

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

KOTSCHY BEÁTA

**A PEDAGÓGIAI TERVEZÉSRE VALÓ FELKÉSZÍTÉS A
TANÁRKÉPZÉSBEN**

BME

Budapest, 2000.

Tartalomjegyzék

	oldalszám
A disszertáció témája, a témaválasztás indoklása	3
A kutatás módszerei	11
I. A tervezés elméleti modelljei	
A/ A tervezés mint tevékenység	14
A racionális cél-eszköz modell	14
Ellenérvek a racionális modell alkalmazásával szemben	20
Pedagógiai céltételezés a gyakorlatban	25
B/ A tervezés mint gondolkodási folyamat	35
A tervezés mint döntéshozatal	35
Döntéshozatal a pedagógiai gyakorlatban	38
A tervezés mint problémamegoldás	41
II. A tervezés fázisai, a tanári tervek típusai	47
A pedagógusok által készített tervek fajtái	49
Az iskola pedagógiai programja, helyi tanterve	49
A pedagógusok hosszú-, közép- és rövidtávú tervei	50
Az oktatás tartalmi egységeire épülő tervezés, a tematikus terv	52
Új szempontokat érvényesítő alternatív tervek	54
III. A tervezés tanítása	59
A/ A tervezés tanításának tartalmi sajátosságai	61
A célok kiválasztása, rendszerezése, követelménnyé alakítása	61
A tananyag kiválasztása, elemzése és elrendezése	76
A tanítási-tanulási tevékenységek kiválasztása és megszervezése	90
Az ellenőrzés-értékelés tervezése	97
B/ A tervezés tanításának módszerei	100
IV. A hazai pedagógusok tervezés gyakorlata	109
A/ A pedagógusok tervezési tevékenységének sajátosságai egy pest-megyei vizsgálat alapján	109
B/ A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata	134
C/ Az iskolai munka tervezése és a pedagógusok nézeteinek és hiteinek összefüggései	143
Összefoglalás és következtetések	175
Bibliográfia	178

A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJA, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

A disszertáció témája és célja a pedagógiai tervezés elméleti alapjainak és gyakorlati sajátosságainak feltárása és a pedagógusképzésben alkalmazott, a tervezési kompetenciák kialakítását célzó módszerek megismertetése.

A tervezési tevékenység feltárásának *célja* összetett:

- A tervezésre vonatkozó elméleti ismeretek alapján olyan modell kidolgozása, amelyik megalapozhatja a gyakorlati tevékenységet;
- Azoknak a sajátosságoknak megfogalmazása, amelyek a tervezés minden szintjére és fázisára, illetve a pedagógusok minden rétegére egyaránt jellemzők;
- Az általános sajátosságokon túl meghatározni, hogy vannak-e olyan tényezők, amelyek modulálják ezeket az általános jellemzőket, s ha igen, milyen módon. /pl. a gyakorlati tapasztalatok, tantárgyi sajátosságok, stb./;
- A tervezésről szerzett általános és specifikus ismeretek rendszerbe foglalása, hogy azok alapul szolgálhassanak a tervezési kompetenciák kialakítását célzó képzési programok megalkotásához.

A disszertáció témájának két egyformán jelentős iránya a *pedagógiai tervezés* és a *pedagógusképzés* problematikájának vizsgálata.

1. A pedagógus tevékenységének széleskörű repertoárjából a tervezés választása több szempontból is indokolható. A neveléstudomány fejlődésének és a pedagógiai gyakorlat változásainak eredményeként az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelmet szentelnek az oktatásra való felkészülés kutatásának. A pedagógiai tervezés különböző területei közül a tantervkészítés-fejlesztés és az oktatási rendszer tervezése már több mint egy évszázados, illetve több évtizedes múltra tekint vissza. Az oktatási

folyamat tervezésének, a tanárok és tanítók tanításra való felkészülésének vizsgálata viszont a kutatások új területének tekinthető.

A/ Különösen nagy lendületet adott ennek az iránynak a *kognitív pszichológia* fejlődése, ezen belül a tervezésnek, mint akció és gondolkodás egységének vizsgálata. A tervezés vizsgálata jó eszköze a kognitív folyamatok megismerésének, mivel aránylag könnyen megközelíthető pl. a „hangos” tervezés elemzésével. A tevékenység körülményeiből fakadóan ez a módszer *azonnali megfigyelést* és rögzítést tesz lehetővé, ennek előnye, hogy a folyamat nemcsak utólagos, retrospektív elemzés és értelmezés tárgya lehet, így nem befolyásolja a folyamat későbbi lefolyása, eredményessége.

B/ A *rendszer szemlélet, kibernetika, döntéselmélet* szintén nagy hatással volt a pedagógiai tevékenységre, s ezen belül a tervezés vizsgálatára. Mivel azok a fejlesztési és kutatási törekvések, amelyek a pedagógiai jelenségek és tevékenység egyes elemeinek különálló vizsgálatával és fejlesztésével igyekeztek a pedagógiai hatékonyságot növelni, igen csekély eredménnyel jártak, az oktatás rendszer szemléletű megközelítése és a vezetéselmélet adaptációja vált a fejlesztést meghatározó irányzattá. „A pedagógus menedzser”, majd „a pedagógus döntéshozó” metaforákkal szokták jellemezni az új szerepfelfogást, mely a technológiai szemlélet meghonosításával egyben a tervezés jelentőségének növekedését is eredményezte. **(Carl-Yinger, 1987)**

C/ A *pedagógiai gyakorlat* belső fejlődése, illetve az *oktatásirányítás demokratizálódása* és *decentralizálása* szintén hozzájárult a tervezés előtérbe kerüléséhez.

- Az egyéni tanulói sajátosságok figyelembe vételének és a tanuláshoz a középpontba állításával a pedagógiai spontaneitás és a pedagógiai rutinok alkalmazásának lehetősége megváltozott. A tanulók egyéni kezdeményezéseire reagálni, differenciált fejlesztésüket biztosítani csak

alapos felkészültséggel és tudatos tervszerűséggel lehet. Míg a "hagyományos" tanítás során a tanár elsősorban a saját munkáját és az oktatás tartalmát tervezte meg felkészülése során, a tanulók igényeihez és lehetőségeihez való igazodás azt jelenti, hogy a gyermekcsoport differenciált tevékenységrendszerét kell kidolgoznia, annak feltételeit biztosítani.

- A pedagógiai gyakorlat más irányú változásai, az oktatáspolitikai decentralizálása, a pedagógiai szabadság megnövekedése szintén indokoltá teszi a pedagógiai tervezés tanári-tanítói szintjének kutatását. A központi előíró tantervek, az egységes követelmények és az egységesen kötelező tankönyvek nagymértékben behatárolták a pedagógus önálló döntési lehetőségeit. Az elmúlt másfél évtized a pedagógiai szabadság növekedésével jellemezhető. A pedagógusok autonómiája egyre szélesebb körre, a kezdeti ún. módszertani szabadságtól az önálló tantervek készítésén át az iskolák folyamatos önértékeléséig terjed ki. A kiszélesedett döntési tér a felelősség fokozódásával jár együtt mind a gyakorló tanárok, mind pedig a pedagógusképzők számára. Szükségessé válik, hogy feltárjuk, milyen jártasságokkal és képességekkel, azaz milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük a tanároknak, milyenekkel rendelkeznek valóban, hol vannak hiányosságok és hogyan pótolhatók ezek.
- Különösen nagy jelentősége van a tervezési kompetenciák kialakításának a szakmai tanárképzés terén. A szakmai képzésben folyamatos tartalmi és módszertani megújulásra van szükség, mert az egyes szakterületek rendkívül gyorsan változnak, állandóan újabb és újabb igényekkel lépnek fel a képzéssel szemben. A hatékony oktatás alapvető feltétele, hogy a szakképzési tantervek rugalmasan alkalmazkodjanak a gazdasági ágazatok változásaihoz, a technológiai fejlesztések eredményeihez.

A *neveléstudomány* a tervezés fontosságának igazolását elméleti szinten és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt kutatja.

A tervezés *fontossága* sok szempontból indokolható. J.B.Macdonald J.Habermas elméletére építve 3 alapvető érdeket említ:

- az ellenőrizhetőség igényét,
- a tudás és megértés igényét,
- a szabadság és önállóság igényét.

(Macdonald, id. Brubaker,1982. 21-26.l.)

A pedagógia számára mindezekből az alábbi kívánalmak fogalmazhatók meg:

- Szükség van előzetes tervekre és célkitűzésekre ahhoz, hogy ellenőrizni lehessen az elvégzett munkát, legyen viszonyítási alap az értékeléshez, önértékeléshez.
- A pedagógusnak előre végig kell gondolnia, van-e elegendő szaktárgyi és pedagógiai tudása és oktatási anyaga az adott feladat megoldására, s ha hiányai vannak, időben pótolni kell azokat.
- Fontos, hogy átgondolja mit, milyen folyamat részeként, miért, milyen struktúrában és eszközökkel lehet elsajátítani. Ez biztonságot ad az interaktív szakaszban is, szervezettebb lesz az óra, kevesebb fegyelmi probléma merül fel.
- Az elkészített tervek a későbbiekben is felhasználhatók.
- A tervek megismertethetők a szülőkkel és gyermekekkel, s ez segítheti az együttműködést.
- A tervezés segíti a szaktárgyi és pedagógiai tudás elmélyítését, az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolását, a rendszerszemléletű gondolkodás fejlesztését.
- Az önálló tervezés alkotó tevékenység, a pedagógiai szabadság megvalósításának fontos eszköze.

(Kyracou, 1991. Callahan-Clark, 1988. Taylor,1975. Kellough,1990.)

A tervezés fontosságával szemben azonban mind elméleti, mind gyakorlati szinten ellenvélemények is megfogalmazódnak. Mahmutov idézésében a tervezés nemcsak felesleges, hanem kimondottan káros, a spontán reakciókat megbénító tevékenység. Művészi alkotó helyett mesteremberré válik csak a pedagógus, pedig "...a pedagógia - az nem tudomány, az művészet: a tanár - színész, improvizátor, akinek mindössze a szerep (szaktárgy) szövegét kell ismernie, s akkor az órán már alkothat. /Mahmutov, 1981. 8.1./.

Mások szintén a pedagógiai tevékenység merevvé válásától, a konkrét szituációhoz való alkalmazkodás korlátozásától félnek. Ezeket az ellenérveket látszólag alátámasztják azok az empirikus vizsgálati eredmények, amelyek szerint azok a tanárok, akik részletesen megtervezték óráikat, kevésbé érzékenyek a tanítás folyamán a tanulói megnyilvánulásokra, mint azon kollégáik, akik nem készültek fel előre (**Zahorik,1975, Peterson és mtsai, 1978**).

A rugalmatlanság „vadjával” szemben Taylor azt állítja, hogy a tervezés inkább a flexibilitást növeli, mivel a tanár többször végiggondolja a célhoz vezető különböző utakat és módokat, aminek következtében, ha szükséges, könnyebben tud változtatni az óra menetében (**Taylor,1975**). A tervezés hatását a tanítás gyakorlatára a különböző szakemberek eltérően ítélik meg, így további vizsgálatok szükségesek a kérdés tisztázására.

2. A *tervezés tanítása* jelentőségének növelését a *pedagógusképzés* folyamán elsősorban a képzéssel szemben megfogalmazódó kritikák indokolják. A 80-as évek elején egy hazai vizsgálat a következő hiányosságokat állapította meg ezen a téren /**Falus és mtsai 1983/a, b**/:

- Az elméleti képzés tartalmát tekintve olyan távol van a pedagógiai gyakorlat realitásától, hogy a jelöltek az iskola világába kerülve nem képesek önállóan áthidalni a szakadékot. Általában illúziókkal teli normatíváknak tekintik a képzés során hallottakat, s nagy többségük megreked a környezetében talált

gyakorlat szintjén. Ez a jelenség túlmutat a képzés problematikáján, hiszen a neveléstudomány és az iskolai valóság eltávolodásának a következménye, de a probléma megoldásának egyik legfontosabb területe éppen a képzés és a továbbképzés lehet.

- A különböző elméleti tárgyak (pszichológia, pedagógia, újabban szociológia) ismereteinek integrációja a képzés időszakában nem történik meg, s a gyakorló tanítás során a hallgatók nem képesek ezt önállóan megteremteni.

- Az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés sokszor egymástól elszakítva valósul meg. Mire a hallgatóknak alkalmazniuk kellene elméleti ismereteiket, azokat már régen elfelejtették, hisz néha a két fázist évek választják el egymástól.

- A pedagógiai kérdések elméleti megvitatása nem segíti eléggé a hallgatók probléma-érzékenységének és problémamegoldó képességének fejlődését. Ezért tapasztalható a gyakorló tanítások során, hogy a felmerülő "nehéz" helyzetekben régi iskolai tapasztalataik, hospitálási emlékeik alapján döntenek, ami sok esetben igen szűkös repertoárból való próba-szerencse szintű választást jelent.

- Különösen a felkészülés és a tervezés során okoz ez gondot, ugyanis a pedagógiai motiválásról, az oktatási stratégiákról, a módszerek, eszközök alkalmazásáról, az ellenőrzés-értékelés problémáiról saját, meghatározó tapasztalattal rendelkeznek tanuló korukból, illetve az iskolai hospitálásokból, ezzel szemben a tervezés számukra teljesen rejtett folyamat marad. Jó esetben megismerik mentoruk/vezetőtanárunk írott terveit, de ezek nem tükrözik pontosan azokat a gondolkodási folyamatokat, amelyek a felkészülés során lejátszódnak. Sokszor maga a tanár sem tud ezekről képet adni, mert nem minden lépés tudatos, nem minden válik explicitté még önmaga számára sem.

Szükséges tehát a tervezés különböző fázisaira felkészítő képzési programok kidolgozása és bevezetése a képzésbe. Ezek segíthetik

- az elméleti ismeretek közvetlen gyakorlati felhasználását,
- az elméleti ismeretek integrálásának folyamatát,

- a problémák végiggondolását, megfogalmazását, elemzését és tudatos, az elméleti ismeretekre támaszkodó megoldását.

A disszertáció a céljaiból következően tehát a tervezés általános elméleti kérdéseivel, gyakorlati megvalósulásával és a tervezés tanításának tartalmi és módszertani kérdéseivel foglalkozik. A pedagógiai gyakorlatról kialakított kép forrásai egyrészt a szakirodalomban ismertetett empirikus vizsgálati eredmények, másrészt a hazai sajátosságokat feltáró önálló kutatások tapasztalatai.

Az *I. fejezet* a tervezésre vonatkozó elméleti ismeretek rendszerezett összefoglalását adja.

- Ismerteti a tervezés mint tevékenység legáltalánosabb elméleti modelljét, a racionális cél-eszköz modellt, ennek elméleti és gyakorlati kritikáját és néhány kevésbé általánossá vált törekvést, amelyek célja a pedagógiai gyakorlat sajátosságainak megfelelő tervezési modell kialakítása volt.
- Bemutatja a tervezésre mint gondolkodási, döntési és problémamegoldó folyamatra vonatkozó elméleti és gyakorlati kutatások eredményeit.

A *II. fejezet* a tervezés szakirodalomban leírt és a gyakorlatra jellemző fázisait tárgyalja, a különböző tervtípusokat, azok kapcsolatait. Kiemelt figyelmet fordít azokra a területekre, amelyek a hazai gyakorlatban kevésbé ismertek, de a korszerűbb pedagógiai gondolkodás fejlődését segíthetik.

A *III. fejezet* a tervezés tanítását célzó képzési programok ismertetését tartalmazza. A tartalmi elemzés mellett vizsgálja a módszertani megoldásokat is, és azok összefüggését a hatékony pedagógussá válás kritériumairól kialakult különböző felfogásokkal.

A *IV. fejezet* három empirikus kutatás eredményeit ismerteti, amelyek a hazai tervezési gyakorlat feltárására irányultak. Ezeket az ELTE BTK didaktikai kutatócsoportjának tagjaként végeztem a 80-as és 90-es években. A kutatások a pedagógiai tevékenység és gondolkodás széleskörű vizsgálatát tartalmazzák, amelyből a tervezés mint részterület képezte önálló munkámat. A 80-as években folyó első szakasz eredményei megjelentek tanulmányokban és egy önálló kötetben (**Falus és mtsai 1983/a, 1983/b, 1989. Kotschy, 1989**). A tervezésre vonatkozó résztanulmány részleges ismertetése azért történik meg a disszertációban is, mert szoros összefüggésben van a kutatócsoport 1997-99-ben végzett kutatásával. Az utóbbi eredményei a harmadik vizsgálat bemutatásában találhatók. Míg ezek a kutatások komplex módon közelítik meg a tervezés problematikáját, a második szűkebb fókuszú, de intenzívebb vizsgálat segítségével gyűjtött információkat a tervektől való eltérés okairól és a tervezés során hozott döntési folyamatokról. A 90-es évek második felében végzett harmadik kutatás az előzőek tapasztalataira építve - ismét nagyobb mintán - a tervezés általános gyakorlatáról gyűjt adatokat.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatás során a hazai és a nemzetközi szakirodalom feldolgozására és három empirikus vizsgálatra került sor.

A *szakirodalmi tájékozódás* a disszertáció témájának megfelelően a pedagógiai tervezés alább felsorolt elméleti és gyakorlati kérdéseinek feltárását célozta:

- A tervezés mint tevékenység (akció) és mint gondolkodási folyamat elméleti megközelítései;
- A különböző megközelítések révén kialakult tervezési modellek;
- A pedagógusok tervezési gyakorlatának sajátosságai és problematikus kérdései;
- A tervezés tanítását célzó képzési programok és tankönyvek tartalmi és módszertani sajátosságai.

A szakirodalom feltárása nem tartalmazza a tantervelmélet, tantervfejlesztés speciális kérdéseit, ez nem tartozik szorosan a disszertáció témájához. Foglalkozik ugyanakkor a helyi tanterv írására vonatkozó aktuális, elsősorban hazai szakirodalommal mind a közismereti mind pedig a szakmai tárgyak tantervfejlesztési munkálataival kapcsolatban.

Az empirikus vizsgálatok céljai és tartalmi sajátosságai szorosan kapcsolódnak a szakirodalomban ismertett elméleti és gyakorlati kutatások céljaihoz és témájához, az azokban felvetett problematikus pontokhoz. Pozitív sajátosságuk, hogy több szempontú megközelítést és gazdagabb tartalmi feltárást tesznek lehetővé azért, hogy komplex kutatások részeit képezik.

A téma eltérő megközelítéseinek megfelelően az egyes kutatások különböző módszerek alkalmazását tették szükségessé. Ily módon a módszerválasztás tükrözi a vizsgálat adott időszakára jellemző pedagóguskutatási irányvonalat is.

1. A 80-as évek elején a tevékenység kutatása képezte a vizsgálatok fő gerincét, hogy a megvalósításukhoz szükséges speciális képességeket, kompetenciákat meg lehessen fogalmazni a gyakorlat tapasztalataira építve.

Az ELTE BTK didaktikai csoportjának oktatóival végzett vizsgálatunk tárgya ennek megfelelően a tanári tevékenység volt, és ezen belül mint résztéma jelent meg a pedagógus tervezési tevékenysége, elsősorban a tanításra való felkészülés értelmében. Mivel a vizsgálatot egy országos reprezentatív mintán kívántuk lefolytatni, a nagy mennyiségű adat megszerzésére a kérdőíves módszer volt a legmegfelelőbb. / A minta és a kutatási módszerek részletes leírását ld. **Falus és mtsai, 1989/**. 3158 pedagógus válaszolt írásban a feltett 34 kérdésre, amelyekből 31 zárt kérdés volt, s mindössze 3 volt csak nyitott. /A kérdőívet ld. az 1. mellékletben/

Mivel a kutatás célja nemcsak a tevékenységek leírására korlátozódott, hanem a köztük lévő összefüggések feltárására és ezek magyarázó elveinek tisztázására is, ezért a kérdőíves módszert kombináltuk az interjú módszerével. /Az interjú kérdéseit ld. a 2. mellékletben/

2. A második kutatás alapvető célja a tanári döntések sajátosságainak és a tervektől való eltérés okainak vizsgálata volt. A tervezési, a tanítási és az értékelési szakaszban hozott döntések elemzésére a támogatott felidézés módszere volt a legalkalmasabb. Ezt kombináltuk a kérdőíves és az interjú módszerével.

3. A 80-as évek elején végzett kutatásnak szerves folytatásaként az ELTE BTK didaktikai kutatócsoportja 1997/99-ban ismét kutatást végzett, amelynek célja a pedagógusok tudásának és hiteinek feltárása volt, illetve ezek hatásának kimutatása a pedagógusok tevékenységére, különösen az oktatási folyamat tervezésre, a módszerek választására és alkalmazására, a differenciálásra és az ellenőrzés-értékelésre. A kutatás módszerének a szóbeli kikérdezést választottuk és 100 pedagógussal készítettünk interjút. Ezt egészítettük ki a kutatási tapasztalatok elsődleges összefoglalása után egy *fókusz-csoportos*

beszélgetéssel, melynek célja az eredmények visszacsatolása és a résztvevők reakcióinak, magyarázó gondolatainak feltárása és rögzítése volt.

I. A TERVEZÉS ELMÉLETI MODELLJEI

A tervezés elméleti sajátosságainak feltárásánál a pszichológia és a pedagógia egyaránt a tervezés két oldalának, a tevékenységnek és a gondolkodási folyamatnak vizsgálatát tartja fontosnak. Ennek a két, a valóságban egymással összefüggő elemnek elválasztása a kutatók számára lehetőséget biztosít a mélyebb megismerésre. A pedagógiai kutatásokban a két megközelítés alapján szerveződő vizsgálatok külön korszakot képeznek. Először a tevékenység-kutatási paradigma került előtérbe, majd ezt váltotta fel a pedagógiai gondolkodást feltáró kutatások időszaka. A tervezés elméleti modelljei az alábbiakban a történeti sorrend alapján kerülnek bemutatásra.

A/ A tervezés mint tevékenység

A racionális cél – eszköz modell

Az 50-es évektől kezdve a hagyományos pedagógiai gyakorlattal szemben fellépő elégedetlenség kiterjedt a tanár *tervezési* tevékenységére is, és a hagyományos tervezési gyakorlat megújítását igényelte. Fellépett az egyoldalúan az oktatás tartalmára és módszereire szorítkozó felkészüléssel szemben, és a gazdasági és ipari tervezés szemléletmódjának követését tűzte ki célul. A technológiai szemlélet első nagyhatású megjelenítője a pedagógiában R. Tyler volt, majd őt követték H.Taba és W.J.Popham (**Tyler 1949, Taba 1962, Popham 1970**). Tervezési sémájuk később a „racionális cél-eszköz modell” elnevezéssel vált ismertté.

Az eredeti gazdasági tervezési modell a következő lépésekből állt:

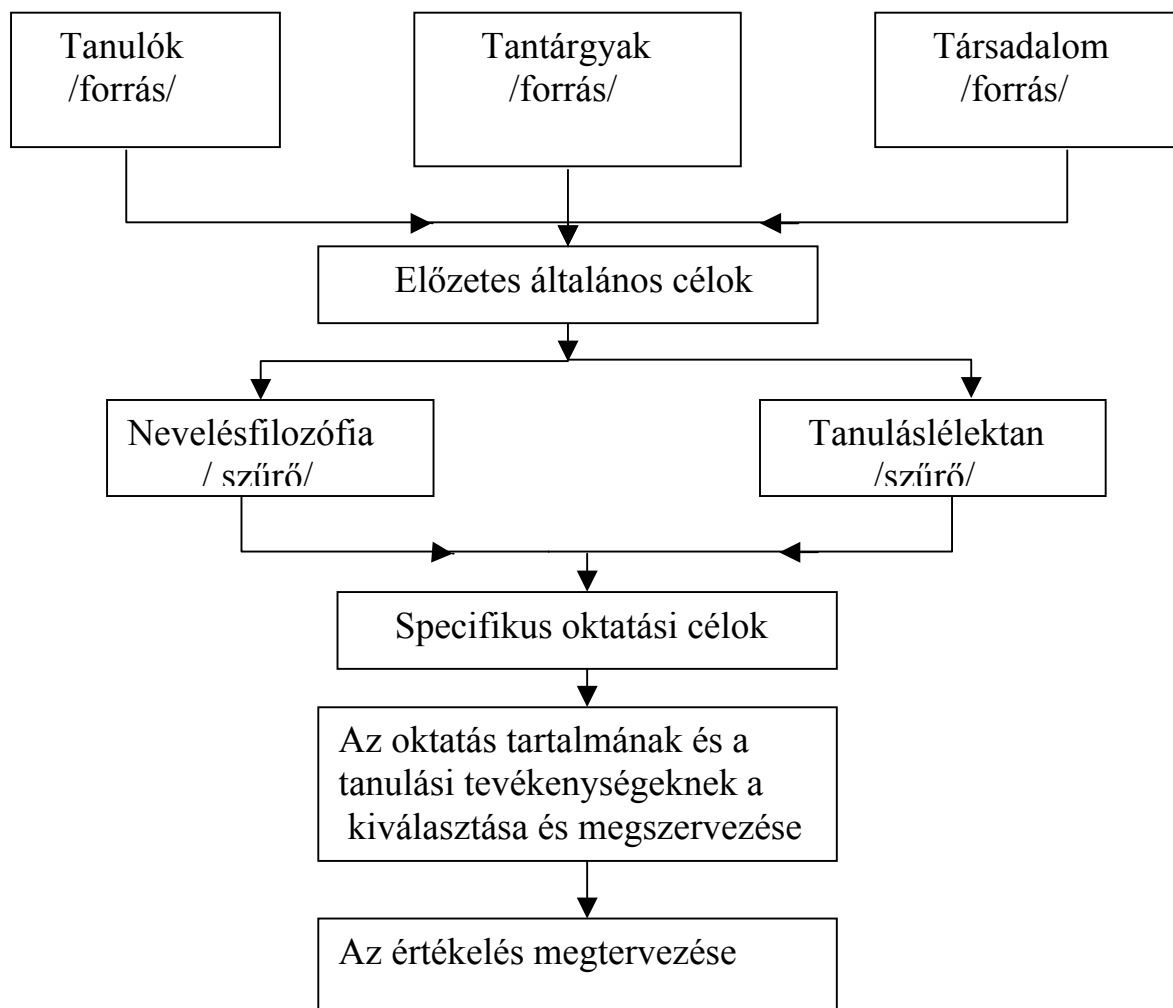
- célok állítása,
- alternatív megoldások kialakítása,
- az egyes alternatívák várható eredményeinek becslése,
- az egyes alternatívák értékelése a célok és a várható eredmények

viszonylatában.

A modell pedagógiai adaptációja során Tyler a tervezésnél a következő kérdések megválaszolását tartotta fontosnak :

- Milyen pedagógiai célok megvalósítását tűzi ki az iskola / a tanár?
- Milyen pedagógiai/tanulási tapasztalatokat/tevékenységeket kell biztosítani a célok elérésére?
- Hogyan kell hatékonyan megszervezni ezeket a tapasztalatokat / tevékenységeket ?
- Hogyan tudjuk ellenőrizni, hogy a kitűzött célokat elértük-e?

Az egyes tevékenységek forrásait is feltüntetve W.May a következő ábrán szemléltette a modellben megfogalmazott tervezési sémát:



(id.W.May, 1986. 7.1)

A modell a későbbiek során részletezettebbé vált. Példa erre a N.Gage által idézett "Oktatás tervezési paradigma" (**Gage, 1985**). Ennek alapján a tervezés a következő résztevékenységekből áll:

- a szükségletek, célok és prioritások elemzése,
- a közvetlen célok elemzése,
- az egyes modulok vagy témák, esetleg tanítási órák konkrét céljainak meghatározása,
- oktatási anyagok és eszközök kiválasztása és fejlesztése,
- algoritmikus és heurisztikus struktúrák szerepének és lehetőségeinek meghatározása,
- a tanulói tevékenységek lehetőségeinek felmérése,
- formatív értékelés tervezése,
- tesztek készítése, az ellenőrzés módszereinek megválasztása,
- szummatív értékelés tervezése.

Ez a modell a tervezés általános menetét írja le, a szerző szerint alkalmazható a pedagógiai tervezés minden szintjén, a tantervkészítésnél és a tanítási órára való felkészülésnél egyaránt.

Tyler és követőinek modellje a tervezésnek alapvetően új megközelítését jelenti azáltal, hogy a hangsúlyt a tartalmi és módszertani kérdésekről *a célok és az ellenőrzés-értékelés* tervezésére helyezi. Jellemzője még, hogy a tervezést *racionális és lineáris* folyamatként értelmezi.

A céltételezés és az értékelés racionális összekapcsolása új igényeket támasztott a célok meghatározásának módjával, és az ellenőrzéssel-értékeléssel kapcsolatban egyaránt.

Az oktatási célok sajátosságai a racionális tervezési modellben

Az oktatás céljaira vonatkozó elméleti kutatások az eddig főleg értékelméleti és művelődéseméleti megközelítés helyett a célok rendszerezésével,

osztályozásával és mérhetőségének problematikájával kezdtek foglalkozni.

A hagyományos hosszútávú vagy távlati, középtávú és rövidtávú célok megkülönböztetése a megvalósítás időtartama mellett a célok általános és specifikus volta alapján is megtörtént, hierarchikus rendszerbe állítva és adott tervezési szinthez kapcsolva őket.

A célok legáltalánosabb szintje a társadalmilag elfogadott legfontosabb értékek pedagógiai célként való megjelenítését jelenti (pl. "Az élet tisztelete"), mely egy adott kultúrában minden pedagógus és minden iskola számára egyaránt érvényes, míg a legspecifikusabb pedagógiai célok a konkrét, egy téma feldolgozása során vagy egy tanítási órán megvalósítható és megvalósítandó célkitűzések (pl. A tanuló sorolja fel a mérték nélküli alkoholfogyasztás egészségkárosító hatását és társadalmi veszélyességét). Ezek a céltípusok egy, az általánostól a specifikusig terjedő intervallum szélső pontjai, s köztük még néhány céltípus található. Az angol nyelv és szakirodalom az egyes típusokat a megnevezésükkel is megkülönbözteti. A leggyakrabban használtak: *aim*, *goal*, *objective*, *behavioral objective*, *overt/covert behavioral objective*. A célok terminológiája a magyar nyelvben szűkebb, a megkülönböztetést inkább jelzős szerkezetekkel (pl. *általános cél*, *konkrét cél*) vagy *a követelmények* és *feladatok* fogalmakkal fejezhetők ki. Az angol és magyar terminusok megfeleltetése nem minden esetben egyértelmű. Pl. Az általános cél megjelölés kapcsolódhat az *aim*-hez és *goal*-hoz, az *objective* a követelmény értelméhez áll legközelebb.

A tervezési szintek és a céltípusok kapcsolatára vonatkozóan általános elvként J.Callahan és L.Clark azt fogalmazza meg, hogy míg a központi és helyi tantervek és az egyes tantárgyi tervek általános célokat fogalmaznak meg, a tematikus- vagy egységtervek és az óratervek szintjén konkrét, specifikus célokat kell kitűznie a pedagógusnak, olyanokat, amelyek az általános célok egyes rész céljait tartalmazzák (Callahan-Clark, 1988).

A célokkal kapcsolatos kutatások két területen váltak fontossá a pedagógiai céltételezés szempontjából, a célok rendszerezésének, taxonomizálásának kérdéskörében és a mérhető célok, viselkedési célok megfogalmazása terén.

A *célok rendszerezésének* megteremtésében Benjamin Bloom és a 60-70-es évek taxonómiai kutatásai jelentettek nagy előrelépést. (Hazai ismertetések: **Ballér E. 1979, Kádárné F.J. 1979, Szabolcs É. 1981, Orosz S. 1982, Nagy S. 1984. Báthory Z. 1992**)

A széleskörű és gazdag taxonómiai kutatások eredményeiből D.C.Orlich és munkatársai 10 pontban foglalták össze azokat, amelyek a pedagógusok tervezési gyakorlatára termékenyítő hatással lehetnek:

1. A taxonómia a célok hierarchikus láncolatát adja.
2. Segíti a tanulás egyes lépéseinek, azok helyes sorrendjének megtervezését.
3. Az első két funkcióból következik, hogy segíti az individualizált oktatás megtervezését.
4. Megerősíti az előzőekben tanultakat, mivel a hierarchiában magasabb szintet elfoglaló célok magukba foglalják az összes előző szint céljait.
5. Egységes kognitív struktúrát alkot: pl megmutatja, hogy egy ismeret a megértésen keresztül hogyan használható fel az alkalmazás különböző, egyre komplexebb szintjein.
6. Biztosítja az oktatás kongruenciáját, a tevékenységek célirányultságát.
7. Segít a tanulási problémák diagnosztizálásában.
8. Tanulási modellt nyújt.
9. Segíti a megfelelő gyakorló és ellenőrző feladatok kiválasztását, meghatározását.
10. Segíti a tanárt oktatási döntéseiben.

(Orlich és mtsai, 1980.35-58.I.)

A taxonómiai rendszer értékelése során fontos szempont, hogy a tudás különböző szintjei nem fontosság szempontjából különböznek egymástól,

hanem bonyolultságukban, komplexitásukban. A tudás megszerzése szempontjából egyenértékűeknek kell tekinteni őket.

A *célok mérhetőségének* kérdése az operacionalizálás és/vagy a "viselkedési célok" problematikájaként jelent meg a szakirodalomban.

A célmeghatározások konkretizálásával kapcsolatban P.W.Tyler már 1934-ben a következő elvárásokat fogalmazta meg: "A leghasználhatóbb formája a célok megfogalmazásának, ha olyan terminusokkal fejezzük ki, amelyek könnyen azonosíthatók mind a fejlesztési szándékunknak megfelelő tanulói viselkedéssel, mind pedig azokkal a környezeti sajátosságokkal és körülményekkel, amelyben ez a viselkedés megnyilvánul" (**id. Orlich és mtsai 1980, 41.1.**)

R.F.Mager, a mérhető, ún. "viselkedési célok" elméletének kidolgozója Tyler kritériumait egy harmadikkal egészíti ki, az értékelés minimum szintjének meghatározásával, illetve azzal az ajánlással, hogy ezeket a célkitűzéseket ismerniük kell a tanulóknak is a tanulás megkezdése előtt (**Mager, 1962**).

Az ily módon megfogalmazott célok ismét Orlich és munkatársai összefoglalása alapján a következő előnyökkel járnak a pedagógiai tevékenység tervezési és interaktív fázisában:

1. Világossá teszik az óra célját a tanár számára.
2. Tisztázzák az óra célját a tanulók számára.
3. Segítik az időfelhasználást, irányítják a tanulókat az elsajátítás folyamatában.
4. Csökkentik a "véletlen" tanulást.
5. Megkönnyítik a fejlődés ellenőrzését, mérését.
6. A kritériumok előzetes tisztázása biztosítja az értékelés objektivitását.
7. Segíti a tanár-diák kommunikációt, kapcsolatteremtést.

A taxonómiák és a viselkedési célok előnyei között egyaránt fontos szerepet játszik az ellenőrzés-értékelés megtervezésének segítése a differenciált funkcióknak /formatív és szummatív funkció/ megfelelően.

Ellenérvek a a racionális cél-eszköz modell alkalmazásával szemben

Az eddig ismertetett technológiai szemléletet tükröző cél-központú tervezési modell fél évszázada tanított tervezési eljárás, mely az elméleti és pedagógusképzési szakirodalomban szinte kötelező érvénnyel jelenik meg. "Népszerűségét" segítette az is, hogy tevékenység-centrikussága és a tanulói viselkedésre történő alapozása az első évtizedekben megfelelt a behaviorista pszichológia megközelítési módjának. A 60-as évek végétől azonban a modellel, és annak sarkalatos pontjaival, célelméleti felfogásával, a tervezés racionális és lineáris folyamatával szemben egyrészt a kognitív pszichológia eredményeinek, másrészt a mindennapi pedagógiai gyakorlat empirikus vizsgálatának hatására különböző ellenérvek fogalmazódtak meg.

Bloom taxonómiai rendszerének bírálata

A Bloom-féle taxonómia hibájaként egyrészt azt rótták fel, hogy nem sikerült valódi hierarchikus rendszert alkotnia, másrészt azt, hogy a három személyiségfejlesztési terület elválasztásával széttördelte a valóságban az egész személyiségre kiterjedő pedagógiai folyamat hatását. "Az oktatás elméletében Bloom taxonómia-konceptiójának végzetes következményei vannak: egyrészt a komplex témáknak és a tanulás folyamatának széttördelésére, másrészt a szociális és a kreatív nevelési célokról való lemondásra vezet: a tanítás autokratikus stílusát és a gondolkodás merev racionalizmusát mozdítja elő."

(Beckmann, id. Takács, 1985. 3.1.)

Takács Etel a hazai tantervi követelmények kidolgozási munkálataiban szerzett tapasztalatai alapján a következőket fogalmazza meg:

„...néhol csak erőltetett, máshol torzító hatású, megint máshol abszurd követelményekkel jár a tantárgy anyagának, illetőleg a tanulók elvárt tudásának belekényszerítése egy olyan kategóriarendszerbe, amely bizonytalan jelentésű, többféleképpen értelmezhető és egymáshoz is többféleképpen viszonyítható

nevekből /elvont főnevekből / konstruálódott.....A teljesítménykategóriák és szintek meghatározása nehéz és bizonytalan, a terminológia nem tisztázott, a tantárgy anyaga "ellenáll" a követelmények differenciálásának, a követelményrendszer kategóriái elfedik a tanulók munkájának minőségi jellemzőit /az önállóságot, az eredetiséget, a "szabályostól" eltérő megoldások értékeit /, nehéz elkerülni a követelményrendszer formalizáló, mechanikus tanulásra ösztönző hatását."(Takács, 1985.19-20.1.)

Ugyanakkor a szerző elismeri, hogy a követelmények rendszerbe foglalása lehetővé teszi a tanulói teljesítmények mérésére feladatrendszerek kidolgozását, illetve sztandardizált feladatgyűjtemény/feladatbank létrehozását.

Ellenérvek a viselkedési célok használatával kapcsolatban

A viselkedési célokkal szemben sokkal erősebb ellenérvek fogalmazódnak meg, mint a taxonómiák esetében. E.Eisner a viselkedési célok előírásával kapcsolatban a következő megjegyzéseket teszi:

- A szakírók túlbecsülik a pedagógiai eredmények előre jelzésének lehetőségét.
- A viselkedési célok előírásánál nem megfelelő differenciáltsággal közelítenek a különböző tantárgyakhoz, azok specifikus sajátosságaihoz.
- A viselkedési célok alkalmazásánál összekeveredik a norma használata és a valódi pedagógiai eredmények értékelése.
- Viselkedési célként csak a célok bizonyos köre fogalmazható meg, mégpedig az, amelyik egyszerûbb követelményeket takar.
- A viselkedési célok merev alkalmazásánál a folyamat-dimenziót cél-dimenzióként értelmezik, hibásan.
- Komoly veszély, hogy az oktatási tartalmak pusztán a magatartási célok elérésének eszközei, ezért komplexitásuk redukálódik.
- A viselkedési célok merev alkalmazása összeegyeztethetetlen a

heurisztikus, felfedező tanulással. **(Eisner,1971)**

Eisner ellenvetéseivel nagyrészt egyetértve C. Wulf rámutat, hogy hibás a viselkedési célok alkalmazása minden olyan esetben, amikor a célok többféle egyenrangú tanulói viselkedési módot tesznek lehetővé, illetve éppen a nézetek divergenciája és egyéni jellege a cél. Különösen igaz ez az esztétikai tárgyak céltételezésénél, de hasonlóan korlátozott a viselkedési célok alkalmazása a természettudományos tárgyak, a problémamegoldó stratégiák esetén.

Alkalmazásuk akkor hatékony tehát, amikor készségek és kompetenciák megtanításáról van szó. **(Wulf, 1972)**

Más kutatók véleménye szerint ez nem azt jelenti, hogy csak ezeknek a tárgyaknak kell speciális, konkrét célokat megfogalmazni, hanem azt, hogy a viselkedési célok helyett más módot kell választani az elvárt tanulási eredmények megfogalmazására.

Ilyen célmegfogalmazás lehet, amikor az elvárt viselkedést nem nyílt, a külső szemlélő számára is egyértelműen látható cselekvéssel írjuk le. Pl. a "Beethoven zenéje iránti fogékonyság fejlesztése" bár többé-kevésbé bizonytalan tartalmat jelöl, s nem utal az eredményesség kritériumaira, igen fontos esztétikai nevelési célt takar, s a viselkedési célok elkötelezettjei által negatívumnak tartott sajátosságai pozitívumként is értékelhetők:

- Megengedi a folyamat nyitottsága miatt, hogy a tanulók saját kognitív struktúráiknak megfelelően alakítsák saját céljaikat.
- A tevékenységek szélesebb skáláját teszi lehetővé.
- Közvetlenebbül hozható kapcsolatba az oktatás általános fejlesztési céljaival.
- A tanár és a diákok számára egyaránt nagyobb szabadságot és rugalmasságot biztosít. Lehetővé teszi a különböző alternatívák közti választást és döntést, a különböző utak kipróbálását.

(Cohen-Manion-Morrison, 1998)

E.Eisner a "nem viselkedési célokat" két csoportra osztja:

A "*probléma-megoldás célrendszere*" esetén a probléma megnevezése és a megoldása a fontos, de nem határozható meg, hogy milyen módokon juthat el a tanuló a megoldáshoz. Bár ezekben az esetekben a sikeresség egyértelmű, az is tény, hogy néhány igen fontos eredmény nem válik explicitté és nem kvantifikálható. Ezek a célok nagyrészt a természettudományos tárgyak tanítására jellemzőek, a természettudományos gondolkodás, a kritikus és kreatív gondolkodás, a hipotézis alkotás, a döntéshozatali képesség, stb. fejlesztésére vonatkozhatnak. **(Eisner, id.Eby,1992)**

Az "*expresszív célok*" pedagógiai kihívást jelentenek, olyan szituációt, melyben a gyerekeknek dolgozniuk kell, olyan problémát, amit meg kell oldaniuk, olyan feladatot, mellyel foglalkozniuk kell. Az expresszív cél azonban sohasem határozza meg konkrétan és precízen, hogy mit tanuljanak meg ebből a találkozásból, helyzetből vagy feladatból, hisz ez tanulónként változó lesz az előzetes egyéni tapasztalatoknak, érdeklődésnek, az aktuális állapotnak megfelelően. **(Eisner, 1971)**. Különösen igaz ez az esztétikai tárgyak esetében. Pl. Egy zenemű vagy vers meghallgatásának hatása az egyes tanulókra igen különböző lehet. Az eredményekkel csak utólag szembesülhet a tanár, amikor megvitatják, feldolgozzák a látottakat. Az elmondottakból következik, hogy az expresszív célok alkalmazása az affektív fejlesztés területén a leggyakoribb.

D.Lawton a "cél" kifejezés helyett pontosabbnak találná az "expresszív folyamat" megjelölést, az elért eredmények minősítésével kapcsolatban pedig az "értékelést" a "szakértői véleménnyel" cserélné fel. **(Lawton,1983)**

A célok 3 típusa és a Bloom-féle kognitív taxonómia egyes szintjei közti összefüggést próbálja felvázolni J.Eby említett könyvében:

Taxonómiai szintek	Célok típusai
Ismeret	viselkedési cél
Megértés	viselkedési cél
Alkalmazás	probléma-megoldási cél
Elemzés	probléma-megoldási cél
Szintézis	expresszív cél
Értékelés	expresszív cél

(Eby, 1992. 141.l.)

Eby nem folytatja a kapcsolatok kidolgozását a személyiségfejlesztés másik 2 területére vonatkozó taxonómiákkal, de előző ismertetéseiből egyértelmű, hogy az affektív célok szinte kizárólag expresszív típusúak, míg a pszichomotoros fejlesztés területén a viselkedési célok alkalmazása célszerű.

Az expresszív célok vagy folyamat alkalmazása egyben azt is jelenti, hogy a Tyler-féle un. racionális cél-eszköz modell helyett - ahol a célok alapján történik az egymásra épülő szekvenciális tevékenységek meghatározása-, az *integrált cél-eszköz modell* szerint valósul meg a pedagógiai tervezés. Az eszköz jellegű tevékenységek magukba integrálják a tanulás céljait, ezek a célok ugyanis csak a tevékenység során tisztázódnak, abból következnek.

Ezt a gondolatot támasztja alá Weick. Véleménye szerint a célok sokkal jobban kapcsolódnak az aktuális tevékenységekhez, mint általában ismert. A tervezés folyamatába a tevékenységek meghatározása az első, melyek eredményei utólagosan igazolják bizonyos célok elérését. A tevékenységek irányítása alapvetően nem a célok által történik, hanem előzetes tapasztalatok, rutinok befolyásolják, sokszor próbálkozásokkal és tévedésekkel vannak teli. **(Weick, id. Arends, 1991).**

Pedagógiai céltételezés a gyakorlatban

A célokkal kapcsolatos viták gyakorlati érvekkel való alátámasztására pedagógiai kísérleteket szerveztek és empirikus vizsgálatokat folytattak a 70-es évek elejétől.

A kutatások elsősorban a racionális tervezési modell célközpontúságát, annak gyakorlati megvalósítását igyekeztek feltárni.

J.Zahorik vizsgálatában két kérdésre kereste a választ kérdőív és interjúk segítségével:

- Mit terveznek meg a tanárok a tanítás megkezdése előtt?
- Mi a tervezés első lépése?

Az első kérdésre 8, a válaszok alapján utólag kialakított kategória abszolút és relatív gyakorisága adott választ.

Tényezők	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság a válaszok %-ában
Tevékenységek	158	81
Tartalom	136	70
Célok	108	56
Források, eszközök	108	56
Értékelés	68	35
Diagnózis	48	25
Szervezés	40	21
Oktatás	31	16

(Zahorik, 1975. 138.1.)

Az eredmények a következőkben foglalhatók össze:

- A tevékenység tervezése jellemzi legáltalánosabban a pedagógusokat, ezen túlmenően több mint 50%-uk hoz döntést a tartalom, a célok és az oktatási anyagok kérdésében. Kevesebb válaszban szerepel az értékelés, a tanulók előzetes ismereteinek, érdeklődésének felmérése, a

munkaszervezéssel kapcsolatos tevékenysége előzetes meghatározása, s mindössze a tanárok 1/6-a tervezi meg saját stratégiáját, verbális közléseit.

- Ez a rangsor általában jellemző a pedagógusok minden rétegére. Az eltérések olyan minimálisak, hogy általánosítható tendenciák nem fogalmazhatók meg.

-A célok és az ellenőrzés-értékelés tervezésének gyakorisági adatai arra utalnak, hogy a Tyler-féle modell a gyakorlatban nem funkcionál. Még jobban aláhúzzák ezt a véleményt a kutatás második kérdésére adott válaszok.

Elsőként meghatározott tényező	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság a válaszok %-ában
Tartalom	98	51
Célok	54	28
Diagnózis	27	14
Tevékenységek	6	3
Források,eszközök	5	3

A kapott adatok alapján megállapítható, hogy a pedagógiai gyakorlatra a "hagyományos", tartalomból kiinduló tervezés jellemző. A pedagógusok kb. 1/4-e tervezi meg először a célokat, s mindössze 3 %-a a tevékenységeket, annak ellenére, hogy erre fordít figyelmet a legnagyobb hányaduk.

Ez azt a következtetést indukálja, hogy a racionális cél-eszköz modell a gyakorlatban kis mértékben terjedt el, az integrált cél-eszköz modell viszont egyáltalán nem jellemző. "A tanulmány eredményei azt bizonyítják, hogy a tanárok számára elsődlegesen fontos a tanítási-tanulási folyamatban a tartalom, annak terjedelme és mélysége. Ha azt szeretnénk, hogy a javasolt tervezési modellek segítségül szolgáljanak a tanár számára, talán a tartalom helyét és szerepét világosabban meg kellene határozni a tervezési

modellekben."(Zahorik,1975.138.1.) Hasonló eredményekről számol be kutatásai alapján Taylor és Peterson. Ezek alátámasztják a Zahorik által ismertetett eredményeket, s arra utalnak, hogy a célok nagy része implicit marad, a tanárok a tanagyagról, a tanulók érdeklődéséről, az óra felépítéséről, az idő-beosztásról beszélnek tervezésük során. (Taylor, 1970. Peterson és mtsai,1978)

Clark és Yinger viszont azt tapasztalták, hogy a hangos gondolkodás során explicitté válnak a célok. Véleményük szerint nem a tanárok gondolkodásában van a probléma, hanem a beszámolóik minőségében. (Clark-Yinger,1987).

Egy másik vizsgálatban, amely támogatott felidézés módszerével 17 óvónő tevékenységét és gondolkodását elemezte, azt állapították meg, hogy a foglalkozások céljainak fele /45,8%/ az interaktív szakaszban fogalmazódik meg, így nem lehet csak a tervezési szakasz vizsgálata alapján következtetéseket levonni a céloknak a pedagógiai folyamatban betöltött szerepéről. (McLeod, id. Clark-Yinger,1987)

Zahorik az előzőekben ismertetett kutatásában az interjúk során megvizsgálta azt is, hogy a tervezett cél- és tevékenység-típusok milyen mértékben általánosak, illetve specifikusak.

A döntés típusa		Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság a válaszolók %-ában
Célok (n=92)	Konkrét	81	88
	Általános	11	12
Tevékenység (n=117)	Konkrét	104	89
	Általános	13	11

Általában tehát a tanárok rövidtávú, konkrét célokat és ezek megvalósítására specifikus tevékenységeket terveznek. Ezek az eredmények szintén azt

sugallják, hogy a McDonald-Eisner-féle integrált cél-eszköz modell, melyben a tartalom és a tevékenységek olyan általános szinten fogalmazandók meg, hogy nyitott, rugalmas oktatási folyamatot biztosítsanak, amelyben a tanulók maguk választhatják meg saját célkitűzéseiket, nem jelenik meg a pedagógiai gyakorlatban. (Zahorik, 1975. 139.1.)

Szintén a pedagógusok céltételezéseinek empirikus vizsgálatát végezte el három amerikai egyetem öt kutatója (Gansneder és mtsai, 1977).

67 általános iskolai tanár 1470 célkitűzését osztályozták Bloom és munkatársai kategóriái alapján, s megvizsgálták ezek összefüggéseit a tervezett tevékenységfajtákkal, melyek kategorizálása E.Dale rendszerének adaptációjával történt. Az eredményeket a célok előfordulásának relatív gyakorisága alapján a táblázat adatai mutatják:

	Kognitív			Affektív		Pszicho- motoros	Egyéb	Össze- sen
	Ismeret	Megértés	Alkalma- zás 4 szintje	Odafigye- lés és válasz	Értékelés 3 szintje			
Verbális	35,3	9,1	3,3	6	2	3,1	3,3	62,1
Vizuális	19	5,2	1	2,6	0,8	1,8	0,8	31,2
Tapasz- talati	0,7	0,1	0,1	1,8	0,8	2,9	0,3	6,7
Össze- sen	55	14,4	4,4	10,4	3,6	7,8	4,4	100

(Gansneder és mtsai, 1977. 177.1.)

A pedagógusok céltételezéséről ezek alapján elmondható, hogy :

- A tervezett célok 3/4 része kognitív, s ezek döntő többsége a tudás első két szintjére, az ismeretre és megértésre vonatkozik, mindössze 4,4 % jelöl csak alkalmazási szintet.
- A célokat a pedagógusok több mint 60%-a verbális tevékenység útján kívánja elérni.
- Az önálló tapasztalatszerzésnek szinte semmi szerepe nincs az iskolában, egyedül a pszichomotoros célok elérésére érzik megfelelő tevékenykedtetésnek.

Hasonló eredményre jutott Napier és Klingensmith 60 társadalomtudományi tárgyat tanító pedagógussal végzett vizsgálatukban. A szerzők szerint számos hipotetikus magyarázat adható ezekre az eredményekre:

- A tanárok a saját diákkorukban szerzett tapasztalatokat másolják.
- Ezek a célok megfelelnek a tantervek és más oktatási források célkitűzéseinek.
- A preferált tevékenységek biztosítják legjobban az osztály rendjét és fegyelmét.
- Az adott választások felelnek meg legjobban a tanárok egyéniségének, képességeinek.
- A megválasztott célok szinte determinálják a tevékenységeket, illetve a megválasztott tevékenységtípusok eleve meghatározzák a választható célok szintjét.

A vizsgálatában külön figyelmet szenteltek a célra orientált ellenőrzésnek, mint a célközpontú tervezési modell alapvető sajátosságának megvalósulására a már említett 60 tanár esetében. Az órákon 1036 ellenőrző kérdés hangzott el, ezeket elemezték. A célok kategorizálása szintén a Bloom-féle taxonómia alapján történt.

Tudásszint	Összes kérdés	Tervezett célra irányuló kérdés	Nem ellenőrzött célok
Kognitív tartomány			
Ismeret	1020	311	13
Megértés	9	9	32
Alkalmazás	0	0	15
Analízis	0	0	33
Szintézis	0	0	19
Értékelés	7	7	40
Affektív tartomány			
Odafigyelés	0	0	50
Reagálás	0	0	4
Értékelés	0	0	2
Organizáció	0	0	0
Értékrend	0	0	0
Összesen	1036	327	208

(Napier-Klingensmith, 1977. 16.l.)

Az eredmények a következőket mutatják:

- A tanárok célkitűzéseinek döntő hányada a tanulók értelmi fejlesztésére vonatkozott.
- Kérdéseik nagy része nem az előre eltervezett célok ellenőrzését szolgálta.
- A kérdések szinte kizárólag a tudás ismeret szintjére vonatkoztak.
- A kitűzött célok többségénél nem történt semmiféle verbális kísérlet a visszacsatolásra.

A szerzők elégedetlenségét növelte az a tény, hogy a vizsgálatban önként jelentkező pedagógusok vettek részt, akik képzésük során foglalkoztak magas szintű kognitív és affektív célok tervezésével, s alkalmazhatták a gyakorlatban az elérésüket szolgáló tevékenységeket is. Ezen túlmenően a tanárok tisztában voltak az egész kutatás céljával, sőt, felkérték őket, hogy legjobb tudásuk szerint igyekezzenek megoldani feladatukat. Valószínűleg ezzel magyarázható a kitűzött célok differenciáltsága, mely eltér a Gansneder-féle vizsgálatban tapasztaltaktól.

T.E.Lawson tanulmányában több mint 20 kísérletről számol be, amelyek mind a viselkedési célokat kutatták.

A kísérletek alakérdései a következők voltak:

- Van-e különbség a tanulás eredményességében a célok viselkedési, illetve nem viselkedési célként való megfogalmazása esetén?
- Befolyásolja-e a tanulás eredményességét az, ha a tanár közli a tanulókkal a célokat?
- A céloknak az oktatási folyamat különböző pontjain való közlése milyen különbségeket eredményez a tanulásra tett hatásában?
- Milyen hatással lehet a célok közlése az u.n. kísérő magatartásra, a spontán, eredetileg nem tervezett tanulásra?

A kísérleti eredmények a felvetett kérdésekre nem adtak egyértelmű választ, sőt, esetenként egymásnak ellentmondó konklúzióhoz vezettek.

A specifikus viselkedési célok tanulásra tett hatása egyes kísérletekben pozitív volt /Davis, Tothkopf-Kaplan/, máshol azonos /Bake, Stedman/ vagy gyengébb teljesítményt /Lovett/ eredményezett, mint az általános célmegfogalmazások. Hasonlóan bizonytalan a célok tanulók előtti felfedésének és elhallgatásának hatása is. Mindössze annyi állapítható meg, hogy a célok specifikus megfogalmazása és annak közlése a tanulókkal bizonyos mértékben segít a figyelem lényegre irányításában, és csökkenti a feladat-szituációval együtt járó szorongás mértékét /Tiemann/ (**id. Lawson, 1977**).

Ezek a kísérletek bizonytalan eredményeik mellett a kutatás módszereinek nehézségeire is utalnak. Alapvető probléma, hogy egyrészt nehéz kiszűrni az eredmények vizsgálatánál pusztán egy tényezőnek, a célok megfogalmazásának hatását, másrészt hasonlóan kérdéses az explicit céltételezés „felszíne” mögött meghúzódó pedagógiai gondolkodás és attitűd hatásának feltárása. Az összehasonlítások értékelését nehezíti a tantárgyi sajátosságokban rejlő különbségek figyelmen kívül hagyása is.

Duchaste és Brown szintén a célok tudatosításának a tanulási eredményekre gyakorolt hatását vizsgálták (**Duchastel-Brown, 1974**).

Két csoporttal dolgoztak, az A csoporttal közölték a 24 előre kitűzött specifikus cél felét, a B csoporttal semmit. Az ellenőrzésnél minden célkitűzésnek megfelelően készítettek feladatot. Az eredmények a következők voltak:

Az összteljesítmény közel azonos volt. Abból a 12 feladatból, amelyek az A csoporttal ismertetett célok elérését ellenőrizték, jobb eredmények születtek az A csoportban, mint a B-ben. A célok másik felét viszont a B csoport teljesítette jobban. Következtetésképp elmondható, hogy a célok előzetes ismerete részben segíti a tanulási folyamatot, ugyanakkor leszűkíti a tanulók figyelmét.

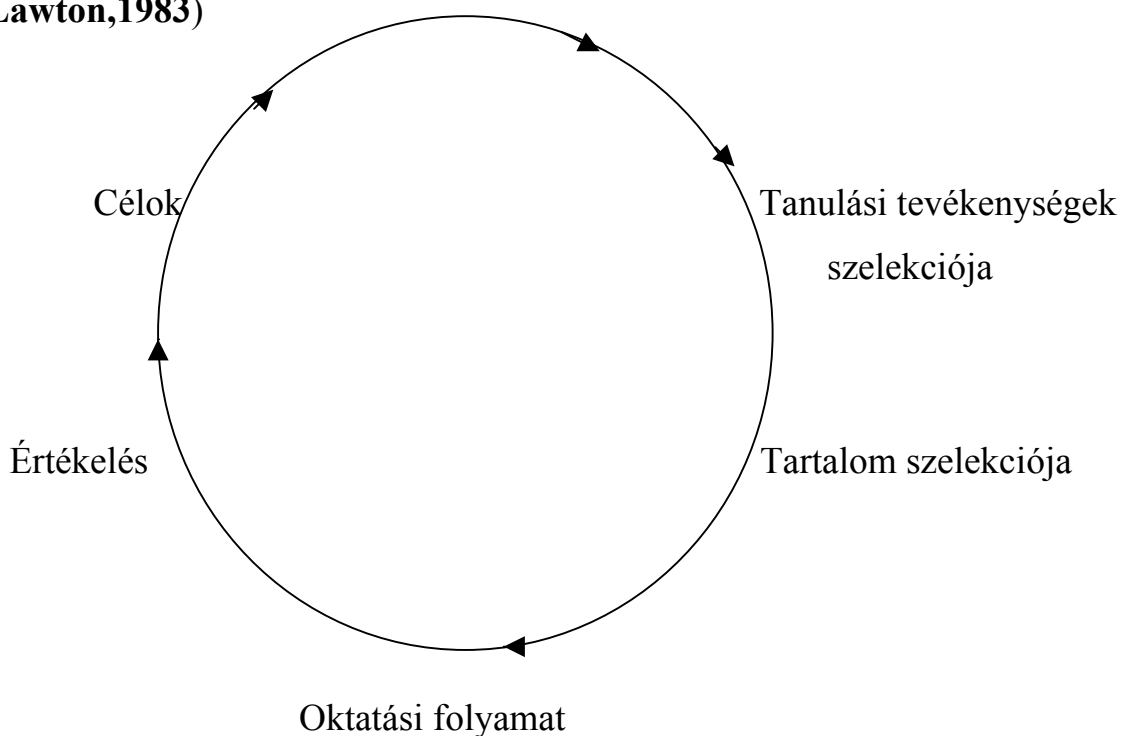
A nemzetközi szakirodalomban leírt empirikus vizsgálati eredményekhez hasonlóakra jutattunk hazai kutatásainkban is. Ezeket a IV. fejezet tartalmazza.

A racionális cél-eszköz modell lineáris és szekvenciális felépítésével szemben megfogalmazott vélemények

A racionális cél-eszköz modell, - amelyben a tervező a tevékenység megkezdése előtt végig gondolja annak minden lépését a céltételezéstől a lezáró értékelésig egységes irányba, - logikusan egymásra épülő résztevékenységekben fogalmazódik meg és végül egy komplett, zárt folyamatot ad.

A pedagógiai tervezés egyes szerzők szerint nem lehet így valósul meg, hiszen a pedagógiai folyamat nem lineáris, hanem ciklikus:

(Lawton,1983)



Az értékelés az esetek nagy többségében diagnózist is jelent és a következő céltételezés erre épül.

Vannak olyan esetek is, amikor nem lehet megtervezni előre az egész tevékenység sorozatot, mert a környezet oly mértékben változó, a feladatmegoldás nemcsak a tervezőtől, hanem alapvetően a végrehajtóktól függ. Ezért a tervezésnél a folyamat közben reflektív magatartásra van szükség, sokirányú megfigyelésre, állandó visszacsatolásra. Ez az un. „*opportunistamodel*” a szituációhoz való alkalmazkodást jelöli meg a hatékony tervezés

eszközöként. Míg az előző modellben a gondolkodás és a megvalósító tevékenység elkülönülő fázisokat alkottak, ebben rugalmasan kapcsolódnak össze, egymást követve lépésenként. Így a tervezés egy háléhoz hasonlítható, melynek kiindulópontja meghatározott, a végpontjáról és a folyamatról vannak elképzelései a tervezőnek, de a háló egyes csomópontjain dől el a továbbhaladás konkrét iránya. Kiemelten fontos lépés lesz tehát a folyamatos ellenőrzés és az eredeti terv korrekciója. Különösen jellemző ez a fajta tervezés azokban az esetekben, amikor a feladatok „nyitott végűek”, nem definiálhatók pontosan, s nem egyértelműek a források, s ezáltal a tevékenység iránya sem. **(Friedman és mtsai,1987, Brubaker,1982)**

Összefoglalva elmondható, hogy a tervezési tevékenységet leíró modellek közül alapvető a Tyler és követői által kidolgozott racionális cél-eszköz modell, amelynek alkalmazásakor azonban figyelembe kell venni a pedagógiai valóságnak a gazdasági-, ipari tevékenységtől eltérő sajátosságait is,

- a pedagógiai célok sajátos természetét,*
- a pedagógiai szituáció komplexitását,*
- kiszámíthatóságának korlátjait, egyediségét,*
- a pedagógiai feladatok sokféleségét,*
- az oktatás történeti hagyományait.*

Ezeknek a sajátosságoknak megfelelően helye lesz a pedagógiai tervezésben a célközpontú tervezés mellett a tartalom- és tevékenység-központúnak is, a lineáris, szekvenciális mellett a ciklikus és hálós tervezésnek is.

Továbbra is megoldandó feladat a célok valós funkcióinak tisztázása a pedagógiai folyamatok hatékonysága szempontjából, a célokra irányuló ellenőrzés-értékelés lehetőségeinek és korlátainak meghatározása, az előzetes tervek minősége és a folyamat közbeni változtatások aránya közti összefüggések feltárása.

B/ A tervezés, mint általános gondolkodási folyamat

A pedagógus és a pedagógiai tevékenység kutatásának szolid eredményessége, illetve a kognitív pszichológiai megközelítés előtérbe kerülése a 70-es évek második felétől új irányt adott a pedagógiai tervezéssel foglalkozó vizsgálatoknak is. Az új cél a pedagógus döntései, problémamegoldása mögött meghúzódó gondolkodási folyamatok kutatása lett. „A tanár aktív, intelligens szakember, aki célokat tűz ki, információkat gyűjt a tanulókról, a célokkal adekvát tartalmakat keres, az információk birtokában hipotéziseket állít fel, számításba véve saját lehetőségeit, a tanítási környezetet, kiválasztva a hipotézisnek megfelelő oktatási módszereket és eszközöket”. (**Shavelson-Borko,1979,183.l.**) A hangsúly az intellektuális folyamatokra helyeződik, a hipotézis alkotás és igazolás folyamatára.

Két tervezési modell alakult ki ezen a kognitív pszichológiai alapon, a döntéshozatali és a probléma-megoldási modell.

A tervezés mint döntéshozatal

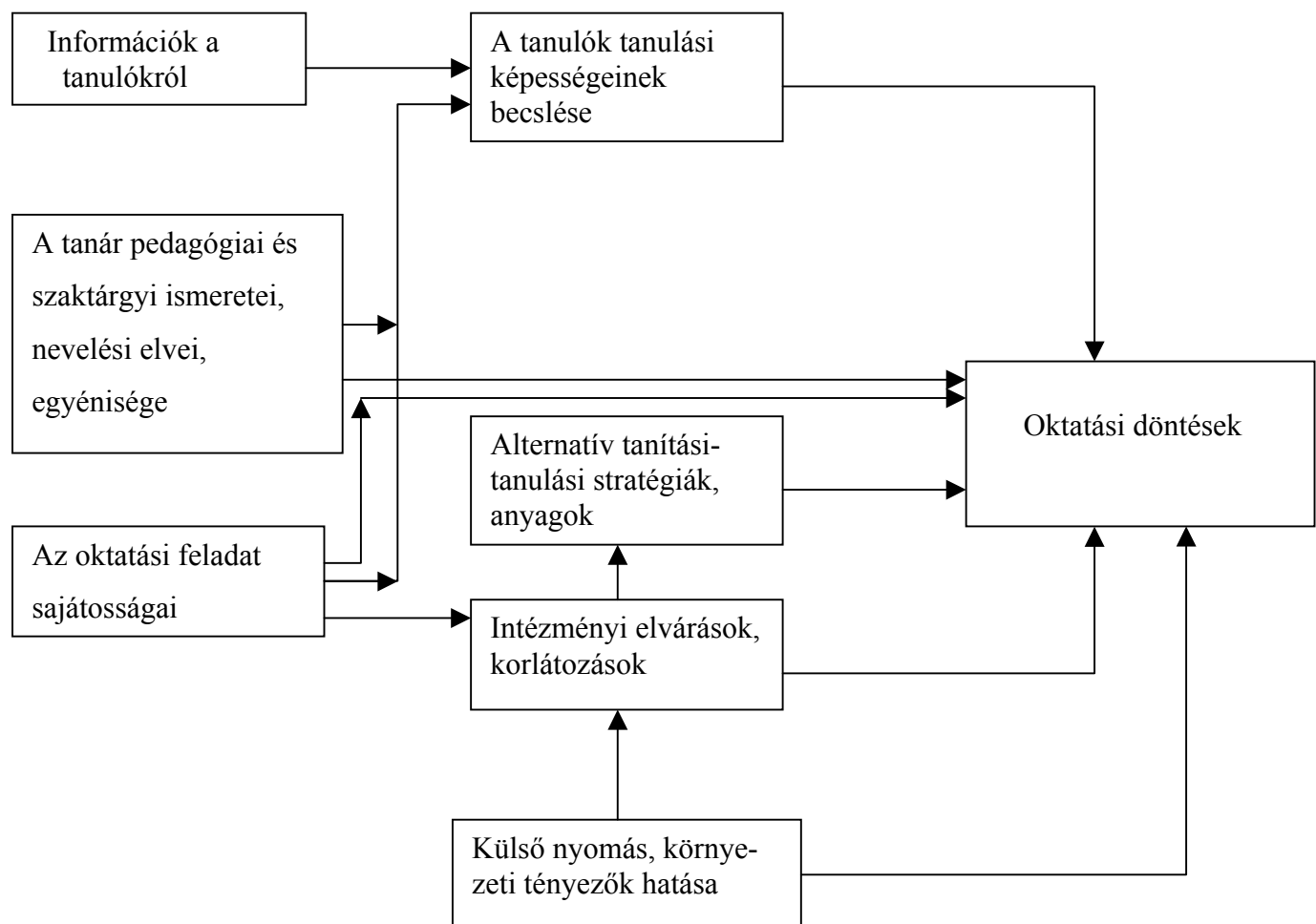
A döntéshozatali modell a döntéselmélet következő téziseire épül:

- *A döntés* különböző tevékenységek közti *választást* jelent, ezért a döntés maga csak ezeknek a tevékenységeknek az elemzése és összehasonlítása után történhet meg.
- A döntések két csoportra bonthatók, *azonnali* és *reflektív* döntésekre. Az azonnali döntéseket az akció közben, az észlelés pillanatában kell meghozni, mivel nincs idő meditálásra. Ezzel szemben a reflektív döntések un. elmélkedő döntések, amelyek a jövő eseményeire vonatkoznak, és tudatos végiggondolás eredményei.

- A döntést két szempont vagy változó befolyásolja, egyrészt az egyes *alternatívák hasznossága*, másrészt a választás következményeinek *előfordulási valószínűsége*. **(Sutcliffe-Whitfield,1979.)**

A pedagógus tervezése tipikusan a reflektív döntések megjelenési formája lehet. A tervezés során minden egyes döntésre elméletileg kellő idő áll rendelkezésre, így lehetőség van az alapos, sokoldalú információszerzésre és elemzésre, az alternatív megoldási lehetőségek végiggondolására, valamint hasznosságuk és megvalósíthatóságuk értéklésére.

Shavelson és Borko a pedagógiai tervezést megalapozó döntések forrásait a következőképpen ábrázolja:



(Shavelson-Borko, 1979)

Az ábra választ kíván adni arra, hogy a tanár milyen információk feldolgozásával hozza meg oktatási döntéseit, azaz milyen tényezők hatnak ezekre a döntésekre. Az egyes kategóriák önmagukban is bonyolult rendszert alkotnak, gondoljunk csak pl. a tanulói sajátosságokra, mely az egyes tanulók sajátos kognitív, affektív és pszichomotoros fejlettsége, környezeti meghatározói mellett a tanulócsoporthoz sokoldalú jellemzőit, s ezek kapcsolatrendszerét is tartalmazza.

A sokszempontú információszerzés alapján kerül sor magára a döntési folyamatra, amelyet Shavelson a statisztikai racionális választási modell alapján készített döntési mátrix segítségével ír le (**Shavelson, 1976**). A mátrixon három faktor kapcsolatát ábrázolja, az egyes tanítási tevékenységeket (pl. különböző módszertani eljárásokat), a tanulók kiinduló tanulási állapotát (nem ismerik, részben ismerik, illetve ismerik az érintett oktatási problémát) és ennek a tanulási állapotnak a valószínűségét. Ezeknek a lehetséges kapcsolódásoknak matematikai formában való megjelenítése alapján hozható mag az optimális választás, illetve döntés. Shavelson saját modelljéről világosan látja, hogy a pedagógiai gyakorlatban a szituációk nagy részében nem használható, de ugyanakkor alkalmasnak tartja a döntések vizsgálatára. Komoly pozitívuma Shavelson modelljének, hogy ellentétben azokkal a kutatásokkal, amelyek egyes tanári tevékenységek előfordulási gyakoriságából próbáltak következtetni a tanulási folyamat eredményességére, bemutatja, hogy egy-egy módszer hasznossága mindig csak az adott szituáció összetevőinek függvényében értékelhető.

Másrészt a döntéshozatali modell az *előzetes információgyűjtés és feldolgozás* jelentőségére, illetve az *alternatívákban való gondolkodásra* irányítja a tervezők figyelmét.

Míg Shavelson a döntések alapját képező információ-feldolgozás összetettségére hívja fel a figyelmet, Taluzina az alternatív választási lehetőségeket mutatja be, és azok következményeire figyelmeztet.

A pedagógia belső rendszeréből indul ki, és elsősorban a tanárok gyakorlati tevékenységét kívánja segíteni. (Talüzina,1980). Alapgondolata, hogy a megszerzett tudás minősége attól függ, hogy milyen tevékenységek során sajátították el, illetve milyen széles azoknak a tevékenységeknek a köre, amelyekben alkalmazható. A tervezés során tehát az elsajátítandó tantárgyi ismereteken túl (jelölésük legyen I' I'' I''' ...) figyelembe kell venni a megismerési tevékenységek különböző változatait (Mt' Mt'' Mt'''...) és a szükséges és felhasználható gondolkodási műveleteket (Gm' Gm'' Gm''' ...). A három tényezőcsoport közt létrehozott kapcsolatok különböző variánsokat jelentenek, amelyek hasznossága is különböző. Pl. Pedagógiailag igen gazdaságtalan, ha sok ismeret elsajátítása történik meg, de ugyanazon megismerő tevékenység és gondolkodási művelet segítségével (I'+I''+3I''' - + Gm'+Mt'). Sokkal nagyobb a fejlesztő hatása az I'+Gm'+Gm''+ Mt'+Mt'' stratégiának, mert már kevés ismeret megszerzésénél is az elsajátítás különböző módjaival és a gondolkodási műveletek szélesebb körével szembesül a tanuló. Az elsajátítási folyamat minősége ily módon a fejlesztő oktatás érvényre jutását segíti elő.

Döntéshozatal a pedagógiai gyakorlatban

A döntéshozatali modell pedagógiai adaptációját Shavelson nemcsak elméleti szinten igyekezett kidolgozni, hanem munkatársaival kutatásaiban felhasználta a tanári döntések különböző empirikus vizsgálataira is. (Shavelson-Borko, 1979)

Munkatársaival a következő kérdésekre kereste a választ:

- Milyen információkat szereznek be a pedagógusok tanítványaikról, mielőtt csoportokba osztják őket valamilyen oktatási feladat elvégzésére ?
- A csoportalakítás során felhasználnak-e minden meglévő információt?
- Mi a valós bázisa a csoportalakításnak?
- A csoportbeosztás befolyásolja-e a további tanári döntéseket?
- Hatnak-e a pedagógus döntései a tanulásra?

A szerzők a kollégáikkal végzett különböző vizsgálatok eredményeit összefoglalva a következő válaszokat kapták kérdéseikre:

a/ A tanárok saját bevallásuk szerint széleskörű ismeretekkel rendelkeznek a tanulóikról, amelyeket felhasználhatnak tervezésük során. A leggyakrabban emlegetett sajátosságok a következők: teljesítmény, aktivitás, munkaszokások, szociális kompetencia, együttműködés, önismeret, magatartási problémák. A konkrét esetben az olvasástanítás során ezek kiegészülnek speciális attribútumokkal: kiejtés, olvasás megértés, az írás olvashatósága, felelősség, időfelhasználás, könyvtárhasználati készségek.

b/ Az információk felhasználása a döntéshozatalnál sokkal egyszerűbb képet mutat. A tanárok csak a feladat szempontjából legfontosabbnak tartott sajátosságokat veszik figyelembe, elsősorban a tanulói teljesítményt az adott területen, s ezen az alapon globálisan gyenge, közepes vagy erős kategóriába sorolják a tanulókat.

Shavelson Sternnel végzett etnografikus kutatásában a megfigyelt tanár az általa lényegesnek tartott 7 jellemző alapján rangsorolta a tanulókat. A különböző rangsorok összehasonlításakor magas korrelációt tapasztalt, így ismerve egy adott tanuló ranghelyét az egyik tulajdonság alapján, nagy valószínűséggel meg lehetett mondani a többi tulajdonság rangsorában elfoglalt helyét is. Amennyiben ezt az összefüggést más kutatások is alátámasztják, a tanulókról meglévő információk felhasználása könnyebbé válhat.

c/ A tanulók csoportokra bontásánál – idézi Barr eredményeit Shavelson- a tanulói teljesítmények mellett fontos tényezők még a tanár szakmai elképzelései a feladat optimális megoldási módjáról és a környezeti adottságok, a tárgyi feltételek megléte vagy hiánya. Az oktatással kapcsolatos döntések a vizsgálat tanulsága szerint kapcsolódnak egymáshoz, függenek egymástól, így egy adott döntés nemcsak az adott kérdés megoldását befolyásolja, hanem hatással lehet az oktatás más területeire is. Russo, Shavelson, Stern és Barr vizsgálatai szerint a tanulók különböző szintű csoportokba osztása azzal a következménnyel jár,

hogy a pedagógus homogén egységként kezeli a későbbiekben a csoportokat, ezzel nagy mértékben leegyszerűsíti a saját munkáját. Az egyes csoportok számára különböző tanítási stratégiákat dolgoz ki, más lesz a tananyag és az óra strukturáltsági foka, a tanári irányítás mennyisége és minősége, a feladatok szintje és a tempó. Mindennek eredményeként az egyes csoportok által elsajátított tananyag mennyisége és a fejlesztés minősége is rendkívül különböző lesz.

Tanulságos az a kísérlet, mely a frontális osztálymunkában, illetve különböző szintű „homogén” csoportokban végzett munka eredményességét hasonlította össze, s megállapította, hogy frontális munkában a munkatempó a leggyengébbekhez igazodik, így azok teljesítménye mindkét szervezési formában megegyezik, a közepesek és erősek teljesítménye a frontális szervezés esetén messze elmarad a csoportban elért teljesítményükhöz viszonyítva. A tanulói képességek és teljesítmények figyelembe vétele a döntések során tehát minden esetben szükséges. **(Shavelson-Borko, 1979)**

A tanári döntésekkel kapcsolatos vizsgálatok nagy többsége azt mutatja, hogy a pedagógusok gondolkodására kevésbé jellemző a széleskörű információszerzés és az alternatívákban való gondolkodás **(Clark-Peterson, 1986)**

Morine-Dersheimer és Wallance azt tapasztalták, hogy a tanárok számára idegen ez a fajta megközelítés. Vizsgálatukban a résztvevő tanárok tervezését azzal segítették, hogy előzetesen információval látták el őket

- az írott tervek tartalmi és formai sajátosságairól,
- a célokkal kapcsolatosan,
- a tanulók előzetes tudásáról és más háttér-információkról,
- az értékelési folyamatról,
- a lehetséges alternatív stratégiákról.

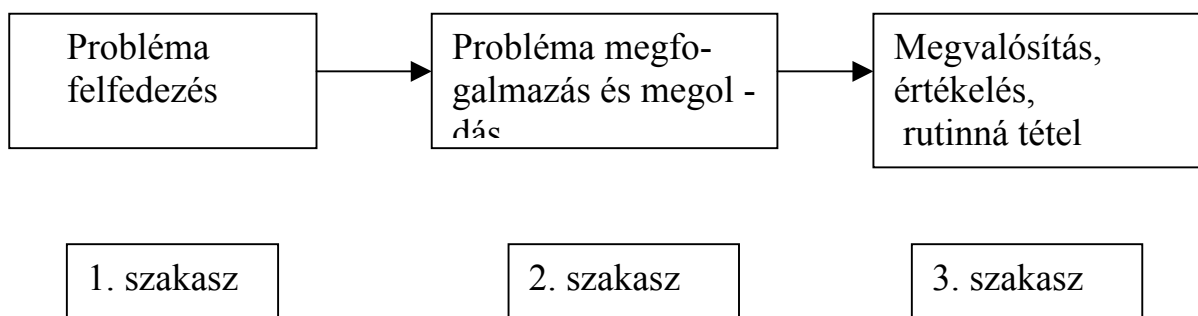
A tanárok megismerkedtek ezekkel az információkkal, de saját írott terveikben már igen kis figyelmet szenteltek a konkrét célkitűzéseknek, a tanulói

szükségletek diagnózisának, az értékelési folyamatnak és az alternatíváknak. A tanítási órák megfigyelése ugyanezt erősítette meg. Magyarázatként azt fogalmazták meg, hogy az információk sugallta előterv számukra idegen volt, az ő gondolkodásmódjuk ettől eltérő. (Morine-Dersheimer, 1979)

A tervezés mint probléma-megoldás

A pedagógiai gondolkodásra vonatkozó kutatási eredmények a racionális választás helyett a céltudatos problémamegoldás kérdését helyezik középpontba. A tervezés vizsgálatánál az eredeti, kiinduló elképzelésektől a megvalósításukig terjedő folyamatot mint problémahelyzetet és problémamegoldást ábrázolják.

Yinger Clarkkal és egyénileg végzett kutatásai alapján a tervezés modelljét a problémamegoldás három lépésére építi (Yinger, 1978, Clark-Yinger, 1987):



1. A *probléma felfedezés* szakaszának kettős funkciója van, a probléma keresése és feltárása, illetve egy absztrakt és sematikus probléma-koncepció kialakítása. A probléma forrásai sokfélék lehetnek, a tananyag, az oktatás céljai, maguk a tanulók, a tantervi előírások, környezeti feltételek, stb. Mindezek a források a különböző tanároknál különböző problémákat indukálnak, elsősorban a tanár pedagógiai elképzeléseitől, nézeteitől, hiteitől függően. Bár ezek a sajátosságok és szempontok ritkán tudatosodnak a problémamegoldás folyamatában,

ugyanakkor alapvetően meghatározzák a tervező problémalátását, gondolkodásmódját, döntési tevékenységét.

A tervezésnek ez a szakasza általában nyugodt elmélkedést biztosíthat a tanár számára, így fejlesztheti problémaérzékenységét. Jellemzője még ennek a szakasznak a nyitottság, mely a tanári kreativitás érvényesülését segítheti.

2. A *probléma-megfogalmazás és megoldás* szakasza három fázisra bontható.

A/ A *kidolgozási szakasz* végére egy átfogó, speciális és differenciált problémakoncepció jön létre, amely tartalmazza az egyes részproblémák meghatározását is. Ennek a szakasznak az időtartama rendkívül változó, néha néhány percet vesz csak igénybe, de előfordulhat, hogy a probléma megfogalmazása több hetes töprengés eredményeként fogalmazódik csak meg. A megoldási stratégia kidolgozásában a tanárt általában a már meglévő gondolkodási sémái segítik, illetve azok újabb kombinációi. Ezek a sémák lehetővé teszik az információk tárolását, könnyű hozzáférhetőségét és flexibilis alkalmazását. Morine-Dersheimer ezekkel a sémákkal kapcsolatban megállapítja, hogy különböző általánosítási szinten lehetnek, és explicit, illetve implicit információkat egyaránt tartalmazhatnak. A tanításról és a tanulás menetéről meglévő általános sémának /"lesson agenda"/ fontos részei a tevékenység struktúrákról /"activity structures"/ és a tanítási óra rutinelemeiről /pl. a papírlapok kiosztása, füzetek összegyűjtés, stb./ meglévő sémák, amelyek gazdagsága vagy éppen hiányos volta fogja befolyásolni a választás minőségét (Morine-Dersheimer, 1990).

Ritkábban, de előfordul, hogy a tanár új eszközöket keres feladata megoldásához. A gyakorlatban ez a tevékenység legtöbbször új oktatási anyagok és a szakirodalom felkutatására vonatkozik.

B/ A *vizsgálat-ellenőrzés* fázisában a megvalósíthatóság tesztelése történik meg. Ebben szintén döntő szerepe van a tanár tapasztalatainak, reflektív magatartásának, a metakognitív gondolkodási folyamatok minőségének. Minél

tudatosabb és részletesebb ez a vizsgálat, annál eredményesebb a pedagógiai gondolkodás fejlesztése szempontjából. A legáltalánosabb vizsgálati módszer a gondolati kipróbálás, a lehetséges eredmények, következmények számbavétele. A vizsgálat az eredeti probléma-koncepció kisebb-nagyobb változtatását eredményezi.

C/Az adaptáció során az első két fázis eredményeit integrálja a tanár. Összevetve és egységgé ötvözve a kiinduló alapproblémát és a kidolgozott részproblémákat, megfogalmazza a végső megoldást.

3. *A harmadik* szakasz már a tanár interaktív tevékenységei közé tartozik. A tervek *megvalósításának* mikéntje jelenti az *értékelés* kritériumát. Itt történik meg a visszacsatolás. Ha egy-egy megoldás többször sikeresnek bizonyul, beépül a repertoárba, rutinná válik, míg a sikertelenség a megoldás ismételt végiggondolását, a hibák keresését vagy a megoldás teljes elvetését eredményezheti. Ez utóbbi csak ritkán történik meg, mivel a tervek a valós tantermi történéseknek csak a keretét adják meg, ezért a tanár az eredménytelenség okát általában más tényezőkben keresi. Sok esetben a megoldási stratégia más környezeti feltételek mellett sikerhez is vezethet. Különösen így van ez új eljárások, módszerek bevezetésénél, mivel a gyerekeknek meg kell ezeket szokniuk, el kell fogadniuk, és ez csak többszöri alkalmazás után alakulhat ki.

A rutinná válás jelentősége a tanári terhek csökkentésében van. A kialakult rutinok új feladathelyzetben előhívhatók, így megkönnyítik a pedagógiai döntést. A rutinok felhasználása természetes velejárója a pedagógusok munkájának. Problémát csak akkor jelentenek, ha teljes egészében helyettesítik a problémamegoldás komplex folyamatát. Ez a tanítás elszürküléséhez, sematikus, eredménytelenebb eljárások és módszerek alkalmazásához vezet.

A pedagógiai problémák sajátosságai

A pedagógiai problémák sajátosságait Clark és Yinger különböző szerzők tanulmányai alapján a következőkben foglalják össze (**Clark-Yinger, 1987**):

- A gyakorlati szituáció, amelyben a probléma jelentkezik:
 - komplex,
 - bizonytalan,
 - instabil,
 - egyedi,
 - érték ütközéssel járó.
- A problémák gyakorlatiak. A „Mit tegyek?” probléma radikálisan különbözik az elméleti kérdésektől, nem egyértelműen meghatározott, ezért nem lehet megoldani pusztán szabályok, technikák, eljárások alkalmazásával. Mivel a probléma egyedi, a megoldásnak is annak kell lennie.
- Ebben fontos szerepe van a pedagógus gyakorlati ismeretei és az általános példák repertoárja mellett annak, hogy az új téma, feladat értelmezése milyen minőségű, mélységű és differenciáltságú.
- A pedagógiai problémát a tanár inkább menedzseli, mint megoldja (abban a gyerekek a „főszereplők”). Ez a feladat nem előre meghatározott modellek szisztematikus alkalmazását igényli, hanem olyan képességek művészi alkalmazását, mint a probléma-felfedezés és megfogalmazás, tervezés, invenció és flexibilis adaptáció.
- A professzionális problémamegoldás reflektív gondolkodást, magatartást igényel. A cselekvés közbeni önelemzés és értékelés járul hozzá az eltérő gyakorlati szituációk sikeres megoldását biztosító mesterségbeli tudás kialakításához.

A probléma-megoldó személyisége

A problémamegoldás folyamata általános, de az egyes fázisok időtartama, részletessége a probléma minőségétől és a tervező személyétől is függ.

Amennyiben egy probléma megoldásának jól körülhatárolható végállapota lehet, ez a tervezés egész menetének határozott irányt szab. Ha az eredmény nehezen definiálható, a folyamat közben újra és újra korrekciókat kell végrehajtani.

A tervező személyiségére vonatkozóan két típus különíthető el.

Vannak olyan tervezők, akiknél az első és második szakasz rövid, a megfogalmazott megoldás először „csontvázszerű”, rövid lépések sorozatából áll, és csak a harmadik szakaszban épülnek be - éppen az osztályról szerzett friss információk alapján - a szükséges részletek. Ezt nevezik növekedő, terjeszkedő tervezésnek („incremental planning”).

A másik típusra az átfogó, alapos tervezés („comprehensive planning”) jellemző, amelyik előre elkészülő, általában részletes tervet jelent és a probléma egységben kezelését tükrözi. Ez a megkülönböztetés megfelel az előzőekben már ismertetett elővételezett /anticipatory”/ és az alkalmazkodó /”opportunistic”/ tervezési modelleknek.

Míg a kezdő tanárookra az első megoldás a jellemzőbb, a nagyobb tapasztalattal rendelkezőkre inkább a második. (**Hausner-Griffey, 1985. Leinhardt, id. Borko és mtsai, 1988**) Clark és Yinger vizsgálatában arra a megállapításra jutott, hogy mindkét típus egyaránt eredményes lehet. (**Clark-Yinger, 1987**).

Összefoglalva elmondható, hogy a tervezés döntéshozatalként és problémamegoldásként való vizsgálata nem vezetett egy egységes modell kialakításához. Lényeges vonásokkal gazdagították ugyanakkor a tervezésre vonatkozó ismereteinket az alábbi területeken:

- *Az információk szerzésének és elemzésének és az oktatás eredményességének összefüggései,*
- *az alternatívákban való gondolkodás szerepe a tervezési kompetencia fejlesztésében,*
- *a reflektivitás jelentősége a tervezés és megvalósítás során,*
- *a rutinok alkalmazásának lehetőségei és korlátjai.*

Mindezeknek a kérdéseknek a vizsgálata a pedagógiai gyakorlatban még csak igen szűk körben történt meg. Az elvégzett vizsgálatok felhívják a figyelmet a tervezés kutatásának módszertani nehézségeire is.

Az írott tervek elemzése nem nyújt hiteles képet a tervezés valós folyamatairól, tartalmuk sok esetben inkább az adminisztratív elvárásokat tükrözik.

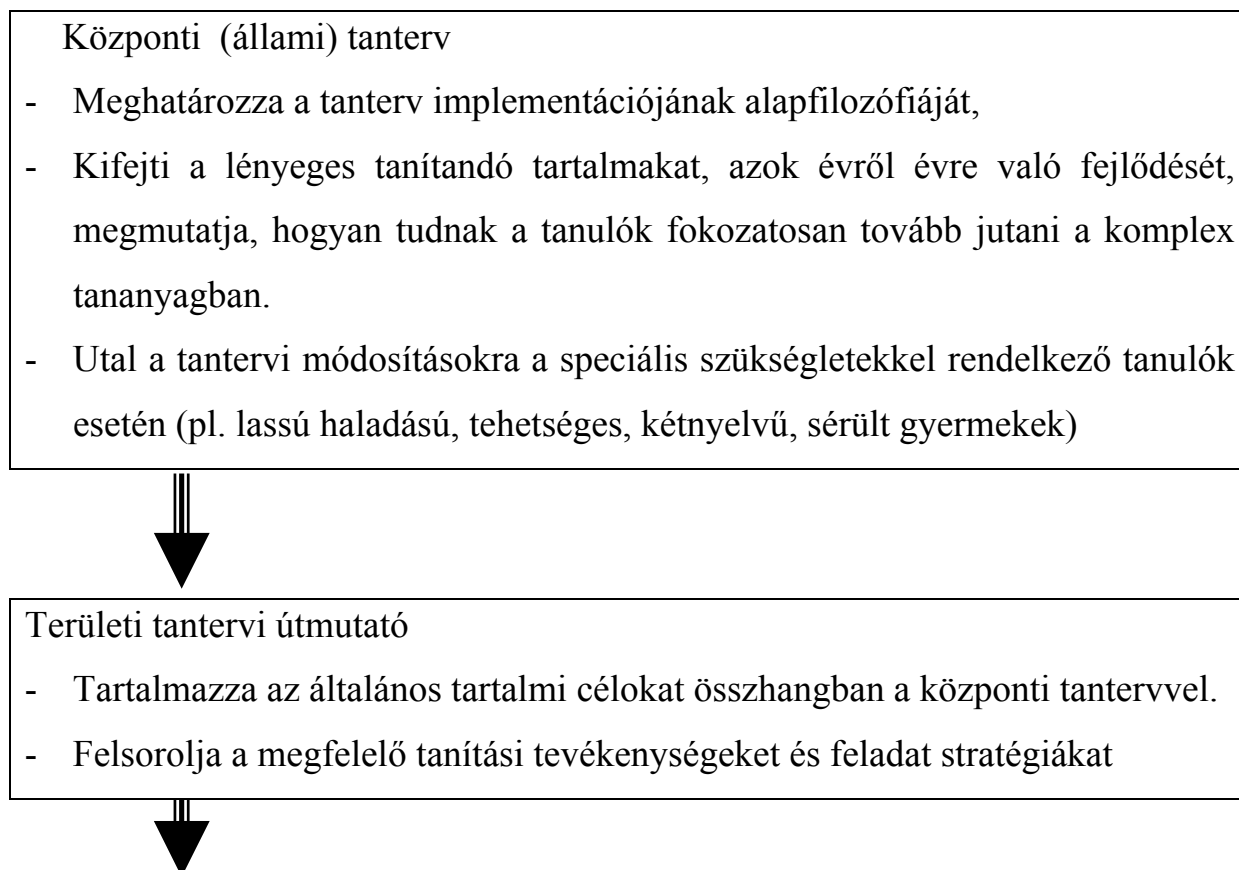
A tervezés értékelésének valódi kritériumai nem tisztázottak. Amennyiben a megvalósítás eredményességéből kívánunk következtetni a tervezés minőségére, szükség van az interaktív szakasz megfigyelésére és elemzésére is. Ez igen kevés kutatásban történt meg, s általában nem a tervek értékelésének céljával.

A tervezés gondolatmenetének vizsgálata a használható módszerek természetéből fakadóan csak igen kis mértékben végezhető, így a szerzett információk nagy mértékben függenek a vizsgált pedagógus egyedi sajátosságaitól, tudatosságától, metakognitív gondolkodásának fejlettségétől, őszinteségétől.

II. A TERVEZÉS FÁZISAI, A TANÁRI TERVEK TÍPUSAI

A pedagógusok tervezési tevékenységének, pedagógiai folyamat megtervezésének alapvető kiindulási pontja minden fázisban az általánosan érvényes központi tanterv. A tanterveket műfajuk szempontjából sokszínűség jellemzi (előíró-, mag-, kerettanterv, stb.), s ez befolyással lesz a rájuk épülő tervek tartalmi, formai sajátosságaira. Mivel a központi tantervek egységes, az iskolák számára átfogó, az iskolázás teljes időtartamára kiterjedő, általános és széles spektrumú célrendszer fogalmazzák meg, meghatározzák a tanítandó műveltségi anyag mindenki számára kötelező elemeit, ezáltal alapját képezik minden további tervezésnek.

A központi tantervektől a konkrét tanítási órákra való felkészülésig különböző lépésekben történik a pedagógiai tervezés. Általában a hagyományoknak és az oktatáspolitikai előírásoknak megfelelően 3-4-féle tervet készítenek a tanárok. Ezeknek a tervezési fázisoknak az egymásra épülését ábrázolja Borich a következő ábrán:





- Irányvonalat ad a tematikus tervezéshez, felsorolja a tanítandó témákat.
- Reflektál a helyi sajátosságokra a célok elérésének módjainál.

Tanári tervek: tematikus- és óraterv

- Az általános tantervi célok konkrét napi megvalósítását szolgáló célmeghatározásokat ad.
- Utal az elsajátítandó témákra, a szükséges anyagokra, az alkalmazandó tevékenységekre.
- Meghatározza az értékelési stratégiákat.
- Utal az általános terv adaptációjának módjaira a speciális szükségletű gyermekek számára.



Tanári napló

- Rögzíti az elért célokat
- Meghatározza az újra-tanítás szükségleteit
- Leírja a fejlődés mutatóit
- Útmutatást ad a további döntésekhez.

(Borich, 1992. 143.1.)

Az ábrán végig követhetjük, hogy a tervezés folyamata a tantervektől a konkrét tanítási óra történéseinek meghatározásáig tart, a tanároknak el kell jutniuk az *általános* tendenciáktól a részfolyamatok *speciális* célkitűzéséig, a *nagyvonalalaiban* vázolt tananyagot konkrét *részleteiben* kell kidolgozniuk, a *távlati* koncepciókat középtávú és *rövidtávú* tervekké kell alakítaniuk.

M.Uljens a tervezési tevékenység szintjeinek a pedagógiai folyamatba illeszkedését Borich-hoz hasonlóan szintén több lépcsőben mutatja be. Ő is 4 fázist különít el.

- Az első fázis az országos szintű tervezés, a központi tanterv készítése,
- a második az iskolai szintű, a helyi tanterv kidolgozása,
- harmadik a tanár individuális munkája, a tanmenet és óratervezés szintje, míg a
- negyedik - alapvetően eltérve Borich koncepciójától -, a tanár és a tanulók

folyamatos, szituatív tervezése.

A tanári tervezés tehát igen összetett hatásrendszer eredményeként jön létre. A többlépcsős folyamatban a pedagógus „kezet” több oldalról is kötik megszorítások, a központi dokumentumok, az iskola egységes, kollektíven kialakított terve, a tanulókkal folyó interakció során az ő elképzelésük, céljaik, s a mögöttük meghúzódó kontextuális hatások, a környezet, az iskola mint intézmény, a tanulók előzetes ismeretei, intenciói és élettörténete , a folyamatos reflexió a folyamat megvalósulására. **(Uljens,1997)**

A pedagógusok által készített tervek fajtái

A pedagógus által elkészített tervek több szempont alapján osztályozhatók. A hagyományos és általánosan elterjedt megkülönböztetés az időtartam és a tananyag mennyisége alapján történik, de újabban az oktatási folyamat sajátosságai, a tananyag strukturálása és az irányítás módja szerint is szoktak differenciálni. Az első két szempont egymással természetesen szoros kapcsolatban van, hisz a rövidebb időtartam mennyiségi korlátokat is jelent, így az egyes tervtípusok nagy vonalakban mindkettő által meghatározottak. Az utóbb említett szempontok viszont a hagyományos tervtípusok variánsait eredményezik.

A tantervek komplex módon ötvözik a különböző szempontokat, ezért besorolásuk erőltetett és bizonytalan volna.

Az iskola pedagógiai programja, helyi tanterve

Az iskola pedagógiai programja és helyi tanterve olyan tervtípus, amelyik a tervek osztályozási szempontjait egyszerre tükrözi, hisz az intézmény teljes egészére kiterjedő hosszú távú és középtávú tervezet, tartalmazza a tanítandó műveltséganyagot teljes terjedelmében és rövidebb egységeiben is, ugyanakkor struktúrájában, a tervezett tevékenységekben tükröződik a pedagógusoknak az iskola funkciójáról, a tanulás folyamatáról vallott nézetrendszeréről is.

Az iskola sajátos curriculumának elkészítése az első olyan tervezési feladat, amelyben a pedagógusok részt vesznek. A központi tanterv általános céljainak, előírásainak figyelembe vételével, de önállóan, kollektív munkában határozzák meg

- az intézmény pedagógiai cél-és követelményrendszerét,
- az oktatás tartalmát és tevékenység rendszerét (pl. tantárgyak, tantárgyblokkok, integrált műveltségkörök),
- az oktatás szervezeti sajátosságait és feltételeit (pl. osztály és csoport keretek, óraszámok, tanórán kívüli tevékenységek),
- az ellenőrzés-értékelés helyi módjait és eszközeit (pl. belső vizsgák, a továbbhaladás feltételei és kritériumai).

Ez a komplex dokumentum tehát elsősorban a központi tantervi előírások megvalósítását szolgálja, ugyanakkor iskolánként igen különböző tartalmú lehet a tanárok pedagógiai hitvallásának, a tanulók és az iskolai környezet igényeinek megfelelően. A sokszor igen különböző értékeket preferáló érdekek érvényesítésében a kellő összhang megteremtése igen súlyos, ugyanakkor fontos problémamegoldó és döntéshozatali feladat. A helyi program vagy tanterv jelenti az egyéni tanári tervezés alapját.

A pedagógusok hosszú-, közép- és rövidtávú tervei

A hazai iskolai gyakorlat hagyományosan kétféle terv készítését szorgalmazza, egy tantárgynak egy évre és egy évfolyamra szóló tervezetét és az egyes tanítási órák tervét vagy inkább vázlatát. A nemzetközi szakirodalom ennél színesebb képet rajzol meg. Clark és Yinger vizsgálataiban a pedagógusok beszéltek hosszú távú, rövidtávú, éves, féléves, egy szemeszterre terjedő, heti, napi és óra tervezésről, és az un. lecke vagy egység tervekről, amelyek néhány óra anyagának feldolgozására vonatkoznak. Ez utóbbi sok esetben tartalmi egységet is képez, így tematikus tervként is kezelhető **(Clark-Yinger,1987)**

Yinger számunkra is orientáló módon foglalja össze a különböző időtartamokra

készített tervek egymásra épülését és kapcsolatrendszerét a tervek célja, forrásai, formája és értékelési kritériumai szerint:

Tervtípusok	Tervek céljai	Információk forrásai	Tervek formája	Tervek hatékonysági kritériumai
Éves terv	Tartalom meghatározása, nagyobb egységekre bontása, oktatási anyagok összegyűjtése	Általános tudnivalók a tanulókról, rendelkezésre álló források, központi és helyi tanterv	Az alapvető tartalom fő vázlata és általános elgondolásai	A tervek széles horizontja, komprehenzivitása, a célok megfelelése a tantervi követelményeknek
Féléves vagy szemeszter terv	Részletes tartami kidolgozás, a tananyag hetekre való lebontása	Közvetlen kapcsolat a tanulókkal, az iskola munkaterve (időbeosztás), lehetséges források	Az éves terv részletesebb kidolgozása, hetek menetrendje és tevékenysége	Megfelelő kidolgozottság és részletezettség, a céloknak való megfelelés
Egység vagy tematikus terv	Tanulási szekvenciák meghatározása, a tartalom összefüggő egységének kidolgozása	Tanulói képességek, érdeklődés, stb a rendelkezésre álló oktatási anyagok, időtartam, előírt formai sajátosságok, központi követelmények, a tevékenységekhez szükséges feltételek	A tartalmi elemek és a tevékenységek felsorolása. A tevékenységek sorrendje, egymásra épülése, megjegyzések	A terv tartalmának szervezottsége, kiegyensúlyozottsága és folyamatossága, az éves és féléves terveknek való megfelelése, a tanulói igényeknek és szükségleteknek való megfelelése
Heti terv	A heti tevékenységek kidolgozása, a szükséges korrekciók elvégzése, speciális szükségletek beépítése, a folyamatosság és rendszeresség biztosítása	Tanulói teljesítmények az előző héten és napokon, az iskolai munkarend változásai (pl.szünnap), és oktatási anyagok, eszközök és más források	A tevékenységek megnevezése és időbeli megtervezése, a napok oktatási blokkjainak meghatározása (de. ebéd után, stb.)	A terv teljessége, flexibilitása, céloknak való megfelelése
Napi terv	Az osztály előkészítése és megszervezése a következő napra, ha szükséges, új tevékenységelemek beépítése, utolsó „simítások” elvégzése a programban, tanulók előkészítése a napi munkára	Tankönyv és más oktatási anyagok, időkeretek, a tanulók aktuális diszpozíciója, a folyamatos érdeklődés, motiváltság és lelkesedés	A napi terv felírása a táblára és a tanulókkal való megvitatása, az osztályterem és az eszközök előkészítése	A szükséges utolsó döntések (pl.tananyagról, anyagokról) befejezése, lezárása, a tanulói lelkesedés és érdeklődés sikeres fenntartása

(Yinger,1980. id. Arends, 1991, 43-44.l.)

Ezek a tervek egymásra épülnek, egyre konkrétan és részletesebben fogalmazzák meg a pedagógiai folyamat egészét. A legteljesebb az a tervtípus lesz, amelyiknek készítésénél a tanár már minden tényezőre vonatkozóan rendelkezik a szükséges információkkal döntései meghozatalához. Ez általában a tematikus tervet jelenti, de a pedagógus tapasztalataitól, a tanulók életkorától függően lehet szűkebb vagy tágabb terminust átfogó terv is.

Ezután már csak vázlatosak, néhány megjegyzést tartalmaznak csak a következő tervtípusok.

Clark és Yinger idézett tanulmányában a megkérdezett 78 tanár az ún. „lecke vagy egység” tervet tartotta a legfontosabbnak és legteljesebbnek, azaz véleményük szerint az 1-2 hetes terminus az optimális a tervezés szempontjából. Az óravázlat mindössze 7%-uktól kapott „fontos” minősítést.

A heti és napi tervezés sajátos jelentőséggel bír az elemi, illetve alsó tagozatos tanítóknál, ahol egy nap teljes időtartama vagy egy hét komplex egységet képeznek, s mivel dominánsan egy tanító kezében van az egész időszak, a tervezésnél figyelembe tudja venni a hét napjait jellemző speciális különbségeket (pl. a hétfő és a péntek terhelhetőségének problémáit) vagy a tanítási órák órarendi elhelyezését, optimális sorrendjét a tanulási képességek szempontjából.

Ugyanezeknek a szempontoknak a figyelembe vétele elvileg fontos lenne az idősebb tanulók esetében is, de az iskolai rend bonyolultsága, a sok tanáros tanítás miatt nem nagyon valósítható meg.

Az oktatás tartalmi egységeire épülő tervezés, a tematikus terv

Az előbb ismertetett tervtípusok az időkeretekhez igazodóan veszik csupán figyelembe az oktatás tartalmának tagolódását. Van azonban egy olyan tervtípus, amelyik a tanyagból indul ki, s annak egy koherens egységét és feldolgozásának folyamatát tartalmazza, ez a tematikus terv.

A tematikus terv

A tematikus tervezés történhet egy lépésben, de többen is. Amennyiben több lépésben történik, megkülönböztetik a forrástervet és a konkrét vagy szituatív tervet.

A szakirodalom forrástervnek nevezi azt a nagyon részletes tematikus tervet, amelyik tartalmazza mindazokat a célkitűzéseket, amelyek egy tanítási téma feldolgozásával elérhetők, a tanulási tevékenységek és szervezésük széleskörű lehetőségeit, ellenőrzésük és értékelésük módszertani variánsait. **(Callahan-Clark, 1988. Esler-Sciortino, 1988. Capel-Leash-Turner, 1995)**

Ez a terv lesz a forrása egy adott osztály vagy csoport számára készítendő konkrét tematikus tervnek, ahol már a tanulói sajátosságok, egyéni különbségek cél- és folyamat befolyásoló szerepe is teret nyer. **(Esler-Sciortino, 1991)** A forrástervek azáltal, hogy elsősorban a téma tartalmi sajátosságait veszik figyelembe és nem szituáció függők, bármikor felhasználhatók, amikor a pedagógus az adott témát tanítja.

Egyes tanulmányok a tematikus tervezés fontos funkciójának tekintik a folyamatosság biztosítását és a fejlődés segítségét, ugyanakkor nem tartják lényegi sajátosságának a részletezettséget. A tervezőnek sok szempontot kell figyelembe vennie, a célokat, az előzetes tudás szintjét, időkeretet, a lehetséges forrásokat, a tantárgyi koncentráció lehetőségeit és szükségességét, az értékelés szempontjait és a jövőre való kitekintést, de az elkészült terv lehet nagyon rövid, vázlatos. A részletekre is kiterjedő tervezést az órára való felkészülés feladatának tekintik. **(Capel és mtsai, 1995)**

Új szempontokat érvényesítő alternatív tervek, alternatív tervezés

A tananyag felépítésének különböző módjai

1. Egy oktatási program vagy tananyag strukturálásának speciális módja a moduláris felépítés. A *modul-tervek* alkalmazására idősebb tanulók esetén van lehetőség, mivel a rendszer rugalmasságát ők tudják eredményesen felhasználni. Egy-egy tanítási egység tervezése abban különbözik az általános tervezés menetétől, hogy a tananyag elemzése során döntéseket kell hozni arról is:

- Melyek lehetnek a választható elemek, témák és tevékenységek, és melyek a mindenki számára kötöttek és kötelezőek?
- A választhatóság esetén milyen tanulói szükségletek és differenciák vehetők figyelembe?
- A választás mire terjed ki, a modulok sorrendjére, egyes modulok kihagyására, a feldolgozandó modulok mennyiségére, stb.?

A moduláris szerkezet lehetővé teszi a tanulók motivációjának, nagyobb autonómiájának és felelősségének megnövekedését saját tanulmányaik alakításában, fejlődésük elősegítésében.

2. A tervezés variánsai között egyre nagyobb jelentőségre tesz szert az integrált témák tervezése. Ennek egyik legismertebb formája a *projekt tervezés*. A projektoktatás sajátosságaiból fakadóan egy-egy feladat megvalósítási menetének, időbeosztásának meghatározásában, a konkrét tevékenységek szétosztásában, stb. alapvető szerepük van maguknak a tanulóknak, a tanulói önállóságnak. A tanár elsősorban az előkészítést, a feltételek biztosítását végzi, a munkaszervezéssel kapcsolatos tervezés viszont már a tanulók feladata lehet. A projekttervezés ily módon *kooperatív* tevékenység a tanárok és tanulók közös munkája.

3. A tanárok közötti kooperációt igényli az *integrált témákra* alapozott oktatás tervezése is. Ez a megközelítés Cohen és munkatársai szerint elsősorban kisiskolás korban fontos, mert:

- A kisgyermek világlátása holisztikus, ezért értelmezhetőbbek számára az integrált témakörök.
- Gondolkodására az összekapcsolás a jellemző, nem a részekre bontás és elemzés.
- A valóság egymástól jól elkülönülő tantárgyakra tagolódása megnehezítik a későbbiekben az ismeretek egységben látását.
- A fiatal gyermekek tanulási ritmusát is jobban szolgálják az egymással összefüggő tanórák, mint az állandó váltás.

(Cohen-Manion-Morrison, 1998. 95-96.1.)

A szerzők a tanítási témák integrált megközelítését az elemi iskolai oktatás szemszögéből vizsgálják, de érvényességük bármely szinten felismerhető.

Az integrált témák esetében a különböző szakterületek szakemberei közösen gyűjtik össze mindazokat az ismereteket, amelyek az adott témára vonatkoznak, de ugyanakkor a szakterület sajátos megközelítését is érvényesíteni tudják. Pl. az „élelem” téma feldolgozása tartalmazhatja a kommunikációt fejlesztő anyanyelvi órán a bolti eladó és a vevő közti konfliktus eljátszását, történelmi megközelítésben az egyes történelmi korokban a fűszerek használatát vagy szerepüket a világtörténelem alakulásában, a vallásoktatásban az egyházi ünnepek rituális étkezési szokásait, stb.

A felkészülés folyamatában a pedagógusoknak a téma sajátosságainak megfelelően el kell dönteniük a részterületek kapcsolódásának mértékét és egymásra épülését, a kapcsolódási pontok helyét a feldolgozás menetében. Az együttműködés lényeges feladata a téma lezárásának megtervezése, az összegző ellenőrzés és értékelés módjának meghatározása. Az integráció ebben a fázisban teljeseedik ki.

A tanulás szervezésének különböző módjai

A tematikus tervek különböző formái a tanulás szervezési módjaitól és a folyamat irányításának módjaitól függően változhatnak.

Callahan és Clark a tematikus terv általános sémája mellett 3 variánsát jelöli meg, a laboratóriumi típusú tananyag feldolgozást, a tanulási csomagot és a tanulási szerződést.

A *laboratóriumi-típusú* egység feldolgozását általában a felfedezéssel stratégia alkalmazása jellemzi, így az általános menethez viszonyítva „individualizáltabb”. Ebből következik, hogy a tevékenységek két részre bonthatók, az ún. bázis tevékenységekre, amelyeket mindenkinek el kell végeznie és az egyénileg választott tevékenységekre, amelyek a tanulók saját tervezése alapján kerülnek bele a folyamatba.

A tanári tervezés a laboratóriumi típusú feldolgozás esetén tulajdonképpen útmutató készítése a tanulók önálló munkájához. Az útmutató tartalmazza

- a tevékenység céljait,
- a szükséges háttér információkat,
- probléma felvetéseket,
- ajánlásokat a tevékenységek kiválasztására és megvalósítására,
- a gyakorláshoz választható feladatokat,
- segítő kérdéseket,
- ajánlott olvasmányok és források jegyzékét,
- az önellenőrzést segítő tesztek, feladatokat,
- kitekintést a további lehetséges tevékenységekre.

A tervezetnek tartalmaznia kell azokat az módokat, amelyek közül a tanulók választhatnak beszámolóik megtervezésénél, pl. írásbeli beszámoló, riport, közös vita, panel-beszélgetés, vetélkedő, stb.

A *tanulási csomag* teljes mértékben az egyéni tanuláshoz készül. Az előzőekhez hasonló útmutató elkészítését a hagyományos célmegfogalmazás, a tartalom kiválasztása, olvasmányok, feladatok, problémák kijelölése, oktatási anyagok

elkészítése előzi meg. Kiemelten fontos ebben az esetben az értékelés tervezése, ezen belül az előzetes tudás feltárására szolgáló módszerek, tesztek elkészítése. Az elkészített tanulási csomagnak tartalmaznia kell mindazokat az eszközöket és forrásokat, amelyek az egyéni ismeret-elsajátításhoz szükségesek lehetnek.

Az egyéni munkaformák tervezésének egy speciális fajtája a *tanulási szerződés*. Az előzőktől abban különbözik, hogy kiegészül a tanár és a tanuló által kötött megegyezéssel. Ez a szerződés tartalmazza a vállalt feladatokat (pl. irodalom elolvasását, problémák megoldását, vitában vagy panel-beszélgetésben való aktív részvételt, valamilyen munkadarab elvégzését, stb.), a határidőt és a „szerződő felek” aláírását. **(Callahan-Clark, 1988)**

Az egyéni tanuláshoz készített tervek egy variánsát az un.S.I.P-t /Self-Instructional Package/ írja le Kim és Kellough. Ez a tervezés a programozott oktatás alapelveire építve 5 lépésben határozza meg a programcsomag fejlesztését:

- Világos, precíz viselkedési célok megfogalmazása
- A tanulási tevékenységek kis, szekvenciális lépésekre bontása
- A megértés folyamatos és gyakori ellenőrzéséhez szükséges eszközök biztosítása
- Azonnali értékelés/visszacsatolás, a korrekciók elvégzéséhez szükséges feltételek biztosítása
- A kérdések és feladatok megtervezése, amelyek a célok elérésének ellenőrzésére, mérésére alkalmasak.

(Kim-Kellough, 1991, 209.l.)

Összefoglalásul elmondható, hogy a pedagógus különböző szinten elkészülő terveinek legfontosabb funkciói:

-az általánosan érvényes és kötelező tanterv megvalósításának segítése az iskola sajátos körülményeinek megfelelően,

- a társadalom által megfogalmazott igények, követelmények és a tanulói szükségletek közötti szintézis megteremtése.

A tervezés egyes fázisaiban a pedagógusok az általánostól a konkrétig, a vázlatostól a részletezettig, a távlatitól a közvetlenül megvalósítandóig járják be az utat. A tervezési folyamat szakaszolása, az egyes szakaszok tartalma nem egységes, függ a hagyományoktól, az oktatáspolitikai előírásoktól és a pedagógus személyétől is. Általában jellemző a helyi tanterv, a tanmenet és az óraterv készítése. Nem általános, de a tanárok értékelése szerint legfontosabb tertípus a 4-8 tanítási órát felölelő tematikus terv vagy „egység” terv. Az oktatás korszerű törekvéseinek hatására új tertípusok alakulnak ki, pl. az integrált témák tervei, projekt-tervek, egyéni tanulási csomag, programozott oktatási csomag, stb.

III. A TERVEZÉS TANÍTÁSA

A kompetens tanári tervezés igen összetett feladat, melyben a szaktárgyi, pedagógiai-, nevelés- és oktatás-lélektani ismeretek komplex alkalmazása történik meg. A pedagógusképzési programok indokoltan nagy hangsúlyt fektetnek a szaktárgyi ismeretek megszerzésére a tudomány és a tanterv szempontjából - ez utóbbi főleg a főiskolai képzésre jellemző-, a pedagógiai tudás terén azonban a hallgatók kevésbé érzik magukat felkészültnek. **(Falus és mtsai, 1983. Borko és mtsai, 1988.)** A szaktárgyuk területén való biztosabb mozgás magyarázható azzal is, hogy annak tanulása legtöbb esetben már általános iskolás korokban megkezdődött, elsajátították fogalmi rendszerét, logikai struktúráját, tanulási módszereit, stb. A pszichológia és pedagógia különböző diszciplinái kötődnek ugyan a mindennapi tapasztalatokhoz, de azok új szempontú megközelítését igénylik. A szemléletváltás olyan módszerek alkalmazását történhet meg, amelyek lehetőséget biztosítanak az egyéni tapasztalatok feldolgozására, megvitatására, sok esetben ütköztetésére mások tapasztalataival és a hospitálásokon látott gyakorlattal. Ez több szemináriumi és tréning jellegű foglalkozást igényelne. A gyakorlati képzéshez, amely során az elméleti ismeretek alkalmazása fokozatosan nehezedő feladatokban valósulhatna meg, szintén olyan személyi és tárgyi feltételrendszerre lenne szükség, amilyenekkel a képző intézmények és a gyakorlásra kijelölt iskolák ma általában nem rendelkeznek. A feltételek szűkössége ellenére az elhangzó kritikáknak mégis ösztönzőleg kell hatnia olyan programok kidolgozására, amelyek hatékonyabb pedagógiai képzést, - korszerű szemléletmódot, széleskörű elméleti ismereteket, magasabb szintű gyakorlati jártasságokat, alaposabb képességfejlesztést - tesznek lehetővé.

A tervezés tanítása során fejleszteni kell mindazokat a képességeket, amelyek biztosítják:

- az eredményességet a pedagógiai célok kiválasztása, megfogalmazása, a megvalósítás módjainak és feltételeinek végiggondolása, az eredményesség ellenőrzésének és értékelésének előzetes elképzelése terén,
- a tanítás során a folyamatos önellenőrzést, az előzetes tervek reflektív értékelését,
- az utólagos elemzés és értékelés eredményeként a tapasztalatok beépítését, s ezáltal a tervezési kompetencia fejlesztését.

Ezeknek a képességeknek a kialakítása történhet kognitív fejlesztési feladatok megoldásán keresztül, tevékenységek elsajátítását biztosító gyakorlatokkal, a személyiség szélesebb körű fejlesztését, ezen belül az önelemzést és önértékelést segítő foglalkozásokkal. A pedagógusképzés és kutatás különböző irányzatai más és más képességek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, de ezek nem egymást kizáró, hanem egymást gazdagító tendenciákként jelennek meg a képzési programokban, a képzési gyakorlatban. Jelen vannak az önismereti és személyiségfejlesztő tréningek, a képesség- és tevékenységfejlesztés, a pedagógiai gondolkodás és pedagógiai döntés fejlesztését célzó gyakorlatok, illetve az utóbbi időben a hallgatók előzetes pedagógiai nézeteit, hiteit feltáró megbeszélések és a reflektív tanári magatartás kialakulását segítő foglalkozások. A képzési programok a „jó pedagógusról” vallott különböző nézeteik ellenére is, az iskolai gyakorlat igényeinek megfelelően sok ponton azonosak vagy nagyon közel állnak egymáshoz. A tervezési kompetencia kialakításában szinte kivétel nélkül fontosnak tartják

- az oktatás célrendszerével kapcsolatos döntések tanítását,
- a tartalom pedagógiai szempontú elemzésének és a tananyag elrendezés különböző módjainak elsajátítását,
- a tanulás és tanítás tevékenységeinek és azok szervezésének célra irányuló meghatározását,

- s végül az ellenőrzés és értékelés kérdéseinek megtárgyalását.

A felsorolt tevékenységek általánosan jellemzik a tanári tervezést, különböző módosításokkal megjelennek annak minden szintjén.

Ez a négy feladatkör határozza meg a továbbiakban a tervezés tanításával foglalkozó programok ismertetésének menetét.

A pedagógiai képességekről való gondolkodás különbségei általában nem a képzés tartalmában, hanem az egyes témák feldolgozásának módszereiben mutatkoznak meg, ezért erre a programok és tankönyvek tartalmi ismertetése után néhány módszertani variáns bemutatásával kerül sor.

A/ A tervezés tanításának tartalmi sajátosságai

1. A célok kiválasztása, rendszerezése és követelményekké alakítása

A tanítás tanulását segítő tanulmányok és oktatási koncepciók tervezésre vonatkozó részeiben néhány kivételtől eltekintve a tervezés-tanítás központi feladata a célok kiválasztásával, követelményekké transzformálásával és rendszerbe illesztésével kapcsolatos tudás biztosítása. Míg a tanterv és tanmenet írása során a hangsúly a célok kiválasztásának feladatán van, a célok specifikus megfogalmazása és rendszerezése a tematikus tervezés és óratervezés tanításának folyamatában kap nagy szerepet.

1.1 A célok kiválasztása

A célok kiválasztása, mint az egész tervezési folyamatot meghatározó tevékenység, a tantervi tervezés két szintjén /központi és helyi / jelenik meg és többféle feladatot kapcsol össze:

- 1.11 A társadalmi igények feltárását,
- 1.12 koherens értékrend kialakítását,
- 1.13 a feltételrendszer feltárását,
- 1.14 a szükségletek és lehetőségek közti egyensúly megteremtését,

1.15 az érintettek közötti konszenzus kialakítását a kiválasztott célrendszerrel kapcsolatban.

Ezek a feladatok a központi tantervek szintjén országos, ösztársadalmi igényekre, értékrendre és feltételrendszerre vonatkoznak, míg a pedagógiai program, helyi tanterv készítésénél ez előzőek mellett fel kell tárnai és figyelembe kell venni a helyi társadalomnak: az adott iskola pedagógusainak, fenntartóinak, szülőinek, tanulóinak, a szakképzés terén a terület munkahelyteremtő vállalatának, gazdasági intézményeinek igényeit és értékfelfogását.

1.11 A társadalmi igények feltárása

Az intézményi szintű tantervi tervezésről a szakirodalom által tárgyalt tervezési fejezetek igen kevés információt nyújtanak és még kevesebb feladatot tartalmaznak. Alapelveként alkalmazzák ugyan a különböző oldalról megfogalmazódó „kliensi” igények figyelembe vételének szükségességét, de az alapképzés szintjén részletesen nem térnek ki erre. A célok kiválasztásának forrásaként a központi tanterv kerül említésre, illetve a tankönyvek és azok adaptációja. A széleskörű információszerzés feladatára való felkészítés inkább a továbbképző tanfolyamok /tantervfejlesztői, oktatási menedzser-képző/ programjának részét képezi.

Sajátos oktatáspolitikai helyzet magyarázza, hogy az utóbbi évtizedben a hazai szakirodalom rendkívül bőven foglalkozik ennek a kérdésnek a tárgyalásával elméleti és gyakorlati szinten egyaránt. (**Ballér, 1990, Bognár-Horváth, 1996, Szebenyi, 1994, Pais/szerk./,1995, Sallay /szerk./, 1996.**) Egyrészt a szakmai képzés megújítását célzó világbanki program keretében Magyarországon 1992-93-ban széleskörű szakmai tantervfejlesztés kezdődött. Ezek a munkák jelenleg is folynak a PHARE program keretében. Másrészt az új, kétpólusú tantervi szabályozás következtében az 1998-99-es tanév kezdéséig minden iskolának rendelkeznie kellett önálló pedagógiai programmal és ezen belül helyi tantervvel.

Elsőként tehát a szakmai tanárképzés, illetve továbbképzés számára dolgoztak ki tantervkészítő és fejlesztő programokat a helyszínen tanulmányozott külföldi példák alapján, majd sürgős szükségletként a pedagógiai intézetek, képző intézmények és szakmai csoportok az általános képzés területén szerveztek a tantervírásra felkészítő továbbképzéseket.

Ezeknek a képzéseknek két fontos sajátosságuk volt,

- aktuális feladatra készítették fel

-tapasztalt, nevelési-oktatási intézményben dolgozó vezetőket, pedagógusokat.

Ebből következett a képzés gyakorlati orientációja. A továbbképzéseken sor került az elméleti ismeretek azonnali alkalmazására. Először fiktív szituációkban, - ezek legtöbb esetben valós tapasztalatok általánosítása útján alakultak ki -, s következő lépésként máris fel lehetett/kellett használni az elsajátított tudást a tantervkészítés konkrét feladatainak megoldásában.

Ezeknek a programoknak a tapasztalatai és a szakirodalom alapján a célok kiválasztási alapjául szolgáló igényfeltárási feladatok a következőkben fogalmazhatók meg:

1.111 Országos igények és követelmények megismerése

Az általános képzés területén ez a feladat dokumentum-elemzést jelent, elsősorban a *központi tanterv*, ha van, a *kerettanterv* és a *vizsgarendszer* cél- és követelmény rendszerének elemzését.

A szakképzés területén ezt kiegészíti az egyes *szakmák* szakmai elvárásainak, a fejlődési tendenciák figyelembe vételével az igényelt munkaerő minőségének és mennyiségének *elemzése* és értékelése, képzési következményeinek meghatározása. **(Balogh,1994)**

1.112 Helyi igények és követelmények feltárása

- *Az iskolafenntartók igényeinek megismerése* különböző nehézségű problémát jelent az iskolák számára. Ezek az igények optimális esetben megfogalmazódnak egy adott terület /község, város, kerület / oktatásfejlesztési koncepciójában és terveiben, illetve az intézmények által a közelmúltban

elkészített és a fenntartó által elfogadott alapító okiratban. Az önkormányzatok nagy részének azonban nincs kialakult és határozottan megfogalmazott igénye az oktatásra vonatkozóan, ezért a fenntartói szempontok legfeljebb a várható finanszírozási keretek tervezésénél jelennek meg. **(Megyei Ped.Intézetek, 1998)**

A nem önkormányzati fenntartású iskolák / egyházi, alapítványi/ esetén létrejöttük körülményeiből adódóan már az alapításkor egyértelműen megfogalmazódik az intézménnyel szembeni elvárás-rendszer.

Az elmondottakból következően a fenntartói igényeknek a pedagógiai programokban való megjelenítése a dokumentum-elemzés mellett különböző megbeszélések, alkukötések eredményeként jön létre, sokszor csak az elsődleges tervek korrekciójának folyamatában.

- *A szülői igények felmérése* igen újszerű feladat, ezért a pedagógusok egy része nem is tartja reálisan megoldhatónak, hivatkozva a szülők igényeinek, szocio-kulturális hátterének heterogenitására, pedagógiai szempontból a közömbösségére, laikus voltára. Az igények összegyűjtésére ajánlott legáltalánosabb módszer a kérdőíves felmérés, de történhet ez közös megbeszélések formájában is. Mivel az igények megfogalmazása egyben a szülői elégedettséget vagy elégedetlenséget is tükrözheti az iskola munkájával szemben, ezért a kérdőíves módszer esetén várhatóan őszintébb válaszok születnek. Ugyanakkor fontos a feltárt információk eredményeinek ismertetése a szülőkkel, éppen a különböző igényekkel való szembesítés miatt. Ha ez a fázis kimarad, általános elégedetlenség fogadhatja az elkészült iskolai tantervet, mert az egyensúlyba hozott, integrált és a feltételekhez igazított célrendszerben nem ismerik fel a szülők egyéni igényeik megjelenítését. A céltételezés szempontjából rendkívül fontos információt jelentenek a szülők pedagógiai elképzelései és az iskolával szemben megfogalmazott elvárásai.

Pl. Egy középiskolában készített kérdőíven a szülők a következő területeken fogalmazhatták meg véleményüket, s ezáltal értékrendjüket, az iskolával kapcsolatos igényeiket:

„Milyen iskolát tart gyermeke számára megfelelőnek, milyen szempontok befolyásolják az iskolaválasztáskor? Rangsorolja a szempontokat! :

- Védelmet nyújt a külvilág rossz hatásaival szemben.
- Magas szintű tanulmányi teljesítményt nyújt.
- Az iskolának jó a híre.
- Az egyéni képességek differenciált fejlesztését kívánják biztosítani.
- Az iskola közel van.
- Színes, gyermekközpontú iskolai élet jellemzi az intézményt.
- Alapos felkészítés van a felsőoktatási tanulmányokra.
- Fontosnak tartják a gyermek tanulás iránti szeretetének és felelősségének kialakítását.
- Fegyelmezettségre, kötelességtudásra nevelnek.
- Szeretetteljes a bánásmód.

(Kempelen Farkas Gimnázium, Bp.1995. kézirat)

Az igényfelmérésnek az egész iskola célrendszerének kialakítása mellett a nyújtandó műveltségi tartalmak súlyozásában, a választható és ajánlott tárgyak, foglalkozások körének konkrét meghatározásában, az iskola oktatáson túli funkcióinak kijelölésében lehet fontos szerepe. A tantervkészítés első fázisában megvalósított információgyűjtés, -elemzés és -értékelés nem korlátozódhat egyszeri alkalomra, hanem folyamatos rendszerré kell fejleszteni a változó iskolai helyzet és a szülők évenként változó, néhány év alatt teljesen kicserélődő csoportja miatt.

- A *tanulói igények felmérése* hasonló módon történhet az előzőekkel, de ezen a téren a kérdőív kisebb jelentőségű, a közvetlenebb pedagógus-tanuló viszony alapján a közös megbeszéléseknek lehet nagyobb szerepe. Nagyon fontos információt jelenthet a pedagógiai eredményesség, amelyet az iskola az előző időkben elért.
- A *pedagógusok igényeinek* megismerése egy egészséges légkörű iskolában természetes folyamat, amelyhez nem kell különféle eszközök segítségét igénybe

venni, hiszen minden szakmai beszélgetés, az egyes tanárok tevékenységének ismerete és megnyilvánulásai kifejezik ezeket az igényeket, biztonságos információforrást jelentenek. A nehezebb feladatot a nézetek és igények összehangolása, a konszenzus kialakítása jelenti.

1.12 Koherens értékrend kialakítása

Az értékrendi, szemléletbeli sajátosságok feltárásához az egyes tankönyvek vagy programok elsősorban példák bemutatásával kívánnak segítséget nyújtani.

A bemutatásnak kettős célja lehet:

- Megértetni és elfogadtatni, hogy különböző nevelésfilozófiák, pedagógiai nézetrendszerek, hitvallások léteznek, s ezek nem minősíthetők a „jó” vagy „rossz” kategóriákkal, mindegyiknek van létjogosultsága, érték szempontjából egyaránt elfogadhatóak.
- Példát mutatni arra, hogy koherens értékrend esetén a gyerekekről, nevelésről vallott felfogás befolyást gyakorol a rendszer minden elemére.

M.Skilbeck tipológiája 3 alapvető nevelési ideológia hatását mutatja be az oktatás céljaira, tartalmára és módszereire (**id. Lawton, 1983.5-13.l.**)

Klasszikus humanizmus - Az ókorba visszanyúló nevelési felfogás. A nevelés fő feladatának a kulturális örökség átadását tartja. Az átadandó kultúra társadalmi rétegenként változó (elit és tömegkultúra kettőssége). Az oktatás *tananyagközpontú*, hagyományos tantárgyi struktúrákba rendezve.

Progresszivismus - Az irányzat megalapítója Rousseau. *Gyermekközpontú* nevelési felfogás, nem a tantárgyak az oktatás rendező elvei, hanem a gyermeki tapasztalatszerzés, a „felfedeztetés”.

Rekonstrukcionizmus - J.Dewey nevéhez fűződik a kialakulása. „*Társadalomközpontú*”, a nevelést a demokratikus társadalmi fejlődés eszközének tekinti, elsősorban a társadalmilag szükséges ismeretek és tapasztalatok feldolgozása révén.

A nevelésről vallott felfogás és a pedagógiai rendszer közti kapcsolatok még differenciáltabb kidolgozását nyújtja Orstein és Hunkins.

A filozófia	A valóság	Az ismeretek	Értékek	Tanári szerep	Tanulási hangsúly	Tantervi hangsúly
Idealizmus	Spirituális, Morális, Mentális Változatlan	A látens eszmék átgondolása	Abszolút és örök	Erkölcsei és lelki vezetőként a látens eszmék tudatosítása	Az ismeretek és eszmék emlékezetbe idézése. Hangsúly az absztrakt gondolkodá- son	Ismeret- és tantárgyközpo- ntúság. Előterben a klasszikus tantárgyak. A tantárgyi hierarchia: filozófia, teológia, matematika a legfontosabba k.
Realizmus (Materializ- mus)	A természeti törvényekre és az objektív anyagelvűség- re alapozott Változatlan	Érzetektől és absztrakciók- ból állnak	Abszolút és örök, a természeti tör- vényeken nyugszik	A racionális gondolkodás fejlesztése. Erkölcsei és lelki vezető	A gondolkodás gyakorlása. Hangsúly a logikus és absztrakt gondolkodá- son	Ismeret és tantárgyköz- pontúság. Előterben a természet és társadalom- tudományi tárgyak. A tantárgyi hierarchia: társadalom és természet- tudományok
Pragmatizmus	Az egyénnek és környezetének szüntelenül változó kölcsonös kapcsolata	Tapasztalatra és tudományos módszerekre alapozottak	Helyzethez kötöttek, viszonylago- sak Változóak és igazolásra szorulók	A kritikai és tudományos gondolkodás fejlesztése	A változó környezettel való foglalkozás és a tudományos kifejtés módszerei	Nincsenek állandó ismeretek és tantárgyak. A foglalkozások célja az egyén felkészítése a változásokra. Előterben a probléma- megoldás
Egzisztencia- lizmus	Szubjektív	Egyéni választás szerint	Szabadon, az egyéntől függően választottak	Az egyéni választási és önmeghatároz ási képesség fejlesztése	Az emberi kondíciók ismeret és elvei. Választási tevékenysége k	A tananyag megválasztha- tósága. Emócionális, esztétikai és filozófiai jellegű tantárgyak.

(Orstein-Hunkins,1988. Id. Szebenyi, 1995. 1.köt. 125.l.)

A táblázatban foglaltak feldolgozása a képzésben a rendszerszemléletű gondolkodás fejlesztésén túl a saját, sokszor nem is tudatosodott nézetek felszínre hozatalának is jó eszköze lehet. Rávilágít ugyanakkor, hogy milyen komoly nehézségekbe ütközik a különböző szemléletmódok egységes rendszerré ötvözése. Kevés olyan iskola van, ahol éppen a nézetbeli azonosság alapján kerülnek össze a pedagógusok. Ezekben a tantervi koherencia megteremtése is könnyebb. Ilyenek pl. a reformpedagógiai vagy alternatív pedagógiai iskolák. Az általános kép ettől igen nagy mértékben eltérő, a tanárok pedagógiai gondolkodása, céljai igen heterogének. Ebből következően sokkal szűkebb lesz az a tér, amelyben a teljes egyetértés megteremthető, a többi területen fel kell vállalni az eklekticizmust. Az eredményesség szempontjából ugyanakkor ki kell szűrni a szélsőségesen eltérő merev nézeteket, mert ezek nem segítik, hanem éppen ellenkezőleg, gyengítik a hatékonyságot, állandó konfliktusok forrásai lesznek. A konszenzus tehát kompromisszumokon keresztül valósul meg, s a képzésben erre is fel kell készíteni a hallgatókat. Minden olyan hallgatói feladat, amely a vélemények ütköztetésén túl csak egyetértés kialakításával oldható meg, segítheti a megfelelő képességek kialakítását. Általában a testületfejlesztést, demokratikus vezetés képességeinek fejlesztését szolgáló továbbképzési programok tartalmazznak ilyen feladatokat, tréning jellegű foglalkozásokat.

A koherens nevelési célrendszer kialakításának folyamatára vonatkozóan érdekes adatokat találhatunk azokban a felmérésekben, amelyeket a pedagógiai programok és helyi-tantervek elkészülte után végeztek a munkafolyamat tapasztalatainak feldolgozására a megyei pedagógiai intézetekben az Oktatási Minisztérium felkérésére. A felmérés egyik kérdése arra vonatkozott, hogy melyek voltak azok a feladatok, amelyek vitákat indukáltak a tantestületekben. A pedagógiai értékekkel és az

oktatás-nevelés céljaival kapcsolatban az iskolák 42, illetve 46%-ban nem volt vita a pedagógusok között, s ahol volt, könnyen megoldódott. Mindössze a válaszolók 0,9%-a jelezte, hogy a célok meghatározása terén az ellentétek nem oldódtak meg megnyugtatóan. (**Megyei Ped.Intézetek,1998**) Ezeknek a számoknak bár optimista kicsengésük van, lehetségesnek tűnik egy igen pesszimista értelmezésük is, miszerint a pedagógusok nagy részének gondolkodására vagy nem jellemző egy határozott értékrend és nézetrendszer, vagy nem tartja fontosnak, hogy azokért vitába bocsátkozzék. Így a tantestületek egy része a probléma felfedezéséig sem jutott el a tantervkészítés folyamatában.

1.13-1.14 A feltételrendszer feltárása, a szükségletek és lehetőségek egyensúlyának megteremtése

A célok szelekciójának természetes szempontja a megvalósíthatóságuk reális feltételeinek, a rendelkezésre álló személyi és tárgyi körülményeknek számbavétele. Az egyik legfontosabb forrás az *előző* időszakban használt *tanterv* és az *iskola elért eredményei és hiányosságai*, azok elemzése és értékelése. Az előző tantervvel való folytonosság biztosítása, az elért eredmények számbavétele alapvető feltétele a kitűzött célrendszer megvalósíthatóságának.

Az iskolán *belül* meglévő és megteremthető feltételek vizsgálatára külföldi és hazai továbbképzési programok egyaránt ajánlják a SWOT analízis alkalmazását, mely az intézmény erősségeinek, gyengeségeinek, lehetőségeinek és korlátainak feltárásával segíti a tervezést. (**Pl. Botka, 1993.**)

Hasonló célt szolgál a *külső* specifikus környezeti tényezők hatásának feltárása a PEST /"political, economic, social, technological"/ analízis segítségével. Egy vezetőképző hallgatói a következő feladat megoldásával juthattak közelebb az iskolájuk céljait befolyásoló külső

környezeti hatások tudatosításában.

„Saját iskolai gyakorlatára alkalmazza a PEST analízist! Gondolja végig és írja le az iskolájára ható környezeti tényezőket, elsősorban a specifikus tényezőket!

Vegye sorba azokat, amelyek pozitív vagy negatív módon befolyásolják iskolája hatékonyságát!

Politikai	Gazdasági	Szociális	Technológiai
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.

Milyen kulcsfontosságú kérdéseket vet fel az analízis? Állapítsa meg a hatások prioritását és rangsorolja azokat! Amennyiben elemzése során bármelyik területen bizonytalanságot talál, ezt feltétlenül fenyegetettségként kell felfogni.”

(Botka, 1993. E modul 12-13.1.)

1.15 Konszenzus teremtése a kialakított célrendszer elfogadására

A demokratikus vezetés egyik legfontosabb sajátossága, hogy a változások bevezetésekor fontosnak tartja elfogadtatni az érdekeltekkel egyrészt a változtatás szükségességét, másrészt annak módját. A sheffieldi egyetem továbbképző programjában részletesen tárgyalja a változtatás bevezetésével kapcsolatos különböző lehetséges vezetői magatartásmódokat:

- a hatalom erejére támaszkodó, a résztvevők gyengeségére, néha kiszolgáltatottságára építő stratégiát,
- a racionális érvekre alapozó meggyőzés stratégiáját,
- a nevelői stratégiát, amelyben a résztvevőket bevonják a változtatás folyamatának kidolgozásába.

Ez utóbbi, mint optimális megoldás három területre kell, hogy hasson: a résztvevők gondolkodására, érzelmeire és akaratára. /**Sheffield Hallam University Program, 1997**)

A képzési program részletesen elemzi a kompromisszum kialakítását korlátozó legfontosabb jelenségeket is:

- az értékek „merevségét”
- a hatalommal szemben megnyilvánuló ellenérzést,
- a gyakorlati tapasztalatok alapján kialakult szkepticizmust,
- az új dolgokkal szembeni pszichológiai gátlásokat.

Ugyanezt a problémát helyezi előtérbe Bognár és Horváth helyi tanterv készítésre felkészítő továbbképzésükön, ahol a feldolgozandó témák között fontos helyet foglal el az alkukötés és konszenzus teremtés feltételeinek vizsgálata és módszerei. (**Bognár-Horváth, 1996**).

1.2 A célok konkretizálása és rendszerezése

A tantervi szinten kialakított általános célrendszer konkrét tantárgyi célokká alakítása

A célokkal kapcsolatos ismeretek elsajátítása a különböző céltípusok közti különbségek feltárásával, az általános és konkrét célok különbözőségének felismerésével kezdődik. Az egyes céltípusok fogalmi tisztázása után a fokozatosan nehezedő gyakorlati alkalmazásra kerül sor. Az első feladatsor általában a céltípusok felismerésére vonatkozik, ezt követik a transzformációs gyakorlatok, majd az önálló célmeghatározások.

Példa a felismerési feladatra:

„Különböztess meg az általános értékeket képviselő célokat a speciális céloktól!

1. Bátorítani a fiatalságot annak megértésére, hogy az ember számára fontos az egészség és a jó fizikai állapot:
2. Lehetőséget nyújtani arra, hogy fejlődjék a szép iránti fogékonyságuk az irodalommal, képzőművészettel és zenével kapcsolatba.
3. Elemezni a népszerű napi sajtó különböző részeit.
4. Csoportban gyakoroltatni az óra használatát.

„Válaszd ki az alábbiak közül a viselkedési célokat!

1. Egy rövid terjedelmű írásban adjanak magyarázatot arra, hogy az esztétikai válaszok kifejezésére miért nem alkalmas a célok viselkedési célként való megfogalmazása!
2. Bevezetni az osztályt Elgar „Rejtvény variációiba”.
3. Írjon négy indokot arra, hogy miért alkalmaz egy adott tanítási egység célkitűzésének megfogalmazásánál viselkedési célt! ...stb.”

Ezt követik általában a transzformációs feladatok:

„Alakítsd át a következő célokat viselkedési célokká!

1. Fejleszteni a csoport súly-fogalmát.
2. Megérteni valamit a TV-reklámok meggyőzőési technikáiból.
3. Gyakorlatot szereznit a kreatív írás terén.

(Cohen-Manoin-Morrison, 1998.72-73.l.)

A viselkedési célokban való gondolkodás segítésére a tankönyvek hosszú ige- listákat tartalmaznak, amelyek a nyílt és zárt viselkedés leírására alkalmasak.

Pl. Kim és Kellough tankönyvében több oldalon keresztül sorolja - különböző viselkedési területekre bontva - a használandó cselekvést jelölő igéket:

Kreatív tevékenységek: Kérdezz, tervezz, konstruáld újra, szintetizáld, rendszerezd...stb.

Komplex logikai tevékenységek: Hasonlítsd össze, különböztess meg, általánosíts, értékeld, .

Nyelvi tevékenységek: Artikuláld, betűzd, írd, olvass....stb

Matematikai tevékenységek: add össze, ábrázold grafikonon, egyszerűsítsd, old meg, igazold, ...stb. **(Kim-Kellough, 1991. 128-130.l.)**

J.Eby Bloom kognitív fejlesztési szintjeihez kapcsolva sorolja fel a megfelelő cselekvő igék hosszú sorát azzal a megjegyzéssel, hogy általában az alkalmazás különböző szintjeinél az expresszív célok használata a megfelelőbb.

Ismeret szint – Nevezd meg, válaszd ki, sorold fel..stb.

Megértés szintje – Magyarázd el, fejezd ki saját szavaiddal, fordítsd le...stb.

Alkalmazás szintje – Oldd meg, szerkeszd meg, váltsd át, használd fel...stb.

Analízis szintje – Osztályozd, hasonlítsd össze, különböztess meg...stb.

Szintézis szintje – Hozz létre, tervezd meg, szervezd meg, csinálj.. stb.

Értékelés szintje – Mondj véleményt, értékeld, ítéld meg, ..stb.

(Eby, 1992. 143.l.)

Bár a szerzők felhívják a figyelmet a viselkedési célok erőltetett használatából fakadó veszélyekre, maguk a programok mégis azt sugallják, hogy ilyen technicista módon elsajátítható a hatékony céltételezés képessége.

A célok rendszerezésének kérdésköre még ma is szinte mindenütt Bloom és munkatársai taxonómiai rendszerének ismertetéséből áll **(pl Cooper, 1977, Edling,1971. McIntyre, 1974. Brown,1975. Cohen-Manion, 1978. Clark-Starr,1981. Nagy Sándor, 1985. Callahan-Clark, 1988. Arends, 1991. Báthory Zoltán, 1992. Eby, 1992. Cohen-Manion-Morrison 1996).**

A rendszerrel szemben megfogalmazott hiányosságok ellenére jó eszköznek tartják a taxonomikus gondolkodás kialakításához,

- a személyiségfejlesztés feladatának komplex megközelítéséhez,
- a célok közötti kapcsolatok felismeréséhez,
- a célok és tartalom egymásra hatásának figyelembe vételéhez,

- a célra orientált ellenőrzés-értékelés megvalósításához.

Az említett szerzők részletesen ismertetik a Bloom-féle taxonómia mindhárom fejlesztési területre kidolgozott általános rendszerét. A kognitív, affektív és pszichomotoros fejlesztés különböző szintjeinek bemutatása után a feladatok az előbbiekhöz hasonlóan elsősorban az egyes kategóriák felismerését célozzák. Különböző célmegfogalmazásokat kell besorolni a megfelelő rendszerbe, illetve a fejlesztés célzott szintjét kell meghatározni.

A célrendszerek komplexebb alkalmazására vonatkoznak azok a feladatok, amelyek a célok és a tartalom, illetve a célok és az ellenőrző feladatok közötti kapcsolatokra utalnak.

A célok és tartalom kiválasztásakor a kettő összefüggéseinek rögzítésére Arends mátrix használatát javasolja. Példaként a „Táplákozás” téma résztémáit és a kognitív fejlesztés egyes szintjeit kapcsolja össze.

Célok Témák	Ismeret Fogalmak	Ismeret Tények	Megértés	Alkalma zás	Analízis	Szintézi s	Értéke- lés	Összes cél
Alapvtő élelmi- szerek	2		1					3
Tervszerű étrend			1	1		1	1	4
Négyszeri étkezési terv	1				1			2
Étrendi hiányos- ságok	1		1		1			3
Speciális szükség- letek		1	1					2
Változ- tatások					1	1	1	3
Összes cél	4	1	4	1	3	2	2	17

(Arends,1991. 53.1.)

A mátrix alapján a tervező képet kap a kitűzhető célok, azaz a lehetséges tanulás és fejlesztés szintjeiről. Felhívja a tervező figyelmét a fellelhető hiányosságokra, például az alacsonyabb kognitív fejlesztési célok túlsúlyára, a témák közti különbségekre a tanulói tudás szintjei szempontjából-, s az ebből fakadó korrekciók, kiegészítések szükségességére vagy módszertani következtetések levonására.

J.Eby a Bloom-féle taxonómiai rendszernek az értékelés tervezésében való felhasználásánál arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes kategóriáknak megfelelően könnyen tervezhető az ellenőrzés és növelhető az értékelés objektivitása is. De utal arra is, hogy a kognitív céloknak az komplex tudásra vonatkozó szintjein, a szintézis és értékelés kategóriákban már nem biztosítható az objektivitás, ezek esetében nem elégséges az előre meghatározott közös szempontok szerinti elemzés, hanem ezt ki kell egészíteni a globális értékeléssel, ami már erőteljes szubjektív elemeket is tartalmazhat. Az affektív célok értékelésének pedig szinte kizárólagos módja a tanári megfigyelés és szubjektív megítélés. **(Eby, 1992)**

A célok tervezésének tanításában fontos tanács a leendő tanárok számára, hogy a céltételezés folyamatába be kell vonni a tanulókat és el kell fogadtatni a tanár által fontosnak tartott célkitűzéseket.

„ Fordíts időt arra, hogy megvitasd azokat a célokat, amelyek tantárgyad tanulása során megvalósíthatók! Ne egyszerűen közöld csak a tanulókkal, hogy miért fontos számukra az új anyag megtanulása, hanem beszélgetek a tanultak felhasználhatóságáról a mindennapi életben...ne a részleteket ismertesd, hanem globális képet nyújts a megtanulandókról....abban kell segítened, hogy a tanulók megértsék, az

iskolai tanulás célja az iskolán túli életükben nyeri el értelmét.”
((MacDonald, 1991. 56-67.l.))

2/ A tananyag kiválasztása, elemzése és strukturálása

A tervezéssel foglalkozó tankönyvek nem minden esetben foglalkoznak az oktatás tartalmi kérdéseivel, azokat legtöbbször a tantervkészítés feladatai közé sorolják. Azok azonban, amelyek a tervezés elméleti logikája mellett a mindennapi gyakorlatot is figyelembe veszik, a felkészülés első lépéseként a tartalom kiválasztását említik. (Pl.)A tananyag kiválasztás, elemzés és strukturálás kérdése a tervezés minden szintjét jellemző feladat.

2.1. A tananyag kiválasztása, elemzése és elrendezése a helyi tanterv készítése során

A *tananyag kiválasztás* a helyi tanterv készítésénél több forrás alapján történik.

- Az egyes tantárgyi programok kidolgozásakor elsődleges forrás a *központi tanterv*, amelyik meghatározza mindazokat az értékeket és művelődési tartalmakat, amelyek általános érvényűek az oktatási rendszer intézményeire nézve. Ezek a tantervek részletesen tartalmazzák az oktatás követelményrendszerét, és ehhez igazítva különböző részletességgel a tanítandó tartalmak körét. A tartalmak strukturálásában is lehet eltérés, esetenként tantárgyakat jelölnek, máskor, mint a jelenleg érvényben lévő hazai központi tanterv, komplex műveltségi területeket. Ennek alapján az intézmények pedagógusainak a feladata, hogy meghatározzák a tanítandó tárgyak rendszerét, kiemeljék a preferált

területeket, figyelembe vegyék az iskola és környezete sajátos igényeit és lehetőségeit. Így hozható egyensúlyba a központi tanterv követése és az iskola egyéni arculatának kialakítása.

- A tantárgyi programokat vagy tanterveket a központi tanterven kívül befolyásolja az intézmény pedagógiai programjában megfogalmazott, s a pedagógusok által közösen elfogadott *nevelésfilozófiai értékrend, a pedagógiáról, az iskola funkciójáról vallott közös nézetek*. A helyi tanterv és ezen belül az egyes tantárgyi tervek célrendszere, a tananyag kiválasztása s közvetetten az elsajátítás teljes folyamata ezekre kell, hogy épüljön, mivel így teremthető meg a tanterv koherenciája. Jó példa erre Szebenyi Péter összefoglaló táblázata a tananyagközpontú és a gyermekközpontú pedagógiai megközelítés és a tananyag közti összefüggés bemutatására:

Tanterv	Céltételezés	Céltételezés
	Tananyag-központú	Gyermekközpontú
Tantárgyi struktúra	Különálló tárgyak	Integrált tárgyak
Jellege	Az ismeretek felsorolása	Követelmények rendszere
Felépítése	Lineáris, koncentrikus	Spirális
Építő elemei	Témák, fogalmak, törvényszerűségek	Készségek, képességek, attitűdök
Ajánlott módszerei, eszközei	Észbevésetők	Gondolkodtatóak, tevékenykedtetők
Ellenőrzési-értékelési súlypontjai	Pontos reprodukciót kívánó kérdések	Önálló alkalmazást kívánó feladatok

(Szebenyi, In:Szebenyi-Mezey 1995. 1.k. 127.1.)

A két pedagógiai nézet ilyen tiszta és szélsőséges formában nem jelenik meg a valóságban, de tendenciaszerűen találkozhatunk vele a mindennapi gyakorlatban. A tervezés tanulása szempontjából ugyanakkor fontos dologra hívja fel a figyelmet, segíthet a tanári gondolkodás és tevékenykedés belső koherenciájának tudatosításában vagy megteremtésében. (MacDonald, 1991)

- A tananyag-kiválasztás fontos szempontjaként említi Szebenyi előbb idézett tanulmányában a *nemzeti célok*, értékek és a *nemzetközi kompatibilitás* közti egyensúlykeresést. (Szebenyi, 1995). Ennek figyelembe vétele már a nemzeti tantervek készítésénél komoly konfliktusok forrása, amely hazánkban erős politikai felhanggal párosul. Helyi szinten ez a probléma kiegészül az általános művelődés és a helyi sajátosságok és igények közti egyensúly megteremtésének feladatával.

A *tananyag elrendezése*, a tantárgyi rendszer kiépítése során lehetőség szerint figyelembe kell venni a tantárgyi koncentráció és bizonyos tárgyak esetén az integráció lehetőségeit is. Több évtizede ismert módszer a tantervkészítésben a *hálós tervezés*, amelyet hazánkban elsősorban a műszaki jellegű felsőoktatásban alkalmaztak. Jelentősége abban van, hogy az egyes tantárgyak, tantárgyi témák közti kapcsolatokat, a lehetséges és szükséges információ-átadási pontokat figyelembe véve alakítja ki a tárgyak szükséges sorrendjét, kizárva az egyes témák ismétlődését és azt, hogy bizonyos kérdéseket a szükséges információs bázis nélkül kelljen feldolgozni. (Gyaraki, 1970.)

A közoktatási gyakorlatban folyamatos kísérletezés folyik a tantárgyi koncentráció megvalósítására a történelem és irodalom, az anyanyelv és idegen nyelvek, a matematika és fizika tantervi elhelyezésére a hálós tervezés alapelvei alapján, de ezeken a területeken legtöbb esetben olyan mértékű tömbösítést kívánna a megvalósítás, ami a tanárok arányos és folyamatos terhelését tenné lehetetlenné.

2.2 A tananyag kiválasztása, elemzése és elrendezése a tanmenet, tematikus- és óraterv készítése során.

A tanítási tartalom meghatározása

A tanári tervezésben a tantervek mellett a tananyag kiválasztásának leggyakoribb forrását a tankönyv vagy tankönyvek jelentik. A tankönyv általában szaktárgyi és pedagógiai szempontból is mintaként követhető, hisz általában nagy tudással és tapasztalattal rendelkező pedagógusok írják. A tankönyv különösen nagy segítséget jelent azoknak a pedagógusoknak, akik nem egy vagy két tárgyat tanítanak, hanem a tárgyak nagy részét, mint pl. a tanítók. Túlzott elvárás lenne, ha minden tárgyban olyan magas szintű elméleti tudással kellene rendelkezniük, mint amilyennel a tankönyvírók rendelkeznek. **(Eby,1992)** A tankönyvek kizárólagos forrásként való használatával kapcsolatosan ugyanakkor több probléma is megfogalmazódik.

- Nem egy adott gyermekcsoport igényei és lehetőségei szerint készülnek, hanem egy általánosan elképzelt tudás- és gondolkodási szinthez igazodva. Ezért a helyi feltételekhez kell adaptálni őket.
- A tanítás során vigyázni kell arra, hogy a tanterv által megfogalmazott célok és követelmények az irányadók a pedagógiai folyamat tervezésénél, s nem biztos, hogy ezek megegyeznek a tankönyv tartalmi és tanulásmódszertani megoldásaival.
- A tankönyvek elsősorban nem a tanár számára készülnek, hanem a tanulás eszközei. A tanár az ismeretek szélesebb körével kell rendelkezzen, ezért tudását más könyvek és források anyagával kell kiegészítenie, hogy biztonságosan mozogjon az adott témában.

A tananyag elemzése

A tervezés tanításának az előzőnél részletesebben kidolgozott területe a tananyagelemzés különböző módszereinek ismertetése.

A tananyag elemzése kettős funkciót lát el:

- Visszahat a tartalom kiválasztására, mivel a benne rejlő pedagógiai lehetőségek alapján épít be vagy hagy el bizonyos tartalmi egységeket a tanár;
- Megalapozza a tananyag strukturálását és az elsajátításhoz szükséges tevékenységek kiválasztását.

A tananyagelemzés tanítása során a szakirodalom különböző megközelítési módokat ismertet. Az alábbiakban bemutatott három koncepció példa az elméleti elvárásokból /pedagógiai és pszichológiai/ és a gyakorlati feladatokból való kiindulásra.

Az orosz pedagógiai irodalomban **Mahmutov** a tananyag elemzésének különböző szempontjait öt tevékenység köré csoportosítja:

- *Fogalmi* elemzés – Ennek során történik meg az új ismeretek körének kijelölése, azok rangsorolása fontosság szerint és az előző ismeretekkel való kapcsolatok feltárása. A pedagógus meghatározza az új ismeretek sorrendjét. A megerősítendő, elmélyítendő ismereteket, pontosan megfogalmazza a meghatározásokat, törvényeket, elméleteket, végig gondolja, hogy milyen módon tudja a következő órák anyagához kapcsolni az új ismereteket.
- *Logikai* elemzés –Az ismeretek logikai struktúrájának, az egyes elemek közti kapcsolatoknak a feltárása történik meg ebben az elemzési szakaszban.
- *Pszichológiai* elemzés – Az anyag nehézségi fokának és a tanulók fejlettségi szintjének összevetése alapján a pedagógus feltérképezi a differenciálás és individualizáció szükségességét és lehetőségét, majd meghatározza a problémaszituációk különböző lehetséges típusait,

megfogalmazza a problémafelvetés kérdéseit, a megoldás lehetséges módszereit, eljárásait.

- *Nevelési szempontú elemzés*- Ennek során az anyag nevelő hatásának, személyiségformáló lehetőségeinek feltárása történik meg.

- *Didaktikai elemzés*- A pedagógus meghatározza a didaktikai célok és feladatok körét, az óra struktúráját, oktatási módszereit, megválasztja a szükséges oktatási anyagokat és eszközöket, megtervezi az ellenőrző kérdéseket és feladatokat. **(Mahmutov, 1981)**

Mahmutov rendszerének értéke abban rejlik, hogy felhívja a pedagógusok figyelmét a tananyag sokoldalú vizsgálatának szükségességére. Az egyes elemzési területek elkülönítése azonban néha erőltetettnek tűnik, (pl. a fogalmi és logikai elemzésé), néha talán még károsnak is (didaktikai, fogalmi és pszichológiai elemzés), mivel az egymással kölcsönhatásban lévő tényezők egymástól elkülönítve kerülnek vizsgálgódás alá. Vannak tananyagok, ahol az elemzés sorrendje sem Mahmutov logikáját követi. Például az oktatási témák egy része sokrétű nevelés lehetőséget tartalmaz, amelyből a tanár adott szituációban kiemel egyet-kettőt, s köré csoportosítja mondanivalóját. Ebben az esetben a nevelési szempontú elemzés határozza meg a tartalomelemzés egész folyamatát.

R. Gagné a tananyag elemzésekor a *logikai és pszichológiai szempontú elemzés* kettéválasztásából adódó problémákra hívja fel a figyelmet is. Empirikus vizsgálatai alapján arra az eredményre jutott, hogy a tananyag logikai elemzése és ennek alapján történő felépítése általában a tanár logikáját követi, s ez nem biztos, hogy azonos a gyermekével. Ezért az ismeretek logikai rendszerével együtt figyelembe kell venni a gyermeki gondolkodás sajátosságait is.

Ennek példáját a következő ábra tartalmazza:

Az ismeretek és a gondolkodási folyamatok hierarchiája

Absztrakt	<i>Elvek</i> – kettő vagy több fogalom közötti kapcsolat megállapítása és magyarázata megfigyelési és következtetési folyamatok segítségével <i>Általánosítások</i> – kettő vagy több fogalom között, speciális feltételek esetén meglévő viszony megállapítása, megfigyelés és következtetés segítségével <i>Fogalmak</i> - az ingerek közös jellemzővel bíró osztálya, kategorizálás, megfigyelés és következtetés segítségével
Konkrét	<i>Tények</i> – egyszeri esemény, eset, amely megfigyelhető

(Gagné, id. Orlich 1980)

Az elsajátítási folyamat az egyszerű, konkrét ismeretektől folyamatosan halad a komplex, absztrakt ismeretek irányába. Gagné modellje elsősorban a lineáris és hierarchikus felépítésű tantárgyaknál alkalmazható eredményesen, de alapelve érvényes az oktatás minden területén.

A **McIntyre** által összeállított stirlingi egyetem képzési programja hasonló szempontokat követ, mint Mahmutov a tananyag kiválasztásánál és elemzésénél, de kiemelt hangsúlyt helyez a gyermekcsoport sajátosságainak figyelembe vételére, és az elméleti megközelítés mellett a gyakorlati megvalósításhoz is segítséget nyújt.

Az oktatás tartalmának meghatározásánál három fő kérdésre kell választ adnia a tanárnak:

a/ Megfelelő-e a téma a tanulók számára:

- érdekes-e számukra,
- érthető-e számukra?

b/ Milyen lehetőségeket kínál a téma

- a tanulók értelmi fejlesztése szempontjából,
- a tanulási tevékenységek szempontjából?

c/ Megfelel-e mennyiségi szempontból és nehézségét tekintve a

- rendelkezésre álló időnek,
- a tanulók tanulási képességeinek?

Az egyes kérdések különböző részproblémákra bonthatók, s néhány tanáccsal segíthető a megfelelő válaszok megtalálása.

A *tanulók érdeklődése* alapvetően befolyásolja az elsajátítás minőségét és eredményességét, ezért a tanárok igen fontos feladata, hogy tudatosan törekedjenek felkeltésére. McIntyre empirikus tapasztalatai azt mutatják, hogy a fiatalabb korúak számára azok a témák érdekesek, amelyek

- provokatív állításokat tartalmaznak, amelyekkel vitába szállhatnak a tanulók,
- emberekkel foglalkoznak,
- a mindennapi élettel foglalkoznak, amelyről a tanulóknak személyes tapasztalataik vannak,
- új, meglepő dolgot tartalmaznak,
- a téma megfogalmazása felhívó jelleggel bír (pl. rejtvény formájában jelenik meg)
- kétségtelen gyakorlati hasznuk van,
- a tanulók biztosak abban, hogy meg tudnak birkózni a feladattal.

A *tananyag érthetőségének* vizsgálata kettős feladat: egyrészt az adott témát kell elemezni abból a szempontból, hogy a tanulók fejlettségéhez és előzetes ismereteihez viszonyítva elsajátítható-e adott időtartam alatt, másrészt a feldolgozás módjának érthetőségét kell biztosítani. Általában ezen a téren három forrása lehet a nehézségeknek:

- A tanár olyan stílusban, olyan nyelven fogalmaz, amelyik a tanulók számára idegen, nehezen felfogható. Főleg kezdő pedagógusok gyakran esnek ebbe a hibába.
- A tanulók előzetes ismeretei nem elégségesek az új anyag összefüggéseinek megértéséhez.

- A tanulók általános gondolkodási fejlettsége nincs azon a szinten, amelyet a téma feldolgozása megkívánna. Ez mindkét irányban előfordulhat, a tanulók számára túlságosan könnyű, alacsony szintű gondolkodást igénylő a feldolgozás módja, vagy pl. olyan absztrakt gondolkodásra építő, amellyel még nem rendelkeznek adott életkorban a gyermekek.

A tananyagban rejlő *lehetőségek a tanulási eredmények szempontjából* sokszínű képet nyújthatnak:

- gazdagíthatják a tanuló ismeretrendszerét,
- fejleszthetik a megismeréshez szükséges intellektuális jártasságokat,
- bővíthetik a gyakorlati jártasságok körét,
- pozitívan hathatnak a tanulók attitűdjeinek kialakulására és fejlesztésére.

A tanár feladata, hogy felkészülése során eldöntse, melyek lesznek azok a területek, amelyeken az adott téma feldolgozásával pozitív eredményt érhet el.

A tananyagban rejlő *lehetőségek a tanulási tevékenységek szempontjából* szoros kapcsolatban vannak az előzőekben tárgyalt célok kategóriájával. A kettőt csak egymással összefüggésben szabad szemlélni. A tevékenységformák megválasztásánál el kell dönteni, milyen lesz

- az tanórán alkalmazott szervezés mód vagy forma (egyéni-, csoportos-, páros, frontális munka),
- a kommunikáció domináns formája (tanár-tanulók, tanuló-tanulók, stb.)
- a megoldandó feladatok,
- a tanári közlés fajtája (közvetlen tanári beszéd vagy más információhordozó használata)
- a tanulók elhelyezkedése, átszerveződései.

Az egyes tevékenységfajták értékét a kiválasztott cél függvényében lehet csak meghatározni, de általános szabályként elmondható, hogy a különböző tevékenységformák variálása még idősebb korú tanulók esetében is segíti az óra érdekesebbé tételét, fokozza a tanulás hatékonyságát.

A téma *feldolgozására szánt idő* szoros összefüggésben van a tanulók fejlettségi szintjével és az anyag nehézségi fokával. A tervezés során döntést kell hozni arról, hogy megéri-e a szükséges időráfordítást a várható eredmény. Ha a téma fontos, akkor biztosítani kell az optimális időmennyiséget az elsajátításhoz, még ha túlságosan soknak tűnik is pl. a tantervben vagy tanmenetben előírtakhoz képest. (McIntyre, 1974) A franciaországi tantervi bizottság egyik alapelve ezt így fejezi ki: „A tanterveknek két tényezőt kell egyensúlyba hozniuk: a kötelezőséget és a taníthatóságot. Vannak ismeretek és gondolatmenetek, amelyek átadása egyes korosztályok és gyermekcsoportok számára nehéz feladat, mégis nélkülözhetetlenek. Mobilizálni kell a szükséges erőforrásokat (pl. megfelelő időt koncentrálni és alkalmas módszereket ajánlani) e feladatok teljesítésére.” (id. Szebenyi, 1995. 1.köt.123.1.) Előfordulhat azonban olyan eset is, amikor a pedagógus inkább elhagyja a témát, hogy egy későbbi időpontban térjen majd csak vissza rá, amikor már kellő ismeretekkel és a gondolkodási műveletek megfelelő szintjével rendelkeznek a tanulók. Nehéz azonban a probléma megoldása olyan tárgyak esetében, ahol a témák egymásra épülnek. Ilyenkor kénytelen a pedagógus kompromisszumot kötni, a témát leegyszerűsíteni, s az elsajátítás alacsonyabb szintjével megelégedni.

A tananyag elrendezése

A tananyag elemzése alapján a pedagógus döntéseket hoz a feldolgozás menetéről, a tananyag lehetséges strukturálásáról. Az előzőekben

ismertetett pszichológiai és logikai megközelítés elsősorban a tanulók gondolkodásának fejlettségét és fejlesztését vette alapul, más szerzők a tananyag belső felépítésére kívánják építeni tanításukat /1-2.példa/, végül találunk olyan megoldásokat, amelyek módszertani szempontok alapján rendezik a tananyagot /3. példa/.

Borich a tartalmi elemek közti kapcsolatok minősége szerint négy módját ismerteti a téma felépítésének:

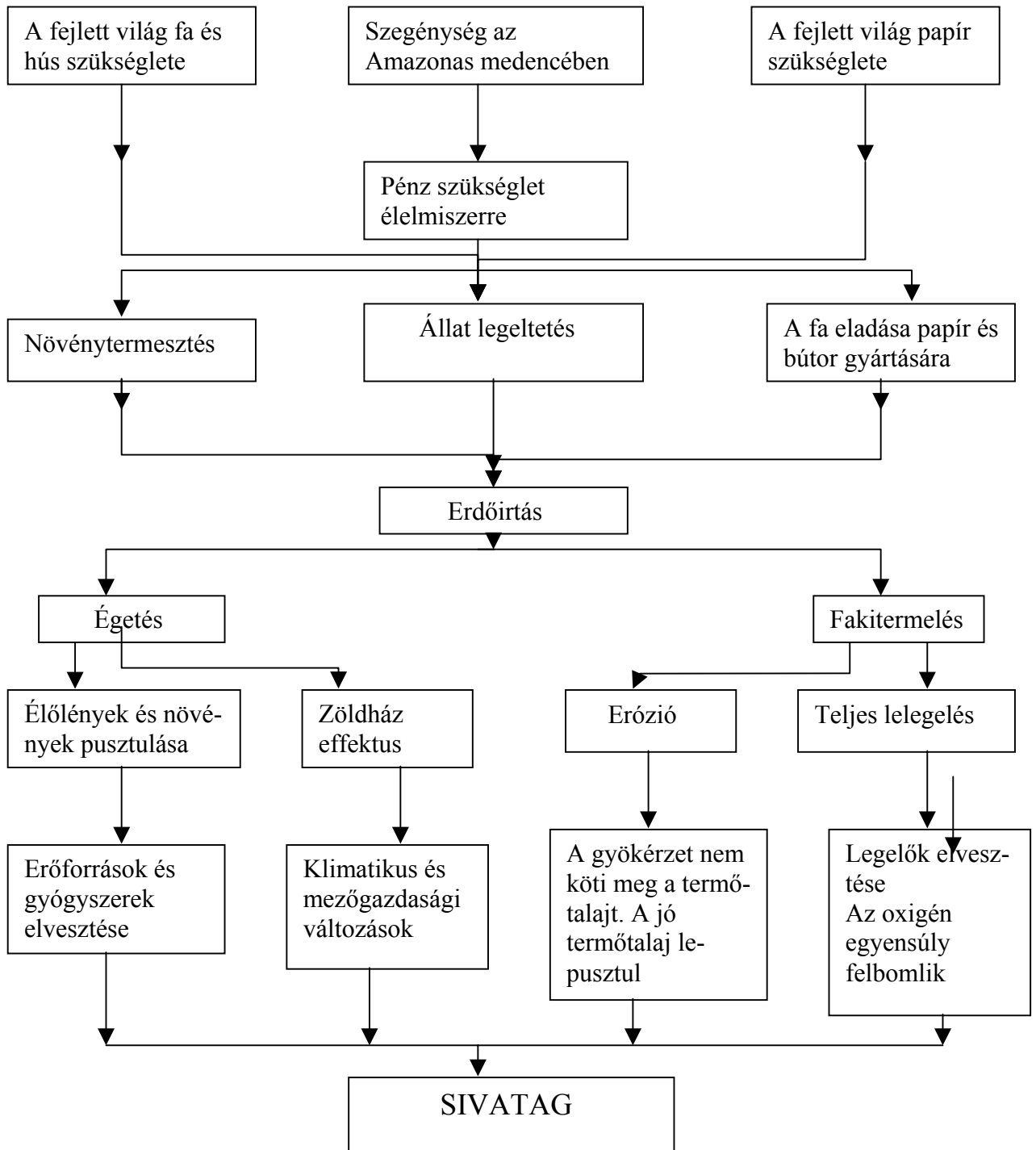
- Rész-egész viszony alapján, amikor az egésztől haladunk a mindig kisebb és kisebb alegységek felé.
- Szekvenciák alapján, amikor a lépések hierarchikusan épülnek egymásra.
- Kombinatív viszonyok alapján, amikor a téma egységei (fogalmak, szabályok, folyamatok) különböző módon kapcsolódhatnak egymáshoz, s ezeket a kombinációkat kell elemeznie a tanulóknak.
- Összehasonlító kapcsolat létrehozásával, amely esetben a különböző tények, események stb. azonos szempontok alapján való kategorizálása és összehasonlító elemzése a feladat.

(Borich, 1992. 192-195.1.)

Cohen és Manion a szekvenciális felépítés esetén két szempont figyelembe vételét ajánlja, a logikai és a kronológiai egymásra épülést. **(Cohen-Manion-Morrison, 1998)**

A két szerző tankönyvében egy-egy nagyobb téma feldolgozásánál a tartalmi strukturálás és a résztémák blokkjainak létrehozására a *folyamat-diagram* készítését */flow chart/* ajánlják. A következő példával teszik szemléletessé a folyamat-diagram bemutatását és ez alapján az alkalmazás lehetőségét:

Folyamat-diagram a tervezéshez



(Cohen-Manion-Morrison,1998.102.1.)

A térkép egyértelművé teszi a témák közötti kapcsolatrendszerüket, s ezáltal a tanítási órák tartalmának sorrendjét, a részegységek egymásra épülését.

Az oktatási tartalmak strukturálásának új módját jelenti az u.n. „**story telling**” /történet mondás/ stratégia alkalmazása. K.Egan az ismeretek feldolgozására általánosan használt konkrét – absztrakt vagy ismert – ismeretlen modell helyett olyan deduktív felépítésben gondolkodik, amelyben a tanulók képzeletének és gondolkodásának nagyobb szerepe van az előzőeknél. Az ismeretek történetekké, mesékké alakítása különböző tárgyak esetén különböző módon használható. Vannak olyanok, mint pl. a matematika, idegennyelv tanítás, ahol a mese külsőleg hozzáadott keretet ad az új ismeretek rendszerezéséhez, míg másoknak, pl. a történeti jellegű tárgyaknak vagy ismeretköröknek, saját jellemzőjük a „mesélhetőség”.

A meseforma felépítésére a következő lépéseket ajánlja Egan:

- A téma legfontosabb elemeinek meghatározása
- Ellentétpár keresése, mely a témában rejlő problémát kifejezően sűríti magába.
- Hogyan épül fel a tartalom az ellentétpárban megfogalmazott probléma legjobb megoldására? Milyen köztes- vagy részproblémák merülhetnek még fel?
- Konklúzió: A probléma megoldása
- Értékelés: A téma megértésének, a fontosság elismerésének, a tartalom elsajátításának felmérése. **(Egan,1985)**

Egan sok konkrét példával illusztrálja stratégiájának megoldási lehetőségét. A „Nyugat-amerikai indiánok” című téma feldolgozási variánsain keresztül azt is bemutatja, hogy mi a különbség a témának

mint történeti ismeretek kronologikus halmazának, illetve mint probléma-megoldásnak a feldolgozása között.

A nyugat-amerikai indiánok témájának hagyományos megtervezése a következő lépésekben történik:

- A téma kiválasztása
- A célok megfogalmazása /Pl. A tanulók ismerjék meg az indiánok kultúráját, életmódját a fehér ember megjelenése előtti időkben! /
- Az anyagok kiválasztása és strukturálása, a tevékenységek és a folyamat tervezése. Erre többféle megoldást lehet találni. /Pl. könyvek alapján, indián falu modelljének elkészítésével, ősi indián használati eszközök bemutatásán keresztül, egy indián meghívásával, aki maga mesél törzsének múltjáról, jelenéről, stb./

A terv alapján a gyerekek sokféle ismeretre tehetnek szert, de nagy részüket készen kapják, s nincsenek rászorítva az önálló gondolkodásra.

Az alternatív megoldás Egan szerint kiküszöböli ezeket a hiányosságokat.

A témával kapcsolatban a legfontosabb probléma az „elpusztulás vagy túlélés” ellentétpárban fogalmazódik meg. Ez az ellentétpár lesz az alapja az ismeretek szelekciójának és elrendezésének. A feladat a drámai konfliktus feloldása. Ez akkor lesz eredményes, ha a tanulók „folytatni tudják a történetet”, azaz felismerik a jelenségek, események összefüggéseit, törvényszerűségeit, a keletkező újabb problémaforrásokat, s keresnek rájuk megoldást. **(Egan-Fraser, 1985)**

Egan példáival azt is bizonyítja, hogy megfelelő tananyag strukturálással és indirekt stratégia alkalmazásával már gyermekkorban is eredményesen fejleszthető a deduktív és dialektikus gondolkodás.

3/ A tanítási-tanulási tevékenységek kiválasztása és megszervezése, a tanítási –tanulási stratégia megtervezése

A tervezési folyamat harmadik fázisa, a célok meghatározása és a tartalom elemzése és elrendezése után az oktatás folyamatának, módszereinek, szervezési módjainak és eszközeinek, azaz az oktatás stratégiájának megtervezése. A Tyler-féle modellnek és a cselekvésközpontú szemléletnek megfelelően a programok a tevékenységek kiválasztását és meghatározását emelik ki a feladatok közül, de a tervezésnek ez a lépése magába foglalja mindazokat a részteendőket, amelyek a célok elérését és a tartalom elsajátítását biztosító komplex folyamat meghatározásához és megszervezéséhez szükségesek. Arends szerint ez a tervezés központi része, amely meghatározó lesz az osztálytermi történések, a tanítási-tanulási folyamat klímájának kialakításában. (Arends, 1991. 54.1.) A tanár legfontosabb feladata a *válogatás* a különböző stratégiákból: szervezési módokból, a módszertani repertoárból és az eszközökből. Ebben a fázisban a variációkban való gondolkodás a tervezés „fűszere”. Eby a pedagógussal szemben két igényt fogalmaz meg; Legyen kreatív és merjen kockáztatni, új módszereket, munkaformákat bevezetni! Ehhez fel kell kutatni a lehetséges forrásokat, eszközöket az iskolai és a helyi médiatárban, végig kell gondolni a megvalósítható tanulmányi kirándulásokat, külső szakemberek, pl. szülők bevonásának lehetőségét, stb. (Eby, 1992.108.1.). A tanulási-tanítási stratégia megtervezésekor az egyes szerzők az azonos elemek mellett különböző tevékenységeket emelnek ki, tartanak fontosnak.

Callahan munkatársaival a feladatot a következő részttevékenységekre bontja:

„Határozd meg az oktatás folyamatát, tartalmát és a tanulási tevékenységeket órákra bontva:

a/ Válogass a megfelelő tanulási tevékenységek között!

b/ Viszonyítsd őket kitűzött céljaidhoz!

c/ Vizsgáld meg, reálisan megvalósíthatók-e! /Rendelkezésre állnak-e az eszközök, a szükséges idő, stb.?/

d/ Ellenőrizd, hogy az eszközök, források megfelelőek-e!

e/ Tervezd meg a munka megkezdésének lépéseit!

- a tanulói érdeklődés felkeltését,
- a tanulók megfelelő informálását a feldolgozandó témáról,
- az előzetes érdeklődés és tudás feltárását,
- a téma és a tantárgy egésze közti összefüggések tisztázását,
- a tanulói elképzelések beépítésének lehetőségeit!

f/ Tervezd meg a fejlesztő tevékenységeket

- az érdeklődés fenntartására,
- a különböző egyéni igények kielégítésére,
- a céloknak megfelelő tanulás-fejlesztésre!

g/ Tervezd meg az összefoglalás tevékenységeit:

- a gyerekek által megtanultak összefoglalására,
- a megvalósított és meg nem valósított célok számbavételére,
- az elsajátított ismeretek későbbi alkalmazásának, felhasználásának tisztázására. ” (Callahan-Clark, 1988)

A célszerűség, a realitás és a jól strukturált folyamat igényének fogalmazása mellett figyelmet érdemel az f/ és g/ pontok szemlélete, amely a fejlesztés és a visszacsatolás fontosságára utal.

MacDonald a tanítási-tanulási tevékenységek megtervezéséhez általános intelmeket fogalmaz meg:

- Tisztázd a tervezett oktatási egység kezdeti, fejlesztési és lezáró szakaszát, hogy azok egységes folyamatot alkossanak. Tedd világossá a tanulók számára, hogy honnan hová akartok eljutni!
- Tervezd meg alaposan a téma bevezetését, biztosíts rá megfelelő időt! Ez a szakasz különösen fontos a motiválás szempontjából.
- Figyelj arra, hogy a kiválasztott tevékenységek változatosak legyenek és tervezz minél több konstruktivitást igénylő tanulói feladatot!
- Gondosan tervezd meg a folyamat lezárását! Ennek a szakasznak a legfontosabb funkciója az, hogy a tanulók számára világossá tegye, mit tanultak, miben fejlődtek a tanulásuk során.
- A tanulási tevékenység tervezésénél pontosan tisztázd magadban, mit fognak a tanulók tenni. Próbáld a minimumra csökkenteni azt az időt, amikor a gyermekeknek csak figyelniük kell. Gondolj arra is, hogy milyen mozgási lehetőséget tudsz biztosítani az órán!
- Ne felejtsd el, hogy ha célod készségfejlesztés, kellő időt és módot biztosíts annak gyakorlására, miután pontos képet adtál az adott készség sajátosságairól!

(MacDonald, 1991. 85-86.1.)

A szerző egyrészt az egyes tevékenységek és a három fő egység /kezdés, fejlesztés, lezárás/ közti zökkenőmentes átmenetre, a megfelelő idő biztosítására hívja fel a tervezők figyelmét, másrészt a tanulói aktivitás lehetőségeinek végig gondolását emeli ki fontos feladatként.

Az ismertett két példával is igazolható az az általános elvárás, amelyik a tanulók nagyobb önállóságát és a differenciálás lehetőségét biztosító stratégiák tervezésére és megvalósítására vonatkoztatható.

Wulf tanulmányában erre vonatkozóan a következő alapkérdések megválaszolását tartja fontosnak:

Hogyan lehet megszervezni az oktatás folyamatát úgy, hogy

- a tanulók intellektuális képességei fejlődjenek,

- elsajátítsák az önálló tanuláshoz szükséges jártasságokat és készségeket,
- s ezzel együtt a tanulás belső jutalomává válnak. **(Wulf, 1972)**

Bruner a heurisztikus vagy felfedező oktatásban látta a feladat megoldását. Ahhoz, hogy az oktatás folyamata a tanulók számára problémamegoldás, önálló felfedezés lehessen, a tanárnak 6 kérdésre kell válaszolnia a felkészülés során.

Hogyan kell a tananyagot szervezni,

- hogy a tanulók rákényszerüljenek a már meglévő ismereteik bővítésére, újabb információk gyűjtésére?
- hogy a tanulók rákényszerüljenek az új és régi ismeretek rendszerbe illesztésére?
- hogy a tanulóknak alkalmuk legyen a problémák aktív és önálló megközelítésére?
- hogy a tanulók elsajátítsák az információk felhasználásának és a probléma megoldásának /részben technikai/ készségeit, sőt a hipotézisek megfogalmazásában és felülvizsgálatában is jártasságra tegyenek szert?
- hogy a tanulók kénytelenek legyenek elemezni és értékelni saját tanulási módszereiket és tapasztalataikat?
- hogy a tanulók fejlesszék információ-szerző, megismerő képességeiket?

A reális tervezéshez az is szükséges, hogy a pedagógus felmérje tanulóinál, hogy az önállóság milyen fokán állnak, kinek, mikor, milyen segítséget kell nyújtania ahhoz, hogy a „felfedezés” sikeres legyen. **(id.Wulf,1972).**

MacDonald praktikus tanácsokkal látja el hallgatóit az egyéni igények figyelembe vételével kapcsolatban:

1. Találj lehetőséget, hogy egyénileg foglalkozz, reagálj, bátoríts, korrigálj, stb.!
2. Adj egyéni és kiscsoportos feladatokat! Az egyes csoportok szerveződhetnek érdeklődés szerint is, egészen különböző tevékenységekre. A csoportosítás legyen flexibilis!
3. Tervezz differenciált feladatokat!
4. Készíts egyéni tanulási csomagokat! Ezek tartalmazzák a
 - a viselkedési célokat,
 - utasításokat és ajánlásokat,
 - a szükséges anyagokat, forrásokat,
 - programozott tananyagrészeket, amelyek a kislépésekre bontás és az azonnali visszacsatolás elvein alapulnak,
 - a lezáró ellenőrzés feladatait, tesztjét,
 - kiegészítő anyagokat, amelyek szükség esetén használhatók.
5. Bátorítsd a tanulókat egymás segítésére, ez a jobbak számára is fejlesztő!
6. Sokféle anyagot használj! Készítsd elő őket, hogy a tanuló hozzáférjen, amikor szüksége van rá! **(MacDonald, 1991. 92.1.)**

A szerző külön felhívja a figyelmet arra, hogy a speciális pedagógiai eljárásokat igénylő tanulók esetében az egyéni munka tervezését közösen végezzék el a tanárok a specialistával, sőt a szülőkkel együtt.

Arends külön feladatként jelöli meg a csoportkohézió és a munkamorál fejlesztését, mint célt, amit a csoportmunka előkészítésénél figyelembe kell venni. **(Arends, 1991)**

Az elméletben megfogalmazódó elvárások szemléletessé tételére **W.Doyle** példákat mutat be, s ezzel igazolja a tanulói érdeklődésre és aktivitásra építő stratégiák előnyeit. Vizsgálatai során azt tapasztalta, hogy a tanítási órák nagy részében a tanulók készen kapják az ismereteket, rutinszerű feladatokat oldanak meg a már megszokott,

részenként begyakorolt műveletsor segítségével. A sok előzetes segítség és példa után az eredmények egységesek lesznek, ritkán fordulnak csak elő egyéni megoldások. Hiányzik a feladatok megoldásában a kreatív gondolkodás még akkor is, ha látszólag alkotó jellegű munkát kell végezniük a tanulóknak.

Két vizsgálat eredményeinek bemutatásával Doyle példával bizonyítja a tanulói önállóság növelésének pozitív hatását az elsajátítás hatékonyságára.

S.Florio-Ruane és S.Dunn az írástanítás terén végezték kutatásaikat. Az írás indítéka és a tanulói önállóság szempontjából kétféle megoldást ismertetnek:

1. A tanár meghatározza az írás témáját, formáját és egyedüli olvasója és bírálója a végeredményként bemutatott írásnak. Az önálló munkát megelőzi az egyes tevékenységelemek, rész-készségek gyakorlása, elsajátítása /pl. szóválasztások, mondat szerkesztések, stb. /. Az értékelésnél a tanár ezeknek az elemeknek a helyes alkalmazását veszi figyelembe elsősorban.
2. Az írásmű ebben a megközelítésben nem elsajátított ismeretek és készségek ellenőrzését szolgálja, hanem a kommunikáció egyik formája. A tanulók saját mondanivalójukat közölhetik tanárjukkal és társaikkal. A tanár nem ítélkező bíró, hanem nagy tudású segítőtárs, kísérő a cselekvés folyamatában. A szükséges ismeretek és jártasságok eszköz jellege dominál, nem izoláltan, hanem a rendszerben funkcionálva jelennek meg. A tanár segítségével végzett, de mégis önálló munka során a tanuló elsajátítja az írás technikai készségeit is, a tervezést, ellenőrzést, szerkesztést.

A két stratégia hatékonysága közti különbség elsősorban a tanulói motiváltság és tudatosság különbözőségén alapul.

A Doyle által idézett másik vizsgálat vezetői J.Green, J.Harker és J.Golden két tanár szöveg-feldolgozási stratégiáját hasonlította össze:

A tanár két fázisban dolgozta fel az állatokról szóló történetet,

- Bemutatta a könyvet, képeit.
- Elolvasták, majd kérdések alapján megbeszélték a történetet.

A tanári kérdések a tartalom megértését segítették, az egész óra azt a célt szolgálta, hogy a tanulók magas szinten tudják elmondani a történetet.

B tanár négy fázisban oldotta meg a feladatot:

- Kivágott állatképek alapján beszélgettek az állatokról általában. A gyerekek saját élményeiket, ismereteiket elevenítették fel.
- A tanár néhány mondattal megpróbálta felkelteni a tanulók érdeklődését az adott történet iránt.
- Elolvasták és megbeszélték a történetet. A beszélgetést a gyerekek szabad asszociációja jellemezte inkább, mint a tartalomra vonatkozó megjegyzések.
- Általános beszélgetés következett a témáról.

A két folyamat közti különbségeket a kutatók a következőképp fogalmazták meg:

A tanár a szövegben rejlő információk kivonatolását, ismertetését helyezte előtérbe, a direkt irányítás jellemezte az órát, a tanári beszéd kétszerese volt a tanulói megnyilvánulásoknak. Az eredmény a szövegben található ismeretek pontos elsajátítása volt.

B tanár a tanulók előzetes ismereteinek felújítására, kiegészítésére helyezte a hangsúlyt. Az órát a tanulók kezdeményezései jellemezték. A tanár ugyanazt a kérdést több tanulóval is megvitatta, gyakrabban értékelt a tanulói megnyilatkozásokat. A tanulóknak gyengébben sikerült a történet elmondása.

A kutatók ennek ellenére B tanár megoldását tartják eredményesnek, mert hosszú távú gondolkodás jellemezte. Ennek a csoportnak a tanulói a

szöveg tartalmát talán kevésbé hűen adták vissza, de a személyes tudásuk az állatokról mélyebb és gazdagabb lett. **(Doyle, 1986)**

4/ Az ellenőrzés-értékelés tervezése

Az ellenőrzés-értékelés a tanári tevékenységek „mostoha gyermeke”. Minden pedagógus belátja fontosságát, mégis igen kevés gondot szánunk rá a felkészülésük során. **(Falus és mtsai, 1989).**

A tankönyvek és programok azon túl, hogy az értékelés viszonyítási alapjaként a kitűzött célokat említik, nem kapcsolják a céltételezés kérdéseihez, hanem külön fejezetben szólnak róla. Kivételt képez a célok rendszerezésének kérdésénél már említett J.Eby tankönyve **(Eby, 1991).**

A főbb kérdések, amelyekkel foglalkoznak

- egyrészt az elméleti ismeretek rövid összefoglalása /ellenőrzés és értékelés fogalmi tisztázása, funkcióik és típusai/,
- másrészt az eredménymérés legáltalánosabb módja, a tesztek alkalmazása, a tesztekben alkalmazott kérdések és feladatok típusai, a velük szemben megfogalmazott kívánalmak **(Pl. Kim-Kellough, 1987. Arends,1991. Borich, 1988).**

A felsorolás mutatja, hogy központ problémaként a mérhető célok és ellenőrzésük áll. A viselkedési célokkal szemben megfogalmazott erős kritikákhoz hasonlóan a célra orientál tervezésre vonatkozóan is találhatunk ellenvéleményeket .

Cohen és munkatársai a konkrét célok elérésére irányuló ellenőrzést-értékelést /”objectives model of evaluation”/ a következőképpen értékelik:

Elismerve a modell alkalmazásának eredményességét a szummatív értékelés során három hiányosságára hívják fel a figyelmet.

- A célra irányuló értékelés során arra kapunk feleletet, hogy céluk megvalósult- vagy nem, de a „miért?” kérdés megválaszolatlan marad.
- Az értékelés során figyelmen kívül hagyják az előre nem tervezett eredményeket.
- A modell használata azt a kockázatot is magába rejti, hogy maguk a célok nincsenek értékelve, nem fordítanak figyelmet annak megvizsgálására, hogy érdemi fejlődésre vonatkoznak-e. A fontos értékek általában a távlati célokban jelennek meg, ezek ellenőrzése és értékelése viszont a modell alkalmazásával nem oldható meg.

A problémák tehát magának a konkrét vagy viselkedési célnak a sajátosságaiban rejlenek. A hiányosságok nem a modell elvetését szorgalmazzák, csak alkalmazhatóságának korlátozott voltát kívánják tisztázni.

A személyiségfejlesztés általános céljainak /amelyek inkább minőségeket írnak le és nem végeredményeket./ értékelése soha nem lehet „szummatív” és teljes, mivel a fejlesztés folyamata nem lezárható és véges. Ezért az értékelés is szubjektív véleményekben és ítéletekben fog megfogalmazódni, aminek hitelességét az értékelő szakmai kompetenciája és meggyőző, a tényekre támaszkodó érvelése biztosítja. **(Cohen-Manion-Morrison, 1998. 123-125.l.)**

Kyriacou könyvében szélesebb kontextusban tárgyalja az értékelés problémáit. A következő témákat ajánlja a hallgatókkal közös megvitatásra, ellentét párokba rendezve őket a vita motiválása céljából.

- Formatív vagy szummatív értékelés
- Norma- vagy kritérium-orientált értékelés
- Belső vagy külső értékelés
- Informális vagy formális értékelés
- Folyamatos vagy időszakos értékelés
- Folyamat- vagy eredmény-értékelés.

A válogatás szempontját a pedagógiai gyakorlat problematikus pontjai szolgáltatják. Véleménye szerint a gyakorlatban a hangsúly

- a norma-orientált értékelésen van, ezért a tanulási nehézségekkel küzdők állandó kudarcként élik meg az iskolát,
- a szummatív értékelésen van, amely rögzíti csak a gyenge eredményeket, de nem tisztázza az okait és a lehetséges fejlődés módjait,
- az értelmi képességek fejlődésén, a tartalom-tudáson van, a fejlesztés más területei háttérbe szorulnak. **(Kyriacou, 1995. 111-112.l.)**

A viták a hallgatók szemléletváltozását célozzák az egyénre szóló, a teljes személyiséget figyelembe vevő formatív értékelés jelentőségének megértése és elfogadása terén.

Az ellenőrzés-értékelés kérdésköre új megvilágításba kerül a minőségbiztosítás elveinek az iskolai munkára történő kiterjesztésével. Az egyes minőségbiztosítási képzési programok kulcskérdése a folyamatos visszacsatolás módszereinek és eszközeinek kidolgozása. Ezek a helyi tanterv készítésére való felkészítéshez hasonlóan elsősorban a továbbképzési programok részét képezik, jelenleg még nem jelennek meg az alapképzés témái között.

II. A tervezés tanításának módszerei

A tervezés tanítás programjait vizsgálva két szempont érvényesülése figyelhető meg a módszerek megválasztásában,

- a képzési rendszer sajátosságai, illetve
- az eredményes pedagógus jellemzőiről vallott felfogás.

a/ A szaktárgyi és pedagógiai *képzés párhuzamos rendszerében*, mint amilyen a hazai pedagógusképzés, a pedagógia és pszichológia elméleti ismeretek elsajátítása a szaktárgyi tanulmányokkal egy időben történik, és a tanári felkészítés meghatározó eleme. A pedagógiai tudás megszerzésében nagy jelentősége van a tankönyveknek, a szakirodalomfeldolgozásának. Az elsajátított ismeretek elsődleges gyakorlati alkalmazására is a képzőintézményben kerül sor szemináriumi megbeszélések formájában vagy fiktív feladatok megoldásával. A tervezési képességek számára ez utóbbi gyakorlási mód több fejlesztési lehetőséget biztosít, mint más képességekre, mivel a tervezés – azáltal, hogy kevésbé interaktív tevékenység, kevésbé kell hozzá a gyermekek valós jelenléte, - közvetlenül kapcsolódhat a képzőintézményben folyó elméleti képzéshez.

Az iskolai hospitálások tapasztalatai indukciós anyagként, illusztrációként kerülnek felhasználásra a tárgyalt elméleti kérdéseknél, szituáció elemzéseknél. Az elméleti oktatásra épülve, de attól elkülönülve jelenik meg az aktív iskolai tanítási gyakorlat, ahol valós helyzetben kellene alkalmazni az elsajátított elméleti ismereteket. Általában a helyzetből következően az elméleti oktató nem tudja követni hallgatója gyakorlati tevékenységét, nem tud segítséget nyújtani a szükséges elméleti ismeretek felidézésében, ugyanakkor nem kap visszajelzést arról sem, hogy az általa tanítottak milyen mértékben alkalmazhatók a konkrét iskolai feladatok megoldásában, pedagógiai helyzetekben. A pedagógiai

képességek fejlesztése két helyszínen, különböző oktatók és mentorok segítségével történik. Sok esetben a két vezető elméleti ismeretei, nézetei egy-egy adott pedagógiai kérdésről eltérőek, így a képzés második szakasza nem megerősíti az elsőben elsajátított tudást, hanem összeütközésbe kerül azzal vagy kioltja.

A tervezési képességek fejlesztése más képességfejlesztési területekhez képest előnyösebb helyzetben van ebben a képzési formában is, mivel a tervezés, azáltal, hogy kevésbé interaktív tevékenység, kevésbé kell hozzá a gyermek valós jelenléte, közvetlenül kapcsolódhat a képzőintézményben folyó elméleti képzéshez. A pedagógiai tudás megszerzésében nagy jelentősége van a tankönyveknek, a szakirodalom feldolgozásának és a feladatoknak, amelyek egyes tankönyvi témák után az új ismeretek elsődleges alkalmazását biztosítják.

Az u.n. *követő modell* esetében, melyre tipikus példaként az angol rendszer említhető, ahol a szaktárgyi képzés után kerül sor a pedagógiai-pszichológiai képzésre, az elméleti és gyakorlati felkészítés párhuzamosan történik, így azok közvetlenül kapcsolódhatnak egymáshoz. Különösen így van ez az iskolába kihelyezett képzési formában. A probléma ebben az esetben abból adódik, hogy könnyen válik az oktatás prakticistává, a konkrét gyakorlat kiszolgálójává.

Baumann és munkatársainak tankönyve jól illusztrálja *a gyakorlatból a gyakorlatra* tanulás módszertani megoldását:

Az önálló tervezéshez való eljutást a szerzők szerint 4 lépésben lehet elérni:

1. Első lépésben a mentor részletes óratervet készít, majd egy üres óraterv sémát ad a hallgató kezébe, hogy a tanítási óra történései alapján töltsék

ki. Az óra után összehasonlítják a hallgatói jegyzeteket a tanár eredeti terveivel és megvitatják az eltérések okait.

2. A mentor és a hallgató együtt tervezik meg az órát, a mentor tanít, majd ismét közös a megbeszélés.

3. A tervezés során a mentor megismerteti a hallgatót a tervezendő óra előzményeivel, kontextusával, céljaival, s hallgató az óra egy részére önállóan készül fel, azt saját maga tartja meg, majd ismét közösen elemzik, értékelik a tervezést a történetek alapján.

4. Az utolsó fázisban a hallgató a teljes órát megtervezi, - ha igényli, a mentor segít ebben, - majd önállóan megtartja az órát. Utána ismét közös elemzés és értékelés következik. **(Baumann és mtsai, 1997. 157.1.)**

Értéke ennek a programnak, hogy a tervek és a megvalósítás állandó összevetésével reális képet ad a hallgató számára a tervezés jelentőségéről és funkciójáról, ugyanakkor hiányossága, hogy ezt a gyakorlatsort nem előzi meg semmiféle elméleti felkészítés, a kompetencia kialakítása meghatározóan a mentor szakmai színvonalától függ.

Mindkét képzési formában nagy a veszélye tehát annak, hogy egyoldalú lesz a képzés, az ismeretek, az elméleti tudás és a gyakorlati képességek nem kapcsolódnak össze, s ez az elméleti ismeretek felejtéséhez és a gyakorlati munka szituatívvá válásához vezet.

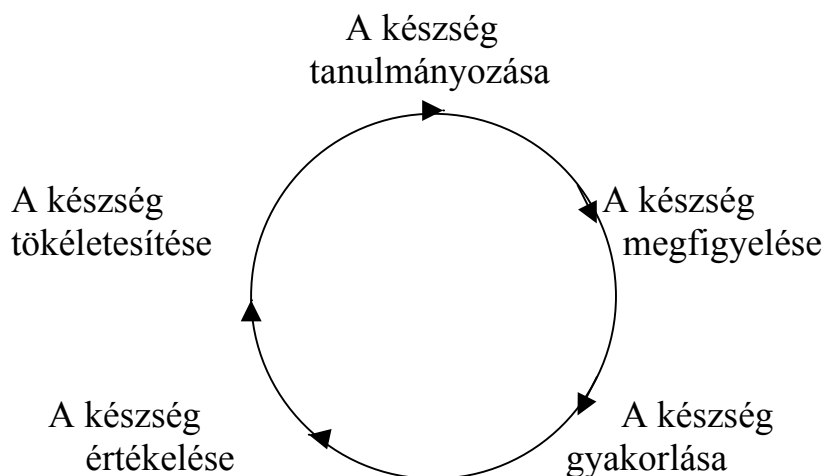
b/Az eredményes pedagógusról vallott felfogás meghatározza a képességfejlesztés irányát, azokat a területeket és módszereket, amelyekre a képzés során kiemelt hangsúlyt kell helyezni.

A 60-70-es évek a képzés fő feladatának azt tekintették, hogy a tanárjelöltek a *pedagógiai tevékenység* egyes elemeit minél magasabb szinten legyenek képesek elsajátítani. Ehhez a megfelelő tanulási folyamat **Perrott** szerint három szakaszra osztható:

- Az első a kognitív szakasz, amelyben a hallgató ismereteket gyűjt a szükséges jártasságokról és készségekről, azok funkciójáról az oktatás folyamatában.
- A második szakaszban a megszerzett ismeretek elsődleges alkalmazása történik meg a képzési program keretében általában laboratóriumi körülmények között vagy könnyített formában az iskolai gyakorlat során.
- A visszacsatolás jelenti a harmadik szakaszban a fejlesztés eszközét. Ez az elemzés és értékelés történhet a megfigyelők szubjektív vélemény nyilvánításával, a hallgató munkájáról készített videófelvétel felhasználásával vagy a tanulók munkájának, viselkedésének elemzése és véleményük meghallgatása alapján.

A fejlesztés ciklikus, a harmadik fázis eredményei visszahatnak az elsőre, és így folytatódik egyre magasabb szinten tovább.

Egyszerűsített sémán ábrázolva a fejlesztés folyamata tehát a következő:



/A készség fogalmát Perrott a nálunk elterjedt jártasság és képesség szinonímájaként használja /
(Perrott, id. Falus, 1986. 16.1.)

A tervezési készség fejlesztésére 1971-ben Weigand és munkatársai, 1872-74-ben a Stirlingi Egyetem kutatói, 1975-ben G.Brown az ulsteri egyetem oktatója dolgozta ki programját, 1977-ben pedig J.Cooper szerkesztésében jelent meg egy kézikönyv a tanítási készségekről **(id.Falus, 1986. 20-25.l.)**

A készségfejlesztés ilyen megközelítésére tipikus példaként említhetők a viselkedési célok megfogalmazását segítő, már a fejezet első felében ismertetett gyakorlati feladatok.

A következő évtizedben a pedagógus eredményességének alapját a kutatók a *pedagógiai gondolkodás és döntéshozatal* minőségében vélték felfedezni, ezért a képzés fő feladatának a gondolkodási folyamatok tisztázását, fejlesztését, a döntéshozatal gyakorlását tartották. Míg az előző korszak a tevékenységek egyre részletesebb és pontosabb leírására törekedett, az újabb tankönyvek és programok a tevékenységekhez kapcsolódó döntési folyamatok kérdéseit tartalmazzák. **(Pl. Decker-Decker, 1988. Baumann és mtsai, 1997)**

Pl. Baumann és munkatársai tankönyvükben az óraterv készítéséhez a következő kérdéssort adják segítségül:

„Tanulmányozd az anyagot, mozogj benne otthonosan! Nézd meg a központi tantervet!

Milyen a csoport általános képessége? Honnan fogod ezt megtudni?

Mit tanuljanak meg a diákok az óra végére?

Milyen szinten célszerű differenciálni?

Hogyan biztosítod a kontinuitást?

Milyen típusú ellenőrzés lesz? Milyen célból? Milyen szempont szerint? Megfelel-e az értékelésed a központi tanterv követelményeinek?

Honnan fogják tudni a tanulók, hogy mi az óra célja?

Ellenőrizd, hogy a tervezett tevékenységek a célok elérését szolgálják-e?

Akarsz házi feladatot adni? Ha igen, milyent? Megvannak-e a szükséges eszközök a tanulók otthonában?

Vannak-e kulcsfontosságú elemek az óra szervezésében?...stb.

(Baumann és mtsai, 1997. 157.l.)

A pedagógiai gondolkodás fejlesztését hangsúlyozzák azok a tankönyvi megoldások is, ahol a szerzők az elméleti ismeretek és gyakorlati feladatok után a vitára alkalmas kérdéseket és problémákat gyűjtik össze.

(pl. Orlich,1992)

A pedagógiai gondolkodás és a döntéshozatali képességek fejlesztésének programja az utóbbi években - elsősorban a konstruktivista pszichológia hatására - a reflektív gondolkodás és magatartás kialakításának feladataival gazdagodott. Ez egyrészt a tanárjelöltek nézeteinek feltárását, saját múltbeli élményeik tudatossá tételét jelenti, másrészt az önellenőrzés igényének kialakítását.

Pl. A tanulási folyamat tervezésének tanításához Pollard és Triggs a következő feladatok megoldását ajánlja:

„1. Idézd fel saját tanulási tapasztalataidat, és gondold végig, mitől vált számodra a tanulás könnyűvé vagy nehezzé?

Hasonlítsd össze a saját tapasztalataidat társaidéval! Vitassátok meg a különbségeket és azonosságokat!

2. Olvasd el Michael Polányi gondolatébresztő írását az individuális tanulás jellemzőiről! Melyek azok az állítások, amelyekben magadra ismersz? Melyek azok a részek, amelyekkel leginkább egyetértesz? Mivel tudnád kiegészíteni a leírtakat?”

(Pollard-Triggs, 1997. 239-241.)

Az önellenőrzés képességének fejlesztését szolgálják Kyriacou könyvének minden fejezetében a témához kapcsolódó kulcskérdések.

Néhány kiragadott példa a tanóra tervezésére vonatkozó kérdésekből:

- Világosak-e a céljaim?
- Megfelelnek-e a tanulóim szükségleteinek, képességeinek és érdeklődésének, kapcsolódnak-e a tananyaghoz, a tanulási folyamat előzményeihez és az ezután következőkhöz?
- Megfelelően szelektáltam-e a tananyagot és a tanulói tevékenységeket? Jó-e az óra felépítése? Segíti-e a tanulók motiválását, a célok elérését?

- Van-e valami, amire gondolnom kell az órán, pl. az egyik tanuló speciális szükségleteire vagy a téma sajátos aspektusára, stb.

(Kyriacou, 1991.32.1.)

A tervezés tanításával, tervezési kompetencia fejlesztésének módjaival kapcsolatban állandóan felmerül az a kérdés, hogy a tanulási folyamatot segítsék-e minta tervek, minta tanmenetek, tematikus tervek és óravázlatok, vagy ezek a pedagógus önálló gondolkodásának és képességeinek fejlődését akadályozzák. Szemléletesen fejti ki ezt a problémát Drozdy már 1936-ban:

„ Az Utasítás megjelenése óta egész sereg terv jelent meg olyan nyomtatványok kiadására, amelyek a vázlatkészítéssel vannak kapcsolatban. Ha ezek közül csak egy is napvilágot látna, s használatba vétetne, mérhetetlenül sokat árthatna a tanítói egyéniségek kialakulásának, a tanítói továbbképzésnek, önállóságnak, mert ezek a nyomtatványok sablonizálnák, megkötnék, megmerevítenék a tanítók pedagógiai gondolkozását. Ezek használata mellett másolássá, rovatok kitöltésévé válna a vázlatkészítés:” **(Drozdy, 1936/a 36.1.)**

A probléma ma is élő . W.Esler és P.Sciortino véleménye szerint - Drozdyhoz hasonlóan - az előre gyártott tervek arra indítják a pedagógust, hogy kis korrekciókkal ugyan, de ezek szerint tanítsanak. Ez a folyamat a tanárt „technikussá”, pusztán kivitelezővé degradálja, ahelyett, hogy a részleges szabadsággal élve „manipulátorként” vagy teljesen szabadon „szintetizátorként” tervezné meg munkáját. **(Esler-Sciortino, 1991)**

Callahan és Clark éppen ellenkezőleg, a mintaterveket a jó tankönyvekhez hasonlóan a minőségjavítás eszközeként említik. Mivel ezeket a legjobb szakemberek írják, a tanulás forrásai lehetnek a

kevesebb tudással és gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára. **(Callahan-Clark, 1988)**

A képességfejlesztés szempontjából eredményesebb módszernek tartja R. Phipps az önálló próbálkozást, mint a minták másolását. Egy gyermekeknek készített tervezés-tanítási program kapcsán azt hangoztatja, hogy a kezdeti lépéseknél nem kell a „tökéletességre” törekedni, ha hiányos és korrekcióra szorul a terv, nem baj. Fontos, hogy az utólagos elemzés, felelősségteljes önelemzés megtörténjék, mert ez a reflektív magatartás kialakulásához vezet, s ez lesz a legfontosabb eszköz a kompetencia fejlesztésére. **(Phipps, 1993).**

Az ellentétes vélemények közül - úgy tűnik - a minták és sablonok készítése győzedelmeskedik a gyakorlatban, mivel a pedagógusok igényei ezt erősítik.

(Falus és mtsai, 1989. Callahan-Clark, 1988. Arends,1991. stb.)

Összefoglalás

A tervezés tanítása, a tervezési kompetencia fejlesztése a pedagógusképző programok nagy többségében megtalálható. A tantervkészítésre vonatkozó ismeretek általában a továbbképzésben, míg a tematikus és óratervezés az alapképzés tematikájába tartozik.

Annak ellenére, hogy a pedagógia elméleti kutatói állandóan kritikával illetik és a gyakorlatban 4 évtizede nem tudott meghonosodni, a képzésben elsősorban a cél-központú racionális tervezési modell és ennek alkalmazása jelenik meg központi feladatként. Részletesen ismertetik a Bloom-féle taxonómiát, a viselkedési célok előnyeit és hátrányait, és konkrét feladatokon keresztül próbálják elsajátíttatni a viselkedési célokban való gondolkodás képességét.

A céltételezés folyamatának tanítása mellett a tananyag elemzésének és elrendezésének kérdései, a tanítási-tanulási stratégia és az ellenőrzés-

értékelés megtervezésével foglalkoznak még a programok. A tananyag strukturálás meghatározói elsősorban a logikai és pszichológiai szempontok, a tanítási-tanulási tevékenységek kiválasztásánál pedig a tanulói önállóság minél nagyobb mértékben való biztosítása játssza a főszerepet. Az értékelés módjainál felhívják a figyelmet a viselkedési célok és ellenőrzésük-értékelésük kizárólagos alkalmazásának, illetve a szummatív értékelés túlsúlyának veszélyeire.

A tervezés tanítás módszerei az elmúlt évtizedekben a pedagógiai képességek és a pedagógiai gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos nézetek változásainak megfelelően gazdagodtak. A programok nagy hangsúlyt fektetnek a reflektív magatartás kialakítására is.

A képzési rendszer sajátosságaitól függően a fejlesztés két élesen elkülönülő megközelítésével találkozhatunk. A párhuzamos képzés során az elméleti megalapozás az elsődleges feladat és erre épül a gyakorlati készségek kialakítása, a követő modellben, ennek is főleg az iskolába kihelyezett képzési változatában a gyakorlati orientáltság a meghatározó, az elmélet csak a konkrét gyakorlati feladatok által felvetődő kérdések megválaszolását segíti.

IV. A HAZAI PEDAGÓGUSOK TERVEZÉSI GYAKORLATA

A szakirodalomban leírt elméleti kérdések, az ismertetett kutatások eredményei és a saját gyakorlati tapasztalataim alapján empirikus vizsgálataim fő célja a következő problémák vizsgálata és megválaszolása volt:

- Milyen sajátosságok jellemzik a pedagógusok tervezési tevékenységét általában?
- Milyen forrásokra támaszkodva milyen döntéseket hoznak a felkészülés szakaszában? Milyen modell alapján írható le tevékenységük?
- Mi jellemzi a döntések gondolati hátterét: az elemzések és az összefüggések feltárásának tudatos felhasználása vagy a kialakult rutinok és az előírásoknak megfelelő sablonok alkalmazása?
- Melyek azok a tényezők /pedagógiai körülmények, személyi sajátosságok/, amelyek befolyásolják a tervezési szokások kialakulását?
- Vannak-e olyan jellemzői ennek a tevékenységnek, amelyek a minőség kritériumaként értelmezhetők?

A három ismertetett vizsgálat ezeket a kérdéseket állította középpontba, s ugyanakkor egymásra épülve, a már feltárt sajátosságokat figyelembe véve mélyítette el a tervezésről kialakult tudásunkat.

A/ A pedagógusok tervezési tevékenységének sajátosságai egy pest-megyei vizsgálat tanulságai alapján

A kutatás egy komplex vizsgálat részét képezte, mely a pedagógusok mindennapi, elsősorban oktatási tevékenységének jellemzőit elemezte, a tervezést, az osztálytermi történések széles körét, a szervezési módok, oktatási módszerek, a differenciálás és értékelés kérdéseit, a tanár-diák kapcsolat jellemzőit, végül a pedagógus tevékenységének értékeléséhez kapcsolódó kérdéseket.

A kutatás célja az volt, hogy feltárja

- egyrészt a korszerű elmélet hatását a pedagógiai gyakorlatra,
- másrészt a gyakorlati tevékenységeknek azon csomópontjait, amelyek kiegészítik és differenciálják meglévő elméleti ismereteinket,
- és a gyakorlatnak azokat a hiányosságait, problémáit, amelyekre különös gondot kell fordítani a pedagógusképzés és továbbképzés során.

Feltételezésünk szerint a valóság feltárásával nemcsak diagnózist állíthatunk fel a tanári munka problematikus pontjairól, hanem valóság-hű képet rajzolhatunk a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók elé, így hidalva át azt a szakadékot, amely az elméleti oktatás és az iskolai gyakorlat közt található.

A nagyszámú pedagógus munkájának leírása alapján igyekeztünk meghatározni

- a pedagógiai tevékenység általános, az iskolatípustól, tantárgytól, gyermekektől és a pedagógusok képzettségétől független jellemzőit,
- a tanítási tevékenységnek a pedagógusok neme, végzettsége, tanítási tapasztalata, az iskolában betöltött funkciója által módosított jellemzőit,
- a tevékenységnek a gyermekek életkora, az iskola típusa által meghatározott jellemzőit,
- a tanított tantárgy befolyásoló szerepét.

A leíró jellegű megközelítésen túl törekedtünk

- a tevékenységek mögött meghúzódó gondolkodási folyamatok, döntési mechanizmusok megismerésére,
- a pedagógiai tevékenységek, különösen a tervező munka és a végrehajtó jellegű tevékenység kölcsönhatásának feltárására.

A pedagógiai tevékenységek széles köréből kiemelten foglalkoztunk azokkal, amelyek a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján is különösen aktuálisaknak vagy problematikusaknak tűntek.

A tervezés területén ilyenek bizonyult a

- a döntések megalapozottsága,

- a célok szerepe a tervezés folyamatában,
- a tematikus tervezés előnyeinek igazolása,
- a pedagógus tudatossága a különböző tevékenységek alkalmazásában. A kutatás módszerei a nagy mintán végzett kérdőíves kikérdezés, és mintából kiválasztott 100 pedagógussal készített 3-4 órás interjú volt.

A kérdőív adatainak feldolgozása a kézi kódolás után számítógéppel történt, ahol különböző szempontok szerinti csoportosítás alapján az alapstatisztikákat készítettük el. Ezt követően a kétmintás t-próba segítségével elvégeztük az egyes rétegek válaszaiból számított átlagok közötti szignifikancia vizsgálatát, valamint a különböző tényezők összefüggéseinek meghatározására a korrelációs együttható szignifikanciájának vizsgálatát.

A magnetofonon rögzített interjúk teljes anyagát legépelgettük. Először minden kutató a saját témáját dolgozta fel, majd a lehetséges összefüggések vizsgálata következett. Az elemzés és értékelés hitelesebbé tételére kiemeltünk az interjúkból néhány jellegzetes véleményt, fejtegetést.

Ezek a források és módszerek tették lehetővé az adatok értelmezését.

Az eredmények összefoglalása a pedagógusok felkészülésének, a tervezés folyamatának logikai lépéseit követi, így az egyes résztvékenységek sorrendjének megfelelően a következő egységekre tagolódik:

1. A tervek készítéséhez szükséges információk, ismeretek megszerzése és elemzése
2. A feldolgozott információk alapján hozott döntések
3. A tervek elkészítése
4. A tervek értékelése

1.A tervezés előkészítő szakasza : információ szerzés, információ feldolgozás

A tervezési tevékenység első lépése mindazoknak a szubjektív és objektív tényezőknek a számbavétele, amelyek hatással lehetnek az oktatás menetére és

eredményességére. Ez a feladat rendkívül sokoldalú információ szerzést és elemzést jelent. A feladat bonyolultságát fokozza, hogy a pedagógusnak azzal is tisztában kell lennie, hogy az egyes tényezők hogyan illeszkednek rendszerbe, melyek a rendszer működését döntően befolyásoló tényezők, melyeknek van másodlagos szerepük, a tényezők között milyen hatásmechanizmusok alakulnak ki.

A gyakorlati munka során azonban az információszerzés leegyszerűsített formában valósul meg. Ez abból adódik, hogy az egyes tényezők dinamizmusuk ellenére viszonylagos stabilitással rendelkeznek, így a rájuk vonatkozó információk hosszabb távon is felhasználhatók. Ilyen segítség például, ha ugyanazt a tananyagot egy tanár egymás után többször tanítja, egy osztályt több éven át vezet. Könnyítik az információ feldolgozást, főleg az oktatási folyamat tényezői közti hatásmechanizmusok tudatosítását a hosszabb tanítási gyakorlat során tudatosan felhalmozott tapasztalatok is.

A tervezés előkészítő szakaszával kapcsolatosan az *új információk forrásairól* a kérdőív 18.kérdése, az *információk felhasználásának módjairól* az interjú 11. 20.21.kérdése alapján kaphattunk választ.

a/ A tervezés során felhasznált források

A központi dokumentumok /tanterv, útmutatók, tankönyvek/ és a szaktudományi, pedagógiai irodalom felhasználásának gyakoriságával a tervezés megalapozottságát kívántuk minősíteni. Mivel a felsorolt tényezők a lehetséges forrásoknak csak egy bizonyos körét merítették ki, a tervezés megalapozottságát nem azonosítottuk a tervezés színvonalával, mindössze a többoldalú forrás felhasználást a magasabb szintű tevékenykedés lehetőségeként értelmeztük. Gyakorisági mutatóként az egyes kategóriákra jutó értékek átlagát használtuk, ahol az 1-es érték az „elsősorban használja”, a 3-as pedig az „egyáltalán nem használja” gyakoriságot jelenti. A 11 megjelölt kategória gyakorisági rangsorát az alábbi táblázat tartalmazza:

Források	Átlag
1. Az adott tárgy tanterve	1,29
2. Az adott tárgy tankönyve	1,33
3. Szakmódszertani kézikönyv	1,71
4. Szakmódszertani folyóirat, tanulmány	1,81
5. Szaktudományi könyvek	1,87
6-7. Továbbképzési tapasztalatok	1,92
6-7. Útmutató a tantervhez	1,92
8. Tantárgyi útmutató	1,95
9. Alapelvek a nevelő-oktató munkához	1,96
10. Egyéb	1,98
11. Általános pedagógiai művek	2,23

Megállapítható, hogy a várakozásnak megfelelően a tantervek és a tankönyvek használata a tervezés során a pedagógusok túlnyomó többségére jellemző. A tantervek első helye a rangsorban valószínűleg azzal magyarázható, hogy a vizsgálat idején még új volt a pedagógusok számára. Ritkábban, de azért olvassák és felhasználják a szakmódszertani, szaktudományi irodalmat is, még kevesebb szerepet kapnak az útmutatók a tervezésben és szinte semmit az általános pedagógiai irodalom.

A gyakorisági rangsor általában előzetes feltételezésünket igazolta, mindössze három ponton merültek fel kérdések:

- Elgondolkodtató, hogy a szakmódszertani könyvek megelőzik a rangsorban a szakmódszertani cikkeket, tanulmányokat, amelyek a legfrissebb kutatási és kísérleti eredményekről számolnak be, s így jobban biztosíthatják a pedagógusok naprakész felkészültségét.

- A tantervek „újdonsága” indokoltá tette volna a tantervi és tantárgyi útmutatók gyakoribb használatát.

- Hogyan értelmezhető az általános pedagógiai művek szinte teljes mellőzése a pedagógusok részéről? Ezek a művek valóban ennyire nem segítik az iskolák napi gyakorlatát, vagy csak közvetetten, a szakmódszertanok, tantervek áttételén keresztül fejtik ki hatásukat?

De vajon a szakmódszertanok beépítik-e az oktatás fejlődését, korszerűsítését segítő általános pedagógiai kutatások legújabb eredményeit?

A kérdések figyelem felhívók, a válaszok a vizsgálat alapján még nem adhatók meg.

Az adatok részletesebb vizsgálata eltéréseket mutat az egyes források felhasználásának gyakoriságában a pedagógusok egyes rétegeinek tervezési sajátosságai alapján.

A *tanterv* használatára vonatkozó adatok szerint a

szakfelügyelők átlaga	1,22
igazgatóké, igazgatóhelyetteseké	1.23
általános iskolában tanítóké	1,27
gimnáziumban tanítóké	1,52

A szakfelügyelők és igazgatók alacsony átlaga funkciójukkal, betöltött feladat körükkel magyarázható. Figyelmet érdemel azonban a gimnáziumi tanároknak az átlagtól legnagyobb mértékben eltérő eredménye. A lehetséges indokok közé tartozhat a tantervek minőségében fellelhető különbség, a pedagógusok nagyobb önállóságra való törekvése. Ez utóbbit támasztják alá a vizsgálat más adatai is.

A *tankönyvek* használatában az összes pedagógus átlagához viszonyítva csak két réteg eredménye, a gimnáziumi tanároké és a 5-10 év között tanítóké tér el negatív irányban /1,39/.

A *szakmódszertani könyvek és folyóiratok* szerepe a tervezésben a tanítóknál és az általános iskolai tanároknál hangsúlyosabb /1,69/, s közülük is elsősorban az u.n. reál tárgyakat tanítóknál /könyvek - 1,63 és folyóiratok -1,65/.

A *szaktudományi könyvek* használata viszont előzetes feltételezésünknek megfelelően a középiskolai, illetve egyetemet végzettekre jellemzőbb, a

szakközépiskolai tanárok átlaga 1,61, a gimnáziumi tanároké 1,72. A két iskolatípus közötti eltérés valószínűleg a szakmai ismeretek gyors fejlődésével magyarázható. A közismereti tárgyak anyagának változása kisebb mértékű.

Az *általános pedagógiai művekben* való tájékozódásra mindössze a szakfelügyelők 1,97-es átlaga utal. Lehet ez a szélesebb körű tájékozódás igényének mutatója vagy csak egyszerűen az elvárásoknak való megfelelésé.

A pedagógusok saját bevallása alapján kialakított kép megerősíti az általánosan elterjedt felfogást, mely az általános iskola alsó és felső tagozatában tanítók módszertani, illetve a középiskolai tanárok szaktudományi orientációjára vonatkozik. A gyakorlati munka tehát nem változtatja meg a képzés során tapasztalható szemléletbeli különbségeket, nem „kényszeríti” az általános iskolában tanítókat a szaktárgyi ismeretek megújítására, bővítésére, a középiskolai tanárokat az új módszerek felkutatására, megismerésére.

A kérdőív 18.kérdésére adott válaszok átlagainak eltérését a *t-próba* segítségével elemeztük. Szignifikáns eltérések / $p < 0,05$ / pedagógusok alábbi csoportjai között volt kimutatható:

Megalapozottabb a tervezése a	
képesítetteknek	a képesítés nélkülieknél
tanárképzőt végzetteknek	a tanítóképzőt végzetteknel
tematikusan tervezőknek	a tematikusan nem tervezőknel
szakmai továbbképzésben,	a továbbképzésben, kísérletben részt nem
kísérletben résztvevőknek	vevők

Ez az összehasonlítás alapot ad arra, hogy a források szélesebb körű használatát a szakmai igényesség egyik jelének tarthassuk.

A *tanított évek számának* növekedésével – előzetes feltételezésünkkel ellentétben - fokozatosan nő a különböző információforrások felhasználásának gyakorisága. Ennek az eredménynek a realitásával kapcsolatban kétségeink támadtak az interjúkban kapott válaszok alapján. Arra a konkrét kérdésre, hogy

milyen módon változott az egyes pedagógusok tervezési tevékenysége az évek során, egyetlen egy pedagógus sem adott olyan feleletet, amely az előbbi eredményt erősítette volna. Mindössze 8%-uk fogalmazta meg általánosságban az igényesség, rendszeresség és tudatosság fokozódását /2.sz.melléklet 22.kérdés/.

b/ A tanulókról szerzett információk hatása az oktatási folyamat tervezése során hozott döntésekre

A tervezés előkészítő fázisában a feldolgozandó információk fontos csoportját a tanulókkal kapcsolatos ismeretek alkotják. Az interjúk során azt vizsgáltuk, milyen mértékben befolyásolja a tanárt az oktatás tervezése során az egyes tanulókról, illetve a tanulócsopotról meglévő tudása.

Azokra a kérdésekre, amelyek a módszerek és szervezési módok megválasztásának szempontjait tárták fel, a válaszolók 42%-a, illetve 53%-a hivatkozott a tanuló tudásszintjére, életkori sajátosságaira, képességeire. /2.sz.melléklet 24. 26. 27. kérdései /. Ugyanakkor a tervezésre vonatkozó kérdés válaszaiban 67%-uk vallja, hogy a tervezés során nem veszi figyelembe a gyermekek sajátosságait, mert a tantervi tananyagot el kell végezni. Azért sem kényszerül a probléma végiggondolására, mert az osztály mint egész képes a tananyag elvégzésére, legfeljebb az egyes gyermekek különböző szinten lesznek eredményesek. Bár az eredmények nem fedik egymást, egy bizonyosan megállapítható, a pedagógusok kb. fele egyáltalán nem veszi figyelembe sem a felkészülés, sem a tanítás során, hogy különböző sajátosságokkal rendelkező tanulókkal foglalkozik.

A pedagógusoknak csak 13%-a említi, hogy a gyengébb és erősebb osztályok számára kiegészítő feladatokat tervez, s mindössze 1 pedagógus beszélt arról, hogy a tervezés során előre gondol arra, hogy csöndes, nehezen aktivizálható

osztályban fogja az órát tartani, ezért az érdeklődés felkeltésére különös gondot kell fordítania.

Az ilyen módon megtervezett órák célkitűzése sok esetben nem teljesíthető. Mivel a pedagógus a tervezés során nem vette figyelembe a tanulói sajátosságokat, az óra folyamán gyakrabban el kell térnie a tervezett menettől, mint az pedagógiailag szükséges és indokolt volna. Ezt igazolják a tervezett menettől való eltérés indoklásában a tanulókra való hivatkozás adatai.

Az eltérés okai:

- A gyermekek nem a várt választ adják 18 %
- A tanulók nem értik az anyagot 19 %
- A tanulók nem rendelkeznek a szükséges előismeretekkel 13 %

Elmondható tehát, hogy a pedagógusoknak kb. felénél a tanulók és tanulási feltételek figyelembe vétele nem jelenik meg szempontként a tanításra való felkészülés során. Ezt részben az érvényes oktatáspolitikai elvárásokkal és a feltételrendszer sajátosságaival indokolják /egységes követelmények és tananyag mennyisége, magas osztálylétszámok, stb./ Valószínű, hogy a pedagógiai tudás hiányosságai és a „konzervatív” szemlélet szintén fontos tényezők a helyzet magyarázatában.

2. Döntések a feldolgozott információk alapján

A tanári döntések vizsgálatánál a *kérdőíves felmérés* alapján adatokat gyűjtöttünk arra vonatkozólag, hogy melyek azok a tényezők, amelyekkel kapcsolatban a pedagógusok döntéseket hoznak felkészülésük során, s milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes tényezőknek. A jelentőség mérésére a tervekben való előfordulás gyakorisága szolgált. Különös figyelmet fordítottunk azokra a területekre, amelyek napjainkban a kutatások fényében a legdinamikusabb változásokat mutatják, a céltételezés kérdéseire, a cél- vagy

tananyagközpontú tervezésre, a célra orientált ellenőrzés-értékelés megvalósulására és a tanulói tevékenység jelentőségének növekedésére.

Az *interjúk* alapján képet alkottunk arról is, hogy a pedagógusok döntései milyen mértékben tudatosak, az egyes tényezők megválasztásában milyen szerepet játszik a tényezők közti kapcsolatok, hatásrendszerek felismerése és figyelembe vétele, nevezhetjük-e koherens stratégiának a döntések eredményeként megszülető tevékenységi terveket?

Az oktatási folyamatot befolyásoló egyes tényezők előfordulási gyakoriságát és a gyakorisági rangsort a tanárok óraterveinek tartalmára vonatkozó adatok alapján állítottuk össze /kérdőív 17.kérdés/

Az óravázlatokban előforduló tényezők gyakorisági rangsora

	Tényezők	Előfordulás %-ban	gyakorisága
1.	A tananyag logikai lépésekre bontása	83,4	
2.	Gyakorló feladatok	80,2	
3.	Tanulói tevékenység	75,6	
4.	Az óra célja	73,6	
5.	Házi feladat	72,2	
6.	Szemléltetés	68,6	
7.	Oktatási módszerek	59,9	
8.	Ellenőrzés-értékelés	52,0	
9.	Kiegészítő anyag	42,3	
10.	Tanári kérdések	35,1	
11.	Tábla képe	34,1	

Az adatok tanúsága szerint a tervezés során hozott döntések elsősorban az oktatás tartalmára vonatkoznak /1. 2. 5. tényező/, kivéve a kiegészítő anyagot, amelynek tervezése csak a pedagógusok kisebb hányadára jellemző. Pozitívan értékelhető, hogy a tanulói tevékenység az óratervek döntő többségében szerepel, ugyanakkor a célok és az ellenőrzés-értékelés jelentősége elmarad az elméleti elvárásokhoz képest.

A rangsor értékelésénél feltétlenül figyelembe kell vennünk, hogy a pedagógusok minden csoportjának tervezési gyakorlatára ez jellemző, függetlenül életkoruktól, szakmai múltjuktól, az iskolatípustól, melyben tanítanak, szaktárgyuktól, stb. Egyetlen tényező, az „óra célja” mutat csak eltérést, melyre a célok részletesebb tárgyalásánál térünk ki. A rangsor egységessége felveti azt a kérdést, hogy az egyes szaktárgyi sajátosságok miért nem befolyásolják a tényezők helyzetét. Azonos jelentősége van pl. az irodalom tanításban és a matematikában a gyakorló feladatoknak? Ugyanolyan fontos a középiskolai történelem órára való felkészülésben a módszerek megtervezése mint az alsó tagozatos orosz esetén? A kérdésekben megfogalmazódó kételyek azonban valószínűleg abból adódnak, hogy a kérdőívnek ez a kérdése módszertanilag nem volt megfelelő, s így a válaszok értelmezésével óvatosan kell bánni. A pedagógusok egy része számára a „gyakorló feladatok, tanulói tevékenység, szemléltetés, módszerek” kategóriák nem különültek el egyértelműen, s így az egymáshoz viszonyított rangsoruk is bizonytalan.

Az azonos rangsoron belül meglévő mennyiségi eltérések az egyes tervek részletességének különbözőségéből erednek. A részletesség kérdését azért érdemes megvizsgálni, mert a pedagógusok a jó tervezés kritériumaként értékelik. A tervekben szereplő tényezők mennyiségi *növekedése* szignifikáns korrelációt mutat a tanárok elégedettségének mértékével saját tervezési tevékenységükre vonatkozóan.

A kérdőívekben felsorolt 11 kategória közül az összes pedagógust figyelembe véve egy óravázlat átlagosan 6,77 tényezőt tartalmaz. Ezen belül *t*-próba segítségével szignifikáns különbségek mutathatók ki a pedagógusok egyes csoportjai között. A pedagógusok terveinek részletességét befolyásolja az

- *iskolatípus*, s ezzel összefüggésben az *iskolai végzettség*: a középiskolai és egyetemet végzett tanárok átlaga 6,0 alatt van,
- a *tanított tantárgy* : a humán tárgyat tanítók átlaga 7,26-7,37,
- a *pedagógusok neme*: a nők óravázlatai részletesebbek.

A várttal ellentétben nem befolyásoló tényező a pályán eltöltött évek száma, mindössze a 30 évnél régebben tanítóknál mutatkozik némi csökkenés az átlaghoz viszonyítva /6,13/.

Az adatok értékeléséhez feltétlenül szükség lenne annak a kérdésnek a tisztázására, hogy az óravázlat részletessége milyen összefüggést mutat az oktatás hatékonyságával. Erre a vizsgálat nem nyújtott lehetőséget, hiszen a pedagógusok bevallása alapján készült el a kép, amelyet nem szembesítettünk a valódi gyakorlatukkal. Azt viszont világosan érzékelhettük, hogy a részletes vázlatkészítés elvárásként fogalmazódik meg a jó pedagógussal szemben, hiszen éppen azokra a rétegekre jellemző, akik tevékenységük más területein is jobban igyekeznek az elvárásoknak megfelelni /pl. a tanítók, nők/.

A kérdőívben felsorolt 11 tényező közül kiemelten vizsgáltuk a korszerűsítési tendenciák szempontjából különösen fontosnak tartott cél kategóriát, az ellenőrzés-értékelés és a célok viszonyát, illetve a tanulói tevékenységet.

A *célok gyakorisága* a kérdőív adatai alapján a következő eltéréseket mutatja a pedagógusok különböző rétegeinél:

Iskolatípus, végzettség	A célok előfordulási gyakorisága a válaszolók %-ában
Általános iskolában tanítók	73,77
Szaktanárképzőben tanítók	56,63
Gimnáziumban tanítók	38,96
Szakközépiskolában tanítók	35,59
Felsőfokú tanítóképzőt végzettek	79,25
Középfokú tanítóképzőt végzettek	73,10
Tanárképzőt végzettek	73,00
Képesítés nélküliek	68,96
Egyetemmet végzettek	52,88

Az adatok azt mutatják, hogy a célkitűzések megtervezésének gyakoriságát alapvetően az iskolatípus határozza meg, hisz az egyetemmet végzettek is, ha általános iskolában tanítanak, bevallásuk szerint gyakrabban fogalmazzák meg a

célokat, mint hasonló végzettségű középiskolai kollégáik. Míg az általános iskolai pedagógusoknál a rangsorban a céltételezés a negyedik helyet foglalja el, ugyanez a gimnáziumi tanároknál csak a kilencediken. Ez a jelenség valószínűleg a pedagógussal szembeni elvárások különbözőségével és nem racionális szakmai okokkal magyarázható. Ezért alaposabb vizsgálódásra van szükség, ha a mennyiségi mutatók alapján a minőségre akarunk következtetni. A célok megtervezése elvileg a pedagógus tudatos, tervszerű munkájának kritériuma lehet, ha a célok valós helyzetelemzés, tartalomelemzés által megalapozottak. Nem értékelhetők viszont pozitívan, ha a külső elvárásoknak való megfelelés eredményei csupán formálisak, s nem illeszkednek szervesen a pedagógiai folyamatba.

Az interjúkban összegyűjtött információk lehetőséget adtak az előzőekben megismert adatok differenciáltabb értékelésére.

A megtervezett célok két csoportra oszthatók:

- 41,53 %-uk nevelési cél,
- 58,46 %-uk oktatási cél.

A célok két kategóriáját a pedagógusok által használt terminusok alapján alakítottuk ki. Nevelési célként fogadtunk el minden általuk annak tartott célt, míg az oktatási cél kategóriájába soroltuk a didaktikai és képzési célként jelöltek is.

A *nevelési célokat* a megkérdezettek 26 %-a a tematikus terv szintjén tartja megfogalmazhatónak, mivel ezek egy-egy nagyobb tematikus egységre vonatkoztathatók. A válaszolók 21 %-a szerint formális és erőltetett dolog nevelési célokat fogalmazgatni:

„Hát ezekkel a sablon dolgokkal problémáim vannak. Az ember egy óráig töpreng, hogy milyen legyen a nevelési cél, s ezzel elmegy az idő.”

„...mindenhová lehet szülni egy nevelés célt!?”

A pedagógusok 3 %-a elégségesnek érzi a tantervi célkitűzések változatlan átvételét.

Az *oktatási célok* meghatározását természetesnek tartják a pedagógusok, nincs bennük olyan ellenérzés, mint a nevelési célokkal szemben. Ugyanakkor mindössze 36 %-uk érzi, hogy a célok tervezése, tudatosítása pozitív hatással van a tanítás menetére. 7 %-uk pedig fél, hogy merevvé teszi a tanítást és a célok rugalmas kezelésére hívja fel a figyelmet.

Bár a tanárok nagy része igyekszik elkerülni az általános megfogalmazásokat, konkrét, a szaktárgyának és a gyerekcsoportnak megfelelő célokat próbál kitűzni, a pedagógusok által említett példák legnagyobb része /90 %/ mégis az általánosság szintjén marad, pl.:

„Pontos munkára nevelés”, „logikus gondolkodásra nevelés”, „egészséges életmódra nevelés”, „hazafiságra nevelés”, stb.

Az eredményekből kirajzolódó kép azt mutatja, hogy a pedagógusok tervezésük során egyrészt nem tulajdonítanak nagy jelentőséget az önálló céltételezésnek, másrészt nincs elég szaktudásuk ezen a téren, amely segíthetné őket a konkrét helyzetnek megfelelő reális célok megfogalmazásában.

A *célra orientált ellenőrzés-értékelés* a pedagógusok nagy többségénél nem tudatos tervezés eredménye, legfeljebb központi segítség hatására valósul csak meg, pl. a központi témazárók, felmérő lapok használatával.

A tantervi követelményrendszer sem tölti be meghatározó szerepét az értékelés terén. Annak ellenére, hogy a pedagógusok felkészülésük során igen gyakran forgatják a tantervet, a tanulók évvégi értékelésénél csak 14 %-uk hivatkozott a „tantervi követelményrendszerben megállapított szintre”, mint viszonyítási alapra.

A felkészülés során mindössze a pedagógusok 35 %-a gondol arra, hogy céljainak elérését ellenőrizze, és 12 %-uk említette, hogy a célok feladatokra bontva jelennek meg terveiben.

Az ellenőrzés-értékelés tervezésével kapcsolatban ugyanakkor különböző szintű ellenvetések hangzottak el /interjú 12-13.kérdés/. Az ellenőrzést nem tervezők 20 %-a szerint az „eredmények nagy része nem mérhető, illetve az eredmények

csak hosszan érnek be”. Néhány pedagógus teljesen elveti a tervezést ezen a téren, mivel „...nem lehet előre tervezni, csak spontán ellenőrzést kell tartani, különben sincs idő rá, felesleges munka.” Az ilyen szélsőséges vélemények rávilágítanak a szemlélet-változtatás szükségességére a pedagógiai értékelés funkciójának helyes értelmezése terén.

A *tanulói tevékenység* tervezését azért emeltük ki a résztvevők közül, mert azt a tanuló-és tanulás-központú pedagógiai szemlélet egyik megnyilvánulásaként értelmeztük. A következő táblázat azt mutatja be, hogy milyen összefüggés található a tanulói tevékenység tervezése és az iskolatípus, illetve a tanított tantárgy között.

Iskolatípus	A tanulói tevékenység tervezésének előfordulási gyakorisága %-ban
Összes pedagógus	75,60
Általános iskolában tanítók	77,87
Szaktanárképzőben tanítók	63,37
Gimnáziumban tanítók	57,14
Szakközépiskola és szaktanárképzőben tanítók	53,12
Szakközépiskolában tanítók	49,15
Gimnázium és szakközépiskolában tanítók	45,03
Tanított tárgy	
Orosz tanárok	89,49
Tanítók	80,79
Magyar tanárok	78,02
Biológia tanárok	77,35
Földrajz tanárok	77,21
Történelem tanárok	76,87
Matematika tanárok	75,45
Fizika tanárok	70,53
Technika tanárok	70,25
Angol tanárok	69,76
Kémia tanárok	68,12
Német tanárok	64,70

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók életkorával csökken a tevékenykedetésükre való előzetes felkészülés és jellemzőbb a tanári dominancia. A fejlesztés követelményeinek az ellentétes irányú változások irányába kellene mutatniuk, de értelmezhető a jelenség a tanulók hosszabb ideig

tartó figyelem koncentrációjával is. Pesszimistább megközelítésben kevesebb fegyelmezetlenségi problémától kell tartani a középiskolások körében.

Hasonlóan ellentmondásos eredményre vezettek a tantárgyak szerinti bontásban megjelenő adatok. A mennyiségi mutatók alapján megállapítható, hogy a pedagógusok tisztában vannak a tanulók tevékenykedtetésére vonatkozó elvárásokkal, ezt igazolják a magas százalékos arányok. A kialakult rangsor ugyanakkor azt mutatja, hogy a tantárgyi sajátosságok nem befolyásolják a tanárok tervezését ezen a téren. Pl. a különböző idegen nyelvet tanító tanárok az 1.10. és 12. helyeken osztoznak, a történelem tanárok megelőzik a matematika, fizika, kémia, sőt a technika tanárokat is. A tudatosság hiányára utal az is, hogy a megkérdezettek egyáltalán nem tudták megindokolni a tanulói tevékenység megtervezésének fontosságát, mindössze egy próbálkozás és egy konkrét válasz született, mely az alkalmazott módszerrel való szoros kapcsolatra utalt. Hasonló bizonytalanságot mutatnak azok a válaszok, amelyek a célok és a választott módszerek közti összefüggést igyekeztek feltárni /interjú 31.kérdés/. 28 %-uk tükrözött valós összefüggést, 52 %-uk értelmezhetetlen volt, 7 %-ban pedig nyíltan bevallották, hogy még soha nem gondolkodtak ilyen kérdéseken. A tudatosság hiányát mutatják a többi tevékenység vizsgálatának eredményei is, pl. módszerek és stratégiák, differenciálás, értékelés, stb. /Falus és mtsai, 1989/

Az elmondottak alapján a pedagógusok döntései a tervezés folyamatában a tananyag-centrikus megközelítésre utalnak. A konkrét célok tervezése, illetve a célok és az ellenőrzés-értékelés egységben való értelmezése a nagy részük számára ismeretlen gondolat. Tervezési szokásaikat az adott iskolatípus hagyományos szokásai és elvárásai befolyásolják. Igen kis mértékben jellemző a korszerű szakmai ismeretekre alapozott pedagógiai tudatosság.

3. A tervek elkészítése

A tervek elkészítésével kapcsolatban két problémakört igyekeztünk feltárni:

A/ A különböző tervtípusok funkciójára és sajátosságaira vonatkozó nézeteket, kiemelten a tematikus tervről vallottakat,
 B/ az írott tervekre vonatkozó álláspontokat.

A/ A hazai pedagógiai gyakorlatra három féle terv készítése jellemző, a *tanmeneté, tematikus tervé és óravázlaté.*

Véleményünk szerint a három tervtípus tartalmát és részletességét alapvetően befolyásolja a pedagógus tapasztalati bázisa. Míg a kezdő tanár a konkrét folyamatok tényezőkre vonatkozó döntéseket csak az órára való felkészülés során tudja meghozni, mert csak akkor rendelkezik a döntéshez szükséges információk nagy részével, addig a sokéves tapasztalattal rendelkező kollégának már az év elején lehetősége van ismeretei birtokában a tervek részletesebb kidolgozására. Ebből feltételezhető, hogy a tanár által készített tervek tartalma, egymásra épülése a pályán eltöltött évektől függően változik, azonos szintű felkészülés esetén is. Ezért sem indokolható az egységes előírás sem a formai sem pedig a tartalmi elemekre vonatkozóan.

A *tanmenettel* kapcsolatban a következő kérdésekre kerestük a választ

/kérdőív 14., interjú 1-2.kérdés/:

- Miben látják a pedagógusok a tanmenetírás jelentőségét?
- Milyen módon befolyásolja az irányító tanmenet az egyes pedagógusok tervezési tevékenységét?

A kérdőív válaszai alapján a megkérdezettek 84 %-a szükségesnek tartja a tanmenetírást. Indoklasként két szempont fogalmazódott meg:

- Nagyon fontos az időbeosztás tervezése /22%/
- A pedagógus rá van kényszerítve, hogy az egész évi anyagot átfogóan lássa /28%/.

Ezek a válaszok valóban a tanmenetek leglényegesebb funkcióit érintik. Hiányzik viszont a követelmények, a tantervi koncentráció és az oktatási

eszközök számbavétele, amelyek szintén a tanmenetkészítés feladatkörébe sorolhatók.

Az irányító tanmenet szerepére a következő adatokból következtethetünk:

Felhasználja az irányító tanmenetet a pedagógusok 69 %-a, ebből 37 % változtatás nélkül veszi át, 27,8 % támaszkodik rá. Az irányító tanmenet legfontosabb funkciója, hogy segítséget, mankót jelent a tervezésben /67 % vallja /, különösen fontos a kezdő és a képesítés nélküli pedagógusok számára /15 % említi/. Optimális megoldásnak a központi és az egyéni tanmenet kombinációját tartja a megkérdezettek 75 %-a.

Az irányító tanmenet mellett a válaszolók 84 %-a szerint hasznos lenne minta tervek készítése a tematikus tervek és óratervek szintjén is. Ez nemcsak a kezdőket segítené, hanem mindenki számára mintát, ötleteket adna, főleg új tantervek és tankönyvek bevezetésekor. Ezek a központi tervek nem korlátoznák pedagógiai szabadságukat, hanem éppen az alternatív választás lehetőségét biztosítanák, gazdagítva a tanárok pedagógiai-módszertani fegyvertárát. A megkérdezetteknek mindössze 2 %-a fél csak attól, hogy az ilyen jellegű segítség „lustává tenné a tanárokat.”

A tematikus tervezéssel kapcsolatos problémakörből a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Milyen mértékben jellemzi pedagógusaink tervezési gyakorlatát a tematikus tervezés?
- Hogyan változik a tanmenet és óravázlat szerepe, tartalma a tematikus tervezés hatására?

a/ A tematikus tervezés elterjedtségét a kérdőív válaszai alapján számított átlaggal fejeztük ki /rendszeresen készít tematikus tervet-1, nem készít rendszeresen tematikus tervet-3/.

Az eredményeket a táblázat foglalja össze:

Pedagógus csoportok	Előfordulás átlaga
Összes pedagógus	1,81
Általános iskolában tanítók	1,83
Alsó tagozatban tanítók	1,91
Középiskolában tanítók	1,71
Gimnáziumban tanítók	1,64
Középfokú tanítóképzőt végzetek	1,83
Felsőfokú tanítóképzőt végzetek	1,93
Tanárképző főiskolát végzetek	1,79
Egyetemét végzetek	1,73

A tematikus tervezés tehát nem vált még a pedagógusok rendszeres gyakorlatává. Leginkább a gimnáziumi tanárok tevékenységét jellemzi /1,64/, legritkábban a tanítók alkalmazzák /1,91/. Ez a különbség természetesen következik a tananyag strukturálás sajátosságaiból a kicsik és a középiskolások esetében.

Ha a pedagógus véleményeket elemezzük, arra a következtetésre juthatunk, hogy a tematikus tervezés funkciója és jelentősége nem eléggé tisztázott a tanárok körében.

Egy 2-5 éve tanító általános iskolai orosz tanár a következőket mondta: „Akinek rendes irányító tanmenet van, azt kiegészíti a saját dolgaival, az osztályra vonatkozó tapasztalataival, óráról órára rendszeresen részletes vázlatot készít, annál feleslegesnek tartom a nagy terhelés mellett, hogy plussz még egy tervet is írjon. Ezt így érezzük, - közösen is így beszéltük meg – hogy nem gyakorló emberek találták ki, hogy tematikus tervet írjunk, hanem olyanok, akik bent ülnek itt vagy ott..”

Egy 20-25 éve dolgozó tanító szerint „...ez nem nyújt annyi segítséget, amennyi ráfordítás van. Szerintem, ha több idő jut arra, hogy egy óravázlatot megírjon a

nevelő, sokkal több eredményt ér el vele, mint a tematikus tervezéssel. Nekem ez a véleményem.”

Az interjú válaszaiból /interjú 6. 7. kérdés / képet kaphattunk a tematikus tervezéssel kapcsolatos gyakorlati problémákról is.

- A tematikus tervezés szakirodalomban leírt formája csak azokban a tárgyakban alkalmazható, amelyek koherens tematikus egységekből épülnek fel.

- A tantárgyak egy jelentős csoportjánál a téma helyett egy-egy lecke /pl. idegen-nyelv / vagy néhány óra laza egysége /pl. alsó tagozat / képezheti a középtávú tervezés alapját.

- Az u.n. készségtárgyak esetén a tantárgy struktúráját az egyes készségek különböző szintjeinek egymásra épülése alkotja, ezért nem releváns számukra a tematikus tervezés.

b/ A tematikus tervezés jelentőségét látszanak igazolni azok a részletesebb vizsgálatok, amelyeket a tematikus tervek és óratervek tartalmára és a tematikusan tervezők tervezési gyakorlatára vonatkozóan végeztünk.

A tematikus tervek tartalma:

Tartalmi elemek	Előfordulási gyakoriság %-ban
Az oktatás tartalma /tananyag lépésekre bontása, kiegészítő anyag/	75
Oktatási cél	48
Szemléltető eszközök, segédanyagok	47
Nevelési cél	31
Gyakorló feladatok, házi feladat	24
Tantárgyi koncentráció	16
Módszerek és szervezési módok	16
Ellenőrzés-értékelés /előzetes felmérés, témazáró /	8

/A módszerek és szervezési módok a terminológiai bizonytalanságok miatt kerültek egy kategóriába /

A táblázatból leolvasható, hogy a tematikus tervek konkrétabb szinten ismét megjelenítik a tanmenetek feladatainak egy részét / céltételezés, tartalmi kérdések, koncentráció, eszközválasztás /. Ez az év eleji terhek csökkentése mellett a tervezés megalapozottabbá válását, a megvalósítás realitásának növekedését biztosítja.

A tematikus tervezés és az órára való felkészülés közötti összefüggésekre a *tematikusan tervezők és nem tervezők* óravázlatainak részletességében megmutatkozó különbségekből következtettünk

Óravázlat tartalmi elemei	Tematikusan tervezők esetén az előfordulás %-ában	Tematikusan nem tervezők esetén az előfordulás %-ában
Óra célkitűzése	76	71
Tananyag logikai lépésekre bontása	83	85
Tanulói tevékenység	81	79
Kiegészítő anyag	50	38
Módszerek	64	52
Tanári kérdés	34	33
Gyakorló feladatok	79	84
Házi feladatok	71	75
Ellenőrzés-értékelés	60	42
Szemléltetés	72	66
Tábla képe	36	30

Az óravázlatok tartalmát tekintve a tematikusan tervező pedagógusoknál a *kiegészítő anyag, a feldolgozás módszerei és az ellenőrzés-értékelés* megtervezésében mutatkozik a legnagyobb pozitív eltérés a tematikusan nem tervező pedagógusokkal szemben. A tematikus tervezés azáltal, hogy a feladatok arányosabb elosztását jelentheti, lehetőséget nyújt az órára való felkészülés alaposabbá tételére.

A tematikus tervezés elterjesztésének fontosságára vonatkozó nézeteink igazolását láttuk azokban az eredményekben is, amelyeket a pedagógusok tervezési mutatóinak *t*-próbás vizsgálata alapján kaptunk. Szignifikáns különbség van a tematikusan tervezők és nem tervezők között az előbbiekre javára

- a tervezés megalapozottságában,
- a tervezés részletességében,
- a pedagógusok elégedettségében saját tervezési tevékenységükre vonatkozóan

Empirikus adataink alapján elmondható, hogy a tematikus tervezés a szaktárgyi specifikumok figyelembe vételével növeli a tervezés realitását, arányossá teszi a terhelést és ezáltal elősegítheti az oktatás hatékonyságának növelését. Mivel a hazai gyakorlat számára új tervezési forma, a képzésben a tervezés tanításánál erre kell a hangsúlyt helyezni.

B/ A *tervek kivitelezésével* kapcsolatban azt vizsgáltuk, mennyire jellemzi pedagógusainkat az *óravázlat írásban történő rögzítése*. A tervezési tevékenységnek erre az általunk másodlagosnak és formai megközelítésnek tartott sajátosságára azért fordítottunk figyelmet, mert tapasztalataink szerint a gyakorlat számára igen eleven probléma. A megkérdezett szinte kivétel nélkül mind kitértek a kötelező óravázlat írás kérdésére.

A válaszok alapján a pedagógusok

- 46,8 %-a mindig írásban készül
- 38,2 %-a általában írásban készül
- 8,2 %-a ritkán készül írásban

Az adatok *t*-próbás vizsgálata azt mutatja, hogy az írott terv készítésének gyakorisága függ a pedagógus nemétől /a nőkre jellemzőbb/ és a végzettségtől / a végzettség magasabb szintjén csökken az írott óravázlatok száma/.

Nem függ a tanított tárgy sajátosságaitól, kivéve a matematikát. Ez utóbbi at egyik interjú alany a következőkkel magyarázta: „Egy tanárnak feltétlenül meg

kell oldania előre azokat a példákat, amelyeket az órán a tanulóknak fel akar adni.”

Az interjú válaszai /interjú 9.kérdés/ a tantárgyi sajátosságokon túl az írásbeliség előnyeit a következő gyakorlati szempontokkal támasztották alá.

- Az írásban történő megfogalmazás segíti a gondolatok tisztázását és pontosítását.
- Az emberek nagy része un. vizuális típus, akinek szüksége van a gondolatban hozott döntések írásbeli rögzítésére.
- A leírt tervek a későbbiekben is felhasználhatók az új feltételrendszernek megfelelő változtatásokkal.
- Különös jelentősége van a tervek írásban való rögzítésének a tanárjelöltek és a kezdő pedagógusok esetében, amikor a tervezés bonyolultsága, komplexitása miatt nem képesek még gondolatban átlátni az összefüggéseket, megjegyezni az egyes döntéseket. Az írott tervek a tanítás során is támaszt, segítséget jelentenek abban, hogy a tanulók gondolatai, szabad asszociációi ne vigyék teljesen mellékvágányra az óta menetét.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok az órára való felkészülést általában azonosítják az írásban való tervezéssel, s ezt széleskörűen indokolják is. A szakmai érvek mellett megfogalmazzák az elvárásoknak való megfelelés szempontját is. A már említett részletes tervezés mellett az írásban történő tervezés a pedagógusok elégedettségének másik forrása. Ez a „sokat írtam, tehát jól terveztem” gondolkodásmód arra figyelmeztet, hogy a pedagógusok tervezési tevékenységének értékelési kritériumaként nem a formális megvalósításra kellene a hangsúlyt helyezni, hanem a pedagógus tudatosságát kellene vizsgálni.

4. A tervek értékelése

A tanítási tervek minőségének vizsgálata a pedagógia elméletében és gyakorlatában egyaránt megoldatlan feladat. Nincs valójában olyan általános kritériumrendszer, amely alapján eldönthető volna, hogy az adott terv milyen

minőségű. Az egyszerűbb és zárt rendszerek működésének tervezésénél a megvalósíthatóság, illetve a megvalósulás módja egyértelműen utal a tervezés gyengeségeire és pozitívumaira. Az oktatási folyamat viszont olyan bonyolult és soktényezős nyitott rendszer, ahol a terv 100 %-os megvalósulása nem jelenti annak értékességét is.

A tervek elsődleges értékelésének a tervezési folyamatot követően kellene megtörténnie. A hipotetikus döntések felülvizsgálatával korrekcióként újabb variánsok kidolgozására kerülhet sor. A gyakorlatban azonban a pedagógusok nem ismerik el az alternatív megoldások tervezésének reális lehetőségét. Mindössze 1 tanár beszélt arról /interjú 20.kérdés/, hogy amikor bemutató órát tart vagy igazgatói, szakfelügyelői látogatásra készül, többféle módon is végiggondolja az óra menetét, keresve az optimális megoldást.

A tervek értékelésének legmegbízhatóbb forrása az oktatás eredményessége. Az eredmények elemzése során a pedagógus feltárhatják azokat az összefüggéseket is, amelyek a felkészülés minősége és a tanulási eredmények között vannak. Ha sikerül elkülöníteni a tervezés során elkövetett hibákat és tévedéseket, lehetővé válik a közvetlen korrekció mellett a tapasztalatok későbbi felhasználásával a tervezési tevékenység színvonalának emelése.

A tervek utólagos értékelésére az interjú 5. kérdésében gyűjtöttünk információkat.

A pedagógusok 89 %-a készít kiegészítő feljegyzéseket tanmenetéhez, óravázlataihoz. Ezek közül 40 % vonatkozik az időbeosztás korrekciójára, 13 % a tartalom, 13 % a módszerek, 7 % pedig a célok változtatására utal. Az utóbbiak általában nem a sikertelenség ok-feltáró elemzésének eredményeképpen fogalmazódnak meg, hanem a folyamat közben támadt „jó ötletek” regisztrálásai /2.sz. melléklet 35.kérdés/.

A kiegészítő megjegyzések rögzítése inkább szolgálja az előírásoknak való megfelelést, mint a pedagógiai munka javítását. A megkérdezettek mindössze 10 %-a tudja csak felhasználni ezeket későbbi munkája során.

Mivel az oktatás eredményessége vagy eredménytelensége csak közvetve utal a tervezés minőségére, a pedagógusok nem ismerik fel a tervezési tevékenységük gyengeségeit. A felmérés azt igazolta, hogy éppen a jó értékelés kritériumainak hiányában a pedagógusok elégedettek ezen a téren, 77,7 %-uk vallja, hogy nagyon jól vagy jól végzi ezt a munkát, s mindössze 0,8 %-uk érzi gyengének vagy nagyon gyengének teljesítményét.

Összefoglalásul elmondható, hogy a pedagógusok tervezési tevékenységét elsősorban azok a sémák határozzák meg, amelyeket a képzés során sajátítottak el vagy az előírások és elvárások hatására fejlesztettek ki. Nem jellemzi ezt a tevékenységet az információk tudatos felhasználása, hiányzik a rendszeralkotás igénye.

A tervek tartalma nem függ a pályán eltöltött évek alatt felhalmozódott tapasztalatoktól és a szaktárgyi sajátosságoktól. Legnagyobb mértékben a pedagógus munkahelye, az adott iskola típusa és a végzettsége van hatással tevékenységére. Gátolják a tervezési tevékenység differenciált megvalósítását a központi elvárások indokolatlanul egységes követelményei.

A céltételezéssel, célra orientált értékeléssel és a tematikus tervezéssel kapcsolatos korszerűsítési törekvések még nem vagy csak kis részben épültek be a pedagógusok tervezési gyakorlatába. A képzésben kiemelt figyelmet kellene szentelni a tematikus tervezés tanításának, mivel ez nagyobb mértékben biztosítja a reális és hatékony felkészülés lehetőségét a többi tervtípusnál.

B/ A tanulási tervektől való eltérés okainak vizsgálata

A vizsgálat célja

A vizsgálat célja az volt, hogy a tanári tervezéssel kapcsolatban megfogalmazódó elméleti elvárásokat és sajátosságokat szembesítse egy eredményes, a szakmai megítélés szerint kiválónak tartott pedagógus mindennapi gyakorlatával, s a kapott eredményektől függően alátámassza vagy elvesse ezeknek az elvárásoknak realitását és fontosságát. A tervezési tevékenység sajátosságai közül

- a széleskörű információs bázis felhasználását,
- a célok tudatosítását,
- a differenciálás feladatának figyelembe vételét és
- a pedagógiai tudatosságot

tekintettük vizsgálandó területeknek, mivel előzetes kutatásunkban ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban tapasztaltunk alapvető hiányosságokat.

Ebben a kutatásban az extenzív módszerek helyett /kérdőív, interjú/, - amelyek segítségével a pedagógusok gyakorlatának *általános* sajátosságairól kaptunk képet, - szükségesnek látszott egy intenzívebb metodikát is alkalmazni, amellyel a tervezés mélyebb, „mikroszkopikus” elemzése vált lehetővé. Egy kiváló pedagógus 6 órájáról / egy téma tanításáról / készítettünk két-kamerás videofelvételt. Az egyik kamera a tanárt, a másik pedig a tanulókat vette, így rögzíthető volt minden történés és reakció. Ezeket a felvételeket nem editáltuk, hanem külön monitoron párhuzamosan vetítettük a feldolgozás során. Ez az elemzésben nagy segítséget jelentett, hiszen az akció és a reakció közvetlen kapcsolata volt megfigyelhető. A tanítási órák után rövid kérdőív segítségével kiegészítő információkat gyűjtöttünk a tanulóktól az óra eseményeire és eredményeire vonatkozóan, hogy az órán történtek szubjektív megítélését is feltárjuk. A vizsgálat leglényegesebb eleme a videó-felvétel alapján történő

elemzés volt, amelyet szintén magnetofonon rögzítettünk a későbbi feldolgozás megkönnyítése érdekében. Az elemzés egyrészt a tanári önelemzésből állt, másrészt a felvétel megtekintése és az önelemzés kapcsán felmerülő kutatói kérdésekre adott válaszok elemzéséből és értékeléséből.

A tanításra való felkészülés feltárására kiegészítő módszerként előzetes interjút készítettünk, hogy megismerjük a tanár konkrét tervezésének sajátosságait mind a témára, mind pedig az egyes órákra vonatkozóan.

A vizsgálat tervezésének előzetes fázisában azt kellett először tisztázni, hogy a *támogatott felidézés módszere* milyen lehetőséget nyújt a tanári tervezéssel kapcsolatos kutatásban. Úgy találtuk, hogy a videón rögzített felvétel alapján történő tevékenységelemzés a következő területeken vihet közelebb a szakirodalom és a saját empirikus vizsgálataink során felmerült problémák megoldásához:

- Objektív kritériumokkal szolgál a tervek értékelésénél azáltal, hogy teljes összefüggés-rendszerében vizsgálja mindazokat az interaktív döntéseket, amelyek befolyásolják a felkészülés során hozott döntések megvalósítását a pedagógiai folyamatban.
- Képet ad a tervek megvalósíthatóságának optimális mértékéről.
- Segítséget nyújt azoknak a szükséges feltételeknek a feltárásában is, amelyek megléte a tervezés során lehetővé teszi a reális, megvalósítható terv készítését.

A preaktív és interaktív döntések összevetése csak olyan módon vált lehetségessé, ha előzetesen, az irányított interjú módszerét alkalmazva feltártuk a tanár tervezési tevékenységének sajátosságait. Az előzetes vizsgálat alapján arra is gyűjtöttünk adatokat, hogy mi jellemzi egy több évtizedes gyakorlattal rendelkező, kiemelkedően eredményes pedagógus felkészülését egy konkrét téma feldolgozására. Vezetőtanári tapasztalatai arra is alkalmat adtak, hogy képet kapjunk a tanárjelöltek tervezéssel kapcsolatos problémáiról.

A vizsgálat eredményei

A tanár tervezési tevékenységének jellemzői

A tanár felkészülése a 6 órás egység tanítására két szinten valósult meg, a *tematikus- és az óratervezés* szintjén. A felkészülés gondolatban történt, írott vázlat mindössze 1 órára készült. A tanár az új anyag logikai vázát rögzítette, mivel „a régi vázlatok speciálisan ennél a fejezetnél nem használhatók fel. Új elemeket és új gondolatokat tartalmaz ez a fejezet, tehát rákényszerültem arra, hogy átgondoljam a fejezetet, s mivel vizuális típus vagyok, számomra szükséges, hogy a logikai menetet valahogy írásban is rögzítsem a magam számára.”

A tanár alaposan végig gondolta, hogy a téma feldolgozása mennyiben segíti a történelem tanítás, illetve a teljes pedagógiai tevékenység céljainak elérését:

„...Minden anyagrésznél természetesen végig gondolom, hogy mi az az összefüggésrendszer, és a leckéken belül melyek azok a részek, amiket ki akarok emelni, mert arra építeni akarok valamilyen más fejezet tanításánál, illetve mi az, ami esetleg a tankönyvben nem szerepel, de én úgy érzem, hogy ennek az ügynek az érdekében feltétlenül szükségem van rá. A tanterv lehetővé teszi ezek tanítását is, most ugyanis sokkal tágabban fogalmaz, és sokkal több belefér, mint ami a könyvben konkrétan le van írva.

Továbbiakban egy általános vonása a gyerekeknek, hogy hihetetlen módon érdeklik őket a tényanyagon túlmenően az adott kor emberei, különböző eseményekhez való viszonyuk, hogy hogyan gondolkodtak. Tehát nem mi most, 1983-ban, itt az iskolában, hanem az adott kor embereinek gondolkodásmódját próbáljuk megérteni. Ennek érdekében most megint végig kell gondolnom, hogy mik azok a források, amelyeket át kell nézнем, hogy valami képet tudjak adni erről....S végül pedig végig gondolom, hogy melyek azok a fejezetek, ahol nemcsak az értelemre tudok hatni, hanem az érzelemre is anélkül, hogy úgy

éreznék, hogy kifejezetten hatásvadász eszközökkel élnék. Mert a 18 éves kor az nehéz kor, de azért lehet hatni az érzelmeikre is, nemcsak a józan eszükre.

Valami mégiscsak megmozdul bennük és elgondolkodnak rajta.

Hozzá tartozik a dologhoz az is, hogy nem elég az, hogy évek alatt összegyűlt a forrásanyagom, hanem egy-egy osztálynak az összetétele és igénye is más, és ennek megfelelően szintén változtatok. Jelen pillanatban is két párhuzamos osztályom van, de ugyanazt az anyagot az esetek többségében nem ugyanazokkal a módszerekkel tanítom, és nem ugyanazokat a forrásrészleteket használom fel az anyag színesítésére vagy megértetésére.”

A tanár megtervezte gondolatban a differenciálás lehetőségeit, az oktatás módszereit, a felhasználandó forrásanyagokat, eszközöket, s a téma tanítása előtt fő vonalaiban készen voltak a témazáró feladatai is, amelyeket szintén az évek alatt összeállított feladatsorból választ majd ki, egy-egy aktuális feladattal kiegészítve. Az utóbbiak a tanítás folyamán felmerülő, előre nem tervezett kérdésekre vonatkoznak majd. A téma feldolgozásának megtervezéséhez adott esetben a tanárnak rendkívül kevés új információra volt szüksége. A tanulók hatvan százalékát 8, a többit 4 éve tanítja történelemre, és ezen kívül ő az osztályfőnökük is. Így szinte nyitott könyv előtte minden gyerek. Két évtizedes pályafutása alatt többször tanította az anyagot, több mint 10 éve dolgozik jelenlegi iskolájában, ily módon tisztában van a dokumentumok szintjén megfogalmazott követelményekkel és elvárásokkal és az objektív feltételekkel egyaránt. Egyetlen tényező változott az előző évekhez viszonyítva:

„...az 1982-83-as tanévben új tankönyv készült az új tantervhez...most ér fel az osztályom negyedik osztályba, úgyhogy a gyerekek most találkoznak először a tankönyvvel, és én is. Természetesen ez annyit jelent, hogy a téma nem új, de a tankönyv szemléletében tartalmaz új vonásokat, tényanyagban is, így az órákra alaposabban fel kellett készülnöm.”

A tanár felkészülésére nemcsak a széleskörű információ bázis megléte, hanem annak rendszerré szervezése is jellemző. Világosan látja az egyes tényezők közti kapcsolat- és hatásrendszereket.

Már az előző idézetből példát kaptunk arra, hogy a gyermekek érdeklődése osztály szinten hogyan befolyásolja a szemelvény és módszerválasztást. Hasonló tudatosságot bizonyít a gyermekek egyéni érdekei alapján megtervezett tanulói tevékenység, sőt, az egyénre szabott elvárások meghatározása is:

„...olyan módon differenciálok csak negyedik osztályban, hogy tudom, hogy kik azok, akik olyan helyen kívánnak továbbtanulni, ahol a történelem felvételi tárgy. A felvételi igényeknek megfelelően sokkal nagyobb hangsúlyt helyezek például ezekre, és olykor kifejezetten számonkérem tőlük pontosan az adatokat, amik a felvételinél a teszt-típusú feladatoknál kerülnek elő. Ilyen típusú feladatokkal viszont nem gyötröm azokat a diákokat, akik csak érettségizni fognak történelemből. Ezen belül még tovább is szoktam differenciálni, például azoknál a tanítványaimnak, akiknél tudom, hogy a közgazdasági egyetemre mennek, olyan típusú feladatot adok, ami a közgáz felvételin szerepelhet, pl. grafikonok, ábrák elemzése, következtetések levonása. Ezt negyedikben már szinte csak velük végeztetem. Korábban nem, mert harmadikban a cél az, hogy minden gyerek rájöjjön arra, hogyha egy ábrát néz, abból valami következtetést le lehet vonni. De negyedikben marad a gyakoroltatásnak ez a módszere. Aki viszont a bölcsészkarra készül, az olyan szöveget kap, aminek ott veszi hasznát.”

A pedagógus szakmai felkészültsége és a tanulásirányítás indirekt formái közti kapcsolatra utal a tanár saját gyakorlatának elemzése mellett a tanárjelöltekre vonatkozó megjegyzése is:

„Az óravezetési stílus vagy a módszerek együttese úgy érzem, a naprakészen meglévő tudásnak is az eredménye. Soha nem kezdek tanítani egy-egy anyagrészt, hogy ami friss és jelentős munka megjelent, abba ne nézzek bele.

Az ilyenfajta készülés nem várható el attól, aki nem vezetőtanár, mert az egész egyszerűen képtelenség, különösen, ha abba is belegondolunk, hogy a legtöbb tanár nem egy tárgyat tanít, hanem kettőt.”

A indirekt vezetési stílust „...bizonyos mértékig a tanárjelölt is meg tudja csinálni, és van olyan óra, amikor valamilyen kérdésben vitát bontakoztat ki, na de nem olyan módon, hogy valakinek egy forrásrészlet kapcsán vagy annak kapcsán amit hallott valamiféle ötlete támad és kérdez, hanem olyan módon, hogy pontosan meg van tervezve, hogy itt most ezt kívánom vitára bocsátani.

...A tanárjelölteknek azt szoktam tanácsolni, hogy mérlegeljék, hogy a gyerek olyan problémát vetett-e fel, amire érez magában annyi erőt, hogy elinduljon ezen az új vonalon, s pontosan tudja-e, hogy végül mivel is fogja lezárni. Ha igen, induljon el, ha nem, akkor nagyon határozottan azt lehet mondani, hogy lesz majd hely és alkalom, ahol erre visszatérünk, addig ne felejtse el, de most maradjunk szorosan a kérdésnél...”

A tervektől való eltérés mértéke és indokai

A 6 órás téma négy kisebb egységre tagolódott, ezek 1-1 órás, illetve egy 3 órás egységet képeztek. Minden rész feldolgozása nagy részben a terveknek megfelelően történt, csak egész kis eltérések következtek be.

A változtatás egyik oka az időhiány volt, a tervezett megbeszélés helyett tanári előadásban hangzott el az első órán. Az elcsúszás abból származott, hogy az előzetes ismeretek felelevenítése az óra elején sokkal több időt vett igénybe, mint amennyit a tanár betervezett. A megbeszélés során azonban kiderült, hogy a tanulók hiányos otthoni készülése nem meglepő a számára, jól ismeri tanulási szokásaikat, tehát a felkészülés során hiba volt ezt nem figyelembe venni. Az

időelcsúszás más órákon is előfordult, sőt „a történelemtanár mindig időhiánnyal küszködik.” Ezek korrigálása a módszerben való változtatás mellett egyes kevésbé jelentős anyagrészek vázlatosabb tárgyalásával oldódik meg.

A tervtől való eltérés pozitívan is értékelhető. Ezt támasztja alá a következő példa: Az Egyesült Államok gazdasági helyzetének tárgyalásakor a tanár - tervétől eltérve – egy lengyel közgazdász által idézett tanmesét iktatott be Keynes elméletének világossá és megfoghatóvá tételére.

„Azáltal, hogy Viki rákérdezett, hirtelen beugrott ez a történet, ami tényleg jó példa, hogy az ember kicsit közelebb hozza az elméletet. Természetesen ez Franciaország külpolitikai törekvéseinek rovására történt, aminek csak a felvázolására maradt idő...de bőségesen jut majd a következő órán, ahol viszont Franciaország kerül majd középpontba.”

Az idővel való rugalmas gazdálkodás, a tervektől való biztonságos eltérés feltétele, hogy a tanár szakmai felkészültsége alapos legyen, s tudjon nagyobb egységekben gondolkodni.

A tervhez való látszólag „merev ragaszkodásra” is találhattunk példát:

Az ötödik órán a tanár egy lényeges problémát felvető tanulói kérdést megválaszolatlanul hagyott a továbbhaladás érdekében:

„Az Erika fejében nyilvánvalóan ezekről a kérdésekről tisztázatlan dolgok vannak – hát amennyiben azt egyáltalán megnyugtatóan tisztázni lehet, hogy mi a tömegek szerepe a történelemben, vagy hogy hogyan befolyásolhatók a tömegek. Egyik lehetőség akkor itt most megállni és akkor tartsunk vitát a tömegek szerepéről, de akkor ennek se vége se hossza, még odáig sem jutunk el. Hogy kitűzzem, mi az óra célja. De nyilvánvalóan erre vissza kell térni. Ehhez viszont egy kicsit több tapasztalat kell és több ismeretanyag...Vissza lehet majd térni valamikor a második félév elején, amikor már túl vagyunk egyébként a Szovjetunióban lévő személyi kultusz, meg a szocializmus építésénél megmozdult nagy tömegek tárgyalásán, tehát amikor több mindent

lehet összehasonlítani és többfajta következtetést levonni.”

Bár látszólag egy igen fontos tanulói kezdeményezés figyelmen kívül hagyása történt, a tanár indoklása egyértelművé tette, hogy a döntés helyes és szakmailag tudatos, megalapozott volt.

A tervek értékelésének segítése

Az órák videoszalagon való rögzítése lehetőséget nyújtott a felkészülés utólagos értékelésére is. A tanár a tervezés során az alkalmazandó módszerek megválasztását rutinszerűen végezte. Beszámolt arról, hogy pályája kezdetén tudatosan törekedett a tantárgyának, saját képességeinek és a gyerekek érdeklődésének, aktivizálhatóságának legjobban megfelelő módszerkombináció kialakítására, s jelenlegi gyakorlatában szinte automatikusan alkalmazza ezt. A képernyő objektív tükre viszont ráébresztette, hogy egyes esetekben ezen a módszeren változtatnia kell.

„Visszalátva az órát, kétségtelen, hogy változtatni fogok a módszertani eljárásokon... túlságosan elaprózom helyenként, nagyobb tömbök helyett belebocsájtkozom apró részletekbe. Ez menet közben eddig nem derült ki eddig, nem éreztem. A felvételek visszanezésénél nem voltam egyértelműen elkeseredett, hanem fel is lelkesedtem, hogy milyen jó volna rendszeresebb kontrol. Egy olyan elhatározás is született bennem, hogy a gyerekek közül a Kis Laciékat meg akarom kérni arra, hogy vegyenek fel néhány órát magnóra, de úgy, hogy én ne is tudjam.”

A vizsgálat alapján megfogalmazott következtetések

1. A vizsgálat azt igazolta, hogy a pedagógiai tevékenység rögzített kép segítségével történő elemzése lehetőséget nyújt a tervezés sok szempontú és objektív megközelítésére és elemzésére is.

2. *A bemutatott példák szerint a megfelelő információs bázisra épülő tematikus és óratervek csak kis mértékben módosulnak a megvalósítás során.*
3. *A pedagógiailag és szakmailag jól felkészült tanár ezeket a módosításokat úgy tudja megvalósítani, hogy ez nem töri meg az óra tervezett logikai felépítését és folyamatosságát, nem csökkenti az oktatás hatékonyságát.*
4. *Az indirekt óravezetés látszólagos spontaneitása ellenére csak alapos felkészültség eredményeként jöhet létre.*
5. *A tanított évek során szerzett ismeretek és tapasztalatok elsősorban a tervezés információszerzési fázisát teszik egyszerűbbé. Az adott cél elérése érdekében kidolgozandó konkrét stratégiával kapcsolatos döntések azonban minden esetben az összefüggések és sokirányú kapcsolódások alapos végig gondolását igénylik.*
6. *Az eredményes tanítást megelőzi a célok alapos végig gondolása, az oktatás tényezői közti kapcsolatok tudatosítása és a differenciálásra való előzetes felkészülés.*
7. *A tervezés idő és energia igényes tevékenység, amely az évek során szerzett tapasztalatok tudatos beépülésével csak kisebb mértékben egyszerűsödik*

C/ Az iskolai munka tervezése és a pedagógusok nézeteinek, hiteinek összefüggései

A kutatás elmőzményei, célja és hipotézisei

Jelen kutatás az 1980-as években folytatott vizsgálat szerves folytatását képezte (Falus és mtsai, 1989). Akkor a tanítók-tanárok tervezési tevékenységével kapcsolatban a következők fogalmazódtak meg:

- A pedagógus tervezési tevékenységét az információk tudatos felhasználása helyett inkább a rutinok és előírások határozzák meg. Ettől a középiskolai tanárok gyakorlata némileg eltér, önállóbbak, az elvárásokkal szemben kritikusabbak, de az ő felkészülésüket sem jellemzi a rendszerszemlélet tudatos érvényesülése.
- A központi irányelvek és előírások egységesítő törekvései károsak a pedagógiai tevékenység differenciált megközelítése szempontjából, amelynek egyik fő feladata éppen a tanulók közti különbségek figyelembe vétele lenne.
- A 60-70-es évek korszerűsítési törekvései (pl. célok problematikája, tematikus tervezés) még nem vagy csak részben épültek be a pedagógusok tervezési gyakorlatába.
- A képzés és továbbképzés legfontosabb feladata a pedagógiai tudatosság fejlesztése, amely a divatok másolása helyett önálló alkotómunkára teszi képessé a pedagógusokat. Csak így használhatják ki eredményesen a várhatóan megnövekvő pedagógiai szabadságot.

Kutatásunk folytatásakor ebből az alaphelyzetből indultunk ki. Ehhez járult a 90-es évek végére *megváltozott pedagógiai valóság* figyelembe vétele. Napjainkra befejeződött az *oktatáspolitikai irányítás decentralizációja*. Megnövekedett a *pedagógiai szabadság* a NAT core-curriculum jellegéből adódóan, nincsenek központi előírások a különböző tervtípusok (tanmenet,

tematikus terv, óravázlat) készítésére vonatkozóan, igen kis számban vagy egyáltalán nincsenek minta tanmenetek, óraleírások, a tankönyvek nagy részéhez nincsenek tanári segédkönyvek.

Új feladatként jelentkezett

- a pedagógiai programok, helyi tantervek készítésének lehetősége és kötelezettsége,

- a használandó tankönyvek és taneszközök, különösen az információs és kommunikációs technológia fejlődési eredményeit megjelenítő új eszközök megválasztásának feladata,

- az intézményi munka belső ellenőrzési és értékelési rendszerének kidolgozása.

Véleményünk szerint a megnövekedett szabadság várhatóan kettős hatást gyakorol a pedagógusokra:

- Folytatódik és megerősödik az az innovációs folyamat, amely a 80-as évek végén indult meg a pedagógusok évről-évre szélesebb rétegeinek körében. Ezek a pedagógusok örömmel vesznek részt a helyi programok, tantervek kidolgozásában, s ez a tevékenység fejlesztő hatással lesz pedagógiai munkájuk tudatosságára is. A tanítók-tanárok másik része azonban - elveszítvén a biztonságot jelentő központi előírások támaszát - elbizonytalanodik, nincs elég szakmai önbizalma az önálló fejlesztő munkához.
- Az ellenőrzési rendszer meglazulása egyes pedagógusoknál felületesebb munkavégzést eredményez az első időkben. Erősíti ezt a tendenciát a gazdasági helyzet romlása, a másod- és harmad-állások, különmunkák energiát elszívó hatása is.

Azt vártuk, hogy jelen vizsgálatunkban a kettős hatásból következően előző kutatásunk eredményeihez viszonyítva pozitív és negatív irányban egyaránt változásokat tapasztalunk.

A *pozitív eredményeket* elsősorban az *iskolai közös munka tervezésében* vártuk, elsősorban a feladat újszerű és kötelező mivolta és a nagy számban szervezett továbbképzések hatására, illetve abban, hogy a pedagógusok tudatosabban terveznek, világosabban látják a különböző tervezési szakaszok funkcióit, egymásra épülését.

A *negatív változástól a tanárok rendszeres, mindennapi felkészülése* terén féltünk, hisz erre hathat leginkább a túlterhelés és az ellenőrzés hiánya.

A jelen kutatás *módszertani szempontból* alapvetően különbözik a megelőzőtől. Abban a tervezést megalapozó szakirodalom felhasználásáról, a tervezési tevékenység egyes elemeiről gyűjtöttünk információkat, s ezek összefüggéseiből következtettünk a pedagógusok gondolkodási, döntési folyamataira, azok tudatosságára. Mostani vizsgálatunkban a hangsúly a gondolkodási folyamatok feltárására tevődött, illetve a pedagógusok hiteinek és véleményüknek hatását igyekeztünk feltárni mindennapi gyakorlati tevékenységükre.

Abból a feltevésből indultunk ki, hogy

- a tervezés minősége alapvetően függ attól, hogy a tanár milyen jelentőséget tulajdonít a felkészülés alaposságának a tanítás hatékonysága szempontjából,
- a tevékenység minősége leírható meghatározott jellemzők meglétével vagy hiányával,
- a tervezési tevékenység sajátosságai szoros kapcsolatot mutatnak a tanári gondolkodás és tevékenység más területeivel.

A kutatás fontos célja volt az is, hogy a megfelelő módszereket, kérdéstípusokat, feladatokat fogalmazzunk meg, amelyek alkalmasak a tudat tartalmának, a néha nem is tudatosodott gondolatoknak, érzéseknek, hiteknek indirekt módon való feltárására. A tervezés esetében a *hangos gondolkodás* és a különböző véleményeket tükröző állítások önálló elemzése és értékelése nyújtott

információkat a válaszolók egyéni gondolkodásmódjáról. A konkrét tevékenységre vonatkozóan néhol a kérdések direkter megfogalmazása bizonyult megfelelőnek. Kérdéseink nagyrészt nyílt kérdések voltak, mivel a legkisebb mértékben sem kívántuk befolyásolni a válaszolók önálló véleményét, gondolatmenetét. Kivételt képezett a helyi tanterv készítés feladataira vonatkozó kérdés (38. kérdés, 1. melléklet), amelyik egy táblázat kitöltését, a táblázatban felsorolt résztevékenységek értékelését igényelte a megkérdezettektől.

Az adatokat a pedagógusok különböző jellemzői által kialakított bontásokban elemeztük: megkérdezett pedagógusok neme, pályán eltöltött éveik száma, az általuk tanított tantárgy, az iskola típusa, mérete, a szülők szociális státusza szerint. Ezekből az adatokból a későbbiekben csak azokat vettük figyelembe, amelyek valamilyen általánosítható tendenciát mutattak.

Az elsődleges adatfeldolgozás alapján három olyan összetett mutatót alakítottunk ki, amelyek saját véleményünk szerint a tervezésről vallott differenciált felfogást (36. kérdés összetett mutatója, 2. melléklet), illetve a tevékenység minőségének magasabb szintjét reprezentálják (39. kérdés összetett mutatói, 2. melléklet). A feldolgozás későbbi fázisában megvizsgáltuk, hogyan függenek össze a tervezésről kialakított nézetek és gondolkodásmód a kutatásban feltárt más pedagógiai nézetekkel, gondolkodásmóddal vagy tevékenységgel.

A vizsgálat eredményeinek összefoglalása után *fókuszcsoporthoz* folytatottuk az interjúalanyok 10 %-ával. A kiválasztásnál két szempontot követtünk, egyrészt azt, hogy minden iskolatípus képviselve legyen, másrészt igyekeztünk különböző életkorú, tapasztalatú kollégákat meghívni. A kb. másfél órás beszélgetés az eredményeket összefoglaló táblázatok önálló, egyéni értelmezésével indult, majd sor került a tervezéssel kapcsolatos kritikus kérdések megtárgyalására, a résztvevők különböző véleményeinek szembesítésére, a problémák teljesen kötetlen megvitatására.

A vizsgálat eredményei

Vélemények a tervezés és az oktatás hatékonyságának összefüggéseiről

A tervezéssel kapcsolatos első kérdéskör célja az volt, hogy képet kapjunk arról, mi a pedagógusok véleménye a tervezés fontosságáról, milyen szerepet tulajdonítanak egy tanítási óra sikerességében felkészülésük alaposságának. (36. és 40. kérdés, 1. melléklet).

A 36. kérdés három különböző állítást tartalmazott, s ezt kellett a válaszolóknak egymás után véleményezni:

1. Az alapos tervezés veszélyezteti a pedagógus spontán reagálásait a tanulók egyéni kezdeményezéseire, gátolja az intuitív megoldásokat, merevvé teszi az óravezetést.
2. Ha a tanár nem készül fel alaposan, az órája eklektikus lesz, sokat "mesél" vagy feleltet, az új anyagot gyengén magyarázza.
3. A tanulás-központú, a gyermekekkel differenciáltan foglalkozó tanítás csak nagyon alapos felkészüléssel valósítható meg, napjainkban nem lehet rutinból dolgozni.

Az állítások kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy ne legyenek egyértelműen elfogadhatók vagy elvethetők, mindhárom tartalmazzon igazság-
elemeket és differenciálatlan túlzásokat egyaránt. A kapott válaszok alapján 4 nagyobb kategóriát alakítottunk ki:

1. Egyetért az állítással Pl:

Igaz, mert változik az osztály és a gyerekek, így nem lehet rutinból tanítani.

2. Az állítást csak a pedagógusok egy részére tartja igaznak. Pl.:

Igaz, de csak a középiskolára és a kezdő pedagógusokra vonatkoztatva.

3. Az állítás tartalmával csak részben ért egyet. Pl.

Részben igaz, mert a felkészülés nem elégséges önmagában, kell hozzá intuíció és spontaneitás is.

4. Nem ért egyet az állítással. Pl.:

Nem igaz, mert az egyéni kezdeményezésekre nem lehet előre felkészülni.

Míg az első kérdés esetén a „Nem igaz” válasz a tervezés fontosságának mutatója, a másodiknál és harmadiknál az „Igaz”. A válaszok megoszlását az 1. táblázat mutatja:

1. táblázat: Vélemények a tervezés fontosságáról

36.kérdés	1.állítás	2.állítás	3.állítás
Igaz	21%	40%	46%
Igaz, de...	9%	10%	1%
Részben igaz	4%	15%	27%
Nem igaz	37%	11%	14%
Nem válaszolt	29%	24%	12%
Összesen:	100%	100%	100%

A táblázat adatai alapján elmondható, hogy a válaszoló pedagógusok több mint fele mindhárom állítás esetében egyértelműen a tervezés fontossága mellett érvelt, egy-harmada differenciált véleményt fogalmazott meg (az első állításnál ennél kevesebben), míg kb. 1/6-uk tartja az alapos felkészülést kevésbé fontosnak általában a tanítás vagy egy-egy óra sikeressége szempontjából.

A válaszok egybehangzása lehetővé tette, hogy a további feldolgozás során egyszerűsítsünk, és csak a harmadik állítás eredményeit használjuk a *fontosság* mutatójaként. Indokoltnak tartottuk ennek az állításnak a kiemelését azért is, mert erről a válaszolók 88 %-a mondott véleményt. Így a második és harmadik csoportot összevonva a következő csoportokat alakítottuk ki:

- Az *A csoport*ba soroltuk azokat, akik nagyrészt elfogadták a harmadik állítást, de differenciáltan értelmezték, pl. megkülönböztették ebből a szempontból a kezdő és a nagy tapasztalattal rendelkező tanárokat, figyelembe vették a tantárgyi sajátosságokat, illetve más tényezőknek is (intuíció, spontaneitás, rutin) jelentőséget tulajdonítottak az óra

sikerességében. Ezeket a válaszokat értékeltük a legpozitívabbnak, mivel több szempontból, differenciáltan elemezték az állításokat.

- A *B csoport*ba kerültek az állítással teljesen egyetértők.
- A *C csoport* az elutasítókat tartalmazza, akiknek az a véleménye, hogy nem lehet igazán megtervezni egy órát, ezért nincs is jelentősége az alapos felkészülésnek a tanítás eredményessége szempontjából.

A későbbiekben ennek a három csoportnak a véleményét vetettük össze a tervezés más kérdéseire adott válaszokkal, illetve a kutatás többi részterületével.

Az eredményeket a 2. táblázat tartalmazza az egész mintára és az attól nagyobb mértékben eltérő részmintákra vonatkozóan. A teljes mintában a gyakoriságok jelennek meg, amelyek egyben % értékek is, az egyes pedagógus csoportokban pedig a csoport létszámához viszonyított % értékek. A könnyebb tájékozódás kedvéért a későbbiekben említett értékeket kiemelt vastagabb számokkal emeltük ki.

2. táblázat: A pedagógusok különböző rétegeinek véleménye a tervezés fontosságáról

Csoport	Teljes minta n 88	Általános iskola n45	Gimnázium n26	Szakiskola n17	Tanító n24	Reál tan- tárgy n26	Hu- mán tan- tárgy n21	Ide- gen- nyelv n8	Férfi n26	Nő n62	1-3 év taní- tás n36	4-10 év taní- tás n32	10 évnél több taní- tás n20	Ala- csony stá- tu- sú szü- lők n30	Ma- gas stá- tu- sú szü- lők n9	Ve- gyes stá- tu- sú szü- lők n49
"A"	27	24,3	38,3	22,9	26,8	20,6	29,1	40,0	32,3	24,0	30,0	29,7	17,2	25,9	54,6	23,0
"B "	47	55,6	26,9	50,5	60,0	44,8	37,6	30,0	35,3	53,0	37,5	43,2	69,5	54,0	18,2	49,5
"C"	14	9,6	26,1	19,4	3,8	24,1	20,9	10,0	14,7	13,6	15,0	18,9	4,3	16,1	9,1	12,3

A tervezés fontosságáról kialakított differenciált vélemény elsősorban a gimnáziumi tanárookra és a férfiakra jellemző. Igen magas az *A csoport*ba kerülők aránya a magasabb társadalmi státusú szülői háttérrel rendelkező iskolák

tanárai, illetve az idegen-nyelv szakosok esetében is, de a válaszolók kis száma (9 és 6) miatt az eredményekből levont következtetéseknél óvatosan kell eljárni.

A tervezés jelentőségének elutasítása (*C csoport*) elsősorban a gimnáziumban tanítók másik csoportjára érvényes, őket követik a reál tárgyakat tanítók.

Külön figyelmet érdemel a tanítók és a tíz évnél régebben a pályán lévők alacsony elutasító véleménye (3,8% és 4,3%), ők az alapos tervezés fontosságában egyértelműen hisznek. Kitűnnek még a humán tárgyakat tanítók, akik viszont a legkevésbé érzik felelősnek a felkészülésüket egy óra eredményességében. Ez a vélemény könnyen indokolható a tantárgyi sajátosságokkal, amelyekben nagy jelentőséggel bírnak a tanulók egyéni gondolatai és a divergens gondolkodás.

A tervezés fontosságáról kialakított véleményeket összevetettük a kutatásban feltárt tanári tudás, vélekedés és tevékenység más elemeivel. Szignifikáns kapcsolatot ($p < 0,05$ szinten) mindössze a következő helyeken találtunk:

- Az *A csoportba* tartozók véleménye szerint az oktatásban nemcsak tudományközpontú tantárgyak oktatása fogadható el, hanem taníthatunk más alapokon kialakított tartalmakat is.
- Az *A csoport* pedagógusaira jellemzőbb az interaktív módszerek használata (ld. Falus I.: Az oktatás módszerei c. fejezet).
- Míg az *A csoport* tagjai nagy százalékban elutasítják el a reformpedagógiai szemléletű iskolában való tanítást, a *C csoportban* lévők $\frac{3}{4}$ -e számára ez lenne a kívánatos munkahely.

Vélemények az egyes tervtípusokról

A magyar iskolai gyakorlatban az elmúlt évekig a tanárok háromféle tervet készítettek. A régi évszázados hagyomány szerint egy-egy tantárgyat évfolyamra bontva egy évre szóló tanmenetet és az egyes órák vázlatát, a hetvenes évek végétől pedig tematikus tervet is, amely az egy tanévnél, illetve egy óránál optimálisabb időkeretet alkalmazza (5-6 óra vagy kb. 2 hét) és ezen túl a koherens célrendszeri vagy tartalmi összefüggéseket is figyelembe veszi. Az utóbbi években az oktatási rendszer decentralizációjával és a tartalmi szabályozás kétszintűvé válásával új feladatként jelentkezett az iskolákban a pedagógiai program, ezen belül a helyi tanterv készítése, amelyet a Nemzeti Alaptantervre épülve az egyes iskolák tanárai maguk készítettek el vagy a meglévő tantervek közül adaptáltak helyi sajátosságaik figyelembevételével. A tantervkészítés folyamata a szakközépiskolák egy részében már a 90-es évek elején lezajlott az új szakmai képzési modell kialakításához kapcsolódóan.

Az interjú 37. kérdése három szempontból kívánta megvizsgálni a pedagógusok által készített terveket. Kezdetben 5 tervtípust különítettünk el (pedagógiai program, helyi tanterv, tanmenet, tematikus terv, óravázlat), amelyek közül később a pedagógiai programot és a helyi tantervet a fogalmi tisztázatlanság miatt összevontuk.

A tervtípusokkal kapcsolatos tanári vélemények feltárására a következő kérdéseket tettük fel:

- Készíti-e az adott tervet?
- Véleménye szerint mi a funkciója az egyes terveknek? (A táblázatban csak a min.5 fő által említett funkciókat jelöltük.)
- Mit tartalmaznak az egyes tervek? Hogyan épülnek egymásra, hogyan egészítik ki egymást? (A válaszok kis százaléka miatt a feldolgozásnál a táblázatban csak azt jelöltük, hogy hány tartalmi tényezőt jelöltek meg átlagosan.)

Az eredményeket az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat: A tanárok véleménye az általuk készített tervek funkciójáról és tartalmáról,

Tervtípus Válaszok a válaszolók %- ában N 78	Pedagógiai program, helyi tanterv	Tanmenet	Tematikus terv	Óraterv
Készít	58	80	28	86
Említett funkciók:				
Sajátos arculat meghatározása	32			
Pedagógiai feladatok meghatározása	43			
Pedagógiai egység megteremtése	24			
A tantárgyi program évekre bontása		31		
Időbeosztás		20	8+	9
Saját munka ütemezése		18		
Központi tervek adaptálása		5		
Egy témakör feldolgozása			10+	
Tananyag logikai felépítése				15
Segítség a tanárnak				35+
Értelmetlen válasz vagy nem válaszolt	26+	20+	76+	27+

--	--	--	--	--

A válaszokból kiderül, hogy tanárok tervezési szokásait a hagyományok (tanmenet, óravázlat) és a központi utasítások (helyi tanterv) befolyásolják meghatározóan. Mivel a tematikus tervezés már nincs központilag előírva, és hagyománya sincs, alig jellemző a pedagógiai gyakorlatra. Az egyes tervek funkcióira vonatkozó megjegyzések rendkívül szegényesek. Kettőnél több funkciót senki sem említett, a válaszok túl általánosak, semmitmondóak. Hasonlóképpen kevés információt tartalmaz a tervek tartalmára vonatkozó kérdés is. A gyakoriságok alacsonyak (az említett tényezők átlaga 1,1-2,3 között mozgott, a maximum pedig 5), különösen ahhoz viszonyítva, hogy mennyien készítik ezeket a terveket.

Éppen ezért megvizsgáltuk az összefüggést a terveket *készítők* és *nem készítő* válaszaira vonatkozóan. A táblázatban „+” jellel megjelölt esetekben találtunk szignifikáns ($p < 0,05$ szintű) különbséget az adott kategóriák között. Mindössze három esetben említenek a tervezők szignifikánsan több elemet a nem tervezőknél, amelyekből kettő a tematikus tervezésre, egy pedig az óravázlatra vonatkozik. Valóban szoros kapcsolat mindössze a *tervet nem készítő* és kérdésre *nem válaszoló* kategóriák között találhatunk, amiből közvetlenül a tervezésre vonatkozóan nem vonhatunk le következtetéseket. Azt viszont elmondhatjuk, hogy önmagában az, hogy valaki elkészít egy tervet, nem feltétlenül jár együtt a tudatosság fokozódásával.

Pedagógiai program/helyi tanterv

Jelen kutatásunkban tekintettel aktualitására, a helyi tantervkészítés vizsgálatát kiemelten kezeltük. Információkat kívántunk gyűjteni a feladat megítéléséről, arról, hogy a köztudatban megjelenő vélemények és problémák (pl. a tanárok

nincsenek felkészülve a tantervkészítésre, kész tantervek átvételével igyekeznek „kibújni” a feladat alól, stb.) igazak-e vagy csak egyes hangos vélemények általánosításai. Kérdésünkben felsoroltuk a helyi tantervkészítés minden fontos lépését (Ballér, 1990). Először arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolákban elvégezték-e ezeket a résztvevőket, ezután pedig 5 jegyű skálán kellett értékelniük a feladat fontosságát és az elvégzésükhöz szükséges motiváció és felkészültség meglétét, illetve hiányát (ld. 4.táblázat).

4. táblázat: A helyi tanterv készítésének fontossága és a pedagógusok motiváltsága, felkészültsége

Tevékenységek	Készítették n 100		Fontos- ság n 95	Moti- vált- ság n 92	Felké- szültsé- g N 86
	Igen (%)	Nem (%)	(átlag)	(átlag)	(átlag)
Szülői igények felmérése	71	20	3,01	2,55	2,92
Tanulói igények felmérése	59	31	3,1	2,71	3,05
Tanulói képességek felmérése	83	9	3,64	3,23	3,35
Fenntartói igények felmérése	81	11	2,97	2,84	3,08
Egységes nevelési célrendszer kidolgozása	89	4	3,69	3,06	3,14
Közös pedagógiai és pszichológiai alapelvek meghatározása	82	8	3,63	2,99	3,07
Egységes ellenőrzési-értékelési rendszer kidolgozása	86	6	3,52	3,11	3,34
Tantárgyak egységes követelményrendszerének kidolgozása	85	6	3,66	3,34	3,54
Tantárgyak tematikájának kidolgozása	86	5	3,63	3,33	3,51
Egységes tankönyv vagy	70	20	2,97	2,99	3,1

tankönyvcsalád kiválasztása					
Tantárgyi rendszer, óraszámok meghatározása	95	5	3,79	3,6	3,51
Összegezve	80,6	11,3	3,42	3,06	3,24

Az adatok alapján elmondható, hogy a helyi tantervkészítés során az iskolák több mint 80 %-ban elvégezték azokat a részfeladatokat, amelyek egyrészt a széleskörű információszerzést, másrészt az oktató-nevelő munka egységességét elvi szinten biztosítják. Mindössze három tevékenység fordul elő kisebb százalékban, a tanulói igények felmérése (59%), illetve a szülői igény felmérése és az egységes tankönyvválasztás (71, illetve 70 %). Ugyanezeket a feladatokat, valamint a fenntartói igények felmérését ítélik a pedagógusok a fontosság alapján is a legkevésbé lényegesnek. A *motiváltság* és a *felkészültség* szempontjából szintén a *kliensek igényeinek* felmérése kapta a legalacsonyabb értékeket.

A hagyományos pedagógiai tevékenységek közül az egységes nevelési célrendszer kidolgozását és a közös pszichológiai és pedagógiai alapelvek meghatározását a válaszolók igen fontosnak tartják, ugyanakkor ezen a téren felkészültségüket alacsonyabbra értékelték. Ezek a feladatok szintén újak az iskolai életben, hiszen az előírt egységes értékrend és nevelési elvek helyett most egy új, optimális egység megteremtésére kell törekedni a sokszínűen gondolkodó, különböző nézeteket valló pedagógusok között. Az egység létrehozása igen nehéz feladat a helyi tanterv készítésének folyamatában. Némileg ellentmond ennek az a felmérési adat, amely a pedagógiai programkészítés vitát kiváltó tényezőit veszi sorba (A Nemzeti Alaptanterv bevezetése...,1999). E szerint a tantestületek alig több mint felében jelentett konfliktusforrást az iskola pedagógiai értékeinek és céljainak meghatározása, 45 %-ban könnyen megegyeztek, 7,8%-ban nehezen, s mindössze 0,9% érzi úgy, hogy nem megnyugtató a jelenlegi megoldás.

A kapott eredmények magyarázatát, az adatok közti összefüggések feltárását faktoranalízis és klaszteranalízis elvégzésével kívántuk segíteni. A faktoranalízis eredményeit az 5-6-7. táblázat foglalja össze:

5. táblázat: A helyi tanterv készítés feladatainak fontossága faktorsúlyokban a pedagógusok véleményei alapján

<i>Tevékenység</i>	1.faktor	2.faktor	3.faktor
Egységes nevelési célrendszer kidolgozása	0,80		
Egységes ellenőrzési-értékelési rendszer kidolgozása	0,77		
Tantárgyak egységes követelményrendszerének kidolgozása	0,74		
Közös ped-i és pszich-i alapelvek meghatározása	0,62		
Tantárgyak tematikájának kidolgozása	0,58		
Tantárgyi rendszer, óraszámok meghatározása	0,54		
Szülői igények felmérése		0,80	
Tanulói igények felmérése		0,71	
Fenntartói igények felmérése		0,55	
Tanulói képességek felmérése		0,31	-0,65
Egységes tankönyv vagy tankönyvesalád kiválasztása			0,68

Az 5. táblázatból leolvasható, hogy a *hagyományos pedagógiai feladatok* és az *igényfelmérés* különböző területei, mint új feladat jól elhatárolódó két csoportot alkotnak. Az elsőt a hagyományos pedagógiai szerep vállalásával lehetne tehát jellemezni, míg a másodikat talán a szolgáltatói szerep elfogadásával. Nem kapcsolódik hozzájuk a tankönyvek kiválasztása, amely egyértelmű ellentétet mutat a tanulói képességek felmérésével. Ez az adat vizsgálódások kiinduló pontja lehet a tankönyv-tananyagközpontú vagy tanulóközpontú pedagógiai gondolkodására vonatkozóan.

6. táblázat: A pedagógusok motiváltsága a helyi tantervkészítés feladataira faktorsúlyokban

Tevékenység	1. faktor	2. faktor
Tanulói képességek felmérése	0,82	
Tanulói igények felmérése	0,74	
Közös ped-i és pszich-i alapelvek meghatározása	0,71	
Egységes nevelési célrendszer kidolgozása	0,67	
Tantárgyak egységes követelményrendszerének kidolgozása	0,66	
Szülői igények felmérése	0,55	
Egységes ellenőrzési-értékelési rendszer kidolgozása	0,53	
Egységes tankönyv vagy tankönyvcsalád kiválasztása		0,65
Fenntartói igények felmérése		0,64
Tantárgyak tematikájának kidolgozása		0,61
Tantárgyi rendszer, óraszámok meghatározása		0,59

A helyi tantervkészítés feladataira való motiváltságra vonatkozóan 2 faktor különíthető el, da két faktor értelmezése bizonytalan, talán a „nevelői-oktatói” és a „hivatalnoki” kategória elnevezések alkalmazhatók rájuk (ld. 6. táblázat). A kapott eredményeket összevetve az előzőekkel azt mondhatjuk, hogy egy tevékenység motivációja nagy vonalakban függ annak fontosságától, de találhatunk olyan tényezőt is, amelyik más csoportba sorolható a két szempont alapján.

7. táblázat: A pedagógusok felkészültsége a helyi tanterv készítés feladataira faktorsúlyokban

Tevékenység	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Tanulói igények felmérése	0,86		
Szülői igények felmérése	0,74		
Közös ped-i és pszich-i alapelvek meghatározása	0,71		
Tanulói igények felmérése	0,71		
Egységes nevelési célrendszer kidolgozása	0,67		
Tantárgyak tematikájának kidolgozása		0,80	
Tantárgyak egységes követelményrendszerének kidolgozása		0,77	
Egységes tankönyv vagy tankönyvcsalád kiválasztása		0,71	
Tantárgyi rendszer, óraszámok meghatározása		0,68	
Egységes ellenőrzési-értékelési rendszer kidolgozása		0,56	
Fenntartói igények felmérése			0,89

A pedagógusok felkészültségének vizsgálata ismét két határozottan elkülöníthető tényező csoportot tartalmaz, az új feladatokkal jelölhető igényfelméréseket és egységes nevelésfilozófiai alapok megteremtését, mely a pedagógiai program kialakításához kapcsolódik, illetve a hagyományos oktatói feladatokat (ld. 7. táblázat), mely a helyi tantervkészítés része. Egyik csoporthoz sem sorolható a fenntartói igények feltérképezése, mely láthatóan a legjobban elutasított, legidegenebb feladat. Megerősíti ezt az eredményt a már előbb idézett felmérés, amelyben az igazgatók a programkészítés folyamatát befolyásoló tényezők közül a 10. helyen említik a fenntartói igények figyelembe vételét. Az elutasításban jelentős szerepe lehet annak a ténynek is, hogy a fenntartó önkormányzatok több mint 50%-a nem rendelkezik helyi közoktatásfejlesztési koncepcióval. (A Nemzeti Alaptanterv bevezetése..., 1999).

A klaszteranalízis eredményei megerősítették az eddigi táblázatok által is közvetítetteket. A tényezők közti összefüggések és hasonlóságok mindhárom esetben a hagyományos teendők között a legszorosabb, míg az igényfelmérések - különösen a fenntartói igényeké - képezik a legtávolabbi kapcsolódási pontokat.

A pedagógusok különböző rétegeit vizsgálva külön csoportot képeznek a szakközépiskolai tanárok, azon belül is a szakmai tárgyat tanítók. Saját értékelésük alapján minden résztvevőre vonatkozóan ők a legkevésbé motiváltak és a legkevésbé felkészültek. Kivételt képez a fenntartói igények felmérése, amelyre a teljes minta átlagánál magasabb a motiváltságuk és a felkészültségük sem alacsonyabb. Ez utóbbi eredmény abból is fakadhat, hogy a szakmai tárgyak tanítása sokkal szorosabb kapcsolódást igényel a társadalmi-gazdasági környezethez, az egyes szakmák valós elvárásaihoz.

Az igények felmérésében, az egységes nevelés célok és az ellenőrzés-értékelés egységes elveinek kidolgozásában a gimnáziumi tanárok motiváltsága is igen alacsony. Az eredmények magyarázatát kereshetjük a középiskolai

tanárok NAT-tal kapcsolatos kételyeiben, problémáiban, a központi előírásokkal szemben megnyilvánuló kritikus, néha túlzottan is elutasító gondolkodásukban.

Megvizsgáltuk szórásелеmzés segítségével azt is, hogy a tervezés fontosságával kapcsolatban kialakított három csoport (A, B és C, ld. 2.táblázat) véleménye között van-e különbség a tevékenységek fontosságát, a pedagógusok motiváltságát és felkészültségét illetően.

A fontosság megítélésében nincs nagy eltérés az egyes csoportok között.

A motiváltság 1 tevékenységnél mutat szignifikáns különbséget ($p < 0,05$ -ös szinten), a szülői igények felmérésében (az *A csoport* értékei jóval alacsonyabbak a másik kettőénél).

A felkészültség terén mindössze a tanulók képességeinek felmérésében mutatható ki jelentős különbség ($p < 0,05$). Ez esetben az *A csoport* tagjai tartják magukat felkészültebbeknek.

Ezek az eredmények nem mutatnak határozott irányvonalat, amelynek alapján bizonyítani tudnánk előzetes feltevésünket, hogy a tervezés fontosságáról vallott nézetek különbsége megjelenik a tevékenység egyes elemeivel kapcsolatos nézetekben is. Mindössze annyi mondható, hogy a differenciáltabb gondolkodásmód egyfajta magabiztossággal párosul. Megfogalmazható az is, hogy az új „szolgáltatói” szemlélet még idegen a pedagógusok számára, s az ebből fakadó új feladatokat nem utasítják ugyan el, de kevésbé motiváltak és felkészülten végzik el.

A tervezés gondolatmenete az órára való felkészülés során

A tervezési folyamat vizsgálatára egy „hangos tervezéshez” hasonló módszert alkalmaztunk. Arra kértük a válaszolókat, mondják el a gondolatmenetüket, amely az órára való felkészülésüket jellemzi. A kérdés teljesen nyitott volt. A válaszok értékelésében a következő szempontokat figyeltük:

- Milyen tényezőket tervez meg a tanár?
- Milyen sorrendben tervezi meg ezeket?
- Kialakul-e valamilyen általánosan jellemző gondolkodási algoritmus a válaszok alapján?

A gondolatmenet ismertetése után az alapkérdést kiegészítettük azzal, hogy van-e olyan eset, amikor az elmondottaktól eltér a tervezés menete, s ha igen, miért? Ezzel ismét a differenciáltabb megközelítést próbáltuk vizsgálni.

8. táblázat: Az órára való készülés elemei, gondolatmenete

Tevékenység, gondolati művelet	Hányan említik?		Hányadiknak említik?		
	A megkérdezettek %-ában	Gyakorisági rangsor	A sorrend rangszámainak átlaga	Szórás	A sorrend által kialakult rangsor
Tartalom kiválasztása	83	1.	3,10	3,18	1.
Előzmények, kiinduló helyzet végiggondolása	54	2-3.	5,89	4,41	2.
Eszközök kiválasztása	54	2.3.	7,50	3,18	4.
Módszerek kiválasztása	46	4.	7,78	2,98	8.
A folyamat fő lépéseinek megtervezése	43	5.	7,69	3,43	5.
Célok meghatározása	42	6.	7,00	4,01	3.
Fő problémák (kérdések) megfogalmazása	41	7.	7,75	3,57	6.
Tartalom lépésekre bontása	38	8.	7,76	3,54	7.
Csoportfeladatok tervezése	36	9.	9,24	2,53	12.
Ellenőrzés-értékelés tervezése	34	10.	8,84	3,05	9.
Egyéni feladatok tervezése	30	11.	8,99	2,65	11.
Összefüggések végiggondolása	26	12.	8,98	2,86	10.
Motiválás tervezés	19	13.	9,36	2,76	13.
Következő órára való kitekintés	16	14-15.	10,08	2,19	14.
Táblakép tervezése	16	14-15.	10,11	2,15	15.

A táblázat két rangsort tartalmaz, egyik az egyes tényezők említésének gyakoriságára, másik pedig az említés sorrendjére, azaz a gondolatmenetben elfoglalt helyére vonatkozik.

A gyakorisági adatok alapján elmondható, hogy a tanárok felkészülésére általánosan a tartalom kiválasztása jellemző.

Több mint a felének felkészüléséhez hozzátartozik az előző órai történések felidézése és a felhasználandó eszközök kiválasztása is.

Ennél ritkábban, de megtervezik a módszereket, a folyamat fő lépéseit, a célokat és a fő kérdéseket.

A következő csoportot a tartalom lépésekre bontása és az ellenőrzés-értékelés, csoport - és egyéni feladatok végiggondolása képezi. Az a tény, hogy az egyéni és csoportfeladatok tervezése csak a pedagógusok 1/3-ánál fordul elő, megerősíti azt a feltevésünket, hogy még nem történt meg az a szemléletváltás, amely a tanulási folyamatot helyezi előtérbe a felkészülés során.

Ritkán fordul elő a gondolatmenetben a motiválás (alig többször, mint a táblakép megtervezése!) és a következő órára való kitekintés.

Az egyes tényezőknek, tevékenységeknek a gondolatmenetben elfoglalt helyéről, sorrendjéről egy biztos megállapítást tudunk tenni, hogy minden tanár a tartalom meghatározásával, a „Mit fogok tanítani?” megválaszolásával kezdi a felkészülést. A folytatás ezután már nehezen határozható meg. A rangszámok szerint az előzmények végiggondolása, a célok meghatározása következik, majd alig eltérő helyezéssel a folyamat strukturális felépítésére, a fő kérdések megfogalmazására, a módszerek és eszközök kiválasztására gondolnak a tanárok.

Ezután történik meg az ellenőrzés-értékelés, az egyéni feladatok tervezése, majd a csoportfeladatokról és a motiválásról való gondolkodás.

Néhány tanár végül kitekint a következő órára is, a folyamat további lépésére.

A felvázolt gondolatmenet a rangszámok átlagának közel egybeesése, illetve a magas szóródás miatt nem tekinthető tipikusnak. A válaszok alapján nem alakítható ki az óratervezés algoritmusát.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e jelentős különbségek a tervezés egyes momentumaiban. Szignifikáns eltérés a következőkben mutatkozott:

- A *célok* meghatározása az általános iskolai pedagógusok, ezen belül is a tanítók gondolatmenetében előbbre kerül, a *motiváció, az ellenőrzés-értékelés tervezése és a következő órára való kitekintés* viszont a szaktanárookra jellemzőbb.

A középiskolai tanárok, ezen belül főleg a szakmai tárgyat tanítók az *összefüggések feltárását és a tananyag logikai lépésekre bontását és a következő órára való kitekintést* tartják fontosabbnak általános iskolai kollégáiknál.

A kezdő pedagógusokra a *tartalomra való koncentráció* jellemzőbb, az idősebbekre a *kiinduló helyzet elemzése, a módszerválasztás és a következő órára való kitekintés*.

Az iskolarendszer különböző lépcsőfokain tehát megfigyelhető bizonyos változás: A motiváció és a célok tisztázása helyett a tananyag belső felépítésére, logikájára és a folyamat strukturáltságára helyeződik a hangsúly. Ez a megállapítás egy ponton kíván magyarázatot, a célok meghatározása terén. A fókusz-csoportos beszélgetés során egy középiskolai tanár azt fogalmazta meg, hogy a tantervi tartalmak a szaktantárgyak esetében körülhatároltak, sok esetben pontosan meghatározottak, ezért a tartalomtól való kiindulás mellett a tanítás során a képességfejlesztés lehetőségei is sokkal inkább tartalomfüggők, mint az alsó tagozat esetében.

Az adatok ismeretében utólag kialakítottunk egy olyan *összetett változót*, amely azt vizsgálta, hogy a tanárok egyes csoportjai milyen mértékben térnek el a céltételezés, a kiindulási helyzet elemzése, az ellenőrzés-értékelés, az egyéni- és csoport feladatok tervezése terén (ld. TE39TDS, 2. melléklet). Ezeket a

tényezőket a komplex, rendszerszemléletet tükröző pedagógiai gondolkodás mutatójaként értékeltük, s ezt kívántuk igazolni a különböző adatok összevetésével. Szignifikáns ($p < 0,05$ szinten) eltérő rangsorolást a 10 évnél nagyobb tapasztalattal rendelkező és a fiatalabb pedagógusok között találtunk, az első csoport javára.

A kutatás során kialakított más mutatókkal összevetve azok, akik az említett tényezőket a rangsorban előbbre tették,

- fontosabbnak tartják az iskola társadalmi funkcióit,
- komplexebben ítélik meg a differenciálás feladatát,
- több szempontot vesznek figyelembe a módszerek kiválasztásánál és az egyes módszerek alkalmazásának indoklásánál,
- jobban hisznek a gyermekek fejleszthetőségében,
- az intelligenciát, probléma érzékenységet, fegyelmezettséget, aktivitást fontosabbnak tartják a tanulóknál, mint mások. (Ez utóbb szignifikancia szintje $p < 0,01$)

Arra a pedagógus rétegre tehát, amelyik számára a célok, módszerek, differenciálás és értékelés megtervezése nagyobb fontossággal bír, más területeken is nagyobb tudatosság, az oktatással kapcsolatosan optimistább pedagógiai gondolkodás jellemző.

Az interjú kérdésének az a részére, amely a tervezés alternatív megoldásaira, illetve az általános megoldástól való eltérések okaira vonatkozott, mindössze az interjúalanyok 27 %-a adott értékelhető választ ebből 8 % válasza az volt, hogy nem fordul elő, hogy másképp készülne az órájára. Az eltérés magyarázatául

- a tantárgyi sajátosságokat,
- a feladat eltérő voltát,
- a gyermekek különbözőségét,
- a tanár hangulatát

jelölték meg.

A többféle módon történő tervezés szignifikáns összefüggést mutatott azzal, hogy valaki

- szívesen tanítana gyermekközpontú iskolában, ahol jobban építenek a gyermekek egyéni sajátosságaira,
- kevésbé tartja zavarónak a gyermekek intellektuális hiányosságait,
- több gondot, erkölcsi problémát említ az értékeléssel kapcsolatban (p 0,0,1),
- a nevelési és oktatási feladatokat megkülönbözteti egymástól,
- nem tartja fontosnak egy óra sikerességében az alapos felkészülést.

Ezeknek az adatoknak az alapján elmondható, hogy az alternatívákban való gondolkodás a tanításra való felkészülés során gyakran jár együtt a tanulók igényei iránti érzékenységgel, teljes személyiségük figyelembe vételével és az oktatási eredményeknek jelentőségének csökkentésével.

A tervezés sajátosságai alapján, halványan, de kirajzolódik két pedagógus típus, amelyeket leegyszerűsítve a tudás-központúnak és gyermekközpontúnak nevezhetünk. Ez az összefüggés jelenleg a tervezés és a pedagógiai tevékenység más területei, illetve a tanárok nézetei közötti összefüggések egy részével igazolhatócsak. A megbízhatóbb kép kialakításához további vizsgálatokra van szükség.

Összegzés

1. Várakozásunkkal ellentétben *nem találtunk szoros kapcsolatot* a tervezés tudatossága és a tervezés fontosságáról vallott nézetek között, ugyanakkor a pedagógiai beállítódás (gyermekközpontúság, tudás-központúság) meghatározza a felkészülés jelentőségéről kialakult elképzeléseket.

2. *Az eredmények alapján az a feltevésünk, hogy a tervezés minősége leírható bizonyos tevékenységelemek meglétével, részben igazolódott.* A tudatosabb pedagógiai gondolkodás és a „korszerűbb” tervezési gyakorlat (cél-tételezés,

értékelés, egyéni és csoportmunka tervezése) együtt jelennek meg, míg egy másik irány felé mutat, hogy a tervezési folyamat rugalmassága egy határozottabban gyermek-központú szemlélettel párosul. Ezekre az eredményekre alapozva érdemes folytatni a kutatást az összefüggések mélyebb feltárása érdekében.

3. A 80-as évek vizsgálatának eredményeihez hasonlóan, - elsősorban az egyes tervek funkcióra és tartalmára vonatkozó vélemények és az értelmezhetetlen válaszok nagy száma alapján - elmondható, hogy *a pedagógiai tudatosság még mindig nem jellemző a megkérdezett pedagógusok nagyobb részére.*
4. A pedagógusok tevékenységét még napjainkban is alapvetően a *hagyomány* és az *elvárásoknak való megfelelés* befolyásolja. Ezt mutatják a tervezés különböző szakaszaira, az elkészített tervtípusokra vonatkozó adatok.
5. Előzetes feltevésünk igazolását találtuk abban a tényben, hogy míg a kötelezően előírt pedagógiai program készítés általános, addig a központilag már nem szabályozott a tematikus tervezés alig jellemzi a pedagógusokat.

Mivel a tanári felkészülésről a többi tanári tevékenységtől eltérően régebbi iskolai tapasztalatuk egyáltalán nincs, a képzés során kevés az erre való felkészítés, a továbbképzések feladata lenne egyrészt a mentorok felkészítése, másrészt a kezdő pedagógusoké oly módon, hogy a receptek és rutinok helyett a pedagógiai gondolkodás, a problémamegoldó és döntéshozatali folyamatok fejlődését segítsék elő.

Összefoglalás

1. Pedagógiai tervezési modelljei

A tervezés sajátosságainak feltárására két megközelítés található a szakirodalomban:

- a tervezés mint tevékenység részletes leírása és elemzése,
- a tervezés mint gondolkodási folyamat kutatása.

A két irányzat a pedagóguskutatás két időben egymást követő paradigmáját is jelzi. A 60-70-es éveket a pedagógiai tevékenység behaviorista alapú vizsgálatai jellemzik, míg a 80-as évek kutatói a pedagógiai döntések, problémamegoldás kognitív folyamatainak megismerését tűzték ki célul. Ez az irányzat gazdagodik a konstruktivista tanulás-felfogással, amely a reflektív gondolkodás és magatartás hatását vizsgálja a pedagógiai kompetenciák kialakításában és fejlesztésében.

A/ A tervezés *tevékenység-centrikus* megközelítésében központi helyet kap a Tyler koncepción alapuló racionális tervezési modell, és ide sorolható még, mint variánsa, az integrált cél-eszköz modell és a hálós tervezés modellje. Ez utóbbiak alapvetően követik a racionális cél-eszköz modell tevékenység-struktúráját, csak ezen belül különböző jelentőséget tulajdonítanak az egyes elemeknek.

A *racionális modell* a hatékonyság növelése érdekében alapvetően két ponton haladja meg a tartalom- és módszer-központú hagyományos tervezési gyakorlatot és gondolkodást, a *tanítási-tanulási célok* elsődleges szerepének biztosításával a tervezés és megvalósítás teljes folyamatában, és a *cél-orientált ellenőrzés és értékelés* általánossá tételével. A racionális modell alapján a tervezé folyamatata lineáris és szekvenciális.

Az Eisner nevéhez *integrált cél-eszköz tervezési modell* a tanulási folyamat individuális jellegéből következően elveti a célok előzetes meghatározásának lehetőségét, ehelyett a *tevékenységeket* állítja a tervezési folyamat középpontjába, amelyek integráltan tartalmazzák a tanítás-tanulás céljait is.

A feladatok sajátosságaiból adódóan a lineáris és szekvenciális tervezés mellett jellemző a *háló jellegű* tervezés is, amely a *tanulók aktuális* magatartásának, tevékenységének figyelembe vételét emeli ki a tervezés folyamatában.

A tervezési modellek nyomon követése a *pedagógiai gyakorlatban* azt mutatja, hogy a pedagógusok tevékenységében még mindig meghatározó a hagyományos tartalom- és módszer-centrikusság. A racionális modell több évtized után sem terjedt el, nem jellemző a tervezésben a cél-központúság és a célok ellenőrzésének-értékelésének igénye.

Még kevésbé van jelen a gyakorlatban az integrált cél-eszköz modell. A pedagógusok egészen szűk területen alkalmazzák csak, pl. a tanórán kívüli tevékenységek tervezésénél vagy osztályfőnöki órára való felkészülésnél.

B/ A tervezés *döntéshozatali vagy problémamegoldó gondolkodásként* való értelmezése és ennek kutatása nem vezetett egységes modell kialakulásához, de lényeges vonásokkal gazdagította a hatékony tervezésre vonatkozó ismeretrendszerét.

A *döntéshozatali paradigma* egyrészt az információk gyűjtésének, elemzésének és a döntés során való felhasználásának fontosságát hangsúlyozza, másrészt az alternatívákban való gondolkodást, mint a hatékony tervezés kritériumát emeli ki.

A *tervezés problémamegoldásként való modellezése* során a döntéshozatali paradigma fontos sajátosságokkal bővül, az értékelés és rutinná tétel mozzanataival. Ugyanakkor vele ellentétben arra a tapasztalatra épít, hogy a tanárok a problémamegoldás során nem különböző variánsok közti választás

alapján hozzák meg döntéseiket, hanem egy megoldást keresnek, amelyet az előzetes gondolati ellenőrzés után néha korrigálnak.

A tervezési döntések *empirikus vizsgálati* azt mutatják, hogy a pedagógusok döntéseikhez a tanterven és a tankönyvön kívül igen kevés információt használnak fel, és kivételes esetektől eltekintve nem jellemző rájuk az alternatív megoldások keresése sem..

A problémamegoldó tervezés a gyakorlatban egyéneenként rendkívül különböző, mivel a tanárok gondolkodási sémáitól, azok flexibilis alkalmazási képességétől függ.

3. *A pedagógus tervezésének funkciói és fázisai, a tervek típusai*

A pedagógus tervezési tevékenységének *funkciója* két oldalról közelíthető meg: *Szubjektív* jelentősége abban rejlik, hogy aktív részvételt biztosít a pedagógus számára a munkájára vonatkozó döntésekben, önálló alkotó tevékenységet tesz lehetővé a pusztán végrehajtoi feladatok ellátása helyett. Az alapos felkészülés csökkenti a váratlan események számát és biztosítja a folyamat állandó ellenőrzésének lehetőségét, ezáltal növeli a tanár biztonságérzetét.

Pedagógiai szempontból legfőbb funkciója a tantervben megfogalmazott társadalmi igények, követelmények és az adott iskola lehetőségei, a tanulók szükségletei közti szintézis megteremtése. Ebben a folyamatban a távlati koncepciók középtávú és rövidtávú tervekké alakítása, a tantervben megfogalmazott általános célok és követelmények rendszerbe illeszkedő részcélokká bontása, a nagy vonalakban vázolt tananyag konkrét részleteinek kidolgozása történik meg.

A pedagógusok hosszú távú tervezésének dokumentuma a pedagógiai program és a helyi tanterv, az egyes tantárgyak tanterve, középtávú az éves, féléves,

szemeszter terv, rövidtávú az óravázlat, óraterv. Speciálisan az alsó tagozatra jellemző a heti és a napi terv. Ezek a tervtípusok az oktatás *időbeli egységeit* veszik figyelembe a felkészülésnél. Sajátos helye van a tervtípusok között a tematikus tervnek, illetve a szakirodalomban említett forrás tervnek, amelyek egy koherens *tartalmi egység* feldolgozását tervezik meg. A pedagógusok ez utóbbi tervezését tartják a legfontosabbnak a tanítás-tanulás hatékonysága szempontjából.

A korszerű oktatási törekvések a hagyományos terveken belül és azokon túl új tervtípusokat hoztak létre. A *tananyag strukturálása* alapján a modul tervek, projekt tervek és integrált tématervek jöttek létre, a *tanulás szervezésének* különböző módjai szerint az individualizált tanulást segítő laboratóriumi feldolgozás tervei, az egyéni tanulási csomag, a tanulási szerződés.

A pedagógiai gyakorlat a tervezés különböző fázisaival és a tervtípusokkal kapcsolatban igen változatos képet mutat. Az egyes tervtípusok egymásra épülnek, így szorosan függenek egymástól tartalmilag és részletességükben egyaránt.

A pedagógusok tervezési szokásait befolyásoló tényezők között fontos szerepe van a pedagógiai hagyományoknak, az oktatáspolitikai előírásoknak, a szakmai tapasztalatoknak, az iskolatípusnak és a pedagógus személyiségének.

A tantárgyi sajátosságok csak igen kis mértékben modulálják a tervezés általános menetét. A *szakmai tárgyak* esetében a tantervi programok készítésénél találhatók eltérések, részben az egyes szakma-területek folyamatos elemzése terén, mely a képzés tartalmi megújulását segíti, másrészt a moduláris felépítés alkalmazásának lehetőségeiben.

II. A tervezési tevékenység sajátosságai az elvégzett empirikus vizsgálatok alapján

A 80-as és a 90-es évek vizsgálataiban, - amelyek a tervezéssel kapcsolatos általános kép kialakítását célozták, - a tanárok tervezési gyakorlatának jellemzői nagyon sok területen azonos képet mutatnak. Ez a stabil kép hasonló ahhoz, amit a külföldi kutatásokból megismerhettünk.

- A tervezésnek nem alakult ki egy általánosan jellemző algoritmus.
- A tervezés előkészítő szakaszát részleges információszerzés és feldolgozás jellemzi. A pedagógusok elsősorban a tankönyvekre és a tantervre támaszkodnak, igen csekély mértékben veszik figyelembe a tanulói csoport és az egyes tanulók sajátosságait, szükségleteit.
- A tervezés tartalom-centrikus, függetlenül az adott tantárgy sajátosságaitól.
- A tanítás-tanulás céljai általános szinten fogalmazódnak meg és legfeljebb implicit módon hatnak a tervezés folyamatára, egyes lépéseire.
- A tanulói tevékenység tervezése a tanulók életkorának növekedésével – ellentétben az előzetes elvárással – csökken.
- A céltételezés és az ellenőrzés-értékelés tervezése egymástól független folyamat.
- A hazai hagyomány alapján a pedagógusok tanmenetet és óravázlatot készítenek. A tematikus tervezés csak a központi utasítások hatására terjedt el, s ezek megszűntével mindössze a tanárok 1/4-ének gyakorlatára jellemző.
- A pedagógiai program és helyi tanterv készítése az oktatáspolitikai irányítás hatására minden iskolában megvalósult.
- A tervezés utólagos elemzése saját bevallásuk szerint a pedagógusok 2/3-át jellemzi. A megszerzett információk felhasználását a további munkájuk során csak igen kevesen tartják lehetségesnek a körülmények változásai során.

- A tervezéssel kapcsolatos tudatosság alacsony szintű. Az egyes tervezési fázisok funkciójáról, a rendszer elemei közti összefüggésekről adott magyarázatok rendkívül hiányosak.
- A tervezési tevékenységet alapvetően a rutinok és az aktuális oktatáspolitikai elvárások befolyásolják.
- A tervezési tevékenység jellemzői közül a korszerű pedagógiai szemlélet mutatója és a minőség kritériumaként a következők emelhetők ki:
 - célok tervezése,
 - kiindulási helyzet elemzése,
 - ellenőrzés-értékelés tervezése,
 - egyéni és csoportfeladatok tervezése,
 - tematikus tervezés.
- A gyermekközpontú szemlélet a tervezés területén a rugalmassággal mutat szoros összefüggést.

Az általános kép feltárása mellett egy elismerten jó és eredményes tanár tervezési gyakorlatából szintén következtetni lehet a „jó” tervezés sajátosságaira:

- A tervezési döntéseknek széleskörű információs bázisra kell épülniük.
- A források, eszközök és módszerek folyamatos gazdagítása és felújítása segíti az eredményes felkészülést.
- A felhalmozott tapasztalatok felhasználhatók és felhasználandók a tervezés konkrét folyamataiban.
- A differenciálás végiggondolása a felkészülés feladata.
- Az önellenőrzés hiánya a rutinok túlzott alkalmazásához vezethet.
- A rugalmas óravezetés és a hatékony tanítás együttes megvalósításának feltétele a széleskörű szaktárgyi és pedagógiai tudás, a nagyobb egységekben való gondolkodás és az alapos felkészülés a konkrét feladatra.

III. A tervezési tevékenységre való felkészítés tartalma és módszerei

A pedagógiai tervezés tanítása két szinten történik, a tantervírásra való felkészítés a továbbképzések feladata, míg az oktatási folyamat tervezéséhez szükséges ismereteket és jártasságokat az alapképzésben sajátíthatják el a tanárjelöltek.

Ez utóbbi történhet az elmélet oktatásához kapcsolódóan- ez a párhuzamos képzési struktúrára jellemző -, és a gyakorlathoz kötődően, főleg a követéses pedagógusképzési modell keretében.

A szakirodalom alapján a tervezés tanítása során a pedagógusjelöltek számára a következő tevékenységek elvégzéséhez való tudás elsajátítását kell biztosítani:

- az oktatás céljainak kiválasztása, rendszerezése és megfogalmazása,
- a tartalom pedagógiai szempontú elemzése, a tananyag elrendezése,
- a tanítási-tanulási tevékenységek kiválasztása és szervezése,
- az ellenőrzés és értékelés tervezése.

A tervezés tanítása a különböző programokban meghatározóan a racionális tervezési modell alapján történik, ebből következően a célok kiválasztásának, rendszerezésének és konkretizálásának elméleti kérdéseit és gyakorlati feladatait tartalmazzák a legrészletesebben.

A célok kiválasztásának feladatára való felkészítés a következő részfeladatokra vonatkozó ismeretek elsajátítását tartalmazza:

- a társadalmi igények feltárása,
- koherens értékrend kialakítása,
- a szükségletek és lehetőségek közti egyensúly megteremtése,
- a tervezett célrendszerrel kapcsolatos konszenzus kialakítása.

A célok rendszerezésének és konkretizálásának tanítása a Bloom-féle taxonómia és a Mager által meghatározott viselkedési célok ismertetésével és az elsajátításukat célzó gyakorlatok elvégzésével történik. A programok tartalmazzák a használatukkal kapcsolatos ellenérvek ismertetését is.

A hazai, a szakmai tárgyak tantervkészítésére felkészítő oktatási program a Bloom-féle célrendszer helyett de Block taxonómiájának elsajátítását és felhasználását tartalmazza.

A tananyag kiválasztásának, elemzésének és elrendezésének kérdései közül a *kiválasztás* problémáját csak felszínesen érintik a képzésben, mivel ezt alapvetően a tantervkészítés feladatai közé sorolják.

A tananyag *elemzésének* hárommegközelítése említhető, a pedagógia elméleti elvárásaiból, a tanulás pszichológiai sajátosságaiból és az oktatás gyakorlati feladataiból kiinduló.

A tananyag *elrendezésének* kérdéskörében a tantárgyi integrációra és koncentrációra vonatkozó ismeretek mellett a tanár-, a tanuló- és a tananyag belső logikájára épülő tananyag struktúrálás feladataira való felkészítés történik meg.

A tanítási stratégia tervezése a tanítási-tanulási tevékenységek, a szükséges források és eszközök végiggondolását és megszervezését jelentik. Ezek közül a programok a legfontosabb lépésnek a *tanulási tevékenységek* tervezését tartják. Olyan tevékenységformák alkalmazását kívánják elősegíteni, amelyek a kitűzött célok elérését a tanulók önállóságának, az egyéni szükségletekhez való igazodásnak optimális biztosításával érhetik el.

Az egyes szerzők gyakorlati példák összehasonlító elemzésével törekszenek olyan tanári attitűd kialakítására, amely a hagyományos, direkt irányítású frontális munka helyett a felfedezéssel tanuló és az indirekt stratégiákat helyezi előtérbe, és ez által a gondolkodás magasabb szintű fejlesztését érheti el.

A stratégia tervezésének tanítása során a tankönyvek felhívják a pedagógusjelöltek figyelmét a tervezett tanítási-tanulási folyamat egyes részeinek arányosságára és a részek közti zökkenőmentes átmenet biztosítására.

Az ellenőrzés-értékelés tervezése a tervezés tanítás programjaiban kevésbé hangsúlyos, mivel általában önálló egységet, modult vagy tankönyvi fejezetet képez. A gyakorlati feladatokra való felkészítés helyett inkább a jelöltek attitűdjének formálását tűzik ki célul. Két területen kívánják az általános pedagógiai szemlélet és gyakorlat átalakítását elősegíteni, a célra-orientált ellenőrzés-értékelés általánossá tételében és a formatív értékelés súlyának és gyakoriságának növelésében.

A tervezés tanításának módszerei a „jó pedagógus” ismérveire vonatkozó álláspontok alapján és a képzési struktúrához igazodva változatos képet mutatnak.

A pedagógus tevékenységrendszerét középpontba állító, a behaviorista pszichológia koncepciójára épülő felfogás a tervezés tanításában az egyes tevékenységek elemekre bontását, majd az elemek minél alaposabb elsajátítását tűzték ki célul. A tankönyvek tervezési fejezeteiben az elméleti kérdések bemutatása után gyakorlati feladatok segítik az elsajátítást.

A pedagógiai gondolkodást előtérbe helyező fejlesztési koncepció a tevékenységek mögött meghúzódó „miért?”-ekre adott válaszok alapján kívánja kialakítani a szükséges képességeket. Ez a megközelítés a kognitív pszichológia hatását mutatja. Az egyes tevékenységekkel kapcsolatos döntések a kérdés-sorok által sugallt gondolkodási algoritmus alapján jöhetnek létre és gyakorolhatók. Fontos szerepe van a gondolkodás fejlesztésében, az összefüggések tisztázásában a vitáknak, ezért a tankönyvek a fejezetek végén vitára alkalmas kérdéseket és problémákat gyűjtenek csokorba.

A reflektív pedagógia eszméjének, konstruktivista pszichológiai megközelítésének hatására a tervezés tanításában az egyéni nézetek, rejtett hitek és nem tudatosodott tapasztalatok jelentős szerepet kapnak a tervezés tanulásában. A fejlődés folyamata a személyiség és a meglévő tudás belső tartalmainak tudatosításán alapul, majd az állandó reflexió és önreflexió

segítségével teljesebbé válik. Ebben a folyamatban a közös megbeszélések által lehetővé váló különböző gondolkodásmódok, nézetek megismerése fontos tényező.

A párhuzamos képzési struktúra az elmélet és a ráépülő gyakorlat megvalósítását teszi lehetővé, míg a képzés nagy részének az iskolába való telepítése az elméleti oktatás háttérbe szorítását eredményezi, s a gyakorlatból kiindulva, annak szükségleteit figyelembe véve alakítja ki programjának tartalmát és módszereit.

KÖVETKEZTETÉSEK

I./ 1. A tervezésről kialakított tudás gazdagításában egyformán fontos a tervezés mint tevékenység és mint gondolkodás sajátosságainak feltárása. Ezek a megközelítések kiegészítik egymást, és a tervezés során a két oldalról megszerzett tudás integrált alkalmazásának kell megvalósulnia.

I./2. A tervezésre vonatkozó általános érvényű, minden pedagógiai szituációban alkalmazható elméleti modell nem dolgozható ki.

A különböző létező modellek között meghatározó a racionális cél-eszköz modell, de alkalmazhatósága a pedagógiai gyakorlatnak a technológiai folyamatoktól eltérő sajátosságai miatt korlátozott. A tervezés differenciált megközelítése lehet csak eredményes a pedagógia elmélete és gyakorlata számára egyaránt. Ugyanakkor a tervezés gondolkodási struktúráinak kialakítása során a racionális modellből való kiindulás hatékony eszköznek bizonyul.

I./3. A pedagóguskutatás egymást követő paradigmáit, azok eredményeit nem egymást kizáró, hanem egymást gazdagító folyamatként kell értelmezni. Az egyes irányzatok elsősorban a kutatások hangsúlyainak változását eredményezik, de az előzetesen feltárt eredményeket és megszerzett tudást nem teszik feleslegessé.

II./1. A tervezésre vonatkozó elméleti tudás és a pedagógiai gyakorlat között igen nagy távolság van. Ennek a távolságnak az áthidalása jelenleg egy hangsúlyozottan gyakorlat-centrikus megközelítés erősödéséhez vezet. Ez a tendencia a korábbi elméleti megközelítéshez hasonlóan ismét egyoldalúságot eredményezhet, de ellentétes irányút: a szűk praktícizmus veszélyét rejtheti magába.

II./2. A tervezési kompetencia kialakítására a képzés során biztosítani kell az elmélet által biztosított különböző ismeretrendszerek integrálását és a fejlesztési paradigmák különböző megközelítési módjait. A képzés feladata ugyanis a pedagógusok és pedagógus jelöltek gondolkozásának, tevékenységének és reflektív magatartásának *együttes* fejlesztése:

- A pedagógiai gondolkodás fejlesztésében a rendszerszemléletű és differenciált gondolkodás kialakítása a legfontosabb feladat.
- A pedagógiai tudatosság a sémák és rutinok alkalmazása helyett és mellett a konkrét feladat és probléma egyedi és célszerű megoldását teszi lehetővé.
- A tevékenység fejlesztése érdekében a képzési programokban a tematikus tervezésnek, a differenciált céltételezésnek, a célok elérésére irányuló ellenőrzésnek és a tanulói önállóság optimális megvalósulását biztosító tevékenységformáknak és szervezési módoknak kell a jelenleginél nagyobb szerepet kapniuk.
- A reflektivitás kialakítására olyan módszerek alkalmazását kell általánossá tenni, amelyek lehetőséget nyújtanak egyrészt a saját nézetek és előzetes tapasztalatok feltárására, értelmezésére és önálló koherens rendszerré alakítására, másrészt a folyamatos önellenőrzés igényének kifejtésére.

II./3. Az előzőekben felvázolt feladatok a jelenlegi szubjektív és objektív feltételek mellett nehezen valósíthatóak meg. Esetenként szükség lenne az oktatók szemléletmódjának korszerűsítésére, s szinte mindenütt a tanulási feltételek, a felsőoktatási módszerek megváltoztatására.

III./1. A tervezésre vonatkozó vizsgálatok eddigi eredményei alapján megállapítható, hogy több területen még további kutatásokra van szükség:

- Ide sorolható a tervezés elmélete és gyakorlata közti eltérések indokainak mélyebb feltárására. Különösen fontos a racionális tervezési modell alkalmazásával szemben megnyilvánuló szilárd ellenállás mögött meghúzódó okok vizsgálata.
- Hiányosak a kutatások a tervezés hatékonyságának feltárása terén is. A kutatások nem követik nyomon a tervezés megvalósításának fázisát, keveset foglalkoznak a tervek megvalósíthatóságának kérdéseivel, a tervek és a valós folyamat eredményeinek összevetésével.

III./2. A tervezés előbb felvetett problémáinak kutatása módszertani szempontból komoly nehézségekkel jár. A tervezési sajátosságok megismerése és az eredményességük vizsgálata igen intenzív, mélyreható kutatást igényel, ami nem végezhető nagyobb számú mintán, így viszont az eredmények általánosíthatósága korlátozott.

Mivel a tervezés lényegi eleme a belső gondolkodási folyamat, az elkészített tervek elemzése révén csak részleges eredményekhez lehet eljutni. Az interjú, a támogatott felidézés és a hangos gondolkodás alkalmasabb a valós folyamatok feltárására, de eredményessége nagy mértékben függ a pedagógus személyiségétől, kommunikatív képességeitől, önismeretétől, metakognitív képességeinek fejlettségétől.

Az eredményes kutatás feltétele a különböző módszerek kombinálása. A problémák feltárására és nagyvonalakban történő megfogalmazására a szélesebb bázisú kérdőíves kikérdezés is alkalmas, míg a jelenségek mélyebb okainak feltárása csak az intenzívebb módszerekkel lehetséges. Különösen fontos a tervek megvalósításának objektív vizsgálata, amelyre a valós folyamatok vagy a róluk készített felvételek megfigyelésen alapuló elemzése jelenthet megfelelő módszert.

BIBLIOGRÁFIA

Abdullina, O.A. (1972.): O formirovanii pedagogicseszkih umenij. Szovjetszkaja Pedagogika, No. 11. 93-103.

Abdullina, O.A (1984.): Obsepedagogicseszkaja podgatovka ucsitelja v sziszteme vüszsego pedagogicseszkogo obrazovanija. Proszvescsenyije, Moszkva

Aebli, H. (1973): From studying education to teaching a class. Information Bulletin, Council of Europe, No. 3. 63-71.

Alexandersson, M. (1994): Focusing Teacher Consciousness: What Do Teachers Direct Their Consciousness towards During their Teaching. In: Teachers' Mind and Actions /ed. Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S./, The Falmer Press, London-Washington D.C. 139-149.

Allen, D.W. – Seifman, E. /ed./ (1971): The Teacher's Handbook. London

Arends, R.I. (1991): Learning to Teach. McGraw-Hill, Inc. New York

Babanszkij, Ju.K. (1977): Optimizacija processza obucsenija. Pedagogika, Moszkva,

Babanszkij, Ju. K. (1982): Vzaimosvjazi zakonomernosztvej principov obucsenija i szposzobov ego optimizacija. Szovjetszkaja Pedagogika, No. 11. 30-39.

Bakonyi P. (1983): Tervezés, tanmenet, tematikus terv. Tanító 21. 8.sz. 1-4.

Ballér E. (1978): Tantervelméleti és tantervi reform. Korszerű nevelés Tankönyvkiadó Bp.

Ballér E. (1979): A tantervi követelményrendszer alapvető problémái. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1977. Akadémiai Kiadó Bp. 163-185.

Ballér E.(1990): Tantervfejlesztés az iskolában. Módszertani füzetek, MPI Veszprém

Balogh Ané (1994): Újabb tendenciák a műszaki szakmódszertanok fejlődésében. Paradigmaváltás a szakmódszertanokban Bp. Kand.értekezés

Bartha T.-Koncz I.-Molnár F.(1995): A szakképzés korszerűsítését segítő tanári módszerek Világbanki Program, Szórátész Kft.Bp.

Báthory Z. (1972.): Értékelés a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 3.sz. 212-222.

Báthory Z.(1992): Tanulók, iskolák - különbségek- Egy differenciális tanításelmélet vázolata. Tankönyvkiadó, Bp.

Baumann,A.S.- Bloomfield,A.-Roughton,L.(1997): Becoming a Secondary School Teacher. Hodder-Stoughton, London

Benedek A.(1996): A szakképzési rendszer átalakulása és a világbanki szakközépiskolai modell összefüggései. In: Sallay M./szerk./ Új szakképzési modell. General Press Bp. 7-14.

Benneth,N.- Carré.C./ed./(1993): Learning to Teach. Routledge, London

Bognár M.-Horváth A.(1996): A helyi tanterv készítésének feladatai. Pedagógiai Szemle, 7-8.sz.63-73.

Borich,G.D.(1992):Effective Teaching Methods. Macmillan, NewYork-Toronto

Borko,H-Livingston,C.-McCaleb,J.-Mauro,L.(1988): Student Teachers' Planning and Post-lesson Reflections: Pattern and Implications for Teacher Preparation. In: Teachers' Professional Learning /ed.Calderhead,J./ The Falmer Press, London-NewYork-Philadelphia 65-83.

Botka Lné (1993): Az innováció menedzselése. In: Közoktatási menedzser Kísérleti tananyag E modul /kézirat/

Brown,G.(1975.): Microteaching - A programme of teaching skills. (1975.): Buttler and Tanner, London

Brown,S.-McIntyre,D.(1995): Making sense of teaching. Open Univ.Press, Buckingham-Philadelphia

Brubaker,D.L.(1982): Curriculum Planning. The Dynamics of Theory and Practice. Scott, Foersman and Comp. Glenview, Illionis

Buday, L.(1995): A didaktika (oktatásemélet) tárgyfejlesztési programja. In: Pais E.R./szerk./: Emberi erőforrások fejlesztése - Szakmai tanárképzés. Pollack M.Műszaki Főisk. Pécs 309-314.

Bullough, R.Jr. (1987.): Planning and the First Year of Teaching. Journal of Education for Teaching, No.3.231-250.

Callahan,J.F.-Clark,L.H.(1988): Teaching in the Middle and Secondary Schools – Planning for Competence. Macmillan, NewYork-London

Capel,S.-Leask,M.-Turner,T.(1995): Learning to Teach in the Secondary School. A Companion to School Experience. Routledge, London-NewYork

Chambers,F.-Forth,J.(1995): A recipe for planning a project: a novice managers' guide to small project design. International Journal of Educational Development No.1. 61-70.

Clark, C.M. – Peterson, P.L.(1986): Teachers' thought processes. In.:Witrock,M./ed./:Handbook of researches on teaching, New York 255-296.

Clark,C.M.-Yinger,R.J.(1987): Teacher Planning. In: Exploring Teachers' Thinking /ed. Calderhead,J./ Cassel, London 84-103.

Clark, L.H. - Starr, I.S.(1981): Secondary and Middle School - Teaching Methods. Macmillan, London

Cohen,L.- Manion, L.(1977): A guide to teaching practice. Methuen C. London

Cohen,L.-Manion,L.-Morrison,K.(1998): A guide to teaching practice. Routledge, London-NewYork

Constructivist Teacher Education: Building New Understandings. /ed. Richardson,V./ (1997). The Falmer Press, London-Washington D.C.

- Davis, I.K.(1976): Objectives in Curriculum Design. Mc-Graw-Hill
- Decker,C.A.-Decker,J.R.(1988): Planning and Administering Early Childhood Programs. Macmillan, NewYork-Oxford-Singapore-Sydney
- Desforges,Ch. /ed./ (1995): An Introduction to Teaching –Psychological Perspectives. Blackwell, Oxford UK-Cambridge USA
- Doyle, W.(1986): Content representation in teachers’ definitions of academic work. Journal Curriculum Studies, 18. No.4. 365-379.
- Drozdy Gy. (1936/a.): A kötelező vázlatkészítés. Néptanítók Lapja 2.sz.35-39.
- Drozdy Gy. (1936/b.): A tanításra való előkészítés szempontjai. Néptanítók Lapja, 3.sz.75-79.
- Drozdy Gy. (1936/c.): A tanítás tárgyi és alaki céljának megállapítása. Néptanítók Lapja, 5.sz. 160-163.
- Eby,J.W.(1992): Reflective Planning, Teaching, and Evaluation for the Elementary School. Macmillan P.C. NewYork-Toronto
- Edling, J.V.(1971): Educational Objectives . In.: The Teacher s Handbook 207-219.
- Egan, K. (1985): Teaching as Story-telling: A Non-mechanistic Approach to Planning. Journal Curriculum Studies, 17. No.4 397-406.
- Esler,W.K.-Sciortino, P.(1991): Methods for Teaching: An Overview of Current Practices. University of Central Florida, Raleigh,N.C.
- Falus I. (1979): A pedagógus tevékenységének sajátosságai. Pedagógiai Szemle 12.sz. 1090-1101.
- Falus I.- Kotschy B. (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. Pedagógiai Szemle 5.sz. 458-473.
- Falus I.- Golnhofer E.- Kotschy B.- Nádasi M.(1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. Pedagógiai Szemle 9.sz. 836-852.
- Falus I.(1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Pedagógiai Közlemények Tankönyvkiadó, Bp.

Falus I.-Golnhofer E.-Kotschy B.-Nádasi M.-Szokolszky Á.(1989.): A pedagógusok és a pedagógia .Akadémiai K.Bp.

Falus I. szerk.(1998): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Tankönyvkiadó, Bp.

Favor-Lydecker,A. (1981): Teacher planning of social studies instructional unit. Paper presented at the Annual meeting of AERA. Los Angeles

Frey,K.-Lattmann,U.P.(1971): Effekte der Operationalisierung von Lernzielen. Psychologie, No.2. 119-127.

Friedman,S.L.- Scholnik,E.K.-Cocking,R.R. /ed./ /(1987): Blueprints for Thinking. The Role of Planning in Cognitive Development. Cambridge University Press USA

Gage,N.(1985): Hard gains in the soft sciences. Phi Delta Kappa

Gansneder,B.M. és mtsai (1977): An Analysis of the Association between Teacher's Classroom Objectives and Activities. The Journal of Educational Research, No.4. 175-179.

Gubán Gy.(1996): Tantervfejlesztés a szakközépiskolában. In: Sallay M. /szerk./: Új szakképzési modell. General Press Bp. 27-49.

Hargreaves,D.H.-Hopkins,D.(1991): The Empowered School – The management and practice of development planning. Cassel, London

Hass, G.(1977: Curriculum Planning A New Approach. Inc. Boston, London..

Hauenstein,A.D.(1972): Curriculum Planning for Behavioral Development /A Guide for Increasing:Learning Efficiency, Content Relevancy, Student Involvement, Teacher-Student Accountability/ . Worthington, Ohio

Heimler, C.H.-Cunningham, J. (1972): Science method by learning contract. School Science and Mathematics, No.7. 624-630.

Hight,G. (1968): The Art of Teaching . Knopf Publ. New York

Hunter, M.(1980): Diagnostic Teaching. Elementary School Journal, No.1.41-46.

Hunyady Gyné - M.Nádasi M./ szerk./ (1996): A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF Bp.

Imre S.(1942): Neveléstan. Stúdium, Bp.

Jauch, L.(1975): Zu einigen methodologischen Problemen der Bildungsvorhesage. Pedagogische Forschung, No.5.61-80.

Kádárné F.J.(1971): Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 6.sz.497-506.

Kellough,R.D.(1990): A Resources Guide for Effective Teaching in Postsecondary Education – Planning for Competence. University Press of America, NewYork-London

Kim,E.C.-Kellough,R.D.(1991): A Resource for Secondary School Teaching – Planning for Competence. Macmillan, NewYork

Kyriacou, C,(1992): Essential Teaching Skills. Stanley Thornes, Cheltenham.UK

Klausmeier, H.J.(1980): Learning and Teaching Concepts – A Strategy for Testing Applications of Theory. NewYork, London..

Kotschy B.(1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben V. OOK, Veszprém, 56-61.

Kotschy B.-Falus I.(1986): A mikrotanítás hazai adaptálása, tanítási készségek elsajátítása a tanárképzésben. In:Tanárképzés és Tudomány ELTE TFK Bp. 51-61.

Kotschy B.(1989): A technológiai szemlélet érvényesülése a pedagógiai gyakorlatban. Pedagógiai Technológia 2.sz. 3.10.

Kotschy B.(1990): A pedagógiai gyakorlatok megújításának kísérletei az egyetemi tanárképzésben. Pedagógusképzés, 1.sz. 36-46.

Kotschy B.(1994): A pedagógusok autonómiája napjaink iskolai gyakorlatában. Magyar Pedagógia, 3-4.sz. 327-337.

- Kotschy B.(1999): Az iskola társadalmi feladatai. Iskolakultúra, szept. 39-40.
- Kotschy B.(1999): Az iskolai munka tervezése. Iskolakultúra, szept. 62-67.
- Krajevskij, V.V.-Viszockaja, Sz.I.-Subinszkij.V.Sz (1981): Umenija i navüki kak komponent szoderzsanija obscsego szrednego obrazovanija. Szovjetszkaja Pedagogika, No.10.51-55.
- Lawson, T.E.(1974): Effects of Instructional Objectives on Learning and Retention. Instructional Science, No.1. 1-21.
- Lawton,D.(1983): Curriculum Studies and Educational Planning. Hodder –Stoughton, London-Sydney-Auckland-Toronto
- Lumbroso,M.(1976): La définition des objectifes dans la pratique pedagogique. L'école et la nation, No.266. 30-34.
- MacDonald, R.E. (1991): A Handbook of Basic Skills and Strategies for Beginning Teachers – Facing the Challenge of Teaching in Today's School. Longman, NewYork-London
- Mager, R.F.(1962): Preparing Instructional Objectives. Palo Alto
- Maquire, T.O.(1968): Value Components of Teacher's Judgements of Educational Objectives, A-V Communicational Review, No.1. 63-86.
- Mahmutov, M.I.(1981): Szovremennüj urok. Pedagogika, Moszkva
- May,W.T.(1986): Teaching Students How to Plan: The Dominant Model and Alternatives. Journal of Teacher Education, nov-dec. 6-13.
- McIntyre, D.(1974): Lesson Planning Skills. Univ. of Stirling, Department of Educaton /kézirat/
- Megyei pedagógiai intézetek beszámolóí (1999) „A helyi tantervek bevezetésével kapcsolatos tapasztalatok” címmel /kéziratok/
- Melton, R.F.(1978): Resolutions of Conflicting Claims Concerning the Effect of Behavioral objectives on Student Learning. Review of Educational Research 48. 291-302.

Mintz,S.L.(1979): Teacher Planning. A Simulation Study. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA

Morine-Dershimer, G.-Wallance,E.(1976): Teacher planning /Beginning Teacher Evaluation Study. Spec. report/ .San Francisco, Far West Laboratory

Morine-Dershimer,G.(1977): Planning Teaching. In: Cooper,J.M./ed./ Classroom Teaching Skills. A Handbook. D.C.Health and Company,Lexington-Massachusetts-Toronto

Morine-Dershimer, G.(1978/79): The Anatomy of Teacher Prediction. Educational Research Quarterly Vol.2. No.4. 59-65.

Morine-Dershimer,G.(1978/79): Planning in Classroom Reality. An in-depth look. Educational Research Quarterly Vol.3. No.4. 83-99.

Morine-Dershimer, G.(1990): To think like a Teacher . Paper presented at the Annual Meeting of the AERA

Nagy S.(1979/a): A tanítási-tanulási folyamat tervezésének komplex megközelítése. Magyar Pedagógia, 4.sz. 377-386.

Nagy S.(1979/b): A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. Pedagógiai Közlemények Bp. Tankönyvkiadó.

Nagy S.(1983): A tanulás pedagógiai kérdései. OOK, Veszprém,

Nagy S.(1984): Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp.

Napier,J.D.-Klingensmith,C.F.(1977): An Analysis of Instructional Planning Skills of Social Studies Teacher Trainees. Theory and Research in Social Education, Aug. 10-19.

Nathan, M.(1995): The New Teacher's Survival Guide. KoganPage, London-Philadelphia

Nolan,J.(1991): Vulnerability index: a planning tool for the prevention of classroom management problems. Education, Vol.111.No.4. Summer

O'Neil,H.F.-Spielberg,J.Ch./ed./(1979): Cognitive and Affective Learning Strategies. NewYork, London

Orlich,D.C. és mtsai (1980): Teaching strategies – A Guide to Better Instruction. D.C.Heath and Company,Lexington-Massachusetts-Toronto

Orosz S.(1982): A taxonómiák néhány elméleti problémája. Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei III. 15-60.

Pedagógiai Kézikönyv / szerk. Báthory Z. és Gyaraky F./ (1982): Tankönyvkiadó, Bp.

Pedagógiai Lexikon /szerk. Báthory Z.-Falus I./ (1997) Keraban K.Bp.

Perrott, E.(1982): Effective Teaching. Longman, London-NewYork

Peterson,P.L.-Marx,R.W.-Clark,C.M.(1978): Teacher planning, teacher behavior and student achievement. American Educational Research Journal, 15. 417-432.

Phipps,R.(1993): Planning scientific investigations in the primary cassroom: help for the teacher and student teacher. Education, Vol.21. No.1.34-37.

Piszkunov, A.I. /szerk./ (1972): Voproszi obscsepedagogicseszkoi podgotovki buduscih ucitelej. Moszkva

Pollard,A.-Triggs,P.(1997): Reflective Teaching in Secondary Education. Cassel, London

Poljakov,Je.N.(1974): O sziszteme i analize uroka. Szovjetszkaja Pedagogika, No.7. 38-46.

Popham,W.J.-Baker,E.(1970):Systematic Instruction. Prentice Hall, New Yersey

Popham,W.J.(1972): Objectives-based Management Strategies for Large Educational Systems. The Journal of Educational Research, No.1. 4—9.

Popham,W.J.(1974): Minimal Competencies for Objective-Oriented Teacher Education Programs. The Journal of Teacher Education. No.1. 68-73.

Raven,J.(1973): The Attainment of Non-academic Educational Objectives. International Review of Education, No.3. 307-327.

Riszz, V.L.-Ljadunova, N.Ja(1974): K voproszu objektivnoszti proverki i ocenki znaniy I umenij ucsascsihszja. Szovjetszkaja Pedagogika, No.9. 53-67.

Roebuck, M.-Unwin, D.(1976): Célkitűzések meghatározása – oktatóprogram. Adaptálta Vári P. OOK Bp. soksz.

Sanders, J.T.(1978): Teacher Effectiveness: Accepting the Null Hypotehsis. The Journal of Educational Thought , 12. No.3. 184-189.

Sardo, D.(1982): Teacher Planning Style in the Middle School. AERA Ellenvile, NY.

Scotto, E.(1997): When Teaching Becomes Learning- A Theory and Practice of Teaching. Cassel, London

Shavelson, R.J.(1976): Teacher's decision making. In: The Psychology of Teaching Methods /ed. Gage, N.L./ Chicago, 372-415.

Shavelson, R.J.- Borko, H.(1979): Research on Teachers' Decisions in Planning Instruction. Educational Horizons, Vol.57.No.4. 183-189.

A system approach to teaching and learning procedures - A guide for educators (1981.). UNESCO Press, Paris

Strittmatter, P.(1972): Entscheidungen über Lernziele am der „Basis“ – Entscheidungstheoretische Grundlagen Programmirtes Lernen. Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, No.1. 1-6.

Sutcliffe J-Whitfield R.(1979): Classroom-based teaching decision. In: Teacher decision-making in the classroom /ed. Eggleston, J./, Routledge and Kegan Paul, London-Boston-Henley, 8.38.

Szebenyi P.(1994): Hogyan készítsünk helyi tantervet? BAZ Megyei Ped. Intézet, Miskolc

Szebenyi P. (1994): A tantervek és a felügyelet szerepe a közoktatásrendszerben In: Mezei, Gy.-Szebenyi, P.: Közoktatásrendszertan 1. BME, Bp. 107-154.

Szebenyi P.(1995): A szaktanácsadói munka tartalma. In:Szebenyi P.-Mezei Gy.: Szakértők-tanácsadók módszertana 8. BME Okker Okt.I. Bp. 197-286.

Swineford,E.J.(1971): Critical Teaching Strategies. The Journal of Teacher Education, No.1. 29-36.

Taba, H.(1962): Curriculum development – Theory and practice. Harcourt, Brace and World, NewYork

Takács E.(1985): A részletes követelményrendszer értelmezése és továbbfejlesztésének lehetősége /kézirat/ OPI

Talizina,N.F.(1980): Sto znacsit znaty? Szovjetszkaja Pedagogika, No.8. 97-104.

Taylor,P.H.(1970): How teachers plan the courses. NFER Slough, Berkshire, England

Taylor, B.J.(1975): A Guide to Creative Planning for Teachers and Parents of Preschool Children. Brigham Young University Press, Provo Utah

Tilman,M.-Bersoff,D.-Dolly,J.L.(1976): Learning to Teach. A Decision-Making System. Lexington-Massachusetts-Toronto-London

Tyler, R.W.(1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. University Chicago Press, Chicago

Uljens,M.(1997): School Didactics and Learning. Psychology Press Hove,UK

Uzova, A.V.(1980): O kriterijah i urovnjah szformirovannosztii poznavatelnih umenij i ucsascsihszja. Szovjetszkaja Pedagogika, No.12. 45-48.

Varga L. /szerk./ (1992): A tananyag elrendezése. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp.

Varga,L.(1995): A szakmai tanárképzés fejlesztésének világbanki tantervi koncepciója. In: Pais E.R./szerk./: Emberi erőforrások fejlesztése – Szakmai tanárképzés. Pollack M.Műsz.Főiskola, Pécs 5- 14.1.

Varga,L.(1996): A szakmai tanárképzés fejlesztése. In: Sallay M./szerk./: Új szakképzési modell. General Press Bp. 237-253.

Waimon,M.D. és mtsai (1972): The Effects of Competency-Based Training on the Performance of Prospective Teachers. Journal of Teacher Education, 23. No.2.237-245.

Werner,B.(1975): Varietendenken in der Unterrichtsführung. Pedagogische Forschung, No.5. 61-80.

Wienecke, G.(1972): Unterrichtsplanung mit Schülern. Pedagogische Rundschau, No.12. 887-912.

Williams,R.L.-Long,J.D.(1974): Self-Management for Teachers. Education, 97. No. 3. 242-248.

Wragg,B.C.(1974): Teaching teaching. David and Charles, London

Wulf,C.(1972): Heuristische Lernziele – Verhaltensziele. Bildung und Erziehung, No.2 15-24.

Zahorik,J.A.(1975): Teachers' Planning Models. Educational Leadership, Vol.33. nov. 134-139.

Zaszobina,G.A.(1980): Szravnenije obucsajuscsej dejatelnosztisztudentov I ucsitelej. Szovjetszkaja Pedagogika, No.3. 92-98.

Zsolnai J.-Zsolnai Jné(1983): Tervezés, döntés, tanulásirányítás. OOK Veszprém

Zsuravlev,I.K.(1981):Szisztéma poznavatelnuh zadacs po ucsebnomu predmetu. Szovjetszkaja Pedagogika, No.9. 49-54.

Yinger,R.J.(1978): A Study of Teacher Planning. Description and a Model of Preactive Decision Making. Michigan State University, Michigan

