

Több önbizalom, kevesebb kudarc

Kik és miért vállalkoznak feladatok írására? Jól elkülöníthető szakmai csoportok (pl. tankönyvírók, az oktatási rendszer értékelését célzó tudásszintmérő tesztek készítői, a tudás reprezentálását kutató szakértők) specializált tudásával vagy a tanári mesterség mindennapi gyakorlati tevékenységével jellemezhető inkább a feladatok írása? Úgy tűnik, hogy a többféle szakértelem összefogásával kidolgozott tartalmi keretre (frameworkre) épülő tesztek és feladatsorok többnyire a rendszerszintű értékelést szolgálják. A tanítási órákon elhangzó vagy a tankönyvekben rögzített feladatok mögött viszont kevésbé mutatható ki szakdidaktikai, pszichológiai alapozás vagy egy általános képességmodell, kompetenciafelfogás. Sokkal csekélyebb és szórványosabb tudásunk van az osztálytermi szinten megvalósuló feladathelyzetekről, a feladatok tartalmáról, didaktikai jellemzőiről és tényleges hatásáról, mint a tudásszintet mérő különböző feladatokról. Az OKI Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központjában (KVK) hosszú évek vizsgafeladat-írói tapasztalata érlelte azt a felismerést, hogy a tanulók elé kerülő feladatok, azok kommunikatív, tartalmi, nyelvi, didaktikai jellemzői erőteljesen hatnak a tanulási klímára, sőt a tanulás sikerére is. Annak ellenére, hogy a valós tanítási, tanulási folyamatról igen kevés információval rendelkezünk, valamint e folyamat tartalmazza a legtöbb rejtett elemet, meggyőződésünk, hogy a tanulást támogató feladatnak jelentős transzferhatása van, különösen, ha megoldásában díjazzák a heurisztikus elemeket, és a tétje nem az azonnali osztályzatban kifejeződő nyereség vagy veszteség. E felfogást kifejezendő jött létre a 'fejlesztő feladat' fogalma, amelyben a jelen írás címében közölt cél – „kevesebb kudarc, több önbizalom” – konkrétan megtestesülhet. Kinek a kudarcáról és kinek az önbizalmáról van szó? A fejlesztő feladat esetében nyilvánvalóan a tanulóéről, akinek iskolai létét a tanóráról tanórára visszatérő „...mit kell csinálni?” helyzet sokszor elbátortalanító, keményebb esetben kudarcos jellege uralja. Célunk, hogy a fejlesztő feladatokkal való munkálkodás révén az iskolai feladatmegoldás önbizalom-növelő tényezővé is váljon. Az új érettségi vizsga követelményeit reprezentáló, nyilvánosságra hozott több száz feladatsor pozitív hatásán felbátorodva a központ feladatkészítésben jártas munkatársai egy új tevékenységhez fogtak: a 7–12. évfolyamos tanulóknak és tanáraiknak a megnyeréséhez a feladatokon keresztül.

A feladatfejlesztés kerete C1

A KVK 2005 februárjában egy hároméves időtartamú projektet indított a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP 3.1.) forrásából *A 12. évfolyam verbális és kvalitatív értékelése és visszajelzése* címmel. A projekt része az érettségi vizsgateljesítmények részletes elemzése, e kimeneti pont mérésére alkalmas feladatok fejlesztése és új feladattípusok kipróbálása, továbbá az e tanulmányban bemutatandó kompetenciafejlesztő feladatállomány összeállítása és osztálytermi szintű alkalmazása a közoktatás különböző évfolyamain. Az Európai Szociális Alap (ESZA)¹ az alábbiakban

¹ Az ESZA a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP), az öt operatív program egyike, amely a foglalkoztatás, az oktatás és képzés, a szociális szolgáltatások és az egészségügyi ellátórendszer területén megvalósuló fejlesztéseket támogatja, illeszkedve az Európai Foglalkoztatási Stratégia és a Közös Foglalkozáspolitikai Értékelés által meghatározott szakmapolitikai keretekbe.

felsorolt kompetencterületeket preferálta a társadalmi integráció és kohézió növelése érdekében. E kompetencterületek értelmezése, a feladatállomány didaktikai koncepciójának kialakítása, majd a konkrét tantárgyi területek megválasztása a KVK-ban történt.²

- Alapkészségek (anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás, matematikai problémamegoldás)
- Idegen nyelvi kompetenciák (angol nyelv, német nyelv, francia nyelv)
- Infokommunikációs kompetenciák (informatikai írástudás)
- Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák (társadalomtudomány, természettudomány és művészet, jelen esetben leszűkítve a következő területekre: történelem, fizika, biológia, kémia, földrajz, rajz és vizuális kultúra).

Programunkban a tevékenységeken alapuló tanulásfelfogást követve a megnevezett területekre célirányosan fejlesztünk feladatokat, és kommentáljuk azok hatékony felhasználási lehetőségeit. Miután a program tanórán alkalmazandó produktumot hoz létre, fontos a tanulókkal való közvetlen kapcsolatteremtés, amely a feladathelyzet és a feladat révén történik. Hangsúlyt kap az értékelés fejlesztő aspektusa, összhangban azzal a felfogással, amely a kritériumorientált értékelést a fejlesztés eszközeként kezeli. A feladatok alkalmazását a tanártovábbképzés egyik lehetőségeként is értelmezzük, ugyanis a feladatok módszertani és értékelési eljárásokat is közvetítenek.

Felfogásunk szerint a létrehozott feladatállomány – tartalmi összetevői révén – alkalmas a tanulási tartalmak relevanciájának növelésére. A fejlesztés tartalmi (feladattartalmak, feladathelyzetek, problémamegoldási, tanulási modellhelyzetek) ugyanis közvetlenül a tanulókhöz szólnak, motiváló hatásúak, mivel a jelen kulturális, társadalmi, gazdasági, környezeti, az emberi kapcsolatokra, a lehetséges életviteli modellekre összpontosító élethelyzeteit, problémahelyzeteit modellezik a feladatokban. Az egyes területeken kifejlesztett komplex feladatállomány a kulcskompetenciák fejlesztő értékelésére irányul, így például a problémamegoldó gondolkodásra, a kommunikációs képességekre, az intelligens tanulásra, az alkalmazó tudásra. Az eddig elkészült feladatsorokból, illetve több ezer feladatból rövid mintákat közlünk az OKI honlapján (*Minták...*,2006).

E fejlesztési folyamat egyik jellemzője a pedagógiai tapasztalatok kölcsönös megosztása, az információszerzést lehetővé tevő, a fejlesztés hatékonyságát növelő partneriskola-hálózat kiépítése. A tanár-továbbképzési terület itt is lényeges: a feladatok fejlesztését célirányosan erre képzett tanári munkacsoportok révén valósítottuk meg. A program első tevékenységeként a négy kompetencterületen tizenkét tantárgyban mintegy háromszáz tanárt érintő, harminc-harminc órás feladatírói képzést szerveztünk az általunk kialakított tematikával és tartalommal.

A feladatfejlesztés a „diagnózisterápia” kontextusában C1

A feladatfejlesztés, a fejlesztendő tudásterületek és (rész)kompetenciák azonosítása több forrásra épül. Ezek közé tartoznak a közoktatás néhány kiemelt területéről rendelkezésre álló,

² Az alprojektek vezetői: Horváth Zsuzsanna (alapkészségek fejlesztése); Einhorn Ágnes (idegen nyelvi kompetenciák), Tompa Klára (informatikai kompetenciák), Bánkuti Zsuzsa (szociális, életviteli és környezeti kompetenciák). A projekteket Lukács Judit fogja össze. A tanulmányban az egyes tantárgyakra való hivatkozásokban felhasználtuk a projektek szakmai vezetőinek – Bánkuti Zsuzsa, Berecz László, Csorba László, Einhorn Ágnes, Horváth Zsuzsanna, Kaposi József, Lotfi Éva, Lukács Judit, Major Éva, Szappanos Éva, Tompa Klára, Ütőné Visi Judit – összefoglalóit.

az elmúlt évtizedben végzett hazai teljesítménymérések adatai (Monitor, Országos kompetenciamérés), továbbá a nem curriculum alapú, a tananyagon átívelő kompetenciák vizsgálatát célzó, ún. második generációs nemzetközi tudásmérések: PISA 2000 és 2003, PIRLS, IEA, TIMSS. Ez az empirikus bázis – hivatkozási alapként – kellően dokumentált és közismert ahhoz, hogy a fejlesztésről szóló társadalmi kommunikációban hitelessé és meggyőzővé tegye a fejlesztés indokait.³

Szakmai háttéranyagként szolgált a vizsgatárgyak kompetencia-térképe (az új érettségi vizsga részletes követelményeiben megjelölt kompetenciák együttese) (*Az érettségi vizsga...*, 2003). Így a fejlesztési területek azonosításában kiemelt szerepet játszott a 2003-as és a 2004-es próbaérettségi, valamint a 2005-ös első új vizsga, amelyek a fejlesztendő területekkel érintkező feladatsoraikkal átfogó képet nyújtanak a 11–12. évfolyamos tanulók teljesítményéről, így az egyes területeken megjelenő tudáshiányról is. A projekt koncepciójának kidolgozásában más empirikus adatok értelmezésére is támaszkodtunk, például az idegennyelv-tudás hazai állásáról (Petneki 2002; Bárdos 2002), az információs-kommunikációs technológiával kapcsolatos tanulói attitűdökről (Kárpáti 2001; Fehér 2004), a fiatal és a felnőtt korosztály olvasási szokásairól (Olvasáskultúra... 1999), a környezeti kompetenciákról (Kerber 2004; Havas; Varga 2006). A KVK évek óta működtet szakmai bizottságokat a vizsgafeladatok fejlesztésére, és ezekben gazdag szakmai tapasztalat és megosztható személyes tudás halmozódott fel a feladatmegoldások problematikus területeiről és a feladatok megoldása révén elérhető képességfejlesztés lehetőségeiről (lásd Einhorn 2006). Hasonló kvalitatív tapasztalati alapot adnak a tanárképzés szakmódszertanának megfontolásai vagy éppen e tantárgy-pedagógiák deficitjeként megjelölt területek. Az egyes tantárgyi területek mögötti tudományos eredmények, tanuláselméleti felismerések, a tudás szerveződését és alkalmazását újabb szempontokból leíró megközelítések is szerepet játszanak abban, hogy e mozgékony és rugalmas eszközzel – a tanulók elé kerülő feladattal – reagáljunk a diagnosztizált helyzetképre.

A komplex feladatfejlesztés magában foglalja az együttműködést is kívánó összetett tanulási, feladatmegoldási helyzetek modellezését (például kísérletek tervezése, értelmezése; adatok ábrázolása, értelmezése; összetett jelenségegyüttesek oksági összefüggéseinek felismerése, indoklása; vélemény, állásfoglalás érvekkel történő indoklása; ismeretek, kompetenciák életszerű helyzetben történő alkalmazása; a természeti, társadalmi, gazdasági, kulturális környezetben való tájékozódás képessége; projektfeladatok összeállítása, modellalkotás; különböző nézőpontú, perspektívájú források értelmezése; reflektálás, kritikai gondolkodás, információforrások használata; a „mit, mikor, miért” magatartás kialakítása). A feladatok sok esetben több tantárgy, illetve műveltségterület tartalmainak együttes kezelését igénylik. A feladatmegoldás távlatosan olyan viselkedési eljárások kialakulását is támogatja, amelyekkel változó körülmények között is hatékonyabb a tudás alkalmazása.

E fejlesztési program keretében különösen átfogó és egyben konkrét feladatot kíván a tanulási nehézségeket kezelő stratégiák azonosítása és a feladatállománnyal, illetve az értékeléssel

³ *Monitor '95 A tanulók tudásának felmérése. Mérés, értékelés, vizsga 1.* OKI, Budapest, 1997; *Monitor '97: A tanulók tudásának változása. Mérés, értékelés, vizsga 6.* OKI, Budapest, 1999; Vári Péter – Krolap Judit: *Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei (TIMSS 1995).* *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. 4. sz.; *PISA-vizsgálat 2000.* Alkotó szerkesztő: Vári Péter. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2003; Csapó Benő: *A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatában.* *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 3. sz.; Balázi Ildikó – Szabó Vilmos – Szalay Balázs: *A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség.* *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 11. sz.; Vári Péter – Balázs Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László: *Hogyan olvasnak a magyar kilenc évesek? Iskolakultúra*, 2003. 8. sz.

történő fejlesztési lehetőségek kimunkálása. Idetartozik az értékelésben az egyes megoldási lépésekre adott verbális visszajelzés is. Ez a módszer idejekorán felhívja a figyelmet a nehézségekre, és nem hagyja azokat felhalmozódni a kezelhetetlenségig. A motiváció szempontjából fontosnak tartottuk a feladatok tartalmi vonatkozásait, így például valóságos élethelyzetek feladattá formálását. A tanulási nehézségek kezelésében különösen fontos, hogy maga a tanulási helyzet releváns legyen, a feladatmegoldás pedig kézzelfogható eredménnyel járjon. Fontos hozam az ilyen munkát végző tanárok kölcsönös tapasztalatcseréje (partneriskolák hálózata), ugyanis tapasztalataink szerint mentálisan igen megterhelő, ha a tanárok izoláltan, szakmailag mintegy magukra hagyva szembesülnek a tanulók teljesítménykudarcaival, motivátlanságával. Ezért a feladatfejlesztés eredményeire épülő tervezett tanártovábbképzés célja a reflektív, következetes, konstruktív tanári hozzáállás kialakítása, megerősítése.

Az **alapkészségek** fejlesztésében kiemelt terület az anyanyelvi kommunikációs képességek, a szövegértés és a szövegalkotás, valamint a matematikai problémamegoldás és a modellalkotás fejlesztése. A fókuszban a kooperatív és kreatív tevékenységek állnak: kooperáció a szöveggel és a társakkal, szókincsfejlesztés, a szöveget kísérő információk azonosítása, rendezése, a szövegen belüli logikai viszonyok felismerése, problémamegoldó gondolkodás, lényegkiemelés, érzelmi intelligencia. A szövegműveletek szeparált megjelenítése, funkciójuk tudatosítása lehetővé teszi a különféle szövegfeldolgozási és hatáskeltési eljárások önálló alkalmazását újabb, ismeretlen szövegek olvasásakor is. A különféle feladattípusok egymásra épülése, differenciáltsága hozzájárul, hogy a tanulók az eljárásokat egymástól elválasztva felismerjék, gyakorolják, majd az egyes műveleteket ismét egymásra építve a szövegértési és szövegalkotási folyamatba integrálják. A gyakorlottságot növelő, a logikai és a kreatív feladatok segítségével lehetőség nyílik a szövegfeldolgozási folyamat részműveleteinek és az ezektől elválaszthatatlan globális szövegértésnek a gyakorlására. A feladatok megoldása módot ad a szövegtípusok, írásbeli műfajok létrehozásának folyamatában elsajátítható gondolkodásmód és nyelvhasználati tudás kreatív alkalmazására. A matematika tantárgy oktatása és az új érettségi vizsga követelményei szerinti felkészítés során folyamatosan jelen van a problémamegoldás és a modellalkotás képességének fejlesztése. A feladatsorok elkészítésekor figyelembe vettük azokat a szempontokat, amelyek motiválttá teszik a tanulókat a feladatok megoldásában. Legfőbb célunk az volt, hogy a feladatsorok megoldása során a tanulók felfedezzék, és eredményesen rögzítsék magukban a módszereket és az elsajátítandó ismereteket. A feladatsorok többsége nagyon kevés tárgyi tudásból kiindulva, a tárgyi ismeretekben fokozatosan előre haladva tölti be fejlesztő funkcióját. A kézikönyv tematikus csoportosításban tartalmazza a feladatokat, feladatsorokat, közöttük jó néhány olyan is található, amely más tantárgyakban megszerzett vagy megszerzhető ismereteket hív elő, illetve használ fel (pl. irodalom, földrajz, számítástechnika).

Az **idegen nyelvi** kompetenciák továbbfejlesztése az eddigi empirikus mérések adatai szerint problematikusnak minősülő területekre összpontosít: az idegen nyelvű szövegértésre, az írásra és a hallás utáni értésre. Mindhárom terület összefüggésben áll az alapvető tanulási képességekkel. Az autentikus élő idegen nyelvű szövegek megértésében, feldolgozásában és a szövegalkotásban (adott terjedelmű és műfajú, kommunikációs célú, különböző terjedelmű szövegek létrehozása) meghatározó tényezők fejlesztése növeli a kommunikációs képességeket, amelyeknek alapvető szerepük van mind a továbbtanulásban, mind a munka világához történő rugalmas alkalmazkodásban. Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztési területei közül különösen nagy jelentőségű a kommunikáció (nyelvhasználati formák, pl. beszédértés, beszéd, olvasás, írás), a problémamegoldás (kreatív gondolkodás) és a társas kompetenciák (vita, együttműködés csoportban) fejlesztése. A társas kompetenciák

fejlesztésének igénye változatos tanulói tevékenységek alkalmazását is jelenti a nyelvórán. A hallott szöveg értésének fejlesztése a munka világa szereplőinek vélekedése szerint az egyik legfontosabb képesség, egyben a halláspercepciót, az általános figyelmet, a szociális, életviteli és környezeti kompetenciákat (pl. a másokra való odafigyelést, együttműködést) is mozgósítja (Major 2001). A beszédkészség fejlesztésében nagy hangsúlyt fektettünk az adott beszédfeladat sikeres megoldásához szükséges szóanyag, nyelvi funkciós elemek és beszédfordulatok elmélyítésére és tudatos használatára. A hallott és olvasott szövegértés fejlesztésében törekszünk a globális értés és a részletekre odafigyelő szövegértés megkülönböztetésére; a hozzájuk tartozó feladatok is ezek tudatosítását célozzák. A fejlesztő feladatok célja, hogy az idegen nyelv elsajátítása során a tanuló számára megjelenítsék azokat a gondolati elemeket és a nyelvi megvalósítást kísérő folyamatokat, amelyek az anyanyelvi kommunikációban is jelen vannak – sokszor nem tudatosuló – stratégiák formájában.

A fejlesztő feladatok az elsajátítandó idegen nyelvi kommunikációs stratégiákat lépésekre bontják, így lehetőséget nyújtanak a tanulónak, hogy egy kommunikációs helyzetben kísérletezzon: kipróbálja azokat a „ha..., akkor” típusú kommunikációs-nyelvi tevékenységeket és döntéseket, amelyek a sikeres megértés és kifejezés feltételei. A tanuló reflektál a próbálkozásaira, annak (rész)eredményeit kiértékeli és összegzi. A fejlesztő feladatok „vezérlésével” tehát olyan stratégiai és nyelvi eszköztárat alakíthat ki magának, amelyet aztán a tanulási folyamatból kilépve valós kommunikációs helyzetekben is alkalmazhat. Később ez a kommunikációs kompetencia a vizsgafeladatok megoldása során is érvényesülhet. Egy-egy blokk központi eleme mindig az autentikus dokumentum, köréje szerveződnek a készségeket fejlesztő feladatsorok. A feladatállomány egyben a „világismeretét” (pl. az európai jelenismeretet) is bővíti, hiszen az idegen nyelvű szövegek szinte bármit tematizálhatnak a mindennapi élet helyzeteitől az ismeretterjesztő anyagokig. A feladatállomány kialakításában természetesen szerepet játszik bármely nyomtatott és elektronikus adatforrás, az egyes feladattípusok pedig az egyéni feladatmegoldástól a dialógusig, a projektfeladatokig sokféle helyzetet modellezhetnek. A fejlesztő feladatcsomagok szintjeinek meghatározása igazodik az Európa Tanács szintrendszeréhez.

Az **infokommunikációs** kompetenciák (informatikai írástudás) továbbfejlesztése alapvetően fontos társadalmi, gazdasági igény, egyúttal az egyéni tanulási pálya zavaraiiban, így a tanulási hátrányok kezelésében is meghatározó terület. A feladatfejlesztés lehetőséget ad eltérő szemléletű feladatállomány fejlesztésére, az informatika igen gyorsan változó lehetőségeinek, az IKT elterjedésének rugalmas követésére, sőt új szükségletek kialakítására is. (Az IKT esetében ugyanis mindig az a kérdés, melyek azok a tudáselemek, amelyeknek a mérése már az IKT elterjedése miatt nem releváns, és melyek azok az elemek, amelyek a továbbtanulás, illetve a munkaerő-piac változásai miatt szükségessé válnak.) Ehhez folyamatosan figyelni kell az informatika felhasználásában megjelenő új eszközök és új szemléletek alakulását. Az iskolai informatikatudás esetében ugyanis elvárható a tanulók és a tanárok tudásának „együtt mozgása”, az eddiginél sokkal nagyobb adaptivitás a mindennapi és a munkaerő-piaci szükségletekhez. Mindezt egy rugalmas felépítésű és folyamatos fejlesztésű feladatállomány képviselni tudja. A feladatfejlesztés kulcsszava a komplexitás és a tantárgyközi informatikai írástudás. Ennek megfelelően az egyik cél – a már kidolgozott, illetve folyamatosan fejlesztett digitális tudásbázis alapján – osztálytermi módszertanok kidolgozása az IKT tantárgyi, tantárgyközi felhasználásához és az ehhez szükséges informatikai ismeretek, kompetenciák továbbadása tanároknak és tanulóknak egyaránt. Az IKT esetében különösen érzékeny terület a tanári tudás. Feltevésünk szerint felkészültségben, szemléletben a tanárok hátrányos helyzetben vannak az üzleti, gazdasági szférában dolgozó informatikusokkal szemben mind a naprakész ismereteikben, mind a felhasználói és közvetítői kompetenciáikban. A

tanártovábbképzések és a piaci tanfolyami szféra között is jelentős eltérés tapasztalható, például a világhálóval kapcsolatos technológiákban, az adatbázisok kezelésével összefüggő területeken. (További probléma, hogy sok esetben a tanulók számára is nyilvánvaló a tanári tudás lemaradása.) A feladatfejlesztés csökkentheti a piaci és a közszolgáltatás közötti jelentős eltérést, mérsékelheti az iskola lemaradását. A többi tantárgy IKT-felhasználásában érzékelhető módszertani „űr” betöltésében is szerepet játszik ez a fejlesztés, amelyben az informatikai kompetenciák érintkeznek az alapképességekkel (lásd az informatikai írástudás komplex tartalmát), és ha valóban tantárgyközi felhasználással megoldható feladathelyzeteket modelleznek. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatása – az egyéni tanulás, a differenciálás, a felzárkóztatás segítése – kezelhető az IKT eszközrendszerével. Ennek kimunkálása jelentős fejlesztési hozammal járhat, különösen, ha a rendszeres értékelés valóban azonosítani tudja a problematikus kompetenciaterületeket.

A **szociális, életviteli és környezeti** kompetenciák továbbfejlesztése keretében kidolgozásra került e kompetenciaterület tantárgyközi, több műveltségi területet érintő értelmezése – mindenekelőtt a feladatfejlesztés és az értékelés nézőpontjából. Különösen meghatározó a különböző kimeneti pontokon zajló mérések ez irányú (tematikus) elemzése, ugyanis többféle adatforrásból lehet következtetni e kompetenciaterület jelen „helyzetére”, illetve a fejlesztést igénylő problémákra. A fejlesztésben különösen nagy hangsúlyt kap a *fenntartható fejlődés*, melynek tematizálása, életmódbeli, információs, problémamegoldási összefüggéseinek a feltárása a feladatfejlesztést kísérő tevékenység része. A projekt keretében kimunkálásra került egy kompetencia-, illetve témamátrix.⁴ A fejlesztés során gazdag tartalmi bázis (pl. szöveges, képi dokumentáció, adatbázis az idetartozó hazai és európai problémákról) jött létre. A feladatfejlesztés ugyanis lehetővé, sőt elengedhetetlenné tette a természettudomány, a társadalomtudomány és a vizuális kultúra szakmai képviselői közötti együttműködést, tekintettel a szociális, életviteli és környezeti kompetenciákban, illetve a fejlesztésükben lévő komplexitásra. A feladatokban a természettudományos tárgyak tudáskonceptiójával összhangban – változatos munkaformákba ágyazottan – a közös kompetenciaterületek mellett az összegzően módszertani kompetenciáknak nevezett megfigyelés, kísérletezés, mérés, az adatokkal való „bánni tudás” és a stratégiai tervezés kap hangsúlyosabb szerepet. A feladatok megoldása feltételezi a kritikai gondolkodást, a rendszerezést, az analógiák felismerését, a logikus gondolkodást, a kreativitást, a döntésképeséget. E kompetenciaterület feladataiban is érvényesül a projektmunka, a prezentációkészítés, sőt a drámapedagógiai módszerek (pl. szerepjáték, szimulációs játék, közös döntés, környezeti problémák, konfliktusok megjelenítése, elképzelt történelmi helyzet, mentalitás rekonstruálása, a jelentől eltérő civilizáció, kultúra pozíciójának empatikus átélése) is helyet kapnak. A látvány- és ábraolvasási készség, a vizuális környezet befogadásával párhuzamosan fejleszthető konstruálás olyan átfogó képességek, amelyek jelentős szerepet játszanak a feladatfejlesztésben érintett korosztályok megismerő és tudásszerző eljárásaiban.

A feladatfejlesztés koherenciája C1

A projekt témavezetői és közreműködői szakmai konszenzusra jutottak a minden egyes területen érvényesíthető „közös kompetenciák” meghatározásában, amelyek koherenssé tehetik az egyes területekhez kötődő feladatállományt. Így végül egy olyan többkomponensű

⁴ A kompetenciamátrix továbbfejlesztésének egyik alapja egy lehetséges és részletesen kidolgozott tipológia: www.oki.hu mátrix-kereszttantervi kompetenciák.

modell jött létre, amely mind a négy kompetenciaterületen érvényesíthető, következésképpen az érintett tantárgyak mindegyikének feladatállományát át tudja fogni.

A fejlesztő feladatok közös kompetenciartománya:

- kommunikáció,
- problémamegoldás,
- modellalkotás,
- tájékozódás térben és időben,
- társas kompetenciák,
- érzelmi intelligencia.

A **kommunikáció** magában foglalja a legfontosabb nyelvhasználati formákat és tevékenységeket (beszédértés, beszéd, olvasás, írás), de tágabban azt a tanulási, feladatmegoldási, értékelési klímát is, amelyben a feladatokat alkalmazzák, és az értékelő visszajelzéseket megfogalmazzák (pl. szövegalkotás, angol nyelv, német nyelv, biológia, történelem).

A csoportmunka hatékonyan támogatja a társas kommunikációt, valamint a szociális kompetenciák alakulását. A feladatmegoldáshoz szükséges adatok, a szöveges és a vizuális információk feldolgozása átfogóan fejleszti az olvasás, szövegértés képességét (pl. a vizuális jelrendszer transzformációja a matematikában, különböző források értelmezése a történelemben, verbális információk vizuális megjelenítése a földrajzban).

A **problémamegoldás** és a **modellalkotás** összetett kognitív képességek, amelyek az egyes területek sajátosságainak megfelelően játszanak szerepet a feladatsorokban. A feladatok tehát a rutinszerűen is alkalmazható gondolkodási sémák helyett előnyben részesítik a problémamegoldás helyzetét és gondolkodási műveleteit (pl. matematika fizika, biológia, földrajz). A kifejezetten e képességterületek fejlesztésére hivatott feladatok teret adnak az összefüggésekben való kreatív gondolkodásnak (pl. szövegalkotás, rajz és vizuális kultúra, történelem). Feltevésünk, hogy a tanulási kudarcokkal küszködő tanulók is eredményesebben fejleszthetők, ha a gondolkodási képességek szempontjából heterogén csoportban foghatnak hozzá az összetettebb gondolkodási műveletekhez is igénylő, úgymond nehezebb feladatokhoz, amelyek addig számukra elérhetetlennek tűntek.

A **tájékozódás térben és időben** olyan általános és alapvető azonosítási képesség, amelynek „minősége” szinte valamennyi tanulói feladatmegoldásban, produktumban feltárható, legyen szó térképolvasásról, egy mese értelmezéséről, idegen nyelvi szöveg megértéséről, egy történeti forrás adatainak vagy egy gótikus katedrális tájolásának azonosításáról.

A **társas kompetenciák** – pl. együttműködés heterogén csoportban, mások megértése, kapcsolatépítés, kapcsolat fenntartása, vitastílus alakítása, érvelési módszerek alkalmazása, konfliktuskezelés, önérvényesítés és empátia, szolidaritás – e projekt egyik kiemelt területeként a feladatmegoldási tevékenységek változatossága révén fejleszthető.

Az **érzelmi intelligencia** az önmagunkra vonatkozó személyes és a másokra irányuló odafigyelés képességéből tevődik össze. Alapvető személyes kompetenciák: éntudatosság, önszabályozás, motiváltság; társas kompetenciák: mások iránti érzékenység (empátia), mások befolyásolásának képessége, együttműködés, csapatszellem, érzelmek kezelése. A hagyományos értelemben vett, legalábbis részben öröklött adottságokon alapuló értelmi intelligenciával szemben az érzelmi intelligencia összetevői bármely életkorban fejleszthetők

a rutinná vált gondolkodási és cselekvési sémák alternatíváiként. Arról, hogy a tanulási nehézségek, illetve a tanulási eredményesség hogyan függ össze az érzelmi intelligenciával, nem állnak rendelkezésünkre adatok a hazai diákság köréből, de feltevésünk szerint a feladatkészítésre, a megoldási és értékelési helyzetekre e szempontból (is) figyelő, erre a dimenzióra is reflektáló feladatkészítő és tanári magatartás képes e meghatározó emberi adottság növelésére.

A feladatfejlesztői tevékenység, illetve a feladatállomány szakmai koherenciáját más eszközökkel is biztosítjuk, például a projekten belül kapcsolatokkal, valamint a fent említetteken túl más képességek fejlesztésével. Így visszatérő feladatelem az induktív gondolkodás, a konstruálás, az információkezelés, a lényegkiemelés, a logikai készségek alkalmazása, az ok-okozati viszonyok megértése, sőt feltárása, létrehozása. A konstruálás például nem kizárólag intellektuális tevékenység, hanem esetenként kompozíció, tárgy, alkotás, építmény stb. létrehozása (pl. fizika, történelem, rajz és vizuális kultúra). Ugyanígy természetesnek vehető az is, hogy e „képességek” nem deklarációként, jelszóként jelennek meg, hanem minden egyes terület konkretizálja azokat a maga tartalmaival és tevékenységeivel.

A fejlesztő feladat és jellemzői C1

A fejlesztő feladatok *tanulói tevékenységekre* épülnek. Ez annyit jelent, hogy a feladatsorokhoz cselekvéssor, illetve tevékenységrendszer társul. A feladatokhoz, illetve feladatsorokhoz készülő felhasználási útmutatók jelzik az ajánlott munkaformákat. Ezáltal változatos munkaformákra, tanulási helyzetekre nyílik lehetőség (pl. projektmunka, csoportmunka, terepmunka, portfólió). Az egyes feladatokhoz nyitott (kötetlen, a tanár döntésére bízott) vagy zárt, kötött (megjelölt) munkaforma társulhat.

A feladattartalmak – többek között – tematizálják a fejlesztési területekben kitüntetett, például szociális, életviteli, környezeti kompetenciákat. A feladatok tárgya, témája természetesen kapcsolódik a tananyagtartalmakhoz is, bár e kapcsolódás eltérő módon valósul meg az egyes területeken attól függően, hogy a feladatsorok milyen háttértudást, tudáskeretet, alkalmazási-gyakorlati képességet feltételeznek már meglévőnek, kialakultnak.

A feladattartalmak gazdag és a céloknak megfelelően releváns (nyomtatott, vizuális, elektronikusan tárolt stb.) forrásanyagból építkeznek, esetenként kifejezetten az interneten elérhető információk használatát és alkalmazását igénylik. A feladatkészítés egyik alapelve, így a fejlesztő feladatnak minősített szakmai termék egyik kívánatos sajátossága, hogy a feladat (és a feladathelyzet) érdekes, motiváló legyen. A „flow”⁵ értelmében szorongást keltő „antiélmény” helyett kíváncsiságot, megértésélményt keltsen.

A feladatok általában nem izoláltan, hanem egy-egy feladatsor részeként jelennek meg, úgynevezett célorientált „*didaktizált blokkokban*”. Ez azt jelenti, hogy a feladatsorban azonosíthatók (1) a fejlesztési célok, (2) a tevékenységek, eljárások, (3) a tanulási-megoldási lépések. Miután a fejlesztő feladatok egyik kiemelt célja a formatív értékelési eljárások erősítése, a feladatsorokhoz tartozó felhasználási útmutató tartalmazhat kvalitatív értékelési kritériumokat, esetenként lehetséges teljesítményszinteket.

⁵ Vö. Csíkszentmihályi Mihálynak a „flow”-élményről, a „flow”-nak a tanulásban betöltött szerepéről írott gondolataival (Csíkszentmihályi 2001).

A „didaktizált blokk” általában (célorientált feladatsor) tartalmazza:

- a feladatsor célját,
- a feladatsor tárgyát, témáját,
- a tanulói tevékenységeket (cselekvéssort, magatartásformát),
- a feladatokat.

A felhasználási útmutató általában tartalmazza:

- az ajánlott vagy kötött munkaformákat,
- a feladatsor alkalmazásához szükséges időtartamot és eszközöket,
- esetleg megfigyelési szempontokat a tanulók tanulási, feladatmegoldási módjainak megértése érdekében,
- az elért és az elérendő megoldási szint közötti távolság kommunikálását segítő, a távolság csökkentését célzó kvalitatív értékelési kritériumokat.

A fejlesztő feladat az iskolában C2

A fejlesztő feladatokat az ún. „partneriskolák” szaktanárai a tanórán vagy a tanóra alternatívájaként felfogott más tanulási helyzetekben (pl. könyvtárban, terepen) alkalmazzák. A feladatok a célzott korosztályon túl esetenként megjelölik a különböző teljesítményű és képességű tanulókat, ugyanakkor az esetleges órai differenciálás a szaktanár döntésén múlik.⁶

Miután a feladatmegoldás kitüntetett terepe a tanóra, a feladatok fontos jellemzője a megoldásukhoz szükséges, becsült időtartam. Ez az időigény a 10-25 perctől 4 x 45 percig terjed. Vannak rövidebb időtartamú (ún. elemi) tevékenységek, amelyek viszont ismétlődő jelleggel, egyfajta kumulálódó fejlesztő hatásra számítva jelen a feladatsorokban. A fejlesztő feladatok alapvetően bátorító és támogató iskolai környezetben tudnak működni, ahol az iskolavezetés vállalja például a terepmunkával vagy több tanóra összevonásával együtt járó szervezést is. Esetenként szükség van több tanár együttműködésére is. Az iskolai környezetben alapvetően szükséges infrastruktúra: a könyvtár (pl. egy- és kétnyelvű szótárak), a tanulói kísérleti eszközök, a számítógépes környezet, az internet-hozzáférés, a magnetofon és a videó.

A fejlesztő feladat hatásának értelmezése C1

A kompetenciafejlesztést célzó program hatása várhatóan többretegű, attól függően, hogy a tanítási folyamat melyik szereplőjének a nézőpontjából azonosítjuk, illetve milyen időtávban gondolkodunk e hatásról. Maga a feladatfejlesztés is jelentős hatású, hiszen a résztvevők, közreműködők (készítők és lektorok) számos általánosítható szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A fejlesztő feladat alkalmazása nyilvánvalóan hat a tanulásszervezésre, a tanári kommunikációra és a tanulók egymás közti interakcióira egyaránt. Az idődimenzió szerint el kell különítenünk a rövid és a hosszú távú hatást, ugyanis a projekt egészében olyan meghatározó kompetenciák fejlesztéséről van szó, amelyek alakulásáról csak hosszabb távú, longitudinális megfigyeléssel dokumentálhatók megbízható információk.

⁶ Az ún. didaktizált blokkok tágabb értelemben prognosztizálják az azonos iskolázási szinten (évfolyamon) tanuló diákcsoportok tudás- és képességszintjét, hiszen ezek az előfeltevések már a feladatok létrehozásához is szükségesek.

A fenti értelemben felfogott és kezelt fejlesztő feladatok koncepciója a tanulói „progresszióról” „ha..., akkor...” típusú feltevéseket fogalmaz meg. E feltevések valószínűsítik, hogy melyik feladatblokk melyik kompetenciaterület fejlesztésére alkalmas.

A feladatblokkok hatásának megnyilvánulásában kitüntetett területnek számít a tanóra, a tanórai tanulásszervezés és a tanulói tevékenységek. A fejlesztő feladatok tanári munkára gyakorolt hatásában feltételezhető a metodikai kultúra változása, például a tankönyv- és az előadás-központú oktatáshoz képest a tanulók konkrétan azonosítható, személyes tanulási, feladatmegoldási problémái, sikerei felé fordulás. Várhatóan rövid távon változik a tanórai tanári kommunikáció, többek között az értékelési helyzetekben nyilvánul meg a tanulók számára informatív és differenciált formatív értékelés. Az értékelési kultúra változásában a formatív értékelés megerősödése egyúttal a feladatfejlesztés egyik kiemelt célja is (*Fejlesztő értékelés...*, 2005; Weiss 2005).

A tanulók számára a fejlesztő feladat kiszámítható tanulási (feladatmegoldási) környezetet teremt, egyúttal a fejlesztő a feladat a „próbálkozás”, a heurisztikus tanulás terepe is. Ez a tanulásfelfogás fejleszti az önismeretet, a hibafelismerés és hibajavítás képességét, míg a támogató-bátorító tanári visszajelzések növelik a biztonságérzetet, fejlesztik az önbizalmat és a társas együttműködési képességeket. A fentiek értelmében a fejlesztő feladatoknak tehát nem az a céljuk, hogy rutinszerű, tréning jellegű, közvetlen vizsgafelkészítést nyújtsanak. Arra irányulnak, hogy a kommunikációs stratégiák fejlesztésével a tanuló olyan kompetenciá(k)ra tegyen szert, amelyek birtokában cselekvő „biztonságban” érezheti magát. Fontos tehát folyamatában megtapasztalnia, hogy a lehetséges eszközökkel hogyan vértézheti fel magát.

A rövid és a hosszabb távú progresszió néhány elemének, összetevőjének jellemzőiről, mértékéről, nagyságrendjéről a program végeztével többféle módon szerzett információk alapján tájékozódhatunk. A konzultáció, a tanári interjú, az óramegfigyelés, az esetelemzés, a rögzített tanári tapasztalatok értelmezése olyan kvalitatív kutatási módszerek, amelyek révén hozzáférhető válnak a reflektált tanári tapasztalatok.



Összegzésként meghatározzuk a fejlesztő feladat általunk kialakított koncepcionális jellemzőit. A fejlesztő feladat világos feladatinstrukciókat tartalmaz, és változatos feladatmegoldási tevékenységek érvényesülnek benne. A feladatmegoldás tanulói tevékenységekre (cselekvéssorra, tevékenységrendszerre) épül. A feladattartalmak érdekesek, motiválóak, esetenként elősegítik a „*flow-élményt*”. A feladat általában egy feladatsor, azaz didaktizált blokk része, amelyen belül azonosíthatóak a fejlesztési célok, tevékenységek, eljárások, tanulási, feladatmegoldási lépések. A fejlesztő feladat támogató értékelői visszajelzéseket, azaz fejlesztő értékelést kíván/tesz lehetővé. Hatásának érvényesüléséhez ideális tanítási-tanulási környezetet teremt a reflektív tanári magatartás, a támogató érzelmi klíma és a fejlesztő, kvalitatív, kritériumorientált értékelés.

Irodalom

Az érettségi vizsga részletes követelményei. *Magyar Közlöny*, 2003. május 27. 57 szám, II. kötet.

Bárdos Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás*, 2002. 8. sz.

C. H. Weiss (2005): *Értékelés*. Suli-Nova – OKI, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Ford.: Legédy Edit. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Einhorn Ágnes (2006): A vizsgafeladatok fejlesztésének folyamata és kritériumai. In *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. OKI, Budapest.

Fehér Péter (2004): Az IKT-eszközök iskolai alkalmazásának irányelvei és gyakorlata nemzetközi kitekintésben – az IEA SITES kutatásai alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. OECD–CERI. OKI, Budapest, 2005.

Havas Péter: *A fenntarthatóság pedagógiájáról*. <http://korlanc.uw.hu/download/cikk14.htm>.

Kárpáti Andrea (2001): Az informatikai kompetencia fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.

Kerber Zoltán (szerk., 2004): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. OKI, Budapest.

Major Éva (2001): *A közoktatás nyelvi vizsgareformjának szakmai, oktatáspolitikai és társadalmi feltételei*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Minták a fejlesztő feladatokról. OKI, 2006. [http://www.oki.hu/Tudástár/Feladatfejlesztés, fejlesztő feladatok](http://www.oki.hu/Tudástár/Feladatfejlesztés,fejlesztőfeladatok)

Olvasáskultúra az internet korában.– Részletek a kerekasztal-beszélgetésből. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 4. sz.

Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.

Varga Attila (2006): Környezeti kompetencia. In *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. OKI, Budapest.