

Óbudai Egyetem
Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

SZAKDOLGOZAT

**OE-KVK-TMPK
2022**

Hallgató neve:

Vonnák Norbert

Hallgató törzskönyvi száma:

T009530/FI12904/K



ÓBUDAI EGYETEM
ÓBUDA UNIVERSITY

Óbudai Egyetem
Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

SZAKDOLGOZAT FELADATLAP

Hallgató neve: Vonnák Norbert

Szaktervezési szám: SZD21083114154095

Törzskönyvi szám: T009530/FI12904/K

Neptun kódja: XXXXXXXXXX

Szak: gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő

Specializáció:

A dolgozat címe: A projekt, mint fejlesztési eszköz a mentorálásban

A dolgozat címe angolul: Utilizing project-based learning in teacher mentoring

A feladat részletezése:

1. A projekt és perspektívái
2. A projekt helye a mentorálásban
3. Tantárgyi-mentorálás fejlesztés projekttel
4. A fejlesztés eredményessége
5. Összegzés

Intézményi konzulens neve: Tomory Ibolya

A kiadott téma elévülési határideje: 2022. december 15.

Beadási határidő: 2022. 05. 15.

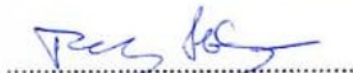
A szakdolgozat: Nem titkos.

Kiadva: Budapest, 2022. 03. 17.

P.H

Intézetigazgató

A dolgozatot beadásra alkalmasnak találom:


belső konzulens

külső konzulens



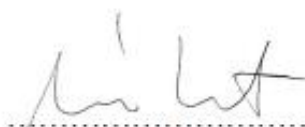
ÓBUDAI EGYETEM
ÓBUDA UNIVERSITY

KANDÓ KÁLMÁN VILLAMOSMÉRNÖKI KAR
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT

HALLGATÓI NYILATKOZAT

Alulírott hallgató kijelentem, hogy a szakdolgozat saját munkám eredménye, a felhasznált szakirodalmat és eszközöket azonosíthatóan közöltem. Az elkészült szakdolgozatban található eredményeket az egyetem és a feladatot kiíró intézmény saját céljára térítés nélkül felhasználhatja, a titkosításra vonatkozó esetleges megkötések mellett.

Budapest, 2020. május


hallgató aláírása

Tartalom

1. A projekt és perspektívái	1
1.1. A projekt fogalma	2
1.2. A projektoktatás jellemzői	5
1.3. A projektoktatás előzményei	8
1.4. A projektoktatás szakaszai	11
2. A projekt helye a mentorálásban	23
3. Tantárgyi-mentorálás fejlesztés projekttel	26
3.1. A projekt indítása: inkubációs szakasz és definiálás	26
3.2. A projekt végrehajtása	29
3.3. A projekt lezárása: prezentálás és értékelés	31
4. A fejlesztés eredményessége	43
4.1. A diákok értékelése	43
4.2. A mentorált értékelése	54
5. Összegzés	57
Mellékletek	62

1. A projekt és perspektívái

A világ változásainak követése, az elvárásoknak való megfelelés mindenkor célja a pedagógia szakterületeinek. Reformpedagógiai módszerek és törekvések bizonyítják, hogy az alternatív szervezési formáknak, feladatmegvalósításoknak fontos szerep jut a nemcsak a 21. században, de a pedagógia egész történelmében. Az egymást követő nemzedékek változó viszonya; az egyes korszakok specifikus kihívásai; a munkaerőpiaci elvárások; a modern világ célkitűzései és igényei – csak néhány példa azok közül, amelyek életre hívják a változásokat, amelyek szükségsszerűek egy olyan pedagógustársadalom képzéséhez és fenntartásához, amely meg tud ezeknek újra és újra felelni. Folyamatos változásban van továbbá a tanárképzésen részt vevő hallgatók pályaeérettisége, motiváltsága, és elhivatottsága a pálya iránt.

Nagyon nehéz áttekinteni mindazon változókat, amelyek életre hívnak egy-egy újabb törekvést, nem is célja ez a dolgozatnak – elég alapvetésként azt megfogalmazni, hogy a fejlődés és a változás szükségszerűen jelen kell, hogy legyen minden pályakezdő és tapasztalt pedagógus szakmai életében. Ez a gondolat inspirálja ennek a dolgozatnak a létrejöttét, hogy ti. a pedagógiában oly régóta jelen lévő projektoktatás a tapasztalatok szerint nem tudott még olyan erős gyökeret verni a gyakorlatban (*Revákné*, 2011), hogy a valódi előnyeit ki tudják aknázni tanárok és diákok, lehetséges, hogy éppen azért, mert az emlegetett változásra való törekvés kevésbé tud gyakorlati érvényre jutni mindaddig, amíg kevés tapasztalattal rendelkeznek ezzel kapcsolatban a hallgatók és a gyakorló pedagógusok. Ezért a dolgozat célja a projekt alapú oktatás elméleti háttérének feltárása, egy adott témára való alkalmazása, és a folyamat pedagógiai hatásának vizsgálata a diákokra ill. a folyamatban részt vevő tanárjelöltre.

Kétségtelenül fontos, hogy a pedagógusképzésben részt vevők minél szélesebb és színesebb módszertani repertoárral ismerkedjenek meg. Nemcsak azért, hogy megtalálják a mindenki számára oly nehéz önazonos tantermi és azon kívüli szerepeket, hanem azért is, hogy legyen kellő eszköztár ahhoz, hogy adaptívan és differenciáltan tudjanak tanítani. Legfőképpen pedig azért, mert a pedagógia tudománya természeténél fogva változik, így magában foglalja az önfejlesztés igényét is. A mentorálás folyamatában kiemelt jelentőségű a gyakorlati tapasztalatok életszerű gazdagítása és a tankönyvi példák implementálásának lehetőségeinek kihasználása.

Jelen dolgozat életre hívója tehát a fent említett két tényező: 1) a világ változásaihoz alkalmazkodni tudó pedagógiai igény; 2) a tanárjelöltek gyakorlati módszertani eszköztárának gazdagítása. A dolgozat célul tűzi ki, hogy tisztázza a projektoktatás elméleti hátterét, az ehhez kapcsolódó fogalmakat ill. egy projekt lebonyolításának lépéseit, szakaszait. A magyar szakirodalom vizsgálata során cél továbbá, hogy ismertessen korábban elvégzett hasonló munkákat, azok tapasztalatait összegezze és ezekre építve lehetővé váljon egy saját, sikeres projektmunka megvalósítása.

A diákok tekintetében a motiváció és a feladatban való involválódás vizsgálata a fókusz. A korábbi tapasztalatok azt mutatják, hogy a szokásostól eltérő pedagógiai tevékenységek jótékonyan hatnak a diákok tanulási folyamatára, ennek bizonyítása vagy cáfolása a cél ebben a dolgozatban. Továbbá hangsúlyt kap a mentorált bevonása a folyamatba. Egyrészt cél, hogy a tanárjelölt megismerje ezt a szervezési formát, elsajátítsa, valamint reflektáljon, értelmezze a feladat sikerességét, ill. értelmezze saját szerepét, és a projektoktatáshoz való viszonyát.

1.1.A projekt fogalma

A tevékenységorientált pedagógiai nézetek fő célja, hogy a diák aktívan és tevékenyen részt vegyen a nevelési-oktatási folyamatban és ne csak szemlélője, passzív befogadója legyen (Revákné, 2011). Ez a modell a 20. században terjedt el, hogy a nevelési gyakorlatot korszerűsítse, a társadalmi kihívásokra válaszolva, innovatív lehetőségeket nyújtson az oktatásban részt vevőknek (Kovátsné 2006). A hagyományos ismeretátadási metódusok lecserélésével arra törekszik, hogy a pedagógus módszertani repertoárját bővítse, implementálva a csoportos és páros tevékenységeket egy fenntartható, akár élethosszig tartó tanulás támogatása érdekében (Revákné, 2011). Ennek a modellnek az egyik hatékony eszköze a projektoktatás. Ahogy Kováts Németh Mária (2006) írja: „A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, amely a sajátos célok elérését a valós életet integráló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segíti, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg, és az eredményeként létrejött projekt további célok

megvalósítását motiválja.” Ahhoz, hogy a projektoktatást komplexitásában tárjuk fel, először a projekt forgalmát kell megértenünk – a fejezet a következőkben megkísérli bemutatni azokat a megfogalmazásokat, amelyek az elmúlt évszázadban születtek ezzel kapcsolatban.

Ahogy Nádasi (2010) rámutat, a projekt szó a köznyelvben viszonylag homályos, bizonytalan tartalommal rendelkezik – az életünk különböző eseményeire is gyakran hivatkozunk ezt a kifejezést használva, pl. gyermekvállalás, házépítés stb. Ugyanakkor a pedagógia szaknyelv nem ezt a jelentést alkalmazza. A másik terminológiai probléma, hogy a projektmenedzsment, mint vezetéstudományi fogalom, nagyon tágan értelmezi a folyamatot. Henczi (2009) átfogó elemzésében összegzi, hogy a projekt ebben az értelemben, egy kezdeti és végidőponttal rendelkező, elvégzett munkafolyamat, amelynek célja egy terv szerinti produktum létrehozása. Így a feladat célozhat gazdasági, társadalmi, technikai, művészeti és pedagógiai területeket egyaránt. A továbbiakban a pedagógiai vonatkozású definíciók feltárása a cél.

R. Richardson használta a projekt szót pedagógiai értelemben először 1900-ban az Egyesült Államokban, a szakmai oktatáshoz kapcsolódóan. (M. Nádasi, 2010) Lényegében arra értették, hogy a szakmát tanuló diákok önállóan választják ki azt, milyen vizsgadarabot mutatnak be, önmaguk határozzák meg az elkészítéshez szükséges módszereket és munkafolyamatot, majd értékelésre bemutatják azt. A definíció szerves részét képezte, hogy nem kielégítő, ha a tanulók csak munkautasításokat követnek.

Ezt a megfogalmazást használta fel és bővítette a későbbiekben John Dewey és William Heard Kilpatrick. (Dewey, 1976) Az ő értelmezésükben „A projekt egy cél által meghatározott tapasztalatgyűjtés, céltudatos cselekvés, amelynél az uralkodó szándék (cél elérése) mint belső hajtóerő meghatározza a cselekvés célját, szabályozza annak lefolyását, motivációjához erőt ad.” (Kővári-Bogáthné, 2010) Továbbá ezzel az eszközzel próbálták biztosítani a valódi, személyes tanulási tapasztalatokat a hagyományos módszerekhez szokott tanulóknak. (Kilpatrick, 1918) Ráadásul a demokráciára nevelés fontos eszközének is tartották ezt a módszert. Hegedűs (2009) gyűjtése nyomán továbbá megállapítható, hogy Nelson és Boring határozta meg először, hogy a projektet a gyerekek a maguk természetesen módján tervezik és valósítják meg, eszközöket használnak fel, így jutnak tapasztalatokhoz és bővítik ismereteiket.

A magyar szakirodalom többek közt Karikó Sándor definícióját jegyzi, aki a projektet úgy tekinti, mint a hagyományos iskolai kereteken túllépő programterv, ami egy sajátos egységként határozható meg, komplex és szisztematikus együttműködést feltételez tanárok és diákok között egyaránt. (Hegedűs, 2009) Hegedűs Gábor megfogalmazása szerint, a projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, egy olyan témában vagy problémakörben, amelyet a diákok vagy elfogadtak, vagy maguk választottak ki. A tevékenység vagy egyénileg, vagy csoportban történik, valamint (a korábbi definíciókhoz hasonlóan) kilép a hagyományos iskolai keretektől. Minden esetben célja egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, melynek létrejöttében elkülöníthetők a különböző szakaszok (a projekt szakaszaira és lépéseire a későbbiekben tér ki a dolgozat). Radnóti Katalin a szó kezdőbetűit felhasználva határozza meg a fogalmat: Probléma centrikus, Reformpedagógiai elemekből építkező, Olyan újszerű szervezési mód, melynek a Része a játék is lehet, az egyéni munka is fontos eleme, de Kis csoportokban is történhet a Tanulás. (Revákné, 2011)

A magyar szakirodalomban leggyakrabban használt megfogalmazás Hortobágyi Katalintól (1991, 5. o.) származik: „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik.”

A következőképpen lehet tehát összefoglalni a projekt (jelen dolgozatban használt) fogalmát M. Nádas Mária (2010) rendszerező gondolatai segítségével:

- a) célja: a diákok törekednek a projektben meghatározott végeredmény létrehozására; tovább a pedagógiai projekt számos olyan nevelési célt is magában foglal, amelyek a téma meghatározásától a végeredmény bemutatásáig valósul meg, és szándékosan nem artikulált része a diákoknak megfogalmazott céltételezésnek.
- b) tartalma: az adott diákcsoport érdeklődésének megfelelő, általuk fontosnak tartott tartalom, melynek újdonságértéke a tanulónak nagy.
- c) megvalósítása: egyéni, önálló; csoport vagy páros; fontos azonban megjegyezni, hogy a kooperatív tanulás gyakorlása, az együttműködési kompetencia fejlesztése a projekt kiemelt célja

- d) eredménye: nem kell, hogy mindenképpen megfeleljen a tervben meghatározottakkal, nem csak akkor tekinthető sikeresnek a projekt, ha tanulók pontosan az előre meghatározott módon, vagy témában hoztak létre produktumot – ugyanis minden eredménynek számít, amely a tanulók képességében, attitűdében, tudásában, magatartásában változást idézett elő, vagyis fejlesztette őket.

A pedagógus szerepe a projektben lényegesen eltér a hagyományosnak tekintett, osztálytermi szereptől. Sokkal nagyobb hangsúlyt kap a szervező, facilitáló, mentoráló szerepe: a folyamatban inkább látszólag háttérbe szorul, az ismeretátadó szerepköre pedig csökken. (Revákné, 2011) M. Nádas (2010) szerint a felelősség a „projektgazdáé”, akinek irányító, menedzser szerepe van leginkább egy pedagógiai projekt megvalósításakor – de nem kizárólag, hiszen nem lehet a hagyományos értelemben vett projektmenedzser szót, a tanulási-tanítási folyamatra alkalmazni.

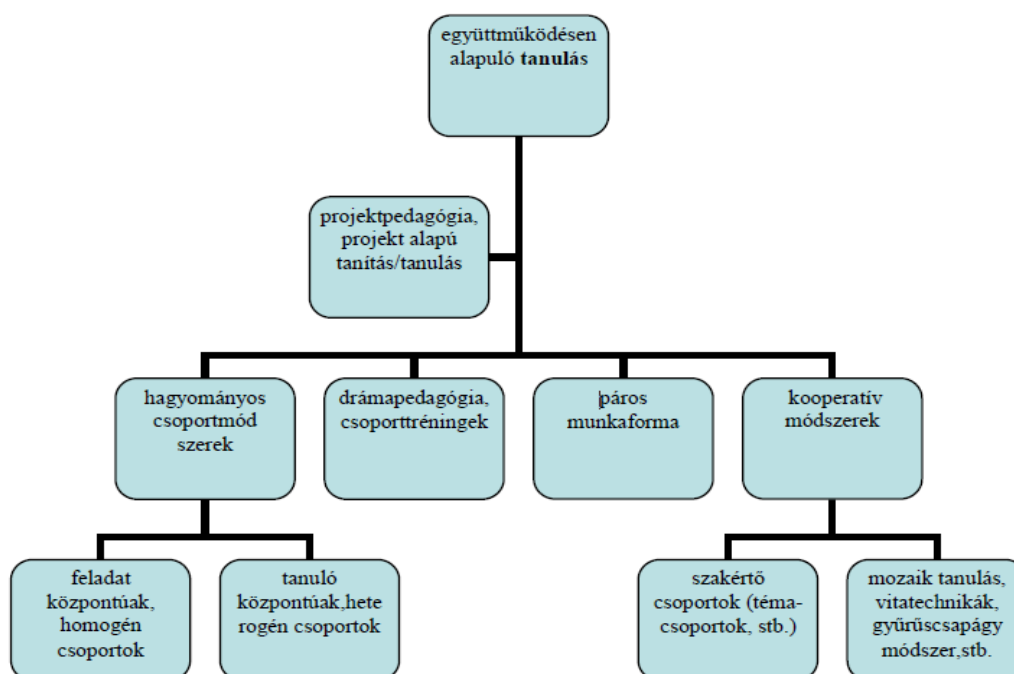
1.2.A projektoktatás jellemzői

A konstruktivista pedagógia legfontosabb célkitűzése, hogy a tanulási-tanítási folyamatban a diák maga hozza létre a tudást, a már meglévő ismereteik felhasználásával, fejlesztésével, egy új összetett kognitív ismerethalmazba rendezve azokat. (Revákné, 2011) Továbbá fontosnak tartja, hogy az élet és a valóság tapasztalataira építsen, az ismeretekre és magára a létrehozásra is fókuszáljon. A projektoktatás éppen a célorientált, gyakorlatias megvalósulásra összpontosító természete miatt lesz releváns, a konstruktivista pedagógiai követelményeknek megfelelő módszere a diákok oktatásának.

Szoros összefüggésben áll egymással a projektorientált tanulás és a részt vevők cselekvőképessége: ahhoz, hogy sikeres projektfeladatot hozzunk létre, elengedhetetlen, hogy a diákok döntéshozatali folyamatokban való részvételét fejlesszük – pontosan a definícióból eredő okból, ti. nekik kell eldönteniük a projekt témáját, az egyes altartalmakat és a megvalósítás módját is. Ennek a változónak szükségszerű velejárója, hogy a projektgazda, azaz a pedagógus, kellőképp és jó eszközökkel motiválja a diákokat. (Kilpatrick, 1996)

Egy ilyen komplex folyamat megvalósulásakor a részt vevőknek számos szervezési módot van lehetőségük alkalmazni, ami segíti a diákok különböző

kompetenciájának (hagyományos tantermi körülményekhez képest hatékonyabb) fejlesztését. Az alábbi ábra szemlélteti ezeket (Revákné, 2011)



Forrás: Revákné, 2011

1.1. ábra: Szervezési módok

A hagyományos csoportmunka esetében beszélhetünk heterogén, illetve homogén csoportokról. Amennyiben a csoportok hasonló nehézségű feladatokat kapnak ill. választanak, akkor érdemesebb heterogén csoportokat létrehozni, amennyiben azonban a feladatok nehézségi szintje nagyon eltérő, akkor érdemesebb homogén csoportokat létrehozni, a képességszinteknek megfelelően. (Revákné, 2011) Egyrészt ezt az indokolja, hogy feltételezhetően a diákok nem teljesen egyforma mértékben tudnak hozzájárulni a megoldás sikerességéhez, másrészt pedig az az elv, hogy ebben az esetben az egyes tanulók hozzáadott munkája és korábbi ismerete építi fel a megoldás egészét.

A páros munkában jellemzően két hasonló képességű és érdeklődésű tanuló vesz részt. Ugyanakkor lehet tanulópárt is kialakítani, ami épp ellenkezőleg, vagy két különböző képességű diák együttműködését feltételezi. A képességbeli különbség mindkét fél számára kifizetődő, hiszen a gyengébb képességű diák segítséget és mintát kap a társtól, míg a másik a tanári magatartáshoz közelebb álló, oktató szerepet

gyakorolhatja, ami segít számára elmélyíteni a tananyagot. Mindkettő sikeres feladatmegoldáshoz vezethet. (Revákné, 2011)

A diákok továbbá részei lehetnek egy kooperatív együttműködést megkívánó feladatmegoldásnak is. Ebben az esetben többféle együttműködés történik a tanulók között, mely során egymásra támaszkodva osztják el a feladatokat és végül a tudást. A pedagógusnak fontos feladata, hogy ezeket variálja és alkalmazza a projekt egésze során.

A projektoktatás egyik további előnye, hogy nem korlátozódik a tantárgy keretei közé: bátran lehet olyan feladatokhoz nyúlni, amelyek több tudományt is magában foglal. A tantárgyak közötti átárhatóság mindig fontos feladata az oktatási rendszernek, hiszen segíti a rendszerszemlélet kialakulását, és az összefüggések felfedezését. (Kilpatrick, 1996)

Az eddigi megállapítások alapján (és kiegészítve néhány további ponttal), a következőképpen lehet a projektoktatás általános jellemzőit összefoglalni. M. Nádasi Mária (2010) ugyanakkor leszögezi, hogy az álláspontok nem mindig fedik egymást, ő maga is Dunker-Götz munkájára hivatkozva közli az alábbi megállapításokat:

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 csoport munkára.
5. Ki dolgozása 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.

A „projektoktatás” kifejezés használata azonban annyira érzékenyvé vált az utóbbi időben, hogy érdemes a „projektorientált” kifejezést használni abban az esetben, ha csak többé-kevésbé felel csak meg a fent felsorolt kritériumoknak. (M. Nádasi, 2010)

1.3.A projektoktatás előzményei

Ma már nem számít újszerűnek a projektekhez való fordulás a közoktatásban – különösen, ha az európai vagy az angolszász oktatási rendszert vesszük alapul. Ugyanakkor Európa legtöbb országában a herbarti pedagógia az uralkodó, amelynek központi gondolata a tartalomcentrikusság, azaz a tudás átadás-átvétel a fő fókusza. Ebbe a koncepcióba nem fér bele a projektekre jellemző gyakorlatiasság, a tanulók jellemzően szabályozatlan önállósága. M. Nádasi Mária (2010) megjegyzi, hogy a herbarti pedagógia és a projektoktatás a legtöbbször egymás mellett párhuzamosan létezik a gyakorlatban. Revákné Markóczi Ibolya (2011) munkája alapján a következőképpen lehet röviden áttekinteni a projektoktatás történetét.

A középkorban jelent meg először a projekt pedagógiai alkalmazása bizonyíthatóan. Az azóta eltelt időben több szakasz is elkülöníthető, melyet Michael Knoll (in Revákné, 2011, 14. o.) a következőképpen fogalmaz meg:

- 1590-1763: A kezdetekkor európai építészeti iskolákban dolgoztak projektekkel.
- 1763-1880: Ekkor a projektet már rendszeres tanítási módszerként alkalmazták és ebben az időszakban került át Amerika pedagógiai gondolkodásába.
- 1880-1915: Műhelygyakorlaton és az általános iskolákban már projektekben dolgoztak.
- 1915-1965: Megtörtént a projektmódszer újradefiniálása és annak Amerikából Európába történő átültetése.
- 1965-től napjainkig: A projekt koncepció újrafelfedezésének időszaka. nemzetközi terjedésének harmadik hulláma.

A már korábban említett, a projekt definíciójában is fontos szerepet játszó, John Dewey neve megkerülhetetlen, ha történeti áttekintésről van szó. (Revákné, 2011) Az

által meg tapasztalt autoriter iskolai módszerek, a konvencionális iskolai keretek (székek, padok), a statikus tananyag tartalmak és mechanikus tanulás módszere nem adott adekvát választ sem a társadalmi változásokra, sem az iparosodásra. A pragmatizmus filozófiai tanait követve kezdett el nyitni új irányokba. (Dewey, 1976) Fő meggyőződése az volt, hogy a diákokat fel kell készíteni, hogy készen legyenek a közösségi élet aktív résztvevőjének lenni. Ehhez gyakorlati tapasztalatokra, iskolán kívüli tevékenységekre is nagy szükség van. Szerinte a cél, hogy az egyén a társadalomban demokratikusan részt vegyen, amelynek alapfeltétele, hogy aktívan cselekvője legyen, amit hátráltatnak a konvencionális kényszerek és keretek. Írásaiban ehhez kapcsolódóan több elvet is megfogalmazott, úgy, mint az interakció (kölsönhatás) elvét, aminek a lényege, hogy a tanulók kölsönhatásba lépjenek a környezettel, és abból tapasztalatokat szerezzenek – vagyis az igazán jó tapasztalatszerzés nevelési értéket is létrehoz. Egy másik elve a folytonosság elve, aminek a lényege, hogy a az egyes tapasztalatok vagy felerősítik a korábbi, vagy átgondolásra sarkallnak. Utoljára pedig az érdeklődést emeli ki: a korábbi fegyelemközpontú hozzáállást fel kell váltania az igyekezetközpontúnak – vagyis nem kényszeríteni kell a tanulót egy feladatmegoldásra, hanem a kíváncsiságát oly mértékűvé fejleszteni, hogy önállóan is képes érdeklődően és hatékonyan dolgozni a feladaton. Ezek az elvek szerinte a tevékenységközpontú pedagógián keresztül realizálhatók a való életben. (Dewey, 1976)

A projektpedagógia koncepciójának megalkotója William Heard Kilpatrick. (Revákné, 2011) Legjelentősebb munkájában a „The Projekt Method” foglalja össze a legfontosabb elméleti és gyakorlati megfontolásokat – bevallottan hatottak rá Dewey megfontolásai és alapvetően határozták meg a gondolatait a pedagógiai területén. A projektet úgy látja leginkább, mint céltudatos tevékenységet. A folyamatban az életszerű tevékenységek, a cselekvés, a motiváltság a legfontosabb tényezők. Mindenekelőtt egyet értett Deweyval abban is, hogy mindent megelőz a tanulók önmotivált, személyes érdeklődése. Feltételnek szabja meg tovább, hogy a diákok csoportokban, párban vagy egyénileg dolgozzanak. A projekt kapcsán összekapcsolja a demokráciát és a célokat: az oktatásnak a személyiséget és a fejlődési sajátosságokat kell erősítenie, és nem a könyvekben lévő igazságokat kell kizárólag hangoztatnia. Kulcsgondolatai a kezdeményezés, együttműködés, öröm, önállóság. Ellenezte a tantárgyrendszert, mert szerinte előre megemésztett tartalmakat kaptak a tanároktól a diákok, így nem

találkozhattak az élet valós problémáival a tanulók – kevesebb kérdést tesznek fel, kevésbé tapasztalnak és nagyon uniformizált az oktatási rendszer.

A bevezetőben már említett konstruktivista pedagógiai szemlélet megjelenése alapjaiban reformálta meg a tudáselsajátításról alkotott képünket. (Revákné, 2011) A modern kor pszichológiai és kognitív kutatásai megmutatták, hogy a tudás létrehozása, a cselekvés és a már meglévő ismeretek bővítése, alkalmazása egymással szoros összefüggésben vannak. A projektoktatásban részt vevő diákok nemcsak visszaadják azt az információt, amit megtanultak, de aktívan használják is ahhoz, hogy kutassanak, alkossanak vagy bemutassanak. A magyar oktatáspolitikában is jellemző a kompetencialapú fejlesztés, amely azt célozza, hogy az iskolarendszer olyan munkaerőt termeljen, amely képes alkalmazkodni a világ igényeihez és kihívásaihoz – ti. képes problémákat megoldani, tervezni, alkotni, együttműködni és rugalmas. Ezek nyomán vezették be 1957-ben az Egyesült Államokban a PBT (Project-Based Project-Oriented Teaching) rendszerű oktatási formát, amelyet több európai ország is átvett azóta. (Revákné, 2011)

Nyugat-Európában jelent meg először a 60-as, 70-es évek fordulóján főleg német nyelvterületen a projekt gondolata először. A diákok nagyobb beleszólást szerettek volna a saját oktatásuk tartalmába, és módszereibe, így a reformpedagógiai egyik fő eszközeként tekintettek a projektmódszerre. (M. Nádas, 2010)

Hortobágyi (1991) munkája nyomán a következőképp foglalhatók össze nagyon röviden a projektoktatás magyar előzményei. Az 1990-es években a magyar pedagógia intuitíven is a gyerekek felé kezdett fordulni, a projekttől függetlenül is törekedett a módszerek megújítására, a diákközpontúság kialakítására. Ebből következett, hogy az említett német nyelvterületen kialakult gyakorlat és megalapozott elmélet mellett, amerikai megoldások is kiindulási pontként szolgáltak a magyar projektgyakorlat kialakulásában. A „Lépésről lépésre” (Step by Step) program, amit a Budapesti Tanítóképző Főiskola indított 1996-ban is amerikai adaptáció – alsó tagozaton helyezi középpontba a projektoktatást. Célja elsősorban, hogy a cigány-iskolákban nehezen aktivizálható gyerekeknek új szemléletmódot adjon, és sikeresebbé tegye a tanulók fejlesztését.

Jelenleg pályázatok és nemzetközi együttműködések keretében van lehetőség az iskoláknak és a pedagógusoknak megismerni és alkalmazni ezt a tanulási formát: az

Európai Unió által támogatott Socrates programon belül a Comenius 1 ad lehetőséget például az intézmények közötti nemzetközi együttműködésre. (Szira, 2002) A hazai alternatív iskolák alkalmazzák előszeretettel a módszert. M. Nádas Mária (2010) szerint kiemelt figyelmet érdemel a Lauder Javne Zsidó Közöségi Iskola, amely minden tagozatán alkalmaz projekteket. A hazai projektoktatás fontos színhelyei – az intézményes kereteken kívül – a nyári alkotó- és úttörőtáborok, különösen a komplex művészetpedagógiai projektek. (M. Nádas, 2010)

Természetesen a pedagógusképzésben is elkerülhetetlen a projektekkel való megismerkedés. M. Nádas Mária (2010) és Hegedűs (2002) is megemlíti a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának szerepét ebben, hiszen mindkét intézmény rendelkezik tanegységekkel a projekt módszer kapcsán. Továbbá az 1998-ban Kecskeméten létrejött Pedagógiai Projekt Társaság célja, hogy népszerűsítse, szakmailag elismertté tegye ezt az oktatási formát, ilyen céllal szerveznek konferenciákat, és széleskörű publikációkat adnak közre. Hasonló céllal működik a Magyar Génius Projektiroda is.

1.4.A projektoktatás szakaszai

A pedagógiai projekt életciklusára, lebonyolítására vonatkozóan többféle megközelítés is megtalálható a szakirodalomban. Hegedűs (2002) és Szira (2002) szerint a következőképpen lehet szakaszaira bontani egy projektet:

- témaválasztás,
- adatgyűjtés,
- tervek készítése,
- a téma feldolgozása,
- a termék, a produktum összeállítása,
- a termék, produktum bemutatása,
- a projekt értékelése,
- a projekt lezárását követő tevékenységek.

Ugyanakkor M. Nádas Mária (2010) az általános projektek felépítéséből indul ki, hiszen ő a pedagógiai projekt megközelítését is arra alapozza. Aszerint a koncepció

szerint a projekt alapvetően áll a definiálás, tervezés, végrehajtás és a lezárás szakaszából. A pedagógia projekt azonban annyiban más, hogy az indítás előtt szükség van a projekt gondolatának értékelésére, az ún. inkubációs szakaszra, valamint a lezárás rész ketté bomlik bemutatásra és értékelésre. Az ő megközelítésében tehát a következő lépéseket tartalmazza a folyamat:

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

Ezekon kívül természetesen számos módja létezik annak, hogy szakaszaira bontsuk a tevékenységet, de jelen dolgozatnak nem célja ezek részletes bemutatása. Mivel a két csoportosítás nem mond ellent egymásnak, ill. az egyes pontok megfeleltethetők egymásnak (részben vagy teljesen), így nem is célszerű külön tárgyalni őket. A dolgozat M. Nádasi Mária megközelítését mutatja be részletesen, illetve a gyakorlati megvalósítás során is azt a szakaszolást követi, így a lépések bemutatása is az ő munkáját veszi alapul. (M. Nádasi, 2010)

1.4.1. Az inkubációs szakasz

Az első szakasz fontos szerepet játszik a projekt előkészítésében: a) hangulati és tartalmi ráhangolódás a témára, b) annak megfogalmazása, hogy milyen út vezet az ötlettől a megvalósulás elhatározásáig. Hogy egész pontosan milyen lépéssel indul a projekt, az dönti el, hogy tudjuk-e a témát az indítás előtt. Ugyanis vagy azért kezdünk bele, mert a projektmódszer, mint fejlesztő hatású tevékenység olyasmiről, amit kipróbálnánk, alkalmaznánk, vagy azért, mert van egy témánk, amihez kifejezetten illeszkedik ez a módszer. Az előbbi esetben a témaválasztás az első lépés, amire számos ötlet és megoldás

megjelenik a szakirodalomban: közös ötletgyűjtés a diákokkal – például egy kifüggesztett poszter, amire bárki felírhatja, ami eszébe jut; vagy brainstorming az osztályteremben; vagy egy közös internetes dokumentum, amit mindenki szerkeszthet.

Ha megvan a téma, akkor lehet elkezdni beszélgetni arról, hogy érdemes-e vele foglalkozni. Mivel egy-egy projekt komplex tanulási-tanítási scenárió, ezért érdemes minél több szereplőt bevonni a folyamatba, ezáltal a tervezésbe. Adott esetben a projektgazdán (pedagóguson) és a csoport tanulóin kívül az iskolavezetés, a szülők, más pedagógusok is lehetnek szereplők, függően attól, hogy milyen méretű és kiterjedésű a projekt. Jelen dolgozat fontos szereplője a tanárjelölt hallgató, aki a projektgazdával megegyező súllyal vesz részt a lebonyolításban. A beszélgetés során a projektgazda érzékeli, hogy ki mennyire van bevonódva a témába, mennyi támogatásra számíthat.

M. Nádas (2010) leszögezi, hogy a pedagógustársadalomra jellemző, hogy egyénileg dolgozik, mintegy „magányos hősök” a tanárok. Ezért a projektgazdának számítania kell arra, hogy milyen értékben tudnak együtt dolgozni a szereplők (akár kolléga diákkal, akár kolléga kollégával), illetve kinek milyen erősségei és gyengeségei lehetnek a folyamat megvalósítása során. Ennek megsegítésére és a folyamat sikeressége érdekében javasolt egy kompetenciatablázat elkészítése, amelyben az egyes résztvevők képességeit összegezzük. Jelen dolgozat erre azért nem tér ki részletesebben, mert éppen ez fogja az egyik legfontosabb kutatási területét adni, hogy ti. hogyan tud együtt dolgozni egy gyakorló pedagógus egy mentorálttal, akit (legtöbbször) véletlenszerűen jelöltek ki mellé.

Az inkubációs szakaszban át kell gondolni, hogy milyen technikai, anyagi apparátusra lesz szükség a megvalósítás során. Vagyis arra, hogy egyáltalán rendelkezésre áll-e a megfelelő eszközháttér a projekthez. Továbbá elengedhetetlen, hogy már az elején végig gondoljuk, hogy bemutatható-e az a téma, amit tervezünk, ill. milyen formában. Kérdés, hogy ha egy nagyon tág témakört veszünk alapul, akkor az résztémákra osztható-e úgy, hogy mindenki ki tudjon találni olyat, ami valódi involvációt jelent, mindenki számára elfogadható terhelési kiosztással.

A tanulók témaöteltelésére, az átjelentkezésekre, a csoportok formálódására időt kell hagyni. Ezt célszerű írott formában tenni, hogy mindenki számára követhetők legyenek a változások, ill. az írott szöveg súlyt adjon a választásnak. Eközben a projektgazdának is feladata, hogy értékelje saját érdeklődését, kapacitását a projekt

megvalósítását illetően, és mérlegelje, hogy a projekt megéri-e a ráfordított időt. Az is feladata, hogy ne hagyja, hogy az inkubációs szakaszban leüljön az érdeklődés a feladattal kapcsolatban: a pedagógus érdeklődő kérdéseket tesz fel; megosztja saját gondolatait, ötleteit; korábbi sikeres munkák bemutatása inspirációs céllal.

Mivel a projekt definíciója magában foglalja, hogy a tanulók választják a témát és a prezentáció módját, így türelmesnek és motiválónak kell lennie a pedagógusnak az inkubációs szakaszban. M. Nádas (2010) kiemeli, hogy csak akkor érdemes elkezdni a projektet, ha minden oldalról támogató a légkör. Előfordulhat, hogy ezen a ponton elállunk a projekt magvalósításától, vagy későbbre halasztjuk.

1.4.2. A projekt indítása: definiálás

A projekt indításakor a legfontosabb, hogy egyértelműen történjen, az események irányításában pedig a projektgazdának, az a pedagógusnak van kiemelkedő szerepe. (M. Nádas, 2010) Ez a szakasz akkor tekinthető sikeresnek, ha a téma pontosan rögzítésre került, ha kijelöltük a felelős személyeket és a projekt globális időtartamát, valamint lefektettük azokat a szabályokat, amelyek mentén a közös munka (mindenki számára elfogadottan) végbe mehet.

A témaválasztás kapcsán a legelső lépés, hogy a felmerült javaslatokat szelektáljuk és rendezzük. Ebben a folyamatban részt vehetnek a diákok, a pedagógus, sőt M. Nádas (2010) szerint szakértő bevonásával is történhet. Az inkubációs szakasz gyűjtésére támaszkodva, olyan témát kell választani, amely megfelel annak a kritériumnak, hogy a gyakorlati életből táplálkozzon; illetve annak, hogy a diákok döntése érvényre jusson a véglegesítéskor is. A téma a fentebb említett feltételeknek köszönhetően összetett lesz: egyrészt a valóságra (gyakorlati életre) való támaszkodás teszi azzá, másrészt a tantárgyak közötti kapcsolat és integráció teszi azzá. A témákat egymáshoz való viszonyuk alapján csoportosíthatjuk: vannak egyedi témák, láncot alkotó témák és ernyő témák. A láncot alkotó témák sajátossága, hogy ugyanarról szólnak, legtöbbször egymásra épülve. Az ernyő témák esetében ugyanakkor a résztemák párhuzamosan futnak egymás mellett, vagy kiegészítik egymást. A dolgozatban bemutatásra kerülő témának továbbá fontos sajátossága, hogy annyiban kötött, hogy a

tananyag egy adott szeletét dolgozza fel, így valamennyi kötöttséget ad magának az „ernyőnek” az előzetes meghatározása.

M. Nádas (2010) négy szempontot határoz meg, melyeket a témaválasztás során mérlegelni kell: a) a téma feldolgozása nem jelenthet veszélyt a diákok testi, lelki egészségére; b) kell egy tanár, vagy külső szakértő, aki vállalja, hogy adott esetben segíti a folyamatot; c) biztosítani tudják a részt vevők a projekt anyagi és eszközi feltételeit; d) elég idő áll rendelkezésre a feldolgozásra. Továbbá hozzáteszi, hogy a témaválasztáskor figyelembe kell venni a pedagógiai lehetőségeket, hogy a lehető legtöbb hozadékkal rendelkezzen a folyamat.

A téma értelmezésének és magragadhatóságának egyik fontos eszköze a vizuális ábrázolás. A reprezentálás lényege, hogy a folyamat során áttekinthetőbbé tegye a projekt egészét, ill. lássák a tanulók a saját szerepüket a globális képben. Megmutatja továbbá a projekt belső tartalmi szerkezetét, az arányokat, részleteket, a struktúra mélységét. A vizuális megjelenítés egyik módja a gondolatterkép, vagy bármilyen olyan módszer, amely lehetővé teszi a téma egyes részei közötti összefüggéseket.

Ennek a szakasznak nem csak a témaválasztás a feladata: ki kell választani az érintettek körét. Természetesen egy pedagógiai projektben a pedagóguson kívül a tanulók a projekt legfontosabb résztvevői, ugyanakkor bevonható külső személy. Jelen dolgozat egyik célja, hogy bevonjon egy tanárjelöltet a folyamatba, ezzel gazdagítsa a hallgató módszertani repertoárját, és lehetőséget adjon reflektálni a saját és a diákok fejlődésére. Ugyanakkor nemcsak megfigyelőként vesz részt a folyamatban, hanem tevékeny a tervezésben, a kivitelezésben és az értékelésben is – így tulajdonképpen (megosztva) két projektgazdával rendelkezik az itt bemutatott folyamat.

Az utolsó feladata ennek a szakasznak az alapszabályok lefektetése. A szakirodalom kiemeli, hogy nem szabad túlszabályozni a projektek működését, mert gátolhatja a sikerességet. (Revákné, 2011) Azt is érdemes észben tartani, hogy ezek a szabályok nem univerzálisak: meghatározza diákok életkora, neveltségi szintje, a projektekben való jártassága stb. A szabályalkotás sem lehet kizárólag a projektgazda dolga, hiszen éppen a demokratikusságra való nevelés az egyik feladata a módszernek, a diákoknak is részt kell ebben venniük. M. Nádas (2010) néhány példát említ az alapszabályok közül: a) mindenki a legjobb tudása szerint kell, hogy elvégezze a

feladatot; b) tilos hátráltatni egymás munkáját; c) a felmerülő új gondolatokat elmondom a projektvezetőnek.

A projektdefiniálási szakasz végére tehát megszületik a végleges téma, ami valamilyen formában vizuálisan is meg van jelenítve a résztvevők számára. Továbbá véglegesítve vannak a célok, valamint az érintettek köre is tisztázva van. A konszenzuális alapszabályok le vannak fektetve, ill. ki van jelölve egy olyan globális időkeret, amely alatt a projekt sikeresen lebonyolítható. Fontos, hogy mindezen információk a felek számára elérhető módon rögzítve is vannak.

1.4.3. A projekt indítása: megtervezés

A tervezőmunka során meghatározzuk a cél megvalósulásához szükséges tennivalókat, lépéseket, a pontos időtartamokat, személyeket és feladatokat. A pedagógiai projekt – a hagyományos projekthez hasonlóan – a végeredményből, azaz a produktumból indul ki (vagyis alárendeli a folyamat lépéseit annak, hogy sikeresen feldolgozásra és bemutatásra kerüljön a projekt), ugyanakkor figyelembe veszi a pedagógiai célokat, folyamatokat is.

Hegedűs Gábor és Szabó Edit (2008) értelmezésében a pedagógiai célok azok a pozitívan értékelt végállapotok, amelyek a diákok alakításával, alakulásával kapcsolatban vannak megfogalmazva, és amelyeknek elérésére való törekvés a nevelés-oktatás alapvető jellemzője. Ugyanakkor a folyamatban nemcsak a támogatott, előre meghatározott célok valósulnak meg, hanem vannak olyan következményei is, amelyek nem tudatos, rejtett pedagógiai hatásrendszerből adódnak. Ezek kiegészítik a tudatosan megfogalmazott célokat, de váratlanul el is térhetnek tőlük. Az elérhető célok közül a szakirodalom a tanulói önállóságot, a kreativitás fejlesztését, a személyközi kapcsolatok aktiválást, a megismerés élményszerűségét emelik ki. (M. Nádas, 2010) A pedagógiai célok tételezésében szerepet játszanak az oktatási rendszer központi ill. helyi tervezési dokumentumaiban megjelöltek, de természetesen a pedagógus által megismert csoport és körülmények is.

Az egyes tanulók céljainak megragadása és megállapítása sokkal nehezebb feladat. Nem mindig esnek egybe ugyanis a pedagógus elképzeléseivel, és több tényezőtől is függenek: az életkortól, az iskolában és azon kívül szerzett tapasztalatoktól, a családi nevelés sajátosságaitól, vagy épp az iskolai csoporttól. A szakirodalom

megállapítja, (Józsa, 2002) hogy minél nagyobb egy diák önmegismerési, önállósági szükséglete, annál inkább adekvát számára a projektoktatás. Mivel az önállóságot is tanulni kell, jól illeszkedik a nevelési és önfejlesztési folyamatokba is ez a módszer. Az a feltételezés, hogy a serdülők túlságosan korai szakaszban vannak ennek az önállóságnak az elsajátításában, nem jelenti azt feltétlen, hogy számukra nem releváns a projektoktatás, ugyanis Józsa (2002) rámutat, hogy az önállóságnak nem az önállótlanág az előfoka. A pedagógus részéről tehát fontos érzékenységet kíván, hogy a diákok érdeklődését megragadó és fenntartó tevékenységeket válasszanak, ismerjék a motivációjukkal kapcsolatos egyedi jellemzőket, így – bár nehezen megragadhatók a tanulói célok – mégis hozzá tud járulni az önállóságot és értelmes tanulási környezetet támogató tevékenységek megvalósulásához.

Miközben tehát a pedagógus célozza a tanulók tudásának gyarapítását, a projektoktatás önállóságra is nevel, teret enged a kreativitásnak, ill. lehetővé teszi, hogy minden diák megtalálja a saját útját a fejlődésre azzal, hogy saját produktum létrehozásán dolgozik. Hogyha a projekt folyamatszerűségét ebből a perspektívából vizsgáljuk, akkor a megoldandó feladat, vagy létrehozandó produktum eszközként definiálható: a megfogalmazott vagy látens pedagógiai célok a fő feladat, melynek eszköze egy produktum létrehozása. Ugyanakkor, ha diákok oldaláról vizsgáljuk a célok elérését, akkor a fókusz inkább a végeredmény létrehozásában fogalmazható meg. Vagyis számukra a legfontosabb, hogy kész legyen és bemutatható legyen a munkájuk.

A megtervezés folyamata azért kap kiemelten fontos szerepet a projektben, mert a kijelölt célok felé vezető utat a pedagógus és a diákok közös gondolkodása jelöli ki. (M. Nádasi, 2010) Ennélfogva a projektoktatás nagyban hasonlít a spontán tanulási folyamathoz: választhat, hogy egyedül vagy társakkal dolgozik együtt; egy olyan tartalommal foglalkozik, amelyet ő választott, ami számára vonzó és motiváló; az időbeliségre ráhatása van, vagyis ő dönti el, mikor, mit csinál; nem külső követelményeknek próbál megfelelni, hanem konszenzuális értékelési rendszer van. Tehát a diák elsősorban nem a tanulásra, mint folyamatra fókuszál, hanem arra, hogy meg akar valósítani egy célt, létre akar hozni valami megragadhatót és egyedit.

Miután megfogalmazódtak a célok és a téma, a tervezés fázisában a projekt szervezeti kereteit, formáját, valamint a szervezési módokat kell megfontolni. Figyelembe kell venni a projekt anyagi és eszközigényét, és ezeket egymáshoz kell

igazítani. (Hegedűs, 2009) A legtöbb pedagógiai projekt szervezeti kerete adott, hiszen kézenfekvő és magától értetődő, hogy egy osztály vagy tanulócsoport fogja a feladatot elvégezni. Ettől csak néhány esetben van eltérés, mint például a településszerkezeti okokból kialakított kisiskolák. (M. Nádasi, 1998) Ugyanakkor a hagyományos iskolarendszerben sem előíró a projektszervezés, hiszen egy adott munkaközösségen belül, évfolyamon, vagy éppen tantárgy mentén is alakulhatnak projektet megvalósító csoportok. Ráadásul a szervezeti keret részeként részt vehetnek szülők vagy szakértők, vagy, mint jelen esetben, külső személyek, egy mentorált.

A szervezeti formáját tekintve eltér a hagyományos iskolai 45 perces tagolódástól. Szétfeszíti az iskola tradicionális kereteit, az iskola falain kívülre, oktatási időn túlra is helyezve a tanulási folyamatokat. Ennek köszönhető, hogy a legtöbb projekt egy-egy hosszabb, ünnepi alkalomra szűkül: projektszakasz (a tanév egy bizonyos szakaszát kizárólag a projekt megvalósításának szentelik), projekthét (a tanév utolsó meleg napjain egy hetet fordítanak rá) vagy ritkán projektnap (minden héten egy nap) a jellemző. (M. Nádasi, 2010)

A szervezési módok térnek el leginkább a szokványos formáktól, ez jelenti az igazi változatosságot, és egyszerre kihívást a részt vevőknek. Ugyanis lehetőséget kap a tanulói önállóság mellett a kooperativitás fejlesztése, valamint az egyéni differenciált munkák alkalmazása. (M. Nádasi, 2003) A következőkben az egyes szervezési módok előfordulása kerül bemutatásra.

A frontális módszer – projekttel kapcsolatban bármily idegenül is hat – adekvát módja a szervezési, tervezési szakasznak. A téma bemutatása során, a közös megbeszélések és témaválasztások során feltétlen hasznos, ha plenáris megbeszéléseket is tartunk, ugyanis mindenkinek érdeke, hogy részt vegyen az ugyanarról való megbeszéléseken.

A páros, ill. csoportmunkák a projekttémák feldolgozására tökéletesen alkalmasak. Mint a későbbiekben bemutatott gyakorlati példán is látható, nagyszerű lehetőséget teremt az egyes altémák kidolgozásához, ill. a felelős témavezetővel folytatott diskurzus elindításához, a bizalom kiépítéséhez. A projekt megvalósulása folyamán pedig magától értetődő, hogy közösen dolgoznak a feladaton, amennyiben nem egyéni munkát vállaltak. (M. Nádasi, 2010) Az egyén munka során, a pedagógus leginkább a

differentiálás eszközehez tud nyúlni, hogy személyre tudja szabni a feladatot, valamint az önállóságra nevelés, egyéni felelősségvállalás is szerepet kap.

A megtervezés fázisában merülhet fel az a probléma, hogy egy tanuló nem kíván részt venni a feladatban. M. Nádasi Mária (2011) úgy foglalja össze a szakirodalomban foglaltakat, hogy e tanulókat kihagyni nem lehet, hanem lehetőleg olyan feladatot kell, hogy kapjanak, amely elvégzése során biztonságban érzik magukat. Ez jelenthet olyan egyéni munkát, amelyben nem kell rivaldafénybe állnia, vagyis a háttérben elvégzett tevékenységekkel járul hozzá a sikeres megvalósításhoz.

Érdemes ügyelni arra, hogy a diákok jártassága nagyon változatos az egyes tanulásszervezési módok területén. Mivel a projektoktatás teret enged a fent említett módszereknek, a diákok olyan helyzetekbe kerülhetnek, amelyek számukra ismeretlenek voltak korábbi iskolai éveik alatt. Mindazonáltal M. Nádasi (2010) szerint nemcsak a pedagógus felelőssége ezen képességek fejlesztése, „építhet az egyes tanulók körében kiderülő szakértelemre, a szakértők, szülők szakszerű támogatására is.” (M. Nádasi, 2010, 37. o.) Viszont a teljes önállóságot csak olyan területeken kaphatják meg, amelyre már valamelyest felkészültek korábban, nem most találkoznak vele először.

A tervezés során felmerülhet kérdésként a munkavégzés, a projekt kivitelezésének helyszíne. Ugyan a jelen dolgozat által vizsgált szakirodalom nem tér ki az online tér lehetőségeire, mégis a bemutatott gyakorlati példán látni fogjuk, hogy nagyon is legitim választásnak tűnik az internetes kommunikáció, hiszen a 2019-2021-es tanévek kényszerűségéből ugyan, de nagyban hozzájárultak a digitális tanulás fejlődéséhez Magyarországon (is). Egyre bátrabban nyúlhatnak a pedagógusok ehhez a kommunikációs módhoz, és támaszkodhatnak a diákok digitális kompetenciájára. Ugyanakkor a szakirodalom bőven kitér az iskolák jelenlegi állapotára, ill. a szülők és diákok által elvárt infrastrukturális elvárásokra és azok különbségeire, melynek ismertetése nem célja ennek a munkának. Ennek kapcsán mindössze azt kell rögzítenünk, hogy sajnos az iskolák szaktantermei és eszközparkja nem teszi lehetővé, hogy digitális produktumokat hozzanak létre az iskola épületében a diákok – minthogy az alábbi gyakorlati példán látni fogjuk, hogy a legtöbb megoldás komoly technikai háttérrel igényelt a diákok oldaláról.

Összegezve tehát, a tervezés egy nagyon sok körültekintést igénylő közös tevékenység diák és tanár között, amelyben meghatározzuk a projekt materiális céljait,

amelyeket elsősorban a pedagógiai megfontolásoknak rendelünk alá. (M. Nádasi, 2010)
A projekt tervezését érdemes dokumentálni, amelyben megjelöljük az egyes határidőket, a feladatok és a felelősök listáját.

1.4.4. A projekt végrehajtása

M. Nádasi (2001) a projekt végrehajtásának folyamatában azt tartja a legfontosabbnak, hogy a pedagógus vezessen projektnaplót, hiszen ez fogja leginkább segíteni a későbbiekben a differenciált vagy adaptív oktatást. A projektmunka ezen szakaszában – a sokat emlegetett és hangsúlyozott önállósági tényező miatt is – a diákok egyéni vagy csoportos kutatómunkát folytatnak. Akárcsak a pedagógusoknak, a diákoknak is javasolt egy naplót vezetniük, hiszen így jobban át tudják tekinteni saját tevékenységeiket, ill. a későbbiekben reflektíven vissza tudnak majd tekinteni a folyamatokra.

Minél gyakorlottabbak a diákok az önálló tevékenységekben, annál inkább valószínű, hogy a pedagógusnak nem kell jelentősen beavatkoznia a folyamatba. (Hegedűs, 1998) A beavatkozás akkor célszerű, ha a projektgazda fennakadást észlel, vagy kérésre. A segítség lehet akár technikai, akár tartalmi, vagy kapcsolódhat az együttműködési nehézségek orvoslására is. Az egymás közötti kommunikáció segítése, a feladatmegoldások gyakorlatiasságának támogatása, az esztétikai élmény javítása, a konfliktusok megoldása a csoport tagjai közt – néhány a legfontosabb tennivaló közül, amely a pedagógus munkáját igényelheti. (Hegedűs, 1998) A problémák egyik legfontosabb hozadéka, hogy a tanulók megtanulnak segítséget kérni, a pedagógussal gyakoribbá és természetesebbé válik a párbeszéd és persze az, hogy legközelebb már tudni fogják, hogyan kell csinálni.

M. Nádas Mária (2010) a következőképpen foglalja össze a tennivalókat:

- A csoportok úgy kapjanak helyet, hogy ne zavarják egymást.
- A félkész munkáknak legyen tárolóhely az iskolában is.
- A tanulóknak mindenhez biztosítsunk elegendő helyet.
- Mindenkinek legyen meg a saját helye, amit mindenki ismer.
- Az iskolán kívüli tevékenységeket elő kell készíteni.
- Az iskolán kívüli tevékenységeket indirekt módon is felügyelni kell.

- A teljesítmények időarányos teljesítését figyelemmel kell kísérni.

Amint látható, a pedagógus szerepe ebben a fázisban sokkal inkább a facilitátor, tanácsadó, szupervizor kategóriákba esik, hiszen a tanulók valódi önállóságának a fejlesztése az egyik cél. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy adott esetben a pedagógusnak nem kell/lehet direkt módon beavatkoznia a projektbe – ez azért nehéz terület, mert a legtöbb tanár az amúgy nagyon direkt módszerekhez van szokva, így bizonytalanságot érezhet az indirekt módszertanban. A szakirodalom kiemeli, (M. Nádasi, 2010) hogy a diákok nagyfokú önállósága, az öndifferenciálás lehetőségéhez vezet, így a diákok felfedezhetik, megtalálhatják saját lehetőségeiket a folyamatnak köszönhetően.

1.4.5. A projekt lezárása: prezentálás és értékelés

A projekteket hagyományosan ünnepi keretek közt szokás lezárni, nem kivétel ez alól a pedagógiai projekt sem. A diákok nevelésében is fontos szerepet játszik, hogy bevezessük őket a nagy volumenű, ünnepélyes előadások világába. Ez az az alkalom, amikor megnyilvánulhatnak mások előtt, teljes odaadó figyelem mellett – büszkeséggel töltheti el a szereplés, megmutathatja saját magát.

A tervezőmunka során rögzített feladatok megvalósulását foglalja magában ez a szakasz: kinek, mit, hogyan és mikor kell bemutatnia. A diákok számára természetesen fontos a külső értékelés és a pozitív visszajelzés, ami hosszútávon is segíti a motivációt és tanuláshoz való hozzáállást. (M. Nádasi, 2010)

Az értékelés az egyik legvitatottabb területe a pedagógiának: mivel mindig viszonyítjuk valamihez a teljesítmény – legyen az központi követelményrendszer vagy egyéni – a projektek során nyújtott teljesítményt különösen nehéz viszonyítani. A módszer ugyanis éppen az önállóságot, a kreativitást és az egyediséget hivatott képviselni. M. Nádasi (2010, 43. o.) azt mondja, hogy „az értékelés tekintetében új szint visz a gyakorlatba, felerősödik a folyamatban az önértékelés és a társak értékelése.” Valóban, a projekteknek nincsenek központilag, univerzálisan meghatározott követelményei, de éppen ez jelenti a könnyebbséget is.

A feladatok nyilvánosak, mindenki tudja, hogy ki, mit csinál a projektben, így a követelmények belülről jönnek, mindenki számára ismertek. A színvonal megítélése azért

könnyebb és ad reális visszajelzést, mert a tanulók egy folyamatban vesznek részt, rálátanak az egész tevékenységre. Emiatt az involváció miatt lehet könnyebben értékelni saját és más munkáját. A bemutatás azonban nem jelenti a projekt végét, hiszen nagyon fontos, hogy utólag értékeljük a folyamat tanulságait.

2. A projekt helye a mentorálásban

A projektek mentorálásban való felhasználása számos területen jelent fejlődési lehetőséget a hallgatóknak. Egy olyan tevékenységben vesz részt, amely nem része a szokásos iskolai gyakorlatnak, megnyit számára kommunikációs csatornákat a diákok és a kollégák felé, szorosabb együttműködésre készítetve a vezetőtanárral, mentorral. Emellett betekintést nyerhet az iskolán kívüli tevékenységek szervezésébe, valamint megtapasztalhatja, hogyan valósulhat meg a tantárgyak közötti átjárhatóság. Ugyanakkor mindenekelőtt bővíti a módszertani repertoárját, és segíti a problémaérzékeny feladatok szervezését. A következőkben a dolgozat megkísérli bemutatni az alább felsorolt tevékenységek hozadékát a tanárjelölt szempontjából.

Az egyetemi tanulmányok során megtanult és gyakorolt osztálytermi módszertani megoldások mellett bővítheti a repertoárját a projektoktatással. Ugyan az önmagában feladat, hogy elmélyítse és gyakorolja a tantárgyspecifikus szervezési módokat és tanulási formákat, az ezzel párhuzamos projekt feladat nem hátráltatja ebben. A mentorral való közös projektszervezés teret nyit – mint ahogy a dolgozat korábban bemutatta – szinte minden szervezési módnak: csoportmunkák, pármunkák, tanuló párok, egyéni tevékenykedtetés. Ez különösen nagy előnyt jelent olyan tantárgyak esetében, amelyek jellemzően a frontális oktatásra épülnek, mert nem valósul meg csoportbontás, vagy mert nehezebb a tananyagtartalom mennyisége miatt változtatossá tenni az órákat. A projekt ilyen értelemben kimozdíthatja a jelöltet, szinte kényszerhelyzetbe hozza, még akkor is, ha kényelmesebbnek vagy kézenfekvőbbnek érzi a frontális tanítást. Természetes azonban, hogy a frontális tanítás nem elvetendő módszer, mégis megkérdőjelezhetetlen, hogy a módszertani sokszínűség a diákok és a tanár javát is szolgálja.

A gyakorlatok ideje alatt aligha van ideje a mentornak, hogy az iskolán kívüli tevékenységek szervezésébe is bevonja a jelöltet. Ennek oka általában, hogy vagy az iskola által kijelölt időszakban kell osztályprogramot szervezni, vagy már korábban az osztályfőnök megszervezett egy külső programot, amin a jelölt legfeljebb részt venni szokott. A sok feladat mellett nehéz időt szakítani arra, hogy maga a jelölt szervezzon, illetve a létjogosultsága is megkérdőjelezhető, ugyanis aligha tűnik természetesnek az osztály tanulóinak, hogy egy átmenetileg az osztályban tanító tanárjelölt veszi kézbe egy program szervezését. Erre is kiváló lehetőséget biztosít egy projekt megszervezése. Mivel a külső tevékenység artikulált tanulási célt kap, biztosítva van az esemény apropója, a

diákok szabadidejéből feláldozott idő értelmet nyer, vagyis természetessé válik, hogy a mentorált tanítási gyakorlat erre az időszakra is hatással van. A tanulás iskolán kívül helyezése, a találkozók megszervezése, a diákok tevékenykedtetése így a mentorált számára is indokoltta és ami a legfontosabb, megtapasztalhatóvá válik.

A hallgató integrálása a tantestületbe, még ha rövid időre is, elengedhetetlen része a tanárjelölt iskolai gyakorlatának. Az a gyakorlat, amit úgy tölt a hallgató, hogy szerves részének érzi magát egy közösségnek, sokkal építőbb és motiválóbb számára, hiszen életszerűbb, mint idegennek lenni egy tantestületben. A projektoktatás úgy járul hozzá ehhez a területhez, hogy megnyitja a kommunikációs csatornákat azok felé a kollégák felé, akik valamilyen módon kapcsolódnak tantárgyukkal a feladathoz. Ráadásul megélénkül a kapcsolat az osztályfőnökkel is, ugyanis célszerű őt mindenképpen bevonni egy ilyen komplex folyamatba.

Azonban nemcsak a tantestület tagjaihoz kerül közelebb a hallgató a folyamat során, hanem a diákokhoz és magához a mentorhoz is. Nagyon szoros együttműködést igényel minden oldalról egy projekt megvalósítása, rengeteg kommunikációt, szervezést igényel. Mivel a diákok csoportokba szerveződnek, és projektgazdaként részt kell venni a részfolyamatok, részhatáridők meghatározásában és betartatásában, olyan kommunikációs csatornákat is meg kell nyitnia a hallgatónak, amely lehetővé teszi az információáramlást az iskolaidőn túl is. A célok meghatározása, a találkozások, konzultációk megszervezése mind olyan apropó, amely során a diákok instruálását, véleményük meghallgatását gyakorolhatja a jelölt. Közelebbi kapcsolatba kerül velük, ezzel személyesebbé, élményszerűbbé válik az iskolában töltött gyakorlati idő. Ugyanez ez igaz a mentorral való kapcsolatra is. Természetes, hogy minden lépést átbeszélnek, a projekt lefolyására folyamatosan reflektálnak, közösen hoznak döntéseket. Fejleszti tehát az interperszonális kompetenciáit, illetve nagy hangsúlyt kap a szakmai konszenzuális döntések meghozatala. Ugyanakkor a projekt során sokszor kerül olyan helyzetbe, amikor magának kell gyorsan döntenie, ami ugyancsak fejlesztő hatású.

A projektoktatás tehát sokrétűen járul hozzá egy tanárjelölt iskolai gyakorlatához: lehetőséget teremt a módszertani repertoár gazdagításához; segíti a tantestületbe való integrációt, a kollégákkal való kapcsolatteremtést; az iskolán kívüli programokban és tanulási folyamatokban való részvétel természetessé válik; jótékonyan hat a mentorral

való együttműködésre; valamint közelebbi kapcsolatba kerül a diákokkal a folyamat lebonyolítása során.

3. Tantárgyi-mentorálás fejlesztés projekttel

A dolgozat életre hívója az a feltételezés, hogy egy projekt megvalósítása jótékonyan hat a diákok tanulására, motivációjára és a feladatban való aktivitásra; valamint az, hogy a módszer hatékonyan alkalmazható a mentorálásban, vagyis segíti a mentor és a jelölt kapcsolatát és pozitív hatással van a jelölt tanítási gyakorlatára. Ennélfogva a következőkben egy olyan példa kerül bemutatásra, amely a dolgozat írása közben megvalósult projekten szemlélteti a tapasztalatokat. A megvalósítás követi a fentebb bemutatott elméleti hátteret, törekszik arra, hogy a szakirodalomban definiált koncepciókat és előírt szabályokat kövesse, megfeleljen nekik.

3.1.A projekt indítása: inkubációs szakasz és definiálás

Az első szakasz egyrészt a téma meghatározását foglalja magában, másrészt annak a megvizsgálását, hogy megvalósítható-e a projekt az adott feltételek mellett. A csoportok megalakulása, az egyes résztémák és feladatok meghatározása a fő feladat, amely során a diákok és a projektgazda szoros együttműködése során kialakul a végső elgondolás.

Különböző tényezők figyelembevételével hoztuk meg a döntést a témát illetően. Mindenképpen olyan témát szerettünk volna választani, ami illeszkedik a tanmenetbe, ill. a NAT által meghatározott tananyagtartalomhoz. Magyar irodalom tantárgyból, egy 9.-es csoportra esett a választás, ahol éppen a Biblia, mint kulturális kód témaköre következett. Azért tűnt kézenfekvőnek egy bibliai projekt megvalósítása, mert egyrészt része a kötelezően tanítandó tananyagnak, másrészt azért, mert van annyira tág téma, hogy a diákok szabadon és önállóan tudnak altémákat kitalálni – vagyis kielégíti a projekt fogalmának azt a kitételét, hogy a tanulók szabadon választhatnak egy őket érdeklő területet. Persze az a tény, hogy csak a Bibliához kapcsolódóan választhatnak megköthető, de úgy ítéltük, hogy a szentírás ad akkora teret, hogy ne érezzék megkötve a kezüket.

Az első fázis az ötletelés, amely során a diákok egy online táblázatba írhatták felmerülő ötleteiket. Igyekeztünk néhány példát, ezzel inspirációt biztosítani a tanulóknak, hogy legalább betájoljuk, hogy milyen irányba indulhatnak. Az első tapasztalat, hogy túl nagy témaválasztási szabadság alapvetően bénítja a gyerekeket. Nehéz volt a gondolkodást elindítani, mert számukra is komoly feladat, hogy egy ilyen gazdag témakört megismerjenek – hiszen ez az első lépés, hogy tudjanak navigálni, és

megtalálják saját útjukat. Az inkubációs szakaszra és az ötletelésre két hét állt rendelkezésre, amely során 10 téma gyűlt össze. A témák mellé megkértük a tanulókat, hogy az ötletgazda írja fel a nevét, és a csoportalakítást későbbre hagytuk. Ez tulajdonképpen egy online brainstorming szakasz volt. (lsd. 1. melléklet)

Projektgazda, azaz pedagógus szempontból az a legnehezebb, hogy motiváljuk, inspiráljuk a gyerekeket ötletek gyűjtésére. A néhány példa ellenére nehézkesen indult, aztán egy hét elteltével megjelentek az első gondolatok. A legfontosabb, hogy folyamatosan kommunikáltunk erről a diákokkal, ébren tartottuk a témát, és időről időre újra felhívtuk a figyelmet a témaválasztási szabadságra, amely először idegenen hatott rájuk. Mindenképpen segítette őket az online felületen történő ötletelés, hiszen bármikor és bárhol hozzáférhettek egymás gondolataihoz, és be is írhatták, ha eszükbe jutott valami.

Miután elég téma szerepelt a közös táblázatban, a mentorálttal közösen döntöttünk arról, hogy felsoroltak megvalósíthatók-e: gátolja-e a feladatmegoldást a téma komplexitása (vagy egyszerűsége), a szükséges technikai háttér, vagy a rendelkezésre álló idő. Miután elfogadtuk, a projektben részt vevő csoportok kialakítása következett. A projekt során természetesen lehetőséget biztosítottunk a diákoknak, hogy eldöntsék, hogy szeretnének dolgozni. A vártak megfelelően csoportokba kezdtek szerveződni, az egyes témákhoz. Ugyancsak online táblázatban tettük lehetővé, hogy jelentkezzenek az egyes ötletek mellé érdeklődésük szerint. Először azt szögeztük le, hogy a téma legyen számukra az elsődleges választási szempont és ne a már korábban oda feliratkozott diákok névsora. Meglátásunk szerint ez sikerrel is járt, de nem meglepetés, hogy a hasonló érdeklődésű gyerekek, egyébként is közelebb állnak egymáshoz. De alakultak nem várt összetételű csapatok is. Hogy melyik csoport, végül melyik témát kapta, azt egy frontális megbeszélésen döntöttük el az órán, de semmi különös fennakadás, vagy probléma nem volt, minden magától értetődően alakult.

A csoportok kialakulását követően felosztottuk őket egymás közt: egyes csoportokat a mentorált, más csoportokat a mentor vezetett. Ez azt jelentette, hogy minden csoportnak külön kijelölt projektgazdája volt, akihez fordulhat segítségért, ha szükség van rá. Természetes, hogy az együttműködés a pedagógusok között folyamatos kell, hogy legyen, hogy konszenzuális válaszok, egységes irányelvek alakuljanak ki. Ezt követően minden csoportot megkértünk, hogy első lépésként készítsen egy belső, egyéni

tervet. A tervnek tartalmaznia kellett a belső határidőket, a találkozások (online vagy élő) ütemtervét, a megvalósításhoz szükséges eszközöket és a forrásokat, amiket az ismeretanyagok gyűjtésére fognak felhasználni.

A szabályalkotás fázisában megállapodtunk az értékelési szempontokban és a határidőkben. Megegyeztünk a tanárjelölttel, hogy a produktumok bemutatásának hosszát nem korlátozzuk, ugyanis már a témaválasztásból jól látszott, hogy a különböző megoldások, különböző időhosszt fognak igényelni. A projektre összesen két hét állt rendelkezésre, ami után a bemutatások a tanórák keretein belül történnek majd. A tervezés során figyelembe kellett vennünk, hogy sem a diákok, sem a projektgazdák nem vettek még részt hasonló tevékenységben. Ráadásul a tanulók életkora 14-15 éves, vagyis azt feltételezni, hogy az önálló problémamegoldó feladatokban jártasok, hiba lett volna.

A projekt pedagógiai céljait is meghatároztuk. A legfontosabb, hogy a diákok megismerkedjenek a bibliai szövegekkel, történetekkel – legalábbis egy részükkel – és ezáltal új ismeretekre tegyenek szert. A megvalósítás vagy a bemutatás során tanuljanak a szövegről. A tananyagtartalom tekintetében sem voltunk megkötöttek, de kiemelt fontosságuként kezeltük azt, hogy a diákok valamilyen viszonyt alakítsanak ki a Bibliához – vagyis legyen ezzel kapcsolatban véleményük, önálló meglátásuk, és leginkább, saját tapasztalatuk. Cél továbbá, hogy ezen keresztül fejlesszük a kritikai gondolkodásukat azzal, hogy – mint látni fogjuk – a Bibliával kapcsolatban más személyek véleményét is értékeljék. Kiemelt szerepet kap a problémamegoldás, ill. az együttműködési kompetencia fejlesztése. Szerettük volna, ha a Biblia, mint kulturális kód érzelmi involvációt is jelent majd számukra: elsősorban persze irodalmi szöveggként kezeljük, de adva, hogy a kultúra számos területén megjelennek bibliai történetek, rálátást szerettünk volna biztosítani arra, hogy az emberiség kultúrtörténetében milyen jelentős szerepet játszik ez a szöveg. Nem tervezett cél volt, de a továbbiakból kiderül, hogy az IKT kompetenciájuk is nagy mértékben fejlődött a kivitelezés során.

A tervezési folyamat azzal zárult tehát, hogy mindenkinek kialakult, hogy kikkel és milyen feladaton dolgozik majd. Az egyéni tervek tartalmazták a belső határidőket, a konzultációk módját és idejét, valamint a szükséges technikai eszközök listáját. Minden diák tudta, hogy melyik projektgazdára számíthat, ha elakad, így biztosítva volt a munka folytonossága. Végül, mindenki tisztában volt vele, hogy milyen értékelési rendszernek kell majd megfelelnie, így törekedtek kivenni a részüket a munkából.

3.2. A projekt végrehajtása

A projekt végrehajtása során a projektgazdák feladata a facilitálás, a csoportok munkájának segítése és irányítása. Mivel a diákok saját maguk döntötték el, hogy milyen produktumokat szeretnének létrehozni, ezért a pedagógusnak fel kell készülnie arra, hogy olyan területeken kell segítséget nyújtania, amelyek számára is ismeretlenek, vagy kevés tapasztalattal rendelkezik az adott feladatok kivitelezésében.

A Biblia-projekt megvalósulása során a következő feladatokat végezték a diákok:

Cél	Produktum	Létszám
társasjáték készítése	társasjáték szabályokkal, bábukkal, eszközökkel	3
képregény Jézus szenvedéstörténetéből	képregény és egy narráció, ami a képeket követi – papír alapon	3
az iskolai diákjainak tapasztalata a Bibliával kapcsolatban	rövid videó és statisztika készítése, következtetések levonása	4
az utca embereinek viszonya a Bibliához	rövid videó és statisztika készítése, következtetések levonása	4
varieté TV műsor	egy főzőműsor, egy híradó és egy utazóműsor forgatása - videó	5
papok háttértörténetének és a Bibliához való viszonyuk feltárása	interjú különböző egyházi kötődésű személyekkel, videó, és a válaszok kiértékelése	5
apokrif szövegek bemutatása	prezentáció	3
a Biblia olvashatóbbá tétele a fiatalság számára	plakát	4

Forrás: Saját készítés

3.1. táblázat: A Biblia-projekt megvalósulása során végzett feladatok

A két projektgazda, azaz a mentorált és a mentor, felosztotta egymást között a csoportokat, hogy a megvalósítás során egyenletes legyen a terhelés, valamint mindenkire

jusson egyéni figyelem. A csoportok együtt dolgozása túlnyomó részben iskolán kívüli helyszínen és időben zajlott. A csoportos megbeszélésekhez, a jelenléti konzultációkhoz azonban a tanórán is volt lehetőség, hiszen minden óra végén volt 10 perc kijelölt idő, amikor ezzel foglalkozhattak, illetve személyesen kérhettek segítséget a tanároktól. A félkész, folyamatban lévő produktumokat tárolhatták a diákok a tanáriban, ill. segítséget kérhettek a technikai megvalósításhoz.

Az egyik legnehezebb feladat a pedagógusoknak, hogy a projekt természetének fogva, kerülni kell a direkt beavatkozást, legfeljebb tanácsokkal, felvetett kérdésekkel, problémákkal irányíthatják a diákok előmenetelét. Az is tapasztalat, hogy az előre meghatározott belső határidők nagyban eltérnek, hiszen minden folyamat más fókuszponttal rendelkezik, más és más tevékenység igényel több és kevesebb időt. Valójában azt tapasztalhatta a két pedagógus, hogy vannak csoportok, akik nagyon jól haladnak, és vannak olyanok, akiknek az előkészítés sokkal több időt igényel, így sokkal később kezdték el a megvalósítást.

A diákok amellet, hogy a tanteremben lehetőséget kaptak a megbeszélésre, interneten is rengeteget kommunikáltak egymással, iskolán kívül is gyakran találkoztak. Projektgazdaként felügyelni kell az iskolán kívüli munkát is, de csak indirekt módon tettük ezt: nem jelentünk meg a helyszíneken, csak a beszámolókat, reflexiókat hallgattuk meg – ezek alapján tudtunk véleményt formálni és segítséget nyújtani. Szerencsére egy csoport kivételével nem merültek fel konfliktusok a diákok között, köszönhetően annak, hogy maguk választották, kivel szeretnének együtt dolgozni. Az említett ellentét a feladatkiosztásból adódott, nem tudtak megegyezni abban, hogy az egyes részfeladatokat ki hajtsa végre, mert túl sok jelentkező lett rá. Ebben az egy esetben kellett külső beavatkozást tenni a feladatmegosztás kapcsán.

Amiben továbbá segítségre szorultak a diákok az időkezelés. Mivel az előzetes szabályalakítás során nem lett definiálva a bemutatás hossza – épp abból a megfontolásból, hogy a sokszínű feladatmegoldás nem teszi lehetővé az előre definiált időkereteket – nem törekedtek a diákok a célratörő, effektív prezentálásra: túl hosszú videók születtek volna. Voltak olyan csoportok is, akik, nagy meglepetésünkre, nem gondolták végig, hogyan lehetne bemutatni a kész munkát. A társasjátékot készítő csoport számára okozta ez a legnagyobb fejtörést, hiszen egy több mint 30 fős osztályban lehetetlen egyszerre egy játékot játszani. Az iskolán kívüli tevékenység gyakorlatilag

önszerveződők voltak, a helyszíneket maguk találták ki, amibe aligha kell beleszólni a pedagógusoknak, ha anélkül is működik.

A végrehajtás folyamata során tehát a projektgazdák felügyelték a munkát, tanácsokkal látták el a csoportokat, valamint problémafelvető kérdésekkel segítették a diákok gondolkodását mederben tartani. Ugyanakkor a tapasztalat ezzel a konkrét projekttel kapcsolatban az, hogy a tanulók képesek a feladatok kiosztására, a saját maguk által „okozott” problémák megoldására, így a tanároknak legfeljebb időnként kell beavatkozni, akkor sem radikálisan. Egyértelműen látszott, hogy a diákok élvezik az önállóságot és kamatoztatják kreatív energiáikat, vagyis a tanár inkább a háttérből szemléli az eseményeket.

3.3. projekt lezárása: prezentálás és értékelés

A projekt lezárásának a legfontosabb szakasza a produktumok bemutatása. A Biblia-projekt esetében erre a tanórákon került sor: összesen öt 45 perces órát szántunk arra, hogy a tanulók prezentáljanak. A bemutatás egy előre megbeszélt forgatókönyv szerint zajlott, ami a következőképpen alakult:

- 1) a produktum elkészítésében résztvevő diákok egy rövid bevezetővel felvezetik az előadásukat;
- 2) ezután következett maga a bemutatás;
- 3) a többi diák egy értékelőlapon csendben, egyénileg pontozza a látottakat (az értékelőlap a dolgozat további részében kerül bemutatásra);
- 4) a prezentációt tartó diákok reflektálnak saját munkájukra: elmondják mindenkinek, hogy milyen nehézségek, milyen élvezetek érték őket az elkészítés során, ill. melyek azok a részek, amelyekre büszkék – vagyis jól sikerült, ill. melyek azok az aspektusok, amelyeket másképp csinálnának, vagy problémásnak éreztek;
- 5) ezt követően az osztály tagjai fejtik ki véleményüket a projekttel kapcsolatban, ugyanazok a szempontok alapján, amelyeket a csoporttagok követtek;
- 6) végül a két pedagógus reflektál a produktumra, amely végén a kivitelező csoporttagok újra visszakapják a szót arra az esetre, ha még kiegészítenék a mondanivalójukat az elhangzottak alapján.

Az értékelés az egyik legnehezebb pontja egy projektnek. Ahogy a dolgozat korábban, a szakirodalomra támaszkodva is kifejti, hangsúlyos szerepet kap az önértékelés és a társas értékelés ebben a munkaformában. Mivel az iskolai értékelőrendszer nincs az ilyen típusú tevékenységek értékelésére felkészülve – vagyis az értékelési és vizsgaszabályzat aligha tartalmaz univerzális irányelveket erre vonatkozóan – a tanároknak különösen nehéz feladata van, ha reális, és az ötfokozatú skálába illeszkedő minősítést akar adni egyénileg a diákoknak. Ezért célravezető, ha a diákokat a szokásosnál is jobban bevonjuk az értékelésbe, hiszen a saját maguk által investált idő és energia tükrében gyakorolhatják az ön- és társértékelést.

Egy közös szempontrendszer létrehozása ugyanakkor elengedhetetlen, hiszen támpontot kell adni a tanulóknak – tulajdonképpen már a projekt legelejétől kezdve – hogy tudják, milyen levárásoknak kell megfelelni. Ez a megfontolás hívta életre a következő táblázatot, amelyet a két projektgazda konszenzuálisan, közös munka során hozott létre, a csoport és a feladat sajátosságait figyelembe véve.

A produktum értékelése			
Szempont		Megjegyzések	
élvezetesség		Tetszett	Legközelebb így csinálnár
követhetőség			
új ismeretek			
kidolgozottság			
a produktum egésze			

Forrás: Saját készítés

3.2. táblázat: A produktum értékelésének szempontjai

A megfogalmazásnál fontos, hogy a korosztály számára értelmezhető legyen a szempont. Természetesen lehetetlen a szubjektivitást teljesen kizárni, de törekedni kell a leginkább objektivizálható aspektusok kialakítására. Az élvezhetőség arra vonatkozik, hogy befogadóként mennyire szórakoztató, amit látunk: akár intellektuálisan, akár emocionálisan értelmezzük a munkát. A követhetőség szempont azt célozza, hogy a közönség mennyire képes az előadó ritmusát felvenni, ill. milyen a produktum strukturális felépítése. Ha logikus és koherens az előadás, akkor magas pontra értékelendő ez a rész. Az új ismeretek közvetítése azt rejti, hogy mennyi új tudáselemet adnák át az előadók, vagyis mennyire tanulságos a produktum, mennyit tanultam belőle. A

kidolgozottság arra vonatkozik, hogy milyen igényességgel van formába öntve a mondanivaló: milyen a ppt, a videó vagy a bemutatott kész termék, bármi legyen az. Végül egy összbenyomásszerű pontot kell adni, ami a produktum egészét célozza értékelni, olyan szempontoknak helyet hagyva, amelyekre az értékelőtáblát készítő nem gondoltak. Ezeket a szempontokat a diákoknak egy 0-9-es skálán kellett pontoznia, a fentebb leírt szakaszában az előadásoknak.

Jól látható, hogy az értékelőlap szorgalmazza a szöveges konstruktív megjegyzések stimulálását. Mivel az egész bemutatásra jellemző, hogy mind a résztvevők, mind a hallgatóság reflektál a produktumra, kézen fekvő, hogy az értékelőlap teret ad a szöveges visszajelzések megfogalmazásának is. Az értékelőlapokat minden diák tehát egyénileg tölti ki, majd a pedagógusok ezeket összegyűjtik és a folyamat legvégén ismertetik a tapasztalatokat. Összegzik, hogy milyen pontok születtek, ill. kivonatolják a szöveges értékelések tanulságait. Az a döntés született, hogy az értékelőlapokat csak az egész folyamat befejezését követően gyűjtjük be, hogy utólag is legyen lehetőség változtatni a pontokon. Feltételezzük ugyanis, hogy az egyes munkák egymáshoz képest is fognak értéket képviselni, és látni kell ahhoz mindet, hogy valóban reális minősítést lehessen adni. Ugyanakkor fontos, hogy ez nem azt jelenti, hogy sorrendet kell állítani.

Azonban nemcsak mások értékelése, hanem a saját produktum minősítése is feladata a projektben részt vevőknek. Ezt az értékelőlapot is közösen hozta létre a két pedagógus, a diákokkal is megegyezve előzetesen az egyes szempontokról.

A folyamat értékelése			
Szempont		Megjegyzések	
		Tetszett	Legközelebb így csinálnám
munkám a többi taghoz képest			
munkám értéke a csoport számára			
együttműködésem sikere			
ötleteimet felhasználta a csoport			
a tervünk segítette a részvételemet a közös tevékenységben			
ÖSSZEGZÉS:			

Forrás: Saját készítés

2.3. táblázat: A folyamat értékelésének szempontjai

Az önértékelési lapnak az a legfontosabb funkciója, hogy a csoport önmagáról alkotott véleményét összevessük a befogadók értékelésével. A megfogalmazott

szempontok szándékosan térnek el az általános értékelőtáblától, hiszen olyan aspektusokat kell tartalmaznia, amelyek lehetővé teszik a diákok egyéni értékelését. Kézenfekvő lett volna azt csinálni, hogy önmagukról is kitöltik a fent bemutatott táblázatot, de az iskolarendszerünk értékelési szabályzata az egyéni értékelést célozza, vagyis minden diáknak jegyet kell adni a végén. Ebből következik, hogy az önértékelésnek már egyéninek kell lennie inkább, hogy a pedagógus számára is megragadható legyen az elvégzett munka minősége, és a jegy az egyénileg beletett erőfeszítést és annak eredményességét reflektálja.

Az első szempont, ti. a többi taghoz képest végzett munkám azt célozza, hogy a diák képes legyen önmagát elhelyezni a csoporttevékenységben. A bemutatás során elhangzott reflexiók lehetővé teszik, hogy a pedagógus és a többi diák is benyomást szerezzen erről. A második szempont azt értékeli, hogy mennyiben látja hasznosnak magát a diák a végcél elérésben. Lehet, hogy sokat dolgozott a többiekhez képest időben, de nem volt annyira látványos, így ezen a ponton értékelheti magát úgy, hogy az értékelő számára tisztázza a feladatát. Az együttműködés sikere már a kooperációra vonatkozik, vagyis arra, hogy a csoport egésze milyen szinten tudott összedolgozni. Az ötletekkel kapcsolatos szempont azért került bele, mert jó látni, hogy melyik csoporttag véleménye és kreativitása dominálta a csoportmunkát, ill. kik szorultak háttérbe az ötleteikkel – és egyáltalán, volt-e ötlete minden tagnak. Az utolsó szempont pedig a tervezési folyamatra vonatkozik. Mint korábban említi a dolgozat, a csoportoknak saját tervet kellett készíteniük, aminek a sikerességét itt kell értékelni.

Az értékelési rendszer tűnhet bonyolultnak elsőre, de mégis elkerülhetetlen, ha valóban jegyet szeretnénk adni a végén. Nem mehetünk el szó nélkül azonban emellett, hogy a bemutatók megtekintése ideje alatt sem csak a formalitáson, magán a megvalósuláson van a hangsúly. A folyamat végén egy rövid totó, ismereti teszt írása a feladat. Ez azt jelenti, hogy a tanulóknak folyamatosan kell figyelnie az előadások alatt, csak akkor fognak tudni jól teljesíteni a projektet lezáró tartalmi kérdéseket magában foglaló dolgozatban. Ugyan a dolgozat szó, és a projekt önállóságot hirdető filozófiája elsőre úgy tűnhet nem fér meg egymás mellett, mégis a tanulás az egyik legfontosabb célja ennek a tevékenységnek is. Az a döntés született tehát végül, hogy az előadásokon elhangzott tartalmakról az egész lezárásakor számot kell adni.

Összefoglalva az értékelést azt mondhatjuk, hogy amellet, hogy a diákok minősítik egymás munkáját, arra is figyelniük kell, hogy milyenek vélik saját teljesítményüket a folyamatban. A projektek formai megvalósulásán túl pedig nem veszik el a tartalom sem, a lezáró teszt biztosítja, hogy mindenki figyel az előadások alatt. Látható, hogy a pedagógusnak nagyon összetett feladat jut az értékelésben: összegezni kell az egyes csoportokról alkotott értékeléseket; ezt össze kell vetni az önértékeléssel; végül pedig össze kell állítania egy dolgozatot, amelyet ugyancsak bele kell számolni a végső jegybe. A három értékelés ugyanazon súllyal szerepel a végső jegyben.

Az egyes feladatmegoldások különböző prezentálási módokat hívtak életre. Az is feladata ilyenkor a diákoknak, hogy megtalálják azt a módszert, amivel a leghatékonyabban és a legcélravezetőbben tudják bemutatni az új tudáselemeket. Az is eltér az egyes produktumok között, hogy mennyi új információt tartalmaznak: vannak, akik kifejezetten a tartalomra, és a sok információra helyezik a hangsúlyt, de vannak olyanok is, akik inkább tapasztalatokat és gyakorlati megfontolásokat gyűjtenek, és végül vannak, akik a szórakoztatást helyezik az előtérbe. Mivel a megoldások spektruma nagyon tág és színes, mindegyiknek más a pedagógiai hozománya van. A következőkben az egyes megoldások kerülnek bemutatásra röviden, ill. a megoldások várt és nem várt fejlesztő hatásai.

A **társasjátékot** készítő csapat 3 tagja egy játéktáblát, két bábút, egy szabálykönyvet és egy kérdéseket tartalmazó gyűjteményt hozott létre, ill. mutatott be. A játéktáblán (lsd. 2. melléklet) a Bibliához kapcsolódó történetek, helyszínek és motívumok kaptak helyet. A bábuk bibliai szereplőket ábrázolnak sematikusan, például Józsefet és Máriát. A kérdések mindegyike természetesen a Bibliához kapcsolódik: nemcsak a történetekre, Jézus életére, vagy a különböző könyvekre kérdeznek rá, de vannak a könyv keletkezéséhez kapcsolódó kérdések is, mint például a nyelve, vagy ideje. A játékot dobókockával kell játszani, aminek csupán annyi a jelentősége, hogy a dobott szám dönti el, mennyire nehéz kérdést kapunk. Amennyiben 1-3 között dobunk könnyűt, ha 4-6 között gurítunk, akkor nehéz kérdést kapunk. Ha a nehezebbre sikerül jól válaszolni, akkor 2 mezőt léphetünk előre, ha a könnyűre, akkor csak egyet. Abban az esetben, a nem sikerül a kérdésre válaszolni, ugyanennyiket lépünk vissza. Az összesen 25 mezőből álló tábla győztese az, aki ugyanannyi körből először ér célba. A produktumot készítő csapat úgy mutatta be a játékot, hogy az osztályt két csapatra bontotta, összeültette

őket két nagy kupacba, és felváltva dobva, közösen válaszolva a kérdésekre haladtak előre.

A játék létrehozásának két fontos tényezője van: az egyik a játéktér kialakítása, a másik pedig a kérdések megfogalmazása. A táblához felhasznált motívumok mind reflektálnak egy-egy bibliai vonatkozású helyszínre, történetre vagy motívumra, amelyeknek az összeválogatása, ábrázolása komoly kutatómunkát igényelt. Mindemellett az is fejlesztő hatású, hogy az egyes motívumok felismerésén túl a diákoknak meg kellett találniuk azt a módot, hogy tudják/lehetséges egyáltalán ezeket kézzel megrajzolni. Így mondhatjuk, hogy az olvasáson és kutatáson túl a képzőművészeti kompetenciájukat is fejlesztette.

A másik sarkalatos pontja a táblának a kérdések megfogalmazása. Felmerülhet, hogy ki tud és milyen háttértudással játszani ezzel a játékkal. A készítőik úgy alkották meg a kérdéseket, hogy minden választ tartalmaz a digitális tankönyv, amiből egyébként tanulunk. Tehát az a diák, aki elolvassa a releváns leckéket a könyvből, elvileg minden kérdésre tudja a választ. Ez nemcsak élvezetessé teszi, hanem motiváló hatású is, hiszen annak, aki győzni akar, elég a mindenki számára elérhető forrást bújni.

Hogy milyen hozadéka van ennek a játéknak, a fentiekből már kiderült: a diákok elolvasták a tankönyv idevágó részeit, kérdéseket fogalmaztak meg ezekkel kapcsolatban. Ez már önmagában a tanulás egy effektív formája. De természetes, hogy utánanéztek az interneten a különböző történetek jellemző ábrázolásának is. A kézügyességük is fejlődött, hiszen meg kellett csinálni a bábukat és a táblát is, és tulajdonképpen a szabályalkotás folyamatán is végig mentek ezek a tanulók. Szoros együttműködést ugyan a feladat nem feltételezett, mert úgy osztották el a feladatokat, hogy mindenkinek jusson egy: tábla, bábu és kérdések. Viszont az egymásra támaszkodást, a felelősségvállalást mindenképp kipróbálhatták már ilyen fiatalon.

A **képregényes** csapat 3 tagja egy A/3-as oldalnyi alkotást mutatott be. A Jézus szenvedéstörténetét bemutató rajzok mellett, írtak hozzá egy narrációt, amelyben elmesélik, hogy pontosan mit látunk az egyes kockákon, ill. pontosan mi történt Jézussal az utolsó vacsorától a keresztre feszítésig. Az előadás úgy valósult meg, hogy két diák tartotta a munkát, a harmadik pedig fejből elmondta az előre megírt szöveget. Különösen fontosnak tartom megjegyezni, hogy a narratíva nagy nyelvi igényességgel létrehozott alkotás, amelyet az egyik diák maga írt különböző források felhasználásával. A

hallgatóság csak megfigyelő szerephez jutott ezúttal, de a korábban említett összegző totó miatt jegyzeteltek és figyeltek az előadás alatt.

Nagyon hasonló pedagógiai hozadéka van a képregényalkotásnak, mint a fent tárgyalt társasjáték-készítésnek. Hasonlóan kutatómunkát igényel, hiszen a Bibliában bemutatott történetet kell értelmezni és megérteni, valamint az alkotás, kreativitás is főszerephez jut: a kézzel rajzolt képeken vissza kell tudni adni a jeleneteket, ami nem könnyű feladat. Az együttműködés is hasonlóan zajlott, mint a fenti csapatmunka során, hiszen megosztották egymás közt a tevékenységeket. Egy visszahúzó, szerepelni nem szerető diák vállalta magára a szövegalkotást, a másik két tag, pedig közösen megrajzolta a kockákat. A prezentáció sok új ismeretanyagot tartalmazott, illetve a képregény megosztásra került a közös internetes csoportban fotóként, hogy mindenki egyformán láthassa a rajzokat. (lsd. 3. melléklet)

Két csoport is úgy döntött, hogy inkább a **Biblia fogattatásával**, az emberek véleményével kapcsolatban készít kutatást. Ugyan ez a feladatmegoldás nem az új ismeretanyagok gyűjtésére és előadására vonatkozik, mégis úgy döntöttünk, hogy az attitűdformálásnak is legalább akkora a jelentősége, mint a szöveggel való direkt foglalkozásnak. Kétségtelen ugyanis, hogy az egyik legfontosabb feladat az irodalomtanításnak az, hogy a diákok viszonyt alakítsanak ki a szöveggel, saját véleményyt tudjanak formálni. Mások véleményének feltérképezése azért lehet hasznos, mert kiderül a tanulók számára, hogy kinek, hogyan sikerült ezt megtennie.

Az egyik 4 fős csapata az iskolánk diákjaitól kérdezték meg a következő kérdéseket:

- Olvastad a Bibliát?
- Mennyire tetszett?
- Ki a kedvenc bibliai szereplőd?
- Melyik a kedvenc történeted?
- Véleményed szerint fontos-e tanítani a Bibliát, miért?

Cél volt, hogy a lehető legtöbb diákot megkérdezzék az iskolában, és a válaszaikból következtetéseket vonjanak le. Az iskola folyosóján és közösségi terein állítottak meg társakat, akiknek a választ hangfelvétalként vagy videón rögzítették. Aki beleegyezett, hogy felhasználják a felvételt róla, bekerült egy 5 perces videóba, (lsd. 4.

melléklet) amit a csoport összevágott és bemutatott az osztálynak. A bemutatás részét képezte továbbá egy grafikonokkal teletűzdelt prezentáció, amelyben a válaszokat értékelték ki – értékes következtetéseket levonva iskolánk diákjaink Bibliához való viszonyáról. Összesen csaknem 30 diákkal sikerült végül interjút készíteniük.

A feladat végrehajtása mindenképpen pozitívan hatott a csoporttagok szociális kompetenciájára, hiszen számos olyan diáktársukkal kellett felvenni a kapcsolatot, akikkel egyébként nem beszélnek. Lényeges hozadéka tovább a feladatnak, hogy megtapasztalhatták a már említett szöveghez való viszony kialakításának képességét, és a reflexiók során tudtunk releváns értekezést tartani arról, hogy mi a létjogosultsága a szövegolvasásának általában. Ráadásul nem várt következtetés, hogy a legtöbb diák szerint fontos a Biblia tanítása, mert bár nagyon távoli a szöveg nyelve alapvetően, az egész európai kultúrkört meghatározza a legnagyobb példányszámban eladott könyv. Elvitathatatlan, hogy a prezentáció készítése ennyi statisztikával is kihívást jelent a 14 éves fiataloknak – és bár nem lett nagyon szép, mégis megtapasztalhatták, mennyire fontos az adatok gyűjtésén túl, azok értelmezése. További hozadék, hogy a videót össze kellett állítani, a hangot és a képet fel kellett venni, amit gyakorlatilag segítség nélkül kivételek – IKT kompetenciafejlesztés önállóan.

A másik, hasonló feladatot elvégző csoport azonban úgy döntött, hogy az utca emberei véleményét kérdezi meg a szöveg kapcsán. Annyiban volt nehezebb dolguk, hogy idegen környezetben, idegen emberek meglátásait próbálták begyűjteni. Nemcsak terepen dolgoztak ugyanakkor, hanem létrehoztak egy olyan online kérdőívet is, amelyet összesen 600 emberhez tudtak eljuttatni, valamint sikerült 68 embert élőszóban is megkérdezniük. Ez a szám – ha annak a viszonyában nézzük, hogy egy középiskolás, kilencedikes, 14 éves diákcsoport teljesítménye – nagyon magas és figyelmet érdemlő. A következő kérdésekre keresték a választ:

- Olvasta-e önszántából a Bibliát?
- Megtalálható-e a Biblia az ön háztartásában?
- Tanították önnek a Bibliát?
- Taníttatná a Bibliát?

A prezentáció ezúttal is két részből állt: összevágtak egy videót, amelyben az utcáról, ebbe beleegyező személyek mondanak véleményt a kamerának, illetve egy ppt-s előadásból, amely hasonlóan az előző csoporthoz, az eredményeket mutatja be és elemzi.

A diákok meglepetten tapasztalták, hogy korosztályos eltérés mutatkozik a válaszokban. Az idősebb korosztályra inkább jellemző, hogy önszántából olvasta a könyvet, viszont nekik nem tanítottak az iskolában. Több válaszadó is megemlíttette, hogy ez annak tulajdonítható, hogy más politikai rendszerben, így más oktatáspolitikai környezetben szocializálódtak, hiszen a szocializmus alatt nem tartalmazta a szent szöveget a tanterv. Továbbá tanulság, hogy a legtöbb háztartásban található a szövegből, ill. minél fiatalabb korosztályt kérdeztek, annál kevésbé tartották fontosnak, hogy tanítsák a Bibliát.

A csoport számára az egyik legfontosabb hozadék, hogy megtapasztalhatták, hogy majd minden megkérdezettnek van artikulált véleménye a szövegről. Ez, akárcsak az előző csoportnál, azért fontos, mert ösztönzi őket a szöveg elolvasására, ill. felhívja a figyelmet annak kulturális (akár vallásfüggetlen) létjogosultságára. Ugyanakkor az is attitűdformáló, hogy észrevették a korosztályos különbségeket, így a kortársaik véleményét, értékrendjét is kritikusabb szemmel nézik – érzékenyedtek a szocio-kulturális különbségekre. Természetesen ennek a produktumnak is nagy érdeme a prezentációkészítés, valamint a videóvágás. Komoly munkát és logisztikát igényelt továbbá a megvalósítás. Az online kutatás egyik következtetése, hogy jóval fiatalabbak töltötték ki, valószínűleg azért, mert az idősebbek kevésbé használják az internetet, így azok az eredmények, amik ott születtek, kevésbé relevánsok a társadalom egészére.

A **varieté TV műsort** készítő csapat vállalta a legösszetettebb feladatot. Céljuk, hogy összeállítsanak egy olyan komplex műsort, amelynek különböző tematikájú és műfajú blokkjai vannak, akárcsak az igazi tévében. Végül úgy döntöttek, hogy egy főzőműsorral indítanak: az egyik diák lakásában felvették egy olyan recept elkészítésének folyamatát, amely a Bibliában is szerepel: Ézsau lencséje. A műsorból megtudhatjuk, hogy mikor és hogyan jelenik meg ez a szövegben, ill. azt is, hogy az egyes összetevők milyen többletjelentéssel bírnak a Bibliában. A második műsorrészt egy utazóműsor, amelyben ellátogathatunk a legfontosabb színhelyekre, és megtudhatjuk róluk, milyen jelentőségük van a szent szövegben, ill. napjainkban mi jellemzi az adott helyet. Azért is lett szórakoztató ez a rész, mert olyan helyeket is látunk, mint például a Paradicsom – nagyon ügyes vágásokkal és háttérrel oldották meg a fiatalok. Az utolsó szekció egy híradó lett, amelyben tudósításokat láthatunk a bibliai történetekről: ilyen például a felháborodást keltő testvérgyilkosság; a bábeli zűrzavar; vagy éppen Jónás próféta története, amelyet egy vele készült interjú alkalmával oszt meg. Ráadásul a blokkok közt

még egy szellemes reklám is helyet kapott, amely egy olyan elixírt mutat be, amit mindenre lehet használni, csodatevő.

A műsor nem nélkülözi a humort, így mindenki számára nagyon élvezhető, leszögezi a nézőt a képernyő elé. Ugyanakkor egy-két helyen a jó ízlés határát súrolja – legalábbis a pedagógusi jó ízlését, hiszen a diákok a reflektálás során kifejtették, hogy még csak a közelében sincs az ízléstelenségnek. Mindenesetre nagy erénye, hogy megszólítja a korosztályt, igazi remekmű. Ráadásul megfelel azoknak a műfaji követelményeknek, amelyeket a televízióban megszokhattunk. A magyar nyelv órákon tanult műfajdefiníciókat is követi, így mindenképpen interdiszciplináris megoldásnak tekintendő ez a produktum.

A szoros együtt dolgozás igénylő feladat nagyon sok pedagógiai hozadékkal rendelkezik. A kutatómunka, amit a diákok végeztek, tágitott a bibliai szövegekről való tudásukat, ráadásul olyan formába is tudták önteni, hogy a kortársak számára is befogadhatóvá vált. Emellett összefonódik a humor és a tudás, a műfajok ki vannak dolgozva, ráadásul a lencsefőzés praktikus tudást is ad. Megtapasztalhatták, milyen kamera előtt állva beszélni és tevékenykedni. Rengeteg energiát és tanulást szántak a videóvágás és mikrofonbeállítás technikáira. (lsd. 5. melléklet)

A **papok háttértörténetét** feldolgozó csoport is nagyon alapos munkát végzett. Összesen 3 pappal készítettek interjút a projektmunka során: az egyik egy katolikus budapesti pap, a másik egy evangélikus lelkész, a harmadik pedig az esztergomi érsekségen dolgozó, teológiát tanító magas beosztású katolikus egyházi személy. A csoport egy 45 perces videóban vágta össze, hogy az egyes személyek miként válaszoltak az általuk feltett kérdésekre. Mindenkitől megkérdezték, hogy mi az ő története, miért vált lelkésszé/pappá. Mindenkitől érdeklődtek, hogy a Biblia milyen szerepet játszik az életükben, és melyek azok a történetek és alakok, akik a legnagyobb hatással vannak rájuk. Természetesen mindenkivel szóba került továbbá, hogy milyen formában taníttatnák, vagy tanítják a szent szöveget. A dolgozatnak nem célja ezeknek az interjúknak a tartalmi összefoglalója, így a projektfeladat megvalósulására fókuszál továbbra is. (A videó megtekinthető lsd. 6. melléklet)

A bemutatás tehát tulajdonképpen egy videó levetítése volt, ill. a képernyőn nem tárgyalt eseményekre, érdekes háttértörténetekre való reflektálás. Nagyon nehéz lehetett megszervezni, hogy ilyen minőségben dolgozó emberekkel lehetővé váljon az

interjúkészítés, így mindenképpen fontos tapasztalat számukra, hogy ilyen közegben mozoghattak. Elutaztak Esztergomba egy kis stábbal, hogy az ottani személlyel beszélni tudjanak. A beszélgetéseket ezután megvágták, hogy beleférjen egy 45 perces órába. Az egyik legfontosabb hozadéka ennek a tevékenységnek, hogy minden diák megtapasztalhatta, hogy a Bibliához legközelebb álló személyek hogyan formálnak véleményt róla, ill. szembesülhettek azzal, hogy elementáris ereje van a szövegnek, ami nemcsak mint irodalmi szöveg, de mint kulturális kód emberek életét határozza meg. Az is jelentőséggel bír, hogy átélhették a Biblia körüli pátoszt és a hit erejét. Az irodalomórának ugyan nem feladata a hittanítás, vagy a hittel való foglalkozás, van létjogosultsága a Biblia kapcsán erre kitérni, amire ez a produktum nagyon jó lehetőséget biztosított. Ahogy a korábbi projekteknél is tárgyaltuk, ez a munka is fejlesztette az együttműködési kompetenciát, valamint a technikai eszközök üzemeltetéséhez kapcsolódó képességeket. Ráadásul olya érzékenyítő erővel bírt, amelyet egy projekt megvalósítása nélkül egy tanár a teremben, aligha ért volna el egyedül. Az osztály számára pedig feltétlen hiteles a diáktársak beszámolója, közelebb hozza őket a valóság megragadásához.

Az a csoport, amelyik az **apokrif** szövegek bemutatását választotta feladatul, a hagyományosabb irányba ment: prezentációt készítettek a tudásanyagokról és frontálisan előadták azt. A három tag közül mindenki vállalt magára feladatot: kettő egy-egy történetet dolgozott fel az ismertebbek közül, míg a harmadik az általános bevezetést vállalta, ill. a prezentáció megszerkesztését. Bár ez a feladat nem érzékenyített vagy volt szórakoztatóbb egy átlagos bemutatóhoz képest, ez tartalmazta a legtöbb tartalmat, ebből tanulhatták a legtöbb tényyszerűséget a diákok (lsd. 7. melléklet)

Ugyan a korábban bemutatott projektmegvalósítások mellett egyhangúnak tűnhet egy egyszerű prezentáció, mégis számos módon profitálhattak belőle a diákok. Kiderült, hogy nem is olyan egyszerű olyan diákat készíteni, amelyek megragadják és fenntartják a figyelmet. Reflexióikban kitértek arra, hogy egy nagy mennyiségű anyagot mennyire nehéz leszűkíteni néhány diára, és az sem egyszerű, hogy kiválasszak azt, mi valójában a lényeges. Az előadást úgy valósították meg, hogy mindhárman egyenlő időtartamot beszéltek. Ez azért is nagy dolog, mert volt köztük kifejezetten introvertált típusú gyerek is, akinek leginkább a komfortzóna elhagyását jelentette ez a projekt. Mások előtt való előadás képessége, a hallgatóság figyelmének fenntartása, az összehangolt előadás – mind

olyan képességek, amelyek a diákok fejlődésének javát szolgálta. Az apokrif szövegek kutatása, a hiteles források megjelölése, a kivonatolás és a munka összehangolása is olyan tényezők, amelyek hozzájárultak a tanulók fejlődéséhez.

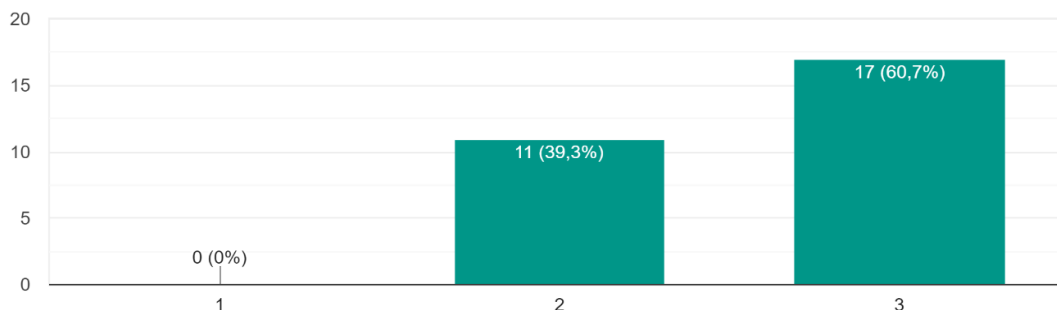
4. A fejlesztés eredményessége

A dolgozat hipotézise, hogy egy projekt megvalósítása jótékonyan hat a diákok motivációjára, a feladatba való bevonódásra, és általában a tanulási folyamatra; valamint az, hogy a tanárjelölt is profitál egy projekt megszervezéséből, pozitívan hat a pedagógussá válása folyamatára. Miután a projekt megvalósult és befejeződött az értékelés, további teendő, hogy értékeljük annak hozadékait. A diákokat kérdőíves módszerrel kérdeztem arról, milyen hatással volt a projekt rájuk, míg a mentorálttal interjút készítettem. Ezeknek a válaszoknak az értékelésére tesz kísérletet a következőkben a dolgozat.

4.1.A diákok értékelése

A kérdőívet Google Kérdőív formájában valósítottam meg, amelyet a diákok otthon, nyugodt környezetben töltöttek ki. Összesen 28 válasz érkezett az alább taglalt kérdésekre. A kérdőív első részében 1-től 3-ig kellett pontozniuk, hogy mennyire igaz rájuk, ill. tudnak egyetérteni a felsorolt állításokkal. A második szakaszban 1-től 5-ig kellett pontozni, hogy mennyiben változott meg a tanuláshoz, a társakhoz és a tanárhoz való viszonyuk, mindegyik rész után egy rövid indoklásra is volt lehetőségük. A kérdőív utolsó szakasz 5 rövid, kifejtős kérdést tartalmazott, amelyek kapcsán kifejtették véleményüket arról, rájuk hogyan hatott a folyamat.

Szerintem a problémák megoldása jó alkalmat jelent a tanulásra és a személyes fejlődésre.
28 válasz



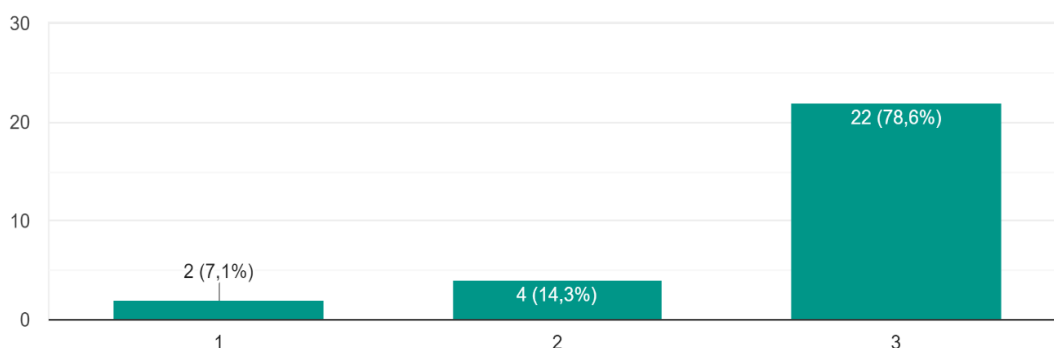
Forrás: Saját készítés

3.1. ábra: Tanulói válaszok, problémák megoldása

Mivel a projekt alapvetően egy problémaközpontú megközelítés, érdemes megvizsgálni, hogy a mennyire tartják jó alkalomnak a diákok, ha ilyen feladatban vesznek részt. Az osztály 60%-a szerint teljesen igaz az állítás, 40% szerint pedig igaz. Senki sem gondolja, hogy a problémák megoldása nem jó lehetőség fejlődni. Ebből azt lehet következtetni, hogy minden diák érezte a projektmunka relevanciáját és úgy érezte, ez jó alkalom fejlődni és tanulni, vagyis szerintük van létjogosultsága ennek az oktatási formának.

Szeretem, amikor kis csoportban, közösen dolgozunk egy probléma megoldásán.

28 válasz



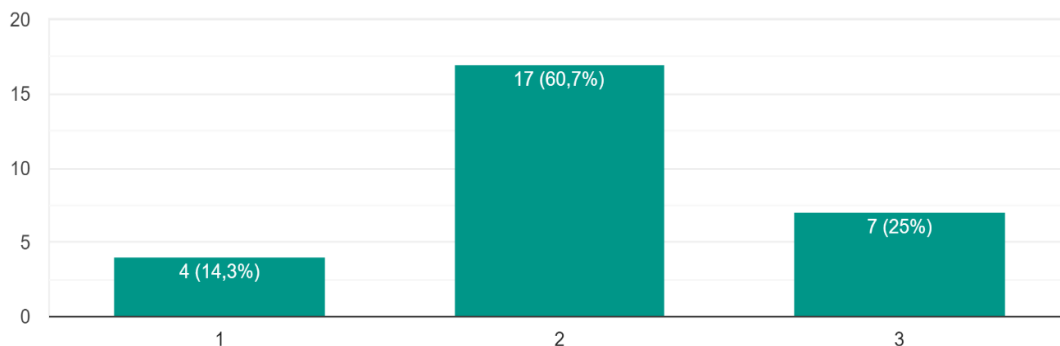
Forrás: Saját készítés

4.2. ábra: Tanulói válaszok, csoportmunka

A projektek egyik alapvetése, hogy csoportokban kell együttműködni. Mint a dolgozat korábban bemutatta, számos lehetőség van ezek variálása és különböző megvalósulására, így fontos a kérdés, hogy szeretik-e ezt a diákok. Egyértelműen látszik a válaszadásból, hogy nagyon szeretik, hiszen 78%-a nagyon egyetértett az állítással, 14%-a pedig csak egyetértett. Összesen volt azonban 2 diák, akik nem lelték örömet a csoportos tevékenységekben. A diákok diverzitásából adódik, hogy mindenki másképp és máshogyan szeret tanulni, más lelki alkattal és szociális képességgel rendelkezik, vagyis aligha lehet olyan formát találni, ami mindenkinek megfelel. Az is látszik azonban, hogy a csoportmunka a nagy többségnek vonzó, ami azt üzeni, hogy érdemes csinálni.

Csapatmunkában könnyebben tanulok.

28 válasz



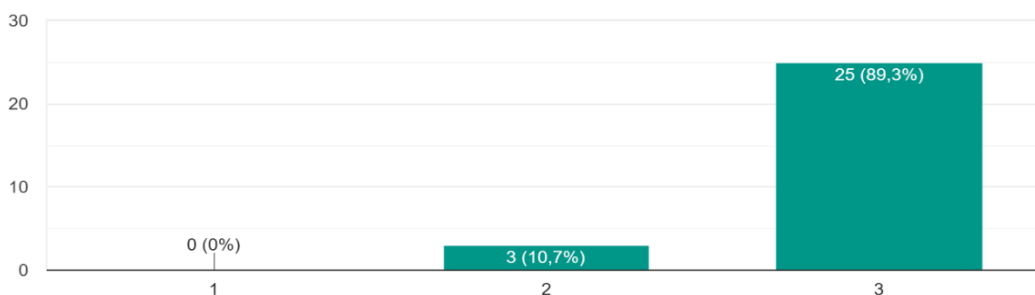
Forrás: Saját készítés

4.3. ábra: Csapatmunka, tanulói válaszok

Más kérdés azonban, hogy könnyebb-e csoportban tanulni. Látszik, hogy bár a korábbi kérdésre nagyszámban válaszoltak úgy, hogy szeretik, ebben az esetben mindössze 25% gondolta úgy, hogy sokkal könnyebb is így tanulni, mint máshogy. 60%-a a gyerekeknek gondolja, hogy könnyebb a tanulás együtt, és 4 diák érzi úgy, hogy nem az. Ha újra figyelembe vesszük, hogy mennyire heterogén tud lenni egy csoport, akkor arra következtethetünk újfent, hogy a csoportmunka könnyíti az osztályba járó gyerekek tanulását, így jó választás.

Csapatmunkában jobb ötletek születnek.

28 válasz



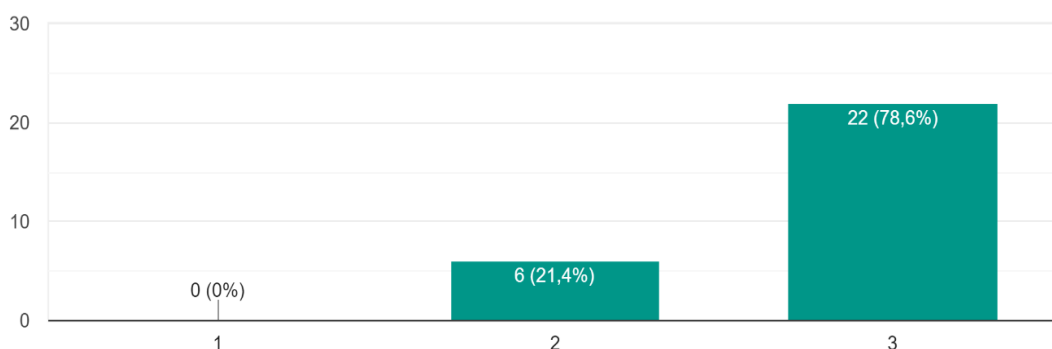
Forrás: Saját készítés

4.4. ábra: Kreativitás, tanulói válaszok

A projekt egyik jellemzője, hogy kreatívan kell megoldani problémákat, ráadásul saját maguknak kell magát a problémát is kitalálni, ezért a kreativitásra való hatás vizsgálata elkerülhetetlen. Az ábrán tökéletesen látszik, hogy a diákok közel 90%-a egyetért azzal, hogy a csapatmunka lehetővé teszi a jobb ötletek születését.

Ha csoportban dolgozom, elkötelezett vagyok a csoporttal szemben.

28 válasz



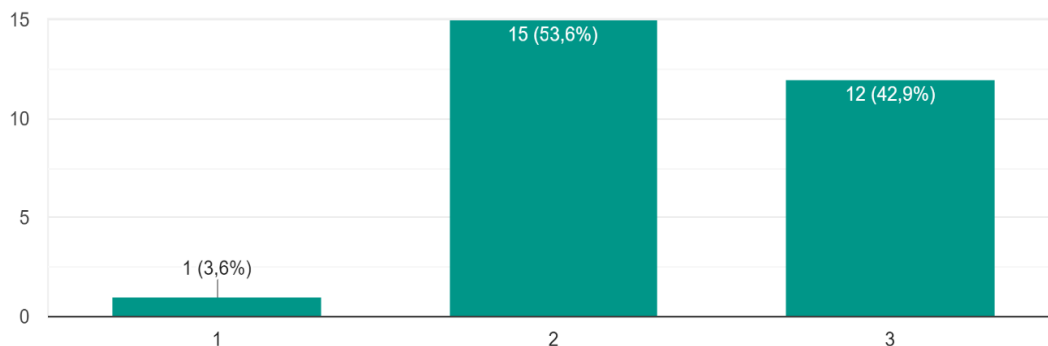
Forrás: Saját készítés

4.5. ábra: Elkötelezettség, tanulói válaszok

A csoporthoz tartozás erősíti a közösségi érzést és plusz motivációt ad a diákoknak a munkában való elmélyüléshez. A fenti kérdésre adott válaszból is jól látható, hogy a diákok közül mindenki úgy gondolja, hogy elkötelezett a csoporttal szemben, ráadásul 78% nagy egyetért az állítással.

Ha csoportban dolgozom, elkötelezettebb vagyok a tanulás iránt.

28 válasz



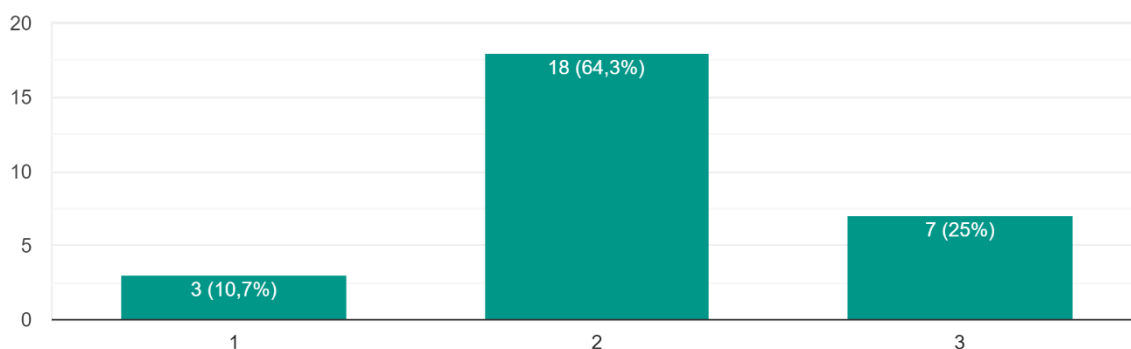
Forrás: Saját készítés

4.6. ábra: Csoportban dolgozás és elköteleződés, tanulói válaszok

Nem meglepő, hogy a tanulásra is pozitívan hat a csoporthoz tartozás. Mint látszik, a válaszadók 97%-a ért egyet azzal, hogy motiváltabb a tanulás iránt, ha többen csinálják a feladatot. Az ábráról az is leolvasható, hogy van egy diák az osztályban, aki számára a csoporthoz tartozás nem jelent valódi hozzáadott elköteleződést – valójában a döntő többség így is az ellenkezőjét erősíti.

A projektmunkában a környezetből érkező információkat hatékonyabban be tudom fogadni, mint általában.

28 válasz



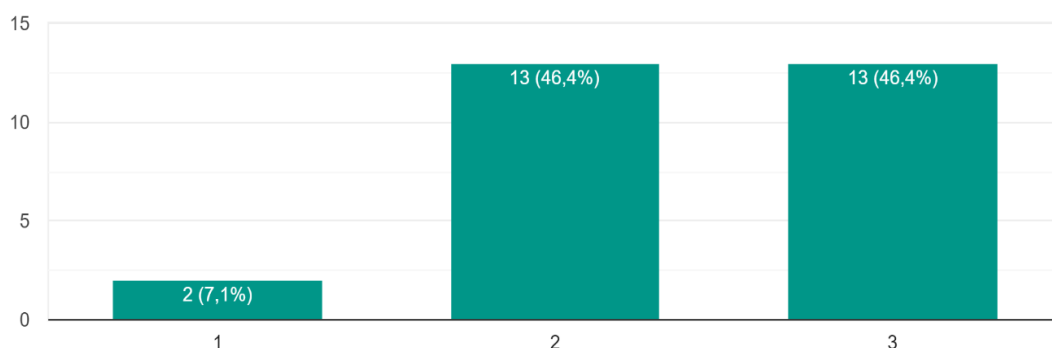
Forrás: Saját készítés

4.7. ábra: Információk befogadása, tanulói válaszok

Az információ befogadása, a tanultak feldolgozása kulcsmozzanata a tanulási-tanítási folyamatnak. Az osztály válaszai alapján megállapítható, hogy 90% azt gondolja, hogy hatékonyabban tudja befogadni az információt, ha projektmunkában csinálja mindezt. Ugyan van 3 diák, aki úgy gondolja, hogy ez nem igaz rá. Ebből látszik, hogy a hagyományos módszerek mellett mennyire pozitív hatása volt a projektnek ebben a csoportban.

A projektmunkában az apró részletek is jobban megragadják a figyelmet.

28 válasz



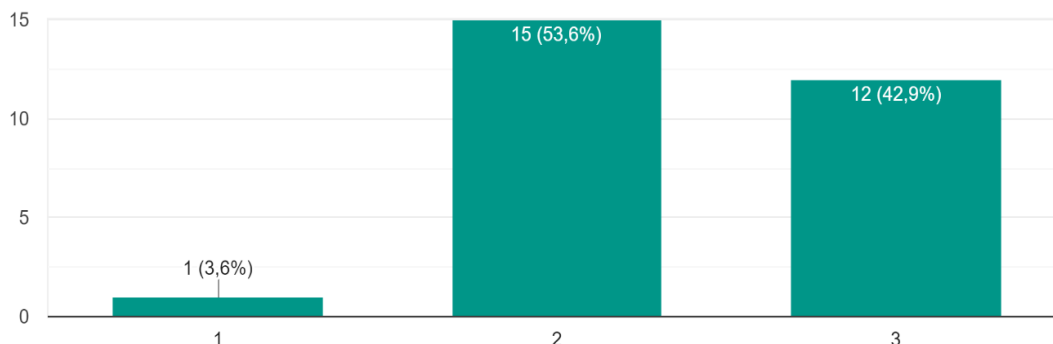
Forrás: Saját készítés

4.8. ábra: Az aprók részletekre irányuló figyelem, tanulói válaszok

Az előbbi tovább erősíti, hogy az apró részletek is jobban megragadják a diákok figyelmét, ha projektmunkában vesznek részt – a válaszok alapján. A csoport 93%-a gondolja úgy, hogy segíti a tanulás ezen területét is projekt. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy egy-egy problémát maguknak kell felfejteniük, nem a tanártól kapják készen, vagyis komplexebb a feldolgozási folyamat, sokkal közvetlenebb a kitettség a tartalomnak.

Ha csoportban dolgozom, önállóbbnak érzem magam, mint amikor a tanár tanít meg mindent.

28 válasz



Forrás: Saját készítés

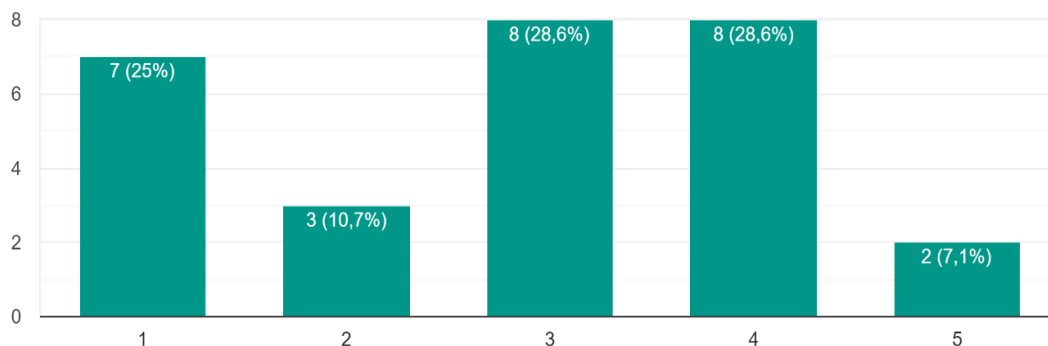
4.9. ábra: Csoportos önállóság, tanulói válaszok

Ebben a szekcióban az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy mennyire érzik önállóknak magukat, ha nem közvetlenül a tanár tanítja őket, hanem csoportban dolgoznak. A csoport 43%-a nagy önállóságot él meg, 53%-a is megéli az önállóságot, de kisebb mértékben, míg van 1 válaszadó, aki nem. Levonhatjuk azt a következtetést, hogy a diákok döntő többsége egyetért az állítással, így a projektre a vártak megfelelően igaz, hogy fejleszti a tanulói önállóságot, legalábbis átélhetővé teszi.

A következőkben a tanuláshoz, tanárhoz és a társakhoz való viszony vizsgálata következett. A diákok 5-ös skálán dönthettek arról, mennyiben változtatta meg a projekt, az ezekhez való viszonyukat, illetve röviden indokolhatták is a válaszukat.

Tanuláshoz való viszony

28 válasz



Forrás: Saját készítés

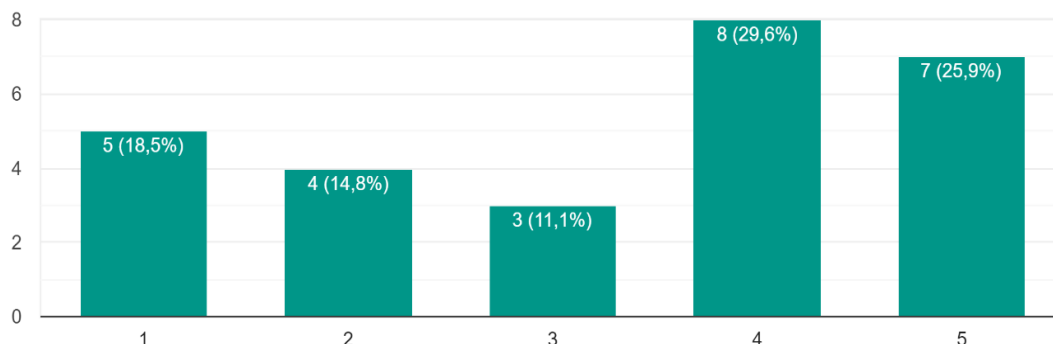
4.10. ábra: Tanuláshoz való viszony, tanulói válaszok

Sokkal nagyobb a szórás ezen a skálán, mint az előző kérdéseknél volt. A diákok mintegy negyed úgy vélekedik, hogy egyáltalán nem változott a tanuláshoz való viszonya. Ha legmagasabb értékeket nézzük, (4-es és 5-ös pontok) akkor azt látjuk, hogy a gyerekek 35%-a gondolja úgy, hogy jobb lett a viszonya a tanuláshoz, mint a projekt előtt volt. A skála másik végén lévő 1-es és -es értékek összege is 35%, amiből az következik, hogy az osztályban kb. fele-fele arányban vannak azok, akiket megváltoztatott, ill., akiket nem.

Ugyanakkor árnyalja a képet, ha elolvassuk az indoklásokat. Az 1-es értékelést adott tanulók közül hárman is azt mondják, hogy azért nem változott semmit a tanuláshoz való viszonyuk, mert eddig tanultak. Pl.: „Igazából nem hatott sokat rám a tanulás szempontjából a projektfeladat. Eddig is tanultam, ezután is fogok. Ugyanúgy, ahogy eddig.” Egy másik idézet, egy hasonlóan vélekedő diáktól: „Eddig is jól viszonyultam a tanuláshoz”. De vannak olyanok is, akik kifejezetten azt emelik ki, hogy hatalmas változást hozott volt számukra a folyamat: „Új dolgok behozatala sokszor izgalmasabbá, érdekesebbé teszi a tananyag tanulását, így sokkal emlékezetesebbek, emészthetőbbek lesznek a tanulni valók.” Összességében azt látni, hogy a diákok közel felének nem okozott hatalmas áttörést, mert alapvetően szorgalmasan, odaadóan álltak a tanuláshoz, másik felére viszont nagyon hatott.

Társakhoz való viszony

27 válasz



Forrás: Saját készítés

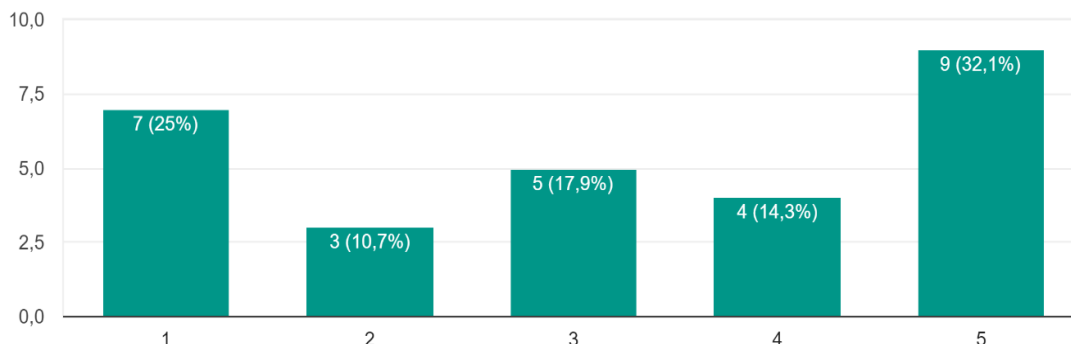
4.11. ábra: Társakhoz való viszony, tanulói válaszok

A társakhoz való viszony változásán azt figyelhetjük meg, hogy valamivel több diákra hatott pozitívan a projekt, mint akire nem. A skála két legalacsonyabb pontszámát 32%-a teszi ki a diákságnak, a maradék 68% szerint legalább kis mértékben hozzájárult a feladat ahhoz, hogy jobb viszonyba legyen az osztálytársaival, csoporttársaival. Többen meg is jegyzik az indoklásban, hogy jobban meg lehetett egymást ismerni, ill. olyanokkal is közelebb kerültek egymáshoz, akikkel korábban nem nagyon beszélgettek. Van, aki azt jegyzi meg, hogy nyitottabb lett a többiek felé, van, aki azt mondja, hogy „A projekt munka segített az osztálytársaimmal való kommunikációban, úgy érzem, megfelelően együtt tudtunk működni, és eredményesen elkészítettük az általunk választott feladatot.”

A skála alsó harmadából újfent olyan megjegyzéseket láthatunk, amelyek azt erősítik, amit az előző példa is, hogy ti. eddig is jó volt velük a viszonya, ezért a projekt különösebben nem adott hozzá. „Eddig is haverok voltunk, és talán most még jobbak.” Ugyanezt írja összesen 4 diák a válaszadók közül, ami erősíti azt, hogy a projekt jótékonyan hat a társas viszonyokra, legalábbis azt mindenképp mondhatjuk, hogy senkit sem ér rossz tapasztalat ebből a szempontból.

Tanárhoz való viszony

28 válasz



Forrás: Saját készítés

4.12. ábra: Tanárhoz való viszony, tanulói válaszok

A tanárhoz való viszony változását vizsgáló grafikon értelmezéséhez újfent a megjegyzéseket kell elővenni. A 9 diák, akinek egyértelműen javult a viszonya a tanárral azt írja, hogy minden segítséget megkapott, szabadságot érzett, ami nagyszerű élmény a szokásos tanárszerepe megélése mellett. A többségi vélemény a válaszok alapján az, hogy a tanárral egyébként is jó viszonyt ápoltak, úgyhogy nem volt áttörés a projekt ilyen szempontból számukra. Néhány példa az előbbieket alátámasztására:

- „Eddig is jó viszonyom volt a tanáraim elveivel, tanítási szokásaival”
- „Mindenkit értékeltem, mindenki számított, a projektmunka előtt is így gondoltam. Tudtam róluk, hogy kreatívak, vagy frappánsak, számítottam rájuk eddig is minden szempontból.”
- „Eddig is nagyon szimpatikus, rokonszenves tanárt, embert ismertem meg Önökben, ez a projekt nem változtatott a viszonyban.”
- „Jó hogy a tanár úr ekkora nagy szabadságot adott nekünk”

Az utolsó szekcióban a diákoknak lehetőségük volt válaszokat írni nyílt végű kérdésekre a projekt kapcsán. Az első három kérdés szándékosan visszatér ahhoz a témához, hogy miben és hogyan változott a diák viszonya a tanárhoz, tanuláshoz és társaihoz. Az itteni válaszok következetesen megerősítik a korábban leírtakat: azok, akik alapvetően jól tanulnak, szeretnek tanulni és motiváltak, nem tapasztaltak nagy áttörést;

viszont azok, akik magas pontot jelöltek korábban újfent meglelégedéssel nyugtázták, hogy könnyebb elmélyedni valamiben, meglátni a részleteket és csoportban dolgozni ezek után.

Az utolsó előtti kérdés arra vonatkozott, hogy mit jelentett a diákok számára a projektmunka összességében. A válaszok alapvetően három témában oszlanak meg: legnagyobb számban az fordul elő, hogy megtanultak csapatban dolgozni, felelősséget vállalni a szerepükért, és megtapasztalhatták, hogy milyen, amikor bízni kell abban, hogy a másik is megcsinálja a dolgát; a másik nagy számban előforduló válasz, hogy nagy tanulsággal szolgált a kutatómunka elvégzése, hiszen nehéz hiteles forrásokat találni, nehéz releváns információt válogatni és azt új formába önteni; a harmadik pedig a szórakozás – 8 válaszadó is megjegyzi, hogy számára a projektmunka élmény volt, nagyon jól érezte magát közben. Az utolsó kérdésre, hogy mit osztana még meg ennek kapcsán 3 válaszadó mondta, hogy szeretne még ilyen feladatot a jövőben, illetve 4 válaszadó megerősített még egyszer, hogy nagyon élvezte a feladatot.

A következőképpen lehet összegezni tehát a diákok visszajelzéseit. A problémamegoldó feladatok a mindenki számára jó alkalmat teremtenek a tanulásra és a személyes fejlődésre. Csapatmunkában a diákok döntő többsége úgy véli, hogy jobb ötletek születnek, sokkal elkötelezettebbek a tanulás és a csoporttagok iránt. Csoportmunka során szívesen vállalnak több feladatot, és úgy is gondolják, hogy az információt hatékonyabban be tudják fogadni amellet, hogy az apró részletekre érzékenyebbé válnak. Ráadásul ez a szervezési forma önállóságot ad a diákoknak. A tanuláshoz és a tanárhoz való viszony nem változik érdemben, amennyiben korábban is pozitívr értékelte ezek relációját. Ugyanakkor a társakkal való együtt dolgozás és közös célért való munka pozitív élménnyel tölti fel a diákokat, amely során közelebb is kerülnek egymáshoz. Elmondható tehát, hogy a projekt előtt megfogalmazott feltételezés igazolást nyert ebben a csoportban, ill. ebben a témában. A projekt jótékonyan hat a motivációra, a csoportmunkában való részvétel hozzáad a befogadás folyamatához, és sokkal involváltabbak a diákok, ha közösen gondolkodnak egy probléma kreatív megoldásán.

4.2.A mentorált értékelése

A dolgozat másik fontos célja, hogy értékelje az egész projektfolyamatba bevont hallgató tevékenységét, illetve teret adjon a hallgató reflexióinak. Természeténél fogva nagyon szoros az együttműködés mentor és mentorált között, de a projekt még jobban összeköti a feleket, hiszen adott esetben iskolán kívül is képesnek kell lenni a kooperációra. Olyan helyzetekbe kerülnek a felek, amelyek hagyományos tanórán aligha kerülhetnek elő. Mindkét fél számára a konvencionálistól eltérő szerepekben kipróbálniuk magukat, egymást támogatva és kiegészítve. Mint korábban a dolgozat bemutatta, minden döntést közösen hozott meg a két fél, a diákok egyértelműen érezhettek, hogy közös munkáról van szó. A tervezéssel töltött órákat, a projekt bemutatására szánt időt a két pedagógus közösen vezényelte, egyenlő félként. Az interjú során három központi kérdés köré csoportosultak a reflektív gondolatok: 1) mit adott a projekt a mentoráltnak szakmailag? 2) mennyiben és hogyan járult hozzá a tanárrá válásához? 3) milyen nehézségek és problémák merültek fel a projekt közben.

Egészen egyértelmű a hallgató válaszaiból, hogy nagyon sok hozadéka van ennek a tevékenységnek számára is. Az első benyomása, miután vázoltam neki a feladatot az volt, hogy egyszerre volt izgatott és tartott a feladattól. Azt feltételezte, hogy a magyar tanári társadalom nincs hozzászokva ahhoz, hogy „hátralép egyet, majd még egyet” és a diákokra bízta teljes egészében a feladat megkeresését, elkészítését és ezeknek bemutatását. Ezért is volt érdekes élmény az elejétől fogva a projektoktatás egészen a majdani végig. A projekt mutatott egy új utat a közoktatásban belül. Úgy véli, működőképes az, ha a tanár a háttérbe vonul és a diákok magukat irányítják minden munkamenetben. Megerősítette benne a képet, hogy a középiskolában (itt gimnáziumban) tanuló diákok közelebb vannak a fiatal felnőtt státuszhoz, mint a gyermekhez. Az osztály példája bizonyítja, hogy 14-15 éves diákok, akik korábban nem találkoztak ezzel az oktatási módszerrel, segítségképp kapnak két tanárt, akik korábban nem tanítottak ezzel az oktatási módszerrel, egy olyan témában, ami erősen megosztó a társadalomban, micsoda munkákat képesek összerakni. Szerinte bátorságot adott a projekt. Fontos tapasztalata, hogy legyen mersze kilépni a megszokott, komfortossá váló keretek közül és kockáztasson, mert, ha sikerül, egy életre szóló élményt tudunk adni a diákoknak, valamint egy sor képességük és készségük fejlődik a projekt készítése közben.

A kérdésre, hogy mennyiben és hogyan járult hozzá tanárrá válásához, a következőképpen foglalható össze a válasza. Nem tud magán kívül olyan hallgatót, aki a gyakorlatán projektmunkát csinált, egy, alapvetően nem projektmunkával oktató intézményben. Megerősíti, hogy ez óriási versenyelőnyt jelent számára a többiekkel szemben. Megismerte a projektmunka módszerét, az előzményeit, a működését és az értékelését. Saját bőrén tapasztalta, milyen buktatói lehetnek ennek a módszernek. Nagyon érdekes volt a diákok magatartása a témaválasztásban, csoportalakításban, csoportmunkában, döntési mechanizmusokban, előadásban és egymás értékeléseiben. Fontos tanulság, hogy a diákok olykor nélkülünk, tanárok nélkül tudnak a legjobban fejlődni bizonyos aspektusokban. Legitim gondolat, hogy már a 14-15 éves korosztály is képes önállóan igen komoly munkát összerakni. Úgy véli, biztosan fog még projektmódszert alkalmazni. Tapasztalatot szerzett abban, mit kell másképp csinálni majd, ahhoz, hogy eredményesebb legyen a módszer és mit kell pontosan úgy csinálni, ahogy közösen csináltuk. Alapvetően érdeklődik az alternatív/ modern tanítási módszerek felé, ezért is örül, hogy részt vehetett ebben a projektben.

Mivel ezt az oktatási módot a mentor is először próbálta ki ilyen körülmények között, a szakirodalom beható ismerete után, felmerültek olyan problémák, nehézségek, amelyek tanulással szolgáltak mindkét projektgazdának. Jól jellemzi ezt, hogy az előzetes időbeli tervezet, amely alapján tavaszi szünet előtt be kellett volna fejezni a projekteket, annyira sikerült, hogy május első hetében maradt még két projekt. Az időbeli elcsúszás várható volt, egy sor esemény szólt közbe. A témák kicsit körülményesen akartak a diákoktól érkezni, amiatt már hamar csúszásba kerültünk. A fegyelmezés, büntetés a projektmódszer miatt nem jöhetett szóba. Szerencsének gondoljuk, hogy végül könnyen összejöttek a csoportok a témákkal. A legnagyobb nehézség számára az volt, amikor a szünet előtti utolsó órát arra használtuk fel, hogy megszervezzük a csoportokat és megbeszéljük velük, mihez fognak kezdeni a szünetben. Azaz, elmentek ezután egy hét szünetre, azzal a céllal, hogy valósítsák meg a projektjeiket, egyedül, úgy, hogy csak online érnek el minket. Bár biztosítottuk őket felől, hogy elérhetők vagyunk, semmi kontrol nem volt a kezünkben – úgy éreztük. Az első projekt bemutatás egyértelműen sikertelen volt, mert az első csoport nem készült fel időre, mi pedig ragaszkodtunk a prezentáláshoz. Nehézség az értékelés, hiszen hagyományos módszerrel - érdemjegy próbálunk értékelni, egy nem hagyományos módszer keretei között készült munkát.

Nehéz volt összeállítani az értékelő táblánkat, de ennek ellenére, úgy véli, nagyszerű lett: a csoportok magukat és egymást is értékelik. A csoportok értékelését máshogy láttuk, a mentor mélyebben akarta a csoportok értékelését, a mentorált erre nem volt felkészülve. Az érdemjegy kiosztása sem egyszerű, óriási munka minden értékelést összegezni és úgy dönteni.

Összegezve a fent leírtakat alapján levonható az a következtetés, hogy a projektfeladat a mentorált számára is felismert és megfogalmazott előnyökkel szolgált. Mindenképpen segítette a diákokhoz való viszonyulást, a mentorral való közös együttműködést és a módszertani arzenál szélesedését. Ugyan voltak olyan nehézségek, amelyekkel meg kellett küzdeni, ill. voltak olyan döntések, amely kapcsán meg kellett egymás ellen érvelt mentor és mentorált, pozitívan élte meg a folyamatot.

5. Összegzés

A dolgozat célja, hogy a mindenkori társadalmi elvárások által előhívott modern pedagógiai változásokat követve, megvizsgáljon egy olyan módszert, ami alapvetően a problémamegoldásra fókuszál, a diákoknak együttműködési lehetőséget és szabadságot biztosít a folyamat során, a projektmódszert. A projekt nem újdonság a pedagógiai gyakorlatban, ugyanakkor nem vált még általánossá a használat a mindennapi tanulási-tanítási tevékenységekben. A szakirodalomból látható, hogy évtizedekre visszanyúló története során több megközelítés is született, alapvetéseit több országban is definiálták. Mivel a projekt nem kizárólag pedagógiai fogalom, meg kellett határozni, hogy pontosan milyen formában és milyen keretekkel ágyazható be nevelési-oktatási tevékenységbe.

Az a feltételezés, hogy ez a módszer hatékonyan támogatja a mentorálási folyamatot, ill. segíti a diákok motivációját, problémaérzékenységét, beigazolódni látszik a dolgozat által bemutatott bibliai témájú projekten. A komplex feladatban való részvétel nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a tanulók felismerjék és profitáljanak a csoportos együttműködésből, könnyebben észrevegyék a részleteket, közelebb kerüljenek egymáshoz, valamint elkötelezettebbek legyenek társaik és a tanulás iránt. Azt is megállapíthatjuk, hogy jótékonyan hat a tanárral és a társakkal való viszonyra, ugyanakkor nem rontja az eredetileg is jó kapcsolatot egyikhez sem. A diákok kreativitását segíti, ha együtt kell megoldaniuk egy olyan problémát, amelyet ők maguk találtak ki. Továbbá stimulálta a reflektív gondolkodásukat, fejlesztette az önértékelésüket, amikor a produktumokat pontozták.

A tanárjelölt és a mentor közös munkája során világossá vált, hogy nem csak a diákok munkájára hat kedvezően egy projekt lebonyolítása. A mentorált sokat tanult a tervezőmunka fontosságáról, fejlődött a kollégákkal és diákokkal való kommunikáció területén, ill. megtapasztalta azt a szerepet, amelyre a háttérbe húzódás, facilitálás jellemző. Fontos tapasztalatot jelentett számára, hogy a diákok reflektív gondolkodását nagyban segíti ez a módszer, ill. az, hogy milyen összetett feladatot jelent egy ilyen tevékenység értékelése.

A dolgozat, mivel a szakirodalomban összefoglalt fogalmakat és folyamatokat követi, ill. bizonyítja azok hatékonyságát, felhasználható további projektek megvalósításának alapjául. További kutatás témáját képezheti, hogy az érettségi

követelményeit, és a NAT által meghatározott tananyagtartalmakat mennyire lehet összeegyeztetni egy ilyen típusú feladatmegoldással úgy, hogy ne sérüljön a diákok szabadsága, ami a témaválasztást illeti. Érdekes lehetne azt is vizsgálni, hogy az értékelés és vizsgaszabályzatokba hogyan lehetne megjeleníteni a projektek pontozását, és hogyan lehet őket jeggyel ellátni, egységes, iskolai szinten.

Summary

Despite the vast research by various pedagogical experts on project-based learning, rarely has it been used in the everyday practice of Hungarian teachers to develop students and implement the method in teacher-mentoring. After defining the theoretical background of the aforementioned concept and establishing the steps of a pedagogical project, this study aims to research its effects on students and a trainee teacher. The study presents a practical implementation of a project related to the Bible, following the theoretical implications of previous research papers. The study also includes the outcome of the project as well as their assessment. Based on a questionnaire filled out by the participants and an interview with the trainee teacher, the main finding is that project learning has a positive impact on students' motivation; their attitude towards their teacher, peers and learning in groups; as well as on their creativity. The project fostered the trainee's communication skills with students and teachers and improved their ability to plan and carry out a complex problem-based activity.

Irodalomjegyzék:

- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs, G. – Szabó, E. (2008): Karnevál. Pedagógiai projekt a játékos tanulás, a kompetenciák fejlesztésére. In.: Radnóti, K. (szerk.): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio, Budapest.
- Hegedűs, G. (1998): A projektmódszer elmélete. In: *Projektmódszer I.* Hírös Akadémia, Kecskemét.
- Hegedűs, G. (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar,
- Hegedűs, G. (2009): Projektbankok helye a nevelésben. In: Hegedűs Gábor (szerk.): *Projektpedagógia – Projektmódszer*, XI. sz. 131 - 148. o.
- Henczi, L. (2008): *Projekttervezés és projektmenedzsment*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Nonprofit Képzési Műhely, Budapest.
- Hortobágyi, K. (1991): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Józsa, K. (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*. 102. évf. 1. s. 79-104. Kecskemét.
- Kilpatrick, W. H. (1918): *The Project Method*. Teachers College, Columbia University, New York City.
- Kilpatrick, W. H. (1996): A projekt módszer. In: Celler Zs. (szerk.) *Válogatás a 20. század külföldi pedagógiai irodalmából*. OPKM, Budapest.
- Kovátsné, N. M. (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 68-74. o.
- Kővári, I. – Bogáthné, E. J. (2010): *Projektpedagógia*. Nyugat-magyarországi Egyetem. Sopron.
- M. Nádasi, M. (1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p.368- 392
- M. Nádasi, M. (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- M. Nádasi, M. (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Revákné, M. I. (2011): *Projektmódszer, projektoktatás*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen
- Szira, J. (2002): A projektmódszerről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.sz. 134-154.

Ábrajegyzék

1.1. ábra: Szervezési módok	6
4.1. ábra: Tanulói válaszok, problémák megoldása.....	43
4.2. ábra: Tanulói válaszok, csoportmunka.....	44
4.3. ábra: Csoportmunka, tanulói válaszok.....	45
4.4. ábra: Kreativitás, tanulói válaszok.....	45
4.5. ábra: Elkötelezettség, tanulói válaszok.....	46
4.6. ábra: Csoportban dolgozás és elköteleződés, tanulói válaszok.....	47
4.7. ábra: Információk befogadása, tanulói válaszok.....	47
4.8. ábra: Az aprók részletekre irányuló figyelem, tanulói válaszok.....	48
4.9. ábra: Csoportos önállóság, tanulói válaszok.....	49
4.10. ábra: Tanuláshoz való viszony, tanulói válaszok.....	50
4.11. ábra: Társakhoz való viszony, tanulói válaszok.....	51
4.12. ábra: Tanárhoz való viszony, tanulói válaszok.....	52

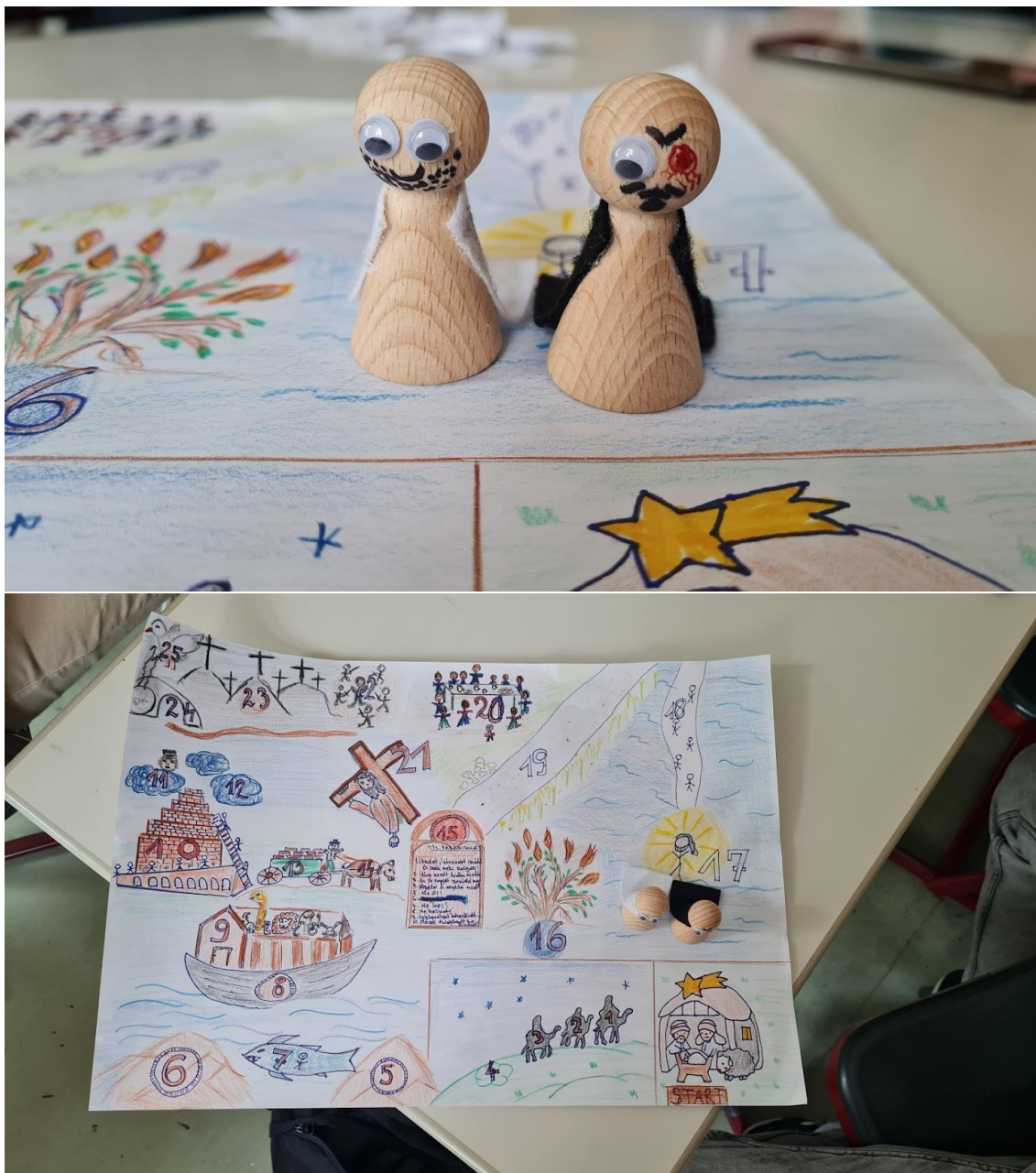
Mellékletek

1. melléklet

NÉV	Feladat
Antalovics Renáta	leöveys diákok és a Biblia
Czeglédi Zsigmond	leöveys diákok és a Biblia
Dibácsi Gergely	A Biblia népszerűsége különböző korú, nemű és felekezetű emberek körében
Dörnyei András	A Biblia népszerűsége különböző korú, nemű és felekezetű emberek körében
Dörnyei Hanga	apokrif hol találták meg és miért nem kerültek be a Bibliába
Fekete Dávid	képregény Jézus szenvedéstörténetéről
Felvinczy Csongor	társas
Fenyvesi Liliána	képregény Jézus szenvedéstörténetéről
Füredy Balázs	társasjáték
Hargitai András	leöveys diákok és a Biblia
Hetzmann Hont	Interjú az utcán vallási kérdésekkel
Hidvégi Bettina	Hogyan lehetne olvashatóvá/érdekessé tenni a Bibliát a fiatalság számára(plakát)
Hollósy Ádám	Interjú az utcán vallási kérdésekkel
Kása-Gál Borisz	leöveys diákok és a Biblia
Kohr Rebeka	Hogyan lehetne olvashatóvá/érdekessé tenni a Bibliát a fiatalság számára(plakát)
Lengyel András	A Biblia népszerűsége különböző korú, nemű és felekezetű emberek körében
Lép Viktória	Hogyan lehetne olvashatóvá/érdekessé tenni a Bibliát a fiatalság számára(plakát)
Lestyan-Goda János	interjú pappal

Magos Emese	Bibliai variety tv műsor (különböző adás blokkok)
Mayer Dániel	Bibliai variety tv műsor (különböző adás blokkok)
Mohos Péter	interjú pappal
Mucsi Tamás	A Biblia népszerűsége különböző korú, nemű és felekezetű emberek körében
Muzsai Máté	társasjáték
Müller Bianka	apokrif hol találták meg és miért nem kerültek be a Bibliába
Nádori Gáspár	Bibliai variety tv műsor (különböző adás blokkok)
Németh Marcell	interjú pappal
Pasku Martin	A Biblia népszerűsége különböző korú, nemű és felekezetű emberek körében
Rimanóczy Máté	interjú pappal
Szép Tamás	Bibliai variety tv műsor (különböző adás blokkok)
Tóth Gergely	apokrif hol találták meg és miért nem kerültek be a Bibliába
Tóth Máté	Interjú az utcán vallási kérdésekkel
Ürmös Dániel	képregény Jézus szenvedéstörténetéről

2. melléklet



The collage features a reproduction of Leonardo da Vinci's 'The Last Supper' at the top. Below it are several hand-drawn sketches with handwritten Hungarian labels:

- Top right:** A sketch of Jesus with the label "Jézus emlékeztet" (Jesus reminds).
- Middle right:** A sketch of Jesus with the label "Vegyétek, egyétek, ez az én testem!" (Take, eat, this is my body!).
- Middle left:** A sketch of a man with his hands clasped in prayer, labeled "Áldozatközlés" (Communion).
- Bottom left:** A sketch of a man in a blue robe, labeled "János kálváriája" (John's Calvary).
- Bottom center:** A sketch of a man in a red robe, labeled "János kálváriája" (John's Calvary).
- Bottom right:** A sketch of the Crucifixion, labeled "Jézus kereszten" (Jesus on the cross).
- Far left:** A sketch of a man in a blue robe, labeled "János kálváriája" (John's Calvary).

4. melléklet

https://drive.google.com/drive/folders/1Fj_ybyxx8lRjqor96mtj0fss_1YiBDmL?usp=sharing

5. melléklet

<https://www.youtube.com/watch?v=33x5x1bhfgM>

6. melléklet

<https://drive.google.com/drive/folders/14uD0DFnwQoO88AlBQszlUDr1Y8rB1tXk?usp=sharing>

7. melléklet

https://drive.google.com/drive/folders/1Y8kfmXiznZU403g98GS5j8VYeg98_w5O?usp=sharing