

A projektoktatás elmélete és gyakorlata

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szocio-kulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

M. Nádasi Mária

A PROJEKTOKTATÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerző felelős.

© M. Nádasi Mária, 2010

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

Tartalom

Bevezetés	7
1. Mi a projekt?	8
2. Mi a projektoktatás?	11
3. Milyen történeti előzményei vannak a projektoktatásnak?	13
4. Melyek a projektoktatás fő szakaszai, és hogyan jellemezhetők?	21
4.1. Az inkubációs szakaszcól	21
4.2. A projekt indításáról	25
4.2.1. A projekt definiálásáról	25
4.2.2. A projekt megtervezéséről	31
4.3. A projekt végrehajtásáról	39
4.4. A projekt lezárásáról	42
4.4.1. A prezentálásról	42
4.4.2. Az értékelésről	43
5. Összefoglalás	45
6. A projektoktatás helyzete ma	47
6.1. A projektoktatással, a projektszellemű megoldásokkal rokonszenvező iskolákról	48
6.2. A projektgondolattól elzárkózó iskolákról	54
6.3. A projektoktatás beszorítása a zárt oktatás keretei közé (fából vaskarika)	60
7. Összefoglalás	62
Irodalom	63

BEVEZETÉS

A kötet célja:

- a projektoktatással kapcsolatos olyan ismeretek összefoglalása, amelyek szerepet játszhatnak a projektoktatás gyakorlati megvalósításában,
- gyakorlati példák bemutatásával a projektoktatás „elképzelhetőségének” támogatása,
- a projektoktatással kapcsolatban ma gyakran tapasztalható iskolai helyzet, gyakran hallható nézetek, álláspontok bemutatása,
- a témához kapcsolódó szakirodalom bemutatásával az önképzés segítése.

1. MI A PROJEKT?

A *köznyelv*ben egyre gyakrabban használjuk némileg homályos, bizonytalan tartalommal a *projekt* kifejezést. S egyre többször beszélünk arról, hogy az élet akár projektek megvalósításának sorozataként is felfogható (lakásszerzési, gyermeknevelési, egészségmegőrzési projekt stb.), bár ezekhez általában nem készítünk pályázatot, csak belekerülünk, és próbáljuk az összetett feladatokat a lehető legjobban megoldani. – Ezzel az értelmezéssel azonban a pedagógiai szaknyelv nem tud mit kezdeni.

A *projektmenedzsment*, mint a vezetéstudomány része, a projekt *szakszerű, általános értelmezését* fogalmazza meg, amely szerint „olyan egyszer elvégzett munka, melynek jól meghatározható kezdeti és befejezési időpontja van” (Verzuh 2006, p. 25). Erre a tevékenységre úgy tekint, mint olyan egymással kapcsolatban levő tevékenységek sorozatára, amelynek célja terv szerinti produktumok létrehozása (Henczi 2009). Az összetett, komplex, egyedi feladat elvégzésének célját, feltételeit, folyamatát, szükségleteit a projektterv mint alapvető dokumentáció határozza meg. A feladat vonatkozhat a társadalmi, a gazdasági, a tudományos, a technikai, a művészeti, a gyakorlati élet területére, akár a pedagógia területére is. (Ismerünk városrendezési projekteket, metróépítési projekteket, műemlék-felújítási projekteket, pedagógiai projekteket stb.) A projekt felelős vezetője a projektmenedzser, több személy esetén a menedzsment. Ennek a szerepkörnek az elfogadott megjelenése azt mutatja, hogy a projekt kivitelezéséhez szükséges szakértelem az idők folyamán „el nem ismert készségből elismert hivatássá vált” (Verzuh 2006, p. 33). A projektterületek azonban tartalmukból, sajátos természetükből adódóan eltérő jegyeket is felmutathatnak. Az egyes területeken az általános és a specifikus jegyekkel is célszerű számolni. A továbbiakban ezt tesszük, mikor a projektről a pedagógiában gondolkozunk.

A „*projekt*” kifejezést az oktatásban, nevezetesen éppen a közoktatásban *pedagógiai értelemben először 1900-ban R. Richardson alkalmazta* az Egyesült Államokban a szakmai oktatáshoz kapcsolódóan. E terminust a következő pedagógiai folyamat lefedésére találták alkalmasnak: a szakmát tanuló fiatalok önállóan határozzák meg a saját vizsgamunkadarabjukat s az elkészítéshez szükséges munkamenet tervét, majd az önálló elkészítés után értékelésre bemutatják azt.

Ezt a kifejezést terjesztette ki a későbbiekben John Dewey és William Heard Kilpatrick a szakképzésen túli oktatásra is, ugyancsak az USA-ban. A reformpedagógia e jelentős személyiségei többek között ezzel az eljárással kívánták a valódi, személyes tanulási tapasztalatok, a valóságos tevékenység szerepét biztosítani a „desztillált”, a gyerekektől idegen tantárgyi tartalmakkal, a befogadásra épülő oktatással szemben. A tanulók projektmegoldásban betöltött felelős szerepének biztosítását egyben a demokráciára nevelés fontos eszközének is tekintették (Dewey–Kilpatrick 1935). A projektoktatás gondolatát és gyakorlatát a többi európai reformpedagógiai irányzat is átvette, és követőik ma is alkalmazzák.

A *pedagógiai projektet* eszerint értelmezhetjük úgy, mint valamely összetett, komplex téma önálló tanulói tevékenység általi feldolgozását. Mind a téma felvetése, mind a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése. Az egyes témák projektként való feldolgozása a mindenkori pedagógiai folyamatnak alárendelten egyedi jegyeket mutat.

A projekt általános és pedagógiai értelmezésében közös, hogy mindkettő komplex téma feldolgozása érdekében zajló egyszeri folyamat, s hogy a folyamat struktúrája értelemszerűen azonos. A projekt céljában, tartalmában, megvalósításában, eredményeiben, értékelésében viszont elég nagyok a különbségek.

A különbségek a következőképpen foglalhatók össze:

A projekt *célja* általános megközelítés esetében mindig valamilyen társadalmi szempontból új, fontos produktum létrehozása. A pedagógiai projekt célja kettes: a tanulók a projektben meghatározott végeredményt akarják létrehozni. Tekintettel azonban arra, hogy a projekt a téma meghatározásától a végeredmény prezentálásáig nevelési céloknak alárendelt, fontos cél a tevékenység eredményeként megvalósuló nevelési folyamat eredménye is.

A projekt *tartalma* általános szinten társadalmilag fontos (például egy épület, egy út, egy köztéri szobor elkészítése, egy tudományos vagy egy gyakorlati probléma megoldása); a pedagógiai projekt az adott tanuló, tanulócsoporthoz való érdeklődésének megfelelő, ezért általuk fontosnak tartott, újdonságértéke számukra nagy, de tulajdonképpen csak számukra. Olykor persze előfordulhat a két dimenzió „összecsúsítása”. (Például olyan helytörténeti kutatás, amelyet a település is fontosnak tart, figyel rá.)

A projekt *megvalósítása* önálló egyéni munkán és/vagy páron és/vagy csoporton belüli munkamegosztáson alapul mind általános, mind pedagógiai értelmezés esetén. Azonban a különbség lényegi: míg felnőttek esetében ez a tevékenység velejárója (hogy mit tanulnak eközben, az esetek többségében rejtett

marad még a saját számukra is), addig a diákok esetében az egyéni vagy kooperativitáson alapuló önálló tanulás gyakorlása maga is cél.

A projekt *eredménye* az általános értelmezés esetén csak akkor elfogadható, ha mind részleteiben, mind egészében összhangban van a projekt céljával, a tervdokumentációval. A pedagógiai projekt eredménye nem feltétlenül felel meg részleteiben a tevékenység elején megfogalmazott elképzeléseknek. Másrészt az eredmény sokkal több, mint ami a prezentációban megjelenik. Emellett ugyanis minden olyan (azonnali vagy távlati) változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projekt munka eredményeként végbement, és a projekt hatására a későbbiekben (immár a projektszervezők által követhetetlenül) végbe fognak menni.

Az irányításban a projekt tervezésétől a befejezéséig meghatározó szerepe és felelőssége általános értelmezés esetén a projektmenedzsernek, illetve (ha a vezetőkről együttesen beszélünk) a projektmenedzsmentnek van. A pedagógiai projektben az irányító, a menedzser, a menedzsment szerep és a felelősség a „projektgazdáé”, az erre vállalkozó pedagógusé, pedagóguscsoporté. A pedagógus tehát nem menedzser, de munkájába célszerű beépíteni a projektmenedzsment, a projektmenedzser pedagógiai folyamatban is érvényes elemeit. Az érvényességet behatárolja, hogy a projekt megoldása pedagógiai szempontoknak alárendelt, s hogy a pedagógus szerepe nem a projektmegoldáshoz kötődik, hanem a projekt megoldása a pedagógiai folyamatnak csak egy része, egy szakasza.

Az eddigiekben jelzett különbségek indokolják, hogy a pedagógiai projekt menedzseléséhez nemcsak a projektoktatás jellemzőit kell érteni, hanem ismereni kell a menedzselés általános szabályait is.

2. MI A PROJEKTOKTATÁS?

(A pedagógiai projektek feldolgozásával történő oktatás)

A *projektoktatás jellemzőinek* áttekintésekor a szakirodalom ismeretében látni lehet, hogy az ezzel kapcsolatos álláspontok nem mindig fedik le egymást. A témával 1918-tól az 1980-as évek közepéig foglalkozó mértékadó szakirodalom áttekintése alapján készített „leltár” szerint (Dunker–Götz 1988, 9–11) megállapítható, hogy a projektoktatás összesen 11 kritériumát fogalmazták meg a különböző szerzők, de nem egyforma gyakorisággal.

A projektoktatás kritériumai eszerint a következők:

1. A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék.
2. A projekt megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.
3. Adjon módot individualizált munkára.
4. Adjon módot csoportmunkára.
5. Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el.
6. A cél az iskolán kívüli helyzet megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozzék.
7. Interdiszciplinaritás jellemezze.
8. A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgozzanak együtt.
9. A tanulók önállóan döntsenek, és legyenek felelősek saját döntéseikért.
10. A pedagógus vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba.
11. A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek.

Az áttekintésben érdekes, hogy valamennyi felsorolt jegy megtalálható Kilpatrick eredeti értelmezésében; a későbbi szerzők közül viszont nem mindenki

tartja mindegyik jegyet fontosnak. Legkevesebben tartják a projektmunka meghatározójának, hogy individualizált munkára is lehetőséget ad.

A fentieket mérlegelve a *projektoktatás* következő értelmezése ajánlható: *valamilyen komplex téma olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszervezése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi (egyéni, páros, csoportos) önálló tevékenységén alapul. A pedagógus feladata a gyerekek önállóságának helyt adni, ezt az önállóságot facilitátorként, szupervizorként, tanácsadóként segíteni.* (Ami ebből az értelmezésből a fenti 11 ponthoz – a klasszikus értelmezéshez – képest más: nem jelenik meg kizárólagos szempontként, az az iskolán kívülre való irányulás.)

A projektoktatás fenti jellemzőit elfogadva megállapítható, hogy a projektoktatás a nyílt oktatás klasszikus változata, amelyben az oktatás tartalmának, menetének, szervezési és módszerbeli megoldásainak, az alkalmazott eszközöknek, az elvárt eredményeknek, valamint ezek értékelési módjainak a meghatározásában – érdekeltségből, saját nevelődéséből való illetékességből adódóan – a tanulóknak is döntő szava van. A szülő és az iskola kapcsolata – ugyancsak az illetékesség okán – a kölcsönösségen alapul.

Tény viszont, hogy a projektoktatás megjelölést már túl sok mindenre használják. Ezért javasolják a projektoktatásnak csak több-kevesebb ismérvét tartalmazó megoldásokra a „projektorientált” elnevezést (Michaelis 1978). Így például projektorientált oktatásnak tekinthetjük, ha a pedagógus határozza meg a témát, de a feldolgozás már a projektoktatásra jellemző módon zajlik; ha a gyerekek által felvetett téma kidolgozásába a pedagógus erőteljesebben kénytelen részt venni stb. A hazai irodalom a projektorientált oktatás szinonimájaként gyakran él a *projektszellemű*, *projektszerű* oktatás kifejezéssel is. Ezek a projektoktatáshoz hasonló eljárások olyan gyakorlatban jelenhetnek meg, amelyben a zárt oktatáson belül megjelennek a nyílt oktatás elemei.

3. MILYEN TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI VANNAK A PROJEKTOKTATÁSNAK?

Az európai közoktatás mai helyzetét tekintve megállapíthatjuk, hogy angolszász nyelvterületen a projektoktatásnak nagy szerepet szánó, valamint a herbarti pedagógia nyomán kialakuló gyakorlat egymás mellett élt, él ma is. Emiatt nem tekinthető különlegesnek, ha egy osztály vagy egy-egy tantárgy teljes tananyagának feldolgozása döntően projektek feldolgozása köré szerveződik. Ezekben az országokban a projektoktatásnak jelentős múltja és a közoktatást meghatározó jelene van.

Európa legtöbb országában a projektoktatás a közoktatás gyakorlatában nem játszott jelentős szerepet. A gyakorlatot a herbarti pedagógia uralta, amelynek tartalomcentrikusságába, tudás átadás-átvétel koncepciójába nem fért bele a projektoktatással együtt járó tanulói önállóság, tartalmi, folyamatbeli szabályozatlanság.

A projektgondolat Nyugat-Európa közoktatásában – főként német nyelvterületen – a 60-as évek végén, a 70-es évek elején jelent meg ismét, a változást igénylő politikai törekvésekhez, mindenekelőtt a diákmozgalmakhoz kapcsolódva. Az ifjúság – többek között – nagyobb beleszólást követelt saját oktatása tartalmába, módszereibe, ezért a projektoktatás igényét az oktatási reform stratégiai kérdéseként hangoztatták.

Nálunk az iskolai projektoktatás gondolata a külföldi, elsősorban (de nem kizárólagosan) a mai német nyelvterület gyakorlatából és elméletéből táplálkozik, onnan lép tovább (Hortobágyi 1991a, 1991b, 1991c). A mai szakírók is az ekkor készült ismertetésekből, összefoglalásokból indulnak ki. Ugyanakkor a nyitottabb oktatás útjait, módjait kereső gyakorlat mintegy „öszönös” ráérzésként is ilyen jellegű megoldáshoz jutott el. Az 1990-es évek elején ugyanis nemcsak az elméletben, hanem a gyakorlatban is kimutatható a gyerekek, a tanulók felé való elmozdulás. És ennek egyik jele, hogy a gyakorlatban kitermelődnek azok a megoldások, amelyeket ma visszatekintve a projektoktatás előzményeinek, elemeinek tekinthetünk. Erről olykor a szakirodalom is beszámolt, azonban az egyes tantestületek próbálkozásainak sikere legtöbb esetben ma már csak a kezdeményező pedagógusok, az akkori diákok emlékeiben él. Holott tanulságos lehet ezeknek a próbálkozásoknak a megismerése.

A következőkben olvasható egy visszaemlékezés egy ilyen pedagógiai folyamatra. Érdeemes megfigyelni, a leírás szerint a pedagógusok milyen élményei, szükségletei álltak a változtatások háttérében; milyen szerepet szántak a tanulóknak, és ez a szerep hogyan változott; mennyire részletesen idézi fel a szerző a pedagógusok, illetve a tanulók speciális feladatait; hogyan jellemzi az igazgató, a szülők viszonyulását.

Gyakorlati lépések a projektoktatás felé (Hilbert Zsuzsa visszaemlékezése, Budapest, 2010. 08. 12.)

Lassan nagykorú, 18 éves a kapcsolatom a projektoktatással. Akkoriban még a nevét sem tudtuk, csak azt, hogy szeretnénk a gyerekek fejlődése érdekében minél többet tenni, érdekeltté, motiváltá tenni őket saját nevelődésükben.

Iskolánknak, a XI. kerületi Bogdánfy Utcai Iskolának azóta már se jelene, se jövője nincs, de azért a múltjáról érdemes beszélni.

Hogy is kezdődött? Lelkes, a gyermekeket maximálisan figyelő tanítók (Grnyedics Katalin, Háklár Gyöngyi, Hilbert Zsuzsa, Nemesné Márkus Kriszta) keresték a lehetőséget, hogyan tudnák élményszerűvé, életszerűvé tenni az iskolai oktatást.

Fontosnak tartottuk, hogy

- meghallgassuk a gyerekeket,
- figyelembe vegyük az érdeklődésüket,
- maradandó élményt nyújtsunk számukra,
- bevonjuk a szülőket is,
- együtt neveljük az alsós gyerekeket,
- felbontsuk az osztálykeretet,
- a gyerekeknek lehetőségük legyen választani a programok között,
- tapasztalati úton szerezzenek ismereteket,
- mindig legyen valami záró műsor, közös produktum.

Mire volt szükség mindehhez?

Lelkes pedagógusokra, rengeteg szervezőmunkára és egy olyan vezetőre, aki engedte, hogy olykor a tanórai keretet felbontva folyhasson a nevelő-oktató munka iskolájában.

Hogy is kezdődött mindez és milyen eredményekkel zárult? Megpróbálom visszaidézni és összehasonlítani a napjainkban már a szakirodalomból is ismert projektoktatással a mi 17 évvel ezelőtt kezdődött és 10 éven át tartó kezdeményezésünket.

Az alapötlet az évtizedes soltvadkert táborkból eredt, ahol minden évben 10 napig voltunk együtt kicsik-nagyok vegyesen. A nagyobb, iskolában nem túl jó, de a táborban példás magatartású gyerekek kisebbek iránti figyelme, a közösen átélt élmények, a gyerekek öntevékenysége és az ötleteikből kiinduló programok sikeressége gondolkodtatott el minket azon, hogyan lehetne ezt az iskola keretein belül is megoldani.

Jó néhány „ötletelős” délutáni beszélgetés után kialakult a koncepciónk. Egy hétig dolgozunk együtt az alsós gyerekekkel, egy téma köré felfűzve a tevékenységeket. Arra gondoltunk, minden nap legyen valami olyan program, ami felkelti a gyerekek érdeklődését, és kötetlenebb keretek között tanulhatnak. Az iskola vezetőségének csak az az egy kérése volt, hogy az első két tanórát tartjuk meg, hogy tanítási napnak számíthasson minden nap. Természetesen igyekeztünk azokon az órákon is a témával kapcsolatosan megszervezni a tanítást.

Első ötletünk az volt, hogy a népi kultúráról ismerhessenek meg minél többet a városi gyerekek.

Népi kultúra hete

Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
Néphagyomány-, néphitelőadás az ebédlőben <i>(Kriszta néni)</i> Vállalt kiselőadások <i>(tanulók)</i>	Táncház a tornateremben <i>(meghívott népi együttes)</i>	Látogatás a Néprajzi Múzeumban <i>(különbusszal)</i>	Szabadon választhatnak a diákok, milyen népi játékot szeretnének tanulni, készíteni	A hét folyamán gyűjtött népi kultúra tárgyaiból kiállítás megrendezése
Teakóstoló gyógy-növényekből	Beszélgetés népi játékokról, népi kultúra tárgyairól	Előre összeállított szempontok alapján kell végigmenniük	Gombos játék <i>(Zsuzsa néni)</i> Csuhebaba készítése <i>(Kriszta néni)</i> Gyertek haza ludaim... <i>(Kati néni)</i>	A könyvtárban bemutatóval egybekötött kiállítás megtekintése tárlatvezetéssel
Gyógytea készítése	Népmesék, népdalok gyűjtése	A látottak alapján feladatlapot töltenek ki a gyerekek	Kenyérsütés <i>(Ici néni)</i> Kézműves foglalkozások <i>(napközis nevelők)</i>	Dél előtt a tanulók egymásnak, délután a szülőknek mutatják be kiállításukat

Igyekeztem röviden leírni az első hetünk programját, ami természetesen csak egy vázlat, és nem is gondolná az ember, mennyi munkát, szervezést igényel ennek lebonyolítása. Mindig volt valaki (mindig más), aki a koordináló szerepet elvállalta, és jó előre elkészítette az ún. időrácsot, amiben mindenkinek a feladatát rögzítette, a szervezés pontos időpontját meghatározta. Hiszen nem kis feladat:

- az iskola vezetőségétől engedélyt kérni,
- a gyerekeket, a szülőket idejében értesíteni a programokról, tájékoztatni a lehetséges vállalásokról és természetesen a felmerülő költségekről,
- mindent kiplakátozni,
- eszközöket vásárolni,
- buszt rendelni,
- belépőket vásárolni,
- együttest találni,
- napközis kollégákat behívni kísérni, foglalkozást vezetni,
- felsős betanító kollégáktól elkérni az órákat,
- jutalmakat vásárolni,
- felsősök testnevelésórájában elkérni a tornatermet,
- konyhás nénikkel egyeztetni az ebédeltetés rendjének megváltozásáról (utóbbi kettő bizonyult mindig a legnehezebbnek).

Számtalan aprónak tűnő, de a megvalósítást mégis erősen befolyásoló dologra kellett figyelni. Mindig nagyon elfáradtunk a hét végére, de minden félévben újra és újra nekiláttunk egy újabb hét szervezésének, mert amit a gyerekek mosolygó, tudásra éhes és befogadásra képes kis arca, tekintete nyújtott számunkra, az szavakba nem is önthető. Nem csak a gyerekek, mi is élveztük, hogy valami olyat adhatunk, amit nem lehet mindennap, de nagy szükség van rá. Nem csak a gyerekek, mi is sokat tanultunk egymástól.

A következő heteket valósítottuk meg az évek során:

Mese hete

1. nap

Heti program ismertetése

Előadások, kiselőadások a művészetről, népmesegyűjtőkről (gyerek tanító segítségével)

Kortárs meseíróval, Lázár Ervinnel beszélgetés

2. nap

Meseolvasás, mesehallgatás (dia, lemez, élő)

Meseillusztráció vagy képregény készítése közösen

3. nap

Mese dramatizálása, jelmezek készítése vagy bábok készítése, bábelőadásra felkészülés

4. nap

Színház vagy bábszínház látogatása vagy színtársulat meghívása

5. nap

Meseillusztrációk kiállításának megtekintése

Osztályonként mese dramatizálása

Közlekedés hete

1. nap

Program ismertetése

Közlekedési táblák készítése, fontos szabályok megbeszélése

Közlekedési társasjáték készítése vagy játék

2. nap

Meghívott rendőr előadása

1., 2. oszt. Gyalogos közlekedésről információk gyűjtése, plakát készítése

3., 4. oszt. Kerékpáros közlekedésről információk gyűjtése, plakát készítése

3. nap

Látogatás a Közlekedési Múzeumba

4. nap

Közlekedéssel kapcsolatos totó kitöltése

Közlekedési eszközökről tabló készítése

Felkészülés kiselőadásokra

5. nap

Tablók, előadások bemutatása

Tánc hete

1. nap

Program ismertetése

Különböző népek és korok táncainak bemutatása

Magnó, film, előadás

2. nap

Dalos, táncos népi játékok tanulása forgószínpadszerűen

3. nap

Balettelőadás megtekintése vagy zenés-táncos gyermekelőadás

4. nap

Táncház

5. nap

Táncot tanulók bemutatója és osztályok csoportos táncainak bemutatása

Zene hete*1. nap*

Program ismertetése

Zenehallgatás, korok, népek zenéje

Kiselőadások

2. nap

Hangszerek készítése, forgószínpad

3. nap

Operaház vagy Zeneakadémia látogatása

4. nap

Népdalok gyűjtése, éneklése; saját hangszerekkel kísérés

5. nap

Iskola tanulóinak koncertje

További hetek:

1. Környezetvédelem hete
2. Technika hete
3. Képzőművészet hete
4. Barlangászat hete
5. Színház hete
6. Gasztronómia hete
7. Egészséges életmód hete
8. Állatok hete

Az alsósok közösen rendezett heteivel egy időben kezdtük megszervezni az erdei iskolát. Az elején félévente 1 „projekt”-hetet terveztünk, melyet később a tavaszi félévben az erdei iskolában tartottunk meg. A legsikeresebb ezek közül a *Harry Potter*-hét lett, amit Várgesztesen, a célnak ideálisan megfelelő várban kialakított szálláshelyünkön tartottunk.

1. nap

Tesz-lek süveg segítségével csapatba sorolás (1-től 4. osztályig vegyesen)

Varázsnevek kitalálása, névjegyek készítése

2. nap

4 helyszínen forgószínpadszerűen varázsórák

- varázsfőzetóra gyógynövényekből
- varázskőóra kőzetfelismerés
- varázspálcaóra varázseszközök rajzolása, tervezése
- varázsigeóra szavak szinonimája, szövegalkotás mondatokból, mondatalkotás szavakból, varázsige kitalálása, csapatinduló írása

3. nap

Egész napos túra a tiltott rengetegben, az erdő-mező élővilágának megfigyelése
Számháború a sötét, tiltott rengetegben

4. nap

- Varázsszínházóra (Most mutasd meg játék)
- Edemis varázstükör készítése
- Mindenízű draszté készítése (800 kekszgolyó)
- Kvidicsmérkőzés (szabály megállapítása, bajnokság csapatok között)
- Boszorkányjárás este
- Éjszakai csillagles

5. nap

A tábor értékelése

Visszaváltozás Mauglivá

A projektoktatás tartalmát tekintve a legelején mi, pedagógusok határoztuk meg a témát és a célt is. Az így kialakult hetek alatt is sok élményben volt részük a gyerekeknek, és a hét folyamán sok ötlettel gazdagították a programokat, beleszólhattak az eseményekbe, de domináns volt a pedagógus irányítása. Később magunktól jöttünk rá arra, hogy bátrabban belevonhatjuk a gyerekeket a témák kidolgozásába. A barlangászat hetét már a gyerekek választották, és a hét eseményeibe is ők adtak ötleteket, mi már csak időszavokat alakítottunk ki, és azokat a szervezési feladatokat végeztük el, amire korukból adódóan az alsós gyerekek nem képesek.

Mivel a szülőknek is nagyon tetszettek ezek a programok, az első pillanattól maguk ajánlották segítségüket, és ők is bekapcsolódtak a hetek lebonyolításába. Rejtett kincsek, mesélő, kézimunkázó nagymamák, nagyapák, gyerekeknek érdekes és hasznos előadásokat tartó szülők, rokonok kerültek elő, és szívesen segítettek. Eleinte fontosnak tartottuk a gyerekeket megjutalmazni, cukorkát, csokit vásároltunk a feladatokat jól teljesítőknél. Később gyümölcsökkel, egészséges étellel ajándékoztuk meg őket, de hamar rájöttünk, hogy erre semmi szükség, mert a programok, a közös élmény pont elégséges, nincs szükség külső jutalomra, anélkül is lelkesek voltak a gyerekek, és egész évben ezeket a heteinket várták.

Ami első próbálkozásunktól kezdve változatlan volt, hogy vigyük iskolán kívülre a nevelést, mindig legyen valami közös produktum, figyeljünk a gyerekek érdeklődésére, vonjuk be a szülőket is, és lazítsuk a tanórai és osztálykeretet.

Bár nem tudtuk még, mi a projektoktatás lényege, mire kell feltétlenül figyelniünk, mégis sok pozitív hozadéka volt. Mi, pedagógusok is megtanultunk együtt (csoportban) dolgozni, a monotonitást, amit olykor a hétköznapiok jelentettek, felváltotta egy izgalmas munka, egy nagy kihívás. Gyerekekhez, szülőkhöz, tanításhoz való hozzáállásunk gyökeresen megváltozott. És itt még csak a pedagógusokról írtam, a gyerekekre gyakorolt hatását nem kutattuk, csak azt láttuk, hogy az iskolához, egymáshoz, a tanuláshoz, a pedagógushoz való hozzáállásuk megváltozott. Büszkék voltak a produktumukra, örültek, hogy a szülők felé kinyitottuk az iskola kapuit, meglátták, hogy tanulni nem csak az iskolában lehet, és milyen jó együtt dolgozni egy célért. Egyáltalán az is milyen jó, hogy már a célokat is maguk határozhatják meg. Azt hiszem, ez a kezdeményezés nagymértékben hozzájárult a pedagógusok és a gyerekek attitűdjének formálásához/formálódásához.

Már egyetemisták, felnőtt emberek azok a hajdani kisdíákok, akikkel együtt találtuk ki és fejlesztettük a „mi hetünket”, de ha találkozunk, még ma is lelkesen beszélnek ezekről az eseményekről. Szinte csak erről. Mindenre emlékeznek, és még ma is köszönik az élményt, amit kaptak.

Talán sose tudjuk meg, mit is adtunk nekik, illetve egymásnak ezeken a mesés heteken, de az biztos, hogy mindenki sokat kapott.

A külföldi gyakorlat szakirodalmi ismertetése mellett nagy jelentősége volt a projektszemléletmód, -gyakorlat terjesztésében külföldi pedagógiai megoldások adaptálásának. A Budapesti Tanítóképző Főiskola (ma: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara) által az 1996/97. tanévtől adaptált amerikai koncepció alapján, Soros-támogatással indított „Lépésről lépésre” (Step by Step) program az alsó tagozaton a projektoktatást helyezi a centrumba (Hunyadyné 1998). A csenyetei cigányiskoláról készült (minden tekintetben) szép könyv azt prezentálja, hogy a tanítás-tanulás hagyományos megoldásaival nehezen megközelíthető tanulókkal való foglalkozás során fontos szerepet kaphat a projektoktatás (Kereszty-Pólya 1998). A Lépésről lépésre program keretében végzett munka mintaszerű dokumentációja a könyvben erről kétséget kizáróan meggyőző.

Pályázatok útján, nemzetközi együttműködések keretében egyre több iskolának van lehetősége a projektoktatás tevőleges megismerésére, abban szellemi és anyagi támogatással való részvételre (Szira 2002; Vincze 2006). Az Európai Unió által létrehozott Socrates programon belül a Comenius 1. program lehetőséget ad a közoktatás területén az intézmények közötti nemzetközi együttműködésre, országhatárokon átívelő projektek kidolgozására (Szira 2002).

A hazai alternatív iskolák körében is kedvelt a projektoktatás (Czike 1997). Érdemes ebből a szempontból kiemelni a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola gyakorlatát, ahol az első Falu projekt óta (1993) az iskola minden tagozatán kedvelt tanulási mód a projektoktatás (Szeszler 1997; Eckhardt-Gaskó 2003).

Arra is gondolnunk kell, hogy a projektgondolat az intézményes, szabályozott oktatáson kívül is helyet kaphat. Nálunk ebben a tekintetben figyelemre méltó megoldásokat mutattak fel már korábban a kísérleti iskolák és a nyári alkotó-, valamint úttörőtáborok. Különösen gazdagok voltak tartalmukban, hatásukban a komplex művészetpedagógiai projektek (Trencsényi 1991).

Legalább ilyen fontos azonban, hogy a projektoktatással való ismerkedés, az arra való felkészülés lehetősége megjelent a pedagógusképzésben, -továbbképzésben is. A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán a technikaoktatáshoz kapcsolódóan több éve készítik elő a tanítójelölteket a projektoktatásra (Hegedűs 2002). A 2009/2010-es tanévben az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar egy félévben tette lehetővé projektek készítését a Pedagógiai projekt tanegység keretében. Az egyetemi tanárképzésnek, -továbbképzésnek a projektoktatás már több éve témája (M. Nádasi 2003/b). 1998-ban pedig létrejött a Pedagógiai Projekt Társaság Kecskeméten. Célja: „a projektpedagógia elméletének tisztázása, kutatások kezdeményezése, a projektpedagógia népszerűsítése, szakmai elismertetése Magyarországon. Feladatai: konferenciák, pedagógus-továbbképzések szervezése, széles körű publikációik és elszigetelt alkalmazások nyilvánossá tétele” (Hegedűs 2002, p. 53).

Jelenleg (2010. augusztus) a TÁMOP-pályázatok keretében van az iskoláknak lehetőségük a projektoktatás megismerésére, és a Magyar Géniusz Projektiroda tekinti feladatának, hogy a projektoktatás kultúráját terjessze.

4. MELYEK A PROJEKTOKTATÁS FŐ SZAKASZAI, ÉS HOGYAN JELLEMEZHETŐK?

Az általános projekt értelmezésére kidolgozott projektmenedzsment koncepció szerint a projekt életciklusának fő szakaszai: definiálás, tervezés, végrehajtás, lezárás. A definiálás és a tervezés adják ki együtt a projekt indítását.

A pedagógiai projekt életciklusa, gyakorlata szintén leírható ezekkel a szakaszokkal is, csak az indítás előtt szükség van a projekt gondolatának érlelésére, az inkubációs szakaszra is, s a lezárás szakasza kettéválik a prezentációra és az értékelésre.

A pedagógiai projekt fő szakaszai eszerint:

- a projekt gondolatának érlelése, inkubációs szakasz,
- a projekt indítása:
 - a projekt definiálása,
 - a projekt megtervezése,
- a projekt végrehajtása,
- a projekt lezárása:
 - prezentáció,
 - értékelés.

4.1. Az inkubációs szakaszról

A projektoktatás időszaka egy érlelési, „kihordási” szakasszal indul. Ennek a szakasznak explicit funkciója az érintettek hangulati és tartalmi ráhangolódása a projekttevékenységre, implicit funkciója az érintettek számára azzal kapcsolatos tapasztalatok biztosítása, hogy milyen út vezet(het) az ötlettől a megvalósítás elhatározásáig.

De kik is az *érintettek*? A projektmenedzser szerepét betöltő „projektgazda” pedagóguson vagy a menedzsmenten kívül az iskolavezetés, a tanulók, a tantesztület, a szülők, a feldolgozás során számba jövő információ-lelőhelyek forrásai (pl. interjúalanyok, könyvtárak, levéltárak stb.), tevékenységek színterei (laboratórium stb.). Az érintetteknek kell majd a témával foglalkozni, vagy éppenséggel a foglalkozást segítőkészen eltűrni.

Két irányból léphetünk be az inkubációs fázisba:

- Van egy jó témánk, úgy érezzük, gondoljuk, sok érdekeset, fontosat ki lehetne belőle hozni a projektmunka lehetőségeit felhasználva.
- Szeretnénk a pedagógiai munkánkban projektmunkával próbálkozni, mert szükségesnek ítéljük azokat a fejlesztő hatásokat, amelyeket a projektmunkával kapcsolatban hallottunk, olvastunk, korábban tapasztaltunk, de témánk még nincs.

A témagyűjtéssel kapcsolatban a szakirodalom több módszert is említ.

Példák a szakirodalomból a tanulói témaválasztás inspirálására (természetesen szóbeli tájékoztatás után):

- Kiraknak a folyosóra egy nagy piros postaládát, föléje nagy betűkkel felírják, mit, milyen célból várnak a tanulótól.
- A folyosók falára nagy ív csomagolópapírokat helyeznek el, melléjük színes tollakat erősítenek, nagy kérdőjellel indítva az érdeklődést.
- Az iskola bejáratához (belülről kikerülhetetlenül) egy nagy kartonpapírból készített elefántot helyeznek, fölére színes tollakat lógnak, hasára nagy kérdőjelet írnak.
- Kartonpapírból nagy fát lehet készíteni színes levelekkel, egyre-egyre témát lehet írni, a többire kérdőjelet stb.

A szerzők beszámolnak arról, hogy egy-egy ilyen megoldás még arra is képes, hogy az iskola fásult légkörét felpezsdítse, megindul a találgatás. A mederbe terelés már beszélgetések dolga. A témagyűjtés e módjaira két hetet javasolnak (Frey 1982; Heller 1993).

De a témagyűjtés történhet egyszerűbben is, hiszen származhat közös élményből, előző feladat folytatásaként is megfogalmazható, a település valamely történetéből stb.

Lehetséges megoldásként javasolható a brainstorming („ötletroham”) is.

A témák tekintetében jó forrásnak tekinthetők bizonyos tankönyvek is. Az idegen nyelv (elsősorban az angol) tanítását segítő tankönyvek esetében ez a lehetőség akár már természetesnek tekinthető. A többi tankönyv közül kiemelhetők Fűzfa Balázs magyar irodalomtankönyvei, amelyek a projektmegoldásokat mind szemléletesen, mind tartalmilag erőteljesen inspirálják.

Ha megvan a témaötletünk, megvannak a lehetséges témák, gondolkodhatunk, beszélgethetünk a tanulókkal, kollégáinkkal, az iskolavezetéssel arról, hogy akarunk-e foglalkozni vele/velük, ha igen, hogyan; ha nem, miért nem; mi legyen helyette. Ekkor a „projektgazda” pedagógus már érzékelheti, mire számíthat a gyerekek részéről, ki mennyire involvált a témában; láthatja, mennyi és milyen támogatásra számíthat a kollégák, az iskolavezetés részéről. Körvonalázódhat a projektmunkában részt vevő pedagógusteam is, ha a feldolgozáshoz erre van szükség. A „projektgazda” jól teszi, ha előzetesen elkészíti a maga számára a projektben való részvételre vállalkozó tanár (és külső szakértő) munkatársai-

nak *kompetenciátáblázatát*, mert akkor nemcsak azt tudja megítélni reálisan, hogy mire számíthat, hanem azon is tud gondolkodni, hogy még kikkel kellene kiegészíteni a csoportot.

Nem érdemes szem elől téveszteni, hogy a projektmenedzsmentet alkotó pedagógusteam számára maga az együttműködés is nagy feladat lehet, hiszen a hazai gyakorlatban a pedagógus megszokottan magányos hős vagy magányos áldozat. A projektfeldolgozásban pedig nemcsak a tanulókkal, hanem egymással is együtt kell működniük. Kétségtelen, nem mindenkire lehet mindenben egyformán számítani, sőt akár még támogatásra is szorulhat egy-egy kolléga a közös tevékenység során.

Ajánlható ezért a projektgazda, a projektmenedzser számára, hogy vegye számba, az egyes pedagógusteamtagok milyen mértékben rendelkeznek a közös munkához szükséges kompetenciákkal, s ebből az is kiderülhet, milyen kompetenciák területén van még szüksége erősítésre a tanárcsapatnak. Érdemes arra gondolni, hogy indokolt az óvatosság, ha ennek előzmények nélkül kezdünk neki – hiszen a közös munkában váratlan pozitív és negatív dolgok derülhetnek ki kollégáinkról mint teamtagokról, másrészt a közös munka tapasztalatai alapján mindenki változhat.

A kompetenciátáblázat egy lehetséges változataként ajánlható a következő megoldás: átgondoljuk, milyen sajátosságokra van szükség a tervezett projekthez; ezzel milyen mértékben rendelkeznek a kollégák (mondjuk 1-től 5-ig értékeljük), s egy táblázatban bejelölve a véleményünket a kiinduló helyzetet áttekinthetővé tesszük. Például:

Kompetenciák	Cs1	Cs2	Cs3
1. Motiváltság	5	3	4
2. Szakterületi felkészültség	5	5	5
3. Projektoktatásban elméleti tájékozottság	1	2	3
4. Projektoktatásban gyakorlottság	1	1	1
5. Kommunikációs készség	5	5	4
6. Kreativitás	3	4	5
7. Szervezési készség	5	3	3
8. Konfliktuskezelésben jártasság, érzékenység	5	5	4

A kompetenciák felsorolása természetesen változhat, hiszen ezt nemcsak kívülről lehet levezetni, hanem a saját tapasztalatok alapján is megfogalmazhat a projektmenedzser speciális elvárásokat. A csoporttagok száma is változhat, és az értékelési skála finomsága is növekedhet, mondjuk hetes vagy tízes skálán helyezzük el a kollégákat. (Példánkban 5 fokú skálában gondolkodtunk, amelyben az 5-ös a legpozitívabb érték.)

A szükséges anyagi, eszközi feltételekre is fontos közben figyelni. Érdemes tisztázni, hogy a projekthez kapcsolódó eszközök (nyomtatott anyagok, video-lejátszó és -felvételek, tárgyak stb.) rendelkezésre állnak-e; el kell-e ezeket készíteni; meg lehet-e nélkülük oldani a projektet, ha az érintettek közül senki nem tudja beszerezni stb.

Miről érdemes előzetesen minden érintettnek gondolkoznia? A lehatárolható részproblémákon, a megválaszolható kérdéseken, a lehetséges munkamegosztáson, a rendelkezésre álló tárgyi feltételeken, a prezentáció lehetséges megoldásmódjain – a saját lehetséges szerepén. Fontos akár szóban, akár írásban a szülőket is bevonni a közös gondolkodásba. Ez annál is fontosabb lehet, mert a szülők így értőbben tudják majd fogadni a számukra minden bizonnyal még újnak számító pedagógiai megoldást.

Összetett, sok tanulót és pedagógust megmozgató („két- vagy többszintes”) téma esetén fontos a témarészekre bontás. Ilyenkor arról is beszélni kell, hogy az egyes témarészeknek a tanárok részéről kik lehetnek a felelősei, s az egyes diákok melyik témarészhez, ezáltal melyik tanárhoz kapcsolódnak. A tanulók számára lehetővé kell tenni az egymással, illetve a tanárral való kölcsönös személyes konzultációt. A diákok szabad jelentkezésére, átjelentkezésére természetesen időt, lehetőséget kell adni. Erre a legcélszerűbb, legkönnyebben kezelhető lehet a folyosóra kifüggesztett, mindenki által látható, egy felelős által karbantartott „projektfaliújság”. Javasolható, hogy a projektfaliújság felelőse a projektmenedzser szerepet vállaló tanár legyen. A projektfaliújság lehetővé teszi a közös gondolkodási folyamat nyilvánosságát, a változások követését, ugyanakkor a leírt szövegnek nagyobb súlya van a megbeszélések egy-egy szakaszán.

Közben tisztába jöhet magával a „projektgazda” pedagógus is, van-e elég érdeklődése, van-e elég ereje ahhoz, hogy a körvonalazódó feltételek között belevigye a tanulókat (és persze a többi érintettet is) egy projektfolyamatba. Előreláthatólag megéri-e a projektmunkában való feldolgozás a ráfordított energiát, időt.

A ráhangolódási, érlelődési szakaszban minderre érdemes időt hagyni, de az érdeklődést nem szabad hagyni kialudni, a „pedagógiai provokáció” változatos módjaival lehet élni.

Az irodalom például ilyen provokációs eszközöket említi:

- a pedagógus – olykor talán választ sem váró – érdeklődő kérdése szóban,
- a pedagógus saját ötleteiből egy-egy gondolat kifüggesztése a falra feltűnő helyre: „én erre gondolok...”,
- korábban már megvalósított hasonló vagy azonos témájú projekt egy-egy bemutatható végeredményének elhelyezése az osztályban: „mi is ilyet készítsünk?” stb.

Projektoktatásba belevágni csak megfelelő projektlétkör, mindenoldalú támogatás vagy legalább érdeklődő jóindulat esetén érdemes. Az iskolavezetőség személyes jelenléte – mind vezetői, mind pedagógiai szempontból – a munka különböző fázisaiban javasolható, de legalább ennek a felkínálására gondolni kell. (Ez az iskola légkörének pozitív alakulását biztosan befolyásolja.)

Az inkubációs szakasznak természetesen lehet az is a vége, hogy elállunk a projekttervtől. Ha kiderül, hogy nincs támogató létkör, vagy hogy a tanulók részéről a téma iránt nem számíthatunk érdeklődésre, vagy nem teremthetők meg a tárgyi feltételek, vagy a projektgazda nem tudja vállalni a kétségtelenül sok és gyakran szokatlan feladatot, akkor jobb, ha a projekt időleges, nyilvános elhagyása mellett döntünk. Persze azt azért mindig mérlegelni kell, hogy ahogy a jól kivitelezett, végigélt projekt pozitív, akár az élet összetett feladatainak megoldását pozitívan befolyásoló minta lehet a tanulók számára, úgy a megtorpanás, a lehetőségek elengedése is tanulságokat kínál.

4.2. A projekt indításáról

A projekt indítása két jól elhatárolható egységhez kapcsolódik általános szinten, a pedagógiai projekt szintjén is gondolkodhatunk így: a projekt definiálása feltétele a projekt megtervezésének.

4.2.1. A projekt definiálásáról

A szakirodalom kiemeli, hogy a projekt indítása – minden projektre kiterjedően – határozottan, az érintettek számára *egyértelműen történjék*. E szakasz eredménye a projekt általános értelmezésekor projektalapító okirat, amely a végrehajtás során viszonyítási alapként szolgál.

A pedagógiai projekt tervezésekor alapító okiratra nincs szükség, e *szakasz eredménye a téma pontos rögzítése, a kapcsolódó felelős személyek és a globális időtartam, valamint a munka közös szabályainak meghatározása*. Az eseményeket irányító szerepe a projektgazdának van (tehát annak a pedagógusnak, aki a projektmenedzser szerepét tölti be).

Több témajavaslat esetén első lépés – az inkubációs fázisban történt előzetes megfontolás, közös konzultációk után – *a begyűjtött témák közös szelektálása* a tanulókkal és a projektben részt vevő pedagógusokkal, esetleg külső szakértőkkel. A szelektálás során nem téveszthetjük szem elől, hogy a projekt sajátossága a feldolgozandó téma tartalmi komplexitása. Mint azt már korábban említettük, a klasszikus értelmezés szerint a projektoktatás tartalma a gyakorlati életből táplálkozik, a valóság pedig ugyancsak összetett. Ma már a projektoktatás komplex tartalmába beleértjük egy tantárgyon belül a téma komplexitását vagy a tantár-

gyak közötti tartalmi komplexitást vagy integrációt is. A projektoktatás tartalma tehát nem szükséges, hogy tananyaghoz kapcsolódjon, de lefedheti a tananyag egy részét is, kiegészítheti, mélyítheti is azt.

A témák egymáshoz való viszonyukat tekintve lehetnek: egyedi témák; láncot alkotó témák (egymás után, de ugyanarról, gyakran egymásra épülve szólnak); „ernyő témák”, amelyek feldolgozásakor a résztémák párhuzamosan futnak egymás mellett, vagy lineárisan következnek egymás után.

A témával kapcsolatos döntés során mérlegelendő szempontok:

- A téma feldolgozása nem veszélyeztetheti a tanulók testi, lelki egészségét.
- Ki az a tanár, szülő, külső szakember, aki vállalja a téma, adott esetben az egyes résztémák „szakértését”.
- Megvannak-e a feldolgozás eszközi, anyagi feltételei.
- Belefér-e a téma feldolgozása a rendelkezésre álló időbe.

E szempontokon túl a megalapozott témaszelekció feltétele, hogy a pedagógusok átgondolják az egyes témákban rejlő pedagógiai lehetőségeket, a tanulók elképzelései alapján – ha vannak ilyenek – újabb változatokat fogalmazzanak meg közösen.

A téma pontos értelmezése érdekében fontos, hogy a téma struktúrájával is tisztában legyenek a feldolgozásra vállalkozók. Ennek vizualizálása fontos lehet a későbbiek érdekében (a projekt belső tartalmi tagolódása, arányok, részletek, mélységek stb.).

A vizualizálás egyik lehetséges módja a gondolatterkép (Gyarmathy 2001).

A projekt belső összefüggéseinek grafikus ábrázolása több szempontból indokolt lehet. Nincs jó vagy rossz megoldás, az a lényeg, hogy a projektmunka során építeni lehessen rá, vezesse a gondolkodást, a tevékenységet. Ebből következik, hogy ugyanarra a témára, ahogy a gondolkodásban haladunk, akár többféle vizualizáció is készülhet. A következőkben erre mutatunk be példát.

A projektorientált oktatás a Lépésről lépésre program keretében valósult meg alsó tagozatban, cigány tanulókkal való foglalkozás keretében a Csenyétei Általános Iskolában. A tanári *tervezési dokumentumokat* a Lépésről lépésre című könyvből emeltük ki (szerk. Hunyady Györgyné 1998, 166–172).

Komaság Margit tanítónő a téma (ÉPÍTÉS) aktualitását a következőkkel indokolta 1998. január végén:

- A gyerekek nagyon érdeklődnek az állati és az emberi menedékhelyek iránt.
- Csenyétén az emberek egy jelentős részének viszonya a házakhoz olyan, amivel nemcsak házaik, hanem saját sorsukat is negatívan befolyásolják.

A téma felvetődését kiváltó élményre így emlékezik:

„Rövid sétát tettünk a falu melletti dombra. Felhők árnyékait láttuk meg a barnazöld földeken vonulni. Fölmerült a kérdés: Mit tennénk, ha most viharos idő, eső kerekedne? Sok ötlet fölmerült a futástól a menedékhely-keresésen át a gyors bunkerkészítésig. Néhány nap múlva a szomszéd falu »kastélyához« tartozó gyönyörű parkba kirándultunk. Kis csoportokban megfelelő búvóhelyeket kerestünk.»

A továbbiakban a tanítónő által készített grafikus terveket mutatjuk be az Építés projekthez kapcsolódóan.

Az ÉPÍTÉS projekt tartalmának szerkezete (I.)

FÉSZEKODÚK, BARLANGOK

ÁLLATOK MENEDÉKE

ÉPÍTÉS

EMBEREK MENEDÉKE

BARLANGOK

KUNYHÓK, SÁTRAK

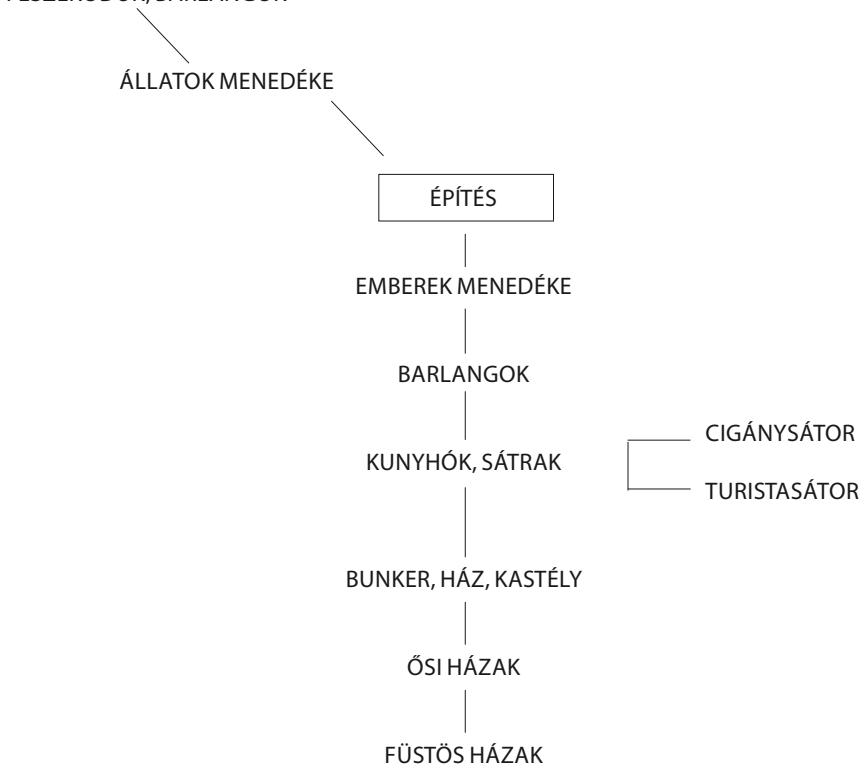
BUNKER, HÁZ, KASTÉLY

ŐSI HÁZAK

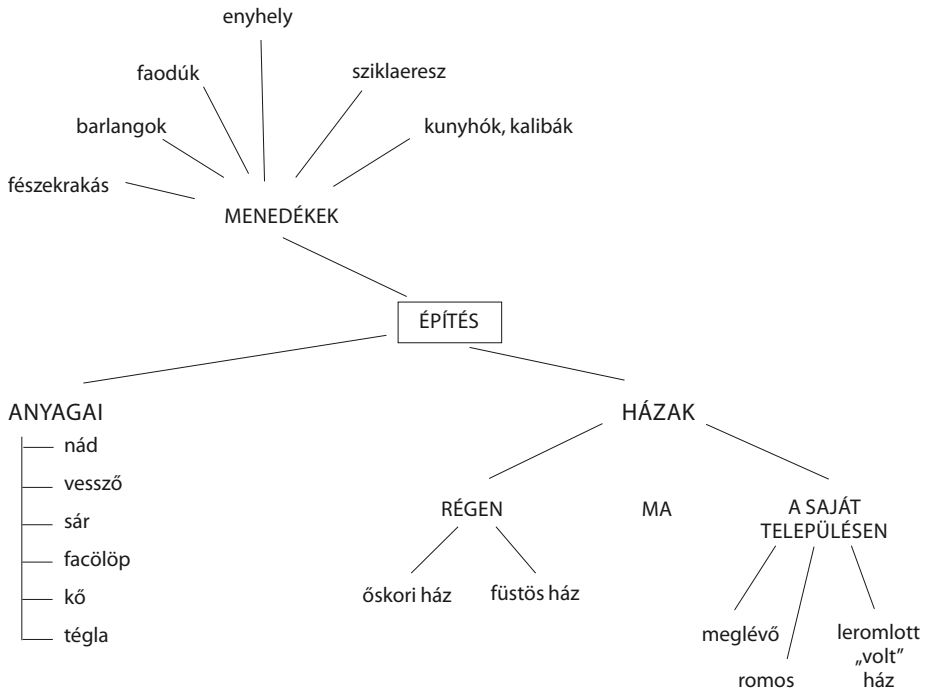
FÜSTÖS HÁZAK

CIGÁNYSÁTOR

TURISTASÁTOR

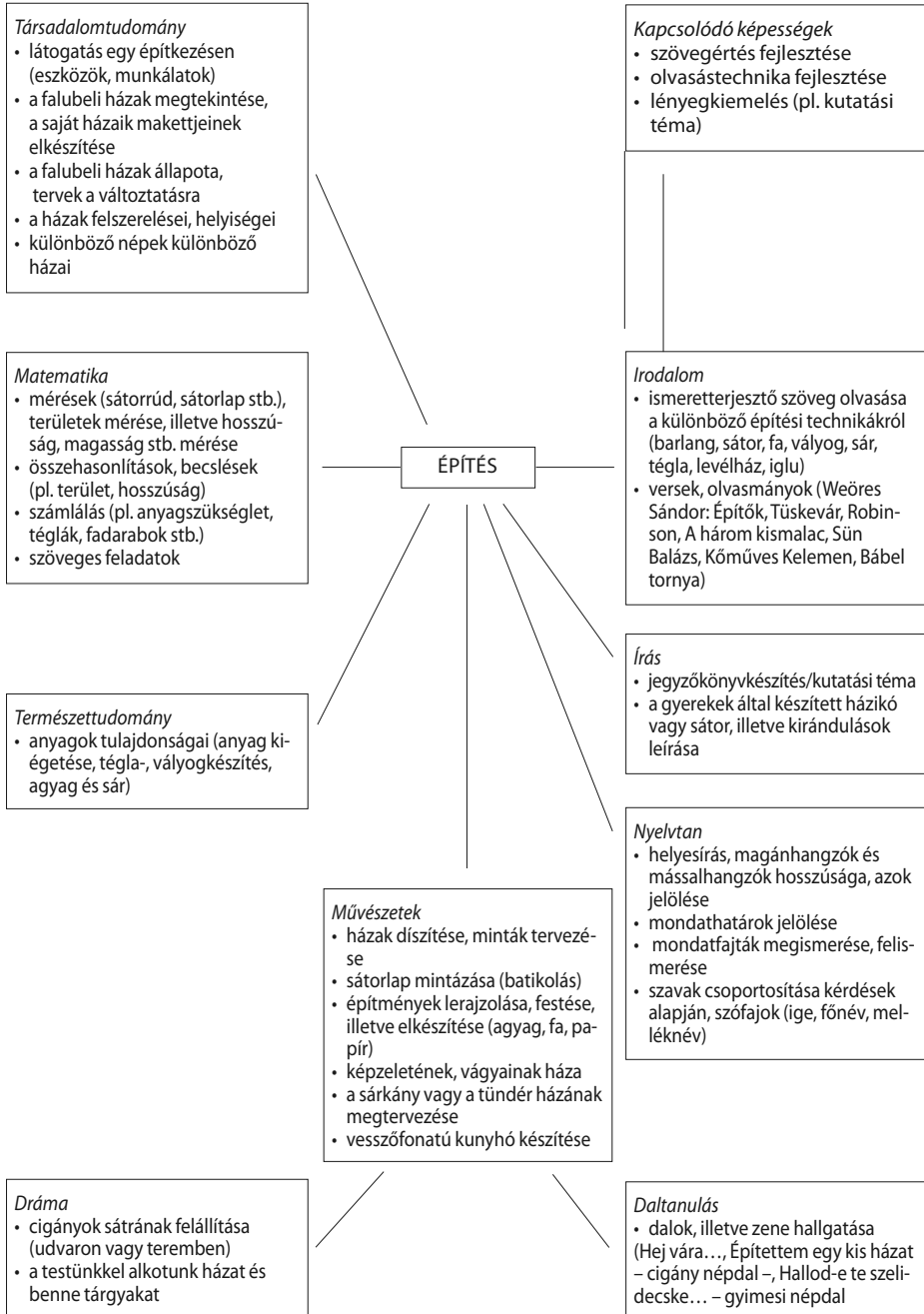


Az ÉPÍTÉS projekt tartalmának szerkezete (II.)

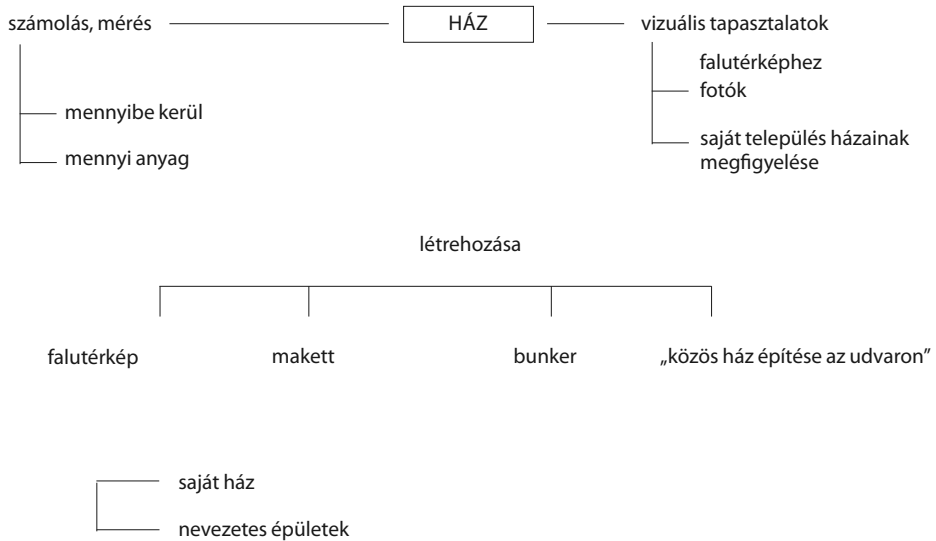


A tananyaghoz is kapcsolódó témák esetében jó megoldási változat a következő, amely jelzi a témában rejlő tartalmi integrációs lehetőségeket:

Az ÉPÍTÉS projekt kapcsolódása a műveltségterületekhez



Az ÉPÍTÉS projekt tevékenységeinek vázlata



Az előkészületeknek ez a szakasza a projekttema és az érintettek körének meghatározásával, összerendezésével (a pedagógus vagy a pedagógus projektteam; az osztály; az iskola érdeklődő tanulói; az osztály érdeklődő tanulói; az iskola valamennyi tanulója stb.; a közreműködő szakértők), valamint az időtartam kerekeinek rögzítésével (mettől meddig tart) zárul.

A projektindítás e szakaszában van szükség a *projektmunka alapszabályainak* tisztázására, rögzítésére is. Érdekes abból kiindulni, hogy kevés, esetleg menet közben kiegészíthető szabályt érdemes megfogalmazni, s jó azt is tudni, hogy a szabályok tartalmát meghatározhatja a gyerekek életkora, neveltségi szintje, projekttevékenységben való jártassága. Ami biztos, a közösmunka-szabályokat a gyerekekkel együtt kell megfogalmazni, hiszen csak akkor várhatjuk el ezek önkéntes betartását.

Ilyen alapszabály lehet:

- A vállalt vagy kapott feladatot mindenki legjobb tudása szerint végzi el.
- Semmilyen módon nem hátráltatjuk a többiek munkáját.
- A téma feldolgozásával kapcsolatos új, korábban elő nem került gondolatokat elmondom a projektvezető tanárnak.

Lényegesnek látszik annak hangsúlyozása, hogy csak annyi szabályt fogalmazzunk meg, amennyi az adott életkorú tanulók számára átlátható, szándék esetén figyelembe vehető. Fel kell készülni arra is, hogy a feleslegesnek tűnő szabályok kiejthetők, új szabályokat viszont gyakran kell megfogalmazni (pl. az együttműködés módjával, az önálló tanulással kapcsolatban).

A projektdefiniálás eredményeként a projektgazda projektnaplójába is, a projektfaliújságra is bekerül/felkerül: a projektoktatás során feldolgozandó téma, a közös, explicit cél, a téma struktúrájának egy lehetséges (a definiálás időszakában kidolgozott, vizualizált) változata, az érintettek körének meghatározása, a globális időkeret rögzítése, és fel kell tüntetni a projektmunka alapszabályait is.

4.2.2. A projekt megtervezéséről

A tervezőmunka a projekthez kapcsolódóan általánosan a célokból (a végeredményből, a produktumokból) indul ki, s az azokhoz vezető tennivalókra, utakra, feladatokra terjed ki, személyekhez, időtartamhoz kapcsolódó pontossággal. A projekt általános meghatározásakor célnak a végeredmény tekinthető, a tervezés az ehhez vezető részcélok, utak, feladatok lebontása.

Pedagógiai projektnél a célból kiindulva ugyanezeket meg kell tervezni, de sajátos a helyzet, mert a célok két réteggel kell foglalkoznunk: a pedagógiai célokkal és a produktumokkal.

A pedagógiai célok azok a gyermekek, ifjak alakításával, alakulásával kapcsolatban elképzelt, pozitívan értékelt végállapotok, amelyek elérésére törekvés a nevelés-oktatás alapvető jellemzője. A pedagógiai folyamatban természetesen nemcsak a tervezett, támogatott célok valósulnak meg, hanem a pedagógiai folyamatnak olyan következményei is vannak, amelyek a nem tudatos, latens, „rejtett” pedagógiai hatásrendszerből erednek (Szabó 1988). Ezek az eredmények összhangban is lehetnek, el is térhetnek a tudatosan képviselt céloktól.

A célok a pedagógiai folyamat közben is, lezárásakor is viszonyítási pontokként működnek. A projektoktatással elérhető célok közül a szakirodalom minimálisan a tanulói önállóságot, ezzel együttjáróan a megismerésben az élményszerűséget, a kreativitás lehetőségét, a személyközi kapcsolatok újszerű tartalmát és intenzitását emeli ki.

Céljai a pedagógiai folyamatban minden érintettnek, tehát mind a pedagógusnak, mind a tanulónak, mind a szülőnek vannak (Nádasi 2001).

A pedagógus céljai részben külsőleg meghatározottak, az oktatáspolitikai vagy a központi, helyi tervezési dokumentumokban előírtak, de a pedagógiai folyamatban meghatározó szerepet játszanak a pedagógusok tanuló- és helyzetismeretből, illetve pedagógiai koncepcióból adódó (tan)testületi vagy egyéni céljai is.

A *tanulók céljairól* – sajnos – keveset tudunk, de azt bizton állíthatjuk, hogy nem mindig esnek egybe a pedagógusok céljaival, s hogy bár egyediek, amelyek a családi nevelés sajátosságaival, az életkorral, az iskolában, az iskolán kívül szerzett tapasztalatokkal összefüggésben változnak, ugyanakkor osztályokra, csoportokra jellemző célokról is beszélhetünk. (Utóbbival összefüggésben gondolhatunk a hasonló érdeklődésű vagy azonos továbbtanulási irányt választó, vagy éppen az iskolai értékek, célok iránt közömbös tanulók csoportjaira.) Ilyen megfontolás alapján mondhatnánk azt, minél nagyobb a gyerekek, ifjak önmegismerési, önkipróbálási, önállósági szükséglete, annál inkább adekvát számukra a projektoktatás. Ez könnyen vezethetne bennünket ahhoz a félreértéshez, hogy a projektoktatás – a szükséges és igényelt önállóság miatt – főleg a serdülőkortól, a felnőttékről való leválás, az egymáshoz való fordulás idejétől javasolható. Ez azonban nem így van. Az önállóságot is tanulni kell, az önállóságnak nem az önállótlanúság az előfoka. Arra kell jól ráérezni, milyen területen igényelnek, milyen területen készek a gyerekek az önállóságra. Ez a pedagógus részéről az elsajátítási motivációval kapcsolatos tudást és érzékenységet kíván (Józsa 2002). Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy a gyerekek érdeklődésének megfelelő komplex feladatok végzését már érdemes lehetővé tenni az iskoláztatás kezdeti időszakában is (l. például Czike 1997, Hänsel 1992, Hunyadyné 1998, Kereszty–Pólya 1998).

És persze *céljaik a szülőknek* is vannak. A szülők az iskolával kapcsolatos céljaikat részben a gyerek napi testi-lelki „jóllétéhez”, részben tervezett életpályájához kapcsolva fogalmazzák meg. A szülők célokról való gondolkodásában nagyobb szerepet kapnak – egyszerűen szólva – a nevelési célok (pl. az iskola neveljen becsületre, fegyelmezettségre stb.), az oktatással kapcsolatos célok globálisak (pl. olyat tanítson, ami elég a felvételihez), de nagyon gyakran nem is az oktatás tartalmához, hanem az értékeléshez kapcsolódnak (ha a gyerek jó jegyet kap, gyakran nem firtatják a mögötte levő tudásminőséget stb.). Az sem ritka, hogy a szülők az iskola céljait nem, vagy nem minden célját tartják fontosnak, illetve hogy különböző szülői rétegek más és más célokat emelnek vagy emelnének ki. A célok főleg azoktól a szociokulturális körülményektől függenek, amelyek között a család él, valamint attól, hogy milyen viszony van az adott iskola és az adott család által képviselt értékrend között (Hunyadyné 2002a, 2002b). Abban azonban biztosak lehetünk, hogy a szülők az oktatási megoldások változásait nem ambicionálják, inkább bizalmatlanok az elején. („Nekünk nem így tanították, mégis itt vagyok” stb.)

A pedagógus céljai a projektoktatás alkalmazásával vélhetően megegyeznek a szakirodalom ajánlásával: miközben a tanulók személyes tudása gyarapodik, a projektoktatás önállóságra nevel, lehetővé teszi a kreativitás megjelenését, minden intelligenciaprofilú diák megtalálja a saját produktív lehetőségeit, pozitívan alakul a résztvevők közötti kommunikációs rendszer. Ehhez képest a projekt-

feladatban megoldandó, elérendő, megvalósítandó cél, produktum eszközként jelenik meg.

A pedagógusok tehát fő pedagógiai célokban és az ezek megvalósulását segítő instrumentális (eszköz) célokban is gondolkoznak. Ez a kettősség a projektötlettől a befejezésig, értékelésig jelen van a pedagógus gondolkodásában. A diákok számára a projekttevékenység végeredménye a végső cél.

A pedagógiai célok mellett tehát nagy súlyt kap a tervezésben a projekt eredményeként elkészítendő végtermék.

A projektmunka eredményei, a prezentáció formái meglehetősen sokfélék lehetnek. Az ezekről célként való gondolkodás felgyújtja a diákok képzeletét.

Néhány a lehetséges cél-eredmények közül: plakátok, statisztikák, szerepjátékok, fényképek, filmek, szóbeli, írásbeli beszámolók, „könyv”, szótár, makett, tervrajz, kiállítás, másoknak is ajánlott önnevelési segédlet stb.

A távlati pedagógiai célok meghatározása továbbra is a pedagógus feladatkörébe tartozik, de az aktuális, a prezentáció módjához kapcsolódó célok alakításában a tanulók a pedagógus munkatársai. Ebből a közös gondolkodásból születik meg a projektmegoldás víziója.

A célokhoz vezető út – éppen a tervezésben, megvalósításban való aktív részvétel miatt – a mindenkori személyi adottságok függvényében többféle lehet, többféleképpen képzelhető el. A projektoktatás során megvalósuló tanulási folyamat a spontán, természetes, latens (iskola előtti, melletti) tanulási folyamathoz több elemében hasonlíthat. Mert: a tanuló olyan cél érdekében tevékenykedik, amelyik számára vonzó; olyan tartalommal, részlettel foglalkozhat, amely számára különlegesen érdekes; választhatja az egyéni vagy a társas tanulás körülményeit; páros vagy csoportos tanulás, kutatás esetén azokkal dolgozhat együtt, akikkel ezt szívesen teszi; az oktatás időbeli körülményeinek alakításában döntő szava lehet; nem azzal küszködik, hogy milyen külső követelménynek kell a folyamat végére eleget tennie, hanem a projekt kidolgozása során a belső motivációra épülő tanulás természetes következmény. A gyermek, ifjú számára nem a tanulás a cél, hanem a projektből rá háruló feladat minél jobb megoldása, aminek eredménye a nagy energiával végzett, értelmesnek érzett tevékenység, azaz a tanulás. A tanuló tehát nem azt érzi, hogy azért kell tanulnia egy számára közömbös tananyagot, mert a tanár kéri, mert a szülei ezt elvárják tőle, mert ez a (felvételi) vizsga anyaga, hanem azért tevékenykedik, mert azt fontosnak tartja, mert ahhoz köze van, mert annak jelentősége számára is világos az éppen zajló egyéni vagy a közös feladatmegoldásban.

Ennek a sajátos, a hagyományos oktatástól eltérő alaphelyzetnek a következményei a tanulási folyamat intenzitásában természetesen tetten érhetők. Ami különösen is figyelemreméltó: a túlmozgásos, a „most figyelni kellene” szituációkat nehezen tűrő tanulókat ez a tanulási menet az önkéntelen figyelem, fantá-

zia működése miatt a „helyükre enyvezi”, könnyen be tudják szívni, fel tudják dolgozni, amivel foglalkoznak. Mindez pedig a hosszú távú megtartást, és az újabb érdeklődési területek felé való nyitást valószínűsíti. A jól szervezett projekt munka minden tanuló számára lehet értelmes tevékenység. De különlegesen fontos lehet az olyan tanulók számára, akiknek gondjuk van a szándékos figyelem tartósságával, akik erős belső motivációikat kénytelenek követni a tanítási órán, akár a kötelező közös tevékenység rovására is. (Tudjuk, hogy egyre több ilyen tanuló van, és azt is tudjuk, az iskolának mennyi gondja van ezekkel a tanulókkal.)

Lehet az iskolai tanulás szívesen végzett tevékenység?! Mikor fogja akkor a gyerek megtanulni, hogy az ember nem mindig azt csinálja, amihez kedve van, amit szeret?!

Azt kellene talán látnunk, hogy az iskola nem attól komoly, fontos intézmény, hogy oda a gyerekek nem szeretnek járni; hogy ott olyan feladatokkal kell foglalkozniuk, amelyeknek nem látják értelmét; hogy ott a tanítási órákon a fő feladat a tanár szavai, tevékenysége iránt látványosan megjelenő vagy mutatott áhítatos, szándékos – idősebb korban már olykor megjátszott – figyelem; hogy sokak számára az önmagukkal, a követelményekkel, a pedagógussal, a tanuló társakkal való reménytelen „küzdelem” helye, a pszichoszomatikus tünetek megjelenésének fő forrása. Persze hogy tanulni kell az erőfeszítést is. De nagy tévedés azt hinni, hogy lelkileg egészséges gyerek erre a számára közömbös, érdektelen, értelmetlen tevékenységhez kapcsolódóan anélkül képes, hogy a tanuláshoz, az iskolához, önmagához való viszonya sérülne. Értelmesnek érzett tevékenységhez kapcsolódva viszont a megküzdési tudás megtanulása a fejlődés természetes része.

A tervezési fázisban kell meggondolni azt és döntést hozni arról (most már a tartalom, a célok ismeretében), hogy a projekt milyen szervezeti keretek, formák, szervezési módok, anyagi körülmények között valósuljon meg. S mindezt hozzá kell rendelni e rendelkezésre álló időkeretekhez.

Az oktatás alapvető szervezeti kerete az iskolában hagyományosan az életkori osztály, bár ettől eltérő megoldásokat is ismerünk. Az utóbbiak közé tartoznak a településszerkezeti okok miatt kialakuló kisiskolák részben osztott vagy osztatlan osztályai, a pedagógiai megfontolások alapján kialakított vegyes életkorú osztályok (például M. Montessori, P. Petersen pedagógiájában), az iskolakezdéstől egyre nagyobb számban visszatartott kicsik, vagy éppen az évismétlő tanulók miatt kialakuló heterogén életkorú osztályok, a nívócsoportok, vagy az osztálybontásból adódó kisebb létszámú egységek (Nádasi 1998).

A projektoktatás szempontjából az osztálykeretnek nincs meghatározó jelentősége. A projektek kidolgozása történhet egyénileg vagy osztálykeretben; osztályokon belüli vagy osztályokon felüli érdeklődési csoportban, pontosabban

szólva munkaközösségben, a projekt kidolgozásában részt vehetnek csak tanulók vagy tanulók és felnőttek (szülők, külső szakértők). Ma már – a projekthez tartozás következményeként – egymáshoz kapcsolódó nemzetközi tanulócsoportok is alkothatnak munkaközösséget.

A projektoktatásban értelemszerűen gyakran fellazul az egy osztály – egy osztálytanító vagy egy szaktanár képlet is. Megjelennek a pedagógusteamek vagy a pedagógus mellé társuló szülők, más szakemberek alkotta csoportok vagy az egyes témákat vállaló pedagógusok – s a gyerekeknek, ifjaknak módjuk van érdeklődésük, a felnőttekhez való bizalmuk alapján történő kapcsolódásra.

A projekttel való foglalkozás az oktatás hagyományos *szervezeti formáját*, a tantárgyrendszerű tanítási óra kereteit természetszerűen szétfeszíti. A projektmunka nem szorítható heti néhány napon 45 percbe, tudniillik időben nehezen lehatárolható, intenzív tevékenységet igényel, nemritkán kiterjed a tanulók, tanárok iskolán kívüli idejére is. Ez technikailag az alsó tagozaton jól megoldható, ahol az időbeosztás lényegében egy vagy két pedagógus kezében van. Kiválóan felhasználható erre a célra a napközi otthoni munka, amelyben az időkeretek amúgy is rugalmasabban kezelhetők.

Nem tekinthető azonban véletlennek, hogy ahol a projektoktatás csak egy-egy – bár hosszabb – ünnepi alkalomra szűkül, a szakirodalom szerint a leginkább frekvenciát megoldás a projektszakasz, a projekthét, ritkábban a projektnap a tanítási év rendjébe beillesztve. Újabban kerül sor az epochális időkezelés (ezalatt dolgozzák ki a projektet) és a projektprezentáció összekapcsolására.

A *projektszakasz* azt a megoldást jelenti, amikor a tanév hagyományos menetét megszakítva a projekttéma feldolgozásához szükséges időt „kiharítják”, vagy éppen a tanítási év végére illesztik.

A *projekthét* immár szokványos megoldása a tanév utolsó napjaira tervezett időszak. Az az időszak, amikor az osztályzatokat már lezárták, meleg van, és az iskolába járás hagyományos körülmények között mind a tanulókat, mind a pedagógusokat meglehetősen próbára teszi.

A *projektnapos* megoldás azt jelenti, hogy minden héten egy meghatározott napon foglalkoznak a projekt témájával. Ez a szakirodalom szerint leggyakrabban a tanulásban a fizikai tevékenység szerepét (ismételten) felismerő munkaoktatáshoz kapcsolódóan jelenik meg (Fauser és mtsai 1991).

Fontos azonban szóba hoznunk, hogy a projektoktatás nemcsak a tanítási időhöz kapcsolódhat, de szerepet játszhat az otthoni munkában, az önképzőkörben, az erdei iskolában is.

A legradikálisabb változást a projektfolyamatban a *szervezési módok* gazdag lehetősége, igénylése jelenti. A projektoktatáshoz kapcsolódóan valamennyi szervezési mód alkalmazására szükség lehet, de a tanulói önállóság jelentősége

miatt a kooperativitásnak, a differenciált egyéni munkának nagy szerepet kell kapnia (Nádasi 2003a, Nádasi 2007).

A frontális szervezés elsősorban a téma meghatározásának folyamatában, valamint a prezentáció alkalmával nélkülözhetetlen, de a folyamat során, a közös eszmecserék, az együttműködés célszerű módjainak kialakítása stb. érdekében szintén indokolt lehet a tanulók kisebb-nagyobb köre számára az egységes tanulásszervezés. Az azonban természetes, hogy a folyamatban a frontális munkaszervezés nem feltétlenül fog át minden tanulót, hanem csak az érintetteket, helyesebben azokat, akik a feladatot magukra veszik, vállalják. A frontális munkának tehát itt az a változata jelenik meg, amikor közös érdeklődésből adódóan a feladatot vállalók mindannyian részt vesznek, és mindannyian érdekeltek az ugyanarról való beszélgetésben, vagy éppen ugyanolyan típusú feladatok megoldásában.

A kooperatív szervezési módok (páros munka, csoportmunka) az összetett projekttemák feldolgozásához kitűnő feltételeket jelentenek. Nagyon gyakori a közös érdeklődésen, a résztvéért felelős tanár iránti bizalmon és természetesen az egymás iránti pozitív személyi viszonyokon alapuló kapcsolatképzés. Természetesen ahhoz, hogy a kooperatív munka szerepet kapjon a projekt kidolgozásában, alapvető feltétel, hogy a tanulóknak gyakorlottságuk legyen a kooperatív munkában, az együttműködésben.

Az egyéni munka változatai közül elsősorban a teljesen egyénre szabott munka kap nagy hangsúlyt, főleg egyéni vállalás formájában.

Ebben az összefüggésben is felmerül az a kérdés, hogy mi történjék akkor, ha egy iskolai projektben, egy több osztályt átfogó vagy legalábbis egy osztályra kiterjedő projektben néhány tanulónak nincs kedve részt venni. Az e területen már tapasztalattal rendelkező szerzők szerint e tanulókat kihagyni nem lehet, lehetőleg olyan feladattal kell megbízni őket, amely általuk biztonsággal elvégezhető.

Színarab előadásakor például előfordulhat, hogy van olyan tanuló, aki sem díszlettervezőként, sem rendezőként, sem szereplőként nem találna magának való feladatot, mert (úgy érzi) nem rátermett ezekre a tevékenységekre. Könnyen lehet, hogy a sűgő feladat megfelel számára, hiszen úgy lesz benne a darabban, hogy nem kell mutatkoznia. A szélen maradás örömteli következménye, ha ezek a tanulók a projektmunka eredményeként további együttműködésre motiváltakká válnak.

A projektoktatásban a tanulói önállóság jelentőségének felerősödésével szinte robbanás megy/mehet végre a tanulók által alkalmazott *módszerek* terén, s ez problémákat vethet fel.

Milyen módszerek alkalmazásában volt eddig a tanulóknak gyakorlatuk? Tanári közlések (magyarázat, elbeszélés, előadás) meghallgatásában, megfigyelés-

ben saját vagy a pedagógus által meghatározott szempontok alapján; dráma- és szerepjátékok, megbeszélések, viták résztvevői lehetnek – mások, legtöbbször a tanár által meghatározott célú tartalomban, menetben. Ezért a projektoktatás keretében folyó tanulásban gyakorlatlan, vagy még egyes eljárásokban gyakorlatlan tanulókat szükség esetén be kell vezetnünk az önálló tanulás, sőt, kutatás módszereibe. Ez korántsem mindig kizárólagosan a pedagógus feladata. Építhet az egyes tanulók körében kiderülő szakértelemre, a szakértők, szülők szakszerű támogatására is.

Világos: önállóságot a tanulók abban kapjanak, amelyre már felkészültek. Tudjuk, a befogadó tanulás módszereit is tanulni kell. Ugyanez a helyzet a sosem gyakorolt módszerek esetében.

Ha például interjú készítése a feladat, először készítsék el a tanulók a kérdéssortervezetet. A pedagógussal való megbeszélés után kerülhet sor a véglegesítésre, a bevetésre. A következő alkalommal ilyen feladat megoldására már mind az érintettek, mind a többiek jobb helyzetből indulnak.

Az önálló tanulás megtanításának fontos eszközei lehetnek a nálunk még csak ritkán használt „*munkakártyák*”. A munkakártyák olyan, az egyéni vagy kooperatív önálló munkát irányító eszközök, amelyek alkalmasak a tanulói tevékenység indirekt irányítására. Tartalmazhatnak feladatmegoldási algoritmusokat, viselkedési szabályokat; fel lehet rajta tüntetni egy-egy munkaszakasz időbeli menetét, helyszíneit, a feladatmegoldás elképzelhető vagy elvárt módját. A munkakártyát a mindenkori igények alapján készítheti a pedagógus, de elkészítésük a tanulókkal együtt talán még célravezetőbb.

A munkakártyák lehetővé teszik a pedagógus számára a más tanulók felé való fordulást, a diákok számára pedig az önálló tevékenység segítséggel való megtanulását. A munkakártyák, a logikai térképek tartalma, száma a mindenkori tanulási körülmények, szükségletek függvényében változik.

A projektmenet megtervezésekor visszatérő kérdés a tevékenység helyszíne. Az oktatás térbeli kerete hagyományosan az iskolai osztályterem. Az osztályterem nagysága, berendezése az évszázadok során sokat változott (Boreczky 1997).

A berendezés kérdése a mai napig sok kívánnivalót hagy maga után. Az iskolai állapotok Magyarországon sok esetben egészségügyi és funkcionális szempontból súlyosan kifogásolhatók (pl. a bútorzat mérete, állapota, világítás, légtér nagysága, egészségügyi berendezések helye, állapota; tornaterem, díszterem stb. hiánya). Nem véletlen, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők, mind a gyerekek iskolával („álmaik iskolájával”) kapcsolatos legfontosabb igénye a jelenlegi körülményeknél lényegesen jobb színvonal (M. Nádasi–Serfőző–Hunyadyné 2002).

Az iskolák többsége része mindennek ellenére jelentős erőfeszítéseket tett/tesz a szaktantermek kialakítása érdekében. A hagyományos oktatásban a tanulást-tanítást segítő eszközök ünnepnapra pluszként jelennek/jelentek meg. („Behoztam nektek egy képet, könyvet, használati tárgyat..., megnézünk egy videofilmet, ha van a konnektorban áram stb.”) A fizikateremben, a földrajzteremben, a zeneteremben stb. a tanulást segítő anyagok, eszközök (könyvek, térképek, makettek, kísérleti eszközök, hangszerek stb.) egy-egy tantárgy esetében együtt vannak. Ugyanakkor a magyar oktatásügyben a szaktantermi megoldás igencsak felemás azáltal, hogy az egyes osztályoknak nagyon gyakran nincs saját osztályuk, „otthonuk”, a tanulók mindenüket cipelve bolyonganak az iskolában szaktanteremről szaktanteremre.

Az osztálytermen kívüli munkával a pedagógusok csak ritkán élnek, bár előnyeiket sokan látják (M. Nádasi 2002). Bútorzat, felszereltség tekintetében sok minden kompenzálható, de a projektek keretében való munka feltétlenül igényli az osztályterem kitágítását. Ilyen esetekben érdemes osztanunk egy angol szerző véleményét: „az osztályterem leghasznosabb segédeszköze az ablak, a berendezés leghasznosabb tartozéka pedig az ajtó” (Waters, idézi Zászkaliczky 1997, 285).

Az iskolán belül kiemelt szerepre tesznek szert az iskolakönyvtárak, a médiatárak. De a projektmunka során tanteremmé, iskolává válhat az egész település, az élményszerzés helyszínei lesznek a gyermekkönyvtárak, a hivatalok, a kulturális, szociális intézmények, idegenek otthonai stb., a könyvekből való tanulás mellett tehát megjelennek az ismeretszerzés másféle élményeket adó eszközei, közegei. A kirándulások is, az erdei iskolák is a projektoktatás kiváló feltételeit kínálják.

A tervezés tehát közös tevékenység, a tanárok, tanulók közös munkáját tekintve a projekt materializált céljaira terjednek ki. E célok alárendeltek a pedagógiai megfontolásoknak, amelyekre a pedagógusok gondolnak.

Ha összetett folyamat tervezése zajlik, fontos a feladatok személyekhez, csoportokhoz rendelése, a feladatok, felelőségek egyértelművé tétele. Ennek áttekinthető rögzítése *hozzárendelési mátrix* segítségével valósítható meg. A mátrix elkészítése lényeges, mert készítése közben kibuknak a terv tisztázatlan pontjai.

A mátrix lehetséges elkészítése: Elkészítjük a megoldandó feladatok sorát, lehetőleg sorrendjét. Ezek mellé írjuk oda, hogy kinek a felelősége a feladatok megoldása. Ha a projekt „egyszintes”, tehát ha a projektmenedzser pedagógus és a végrehajtók között a munkakapcsolat közvetlen, akkor ez azt jelenti, hogy a tevékenység mellé egyszerűen odaírjuk a felelősök és egyben feladatmegoldók neveit vagy (egyszerűsítés érdekében) jeleit. Ha a projekt „két- vagy többszintes”, tehát ha a projektmenedzser a részprojektek felelősein keresztül tartja a kapcsolatot a projekt tagságával, akkor lehet, hogy a tevékenység mellé csak a felelős

neve kerül, de a felelős és a feladatmegoldók együttes feltüntetése is indokolt lehet. A választott megoldás a projektmenedzser vezetési stílusán múlik. A hozzárendelési mátrix projektfaliújságon való megjelenítése természetes.

Ugyancsak fontos időben elhúzódó feladatmegoldás esetén az időterv elkészítése. A konkrét határidőkön kívül a projektmenedzser javasolja az ún. mérföldkövek meghatározását is. Ezt az elnevezést használják egyes belső végpontok megjelölésére, amelyek külön időt nem igényelnek, de meghatározásuk tulajdonképpen az összetett folyamat együtt tarthatóságát szolgálja. Az időterv megjelenítésére a projektmenedzser (Verzuh 2006) a mintegy száz éve e cél érdekében kialakult Gant-diagramot (vonaldiagramot) ajánlja. Az időterv legegyszerűbb formája, ha az első sorba a tevékenységek kerülnek egymás alá, melléje a naptár kiterítve, s a tevékenységtől vonalak indulnak a tervezett napig. Ezt természetesen lehet bonyolítani is, időbeli összefüggéseket jelezni, de ez a tervezett projekt összetettségétől függ.

Az ábrázolás differenciáltságától függetlenül fontos az időbeli folyamat, a párhuzamos tennivalók átgondolása.

A pedagógiai projektervezés tehát több szempontra kiterjedő, az érintettek által közösen végzendő tevékenység. Megfelelő szintű megoldása feltételezi a ki-hordási szakasz türelmes, alapos végigélését.

4.3. A projekt végrehajtásáról

A projektmunka már sokat emlegetett sajátossága a diákok önállósága. A téma feldolgozásának folyamata tehát egyéni és csoportos (önálló) kutatómunkát feltételez. A pedagógus feladata, lehetősége ezalatt a tanulókról, a munka menetéről feljegyzések készítése a projektnaplóba. Az így szerzett információk segíthetik a projektoktatás időszakában is, a későbbiekben is a differenciált vagy adaptív oktatást (M. Nádas 2001, 2007). A napló vezetéséről a tanulókat előzetesen (már az inkubációs időszakban) tájékoztatni érdemes, ne izgassák magukat feleslegesen, ne üljön meg a pedagógus-tanuló viszonyt értelmetlen félreértés.

Időben elhúzódó projekt esetén a tanulóknak is célszerű „kutatófüzetet” használniuk, amelyben minden, a projekttel kapcsolatos tudnivalót önmaguk számára feljegyeznek, jelezve az előrelépéseknél, a konkrét történéseknél az aktuális időpontot is. Ugyancsak javasolható portfólió készítésére biztatni a diákokat.

Minél kevésbé gyakorlottak a tanulók az önálló tevékenységben, annál inkább várható, hogy a pedagógus(ok)nak erre vonatkozóan tanácsokat kell adniuk. Történhet ez kérésre, kérdésre is, de ha ilyen helyzetet észlel, feltétlenül be kell avatkozni. Ez a segítség a tartalmi mellett lehet technikai (hogyan tudnak valamilyen tanulási célpontot elérni), érintheti az együttműködés normáinak

betartását, a konfliktus megoldásának segítését, az egymás közötti kommunikáció színvonalát, a feladatmegoldás kivitelezésének praktikusságát, esztétikumát stb. Mindez igényelheti a pedagógus-tanuló személyes kapcsolatok számának növekedését is, de lehet itt már akár az e-mailes információcserére is gondolni. Ezeknek a direkt irányítási szakaszoknak megvan az a bizton várható hatásuk, hogy legközelebb már ezek ismeretében próbálják meg a tanulók feladataikat megoldani. (A szükség esetén való támogatás nem jelenti a tanulók szoros irányítását, a kérdésekkel, aggodalmaskodásokkal való folyamatos zaklatást.)

A munka e szakaszában elég sok lehet a szervezési tennivaló:

- Amikor az osztályteremben dolgoznak, legyen a tanulóknak elegendő helyük.
- A páros vagy csoportos beszélgetéssel ne zavarják egymást (dolgozhatnak a folyosón is, más „kölcsonként” helyen is).
- A különböző produktumokat félkész állapotban is lehessen az osztályban biztonságos helyen tárolni, vagy éppen másnapi folytatás céljából elő hagyni (a takarító személyzettel való megegyezés ilyenkor alapvető feltétel).
- Legyen mindennek és mindenkinek a többiek által is ismert helye.
- Az iskolán kívüli színhelyekre való elérést – amikor ezt a tanuló fizikai és közlekedési biztonsága igényli – elő kell készíteni.
- Az iskolán kívüli színhelyeken (pl. interjú idegen családokban stb.) a morális biztonságot garantálni kell.
- Az iskolán kívüli programokra indirekt módon is figyelni kell.
- A teljesítmények időarányos (tervezéssel összhangban levő) teljesítését figyelemmel kell kísérni (mértföldkövek!) stb.

Abban az esetben, ha a tanulóknak szükségük van az önálló feladatmegoldás segítésére, egyszeri instrukciók mellett munkakártyák és/vagy logikai kártyák készítésével is segíthetünk.

A munkakártya, a logikai kártya készítése történhet a helyszínen a pedagógus és a tanulók közös munkájaként, de vállalhatja a pedagógus, és tapasztalatok birtokában már a tanuló is. Ahány munkakártya, ahány logikai kártya, annyiféle. Attól függ, mire van a gyerekeknek szükségük. A munkakártyák, logikai kártyák tartósságát, más esetekben való használhatóságát segítheti, ha keményebb papírra készítjük, és nejlontasakba helyezve tároljuk őket, bármikor elővehető módon. Egészen biztos, hogy gyakran elő kell majd venni munkakártyaként az együttműködés szabályait, a konstruktív konfliktusmegoldás javasolt menetét, a vita során figyelembe vehető szempontokat tartalmazó, a feladat gondolati struktúráját világosan tartalmazó logikai kártyákat. A munkakártyák iskolai

gyűjteménye, katalógusa megkönnyítheti a projektoktatásra vállalkozó valamennyi pedagógus munkáját.

A projektkidolgozás folyamatában tehát a *diákok valódi önállóságán van a hangsúly, s a pedagógus szerepe inkább indirekt, facilitátor, szupervizor, tanácsadó, a folyamatok katalizátora*. A diákok önállósága az öndifferenciálás kiváló lehetőségeihez vezet, s ez egyben azt is jelenti, hogy a nagyon különböző tanulók megtalálhatják saját lehetőségeiket. A projektoktatás ennek következtében akár még az integráció fontos eszköze is lehet (Radnóti 2008). A pedagógus szerepének megváltozása nem jelenti azt, hogy szükség esetén – tartalmi, kapcsolatbeli, együttműködési problémák miatt – nincs szükség (mint ahogy ezt már jeleztük is) a pedagógus direkt beavatkozásaira. Ennek az új helyzetnek a tudomásulvétele gyakorlatlanság esetén mindkét fél számára furcsa lehet. Ha a pedagógus a direkt irányításhoz van szokva, elbizonytalanodhat, hiszen nem tudja áttekinteni személyre bontottan a tanulók tevékenységét, s talán gondot okoz kitalálni az indirekt beavatkozás lehetséges módjait. A gyerekek esetében pedig önállóság helyett sokszor gyámoltalanság figyelhető meg.

Mi a pedagógus speciális feladatköre? Ahogy azt már említettük: megfigyelheti a gyerekeket önálló egyéni vagy kooperatív munka közben, és erről személyre szabott feljegyzéseket készíthet. Megismerheti eddig az iskolában ki nem derült tárgyi tudásukat (a legtöbb tanítónak például nincs ismerete arról, milyen hihetetlenül sokat tudnak a kisfiúk alsó tagozatos éveikben a madarokról, a ragadozó emlősökről, az esténként távcsővel rendszeresen kémlelt csillagokról, mi mindent tudnak leolvasni a térképről, milyen, sokszor meglelkesített kapcsolatban vannak a hegyekkel, vizekkel), tapasztalatokat szerezhet önálló problémamegoldó sajátosságairól, egymással való viszonyaikról, szociális, szervezési ügyességükről, fantáziájukról, eltérő élettapasztalataikról. És mindeközben közben kell tartania a projektműködés rendszerét.

A tanulók pedig új oldalról ismerhetik meg a tanárt. Rácsodálkozhatnak hatalmas háttértudására, humorára, felfigyelhetnek (persze, lehet, csak 20 év múlva) tanácsadó tapintatára, megismerhetik munkatársként. A gyerekek csoportfelfogásába akár még a pedagógus is beleférhet.

A tanulók a pedagógusokon kívül a szakértő szülőkkel, felnőttekkel is kölcsönös figyelmen, elismerésen alapuló munkakapcsolatba kerülhetnek, mindez növelheti az iskola megtartó szerepének esélyét hosszú távon is.

A tanulók egymás közötti viszonyai is alakulnak: az önálló feladatmegoldás során tanúsított sajátosságaik alapján figyelhetnek fel egymásra, ugyanakkor a közös, pozitív élmény melegítő, összekovácsoló ereje hosszú évekre kihat, s önismeretük is gazdagodhat.

S talán azt is kár lenne szó nélkül hagyni, hogy az egymással együttműködő felnőttek (pedagógusok, szülők, szakértők) kapcsolatrendszerének következté-

ben is lehetnek változások, mindenekelőtt a tantestület légkörében, valamint a család és az iskola kapcsolatában. Közös projektoktatási tapasztalatokkal a hátunk mögött mindezek miatt változatlanul visszatérni a hagyományos oktatáshoz már nem lehetséges.

4.4. A projekt lezárásáról

A projektek lezárása a termelésben, a művészetben stb. izgalmas momentum. Sok esetben ünnepélyes az átadás-átvétel (autópálya egy-egy szakaszának átadása nemzetiszínű szalag átvágásával, szoborleplezés, iskola tornacsarnokának avatása stb.), de minden esetben az alapító dokumentumhoz, a teljes dokumentációhoz való viszonyítást jelenti. A pedagógiai projektben a projekt lezárásának két szakasza van: a prezentáció és az értékelés, bár összekapcsolódásuk vitán felüli.

4.4.1. A prezentálásról

Ha a tervezés és a kivitelezés során a bemutatás szempontját nem tévesztettük szem elől, akkor a bemutatás szerves, alig várt befejezése a folyamatnak. Ha a tervezőmunka során rögzítettük, hogy kiknek és milyen formában fog történni a bemutatás, ez meghatározza a munka egész folyamatát. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a menet közbeni ötleteket nem lehet fogadni, hiszen sokszor menet közben tárulnak fel valamely téma új prezentációs lehetőségei. (Vagy valamiről kiderül, hogy nem lehet az adott személyi és tárgyi feltételek között megcsinálni.)

A témafeldolgozás eredményeinek bemutatása akkor lehet örömteli, sikeres záróakkord, ha az alkalom ünnepi. A tanulókat az ilyen alkalmak megszervezésébe bevezetni szintén szép lehetőség.

A prezentáció a diákok számára önmaguk megmutatásának nagyszerű lehetősége – eltér a megszokott iskolai szereplésektől. Azzal foglalkozhatott, amit választott; olyan szociális kapcsolatban vagy éppen egyedül tevékenykedett, amire vágyott; olyan területen és úgy vállalhat szerepet, amelyben megnyilvánulhat hozzáértése. Büszke lehet magára, szülei is büszkék lehetnek rá; tanárai számára megmutathatja sikeres, pozitív tulajdonságait.

A projektmunka eredményeinek prezentálásakor kibővül az érintettek köre a bemutatáson részt vevőkkel. Fontos szempont, így lehet híveket szerezni a projektoktatás ügyéhez, a meghívottak egy következő alkalommal akár aktív támogatók is lehetnek. A kiállításon, előadáson stb. részt vevő „közönség” lehet az iskola többi osztálya, az érdeklődő szülők, az iskolafenntartó, vagy éppen sor kerülhet a projekt eredményének külföldi bemutatására is.

Nem szabad elfeledkezni arról, hogy a gyerekek számára a meghívottak tettesnyilvánítása lényegében *külső értékelés*, fontos visszajelző, hosszú távon motiváló értékű. Ezért hagyni kell elegendő időt a vendégeknek a tájékozódásra, az érintett tanulóknak az ismertetésekre, magyarázatokra, az eszmecserekre, vagy egyszerűen csak a jóízű beszélgetésre.

4.4.2. Az értékelésről

Mint az köztudott, a pedagógiában az értékelés mindig viszonyítás. Mihez viszonyítunk? A pedagógus a külső (tantervi) követelményekhez, a többi tanulóhoz, a tanuló korábbi teljesítményeihez, saját nyílt vagy olykor önmaga számára is rejtett elvárásaihoz. És gyakran viszonyítunk nemzetközi elvárásokhoz (IEA, PISA mérés stb.) is.

A tanuló főleg a pedagógus nyílt, illetve az általa „fogott” rejtett elvárásaihoz és társaihoz viszonyít. A külső követelményeket általában nem ismeri, önmaga fejlődését főleg a nagy ugrásoknál tudja átélni, értékelni, de ehhez is sokszor külső segítségre van szüksége.

A szülők viszonyítási szempontjai széles terepen szóródnak: más gyereke mit tud, más gyerekek milyenek az osztályzatai; milyen továbbtanulási elgondolásai vannak saját gyerekével stb.

A projektoktatásban való részvétel az értékelés tekintetében is új szintet visz a gyakorlatba, felerősödik a folyamatban az önértékelés és a társak értékelése, de a feladatmegoldás folyamatában való beváláshoz kapcsolódva. A gyerekek önmagukkal is, másokkal kapcsolatban is rendre átélik a valamire való alkalmasság vagy éppen alkalmatlanság élményét. Ezek a folyamatok az oktatásban állandóan jelen vannak, legyen bármilyen az oktatás. Csak nagyon sokszor a tanári értékelés hátterén, sokszor titokzatos „követelmények”-hez kapcsolódva, szubjektivitással terhelve mennek végbe.

A projekthez kapcsolódóan minden világosabb. A feladatok megoldásának színvonala részleteiben, egészében is nyilvános; a részeredmények összeállése, színvonalának megítélése nem holmi homályos értékelési szempontokhoz kapcsolódik. Az önértékelés pedig mindezek alapján reálisabbá válhat, és nagyobb jelentőségre tesz szert.

Ritkán gondolunk arra, hogy az elkészített produktumok sorsa is értékelési mozzanat. Mert hiszen kikerülhetnek a folyosó falára, bekerülhetnek az igazgatói irodába, a könyvtárba, elkerülhetnek bevásárlóközpontba, templomba, belöldi vagy külföldi testvériskolába, odaadhatjuk megőrzésre a település különösen érdeklődő lakosa számára, azok a tanulók vihetik haza, akik dolgoztak rajta, de kikerülhetnek valamelyik sosem használt helyiségbe, ahol nyilvánvalóan az enyészet vár rájuk.

A bemutatással a projektnek nincs vége. Szükséges még egy „belső” értékelési alkalom, amikor a projekt kidolgozásában részt vevők egymás között beszélnek meg a(z új típusú) munka tartalmi és munkaszervezési tanulságait. Ekkor lehet az önálló tanulás szempontjaira, technikáira felhívni a figyelmet. Sokszor ez az alkalom teszi lehetővé – mintegy a megoldott projekt tanulságainak tükrében – a következő komplex téma felé való nyitást is.

A belső értékelés során alkalmazható szempontok kérdésekben megfogalmazva:

- Mi tetszett legjobban, mi tetszett legkevésbé az érintetteknek?
- Milyen célokat sikerült elérni a közös terveinkhez képest?
- Milyen tapasztalatokat szereztek az érintettek a különböző szervezési módokkal kapcsolatban?
- Milyen problémák, konfliktusok hátráltatták a munkát, hogyan lehetett úrrá lenni rajtuk?
- Milyen szervezési problémák adódtak, hogyan lehet ezeket máskor megelőzni?
- Milyen iskolai, iskolán kívüli körülmények nehezítették a munkát?
- Milyen iskolán belüli körülmények megváltoztatására van feltétlenül szükség a következő projekt érdekében?
- Milyen külső jelzések érkeztek menet közben vagy a projekt végén a szervezőkhöz?
- Mi legyen a projektmunka tárgyi eredményeinek sorsa rövid, illetve hosszú távon? Van-e kedvünk más alkalommal is projektmunkára?

Mindezeket a kérdéseket a siker, az eredményes munka feletti öröm légkörében érdemes feltenni s megválaszolni. Azonban fontos arra is gondolni, hogy a menedzsment is elvégezze az önreflexiót, megfogalmazza a jövő szempontjából fontos következtetést saját munkájukról.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A projektoktatás, projektorientált oktatás korántsem „új divat”, hanem egy több mint százéves iskolai „találmány” újra felfedezése a hazai közoktatás számára. Átgondolt alkalmazása semmi kockázatot nem jelent.

A projektoktatás jelenléte a világ több országában is természetessé vált. De még a hazai, hagyományos pedagógiai szellemen működő közoktatási rendszerből sem hiányzott teljesen, meg-megjelent a reformpedagógiai intézményekben, a kísérleti iskolákban, a szabadidős tevékenységekben, elemei megtalálhatók voltak az alkotó szellemű pedagógusok munkájában, és mára már sokszorosan kiderült, hogy minden résztvevő számára kívánatos megoldás. A projektoktatás minimálisan remélhető pedagógiai következményei a tanulókat illetően:

- a tanulók megnövekedett érdeklődése, aktivitása, önállósága,
- a diákok több szempontúvá váló önismerete, reálisabbá váló önértékelése,
- a tanulótlársak és az együttműködő tanárok differenciáltabb ismerete.

A projektoktatásra a pedagógus és a tanulók kezdeményező együttműködésén alapuló nyílt oktatás ad lehetőséget, amelyben a diákok belső motiváltságából, saját döntésükkel összhangban tanulhatnak; a pedagógusok a tanulók facilitátoraként átélhetik a pedagógiai alkotás, kreativitás szakmai önbizalomnövelő erejét, a tanulók szellemi, morális fejlődését látva újra és újra megerősödhetnek a pályához fűződő elkötelezettségükben; a szülők megkönnyebbült tanúi, sokszor konkrét segítők lehetnek annak, hogy gyermekeik (tehetséges, különös nevelési problémákat nem jelentő, vagy éppen sajátos nevelési szükségletű gyermekeik) megtalálják helyüket az iskola világában.

A projektoktatás feltételei:

- a pedagógus/ok nyitott/ak a tanulókkal való együttműködésre,
- a tanulók felkészültek az önálló tanulásra, a kutatómunkára,
- a diákok érettek a kooperativitásra és gyakorlottak benne,
- az intézményben rendelkezésre állnak vagy megteremthetők a projektoktatás személyi és tárgyi feltételei.

Ezekért a feltételekért azonban az intézményeknek meg kell dolgozniuk, sok esetben jelentősen meg kell változniuk.

Ha csak egyik vagy másik eleme hiányzik a projektoktatás feltételeinek (például a témát a tanárok határozzák meg, a továbbiakban azonban minden úgy zajlik, mint a projektfeldolgozásban), akkor beszélhetünk projektorientált, projektszellemű vagy projektszerű oktatásról.

Abban az esetben azonban, ha a tanulói önállóság jelentékenyen sérül – nem a diákok határozzák meg a témát, a téma feldolgozása során domináns a direkt tanulásszervezés, tanulásirányítás, s ha az értékelésben a pedagógus szempontjai, megoldásmódjai a döntőek –, nem beszélhetünk projektorientált, projektszellemű oktatásról.

6. A PROJEKTOKTATÁS HELYZETE MA

A projektoktatásról szólva, a történetével kapcsolatban mondottakhoz visszatérve, azt kell látni, hogy a pedagógusok körében radikálisan megugrott a projektoktatás mint terminológia ismertsége, akkor is, ha nem is mindenki érti egyformán a mögötte levő tartalmat.

A továbbképzések tapasztalatai alapján ugyanis az szűrhető le, hogy a közös gondolkodás kezdetekor még nem nagyon válik szét a projekt három (köznyelvi, általános, pedagógiai) értelmezése. A pedagógiai projekt egyes szakaszaival, jegeivel való megismerkedés eredményeként azonban hamar eljutnak a kollégák ahhoz a véleményhez, hogy hiszen ezt ők is csinálják. Mert hiszen adnak ki önállóan megoldandó tanulmányi feladatot; egy-egy iskolai rendezvényt egy-egy osztály készít elő (ezen belül önálló kapott vagy vállalt feladatok vannak) stb. És nagyon erősen kezdik úgy érezni, hogy ez nem is „egyszerűen” projektszellemiségű, hanem „valódi” projektmunka. Ez a nyitottság a téma irányába mindenestre nagyon fontos jelzés, de talán azért alakul ki, mert a döntő pont, a projektoktatás és a nyílt oktatás nem mindig kapcsolódik össze, nem mindig kap kellő súlyt a projektoktatásról való gondolkodásban. Ugyanakkor ez a differenciálatlan, de érdeklődő odafordulás lehet a garancia arra, hogy a projektoktatás implementációja megnyugtató módon és tempóban fog végbemenni a közoktatásban – olyan tempóban, ahogy az iskolák akarják és elbíráják. Hiszen azt már tapasztalatból tudjuk, hogy rendeletekkel (legyenek pedagógiailag bármennyire indokoltak), jelszavakkal nem lehet a közoktatást egységesen átállítani semmire. Jelenleg, az innovációk korában a projektoktatás olyan ösvénynek tűnik, amely a közoktatásnak a zárt gyakorlattól a nyílt, személyközpontú gyakorlat felé való elmozdulását segíti.

A tapasztalatok, az egyre-másra megjelenő publikációk azt mutatják, hogy az iskolák viszonya a projektoktatás gondolatához meglehetősen különböző lehet. Vannak iskolák,

- amelyekben a projektfeldolgozás, a projektszellemű megoldás szakirodalomban szorgalmazott módon történő megvalósítására törekszenek,
- amelyek elzárkóznak a projektoktatás gondolatától, gyakorlatától,
- amelyek a projektoktatást a zárt oktatás keretei közé kívánják beszorítani.

6.1. A projektoktatással, a projektszellemű megoldásokkal rokonszenvező iskolákról

Érdemes kiemelni, hogy a pedagógusok minden szinten szeretik kézben tartani a témák ajánlását, akár tantárgyukhoz kapcsolódóan, akár tantárgyak feletti megközelítésben, szem előtt tartva a komplexitást. A témaforrás a tantervet ismerő pedagógus vagy a témára szerveződő team. Azt lehet remélni, hogy a tanulás e változatában a komplex szemléletmódot elsajátító tanulók előbb-utóbb maguk is témaajánlókká lesznek.

Ami lényegesen nehezebben megy, a tanulók differenciált önállóságának segítése, az öndifferenciálás feltételeinek megteremtése, az erre való törekvés elfogadása. A pedagógusok minden szinten szeretik megmondani, mit és hogyan csináljanak a tanulók.

Ugyancsak nehezen megy a pedagógusok együttműködése egymással, a szülőkkel, hiszen ebben még sokkal kevesebb tapasztalatuk van, mint a tanulóknak. A diákok önállóságra neveléséről legalább a kollégák gondoskodhat(ná)nak, a pedagógusok ilyen irányú fejlődésére azonban a hagyományos pedagógiai gyakorlat nem ad lehetőséget.

Az irodalomban olvasható leírásokból azt lehet látni, hogy a projektgondolat megvalósítása a pedagógusok számára egyelőre még elsősorban a saját munkájuk megváltoztatására figyelést jelenti.

A továbbiakban a projektorientált és projektoktatásra mutatunk be példákat egy általános iskola felső tagozatán. A leírás rendkívüli értéke az önreflexiónak a pedagógus tanulását, fejlődését segítő nyílt, szakszerű megjelenítése.

A leírást készítette Rác György, a győrújbaráti általános iskola igazgatója, 2001/2002-ben.

A projektoktatással személyesen két-három évvel ezelőtt ismerkedtem meg különböző szakirodalmak segítségével. Lényege, hogy a tanulók egy adott feladatot önállóan, a tanárral közösen kidolgozott terv alapján hajtanak végre. A program befejezéseképpen mindenképpen szükséges valamilyen produktum előállítása, bemutatása. Ez lehetséges egy előadás a szülők részére, vagy egy tabló, egy makett, illetve egy saját tankönyv készítése is. Alkalmazása előtt én személyesen nagyon fontosnak tartom, hogy a tanulók megfelelő jártasságot szerezzenek az önálló munkavégzésben, valamint az egymás közötti kooperációban, csoportmunkában. Ezért nagyon fontos, hogy mire elszánjuk magunkat arra, hogy belevágunk ebbe a nagyon szép, de egyben nagyon nehéz és sok előkészítő munkát igénylő feladatba, a tanulóinkat szoktassuk hozzá a különböző munkaformákhoz. Ez tudatos előkészítő munkát igényel. Én ezt a gyakorlatban úgy kezdtem, hogy először az óra egy részletében oldottunk meg olyan feladatokat, amelyeket csoportmunkával lehet elvégezni. Ezen keresztül a tanulók hozzászoknak ahhoz, hogy munkájuk nem elszigetelt, hanem egymásért is felelősséggel tartoznak. Azután már akár egész órán így juthatnak új ismeretekhez. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a tanár részéről mindenképpen sokkal nagyobb és igényesebb felkészülést jelent már a csoportmunka is, az órán pedig állandóan készenlétben kell állnia, hiszen bármi-

kor segítséget kérhetnek tőle a tanulók. Tehát ez semmiképpen nem könnyű munka. Aki nem akar, vagy nem tud erre energiát áldozni, az neki se kezdjen. Csak azért, hogy „modern” legyek, nem érdemes belekezdeni. Én az utóbbi két évben háromszor próbáltam ki a projektorientált, illetve a projektoktatást, és mindegyik bőven szolgáltatott tapasztalatokat.

Az első próbálkozás, avagy a szűz kéz szerencséje

Először a 2001/2002-es tanévben próbáltam ki az új eljárást, nyolcadikos osztályban, történelem-tanítás keretében. Az osztály abban különbözött az átlagtól, hogy viszonylag sokan szerették a történelmet. Rendszeresen végeztek gyűjtőmunkát, nagyon sokat kutattak a könyvtárban és az interneten. Ez adta nekem a bátorságot, hogy a második félévben megpróbálkozzam a projektoktatással. Erre a második világháború témáját találtam a legalkalmasabbnak. Az előkészületek folyamán összegyűjtöttem azokat az internetcímekeket, amelyeket a feladatok során fel tudnak majd használni, valamint készítettem a témához egy ajánló bibliográfiát a könyvtárban megtalálható könyvekből és információhordozókból. A téma feldolgozása szempontjából is eltértem a hagyományos tananyagfelosztástól.

A következő egységekre, feladatokra osztottam a tananyagot:

1. A szemben álló felek haditechnikája, a II. világháború leghíresebb fegyverei.
2. A háború mindennapjai.
3. A szemben álló felek leghíresebb hadvezérei és csatái.
4. A családom „történelme” a háború alatt.
5. Fogolytáborok, koncentrációs táborok.

A már működő, összeszokott csoportok maguk választották ki azt a témát, amelyet fel szerettek volna dolgozni. Mivel két lánycsoportom és két fiúcsoportom volt, ezért a lányok elvállalták, hogy a 2. és az 5. témát egy-egy csoport dolgozza fel, míg a 4. témát mindkét lánycsoport feldolgozza. Az első szervezési órán megegyeztünk abban, hogy minden csoportnak olyan produktumot kell létrehoznia, amellyel kiállhatunk a szülőik elé kb. 8-10 tanóra elteltével. Ezután a csoportok elkészítettek egy munkatervet, ahol személyre szólóan megszabták, hogy ki mivel fog foglalkozni. Ezenkívül megállapodtak abban is, kik, mit, milyen produktumot fognak előállítani.

A munkát elsősorban a tanórákon folytattuk, de esetenként szükség volt arra is, hogy hétvégén – főleg az összegzés időszakában – is összejöjjenek a csoportok valamelyik tanuló lakásán. A munka elinduláskor sok kérdésük volt. De ahogy belemelegedtek a feladatokba, egyre inkább csak rövid, eligazító jellegű vagy esetenként technikai kérdéseik voltak. Az idő előrehaladtával egyenes arányban nőtt a tanulók munkakedve, újabb és újabb ötletekkel álltak elő. A program végéhez közeledve már kordában kellett tartani az elképzeléseiket, hogy azok a megvalósíthatóság keretein belül maradjanak. A tanulók a tanórákon nemcsak a hagyományos eszközöket használhatták, hanem rendszeresen igénybe vehették a könyvtár szolgáltatásait is. Itt rendelkezésükre állt a szakkönyvek mellett internetkapcsolat, valamint egy történelmi CD-ROM is. A munkaformából adódóan az órák hangulata is kötetlenebb volt, a tanár a háttérben maradt, és szakértői, munkatársi együttműködő szerepet vállalt. A feladat legizgalmasabb része a bemutatóra való felkészülés volt. Ez alkalommal kellett a csoportvezetőknek elmondani a közösen kialakított személyre szóló értékelést is. A tanulók nagyfokú érettségről és felelősségről tettek tanúbizonyságot, nagyon reális értékelést adtak egymásról, teljesen elhagyták a sematikus szófordulatokat – mindenki igyekezett, jól dolgoztunk stb. –, ehelyett konkrét megállapításokat tettek, ki, hogyan segítette a csoport munkáját, ki volt az, aki csalódást okozott, és ki volt, aki szerintük sokkal többet megtett, mint amit előzetesen elvárhattunk volna tőle.

A program végén a következő *produktumok* születtek:

- A szemben álló felek haditechnikáját és a második világháború leghíresebb fegyvereit feldolgozó csoport tablót készített az anyagból, valamint egy makettet, amelyen az ardennei csatán keresztül mutatták be a németek és a szövetséges csapatok fegyverzetét. A tablók mellett a csoport minden tagja kiválasztott egy-egy legendás fegyvertípust, amelyet kiselőadás formájában ismertetett.
- A háború mindennapjaival foglalkozó csoport bemutatta a kor divatját, valamint beszámolt az emberek életéről a hátszágban, amihez videofilmrészletet használtak fel. Részletes tablót készítettek a fejadagok változásáról a háború alatt a különböző országokban.
- A koncentrációs táborok életét bemutató csoport egy tablót készített, amelyen bejelölték Európa összes koncentrációs táborát, egy másik fényképes tabló segítségével pedig az emberek szenvedéseit mesélték el. Külön tablót készítettek a hadifogolytáborok mindennapjairól. Készítettek egy irodalmi összeállítást is, amely alatt a háttérben a közösen összemásolt videofilm volt látható.
- A leghíresebb csaták és hadvezérek című munkát vállaló csoport volt az, amelyik közösségi szempontból labilis összetételűnek bizonyult. Ebben a csoportban nem alakult ki igazi közös tevékenység. A tanulók egyénileg dolgozták ki egy-egy hadvezér és nevezetes csata történetét, életrajzát. Meg kell azonban jegyezni, hogy ezt a munkát kiemelkedő szinten végezték el. Mindegyikük azonos kiselőadást, tablót és egy térképvázlatot készített el a következő hadvezérekéről és csatákról: Zsukov–Paulus–Sztálingrád, Rommel–Montgomery–Észak-Afrika, Hitler, Roosevelt.
- A lányok vállalták, hogy összegyűjtik a családjukban fellelhető második világháborús emlékeket, és azokat bemutatják a szülőknek, osztálytársaknak. Családi ereklyékből készítettek egy minikiállítást, valamint levélrészletekből egy irodalmi szintű összeállítást.

A projektfeldolgozás legemlékezetesebb része az volt, amikor mindezeket *bemutattuk a szülőknek*. A tanítványaim talán még sohasem voltak ennyire izgatottak, hiszen a saját kutatási eredményeiket kellett bemutatni egymásnak és a szülőknek is. A tanteremben körben elhelyeztük a tablókat és a kiállítási tárgyakat, amelyeket már a program előtt szabadon nézegethettek a szülők. Bevezetésképpen én tartottam egy rövid bevezetőt, amelyben ismertettem a módszer lényegét, és a szülők figyelmébe ajánlottam azt a szempontot, hogy ez jórészt a gyermekek önálló munkája. Egy rövid ráhangoló irodalmi összeállítással kezdtek a tanulók, majd a csoportok sorban beszámoltak munkájukról, bemutatták azt. A legnagyobb meglepetést azoknak a szülőknek okoztuk, akiknek a gyermekei eddig nem sok sikert mutattak fel a történelem tanulása terén. Ők el sem akarták hinni, hogy ez az ő gyermekük munkája. A legmeghatóbb az a pillanat volt, amikor egy olyan tanuló olvasta fel a fogságban meghalt nagypapa levelét, aki egyébként addig a pillanatig „nem sok vizet varrt” az osztály életében. Elkészítette a levelek alapján a nagypapa képzeletbeli naplóját.

A tanulságok összegzése a pedagógus szempontjából

Az előkészületek nagyon sok munkát követelnek a tanártól, munkájában paradigmaváltásra van szükség. Az oktató, előadó tanárból szakértő tanárrá, együttműködővé kell válnia. A legnagyobb tanulság, hogy el kell felejteni azokat az előítéleteket, sztereotípiákat, amelyek élnek bennünk, mert bebizonyosodik, hogy tanulóink az esetek többségében igenis szeretnek tanulni, új világokkal megismerkedni, ezt azonban csak új módszerekkel hajlandóak véghezvinni. A program befejeztével is építhetünk azokra az eredményekre, amelyeket sikerült elérni, hatalmas municiót adnak a további munkához.

A tanulságok összegezése a tanulók szempontjából:

- Növekedett az önbizalmuk.
- Rengeteg ismeretre tettek szert.
- Megtanultak együttműködni egymással és tanárunkkal.
- Nőtt a felelősségérzetük.
- Megismerkedtek az önálló ismeretszerzés örömeivel.
- Sokkal jobb kapcsolatuk alakult ki a pedagógussal.

Az egyik tanítványom megjegyezte, hogy életében még nem tett szert ennyi ismeretre, ilyen nagy örömmel, mint a program alatt.

Az elbizakodottság csapdájában

Az első sikeren felbuzdulva elkövettem azt a hibát, amit már annyian elkövettek előttem: azt gondoltam, hogy a módszer mindenható, és mindig egyformán sikeres is. Ami persze lehet, hogy igaz, de csak akkor, ha a második alkalommal is megfelelően előkészíti az ember a tanulókat. A második alkalommal a hatodik évfolyamon indítottam el a magamban miniprogramnak nevezett projektet. A tanulók feladata az volt, hogy önállóan dolgozzák fel a tananyagot, és készítsék el a saját tankönyvüket.

A program menete:

1. Szakirodalom és információhordozók gyűjtése. A tanulónak én adtam egy előzetes bibliográfiát, majd azt a feladatot kapták, hogy a könyvtárból és az internetről gyűjtsenek további lehetőségeket az Árpád-korhoz.
2. Csoportok alakítása. A csoportalakítás szempontja a következő volt: minden csoportban kellett, hogy legyen egy jó rajzos, egy számítógéphez és internethez értő tanuló. Miatán ezeket kiválogattuk, utána hagytam, hogy egyéni szimpátia alapján szerveződjenek tovább a csoportok.
3. A csoportok felosztották egymás között azokat a részterületeket, amelyekért az egyes személyek felelnek.

A következő területeket jelöltük meg közösen:

- Uralkodók életrajza.
- Törvények, az állam irányítása.
- Hadseregszervezés, csaták, háborúk.
- Topográfia.
- Életmód.
- Regék, mondák.

Az időbeosztás kialakítása szintén közösen történt: a rendelkezésre álló időkeret 12 tanóra.

A tanulók most is nagy lelkesedéssel kezdtek a munkához, azonban elsősorban az én hibámból adódóan az eredmény mégsem tekinthető sikeresnek. A tanulók elvégeztek igazából minden kitűzött feladatot, születtek is saját könyvek, vagyis produktumok, ezek azonban nem voltak megfelelő színvonalúak. A viszonylagos sikertelenség okát a következőkben látom:

- A tanulók előzetesen nem tettek szert jártasságra a különböző munkaformákban folyó tanulásban (önálló csoport, páros, egyéni stb.).
- 6. évfolyam elején kezdtük el a munkát, és inkább számítottak még ötödikesnek, mint hatodikosnak.
- Az első sikerén felbuzdulva azt gondoltam, nekem már minden sikerül, és tulajdonképpen a tanulók nagyon kevés segítséget kaptak tőlem.
- Kevés volt az időkeret, amelyet biztosítottam a tanulók számára.
- Túl nagy volt az anyag mennyisége, amit fel kellett volna dolgozniuk a tanulóknak, kezdetben elegendő lett volna egy-egy részfeladat megoldása, hogy megfelelő rutinra tegyenek szert.
- Túrelmetlenül és értetlenül álltam a tanulók hibái előtt, bennük kerestem a kudarc okát, ahelyett hogy magamba néztem volna.

A tanulókkal az értékelés folyamán valóban őszintén megtárgyaltuk a hibákat.

Projekthét a Comenius programon belül

Az iskola egy sikeres pályázat útján került kapcsolatba a Comenius iskolaprogrammal. A program lényege a következő. Öt ország tanulói és tanárai dolgoznak együtt egy közös program megvalósításán. A közösen kidolgozott feladatok alapján minden ország tanulóinak ugyanazt a feladatot kellett megoldaniuk ugyanabban az időszakban. Mindenkinek egy virtuális utazást kellett tennie a másik négy államban. A meglátogatandó államok a következők voltak: Németország, Ausztria, Norvégia, Olaszország, illetve a külföldieknek Magyarország. Mindenkinek angolul kellett kommunikálni a többiekkel, az interneten keresztül. A feladatok az adott ország történelmi, földrajzi, művészeti nevezetességeiről szóltak. Az utazás időtartama két hét volt. A tanulóknak maguknak kellett megtervezniük az utat, kiszámolniuk a költségeket – szállás, közlekedés, étkezés, belépődíjak. Az utazásról egy magyar és egy angol nyelvű útinaplót kellett elkészíteni. Segítséget jelentett, hogy az egyes országok testvériskolái adtak meg olyan internetes címekeket, amelyek segítettek megoldani a feladatot. Ezenkívül minden iskola működtetett ez alatt az időszak alatt több e-mail címet is, ahova kérdéseinkkel fordulhattunk. A kérdéseket természetesen angol nyelven kellett feltenni, és a válaszok is angolul érkeztek.

A felkészítés folyamán a kollégákat figyelmeztettem – saját tapasztalataim alapján – a buktatókra, és arra is, hogy ez a módszer sokkal nagyobb energiát igényel tőlünk, mintha hagyományos módon oldanánk meg a feladatokat. Elmondtam azt is, csak akkor lesz eredményes a munkánk, ha mi nagyon jól előkészítjük, a tanulók számára pedig világos és egyértelmű feladatokat adunk. A munka folyamán pedig állandóan együtt kell gondolkoznunk a tanulókkal, mindig tudnunk kell, hol tartanak, hogy a szükséges korrekciókat és segítséget meg tudjuk adni nekik.

A programban négy osztály vett részt a 7–8. évfolyamból. Minden osztály mellé rendeltünk az osztályfőnökökön kívül még két olyan kollégát, aki az adott osztályt nagyon jól ismerte, és jó kapcsolata is volt ezekkel az osztályokkal. Az osztályok a feladatok megoldása alatt – amit mi egy hétre rövidítettünk – mással nem foglalkoztak, csak a testnevelésóráikat tartottuk meg.

Az első napon azzal kezdtük, hogy összehívtuk azokat az osztályokat, amelyek részt vettek a programban. Elmondtuk nekik, hogy mit várunk el tőlük, hogy sikert csak közös munkával érhetünk el. Valamint azt is, hogy csak kitarató és fegyelmettség munka vezethet sikerre, de ez is csak abban az esetben, ha mindannyian, tanárok, diákok együtt dolgozunk a sikerért.

Ebben az időszakban minden osztály ugyanabban a tanteremben maradt. A tantermeket ők alakították úgy, ahogy azt a munka megkívánta és a célszerűség diktálta. Erre az időszakra a csengetési rend rájuk nem vonatkozott. A munkanapok elején közösen megbeszéltük a feladatokat, mindenki érdeklődésének megfelelően vállalt el az aznapi munkából. Az osztályokban további csoportok jöttek létre, amelyek esetenként egy-egy feladatra szerveződtek, de voltak olyanok is, amelyek azonos összetételben maradtak fenn a program befejezéséig.

Szinte mindegyik osztályban a következő csoportok alakultak meg:

- internetes csoport,
- „gazdasági” csoport,
- fordítók,
- útitervkészítők,
- végső formába öntők.

A nap végén minden alkalommal közösen tájékoztunk a csoportok és az egyének munkájáról is, valamint előkészítettük a következő munkanapot. Megkerestük azokat az okokat, amelyek az esetleges lemaradást okozhatták. Ebben az volt a legjobb, hogy a tanulók figyelmeztették a társaikat arra, hogy jobb munkát várnak el esetlegesen egymástól. A nap végén az aznapi munkájukat megjelenítették a projektfaliújságon, hogy azok a tanulók is tájékozottak legyenek a programról, akik nem részesei annak.

A program során 7-8 várost kellett felkeresniük a csoportoknak, ahol szállást kellett foglalniuk, gondoskodni kellett az étkezésükről is, valamint meg kellett látogatniuk a város nevezetességeit, és ismertetni is kellett azokat. Mi magyarok a világörökség köré fontuk a feladatokat, így a többiek ellátogattak Hollókőre, Aggtelekre, Pannonhalmára, Budapestre (budai Vár), a Hortobágyra, és természetesen felkeresték a mi községünket, Győrújbarátot is. Szinte mindannyian adtunk egymásnak különleges feladatot is. Például el kellett menni egy konkrét labdarúgócsapat mérkőzésére, amelyet természetesen éppen ekkor játszottak, és be kellett mutatni a klubot, valamint ismertetni az eredményt is.

A tanulók nagy érdeklődéssel és még nagyobb munkakedvvel láttak a feladatoknak. A kételkedő kollégákat tulajdonképpen az győzte meg, hogy a lazább iskolai rend ellenére sem zavarták a „comeniusos” gyerekek a többiek munkáját, pedig ingajáratban közlekedtek a könyvtár és az informatikai terem között. A tanulók többsége a napok végére nagyon elfáradt (nem csak ők, mi is!), szinte valamennyien annyira lelkesek voltak az újszerű feladatmegoldástól és ismeretszerzéstől, hogy észre sem vették, milyen rengeteget dolgoztak. Rendbontásra igazából egyszer került sor, amikor két tanuló azért, mert a norvég partnerek lassan válaszoltak a feltett kérdésre, nem éppen diplomáciai nyelven sürgette meg őket. Bár ezt is angolul tették. Azok a tanulók, akik nem vehettek részt a programban, irigykedve figyelték társaikat, és többször megjegyezték, hogy milyen jó lenne, ha ők is benne lennének. Ennek elsősorban nyelvi akadályai voltak, ugyanis ők németet tanulnak.

A hét elteltével minden osztály *értékelte* az elvégzett munkát. Értékeltek a csoportok, az egyének, az osztály teljesítményét, ami az útinapló elkészítésében realizálódott. Az osztályonkénti értékelés után újra együtt volt mind a négy osztály, és közös értékelést tartottunk. Itt a gyerekek elmondhatták a véleményüket az eltelt egy hétről. Néhány véleményt hadd idézzek, amelyet egy közös faliújságra írtak rá:

- Ennyit egész évben nem tanultam angolul.
- Nem gondoltam volna, hogy az Ági néni ilyen jó fej is tud lenni.

- Nem hittem volna, hogy én ennyit tudok dolgozni, és még jól is érzem magam.
- Nem lehetne mindig programhét?

A közös értékelésen én személy szerint is megköszöntem a diákoknak, a tanároknak a heti munkájukat. Jó volt látni azt a büszkeséget, amely a tanulók és a kollégák szeméből áradt. Úgy éreztem, most igazi közösséggé kovácsolódtak. Részemről mindannyian kaptak egy aranyérmes, természetesen csokoládéból. Íme a kollégák értékeléséből egy kis csokor:

- Alkalom egy kicsit „lazább” tanulás számára.
- Új dolgokat tudtak meg az adott országról, új ismereteket szereztek különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan (tantárgyi integráció).
- Feladathelyzetben alkalmazták a már esetlegesen meglévő számítógépes és internetfelhasználói ismereteiket, vagy most kezdték el tanulgatni.
- Az egyéni vagy csoportos kutatómunka új ismeretszerzési forma számukra, feldobta őket.
- A csoportos részfeladat-megoldásokkal az osztálykohézió erősítésére nyílt lehetőség.
- Alkalom nyílt(hat) más iskolákkal, gyerekekkel kapcsolatok kialakítására.
- Egy „timetable”-szerű visszajelzéssel a részfeladatok összegzésével belelát(hat)tak a feladatsor elkészülésének folyamatába.

6.2. A projektgondolattól elzárkózó iskolákról

A projekt gondolatától, gyakorlatától elzárkózó iskoláknak három csoportját – az elzárkózás hangoztatott érveiből kiindulva – mindenképpen meg lehet különböztetni:

- „A mi tanulóinknak nem való ez.”
- „A mi tanulóinknak nincs szükségük erre.”
- „Nincs idő a játszadozásra.”

A továbbiakban valós esetleírásokkal szeretnénk bizonyítani, hogy a már-már tipikusnak tekinthető kijelentéseket érdemes felülvizsgálni.

„A mi tanulóinknak nem való ez”, mondják, gondolják főleg olyan iskolák pedagógusai, amelyekben a diákok az iskolai tananyag intellektuális feldolgozását jobbra nem preferálják, akiknek gondot okoz (vagy legalábbis ez tanáraiknak nagy gondot okoz) az iskolai magatartási normákhoz való alkalmazkodás. Ezt a meggyőződést az a félreértés táplálja, hogy a projektoktatást iskolásan, a zárt oktatás körülményei között képzelik el. Mert az említett gyerekeket, ifjakat tényleg nehéz (ha nem lehetetlen) megnyerni a direkt irányítású, egységesen szervezett órákon. De a projektoktatás az más... Ezt tanúsítja a következő két példa.

Első példa (forrás: pedagógus-szakvizsgán elmondott történet)

Egy szakiskola tanórákon sok melléktevékenységet végző diákjai elhatározták, bejelentik, hogy a diák-önkormányzati irodát rendbe rakják, kicsinosítják. Az iskolavezetés némi meglepetés után kijelölte a vállalkozás tanár felelősét (diák-tanácsadó tanár), és vállalta a feltétlenül szükséges anyagi terheket (függöny ára stb.), a tanulók figyelmébe ajánlva a takarékossgot. A projektmenedzser feladatát az a diák látta el, akiről a tanárok legnagyobb meglepetésére kiderült, hogy kitűnően szervez. A diák-tanácsadó tanárhoz a későbbiekben csak a feltétlenül szükséges anyagi feltételek érdekében fordultak.

A diákok vállalkozása teljes mértékben megfelel a pedagógiai projekt kívánatos jellemzőinek:

- a témát a tanulók választották,
- a téma komplex,
- a téma a tananyagon kívüli, de természetesen a tanultakhoz kapcsolódik,
- tanulók önálló (kooperatív és egyéni), kreatív munkájára volt szükség,
- a megnyitás, bemutatás (a prezentáció) ünnepélyes keretek között – az iskola tetszésüket kifejező tanulói, érdeklődő tanárai előtt – nagy sikerrel zajlott le,
- lehetőséget adott a tanároknak a munkafolyamattal, az eredménnyel kapcsolatban pozitív értékelésre.

A tantestületnek most már „csak” egyetlen hatalmasat kellene lépnie: belátni, hogy a diákokkal való foglalkozás mindennapjaiban is érvényesíteni kellene a projektoktatás sajátosságait. Ahhoz, hogy ennek az iskolára vonatkozó hogyanját kidolgozzák, a továbbiakban a tanárok és a tanulók együttműködésére lenne szükség. De hogy ez lehetséges, arra az első tapasztalat már megszületett.

Második példa. Pócsik Zita *tanító által leírt (2010. 08. 12.) történet, amely (többek között) azt bizonyítja, hogy a projektoktatás megjelenhet, örömet szerezhet, hatékony lehet szélsőségesen nehéz pedagógiai terepen is*

A mi mesénk

Kora tavasz volt, két vagy három éve talán. A téli szürkeség ellillant, szekrénybe bújtak a nagykabátok, a bátrabb növények meg kidugták fejüket, hogy ellenőrizzék, valóban a nap melege hívogatja őket. Az ablak előtt állva gondoltam, átadom magam ennek a csodás reggeli ragyogásnak, de bármint akartam is, minden ebbéli igyekezetem hiábavalónak bizonyult. Tudtam én jól, mi tartja foglyul minden részemet olyan szorítással, hogy még a természet ébredése sem tud azon lazítani, s

ha ki nem találok valamit, a tavasz még azt a keveset is magával viszi, amit a tél kegyesen még meghagyott.

Röviden szólva, az osztályom romokban hevert. Már amennyiben osztálynak lehet nevezni egymást ölő, bántalmazó gyerekek maroknyi hadát: amikor mindenki mindenki ellen fordul, amikor a kimondott szó már célba érése előtt fájdalmat okoz, a tekintetek meg leginkább magasba emelt, lecsapni készülő kardokra emlékeztetnek.

A könnyebb érthetőség kedvéért bemutatom az osztályomat, az én imádott negyedikeseimet.

„*Kulcsos*”: Anyukája egyedül neveli, minden más rokona messze él. Egyedül kel, reggelizik, iskolába jön, este vacsorázik és fürdik, mert édesanyja vagy már, vagy még munkában van. Ő az egyetlen szöszki, ami ebben az osztályban nehéz bélyeg. S hogy befogadják, bármire képes.

„*Fekete*”: Három testvére van, az egyikük mentálisan sérült. „Fekete” és még egyik testvére mindig mozgásban van. Egy parányi lakásban laknak, szülei munkanélküliek. Bár édesanyja naponta panaszkodik, mennyire nem bír „Feketével”, ha máshol is rossz fát tesz a tűzre, képes esküt tenni az égiekre, hogy az ő kislánya egy valóságos földre szállt angyal.

„*Duci*”: Tényleg duci, mint valamennyi családtagja. Nővére és bátyja sokkal idősebbek nála, s rá úgy tekintenek, mintha nővére 5 hónapos gyermekének kicsit nagyobb testvére lenne. Még mindig az anyukájával alszik, s ha valami nem nyeri meg tetszését, durcásra vált. A család pedig ugrik, hogy úgy alakítsa át a világot, hogy az megfeleljen „Duci” elvárásainak. Mindkét szülője dolgozik, amit ő többnyire szégyell, apukája ugyanis takarítói munkát vállalt, ami az ő köreibben igen nagy szégyennek számít.

„*Nem*”: Mondhatnánk, hogy „Nem” a nem szót használja leggyakrabban, de ez így nem igaz, ugyanis „Nem” nem mond semmit sem. Bár nem annyira szőke, mint „Szöszki”, barnás haja ellenére is az osztály kisebbségének kétfős táborába tartozik. Ráadásul határozott jellem, akit nem ingat meg semmi sem, s ha szavakkal, tettekkel bántalmaznak, félreérthetetlen módon kinyilvánítja, hogy őt aztán nem töri meg senki sem. Családjában nagy az összevisszaság, többnyire azt sem tudják, van-e ceruzája, füzetje vagy más egyebe. Az utcájukban dúló közösségi életmód miatt az éjszakaiakat többnyire ébren tölti. Nagymamája gyakran emel seprűt a házuk előtt hangoskodó utcababákra, aminek aztán ő issza meg a levét. Nagyon kevés felnőttnek adatik meg, hogy közel kerüljön hozzá. Nekem sikerült.

„*Családesze*”: A négy gyerek közül ő a legidősebb, és tényleg ő a család esze. Anyukája különből érkezett magyar, amin gyakran köszörűli nyelvét az, aki „Családeszét” bántani akarja. Ráadásul édesanyja analfabéta, ami különösen nagy terheket ró az amúgy nádszál alkatú kislányra. S ha a kisebbek rosszkodnak, vagy bármi más hibát vétenek, azért mindig ő felel. Meghatározott időnként magába fordul, aztán összeroppan a felnőtteknek való teher alatt. Ilyenkor nem akar mást, csak törődést, de nem a család eszének, hanem a törekeny kislánynak, mert az neki is jár. Apukája dolgozik, munkája gyakran szólítja vidékre, ilyenkor egy hétig is távol van a családjától. A gyerekek az anyukával maradnak, akit nem tisztelnek, gyerekként kezelik őt, s gyakran csúnyán beszélnek vele.

„*Vidéki*”: A tanév közepén érkezett, s magával hozta a vidéki emberek józan eszét és humorát. Eleinte jót mulatott a pesti gyerekek számára nevetségesnek tűnő viselt dolgain, ám később már nem volt kedve mulatni. Pontosabban szólva nem volt ideje és energiája, amit mulatozásra fordíthatott volna, mert minden energiáját és idejét a támadások visszaverése foglalta le. Ő volt az új gyerek, ráadásul a legmagasabb, s a lányoknak is tetszett mutatós arca, kedves mosolya. Naponta százával kellett elhárítania az újabb és újabb „beprobálkozásokat”, melyekkel rá akarták kényszeríteni, hogy megelégedjen a ranglétra legalsó fokával. Csakhogy ő nem akart azzal megelégedni. Nehézítette a dolgát, hogy nevelőapja feltétlen engedelmességet követelt tőle, öccsétől és anyjuktól, s hogy ennek eléréséhez a testi fenytést is gyakran alkalmazta.

„Okoska”: Valóban okos kislány, s előbb vagy utóbb, minden vele kapcsolatba kerülő felnőttnek eszébe jut, hogy az ország bármelyik iskolájában megállná a helyét. S bár tanulóink többsége sok problémával és részképességzavarral van megáldva, még a legegyszerűbb gondolkodású gyerekek is hamar felismeri, hogy „Okoska” valóban okos. Mivel mindig minden kérdésre tudja a választ, az sem segít rajta, ha azokat titokként kezeli, s csak kérésre hozza őket nyilvánosságra. Hamar megtanulta, hogy a közösség minden másságért megfizet, még ha az hasznára is van a közösségnek. Szerény, szorgalmas, illedelmes, s nem okoskodik, ha valaki butaságot mond. Mégis kívülállóként tekintenek rá, olykor közellenségként kezelik, mert valami olyan birtokában van, amiről ők csak álmodoznak.

„Énvagyokafőnök”: Testvérei már felnőttek, még unokaöccsei között is vannak, akik idősebbek nála. Rendkívül családszerető, akit az utóbbi időben veszteségek sorozata ért. Anyukája – akivel még negyedikben is egy ágyban aludt – szívbetege miatt többször került kórházba, a korábban még velük lakó nővére is családot alapított és elköltözött. Az utolsó csapás a sérülten született, tízesztendő unokahúgának halála volt. Ez túl sok volt neki. S mivel nem volt vétkes, haragudott az egész világra, s úgy viselkedett, hogy ezzel mindenki tisztában legyen. Annyi minden lehetett volna belőle! Ám ő más utat választott, amivel legtöbbször „Apámlánya” életét nehezítette meg.

„Apámlánya”: Bármennyire is az apja lánya, már évek óta nem él az apjával. Szülei elváltak, apja vidéken új családot alapított, amit ő sehogyan sem tudott megbocsátani. No, nem az apjának, leginkább az egész világnak. Ennek a világnak természetesen az anyja is része volt, nem is késlekedett „Apámlánya” az anyja életét megkeseríteni. Semmitől sem rettegett jobban, mint attól, hogy valaki csövesnek nézze. Ha ránéztek, máris ökölbe szorult a keze, biztos volt benne, hogy valami oda nem illőt fedeztek fel rajta, azt nézegetik. Hamarosan senki sem akadt, aki rá akart volna nézni. Anyukája nem dolgozott, egyetlen bevételi forrása a segély, meg a rokonok segélye volt. A rokonok segélyéhez úgy jutott, hogy mindenkit befogadott a lakásba. Így történt, hogy a szoba-konyhas lakásban hamarosan már 20 ember lakott. „Apámlánya” meg legnagyobb elképedésemre elkezdett hátitáskát hordani. Ám nem a könyveit vitte benne. Legkedvesebb ruháit rejtette oda, mert mint mondta, ha el nem hozza, estére már egy ruhája sem marad. Észben épp ellentéte volt „Okoska”-nak és „Énvagyokafőnök”-nek, amit utóbbi ki is használt. Tudta jól, mikor melyik gombot kell megnyomnia, hogy „Apámlánya” le akarja dönteni az egész világot.

A fogorvosi rendelőben ülünk, az osztályom meg én. „Énvagyokafőnök” elmereng, de a szemén látom, „Apámlánya” nyomogatni való gombjait veszi éppen számba. „Kulcsos” a fogkeféjével akarja kitisztítani a váróterem mosdókagylóját, mert valamelyik gyerek ezt kérte tőle. „Apámlánya” ugrásra készen áll, mert ő is látja, amit én, hogy „Énvagyokafőnök” ma sem lesz kíméletes hozzá.

Ha ki nem talállok megint valamit, az osztályomból csak romok maradnak.

- Írjunk egy mesét! – mondtam hirtelen, s már fel is pattantam, nehogy valakinek ideje legyen ellentmondani.
- Mi lenne, ha írnánk egy mesét, és akkor nem kellene mindig olyan történeteket olvasnunk, amiket mások írtak! – folytattam még az előzőnél is lelkesebben.
- Ez pluszmunka lenne? – aggódott „Apámlánya”.
- Mindenki beleszólhat? – akarta biztosítani a maga szerepét „Kulcsos”.
- Elő is adhatnánk! – rikoltott egyet „Családesze”.

Az ímént még támadásra lendült kezek lelankadtak, a szűrő tekintetek meglágyultak, csak a cél volt fontos, melynek legnagyobb érdeme az volt, hogy illet rá a közös jelző. Senki se akarta megvárni, amíg a terembe érünk, ezért aztán, míg a vizsgálatra vártunk, elkezdtük írni az osztály

meséjét. Mondott valaki egy mondatot, aztán a soron következő is mondott egyet. Így hizlaltuk szépen, mint télen a hógolyót. Csak annyi volt a kikötés, hogy a szereplők száma megegyezzen az osztály létszámával.

Az első napon elkészült a mese váza, aztán valakinek eszébe jutott, hogy a szereplők beszélgetni is szoktak. Egy másik gyerek meg tudta, hogy azt párbeszédnek hívják, és hogy milyen jó lenne, ha mi is tudnánk olyat írni. Az ötleten, hogy keressünk mesekönyveket a könyvtárban, és a mesékben keressünk párbeszédet, senki sem háborodott fel.

A következő néhány nap sokkal többet olvastunk, mint tettük volna, ha a tankönyvet használjuk. S mikor már mindenki tudta, mitől párbeszéd a párbeszéd, elővettük a máskor gyűlölt füzeteket, s szép sorjában, elejétől a végéig megírtuk a mi mesénket. Előtte persze megbeszéltük, ki melyik szereplő bőrébe szeretne bújni, mert a párbeszéd kialakításában az abban részt vevő gyerekek nagyobb súllyal szólhattak bele a többieknél. Sosem voltak ilyen szépek a füzetek, pedig még sohasem írtak ilyen sok oldalt egyetlen nap alatt.

Ismét egy gyerek volt, akinek eszébe jutott, hogy énekelhetnénk is a mesében valamit, így aztán énekórán a már ismert dalok között kutattunk. „Családesze” megint megjegyezte, hogy elő kellene adnunk, ezért aztán fogalmazásórán olvasópróbát tartottunk, amire mindenki lázasan készült, még a szünetben is saját kézírásuk felolvasását gyakorolták. A hangulat egyre vidámabb lett, és én már alig bírtam kivárni, hogy valakinek végre a jelmezek is eszébe jussanak. Nem vártam hiába, mert a következő kérdés az volt, „Mi lesz rajtunk, mikor szerepelünk?”

Nem emlékszem, milyen óránk következett volna, de azt biztosan tudom, hogy nem rajz. Ez azonban nem jelentett akadályt a jelmeztervek elkészítésében. „Apámlánya”, aki nagyon ügyesen rajzolt, emlékezett rá, hogy mielőtt alkotnánk valamit, célszerű tervet készíteni hozzá. S mivel ez volt az egyetlen terület, ahol ő mindenkit lefőzött, szikraként pattogtak jobbnál jobb ötletei.

– Csináljuk úgy, hogy síkbábok legyenek a tervek, és tegyük a szereplőket hurkapálcára, meg csinálhatnánk rajzos vázlatot, ahogy szoktuk, és lehetne belőle egy könyv, ahogy máskor is akartuk – mondta egy szuszra, a többiek meg lázasan helyesleltek.

A következő két hétben elkészítettük a síkbábokat, az iskola asztalosát megkértük, hogy 1 méter magasságú 2 darab fát és félméteres 3 darab bokrot készítsen nekünk. Falfestékkel kifestettük a fákat és bokrokat, színes papirokból levelek százait nyírtuk ki, elkészítettük a szereplőket kifejező álarcokat, összegyűjtöttük a szükséges ruhákat és eszközöket, és ami a legfontosabb, olyan jól éreztük magunkat, ahogyan már rég nem.

A gyerekek naponta előadták a meséjüket, amire mindig meghívtak egy-egy felnőttest, akit éppen el tudtak kapni. Az egyik meghívott néző ötlete volt, hogy előadhatnánk ezt a mesét az erdei táborban is. A gondolatra, hogy sok gyerek előtt szerepeljenek, néhányan megdermedtek kissé, de a többiek lelkesedése hamar elűzte a félelmeket.

A mi iskolánkban minden évben kétszer mennek a gyerekek erdei iskolába. Nagy dolog ez olyan gyerekek számára, akiknek semmilyen más lehetőségük sincs kirándulásra vagy nyaralásra. A gyerekek tapasztalatból tudják, hogy rengeteg közös foglalkozás van az erdei táborban, s hogy amelyik osztály tud, az önállóan is készül valamivel, amiben a többiek is örömeiket lelik.

Az ötlet, hogy egy foglalkozást ők irányíthatnak, nagyon tetszett nekik, s mivel már csak egy hét volt hátra, minden szabad időnként a felkészülésre fordítottuk: alaklemezeket rajzoltunk és nyírtunk, hogy a gyerekek elkészíthessék majd a saját síkbábjaikat. Sorba szedtük, milyen tulajdonságaik vannak az egyes szereplőknek, milyen kérdéseket fognak a jelmezesek feltenni a nézőknek. Közben tovább finomodott az előadás, apró mozdulatokat, hangokat tettek hozzá, vagy éppen elvettek.

A terv az volt, hogy az első este bemutatjuk a darabot, majd másnap délelőtt az egyik kézműves foglalkozás keretén belül a gyerekekkel elkészítettük az általuk kiválasztott síkbábót. A terven az

élet kicsit változtatott. Az első este előadtuk a színdarabot, de nem egyszer, hanem kétszer egymás után. Másnap közkívánatra újból előadtuk, hogy segítsünk a kisebbeknek elmondani a történetet.

Mikor megtudták, hogy elkészítjük a szereplők síkbábját, senki sem akart szünetre menni. Mire kipakoltuk az eszközöket, már mindenki a helyén ült. A délelőtti tervezett másik foglalkozás elmaradt, mert minden gyerek el akarta készíteni valamennyi szereplő síkbábját.

Este, lefekvés előtt az elsősök „Futkosó”-ja már vagy huszadszor adta elő síkbábokkal a teljes darabot.

Az iskolába visszatérve elkészítettük a rajzos vázlatot. Néhány hétig a falat díszítette, majd könyvszerűen összeragasztottuk a lapokat, s a rajzok alá írtunk egy-egy mondatot, s a falra akasztottuk, hogy bármikor le lehessen venni. A síkbábok egy edénybe kerültek, sok későbbi báb elkészítéséhez nyújtottak segítséget.

Tudom, hogy az élet azóta sem kényezteti el túlságosan ezeket a gyerekeket, de abban biztos vagyok, hogy amíg a saját meséjüket írták és kitalálták az összes hozzátartozót, boldogabbak voltak, mint általában. Az a valamivel több mint három hét segített nekik saját gondjaik feldolgozásában. Nyitottabbá váltak, már nem mindig láttak egymásban ellenséget. Ennek eléréséhez természetesen még sok munkára volt szükség, de a kiinduló helyzetet, hogy egyáltalán meg akarják egymást hallgani, hogy kíváncsiak a másik véleményére, a közösen végzett munka teremtette meg.

Amint helyreállt a viszonylagos nyugalom, „Apámlánya” megjegyezte, hogy „és a játékunk?”, amire mindenki felkapta a fejét, hogy „tényleg”, mire közös elhatározással visszatértünk az egész évet kitöltő másik projektünkhöz, aminek azt a nevet is adhatnánk, hogy „Hogyan szeretessük meg a környezet tantárgyat”, vagy ahogy a gyerekek szokták röviden bemutatni: „Nem is tanulunk, csak játszunk!”

De ez már egy másik történet.

„*A mi tanulóinknak nincs szükségük erre*”, lehet hallani olyan kollégáktól, akik a jelenlegi iskolai munkára motivált tanulókkal dolgoznak. A diákok tudják, hogy szükségük van a továbbtanuláshoz jó iskolai eredményekre, erre ösztönzik otthonról is őket, sok iskolában a tanult téma iránt valódi érdeklődésük is van – lehet eredményesen tanítani, nincs semmi probléma. A diákok maguktól spontánul nem igénylik a másféle iskolai tanulást, kényelmesebb a tanár által ki-cövekelte úton haladni.

Ha akad ilyen iskolában egy vagy több pedagógus, aki mégis megpróbálkozik projekt- vagy projektorientált oktatással, ha a diákok belekóstolhatnak az önálló, kreatív tanulás lehetőségeibe, közös lehet a tapasztalat: az iskola pedagógiai hatékonysága gazdagodik, megsokszorozódik.

De látni kell, ha ezekben az iskolában nincs projekt támogató léggör, az erre vállalkozó pedagógus joggal magányos harcosnak érezheti magát. A projekt iskolán belüli népszerűsítésére csak akkor van remény, ha a tantestületben sikerül kialakítani egy egyre növekvő munkacsoportot, akik számára nemcsak az fontos, hogy a gyerekek jól tudják a leckét, jó jegyeket kapjanak, hanem akiknek az is szívügyük, mit lehet tenni a diákok gondolkodásának, kreativitásának, szociális érzékenységének, szociális életképességének fejlesztéséért.

„Nincs idő játszadozásra”, lehet hallani a „komoly iskola” védelmében pedagógusoktól. Ez különösen akkor probléma, ha a szemléletmód autokrata forrása az igazgató. Mit mutat ez az álláspont? Határozottan merev gondolkodásmódra utal, s jelzi, hogy aki mondja, bizonyos tekintetben nem lépett tovább azon, amit valamikor – bizonyára – tanult, vagy csak hétköznapi pedagógiai nézeteihez (M. Nádasi 1999a) igazodik.

Bizonyára nem tájékozott a tanulásértelmezés terén bekövetkezett változásokban. Ma már tudjuk, hogy a tudást a pedagógus nem átadja, és a tanuló nem átveszi, ma már tudjuk, hogy tudás személyes konstrukció (Nahalka 2002). És ha ezt elfogadjuk, akkor a tanulásszervezésben nagy szerepet biztosítunk a tanulói önállóságnak, amire jó lehetőséget ad a projektoktatás. Azonban a kutatások azt jelzik (M. Nádasi 1999b), hogy a projektoktatással elérhető célok közül a pedagógusok egy részének körében ma még a tanulók iskolai önállóságával kapcsolatban fenntartások élnek. Olyan úton kívánják felkészíteni növendékeiket a felnőtt létben szükséges önállóságra, az önálló tanulásra, hogy az iskolában az utasítások mintaszerű követését várják el tőlük; hogy elegendőnek tartják a hagyományos oktatásban az (ál)intellektualizmus, a verbalizmus, az egységesség dominanciáját. Holott már azt is tudjuk, hogy a nevelés-oktatás eredményessége szempontjából legjelentősebb az öndifferenciálás, az adaptív tanulásszervezés (M. Nádasi 2001, 2007), amelyeknek prototípusa a projektoktatás.

6.3. A projektoktatás beszorítása a zárt oktatás keretei közé (fából vaskarika)

A projektoktatás gondolatának erősödése nemcsak a változtatásokhoz vezet el, hanem a megszokott gyakorlat átnevezéséhez is, a „hiszen ezt eddig is csináltuk” attitűd megjelenéséhez, a helyben járáshoz, helyben maradáshoz.

Minden projektleírás ilyen törekvés tükrének tekinthető, amelyben

- (percre) pontos időbeosztás olvasható a feldolgozáshoz kapcsolva. Ki az, aki a tanulók önálló munkájának időtartamát 1-2 perces biztonsággal megtudja jósolni? Az önálló, kreatív gondolkodás kalodába kényszerítéséről van szó, vagy fel sem merül, hogy erre lenne szükség? A tanulók végighajszolása a pedagógus által megtervezett úton teljesen idegen a projektoktatástól, a projektekre 45 perc korántsem elegendő, mert elmélyült alkotómunkára ennyi idő kevés. Ha már a projektoktatásról van szó, ennyi idő legfeljebb arra elég, hogy a projekt előrehaladásáról váltsanak szót az érintettek,
- egy-egy feladatlap kitöltését nevezik projektnek,

- a feladatlap-kitöltő versenyeket tekintik projektnek (esetleg éppen tehetségfejlesztő projektnek),
- a projekteknek tekintett folyamatokat vagy éppen azok eredményeit osztályozzák, pontozzák.

A tanár által kezdeményezett, aprólékosan megtervezett, a differenciálás/ön-differenciálás szempontjaira nem figyelő önálló munka, a teljesítmények hagyományos értékelése nem alkalmas azoknak a pedagógiai céloknak az elérésére, amelyek érdekében a projektoktatás, a projektorientált oktatás alkalmazható.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

A projektoktatás, a projektorientált oktatás terminológiája a közoktatásban egyre gyakrabban jelenik meg.

A témának a pedagógusképzésben, -továbbképzéseken való megjelenése lehetővé teszi a projektoktatásról való gondolkodást, az arra való felkészülést, illetve a tanulók arra való felkészítését. Szakszerű megoldásmódjainak megjelenése, egyre gyakoribbá válása, pedagógusok által való vállalása – ha kiegészül a szakmai önreflexióival, s ennek nyomán az önkorrekcióval – fontos eszköze lehet a nálunk nagy hagyományokkal rendelkező, de immár gyakran működés-képtelen zárt pedagógiai gyakorlat átalakulásának.

IRODALOM

- Bastian, J.–Gudjons, H. (Hrsg.) (1988): *Das Projektbuch 1*. Bergmann–Helbig Verlag, Hamburg.
- Bastian, J.–Gudjons, H. (Hrsg.) (1990): *Das Projektbuch 2*. Bergmann–Helbig Verlag, Hamburg.
- Boreczky Ágnes (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Czike Bernadett (szerk.) (1997): *Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*. BTF, Budapest.
- Dewey, J.–Kilpatrick, W. H. (1935): *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*. Weimar.
- Dunker, L.–Götz, B. (1988): *Projektunterricht*. Armin Vaas Verlag, Vanginau–Ulm.
- Eckhardt Dóra–Gaskó Krisztina (2003): *Projektoktatás a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskolában. Kézirat*. ELTE Neveléstudományi Intézet.
- Fauser, P.–Fintelmann, K. J.–Flitner, A. (Hrsg.) (1991): *Lernen mit Kopf und Hand*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel.
- Frey, K. (1982): *Die Projektmethode*. Weinheim–Basel.
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. *Tanítani*, 18–19.
- Hänsel, D. (Hrsg.) (1992): *Das Projektbuch. Grundschule*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel.
- Hegedűs Gábor (szerk.) (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola TFK, Kecskemét.
- Heller, K. (1993): Projektwochen öffnen die Schule. In Fauser, P. u. a.: *Lernen mit Kopf und Hand*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel, 23–27.
- Henczi Lajos (2008): *Nonprofit menedzser. Projekttervezés és projektmenedzsment*. Közösségfejlesztők Egyesülete–Nonprofit Képzési Műhely, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (1991a): *Projekt kézikönyv*. OKI, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (1991b): A projekt módszer. *Iskolakultúra* 1.
- Hortobágyi Katalin (1991c): A projektteszméről? -oktatásról? -tanulásról? -módszerről? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Hunyady Györgyné (szerk.) (1998): *Lépésről lépésre iskolai program I–II*. BTF, Budapest.

- Hunyady Györgyné (2002a): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója szülők körében. *Iskolakultúra*, 4.
- Hunyady Györgyné (2002b): Szülők iskolaváltoztatási szándékai. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermeknevelés–pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 162–173.
- Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1.
- Kereszty Zsuzsa–Pólya Zoltán (szerk.) (1998): *Csenyété antológia*. Csenyété–Budapest–Szombathely.
- László Zsuzsa (é. n.): *Az örökmozgó gyerek*. A FI-MO-TA BT és a SALVE Alapítvány közös kiadványa, Kistarcsa.
- Michaelis, H.-J.: (1978): Projektorientierter Unterricht – Möglichkeit zur Öffnung der Schule. *Westerman Pädagogische Beiträge*, 4.
- M. Nádasi Mária (1999a): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia?! Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1999b): *Oktatási módszerek*. Kézirat. OKI, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001, 2007): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2002a): Az oktatáselméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In Bábosik I.–Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest, 201–213.
- M. Nádasi Mária (2002b): Pedagógusok álmaik iskolájáról. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermeknevelés–pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 129–143.
- M. Nádasi Mária (2003a): Az oktatás szervezeti keretei és formái. Az oktatás szervezési módjai. In Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 339–383.
- M. Nádasi Mária (2003b): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör–ELTE BTK, Budapest.
- M. Nádasi Mária–Serfőző Mónika–Hunyady Györgyné (2002): *Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Projektunterricht* (é. n.), Projekt-Zentrum, Wien.
- Puky Istvánné (1991): *Projektek a gyakorlatban*. Témahetek a budapesti Ferihegyi úti Általános Iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Radnóti Katalin (szerk.) (2008): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio, Budapest.

- Rácz György (2003): *Sikerek és kudarcok a projektoktatás alkalmazása közben*. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Intézet.
- Serfőző Mónika (2002): „Álomiskola” a gyerekek szemével. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermeknevelés–pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 144–162.
- Sozialer Lebensraum Schule (1993), *Thillm*, 2.
- Szabó L. Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szeszler Anna (1997): Falu projekt 8–10 éves gyerekeknek – egy társadalomismereti téma feldolgozása a Lauder Javne iskolában. In Czike Bernadett (szerk.): *Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*. BTF, Budapest, 50–64.
- Szira Judit (2002): A projektmódszerről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.
- Trencsényi László (összeáll.) (1991): *Világkerék. Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéből*. OKI, Budapest.
- Verzuh, E. (2006): *Projektmenedzsment*. HVG Zrt., Budapest.
- Vincze Beatrix (2006): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata a hazai középiskolákban*. ELTE, Budapest, PhD disszertáció.
- Waters, D. (1982): A projekt anatómiája. In Zászkaliczky P. és mtsai (szerk.) (1997): *A gyógypedagógia új útjai – rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. Bratislava, 251–292.