

Didaktikai tevékenységek tervezése

1. **A didaktikai tervezés fogalma.** Ma már elvitathatatlan, hogy az iskolai oktatási folyamat sikerességének egyik fontos, mondhatni nélkülözhetetlen előfeltétele a tanár tudatos felkészülése a folyamat megszervezésére. Ugyanis egy komplex és sokoldalú felkészülés hiányában az oktatás nem fogja meghaladni az alkalmosság és az esetlegesség által nyújtott minőséget. A tanítási-tanulási tevékenységekre való felkészülés fő dimenziója pedig a folyamat lebonyolításának előzetes megtervezése. A tervezés szükségességét nemcsak az oktatási folyamat komplexitása alapozza meg, hanem a pontosan kiszabott időkeretek, a meghatározott szinterek vagy az implikált szubjektív tényezők rendszere is. A tervezésre azonban mindenekelőtt azért van szükség, mert csak így módon lehet megfelelő mértékben biztosítani a folyamat hatékonyságát.

Az oktatási folyamat – mint változatos didaktikai történések rendszere – eleve magában foglalja az anticipálás és az előkészítés aktusát is. Azt lehet mondani, hogy az oktatási tevékenységek által felölelt aktusok és cselekvések sora három – meghatározott sorrendbe rendszereződő – szinten helyezkedik el, és pedig: elméleti-anticipáló-projektáló, konkrét gyakorlati-megvalósító-kivitelező, valamint mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban felmérő és értékelő szinten.

A didaktikai tervezés tulajdonképpen az oktatási célok, tartalmak és módszerek, a tanítási és értékelési eszközök, valamint az azok között – a didaktikai tevékenység adott modalitásának (tanítási óra, kirándulás stb.) kontextusában – kialakulandó kapcsolatok elővételezése, a konkrét kivitelezést megelőző időperiódusban való kigondolása. Ilyen értelemben a tervezés a tényleges didaktikai tevékenység előtt megvalósított lényeges minőségbiztosító funkciókat betöltő pedagógiai munkaszakasz. Ez rendszerint változatos tervezetekben (projektekben), illetőleg fontos iskolai dokumentumokban ölt testet. Kétségtelen például, hogy a tervezés írott dokumentumai a pedagógus számára fontos munkaeszközöket testesítenek meg. Ennek ellenére egyes gyakorló pedagógusok idegenkednek a tervezéstől, esetenként pedig egyszersmind elutasítják a tervezési feladatokat, mondván, hogy az oktatás sikeres kivitelezéséhez elégséges, ha a pedagógus megfelelő (szaktudományos) felkészültséggel rendelkezik. Nem áll most szándékunkban e pedagógusi beállítódás tarthatatlanságának bizonyítása, azonban azt mindenképpen észre kell vennünk, hogy a tervezés (mind mentális szinten lejátszódó, mind pedig dokumentumokban kifejeződő formáinak) nélkülözhetetlen szükségességét a didaktikai tevékenységekben a napi oktatási tapasztalat

is tagadhatatlanul igazolta, amennyiben bebizonyosodott, hogy rendszerint minden sikeres tanítási-tanulási szituáció jól átgondolt, részletekre is kitekintő, előzetesen elkészített átfogó tervezeten alapul.

A fentiek szerint a tervezés az iskolai oktatási folyamat eredményes megszervezésének előzetes állandó szakasza, elmaradhatatlan előfeltétele. Ez egyrészt az alkalmazásra kerülő cselekvések, eljárások, módszerek, tartalmak, feladatok, gyakorlatok, helyzetek, történések stb. anticipált kigondolását és kidolgozását, másrészt a növendékek fejlődésében elvárt fejlemények, voltaképpen az óhajtott eredmények előrevetített, előzetesen kimunkált rendszerét foglalja magában. Jó okunk van annak megfogalmazására, hogy a didaktikai tevékenységek tervezése az oktatási folyamat megszervezésének és megvalósításának kihagyhatatlan legelső lépése. Ennek keretében a pedagógus mentális szinten előrevetíti, majd az esetek többségében papírra is veti egy konkrét tanítási és tanulási helyzetre vonatkozó didaktikai elképzeléseit, a folyamatban bejárando metodikai lépéseit, a megtanítandó ismeretek logikai egységekre szabdaltszerűt, a tanításban alkalmazandó módszertani eszközök skáláját, a tanulók aktivitásával szembeni elvárásait, és metodikus sorrendbe és pontos időkeretbe rendezi mindazt, amit didaktikai vonatkozásban meg fog tenni. A didaktikai tervezés jóllehet normák szerint történik, a pedagógus számára mégis egyfajta kreatív munkát jelent, amely számos, az oktatási folyamat sikerességére kiható szubjektív és objektív tényezőt vesz számba és rendszerez meghatározott kritériumok szerint. A pedagógusnak egyrészt saját didaktikai magatartását, tanítási tevékenységének alapvető elemeit, irányait és tartalmi elemeit, másrészt pedig a tanulók cselekvéseit és konkrét tanulási feladatait kell koordináltan, azaz szoros összhangba hozva megterveznie.

A szakszerű didaktikai tervezés fontosságára az elsők között talán Tyler (1949), a curriculáris alapú oktatási rendszer híve, jelentős amerikai pedagógus mutatott rá, akinek elhíresült tervezési modellje magában foglalta a forráselemzést, az általános célok meghatározását, a célok megvalósítási lehetőségeinek és feltételeinek körülhatárolását, a konkrét célok kimunkálását, valamint az oktatási folyamat megszervezési és az eredmények ellenőrzési módozatainak megállapítását.

A didaktikai tervezés témaköre voltaképpen egyes szerzők – többek között Gagné és Briggs (1977), valamint Landsheere és Landsheere (1979) – által alkalmazott „oktatási design” fogalmára vezethető vissza. Az említett szerzők az oktatási design fogalma alatt mindannak előzetesen történő pontos körvonalazását értették, amit a tanár az oktatási folyamat során tenni akar (vagy amit a tantervi követelmények síkján meg kell tennie) meghatározott körülmények között, adott tényezők és források hasznosítása révén. A didaktikai design tehát

magában foglalja a célrendszer kimunkálását, a tananyag tartalmának meghatározását, a tanulásra szánt szövegek didaktikai feldolgozását, a leckék vagy modulok megállapítását, az alkalmazásra kerülő módszerek, technikák, kellékek, eszközök, források kiválasztását, valamint a teljesítmények mérésének és értékelésének megtervezését. Napjainkban az oktatási design – a praxiológiai eszméknek megfelelően és az oktatási tevékenység hatékonysági aspektusait előtérbe hozva – mindenekelőtt arra a módozatra utal, amely révén olyan oktatási helyzeteket lehet kigondolni és felvázolni, amelyek a tanulókat aktivitásra és interaktivitásra készítik, és amelyek mintegy kiváltják a tanulási tevékenységüket, és ennek következtében személyiségükben, illetőleg tudásukban és magatartásukban jó minőségben bekövetkeznek azok a változások és azok a fejlemények, amelyekre az oktatási célok is utalnak.

A didaktikai tervezés valójában a pedagógus azon (többféle műveletben és kreatív folyamatban érvényre jutó) munkafeladatára vonatkozik, melynek segítségével oktatási tevékenységét anticipált módon, annak legfontosabb (nyilván anticipálható) aspektusait érintve kidolgozza, majd a konkrét gyakorlatba ültetés folyamatát alapvetően erre alapozza. A tervezésben a pedagógusnak egyfelől be kell tartania az aktuális didaktikai és tantárgy-pedagógiai normákat, szabályokat és alapelveket, másfelől azonban törekednie kell a sablonosság, illetve a rutinokba való torkollódás elkerülésére, következőszerűen pedagógiai leleményességének, fantáziájának, ötletességének latba vetésére. Ebből fakad, hogy a didaktikai tevékenység terjedelmétől, szintjétől vagy jellegétől függetlenül a tervezés a pedagógus előrelátó vagy prevíziós gondolkodását, távlatokkal operáló és időben lejátszódó, elővételező mentális aktivitását implikálja. Ebben a felfogásban a didaktikai tervezés magában foglalja mind az előzetes oktatási szituáció elemzését, mind az arra vonatkozó jobbítás lehetőségeinek felmérését, mind pedig az elkövetkező oktatási tevékenység programjának kidolgozását és az elérendő eredmények elővételezését.

A fentiek alapján arra következtethetünk, hogy a didaktikai tervezés voltaképpen a tanítás és tanulás céljainak, tartalmainak, módszereinek és eszközeinek, illetve az azok közötti sajátos tárgyi és társas kontextusban történő kölcsönhatásos komplex kapcsolatoknak anticipálására vonatkozó didaktikai műveletek összessége. Ennek központi célja pedig nem más, mint az oktatási folyamat megfelelő hatékonyságának biztosítása (növelése), a személyiségfejlesztés egyre sikeresebbé tétele, éppen az improvizáló, spontán, rögtönző- és véletlenszerű, egyszerű ráérzésen vagy pillanatnyi elképzéseken alapuló oktatási szituációk csökkentése, valamint a kétes értékű és alkalomszerűen használt pedagógiai eljárások kizárása révén.

2. A didaktikai tevékenységek tervezésének szintjei. A didaktikai tervezés két alapvető szinten érvényesül: az egyik makrostrukturális szint, és az oktatásügyet a maga teljességében, az egész iskolarendszert érinti. Itt egyfajta globális, hosszú lejáratú (legalább tanévre vagy beiskolázási ciklusra vonatkozó), a rendszer stratégiai, rendeltetésének megfelelő működését biztosító tervezésről van szó. Rendszerint a tantervek, didaktikai rendszerek, iskolahálózatok és iskolai programok kidolgozásában ölt testet. A makrostrukturális tervezés a központi oktatásmenedzsment feladatát jelenti.

A tervezés másik szintje mikrostrukturális, amely voltaképpen a tantárgyi tartalmak tanórák síkján, adott életkorú tanulóknak történő, konkrét helyhez kötött és megszabott időben lezajló tanítását érinti. Nyilvánvalónak tűnik, hogy e szint alapvetően a gyakorló pedagógusok feladatkörébe tartozó tevékenység. A mikrostrukturális szintű tervezésben kiemelkedő helyet foglal el a célok megfogalmazása, a tananyag körvonalazása és logikai egységekre való bontása, a megfelelő kérdések, feladatok és problémák kijelölése, illetve a tanulási feladatok és megismerési helyzetek meghatározása, az alkalmazásra merülő módszerek, eljárások és technikák, valamint a szervezeti módok és munkaformák tisztázása, a felmérés és értékelés módozatainak pontosítása, a házi feladatnak és a tanórán (iskolán) kívüli ismeretszerzés, -bővítés és -pontosítás forrásainak megállapítása. Ezen a szinten szükséges továbbá a kidolgozott műveletesített céloknak és a kiválasztott oktatási stratégiáknak a szerves egymásba építése és összehangolása, valamint azoknak a dokumentumoknak az elkészítése, amelyek – mint fontos didaktikai munkaeszközök – a pedagógus tevékenységét nemcsak szabályozzák, hanem pedagógiai és pszichológiai szempontból legitimálják is. A sikeres mikrostrukturális szintű tervezés előfeltétele a tanterv, illetve a program és a tankönyv ismerete, valamint az úgynevezett félévi naptári munkaterv megléte.

Egyes szerzők a tervezés más szintjeit különítették el. Így például Cristea (2000) globális (oktatási ciklusokra vonatkozó) és felosztott vagy szétagolt (iskolai évekre, félévekre vagy meghatározott didaktikai tevékenységekre vonatkozó) tervezési szintekről beszél. Gagné és Briggs (1977) egyfelől megkülönböztette az oktatási rendszerek projektálását, másfelől pedig az oktatási folyamatok tervezését. Kotschy Beáta (1998) pedig részint az oktatási rendszer fejlesztését és működtetését meghatározó oktatáspolitikai, oktatás-gazdaságtani tervezésről, részint az oktatásnak mint pedagógiai folyamatnak a tervezéséről tesz említést.

3. Az iskolaszintű tervezetek típusai. Az iskolaszintű didaktikai tervezés, illetve a pedagógusok tanórára való egyéni előkészülésének kiindulási pontja nyilvánvaló módon a tanterv, illetve az iskolai program, valamint a tankönyv. Ezek köztudottan olyan központi jelentőségű hivatalos normatív

pedagógiai dokumentumok, amelyekben a tanulásszervezés legfontosabb kategóriái szerepelnek, de mindenekelőtt az oktatás tartalmi aspektusai kerülnek előtérbe. A tervezésben nyilván figyelembe kell venni más dokumentumokat és eszközöket is, például módszertani útmutatókat, komplementer curriculáris dokumentumokat, tanulási eszközöket, tanítási segédleteket vagy modern multimédiás lehetőségeket.

A pedagógusok egyéni tervei elsősorban a saját tantárgyuk adott osztályban és időkeretben történő oktatására vonatkozó célokat, tartalmakat, módszereket és feladatokat, valamint a munkaformákat és eszközöket tartalmazzák. A hazai gyakorlatban a tervezés vonulatában 4 alapvető időperiódust különíthetünk el: a tanévet, a félévet, egy témakör (fejezet) feldolgozásának időtartamát és a tanítási óra időtartamát. E négy időperiódusnak megfelelően négy adminisztrációs tervezettípust különböztethetünk meg, éspedig: évi munkaterv (tanmenet), féléves naptári munkaterv, tematikus terv (tanulási egységek szerinti terv) és óraterv (leckerterv, óravázlat).

A tanterv és a program alapján a pedagógus először az egész tanévre kiterjedő átfogó tervezetet készíthet el, amit általában tanmenetnek nevezünk. Ez az évi tervezet felöleli egy adott évfolyamon és meghatározott tantárgy keretében megtanítandó tananyag teljes – témakörökben és témákban megfogalmazott – állományát. Ugyanakkor a tanmenet a tematikus egységekbe sorolt ismeretek feldolgozásának időbeli eloszlását, sorrendjét, egyfajta pontos naptári és órarendi menetrendjét is feltünteti. Az évi munkaterv tehát adott tantárgy tanítási tananyagának, teljes feladat- és követelményrendszerének adott évfolyam/osztály számára kidolgozott orientáló erővel bír, s a teljes tanévre kiterjedő komplex tervezete. Ebben a pedagógus, az alapvető didaktikai követelmények függvényében, meghatározza és többnyire a fejezetek mentén – a tananyag jellegének függvényében – célszerűen elosztja a tantervileg egész évre kiszabott ismeretkészletet. A rendelkezésre álló időkeretnek (heti óraszámnak), a tanulók életkorának, valamint a tanulási folyamat fontos pszichológiai aspektusainak és pedagógiai szükségleteinek (szemléltetőeszközök, szinterek stb.) megfelelően naptárilag sorba rendezi, ütemezi, mintegy pontosan programozza a megtanulásra kiszekelt ismeretanyagot. Ekképp a tanmenet átfogó képet és globális orientáló perspektívát nyújt a pedagógus számára, ami az adott tantárgy tanítását illeti, és ily módon tevékenységét hathatósan segíti.

A féléves terv egy meghatározott tantárgy tananyagának, teljes cél-, feladat- és követelményrendszerének adott évfolyam/osztály számára kidolgozott részletes, az órarend függvényében pontosan hetekre, napokra, sőt órákra lebontott, a tanév egyik félévére vonatkozó tervezete. Ebben a pedagógus egymásba láncoló fejezetekre és didaktikai egységekre osztja a tantárgy ismerettartalmát,

majd meghatározza minden egyes tanítási óra témáját (a lecke címét), idejét és jellegét, esetenként a helyi körülményekhez szabottan az iskolai program részletes követelményeit és specifikus kompetenciáit. Amennyiben pontos időbeosztással operálnak, ezeket a terveket kalendárisztikus (naptári) munkatervnek nevezzük.

A napi gyakorlatban a pedagógusok gyakorta a féléves tervnél szűkebb hatósugarú, kiemelten fontos fejezetek vagy témakörök (átfogó tanulási egységek) összefüggő rendszerére fókuszáló tervezeteket is készítenek. Ezek a tervezetek általában egy meghatározott tantárgy 4–6 órát felölelő (1–3 hétre kiterjedő), valamilyen szempont szerint szorosan összefüggő (önálló tematikus egységet jelentő) ismeretanyagát foglalja rendszerbe, és azt a féléves terven belül a legapróbb részletekre is kitérve didaktikailag strukturálja. Tehát a félévi tervnél részletesebb és tartalmasabb, a tananyag valamely jól körülhatárolt témakörét tartalmazó tervet tematikus tervnek nevezzük. Ez az oktatási tartalom viszonylatában mindenekelőtt az új fogalmakat és összefüggéseket hozza előtérbe, de kitérhet a motiválás és aktivizálás módozataira, a differenciálás formáira, a tanulási feladatok és helyzetek típusaira, a nevelési szempontból kiaknázható aspektusokra, az oktatás szervezési módjaira, stratégiáira, módszereire és eszközeire, valamint az értékelés vagy a megerősítések konkrét eljárásaira is. A tematikus, egy leckerendszerre vonatkozó tervezés lényege nyilván a témakörökben, pontosan körülhatárolt nagyobb tanulási egységekben (szerves és komplex tanegységekben vagy fejezetekben) való gondolkodás. A tematikus tervben a pedagógus logikai, pszichológiai, pedagógiai, didaktikai és tantárgy-pedagógiai (módszertani) perspektívában elemzés tárgyává teszi az adott iskolai tananyagot. Egyrészt annak feldolgozási és átörökítési lehetőségeit vázolja fel, másrészt pedig a latens módon benne rejlő formatív potencialitások megtárgyiasulásának esélyeit taglalja. A tematikus tervezés szükségességét azok a tapasztalati tények igazolják, melyek szerint igencsak célszerű, ha a tervezéskor a pedagógus didaktikai szemléletében az éves vagy a félévre kiszabott tananyag részint elkülönült témakörökben jelentkezik, részint pedig egységes és rendszerszerű átfogó témává szerveződik.

Az óratervezés az egyes tanulási egységek szerinti, általában 45–50 perces időkerettel operáló tervezés pedagógiai műfaját alkotja. Kotschy Beáta (1998, 484) szerint „egy adott tanítási óra konkrét, személyre szóló feladatait, tevékenységformáit, felhasználandó eszközeit, pontos időbeosztását” tartalmazza. Az esetek többségében a pedagógus mindazokat írásos (projekt vagy forgatókönyv) formában is rögzíti. Ennek kivételes fontossága van, amennyiben a leírt tervben a pedagógus rendszerint jobban átgondolt döntéseket foglalhat össze, sikerebben építheti fel a didaktikai folyamat logikai rendszerét, és pontosabban tudja

gondolatait rögzíteni. Az óratervben a fő hangsúly egyrészt azoknak a történéseknek az előzetes tisztázására tevődik, amelyek a tanulók tanulási tevékenységének lezajlását hivatottak elősegíteni, másrészt azokra a kölcsönhatásokra, melyek a tanulási tartalom, a műveletesített célok, a tanítási módszerek, a munkaformák és az oktatási eszközök között húzódnak. A hazai gyakorlatban a pedagógusok a tanóratervezésben rendszerint a programokban előzetesen meghatározott ismerettartalomról és a központilag javasolt keretjellegű és részletes követelményekből (specifikus kompetenciákból) indulnak ki. Mindazok függvényében pedig kidolgozzák a konkrét, gyakorlati, a tanulók viselkedését és aktivitását érintő, úgynevezett műveletesített célokat. Sokkal célszerűbbnek tűnik azonban, ha a tervezés kiindulási pontja nem annyira a tanítási óra anyaga, mint inkább annak az összefüggő témákban elfoglalt helye lenne, mert hiszen tulajdonképpen ez határozza meg az óra alapvető jellegét. A tanórarendszerben elfoglalt hely alapján könnyebben ki lehetne jelölni például az óra célkitűzéseit, a megvalósítható didaktikai feladatokat, a szükséges didaktikai szituációkat és a tanulást eredményező történéseket.

Az előzetesen kidolgozott óratervek vagy óravázlatok didaktikai célszerűsége abban áll, hogy azok a pedagógus számára, a tanítási-tanulási tevékenységek során, lényeges segítséget, pontos útmutatást, időbeli eligazítást és metodikai támogatást nyújtanak. Mindenekelőtt arra figyelmeztetik, hogy mikor mit tegyen (mit ne tegyen), az óra valamely fázisában hogyan járjon el, az egyes történésekre mennyi időt szánjon. Ilyen értelemben az óraterv jelentős mértékben meggátolja, hogy a tanár valamely didaktikai feladat viszonylatában rög-tönözzen, pillanatnyi elképzeléseinek függvényében, esetleges (rendszerint nem alaposan átgondolt és elégtelenül ismert) módon vagy alkalmoszerűen járjon el. Az óravázlat tehát segíti a tanárt abban, hogy az elsajátítást a legoptimálisabb sorrendben, harmonizált lépésekben, arányos időbeosztásban, a legmegfelelőbb módszerekkel és eszközökkel végezhesék a tanulók.

Aligha vitatható tehát, hogy az egyes tanórákra való felkészülésben az óraterv elkészítése a pedagógus oktatási tevékenységének első fő szakasza. Azon belül pedig a következő fontos – a Gagné és Briggs (1975) által kidolgozott oktatási történésekkel (figyelemfelkeltés, célbejelentés, ismeret-felelevenítés, új anyag bemutatása, tanulásszabályozás, visszacsatolás-biztosítás, felmérés és értékelés) is szorosan összefüggő – didaktikai mozzanatok vagy lépések betartása mutatkozik célszerűnek:

- a) az oktatás szervezeti formájának és alapvető célkitűzésének (általános és részletes követelményeinek) megállapítása (a tanterv alapján);
- b) a műveletesített célok pontos megfogalmazása;

- c) az ismerettartalmak kiválogatása, feldolgozása, a műveletesített célok függvényében történő felosztása (szekvencializálása);
- d) az oktatás stratégiájának összeállítása és a sajátos tanulási szituációk sorának, a műveletesített célok viszonylatában történő kimunkálása;
- e) az oktatási folyamat lezajlásának, az óra alapvető mozzanatainak (fő történéseinek) és az azokon belüli történések láncolatának kidolgozása;
- f) a felmérés és értékelés stratégiájának kidolgozása;
- g) a lecke tervezetének, illetőleg a tanítási óra részletes forgatókönyvének dokumentumszerű megírása.

A tanítási óra tervének elkészítéséhez arra van szükség, hogy a pedagógus egyfelől ismerje a didaktikai tervezés alapvető elemeit és szakaszait, másfelől pedig legyen tisztában az oktatási folyamat alapelveivel, módszereivel és gyakorlati technikáival, valamint a tanulók általános fejlettségi fokával és egyéni lelki sajátosságaival.

Úgy véljük, hogy az óraterv megfellebbezhetetlen didaktikai jelentősége, mint ahogyan a kidolgozás egymásba láncolódo lépései is elégségesen igazolják egyrészt, hogy a tervezés soha nem válhat öncélú aktivitássá, másrészt pedig, hogy az óraterv nem kezelhető semmiképpen mereven, betartásában a pedagógus nem járhat el mechanikusan, amennyiben a tanítási órákon szinte mindig adódik előzetesen be nem tervezett (vagy egyszersmind tervezhetetlen és beláthatatlan) esemény is, ami a pedagógus azonnali döntéseit igénylik.

4. A didaktikai tervezés fő kérdései. Nem képezheti vita tárgyát, hogy a felelős és hatékony pedagógust az egyre jobb eredmények elérésének intenzív szándéka jellemzi. E szándékhoz pedig szorosan a folyamatos önképzés hajlandósága kapcsolódik. A jó pedagógus rendszerint belátja, hogy didaktikai tevékenységén szinte mindig van javítani való, időnként pedig azt tudatosítja, hogy didaktikai műveltségét ki kell egészítenie vagy fel kell frissítenie. Ugyanakkor a tanítási órára való felkészülés, illetőleg a didaktikai tevékenységek tervezése is (mint tartalomközpontú tudományos tevékenység) arra készíti a gyakorló pedagógust, hogy nap mint nap azon töprengjen, illetőleg azt a kérdést tegye fel önmagának, hogy mit is kellene tennie, és hogyan is kellene didaktikai vonatkozásban eljárnia annak érdekében, hogy az elkövetkező oktatási tevékenysége az eddiginél még hatékonyabbá váljon, tanítványai még sikeresebben tanuljanak. Gagné és Briggs (1977), Cerghit (1977), Jinga és Negreț (1994), valamint Bocoș (2007) szerint ennek az alapvető kérdésnek legalább négy, egymáshoz szorosan kötődő, szinte algoritmikus módozatban összeláncolódo válfaját (aspektusát) lehet megkülönböztetni:

- a) Mit fogok, illetve mit akarok tenni?
- b) Kivel és mivel, minek segítségével, valamint milyen körülmények között fogom megtenni azt, amit meg akarok tenni?

- c) Hogyan fogok eljárni, milyen utat fogok követni, miként fogom elérni, amit el akarok érni?
- d) Hogyan fogom megtudni, hogy elértem-e azt, amit célként el akartam érni?

Nem nehéz észrevenni, hogy e kérdésekre adandó válaszok voltaképpen a didaktikai tervezés legfontosabb vetületeire vonatkoznak, és pedigrig: az oktatási célokra, az oktatás forrásaira és feltételeire, az oktatási stratégiára, valamint a felmérés és értékelés módozataira. Ilyen értelemben a fenti kérdések voltaképpen a didaktikai tervezés fő támpontjait tükrözik. Az is nyilvánvalónak tűnik, hogy az első kérdésre adandó válasz meghatározó jelleggel bír, ami a többi három kérdés megoldását illeti. Ugyanis ma már természetesnek tekinthető, hogy a célok megfelelő körülhatárolása az egész tervezés sikeres kivitelezésének alapfeltétele. Amennyiben a pedagógus kimerítő választ óhajt nyújtani a fenti kérdésekre, akkor tulajdonképpen a következőket kell tennie:

- részletesen ki kell dolgoznia a megvalósítandó didaktikai tevékenység célrendszerét (a hangsúlyt az óra általános céljára, illetőleg a praktikus, operacionalizált, a tanuló viselkedésére és aktivitására, illetve azok megnyilvánulási körülményeire és minőségmutatóikra vonatkozó célokra fektetve, nyilván a meghatározott curriculáris keret és részletes követelmények függvényében);

- pontosan fel kell mérnie a rendelkezésre álló – tartalmakra, időkeretekre, anyagokra, eszközökre, oktatási színterekre, valamint a tanulók intellektuális lehetőségeire, érdeklődésére és motivációjára vonatkozó – forrásokat és a szükséges feltételeket;

- döntenie kell annak tekintetében, hogy milyen oktatási stratégiát, milyen módszereket, milyen szervezeti és munkaformákat, vagy milyen tanítási óratípusokat és változatokat akar alkalmazni;

- végül körvonalaznia kell azokat a felmérő és értékelő eszközöket, melyek segítségével meg lehet állapítani a célok megvalósítását, illetve a megvalósítás mértékét.

5. A didaktikai tevékenységek tervezésének általános szakaszai. A felhalmozódó tervezési tapasztalatok arra utalnak, hogy a sikeres iskolai didaktikai tervezés egynéhány operacionális jellegű lépés megtételét követeli meg a pedagógustól. Annak érdekében, hogy a didaktikai tevékenységek viszonylatában az elkészített terv ténylegesen alkalmazhatónak és hasznosnak bizonyuljon, arra van szükség, hogy az idevágó kutatások eredményei, illetve a tapasztalati tények alapján kialakult szakaszok függvényében készüljön el. A pedagógusnak tehát ismernie kell, hogy az általános iskoladidaktika pillanatnyilag milyen kidolgozási metodikai szakaszok bejárását ajánlja a gyakorló tanárok számára.

Például Gagné, Briggs és Wager (1992) a didaktikai tevékenységek tervezésének távlatában nyolc általános szakasz bejárását javasolja:

- az oktatási célok meghatározása;
- a célok eléréséhez szükséges tanulási lépések azonosítása;
- a tanulók fejlettségi szintjének és sajátosságainak megállapítása;
- a célok műveletesítése;
- az oktatási módszerek kiválasztása;
- az oktatási anyagok és eszközök összeszervezése;
- a formatív értékelés eljárásainak kidolgozása;
- a szummatív értékelés eljárásainak kidolgozása.

Mi úgy véljük, hogy jól járható és kiváló eredményességgel kecsegtető utat képez a tervezésben a következő szakaszrendszer is:

- a tanítás szervezeti formájának megállapítása, helyének meghatározása a didaktikai tevékenységek rendszerében és a tematikus tervben;
- az általános és részletes követelmények meghatározása;
- a műveletesített célok megfogalmazása;
- az oktatáshoz szükséges források és feltételek körülhatárolása;
- az oktatási tartalom feldolgozása, megszervezése, didaktikai logika szerinti elrendezése
- az oktatási stratégia kidolgozása;
- az oktatási aktivitások, a tanulási típusok, a munkamódozatok, a módszerek, eljárások, technikák és eszközök megállapítása;
- a tevékenységek folyamatrendszerének, a történések (figyelemfelkeltés, célbejelentés, tényanyag-bemutató, fogalomalkotás stb.) egybeszerveződésének, illetve szerves összeláncolódásának megállapítása;
- a felmérés és értékelés modalitásainak és eszközeinek kimunkálása.

6. Alkalmazható tervezetmodellek. Az iskoladidaktikai szakirodalom, de az idevágó napi oktatási gyakorlat is azt mutatja, hogy mind a négy iskolaszintű didaktikai tervezeti formát nagyon sokféle változatban, különböző szerkezeti alakzatban, eltérő szempontok függvényében, mindig az adott tantárgyak jellege által meghatározottan lehet elkészíteni. Azt lehet mondani, hogy alapvető aspektusaikban ezek a tervezettípusok oktatási rendszerekként, gyakorta iskolánként, sőt olykor szinte tanárokként változhatnak. Az iskoladidaktikának nem áll módjában (és nem is törekszik arra), hogy általános érvényességű és receptszerű mintákat nyújtson a gyakorló pedagógusoknak. Rendszerint – a tervezetek elkészítését elősegítendő – csupán orientáló jellegű, a pedagógusok által a helyi körülmények függvényében könnyen és számos irányban adaptálható modelleket tud ajánlani.

Irodalomjegyzék

- Bocoș, Mușata: *Didactica disciplinelor pedagogice*. București, 2007, Paralel 45.
- Cerghit, Ioan (coord.): *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București, 1983, Editura Didactică și Pedagogică.
- Cerghit I. – Neacșu, I. – Negreț-Dobridor, I. – Pânișoară, I. O.: *Prelegeri pedagogice*, 2001, Iași, Polirom.
- Cristea, S.: *Dictionar de pedagogie*. 2000, Chișinău, Ed. Litera Educațional.
- Gagné, M. Robert – Briggs, J., Leslie: *Condițiile învățării*. 1975, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Gagné, M. Robert – Briggs, J., Leslie: *Principii de design al instruirii*. 1977, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Gagné, M. Robert – Briggs, L. J. – Wager, W. W.: *Principles of Instructional Design* (4th ed.). 1992, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Jinga, I. – Negreț, I.: *Învățarea eficientă*. 1994, București, Editis.
- Kotschy Beáta: *Az iskolai oktatómunka tervezése*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. 1998, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Landsheere, V. de – Landsheere, G. de: *Definirea obiectivelor educației*. 1979, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Tyler, R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. 1949, Chicago, The University of Chicago Press.