

ÖSSZETARTÓ TÁRSADALOM

Tanári kézikönyv

1-4. évfolyam

Esztergomi Kata
Galambos Henriette
Zágon Bertalanné

TANÁRI KÉZIKÖNYV AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK 1-4. ÉVFOLYAMA SZÁMÁRA A PROJEKTTERVEK MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ

Készült az Európai Unió és
az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium megbízásából,
a 2002-es Phare "Összetartó társadalom megteremtése" c. program keretében.

Az egyes fejezetek szerzői:

Esztergomi Kata
Galambos Henriette
Zágon Bertalanné

Alkotó szerkesztő:

Kereszty Zsuzsa

Bíráló:

Vass Vilmos

Készítette:

Szabad Iskolákért Alapítvány

Copyright
Központi Pénzügyi és Szerződéskötő Egység.

Szerzők
Esztergomi Kata, Galambos Henriette, Kereszty Zsuzsa, Zágon Bertalanné 2005
ISBN 963 86871 0 X

Tartalom

Bevezető (Galambos Henriette)	3. oldal
Miért éppen projekt? (Galambos Henriette - Zágon Bertalanné).	8. oldal
A projektpedagógia gyakorlata (Zágon Bertalanné)	17. oldal
A projekt tervezése	17. oldal
A projekt megvalósítása	20. oldal
Értékelés	26. oldal
Tanulásszervezési módszerek a projektekben (Zágon Bertalanné)	35. oldal
Frontális szervezés	35. oldal
Beszélgetőkör	35. oldal
Kooperatív módszer	40. oldal
Drámajáték	48. oldal
Vita	50. oldal
A két alsó tagozatos projektről (Esztergomi Kata).	51. oldal
Érezd jól magad! (Az 1-2. évfolyam projekttervéről)	51. oldal
Értékeink (Az 3-4. évfolyam projekttervéről)	51. oldal
Felhasznált és ajánlott irodalom	53. oldal
Jegyzetek	54. oldal
Melléletek.	55. oldal

BEVEZETŐ

A projekt célja

Az Összetartó Társadalom projekt elsődleges célja a diszkrimináció nélküli, tolerancián alapuló, befogadó társadalom megteremtésének elősegítése. Ennek érdekében attitűdváltozás elősegítése helyi antidiszkriminációs kezdeményezések, kiterjedt média-kampány révén, elsősorban pedig a gyerekekre koncentrált oktatási programok segítségével.

A várható eredmény

A célok megvalósítását csak egy folyamat részeként képzelhetjük el. Nem várhatjuk, hogy az érintett attitűdök, készségek és képességek a projekt időtartama alatt érdemben változzanak. Azt viszont elvárhatjuk, hogy a projekt oktatási komponense ennek a folyamatnak meghatározó tényezője legyen, a résztvevőkben jelentős változást idézzen elő.

A családon kívül az iskola a társadalom legfontosabb szocializációs helye és lehetősége. Ezt a lehetőséget a mai gyakorlat nem használja ki kellőképpen. Többek között a célok tisztázatlanságából következik a hazai oktatási rendszernek az az uralkodó gyakorlata, amely jogállamban, dinamikusan fejlődő demokráciában idejétmúlt, anakronisztikus jelenségnek tekinthető. A szociális kompetenciák, az állampolgári attitűdök fejlesztése a jelenlegi iskolai gyakorlatnak, nevelési kultúrájának nem szerves része. Ez a praxis szinte kizárólag ismeretátadásra koncentrált, így a diákok már a kezdeti éveken elveszítik motivációjukat, az iskolát szükséges rosszként élik át; nem olyan helynek, ahol felfedezni, gyarapodni, feltöltődni, együttműködni lehet.

Olyan társadalmi közegben, amelyben a család nem kellőképpen tölti be szocializációs funkcióját, nem képes hitelesen közvetíteni azokat az alapértékeket, amelyek elsajátítása nélkül a gyerekek elveszettnek érezhetik magukat a világban, - ilyen közegben az iskolára sokszoros teher hárul.

Mindebből következik, hogy átfogó, együttműködésen alapuló, központilag is támogatott „beavatkozásra” van szükség, olyan beavatkozásra, amely hitelesen közvetíti a demokratikus alapértékeket, egyúttal megteremti a közvetítéshez szükséges, módszertani, szakmai, anyagi és technikai feltételeket. Ezt kísérli meg az Összetartó Társadalom projekt oktatási komponensében kidolgozott program.

Az Összetartó Társadalom projekt alapértékei:

Az Összetartó Társadalom megteremtésének alapértékei, amelyek a projekt különböző komponenseit átszövik:

- a *másság elfogadása* (másságon a különböző szociális háttérű, kultúrájú, képességű embereket értjük, tehát az elfogadást nem csak a romák elfogadásaként értelmezzük);
- a *bizalom megerősítése* a különböző társadalmi csoportok között (legfőképpen romák és nem romák között);
- az erős *szolidaritásra* való képesség;
- az aktív *állampolgári részvétel* a helyi közösségekben és a tágabban értelmezett társadalomban;
- helyi szintű *közösségi elkötelezettség*.

Fentiek alapfeltétele, hogy az ilyen társadalomban élő állampolgárok legyenek széleskörűen tájékozottak, legyenek képesek felelősséggel dönteni, együttműködni különböző társadalmi csoportok tagjaival, rendelkezzenek a problémamegoldás és a konfliktuskezelés képességével.

Ahhoz, hogy pontosan érzékeljük, ezek az alapértékek megjelennek, vagy sem, ha megjelennek milyen mértékben saját intézményünk programjában és praxisában, célszerű elvégezni a Virágné Katona Zsuzsa és Kovácsné Bögödi Beáta által javasolt elemzéseket az 1-3. melléklet szempontjai alapján.

A projekttervekben alkalmazott kompetencia-rendszer ¹:

Fontos látnunk, hogy ezek az alapértékek milyen kompetenciák fejlesztése, kialakítása révén érvényesülhetnek. A projekttervek a következő kompetenciarendszer fejlődését, alakítását szolgálják:

A kompetencia az öröklött és a tanult pszichikus feltételek közös neve. Motívumokból, tudásból és ún. kényszerpályás elemekből áll.

- Motívumok: szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések;
- Tudás: képességek, készségek, ismeretek és ún. felismerő rutinok (pl.: betűk, arcok felismerése);
- Kényszerpályás elemek: reflexek, szokások, rutin-mozdulatok (pl. egy lépés, egy hang kiejtése).

A kompetencia fajtái: személyes, kognitív, szociális kompetencia.

1. A SZEMÉLYES KOMPETENCIA a személyes szükségletek kielégítését és a személyes érdekek érvényesítését teszi lehetővé szociális kölcsönhatások nélkül. Motívumokból, képességekből és készségekből áll.

1.1. A személyes motívumrendszer fontosabb elemei:

- 1.1.1. *Önellátási* motívumok: biológiai-, komfort-, mozgás-, élményszükséglet;
- 1.1.2. *Önvédelmi* motívumok: egészségvédő, identitásvédő motívumok, szabadságvágy, önállósulási, öntevékenységi vágy;
- 1.1.3. *Önszabályozási motívumok*: önbizalom, önbecsülés, ambíció, élelcélok;
- 1.1.4. *Önfejlesztési* motívumok: önmegismerés, önértékelési késztetés, az önfejlődés vágya;

1.2.A személyes képességrendszer és fontosabb elemei:

- 1.2.1. *Önvédő* képesség: egészség-, szabadság-, identitás-, önállóságvédő képesség;
- 1.2.2. *Önellátó* képesség: fizikai -, önkiszolgálási-, befogadói-, önkifejezési készség;
- 1.2.3. *Önszabályozó* képesség;
- 1.2.4. *Önfejlesztő* képesség.

2. A KOGNITÍV KOMPETENCIA az információkezelés motívum- és képesség-rendszere. Elemei a kommunikatív, a gondolkodási, a tudásszerző és a tanulási kompetencia.
 - 2.1. A kommunikatív kompetencia képességei:
 - 2.1.1. anyanyelvi beszéd és beszédértés
 - 2.1.2. olvasás
 - 2.1.3. fogalmazás
 - 2.1.4. ábraolvasás
 - 2.1.5. ábrázolás
 - 2.2. A gondolkodási kompetencia a meglévő tudásból új tudás létrehozását teszi lehetővé. Elemei:
 - 2.2.1. Konvertáló képesség (a meglévő átalakításával hoz létre újat);
 - 2.2.2. Rendszerző képesség (az ismert információk, viszonyok felismerésével hoz létre új tudást);
 - 2.2.3. Logikai képesség (összefüggések felismerése alapján hoz létre új tudást);
 - 2.2.4. Kombinatív képesség (a meglévő tudás alapján az összes szóba jöhető lehetőség feltárásával hoz létre új tudást);
 - 2.3. A tudásszerző kompetencia önmagunk számára információ-felvétellel, magunk és mások számára információ-feltárással hoz létre új tudást. Elemei:
 - 2.3.1. Ismeretszerző képesség: a szükséges információk keresésének, kiválasztásának, beszerzésének, befogadásának képessége; most éppen ezt működtetjük, miközben a kompetenciák rendszerét keressük és reméltem találjuk;
 - 2.3.2. összefüggés-kezelő képesség: az összefüggések feltárásával, alkalmazásával hoz létre új tudást;
 - 2.3.3. problémamegoldó képesség;
 - 2.3.4. alkotóképesség
 - 2.4. A tanulási kompetencia a személyiség motívumaiban, tudásában hoz létre tartós változást. Elemei:
 - 2.4.1. ismeretsajátító képesség;
 - 2.4.2. motívumelsajátító képesség
 - 2.4.3. képességfejlesztő-
 - 2.4.4. készségfejlesztő képesség.
3. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA a szociális aktivitás pszichikus rendszere. Elemei:
 - 3.1. Kommunikatív képességek: érzelmi és verbális szociális kommunikáció (azaz ha az ember nem magában, hanem társas helyzetben beszél) ;
 - 3.2. Együttélési képességek: kötődési-, kapcsolatkezelési-, csoportkezelő képesség, utódgondozó, nevelő képesség;
 - 3.3. Érdekérvényesítő képességek: proszociális (a szociális kompetencia fejlesztésének képessége), versengési, vezetési képesség.

A másság elfogadását, egyúttal az önismeret, önellenőrzés (személyes kompetencia) fejlődését szolgálják például az *Érezd jól magad!* projekt „másképp látunk, hallunk, tapintunk” tevékenységei;

A másság elfogadását, ugyanakkor az alkotóképesség (kognitív kompetencia) és a csoportképző képesség (szociális kompetencia) fejlődését az *Értékek* projekt „ünnepek” témaköre;

Az *Értékek* projekt „hidak, álmunk, kapcsolatok, vendéglátás” témáinak tevékenységei a bizalom erősítését, egyúttal például a kommunikatív képesség kognitív elemének, az érdekérvényesítő képesség együttműködési elemének a fejlődését is szolgálják.

Mindkét projekt valamennyi tevékenységének elemzése abból a szempontból, hogy a program mely alapértékét közvetíti, ugyanakkor mely kompetencia-elemeket fejleszt, külön tanulmány tárgya lehetne. Ez az elemző összevetés – az értékfelsorolást és a kompetencia-rendszert használva – a projekteket alkalmazók számára érdekes munka lehet.

Az oktatási program célja

Az oktatási program a kutatási és a kommunikációs komponenssel együtt alkot egészet a programban. Elsődleges célja:

„olyan általános iskolai program kidolgozása a 6-14 éves korosztály számára, amely megakadályozza a romákkal szembeni intolerancia kialakulását.”

Egyúttal az is célunk, hogy az oktatási, képzési programok megelőző (elsődlegesen romák és nem-romák közötti konfliktusokat megelőző) és korrekatív (a már kialakult konfliktushelyzeteket orvosló) eszközként is működjenek.

Az oktatási komponensben szereplő részprogramok távlati célja integrált, összetartó közösségek létrehozása, ahogy saját eszközeivel a kommunikációs és a kutatási komponens is ezt a célt szolgálja. Ez a cél direkt módszerekkel nem valósítható meg, attitűdváltozás csak folyamatos gyakorlással, hiteles példákat felmutatva, olyan befogadó oktatási intézmények fejlesztésével érhető el, amelyekben a deklarált elvek és értékek összhangban vannak a mindennapi gyakorlattal a tanórákon és azokon kívül egyaránt.

A kutatási adatok és a mindennapi tapasztalatok is azt mutatják, hogy a társadalomban sokféle előítélet létezik, egyes csoportok kirekesztése többféle formában, többféle szinten folyik, s mindez természetesen jelen van az iskolában is.

A romákkal szembeni előítélet csökkenése, a diszkrimináció enyhülése nem várható el akkor, ha pusztán roma népismeretet tanítunk a diákoknak. Elsősorban attitűd-formálásra és a tevékenységrendszer egészét átszövő készségfejlesztésre van szükség.

A program a legnagyobb hazai kisebbséggel, a romákkal szembeni intolerancia és diszkrimináció orvoslását tekinti elsődleges céljának, és fontosnak tartjuk, hogy ezt a célt tágabban értelmezett interkulturális megközelítésben próbáljuk megvalósítani.

A tolerancia olyan személyiségjellemző, amelyet nem lehet egy, valamiért kitüntetett kultúrával vagy egy kiválasztott népcsoporttal szemben megjeleníteni. Átfogó attitűd, amelynek lényege, hogy gyakorlása során nem válogat. Tehát a programban a roma kultúra elemei mellett más népek zenei, irodalmi és képzőművészeti értékei is helyet kapnak.

Az interkulturális megközelítés progresszív felfogású oktatási programban nélkülözhetetlen, hiszen az élet minden területén kerülhet az ember olyan helyzetbe, amelyben más társadalmi háttérű, kultúrájú, nyelvű, identitású emberekkel kell együttműködni.

J. Weisglass megközelítését tartjuk fontosnak, amely szerint „*az intézmények nem tudnak és nem is fognak megváltozni mindaddig, amíg maguk az emberek és az emberi viszonyok nem változnak, ezeket, a változásokat pedig nem lehet törvényben előírni... Az emberi viszonyok jelentik a kulcsot az oktatás és a hatalmi viszonyok megváltozásához.*”² Az oktatási komponens egyik legfontosabb célja, hogy szemléleti és módszertani változást idézzen elő a résztvevő iskolákban és környezetükben. Mivel a projekt futamideje igen rövid, ezért remények szerint az eredmények hosszú távon válnak majd érzékelhetővé.

Az oktatási program felépítése

Az Összetartó Társadalom program oktatási komponense négy - két alsó tagozatos és két felső tagozatos - tervet tartalmaz. A projekt-terveket alsó és felső tagozaton egyaránt két-két (1. és 2., 3. és 4., 5. és 6., 7. és 8.) évfolyamra ajánljuk. Mindkét megjelölt évfolyamon alkalmazhatóak, mindkét korosztály sajátosságainak megfelelnek. A terveket – ha a gyerekek fejlettségéhez, érdeklődéséhez illik – a megjelölt évfolyamok mellett a másik két évfolyamon is célszerű alkalmazni.

Mind a négy projektterv három különböző időtartamra készült, ugyanabban a témában egyre nagyobb elmélyülési lehetőséget kínálva. A projekttervek témakörei:

- 1-2. évfolyamon az önismeret és a személyiségfejlesztés (Érezd jól magad),
- 3-4. évfolyamon a különböző értékek és az együttműködés (Értékeink),
- 5-8. évfolyamon a különböző kultúrákat, vallásokat, világképeket (Vallások, hitvilágok; Különböző kultúrák)

A célcsoportok

Az oktatási program egy időben több csoportot támogat. Elsősorban a 6-14 éveseket és tanáraikat; közvetve az érintett diákok szüleit és az oktatási intézmények vezetőit, fenntartóit is.

Kiegészítő információkkal szolgál, készség- és személyiségfejlesztést ígér a pedagógusoknak, új ismereteket, önfejlesztést kínál az általános iskolai diákoknak. A program roma és nem roma szülők bevonásával is szeretné támogatni a befogadó társadalom gondolatát és gyakorlatát, illetve az iskolák vezetőségének és fenntartóinak megmutatni, hogyan lehet olyan befogadó iskolát létrehozni, amelyet a helyi társadalom is támogat.

A projektek által kínált első lépések megtétele után hosszú út vár a pedagógusokra. Ezen az úton azonban lehetőség nyílik számukra a nyitott attitűd eredményeinek közvetlen megtapasztalására, olyan szemlélet alakítására és meghonosítására, amelynek kedvező hatása van az iskola-közösség fejlődésére, az egyenlőbb esélyek megteremtésére. A pedagógusnak a képzést követően sem kell egyedül járnia, hiszen a program számos támogatási lehetőséget kínál a képzés utáni időszakra is (mentorok, trénerok közvetlen segítsége).

MIÉRT ÉPPEN PROJEKT?

Az iskola – a reformpedagógiai pedagógiai előzményektől, s a reformpedagógiák szellemiségét követő, ún. alternatív-, gyermekközpontú iskoláktól eltekintve – mesterséges környezet, amelyben a „pedagógusként” és nem civil személyként viselkedő pedagógus, speciális szabályok szerint „üvegházi” körülmények között igyekezett, igyekszik az „életre felkészíteni” a diákokat. Igaz ugyan, hogy az iskola nem hagyhatja figyelmen kívül a társadalmi valóságot, ezt azonban a maga képére igyekszik formálni.

Az iskola nehezen változik, mondhatni alig, miközben körülötte minden folyamatos változásban van. A gyorsabb alkalmazkodást többek között az évszázadok alatt kiépült beidegződéseink gátolják, amelyektől nem, vagy nehezen tudunk szabadulni. (A három összeszerelt padosral berendezett osztályterem – korábban a katedrával, amely a szószéknek felelt meg - ma is a középkori templomi térszervezést követi: az első iskolák ugyanis templomokban működtek.)

A „változás” szó mindennapjainkban egyre többször jelenik meg, mint bizonyos dolgokra adott magyarázat vagy mint a felmerülő problémák oka. A problémák sokszínűsége a változásra való készületlenséggel párosulva gyakran káoszszerű helyzeteket hozhat létre. A résztvevők elbizonytalanodnak. Az egyének és a csoportok különböző érzelmeket élnek át a változási folyamatban. Az egyénben bekövetkező gondolati és magatartásbeli változás csak a változás igényének megértésével történhet meg (Yarbrough, 1993).

Kialakulhat, különösen a mammut-iskolákban az ún. balkanizáció, amelyben az intézményen belüli csoportok tagjainak erős a csoportlojalitása, míg más csoportokkal szemben közömbösek, esetleg ellenségesek. Szubkultúrák jönnek létre, amelyek megakadályozzák a teljes iskolát átfogó kezdeményezéseket (Fullan, 1993).

Ma az iskola és mi, akik benne dolgozunk, ezt a „változás-válság” helyzetet éljük át. A válságot érzékeltető egyik megdöbbentő tény, hogy a PISA-vizsgálat eredményei szerint a diákok tanulási eredményességét például Finnországban elsősorban az iskola minősége, Magyarországon a szülők iskolázottsága határozza meg. Ugyanakkor pedagógusok számára úgy tűnik, egyre több a tanulási, viselkedési zavarral, devianciával küzdő diák.

A pedagógiai gyakorlat oldaláról nézve a kihívások óriásiak. A tennivalók sokasága – a gyerekek különböző szükségleteinek figyelembevétele, összehangolásuk a követelményekkel, az osztályzat nélküli fejlesztő értékelés teendői, a sajátos nevelési igényű, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek együttnevelése a többiekkel, valamint a kompetencia-alapú személyiségfejlesztéssel, az interkulturális neveléssel összefüggő feladatok megoldása – a résztvevők számára szinte átláthatatlan tevékenység-halmazt jelent.

Mégis mit tehetünk?

- A távoli célok homályosak, nem tudjuk milyen lesz a civilizáció, a hazai társadalom diákjaink felnőttkorában, így lehetetlen konkrét helyzetekre felkészítenünk őket. Ezért cselekvési *indítékaikat* (motivációjukat), *képességeiket*, *készségeiket* kell fejleszteniük, hogy minél többféle helyzetben lehessenek kompetensek (lásd a kompetencia-rendszert a 4-5. oldalon).
- *Önismerethez* kell segítenünk őket, hogy önbizalommal tudják használni adottságaikat, képesek legyenek megítélni a változó körülményeket, tudjanak ezekhez alkalmazkodni, tudják a körülményeket alakítani is.

Ha megfelelő légkör alakul ki a csoportban, a diákok felelevenítik, megbeszélik egymással saját hittet, vallással, különböző rítusokkal kapcsolatos saját élményeiket. (*Vallások, világképek*, egyhetes projekt.)

A jól felépített tevékenységrendszer, az önálló cselekvést biztosító módszerek segítenek abban, hogy a diákok tudatosítsák saját viszonyukat az ún. végső kérdésekhez. (Az élet céljához, az alapvető erkölcsi törvényekhez való viszonyuk stb.)

- Hozzá kell őket segítenünk ahhoz, hogy *elfogadják a tőlük, értékeiktől, tapasztalataiktól különbözőt*. Erre kizárólag akkor lehetnek képesek, ha minél közelebbről és minél mélyebben ismernek meg másokat. Heller Ágnes szerint kezdetben – talán csak anyánkon kívül, akivel fogantatásunktól születésünkig – érzelmileg sokkal tovább – duál-únióban élünk – minden ember idegen a számunkra. A más csoporthoz tartozók, a csoport-idegenek a miénktől eltérő életformát képviselnek. Az idegen a kivétel, mi vagyunk a szabály. A csoport-idegenek úgy viselkednek, mintha ők lennének a szabály és mi a kivételek. (Heller 1997:67-77o. nyomán) De életünk folyamán igyekszünk átváltoztatni az idegent ismerőssé, a félelmet barátságossá, a szokatlant megszokottá. A több kultúra iránt érzékenyebbé tevő nevelést éppen ez a törekvés élteti.

Ezt a megismerést, - amely az elfogadás feltétele – szolgálja teljes egészében a *Különböző kultúrák* projekt, valamint a másik három projekt több eleme.

Például: „mozgás zsidó, roma, magyar, ír népzene” *Értékeink*, egyhetes projekt;

„rövid vallásismeret: keresztény, zsidó, mohamedán, buddhista vallás”, *Vallások, világképek*, egyhetes projekt.

Különösen fontos formálnunk azt a szemléletet, amellyel tanítványaink a szegénységre, a *szegényekre* tekintenek. A fogyasztói társadalom légköre a szegények lenézését alakíthatja ki a diákokban, azt az önfelmentő vélekedést, hogy a szegények pusztán maguk tehetnek jelenlegi állapotukról. Ennek a szemléletnek a megváltozását segítheti a mély szegénységben élő lyukóbányai *Bari Tiborról* szóló és a 10 hektáron gazdálkodó *Ruszóról* szóló dokumentumfilm³.

- Magunk és mások elfogadásának birtokában válunk képessé az *együttműködésre*.

Ennek a képességnek a fejlesztésére helyezi a legnagyobb hangsúlyt az oktatási program egésze.

Elsősorban ezt szolgálja a *Különböző kultúrák* projekt valamennyi tevékenysége; különösen például a „Roma vallási, ünnepi rítusok” (egynapos projekt) és a „Különböző égtájak, különböző kultúrák, velünk élő hagyományok” (3-4 hetes projekt) téma. Ennek a képességnek a fejlődését serkenti a mind a négy projektben alkalmazott *kooperatív tanulásszervezés*, valamint maga a *projekt-módszer* mint tartalmi és tevékenységszervezési keret.

A diákok konkrét, cselekvésekre épülő feladatmegoldás során találkoznak *problémákkal*, amelyek megoldásához hipotéziseket kell felállítaniuk, majd ezeket ki kell próbálniuk, így jöhet létre a megoldás. Közben új ismereteket, gyakorlatias tudást szerezhetnek, egyúttal *problémamegoldó képességük* is fejlődik.

Kitűnő példája romák-gádzsók együttélésének, együttműködésének az *Ignác Imre* murgai polgármesterről és a Borsod megyei *Szendrőlád* lakóiról készült dokumentumfilm⁴.

- Nem elég ismernem és elfogadnom magamat és másokat, nem elég képesnek lennem az együttműködésre, fontos, hogy *túl lássak a pillanatnyi helyzeten*, saját pillanatnyi állapotomon -, keressem, találjam meg a magam számára a dolgok, tevékenységek értelmét, célját.

A *Vallások, világképek* projekt éppen ezt az emberi szükségletet mozgósítja, bemutatva, milyen módon kísérelnek meg választ, célt fogalmazni a vallások, s hogyan keresheti meg – a vallásoktól függetlenül – ezt valaki a maga számára.

A személyiségfejlesztés folyamata akkor lehet eredményes, ha az *intézmények pedagógiai programja*⁵ teret nyit a színes, sokoldalú iskolai életre, ha fejleszti a tanulók önismeretét és együttműködési készségüket. Meg kell találni a módját, hogyan lehet a kompetencia-fejlesztést az iskolai gyakorlatban az alaptanterv tartalmi összetevőihez kapcsolni. A mai iskola elsősorban elvárja a kompetenciák meglétét, fejlesztésüket elsősorban a család, az óvoda feladatának tekinti. Számon kéri, de alakítani csak véletlenszerűen tudja. A zömében frontális tanítás, a hagyományos módszerek, a „ne beszélj, ne segíts, ne súgj, ne less, ne puskázz” intelmeken alapulva nem tudja az együttműködés, az egymástól tanulás, a bajtársiasság, segítőkészség természetes készségeit kialakítani, fenntartani.

Bátran szakítani kell tehát a „tankönyviskolá”-val, amelyben csupán ismereteket lehet szerezni, amely kész tankönyvszövegeket tanít, arra kényszeríti a diákokat, hogy kész ismereteket, tanári magyarázatokat raktározzanak el emlékezetükben. Ez az iskola mondja magáról ugyan, hogy teszi, de nem tudja kialakítani az ismeretszerzés készségét, mert a gyermekek nem kényszerülnek arra, hogy *önálló erőfeszítéseket* tegyenek az új ismeretek megszerzéséért. *Az iskolán kívül viszont nincsenek kész ismeretek*, ott a személynek magának kell a hasznosítható tudást megszereznie. Ezért az *ismeretszerzés készségének megtanítása* az iskola alapvető feladata.

A hagyományos iskolában a megtanulandó ismeretek tantárgyak alá sorolódnak, az ismeretek és azok alkalmazása elválik egymástól, nem világos a diákok számára, hogy az egyes tantárgyak révén megtanult tudás mire is használható. Ez azonban nem is lehet másként, hiszen a tantervek a tudományok rendszeréből indulnak ki, a tudást elszakítják azoktól a problémáktól, amelyek megoldására hivatott, és egy diszciplináris logikába helyezik bele.

Sokan, főként az idősebb diákok haszontalannak és értelmetlennek tekintik a tanulást és a munkát. Az a jó, ha az intézmények diákjaik számára olyan tevékenységeket kínálnak, amelyekkel azok képesek megbirkózni. Készségeik, képességeik fejlődésének arányában növelhetjük a feladatok nehézségét.

A diákoknak azt is fontos tudniuk, hogy miért tanulják, mihez szükséges az, amit tanulnak. Ez segít fenntartani az érdeklődést, a tanulási motivációt.

A készségek kialakítására kell helyezni a hangsúlyt, hogy a tanuló képes legyen problémákat, feladatokat önállóan megoldani, *akadályokat legyőzni*. Erre a képességre lesz szüksége felnőttkorában is, így válhat belőle *cselekedni tudó, cselekedni képes felnőtt*.

Elsődleges célunk, hogy a programcsomag segítségével olyan általános attitűdöt segítsünk fejlődéshez, amelynek a birtokában diszkriminatív magatartás semmilyen helyzetben nem alakul ki. Az ehhez az attitűdhöz kapcsolódó készségek között kitüntetett szerepe van a *toleranciának*, mely magába foglalja a nyitottságot, az előítélet-mentes gondolkodást, a másik megismerésének igényét, a másság elfogadását és a képességet a másikkal való együttműködésre.

A toleráns személyiség jellemzői:

Kíváncsi, mert érdeklődik mások véleménye. *Tűrelmes*, mert van ideje észrevenni és odafigyelni a másságra. *Kreatív*, mert rugalmas, nem zavarja a szokatlan, új, a más ember, más nézőpont felbukkanása. *Önbizalommal teli*, mert nem félti belső harmóniáját, elveit, nem hiszi, hogy azok érvénytelenek lennének azért, mert mások másmilyenek és másként gondolják. *Belső kontrollal* rendelkező, vagyis véleménye, döntései nem függenek erőteljesen másoktól, nem hasonlítja magát folyton a többiekhez. *Toleráns attitűdjének* viselkedéses, értelmi és érzelmi komponensei összhangban vannak (kongruensek) és stabilak. Ennek megfelelően jelen projektünkben az olyan tevékenységekre és ismeretekre helyezzük a hangsúlyt, amelyek a fenti személyiségjegyek alakulását elősegítik.

A projekt-módszer éppen ezeket a személyiség-jellemzőket segít kialakítani; alkalmazásától elsősorban éppen olyan hatások várhatók, amelyek az iskola jelenlegi funkciózavarait csökkenthetik, a problémák hatékony kezeléséhez érdemi segítséget nyújthatnak.

Mi is a projekt?

A köznyelvi értelmezésben valamely komplex feladat elvégzésének feltételeit, eszközeit, folyamatát, módszereit meghatározó terv. A téma, a feladat-rendszer az élet bármely területéről származhat; nagyságát, bonyolultságát, időigényét tekintve nagyon különböző lehet: a városrendezéstől a folyószabályozáson, egy ház felépítésén át, egy önkormányzat oktatáspolitikájának kidolgozásán keresztül, a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek szociális ellátásának megszervezéséig.

A pedagógiai projekt

Általában a gyakorlati életből származó komplex téma, probléma megoldásához, feldolgozásához szükséges célok, tevékenységek, eszközök, módszerek, eredmények együttese. A téma, a probléma meghatározásától kezdve a folyamat egészében a produktum, eredmények létrehozásában a *diákok érdeklődése és önállósága* a döntő. A pedagógus, a szülők, a külső szakértők és más közreműködők feladata ennek az önállóságnak a segítése.

A projektek témája, időtartama, a feladat bonyolultsága nagyon különböző lehet: a borsóleves elkészítése, a testünk működése, önmagunk megismerése, az indiánok, a cigányok, a magyarok eredete, a Kárpát-medence, a repülés, illetve bármi, ami a projektben résztvevő diákokat és tanárokat érdekl. Foglalkozhatunk egyetlen óráig (ilyenkor a téma sokoldalú megközelítése, a diákok rendszerszerű önálló tevékenysége és valamilyen produktum létrejötte teszi projektte a munkafolyamatot), de akár egész tanéven keresztül is ugyanazzal a témával.

A pedagógiai projekt célja kettős: új, fontos produktum létrehozása, amely lehet akár a kész borsóleves, vagy egy korszakot felölelő, az iskola tanulói szülők, pedagógusok előtt bemutatott történelmi játék (korhű jelmezekkel, korabeli ételekkel, épület-makettekkel, szépirodalmi szemelvényekkel). A produktumoknak csak a résztvevők érdeklődése, a lehetőségek és a fantázia szab határt.

Fontosabb cél maga a folyamat, amely a produktum létrejöttéhez vezet: a tevékenységek, az alkalmazott módszerek, az új ismeretek, a fejlődő készségek, az alakuló kompetenciák, a személyiségfejlődésben bekövetkezett változások.

Hortobágyi Katalin *„A projekt sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megválasztása vagy megoldása, hanem a lehető legtöbb olyan összefüggésnek a feltárása, amely az adott problémához szervesen kapcsolódik.”*

A projektoktatás „oktatási stratégia, a pedagógiai projekt olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése, és megszervezése, a témával foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi önálló (egyéni, páros, csoportos) tevékenységén alapul. A pedagógus feladata a gyerekek önállóságának helyt adni, ezt az önállóságot facilitátorként, szupervizorként, tanácsadóként segíteni. (M. Nádasi Mária 2003, 18.o.)

A projektorientált (projektszellemű, projektszerű) oktatás kifejezést a projektoktatásnak csak több-kevesebb ismérvét tartalmazó megoldásokra használjuk. Rendszerint ezekben a pedagógus erőteljesebben vesz részt a projektfolyamatban. Például esetünkben is erről beszélhetünk, hiszen a témát a pedagógus határozza meg, a tevékenységek nagy részét a pedagógus ajánlja fel. A feldolgozás többi mozzanata már a projektoktatás szerint zajlik.

A projektpedagógia a projektek feldolgozásához kapcsolódó elmélet és a projekt feldolgozás gyakorlata.

Egy kis projekt-történet

A projektmódszer az Egyesült Államokban született a huszadik század elején a tradicionális iskola kritikájaként, Dewey tanítványa, követője, William Kilpatrick (1871-1965) dolgozta ki 1919-ben. A későbbiekben a többi reformpedagógiai irányzat is átvette, és követők ma is alkalmazzák, ha nem is nevezik mindig projektmunkának. „*régimódi nevelés jellemző hibái, a tananyag passzív elfogadása, a gyerekek mechanikai összezsúfolása, az anyag és a módszer túlságos uniformizálása. Mindez röviden abban foglalható össze, hogy a súlypont a gyermek körén kívül esik*”. Ezt akarta Dewey megváltoztatni az 1896-ban (Érdeemes elgondolkozni az évszámon!!) Chicagóban megnyitott kísérleti iskolájában.

A magyar reformpedagógiai iskolák közül úttörő szerepe *Nemesné Müller Mártának, Családi Iskolájában*, az ún. Életegységekben folyó oktatásában volt. Ugyancsak élt a projektoktatás lehetőségeivel *Domonkos Lászlóné Új Iskolájában*, az egész iskolát átfogó ún. Munkaegységek programjával, melyet Nagy Lászlóval dolgoztak ki.

A projektmódszer kialakítása John Dewey (1859-1952) elvein alapult, amelyek egyebek mellett a következő összefüggéseket hangsúlyozták:

- A tanuláshoz a személyes tapasztalaton kell alapulnia.
- A tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók érdeklődését, fejlődési szükségleteit.
- A tanulónak aktívan részt kell vennie saját tanulási folyamatainak alakításában.
- A tanulót a közösség ügyeiben való aktív részvétellel, a közösségért felelősséget érző polgárrá kell nevelni.

Olyan feladatokra helyeznek hangsúlyt, amelyek önálló gondolkodásra, értékelésre, döntéshozatalra, saját tapasztalatok felhasználására, kezdeményezésre, találékonyságra, önfegyelmre és együttműködésre serkentik a gyerekeket.

„A gyermek tudatos *gondolkodásának, érzelmeinek és cselekvéseinek összehangolása* megteremti az önmegvalósítás és belefeledkezés élményét, ami a személyiség fejlődése szempontjából a növekedés során alapvető fontosságú.” (Csíkszentmihályi, 1993)

A projekt – pedagógia a gyermek fejlődésének intellektuális, szociális, érzelmi, fizikai és esztétikai oldalának egységét helyezi előtérbe. Nem ért egyet a különböző területek elszigetelt tanításával, mert ez nem egyeztethető össze a gyermek természetes fejlődésével. Ha a pedagógusok ismerik a projekt tematikus egységekbe rendezés módszereit, akkor biztosítani tudják a természetes gyermeki kíváncsiság, a belső tanulási motiváció, a világ iránti természetes érdeklődés megőrzését, fenntartását. A gyerekek érdeklődésének, életkori sajátosságaiknak megfelelő tartalmak, feladatok kreatív gondolkodást, a hozzáértés, a biztonság, a sikeresség érzetét keltik, és természetes viselkedést váltanak ki a gyerekekből.

Mit tud a projekt mindabból, ami a számunkra fontos?

1. *Kiindulópontot nyújt ahhoz, hogy a gyerekeket érdeklő problémákat vessünk fel,*
 - épít a gyerekek érdeklődésére, szükségleteire és tapasztalataira, kielégíti tudásvágyukat, a sikeres munka élményét nyújtja;
 - megerősíti és differenciálja a diákok sokirányú érdeklődését, alakítja szemléletük nyitottságát.

2. *Gyakorlatot szerezhhetnek a résztvevők a közös tervezésben*

Hosszabb távú, integrált tervezést kíván, a közös tervezés fejleszti a tanulók (és a pedagógus) stratégiai gondolkodását, tapasztalatot szereznek arról, hogyan lehet összehangolni kívánságokat a lehetőségekkel, hogyan lehet megfelelő eszközöket, módszereket kiválasztani, megbecsülni a tevékenységekhez szükséges időt. A közös tervezés növeli a végrehajtás felelősségét. A felelősség megoszlik a diákok és a pedagógus között, a diákok saját tanulásukért vállalnak felelősséget.

3. *A projektben megfogalmazott megoldása lehetőséget nyújt valóságos helyzetek megismerésére és megváltoztatására;*
 - a jelenségek sokarcúságának, gazdagságának megismerése fejleszti a diákok valóság iránti érzékét;

4. *Lehetőséget önálló, egyéni munkavégzésre,*
 - az egyéni adottságok, lehetőségek, érdeklődés érvényesülhetnek; differenciált egyéni fejlesztés-fejlődés jöhet létre;
 - az út megtervezése és végigjárása közben a diákok folyamatosan szembesülnek saját lehetőségeikkel és korlátaikkal; mindez fejleszti önismeretüket.

5. *Lehetőséget együttműködésre, az egymástól tanulásra:*
 - a lehetséges nézőpontok, összefüggések sokféleségének felfedeztetése összehangolhatja a diákok azonos és különböző tapasztalatait, ismereteit
 - egymás mélyebb és alaposabb megismerésére nyújt lehetőséget,
 - a közös tevékenységben nő a csoportkohézió;
 - a közös alkotás, a közös siker identitást, együvé tartozást alapozó élmény,
 - a csoport tagjai nincsenek versenyhelyzetben: a közös siker érdekében együttműködve munkálkodnak. Nem egymás legyőzése, hanem egymás támogatása a cél.
 - „(A diák) kíváncsi, mert érdekli mások véleménye. Türelmes, mert van ideje észrevenni és odafigyelni a másásra. Kreatív, mert rugalmas, nem zavarja a szokatlan, új, a más ember, más nézőpont felbukkanása.”⁶

6. *Összefüggő folyamat átélésére;*

- A diákok részt vesznek az aktuális célok, a tartalom, a munka menetének, módszereinek meghatározásában;
- A folyamat elsődleges célja nem a tanulás, hanem a projektfeladat sikeres megvalósítása. Így a tevékenységsor vonzó, erőteljesen motiváló hatású, hiszen nem külső elvárásoknak kell megfelelni, valamilyen – többnyire – érdeklődésükön kívül eső tananyag megtanulásán keresztül, hanem azzal foglalkozhatnak, ami vonzó számukra. Megválaszthatják a tanulás körülményeit is. A tanulás a folyamat természetes velejárója, kedvvel, örömmel végzett, értelmes tevékenység.

7. *Interdiszciplináris tapasztalatokat nyújt;*

A fő téma köré tervezve sikeresen valósítható meg a tantárgyi integráció. A tevékenységek során természetesen előfordulnak elő azok a készségek és képességek, amelyeket a gyerekeknek el kell sajátítaniuk. Úgy integrálja a különböző területeket, hogy egy-egy érdekes ötlet kibontása különböző tantárgyi tartalmak természetes kapcsolódását hívja elő.

8. *A különböző kompetenciákkal rendelkező pedagógusok diákok munkatársként működnek együtt.*

A tanulók valóságos önállóságát a pedagógus hagyományos szerepének csökkentésével, háttérbe szorításával lehet biztosítani: nem ő a tudás egyedüli forrása, nem ő, aki megmondja, hogy mikor, mit, hogyan kell tenni, és csupán ő értékeli az eredményeket.

9. *A feladat megoldásában részt vesznek a szülők;*

A hiteles „tudásforrások” biztosítása fontos eleme a projektnek. Az iskola környezetében élő szakemberek, mesterek, a szülőktapasztalataiból felhasználni a projekt céljainak megfelelő, a tevékenységek bemutatásához, vezetéséhez szükséges való világot, erősíteni az iskola és a külvilág kapcsolatát.

10. *A gyerekek önálló döntési lehetőséget kapnak döntéseikért felelősek;*

- A terv végrehajtásáért, a vállalt feladatok elvégzéséért, a saját tanulás oly sokat kifogásolt eredményességéért. A saját fejlődés iránti felelősségérzet csakis az önálló, valódi döntési helyzetekben jöhet létre. Nem jöhet létre a felelősségérzet, hiteltelen a döntés-felelősség, ha minden döntést a pedagógus hoz meg, vagy a döntés csakis az ő elképzelése alapján jöhet létre, vagy csak a valóság utánpótlása a döntési helyzet, csak „játszásból” dönthetnek a gyerekek.
- Az önálló döntések helyességét a kollektivitás, a felelősségvállaló együttműködés biztosítja, amelynek a pedagógus is része, Ezért fontos, hogy a folyamatos érdekérvényesítés, konfliktuskezelés is része legyen a projektmunkának.

11. A pedagógus facilitáció⁷ szervező, tanácsadó szerepe nagyfokú tanári rugalmasságot, figyelmet, ráérzést kíván.

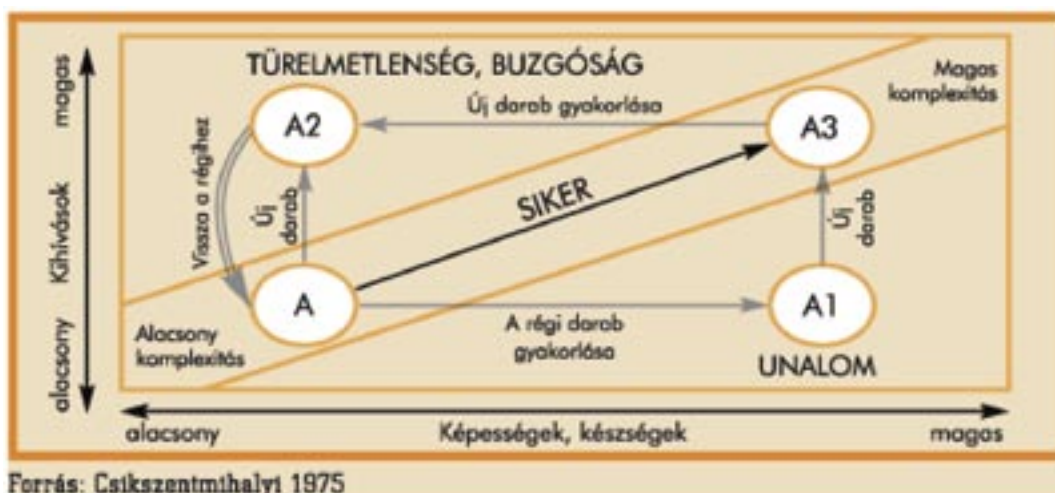
- A tanítási projekt egyszerre komoly és játékosan könnyed. Komoly, mert valódi teljesítményt várunk el. Ugyanakkor játékos is, hiszen az ötletek, a lehetséges szokatlan megoldások egyedi gondolkodást, az elme játékát kívánják meg.
- A projektmódszerű tanítás éppen ezért ugyanezekkel a tulajdonságokkal jellemezhető – céltudatos, de nyitott, komoly, de könnyed – pedagógus képes irányítani.

12. Erősek és kommunikatívak a gyerekek közötti kapcsolatok.

- Talán a legfontosabb probléma, amelyet a projekt képes megoldani, a tanulás eredményességét leginkább befolyásoló tényező, a sikerélmény biztosítása.
- Akkor élvezhető a tevékenység, ha a feladat elvárásai és a rendelkezésre álló készségek egyensúlyban vannak. Ha a kihívás túl nagy, kételkedünk, hogy a feladatot meg tudjuk-e egyáltalán valósítani. A kételkedésből aggodás, majd türelmetlenség lesz. Ha nem tudjuk meglévő készségeinket, képességeinket használni, akkor unatkozunk. Ha ez az érzés megerősödik, szintén türelmetlenek leszünk. Az unalom és a türelmetlenség érzései arra figyelmeztetnek bennünket, hogy nem szeretjük a feladatunkat. A munka élvezetéhez, a sikerességhez minduntalan új dolgokat kell megtapasztalnunk, és azokat újabb készségek felhasználásával egyre jobban kell végeznünk.

Érdekes tanulmányoznunk ezt a folyamatot ahhoz, hogy megértsük a projekt sikerének okát. Nézzük meg a következő ábrát:

A sikerélmény megtapasztalásának folyamata



A kész projektleírás, amelyekkel szeretnénk segíteni az elfogadóvá nevelést, látszólag ellentmond néhány alapvető projektszempontra. Az ellentmondás csupán látszólagos, hiszen, ahogy majd azt a későbbiekben leírjuk, a fontos jellemzők nagy része megvalósítható, amennyiben az azt irányító pedagógus hajlandó saját energiát fektetni bele, örömmel hívja elő saját és tanítványai kreativitását, tudatosan használja fel pedagógiai szabadságát, alkalmazkodva csoportjához, annak szükségleteihez, a helyi adottságokhoz, feltételekhez.

A PROJEKTPEDAGÓGIA GYAKORLATA

A projekt tervezése

A projekt *sajátos tanulási egység, amelynek központjában valamilyen probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválasztása, hanem a legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához szervesen kapcsolódik. Ezért tehát minden projekt végtelen, ugyanakkor egyedi, hiszen a projektben a problémák a konkrétan és rendkívül gazdagságban jelennek meg.*

A tervezés két síkon történik: az első az egész folyamatra vonatkozik, amelynek során meghatározott készségeket, kompetenciákat akarunk alakítani, meghatározott ismeretekhez kívánjuk eljuttatni a tanulókat – ezek kapcsolódnak a konkrét, esetünkben az antidiszkrimináció témájához, a tantervben meghatározott általános és tantárgyi követelményekhez, az éppen aktuális osztály, csoport és egyéni fejlesztési feladatokhoz.

A tervezés másik síkja *az egyes projektek konkrét megtervezését jelenti. Esetünkben az egyes életkorokra tervezett egyhetes projektek témához kapcsolódó tevékenységek, az azokhoz speciálisan kapcsolódó ismeretek, készségek, kompetenciák.*

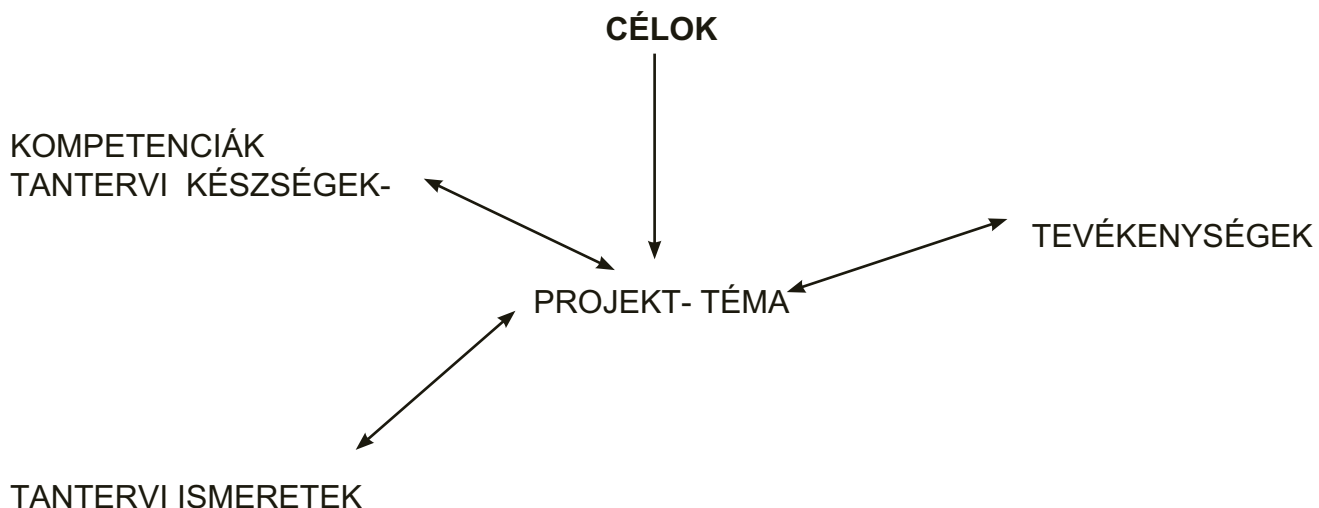
A két síkon tervezett projekt mindig komplex. Jelen van a „tantárgyjelleg”, diszciplinaritás, a hozzá kapcsolódó tudatosan megtervezett ismeret, készség fejlesztésen, a téma kifejtéséhez, kibontásához, folyamatos bővüléséhez kapcsolódó tevékenységeken keresztül érvényesül az interdiszciplinaritás, hiszen azokban valóságosan kapcsolódnak egybe a különböző diszciplínákban elkülönülő jelenségek, ismeretek, stb.

A két sík a pedagógus és a gyerekek számára külön készült ún. hálótervben kapcsolódik össze, formálódik tevékenységekké, időtervvé, válik szemléletesen láthatóvá.

A következő hálótervet a javasolt kész projektek alapján, saját és osztálya szükségleteinek megfelelően lehet összeállítani. Előtte alaposan érdemes áttanulmányozni a projekteket, hogy biztonsággal, kreatívan használhassa az anyagot.

1. LÉPÉS

HÁLÓTERV A PEDAGÓGUS SZÁMÁRA



A célok meghatározása

Esetünkben a projektek szervezésének célja a toleranciára nevelés, a tolerancia kialakítása:

„A tolerancia programcsomag keretén belül azt tekintjük elsődleges célnak, hogy egy olyan *általános attitűdöt alapozzunk meg*, amely elejét veszi annak, hogy bármely helyzetben, bármely aktualizált tartalommal diszkriminatív magatartás alakulhasson ki. Az ehhez az attitűdhöz kapcsolódó készségek között kitüntetett szerepe van a *toleranciának, mely magába foglalja a nyitottságot, az előítélet-mentes gondolkodást, a másik megismerésének igényét, a másság elfogadását és a képességet a másikkal való együttműködésre.*

Értelmezésünk szerint a másság a világ sokszínűségének, élhetőségének ad keretet. Ezért a programcsomagban a toleranciára nevelés kérdésével foglalkozunk, azokra a tematikus és életkori jellegzetességekre, fejlődési csomópontokra koncentrálunk, melyek legjobb intervenciók terepet biztosítanak a tolerancia kialakítására és fejlesztésére. *Általában a „másmilyen, mint én” elfogadására fordítjuk a hangsúlyt, az előítéletek felismerésére és kritikájára, ezen belül térünk ki a roma emberekkel szemben megnyilvánuló diszkriminációs magatartásra és arra, hogy ezt hogyan változtathatjuk meg. Hasonlóan járunk el a hátrányos helyzetű, vagy speciális bánásmódot igénylő emberekkel kapcsolatos attitűd, viselkedés alakítását illetően.*

Mind a négy projekt bőséges lehetőséget nyújt egyszerű és összetett célok meghatározására. *Ne feledkezzünk azonban meg a fő szempontról, a tolerancia kialakításáról.* (Természetesen más célok alapján szervezett projektek is összeállíthatók.)

A téma kiválasztása

Több módon lehetséges:

- egyes tanulók, vagy tanulócsoporthoz érdeklődés alapján önmaguk határozzák meg, gyűjtik a számukra érdekes témákat (pl. erre a célra készített dobozban, szellemes formákra alakított plakáton-, csomagolópapíron), amelyekből aztán közösen választanak;
- születhez közös élményből; pl. kirándulás, vagy a települést, iskolát, gyerekcsoportot ért erőteljes élmény, aktuális esemény – pl. kistestvér születése, vagy valami deviáns esemény, stb.;
- felvetődhet egy előző téma feldolgozása kapcsán - kedvelt tevékenység, vagy felmerült érdekes téma folytatásaként, létrejöhet akár egy projektláncolat is.
- a pedagógus határozza meg a témát – egy esemény kapcsán javasol ahhoz kapcsolódó témát, vagy úgy ítéli meg, hogy valamely téma feldolgozása, egy nevelési helyzet kihasználása, vagy az ismeretszerzés fontossága miatt éppen szükségesszerűvé vált, vagy megteremtődtek a feltételek egy már korábban tervezett téma feldolgozásához, de felajánlhatja a gyerekek körében éppen divatos témához való kapcsolódást is, stb.
- *Esetünkben erről van szó, hiszen egy az életkorukhoz, tananyagaikhoz kapcsolható, pedagógiailag fontos témát szeretnénk velük feldolgozni. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a projektek ismeretében a fő téma megjelölése alapján ne gyűjthessenek, javasolhassanak a gyerekek altémákat.*
- *A gyerekekkel meg kell beszélni a fő témát, érdeklődésüket, kíváncsiságukat fel kell kelteni ahhoz, hogy javasolni tudjanak. (ld. Ráhangelődés szakaszánál!)*

Szemponatok a téma meghatározásához:

- a pedagógus érdeklődése, tájékozottsága a témában; (Nagyon fontos! Érdektelensége, a megfelelő tájékozottság hiánya a projekt sikerét megkérdőjelezi)
- a pedagógus projektirányítási tapasztalata erőteljesen befolyásolja a projekt bonyolultságát
- a tanulók hiteles, valóságos ismerete, érdeklődésük, tanulási sajátosságai, önálló tanulási szokásaik – páros munka, kooperációs tapasztalataik, stb. A kiindulás mindenképpen a meglévő sajátosságokra építés lehet, de lehet a projekt feladata többek között a kooperáció fejlesztése is.
- a témának iskolán kívüli, vagy a pedagógus kompetenciáján kívüli tevékenységeit célszerű külső szakértő bevonásával megszervezni, ez a hitelességen túl, a valósággal, a mindennapi élettel és a szülőkkel való kapcsolatot erősíti;
- tárgyi feltételek, szükséges eszközök megléte- csak arra tervezhetünk, amink van, hiszen a különböző tevékenységek sikerét erősen befolyásoló tényező a hozzá szükséges anyagok, eszközök megléte, minősége – a hitelességet, valóságosságot meghatározza; ne használjunk pótszereket, amint azt az iskola feltételek híján gyakran megteszi;
- felhasználható időkeret,
- megéri-e a ráfordítandó idő-, energiabefektetés megtérül-e a várható eredményekben?

Fontos a kiválasztott témát a következő szempontok szerint elemezni:

- válaszol-e a téma a gyerekek kérdéseire?
- fejleszti-e a fantáziadús, kreatív gondolkodást?
- meg lehet-e oldani úgy a téma feldolgozását, hogy a gyerekeknek lehetőségük legyen több szinten bekapcsolódni a munkába?
- szükség van-e a projektben való részvételhez a már tanult fogalmak, ismeretek, műveletek felhasználására?
- a foglalkozás során lesz-e lehetőség arra, hogy a gyerekek együttműködjenek, és felelősséget vállaljanak?
- a foglalkozás során gyarapodnak-e a gyerekek ismeretei, valamint az őket körülvevő tárgyakról, emberekről, eseményekről, a környezetükről szerzett tapasztalatai?
- a projekt kielégíti-e a gyerekeknek azt az igényét, hogy az új információkat megértsék, és önállóan értelmezzék?

A pedagógusnak végig kell gondolnia:

- hogyan tervezi meg a munkát a gyerekekkel közösen
- mi lehet a projekt feldolgozásának célszerű menete
- a gyerekeken kívül kiknek a bevonása szükséges
- rendelkezésre állnak-e a projekthez szükséges eszközök, anyagok,
- milyen produktumokban, hogyan realizálódik a projekt,
- melyek az egyéni és közös értékelés szempontjai.

A projekt megvalósítása

A ráhangolódás időszaka

Ebben a szakaszban történik a projekt megvalósításának közös tervezése a gyerekekkel. Kérdés, érdemes-e pedagógusnak előzetesen tervezni, ha ezt tervet a diákok megváltoztathatják; hiszen az önállóság biztosítása, ami a projektmunka egyik fő sajátossága, ezt természetessé teszi. A pedagógus alapos előkészítő munkája segíti a ráhangolódás sikerét, hiszen saját elgondolásaira építve tudja irányítani és fogadni javaslataik kidolgozását, és kész javaslataikat.

Kritikus időszak ez a projekt sikere szempontjából, főként, ha a témát a pedagógus javasolja, mint ahogy ez a mi esetünkben is történik, hiszen az érdeklődés felkeltése, vagy a meglévő érdeklődés fenntartása, megfelelő mederben tartása hatással van a projekt alatti munka lendületére, a diákok motivációjára.

A téma előkészítése

Különös a jelentősége akkor „ha nem a gyerekek választják a fő témát. Semmiképpen nem jelenthet egy egyszerű, a hagyományos módszerekhez hasonló „célkitűzés-szerű” bejelentést. Hogy ezt és ezt fogjuk csinálni.

Érdemes erre hosszabb időt szánni, türelemmel érlelgetni, ízelelgetni a projekt-témát. Naponta a beszélgetőkör (lásd az oldalakon) egyik témájává tenni; illetve megfelelő helyzetekben, tantárgyi témáknál visszatérni a projekt- témára, vagy a lehetőségekhez mérten külön ráhangoló foglalkozásokat beilleszteni az órarendbe. Az is megoldás, ha az előkészítést a kapcsolódó tantárgyak órához, óráiba illesztjük, mindenestre külön időt kell fordítani rá.

Érdemes egy „projekt-falat” kinevezni, ahova az előkészítő időszakban a leendő témával kapcsolatban feltehető a pedagógus képeket, érdekes, figyelemfelhívó feliratokat, könyv-, film- és zenecímeket stb. Azért külön helyet, hogy ne tűnjön el a már falon lévő más dekoráció közt.

A gyerekek is gyűjthetnek már előzetesen bármit, amit a témával kapcsolatban találnak. Még nem kell ezekkel különösebben dolgozni, csak hagyni, hogy meginduljon a fantáziájuk.

Ez lehet majd a későbbiekben a projektfal, amelyre a projekt-terv és aztán folyamatosan a munkával kapcsolatos minden dolog felkerül. Ez egyben képezheti majd a projektdokumentáció alapját, részét. Erről majd a későbbiekben szólunk részletesebben.

Azt gondolhatjuk, hogy előre meghatározott témánál nincs lehetőség a gyerekek bevonására, pedig nem így van.

Célszerű azt a kérdést föltenni a projekt-falra, hogy

„MIT TUDOK A TÉMÁRÓL?”

„MIT SZERETNÉK MEGTUDNI RÓLA?”

Ezek a kérdések egyrészt segítenek a gyerekeknek a téma átgondolásában, másrészt felmérhetjük a témával kapcsolatos tudásukat. Hozhatnak a gyerekek olyan témát, amely egyébként is szerepel a projekttervben- így a kettő találkozása biztosíthatja a téma részleteinek kidolgozásában való részvételük érzését, amely valóban így is felfogható. Mivel a projekt lényeges vonása a gyerekek részvétele a projekt tervezési fázisában, ez a mozzanat kihagyhatatlan. Elmaradása esetén nem csupán ez a mozzanat, hanem a motiváció, a folyamatos aktivitás, a munka sikere sérül.

Felmerülhetnek olyan kérdések, témarészletek, amelyek nem szerepelnek az eredeti projekt-tervben, viszont fontosnak ítéli a pedagógus a csoport, a helyi viszonyok és még a téma szempontjából is. Az ő döntési joga, pedagógiai szabadsága, hogy hova, hogyan illeszti be a meglévő programba.

A ráhangolódási időszak végére kialakul a fő- és altémák tartalma és az elnevezések is.

A munkamódszerek és a tevékenységek előkészítése:

A munkamódszerek, tanulási technikák lehetnek már ismertek, részben ismertek, vagy teljesen újak egy tanulócsoport számára. Ezért nagyon fontos az előzetes tapasztalat függvényében előkészíteni ezeket. A teljesen újakat, vagy a bonyolultabbakat ne hagyjuk a projektmegvalósítás idejére. A pedagógus döntse el, hogy melyekkel kell már előzetesen megismerkedniük, melyeket gyakorolni, hogy alkalmazásképesek legyenek.

A gyerekek lelkesedését, az érdeklődés lankadását, a tevékenységek sikerét veszélyeztetjük, ha az új tartalom, tevékenységi formák mellett, még a munkamódszerek is bonyolultak és ismeretlenek. Eltereli a figyelmet a tevékenységek lényegéről, és esetünkben rövidíti a projektfeldolgozásra szánt időt.

Más a helyzet, ha nem egy hét alatt, hanem a hagyományosan folyó tanulási folyamatba illesztve valósítja meg valaki. Ebben az esetben az elnyújtott folyamat részeként, a projekt-tevékenységeket megelőző előkészítésként lehet tervezni a módszerek megtanítását.

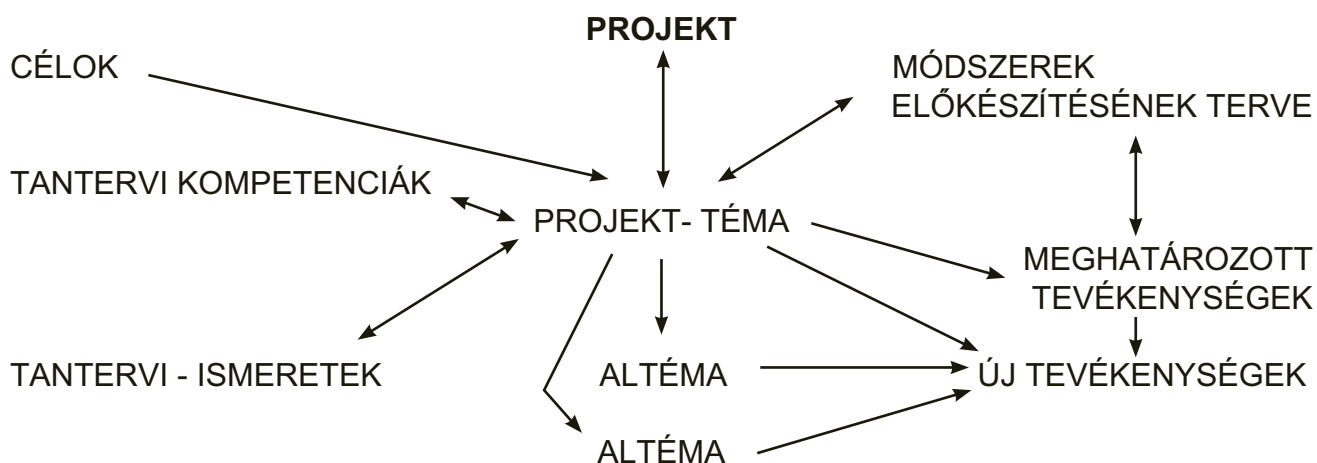
Célszerű átnézni a kész projekttervekben a módszerjavaslatokat, és tervet készíteni a módszerek bevezetésére.

Hasonlóan a téma előkészítéséhez megjelenhetnek érdekes üzenetként a leendő projektfalon: Ma az olvasmányt, az új történelmi anyagot új módszerrel, páros munkában, mozaik csoportmunkában, stb. fogjuk végezni. Vagy csak egyszerűen ma új módszerrel, a mozaik módszerrel fogunk dolgozni.

A kidolgozott projektekben szereplő módszereket a bevezetés lépéssorának megfelelő sorrendben írjuk le, ez segítheti a sikeres előkészítést. (ld. Módszerek!)

2. LÉPÉS

HÁLÓTERV A PEDAGÓGUS SZÁMÁRA



Példa hálótervre:

Érezd jól magad! egyhetes projekt

(A hálótervben a projekt leglényegesebb jellemzőit foglaltuk össze)

Cél: a személyes autonómia fejlesztése

Fejleszthető kompetenciák:

- az énkép differenciálása (személyes kompetencia)
- az együttműködési és a konfliktuskezelő képesség fejlesztése (szociális kompetencia)
- információ-felvétel olvasás, ábrázolás (kognitív kompetencia)

TÉMA: az érzékszervek

Altémák:

élünk, létezünk;
az arc, a szem, a hallás és a tapintás

TEVÉKENYSÉGEK:

Képválogatás
Hangok, zörejek azonosítása
Illatok, izminták azonosítása
Situációs játék
Mesehallgatás; Zenehallgatás; Olvasás; Ábrázolás

ISMERETEK:

Testföldrajz (az emberi test részei)
A test látható és merhető tulajdonságai; Az érzékszervek jellemzői

MÓDSZEREK:

Diákkvartett
Vakvezetés
Vak-kígyó
Dülöngélős
Forgószínpad
Kiállítás-rendezés

A GYEREKEK SZÁMÁRA:

..... PROJEKT címe

Kérdésed?

Honnét, kitől, hogyan szeretnél választ kapni, megtudni, megtanulni valamit erről?

Felkerülhet a projektfalra egy nagy csomagolópapír, amelyre egyszerűen írhatnak a gyerekek, így látják egymás kérdéseit, kívánságait, könnyen összegeezhető.

A konkrét tervezés

A ráhangolódás zárásaként kerül sor a végrehajtási terv közös elkészítésére.

Alapját a kész projekttervből átvett elemek és a ráhangolódási időszakban a gyerekekkel közösen létrehozott új elemek adják. *Ügyelni kell arra, hogy lehetőleg felismerhetően szerepeljenek a gyerekek teljesíthető kérései, kérdései.*

Bármelyik életkorban célszerű, ha a pedagógus előre készít egy plakátot a már meglévő témákról, az általa javasolt sorrendben.

Feladat- és tevékenységterv

Közösen történik a gyerekek által szervezendő tevékenységek, feladatok konkrét megtervezése, a felelősök kiválasztása, a határidők megállapítása.

A kész tervekben kifejezetten önállóan szervezhető és végrehajtható tevékenység megjelöléssel kevés feladat szerepel. A pedagógusnak kell eldöntenie, és szükség szerint átalakítania a feladatokat, hogy önállóan végrehajthatóak legyenek.

Mivel a témától függ, hogy milyen mennyiségű, önállóan elvégezhető feladatra van lehetőség, figyelni kell arra, hogy akár apró részfeladatokra bontva, de legyen lehetősége mindenkinek vállalkoznia. Nem feltétlenül szükséges egész, komplett feladatvégzésben gondolkodni.

Olyan feladatokat és úgy fogalmazzuk meg, hogy azokat gyerekek testhez állónak, elvégezhetőnek érezzék.

Természetesen a vállalást párban, vagy kisebb csoportokban is meg lehet tenni. Arra nagyon kell figyelni, hogy olyanok kerüljenek össze, akik várhatóan nagy konfliktusok nélkül tudnak egymással dolgozni. A pedagógus természetesen alakítani is tudja a tanulók egymás közti viszonyait. (ld. Módszerek: csoportalakítási módok)

Egy másik pedagógiai probléma a feladatok kiosztásával kapcsolatban, hogy az érdeklődésnek, és a fejlesztésnek egyszerre megfelelő feladatokat adjunk, illetve ezeknek megfelelően irányítsuk, segítsük a feladatválasztást, vállalást.

Segíthetjük az önálló feladatvégzést egy tervezési-szervezési algoritmussal, amely kerüljön be a projektnaplóba. Ez az algoritmus lehet egyben az önértékelés és az értékelés alapja is.

Készüljön minderről jól látható plakát, amely az egész projektidő alatt a munkafolyamat követését is segíti.

A projektterveket célszerű átnézni, és a saját csoport ismeretében aszerint is válogatni az ajánlott tevékenységek közül, hogy a diákok mit tudnak önállóan megszervezni, lebonyolítani.

A projektmunkában kezdő csoportnál különös figyelemmel szükséges támogatni az önálló feladatra felkészülést, hiszen a sikertelenség önbizalom-romboló, kedvét szegheti a gyerekeknek és gátolja a további felelősségvállalást.

Mire van szükségünk? Eszközök, tárgyi feltételek

Érdemes az egész feladatsort megbeszélni a gyerekekkel, még akkor is, ha nem tudnak minden feladatról érdemben véleményt alkotni, de a közös gondolkodás segít megérteni az egész projektfolyamatot.

- Kell-e pénz a projekt, illetve esetünkben az egyes feladatok megvalósításához? Ha igen, honnan fogunk szerezni (iskola, szülők, stb.)?
- Milyen eszközökre lesz szükség? (Könyvek és más információhordozók, szerszámok, közlekedési és szállítási lehetőségek stb.)
- Milyen információkra lesz szükség? (Azaz minek kell még utánanézni?)
- Kik a lehetséges partnerek: akik segíthetnek, vagy akikkel egyeztetni kell? (Kollégák, szülők, helyi társadalom, önkormányzat, egyházak stb.)

Időterv készítése

Bonyolultabb feladatok esetén érdemes táblázatos formában rögzíteni egyfelől a határidőket, másfelől, hogy mikor kinek mi a feladata. Egy ilyen táblázat természetesen tartalmazhatja a korábban említett szempontokat is: a szükséges eszközöket, partnereket stb. A legnagyobb problémák abból származnak, ha a megfelelő időben nem állnak rendelkezésre az eszközök, illetve ha ott állnak munkára készen a gyerekek, és nincs feladatuk. Ebből csak rendetlenség és kavarodás születik. Az ilyen nehézségek hosszú időre elvehetik mind a gyerekek, mind a tanárok kedvét a projektszervezéstől. Az időterv természetesen nem csodaszer, és világos, hogy nem tervezhető meg tökéletesen minden, de az is biztos, hogy precíz időterv nélkül a kaotikus végkifejlet valószínűsége ugrásszerűen megnő.

Például a következőképpen⁹:

	- 2. hét	-1 hét	1. hét	2. hét	3. hét
Tanító/tanár	Döntés a projekt témájáról Anyaggyűjtés	Eszközök összegyűjtése; Munkalapok elkészítése; Látogatások előkészítése; Levél a szülőknek a projektről;	Gyerekekkel megbeszéli az egyének illetve a csoportok teendőit; Forrásokat biztosítja; Előzetes látogatás a múzeumban	Az előző heti munka ellenőrzése a gyerekekkel együtt; Látogatás múzeumban vagy más helyszínen	Közös beszélgetés az eddigi munkáról A projekt értékelése
Diákok	Döntés a projekt témájáról Anyaggyűjtés	Gondolkodjanak a projektről, különösen arról, hogy mely téma érdekli őket	Munka párokban, csoportokban	Múzeumlátogatás Pl. Film megtekintése	Kiállítás előkészítése Az elkészült munkák bemutatása
Iskola		Munkalapok sokszorosítása A használható tapasztalatokkal rendelkezők mozgósítása	A zene-tanár segít a témával összefüggő zenei anyag kiválasztásában		Meghívott felnőttek, gyerekek megtekintik a kiállítást
Szülők			Szülő, nagyszülő beszámolója		A kiállítás megtekintése

A projekt dokumentálása

Projektfal

Egyrészt, mivel a projekt, nem a hagyományos órarend, tantárgyi rend szerint működik, másrészt összetett, más feltételrendszert igénylő tevékenységekből épül fel, a pedagógus és a gyerekek előtt kell, legyen a tevékenység, felelősi rend, időrend, az esetleges változtatásokkal együtt. Ez a *projektfal egyik állandó rovata*.

Ugyancsak állandó, feltűnő helyen célszerű kezelni a különböző *felhívásokat, értesítéseket, kéréseket, fontos információkat*.

Jó, ha csoportonként, vagy feladatonként folyamatosan felkerülnek az elkészült munkák, a témájukhoz, feladatukhoz fontosnak tartott képek, feliratok, dokumentumok, stb. Ugyancsak ide kerülnek az egész osztály által készített anyagok, beszámolók, stb. is.

Célszerű az egész projekt haladásáról szóló értékelő információkat, szülőök, külső szakértők, esetleg vendégek véleményét nyilvánossá tenni. Nagyobb, mozgalmasabb projekteknél érdemes ún. vendégkönyvet is vezetni.

Projektnapló

Projektnaplót vezetni elsősorban a pedagógusnak fontos, hiszen egyrészt a különböző tevékenységeket, a gyerekek sokféle tevékenységben való részvételét, a történéseket nem lehet fejben tartani, másrészt a pedagógus folyamatos feljegyzései a későbbiekben is felhasználhatóvá teszik a munka tapasztalatait. Pontosabbá teszik a gyerekek megismerését a sokrétű megfigyelés során szerzett információk a differenciált fejlesztés tervezésénél jól használhatók.

A gyerekek számára – hasonlóan a pedagógushoz – egy külön füzet vezetése ajánlott, amelyet közös döntéssel el lehet nevezni. A naplószerű vezetésből megtanulják, hogy a kutató-kísérletező munka eszköze a projektnapló, kutatónapló, s fontos, más tantárgyakhoz, pl. nyelvtanhoz, fogalmazáshoz kapcsolódó tanulási technikákat is megtanulhatnak, feljegyzéskészítés, folyamatleírás, munkafázis-tervezés, eszköz, anyag, idő, stb. igény, összegezés, tanulságok levonása, lényeg-összefoglalás, stb. Ennek tartalmi és technikai vezetését szükséges velük megbeszélni.

Feldolgozás

Ebben a szakaszban elsősorban szervezési feladatok vannak túlsúlyban:

- A tevékenységeknek megfelelő hely biztosítása (ld. Terem – térszervezés)
- A csendes és a zajos tevékenységek elhelyezésének összehangolása
- A tevékenységek során készülő, még félkész produktumok megfelelő tárolása
- A különböző eszközök biztonságos, és mindenki által ismert elhelyezése
- A teljesítések időarányos figyelemmel kísérése
- Az önálló munkavégzés, feladatmegoldás megfelelő segítése-feladatterv, munkakártya, napi, heti terv, stb. készítésével
- Az együttműködés normáinak, szabályainak betartását segítő tevékenység
- Az iskolán kívüli színhelyek bekapcsolása, megközelítés biztosítása (az iskolán kívüli programok megszervezése is a projekt része legyen)
- Együttműködési szabályok, a munkavégzés szabályainak megalkotása, betartásuk segítése

A projekt eredményeinek bemutatása

A produktumok kétfélék:

Az egyes tevékenységeknek is vannak eredményei, de produktumnak tekintjük a projektfalra felkerült anyagokat, a projektnaplót, és bármit, ami projekt folyamán készült: fotókat, rajzokat, írásokat, meghívókat stb.

Másrészt készül az ún. záró produktum amely lehet színdarab, kiállítás, drámabemutató stb. a témától függően; valami, ami amely reprezentálja az egész projektet.

A projektzáróra hívjuk meg a szülőket, a párhuzamos osztály, vagy az iskola tanulóit, nevelőit, vezetőit, a szűkebb társadalmi környezetből a projekt témájában, vagy a munkákban érdekelteket. A zárás kis projekt a projektben: e rendezvény megszervezése, a meghívók készítésétől, a kiállítás elkészítésén keresztül a vendégek fogadásáig. Mindkét projektjavaslatban ilyen található.

Értékelés

Az értékelés, amint az egész tanulási folyamatnak, a projektnek is kulcsfontosságú része. A hagyományos pedagógiától leginkább eltérő mozzanat, s ezért a pedagógustól ezen a területen szükséges talán a legnagyobb szemléletváltás. Amíg a többségében frontálisan irányított tanulás szinte adekvát értékelési módja az osztályozás, *úgy a tanulói önállóságot, kreativitást, indirekt, vagy önirányított tanulást követelő projekt értékelési stratégiája az osztályozás nélküli, folyamatos, dominánsan formáló- fejlesztő értékelés-visszajelzés. Az osztályozás nélküli értékelés rendszerét valamennyi általános iskola kidolgozta. Ebbe a rendszerbe szervesen illeszthető a projektmunka értékelése.*

„Az értékelés módja és a tolerancia kapcsolata. A szöveges, osztályozás nélküli értékelés üzenete: sokféle gyerek van, nem lehet őket osztályokba, osztályzatokba sorolni. A gyerekeknek fontosak egyéni képességeik, tulajdonságaik, és csak önmagukhoz mérten értékelhetők. Az ilyen értékelés természetes velejárója a félelem hiánya a gyerekekben, ami lehetővé teszi a rugalmas, kreatív gondolkodást, az ötletek, elképzelések szabad áramlását¹⁰¹.” (Czike, 2004.)

Könnyű belátni, hogy egyrészt nehéz lenne a kezdeményezést, az ötleteket, az egymástól, vagy a pedagógus elgondolásától eltérő egyéni, vagy csoportos megoldásokat, a gyűjtőmunkát, az egyéni érdeklődést, a segítőkészséget, az együttműködést, netán a projektek fő céljának, a tolerancia kialakulásának mértékét mérni, minősíteni bármiféle külső megerősítővel, netán osztályzattal. Másrészt az állandó, főként külső, általános követelményekhez, mércéhez mért minősítéssel kevésbé a tanulási siker, mint inkább a sikertelenség jár együtt, az osztályozás, a folyamatos minősítés a versenyszellemet állandósítja, amely az egészséges együttműködés, az egyéni erőfeszítés, az aktivitás, a tanulási-megismerési motiváció, a kutató magatartás, az aktivitás ellenszere.

Az értékelés célja a pozitív megerősítés, amit már tudunk, amit jól csinálunk, és amit nem tudunk feltárása, az önmagukhoz mért fejlődés megállapítása, az egyéni lehetőségek optimális kihasználására való törekvés, és annak megvalósításához szükséges hatékony tanulói és pedagógiai eszközök, módszerek megkeresése.

Az értékelés többrétegű:

A korszerű tanítási-tanulási folyamatra egyébként is jellemző értékelési módok, alkalmak:

- *Egyrészt folyamatos, az egyes tevékenységek egyéni, kiscsoportos önértékelése,*
- *az egyéni és csoportban vállalt önálló feladatok értékelése,*
- *az egyéni fejlődés, haladás értékelése.*

A projektmunkával összefüggő értékelési módok és alkalmak:

- az egész projekt haladásának folyamatos, közös értékelése,
- az egyes projektrészek lezárásakor,
- a záróproduktum, produktumok értékelése,
- valamint a projekt befejezésekor aktuális záróértékelés, a projektben közreműködőkkel együtt a tartalom, módszerek, szervezés tanulságainak összegezése.

Az osztályozás nélküli értékelés nem jelenti azt, hogy soha nem minősíthetünk. Természetesen, ha a projektnek vannak tantárggyal, tantárgyakkal szorosan összefüggő elemei, amelyek elsajátításának mértékét netán a célok között is meghatároztuk, akkor megfelelő mérőeszközökkel mérhető és minősíthető. Megfontolandó a projekttől függetlenül az osztályozás helyett az értékelés és minősítés más eszközrendszerrel történő helyettesítése, ahogy azt az alsó tagozatnak a törvény szerint is tennie kell.

A tanítási-tanulási folyamattal összefüggő értékelés szempontjai változatlanok, míg a projektmunkával összefüggőek természetesen a projektmunka jellegzetességeinek megfelelőek. Egyik ilyen nagyon fontos jellegzetesség a használt munkamódszerek elemzése, értékelése, és nem szabad elfeledkezni főként a kooperatív tanulás hatására létrejövő szociális tanulás eredményeinek számbavételéről sem.

A projektzárás hármass értékelési szempontrendszer:

- Értékelni kell a munkát a produktum szempontjából: mennyire volt eredményes a munka annak a szükségletnek a kielégítése szempontjából, amelyre szerveződött. Mennyire volt elégedett a közönség?
- Értékelni kell a munkát a tanulás szempontjából: milyen tanulási folyamatok zajlottak le a projekt megvalósítása során? Erre a kérdésre persze aligha lehet valamiféle tesztelés nélkül válaszolni.
- Végül értékelni kell a munkát a társas kapcsolatok alakulása szempontjából: hogy tudott együttműködni a csapat, voltak-e konfliktusok, és képesek voltak-e azokat kezelni?

Természetesen minél konkrétabb és személyre szólóbb az értékelés, annál jobb.

A gyerekeknek a következő kérdéseket célszerű feltenni a zárás alkalmával:

- Mi az, amit megtudtál?
- Mire vagy képes most, amire korábban nem voltál?
- Mi tetszett legjobban a projektben?
- Mi az, ami legjobban tetszik neked a saját munkáidban?
- Milyen változtatásokat végeznél?

Érdemes visszatérni az indító kérdésekre: kaptál-e megfelelő választ a kérdéseidre?

A projekt-értékelés lehetséges szempontjai például:

- Mi tetszett legjobban, mi legkevésbé a projektben dolgozóknak, résztvevőknek?
- Milyen célokat sikerült megvalósítani a tervezettekhez képest?
- Milyen szervezési tapasztalatokat lehetett szerezni?
- Milyen konfliktusok, problémák hátráltatták a munkát?
- Milyen szervezési problémák adódtak, hogyan lehetne ezeket a későbbiek során kiküszöbölni?
- Milyen iskolán belüli és iskolán kívüli körülmények nehezítették munkát? Hogyan lehet ezeken változtatni?
- Mi legyen a produktum, vagy produktumok sorsa rövid és hosszú távon? Tárolása? Stb. (ez nagyon fontos kérdés, hiszen a munkának és eredményeinek elismerését, megbecsülését is jelenti)

A projekt pedagógiai értékeléseként a különböző szempontok alapján végzett elemzése, értékelések eredményeként, a projektcélban megfogalmazottak elérésének mértékét, minőségét összegezzük, lehetőleg írásban, hiszen ez a további munkát, a következő projektek sikerességét segíti.

Az értékeléssel kapcsolatos valamennyi dokumentum kerüljön a pedagógus projektnaplójába.

Térszervezés

Szinte természetes, hogy a nagyon hagyományos tanterem-berendezés (összecsavarozott padok), elrendezés nehezen használható a projekt-munkához. A csoportmunka, az együttműködés, az egy időben többféle tevékenység, a gyerekek szabad mozgása, a többféle eszköz használata mobil teret igényel. Ezt a mobil teret akár még a padok szétcsavarozásával is ki lehet alakítani. Persze sokkal egyszerűbb, ha asztalok állnak rendelkezésünkre. A minimális feltétel, a csoportmunkához szükséges tér létrehozásához, az asztalok összefordításával megteremthető.

Ideális esetben van a teremnek egy szőnyeggel borított része, ahol párnákon ülve lehet a beszélgetőkörnek megfelelő hangulatot teremteni. De ez a hely a pihenésre, és egy-egy pár, vagy csoport elvonult munkájához is használható. Még a nagyobb korosztály is szívesen használja egy kis beszélgetésre, de még pihenésre is.

Célszerű, ha a különböző eszközök, anyagok elhelyezésére nyitott polcok állnak rendelkezésre, ahonnan bármikor, bármi elvehető, használható. (Remek lehetőség az eszközhasználat, elhelyezés szabályainak közös kialakításához.) A nyitott polcok elválaszthatják egymástól a különböző tevékenységeket: kézműves, művészeti, csendes olvasó, szövegfeldolgozó, természettudományos kísérletek, zene, stb. Gondolni kell a folyamatos munka során készülő és az elkészült produktumok tárolásáról. A saját és mások munkájának megbecsülését, a bármilyen apró tárgy, munka minőségétől független értéként kezelését, megbecsülését jelenti a tárolás milyensége. Nincs szomorúbb látvány a szekrény tetején halmozódó csomagolópapír-plakátok, az eltört agyagfigurák ablakpárkányon, polcokon porosodó látványától. A tárolás módja, az ahhoz szükséges feltételek biztosításának megtervezése és kivitelezése szintén lehet a projekt része, a gyerekek önálló feladata. Sokkal jobban vigyáznak mindezekre, ha ők alkotják meg a szabályokat és a feltételeket. Bízunk a diákokban!

A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek esetében egyszerűen elengedhetetlen, hogy közösen használható eszközök legyenek, hiszen gyakori probléma, hogy nincsenek a

munkához szükséges eszközeik, s gyakran ez azt is jelenti, hogy nem tudnak együtt dolgozni a többiekkel. A diszkrimináció egyik fontos forrását is megszüntetjük, ha közösen használható eszközökkel dolgozunk, nem beszélve nevelő hatásáról, amely megfelelő közösen hozott szabályok esetén az egyéni és a közösségi felelősségérzet kialakítását segíti.

Nem szükséges arról az ideális esetről írni, amely a komplex tevékenységekhez szükséges optimális eszköztárat, felszerelést jelenti. Azonban ezek megléte nélkül se mondjunk le a sokszínű tevékenységekről, hiszen sok minden pótolható, helyettesíthető egyszerű anyagokkal, eszközökkel. De remek lehetőség a feltételek megteremtésében a szülők, a helyi közösségek összefogása. Lehet a projekt része, pl. hogy a gyerekek keresik fel az önkormányzatot, a különböző hivatalokat a projekt programjával, kérve ahhoz segítségüket. *A tevékenységek sikerét befolyásoló tényező az alapvető eszközök, anyagok megléte, hozzáférhetősége, szabad felhasználhatósága.*

A pedagógusok egy része félti a terem rendjét. Ha kialakítjuk az alapvető rend szabályait, akkor egy jól működő felelősi rendszerrel, maguk a gyerekek tarthatják rendben a termet. Ez is lehet, témától függetlenül, bármelyik projekt része.

A pedagógus szerepe

A projekt jellemzői alapján nyilvánvaló, hogy a hagyományos pedagógus szerepjellemzőkkel nem, vagy nehezen működtethető a tanulók kezdeményezőkézsége, az érdeklődés figyelembevétel, az önálló ismeretszerzés, kutatás, kísérletezés, problémamegoldás, stb.

A pedagógus nem az egyedüli ismeretforrás, sőt, meg kell tanítania, segítenie kell feltárni és használni a különböző információforrásokat. A foglalkozások főszerelői a gyerekek, a pedagógus az ő munkájukat készíti elő, szervezi, segít biztosítani a feltételeket, eszközöket, anyagokat. Feladata nagyrészt áttevődik a tanítási órától annak előkészítésére, a folyamatok, tevékenységek szakmai előkészítésére, megtervezésére, megszervezésére. A pedagógus – gyerek kapcsolat átalakul, az irányító, minden szálát kézben tartó irányítóból a pedagógus felelős, felnőtt segítőtárrá, együttműködő munkatárrá válik.

Együttműködés a szülőkkel

A projekt lehetőséget teremt a szülőkkel való természetes kapcsolatra. Könnyű leírni a természetes kapcsolat kifejezést, megvalósítani azonban a gyakorlatban annál nehezebb. Az iskola kialakulása óta tarja magát a pedagógus-szülő szerepek hagyományos elosztása: a távolságtartás, a pedagógus a nevelés szakembere, tekintély, megmondja, hogyan kellene nevelnie a szülőnek, a szülő feladata biztosítani a szükséges feltételeket, stb. A projektben lehetőség nyílik arra, hogy a szülő ne csak látogató legyen az osztályteremben, hanem tevélegesen részt vállalhasson a pedagógiai folyamatban. Különösen fontos ez, a gyenge érdekérvényesítő képességgel rendelkező hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű szülők esetében. Ahhoz, hogy számukra, és főként gyerekeik számára érték legyen a tanulás, az ő tevékenységüknek is értéket kell jelentenie az iskola számára. Ez pedig csak akkor jöhet létre, ha nemcsak a mérnök, hanem a kosárfonó apuka is bemutathatja tudását a gyerekeknek.

Hogyan lehet ezt létrehozni?

A projekt tervezésekor tudassuk a szülőkkel, hogy mire készülünk. Ennek formája lehet egy, a gyerekek által megírt levél, amelyben leírják a projekt témáját, és kérik a szülőket, jelezzék, mit tudnak felajánlani, miben tudnak segíteni, de lehet előre jelezni a már kialakult, konkrét kéréseket is. Például az 1-2. évfolyam projektjében a születés, a család témakörben a történetek, fotók, dokumentumok gyűjtését. Érdemes a szülőknek jelzést adni folyamatosan a projekt eseményeiről, hazaküldeni egy-egy elkészült munkát, elolvasatni a projektnaplót, stb.,

hiszen így egy kicsit részesei lehetnek, aki akarja, tudja követni a munkát, így a projektzárás sem csupán egy ünnepi aktus lesz számunkra.

Fontos, hogy teremtsünk lehetőséget, hogy a szülők által tudott tevékenységek bekerülhessenek az osztályterembe. Ne csak a hagyományos kirándulás-kísérés és a hozzá hasonló sztereotip segítségekre gondoljunk. Gyerekei születését, a hozzá kapcsolódó eseményeket elmesélheti egy írni-olvasni nem tudó roma nagymama is, vagy a nagyon szegény, munkanélküli szülő bemutathatja, pl. hogyan süt pogácsát – remek lehetőség az előítéletek lebontására(elsősorban magunkban, hogy felfedezzük az iskola számára az ő értékeiket).

Hasonlóan gondolkodjunk a külső szakértők bevonására is. A legkisebb téma, amelynek bemutatására van a környezetünkben szülő, vagy ismerős, őt, vagy őket hívjuk meg erre. Sokkal hitelesebbek, még akkor is, ha nem nagyon szakszerűek az általuk elmondottak. Az iskolán kívüli való világgal való természetes kapcsolatot jelentik. Nem fontos mindig az osztályterembe hívni őket, elmehetünk a munkahelyükre, az otthonukba, természetesen, ha erre ők nyitottak.

A projektfa-nak lehet egy szülőknél szóló rovata, ahol nemcsak a meghívók, hanem a közös tevékenységekről szóló beszámolók is helyet kapnak.

A projekt integrálása a megszokott iskolai tevékenységekbe

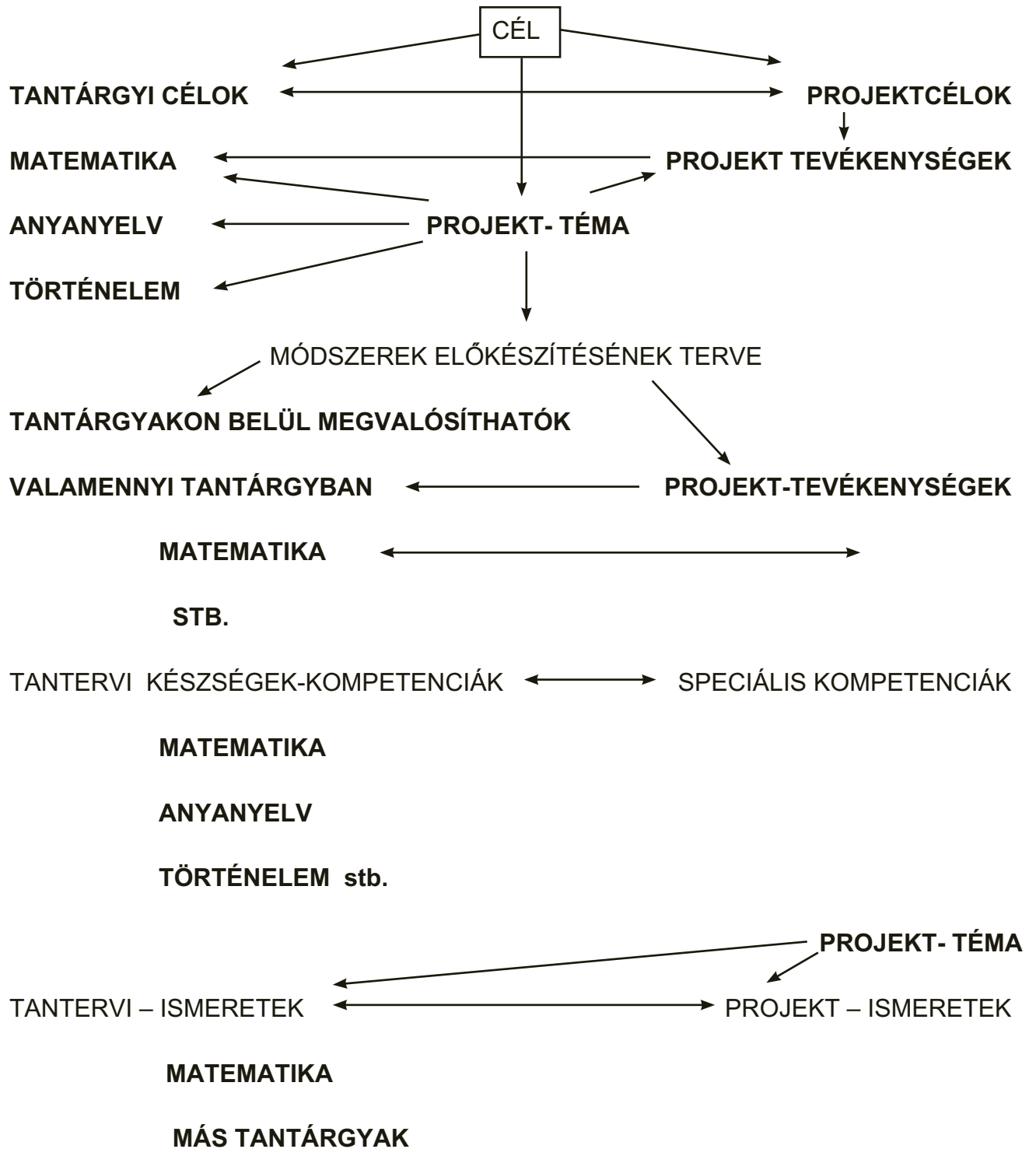
Hogyan illeszkednek be az iskolák mindennapi életébe?

A legegyszerűbb, amikor bármekkora, de összefüggő időben valósítjuk meg. Amint már erről korábban szó volt, az egy órás borsóleves-projektől, az egynapos, az egyhetes, többhetes időtartamig működtethető.

A nagy kérdés a hagyományos iskolában, hogy mi lesz a különböző tantárgyakkal, a tantervi követelmények teljesítésével. Döntő szempont, hogy vagy teljesen felbontjuk a tantárgyi kereteket, vagy csak részben. Mindkét esetben a megoldás, a tantárgyi integráció megtervezése. A hálótervnek egy újabb változata készülhet:

3. LÉPÉS

HÁLÓTERV A PEDAGÓGUS SZÁMÁRA



Érdekes összevetnünk a projektcélokat a tantervi célokkal, a projektben fejleszthető képességeket, a tanterv képességrendszerével, az tantervben szereplő ismerteket a projektben szerezhető ismeretekkel.

Példa a tantervi– és a projektcélok, a tantervi és a projekt révén fejleszthető kompetenciák összefüggésére:

„ÉRTÉKEINK” projekt, egyhetes változat

(Csak a projekt leglényegesebb elemeire utaltunk)

A PROJEKTBEN MEGJELENŐ TANTÁRGYI CÉLOK:

Magyar nyelv és irodalom: gondolatok, érzelmek egyszerű, hatékony közlése; részvétel csoportban folyó beszélgetésben, vitában; saját vélemény megfogalmazása

Vizuális kultúra: : képek, látványok, események leírása, a leírás alapján kép készítése; vizuális jelek, jelképek alkotó használata

Ének-zene: mozgás-improvizáció

A PROJEKTBEN MEGJELENŐ TANTERVI KOMPETENCIÁK

Együttműködés (érdekérvényesítő szociális kompetencia)

Csoportképző képesség (együttélési szociális kompetencia)

Rendszerező-, összefüggés-kezelő képesség (gondolkodási, illetve tudásszerző kognitív kompetencia)

A PROJEKTBEN MEGJELENŐ TANTERVI ISMERETEK

Mi az érték? (Ember és társadalom)

Mi a jel? (Magyar nyelv és irodalom, vizuális kultúra)

Szinte nem létezik olyan projekttéma, amely ne lenne kapcsolatba hozható a tantárgyakkal. Természetesen a projekt az egész tanév, vagy netán több tanév tantárgyi követelményeit, ismeretanyagát, készségeit érintheti. Ami törvényszerűen felbomlik, az a tankönyv, és előre megírt tanmenet szerinti haladás.

A projekt beillesztésének szervezeti megoldásai

Órai projekt. A tanítási órákon megvalósítandó projekt. Lehetséges változatai:

- összefüggő időben, több tantárgyat érintve, felbontva az órarendet dolgozni a projekt-témán. Ha egy tanító vezeti az osztályt, ez könnyen megoldható, ha több, akkor kívánatos az együttműködés: az azonos osztályt tanítók a saját tantárgyaik vesznek részt a projektmunkában.
- összefüggő időben, főként egy tantárgyat érintve, ún. Tömbösített órákon,
- nem összefüggő időben, megtartva az órarendet, bizonyos tantárgyak adják hozzá az időt,

Tanórán kívüli projekt: a projektet az órákon kívül, részben vagy egészben a tanulók szabadidejében szervezik meg.

Projektnap: bizonyos rendszerességgel egy egész napot projektmunkával töltenek – részt vehet benne egyetlen osztály, egy egész évfolyam, egy tagozat vagy az egész iskola is.

Projekthét: az iskolaév meghatározott, egy-két hetes időszakában egy vagy több, esetleg minden tanulócsoport azonos vagy különböző témájú projekten dolgozik. Ilyenkor nincsenek órák, az iskola egy rövid időre átalakul projektműhellyé.

Külső projekt. Egy tanulócsoport számára a tanulást iskolán kívüli tevékenységekkel projektszerűen szervezik meg. Ilyen lehetőség például az ún. erdei iskola, a városi gyerekek számára szervezett „falu-projekt” vagy a falusi gyerekek „város-projekt”-je.

Amint a különböző szervezeti megoldásokból is látszik, az egyetlen tanítási órát vagy egyetlen tantárgyat érintő projekteken kívül a projektmunka több pedagógus együttműködésére épül. Ez az együttműködés fontos a projektirányítási tapasztalatok megszerzése, a munka hatékonyabb megszervezése, és főként az egymástól tanulás szempontjából. Utóbbi modell lehet a diákok számára is.

TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDOK, MUNKAFORMÁK, MÓDSZEREK A PROJEKTBEN

A következőkben a frontális munkát, az egyéni munkát a tanulás szervezési módjainak vagy munkaformának, a kooperatív tevékenységet és a projektben folyó munkát módszereknek fogjuk nevezni. Ha a pedagógus szempontjából utalunk a tevékenységre, akkor szervezési módnak, ha a diákok felől, akkor munkaformának nevezzük.¹¹

1. Frontális szervezés:

Frontálisnak nevezzük egy csoport tevékenységét, ha valamennyi diák ugyanazt a tevékenységet végzi. A tevékenységek ilyenkor nem alkalmazkodnak a diákok egyéni különbségeihez.

A projektmódszer részeként a különböző tanulásszervezési módok közül a legritkábban fordul elő, s a projekt időtartamához viszonyítva lehetőleg rövid ideig. Például

- mese- vagy történetmondás alkalmával, költemény bemutatásakor;
- az egész osztálynak szóló információk közlésekor, a projekt indításakor; új módszerek, eljárások bevezetésekor.
- kisebb csoportot érintő megbeszélés, korrekció, azonos probléma tisztázása alkalmával.

2. Beszélgetőkör

A reggeli beszélgetőkört Celestine Freinet francia reformpedagógus alkalmazta először, azóta világszerte, a hazai gyakorlatban is (főleg az alternatív iskolákban, de másutt is) alkalmazzák. Helyét rendszerint a tanterem erre a célra elkülönített részében szőnyeggel, párnákkal rendezik be. A résztvevők körben ülnek, úgy, hogy mindenki mindenkit lásson, egymással szemkontaktust tarthassanak.

A beszélgetések célja sokrétű: segít a csoportformálásban, a szociális készségek alakításában, az egymásráfigyelés, az empátia, a tolerancia, a közös szabályalkotás, a kommunikációs készség és a különböző társadalmi, viselkedési szabályok megtanulásában. Rendszeres alkalmazása csoport-hagyománnyá válhat.

A leggyakoribb a reggeli beszélgetés, amely a találkozás, a köszönés, a nap közös és egyéni programjainak, feladatainak megbeszélése mellett a gyerekek tanulást befolyásoló állapotának, élményeinek megismerését is szolgálja.

A napot záró beszélgetés a napi élmények megosztására hivatott, alkalmat teremtve a feladatok minőségének, a szabályok betartásának értékelésére, az önértékelésre, a feladatokhoz, a munkához és a munka közben egymáshoz kapcsolódó érzelmek kifejezésére.

Ezeken az alkalmakon kívül kerete lehet bármelyik foglalkozás, bármelyik részének. Helyettesítheti, kiválthatja mindazokat az alkalmakat, amelyek a hagyományos rendszerben a padokban ülő gyerekek előtt álló pedagógus irányításával zajlanak: feladatok indítását, értékelését, problémák megbeszélését, az elkészült feladatok bemutatását, stb. Még a frontális magyarázathoz is közvetlen, természetes hangulatot teremthet, csökkentve annak idegenségét, távolságát.

Irányítására a természetes „beszélgetős” viselkedés, stílus a jellemző. A körben ülés önmagában csupán a formai keret, így még csak kör és nem beszélgetés. A pedagógus résztvevő, része a körnek, és közben a gyerekek reakcióira figyelve, tapintatosan irányít. A beszélgetőkör „halála” a hagyományos, direkt, netán autokrata pedagógus irányítás. A cél és feladat függvényében a gyerekek is irányíthatják. Pl. egy kiscsoport bemutatja kutatómunkája, gyűjtése, tevékenysége eredményét. Erre természetesen meg kell tanítani a gyerekeket, de a pedagógus modelláló viselkedése a legjobb minta, amelyet a diákok természetes módon követnek.

A beszélgetések:

- Megtanítják a gyerekeket a saját magukkal és az egymással való törődésre, közös döntések meghozatalára.
- Biztonságos, barátságos hangulatot, elfogadó légkört teremtenek, ami az egész napot meghatározza.
- Egyéni és csoportos megnyilvánulási lehetőséget biztosítanak –mindenki elmondhatja, megoszthatja örömét, bánatát, érzelmeit, véleményét.
- Bizonyítják, érzékelhetővé teszik, hogy minden egyes ember részvétele fontos.
- Segítik a csoport és az egyéni célok megfogalmazását, az értékelését, az önértékelést
- Fontos képességek megtanulására adnak lehetőséget, mint például figyelem, beszélgetés, információk összegzése, problémamegoldás, feladatmegoldás, döntéshozatal,

A tanár feladata, hogy olyan légkört alakítson ki a csoportban, ahol mindenkinek lehetősége van a többiekre figyelni és elmondani saját gondolatait.

„A reggeli beszélgető kör, a helyzetek és érzések olykor hosszadalmasnak tűnő elemzése alkalmas arra, hogy a gyerek megtanulja: sokféle élet, sokféle elgondolás és sokféle nézőpont létezik, és mindegyiket más és más érzés kíséri. Az élet bonyolult, és ettől érdekes. Egymásra figyelni fárasztó, de érdemes, mert tanulságos, és majd a szerepek egyszer felcserélődnek, s az addig figyelőből a figyelem tárgya lesz, ami kellemes érzés.” (Czike, 2000)

Montay Beáta (Gyermekek Háza) így ír a beszélgetőkörökről¹:

A beszélgetőkör az osztály közös, kötetlen beszélgetésének színtere, a szabad önkifejezés módja. A gyermekek közlési vágyára, kíváncsiságára építve közvetett módon járul hozzá az önkifejezés, értő figyelem, önismeret, emberismeret, érvelés, vitakészség, konfliktuskezelés, nyitottság, türelem, együttműködés, kreativitás előadói készség, - szókincs -, gondolkodás fejlődéséhez.

A legtöbb 6-7 éves kisgyerek szívesen mesél. Cselekvéseit gyakran kíséri „monológgal” vagy „dialógussal”. Elmélyült játéka közben is sokszor előfordul (extrovertált és introvertált kisgyerekeknél is), hogy gondolatait „felhangosítja”. Óvodás korban ez jellemzőbb, mint a valódi beszélgetés párban vagy csoportban.

Az első osztály elején – főként, ha az óvodában nem beszélgettek így -, a legtöbb kisgyerek először csak néhány mondatot mond élményeiről, kedvenc játékairól. Sokszor egymás szavába vág, de ha nem is beszélnek egyszerre, nehezen várják ki egymást. Kezdetben nem annyira egymásnak, mint inkább egymás után mondják el történeteiket. Sokan vannak még ilyenkor, akik a társak gyűűjében a tanítónak mesélnek. A napok, hetek előre haladtával aztán megtanulnak egyre jobban figyelni, majd érdeklődni egymás iránt. Ha szeretetteljes, nyugodt körülményeket tudunk teremteni ezekhez a beszélgetésekhez, ha mi tanítók is természetesen tudunk mesélni magunkról (természetesen saját nehézségeinkkel nem vagy csak nagyon ritkán, nagyon meggondoltan terhelve őket, ha magától értetődően tudjuk segíteni a bátortalanabbul szólókat, néhány hét múlva a gyerekek várják a beszélgetőkört, készülnek rá. Az első hónapokban – sőt, talán inkább az első években – mindig vannak olyan gyerekek, akik a tanító ölében érzik magukat a legnagyobb biztonságban. Felváltva ülnek az ölünkben, keresik biztató pillantásunkat.

A kisiskolások eleinte – és leggyakrabban – azt mesélik el, mi történt velük otthon, az előző este, reggel vagy a hétvégén. Van, aki az élményeit azért osztja meg szívesen, mert jó volt, mert így ezáltal újraélni. Szeretné élményei részesévé tenni a társakat is, esetleg egy kicsit dicsekedne is. Van, aki azért mesél, hogy a félelmeit, a szorongásait legalább egy kis ideig „magán kívül tudja”, hogy a terheiből letehessen. Van, aki csak ritkán mesél, s van, aki mindent a legapróbb részletekig el szeretne mondani. Van, aki szívesen beavatja társait a töprengéseibe, az álmaiba is.

A gyerekek a beszélgetések alkalmával tapasztalatot szereznek arról, hogy jó dolog, ha figyelnek rájuk, s a társaknak is jó lehet ugyanezt átélni. Megtapasztalják azt is, hogy ők maguk fontosak, hogy a többiek hallani szeretnék a velük történeteket: mikor esett ki a foguk, eljön-e hétvégén a nagyi, s mi volt bolondos vagy éppen félelmetes az éjszakai álomban.

Azok a pedagógusok, akiknek az osztályában rendszeresek a beszélgetőkörök, – akik maguk is aktív és egyenrangú résztvevői a beszélgetéseknek –, arról számolnak be, hogy észrevehetően más a gyerekek és a köztük levő együttműködés azokon a napokon, amikor ők is mesélnek magukról. Azok a napok tele vannak „összenézésekkel”. Mindez persze sok apró mozzanatból tevődik össze, a gyerekekben lezajló folyamatok is így épülnek, a tanító szerepe is így alakul.

Csak az mondja azt, hogy „beszélgetni mindenki tud”, aki sosem gondolkodott el azon, mit is jelent voltaképpen a beszélgetés. A beszélgetést is tanulni kell, ugyanúgy, ahogy az értő figyelmet is. A beszélgetőkör, a beszélgetés nevelő hatása óriási és igen sokoldalú.

Tanítványaink személyiségének – lelki alkatának, érzelmvilágának, énképének –, gondolkodásának, érdeklődésének, életkörülményeinek, megismeréséhez is kulcsot adhatnak ezek a beszélgetések. Nem mindegy tehát, hogy milyen körülményeket teremtünk ehhez.

A beszélgetőkörnek – ahol megosztjuk egymással élményeinket, érzéseinket, álmainkat – intimnek és biztonságot, melegséget sugárzónak kell lennie. Olyan helynek, ami arra készíti a gyerekeket, hogy megnyíljanak.

Fontos, hogy a hely kialakításánál ezt figyelembe vegyük. Elképzelhetetlen beszélgetőkört tartani például a padokban, egymásnak háttal ülve.

Célszerű tehát a teremben kialakítani egy olyan sarkot (lehetőség szerint szőnyeggel, matracokkal, vagy puha párnákkal), amely a beszélgetőkör helyszíne, egyúttal állandó helye lehet a mesehallgatásnak, a kiscsoportos olvasásnak, a nyugodt pihenésnek és a játéknak is. Ha kicsi a terem, ha összeszerelt padokkal berendezett, akkor érdemes akár naponta a beszélgetőkör idejére összetolni a padokat, így teremtve helyet ahhoz, hogy körben ülhessünk – láthassuk egymás arcát, gesztusait. Akkora helyre van szükség, hogy a gyerekek és a tanítók körbe tudjanak ülni. Az pedig csöppet se baj, ha ehhez össze kell bújni. Ez a körforma – szimbolikus jelentésén túl – azért fontos, mert így mindenki jól látja és hallja a másikat.

A beszélgetőkör meghittségét szolgálhatják különböző ritusok is. Ilyen lehet például a gyertyagyújtás (az égő gyertya kör közepére helyezése a beszélgetés idejére). A ritusokat a kisgyerekek nagyon szeretik. Mágikus, analógiás gondolkodásukhoz, mindent átélkesítő (lélekkel felruházó) világszemléletükhöz mindez a mai felgyorsult, profanizálódott világban is közel áll, hisz a gyermeki lélek sajátja.

Ha a beszélgetőkört a nap indításának a formájává tesszük, akkor jól segíti az egymásra hangolódást, átvezeti a gyerekeket a magánéletből az iskolai létbe. Ha már a nap indításakor megoszthatják egymással örömeiket, letehetnek a terheikből, akkor a nap további részében könnyebben tudnak az iskolai tevékenységekre koncentrálni. Ebben az esetben például nem az óra elején suttogva és titokban mondják el egymásnak, hogy mi is foglalkoztatja őket, esetleg sokkal erősebben, mélyebben, mint a soron következő iskolai feladat.-

A reggeli beszélgetések így alkalmat kínálnak nekünk pedagógusoknak arra is, hogy érzékeljük, ki hogyan kezd neki a napnak, az elvégzendő feladatoknak. Ha van olyan tanítványunk, aki nem aludta ki magát, vagy például arról számol be, hogy meghalt a hörcsöge, akkor tudhatjuk, hogy aznap több egyéni figyelemre, testi-lelki simogatásra lesz szüksége, s valószínű, hogy kevesebb feladattal fog megbirkózni.

A beszélgetőkörön való részvétel a legtöbb esetben fontos a gyerekek számára, ott akarnak lenni. Fontossá válik számukra, hogy ne késsék azt le. (Tanyáról bejáró nyolcévesek gyalogoltak naponta két kilométert, nem várva be az iskolabuszt, hogy a fél nyolckor kezdődő beszélgetőkörön részt vehessenek.) Természetesen vannak kivételek is, de az is fontos jel, ha egy gyerek nem akar ott lenni a közös beszélgetésen, ha összeszorított szájjal hallgat, ha csak megrázza a fejét, hogy ő nem akar szólni, vagy mást sem csinál, csak bohóckodik. Ezzel is jelez nekünk, csak tudnunk kell „fogni” a jelzéseit. Megítélés helyett megpróbálni megérteni – viselkedését nem értelmezni –, hanem még jobban figyelni rá és szeretni.

A beszélgetőkörben természetesen szabadon dönthet mindenki arról, hogy mesél-e, sőt még arról is, hogy részt vesz-e azon. Nem kötelező, ha valaki nem akar beülni a körbe, úgy a helyén is maradhat. Ebben az esetben azonban úgy kell elfoglalnia magát egyedül – csoportos játékokra nem cserélhető ez az idő -, hogy a beszélgetésben résztvevőket ne zavarja. (Ezután persze nekünk pedagógusoknak az a célunk, hogy a „távolmaradó” számára is olyan vonzóvá tegyük a beszélgetéseket, hogy előbb – utóbb csatlakozzon hozzá.) Szerencsére rövid idő elteltével már nincs arra szükség, hogy csak a tanító legyen a „fegyelmező”. A gyerekek igen hamar maguk is visszajelzik, ha valaki vagy valami zavaró. Megtanulnak „én-üzeneteket” adni egymásnak. Abban is tapasztalatot szereznek, hogyan fogalmazzák meg jól ezeket az üzeneteket. Így azt is tanulják – és persze ebben is van, aki eredményesebb, s van, aki nehezebben boldogul –, hogy konfliktusaikat békésen, önállóan oldják meg (vagy legalább megpróbálják megoldani). Megtanulják egymást. A pedagógus példamutatása természetesen ebben az esetben is nagyon fontos.

Azokban az iskolákban, ahol rendszeresen tartanak beszélgetőkörieket, az érintettek általában megegyeznek megegyeznek abban, hogy mettől meddig tartson.. Az azonban fontos, hogy beszélgetés közben soha ne sürgessük egymást. (Ehhez arra van szükség, hogy „belül se” legyünk türelmetlenek. A gyerekek kiválóan értik metakommunikatív jelzéseinket. A legrosszabb, ha belül türelmetlenek vagyunk, de „úgy teszünk”, mintha nem lennénk azok. Ilyenkor inkább mondjuk meg például: „most zavar engem, hogy mindjárt indulnunk kell...kérem, hogy csak az kérjen most szót, akinek nagyon fontos”.)

Ha tudjuk, hisszük, elfogadjuk, hogy a beszélgetőkör nem felesleges időpocsékolás, akkor kivárjuk a gyerekek megszólalását, s ha a rendelkezésünkre álló idő kevésnek bizonyul, akkor a nap folyamán még lehetőséget teremtünk a folytatásra. De ha végképp kifutottunk az időből – mert ilyen is van –, akkor a következő napon biztos megadjuk a szót azoknak a kisgyerekeknek, akik előzőleg lemaradtak. Az is fontos, hogy iskolás éveik alatt megtanulják felmérni és jelezni, hogy számukra aktuálisan mennyire fontos a megszólalás, s megtanuljanak ilyen értelemben is érzékenyek lenni egymás iránt.

A beszélgetések alkalmával a gyerekek egymástól veszik át a szót – legtöbbször jelentkezés nélkül, figyelve egymás reakcióira –, nem a tanító feladata, hogy „felszólítsa” őket. Ebben a szituációban csupán az egyik résztvevő.

Az évek előre haladtával megtanulják a gyerekek, hogy lehet tabuk nélkül beszélgetni, de az sem mindegy, hogy mondandójukat hogyan öntik formába. Természetes helyzetben gyűjtenek tapasztalatokat (tanulják) a kommunikáció „szabályait”. Így például számtalan saját élményen keresztül tanulják (tapasztalják) meg – hisz a hallhatóság folyamatosan, indirekt vagy direkt módon is visszajelez -, hogy érdemes / kell, hogy tartsák a szemkontaktust a hallgatósággal, s nem csak annak egy-egy tagjával, hogy a többiek tekintete, esetleg fészkelődése jelzés arra, hogy mondandójukkal mennyire tudják lekötni a figyelmüket. A társak reakciói készíthetik a beszélőt arra is, hogy gondolatait jól érthetően – szabatosan-, választékosan fogalmazza meg. Ily módon „stílust” is tanulnak. Fontos azonban, hogy a beszélgetések alkalmával a tanító ne javítsa a gyerekek beszédét sem tartalmilag, sem formailag. Kérheti az éppen mesélőt, hogy legyen hangosabb, mert nem érti – és érteni szeretné, tudni mi történt vele –, a helytelenül mondott szót elismételheti – akár kérdés formájában – helyesen, de azt úgy tegye, hogy illeszkedjék a beszélgetés menetébe, s ne egy beszédgyakorlat tanítói korrekciójára emlékeztessen.

A beszélgetések a gyerekek személyes megismerésén túl más tekintetben is „útmutatást” adhatnak a tanítónak. Jelzik például, mi érdekli, foglalkoztatja az osztályt, a gyerekek többsége mire motivált.

Természetesen a pedagógus is kezdeményezhet, neki is lehet témajavaslat (egyenrangú tagja a csoportnak!). Felvethet aktuális témákat, amelyek kapcsolatban állhatnak az osztály mindennapi életével, esetleg valamilyen megoldatlan konfliktusával, de célja lehet a figyelemfelkeltés is, például egy ünnepre való emlékezés, készülődés első mozzanata. Az ünnepek megtervezése, a születésnap, névnap, köszöntők is a beszélgetőkörök részét képezhetik.

A beszélgetőkörök témája a személyes beszámolókon kívül bármi lehet, ami foglalkoztatja a gyerekeket, ami felkelti a kíváncsiságukat. Valódi segítséget nyújthat a szabad önkifejezés megtanulásában, és a kifejezési formák közötti tényleges kapcsolat felfedezésében és megtapasztalásában is.

¹ Forrás. Montay Beáta: Beszélgetőkör. Szövegértés modul. 2005. Kézirat. SuliNova.

3. A kooperatív módszer¹³

A projekt témák feldolgozásához, egyúttal magához a tanuláshoz a kooperatív módszer nyújtja a legjobb feltételeket. Az egymástól szerzett tudás mély és tartós, közel kétszer tartósabban marad meg az emlékezetben, mintha frontális szervezeti keretek között jött volna létre. Ez a módszer egyúttal a szociális készségek, képességek fejlesztésének is kiváló terepe.

A kooperatív tanulás során a gyerekek 2-4-6 fős csoportokban dolgoznak. A csoport minden tagjának feladata és felelőssége, hogy mindenki elkészüljön a feladattal, megtanulja az aktuális ismeretet. A csoport tagjai felosztják egymás között a feladatokat; mindenki felelős a saját munkájáért, együtt dolgoznak, ha szükséges, segítik egymást. Az is feladatuk, hogy ellenőrizzék, a csoport minden tagjának sikerült-e megbirkózni a feladattal, mivel a csoport teljesítménye valamennyi diák munkájától függ. Az együttműködés sikerét valamint a szociális készségek – a kommunikatív, a kapcsolat- és csoportkezelő -, az érdekérvényesítő képesség - alakulását valamennyi diák által gyakorolt szerepek biztosítják.

A 2-4-6 fős csoportok a diákok képességei tekintetében vegyes (heterogén) csoportok. A csoport minden tagjának feladata, hogy elsajátítsa az aktuális anyagot, és lássa, hogy a csoport többi tagjának illetve az osztály többi tagjának is sikerült-e ugyanez. Megtanulják, hogy csak akkor lehetnek sikeresek, ha a többiek is azok. A csoport tagjai egymást segítik, így egyrészt nagyobb az esély arra, hogy a *gyengébb* képességűek sem maradnak le, másrészt a *legjobb képességűek* - akik „tanítva is tanulnak” - tudása mélyebb, tartósabb.

A kooperatív tanulás szituációiban a diákok erősebben motiváltak, többet tanulnak, és több marad meg bennük, mint a versenyhelyzetben tanuló diákokban. Jobban becsülik magukat, jobbak a társaikkal kialakult kapcsolataik, érzelmileg fejlettebbek, szívesebben járnak iskolába. Ez a tanulási mód jobban fejleszti a problémamegfogalmazás, a problémamegoldás, az elemzés, a kutatás képességeit. Ezek a képességek alkotó folyamatokat indítanak el és fejlesztenek, szemben a memorizálás és visszamondás reprodukáló jellegével. Mivel a kooperatív munka során a diákoknak az anyagot újra fel kell építeniük, nézeteiket össze kell hasonlítaniuk, gondolkodásukat finomítaniuk kell, sokkal mélyebben megértik a tanultakat. Olyan szociális viselkedési mintákat tanulnak meg, melyek segítségükre lesznek későbbi szakmai és magánéletükben.

A csoporttöbbség a következőkben nyilvánul meg:

- A diákok sokféle típusú egyéniséggel dolgoznak együtt, s az együttműködés során lehetőségük van mérlegelni a problémák megoldásának különféle javaslatait. Megengedi a diákoknak, hogy hozzátegyék a saját kulturális környezetükből származó értékeiket, segítve másokat a különféle nézőpontok megismerésében.
- A kérdésekre keresett válaszok a különböző diákok más és más | megközelítési szempontjait mutathatják fel; s ez segítheti a csoportot a mindenki által érthető, elfogadható megoldás keresésében.
- A diákok megtanulják a munka során, hogy hogyan viszonyuljanak társaikhoz a jobb munkakapcsolat kialakításának érdekében. Ez jelentős mértékben elősegíti majd a szocializációt.
- Mindenkinek lehetősége van kommunikálni a társaival és a közös tevékenységhez hozzáadni a saját munkáját.
- A különböző diákok több személyes visszajelzést kaphatnak társaiktól. (Nagyobb csoportok esetén ez a lehetőség eltűnhet.)

Hogyan alakítsuk ki a csoportokat?

A kooperatív tanulócsoport többnyire 2- 4 -6 főből áll, és

- különböző képességű és teljesítményű,
- eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező,
- különböző nemű és ha van rá lehetőség
- különböző etnikai csoporthoz tartozó gyerekek alkotják.

Fontos kivételt képeznek azok az esetek, amelyekben speciális fejlesztést akarunk elérni, (azonos készséghiányok, nyelvi fejlesztés, stb.) ilyenkor hasonló fejlettségi szinten lévő diákokból alkotunk (ún. homogén) csoportokat. A homogén csoportok ideiglenesek, csak a feladatmegoldás idejében működnek együtt.

A folyamatosan kooperatív módszerekkel való munka nélkülözhetetlen alapja az ún. *alapcsoport*. Az alapcsoportok a szociális tanulás legfontosabb szinterei, hosszabb ideig dolgoznak együtt, megtapasztalva az együvé tartozás, az együttműködés, az egymástól tanulás, egymás segítségének hatását. Megismerkednek a problémák más irányból való megközelítésével, a másképp gondolkodás, a más tudás élményével. Ez nagyon mély, erős tudást jelent. Megismerik önmaguk, és egymás tulajdonságait, képességeit, erőnyeit, gyengéit egyaránt.

A csoportműködést az ún. szerepek segítik, amelyeket valamennyi csoporttagnak el kell látnia. Ezek elosztását egyrészt az egyéni fejlődési szükségleteknek megfelelő cél, másrészt az optimális működés, feladatmegoldás együttesen határozza meg. Tehát nem csak az lehet feladatfelelős, aki azt nagyon jól el tudja látni, vagy szóvivő az, aki remekül kommunikál. Felváltva mindenki ellátja valamennyi szerepet, hiszen annak is meg kell tanulnia képviselni csoportját, aki nehezebben kommunikál.

Bizonyos feladatok megoldására időlegesen új csoportok jönnek létre. A projektleírások nem javasolják, hogy melyik tevékenységhez milyen típusú csoportot szervezzünk, ezt a diákok ismeretében a tanárnak kell eldöntenie.

Az alapcsoportok mindig heterogének. Leképezik az osztály összetételét: a megfelelő fiú-lány arányt, a különböző képességek arányos keveredését.

A projektek eredményességét erőteljesen befolyásolja a csoportműködés, hiszen a különbözőséget, azonosságot, egymás értékeit, azok különbözőségét, az együttműködést, a másság tolerálását, a közösség biztonságot nyújtó erejét, hatását csak csoportban tapasztalhatják meg a diákok.

A tanár kihasználhatja mindkét eljárás előnyeit, ha az általa kijelölt csoportokat egy időre véltenszerűen összekeveri. Bizonyos feladatokra érdeklődés szerint szervez csoportot; vagy bizonyos készség meglétét feltételező tevékenységhez, annak birtokában lévő gyerekek alkothatnak csoportot. A projekten belüli tantárgyi készségfejlesztéshez a pedagógus állítja össze csoportokat. Ezek a csoportok a tevékenység, a feladatvégzés idejére alakulnak, a munka végeztével megszűnnek, tagjaik visszamennek az alapcsoportba.

Csoport- és osztályépítés

Ami először elfecsérelt időnek tűnik, valójában olyan többszörösen megtérülő befektetés, amely megfelelő társas környezetet teremt ahhoz, hogy a csoportok a lehető leghatékonyabban működhessenek. Általános tapasztalat, hogy azokban az osztályokban, amelyekben hangsúlyt fektetnek a közösség építésére, a tanítás sokkal magasabb határfokon működik, a diákok sokkal jobban szeretik a tanulandó tárgyat és az elsajátítandó anyagot. Ha sikerül kialakítanunk a pozitív közösségtudatot, a kölcsönös bizalmat, szeretetet és megbecsülést a csoportokban és az osztály egészében, akkor olyan környezetet teremtünk, amely a leghatékonyabb tanulást teszi lehetővé.

Azokban az osztályokban, amelyekben feszültségek vannak, a közösségépítés elmulasztása komoly nehézségeket okozhat a csoportmunkában.

A kooperatív tanulás szervezés alapelvei¹⁴

az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és párhuzamos interakciók elve. Kooperatív tanulásról akkor beszélhetünk, ha mind a négy alapelv érvényesül.

Ahhoz, hogy a csoportok hatékonyan, gördülékenyen működhessenek, és megfelelően tudjuk irányítani őket, néhány alapvető szabályt is fontos kialakítanunk

A termet úgy kell berendezni, hogy a diákok a csoporton belül és a csoportok között könnyedén kapcsolatba kerülhessenek; és az összes diák jól láthassa a tanárt és a táblát.

Néha szükséges megállítanunk a munkát, mert a zajszint zavarja a munkát, vagy mindenkit érintő közlendők akadt. Ehhez meg kell állapodnunk az osztállyal egy jelben, amelynek a hatására, mindenki azonnal abbahagyja azt, amit éppen csinál, és a tanárra figyel, illetve csökkenti a hangerőt. (Ez az ún. csendjel.) Alakítsunk ki közösen hatékony technikát arra is, hogyan kerüljenek a foglalkozáson szükséges eszközök a csoportokhoz; fogalmazzuk meg a csoportok működésének szabályait és az egyes diákok egyéni kötelezettségeit is.

A csoportokon belüli hatékony, zökkenőmentes működés és egyben a szociális szerepek, kompetenciák tanulását elősegítő eszköz a szerepek elosztása.

Az egyezményes jeleket – például a csendjelt - működést segítő szabályok betartására, a működés irányítására hozzuk létre; akkor és addig működtessük őket, amikor és ameddig a közös munka ezt megkívánja.

Szinte mindig szükséges a feladatfelelős, az időfigyelő, szerep. Gyakori a szóvivő, írnok, eszközfelelős. Az elnevezéseket célszerű a gyerekekkel együtt kialakítani

Ügyelni kell arra, hogy mindenkinek alkalma legyen a csoport iránti felelősség vállalására, a szerepekhez tartozó feladatok megtanulásával, mindegyik szerep betöltésével. Fontos, hogy a csoporton belül minden gyereknek legyen szerepe. A szerepek egyenrangúak, csoportvezetőt semmiképpen ne válasszunk. A szerepek elosztását, és a tennivalók pontos betartását a szerepkártyák segítik, kicsiknél piktogramokkal, nagyobbaknál a feladat pontos leírásával. Például ilyen szerepkártyákkal

Szerepkártyák

<p>Csendkapitány</p> <p>Figyelmeztess a társaidat, ha túl zajosak!</p>	<p>Mérleg</p> <p>Gondoskodj arról, hogy mindenki véleményét figyelembe vegyék!</p>
<p>Bátorító – lelkesítő</p> <p>Biztasd társaidat a munkára, és dicsérd őket!</p>	<p>Időfigyelő</p> <p>Dolgod, hogy figyeld a rendelkezésekre álló időt. Jelezd társaidnak az idő múlását!</p>
<p>Eszközfelelős</p> <p>Gondoskodj a munkához szükséges eszközökről!</p>	<p>Feladatfelelős</p> <p>Figyelj arra, hogy mindenki megértse a feladatot! Figyelmeztess a társaidat, ha attól eltérnek!</p>
<p>Szóvivő</p> <p>Össze kell foglalnod, és el kell mondanod a feladatok megoldását!</p>	<p>Rendező</p> <p>Figyelmeztess társaidat a szabályok betartására, és arra, hogy rendet tartsanak maguk körül!</p>

Az építő egymásrautaltság

Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással; ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ.

Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, vagyis egy tag „bukása” mindenki „bukását” jelenti, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ekkor a csoporttagok maximálisan érdekeltek társaik sikerében. Ha például a csoportsiker annak a függvénye, hogy

- minden egyes csoporttag feladatmegoldásának „hibátlan” kell lennie, vagy
- valamennyi csoportagnak válaszolnia kell tudni bizonyos kérdésre, vagy
- minden tagnak tudnia kell egy adott szabályt,
- el kell tudni mondani a közösen végzett kísérlet lefolyását,
- valamennyi tagnak projektnaplójában le kell írnia a közös tevékenység vázlatát stb.

Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik, kialakulásával párhuzamosan születik meg a diákokban a kooperatív viselkedésre készítő bajtársiasság érzése is.

A negatív egymásrautaltság viszont versengést szül. Ami az egyiknek nyereség, a másiknak veszteség: ha az osztályátlaghoz viszonyítva osztályozunk, ha csak egy-két dolgot emelünk ki a sok közül „ez a legjobb” megjegyzéssel, ha a jelentkezők közül mindig csak egyet szólítunk fel, amikor mindenki a maga munkafüzetében, a maga tempójában, a többiektől teljesen függetlenül dolgozik; érdemjegyeik is teljesen függetlenek mindenki másétól. Negatív egymásrautaltságot hozunk létre.

Az egyéni felelősség

Az egyéni felelősségtudat nagyban hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Az erős egymásrautaltságot létrehozó feladathelyzetekben mindenki felelős a saját munkájáért, és egyben az egész csoport teljesítményéért. A csoportcél csak az egyéni teljesítmények optimális elvégzése hozhatja létre. A csoportcélok erősítik az egyéni felelősséget, erőteljes javulást hoznak létre a tanulási teljesítményekben. Az olyan módszerek, amelyek csoportcél tűznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de nem teszik az egyes diákokat felelőssé azért, hogy hozzájárulnak-e a közös cél eléréséhez, nem hoznak javulást a tanulási teljesítményben.

Az egyenlő részvétel

A részvétel a tanulási siker egyik fontos feltétele. Magától nem jön létre az egyenlő részvétel, amint azt hagyományos frontális, vagy önkéntességen alapuló csoportmunkánál gondoljuk.

Az egyenlő részvételt általában szereposztással és vagy munkamegosztással lehet elérni. A szereposztás részvételi normákat alakít ki: pl. a „szóforgó” vagy csoportinterjú, melyek szereposztást eredményező módszerek. A munkamegosztás elvén működnek. A munkamegosztás leginkább feladatok felosztásával érhető el (például az egyik diák az író családjával, gyerekkorával, a másik az életpályájával kapcsolatos, a harmadik a tanulmányait gyűjti össze, a negyedik a kiemelkedő műveit stb.) A munkamegosztás mindenkit a feladat egy részletéért tesz felelőssé, erősíti a személyes felelősséget, kiegyenlítettebbé teszi a részvételt.

A párhuzamos interakció

A kooperatív tanulás során a diákok között egyidőben zajlanak interakciók. Az ún. „egy szálon futó, hagyományos módszereket”, alkalmazó tanórán legtöbbször egyszerre csak egy ember beszél. A diák csak akkor, ha felszólítják. Elmondja a mondandóját, a tanár reagál, de interakció még köztük, a felelő és a tanár között is ritkán jön létre. A diákok közti interakciók- a beszélgetés, a súgás - büntetendők.

A kooperatív tanulási technikák biztosítják, hogy a pár vagy a csoport tagjainak szükség esetén azonos lehetőségük legyen a kommunikációra.

Páros munkában

- az idő megosztásával: először a pár egyik, majd másik tagja szerepel előre meghatározott ideig; vagy
- a páros forgószínpad módszerre, ahol a pár tagjai felváltva neveznek meg dolgokat, mondják el ötleteiket.

A csoportmunka során

- akár a szóforgók,
- akár a csoportos interjúk alkalmasak arra, hogy a diákoknak aktív részvételre legyen lehetősége.

A projekttervben szereplő kooperatív módszerek

A kooperatív tanulásszervezés maga is módszer, egyúttal módszerek együttese is. Ötletek véletlenszerű csoportalakításra:

- *Mozaik*: Bármivel, képezlappal, szöveggel, stb., ami darabolható, majd összerakható annyi darabból, ahány fős csoportokat szeretnék létrehozni. Az osztálylétszámnak/ csoportszámnak megfelelő mennyiségű mozaikdarabot összekeverés után szétosztunk, majd az összetartozó részek/ tagok megkeresik egymást, s csoportot alkotnak.

- *Keveredj, állj meg, csoportosulj!:* Olyan feladatokat kell adnunk, amelynek valamilyen szám lesz az eredménye. Ha csoportalakításra használjuk, akkor négy legyen az eredmény. A gyerekek a teremben sétálnak, majd elhangzik a feladat, az eredmény szerint kell kézfogással csoportot alakítani a legközelebb állókkal.
- *Csoportosítás:* Bármilyen logikai csoportosítás lehet az alapja: a csoportosítandó tárgyak, állatok, növények, családtagok, fogalmak stb. nevét – amelynek mindig 4-nek, vagy annyinak kell lennie, ahány fős csoportot akarunk létrehozni- kártyákra írjuk, összekeverjük, majd mindenki húz egyet. Meg kell találni a logikailag azonos csoportba tartozókat, ők alkotnak egy csoportot. A csoportosítás alapját lehet az éppen aktuális, feldolgozandó témából venni.

Csoportösszetartást, csoporttudatot segítő tevékenységek:

Ablakok:

4+1 részre osztott lap, az egyes részeket megszámozzuk. (1, 2, 3, 4, a középső rész üresen marad). A megfelelő számmal ellátott részbe jegyzi fel a csoport azt a véleményt, tulajdonságot, dolgot, tényt, amelyben 1, 2, 3, illetve 4 csoporttag megegyezik a középső részbe a konszenzussal hozott csoportvélemény kerül, a mindenkire jellemző tulajdonság, jellemző, közös név, stb. Rendszerezésre is használható módszer.



- *Csoportplakát:* Jelenítsétek meg magukat a közös név alapján készült rajzban. Mindenki dolgozzon rajta.
- *Csoportpóló:* Tervezzenek maguknak a diákok olyan pólót, ami kifejezi a bennetek rejlő közös dolgokat!
- *Csoportcímer, zászló, csatakiáltás stb.*
- *Betűk, gépek:* Betűk, gépek nevét írjuk kártyákra, amelyből húznak a csoportok, a kihúzottat kell valamennyi csoporttag részvételével megformálni. A többi csoport feladata a formáció kitalálása.
- *Firka:* A csoport tagjai egymás után, kerekasztal módszerrel, némán, tetszőlegesen folytatva egymását az A4-es lapra húznak egy – egy vonalat. Meghatározott ideig forog a papír.

„Tárlatlátogatás”: a csoportok megnézik egymás rajzait, és megbeszélik a saját csoportélményét és a leszűrhető tanulságokat.

- *Elvársolt csapat:* Bármilyen, meghatározott számú kép, állat, növény, ember, tárgy stb. közül kell a csoportnak konszenzussal egy, rájuk jellemző, őket leginkább képviselő képet kiválasztani. Majd indokolni a választást.

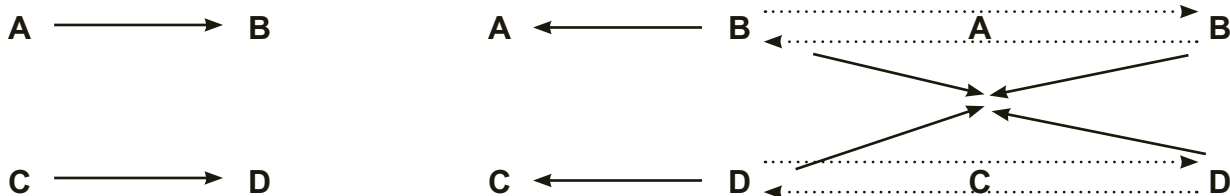
A kooperatív módszerek a bevezetést segítő fokozatok szerint

- *Páros munka:* A felvetett problémán, feladaton mindenki egyénileg elgondolkozik, vagy dolgozik. Párban megbeszélik, egyeztetik, megvitatják, ellenőrzik a megoldást. Végül a csoportot alkotó két pár közösen is ugyanezt teszi.
- *Szóforgó:* A csoport tagjai sorban, az óramutató járásával egyező irányban, elmondják egymásnak a feladattal kapcsolatos megoldást, gondolataikat, stb. Egy tag beszédidejét meg lehet határozni, amelyet az időfigyelő segít betartani.

- *Kerekasztal:* A szóforgó valamilyen tevékenységet (pl. írás, cédulák felragasztása, halmazba helyezés, dominókirakás, stb.) igénylő változata: A feladat elvégzése a szóforgóhoz hasonlóan felváltva történik.
- *Csoportszóforgó:* A csoportok a szóforgó szabályai szerint beszámolnak az adott feladról, kérdésről.
- *Füllesztős:*
 - Minden csoport vagy diák megfogalmaz a témával kapcsolatban 2 igaz és 1 hamis állítást.
 - Az egyik csoport vagy diák felolvassa az állításait, a többi csoport vagy csoporttag megállapodik, melyik a hamis állítás.

A csoportok kijelölt tagja (pl. „A” jelű) az ujjával mutatja a hamis választ számát.

- *Háromlépcsős interjú*
 1. A,B,C,D jelek kiosztása.
 2. „A” tanuló elmondja a feladatnak megfelelő mondanivalóját „B” tanulóknak, „C” elmondja „D”-nek.
 3. „B” tanuló elmondja „A” tanulóknak, „D” elmondja „C”-nek.
 4. „A” tanuló elmondja a „B”-től hallottakat „C”-nek és „D”-nek – „B” figyelmeztet és ellenőrzi, hogy A pontosan mondja-e.
 5. „B” tanuló elmondja az „A”-tól hallottakat „C”-nek és „D”-nek – „A” figyelmeztet és ellenőrzi B pontosan mondja-ei.
 6. „C” tanuló elmondja a „D”-től hallottakat „A”-nak és „B”-nek – „D” figyelmeztet és ellenőrzi.
 7. „D” tanuló elmondja a „C”-től hallottakat „A”-nak és „B”-nek – „C” figyelmeztet és ellenőrzi.



- *Diákkvartett:*
 1. A csoportokban A, B, C, D jelet kapnak a diákok, s a csoportok is nevet vagy számot kapnak.
 2. A tanár vagy a diák feltesz egy kérdést.
 3. A csoport megbeszéli a választ – a diákok meggyőződnek arról, hogy mindenki helyesen válaszol-e a kérdésre.
 4. Valaki „kihúzza”, melyik jelű tanuló, melyik asztalnál válaszol.
 5. Akinek a betűjelét és csoportnevét (számát) kihúzták, megadja a választ.

A téma-feldolgozás módszerei:

- *Mozaik:* Olyan önálló témafeldolgozásra alkalmas, amely négy, egymástól szinte független részre tagolható. Pl. az egyik csoporttag feladata egy tájegység éghajlata, a másiké ugyanazon tájegység domborzata, a harmadiké a tájegység növényvilága, a negyediké az állatvilága. Feldolgozzák a saját témát, majd megtanítják egymásnak a témákat, vagy csoport-feladatlapon, vagy más módszerrel szintetizálják a tudásukat. Utasítások: olvassátok el a kijelölt szöveget, emeljétek ki a lényegét! (idő)

- *Csoportok közti mozaik:* Hasonlóan a mozaikhoz, minden csoport más témát kap. A csoportok közösen feldolgozzák a saját témájukat, majd ismertetik, bemutatják, megtanítják egymásnak.
- *Szakértői mozaik:* Csoporton belül A B C D jelet kapnak a tagok. Valamennyi csoportból az azonos jelűek ugyanazt a témát kapják, „szakértői” csoportban összeülnek, a témát közösen dolgozzák fel, majd mindenki a saját a csoportjában ismerteti a csoportnak, szóforgóval. Bonyolultabb témánál érdemes használni, amikor fontos a feldolgozásban egymást segíteni.
- *Fordított szakértői mozaik:* Mint bármelyik mozaik esetén, fontos, hogy olyan egységeken dolgozzanak a csoportok, amelyek nem függenek egymástól, nem alkotnak folyamatot, önmagukban értelmezhetők.
- A téma feldolgozása csoport–mozaikkal történik, a feldolgozást plakáton jelenítik meg.
- A csoporton belül kiosztják az A-B-C-D jeleket.
- Az azonos jelűek alkotnak egy újabb csoportot.
- Az egyes plakátoknál csoportforgóban megadott ideig magyaráz a kidolgozásában résztvevő szakértő. A következő plakátnál az ott dolgozó fog magyarázni.

Módszerek a csoportmunkák bemutatására

- *Három megy, egy marad*

Elsősorban tárgyat, tárgyakat, tablót, nehezen mozgatható „kiállításokat” mutathatunk be ezzel a módszerrel. Minden csoportból valaki a csoport bemutatandóinál marad, és fogadja a többieket, mutat, magyaráz, válaszol, míg a csoport másik három tagja a többi asztal között vándorol.

Fontos figyelni arra, hogy az asztalnál maradók is megismerhessék a többiek munkáját.

- *Tárlatlátogatás:*

A csoportok megtekintik a többi csoport munkáját. Megbeszélik a látottakat és értékelik a munkákat.

- *Beszámoló forgóban:*

Egy–egy egység befejezésekor, a felmerült a közös, vagy az egyes csoportok által bemutatott, elmondott stb. kulcstémával kapcsolatos tudás, vélemény, összegyűjtött információk megfigyelésének, megértésének, megtanulásának ellenőrzésére lehet használni.

Minden csoport feltesz egy csomagolópapírt a falra, amelyre saját, de egymástól különböző színnel írnak. A csoport meghatározott ideig felírhatja a megoldást, választ, stb. a lap tetején lévő témával kapcsolatban. A csoportok papírlapról–papírlapra vándorolnak, átolvassák, amit az előző csoport írt, azt a saját színükkel kiegészíthetik, korigálhatják, kérdezhetnek, stb.

Végül valamennyi csoport közösen értékeli a válaszokat, megbeszélik a kritikus pontokat.

4. Drámajáték

Ez a módszer nem a diákok lexikális tudását fejleszti, nem az információkat kívánja bővíteni, hanem az információk helyes, személyes megértésére törekszik. A gyermek tudhatja, hogy mi történt a koncentrációs táborban, de nem érzi. A drámapedagógia az érzelmi/megismerő fejlődésre összpontosít. Igazából szociális nevelésnek mondanám.

Mivel a dráma szubjektív és objektív módon működik, ezért az értékítéleteket is tartalmazó elgondolások tanulásában jól alkalmazható, hiszen a gyermek a „tananyagot” drámai, élményt adó módon meg is tapasztalja. Ez a módszer tudja csak feltárni a téma személyes jelentését. Ez valóban reformpedagógiai módszer. Kiindulópontja az, hogy a gyermekeket nem az objektív tények semleges megfigyelésére kell tanítani, hanem az elsajátítás, személyes kapcsolat, szubjektív érzélemmel telített (vagy inkább csak átszótt) anyag befogadására.

A tanítási dráma

Pedagógiai értelemben a dráma *„olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ezáltal valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. A dráma ereje abban rejlik, hogy: a dráma – cselekvésnek tűnik. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás ez, melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus (a valós történés és a megjelenített tartalom) kölcsönhatása”* – fogalmazza meg Gavin Bolton a módszer lényegét. Hozzásegít ahhoz, hogy egy-egy téma valódi élménnyé váljon a gyermekek számára, élethelyzetként, *akcióként* éljék meg azokat, hozzásegítve őket saját gondolataik, ötleteik kifejezéséhez és gyakorlati megvalósításához. (A tanár sokkal inkább tevékeny részese, mint irányítója a történéseknek – gyakran kiszolgálója, illetve facilitátora a gyerekek ötleteinek.) Jonothan Neelands a *Dráma a tanulás szolgálatában* című munkájában azt emeli ki, hogy *„a gyereket nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentésadóként, jelentésteremtőként értelmezi, aki közvetlen környezetéről már az iskolába lépés előtt is számottevő ismerettel, tanulási tapasztalattal rendelkezik. Ezt a korai tanulást nem a világ objektív, elméleti megismeréseként, sokkal inkább érzéki és gyakorlati kapcsolatfelvételleként értelmezhetjük”*, s mindez könnyen értelmezhető általános pedagógiai kiindulópontként is.

Jellegéből adódóan a tanítási dráma módszerével a saját kultúra számos eleme, vonatkozása (mesék, versek, dalok, hagyományok) építhető be az oktatásba, amelyek az identitás erősítésének, illetve más kultúrák (hasonlóságok és különbségek) megismerésének, sőt megértésének irányába hatnak.

A megértést szabályozó dráma

Ez a drámamód főként abban segít, hogy egy adott témáról előzetesen kialakult, rögzült szemléletmód, vélemény mélyebb feldolgozáson menjen keresztül. *A dráma ily módon az előítéletek, sztereotípiák illetve attitűdök megváltoztatását eredményezheti.*

A problémamegoldó dráma

A feldolgozásra kerülő téma sok esetben egy aktuális helyzet, illetve történés, amely származhat egyrészt a külső környezetből, vagy felvetődhet az osztályon belül. Ez utóbbi eset azért különösen szerencsés, mert a diákok nagymértékben motiváltak a megoldáskeresésben, vagyis nincs szükség előzetes ráhangolásra. Mivel azonban a dráma természeténél fogva a távolításra, pszichés védelemre törekszik, a felmerült problémát érdemes az eredetitől minél inkább elvonatkoztatva, szimbolikus formában felvetni. Az *osztályon belüli konfliktusok* jórészenek forrása az egymással szembeni intolerancia, egyesek kiközösítése a csoportból. Az *önismeret és társismeret*, az egyének közötti különbségek tudatosításának és elfogadásának

jó példája (főként alsó tagozatosok számára) Segít abban, hogy a diákok *feszültségmentes légkörben* működjenek együtt, megnyíljanak egymás felé, fogalmazzák meg és vállalják pozitív és negatív tulajdonságaikat egyaránt.

A szakember köntösében

Lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy a maguk által választott *foglalkozást*, illetve *tevékenységet* minél pontosabban, mégis „mintha” játékban gyakorolják. A tanár és különböző kellékek segítségével pontos információkat szerezhetnek az adott korról, foglalkozásról vagy tudományterületről. E drámaformában nyílik talán leginkább lehetőség a *csapatmunkára* (kiegészítő szerepek gyakorlása révén), a tevékenységek pontos *tervezésére* előzetesen, az *ok-okozati összefüggések feltárására és megtapasztalására*. A „szakember” bőrébe bújás a diákok önértékelését is gyakran pozitívan befolyásolja.

5. A VITA

A vitának, mint tanulási helyzetnek fontos célja, hogy a diákok megismerve a vita szabályait, tudjanak álláspontokat megfogalmazni és ismereteiket felhasználva képesek legyenek álláspontjukat megvédeni, mások álláspontját elfogadni, beleképezve magukat azok helyzetébe, és megoldásokat találjanak a véleménykülönbségekre.

A vitatkozás megtanulásának, és egyben annak tartalmát jelentő ismeretek alkotó alkalmazásának módja, amikor a cél nem a saját, hanem egy adott álláspont képviselése.

Csoportnagyság: kisebb és nagyobb csoportokban egyaránt szervezhető. Vitatkozhat az osztály két csoportra osztva, de ha mindenkinek esélyt szeretnénk adni a vitában való részvételre, akkor célszerűbb kisebb csoportokkal kezdeni. A kisebb csoportokban a gyengébb kifejezőkészséggel rendelkező tanulók is bátrabban szólalnak meg. Fontos, hogy a vitatkozó csoportok vitakészsége azonos legyen.

A vita menete:

Felkészülés a vitára: a csoporton belül a feladattól függően vagy összegyűjtik a képviselendő álláspontokhoz szükséges érveket, vagy a meghatározott szempont alapján feldolgozzák a szükséges szöveget, amely alapján összeállítják az adott szempontnak megfelelő érveket.

A vita: a vitavezető segítségével, aki kezdetben a pedagógus, a csoportok egymás után kifejtik álláspontjukat. A vitavezető úgy irányítja az álláspontok kifejtését, hogy a felmerült ellentmondásra megoldást találjanak.

Az is lehetséges, hogy a vitában nem vesz részt az egész osztály, hanem kisebb csoportokban dolgoznak. Például először párokban, majd négy fős csoportokban vitatkoznak.

A kisebb csoportokban folytatott vita előnye, hogy több tanuló tud aktívan résztvenni az eszmecsereben.

Viselkedési szabályok:

- A vitára és az előkészítésre csak együttműködő légkörben kerüljön sor. Ne legyenek győztesek és vesztesek, ne arról szóljon, hogy kinek van igaza. Hanem arról, hogy mi a lehetséges megoldás. A cél az, hogy közösen találják meg a probléma kreatív és produktív megoldását.
- Minden tanulónak lehetőséget kell adni, hogy aktívan részt vehessen a csoportban, vagy a csoportok között zajló vitában, hogy szégyenkezés nélkül adhassa elő ötleteit, véleményét, érzéseit. Ezekre megfelelő reakciót kaphasson.
- Az egymás megnyilvánulásaira adott reakcióknak azt kell tükröznie, hogy tisztelik, értékelik, komolyan veszik egymás véleményét, minősítés nélkül. Ennek alapja az egymás iránti őszinte érdeklődés, és figyelmes meghallgatása.
- Mindig a javaslatokkal és nem a személyekkel szemben kell kritikusnak lenni.

A KÉT ALSÓTAGOZATOS PROJEKTRŐL

1. Érezd jól magad! projekt

Tartalmát tekintve az első projekt (Érezd jól magad!) az életkori sajátosságoknak megfelelően az egyénnel foglalkozik.

A gyermekek az érzékszerveik megismerésén keresztül érkeznek meg saját testükbe.

Saját testsémájuk felfedezésén át nem csak a külső tulajdonságaikról szereznek elméleti és gyakorlati információkat, hanem tapasztalatokat szereznek az emberi érzésekről, azok megnyilvánulási lehetőségeiről is.

Míg az egy napos projekt egy mese köré szerveződik, úgy az egy hetes és a három-négy hetes témahét a gyakorlati tapasztalatszerzésre épül.

Első-második osztályban kiemelt szerepet kapnak a készségfejlesztő tevékenységek, melyek hatékonyabban előhívják az érzelmi megnyilvánulásokat.

A dalos-játékok a hagyományápolás mellett a testi érintkezés miatt is előkelő helyet kaptak.

A gyermekek játék közben tanulhatják meg a szabálytartást, bizalmuk erősödhet a társukkal szemben.

Az érzékszervek témakör lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok megismerkedhessenek a testi fogyatékos fogalmával is, s mindezt – noha nem valóságosan – a gyakorlatban is megélhessék.

A kommunikáció és az együttműködés mellett kiemelt célként szerepel még, hogy a gyermekek észrevegyék és kimondják, a világ reális megismeréséhez valamennyi érzékszerv együttes bevonására van szükség.

Ez a projekt a diszkrimináció prevenciós megvalósítására törekszik. Nem jelenik meg külön egy periférikus csoport sem külön, illetve a másság nem a kirekesztettség oldaláról kerül megvilágításra, hanem a különlegesség, a szépség, az egyediség szemszögéből.

2. Értékeink-projekt

A második projekt (Értékeink) az előző témakör tulajdonképpeni kibővítése.

Az alsó tagozat ezen korosztálya már nem csak önmagát figyeli meg, hanem már látják a körülöttük élő társaikat is.

Éppen ezért a téma helyszíne egy sziget, ahol az adott osztály számos kaland és feladat során, csapattá szerveződve ismerheti meg önmagát.

Képet alkotnak önmagukról, társaikról, ezáltal újabb információkat építhetnek be a saját, pozitív énképükbe is.

A gyermekek a megismerés közben olyan értékekkel találkoznak, melyek a későbbiekben saját személyiségük szilárd alkotóelemei lehetnek (pl. adni öröm, a születés pillanata, együttműködés, okos gondolatok, tudás stb.)

Ebben a projektben sokkal hangsúlyosabb szerepet kap a kommunikáció és a szituációs játékok, mint az első-másodikos korosztály témájában.

A diákok számos olyan problémahelyzettel találkoznak, melyek a való életben mindennaposak. Itt viszont lehetőségük van rá, hogy végigjátszhassák a különböző megoldási lehetőségeket, azok várható következményeit.

Ebben az életkorban már sokkal fontosabb az egymásrautaltság, mint kisebb korban. A barátságok alakulásában is döntő lehet, hogy az egyes csoportok mennyire tudnak hatékonyan együttműködni.

Az előző projekttel ellentétben a három-négy hetes témahét nem csak az egy hetes projekt bővítése, hanem további új elemeket is beépítettek a szerzők (tudás és kapcsolatok).

A keret egy roma mese, mely bűvópataként jelenik meg a téma folyamatában.

A testi érintés fokozatosságára ebben az életkorban már sokkal jobban kell figyelni. A zene itt is a pedagógus segítségére lehet. A különböző népek zenéjére való mozgás különböző hangulatokat, érzéseket válthat ki a nebulókból.

Közös feltételek:

Mindkét projekt egy tanítós rendszerre épít. A feladatok kiválasztásakor szempont volt, hogy bármely iskola megvalósíthassa a programban leírt feladatokat.

Az Értékeink témakörben a mesefeldolgozás az egyedüli olyan tevékenység, ahol szükséges két pedagógus jelenléte.

A projekt megvalósítása során nem csak az órakeretek és a csoportkohézió bomlik fel, hanem a tanterem képe is megváltozik.

Mindkét projektben szükség van egy olyan területre, ahol a gyermekek kört alkotva ülnek le és beszélgetnek. A hangsúly a kör formáján van. Így a diákok láthatják egymás tekintetét, egymás reakcióit, és a figyelmüket is jobban lehet irányítani. Van olyan gyermek, aki eleinte nehezen ül be egy ilyen körbe. Ne erőltesse a tanító, de kérje meg, hogy üljön a közelbe, és minden nap figyeljen oda, hogy a gyermek ne szakadjon ki a társai közül.

A kooperatív munka igényli, hogy a padokat négyes csoportokba alakítva rendezzék át (ami egyébként a többi órán is hatékony lehet).

Amennyiben megoldható, a teremben ez a két rész jól választódjék külön. Ha nem, akkor keresse meg a pedagógus a legoptimálisabb lehetőséget.

A tárgyi feltételekhez tartoznak a vizuális kellékek.

Sok iskolában bevált módszer, hogy az óvodákhoz hasonlóan mindig van egy nyitott polcon közös színes ceruza, zsírkréta, vízfesték, amelyet a gyermekek akármikor (természetesen szabadidőben) használhatnak. A kisiskolások nagyon szívesen jelenítik meg a fantáziájukat, érzelmeiket, élményeiket vizuális formában. Jó, ha erre spontán lehetőségük is van.

A gyermekek munkáit egy kalandfüzetben gyűjthetik össze.

Azonban valószínű, hogy számos olyan munka is készül majd, melyet nem lehet ebbe a füzetbe beilleszteni.

A tanító (akár a gyermekekkel együttesen kitalálva) gondoskodik arról, hogy a gyermekmunkák ne kallódjanak el a padok között, a táskákban, hanem legyen egy hely, egy mappa, amibe összegyűjtik azokat.

Felhasznált és ajánlott irodalom

Bolton, G.: A tanítási dráma elmélete. Budapest, 1993, Marczibányi Téri Művelődési Központ

JOHN, DEWEY: *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest, 1976, Tankönyvkiadó

FARAGÓ LÁSZLÓ – KISS ÁRPÁD: Az új nevelés kérdései. Budapest, 1949, Egyetemi Nyomda (azóta több reprint kiadás), 121-123. o.

Hegedűs Gábor: Projektmódszer I-III. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola. Kecskemét, 1998.

HORTOBÁGYI KATALIN (szerk.): Projekt kézikönyv. Budapest, 1991, IFA-OKI.

HORTOBÁGYI KATALIN: A projekt-módszer. *Iskolakultúra*, 1991. 5. sz. 66-67. o.

HORTOBÁGYI KATALIN: Erdei iskola: "Ahol a fáktól jobban látni az erdőt". Budapest, 1993, IFA-OKI.

Kaposi László (szerk.): A dráma tanítása I-II. Segédlet a 3-4. és 5-6. osztályban tanítók számára. 1997, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő.

Mészáros Anita: Új utak a cigánykutatásban. Az iskolai fejlesztés és szocializáció alternatív lehetőségei. Szakdolgozat. ELTE BTK, Pszichológia szak, Budapest, 1998.

M.NÁDASI MÁRIA : *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Bp.2003.

Neelands, J.: Dráma a tanulás szolgálatában. Budapest, 1994, Magyar Drámapedagógiai Társaság.

SERFŐZŐ MÓNIKA: „ Álomiskola „ a gyerekek szemével. In *BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA* (szerk.): Gyermeknevelés- pedagógusképzés. Budapest, 2003 Trezor Kiadó. 144-162.

Szaunder Erik: Előadás a drámapedagógia történetéről és módszertanáról. Kézirat, 1998.

Szekszárdi Júlia: Utak és módok – pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Budapest, 1995 Iskolafejlesztési Alapítvány-Magyar ENCORE.

SZIRA JUDIT: *A projektmódszerről*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 9.sz.

TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): Világkerék. Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéből. Budapest, 1991, OKI – IFA.

TRENCSENYI LÁSZLÓ: Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer. Budapest, 2000, OKKER.

DEREK, WATERS: A projekt anatómiája. In: Zászkaliczky Péter – Lechta Viktor – Matuška Ondrej (szerk.): A gyógypedagógia új útjai. Bratislava, 1997. 251-291. o.

JEGYZETEK

¹Forrás: a szegedi műhely szemlélete, különösen Nagy József: Kompetencialapú személyiségfejlesztés: fogalomrendszer és kritikus pszichikus rendszerek. 2004. Kézirat. Sulinova. tanulmánya.

²Weissglass, J. (1997). Ripples of Hope: Building Relationships for Educational Change. Santa Barbara, University of California, Santa Barbara, CA USA 93106

³Kilenc, egyenként 13 perces dokumentum-film készült az Összetartó társadalom projekt keretében, valamennyi kitűnően használható a tolerancia növelésére. Közülük többet – az éppen különösen aktuális témánál – megemlítünk. A filmek tárgyát 4. melléklet mutatja be.

⁴A dokumentumfilmet Kőszegi Edit és Szuhay Péter (Magyar Néprajzi Intézet) készítették, VHS és DVD változatban egyaránt kapható.

⁵Lásd az intézmények pedagógiai programja és az Összetartó társadalom projekt értékrendszeréről szóló összehasonlítást a 3. mellékletben

⁶Antidiszkriminációs oktatási programcsomag terve

⁷Facilitáló: a fejlődési folyamatot, az önálló tevékenységet serkentő

⁸Antidiszkriminációs oktatási programcsomagterv

⁹Derek, Waters: A projekt anatómiája. In Zászkaliczky és mtsai: A gyógypedagógia új útjai. Pozsony. 1998.

¹⁰

¹¹Falus Iván (szerk.) : Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó.1999. alapján

¹²Forrás. Montay Beáta: Beszégetőkör. Szövegértés modul. 2005. Kézirat. SuliNova.

¹³A témáról szóló monográfia: Spencer Kagan: Kooperatív tanulás. Önkonet. 2001.

¹⁴Forrás: S. Kagan: A kooperatív tanulás. Önkonet.2001.

1. melléklet

Az intézményi tartalmi szabályozása és az Összetartó társadalom projekt oktatási komponensének célkitűzése az alábbi táblázat kitöltésével összevethetők.

Kérjük keresse meg a kapcsolódási pontokat!

Az iskola nevelési programja (Kt.48.§/1/), ennek keretén belül:	Talált-e kapcsolatot?	A kapcsolat bemutatása	Munkatervben a megvalósítás tervezett-e?
Az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai			
• alapelvei			
• céljai			
• feladatai			
• eszközei			
• eljárásai			
A személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok			
A közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok			
A beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek			
A tehetség, képesség kibontakoztatását segítő tevékenységek			
A gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok			
A tanulási kudarcnak kitétt tanulók felzárkóztatását segítő program			
A szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységek			
A pedagógiai program végrehajtásához szükséges nevelő-oktató munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzéke			
A szülő, tanuló, iskolai és kollégiumi pedagógus együttműködésének formái, továbbfejlesztésének lehetőségei			
Az iskola pedagógiai programja részeként (Kt.48.§/3/-/4/)	Talált-e kapcsolatot?	A kapcsolat bemutatása	Munkatervben a megvalósítás tervezett-e?

2. melléklet

Az iskola nevelési programja (Kt.48.§/1/), ennek keretén belül:	Talált-e kapcsolatot?	A kapcsolat bemutatása	Munkatervben a megvalósítás tervezett-e?
Az iskola egyes évfolyamain tanított <ul style="list-style-type: none"> • tantárgyak 			
<ul style="list-style-type: none"> • kötelező és választható tanórai foglalkozások 			
<ul style="list-style-type: none"> • tanórai foglalkozások óraszámai 			
<ul style="list-style-type: none"> • az előírt tananyag és követelmény 			
Az alkalmazható			
<ul style="list-style-type: none"> • tankönyvek, kiválasztásának elvei 			
<ul style="list-style-type: none"> • tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elvei 			
Az iskola magasabb évfolyamára lépés feltételei			
Az iskolai beszámoltatás, az ismeretek számonkérésnek követelményei és formái (összhangban Kt.70.§) <ul style="list-style-type: none"> • a pedagógiai program a Kt.70.§ (1)-(2) bekezdésektől eltérő értékelési formát tartalmaz-e? 			
<ul style="list-style-type: none"> • a helyi tanterv a hagyományos érdemjegyre való áttérés szabályait tartalmazza-e? 			
A tanuló magatartása, szorgalma értékelésének és minősítésének követelményei			
Jogszabály kereti között – a tanuló teljesítménye, magatartása és szorgalma értékelésének, minősítésének formája			
Moduláris oktatás esetén			
<ul style="list-style-type: none"> • az egyes modulok értékelése és minősítése • a modulok beszámítása az iskolai évfolyam sikeres befejezésébe 			
A tanulók fizikai állapotának méréséhez szükséges módszerek			

3. melléklet

Kérjük, hogy a fentiek alapján röviden összegezze Az összetartó társadalom projekt intézményi célrendszerét, erőforrás-feltételeit!

A pedagógiai program kiválasztott céltételezése	Az ÖT projekt ehhez illesztett intézményi céltételezései	Erőforrás-feltételek		
		Humán	Szervezeti keret	Tárgyi
1.	1.1. 1.2. 1.3.			
2.	1.1. 1.2. 1.3.			
3.	1.1. 1.2. 1.3.stb.			

ÖTLETEK A FAKOCKA HASZNÁLATÁRA AZ ISKOLÁKBAN

Bevezető

A fakockákkal való csoportos játékok a manuális készség fejlesztésén túl nagy mértékben fejlesztik:

- a kommunikációs készséget: utasítást adni és utasítást megérteni;
- az együttműködési készséget: egymás szándékát és alkotását elfogadni és folytatni, alkalmazkodni a másikhöz;
- a vezetői készséget: a másik munkájának irányítása és koordinálása;
- a kreativitást;
- az empátiát.

A felsorolt ötletek továbbfejleszthetők és variálhatók. Figyelni kell arra, hogy a gyerekek egymás alkotásaihoz elfogadással közeledjenek. Fontos, hogy a játékokra elég idő jusson; ha valamit gyorsan elkezdünk, azt ne hagyjuk félbe.

Ötletek

1. Csoporttorony

a)

A gyerekek négyfős csoportokban dolgoznak. Minden csoport kap egy doboz fakockát. Feladatuk, hogy közösen minél magasabb tornyot építsenek.

Válasszanak maguk közül egy játékmestert, aki irányítja az építést. A kiscsoport többi tagja bekötött szemmel fog építeni. Az irányító feladata, hogy bekötött szemű társainak megfelelő utasításokat adjon úgy, hogy a torony elkészüljön, és hogy minél stabilabb és minél magasabb legyen.

Megfigyelési és értékelési szempontok:

- Milyen stabil és milyen magas a torony?
- A csoport minden tagja részt vett-e az építésben?
- Az irányító adott-e mindenkinek feladatot?
- Az irányító utasításai érthetőek és követhetőek voltak-e a csoporttagok számára?
- Az építkezők követték-e az utasításokat?
- Ki hogyan érezte magát a saját helyzetében?

Megjegyzések a tanár számára:

A játékot játszhatjuk úgy, hogy a tanár figyeli meg a csoportok munkáját, de játszhatjuk úgy is, hogy minden csoportnak van megfigyelője, aki a megadott szempontok szerint figyeli a játék menetét. A játék időigényes, 35-40 percig is eltarthat.

b)

Az egyes csoportok szemkendő nélkül megterveznek, együtt megépítenek egy nekik tetsző építményt, és megbeszélik az építés menetét is. A csoportok megnézik egymás alkotásait. Ezután a csoportok szétszedik az építményt, és az „a” variáns szerint (1 irányító, 3 bekötött szemű társ) újraépítik. A csoportok újra megnézik egymás alkotásait.

Megfigyelési szempontok:

- Mennyire sikerült rekonstruálni az építményt?
- Sikerült-e betartani az előre megbeszélt építési stratégiát?

2. Építsd, ahogy mondom!

A gyerekek párban dolgoznak. Páronként egy doboz fakockát igazságosan elosztanak egymás között (mindenkinél ugyanolyan elemek legyenek). A pad közepére egy elválasztó elemet tesznek, (könyv, kartonlap, stb.) hogy ne lássák egymás ténfelét. A pár egyik tagja a saját kockáiból felépít egy építményt. Feladata, hogy a párjának szóbeli utasításokat adjon arról, hogy hová kerüljenek az építőelemek, és hogy az általa elkészített építményhez hasonlót tudjon a társa építeni.

Csak szóbeli kommunikáció lehetséges, sem az egyes kockákat, sem az építményt nem szabad megmutatni építés közben. A játék után a gyerekek szerepet cserélnek.

Megfigyelési szempontok:

- Mennyire hasonlít a két építmény egymáshoz?
- Betartották-e a játékszabályokat?

3. Kockaforgó

A gyerekek négyfős csoportokban várat építenek. Minden csoport egy doboz fakockát oszt el a tagok között igazságosan.

Az építkezés menete: egymás után mindenki mindig csak egy elemet helyez az építményhez. Amit egyszer leraktak, az úgy is marad, nem szabad elmozdítani.

Megfigyelési szempontok

- Betartották-e a szabályokat?
- Összeállt-e az épület?