

A szlovákiai és a magyar általános iskolai tantervek összehasonlító vizsgálata a DIFER-készségek fejlesztése szempontjából¹

*Zentai Gabriella – Borbélyová Diana – Bencéné Fekete Andrea
– Nagyová Alexandra – Horváth Kinga – Orsovics Yvette –
Józsa Krisztián*

A comparative study of the Slovak and Hungarian primary school curricula from the point of view of the development of DIFER skills

Abstract

This study analyses the school curriculum documents in Hungary and Slovakia. The comparative analysis covered the Slovak National programme for Development of Education, the Hungarian National Core Curriculum and the framework curricula. Development tasks and content requirements for grades 1-2 were analysed. The research question focused on whether there is a difference in the manifestation of DIFER (Diagnostic System for Assessing Development) skills in the national curricula of the two countries. Earlier studies show that these DIFER skills are very important for school learning. The analysis of the curricula was carried out on the basis of general criteria and also a special set of criteria which related to the DIFER skills. It was found that these two countries have both state and local curricula, however, there are substantial differences in the documents. The most striking difference was found in the content of the educational requirements of the school subjects. In the Slovak curriculum, educational standards define school subject objectives as well as performance and content requirements. In addition to school subject goals, Hungary also determines the development of specific competences within the given school subject. Special aspects related to DIFER skills were found in the Hungarian documents, in the overall goals and development requirements. In the Slovak curriculum, the development of DIFER skills is embedded in the content of the school subjects, in the form of requirements. Although the improvement of DIFER skills is of prime importance, none of the country's curricula devotes sufficient emphasis to it.

Keywords: Slovakia, Hungary, curriculum, DIFER, content analysis

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.078-094

¹ A tanulmány a 005UJS-4/2021-es KEGA-projekt keretén belül készült. Štúdiá vznikla v rámci projektu KEGA č. 005UJS-4/2021 – Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4–8 ročných detí.

Bevezetés

Az Európai Unió ajánlásokat fogalmaz meg a tagországok oktatáspolitikájára nézve, de az uniós irányelvek alapján minden ország maga határozhatja meg oktatáspolitikai döntéseit (Faragó 2013). Az Európa Tanács 2000. márciusi lisszaboni döntése négy kulcselemet ad meg ezzel kapcsolatban: (1.) közös célkitűzések és irányelvek, (2.) kvantitatív és kvalitatív indikátorok és mérőföldkövek kijelölése, amelyek lehetővé teszik annak a mérését, hogy a közös célok milyen módon jelennek meg a nemzeti programokban; (3.) az előbbiekre épülő nemzeti stratégiák (nemzeti cselekvési tervek) kidolgozása, azaz az európai irányelvek átültetése az adott ország dokumentumaiba specifikus célok és intézkedések formájában, amelyek figyelembe veszik a nemzeti és regionális eltéréseket; (4.) előbbiektől értékelése az indikátorok alapján az adott közösség által (Halász 2003). Ennek megfelelően a tagországok koncepcionális és tartalmi szabályozó dokumentumaiban fellelhető azonosságok mellett megjelennek a helyi sajátosságok. Az Európai Unió egyes országaiban az oktatás és a nevelés tehát egyedi, sajátos arculattal rendelkezik. A sok hasonlóság mellett a képzési rendszerek szerkezetében, oktatási-nevelési célokban, elvekben, jelentős különbségek fedezhetők fel, amelyek nemcsak a dokumentumokban, hanem a kimeneti mérésekben is tükröződnek.

Tanulmányunk előzményeként egy átfogó nagymintás összehasonlító vizsgálatot végeztünk. A kutatás célja a szlovákiai és a magyarországi magyar gyermekek alapkészség-fejlettségének az összehasonlítása volt (Borbélyová et al. 2022). A kutatócsoport elkezdte feltárni a különbségek hátterében rejlő lehetséges okokat. Elsőként Podráczky és társai (2022) a magyar és a szlovák óvodai nevelési program összehasonlító elemzését végezték el. Elemzésük arra mutat rá, hogy a két ország óvodáinak fejlődéstörténeti különbségeit a szabályozó dokumentumok is tükrözik. Mindkét helyen nyomon követhető az oktatás- és nevelésközpontúság, de a két dokumentum sokkal több eltérést mutat, mint hasonlóságot. Jelentős szemléletbeli különbség mutatkozik az óvodás gyermekek tevékenységének tekintetében, elsősorban a játék esetében, valamint a készség- és a képességfejlesztésről, a műveltségterületek közvetítéséről való gondolkodásban (Podráczky et al. 2022).

Az óvodai programok összehasonlító elemzése mellett fontosnak tartottuk vizsgálni az általános iskola alsó tagozatának tanterveit is, hiszen a DIFER-készségekben mért jelentős különbségek az 1. és 2. évfolyamban is jelen vannak. A jelenség magyarázatát keresve ezért a két ország alsó tagozatos tartalmi szabályozói dokumentumait vizsgáltuk meg összehasonlító elemzés segítségével, mellyel a két ország állami oktatási programjának hasonlóságaira és különbözőségeire kívánunk rámutatni.

1. Curriculum, tanterv

A curriculum kifejezést a 16. században használták először a latin nyelvű pedagógiai szakirodalomban, jelentése: a tananyag kiválasztása és elrendezése, amely folyamattervként, tevékenységtervként, programként értelmezhető. Vannak tarta-

lomalapú curriculumok, amelyek a tananyag elrendezésére helyezik a hangsúlyt: arra, hogy mit és hogyan tanítson az iskola. A kompetenciaalapú curriculumok pedig a fejlesztendő képességeket helyezik előtérbe, a rendezőelv a tudás alkalmazhatósága. A curriculumnak mint tantervi műfajnak öt alaptípusa különböztethető meg: az alaptanterv (core curriculum), a kerettanterv (framework curriculum), a helyi tanterv (local curriculum), a kereszttanterv (cross curriculum) és a tanítási órán kívüli tevékenységek terve (extra curriculum) (Perjés – Vass 2009).

Szlovákiában és Magyarországon is kétpólusú tartalmi szabályozás van (Chrappán 2022). A kétpólusú tartalmi szabályozás az oktatást meghatározó dokumentumok szempontjából kétszintű tantervi szabályozást jelent, mely során az oktatás tartalmát alapvetően két szinten határozzák meg. Az első az állami szintű szabályozás alaptantervi jelleggel, a másik pedig az intézményi szintű, az oktatást, képzést közvetlenül szabályozó helyi curriculumok (oktatási, képzési programok) formájában. Ezért az oktatásirányítás szempontjából központi és helyi tantervet/curriculumot különböztethetünk meg. Központi tantervnek nevezzük azt a kötelező érvényű dokumentumot, melynek használatát hatóság, illetve az állam rendeli el. Ebben az értelemben központi tanterv lehet az országos, de a regionális, a fenntartói (tartományi, felekezeti, intézményhálózati stb.) tanterv is. Helyi tantervnek pedig azt a dokumentumot nevezzük, melyet az intézmény választott, vállalt vagy dolgozott ki, s melyet a jogszabályban behatárolt szervezetek, pl. a fenntartók, az akkreditációs testület(ek) jóváhagytak (Bárdossy 2006). Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv, míg Szlovákiában az Innovált Állami Oktatási Program képezi az állami szintű szabályozást alaptantervi jelleggel az általános iskolák/alapiskolák esetében.

1.1 Nemzeti Alaptanterv (NAT) Magyarországon

A NAT első változata hat éven át tartó tanácskozássorozatot követően 1995-ben jelent meg, a szakemberek szerint az angolszász típusú tartalmi szabályozást követte (National Core Curriculum), mely esetén kétpólusú szabályozás érvényesült és jellegét tekintve decentralizált, amely létrejöttékor a pedagógus számára tervezési és döntési szabadságot biztosított (Nahalka 2020). A Nemzeti Alaptanterv a magyar oktatás egyik kötelező érvényű szabályozó dokumentuma, amely meghatározza az oktatás céljait és tartalmát. Az alaptanterv meghatározza a közös műveltségi célokat és emellett tartalmazza a kulcskompetenciákat és a fejlesztési feladatokat (Perjés – Vass 2009).

A NAT kormányrendelet formájában a Magyar Köztársaság Kormányának Közlönyében jelent meg. A jelenleg hatályos dokumentum a 2012. évi 110/2012 (VI. 4.) számú rendelet. A NAT 2012-es változása során az alapvető strukturális elemek megmaradtak, a szabályozás tekintetében történt átalakulás. A normatív szabályozási paradigma eredménye lett az erkölcsi értékek hangsúlyozása a műveltségkövetítésben, valamint a nemzeti és társadalmi összetartozás erősítése (Hoffmann 2012). Határozott tartalmi szabályozás lépett életbe, az intézményi pedagógiai folyamatok szintjén is beavatkozás történt. Ismét kötelezővé tették a kerettanterv alkalmazását, szűkült a tankönyvpiac, kialakult a tanfelügyeleti ellenőrzés komplex rendszere (Chrappán 2022). A NAT egyes részei 2018-ban és 2020-ban újra módosításra kerültek. Követelményei meghatározzák az alapvető értékeket, amelyek

megtalálhatók az alkotmányban, a közoktatási törvényben, az alapvető emberi jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló a nemzetközi egyezményekben.

A kerettanterv a NAT-hoz kapcsolódó legmagasabb szintű tartalmi szabályozó, amely köztes szabályozó a helyi tantervek és a kerettanterv között. Az egyes iskolatípusok kerettantervei kétéves ciklusokban meghatározzák az elsajátítandó tudástartalmat, az alapóraszámokat tanulási területenként kétéves bontásban és a tanulók heti kötelező alapóraszámát és a maximális óraszámot évfolyamonként. A tantárgyi órakeret 10%-ával az adott intézmény szabadon gazdálkodik. Bár a Nemzeti Alaptanterv a legmagasabb szintű dokumentuma az oktatás tartalmi szabályozóinak, de nincsen közvetlen hatással az osztályteremben zajló tanítás-tanulás folyamatára. A NAT a tervezés hierarchiáján keresztül hat: legmagasabb szint a kerettanterv, programcsomag, ebből kiindulva készül a helyi tanterv és ehhez kapcsolódóan írják a pedagógusok az éves tantárgyi programot, a tanmenetet. A közoktatás elméleti és szemléletbeli megalapozása a kiemelt feladata, ezt jogszabályi erejével fogalmazza meg az országosan érvényes legfőbb célokat, a műveltségi területeket, a főbb szakaszokat és az ehhez kapcsolódó fejlesztési feladatokat (Szabó 2007).

1.2 Szlovákiai Innovált Állami Oktatási Program (IÁOP)

A 245/2008 sz. Közoktatási Törvény értelmében (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní) az állami oktatási program a nevelés és oktatás szabályozására vonatkozó nemzetközi szabványnak megfelelően kidolgozott, hierarchikusan a legmagasabb szintű tantervi dokumentum Szlovákiában a művelődés minden egyes szintjére vonatkozóan. Meghatározza az óvodai oktatás célkitűzéseit és normáit, valamint az általános iskolai, a középfokú oktatás és a felsőfokú szakképzés célkitűzéseit, kerettanterveit és oktatási normáit az Európai Bizottság által meghatározott, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák alapjainak elsajátítása érdekében. A nemzeti tantervek tanulási ciklusokra bonthatók (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2018).

Szlovákiában a nemzeti tanterveket a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma adja ki. Az oktatásról és képzésről szóló 245/2008 sz. közoktatási törvényt módosító 415/2021. sz. törvény alapvető változást hozott a szlovákiai iskolarendszerben. Meghatározta a nemzeti oktatás, nemzeti iskola, nemzeti osztály, nemzeti iskolai intézmény fogalmát. Módosította az iskolai oktatási programok szerkezetét: az oktatási program címét, az oktatás és képzés konkrét célkitűzéseit. Bevezette az oktatási ciklus fogalmát, amely a kerettantervek, oktatási standardok, tantervek és tantervek szövegében tükröződik (Zákon č. 415/2021 z 20. oktobra 2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony).

E törvény 11. sz. melléklete biztosítja a nemzeti kisebbségek tanítási nyelvű iskolái számára a 2022. szeptember 1-jei hatállyal megjelent, az általános iskola alsó tagozatának részére kidolgozott Innovált Állami Oktatási Program összehangolását a Közoktatási Törvényvel és az általános iskolákról szóló rendelettel. Az Innovált Állami Oktatási Program ugyanis az alapfokú oktatásra vonatkozóan kiegé-

szült a nemzeti kisebbségi iskolákban folyó oktatás és képzés sajátosságaival. A kisebbségi iskolákra vonatkozóan a program jellemzője, hogy kötelező a nemzeti kisebbség nyelve és irodalma tantárgy, valamint a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy tanítása. Az iskola pedagógiai dokumentációjának kétnyelvűnek kell lennie: az államnyelven és az érintett nemzeti kisebbség nyelvén is el kell készülnie (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2021).

A program szerkezete kissé kaotikus, míg terjedelme nagyon hosszú. Az IÁOP bevezeti az oktatási (művelődési) sztenderdek és a kerettanterv fogalmát. Az oktatási sztenderdeket követelményekként határozza meg, melyek előírják, hogy a tanulóknak mit kell elsajátítaniuk, tudniuk az adott évfolyam végére. A követelményeket konkrét kompetenciákként definiálja, melyek részei a tudás, az alkalmaság, a készség, a hozzáállás és az értékek (Štátny vzdéľavací program. Primárne vzdéľávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015). A program 3 fő komponensének egyike a kerettanterv, amely magyar nemzetiségi iskolák esetében 2016-tól az IÁOP mellékletét képezi.

2. DIFER programcsomag

A magyar óvodák és iskolák számára 2004-től elérhető a DIFER programcsomag (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára) (Nagy et al. 2004a). A programcsomag kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszközt adjon a pedagógusok kezébe, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát, az iskolakezdetet. A DIFER 4–8 évesek számára készült, hét tesztből álló tesztrendszer, a tesztek 2002-ben mintegy 23 000 főből álló mintán sztenderdizáltak. Ily módon a készségek elsajátítási folyamatát a 4–8 éves kor között ismert (Nagy et al. 2004b). Magyarországon a DIFER programcsomag az egyetlen sztenderdizált, pedagógusok által alkalmazható tesztrendszer, mely óvodások és kisiskolások kognitív és szociális készségeinek felmérésére alkalmas. A magyarországi óvodák több mint fele rendszeresen használja, az iskolák első osztályában pedig kötelező az alkalmazása (Józsa 2022).

A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti (Józsa 2016). Mindegyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az írásmozgás-koordináció. Az olvasás és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelvileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszókincs fejlettsége, a matematikatanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek).

A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezik. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is. A DIFER-index és az intelligencia fejlettsége között erős korrelációs kapcsolat mutatható ki (Józsa et al. 2022).

A készségek elsajátítási folyamatának jellemzését egy ötszintű fejlődési modell segíti, ez alapján a készségek fejlődése az előkészítő, kezdő, haladó, majd befejező szinten át ér el az optimális szintig. A gyermek fejlődésének jellemzésekor azt adjuk meg, hogy a készség elsajátításának melyik fázisában van (Nagy et al. 2004b).

A fejlesztés viszonyítási alapját a készség optimális működési szintje jelenti. A készségfejlesztést mindaddig javasolt folytatni, amíg a gyermek az optimális fejlettségi szintet el nem éri. Ha a készség optimális begyakorlása óvodáskorban nem történt meg, akkor a fejlesztés folytatódhat iskoláskorban, akár magasabb évfolyamokban is (Nagy 2003, 2008).

Egy-egy teszt sikeres megoldása jelzi az adott készség optimális begyakorlottságát, elsajátítását. Ezt a teszten elért 100%-hoz közeli eredmény mutatja; az optimális elsajátítás küszöbértékei készségenként külön-külön definiálva vannak. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a mérés a készség optimális fejlettségéhez mint kritériumhoz viszonyítva adja meg a gyermekek fejlettségét.

A DIFER programcsomagban mért készségek fejlesztését egy könyvsorozat segíti, amelyet óvodában és iskolában egyaránt használhatnak a pedagógusok. A könyvek módszereket, játékokat, gyakorlati ötleteket tartalmaznak a készségek fejlesztésére. Olyan módszerek ezek, amelyek hatékonyságát fejlesztő kísérletek igazolták. A beszédhanghallás fejlesztésének módszertanával Fazekasné Fenyvesi Margit (2006) könyve foglalkozik, a kiadványt egy hívókép- és szókérdőgyűjtemény egészíti ki. A társas viselkedés készségeinek fejlesztésére Zsolnai Anikó (2006) állított össze játékgűjteményt. Az írásmozgás-koordináció (finommotorika) fejlesztéséhez Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006) játékaik eredményesen használhatók. Nagy József (2009) szerkesztésében jelent meg az anyanyelv, a gondolkodás fejlődését segítő kiadvány. Ez a könyv foglalkozik a relációszókincs, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés fejlesztésének módszertanával. A kötet része egy 50 mesét és ezekre épülő csoportos beszélgetéseket tartalmazó gyűjtemény. Ez a mesegyűjtemény Nyitrai Ágnes munkája (Nyitrai 2016, Nyitrai – Darvai 2013). A számolási készség fejlesztésével foglalkozó módszer- és játékgűjtemény az öt elsajátítási szintnek megfelelően adja meg a fejlesztő játékok bonyolultsági szintjét (Józsa 2014). Két gondolkodási képesség, a rendszerezés és a kombinálás fejlesztéséhez kapcsolódó játékok gyűjteménye jelent meg utóljára (Józsa et al. 2017).

3. A kutatás módszere

Tanulmányunkban a magyar és a szlovák iskolai tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzését mutatjuk be. Összehasonlítjuk az új szlovák Innovált Állami Oktatási Programot (IÁOP) és a magyar Nemzeti Alaptantervet (NAT) az általános iskola 1–4. évfolyamán, továbbá a két ország kerettantervét az 1–2. évfolyamokon. A kutatásunk célja annak feltárása, hogy az iskolai szabályozó dokumentumokban milyen hasonlóságok és különbségek vannak. A fent említett dokumentumok esetében a szöveg tartalmi elemzését végeztük el (Hendl 2016, Skutil 2011). Kutatási kérdésünk arra irányult, hogy van-e különbség a két ország nemzeti tanterveiben a DIFER-készségek megjelenését, fejlesztését tekintve. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a DIFER-készségekre épülő kompetenciák fejlesztése milyen módon jelenik meg a tantervekben.

A tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzését egy általános tantervekre irányuló szempontsor és egy speciális, a DIFER-készségekre épülő szempontrendszer alapján végeztük el.

3.1 A két ország szabályozó dokumentumainak összehasonlítása általános szempontok szerint

Az elemzés alapját a következő szempontok adták: az elnevezés, a terjedelem, a szerkezeti felépítés, a tartalom, a kulcskompetenciák megjelenése, a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása, a nemzetiségi szempontok, a módszertani szabadság, valamint az állami program szerepe az intézményi programok kidolgozásánál. A Nemzeti Alaptanterv esetében az elnevezésben a terv szó megjelenése nagyobb szabadságra utal, míg a szlovák Innovált Állami Oktatási Program esetében kötöttebb a pedagógusok oktatási tevékenysége.

A magyar NAT a 100/2012-es rendelet kiegészítése összesen 208 oldal terjedelmű (Kormányrendelet, 110/2012). A szlovák IÁOP összesen 285 oldal, mivel azonban vannak olyan tantárgyak, amelyeket csak a 3. évfolyamtól kezdődően tanítanak, az 1. és 2. évfolyamra vonatkozó terjedelem összesen 148 oldallal kevesebb.

A magyar és a szlovák oktatási rendszer is kétpólusú, ami azt jelenti, hogy az alapprogram mellett helyi program is működik. Szlovákiában a kritériumközpontú oktatási rendszer hangsúlyosabb, ami azt jelenti, hogy az állami oktatási program által előírt követelményrendszer teljesítését tűzi ki célul. A szlovák állami program fő vázát a követelményrendszer, a tananyag-tartalom és az értékelő kérdések egysége adja (Podráczky et al. 2022).

Mindkét dokumentum három fő részből áll. A NAT esetében az 1. rész „Az iskolai nevelőmunka tartalmi szabályozása és a szabályozás szintjei”, mely magába foglalja a fejlesztési területeket, nevelési célokat, valamint az egységesség, differenciálás, módszertani alapelveit. A 2. rész a „Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés,

tudásépítés”, amely ír a kulcskompetenciákról és a műveltségi területekről. A 3. rész „A műveltségi területek anyaga” 1–4., 5–8., 9–12. évfolyamonkénti bontásban (Kormányrendelet, 110/2012). A szlovák IÁOP 1. egysége az „Általános rész”, amely tartalmazza a nevelés és oktatásra vonatkozó általános célokat, megnevezi és jellemzi a nyolc oktatási területet, valamint az iskolai oktatási (pedagógiai) programok kialakításának feltételeit. Foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási feltételeinek biztosításával is. A második egységben a művelődési standardok találhatóak: külön, tárgyként ismertetve. A tantárgyak jellemzése és céljainak ismertetése mellett a tantárgyak teljesítményi sztenderdjei kimeneti célokként vannak definiálva évfolyamonkénti elvárt minimális fejlesztési követelmények formájában. Valamint párhuzamosan a tantervi tananyagtartalom kerül ismertetésre röviden ismertetve, kulcsszavak formájában. Végül a harmadik részt a kerettanterv alkotja, melyet a nemzetiségi iskolák számára 2016-ban adtak ki és szintén az IÁOP mellékletét képezi. Meghatározza az egyes tantárgyak óraszámát.

Az alábbi (1.táblázat) táblázat szemlélteti, hogy a NAT-ban 10 műveltségterület található, az IÁOP pedig 8 oktatási területet határoz meg.

NAT műveltségterületek	IÁOP oktatási területek
1. Magyar nyelv és irodalom	1. Nyelv és kommunikáció
2. Matematika	2. Matematika és információkezelés
3. Ember és természet	3. Ember és természet
4. Ember és társadalom	4. Ember és társadalom
5. Földünk – környezetünk	5. Ember és értékek
6. Életvitel és gyakorlat	6. Ember és a munka világa
7. Művészetek	7. Művészet és kultúra
8. Testnevelés és sport	8. Egészség és mozgás
9. Idegen nyelvek	
10. Informatika	

1. táblázat. A NAT műveltségterületei és az IÁOP oktatási területei

A két dokumentumban a fő hasonlóság a szerkezet hármastagolása, valamint mindegyikben megjelennek a műveltségterületek/oktatási területek és a kulcskompetenciák.

NAT kulcskompetenciák	IÁOP kulcskompetenciák
<p>Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció Matematikai kompetencia Természettudományos és technikai kompetencia Digitális kompetencia Szociális és állampolgári kompetencia Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia Eszétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség Hatékony, önálló tanulás</p>	<p>Ismeri és alkalmazza a hatékony tanulási módokat. Szóban és írásban koherensen fejezi ki magát az anyanyelvén és államnyelven is. Megérti a legalapvetőbb angol kifejezéseket és alkalmazni tudja azokat különböző élethelyzetekben. Az alapvető matematikai gondolkodást használja a mindennapi élet problémáinak megoldására. A tanulás során tudja alkalmazni a kiválasztott információs és kommunikációs technológiákat és ismeri a média és az internet használatával kapcsolatos kockázatokat. Az információkkal való munka során elsajátítja a kritikus gondolkodás alkalmazásának alapjait. A megszerzett természetismereti és társadalomtudományi ismereteket képes alkalmazni bizonyos tevékenységek végzése során, valamint a saját magáról és másokról való gondoskodás során is. Az iskolában és a saját közvetlen környezetében felismer bizonyos problémákat és elgondolkodik azok kialakulásának okairól, valamint megoldási javaslatokat ajánl aktuális tudásának és tapasztalatainak megfelelően. Tiszteleti önmagát és másokat. Képes baráti kommunikációt folytatni és együttműködni. Képes kulturáltan viselkedni a különböző helyzeteknek és körülményeknek megfelelően. Kötődik azokhoz a kulturális-történelmi hagyományokhoz és művészetekhez, amelyekkel élete során találkozik. Képes toleránsan viselkedni, megérteni másokat. Ismeri és elfogadja a számára idegen kultúrát, hagyományokat és életmódot. Tudatosítja saját jogait és kötelességeit, valamint tiszteletben tartja a mások jogait.</p>

2. táblázat. NAT és IÁOP kulcskompetenciák

A szlovákiai állami oktatási program a követelményeket konkrét kompetenciákként definiálja, melyek részeit képezik a tudás, az alkalmasság, a készség, a hozzáállás és az értékek. Kimenetként meghatározza azokat a kulcskompetenciákat, melyek-

kel a tanulóknak rendelkeznie kell. Míg a szlovák tantervben a kulcskompetenciák részletesebben kidolgozottak, addig a magyar NAT ugyanabban a megfogalmazásban mutatja be azokat, ahogyan azokat az Európai Bizottság 2019-ben meghatározta (European Commission, 2019). Tartalmilag azonban mindkét ország meghatározott kulcskompetenciái megegyeznek, ami azt jelenti, hogy az általános iskolai alapfokú oktatás és nevelés mindkét országban követi az európai oktatáspolitikai filozófiáját, azaz az Európai Bizottság által meghatározott, az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák fejlesztésére irányul.

Jelentős eltérés mutatkozik azonban a két dokumentum között a tartalom esetében. A tanulási területek összetétele és elnevezése hasonló. A NAT az életvezetési készségek nevelési területét integrálja az általános iskola első szakaszának oktatási tartalmába. Az élethosszig tartó tanulás szempontjából ez a terület elsősorban az úgynevezett soft skilllek fejlesztéséről szól, amelyekre a tanulóknak szüksége lesz a későbbi munkában (Liming 2012). A magyar dokumentum kiemeli, hogy az általános iskolai oktatásnak az ismeretek és készségek alkalmazására kell épülnie különböző tanulási helyzetekben, a valós élethez kapcsolódóan. Az oktatási területek esetében a tantárgyakban és azok évfolyamonkénti elhelyezésében is vannak különbségek. Az idegen nyelvet, az angolt Szlovákiában a 3. évfolyamtól tanítják, Magyarországon az angol vagy német nyelvet csak a 4. évfolyamban vezetik be.

A legszembevetőbb különbség a tantárgyak oktatási követelményeinek tartalmi kezelése. A szlovák oktatásban az oktatási standardok csak a jellemzőket, a tantárgyi célokat, valamint a teljesítmény- és tartalmi követelményeket határozzák meg, addig a magyar oktatási szint a tantárgyi célokon túlmenően az adott tantárgyon belül a konkrét kompetenciák fejlesztését is meghatározza. A program előírja a konkrét témaköröket azok időbeli beosztásával együtt, a tantárgyi tanulási eredményeket az 1–2. évfolyam végén a tanuló által megismerendő és elérendő teljesítmények formájában, valamint a fejlesztő tevékenységeket és ismereteket. Meghatározza a konkrét fogalmakat és az ajánlott tevékenységeket és feladatokat. A szlovák oktatási dokumentumhoz képest a magyar az egyes tantárgyak tartalmát részletesebben kidolgozza, amely a pedagógus oktatási tevékenységét irányítja és szabályozza. A fenti tantervi dokumentumok harmadik része is eltér egymástól. A szlovák tantervben ez egy kerettantervből áll, amely meghatározza az egyes évfolyamokon a tantárgyak tanításának heti időbeosztását. A magyar NAT nem mutatja be külön részként a tantárgyak tanításának időbeosztását. A magyar NAT harmadik része a már említett terminológiai glosszárium.

3.2 A két ország szabályozó dokumentumainak összehasonlítása a DIFER-készségek megjelenését vizsgáló szempontok szerint

Az elemzéshez első körben a DIFER-készségeket elemzési szempontokká fordítottuk át. Meghatároztuk, hogy milyen megjelenési módokat keresünk a tantervekben, szabályozó dokumentumokban. Erre azért volt szükség, mert a DIFER-készségek elnevezése speciális tartalmat is hordoz, amit mindenképpen szükséges volt megfeleltetni olyan tantervekben elemezhető tartalmakkal, melyekből az adott készség fejlesztésének lehetőségére következtethetünk. Az így elkészült megfeleltetési szempontsört készségenként a 3. táblázatban gyűjtöttük össze.

DIFER-készség	Elemzési szempontok a DIFER-készségekhez
Írásmozgás-koordináció	Finommotorika, írástanulás előkészítése
Beszédhanghallás	Beszédfejlesztés, olvasás előkészítése, olvasás tanítása
Relációszőkincs	Szőkincs, szókincsfejlesztés, relációk, összehasonlítás, relációszőkincs
Elemi számolási készség	Matematikai alapkészségek, számérzék, számírás, számfogalom, alpműveletek
Tapasztalati következtetés	Nyelvi logika, logikai művelet, következtetés
Tapasztalati összefüggés-megértés	Nyelvi logika, összefüggések, szóbeli és írásbeli szövegértés
Szocialitás	Alapvető erkölcsi érzék, társakhoz való viszony, pedagógushoz való viszony, feladatvállalás, feladattartás, feladathoz való viszony, kitartás, érzelmi viszonyulás, koncentráció
Elemi rendszerező képesség	Matematikai gondolkodás, halmazok képzése, besorolás halmazokba, halmazok összehasonlítása, halmazokba tartozó elemek tulajdonságainak felismerése, osztályozás, sorba rendezés
Elemi kombinatív képesség	Matematikai gondolkodás, kombinatív műveletek, kombinatorika, összetételek, kombinálás, variálás, permutáció

3. táblázat. A DIFER-készségek tantervi megjelenésére vonatkozó szempontok

Az általános szempontok esetében már megállapítottuk, hogy a két ország tanterve között lényeges tartalmi eltérések vannak. Ehhez próbáltuk igazítani a speciális elemzési szempontokat. Jelen elemzésben először a két legmagasabb szintű szabályozó dokumentumban, a magyar Nemzeti Alaptantervben és a szlovákiai Innovált Állami Oktatási Programban megjelenő általános célokra koncentrálnunk, majd a magyarországi kerettanterveket is bevontuk az elemzésünkbe.

A NAT fejlesztési területek között szerepelnek azok a nevelési célok, melyek a pedagógiai folyamatban átfogóan képviselik az alapvető értékeket, a tantárgyak tartalmába is beépülnek, önálló tantárgyként is megjelenhetnek, és a nem tanórai fejlesztések céljának meghatározásában is fontos szerepet játszanak (NAT 2012). A DIFER-készségek a nevelési célok között az erkölcsi nevelés, az állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és társas kultúra fejlesztése és a pályaeorientáció tartalmaiban jelennek meg. Az erkölcsi nevelés mint átfogó nevelési cél már önmagában közvetlenül kapcsolatban van a DIFER szociális készségrendszerének egyik dimenziójával, az alapvető erkölcsi érzékkel. A NAT a köznevelés alapvető céljaként nevezi meg a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztését, nélkülözhetetlen készségek között említi az együttérzés, segítőkészség fejlesztését, melyek a DIFER

erkölcsi érzék fejlettségét mérő résztesztjében is szerepelnek egy-egy erkölcsi érzéket vizsgáló történet témájaként (Nagy et al. 2004b). Az erkölcsi nevelés céljai között megtaláljuk az önálló gondolkodásra nevelést mint átfogó célt, amelyben a nyelvi és a matematikai gondolkodási képességek fejlesztése egyaránt megjelenik. A DIFER-készségek között két nyelvi logikai készség szerepel: a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés, és két matematikai logikai készség: az elemi rendszerező és az elemi kombinatív képesség. Ezen készségek mindegyike az önálló gondolkodás fejlesztését alapozza meg.

Az állampolgárságra, demokráciára nevelés céljaiban szintén az önálló gondolkodás, a kreatív, kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztése nagyban támaszkodik azokra a nyelvi logikai készségekre, melyek a DIFER-ben alapkészségekként lettek definiálva (NAT 2012). A fent említett nyelvi képességek a deduktív következtetési sémákkal hozhatók közvetlen kapcsolatba, melyek tudatos alkalmazása hozzájárul az elemzőképesség, bizonyítás, cáfolás képességének fejlődéséhez (Nagy et al. 2004b).

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztésén belül a NAT célként fogalmazza meg az átfogó készség-, képesség- és kompetenciafejlesztést, a tudásterületek kiművelését. Emellett az önismeret fejlesztésével az emberi kapcsolatok, a másik ember tisztelete, megértése külön is kiemelésre került (NAT 2012). Ezt a kiemelt célt megtaláljuk a DIFER szociális készségrendszerében, a társakhoz és a pedagógushoz való viszonyt a tesztfelvétel alatt több esetben is értékelik. Külön megfigyelési szempontok tartoznak ezekhez a területekhez. A gyermekek, tanulók kiscsoportos tevékenysége alatt (írásmozgáskoordináció-teszt felvétele 4 fős csoportokban) megfigyelik, hogy mennyire tudják tiszteletben tartani egymás munkáját, mennyire zavarják meg egymást. A pedagógushoz való viszony értékelése pedig minden egyéni vizsgálat előtt megtörténik az alapján, hogy mennyire kezdeményező, közömbös vagy vonakodó a gyermek a felnőttel való találkozást követően (Nagy et al. 2004b).

A nevelési célokon belül még a pályaorientáció céljaiban található meg a DIFER-készségekre vonatkozó szempontok. A pályaválasztás során napjainkban nagyon fontos elvárás, hogy a tanulók megtanuljanak csapatban dolgozni, fejlődjön az együttműködési képességük, tanuljanak olyan magatartásformákat, melyek a versengésben és a vezetésben segítségükre lehetnek, kompromisszumokra való hajlamukat növelhetik (NAT 2012). Az itt említett együttműködési készségek és a hatékony feladatvégzést alapozó készségek közül a DIFER szocialitás-tesztje több megfigyelési szempontot is tartalmaz. A feladatvállalás, kitartás, a feladathoz való érzelmi viszonyulás, a koncentráció értékelése együttesen hozzájárul a pályaorientációban megfogalmazásra kerülő nevelési célok megvalósításához (Nagy et al. 2004b).

A korábbiakban már utaltunk rá, hogy a szlovákiai IÁOP szerkezetét és tartalmát illetően lényegesen eltér a magyarországi NAT-tól. Ha a DIFER-készségekre vonatkozó speciális szempontokat vesszük alapul, akkor azok megjelenése nem átfogó célokban, hanem kifejezetten tantárgyi tartalmakba ágyazottan jelennek meg, azon belül követelmények formájában.

Az IÁOP konkrét fejlesztési célokat fogalmaz meg például arra vonatkozóan, hogy az írás- és olvasás órákon 1. osztály végére kimeneti követelményként „le tudja írni helyesen az egyes betűformákat és arab számokat minta alapján (nagy és kisbetűket, illetve a számokat is)” (Inovovaný Štátny vzdelávací program, 2016). Ez a konkrét fejlesztési cél nyilvánvalóan csak az írásmozgás-koordináció készségének működése esetén valósítható meg, hiszen a betűelemek, betűk, számok írásának tanítása csak megfelelő finommotorikai feltételekkel biztosítható.

Olvasásból 1. osztály végére a kimeneti követelmények között szerepelnek a következők:

- megkülönbözteti a hangot és a betűt,
- meg tudja különböztetni és ki tudja ejteni a rövid és hosszú magán- és mássalhangzókat,
- a hangokat szótagokká, majd azokat szavakká köti össze,
- a szavakat szótagokra, azokat pedig hangokra tudja bontani.
- Olvasásból 2. osztály végére
- tudja differenciálni a magán- és mássalhangzókat,
- meg tudja különböztetni a rövid és hosszú magán- és mássalhangzókat,
- tudatosítja a szó megváltoztatott értelmét a hosszú és rövid magán-, illetve mássalhangzócsere estében (Inovovaný Štátny vzdelávací program, 2016).

Az 1. és a 2. osztály végére megfogalmazott kimeneti követelmények konkrét oktatási célok, melyekben egyértelműen megjelenik a beszédhanghallás készsége. Ezeket a kimeneti követelményeket a beszédhanghallás működtetése nélkül nem lehetne megvalósítani.

A fejlesztési követelményekben a DIFER-készségek fejlesztése minden tantárgy keretén belül megjelenik, de kiemelten a matematika, a magyar nyelv és irodalom és az etika tantárgyakban. Így például a relációszókincs tartalmi elemeire irányuló konkrét követelmények a matematika tantárgy keretén belül az első évfolyamban a 20-as számkörben, a második évfolyamban a 100-as számkörben való számolás témakörében vannak konkretizálva. A számsorozaton belüli tájolóással kapcsolatos fogalmak is megjelennek: előtte, utána, közvetlenül előtte, közvetlenül utána, utolsó előtti, utolsó, következő, előző, csökkenő számsorozat (a legkisebb számtól a legnagyobb számig), csökkenő számsorozat (a legnagyobb számtól a legkisebb számig). Az első évfolyamban a geometria témakörben a tartalmi sztereotípiák a jobbra, balra, fel, le, föl, alá, ki, be, előre, hátra, mellé, közé, elöl, hátul kifejezések elsajátítására fókuszálnak és megjelennek az összehasonlító kifejezések is: hosszabb, rövidebb, magasabb, alacsonyabb, szélesebb, keskenyebb, leghosszabb, legrövidebb, legmagasabb, legalacsonyabb.

A szocialitásra vonatkozó elvárások az 1. évfolyam végén az etikai nevelés tantárgy (választható tárgy a hittannal párhuzamban) teljesítménysztereotípiái által vannak megfogalmazva. Például az első évfolyam végére a tanuló képes részt venni a csoport szabályainak kialakításában; képes példákat mondani a szülők, tanárok és osztálytársak iránti tiszteletre; képes megfelelően kifejezni háláját, kéréseit és bocsánatkéréseit; képes követni a csoport szabályait; képes tisztelni az osztálytár-

sakat, illetve képes bemutatni az önkontroll fontosságát az interperszonális kapcsolatokban.

A fentiekben ismertetett példákkal arra próbáltuk felhívni a figyelmet, hogy a két ország legmagasabb szintű curriculáris dokumentumaiban lényeges különbségek találhatóak, a DIFER-készségek fejlesztése pedig egészen eltérő módon ágyazódik be az említett dokumentumokba.

Összegzés

Az iskola kezdő szakaszának meghatározó szerepével kutatások sora foglalkozik. Ez az időszak kiemelten fontos a gyermekek személyiségfejlődése, későbbi iskolai teljesítménye, motiváltsága, sikeressége szempontjából (Józsa et al. 2022). Magyarországon az óvodák, iskolák nagy része a DIFER programcsomag tesztjeit használja az iskolába lépés előtt és az első iskolai évben is azzal a céllal, hogy objektív képet kapjanak a gyermekek kognitív és szociális készségeinek fejlettségéről. A DIFER-tesztek az iskolai előrehaladáshoz nélkülözhetetlen alapkészségekről adnak pontos információt. Nincs tudomásunk olyan korábbi kutatásról, mely átfogóan tekinti át az iskolai szabályozó dokumentumokat azzal a céllal, hogy a DIFER-készségek megjelennek-e direkt vagy indirekt módon a tartalmi szabályozókban. Elemzésünkben ezért erre tettünk kísérletet, összekapcsolva egy korábbi kutatásunkkal, melyben szlovákiai magyar és magyar gyermekek alapkészségeinek fejlettségét hasonlítottuk össze. Tanulmányunkban a DIFER-készségek megjelenését elemeztük a szlovákiai magyar nyelvű és a magyar tartalmi szabályozó dokumentumokban.

Összehasonlítottuk az új szlovák Innovált Állami Oktatási Programot (IÁOP) és a magyar Nemzeti Alaptantervet (NAT) az általános iskola 1–4. évfolyamának és a kerettanterveket az 1–2. évfolyamok tekintetében. A tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzését egy általános tantervekre irányuló szempontsor és egy speciális, a DIFER-készségekre épülő szempontrendszer alapján végeztük el. Célunk volt annak feltárása, hogy az iskolai szabályozó dokumentumokban milyen hasonlóságok és különbségek vannak.

Elemzéseink alapján megállapítottuk, hogy a két ország tantervei tartalmukban, szerkezetükben is eltérőek egymástól. Hasonlóságot találtunk egyes kulcskompetenciák megjelenésében, bár a kulcskompetenciák a szabályozók eltérő szerkezeti elemeiben találhatóak meg. A DIFER-készségek fejlesztéséhez kapcsolódó szempontok a magyarországi szabályozókban több szinten is megjelennek, míg a szlovákiai dokumentumok elsősorban tudásszinthez igazodó standardokat tartalmaznak. A magyar tantervekben az átfogó célokban, fejlesztési követelményekben találtuk meg jellemzően a DIFER-készségeket, a szlovákiai tantervben a kifejezetten a tantárgyak tartalmába ágyazottan, azon belül követelmények formájában jelennek meg.

Tartalomelemzésünk alapján megállapítottuk, hogy a két ország tantervei között az 1–2. évfolyamok tekintetében jóval több eltérés, mint hasonlóság mutatható ki. Ezek a különbségek hatással lehetnek a gyermekek készségfejlődésére az iskola

alapozó szakaszában, ami hatással lehet a gyermekek kognitív és szociális képességeinek fejlettségére a későbbi iskolai éveken is.

A magyarországi óvodai és iskolai gyakorlatban közel 20 éve használják a pedagógusok a DIFER-tesztet. Az első osztályos tanítók, fejlesztő pedagógusok minden tanév kezdetekor kötelező jelleggel felméri azoknak a gyermekeknek az alapképességeit, akiknél az óvodai vagy az első iskolai tapasztalatok alapján ezt szükségesnek ítélik. Az iskolák jelentős részében minden elsőst felmérik a DIFER programcsomaggal. A szlovákiai magyar gyermekek esetében ez a tesztfelvételi protokoll nincs benne a pedagógiai gyakorlatban.

A tantervek összehasonlítása során az előbb említett pedagógiai diagnosztikai különbségek nem tükröződnek. A magyarországi pedagógiai diagnosztikában 20 éve jelen van a DIFER, ennek ellenére a magyarországi tantervekben sem jelenik meg direkt módon a DIFER-készségek fejlesztése. Maga a „DIFER” mozaikszó, illetve a készségek neve egyáltalán nem szerepel a magyar tartalmi szabályozó dokumentumokban. Egy korábbi, nyolc éven át tartó longitudinális kutatásunk eredményei ugyanakkor alátámasztották, hogy az óvodáskori DIFER-készségek fejlettsége jelentős mértékben előrejelzi a későbbi szövegértést és matematika teljesítményt (Józsa et al. 2022). Ezek az eredmények is adalékkul szolgálnak arra vonatkozóan, hogy az esetleges későbbi tantervi módosítások során nagyobb hangsúly kerülhetne a DIFER-készségekre mint fejlesztendő területekre mindkét ország esetében.

Irodalom

Bárdossy Ildikó (2006): *A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15612/html/hefop05c.htm>

Borbélyová Diana – Hajduné Holló Katalin – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián (2022): Magyarországi és szlovákiai magyar gyermekek elemi kombinatív képességének fejlődése 4–8 éves korban. In: *Képzés és gyakorlat – Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Egy nyelvet beszélünk?: Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában*. Sopron: Soproni Egyetem.

Chrappán Magdolna (2022): A NAT evolúciója. *Educatio*, 31/1, 30–47. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.3

European Commission (2019): *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. ISBN 978-92-76-00476-9 (2023.02.23.)

Faragó Ágnes (2013): *Civil szervezetek szerepe a felnőtteképzésben*. Szeged: SZTE JGY- PK.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Halász Gábor (2003): Az oktatáspolitikák európai szint koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre. Budapest: TÁRKI. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a521.pdf>

- Hendl, Jan (2016): *Kvalitatívni výskum. Základy teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoffmann Rózsa (2012): Amit meg kell valósítanunk. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 3–4.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Józsa Krisztián (2022): Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68.
- Józsa, Krisztián – Amukune, Stephen – Zentai, Gabriella – Barrett, Karen (2022): School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an 8-year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 2022, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030066>
- Józsa Krisztián – Hajdúné H. Katalin – Zentai Gabriella (2017): *DIFER – A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Kézikönyv és mérőeszközök. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kormányrendelet 110/2012. (VI. 4.) a Kormány rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012.
- Liming, Zhang – Majid, Shaheen – Tong, Shen – Raihana, Siti (2012): Importance of Soft Skills for Education and Career Success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2/2.
- https://www.researchgate.net/publication/307710561_Importance_of_Soft_Skills_for_Education_and_Career_Success. ISSN 2042-6364. (2023.02.13.)
- Ministerstvo Školsva, Vedy, Vyskumu a Športu SR (2018): *Národná klasifikácia vzdelania*. MŠVaŠ SR, Bratislava. <https://www.minedu.sk/data/files/3772.pdf> (2022.12.20.)
- Ministerstvo Školsva, Vedy, Vyskumu a Športu SR (2022): *Dodatok č. 11, ktorým sa mení a zosúladuje so znením školského zákona a vyhlášky o základnej škole štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy s účinnosťou od 1. septembra 2022*. MŠVaŠ SR, Bratislava. <https://www.minedu.sk/data/att/23819.pdf>. (2022.12.20.)
- Miskolcziné Radics Katalin – Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 13(8), 40–52.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Szerk. Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia. Budapest: ECOSTAT, 53–69.
- Nagy József (szerk.) (2009): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapképességek fejlődése 4-8 éves életkorban: Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2020): A közoktatás tartalmi szabályozása. *Educatio*, 15/1, 77–90.
- Nyitrai Ágnes – Darvai Sarolta (2013): A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23(11), 73–85.

Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. DOI: 10.17543/isk-kult.2016.4.75

Perjés István – Vass Vilmos (2009): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 3–10. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> (2022.03.11.)

Podráczky Judit – Hajdúné Holló Katalin – Borbélyová Diana – Nagyová Alexandra – Józsa Krisztián (2022): A magyarországi és a szlovákiai Óvodai Nevelési Program összehasonlító elemzése. *Danubius Noster*, 10(4), 107–132. DOI:10.55072/DN.2022.4.107

Skutil, M. et al. (2011): *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

Štátny vzdelávací program (2015): Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2016-tól a nemzetiségi alapiskolák számára.

Szabó Mária (2007): A NAT 2003 hatása az osztályteremben. In: *Utak és elmélet és gyakorlat között*. Szerk. Kerber Zoltán. Budapest: OFI.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008.

Zákon č. 415/2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.