

Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna

## Kerettanterv és helyi tanterv – a gyakorlatban<sup>1</sup>

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2011. november és 2012. február között kerettantervi implementációs kutatást végzett a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt keretében. A kutatás azt vizsgálta, hogy a jelenleg érvényes kerettantervek milyen módon épültek be az intézmények helyi tantervébe, illetve pedagógiai gyakorlatába. Az alábbi tanulmány a legfontosabb eredményeket összegzi.

### A KUTATÁSRÓL

A vizsgálat során a következő, előzetesen megfogalmazott kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen mértékben veszi figyelembe az iskolai gyakorlat a központi tartalmi szabályzó dokumentumokat?
- Mennyire érik el céljukat a központi tantervi előírások?
- Képesek-e ezen szabályzók, előírások hatékonyan befolyásolni a tanítás-tanulás folyamatát, vagy önmagukban alig hatnak a napi gyakorlati munkára?

A kutatás a következő három – egymást kiegészítő és gazdagító – módszerrel, illetve mintavételi eljárással dolgozott:

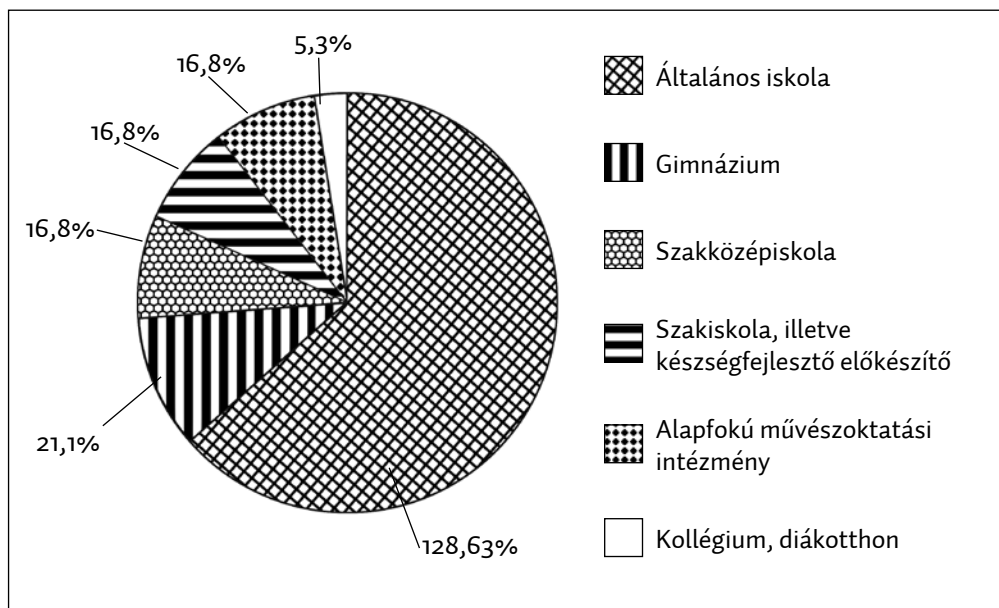
- A 200 közoktatási intézményből álló reprezentatív mintán végzett kérdőíves vizsgálat fő célja egy olyan, általánosnak tekinthető helyzetkép megragadása volt, amelynek adatmegoszlásai országos érvényűnek tekinthetők.
- A kisebb körben, 25 intézményvezetővel készített mélyinterjú-sorozat célja a kérdőíves vizsgálat – döntően számadatokban kifejeződő – eredményeinek életszerű, konkrét példákkal való megvilágítása, és egyes folyamatok belső összefüggéseinek feltárása volt.
- Három fókuszcsoportos beszélgetés pedig a rendszer további kulcsszereplőinek (szakértők, pedagógusok, fenntartók) nézőpontjából megfogalmazott gondolatokkal gazdagította azt a képet, amely a vezetői mélyinterjúk során rajzolódott ki a vizsgált témával kapcsolatban.

<sup>1</sup> A cikk alapjául szolgáló kutatási zárótanulmány *A jelenleg érvényes kerettantervek implementációjának és a helyi tantervek iskolai szerepének vizsgálata* címmel, a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt 9003. számú elemi projektje keretében készült, és az alábbi közreműködők összefoglalóira épült: Dr. Bártfai Edit, Eruditio Hungária Kft., Gönczöl Enikő, Kállai Gabriella, Kovácsné Botzheim Ildikó, Morvay Zsuzsanna, Perlai Zoltán, Südi Ilona, Török József.

## A 200-as intézményi minta és a kérdőíves vizsgálat

A vizsgálatba bevont iskolák kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy a minta alkalmas legyen a kerettantervek implementációs gyakorlatának *intézménytípusonkénti összehasonlítására*. Országos arányuknak megfelelően, a vizsgált intézmények legnagyobb hányada (63%) általános iskola volt. 10 százalékot képviseltek a mintában a gimnáziumok, és hozzávetőleg 8-8 százalékkal jelentek meg a szakközépiskolák, illetve a szakiskolák – ez utóbbiak közé értve a készségfejlesztő, előkészítő és speciális szakiskolai feladatokat ellátó intézményeket is. Jelzésértékűen bekerült a mintába néhány alapfokú művészeti iskola, illetve kollégiumi, diákotthoni feladatokat ellátó intézmény is.

1. ÁBRA: A vizsgált iskolák intézménytípus szerinti megoszlása



A mintavétel további szempontjai a következők voltak: a magyar közoktatási rendszer intézményi körének lefedése a *fenntartók* oldaláról, valamint a *regionalitás* és az ország *településszociológiai szerkezetének* leképezése.

A megkérdezettek 84 százaléka az adott intézmény első számú vezetője, 12 százaléka helyettes vezető, míg az esetek 3 százalékában egy tagintézmény vagy intézményegység vezetője válaszolt a feltett kérdésekre. Életkorukat tekintve a válaszadók nagy többsége (87%) 40 és 60 év közötti vezető volt. 36 százaléka mindössze néhány éve vezette iskoláját, 30 százalékuknak 5 és 10 év közötti vezetői gyakorlata volt. 60 százalékuk válaszolt nemmel arra a kérdésre, hogy részt vettek-e valamilyen tantervírásra felkészítő továbbképzésen.

Az adatfelvétel helyszínen kitöltött online kérdőív használatával, közoktatási szakértők, illetve szaktanácsadók bevonásával történt. A kérdőív 52 kérdést tartalmazott, amelyek 38 főkérdéshez kapcsolódtak. Az első kérdéscsoport a válaszadóra vonatkozó adatokra (neme, beosztása, életkora, végzettsége, mióta vezető az adott intézményben, illetve vett-e részt tantervi továbbképzésen vagy esetleg központi tanterv írásában) irányult. A második a vizsgált intézmény sajátosságaival (földrajzi jellemzők, fenntartó, tanulói létszám, SNI, HHH-s és tehetségesnek tartott tanulók aránya) állt kapcsolatban. A harmadik kérdéscsoport az oktatás tartalmi szabályozásával összefüggő vélemények feltárására törekedett. A negyedik – és egyben leghosszabb – kérdéssor a *kerettantervek implementációs folyamatát* (kik és hogyan vettek részt benne, milyen módon születtek meg az ezzel kapcsolatos döntések az iskolában) vizsgálta. Itt kapott helyet az a kérdés is, hogy az intézmény részt vett-e valamilyen uniós forrásból támogatott tartalmi fejlesztésben, s ha igen, miként befolyásolta ez az intézmény tantervét, illetve napi pedagógiai gyakorlatát. Az ötödik kérdéskör azt vizsgálta, hogy milyen szerepet játszik *a helyi tanterv az iskola életében* (kik férnek hozzá, mikor és mire használják a pedagógusok, illetve az intézményvezetés, milyen módon tartják karban). S végül, a hatodik kérdéskör a válaszadók véleményét kívánta összegyűjteni *a most formálódó új szabályozási rendszerrel kapcsolatban*. Az adatfelvételre 2012. január 3. és 13. között került sor.

## A vezetői mélyinterjúk

Az interjúk készítéséhez kiválasztott 25-ös mintába azonos arányban kerültek úgynevezett „*innovatív*” intézmények, melyek egyedi nevelési programjuk, pályázati aktivitásuk, valamint jó gyakorlataik révén minták lehetnek mások számára, illetve „*hátrányos helyzetű*” intézmények, amelyek tanulóiak szociokulturális jellemzői, gyengébb infrastruktúrájuk, a fenntartói környezet kedvezőtlen gazdasági jellemzői, vagy akár mindezek együttes előfordulása alapján, hátrányos helyzetűnek tekinthetők. Ugyanakkor megjelentek a mintában olyan iskolák is, amelyekre „*hátrányos helyzetűk*” ellenére is *magas fokú innovativitás jellemző*, vagyis esetükben egyszerre érvényesült a fenti két feltétel. Az első és második csoportba sorolható intézmények aránya 40-40 százalék volt (10-10 iskola), míg a mindkét szempontnak megfelelőké 20 százalék (5 iskola).

A meglátogatott iskolák legnagyobb hányada közép-magyarországi volt, megjelent ugyanakkor a mintában az Észak-Magyarország, az Észak-Alföld és a Nyugat-Dunántúl régió is, fenntartói szempontból is több típust képviseltek az intézmények.

Az interjúkon általában az iskola vezetője vett részt, de számos esetben bekapcsolódott egy-egy igazgatóhelyettes, valamint a helyi tantervek kidolgozásában fontos szerepet játszó más személy is. A beszélgetés első öt-tíz percében az iskola vezetője foglalta össze egy „*szubjektív iskolaportré*” keretében, hogy ő milyennek látja saját intézményét. Érdekes volt, hogy a nyilatkozók ebben a szakaszban elsősorban két dolgról beszéltek. Egyrészt tanáraik átlagosnál jobb hozzáállását, képzettségét, értékpreferenciáit hangsúlyozták, másrészt az iskolára jellemző objektív körülményekről szóltak. A tantestület mint egész, különösen az innovatív intézményekben kapott kiemelt hangsúlyt. Ezt követően a beszélgetés a következő három témakör köré rendeződött:

- A kerettanternvi adaptáció folyamata (a helyi tanternv készítését megelőző iskolai lépések, az alapul szolgáló kerettanternv kiválasztásának folyamata, az ezzel kapcsolatos döntések mechanizmusa, változatlan formában megőrzött elemek és tartalmi kiegészítések).
- A helyi tanternv elkészítése és a dokumentum szerepe az iskola életében (a tanternvkészítő munka folyamata – résztvevők, viták, döntések, nehézségek; a helyi tanternv használata a napi gyakorlatban és karbantartásának módja).
- A tanternvi szabályozással és az aktuális közoktatási változásokkal kapcsolatos vélemények (a központi szabályozás kívánatos mértéke és területei, a helyi tanternvkészítés támogatási igényei, az érzékelhető változások várható következményei).

A 25 mélyinterjú diktafonos hangrögzítéssel készült, 2011 decemberében.<sup>2</sup>

## Fókuszcsoportos beszélgetések

Az első fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői olyan szakértők és szaktanácsadók voltak, akik mindannyian legalább egy évtizedes tapasztalattal rendelkeztek e tevékenységi területen, és többségük intézményvezetőként is dolgozott. A pedagógusokból álló fókuszcsoport tagjai között fővárosi, valamint a budapesti agglomerációból, illetve néhány kisebb és közepes méretű vidéki városból érkező tanárok voltak – felerészben középfokú, felerészben pedig általános iskolákból. A velük folytatott beszélgetésnek érdekes színt adott az a tény, hogy túlnyomó többségük nem vett részt saját intézménye helyi tanternvének elkészítésében. Az intézményfenntartók csoportjában képviseltette magát a főváros, több vidéki nagyváros és néhány kisebb település önkormányzatának ágazati döntés-előkészítésért felelős vezetője. Jelen voltak a nonprofit szektor iskolafenntartóinak alapítványi és egyesületi képviselői, valamint egy iskolafenntartó kisebbségi önkormányzat tagja is.

A beszélgetés mindegyik csoportban négy felkért résztvevő vitaindítójával kezdődött, amelyben a megszólalók saját tapasztalataikat mutatták be a vizsgált kérdéskörrel kapcsolatban. A referátumok súlyponti témái az egyes csoportokban a következők voltak:

- **Szakértők és szaktanácsadók:** szerepük a helyi tanternvek készítésében és a pedagógiai munka támogatásában; a megrendelő szerepe a szaktanácsadói munkában; a szaktanácsadói munkavégzés hatékonyságának feltételei; a tankönyvek (mennyiségük, minőségük) tartalmi szabályozó szerepe.
- **Pedagógusok:** szerepük a kerettanternvi adaptáció folyamatában, a helyi tanternvek készítésében; a pedagógusokkal szembeni elvárások a NAT és a kerettanternvek változásai során; a helyi tanternv szerepe a napi tanítási gyakorlatban; élő dokumentum-e a helyi tanternv?

<sup>2</sup> Az adatfelvétel a nemzeti köznevelésről szóló, s az Országgyűlés 2011. december 19-i ülésén megszavazott, 2011. évi CXCV. törvény megszületését közvetlenül megelőző napokban került sor.

- **Intézményfenntartók:** szerepük az iskolák tantervének kialakításakor; az iskolai hozzáadott pedagógiai érték fenntartói vizsgálata, illetve a finanszírozással való kapcsolata; fenntartói elvárások az intézményi munkával szemben; a speciális intézményi programok finanszírozásának támogatásáról való fenntartói döntések szempontjai; az intézményfenntartás várható változásaival összefüggő feladatok, lehetőségek, gondolatok.

A fókuszcsoportos beszélgetésekre 2012 januárjában került sor.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### A használatban lévő kerettantervek

A 200-as intézményi mintában a jelenleg akkreditált 69 közül 60 kerettanterv használatát sikerült azonosítani. Előfordulási gyakoriságuk azonban nagyon különböző volt.

*20 százalékot meghaladó arányban* mindössze a következő három kerettantervet használják a vizsgált iskolák:

- Az általános iskola 1–8. évfolyamai számára készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: 6480/8-2004) – 30 százalék, az általános iskolák 39 százaléka.
- Az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára (1–4. évfolyam) készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: KHF/2965-5/1/2008) – 25 százalék, az általános iskolák alsó tagozatainak 59 százaléka.
- Az általános iskola alapozó és fejlesztő szakaszára (5–8. évfolyam) készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: KHF/2965-5/2/2008) – 25 százalék, az általános iskolák felső tagozatainak 47 százaléka.
- *10–15 százalék közötti arányban* választották a mintában szereplő intézmények a következő kerettanterveket:
  - A gimnáziumok 9–12. évfolyama számára készült OKM kerettantervet (Ny.sz.: KHF/2965-5/3/2008) – 14 százalék, a gimnáziumok 96 százaléka.
  - Az általános iskola 1–8. évfolyamai számára írt Apáczai kerettanterv-családot (Ny.sz.: 6480/6-2004) – 13 százalék, az általános iskolák 17 százaléka.
  - Az általános iskola 1–4. évfolyamára készült OKM Kompetenciafejlesztő oktatási program (pedagógiai rendszer) kerettantervi csomagját (Ny.sz.: KHF/2140-1/16/2009) – 13 százalék, az általános iskolák alsó tagozatainak 30 százaléka.
  - A szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára írt OKM kerettantervet (Ny.sz.: KHF/2965-5/4/2008) – 10 százalék, a szakközépiskolák 44 százaléka.

A mintán belüli előfordulás gyakorisága szempontjából 2 és 7 százalék közé esett további 16 kerettanterv, amelyek közül 5 valamilyen kompetenciaterület fejlesztését célozta. Az elterjedtség mértékét vizsgálva azt látjuk, hogy a 60 azonosított kerettantervből *mindössze 23 olyan van, amelyet a vizsgált minta intézményeinek legalább 2 százaléka használ.* A vizsgált 200 intézményben a legnagyobb arányban a különféle iskolatípusokra készült OKM

kerettanterveket és kompetenciafejlesztő programcsomagokat használták. Mellettük megjelentek egyes kiadói kerettantervek is, például Nemzeti Tankönyvkiadó, Apáczai kerettanterv-család, Nyíregyházi tantervcsalád.

A mélyinterjú keretében kapott kép nagyvonalakban megerősítette a fentieket, egy fontos különbséggel. A felkeresett 25 intézmény egyharmadában – többnyire azokban, amelyeket „innovatívnak” lehetett minősíteni – az igazgatók nem tudtak megnevezni olyan kerettantervet, amelyhez a helyi tantervük kapcsolódna. Ők elsősorban a *Nemzeti alaptanterv elvárásaira dolgozták ki, hosszú évek munkájával, saját helyi oktatási programjukat*. A központi kiadású kerettanterveket elsősorban olyan szempontból vizsgálták, hogy saját helyi programjuk nem áll-e valamilyen ponton ellentétben azokkal.

## A kerettantervek kiválasztásának szempontjai

A kérdőíves vizsgálatnak arra a nyitott kérdésére kapott válaszokat, hogy „Miért éppen az adott kerettantervet választották?”, 31 típusba lehetett besorolni. Leggyakrabban azt említették a vezetők, hogy a kerettantervet azért választották, mert az *iskola korábbi hagyományaihoz, adottságaihoz, profiljához, szemléletéhez, céljaihoz, napi pedagógiai gyakorlatához közel állt, és így keveset kellett változtatniuk a már meglévő helyi tantervükön*.

Nagy számban említették valamilyen megfogalmazásban a választott kerettanterv *Nemzeti alaptantervvel való összefüggését, és utaltak arra, hogy a választott kerettanterv jó horizontális átjárhatóságot biztosít az intézmények között*. Ugyancsak hangsúlyos válasz volt a *használt tankönyvcsalád tankönyveinek jó taníthatósága, és illeszkedése a tantervhez*. A fentiek mellett fontos volt még az *iskola képzési profilja, a pályázati lehetőségekhez való kapcsolódás, a pedagógiai célok, a megvalósíthatóság, valamint a tanulói adottságok szempontja is*. A további válaszelemek közül említésre méltóak továbbá az *áttekinthetőség, hozzáférhetőség, „felhasználóbarát-jelleg” szempontjai*.

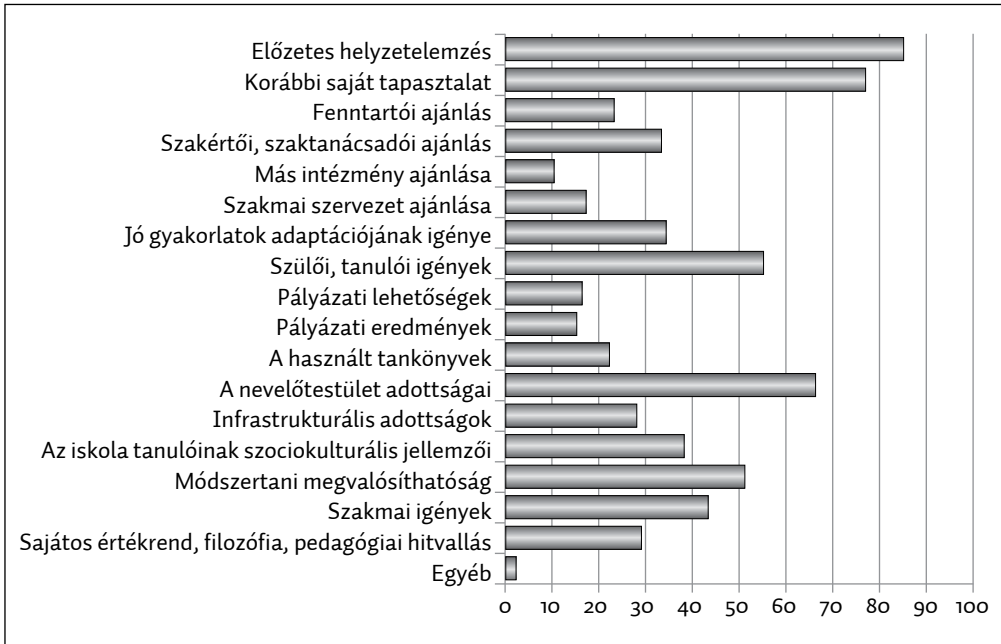
## A kerettantervek módosításának mértéke és szempontjai

Arra a kérdésre, hogy saját intézményükben milyen arányban módosították a kiválasztott kerettantervet a helyi tanterv elkészítése során, a megkérdezett vezetők 36 százaléka adta a „10 százaléknál kisebb mértékben” választ. 44 százalékuk mondta, hogy a módosítás mértéke a kerettanterv 10-20 százalékát érintette. A válaszadók 12 százaléka vélte úgy, hogy a változtatás aránya 20 és 30 százalék közötti volt. Ennél magasabb arányt azonban szinte egyáltalán nem fogalmaztak meg.

A változtatás okai között legnagyobb arányban (85%) azt a válaszlehetőséget jelölték meg, hogy a kerettantervet hozzá akarták igazítani az előzetes helyzetelemzés alapján kirajzolódó helyi igényekhez. Ezt követte a gyakorisági sorban a *korábbi saját tapasztalatokra támaszkodó módosítás, 77 százalékkal*. A vezetők 66 százaléka említette a *nevelőtestület adottságainak való megfelelés szándékát*. A negyedik helyre a *szülői és tanulói igényeknek megfelelés került az indoklásban, 55 százalékkal*. A *módszertani megvalósíthatóság szempontja*

50 százalék körüli értéket kapott. Ezek mellett – valamivel kisebb súllyal – a következő szempontok jelentek még meg a változtatások okainak megfogalmazásakor: az iskola szakmai igényei (44%), a tanulók szociokulturális jellemzői (38%), a szakértői, szaktanácsadói ajánlások (34%), a jó gyakorlatok átvételének igénye (34%), a fenntartói ajánlások (24%). A figyelembe vett szempontok sorát az infrastrukturális adottságok, a sajátos értékrend, illetve pedagógiai hitvallás szempontjaival zárták.

2. ÁBRA: A kerettanterv módosításának szempontjai (%)



## Innovációs potenciál

A kutatás minden részterülete törekedett arra, hogy információkat szerezzen az iskolák innovációs hajlandóságáról, illetve kapacitásáról is. A kérdőíves vizsgálat során e területhez kapcsolódott egyrészt az intézmények saját fejlesztésű programjainak azonosítása, másrészt pedig a közoktatás-fejlesztési projektekből való részvételük mértékének regisztrálása. A kerettantervtől való fejlesztési célú eltérések vizsgálata azt mutatta, hogy az iskolák nagy része – mintegy 75 százaléka – kifejezetten nem tekinthető innovatívnak.

Kicsit nagyobbnak vélték az innovatív iskolák országos arányát a szakértői fókuszcsoport tagjai – bár ebben könnyen szerepet játszhat az is, hogy őket elsősorban fejlesztésbe bekapcsolódó intézményekhez hívták. Egyikük így fogalmazott: „Van egy innovatív réteg az országban, akik mindig jelen vannak – ez egy húsz év óta megfigyelhető folyamat. Az arányokat tekintve, saját tapasztalat: 40 százalék innovatív, 60 százalék nem, ők a »leszakadó« réteg.”

## A helyi tanterv

A kérdőíves vizsgálat és a mélyinterjúk alapján kibontakozó kép szerint az intézmények nagyobb részében a helyi tanterv többé-kevésbé a tantestület közös munkájának eredménye. A reprezentatív 200-as minta keretében megkérdezett igazgatók legnagyobb arányban „a nevelőtestület egésze” lehetőséget választották a megadott listából (107 említés). Emellett külön is megnevezett kisebb csoportként az intézményvezetés (85 említés), a munkaközösség-vezetők (56 említés), a munkaközösségek tagjai (42 említés) jelentek meg a válaszokban. Voltak, akik inkább egyéni szerepkörökben gondolkodtak, és a szaktanárokat (26 említés), az igazgatót (20 említés), az igazgatóhelyetteseket (14 említés) nevezték meg. De előfordult a válaszok között a feladatot önkéntes alapon vállaló kollégákra, valamint tantervkészítő munkacsoportokra való utalás is. Egy-egy intézményben olyan válaszok is előfordultak, mint például a TÁMOP 3.1.4 pályázatba „bevont” pedagógusok, vagy pontosabban meg nem határozott „szakmai és módszertani csoportok”.

A kérdőíves vizsgálat során kapott képet fontos színekkel gazdagította a pedagógusokból álló fókuszcsoporttal folytatott beszélgetés. A résztvevők határozottan állították, hogy az 1990-es években a gyakorlati szakemberek többségét felkészületlenül érte a helyi tantervek készítésének feladata. Ezen a helyzeten az módosított, amikor a HEFOP-os és TÁMOP-os pályázatok ráirányították a figyelmet a pedagógusszerep változásaira és a kompetenciaalapú oktatás értékeire. Azoknak a pedagógusoknak a nagyobb része, akik részt vettek ezekben a programokban, helyi szinten is éretté váltak a változások fontosságának elfogadására, így az intézmények pedagógiai programjának élővé tételére és a gyakorlatban való használatára. Akik viszont nem vettek részt ebben a folyamatban, azokra többé-kevésbé jellemző volt az egyik résztvevő által megfogalmazott alábbi mondat: „van pár ember, aki már nagyjából csinált ilyet, az összes többinél se kép, se hang. Nem tudja, honnan tudná. Hiába van egy kerettanterv, egy helyi tanterv, nem boldogulunk vele.”

A helyi tantervek megszületését az igazgatók válaszai szerint az esetek 90 százalékában helyzetelemzés előzte meg. Az előforduló válaszok megoszlását a 3. ábra mutatja.

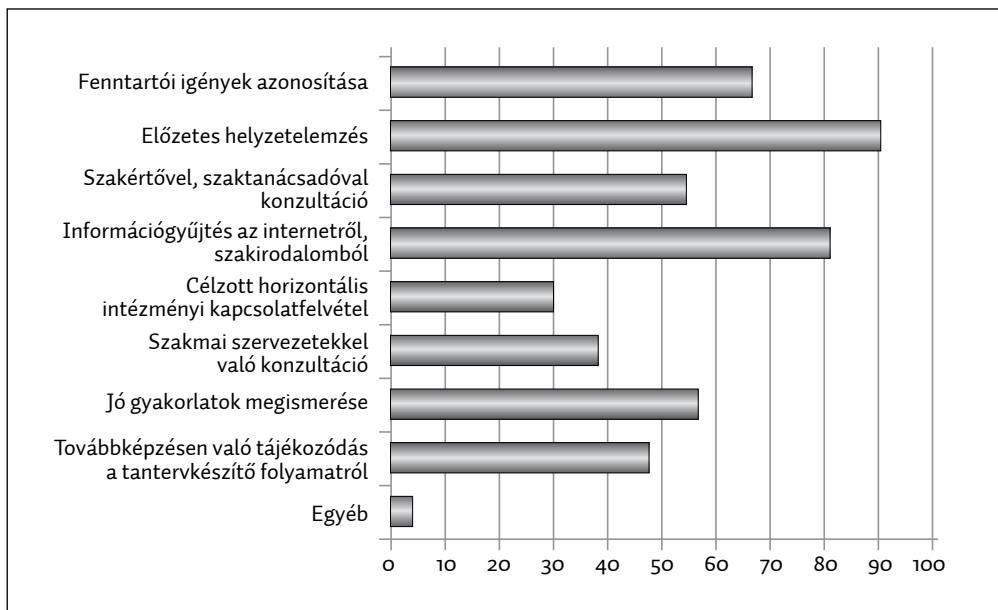
A mélyinterjúk arra is rávilágítottak, hogy a helyi tantervek készítése során a vitát kiváltó kérdések leggyakrabban az órakeretek és az értékelés témáihoz kapcsolódtak.

## A helyi tanterv szerepe az iskolában

A kutatás különböző elemei egybehangzóan megerősítették, hogy a helyi tanterv lényegében az összes intézményben hozzáférhető az iskolavezetés és valamennyi pedagógus számára – általában papíralapú és digitális formában egyaránt. Az intézményvezető mindenhol saját nyomtatott példánnyal rendelkezik (100%), amit az irodájában tart. Ahol erre van lehetőség, ott az intézményi belső hálózaton is hozzáférhető a helyi tanterv elektronikus változata (2%). Az iskolai könyvtárak többségében papíralapon olvasható (86%), s ott a pedagógusok, a szülők és a tanulók is megnézhetik. Sok helyen kifüggesztve megtalálhatók a tanári szobá(k)ban és szakmai kabinetekben (45%). Az intézmények többsége esetében (64%) az iskola honlapján is olvasható a helyi tanterv.



## 3. ÁBRA: A tanterv előkészítésekor szerepet játszó tényezők



Arra a kérdésre, hogy *milyen helyzetekben használják a vezetők, illetve a pedagógusok az iskola helyi tantervét*, az igazgatók szinte 100 százaléka megjelölte azt a válaszlehetőséget, hogy az iskolavezetés előveszi a dokumentumot, amikor azt módosítani kell (96%). Nagy arányban említették, hogy használják az éves munkaterv kialakításakor (80%). A válaszadók kétharmada jelölt meg arra utaló alternatívákat, hogy olyan esetekben kerül elő a helyi tanterv, amikor egy-egy tartalmi kérdést valami miatt újra kell fogalmazni az iskolában. Azt a lehetőséget azonban, amely a helyi tanterv „napi szinten való használatára” utalt, a 200-as minta igazgatóinak alig több mint egytizede választotta (13%).

A szakértői-szaktanácsadói fókuszcsoportban elhangzott vélemények nagymértékben megerősítették, hogy *a helyi tanterv kevés intézményben számít „élő dokumentumnak”*. Emellett gyakori jelenségként említették, hogy sokszor hiányzik a tantárgyak közötti koherencia a helyi tantervekben. Jól látszik a dokumentumokban is, hogy a pedagógusok többnyire elkülönült tantárgyakat tanítanak. *A helyi tantervekben nem jelennek meg a tantárgyak közötti horizontális kapcsolódási pontok.*

A mélyinterjúk általános tapasztalatai sem tértek el lényegesen a kérdőíves felmérés és a fókuszcsoportos beszélgetések eredményeitől. Hangsúlyos kivételt csupán néhány innovatív intézmény képezett, ahol az iskola munkáját valóban a mindennapok szintjén befolyásolja az általuk összeállított, és folyamatosan csiszolt helyi tanterv. Az egyik igazgató ezel kapcsolatban a következőket mondta: „Számunkra a tanterv kézikönyv. Igazából folyamatosan kering a tantervünk... Nekünk ez egy élő dokumentum. Ha jön hozzánk egy új kolléga, akkor az első az, hogy megkapja a tantervet, ebben benne van húsz év tapasztalata...”

A folyamatban való aktív és személyes részvétel fontosságát a pedagógus fókuszcsoport tagjai is kiemelték. Saját tapasztalataik alapján rámutattak arra, hogy *akik tevékenyen részt vettek a pedagógiai program és a helyi tanternv elkészítésében, később sokkal erősebb elkötelezettséget mutattak annak követése és alkalmazása iránt, mint a többiek.*

Mindhárom kutatási elem által megerősített általános jellemzőnek tűnt, hogy a helyi tanternvben foglalt célok elérése szempontként alig jelenik meg a pedagógusok értékelésének kritériumai között.

## A jó helyi tanternv és a központi tartalmi szabályozás

A kérdőíves vizsgálat szerint az igazgatók nagy többsége mindenekelőtt akkor tekint jónak egy helyi tanternvet, ha az

- figyelembe veszi a helyi sajátosságokat (100 említés);
- sikerrel megvalósítható az iskola tárgyi és személyi feltételei mellett, és nem támaszt irreális elvárásokat (58 említés);
- igazodik a tanulók képességeihez és életkori sajátosságaihoz, differenciált, fejlesztésre és tehetség gondozásra is lehetőséget ad, esélyegyenlőséget biztosít (54 említés);
- megfelel a jogszabályi előírásoknak (50 említés);
- jól szerkesztett, áttekinthető, logikus, felhasználóbarát és érthető (47 említés).

A vezetők emellett fontosnak tartják még, hogy a helyi tanternv elégítse ki az iskolahasználók igényeit (35 említés). Legyen rugalmas, életszerű, működőképes a napi gyakorlat, és ne az íróasztal számára készüljön (32 említés). Konkrét kereteket adjon tömören és szakszerűen (28 említés). Sokszínű módszertani kultúrát vonulasson fel, segítse elő, hogy az ismeretszerzés élmény legyen a diákok számára, és adjon szabadságot a tanárnak (22 említés).

A további, kisebb elemszámmal megjelenő kritériumok közül érdemes még kiemelni a következőket: *elvárásai mérhetőek és összehasonlíthatóak legyenek (11 említés); megvalósítása ellenőrizhető, nyomon követhető, számon kérhető és értékelhető legyen (11 említés); stabil és fenntartható legyen, ne változzon gyakran, hanem hosszú távon tudjon érvényesülni, beépülve a mindennapok gyakorlatába (10 említés).* S végül egy fontos igazgatói megjegyzés: *„Megfontolandó, hogy egy jól felépített és kellő szabadságot biztosító kerettanternv mellett szükség van-e egyáltalán a helyi tanternv elkészítésére és alkalmazására.”*

Az oktatás tartalmi szabályozásának várható központosításával kapcsolatban támogató és elutasító véleményeket egyaránt megfogalmaztak az intézményvezetők. Nézeteik között erős hangsúlyt kapott az a gondolat, hogy az egységes követelményrendszer fontos alapja lehet az intézmények közötti átjárhatóság biztosításának. Ez az igény pedig megkívánja a kerettanternvi rendszer jelenlegi sokszínűségének csökkentését. Ugyanakkor azonban sokan aggódalmuknak adtak hangot a központosító törekvésekkel szemben – féltve a magyar közoktatást attól, hogy a tervezett változások korlátozzák majd az iskolai innovációt, és a helyben hozzáadott pedagógiai érték arányának csökkenését fogják előidézni.

A központosítást támogató érvek legfontosabb típusai a következők voltak:

- A tanítási tartalom határozott központi szabályozására az iskolák közötti átjárhatóság biztosítása érdekében van szükség.
- Az egységesítés...
  - *kényelmes az iskolának*, mert mindent megkap készen, és semmit sem kell kitalálnia;
  - *a költségek szempontjából is hatékonyabb*, mivel nem kell pénzt költeni a szakértőkre;
  - *könnyebbé teszi a pedagógus munkáját*, mert így tudni fogja, hogy honnan indul, és hová kell elérkeznie a tanítás során;
  - javítja a versenyfeltételeket;
  - *kiszámíthatóbb*, és biztonságosabb rendszert teremt;
  - a szülők és a diákok számára is *egyértelművé* teszi, hogy mi az intézményi elvárás.
- Szűkíteni kell az iskolák mozgásterét, mert...
  - a nagyobb szabadság csak káoszhoz vezet, amikor iskolát vált a gyerek;
  - ma túl sok minden között választhat egy intézmény;
  - *nem minden iskola tudja jól felhasználni a szabadságot*;
  - az iskolák nagy részének ugyanaz a célja: általános műveltséget adni, és felkészíteni a felvételre.

Az ellenvéleményt és/vagy kétségeket megfogalmazó érvek legfontosabb típusai a következők voltak:

- A tanítás tartalmát nem szabad központilag egységesíteni, mert...
  - akkor elveszik az iskolák sokszínűsége;
  - csak a pedagógus látja, hogy mire van szüksége a gyerekeknek, s a központi elvárások sokszor *irreálisak*;
  - a konkrét ismeretanyag kiválasztása akkor a leghatékonyabb, ha *épít a gyerekek aktuális érdeklődésére*;
  - saját iskolájukra, osztályukra és a gyerekekre méretezve, leginkább a pedagógusok képesek összeállítani a megfelelő tananyagot;
  - *minden iskolában más a fontos, más a szükséglet és a családi elvárás*;
  - ha az iskola maga dolgozza ki a programját, azt szereti és végre is hajtja.
- Az erős tartalmi központosítás károkat okozhat, mert...
  - kiöli a felelősségérzetet a pedagógusokból,
  - *gátolja az iskolai innovációt*,
  - tönkreteszi az autonóm és tudatos műhelymunkára épülő intézményeket.

E kérdéskörhöz kapcsolódóan a szakértői fókuszcsoportban egyetértés alakult ki abban, hogy az *oktatásirányítás centralizációs törekvései azoknál az intézményeknél találnak pozitív fogadtatásra, amelyek nem vettek részt a megelőző időszak fejlesztési folyamataiban. Őket feltér-*

telezhetően segítik majd a tervezett intézkedések. Ugyanakkor azoknál az intézményeknél, amelyek részt vettek a fejlesztésekben, és eredményeket értek el, a centralizálás visszafejlődéshez is vezethet. A szakértők meglátása szerint az oktatásirányítás centralizációs törekvései és a kerettantervek számának radikális csökkentése azoknak az intézményeknek kedvező, amelyeknél a helyi tanterv nem vált élővé az elmúlt években, hanem inkább csak papíron jelent meg az intézményi dokumentációban.

A központi tartalmi szabályozás és az intézmények helyi tervezési szabadsága közötti munkamegosztásra vonatkozóan – elsősorban a fókuszcsoportos interjúk keretében – hangsúlyosan vetődött fel a tankönyvek szerepe a tanítás tartalmának alakításában. A szakértők határozottan állították, hogy jelenleg kettős hatás érvényesül a tartalmi szabályozásban. Intézményi szinten a vezető általában a NAT, kerettanterv és helyi tanterv hármas szabályozórendszerét képviseli. A pedagógusok tényleges gyakorlati munkáját azonban alapvetően a tankönyvek határozzák meg.

Ezzel kapcsolatban a szakértők hangot adtak annak a véleményüknek, hogy talán tudomásul kellene venni, vannak „tankönyvfüggő” tanárok. Az ő kezükbe olyan tankönyvet kellene adni, amely megfelel a kerettantervnek és a NAT-nak. A pedagógus fókuszcsoportban megfogalmazódott egy fontos gondolat a tankönyveknek a szabályozásban játszott szerepével kapcsolatban, amire érdemes figyelni: „Ha az új kerettantervek is belépnek majd, biztos, hogy nem lesz rá idő, meg mód, hogy tantervelméletet vagy tantervkészítési gyakorlatot mutassunk a kollegáknak. Egyetlen menekülési út van, az a jó tankönyv. A kollegáknak lesz az a munkaeszköze.”

Szinte egyáltalán nem vitáztak az érintettek által megfogalmazott gondolatok abban a kérdésben, hogy mi az, aminek az eldöntését az oktatás helyi megvalósítóira kell bízni. A kutatás mindhárom csatornáján megerősítést kapott az a gondolat, hogy a helyi – intézményi és pedagógiai – szabadság legfontosabb terepe a tanulókkal való foglalkozás formáinak, módszereinek és értékelési módjainak a megválasztása. A válaszokban azonban sajnos elmosódott, hogy a megkérdezett igazgatók szerint kit illet ez a szabadság: a nevelőtestületet vagy az egyes pedagógusokat –, illetve melyik kört milyen mértékben.

## A jó kerettanterv

E témakörben sokan a *tananyagtartalom csökkentésével és/vagy az óraszámemeléssel* kapcsolatban nyilvánítottak véleményt. Nagy arányban tartanak fontosnak, hogy az új kerettantervekben komolyabb szerepet kapjon a *gyakorlati jellegű ismeretek és készségek fejlesztése*. Többen kifejezték azon igényüket, hogy jelenjenek meg az oktatási rendszerben a jól használható *bemeneti mérések*, amelyek lehetővé teszik a *hozzáadott pedagógiai érték meghatározását*. S végül hangsúlyosan jelent meg az elvárások között, hogy az új szabályozás az oktatás minden részterületén adjon nagyobb teret a *digitális technológia* iskola felhasználásának.

Többen fogalmaztak meg olyan gondolatokat, amelyek a kerettantervi szint „felpuhítását” célozták. Egyrészt azt javasolva, hogy „*modulrendszerben összerakható kerettantervek*” készül-

jenek, amelyekből az iskolák saját elképzeléseik szerint építkezhetnek – bizonyos elemeket választva, másokat pedig figyelmen kívül hagyva. Erre a megoldásra tekintették jó példának a szakértői fókuszcsoportban a kompetenciafejlesztő programok *kapcsos könyveit*, amelyekben nagyon sok jó ötlet található, de teljes körű megvalósításuk nem kötelező. A válaszadók egy másik csoportja *választhatónak* szeretné látni a kerettanterveket azon iskolák számára, amelyek nem tudnak, vagy nem akarnak önálló tervező munkát végezni. Voltak olyanok is – az innovatív iskolák körében – akik azt az igényt fogalmazták meg, hogy *jó lenne, ha bevált helyi tanterveiket minden változás ellenére tovább használhatnák* –, s ennek érdekében készek rá, hogy azokat valamilyen hivatalos eljárás keretében akkreditáltassák.

Mások viszont, épp ellenkezőleg, azt várják az új kerettantervektől, hogy azok *komplett csomagokként* jelenjenek meg, és legyen részük minden olyan tartalmi elem – a tankönyvektől a tudásmérés teljes eszköztáráig, amelyekre a sikeres megvalósításhoz szükség lehet. A pedagógusokból álló fókuszcsoportban a legnagyobb hangsúlyt az átjárhatóság és a követelmények kérdése kapta a leendő kerettantervekkel kapcsolatban. A résztvevők hangsúlyozták, hogy *egzakt és összehangolt bemeneti és kimeneti szabályozásra* van szükség. Egyebek között azért, hogy a pedagógus tájékoztatni tudja a szülőt arról, hogy gyermeke – teljesítménye és hozzáállása alapján –, mely oktatási intézményben tud sikeresen továbbhaladni.

A kérdőíves vizsgálat keretében ahhoz kapcsolódóan is születtek gondolatok, hogy az igazgatók milyen módon szakaszolnák a kerettanterveket – a tartalom és a követelmények szempontjából. A *válaszolók 56 százaléka a tanévnyi ciklusokat tekintette megfelelőnek*. A jelenlegi, kétéves fejlődési szakaszokra bontott kerettantervi struktúrát 35 százalék tartaná meg.

A vezetői válaszok alapján általánosnak mondható, hogy *a tantestületek többsége nem volt felkészülve/felkészítve a tantervkészítői feladatra*. A maguk erejéből, a maguk tapasztalatai által birkóztak meg a feladattal. Igényt tartottak volna rá, illetve szívesen fogadtak volna szakmai segítséget, de az – elsősorban az anyagi források hiánya miatt – nem volt számukra elérhető.

## A helyi tantervkészítés és e munka támogatása

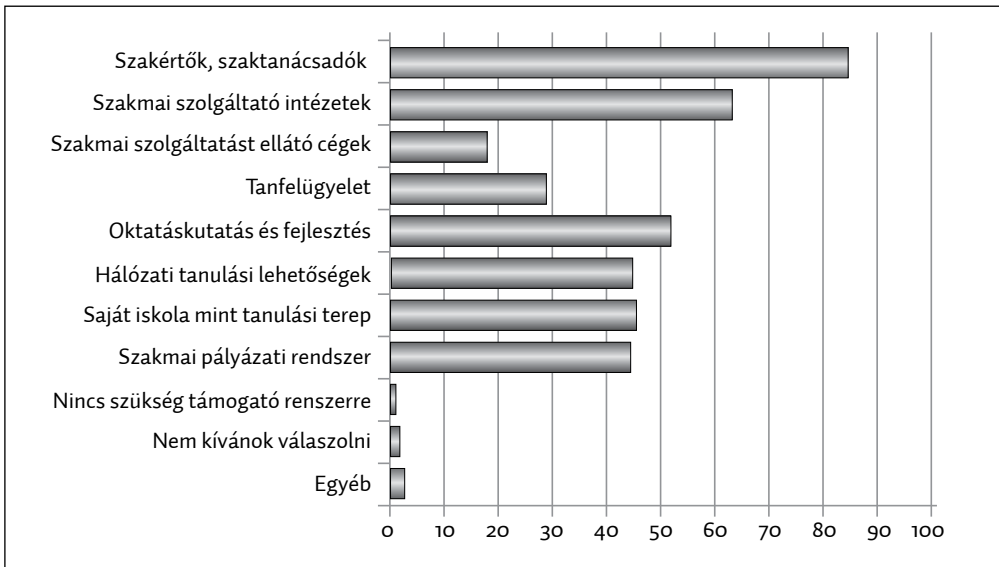
A helyi tantervkészítő munka jó minőségben való elvégzéséhez szükséges tudást jellemezve, a megkérdezettek válaszaiban a legfontosabb elemekként a következőket lehetett azonosítani: *szakmai tudás, dokumentumelemző képesség, adatkezelési ismeretek, kommunikatív készség, rendszerező és irányító képesség, kreativitás, elszántság, sok-sok éves tapasztalat, a másokkal való együttműködés képessége, a szakmai lehetőségek kiaknázásának képessége, valamint az informatikai ismeretek*.

A jó minőségű helyi tantervek készítéséhez, illetve a napi tanítási-tanulási folyamat segítéséhez szükséges támogató rendszer összetevőivel kapcsolatosan a kérdőíves vizsgálat keretében a vezetők a legmagasabb arányban a *szakértők és szaktanácsadók* szerepét látták szükségesnek, 80 százalék fölötti említési aránnyal. Fontossági sorrendben ezt követte

a szakmai szolgáltató intézetek hatékony működése, az oktatáskutatás és -fejlesztés, a hálózati tanulási lehetőségek biztosítása, a saját iskola mint tanulási terep megerősítése.

A tervek szerint újra szerveződő (szak)felügyeleti rendszer kialakítását a válaszadók közel 30 százaléka tartotta fontosnak, míg a szakmai szolgáltatót ellátó cégektől a vezetőknek kevesebb, mint 20 százaléka várna segítséget ebben a témában.

#### 4. ÁBRA: A válaszadók véleménye a szakmai támogató rendszer szükséges elemeiről



A mélyinterjú keretében megfogalmazódó gondolatok legnagyobb hányada szintén valamilyen *külső, személyes segítség fontosságát hangsúlyozta*. Az említések gyakorisági sorrendjében a második helyen a *képzések/továbbképzések* álltak. A megkérdezettek egyharmada az *online segítség* lehetőségét is említette. Többen hangsúlyozták az *egymástól tanulás* fontosságát, s néhányan megemlítették a *felügyelet*, illetve *ellenőrzés* szerepét is.

A személyes támogatás témaköréhez, érthető módon a szakértői fókuszcsoporthoz kapcsolódott a legtöbb gondolat és javaslat. Ők – az intézményvezetőkkel összhangban – a *személyes kapcsolatok meghatározó* voltát, valamint a szakmai felkészültség és hitelesség fontosságát hangsúlyozták. Fontos gondolatként fogalmazták meg, hogy szét kellene választani egymástól a szakértő és szaktanácsadó feladatkörét. Szakmailag indokolt lenne, hogy váljon világossá: a *szakértő szerepe az ellenőrzéshez kötődik*, míg a *szaktanácsadó az iskolai folyamatokat segíti*.

Egyetértettek ugyanakkor abban, hogy ma még nincs kialakult kultúrája és közös nyelve, illetve értékrendje ez utóbbi szerepkörnek. Amit a hozzászólók a legfontosabb feladatuknak tekintettek, az a *rendszerismeret és az összefüggések képviselése* volt. Úgy vélték, ebben ma még nem elég erősek a pedagógusok, sőt, megemlítették, hogy sokan talán még a saját tantárgyukon belüli rendszert sem látják tisztán.

## Néhány további vélemény

A fentieknél kisebb arányban, de számos további értékes, illetve megfontolásra érdemes gondolat is megjelent az intézményvezetői vélemények között.

A döntéshozatal és a bevezetés módjához kapcsolódóan:

- Az oktatás nemzeti ügy. Ezért fontos lenne, hogy a hosszú távú reformok és a tartalmi szabályozás alapja *konszenzusos döntés* legyen.
- Ha felülről vezérelve, kisszámú közreműködő által, *formális köteleességteljesítésből készül el az új intézményi pedagógiai program*, semmilyen hatással nem lesz a mindennapi munkára, nem fogja befolyásolni azt.

A tartalmi szabályozás szintjeihez kapcsolódóan:

- Fontos lenne a szabályozó rendszer különböző szintjeinek összehangolása – a *Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és a tankönyvek* egymásnak való szorosabb megfeleltetése.
- Világossá kellene tenni mindenki számára az iskolatípusonként elvárható *kimeneti tudás- és képességszinteket*. Ma az általános iskola arra törekszik, hogy megfeleljen a – pontosan meg nem határozott – középiskolai elvárásoknak. A középiskola pedig az érettségi követelményeit határozza meg kimeneti elvárásként – amelyek így fontosabb szabályozók, mint a tantervek. A *kerettantervi és érettségi követelményeket ezért egymással szoros összhangban kell kialakítani*.

A tantervi fejlesztésekhez kapcsolódóan:

- Fontos lenne, hogy az új tantervi szabályozás dokumentumainak elkészítésekor *vegyék figyelembe a gyakorló pedagógusok véleményét*.
- A tanterveket két részre kellene bontani: az egyik része irodalmi igénnyel megírt *ismeretterjesztő könyv- és CD-sorozat* formájában jelenhetne meg, ez rögzítené a társadalom közös tudáskincsét. A másik *digitális képességfejlesztő gyakorlatrendszer* lehetne, ezen alapulhatnak az éves kompetenciamérések, ezeket pedig internetes formában kellene megvalósítani a visszaélések elkerülésére érdekében.
- Jó lenne valamilyen *könnyen érthető szakirodalom* is – ami a gyakorló pedagógusoknak készül a tantervek témakörében.

A közoktatás működéséhez kapcsolódóan:

- Sok térségben hasznos lenne az *iskolaotthonos nevelés-oktatás*, de ennek biztosítani kellene a tárgyi-személyi feltételeit.
- Növelni kellene az oktatás és képzés *gyakorlatorientáltságát* – a közoktatás intézményeiben és a pedagógusképzésben egyaránt.
- Az oktatási rendszer működéséből *hiányzik a stabilitás*.
- Jó lenne, ha a kormányzat *elegendő időt biztosítana a tantervek elkészítéséhez*.
- Jó lenne, ha *lenne idő a fejlesztések beépüléséhez*, ha a kormányzat biztosítana legalább 8-10 évnyi *szakmai nyugalmat* ehhez a folyamathoz.

Az innováció témaköréhez kapcsolódóan:

- Gyakori jelenség, hogy amikor egy külső forrásból megvalósuló fejlesztés elindul, az elején van hozzá minden: „pénz, paripa, fegyver”. Majd mindez kivonul mögüle, és az innováció már a fenntarthatóság elvárt ideje alatt *elhal*.
- Az innovációs folyamat 2000 óta van jelen a magyar közoktatásban – de csak azokban az iskolákban, amelyek az idők során *tanulószervezetté váltak*, vagyis ahol a tantestület tagjai folyamatosan fejlesztik tudásukat.
- Igazi innovációt *csak teljes nevelőtestülettel* lehet végrehajtani, ugyanakkor az egyes innovatív pedagógusok kezdeményezőképesége és kitartása elengedhetetlen feltétel. De nagyon fontos, hogy ki áll az intézmény élén. A vezető kezdeményező, támogató szerepe meghatározó a fejlesztésben.
- A vezető *felkészítése* nagyon fontos, mert utána ő már ki tudja választani azokat a „stratégiai munkatársakat”, akik gondoskodnak arról, hogy ne csak néhány ember dolga legyen az innováció, hanem elterjedjen az egész tantestületben.
- Ma *óriási szakadék* van azok között az intézmények között, amelyek részt vettek az EU-s pályázatokon, illetve azok között, amelyek nem. A központi kezdeményezésekre mindenekelőtt ott van szükség, ahol nem volt még fejlesztés.

Tudomásul kell venni, hogy nincsenek meg minden intézményben az innováció feltételei. A pedagógus az *előzetes tudása* alapján vagy meg tud tenni valamit, vagy nem. Mondhatunk akármit, ha nincs hozzá előzetes tudása, nem érti, mit várnak el tőle.

A meglévő értékek megőrzéséhez kapcsolódóan:

- Jó lenne, ha a változások következtében *nem vesznének el* azok az értékek, amelyeket a magyar oktatási rendszer az elmúlt húsz év során elért.
- Fontos lenne, hogy megmaradjanak az *innovatív iskolák*, és az új körülmények között is *tovább tudjanak fejlődni*.

## TANULSÁGOK

A *pedagógia, lényegéből fakadóan innovatív tevékenység*. Hiszen minden gyerek, minden család, minden konkrét környezet, sőt ugyanazon körülmények mellett minden új időszak más és más konkrét feladatok elé állítja a pedagógust. Az iskolák és a pedagógusok innovációs kapacitásának növelése ezért a szakma, a társadalom és közvetve a gazdaság alapvető érdeke is. A tervezett beavatkozásoknak ezért akkor van esélyük valódi hatás elérésére, ha úgy tudnak világos és széles szakmai körben elfogadható változási irányt szabni, hogy közben elősegítik az *intézmények innovációs potenciáljának az erősödését* is.

Magyarországon a bemeneti (tantervi) és a kimeneti (vizsga típusú) szabályozók egyszerre alakítják a közoktatás tartalmát. Ezek mellett azonban fontos hatást gyakorolnak a mindennapokban az oktatás tartalmára bizonyos vélelmezett elvárások, és különféle „rejtett tantervek” is. Ugyanakkor – bár ma már stabilan jelen vannak a rendszerben – egyelőre nem nagyon hatnak a tartalomra azok a ciklikusan visszatérő nagy mérések (országos



kompetenciamérések, PISA stb.), amelyek standardizált elvárásaival pedig indokolt lenne összhangba hozni a tantervi szabályozás eszköztárát.

Az alacsonyabb oktatási fokról a magasabbra való átlépés (a belépés) tudás- és képességkritériumai nem kellően definiáltak. Ezek ugyan nem hivatalos kimeneti szabályozók, de úgy hatnak a tanítás tartalmára és a tanórai folyamatokra, mintha azok lennének. Mivel azonban nem nyilvánosak, és nincsenek pontosan megfogalmazva, a pedagógusok véleménye alapján befolyásolják az oktatást. Az alsó tagozaton tanítók gyakran megpróbálnak megfelelni a felső tagozat ki nem mondott elvárásainak, a felsőben tanítók a középiskolai elvárásoknak, a középiskolák pedig a felsőoktatás vélt szempontjainak – miközben általános jelenségnek tűnik, hogy az oktatás magasabb szintjei ritkán elégedettek az „alulról” kapott eredménnyel.

Fontos lenne ezért nagyon világosan meghatározni a nagyobb iskolai szakaszok közötti váltás pontos kimeneti, illetve belépési elvárásait. A rendszer egészének működésével kapcsolatos reformtörekvéseket figyelembe véve, úgy tűnik, két fontos pontja lenne a kimeneti szabályozásnak: az egyik az *érettségi vizsga*, a másik viszont – abban az esetben, ha a szakképzés átalakítása a tervezett formában valósul meg – egy olyan, ma még nem létező, *alapképességeket hitelesítő záróvizsga*, amit belépési feltételként fogad el a szakképzés. Ha lesz ilyen vizsga, ezt a megfelelő kerettantervekkel összehangoltan szükséges megtervezni. A tehetséggondozás és az értelmiségnevelés szempontjából ugyanilyen fontos egyértelművé és nyilvánossá tenni a nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumokba való belépés tudás- és képességfeltételeit, amelyek az adott pontokon természetesen nem esnek egybe a megelőző képzési szakasz általánosan elvárt kimeneti teljesítményeivel.

E gondolatkörben érdemes megemlíteni azt a gyakori jelenséget, mely szerint se a bemeneti, se a kimeneti szabályozók nem befolyásolják érdemben az oktatás tartalmát. Szerepkörüket az iskolák egy jelentős részében a *tankönyvek* veszik át. A tankönyvek nagyobb hányada ezt a szerepet ma nem igazi rejtett tantervként tölti be, hiszen a nagy kiadók létrehozták saját kerettanterveiket az elmúlt évek során. De nem csak a tankönyvek hathatnak rejtett tantervként. Így működnek azok a nem innovatív iskolák pedagógusai által, különösen a hátrányos helyzetű régiókban gyakran megfogalmazott, *teljesítménykövetelményeket leszállító megközelítésmódok* is, amelyek szerint bizonyos családi háttérből érkező „gyerekanyaggal” egyszerűen nem hajthatók végre a tantervek.

Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a kerettantervek reformja során nemcsak a tantervi struktúra egyes szintjeire, illetve a kimeneti szabályozókra és a széles körben használt standard mérőeszközökre kell tekintettel lenni, hanem a tankönyvek világára és a különböző típusú rejtett tantervekre is, vagyis elkerülhetetlen a téma *rendszerszintű megközelítése* abban az esetben, ha az új kerettantervi szabályozás valóban sikeres kíván lenni.