szelekció (első szelekciós pont: 11 év vagy 5. évfolyam) – SNI gyerekeknek speciális/gyakorló osztályok/iskolák csökkentett kurikulummal (felülreprezentáltak a roma/cigánytanulók) (átalakítás folyamatban) – Segítő értékelés: komplex belső és külső mérési-értékelési rendszer (oktatási rendszer, iskolák, vezetők, pedagógusok) (folyamatban)	– Három szint: (1) Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium; (2) régiók; (3) települési önkormányzatok – Erős iskolai és pedagógiai autonómia – Minisztériumi háttérintézmények erős szerepe (Nemzeti Oktatási Intézet, Cseh Iskolafelügyelet)	– Oktatási egyenlőtlenségek csökkentése (inkluzív oktatás) – Minőségi tanítás ösztönzése (kulcskompetenciák jelentősége, fejlesztő értékelés) – Pedagógusok támogatása (új karrierrendszer, munkakörülmények, tanárképzés megújítása) – Felelős, eredményes és elszámoltatható oktatásirányítás (tényeken alapuló döntéshozatal) – Digitális Oktatási Stratégia: online eszközökre és digitális technológiákra épülő új tanulási-tanítási módszerek alkalmazása, elterjesztése
Finnország	– Kötelező iskola-előkészítő – Komprehenzív iskolaszerkezet – Érettségi vizsga – Rendszerszintű értékelés	– Oktatási és Kulturális Minisztérium – Önkormányzatok, önkormányzatok társulása – Erős iskolai autonómia	– Iskolaközpontú helyi tantervek – Pedagógusképzés – Együttműködésen, társadalmi konszenzuson alapuló döntéshozatal
Hollandia	– Kötelező iskola-előkészítő – Korai szelekció – Standardizált vizsgarendszer, tanulói teljesítménymérések	– Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium – Erős iskolai autonómia – Diverzifikált fenntartói rendszer: magas a nem állami iskolák aránya – Tanfelügyelet	– Tehetséggondozás – Korai iskolaelhagyás felszámolása – Pedagógusképzés, folyamatos szakmai fejlődés – Tanulói sokszínűség
Lengyelország	– Kötelező iskola-előkészítő – Komprehenzív iskolaszerkezet – Egyes képzési szinteket lezáró külső vizsgarendszer – Átmenet a kimeneti szabályozás felé	– Nemzeti Oktatási Minisztérium – Vajdasági szintű kuratóriumok – Önkormányzatok – Erős iskolai autonómia	– Iskolázottsági szint emelése – Egyenlő hozzáférési esélyek biztosítása

Ország	Iskolaszervezet	Oktatásirányítás	Nemzeti prioritások
Német-ország	– Korai szelekció – Érettségi vizsga – Átmenet a kimenet-alapú szabályozás felé	– Szövetségi szint erősítése (Kultusz-miniszterek Konferenciája) – Tartományi szint autonómiája (Oktatási és Kulturális Minisztérium) – Nagyfokú helyi és iskolai autonómia – Érdekképviseltek erős hatása	– Az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés támogatása – Minőségbiztosítás – Egész életen át tartó tanulásra felkészítés – Tanulás új kultúrájának kialakítása

Az alábbi összehasonlító tábla a kurrikulumreformokra vonatkozó információkat tartalmazza. Érzékelhető az uniós irányelvek meghatározásának hatása, hiszen az országok többsége 2005 után kezdte a nemzeti fejlesztéseket. Ugyanakkor az is látható, hogy vannak olyan országok – Finnország és Hollandia –, amelyek elébe mennek a nemzetközi folyamatoknak. Itt már felülvizsgálták a korábban meghatározott alap- és kulcskompetenciaterületeket és újakat határoznak meg, amelyek nagyon erősen kötődnek a nemzeti elvárásokhoz (20. táblázat).

20. táblázat. Az oktatási rendszer tartalmi prioritásai a vizsgált országokban

Ország	Kompetencia-prioritások	Tantervi reform időpontja	A reform céljai
Csehország	– Tanulás – Problémamegoldás – Kommunikáció – Szociális és személyes – Állampolgári – Munka világához kapcsolódó kompetenciák + Információfeldolgozó és digitális készségek (tanulók, tanárok)	– Alapelvek: Fehér Könyv (2001) – Jogszabályba foglalás: új oktatási törvény (2005) – Új kurrikulum-dokumentumok első alkalmazása: 2007 szeptemberétől – Jelenleg is zajlanak reformlépések	– Alapkompetenciák minimumszintjének meghatározása, kulcskompetenciák fejlesztése (ajánlott és kötelezően elsajátítandó előírások) – Kontextusban történő tanulás erősítése (kompetenciák és az oktatási tartalmak közötti összefüggések) – Egész életen át tartó tanulás megalapozása, ösztönzése – Egyéni fejlesztés (pedagógiai autonómia)

Ország	Kompetencia-prioritások	Tantervi reform időpontja	A reform céljai
Finnország	– Transzverzális kompetenciák – Digitális kompetenciák – Idegen nyelvi – Testmozgás – Természettudomány	– Előkészítés: 2012–2014 – Bevezetés: 2016–	– Az iskolák, mint tanuló közösségek fejlesztése – A tanulás örömeinek hangsúlyozása – Az együttműködés hangsúlyozása – A tanulók autonómiájának elősegítése
Hollandia	– Matematika – Idegen nyelv – 21. századi kompetenciák: szociális és kulturális képességek, együttműködés, IKT, kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldó képesség, kommunikáció	– A kompetencia- modell kidolgozásának időpontja: 2015. – Jelenleg is zajlik tantervi adaptációja	– Tanulási eredményeken alapuló szemlélet erősítése – Alapkompetenciák minimumszintjének meghatározása
Lengyelország	– Idegen nyelv – Társas kompetenciák	– 2008 – Felmenő rendszerben valósult meg (2012-ig)	– Kimenet, tanulási eredményen alapuló megközelítés erősítése – Alapkompetenciák minimumszintjének meghatározása
Németország	– Digitális kompetencia – Anyanyelvi kompetencia – Transzverzális kompetenciák, természettudomány, matematika (Bajorország)	– 2005: kompetenciaalapú oktatás – 2007-től gimnáziumi felső tagozatra való kiterjesztése, érettségi követelményekben történő megjelenítése	– Migráns háttérű családok társadalmi integrációja – Természettudomány és műszaki tudományok iránti motiváció felkeltése, munkapiaci kínálat növelése

A kurrikulumreformokban a dokumentumok (alaptanterv, kerettanterv, oktatási programok stb.) szintjén jelennek meg a célok és alapelvek, míg a fenntartók, iskolák, pedagógusok szintjén azok megvalósulása. Ezen a területen leginkább Hollandia és Finnország példája követendő. Ezek az országok a fejlesztési folyamat részének tekintik a végrehajtási és értékelési folyamatot is, vagyis legalább akkora figyelmet fordítanak a pedagógiai kultúra megváltoztatására és ennek értékelésére/visszacsatolására, mint az alapelvek meghatározására. Németország átmenetnek tekinthető ezen a területen. Ott is hangsúlyos az implementáció és értékelés, de nem annyira, mint az említett országokban. A két posztoszocialista ország esetében pedig ugyan felismerték a folyamat komplex kezelésének fontosságát, de a gyakorlat szintjén még kevésbé jelenik meg (21. táblázat).

21. táblázat. Kurrikulumfejlesztések implementációja a vizsgált országokban

Ország	A megvalósítás eszközei	Jó gyakorlat
Cseh-ország	– Helyi tantervek kidolgozása – Iskolai (helyi) tantervek kidolgozását segítő kézikönyvek (módszerek, példák stb.) – Kompetenciaalapú oktatás gyakorlatát támogató módszertani eszköztár fejlesztése – Összetett képzési, támogatási rendszer kidolgozása (projektek, háttérintézmények) – Érettségi vizsgarendszer	– Iskolák, nevelőtestületek egységes elképzelést alkotnak a kulcskompetenciák tanítási stratégiák megtervezésében játszott szerepéről (együttműködés, csapatmunka) – Iskolák egyedi kontextusához igazodó fejlesztő értékelés (emellett nagyfokú iskolai és pedagógiai autonómia) – Nemzeti szintű, illetve iskolák által is alkalmazható online mérési eszközök, tanulóitajesítmény-mérések
Finn-ország	– Az előkészítés társadalmi konszenzuson alapult, szereplők bevonása – A helyi tantervek kidolgozása, iskolai éves tervek – Pedagógusképzés – Tanulási anyagok, eszközök kidolgozása – Minőségi kritériumok	– Nyílt konzultáció és érdekelt felek bevonása a tervezési folyamatba három alkalommal – Tanulók és szülők bevonása a helyi tanterv készítésébe; iskolai szintű megvalósítási terv az új tanterv bevezetéséhez. – A beavatkozás értékelése; értékelési stratégia, terv készítése.
Hollandia	– Tanulói eredményességmérések, vizsgakövetelmények – Tankönyvek, oktatási programcsomagok és azok szolgáltatói – Értékelési rendszer	– Tananyagfejlesztés: példa-órák fejlesztése, egy konkrét tanóra részletes lebontása, amely segíti a tanárt a várható tanulói eredmények meghatározásában, szaktárgyi és módszertani eszközök használatában, támogatja az adaptációt, reflexiót, ösztönzi az együttműködést – A példaórákat egy előre kidolgozott útmutató alapján értékeli
Lengyel-ország	– Helyi tantervek fontossága – Vizsgarendszer, vizsgakövetelmények tudatos alkalmazása az alaptantervi változások implementálásakor – Vajdasági szintű tanári továbbképző központok	– Iskolai tantárgyakon átvivő projektek, amelyekből egyben legalább részt kell venni az alsó-középsiskola során
Német-ország	– Állami szolgáltató intézmények: szakmai támogatást adnak a következő területeken: kurrikulumfejlesztés, továbbképzések, iskolafejlesztések támogatása, minőségbiztosítása, adat-és feladatbankok működtetése – Értékelés – Tanulói teljesítménymérések	– Projektszeminárium és kutatószeminárium: a projektszeminárium célja a pályorientáció, a munka világának bemutatása, a kutatószeminárium önálló kutatásra ösztönöz. – A szemináriumok a diákok egyéni érdeklődésére építenek, az iskolák által kínált fő témákból választhatnak és alakíthatnak ki a saját érdeklődésüknek megfelelő kutatási területet. A szemináriumnak ki kell lépnie az iskolai világon túlra, gyakorlatorientáltnak kell lennie.

9. IRODALOMJEGYZÉK

9.1 KOMPETENCIAMEGKÖZELÍTÉSEK AZ UNIÓBAN

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti Alaptanterv melléklete. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200110.kor (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- AKKER, J. (2006): *Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO*. In: Letschert, J. (ed.): *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975–2005*. Stichting Leerplan Ontwikkeling, Enschede. 16–31. <http://doc.utwente.nl/93548> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- BÁTHORY Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásmélet vázlata*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- CIDREE (2008): *A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities*. CIDREE/DVO, Brussels. http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_8_A_Toolkit_for_the_European_Citizen.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- CSAPÓ B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2004_Csapo_Tudas_es_iskola.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Európai Bizottság (2010): *EURÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. A Bizottság Közleménye. Brüsszel. 2010. 03. 03. COM(2010) 2020 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:HU:PDF> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Európai Bizottság (2012): *Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében*. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Strasbourg. 2012. 11. 20. COM(2012) 669 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Európai Bizottság (2013): *Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén*. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Brüsszel. 2013. 09. 25. COM(2013) 654 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0654> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Európai Bizottság (2016): *Az oktatás javítása és korszerűsítése*. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Brüsszel. 2016. 12. 07. COM(2016) 941 végleges.

- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1481206862153&uri=COM:2016:941:FIN> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Európai Bizottság (2017): *Az iskolák és az oktatás minőségének fejlesztése a fiatalok életkezdetési esélyeinek javítása érdekében. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.* Brüsszel. 2017. 05. 30. COM(2017) 248 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Európai Tanács (2002): *Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseire vonatkozó részletes munkaprogram.* Brüsszel. 6365/02 EDUC 27, 2002. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Európai Unió Hivatalos Lapja (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). *Európai Unió Hivatalos Lapja* L 394/10, 2006. 12. 30. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Európai Unió Hivatalos Lapja (2009): A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* C 119/2, 2009. 05. 28. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)) (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Európai Unió Hivatalos Lapja (2010): A Tanács következtetései az alapkészségek szintjének a XXI. század iskolái területén folyó európai együttműködés keretében történő emeléséről (2010/C 323/04). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* C 323/11, 2010. 11. 30. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010XG1130\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010XG1130(01)) (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Európai Unió Hivatalos Lapja (2012): Az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* HL C 326., 2012. 10. 26. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A12-012M%2FTXT> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- European Commission (2004): *Implementation of „Education and training 2010”. Work Programme.* Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November 2004. <http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competences%20for%20Lifelong%20learning.pdf> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- European Commission (2012a): *Literature Review, Glossary and Examples. Education and Training 2020 Work programme.* Thematic Working Group „Assessment of Key Competences”, November 2012. European Union, Brussels. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)

- European Commission (2012b): *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance. Accompanying the Document Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Strasbourg, 20. 11. 2012 SWD(2012) 371 final. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri = CELEX: 52012SC0371&from = EN> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- European Commission (2016): *Education and Training Monitor 2016: Finland*. European Union. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-fi_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- European Commission (2017): *Review of the 2006 framework of key competences for lifelong learning. Consultation Strategy*. European Union, Brussels. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/key-competences-consultation-2017-strategy_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Eurydice (2011a): *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Eurydice (2011b): *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132EN.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Eurydice (2011c): *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133EN.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- FALUS I. (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In: SZEGEDI E. (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Tempus közalapítvány, Budapest. 7–16. <http://www.tka.hu/kiadvany/2343/kompetencia-tanulasi-eredmenyek-kepesitesi-keretrendszerek> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- FAZEKAS Á. – HALÁSZ G. (2014): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 2(4): 23–42. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_23-42.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- HALÁSZ G. (2006): Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 15(1): 3–24.
- HALÁSZ G. (2010): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és bevélszvizsgálati rendszere. In: *A pedagógiai rendszerek független hatáselemzés/bevélszvizsgálat rendszerének kidolgozása*. Educatio, Budapest. http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2pillar_tanulmanyok/11_pedagogiai_rendszerek_fuggetlen_hataselemzese/11_tanulmany20110316_korrVV0405.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

- HANUSHEK, E. A. – SCHWERDT, G. – WOESSMANN L. – ZHANG, L. (2017): General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes Over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources* 52(1): 48–87. doi: 10.3368/jhr.52.1.0415-7074R (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- HERBST M. – WOJCIUK A. (2014): *Common Origin, Different Paths. Transformation of Education Systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland*. GRINCOH Working Paper Series, Paper No. 4.07. http://www.grincoh.eu/media/serie_4_societies_and_social_change/grincoh_wp4.07_herbst_wojciuk.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- KÁDÁRNÉ F. J. (2003): Az OECD oktatási indikátor-programja. In: IMRE A. (szerk.): *Jelzések az oktatásról. Oktatásunk helyzete az OECD adatainak tükrében*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. pp. 11–26.
- NAGY J. (2015): *Új pedagógiai kultúra*. 2. továbbfejlesztett változat, gépirat. Szeged. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus/pedkult.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- PETERSON, A. (2016): *Case 3: New Learning Environments in Finland: The Finnish National Board of Education and the 2015/16 Core Curriculum Reforms*. In Peterson, A.: *Personalizing Education at Scale: Learning from International System Strategies*. Education Redesign Lab, Harvard Graduate School of Education. 66–83. <http://edredesign.org/sites/default/files/Case%203%20-%20Finland.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- PITKÄLÄ, A. (2015): *Administration and Development of Finnish Education*. ICP Conference, 04. 08. 2015. http://confedentevents-fi-bin.aldone.fi/@Bin/cf98d847b17df6cf911ed592d1fea62f/1499091732/application/pdf/4795953/TI%20AM_workshop01_Administration%20and%20development%20of%20Finnish%20education.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2016): *Education at a Glance 2016. OECD indicators*. OECD Publishing, Paris.
- SZÉLL K. (2015): Az adathozzáférés és felhasználás nemzetközi gyakorlatai. *Educatio*, 24(3), 62–72.
- VAJNAI V. (2012): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése – modellek. In: FALUS K. – VAJNAI V. (szerk.): *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése: Modellek és jó gyakorlatok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kulcskompetencia.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VASS V. (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: DEMETER K. (szerk.): *A kompetencia: Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–161. <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

9.2 FINNORSZÁG

- AHO, E. – PITKÄNEN, K. – SAHLBERG, P. (2006): *Policy development and reform principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Education Working paper Series, no. 2. World Bank, Washington, DC.. <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Education-in-Finland-2006.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- European Commission (2016): *Education and Training Monitor 2016: Finland*. European Union, Brussels. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-fi_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Eurydice (2017): *Finland: Overview*. European Union, Brussels. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Finnish Education Evaluation Centre (2015): *National Plan for Education Evaluation 2016–2019*. <https://karvi.fi/app/uploads/2016/06/National-Plan-for-Education-Evaluations-2016-2019.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Finnish Education Evaluation Centre (2016): *Longitudinal assesment of learning outcomes in basic education (2016)*. <https://karvi.fi/en/event/longitudinal-assessment-learning-outcomes-basic-education-first-phase> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Finnish Education Evaluation Centre – Finnish National Board of Education (2015a): *Evaluation of the implementation of the national core curriculum for pre-primary and basic education*. <https://karvi.fi/en/event/evaluation-implementation-national-core-curriculum-pre-primary-basic-education> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Finnish Education Evaluation Centre – Finnish National Board of Education (2015b): *Outcomes of language learning at the end of basic education in 2013*. <https://karvi.fi/en/publication/outcomes-language-learning-end-basic-education-2013-2> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- HALINEN, I. (2015). *What is going on in Finland? Curriculum Reform 2016*. Blog text. http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016 (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- HALINEN, I. (2016): *Curriculum reform in Finland*. Finnish National Board of Education, Helsinki. http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- JAKKU-SIHVONEN, R. – NIEMI, H. (eds) (2005): *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association, Finland.
- KAUPPINEN, J. (2016): *Curriculum in Finland*. CONFERENCE School for the future Curriculum and educational practices in Finland and in Portugal. Torres Vedras, 14th March 2016, Lisboa 15th March 2016. Finnish National Board of Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

- KOIVULA, P. (é. n.): *The Finnish Comprehensive and Upper Secondary Education and Inclusive Education in Finland*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive-Education-in-Finland.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- KUPARI, P. (2008): *Mathematics education in Finnish comprehensive school: characteristics contributing to student success*. ICME 11 Proceedings. http://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/files/About_ICMI/Publications_about_ICMI/ICME_11/Kupari.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- LAVONEN, J. (2017): Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 53(1). 2-22. <http://www.um.es/ead/red/53/lavonen.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Ministry of Education and Culture (2017): *A new teacher education development programme launched (2016)*. http://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-julkistettiin-opettajien-osaamista-kehittava-suunnitelmallisesti-lapi-tyouran (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- National Core Curriculum for Basic Education (2016): *Finnish National Board of Education*, 2014 http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016 (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- NIEMI, H. – JAKKU-SIHVONEN, R. (2005): Research-based teacher education. In: JAKKU-SIHVONEN, R. – NIEMI, H. (eds): *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association, Finland. 31–50.
- Nordic Journal of Digital Literacy* 2/2015, Volume 10. https://www.idunn.no/file/pdf/66781948/dk_2015_02_pdf.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2013): *Education Policy Outlook: Finland*. OECD Publication, Paris. http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016): *Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta*. <http://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OPH (2016): *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Finnish National Agency for Education, Helsinki. http://oph.fi/download/174369_new_national_core_curriculum_for_basic_education_focus_on_school_culture_and.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- PIETARINEN, J. – SOINI, T. – PYHÄLTÖ, T. (2017): Large scale curriculum reform in Finland – Exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal* 28(1). 22–40.
- SHALBERG, P (2011): *Finnish lessons*. Teachers College Press, New York

- SILANDER, P. (2015). *Phenomenon based learning*. Phenomenal education. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- SØBY, M. (2015): Finnish education system. *Nordic Journal of Digital Literacy* 02/2015 (Volume 10), 64–68. https://www.idunn.no/dk/2015/02/finnish_education_system (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VAHTIVUORI-HÄNNINEN, S. – HALINEN, I. – NIEMI, H. – LAVONEN, J. – LIPPONEN, L. (2014): A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education and Technology as an Integrated Tool For Learning. In: NIEMI, H. – MULTISILTA, J. – LIPPONEN, L. – VIVITSOU, M. (eds): *Finnish Innovations and Technologies in Schools*. Sense Publishers, Rotterdam. 21–32. http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/2121-finnish-innovations-and-technologies-in-schools_ToC.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VITIKKA, E. – KROKFORS, L. – HURMERINTA, E. (2012): The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. NIEMI, H. – TOOM, A. – KALLIONIEMI, A. (eds): *Miracle of Education*. SensePublisher, Rotterdam. 83-96. http://curriculum-redesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

9.3 HOLLANDIA

- BLOOM, B. S. – ENGELHART, M. D. – FURST, E. J. – HILL, W. H. – KRATHWOHL, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company. New York
- Eurydice. (2017): *Netherlands: Overview*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- JANSSENS, F. J. (2011): The evaluation of the impact of the publication of school performance indicators in the Netherlands. *Journal of Education Policies* 6(1). 55-73. <http://ijep.icpres.org/2011/v5n2/fjgianssens.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Kennisnet – Laat ict werken voor het onderwijs. (é. n.): <https://www.kennisnet.nl/>
- FESKENS, R. C. W. – KEUNING, J. – VAN TIL, A. – VERHEYEN, R. (2014): *Performance Standards for the CEFR in Dutch secondary education. An international standard setting study*. CITO, Arnhem.
- KOPP E. (2000): Keresztény oktatás Hollandiában. *Vigilia* 65(5). 354–365.
- KUIPER, W. – NIEVEEN, N. – BERKVEN, J. (2013): Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. In: KUIPER, W. – BERKVEN, J. (eds): *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE yearbook. SLO/ CIDREE, Enschede the Netherlands. 139–162
- MANDINACH, E., B. (2012): A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47(2). 71-85.

- NUSCHE, D. – HALÁSZ, G. – BRAUN, H. – SANTIAGO, P. (2014): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264211940-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2013): *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016a): *Education Policy Outlook Netherlands*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016b): *Netherlands 2016: Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris.
- SCHILDKAMP, K. – KARBAUTZKI, L. – VANHOOF, J. (2014): Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation* 42. 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- SCHILDKAMP, K. – POORTMAN, C. – LUYTEN, H. – EBBELER, J. (2017): Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2). 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- SCHÜTTLER V. – BOGNÁR M. (2003): *Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából*. OFI, Budapest. <https://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- THIJS, A. – FISSER, P. – VAN DER HOEVEN, M. (2014): *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Stichting Leerplan Ontwikkeling, Enschede. <http://downloads.slo.nl/Repository/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VAN DEN AKKER, J. – BANNAN, B. – KELLY, A. – NIEVEN, N. – PLOMP, T. (2013): *Educational Design Research*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands.
- VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. – WIJERS, M. (2005): Mathematics standards and curricula in the Netherlands. *ZDM* 37(4). 287–307.
- VAN GEEL, M. – KEUNING, T. – VISSCHER, A. J. – FOX, J.-P. (2016): Assessing the Effects of a School-Wide Data-Based Decision-Making Intervention on Student Achievement Growth in Primary Schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VAN ZANTEN, M. – VAN DEN HUIVEL-PANHUIZEN, M. (2014): Freedom of Design: the Multiple Faces of Subtraction in Dutch Primary School Textbooks. In: LI, Y. – LAPPAN, G. (eds): *Mathematics Curriculum in School Education*. Springer, Dordrecht. 231–260. https://books.google.com/books/about/Mathematics_Curriculum_in_School_Educati.html?hl=hu&id=ufIVAgAAQBAJ (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VOOGT, J. – ROBLIN, N. P. (2010): *21st Century Skills*. Twente University, Twente. http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

WARDEKKER, W. – VOLMAN, M. – TERVEL, J. (2014): Curriculum Research in the Netherlands. In: PINAR, W. A. (ed.): *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd edition. Routledge, New York – London. 340–354.

9.4 NÉMETORSZÁG

AfS Berlin-Brandenburg – ISQ (2013): *Bildung in Berlin und Brandenburg 2013. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf*. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS Berlin-Brandenburg), Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ). https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/bildungsbericht_2013.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

ARNOLDT, B. – FURTHMÜLLER, P. – STEINER, CH. (2013): *Ganztagsangebote für Jugendliche. Eine Expertise zum Stellenwert von Ganztagsangeboten für Schüler/innen ab der 9. Klasse*. München: Deutsches Jugendinstitut. http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/StEG_Expertise.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009): *Intensivierungsstunden Ein wertvolles Instrument zur individuellen Förderung am bayerischen Gymnasium*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Referat Öffentlichkeitsarbeit. https://www.km.bayern.de/download/120_intensivierungsstunden_09.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

BEIERSDORFER, H. (2013): *Interview mit dem Schulleiter über Flexi-Jahr*. Oberasbach, DBG.

Bildung in Deutschland 2016 Kultusminister Konferenz, Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

BLOEM, S. (é. n.): *Program for International Student Assessment (PISA). PISA 2012 Ergebnisse. Deutschland*. <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

- BMZ (é. n.): *Zehn Ziele für Bildung BMZ Bildungsstrategie 2010–2013*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2011/VL_International_vergleichende_Bildungsforschung/BMZ_Bildungsstrategie.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- BOS, W. – LORENZ, R. – ENDBERG, M. – EICKELMANN, B. – KAMMERL, R. – WELLING, S. (2016): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3540Volltext.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- CDU–CSU (é.n.): *Gemeinsam erfolgreich für Deutschland. Regierungsprogramm 2013–2017*. CDU-Bundesgeschäftsstelle, Berlin. <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/regierungsprogramm-2013-2017-langfassung-20130911.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- DARÁZS B. (2008): *Megújító törekvések a természettudományos oktatásban*. TDK-dolgozat. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. http://titan.physx.u-szeged.hu/modszertan/oktatas/szakdolgozatok/09Szkd_Fiz_DarazsBarbara.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- DIEDERICH, J. – TENORTH, H.-E. (1997): *Theorie der Schule, Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Cornelsen-Scriptor, Berlin.
- DÖBERT, H. (2015): Germany. In: HÖRNER, W. – DÖBERT, H. – REUTER, L. – VON KOPP, B. (eds): *The Education Systems of Europe*. Springer, H. n. 305–333.
- Eurydice (2017): *Germany: Overview*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- GAERTNER, H. – WURSTER, S. – PANT, H. A. (2014): The Effect of School Inspections on School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 25(4). 489–508. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fdx.doi.org%2f10.1080%2f09243453.2013.811089> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- GAMPER, C. (2012): *Public Investment across Levels of Government: The Case of Brandenburg, Germany*. OECD, H. n. http://www.oecd.org/cfe/regional-policy/Brandenburg_edited.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- GEISLER, G. (2011): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- WINKEL, J. – GROSSMANN, K. – GOSCH, J. (2016): *Schuladoption: Eine besondere Form des Praxissemesters an der Europa*. Universität Flensburg. Flensburg.
- HALÁSZ G. (2001): Az oktatás jövője – lehetséges scenáriók. *Iskolakultúra* 11(9). 73–77. <http://www.matarka.hu/klikk.php?cikkmutat=19304&mutat=http://epa.oszk.hu/00000/00011/00052/pdf/konf2001-9.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- MERKELBACH, V. (2011): *Zur Entwicklung der Schulstruktur in den neuen Bundesländern. Die Zeit der Wende. Beiträge zum Bildungssystem*. Kézirat. <http://www.>

- valentin-merkelbach.de/schulstruktur-neue-bundeslaender.html (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- National Bildungsbericht <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- OECD (2016): *Program for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015. Germany.* Kézirat. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Germany.pdf> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- OELKERS, J. (2007): *Wie man Schule entwickelt: eine bildungspolitische Analyse nach PISA.* Beltz Verlag, Weinheim – Basel.
- OSEL, J. (2013): Einheitliches Abitur. Zündstoff im Aufgabenpool. *Süddeutsche Zeitung* 2013. június 22. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/einheitliches-abitur-zuendstoff-im-aufgabenpool-1.1702917> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- SSBQM – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Qualitätagentur München (2015): *Bildungsbericht Bayern 2015.* München: SSBQ. https://www.isb.bayern.de/download/17337/isb_bb15_gesamt.pdf (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- SBB – BSBKWK – Stiftung Bildungspakt Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *Kurzfassung des Evaluationsberichts.* Kézirat. http://www.bildungspakt-bayern.de/fileadmin/user_upload/bilder/projekte/Flex_GS/Kurzfassung_des_Evaluationsberichts-final.pdf (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- ULICH, M. – MAYR, T. (2011): *Beobachtungsbogen. Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen.* IFP, München, FU, Bozen. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Themendossiers/Dialogforum-7/dialogforum-7-lernerfolge-2011-sismik.pdf?__blob=publicationFile (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- VINCZE B. (2015): *Jó gyakorlatok a német közoktatásban.* In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből.* Eötvös Kiadó, Budapest. 104–120.

9.5 CSEHORSZÁG

- CEMR (2017): <http://www.ccre.org/pays/view/35> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- ČŠI (2016): *Annual Report of the Czech School Inspectorate for the School Year 2015/2016.* Česká školní inspekce, Prague. [http://www.csicr.cz/en/Documents/Annual-Reports/Annual-Report-for-the-2015-2016-\(Abstract\)](http://www.csicr.cz/en/Documents/Annual-Reports/Annual-Report-for-the-2015-2016-(Abstract)) (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- ELINET (2016): *Literacy in the Czech Republic. Country Report. Children and Adolescents.* European Literacy Policy Network. http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Czeck_Republic_Long_Report.pdf (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)

- European Commission (2012): *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the document Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20. 11. 2012 SWD(2012) 371 final. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- European Commission (2016): *Education and Training Monitor 2016: Czech Republic*. European Union. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-cz_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- European Schoolnet (2015): *Czech Republic: Country Report on ICT in Education*. European Schoolnet, Brussels. http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=968946f9-06d6-4423-b49f-1759af1d5768&groupId=43887 (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Eurydice (2017): *Czech Republic: Overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- FRAILLON, J. – AINLEY, J. – SCHULZ, W. – FRIEDMAN, T. – GEBHARDT, E. (2014): *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Springer Open, Amsterdam. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- GREGER, D. (2012): When PISA does not matter? The case of the Czech Republic and Germany. *Human Affairs* 22(1). 31–42.
- KALÍŠKOVÁ, K. (2015): *Skills Mismatches in the Czech Republic*. Studie 10/2015. IDEA CERGE-EI, Prague. http://idea-en.cerge-ei.cz/files/IDEA_Study_10_Skills_Mismatches/mobile/index.html#p=2 (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- MULLIS, I. V. S. – MARTIN, M. O. – GOH, S. – COTTER, K. (eds) (2016): *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS – PIRLS International Study Center, Boston. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/czech-republic> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- MŠMT (2001): *National Programme for the Development of Education in the Czech Republic: White Paper*. The Ministry of Education Youth and Sport of the Czech Republic. Institute for Information on Education, Prague. http://www.msmt.cz/file/35406_1_1 (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- MŠMT (2014). *Strategy for Education Policy of the Czech Republic until 2020*. The Ministry of Education Youth and Sport of the Czech Republic, Prague. http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategy_web_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- MÜNICH, D. – PERIGNÁTHOVÁ, M. – SMOLKA V. – ZAPLETALOVÁ, L. (2015): *Platy učitelů českých základních škol: setrvale nízké a neatraktivní*. Studie 4/2015. IDEA

- CERGE-EI, Prague. https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Platy_ucitelu/mobile/index.html (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- NELEŠOVSKÁ, A. (2007): A roma származású tanulók képzésének kérdése a cseh iskolákban. *Tudásmenedzsment* (8)2: 34–38. http://epa.oszk.hu/02700/02750/00019/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2007_02_034-038.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Nuffic (2015): *Education system Czech Republic: The Czech education system described and compared with the Dutch system*. EP-Nuffic. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-czech-republic.pdf/view?searchterm=czech> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2017): *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OSTORICS L. – SZALAY B. – SZEPESI I. – VADÁSZ Cs. (2016): *PISA 2015: Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/koz-oktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- REF (2007): *Advancing Education of Roma in the Czech Republic: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*. Roma Education Fund, Budapest. http://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/czech_report.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- SANTIAGO, P. – GILMORE, A. – NUSCHE, D. – SAMMONS, P. (2012): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/czech/49479976.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- STRAKOVÁ, J. – SIMONOVÁ, J. – POLECHOVÁ, P. (2011): *Overcoming School Failure. Background Report for the Czech Republic*. Institute for Information on Education, Institute for Information on Education. <http://www.oecd.org/education/preschool-andschool/48631810.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VALOUCHOVÁ, A. – FALTÝN, J. (2008): From the National Curriculum to Teaching Practice: “Unpacking” of key competences. In: CIDREE (2008): *A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities*. CIDREE/DVO, Brussels. 123–142. http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_8_A_Toolkit_for_the_European_Citizen.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

VÚP (2007): *Framework Educational Programme for Basic Education (with amendments as at 1. 9. 2007)*. Research Institute of Education in Prague – VÚP (jelenleg NÚV), Prague. <http://www.msmt.cz/areas-of-work/basic-education-1> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

9.6 LENGYELORSZÁG

BALÁZSI, I. – OSTORICS, L. – SCHUMANN, R. – SZALAY, B. – SZEPESI, I. (2010): *A PISA-2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatasi.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/A_PISA2009_tartalmi_es_technikai_jellemzoi.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

BIAŁECKI, I. – JAKUBOWSKI, M. – WIŚNIEWSKI, J. (2017): Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). *European Journal of Education* 52(2). 167-174. <https://doi.org/10.1111/ejed.12216> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

BORDZOŁ, P. – CHOIŃSKA-MIKA, J. – CZAJKOWSKA, M. – HERNIK, K. – KŁOBUSZEWSKA, M. – KOBUS, M. – ZASACKA, Z. (2014): *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

CEDEFOP (2011): *Poland. VET in Europe – Country Report 2011*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/poland-vet-europe-country-report-2011> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

CHOIŃSKA-MIKA, J. – SITEK, M. (eds) (2015): *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych*. IBE, Warszawa.

DĄBROWSKI, M. – WIŚNIEWSKI, J. (2011): Translating Key Competences into the School Curriculum: Lessons from the Polish Experience. *European Journal of Education* 46(3). 323–334. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01483.x> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

Eurydice (2017): *Poland: Overview*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

GORDON, J. et al. (2009): *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1517804> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

GRAJKOWSKI, W. – OSTROWSKA, B. – POZIOMEK, U. (2014): *Core Curriculum for Science Subjects in Selected Countries*. Educational Research Institute, Warsaw.

HANDKE, M. (2015): Poland: Changing the whole system at once. *Phi Delta Kappan* 97(3). 34–37. <https://doi.org/10.1177/0031721715614826> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

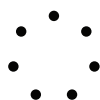
- HERBST, M. – LEVITAS, A. (2012): Decentralizacja systemu oświaty w Polsce 2000–2010: czas stabilizacji i nowe wyzwania. In: HERBST, M. (ed.): *Decentralizacja oświaty*. Wydawnictwo ICM, Warsaw. 118–153.
- HÜLBER, L. – MOLNÁR, G. (2013): Papír és számítógépalapú tesztelés nagymintás összehasonlító vizsgálata matematika területén, 1–6. évfolyamon. *Magyar Pedagógia* 113(4). 243–263.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2017): *Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. <http://www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Raport-PISA-2015-rozszerzony.pdf> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- JAKUBOWSKI, M. (2015): *Opening up opportunities: education reforms in Poland*. IBS Policy Papers. Instytut Badan Strukturalnych, Warsaw.
- JAKUBOWSKI, M. – KONARZEWSKI, K. – MUSZYŃSKI, M. – SMULCZYK, M. – WALICKI, P. (2017): *Szkolne talenty Europy u progu zmian Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Evidence Institute, Warsaw. www.evidenceinstitute.pl (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- JAKUBOWSKI, M. – PATRINOS, H. A. – PORTA, E. E. – WIŚNIEWSKI, J. (2010): *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. Policy Research Working Paper No. 5263. World Bank, Washington DC.
- JAKUBOWSKI, M. – PATRINOS, H. A. – PORTA, E. E. – WIŚNIEWSKI, J. (2016): The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland. *Education Economics* 24(6). 557–572. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1149548>
- KABAJ, M. (2012): *Projekt programu wdrożenia kształcenia dualnego w Polsce*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- KARPIŃSKI, M. – GRUDNIEWSKA, M. – ZAMBROWSKA, M. (2013): *Nauczanie matematyki w gimnazjum*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- KŁOS, B. (2010): Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji. *Studia BAS* 2(2). 89–124.
- LEŚNIAK, R. (2008): Odnaleźć optymizm... Po 10 latach wprowadzenia reformy oświaty. *Nowa Szkoła* 64(8). 18–25.
- MARCINIAK, Z. (2015): *Reviewing Polish education reform in the late 1990s – possible lessons to be learned*. World Bank, Washington DC. <http://pubdocs.worldbank.org/en/389281435014171962/Education-EN.pdf> (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998a): *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998b): *Reforma Systemu Edukacji –Projekt*. WSiP, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2013): *Wyniki Badania 2012 w Polsce*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/12/wyniki_pisa.pdf (*Utolsó megtekintés: 2018. január 15.*)

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2016): *PISA Wyniki Badania 2015 w Polsce*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- OECD (2014): *PISA 2012 Results in Focus. Programme for International Student Assessment*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- ORE (2011): *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010*. ORE, Warszawa. <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/33-raporty?download=387:powszechno-nauczania-jzykw-obcych-w-roku-szkolnym-2009-2010> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OKOŃSKA-WALKOWICZ, A. – PLEBAŃSKA, M. – SZALENIEC, H. (2009): *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
- OSIŃSKI, Z. (2010): *Reformowanie polskiej edukacji historyczniej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia*. Wydawnictwo eSpe, Kraków. http://www.academia.edu/2283440/Reformowanie_polskiej_edukacji_historycznej_w_XX_wieku._Kształt_reform_a_potrzeby_zainteresowania_i_mozliwosci_ucznia (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- STRZEMIECZNY, J. (2012): *Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warsaw. <https://www.ore.edu.pl/projekt-edukacyjny/materiay-63076?download=3:jak-organizowa-projekt> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- VELKEY, K. (2015): A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében. *Iskolakultúra* 25(4). 92–110.
- VELKEY, K. (2018): A 2015-ös lengyel PISA-eredmények és ami mögöttük van. *Educatio* 27(2). 332–340.
- VEUGELERS, W. – DE GROOT, I. – STOLK, V. (2017): *Research for CULT Committee - Teaching Common Values in Europe*. European Union, Brussels. <https://doi.org/10.2861/339926> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- WIŚNIEWSKI, J. (2001): *Report on the Development of Education*. Ministry of National Education, Warsaw.
- ZAWISTOWSKA, A. (2014): The Black Box of the Educational Reforms in Poland: What Caused the Improvement in the PISA Scores of Polish Students? *Polish Sociological Review* 187(3). 333–350. <http://polish-sociological-review.eu/wp-content/uploads/2014/11/PSR187-04.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

9.7 NEMZETKÖZI ÖSSZEHAISONLÍTÓ ELEMZÉS

- BALÁZSI I. – OSTORICS L. – SZALAY B. (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés: A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- BALÁZSI I. – OSTORICS L. – SZALAY B. – SZEPESI I. (2010): *PISA2009 Összefoglaló jelentés – Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- BALÁZSI I. – OSTORICS L. – SZALAY B. – SZEPESI I. – VADÁSZ Cs. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- European Commission (2016): *Education and Training Monitor 2016*. European Union. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- Eurydice (2016a): *Compulsory Education in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures*. European Commission/EACEA/Eurydice. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eurydice (2016b): *The Structure of the European Education Systems 2016/17. Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. European Commission/EACEA/Eurydice. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eurydice (2017): *Countries: Description of national education system*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2016a): *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OECD (2016b): *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- OSTORICS L. – SZALAY B. – SZEPESI I. – VADÁSZ Cs. (2016): *PISA 2015: Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)

E kötet barangolás az európai kurrikulumfejlesztések világában. Ajánljuk mindazok számára, akik szeretnék többet megtudni arról, hogy mik azok a kompetenciák, és miért olyan fontosak az oktatásügy számára, hogyan állapítható meg az alapkompentenciák köre, és miért lényeges ez a társadalom és a gazdaság számára. Megtudhatják továbbá, hogy a kompetenciák miként jeleníthetők meg a közoktatásban, valamint hogyan működik egy olyan rendszer, amely lehetővé teszi ezen kompetenciák elsajátítását. A kötet Csehország, Finnország, Hollandia, Lengyelország és Németország példáján keresztül mutatja be az oktatási rendszerek tartalomfejlesztési folyamatait, illetve az azokat befolyásoló társadalmi és gazdasági hatásokat. Az öt kiválasztott ország esettanulmányain keresztül a könyv helyi és rendszerszintű kezdeményezéseket egyaránt bemutat. Nem kevésbé érdekes tehát, hogy a különböző oktatási reformok és stratégiák megszületésekor biztosítva vannak-e a tervek gyakorlati megvalósulásának szellemi, materiális és infrastrukturális feltételei, mik azok az eszközök, amelyek ezt előmozdíthatják, és hogyan tehetők érdekeltté ebben az oktatási intézmények és a pedagógusok.



elte | ppk

ISBN 978-963-489-058-4



9 789634 890584