

Vincze Beatrix

A PROJEKTOKTATÁS JELENE A KIHÍVÁSOK TÜKRÉBEN

A projektmódszer alkalmazásának tapasztalatai a tanárképzésben

Bevezetés

A tanulmány a projektoktatás elméletének és gyakorlatának aktuális kérdéseit kívánja bemutatni, az általános összefüggések mellett, az Eszterházy Károly Főiskola tanárképzésének gyakorlati tapasztalatait elemezve. A nappali tagozatos, BA képzés és a mestertanárképzés, döntően levelező tagozatos hallgatóinak projekttapasztalatainak feldolgozásával szeretne árnyalt képet adni a jelenlegi pedagógiai módszertani kultúráról, különös tekintettel az iskolai projektek változatos formáinak elemzésével. Mindkét képzési forma lehetőséget ad a projektmódszer hatékony alkalmazására, kiemelt szerepet kap a mesterképzésben meghirdetett Projektpedagógiai kurzus, amely iránt folyamatosan nagy az érdeklődés, ám más tantárgyak esetében is sikeresen integrálható a módszer. A többféle tananyag feldolgozásában hatékonyan megjelenő projektmódszerhez a különböző életkorú és előképzettségű hallgatók viszonya rendkívül ellentmondásos. Ha azt feltételezzük, hogy nincs már olyan diák, aki nem csinált volna projektet, és alig akad olyan pedagógus, akinek ne lennének tapasztalatai a projektmódszerről, akkor sajnós tévedünk. Az utóbbi évek látványos nagy projektlendülete és a számos tanártovábbképzés ellenére, határozottan vegyes képet mutat a magyarországi projektpedagógia gyakorlata. A képzésben lévő hallgatók kérdőíves kikérdezése és a szemináriumi tapasztalatok összegzése mellett, kiváló lehetőséget ad az elektronikus portfólióba feltöltött projektmunkák és az ebben a témában született szakdolgozatok elemzése. A vizsgálat a mennyiségi mutatók mellett törekszik arra is, hogy a projektmunkák tartalmi elemzésével a minőségi különbségeket is megragadja, a magyar projektgyakorlat sajátosságait összegezze.

Projektoktatás a kihívások tükrében

Az ezredforduló globális kihívásai erőteljesen középpontba állították az oktatás kérdését. A tudás társadalmának igényei szerint az alkalmazható tudás felértékelődött, a gazdasági és a társadalmi kihívások a gyakorlatban hasznosítható tudásformákat helyezik előtérbe, amelynek megfelelően a kompetencia alapú tanítás igénye fogalmazódott meg. Az oktatás expanziója számos problémát vet fel, egyrészt az oktatás minőségével és hatékonyságával kapcsolatban, másrészt a hangsúlyok megtalálásának kérdésében. (Halász, 2001) Folyamatosan felmerül a megújulást szolgáló tantervi reformok kapcsán a tartalmi elemek meghatározása, ezek szűkítése és bővítése. A leghangsúlyosabb problémának ma az oktatás hogyanját, a módszert tekintjük. Az 1968-as diáklázadást követően kibontakozó nemzetközi oktatási reformok alaposan átrajzolják mind tartalmi, mind módszertani szempontból az tanulás-tanítás gyakorlatát. Az UNESCO 1972-es jelentésében J. Delors kiemeli, hogy az embernek el kell sajátítania a tanulás módszertanát (to learnig to know), továbbá meg kell tanulni a megfelelő képességek és készségek birtokában dolgozni (learning to do) ahhoz, hogy megfelelően hatni tudjon környezetére. A többi embertárssal való sikeres együttműködés érdekében meg kell tanulni együtt élni (learning to live together). A sikeres élethez pedig tudni kell élni (learning to live), azaz a megfelelő életvezetési technikának az ismeretében élhetünk csak teljes és felelősségteljes életet. (Delors, 1972/1997)

Az oktatás és a gazdaság versenyképessége egyre szorosabban összefonódik, a globális tőkemozgások, piacok, a munkaerő nemzetközi áramlása az oktatás és a munka új kapcsolatát sürgetik. Az új stratégia a 21. századra szükségessé teszi az egészséges gazdaság, a decentralizáció, a versenyképesség és a szolidaritás elvének megvalósítását. (Halász, 2001) A gazdasági világválság még inkább felértékeli az oktatás és a munkaerő piac közötti szoros összefüggést. A növekvő munkanélküliség, a pénzforrások hiánya még inkább a képzések hatékonyságát és minőségét helyezik előtérbe, erőteljes célként jelölve meg a munkanélküliek arányának csökkentését, azaz a piaci igényeknek adekvát képzési formák előnyben részesítését, ami napjainkban főként a természettudományos és műszaki területeket jelenti. (Barroso, 2010) Az információs és kommunikációs forradalmat követő posztindusztriális társadalmakban, a hír korlátlanul áll mindenki rendelkezésére, így a központi szabályozással szemben megerősödik az egyéni érdekelttség. Az uniformizmust felváltja az individualizmus, az ellenőrzés helyett teret kap az önálló gondolkodás, a centralizáció átadja a helyét a decentralizációnak. (Z. Karvalics, 1999) Újrafelfedezésre kerülnek a két világháború között oly népszerű reformpedagógia iskolák. Túl azon, hogy divatosá válnak és kiegészülnek az alternatív iskolák sorával, a közoktatás folyamatosan merít a re-

formpedagógiai modellek módszertani kultúrájukból, sőt a gyógypedagógia egyénre szabott fejlesztése is visszaköszön a mai gyakorlatban. A jelen és a jövő iskolájában az oktatás egyéniesítése, az egyénre szabott tanulási programok jelentik az előrelépés irányát. A mai magyar iskolakultúrában is tetten érjük ennek a tendenciának több elemét: jelen van a projektmódszer alkalmazása, a kooperatív tanulás. A NAT biztosítja a kompetencia alapú tanulást, az Országos Kompetenciamérés pedig lehetővé teszi a tanulói, tanári és az iskolai teljesítmény nyommon követését, ha szükséges a beavatkozást, egyéni fejlesztés formájában, csoport, osztály, akár iskolai szinten. (Halász, 2007)

A társadalmi változások között számos olyan jelenség van, amelyekre az oktatásnak reagálnia kell, hogy jövő netgenerációja megfelelő tudással, cselekvő képes, környezetét felelősen birtokló és átalakító tevékeny polgárrá válhasson. A 21. század elejére átalakult az iskolai képzés struktúrája, magának az iskolának a léte is sokak számára megkérdőjeleződik. A fiatalok tanulásának ideje ugyanakkor jelentősen kitolódik. Eltűnt az első kézből származó tapasztalati élmény, mediatiszálódott a tapasztalat- és információszerzés. Csökkent az értelmes, önálló felelősséggel járó tevékenységeknek a lehetősége, ezzel jelentősen csökken az tanulók valóságos élettapasztalata. A fiatalok és a felnőttek világának tapasztalati élménye gyökeresen más, különösen az információs technikák használatában, a nemzedékek között kialakult technikai rés nem hidalható át. A netgeneráció IKT kompetenciája behozhatatlan a digitális bevándorló idősebb nemzedék számára, mára nincs titok többé, minden információ elérhető. Az iskola egyre kevésbé tudja megtervezni, ellenőrizni a diákok szabadidejét, a szocializációs folyamatokban felerősödik az iparilag előállított késztermék, a tömegkultúra. A tradicionális értékek válsága, a polgári kiscsalád felbomlása a Patchwork-családok új jelenségét hozta magával, amely egyben számos újnevelési problémának a kiindulópontja. (Jank, Werner, 2006) A kihívások arra ösztökélik az oktatást, hogy hatékony módszerekkel olyan adekvát tanulási tartalmakat, képességeket és készségeket alakítson ki, amelyek segítenek a jövő nemzedékének az alkalmazkodásban, a megfelelő válaszok megtalálásában, a boldogulásban. Ebben az útkeresésben kínálkozik kiváló lehetőségnek a projektmódszer, amit ma sokszor új „fegyverként” vetünk be, ám nagy múlttal rendelkezik, és szerteágazó gyakorlata van.

Projektoktatás, projektmódszer, pedagógiai projekt – fogalmak és értelmezési különbözőségek

A projektoktatás hazai gyakorlata él a nemzetközi szóhasználat szinte valamennyi formájával. Egységes definíció hiányában, rendszerint a projekt-szakirodalom egyik gúruját szokás segítségül hívni. Ha a leggyakorlatiasabb fogalmi meghatározást keressük, akkor Karl Frey, svájci pedagógust tekinthetjük jó választásnak:

„A projektmódszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, amely egy felmutatható eredményhez vezet.” (Frey, 1982)

Két szempontból is érdemes a fogalmat kiemelni. Frey a projektekkel kapcsolatban kiindulópontnak tekintette Dewey-t, így a szóhasználatban is az amerikai irodalmat követi, tartalmában, pedig a Dewey által kidolgozott mintát, a tanulók érdeklődése alapján, a tanulást közös cselekvésként értelmező tevékenységet érti. Érdemes kiemelni és szem előtt tartani, hogy a projektmunka lényege a tanulói érdeklődés, a szabad témaválasztás, az öntevékenység és önszervezés. A mai pedagógia gyakorlatban a legtöbb félreértés abból adódik, hogy a gyermek érdeklődése, önálló jelenléte kimarad a projektekből.

Dewey tanítványának, Kilpatricknak az érdeme a projektmódszer fogalmának meghatározása. Szerinte az ember életét a társadalmi célokkal összhangban valószínűsíti meg, miközben annak erkölcsi terhét is viseli. Így a projekt maga az élet, társas tevékenység, céltudatos munkára nevel, felelősséget ad, de egyben elégedetté is tesz, megtanít a kitartó munkára, leginkább a demokratikus társadalmi környezetben segít sikeresnek lenni. A projektmódszer kritériumait a következőkben látja: célvezérelt tapasztalatszerzés, teljes értékű aktivitás, lehetőség a célmeghatározás és döntéshozatal megtanulására, tartós érdeklődésből fakadó cselekvés, amely meghatározza a magatartás etikai minőségét. (Kilpatrick, 1918.)

A német nyelvterületen a didaktika szóhasználatának megfelelően a projekt-oktatás fogalma nyert létjogosultságot. A didaktikai elvekhez (célokhoz) rendelik az oktatási koncepciókat, formákat, amelyekhez megkeresik a megfelelő módszereket (Jank, Meyer, 2006). Az egységes fogalom hiányában a projektszakirodalom kiválóságai a pedagógiai projekt kritériumainak megadásával, esetenként bővítésével igyekeznek aktualizálni, pontosítani a fogalmat. A német pedagógia szaktekintélye, H. Gudjons szerint a pedagógiai projekt tíz kritériuma a következőkben foglalható össze:

1. A projekt nyílt, szituatív tanítási-tanulási forma, amely a problémát az életből meríti. Nemcsak maga a téma tartalmaz oktatási értéket, hanem a projektben résztvevők vitája, maga a projektkezdeményezés is.

2. A projektoktatásban a résztvevők érdeklődésén alapul a témaválasztás. A projekt tartalma visszatükrözi a közreműködők érdeklődését, amely a projekt során, a gyakorlati tevékenységeken keresztül fejlődik, segít az életszerű helyzetek megélésével.

3. A projektmunka jellemzője az önszervezés és önálló felelősségvállalás. A projektben a tanulók jelölik meg a módszereket, önállóan tervezik meg a tevékenységet, tanár pedig segíti ebben a diákokat.

4. A társadalmi gyakorlat releváns részét képi a projekt, azaz a társadalmi valóság egy szegletét képviseli, kapcsolódik a lokális vagy regionális élethez.

5. A projektmunkátcélirányos projekttervezés és cselekedet jellemzi. A tanulási célok minőségét, a cél elérésére választott és alkalmazott kvalitások határozzák meg.

6. A projekt produktum (termék) orientált: a munka eredményének használati értéke adja az oktatás végeredményét, amely az alkotók számára értelmes, hasznos és fontos, lehetőség az önellenőrzésre.

7. A projektmunkában sor kerül valamennyi érzékszerv bevonására: a fej, orr, fülek, szemek, száj, kezek, érzések és érzetek is integrálódnak a tanulási folyamatba. A valóság tapasztalati élmények alapján történő feldolgozása válik lehetségessé.

8. A projekt szociális tanulási forma: az együttműködés és a kooperáción keresztül, az interakciókban elsajátíthatók és megtanulhatók a viselkedési modellek.

9. Interdiszciplináris tanulás: a valóság összefüggéseinek a tantárgyi korlátokat átlépő, komplex értelmezése, amelyet a team-teaching segítségével lehet megvalósítani.

10. A projekt lehetőség szerint érintkezik a tanítási folyamattal (a curriculummal), optimális esetben annak integráns része, amely kritérium egyben a projektoktatás határát is jelenti (Gudjons, 1986).

A fogalmi pontosításokban, a kritériumok bővítésében jelentős szerepet kapnak Bastian, Gudjons 1986, Frey 1982, Hänsel, 1996, Schratz, 1997, Wicke, 2004. (Jank, Meyer, 2006)

A projektoktatás hazai tolmácsolója Hortobágyi Katalin.

„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.” (Hortobágyi, 1991)

M. Nádasi Mária 2003-ban megjelent összefoglaló munkájában, a német szerzők nyomán: a projekt – összetett, komplex feladat elvégzésének feltételeit, folyamatát, eredményeit meghatározó terv. A pedagógiai projekt témája összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származik. A projekt magába foglalja a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározását, a munkamenet és az eredmények megtervezését, kivitelezését és az eredmények prezentálását. (M. Nádasi, 2003) A projektpedagógia, mint stratégia jelenik meg, amely a pedagógiai projekttel való tanulást, a céloktól függően a stratégia részeként értelmezi. Ebben az értelemben beszélhetünk többféle projektstratégiáról, akár iskolai (helyi) projektstratégiáról. (Hegedűs, 2002).

A projekt szót gyakran használjuk, az élet más területein is megszokott munkaforma, ezért érdemes a pedagógiai projektet elhatárolni, pontosítani, ebben segítenek a kritériumok. A gyakorlati életben sokszor a projekten csak a tervet értjük, ám a pedagógiai projekt komplex cselekvéssor, amelynek négy fontos lépése van: 1. témaválasztás, 2. tervezés, 3. kivitelezés, 4. értékelés. A négy szakaszban, amelyek további alszakaszokra bonthatók, a tanulók egyenrangú bevonása szükséges. Ha a projekt jellege, a tanulók életkori sajátosságai vagy a tananyag ezt nem teszi lehetővé, és nagyobb a tanári irányítottság, illetve nem teljesülnek a kritériumok, akkor projektorientált tevékenységről beszélünk. A projektmódszerrel történő tanulás előnye, hogy lehetőséget ad a holisztikus szemlélet alkalmazására, a komplex készségfejlesztésre, a kooperáció és az autonómia fejlesztésére, a differenciálásra, a rugalmas tervezésre. (Frey, 1982, Hortobágyi, 2002, M. Nádas 2003)

A projektmódszer a hazai közoktatásban jelen van a kisgyermekkorai neveléstől a felsőoktatásig, az alternatív és reformpedagógiai iskoláktól a közoktatásig. A projektmódszer egy régi új módszer, amely a két világháború közötti reformpedagógiai iskolák gyakorlatában, a tapasztalati tanítás hagyományai pedig a tanítóképzésben erősen jelen voltak, tehát nem gyökértelen. (Németh, 2003) A rendszerváltás előtti magyar reformkezdeményezésekben is megjelenik olykor egy-egy elem belőle (szentlőrinci iskola-modell), másrészt beszivárgott az idegen nyelvoktatás tankönyveivel, módszertani kultúrájával. Az első projektkonferenciát 1998-ban szervezik Kecskeméten (Hegedűs, 1998), de hamarosan hivatalosan is szabad utat kap. A projektmódszert 2003-tól kormányrendelet teszi legitimmé a közoktatásban, a 2004-05-ös tanévtől a kétszintű érettségi vizsga részét képezi a projekt több tárgyban is, például népmeser, biológia, vizuális kultúra tantárgyakból. A nemzetközi német nyelvvizsga (DSD) szóbeli részét is egyéni projektmunka képezi, de a tanulóknak és az iskoláknak lehetősége van, hogy olyan nemzetközi projektekben vegyenek részt, amelyek erősítik az európai dialógust a különböző nemzetiségű tanulók körében, segítik egymás elfogadását. (Verók, Vincze, 2012)

Projekt tapasztalatok: pro és kontra

A hazai pedagógusok nagy részének módja van tájékozódni a pedagógiai kultúra folyamatosan újuló elemeiről, és elsajátítani a leghatékosabb módszertani gyakorlatokat. A 21. századra megváltozott tanár szerep, inkább negatív érzéseket vált ki a kollégákból, úgy vélik, túl sok feladat hárul rájuk és az iskolára. Nehezen szembesülnek a megváltozott elvárásokkal, ám a hétköznapi nyomása arra ösztökéli többségüket, hogy tovább képezzék magukat, és igénybe vegyék a pedagógia modern eszköztárát. A nappali tagozatos hallgatók sokszor korábbi projektélmény hiányában nagy érdeklődéssel sajátítják el a projektpedagógiát. Az idősebb korosztály, akik a levelező tagozaton egészítik ki diplomájukat, élve

a mesterképzéssel, bár vegyes előzetes ismeretekkel, de motiváltan viszonyulnak a megújulást kínáló lehetőségekhez, az új módszerekhez. Általában elmondható, hogy az iskolai továbbképzéseknek köszönhetően – a kooperatív technikákat, a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, és a konfliktuskezelés módjait a gyakorló pedagógusok nagy része ismeri. A projekt módszer is ismerősen cseng, sőt legtöbb iskola gyakorlatában megtalálható. A leginkább jellemző téves értelmezés, hogy az iskolák szinte mindent projektnek neveznek, ami korábban sportnap, ünnep, farsang volt, anélkül, hogy lényegi változás történt volna annak megszervezésében. A lelkes projekttervezők leginkább a gyereket, mint aktív érdeklődőt, mint aktív cselekvőt felejtik ki a projektből.

A tapasztalati élmények megerősítését kívánta alátámasztani a projekt módszer alkalmazását vizsgáló nem reprezentatív kutatás, amely a következő feltételezésekből indult ki:

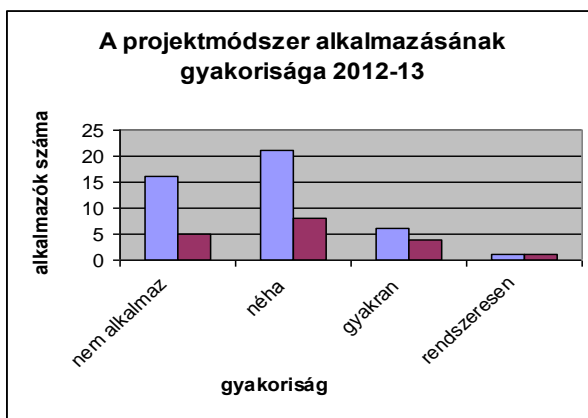
1. A nappali tagozatos hallgatók kevés projektélménnyel rendelkeznek, hiányosak a projekt módszerről az ismereteik.
2. A gyakorló pedagógusok jobban ismerik a projekt módszert, de ismereteik hiányosak.
3. A gyakorló pedagógusok egy része szívesen alkalmazza a módszert, de az általuk szervezett projektek, többségében „csak” a projektorientált oktatás kritériumainak felelnek meg.

A vizsgálatokat az EKF-en, 2009 és 2013 között, a nappali tagozatos BA-képzésben, és a levelező tagozaton, a mestertanárképzésben részt vevők körében végeztük. A Neveléstudományi Tanszék profiljának megfelelően többségében voltak a pedagógiai BA és a pedagógiatanár MA hallgatók. A 2009-10-es tanév első félévében 41 főt kérdeztünk meg a pedagógiai munka nehézségeiről, a támogatásának lehetőségeiről.¹ A nappali tagozatos képzésben 23 mesterképzésben tanuló hallgató projektismereteit követtük nyomon (ebből 18 pedagógiatanár). A 2011-12. tanév második félévében 46 fő levelező képzésben résztvevőt kérdeztünk meg a pedagógiai kompetenciák területén az előzetes elvárásokról és az elért fejlődésükről. Külön kérdésben kitértünk a projektoktatással kapcsolatos ismereteikre. A 2012-13. tanév őszi szemeszterében, 18 végzős, pedagógiatanár töltött ki hallgatói elégedettségi és az elektronikus portfólió használatáról szóló kérdőívet. A korábbi félévekben további 48 hallgatót kérdeztünk meg a portfólió tapasztalatairól. 2010 és 2018 között 120 tanári portfólió értékelése és öt Projektpedagógia szeminárium 110 projekt feladata járul hozzá a projekt tapasztalatok elemzéséhez. A kérdőívek eredményeinek összegzése mellett, a portfóliók értékelésekor az oktatók észrevételeinek figyelembevétele, a projektfeladatok tartalomelemzése (tartalmi és formai) és értékelése, illetve a személyes beszélge-

¹ A kérdőíves vizsgálatot a TÁMOP 4.1.2-08/1/B komponens 10. alprojekt (2009-11) keretén belül végeztük.

tések kapcsán szerzett ismeretek adják a projekt módszerrel kapcsolatos elemzés alapjait.

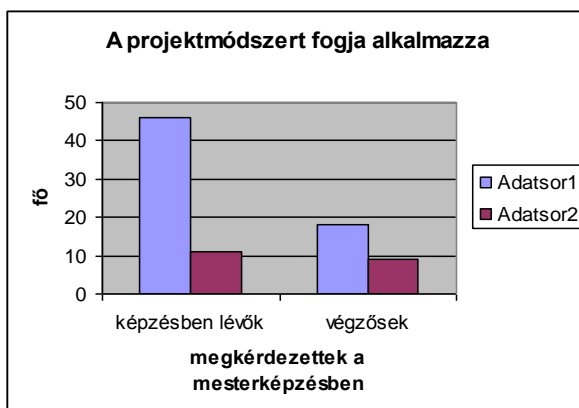
1. ábra: A projekt módszer alkalmazásának gyakorisága (2012-12), N:74



A projekt módszer alkalmazásának gyakoriságát vizsgálva a képzésben lévők-ről megállapítható, hogy a megkérdezettek kb. egyharmada nem alkalmazza a módszert. Csupán egy fő jelezte, hogy rendszeresen él a projekt módszer kínálta lehetőséggel. (Ez meglepő, mivel több nyelv szakos is van a hallgatók körében, akik gyakorló pedagógusok, és az angol nyelv könyvek többségében jelen van a „project” feladat.) A megkérdezettek fele válaszolta, hogy néha használja a módszert. A nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy szívesebben vesznek részt az iskolai projektben, amelyeknek a szervezése közös feladat, kisebb felelősséget jelent. A projekthez való viszonyt árnyalja, hogy a képzésben lévő 46 főből kilencen, a végzetek közül pedig négyen nem tanítanak. Az elő-képzettségüket tekintve a hallgatóknak egyharmada általános iskolai tanár, másik egyharmada óvopedagógus vagy tanító, a harmadik harmad pedig a pedagógia más területein dolgozik: gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, kollégiumi nevelőtanárok, pedagógiai intézetek munkatársai.²

A projekt módszerhez való viszonyt nem könnyű megváltoztatni, a heterogén összetétel ellenére csak kevesen vélik úgy, hogy tudatosan fogják alkalmazni a projekt módszert.

² Ez az arány az utóbbi két évben az óvopedagógusok, kisgyermekkorai nevelők, tanítók arányában tolódik el.



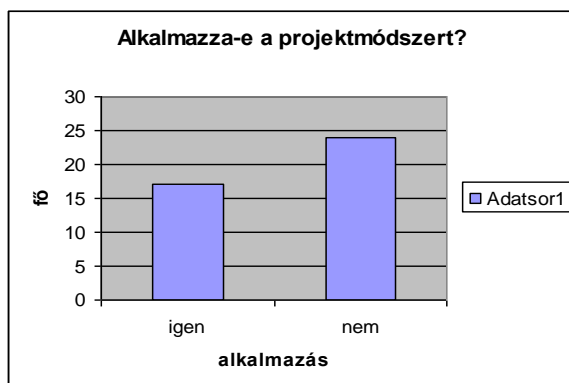
2. ábra: A projekt módszer iránti elkötelezettség
(N:74, Képzésben lévők: 46, végzősök: 18)

A képzésben lévők körülbelül 20% gondolja, hogy a projekt módszert beilleszti pedagógiai gyakorlatába. Sokan nem tartják összeegyeztethetőnek saját munkájukkal (mint fejlesztők, gyógypedagógusok, gyermekvédelemben dolgozók). Az iskola világában élők, függetlenül attól, hogy a tanításhoz nem közvetlenül kötődnek, szívesen vesznek részt az iskolai projekteken. A végzettek körében, remélve, hogy a több tantárgyban megjelenő módszertani ismeretek (Tanulás mestersége, Projektpedagógia, Pedagógiai tárgyak tanításának módszerei) hatására pozitívan változik az arány, a hallgatók fele gondolja, hogy projektet fog csinálni. Az iskolai gyakorlatok hatásáról sem szabad megfeledkezni, a középiskolákban eltöltött idő a legtöbb hallgató számára egy új világgal való megismerkedést jelentett. Az EKF Gyakorló Iskolája, illetve a referencia iskolák pedagógiai kultúrája megtermékenyítő hatást gyakorol a hallgatókra. Ezek a tapasztalati élmények tükröződnek vissza a projektattitűdjükben.³

Érdekes információkat adott a mentortanárok körében végzett felmérés, mivel ők valóban az iskola belső világának képviselői.

A mentortanárok közül négyen nem tanítanak, valamennyien általános iskolai vagy középiskolai tanárok. Meglepő, hogy az ő projekt kultúrájuk is viszonylag alacsony, több mint a fele a mentoroknak nem alkalmazza a projekt módszert. A tanórai megoszlás változatos képet mutat: angol, kémia, matematika, földrajz, informatika, osztályfőnöki óra, dráma és tánc került megjelölésre az iskolai közös projektek mellett. Elgondolkodtató, hogy nem jelenik meg a magyar, történelem és a fizika tantárgyakban.

³ A vizsgált 46 képzésben lévő a 2013-as tavaszi szemeszterben végzett, portfólióik projektreflexiói növekvő projekt elkötelezettségéről vallanak.



3. ábra: A mentorképzésben részt vevő hallgatók a projekt módszerről (2009-10) N:41

A helyi kvalitatív méréseket érdemes összevetni az országos vizsgálatokkal. Bár kevés országos mérés született ezen a területen, a kezdeti időszakhoz képest van előrelépés. Radnóti Katalin, 2006-ban 554 fős vizsgálatában megállapította, hogy az általános iskolai tanárok valamivel szívesebben (de kb. fele egyáltalán nem használja) alkalmazzák a módszert, mint a középiskolai tanárok (egyötöde nem alkalmazza). 1-től 5-ig terjedő skálán az általános iskolai tanárok 2,44-re, a középiskolai tanárok 2,09-re értékelték a módszert. A módszer iránti fogékony-ságban felfedezhető némi tantárgy-specifikusság, miszerint a magyar tanítók nyitottabbak a módszer iránt, mint a matematika (vagy fizika) tanárok. (Radnóti, 2006) A szakképzésben dolgozók körében végzett vizsgálat eredménye valami-vel kedvezőbb. 2,64-es átlagot kapott az iskolai kérdőív eredményeként a pro-jekt módszer, amelyet kiegészít, hogy az egyetemet végzettek kevésbé alkalmaz-zák, a nők pedig szívesebben élnek a módszerrel.⁴ A 2003-as *Jelentés a magyar közoktatásról* adatai szerint, amely 1200-as minta alapján készült: a tanárok 10% alkalmazza több tantárgyban a projekt módszert, 20% egy tantárgyban, 70% nem alkalmazza (Halász, Lannert, 2003).⁵

A projektek tartalmi elemzésénél vizsgálat tárgyát képezte a projektek téma-választása, időtartama, típusa, célja, közoktatás színtere (óvoda, iskola, szakkép-zés), továbbá a formai elemzésnek tárgya volt, hogy megfelelnek-e a projektek a projekt kritériumoknak. A vizsgált kb. 120 projektfeladat (szemináriumi feladat) és a portfóliók elemzésénél más tantárgyaknál bemutatott projektek, legtöbbször a multikulturális nevelés tantárgya vagy az iskolai gyakorlatok kapcsán felmerü-lő projektek kerültek megjelenítésre.

⁴ Sutyinszki Zoltán (2012, MA szakdolgozat, 2002)

⁵ 2005-ös saját vizsgálat eredménye (nem reprezentatív, 300 középiskolából 58 értékelhető válasz) megegyezik a 2003-as *Jelentések* adataival. Forrás: *A projekt módszer elmélete és gyakorlata*. (2007, PhD disszertáció)

A témaválasztás alapján megállapítható, hogy a leggyakoribb területek: a környezettudatos nevelés, környezetvédelem (Víz Nap, Föld Nap, erdei tábor). Rendkívül népszerűek az ünnepek, hagyományok (karácsony, farsang, húsvét, névadó), amelyek sok esetben korábbi iskolai programok átnevezését jelentik, valóságos projektelemek nélkül. A tanulók választhatnak, hogy a tanárok által megszervezett (egyébként ötletes) feladatok közül, melyiken vesznek részt. Minden pedagógiai intézményben jelen vannak a sportrendezvények (akadályverseny, túra, kirándulás), a tantárgyi projektek, versenyek, vetélkedők (angol, német, magyar, nemzetiségi, zenei, biológia) és a szakmai rendezvények.

Többségében egynapos (néha kettő vagy több) projektekre kerül sor, ami nem bontja meg a tanítás rendjét, mert egységesen érinti az intézmény egészét. A kisebb projektek délutáni rendezvényként egészítik ki az iskolai programot. A projektek célja a kompetenciafejlesztés különböző területei, némely esetben az egyéni fejlesztés igénye is megjelenik. Az óvodától jelen vannak, különböző intenzitással és eredményekkel, az általános iskola minden szintétől a szakképzésig, a kollégiumi nevelőtanárok gyakorlatáig.

A bemutatott projektek jelzik, hogy a projekttervezés lépéseit a többség jól ismeri, ennek ellenére a legtöbb projekt nem valódi projektet takar, hanem csak a projektorientált oktatás kritériumainak felel meg. A legáltalánosabb hiba, hogy a pedagógusok többsége nem tud elszakadni a régi gyakorlattól, úgy érzi magát biztonságban, ha ő mondja meg, mit kell csinálni. A gyerek érdeklődése, bevonása a tervezésbe szinte mindig elmarad! Ezen a ponton el is veszítettük a legfontosabbat, a belső motivációt, az önszervezés, a felelősség kialakításának a lehetőségét.

A projektek tartalmi elemei és a szemináriumi beszélgetések egyaránt arra utalnak, hogy a témaválasztásban a tanár a kezdeményező. Egyedi ötletek ritkán bukkannak fel, nem vagy csak ritkán jelenik meg az interdiszciplináris együttműködés igénye, általában nagy az iskolától, az iskolavezetéstől a függés. Az iskolai projektek, amelyek projektnap formájában jelennek meg a legkedveltebbek, és ha a diákok kezdeményezéseit nem vagy alig veszik is figyelembe, a tanárok az előkészítő munkát projektszerűen végzik. Így inkább a tanárok projektjéről beszélhetünk, ami viszont sok ötletet szabadít fel közöttük.

A legtöbb projekt produktum-orientált, elvétve bukkann fel egy-egy tanulási folyamatra épülő vagy kutató projekt. Ritkák a nemzetközi projektek, jól működik a szakképzésben a Leonardo program, az általános és a középiskolákban a Comenius-program, amely főként a külföldi partnerek kezdeményezésére sikeres projekteket hoz életre. A projektek gyenge pontja az értékelés, ami legtöbbször csak formálisan jelenik meg (tantestületi értekezleten beszámoló, a résztvevőkkel megbeszélés formában értékelés).

Az iskolai projektek ritkán mutatnak túl az iskola világán, alig vannak be a gyakorlati élet más területéről személyeket, a szülőket is leginkább csak közönségnek tekintik. A projektek lebonyolításában nehézséget jelent a pénzügyi felté-

telek előreteremtése, sokszor az alapvető eszközigény is gondot okoz. A tanórai kereteket átlépő projektekre, esetleg több tanárt mozgató projektet nem szívesen vállalnak a pedagógusok. A projektek során az osztályozás, mint nehézség fel sem merül, mert nincs a tanulási folyamathoz szorosan kapcsolható projekt.

A projektben részt vevő tanárok szinte kivétel nélkül lelkesek, nem az akadályokra fókuszálnak, hanem a diákok fejlődését segítő, az ő érdekeit szolgáló, minél érdekesebb és látványosabb projektekben gondolkodnak. A projektekkel járó többletmunka ellenére szívesen vállalják a terheket, legfontosabb célként azt tartják szem előtt, hogy a tanulói sikerhez jussanak. A megváltozott tanárszerep elfogadásával szervezővé, facilitátorrá alakulnak, a háttérből irányítás még kevésbé megy, de a feladatok differenciálásával, a team-munka szervezésével már jól boldogulnak. A régi beidegződések még erősen élnek, ezért felejtődik ki olykor éppen a tanuló a projektből.

Összegzés

A tanárképzés jelenlegi tapasztalatait összegezve megállapítható, hogy a projekt módszer sikerei még szerények Magyarországon. Sokak számára még hiányosak az elméleti ismeretek, másoknak a gyakorlatba átültetése okoz még nehézséget. A pedagógiai projektet, mint nyitott tanulási-tanítási formát, amely alapvetően a tanulói érdeklődésen és egyéni aktivitáson alapul, még a tanároknak csak egy része alkalmazza sikeresen. A projektoktatás kritériumai sok esetben nem érvényesülnek, az esetek többségében a projekteknek nevezett feladatok, csak a projektorientált tanulás jegyeinek felelnek meg. Sajnos, gyakran csak az iskolai események átnevezésében merül ki a projektgyakorlat. A projektek témaválasztásában megfigyelhető a tradíciókhoz való erős kötődés. A nemzetközi projektek kínálta együttműködési formák csak szűkösen kerülnek kihasználásra. A nemzetközi projektekbe bekapcsolódó iskolák jelentős előnyhöz jutnak azzal, hogy jó gyakorlaton keresztül ismerhetik meg a projekt munkát. A már jól működő, jelentős tapasztalatokkal rendelkező projektpartnerek sok segítséget adnak, példát mutatnak, motiválnak.

A projekt módszert alkalmazók többsége pozitívan vélekedik a módszerről, de nem tartja kizárólagosnak az oktatás színvonalának emelésében. Ereje egyelőre az újszerűségében van. Kevésbé tudatosul, hogy az új módszer jól kiaknázható a tanulók esélyegyenlőségének biztosítására, és lehetőséget ad a differenciálásra, segíti a hatékony integrációt. A diákok tanuláshoz való viszonyában sokszor hiányolt a felelősségteljes hozzáállás, a módszer segítségével pedig remekül fejleszthető az önálló munkavégzés, a tudatos tervezés, az önkontroll. Az iskola falain kívüli világgal szoros kapcsolatot teremtő, a gyakorlati élethez kötődő projektek segítik a tanulókat abban, hogy aktív felnőtté váljanak, a társadalom igazi, felelős polgárai lehessenek. A hazai projektoktatás még többnyire a tanórákon kívül zajlik, kevés a curriculumba épülő projekt. A projektvezetők álta-

lában megelégednek a projekt végtermékével, és ritkán alkalmaznak a projekteket lezáró differenciált értékelést.

Az eddigi mérések azt mutatják, hogy a projekt módszernek nem sikerült behatóan megjeleníteni a magyar közoktatásban. Bár biztató, hogy jó példákkal is találkozunk, és ma már nemcsak a reform- és alternatív iskolák pedagógiai kultúrájában van jelen. Örömteli az is, hogy tanítók és az óvopedagógusok egyre fogékonyabbak a módszer iránt, őket sokkal kevésbé korlátozzák az (tanórai) időkeretek. A kilencvenes évekbeli indulást követően lassan vált ismertté a projekt módszer. A magyar oktatásban már korábban meglévő kísérletek, reformpedagógiai hagyományok ellenére nem váltak a magyar iskolák nyitottá az új módszerek irányában, az oktatásban bekövetkező számos tartalmi és formai változás ellenére, nem ment végbe gyökeres módszertani megújulás. Érdemes lenne a kutatásoknak a módszertani kultúra elemzésére hangsúlyt fektetni. A projekt módszer esetében differenciáltan vizsgálni a különböző pedagógiai helyzetekben, iskolatípusokban: a projektek gyakoriságát, tartalmát, nagyságát, formáját, hatékonyságát. A magyar pedagógusok nagy része még ma is bizonytalan az új módszerek területén, az időhiányra, a többletmunkára, az új módszerek nehéz beillesztésére panaszkodva, szívesebben élnek a régi, bevált módszerekkel, holott a 21. század kihívásai egyre erősebben kopognak az iskola falain.

Irodalom:

- Bastian, J. ,Gudjons, H. (1986): Das Projektbuch. Bergmann und HelbigVerlag, Hamburg. 14-28.
- Bastian, J. ,Gudjon, H. (Hrsg.) (1988): Das Projektbuch. Bergmann - HelbigVerlag, Hamburg.
- Barroso, J. M.(2010): Európa – 2020 stratégiáról.
ec.europa.eu/europe2020/documents/president-barroso/index_hu.htm
- Dewey, J. (1912): Az iskola és a társadalom. Franklin Társulat, Budapest.
- Delors, J.(1997): Oktatás - rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI: századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk.)(2003): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
ebookbrowse.com/fa/falus-didaktika (Letöltés:2013.06.29.)
- Frey, K.(1982): Die Projektmethode. BeltzVerlag, Weinheim und Basel.
- Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER Kft., Budapest.
- Halász Gábor (2007): A jelen és a jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában.
[http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm](http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm)
(Letöltés: 2013.06.29.)

- Halász Gábor, Lannert Judit (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003.
www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar-0906176(Letöltés: 2013.06.29.)
- Hänsel, D.(1997): Mit Projekten beginnen.In: Handbuch Projektunterricht.
 BeltzVerlag, Weinheim.
- Hegedűs Gábor (szerk.)(1998): A projekt módszer elmélete. I-II. kötet. KTKF,
 Kecskemét.
- Hegedűs Gábor (2002): A projekt módszer III. OM és KFTFK Kecskeméti Főis-
 kola, Kecskemét.
- Hegedűs Gábor (2002): Projektpedagógia. KFTFK, Kecskemét.
- Hortobágyi Katalin (1991): A projekt módszer. Iskolakultúra, 5. sz.. 66-67.
- Hortobágyi Katalin (2002): Projekt-kézikönyv. Válogatás a hazai és a külföldi
 projektirodalomból. (Javított és bővített kiadvány), IF Alapítvány OKI,
 Budapest.
- Jank, W. ,Meyer, H. (2006): Didaktische Modelle.9. Auflage, CornelsenVerlag,
 Berlin.S. 304-338.
- Kagan, S. (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet KFT, Budapest.
- Kilpatrick, W. H. (1918): A projekt módszer (Fordította: Mayerné Zsádón Éva)
- M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár.
 ELTE BTK, Budapest.
- Németh András (2003): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tan-
 könyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak
 a pedagógusok a mai magyar iskolában?
members.iif.hu/rad8012/pedagogia/Oktatasi-modszerek.doc(Letöltés:
 2013.06.29.)
- Réthy Endréné (1997): A motiváció elmélete és gyakorlata a reformpedagógiá-
 ban. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete.Telosz Kiadó,
 Budapest. 150-163.
- Schratz, M. (1996): Gemeinsam Schulelebendigestalten. Anregungen zu
 Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Beltz Verlag, Weinheim.
- Verók Attila, Vincze Beatrix (2012): A projekt módszer elmélete és gyakorlata.
www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/.../0005.../41_projektmunka.pdf (Letöl-
 tés: 2013.06.29.)
- Wicke, R. E. (2004): Aktiv und kreativlernen. Projektorientierte Spracharbeit im
 Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Max HueberVerlag, Ismaing.
- Z. Karvalics László (1999): Iskolai hálózatok: a világgazdasági kihívásoktól a
 versenyelőny tervezésig.[epa.oszk.hu/00000/00035/00024/1999-02-ko-
 ZKarvalics-Iskolai.html](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00024/1999-02-ko-ZKarvalics-Iskolai.html)