



H. Ekler Judit

# A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a testnevelés oktatásában

A projektTESi



MDSZ – Testnevelés Módszertani Könyvek



SZÉCHENYI 2020

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

H. Ekler Judit

# **A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a testnevelés oktatásában**

A projekTESi



2020

MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG

Magyar DiákSPORT Szövetség – Testnevelés Módszertani Könyvek  
Főszerkesztő: Dr. habil. Csányi Tamás PhD

H. Dr. Ekler Judit

A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a testnevelés oktatásában

Javasolt hivatkozás: H. Ekler Judit (2020):  
*A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a testnevelés oktatásában.*  
Magyar DiákSPORT Szövetség, Budapest.

A kiadásért felel: Balogh Gábor, elnök

Szerkesztő: Kókai Dávid  
Formai szerkesztő: Muskovits István

Szakmai lektor: Dr. Rádi Orsolya

Fotók: Ombodi Gergő  
Illusztrációk: KMH Print Kft.  
Arculat: Benedict & Helfer Kft. és KMH Print Kft.  
Tördelés: KMH Print Kft.  
Nyomda: KMH Print Kft.

Ügyvezető igazgató: Dr. Erdős Dániel

ISBN 978-615-5518-12-6

© Magyar DiákSPORT Szövetség

A kiadvány akár részben, akár egészben történő sokszorosítása,  
fénymásolása, mindennemű egyéb felhasználása, terjesztése,  
digitalizált közzététele jogszabályokba ütközik, és csak a Magyar  
DiákSPORT Szövetség írásos engedélyével lehetséges.

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.8-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Printed in Hungary  
2020

MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG  
1063 Budapest, Munkácsy Mihály utca 17.  
E-mail: mdszok@mdsz.hu  
Telefon: +36 1 273 3570  
www.mdsz.hu

# ELŐSZÓ

**K**iadványunk a projektpedagógia iskolai testnevelésben történő alkalmazásának lehetőségeit tárgyalja. A szerző, H. Dr. Ekler Judit évtizedes elméleti és gyakorlati tapasztalat birtokában ragadott tollat annak érdekében, hogy elkalauzoljon bennünket a projektek köré épülő mozgásos tananyagfeldolgozás világába. A szerző elméleti felkészültsége, a témában megvalósított tudományos tevékenysége, továbbá megalapozott gyakorlati tapasztalata garanciát jelent a könyvben megjelenített ismeretek alkalmazhatóságára nézve.

A könyv felépítésében először a projektpedagógia történetét mutatja be röviden, majd „az oktatási célok megvalósulását elősegítő oktatási projektek jellemzőit” foglalja össze. Kiemeli a projekt témaválasztásának, a projektfolyamatnak, a projekteredménynek a jellemzőit. A könyv második részében az elméleti alapokat tárja a szerző az olvasó elé, majd a harmadik részben a gyakorlatban is bizonyított testnevelési projekteken keresztül ismerhetjük meg a projektmódszer működését, alkalmazásának előnyeit és metodikáját.

A kiadványt 26 ábra és 45 kép illusztrálja, amelyek segítségével betekintést is nyerhetünk egy-egy megvalósult projekt életébe.

A könyv a Magyar Diáksport Szövetség TESIM fantázianevű módszertani könyvsorozatának része. A sorozatban megjelent könyvek közös pontjai azok a pedagógiai és szakmódszertani alapelvek, amelyek tudományosan megalapozott, minőségközpontú tanítási-tanulási folyamatot eredményeznek. Ebben a felfogásban a tanulói autonómiát szem előtt tartva, igyekszünk kihívást jelentő, de teljesíthető célok mentén hatni minden tanítványunk ismeretsajátítására, készségtanulására és képességfejlesztésére. A tantárgyi koncentráció és az úgynevezett transzverzális készségek fejlesztése ebből a megközelítésből kiemelkedő jelentőségű, hiszen a projektek megvalósításában a tervezés, a kivitelezés és az értékelés kéz a kézben jár. Eközben a kooperáció, a kommunikáció, a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás egyaránt természetes következményei egy színvonalas projektmunkának.

E kiadványt ajánlom mindazon kedves olvasónak, aki érdeklődik a projektpedagógia testnevelésben történő alkalmazása iránt. A tanító- és tanárképzésben részt vevő leendő kollégák, továbbá a szakmódszertani kultúrájukat fejleszteni szándékozó, már gyakorló pedagógusok is sok új, a gyakorlatba könnyen átvihető ismeretre tehetnek szert.

*Dr. habil. Csányi Tamás PhD*

A Magyar Diáksport Szövetség szakmai főtanácsadója



6

**01 REFORMPEDAGÓGIAI BÖLCSŐK ÉS NAGY PEDAGÓGUSAIK  
(A PROJEKTPEDAGÓGIA TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE)**

7

1.1. A projektpedagógia előzményei Európában (18. sz.)

8

1.2. A projektpedagógia kezdete  
(Egyesült Államok, a 19. és 20. század fordulóján)

9

1.3. Reformpedagógusok Európában (19. és 20. század)

10

1.4. Alternatív iskolák (20. század második fele)

12

**02 AZ OKTATÁSI CÉLOK MEGVALÓSULÁSÁT ELŐSEGÍTŐ  
OKTATÁSI PROJEKTEK JELLEMZŐINEK BEMUTATÁSA**

13

2.1. A projekt témája, a témaválasztás

14

2.2. A projektfolyamat (tanulói, tanári és tanulási/nevelési jellemzők)

17

2.3. A projekteredmény, projekttermék

18

2.4. További projektjellemzők

20

**03 AZ OKTATÁSI PROJEKTEK – MEGVALÓSULT  
PÉLDÁK BEMUTATÁSÁN KERESZTÜL**

21

3.1. Az oktatási projektek típusai

25

3.2. Az oktatási projektek szakaszai

31

3.3. Fontos fogalmak, módszerek az oktatási projektekben

38

**04 PROJEKT A TESTNEVELÉSBEN (ELMÉLETI ALAPOK)**

39

4.1. A testnevelésórai motiváció

40

4.2. A Z és az alfa generáció motivációs szempontú jellemzése

43

4.3. A testnevelés céljai

50

**05 A TESTNEVELÉSBEN ALKALMAZHATÓ  
PROJEKTTÍPUSOK ÉS JELLEMZŐIK**

51

5.1. A testnevelésben alkalmazható projektek típusai

60

5.2. A testnevelésben alkalmazott projekt szakaszai

## 06 PROJEKT A TESTNEVELÉSBEN (A PROJEKTESI A GYAKORLATBAN)

6.1. Projekt-előkészítő szakasz

6.2. Projektszakasz

6.3. Projektzáró szakasz

## 07 PROJEKTESI PÉLDATÁR

7.1. „A jobbik bal”

7.2. „6 : 3”

7.3. „Dzsungel”

7.4. „Hogyan fogjunk BMW-s pasit?”

7.5. „A görög ötös”

7.6. „Húzzuk el a tanár kocsját!”

7.7. „Talpra magyar!”

## 08 MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ ÉS KÉSZSÉGFEJLESZTŐ TANULÁSÉRT

8.1. Az együttműködési készség (collaboration) fejlesztése

8.2. Tanulás nyílt végű feladatokkal –  
kezdeményezőkészség és problémamegoldás

8.3. Tantárgyon és iskolán kívüli programelemek

8.4. Külsősök bevonása

## 09 A PROJEKTESI

9.1. Az első alkalommal

9.2. Ajánlások a továbblépésre

IRODALOMJEGYZÉK

A SZERZŐ

74

75

78

83

88

89

90

91

93

94

96

98

100

101

110

111

113

114

115

121

122

127

# 01

## REFORMPEDAGÓGIAI BÖLCSŐK ÉS NAGY PEDAGÓGUSAIK (A PROJEKTPEDAGÓGIA TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE)

**E**bben a fejezetben a projektpedagógia történetét tekintjük át a teljesség igénye nélkül, vázlatosan, csak a nevelésfilozófiájukban projektpedagógiai elemeket alkalmazó, leghíresebb pedagógusok („összülők”, Pukánszky és Németh, 1997) nevelési és iskolamodelljeinek bemutatásán keresztül. A projektoktatás – M. Nádasi Mária szerint (2010., 12. o.) – „valamely komplex téma olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszerzése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi (egyéni, páros, csoportos) önálló tevékenységén alapul”. Értelmezésünkben a projektpedagógiát – vagy projektoktatást, vagy projektrendszerű tananyagszervezést, vagy bárminek is nevezzék úttörő elveiket a neveléstörténet jeles alakjai – olyan oktatási stratégiának tekintjük, amely sokféle, gyakran különböző tartalmi jellemzőkkel bír, de biztosan megtalálható bennük három

elem: (1) a folyamat közvetlen tapasztalatszerzésre épül, (2) tanári és tanulói döntéshozatalokat egyaránt magába foglal, és (3) produktumot eredményez.<sup>1</sup>

Tevékenykedtető, a tanulók igényeit is figyelembe vevő gyakorlati tanulás mindig is létezett a világban. Ha meg kellene nevezni a projektpedagógia atyját, egyértelműen az amerikai John Dewey-t említenénk. Ha keresnünk kellene egy pontos helyet, ahonnan ez a nevelésfilozófia elindult világkörűli útjára, az Egyesült Államok volna a választásunk. Ha időponthoz szeretnénk kötni a projektpedagógia hivatalos megjelenését a neveléstudomány elméletében és gyakorlatában, a legtöbb szaktekintélyhez hasonlóan (pl.: Hegedűs, 2006; Hortobágyi, 2001; Bastian, 1997) 1918-at, Kilpatrick *The Project Method* című, 18 oldalas tanulmányának megjelenését emelnénk ki.



<sup>1</sup> Terminológiai és definiálási kérdésekről további információk nyerhetők Hortobágyi K. (1998), Hegedűs G. (2001), valamint Kővári I.-né és Bogáthné E. J. (2010) írásában. A projektpedagógia nemzetközi és magyarországi története, kitérve a projektpedagógia eszmetörténeti és pszichológiai vonatkozásaira is, részletesen olvasható a következő szerzőktől: M. Nádasi Mária (2010); Hortobágyi K. (2001); Hegedűs G. (2006). Német és osztrák projektelméleti írásokat pl. Altmannsbergertől (2014), Emertől (2013), Heimlichtől (2007) és Bastiantól (1997) olvashatunk. Az angol nyelvű irodalomban például Helle, Tynjala és Olkinuora (2006).

## 1.1. A projektpedagógia előzményei Európában (18. sz.)

A projektpedagógia szellemi gyökereit azonban érdemes Jean-Jacques **Rousseau** (1712–1778) munkásságától nyomon követni. Mikor Rousseau huszonnyolc évesen, minden tapasztalat nélkül magánnevelőnek állt, egy levélben megfogalmazta célját: jó, szabad és boldog embert nevelni a gyerekből. Azt is megállapítja, hogy pedagógiai tevékenységének eredményessége egyformán múlik a tanáron és a gyermekén (Pukánszky és Németh, 1997). A gyermeket autonóm, a nevelési folyamatban is aktív, teljes értékű részvételre képes egyénként tekintve, új fejezetet nyitott a pedagógiai szemléletben, mely a gyermeket addig passzív befogadóként kezelte. Látjuk, hogy ez a projektpedagógia alapvetése is: megteremtjük a nevelés feltételeit – elsősorban, hogy meghagyjuk gyermeknek és hozzá igazítjuk e feladatot, „a pedagógia a gyermek köré rendelődik” (Pukánszky és Németh, 1997) –, és ebben elvárjuk a felelős, cselekvő részvételt és az eredményes teljesítést. A tapasztalati tanulás atyjának is Rousseau-t tekintjük. Saját szerepét a nevelésben a színházi rendezőéhez hasonlította, aki szituációkat teremt, helyzeteket rendez, hogy tanítványai életre szóló tapasztalatokat gyűjthessenek. A projektpedagógia a mentor, facilitátor, supervisor névvel illeti ezt a (tanári) szerepkört. A szálóigévé vált „vissza a természetbe” rousseau-i elvet a 21. századi projektpedagógia talán a „vissza az utcára, a pékségbe, a kertészetbe stb.” felkiáltással „fordítaná”. Fontos Rousseau-nak – ahogy a projektekben is –, hogy a tapasztalatgyűjtés feladatai, tevékenységei valóságos élethelyzetek legyenek, hordozzanak elsődleges értelmet is, miközben beteljesítik feladatukat a nevelésben és az oktatásban. Rousseau pedagógiájában a folyamat nyilvánvaló és természetes velejárója a „munka” öröme, a közösen elgondolt, majd megvalósított tevékenységek élménye. Rousseau ezzel motivál, de talán nem túlzás azt mondani, hogy ez a boldogságkeresés inkább a célja, ami „mellékesen” elvezet a tudáshoz, neveltséghez (Hortobágyi, 2001, Pukánszky és Németh, 1997).

Ismerte a rousseau-i elveket a szintén svájci pedagógus, Johann Heinrich **Pestalozzi** (1746–1827) is. A projektpedagógia gondolatait a gyerekek sajátosságaira építő,

a fogalmakat a szemléltető tapasztalatszerzés módszerén keresztül megismertető gyakorlatában fedezhetjük fel. A nevelésfilozófiai stafétát Pestalozzától Friedrich Wilhelm August **Fröbel** (1782–1852) vette át. Fröbel egyike volt Pestalozzi tanítványainak, Yverdonban, Pestalozzi legsikeresebb nevelőintézetében is szerzett tapasztalatokat. Pedagógiájában vezető elemként támaszkodott a gyermeki aktivitásra és kreativitásra. A kapocs, akin keresztül a rousseau-i nevelésméleti gondolatokra támaszkodó, a mi projektpedagógiai szemléletünkkel sok pontban egyező fröbeli pedagógia elérte Dewey-t, az Francis W. Parker (Hortobágyi, 2001).

A korszak magyarországi pedagógusa **Tessedik Sámuel** (1742–1820), szarvasi népiskolai tanítóként szembesül azzal, hogy az iskolában a parasztyerekek életében teljesen szükségtelen tárgyakat tanítanak – nyilván az érdekltség teljes hiánya miatt –, eredménytelenül. A parasztyermekek számára mindenekeelőtt a természet, a környező világ megismerését tartja fontosnak. Iskolájában ezért visszahozza a kétkezi munkát, elsősorban mezőgazdasági tevékenységeket – projektpedagógiai alapelvként megfogalmazva, a kézzelfogható produktumot eredményező tevékenységen keresztül, valós tapasztalat gyűjtését –, ezekkel tanít és nevel. Legismertebb „projektje” a selyemkészítés, melynek valamennyi munkafolyamatát az eperfaültetéstől a selyem felhasználásáig, a gyermekek végzik (Pukánszky és Németh, 1997; Hegedűs, 2006, 2007).





## 1.2. A projektpedagógia kezdete (Egyesült Államok, a 19. és 20. század fordulóján)

Francis Wayland **Parker** (1837–1902) európai tanulmányútján ismerkedett meg a fröbéli pedagógiával, amit igyekezett meghonosítani először Quincyben, majd Chicagóban. Tantervében új tartalomként jelent meg a zene, a képzőművészet, a testnevelés. Ezeket a tanulmányi területeket személyiség- és képességfejlesztési céllal, gyakorlati, tevékenykedtető jellegük miatt illesztette nevelési programjába. Iskolája – melynek igazgatója volt – akkor lett a Chicagói Egyetem mintaiskolája, mikor az egyetem filozófiai, pszichológiai és pedagógiai tanszékének vezetője Dewey volt (Hortobágyi, 2001).

Chicagóban (és az Egyesült Államokban több helyen) jelenleg is működik a Francis W. Parker School. Érdekes belenézni az iskolák sportéletbe:  
<https://www.fwparker.org/Athletics>;  
<https://www.francisparker.org/page/athletics>

John **Dewey** (1859–1952), egyetemi tevékenységével párhuzamosan működtetett „iskolalaboratóriumában” általános érvénnyel alkalmazta a projektpedagógiai elveket, gyakorlatilag mai értelmezésünkkel megegyezően. Pedagógiájának irányító elve a hasznosság (Verók és Vincze, 2011). Pedagógiai filozófiája szerint a gyermeknek olyan képzést kell adni, amelyben megtanulja saját tehetségeit, érzékszerveit teljes mértékben kihasználva, hatékonyan, gazdaságosan és cselekvően alkalmazni azokat bármilyen szituációban (Dewey, 1897). Vezető elve volt, hogy az iskola ne lezárta ismereteket, tényeket tanítson és végképp ne magoltasson. A gondolat háttérében Dewey felismerése áll, hogy a ma releváns ismereteket csak mint kiindulási alapot érdemes tanítani, hiszen nem jósolható meg, milyen lesz a világ húsz év múlva. Ma hány évet mondanánk, ha ugyanezt a kérdést tennénk fel? A projektpedagógia vezető gondolatai – hogy a gyermeknek belső érdeklődés által vezérelve, cselekvően kell ismereteket szerezni, valós problémákat megérteni, megoldani – mind megjelentek Deweynél. Hogy ezt megvalósíthassa, iskolája teljes mértékben szakított

a klasszikus „tankönyv”-iskolával. Olyannyira, hogy minden formai (iskolaépület, fali szemléltető eszközök, tankönyvek stb.) és tartalmi elemét (tanév, tanóra, osztály, feleltetés stb.) megszüntette vagy megváltoztatta. Mai projektjeink ugyanezeket a határokat feszegetik. Dewey „iskolalaboratóriumában” a természetben, műhelyekben, laboratóriumokban és műtermekben folyt a gyakorlatias, önálló erőfeszítéseken alapuló, de közösségben végzett tevékenység, leképezve, tanulva és „kicsiben” megélve a nagyobb társadalmi közösségek működését is (Kuhne, Becker és Rydzynski, 2004; Hortobágyi, 2001; Pukánszky és Németh, 1997). A dewey-i nevelésfilozófia lényege tehát a tevékeny, problémamegoldáson és sajátélményen alapuló tapasztalatszerzés. Mái érvényes Dewey azon gondolata is, hogy nincs egyetlen, minden helyzetben megfelelő oktatási/nevelési stratégia, a projektoktatás sem az (Kuhne, Becker és Rydzynski, 2004). A stratégiát minden esetben az adott szituáció, a benne részt vevő tanulók, tanárok és maga a megoldásra váró probléma jelölheti csak ki. Módszertani szempontból Dewey hangsúlyt helyezett arra, hogy egy-egy projektre megfelelő mennyiségű idő legyen a problémában, feladatban elmélyedni.

Dewey legjobb tanítványának, majd munkatársának tekintette William Heard **Kilpatricket** (1871–1965). Korszakkezdetként számon tartott műve 1918-ban jelent meg, és azonnal bestsellerré vált, nemzetközi ismertséget, elismertséget hozva Kilpatricknek. A *The Project Method* összefoglalta, elméleti keretbe rendezte és gyakorlati megközelítésben átvehetővé tette Dewey nevelésfilozófiáját. Kilpatrick következetes üzenete az volt, hogy az iskoláknak gyermekközpontúbbá, demokratikusabbá és társadalmilag orientáltabbá kellene válniuk (Beineke és mtsai., é.n.). Ennek módszertani kerete lehet a projekt, ami a tananyagot a hagyományos tanterv helyett a gyermek érdeklődésén alapuló, életszerű feladategységek köré csoportosítja (Pukánszky és Németh, 1997). A projektek megvalósulásának egyéni

sajátosságokhoz (érdeklődés, fejlődési szint, haladási ütem, képességek) kell igazodnia. Másik alapvető sajátossága az egyéni tapasztalatszerzés és az aktív, felelős, szintén egyéni tevékenységre alapuló munkavégzés is. Kilpatrick minden, az előbb említett szempontnak megfelelő feladatot projektnek tekintett, függetlenül attól, hogy fel tudott-e mutatni (legalább eszmei síkon, mint például egy előadás) tárgyiasult produktumot végeredményként. Projektként tekintett például lelki problémák megoldására vagy művészeti töltekezést eredményező produktumokra is (Hortobágyi, 1998).

A progresszív pedagógusok gyermekközpontú megközelítésébe eleve beleillett a projektmódszer, de Kilpatrick népszerűségét hatékonyan alkalmazott modern módszerei is növelték. Hallgatóival gyakran alkalmazta a csoportmunkát, a kooperatív tanulást, a vitát és az összefoglaló előadásokat. Az egyéni tanulásra, a reflektív tevékenységre és az egész gyermek fejlődésére irányuló projektjei egyedülálló hozzájárulást jelentettek egy olyan iskolai társadalom fejlődéséhez, amely egy élő, növekvő demokrácia szerves összetevője lehet (Beineke és mtsai., é. n.).

### 1.3. Reformpedagógusok Európában (19. és 20. század)

Több, részben a 19. és 20. század fordulóján, illetve a 20. század első felében tevékenykedő európai pedagógus nevelésfilozófiájában találunk projektpedagógiai elemeket.

Maria **Montessori** (1870–1952) orvosi, antropológiai és elmeorvosi alapokon egészséges kisgyermek nevelésében alkotott újszerűt. Ő volt az első, aki óvodáiban a környezetet (berendezési tárgyak, bútorok) és tárgyait a gyermekek méretéhez igazította, illetve – máig is népszerű és újabb és újabb formában elérhető – különféle érzékszerveket foglalkoztató, képességfejlesztő játékeszközöket alkalmazott. A projektpedagógia elvei közül a már Rousseau-nál is megjelenő „a pedagógus mentorként van jelen, és nem az ismeretek egyedüli birtokosa” elemet, illetve a nevelés alapjaként „a gyermeki aktivitásra és szabadságra való támaszkodás” elvét ismerhetjük fel munkájában (Pukánszky és Németh, 1997).

A belga Ovide **Decroly** (1871–1932) élete, munkássága és pedagógiája nagyon sok hasonlóságot mutat Montessoriéval. Oktatási programját tantárgyak helyett különböző, a természeti és később a társadalmi környezet adta témakörökre tagolja. Jelmondata is ezt fejezi ki: „L'École pour la vie par la vie”, az iskolának az élet által kell növendékét felkészítenie az életre (Pukánszky és Németh, 1997). Módszereiben pedig a közvetlen

megfigyelést helyezi előtérbe, különböző gyermeki foglalkozások keretében. Az alapvetően aktív foglalkozások (tevékenységek akváriummal, valós elemekkel, tárgyakkal, gyűjtemények készítése stb.) során – főleg kisgyermekkorban – globális ismeretszerzésre töreksenek. Decroly nézete szerint ez felel meg a gyermeki megismerésnek, mely környezetéről átfogó, elnagyolt képet alkot, és amely ismerettömeg később, a megfelelő érettségi szinten magától rendszerbe szerveződik.

Célestin **Freinet** (1896–1966) oktatási elve egybecseng Decroly-éval: „*par la vie, pour la vie et par le travail*”, azaz „az élet által munkával az életre nevelni” (Schäfer, 2005). Szemléletének fontos eleme a differenciált, személyre szabott oktatás és nevelés. Ehhez elfogadó, szabad önkifejezést és kísérletezést biztosító környezetet teremt, melyben a tanár a projektpedagógiában megismert mentori szerepet tölti be. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a közösség szerveződésének osztályon belül, más osztályokkal és iskolán kívüli személyekkel is, amihez az úgynevezett „Freinet-technikák”-at (beszélgetőkör, iskolai nyomda, osztályújság, osztályok közötti levelezés) vezeti be. A „Freinet-technikák” a hagyományos órakeret és térszervezés felbontását is igénylik. A gyerekek műhelymunkára alkalmas padelhelyezéssel, beszélgetősarok igénybevételével is dolgoznak (Galambos, Horváth és Porkolábné, 1990).

Magyarországon **Nagy László** (1857–1931), felismerve, hogy az aktuális pedagógia kitűzi ugyan a nevelés célját, az emberi ideált, de elfeledkezik magáról a nevelendő gyermekről, az 1906-ban megalakult Gyermektanulmányi Társaság vezetőjeként a gyermekek sajátosságait sokoldalúan vizsgáló mozgalom, a gyermektanulmányozás motorja lett. Munkájuk eredménye, hogy a tradicionális herbarti „tanulóiskola” helyett megalkotják a „cselekvő iskola” modelljét. Nagy László iskolamodelljében a gyermek öntevékeny, cselekvő, társaival és tanáraival együtt munkálkodik különböző problémák megoldásán, hiszen fő életkori sajátossága a tevékenység. A 11-12. évesek tantervében ezért az „Alkotó munka” az a „projektív”, ami alá a természettan, vegytan, mértan, gazdaságtan, kézimunka, rajz, mintázás és szépírás anyaga tartozik. A 13-14 éves tanulók „projektív” a fejlődő önismeret és a világ felé nyitás jegyében: „Az ember”. A modellben a viszonylag háttérbe húzódó, inkább szervező és támogató tanári szerep is hasonlít a projektpedagógiai mentori szerepre (Pukánszky és Németh, 1997).

A gyermektanulmányozás elvei két iskolában is valóságosá váltak. Az 1914–1949 között működő „Új iskola” tantervét maga Nagy László írta. A **Domokos Lászlóné Löllbach Emma** vezette iskola (1915–1949 között működött) leány tanulóit elfogadó, támogató légkörben tanították a munka szeretetére, az aktivitásra (Pukánszky és Németh, 1997). **Nemes Aurélné Müller Márta** vezette a koedukált „Családi Iskola” elnevezésű intézményt (működött: 1915–1943). Több, ma projektpedagógiai eszköznek tekinthető megoldást is alkalmazott az érdeklődés felkeltésére (tevékenykedtetés), a tanári fegyelmezés csökkentésére (szintén a tevékenykedés, mely a tanuló érdeklődésből fakad), és a gyermeki önkormányzat (kooperatív tevékenységek) fejlesztésére. Tudatosan alkalmazta a mozgásos játékokat személyiségfejlesztő céllal. Sőt az iskolában, már két évvel Kilpatrick tanulmányának megjelenése előtt megvalósítottak tanuló ötletre támaszkodó, több tantárgyi területet integráló, egész tanéveket is átívelő projekteket (Hegedűs, 2006, 2007; Pukánszky és Németh, 1997).

## 1.4. Alternatív iskolák (20. század második fele)

A 20. század hetvenes éveitől Európa számos országában kezdték meg működésüket alternatív iskolák, a klasszikus herbarti tanuláskonceptiótól eltérő nevelésfilozófiát megvalósítva. A haladó szellemű iskolák nagyon változatos névvel és programmal [Németországban Szabad Iskolák (Freie Schulen), Dániában Kisiskolák (Lilleskoler), Svájcban és Ausztriában a „szabad” és „alternatív” a megnevezésük] működtek és működnek máig. Ennek alapvető oka, hogy ezek az iskolák nem követik valamelyik tradicionális irányzatot, hanem saját elképzeléseik szerint alakítják ki iskolakonceptiójukat, a szülők és a tanárok közös munkájával. Ennek megfelelően az alternatív iskolák állandó változásban vannak, és elméleti háttérük is meglehetősen heterogén (Pukánszky és Németh, 1997). A projektpedagógiához a cselekvés- vagy tevékenységközpontú pedagógia, mint uralkodó pedagógiai elvrendszer köti őket. Általában közös jellemzőjük, hogy fokozott

tanulói és tanári szabadságot biztosítanak, aktív kapcsolatot építenek ki az iskolát körülvevő társadalmi környezettel, és átértelmezik a klasszikus iskolai munkarendet is (például a tanulás nagyobb lélegzetű témafeldolgozások, projektek keretében folyik).

Projekt történeti fejezetünk szerkesztési elve, hogy nevelésfilozófiájukban a projektpedagógia elemeit alkalmazó pedagógiai rendszereket, iskolákat reformer pedagógusaihoz rendelve ismertetjük. A különféle reformpedagógiai irányzatokból elveket és módszereket szabadon szemezgető alternatív iskolák esetében – lásd fent – ilyen elkülöníthető, kiemelkedő egyéniségek csak ritkán láthatók. Magyarországon a szentlőrinci iskolakísérlet ilyen. **Gáspár László** (1937–1998) irányításával, 1969-ben elinduló iskola újraértelmezte a klasszikus iskolát, a hagyományos iskoláktól eltérő prioritásokat meghatározva. Tevékenységét négy csoportba:

a tanítás-tanulás, a termelés és gazdálkodás, a közügyek intézése és a szabadidős tevékenység köré rendezte (Gáspár és Kocsis, 1984; Hegedűs, 2006). Nevelésfilozófiájukban a projektpedagógiai szempontú megközelítés a tevékenységcentrikus (tan) anyagfeldolgozásban érhető tetten, melyet a személyes érdeklődés felkeltésével kezdtek meg, és egyéni haladási ütemet biztosítva, a tanárok és diákok egymás partnereiként végeztek el. Olyannyira, hogy a tananyagtervezés a gyerekekkel közösen történt (projekt!), és a munka sokáig osztályozás, azaz külső, minősítő kontroll nélkül folyt (Pukánszky és Németh, 1997, Hortobágyi, 2006). A tantervet úgynevezett spirális, teraszos tananyagépítés szerint állították össze, ahol a spirálitás a visszatérő feldolgozási formákat jelentette, a teraszok pedig azok a nagy területek, csomópontok, ahonnan előre-hátra lehetett tekinteni (Kasza, é. n.). A szentlőrinci és más innovatív koncepcióval működő iskolák [listájuk és koncepciójuk olvasható Trencsényi (2011), Torgyik (2004), Langerné (2011), Verók és Vincze (2011), valamint Németh és Skiera (1999) írásaiban] az 1985-ös közoktatási törvény előtt kísérleti vagy alternatív (már túl a kísérleti szakaszon, átvehető koncepcióval és tantervekkel) megnevezéssel, „engedélyezett kivétel”-ként működ-

hettek. Az 1990-es törvénymódosítás (közoktatási törvény, 1990, 8. §) legitímálta az iskolaalapítást és működtetést más jogi és természetes személyeknek is. Az 1993-as törvény a helyi tantervkészítés bevezetésével megerősítette az iskolák szakmai autonómiáját, létrehozva azt a helyzetet, ahol minden iskola egymáshoz képest alternatív. Ez a törvény konkrétan rendelkezik a projektoktatásról is: „A pedagógiai program a tananyagot vagy annak egy részét feldolgozhatja olyan témaegységekre, amelyeknek középpontjában a mindennapi élet valamely, a tanulók által megtervezhető és kivitelezhető feladata áll. A témaegységek feldolgozása, a feladat megoldása a tanulók érdeklődésére, a tanulók és a pedagógusok közös tevékenységére, együttműködésére épül, a probléma megoldása és az összefüggések feltárása útján (a továbbiakban: projektoktatás). A projektoktatás megszervezésekor a tanulói foglalkozások megszervezésére vonatkozó rendelkezésektől – az iskolai időkeretek meghatározására vonatkozó előírások megtartásával – el lehet térni” (Közoktatási törvény, 1993, 44. § (5)). A NAT kiemeli, hogy újabban tanévi összóraszám szerepel a tantervekben, jelezvén, hogy didaktikailag elfogadtak az epochális megoldások (projekthetek, modulok, kurzusok stb.) is (2012, 215. o.).



## Önellenőrző kérdések, feladatok

1. Mi a rousseau-i pedagógia és a projektoktatás közös elve?
2. Gyűjtse össze a projektpedagógia magyarországi előzményeit Tessedik Sámueltől a szentlőrinci iskolakísérletig!
3. Hogyan működött a projektoktatás mintájának tekinthető dewey-i iskola?
4. Mit érdemes tudni a „The Project Method”-ról?
5. Mit jelent az alternatív iskola fogalma?
6. A NAT lehetővé teszi a projektrendszerű tananyag-feldolgozást?

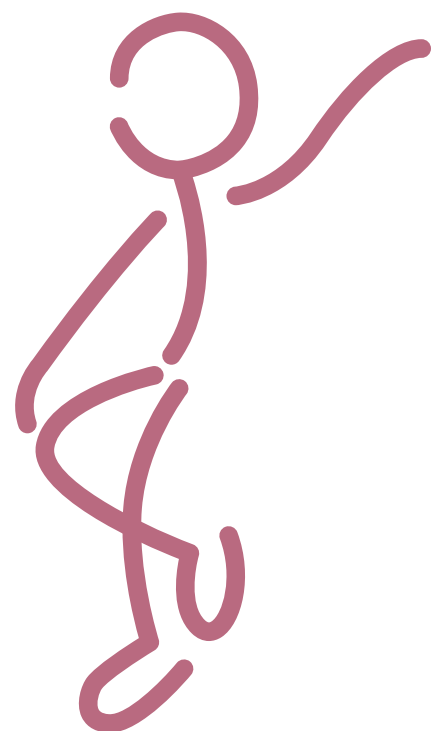
# 02

## AZ OKTATÁSI CÉLOK MEGVALÓSULÁSÁT ELŐSEGÍTŐ OKTATÁSI PROJEKTEK JELLEMZŐINEK BEMUTATÁSA

**A** projektoktatás (oktatási projekt, projektmódszer stb.) definiálására kísérletet sem teszünk. A pedagógia szakavatott elméleti szakemberei között sincs egyetértés. A fejezetben viszont célunk sokszorosán körüljárni a projektet, a projekt alapú oktatást – még mindig általánosan, a projektet az oktatásban általában – és összegyűjteni a lehető legtöbb jellemzőjét. Sokféle lesz, hiszen nagyon sokan, különféle értelmezésben alkalmaznak az oktatásban projektrendszerű megoldásokat, vagy éppen oktatáskutatóként elemzik azokat más-más csoportosítást, meghatározást követve. Mégis, a szerteágazó kritériumlistákból kirajzolódhat a kép, elkülöníthetővé válhatnak azok a jellemzők,

amelyek biztosan, és azok a kritériumok, amelyek csak bizonyos esetekben, megoldásokban jellemzik az oktatási projekteket.

Az oktatási projektek jellemzőinek bemutatását a szerteágazó szakirodalmakból kirajzolódó három nagy témakör – (1) a projekt témája, a témaválasztás; (2) a projekt-folyamat tanulói, tanári és tanulási/nevelési szempontjai; (3) a projekteredmény, projektermék – köré rendezzük. Az alaprendszert a több szakember által még jelentőséggel bíró néhány, a fő csoportosítás minden részterületét érintő alegységgel is kiegészítjük.



## 2.1. A projekt témája, a témaválasztás

### 2.1.1. Mi a téma? Milyen a téma?

A projekt egyik legjellemzőbb ismérve, hogy témája *valóságos*, életszerű, azaz „értelmes” probléma, megoldandó helyzet, feladat, ami nem csak iskolai keretek között, hanem a valós életben is értelmezhető, releváns. A jó projekt-témában ez az életszerűség a projekt teljes folyamatában valóságos, ahogy minden tanulói projektszerep és feladat is az. Azaz, minden tevékenységnek van – az általános tanulási, nevelési célokon túli – valóságos célja, amit meg kell oldani, meg kell szervezni, el kell intézni (Krajcik és Blumenfeld, 2006; Thomas, 2000; Kovátsné, 2006; M. Nádas, 2010; Larmer és Mergendoller, 2010; Hortobágyi, 1998; Barron és mtsai., 1998). Éppen ez adja azt a motivációs lehetőséget, amelyben a tanulók készletét érzik az aktív tevékenykedésre, hiszen érdekli őket a téma. Még jobb, ha a megoldandó probléma, a felvetett kérdés a diákokat személyesen érinti, valamilyen módon személyes érdekeltségük is van (Köváriné és Bogáthné, 2010; Larmer és Mergendoller, 2010; Good és Brophy, 2008b). Bastian és mtsai. (1997) ezt az érdekeltséget szükségesnek látják kiterjeszteni a projekt valamennyi résztvevőjére, a tanulók mellett elsősorban a projektvezető tanárra. Hegedűs (2001), valamint Auchmann és mtsai. (2001) tovább bővítik az érdekelt körét valamennyi, a projektben részt vevő pedagógusra, és az iskolán kívülről bevont valamennyi szereplőre (szülők, közreműködők, segítők) is. Thomas (2000) hangsúlyoz egy, a mi nézőpontunk szerint is fontos témaválasztási tényezőt. Az oktatási projektek tartalmilag a tantervi tananyag megvalósításában vesznek részt, így értelemszerűen témájuk a tanterv része, és ha már komolyabb időtartamban foglalkozunk vele, azt is kijelenthetjük, hogy a tantervi tananyag központi (fontos) része. Radnóti (2008b), valamint Helle és mtsai. (2006) a valós témaválasztáson belül a téma konkrét voltát hangsúlyozzák. Az információfeldolgozás a projektben mindig *konkrét* tartalomhoz és szituációhoz kötött. A gyakorlat-

ból, a gyakorlati megfigyelésből való kiindulás lehetővé teszi, hogy a gyerekek számukra ismert kontextusban találkozzanak a feladatokkal, a tanulnivalóval.

A projekttema másik jellemzője az összetettség, a *komplexitás*. A projekt a megoldandó problémát, illetve a feldolgozandó témát minden vele kapcsolatos összefüggésében a tanulási folyamat tárgyává teszi, a lehető legtöbb aspektusában körbejárja. Ez a komplexitás elméleti és gyakorlati síkon is megnyilvánul, a projekt törekszik szellemi és sokféleképpen megvalósuló fizikai tevékenykedtetésre is (Köváriné és Bogáthné, 2010; Bastian és mtsai., 1997; Hegedűs, 2001; Vass, 2005; Hortobágyi, 1998). A komplexitás a lehető legtöbb érzékszerv tevékenységekbe kapcsolásával is megvalósul (Auchmann és mtsai., 2001; Hegedűs, 2001). A projekttema *interdiszciplináris*<sup>1</sup> és *transzdiszciplináris*<sup>2</sup> (Vass, 2005; Good és Brophy, 2008b) is, projektkérdéseivel, projektproblémáival arra ösztönözi a diákokat, hogy valamennyi tudományág központi fogalmai és elvei között kutassanak, és a releváns információk összekapcsolásával keressenek gyakorlatban is alkalmazható megoldásokat. Gyakorlatilag a projekt egyik központi célja is, hogy összekapcsolja mindazokat a tudás- és tudományterületeket, amelyek az életben természetes módon összetartoznak, mindennapi tapasztalásaink során is együtt figyelhetők meg. Az életszerűségre törekvő projekt ezzel a valóságos élet kerekességét kívánja visszaadni, a tantárgyi széttagoltság helyett.

Krajcik és Blumenfeld (2006) szükségesnek látják megemlíteni azt a valószínűleg evidens projektjellemzőt, hogy a projekttema legyen etikus, se személyt, se közösséget, se környezetet ne sértsen vagy károsítson.

<sup>1</sup> Több tudományterületet (tantárgyat) összekapcsoló.

<sup>2</sup> A tudományterületekkel egy külső pontból (pl. kommunikáció, döntéshozatal, egészség) foglalkozó megközelítésmód.

### 2.1.2. Ki választ?

Már a témaválasztásnál kérdésként merül fel a projekt-résztvevők (tanulók, tanár, esetleg a többi bevont résztvevő) döntési lehetőségének, önállóságának és felelősségének köre. A teoretikus projektelképzelés szerint a gyerekek kezdeményezésére, javaslatára születik meg a projekt ötlete, témája (Kőváriné és Bogáthné, 2010). Az oktatási rendszerben (valós iskolai körülmények között) ez, ilyen tisztán, csak kivételes esetben tud működni. Bár erősen hiszünk abban, hogy a projektmódszer elterjedésével a napi oktatási gyakorlatban szocializálódhat

egy erre képes tanár- és diáknemzedék. Azokkal értünk egyet (pl.: Krajcik és Blumenfeld, 2006), akik szerint jelenleg, ha a témaválasztás az első pillanattól a tanulóra van bízva, az – kellő tapasztalat és tudás nélkül – nagyon nehéz, valószínűleg (elsősorban eleinte) működésképtelen. Járható útnak tűnik a projekt téma- vagy kérdésfelvetéssel történő tanári indítása. Ezt követően a téma konkretizálása, a tervezés egésze és a teljes projektfolyamat már közös tevékenység lehet (Larmer és Mergendoller, 2010; M. Nádasi, 2010; Krajcik és Blumenfeld, 2006).

## 2.2. A projektfolyamat (tanulói, tanári és tanulási/nevelési jellemzők)

A teljes projektfolyamat általános jellemzője a tevékenység, az aktivitás és az alkotás (a kitűzött cél elérése), amely változatos helyszíneken és körülmények között megy végbe. Konkrétabb meghatározás – a projektek

határtalan változatossága miatt – lehetetlen. A projekt-munka résztvevői (a tanulók és a tanár), illetve a tanulási és nevelési jellemzők szempontjából azonban megfogalmazhatók sajátosságok.

### 2.2.1. A tanulók

A tanulói önszerveződés és felelősség a projektfolyamatban végig a leghangsúlyosabb jellemző (Bastian és mtsai., 1997; Auchmann és mtsai., 2001; Kovátsné, 2006; Hegedűs, 2001). A munkában a tanulók individualizált és közösségben végzett tevékenységet (M. Nádasi, 2010) is folytatnak. A tanulók nem elszenvedik (Kőváriné és Bogáthné, 2010), hanem aktívan megélik a projektbeli történéseket, a folyamat minden fázisában felelős személyként vesznek részt, a folyamat során döntési jogaik vannak, és vállalják az ezzel járó felelősséget (M. Nádasi, 2010; Helle és mtsai., 2006).

A projektmunka lényege, hogy a tanulók nem kapnak meg vagy vesznek át kész ismeretet. Sem a tanártól, sem más „információhordozón” (könyv, internet, más személyek) keresztül.

Tevékenységükben a tanulóknak az őket körülvevő világgal kell *aktív kapcsolatba* kerülniük, hogy felderíthessék, megvizsgálják azt. A tudásépítés folyamatában a tapasztalások kérdéseket vetnek fel, amelyeket a tanulók megfogalmaznak és keresik rájuk a válaszokat. A gyakorlati tevékenységek során építik össze korábbi ismereteiket az aktuális tapasztalatokkal, új ötleteik eredményességét kipróbálják, megoldásokat keresnek és valósítanak meg. A projektben mindez egyszerű, életszerű körülmények között, valóságos szituációkban megy végbe – piac, uszoda, laboratórium, természet –, kézzelfoghatóan megtapasztalható. Alkalmot nyílik konkrét tapasztalatszerzésre, saját tevékenységre, ami mélyebb megértést, tartósabb, használhatóbb tudást (Krajcik és Blumenfeld, 2006) eredményezhet.

Az oktatási projektek speciális, kiemelt fontosságú jellemzői maguk a *fejlődési folyamatok*, amelyek a projekttevékenységek közben a tanulók *kognitív és szociális kompetenciáiban* végbemennek (M. Nádasi, 2010). A fejlődési folyamatok összegyűjtésére a projekt folyamat, a kialakított vagy megnövelt kompetenciák taglalására a projekteredmény témakörnél kerítünk sort.

A projektben jóval több a tanulói autonóm döntés, választás, a felügyelet nélküli munkaidő, mint a hagyományos oktatásban (Thomas, 2000). Értelmezhetően ezzel nagyobb egyéni felelősség is jár (Hortobágyi, 1998). A tevékenységeket saját elhatározásból, (sok esetben) saját maguk által irányítottan, egyéni vállalással és egyéni időbeosztással végzik el a tanulók (Radnóti, 2008b). Az egyéni munka azonban nem elszigetelt, hanem alkalmilag kialakuló, majd átalakuló, a feladathoz saját maguk által igazított közösségekben zajlik. A valós munkakapcsolatban állók nemcsak tanuló társak, hanem felnőttek (tanárok; szülők; más, intézményen kívüli résztvevők), akikkel kialakítható a közös tevékenység szociális rutinja (Krajcik és Blumenfeld, 2006). Ebben a közegben gyakorolható a társakkal való együttműködés, a kommunikáció, a konfliktusok kezelése, az érdekek egyeztetése. Sok lehetőség nyílik a kulturált vitatkozás tanulására is, hiszen a projekt tanulási, alkotási folyamata menet közben, a tanulók által alakul. Beszélniük kell ötleteikről, érvelniük kell gondolataik mellett és reflektálni egymás gondolataira vagy a projekt eseményekre (Kováriné – Bogáthné, 2010; Hegedűs, 2001; Radnóti, 2008b; Hortobágyi, 1998; Barron és mtsai., 1998). Tervezniük kell a folyamatot és a praktikus megoldásokat is, munkamegosztással, mindenkinek megfelelő feladatvállalással. A saját szerepek, lehetőségek és határok felismerése, tudatosítása, a reális énkép kialakítása a projekt komoly kihívása és a sikeres projekt

záloga is (Radnóti, 2008b). A kognitív folyamatokon keresztül a projekt a különbözőségek (természetben, képességekben) elfogadásának, a segítségadásnak és a segítség elfogadásának, a szociális kompetenciák fejlesztésének is gyakorlóhelye (Bastian és mtsai., 1997; Auchmann és mtsai. 2001).

A projektmunkabeli tevékenység (vizsgálat/kutatás) egy folyamat. Elemei lehetnek a probléma megnevezése, a tervezés, a döntéshozatal, a problémamegoldás, a felfedezés vagy az alkotás is (Thomas, 2000). Igényli a gyűjtést, az analizálást, következtetések levonását.

Krajcik és Blumenfeld (2006) külön kiemelik a projekt jellegű tananyag-feldolgozás folyamatában az infotechnológiai tudásgyarapodást. És valóban, a különböző eszközök és szoftverek használata biztosítja, hogy a tanulók adatokat gyűjtsenek, rendszerezzenek, elemezzenek. Az együttműködésük is sok esetben az infokommunikációs térben (közösségi hálók, megosztások) zajlik, ahogy a tevékenység dokumentálásához is kell az infotechnika. Megfelelően támogatott és okosan „irányított” alkalmazásuk bevezethet a tudományos gondolkodásba (Kovátsné, 2006; Hegedűs, 2001). A kognitív tudásgyarapodásban általában is nagy szerepe van a megfelelő ismerethordozó megtalálásának, meg kell tanulni az adatok gyűjtését, rendszerezését, a korábbi ismeretek rendszerébe illesztését. Egyszóval a projekt folyamat kitűnő terepe a tanulás tanulásának (Radnóti, 2008a).

Ha összefoglalóan szeretnénk nevesíteni a projekt folyamatban szóba jöhető szociális és kognitív kompetenciákat, ezek az úgynevezett 21. századi készségek (21st Century Skills): az együttműködés, a problémamegoldás és a kommunikáció (Larmer és Mergendoller, 2010; Kovátsné, 2006).





### 2.2.2. A tanár

A projektoktatás tanári oldalról a hagyományostól erősen eltérő szerepelvárásokat támaszt. A tanár a 21. századi iskolában már régen nem a tudás egyedüli birtokosa, a projektmódszer esetében még csak nem is az ismeretszerzés és tudásépítés kizárólagos irányítója. Leginkább rendezőnek, mai szóhasználattal menedzsernek nevezhetjük (Auchmann és mtsai., 2001; Verók és Vincze, 2011), aki a teljes projekt folyamatban támogatja, mentorálja a tanulókat. Szerepe elsősorban az, hogy szakmai (Auchmann és mtsai., 2001) és pedagógiai (M. Nádasi, 2010) tudásával menedzselje a projektben zajló pedagógiai és oktatási/nevelési folyamatokat. Akkor és olyan mértékben, illetve formában adjon segítséget, támogatást, tanácsot, amikor és amennyire a tanulóknak arra – a hatékonyabb egyéni és csoportos munka érdekében – szüksége van (Blumenfeld és mtsai., 1991). Ne megoldjon, hanem a megoldások megtalálásában adjon támogatást (Gordon, 1991). A projektoktatásban a tanár gyakran a mindennapi élet szituációinak megfelelő felnőtt partneri státuszba kerül, amivel a tananyag valós élethez kapcsolását tovább tudja erősíteni (Kőváriné és Bogáthné, 2010; M. Nádasi, 2010). Ebben a szerepben a tanárnak, különösen a hagyományos tanári szerephez szokott pedagógusnak, a sajátjától eltérő tanulási út (amely sok esetben célravezetőbb és gyorsabb lenne) és a gondolkodásra, tétovázásra, keresésre fordított „holt idők” elfogadása jelentheti a legnagyobb kihívást.

### 2.2.3. Tanulási/nevelési jellemzők

A *tervezettség* nemcsak a már korábban említett téma-választás jellemzője, hanem a teljes projekt folyamaté is. A résztvevők közösen tűzik ki a célokat, és ehhez igazítva célirányosan tervezik meg az egész folyamatot (Bastian és mtsai., 1997; Auchmann és mtsai., 2001; Hegedűs, 2001). Kőváriné és Bogáthné (2010) a projektoktatást mint a *differenciálás* eszközét hangsúlyozzák. A projektekben éppen az egyéni döntések, vállalások teszik magától működővé a differenciálást feladat- és

A tanár, aki meg tud felelni a projektoktatásban megkívánt tanári szerepnek is, igazolja a pedagógus előmeneteli rendszerben is értékelt kompetenciáinak magas színvonalát (Kotschy, é. n.). Gondoljunk csak a tanári kompetenciák (Tanári komp., 2006) közül az 1.-re: „*a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel...*”, a 2.-ra: „*tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, a közösségben kialakuló konfliktusok kezelésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére*”, ha a projektoktatásban rejlő egyéni- és közösségfejlesztési lehetőségekből indulunk ki. De a 4.: képes „*a szak tudományi tudás felhasználásával [...] az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, ...*” vagy az 5.: „*az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére*” pedagóguskompetenciák megvalósulásának is adekvát színtere lehet a projekt.

tevékenységszinten egyaránt. Mivel a projekt mindenféle értelemben kilép a hagyományos iskolai keretek közül, új lehetőségeket nyithat az egyéni képességekhez, érdeklődéshez, igényekhez igazított feladatvállalásban.

A projekt egy folyamatosan alakuló, az aktuálisan felépülő tudás és tapasztalat szerint változó folyamat, ezért az értékelés minden fajtáját (önreflexió, társérté-

kelés, tanári visszajelzés) feltételezi, igényli. A gyakorlottság az értékelésben javítja a tanulói munka kognitív részének hatékonyságát és segíti a szocializálódási folyamatokat. Segít megtanulni azt is, hogy az ember

első próbálkozásai ritkán vezetnek el rögtön a tökéletes megoldásig, így a munka természetes velejárója a hiba, a hibákból való tanulás, az újratervezés és a módosítás is (Larmer és Mergendoller, 2010).

## 2.3. A projekteredmény, projekttermék

A projektek általános jellemzője, és ez az oktatási projektekre is igaz, hogy *valódi eredményt, alkotást* hoznak létre. Ez lehet tárgyasult eredmény (kiállítás, alkotás, újság stb.) vagy bármilyen aktivitás (színdarab, vitaest, sportprogram stb.), amit bemutatnak, lebonyolítanak vagy kipróbálnak a projektfolyamat végén (Bastian és mtsai, 1997; Hegedűs, 1998; 2001; Krajcik és Blumenfeld, 2006; Kőváriné és Bogáthné, 2010, Larmer és Mergendoller, 2010; Helle, és mtsai., 2006). Tipikus jellemző az is, hogy a projektek záró eseménye, produktuma *nyilvánosság előtt* (iskola, szülők), illetve külső résztvevők bevonásával történik (Kőváriné és Bogáthné, 2010; Larmer és Mergendoller, 2010; Hegedűs, 2001). A nyilvánosság mértéke széles skálán mozoghat, a saját osztály tanulóinak családjától, a párhuzamos osztály tagjain keresztül a teljes iskola- vagy faluközösséig terjedhet.

A projekteredmény meghatározása már a projekt elején, a tervezés (brainstorming) időszakában megtörténik. Ez szükségszerű, hiszen a folyamat kezdetén már el kell dönteni, világosan kell látni, hogy miért is csináljuk a projektet, mit akarunk elérni (Larmer és Mergendoller, 2010), mi a végcél. Thomas (2000) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra a nagyon fontos projektoktatási jellemzőre is, hogy bár a kezdetekkor meghatároztuk a projekt végső célját, a létrehozandó eredményt, annak részletei a teljes projektfolyamat során, a tanulói/tanári tapasztalások és döntések függvényében, menet közben kapják meg a végleges tartalmat és formát. Azaz a pedagógiai projekt eredménye – a projekt soktényezős és sokváltozós, nyílt végű jellege miatt –, részleteiben erősen különbözhet a folyamat elején célként elképzelthez, meghatározotthoz viszonyítva (M. Nádasi, 2010).

A projektoktatás egyik vonzó tulajdonsága az *integratív és interdiszciplináris* jelleg, az a komplex szemléletmód, ahogy a valós élet összetettségét minden pillanatában, tapasztalásában megjeleníti. Természetes, hogy a projekteredmény – bármilyen formát is öltön – szintén nem szorítható tantárgyi vagy tudományterületi keretek közé. Ahogy az egész projektfolyamatnak, úgy a lezárását képező alkotásnak vagy eseménynek is az élet természetes integráltságát kell tükröznie (Kőváriné és Bogáthné, 2010; Bastian és mtsai., 1997; Hegedűs, 2001; Auchmann és mtsai., 2001), ezáltal erős és saját tapasztalatokra épülő, jól értelmezhető kapcsolatot hozva létre az iskolai tanulás és a valódi élet között (M. Nádasi, 2010).

Thomas (2000) az általa elemzett projektdokumentációk alapján a *projekteredmény mint nóvum* kérdését veti fel. Eszerint csak az tekinthető projektnek, ahol a lényeges tevékenységekben a tanulók részéről tudásátalakítás és tudásépítés történik (valami új megértése, megalkotása, új szintre emelése, új készségek kialakítása stb.). Például egy szemétszedési akció önmagában nem tekinthető projektnek. Ha a szemétszedés egy hulladékgazdálkodási (vagy környezetvédelmi vagy fenntartható fejlődési stb.) keretbe foglalt ismeretszerzési és problémamegoldási részesemény, már más a helyzet.

Az oktatási/pedagógiai projektek eredményének, vég-eredményének jellemzésében M. Nádasi Mária (2010) egy kiemelten fontos, közoktatási környezetben különösen nagy jelentőséggel bíró tényezőt emel ki. Azt, hogy miközben a projektben meghatározott végeredmény elérése, megalkotása természetesen fontos célja a tanulóknak, az oda vezető projektfolyamatban komoly tudás-, képesség-, attitűd- és magatartásváltozás

(természetesen fejlődésre, pozitív változásokra gondolunk) következik be. Oktatási/nevelési szempontból, de az életre való felkészítés szempontjából is, sok esetben ez lehet a projekt során elérhető legfontosabb eredmény. Az oktatási projekt célja tehát – szemben a gazdasági élet projektjeivel – kettős, és a két eredményterület (a végső, valóságos produktum, illetve a folyamat során elért egyéni és közösségfejlődés)

minimum egyenrangú (Auchmann és mtsai., 2001). Ez szükségessé teszi egy, a projektoktatáshoz kialakított, speciális értékelési szisztéma alkalmazását, amely túlmutat a csak a kitűzött materializálódó cél megvalósítási szintjének mérésén (Hegedűs, 2006) – de ezt az értékelési kérdést később, konkrétan a testnevelési projekteknél (6.2. és 6.3. fejezetek) bontjuk ki.

## 2.4. További projektjellemzők

Egyes szerzők szerint akkor igazán jó egy oktatási projekt, ha témaválasztásával és ennek megfelelően a projekt végeredményével *társadalmi szerepet vállal* (Kőváriné és Bogáthné, 2010; Bastian és mtsai, 1997; Auchmann és mtsai, 2001; Hegedűs, 2001). Olyan társadalmi vagy szociális problémára keresnek a projektben megoldást vagy kapcsolódnak be a megoldás keresésébe, amelynek valódi „súlya” van. Bastian és mtsai. (1997) fontosnak tartják, hogy a projekt kapcsolódjon a konkrét településhez, legyen helyi jelentősége. Ezt Auchmann és mtsai. (2001) valamint Hegedűs (2001) kiegészítik azzal, hogy a projekt gyakoroljon hatást az iskolán kívül is, hasson a közvetlen környezetére, ezzel is szorosra húzva az iskolai élet és az iskolán kívüli valóság kapcsolatát.

Sok esetben, különösen ha a projektmódszert a tanulási motiváció ébrentartására gyakran szeretnék alkalmazni, ez a társadalmi szerepvállalás túlzott elvárás.

Egyetértünk M. Nádasi Máriával (2010), hogy a pedagógiai projektek témája általában az adott tanulócsoporthoz megfelelő, számukra fontos és nagy jelentőségű, de leginkább csak számukra. Természetesen lehet arra példa, hogy ez a két szint egyszerre jelenik meg – például az egészségtudatos életmódot népszerűsítő falunap szervezése egy tanulócsoporthoz –, de azért ez a ritkább eset.

Az oktatási projektekkel foglalkozó, összefoglaló munkák (Kőváriné és Bogáthné, 2010; M. Nádasi, 2010) szerzői egyetértenek abban, hogy alapvető projektjellemző, hogy a projektmunka *hosszabb ideig tart* (projektnapok, projekthetek, időszakos – például féléves – projektek). Hosszuk a téma jellegétől, a kitűzött projektcél nagyságrendjétől függhet, ahogy a projektbe bevont tanulószáma is, mely egy tanulócsoporthoz a teljes iskolai tanulólétszámmal terjedhet.



### Önellenőrző kérdések, feladatok

1. Milyen a jó projekttéma?
2. Hogyan működhet a témaválasztás a közoktatási gyakorlatban?
3. Gyűjtse össze a projektoktatás fejlesztő lehetőségeit a tanulók szempontjából!
4. Melyek a projektben dolgozó tanárra jellemző kompetenciák és szerepek?
5. Hogyan értelmezzük a projektermék fogalmát az oktatásban?





# 03

## AZ OKTATÁSI PROJEKTEK – MEGVALÓSULT PÉLDÁK BEMUTATÁSÁN KERESZTÜL

**A**z oktatásban alkalmazott projektek tipizálását minden tanulmányíró más rendszerben végezte el. Ebben a fejezetben is azt az elvet alkalmazzuk, hogy a legtöbbeknél megtalálható típusbesorolásokkal dolgozunk, és ezeket rendezzük egy, a lényegret megfogadó, átlátható modellbe. Az oktatási projektek jellemzésénél már kiderült, hogy ahány projekt, annyi változat. Így a típusoknak is léteznek/létezhetnek változatai, minden variációban. A különböző projekt típusokat egy-egy megvalósult projekt bemutatásával jellemezzük. Könyvünk alapvető célja, hogy a projektmódszer hasznosságának, kedvező hatásainak megismerésével kedvet ébresszünk testnevelési projektek lebonyolítására,

így minden típusnál – ahol lehetséges volt – testnevelés tantárgyhoz (is) kötődő projektpéldát választottunk.

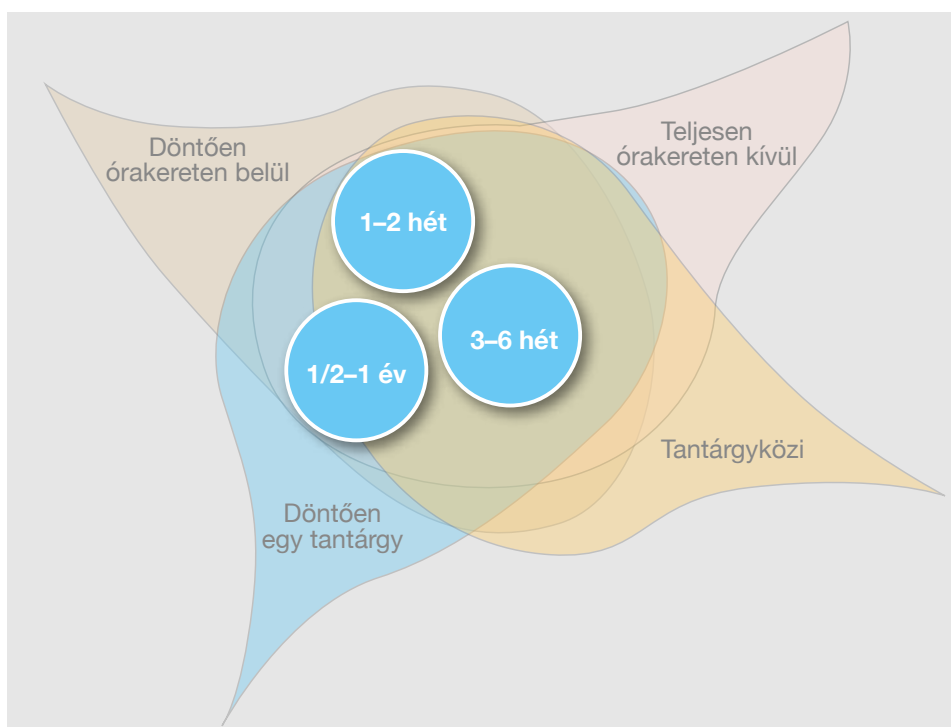
A neveléstörténet Ellsworth Collings „tífusz-projekt”-jére tekint az oktatási projektek őseként. Az oklahomai pedagógus az 1923-ban megjelent „An Experiment with a Project Curriculum” című könyvében dokumentálja az esetet: Collings osztályában két testvér tífuszban megbetegedett, ami a mocsaras árterületen gyakori betegségnek számított. A gyerekek kezdeményezésére felkutatták a megbetegedések okait, lehetséges megoldásokat kerestek és tapasztalataik alapján megelőző intézkedéseket vezettek be (Levy, 2015; Hortobágyi, 2001).



## 3.1. Az oktatási projektek típusai

Az oktatási projektek fajtáinak számbavételében abból az álláspontból indulunk ki, hogy valamennyi projekt az iskolai tananyag feldolgozásában, a tanterv megvalósításában vesz részt (Thomas, 2000), tehát anyagát is ebből meríti. Hegedűs (1998) találóan jegyzi meg, hogy a NAT elveit és az iskolai autonómiát figyelembe véve, nehéz volna olyan, projektoktatásban is szóba jöhető

témát találni, amely részben vagy egészben nem köthető valamely tantárgyhoz, műveltségterülethez. Természetesen témájuk tartalma szerint, vannak a tananyaghoz (esetleg a tankönyvhöz) direkt kapcsolódó, és a tananyaghoz közvetlenül nem kapcsolódó projektek (Verók és Vincze, 2011) is.



1. ábra: Az oktatási projektek típusábrája

### 3.1.1. Téma szerint

Így első ismervnek a projekt témáját tekintjük, és alapvetően az (1) *egy tantárgyból*, illetve a kérdésből/problémából kiinduló, célkitűzése szerint eleve több tantárgy integrálásában gondolkodó, (2) *tantárgyközi* projekteket különböztetjük meg. Mivel a projektoktatás egyik fontos ismérve a komplexitás, az életben összekapcsolódó jelenségek, helyzetek összetettségükben való körüljárása (Auchmann és mtsai. 2001; Hegedűs, 2001, Vass, 2005), a téma szerinti mindkét projekttypus kilép a szorosan vett tantárgyi keretből.

A témáját döntően *egy tantárgyból* választó projekt célja az adott tantárgy anyagában való elmélyülés, vagy éppen az adott tantárgyi tananyag felhasználásával a pedagógiai célú, kognitív vagy pszichoszociális fejlesztés. De, a projektoktatás sajátosságának megfelelően, törekszik arra, hogy a feldolgozandó anyagot minden összefüggésében a tanulási folyamat tárgyává tegye, ezért ebben a projekttypusban is megtalálhatók a tantárgyi kapcsolódások. Multidiszciplináris megközelítéssel (Vass, 2005) kezeli a témát. Az adott tantárgyból/tudományágból indul

ki, és ehhez köti a közös gondolkodás során felmerülő többi kapcsolódó területet. Ennél a projekttypusnál fontos végig szem előtt tartani, hogy mi a tananyagon belüli központi kérdés vagy cél, mert ez jelöli ki a súlyozást. Vigyázni kell az arányokra, hogy a szerteágazó tanulói érdeklődés és ötletek sűrűjében ne vesszen el a lényeg, amiért elkezdtük a projektet (Hegedűs, 1998).

A „Cirkuszprojekt” keretében az artistaképzésben alkalmazott gyakorlatokkal, módszerekkel és eszközökkel tették érdekessé és izgalmas játékká a testnevelésorai motoros képességfejlesztést. A sokféle gyakorlat és feladatcsoport lehetővé tette a választhatóságot és a differenciálást, valamint a világ sokszínűségét bemutató cirkusz kulisszatitkainak megismerését is. A tanulók kipróbálhattak olyan nem hagyományos sportmozgásokat is, mint például a gúlaépítés, a társas akrobatikus elemek végrehajtása, a görgőn való egyensúlyozás, bizonyos eszközökkel történő zsonglorködés. A tanulók saját tervezésű, az egyéni tehetséget megcsillogtató és kooperációra épülő „cirkuszi előadással” zárták le a projektet (Hajagos és Hamar, 2008).

A témájukkal egy tantárgyhoz kötődő projekteket innovatív kollégák vizsga- vagy ellenőrzési szándékkal is alkalmazzák. Ezt a projekttypust *vizsgaprojekt*nek nevezhetjük. Az ellenőrzési célú projekt, alapja lehet egy tantárgy teljes tanulmányait lezáró (akár érettségi vizsga) értékelésnek (Auchmann és mtsai., 2001), de az iskolaév folyamatában lehet a jegyszerzés módja is (Prieara, 2015). Használata lehetővé teszi, hogy a tanulók valóban saját ütemükben haladjanak, és módot ad a dokumentált önfejlődés értékelésére is. Segítségével a tanulás folyamatának szervezése, felelőssége fokozottabban kerül tanulói kompetenciába, és ezzel párhuzamosan az önreflexió és önértékelődés is fejlődhet. Vizsgaprojekt esetén fontos Kárpáti (1998) megállapítása, hogy a kiinduló projekt témának – legalább nagyjából – objektív értékelésre alkalmasnak kell lennie.

Kárpáti Andrea (1998) vizuális kultúra témakörben alkotta meg a projektmódszerű vizsgát (érettségi). A fél évig tartó projektben a tanulóknak a háttérkutatások dokumentumait – terveket, vázlatokat, variációkat –

magát a „művet” és az alkotói szándékot bemutató, illetve az elkészült műre vonatkozó reflexiót is tartalmazó *kollekción*t kellett elkészíteni. Az így összeállt anyag került a zsűri elé. A vizuális művészeti projekt legfontosabb eredménye, hogy nem művészeti pályára készülő tanulók tömegei is elmélyülten, motiváltan, hosszú időn át foglalkoztak a témával.

A *tantárgyközi* projektek egy – egyetlen tantárgyra vagy tudományterületre nem leszűkíthető – témából, kérdésből, problémából indulnak ki. A projekt folyamat során a témához kapcsolódó tantárgy- és tudományterületek mindegyike bevonásra kerülhet, eltérő mélységű integrációval. Interdiszciplináris megközelítés esetén a közös problémakörhöz szervezett, több tudományágban mozgó projekt középpontjában a kognitív és pszichoszociális képességek (például megfigyelési képesség, elemzési képesség, kooperatív együttműködési képesség) fejlesztése áll (Vass, 2001, 2005).

Az „Erdőpedagógia” projekt célja a környezettudatos életvezetésre való felkészítés közvetlen tapasztalatszerzéssel, valóságos élethelyzetek gyakoroltatásával. Színhelye az erdő, megvalósítása erdei iskola formájában történik. Három fő modulja: *Erdő és természet, Környezet és egészség, Helyidentitás-viselkedéskultúra*. Az *Erdő és természet* modul a természetismeret, környezetismeret, a földrajz, a történelem, az irodalom, a fizika, a kémia, a művészet és az informatika tantárgyi koncentrációját; a *Környezet és egészség* az egészségügy, a biológia, a testnevelés, a technika és életvitel; a *Helyidentitás-viselkedéskultúra* a honismeret, az etika, a művészet, a népszokások, a tánc és dráma ismeretvilágát integrálja. A témakörökön belül feldolgozásra kerülő problémát a résztvevők közösen választják ki (Kováts és Németh, 1997).

A transzdiszciplináris megközelítésű projekt alapvetően problémacentrikus. A projekt folyamat központi célja a valós életben szükséges kompetenciák („21st Century Skills” mint együttműködés, problémamegoldás és kommunikáció) fejlesztése (Larmer és Mergendoller, 2010; Kovátsné, 2006), és ebben a megvilágításban a projekt tartalma csak másodlagos (Vass, 2005).

Amerikai iskolások testnevelési projektje a fittséggel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek megszerzésére, élővé tételére és egyben ellenőrzésére irányul. A tanulók feladata, hogy felmérjék családtagjaik fittségi szintjét, kidolgozzanak egy, a fittség eléréséhez vagy növeléséhez szükséges mozgás- és táplálkozási programot.

Ezt meg is kell valósítaniuk (azaz családtagjaik edzőpartnerévé válnak, de legalábbis ösztökélik őket a fitnesszterem vagy a sportpálya felé) és monitorozniuk kell a folyamatot. Az ehhez szükséges szakmai információszerzés a testnevelési órákon zajlik tanári mentoráció mellett (Melograno, 2000).

### 3.1.2. Tanítási időhöz való viszony szerint

Az oktatási projekteket típusba soroló másik fontos tényező a projektek lebonyolításának a tanítási időhöz való viszonya. A két alaptípus egyike (döntően) tanítási órakeretben lebonyolított projekt. Másik típusának tevékenységeire a tanítási órákon kívül, például tanítás nélküli iskolaidőben, a tanulók szabadidejében vagy szünetekben kerül sor (Verók és Vincze, 2011; Hegedűs, 1998; Kővári-né és Bogáthné, 2010).

A *tanórakeretben* zajló projektek témaválasztásuk szerint többnyire az egy tantárgyból valók csoportjába tartoznak. Céljuk a tantárgyi témakör/probléma/kérdés lehető legtöbb oldalú körüljárása, ezért a projektesemények döntően az adott tárgy és kisebb részben a témához kapcsolódó más tantárgyak tanóráin zajlanak. A projekt alapvető jellegzetessége, hogy a témát valós kapcsolatban jeleníti meg az iskolán kívüli élettel, így a tanórakeretűnek kategorizált projekteknek is lehet tanórakereten kívül szervezett eseménye, programja, de ezek száma, ideje lényegesen kevesebb a tanórai projektidőnél.

A tantárgyközi témaválasztású projektek viszont jellemzően *tanórakereten kívül* szerveződnek, hiszen a projekt központi problémaköre, a megoldandó komplex feladat vagy kiderítendő kérdés olyan szerteágazó,

hogy a kapcsolódó tantárgy- vagy tudományterületek bevonásával történő munka csak extra időszervezéssel bonyolítható le. A szokásos iskolai kereteket szétfeszítő projekt így sokszor saját munkaidőt kap. Ha téma-/projekthét formájában, akkor a projekt munkaidejében hagyományos tanítás nem folyik, a tanulók csak a projekttel foglalkoznak. Az ennél hosszabb lélegzetű (egy hónap vagy akár fél/egy év) projektek munkálatai párhuzamosan zajlanak a tanítással. Az adott projektre szerveződő tanulói csoportok műhelymunkával, szabadidejükben dolgoznak.

Nagykörű általános iskolájának „A mi Tiszánk” projektje egy témahétben foglalkoztatta nemcsak az egész iskolát, de a fél falut is. Változatos munkaformákban, egyéni ötleteket is megvalósítva gyűjtöttek Tiszához köthető mondákat, népszokásokat, ételrecepteket, halfajokat stb. Készítettek képregényt, vaktérképet, megtanulták a tűzgújtás szabályait, főztek halászlét, és további számtalan olyan tevékenységet végeztek, amelyek ezer szálon kötődnek lakhelyükhöz, illetve az iskolai tananyagokhoz, és amelyekre szisztematikusan előkészültek, kooperálva megszervezték és lebonyolították (Nagyné Baráth, 2008).

### 3.1.3. Időtartam szerint

A projektoktatás egyik fontos célja a választott témában való elmélyülés, a téma sokoldalú körüljárása. Erre csak akkor van lehetőség, ha biztosított az elegendő idő. Ennek hossza – ahogy a projekttel kapcsolatban szinte

valamennyi paraméter – széles skálán mozoghat, de a projektek időtartamuk szerint nagyjából egyértelműen besorolhatók három kategóriába.



A rövid projektek idejét Hegedűssel (1998) egyetértve 1–2 hétben határozhatjuk meg. Az ilyen időtartamú projektek általában tantárgyközi, tanítási időn kívül megvalósuló projektek. Leginkább tanítás nélküli időben, projekthét (-hetek) formájában, az egész iskola részvételével kerülnek lebonyolításra. Másik gyakori változatuk a tanítási szünetekben, táborokban valósul meg.

A középhosszú, 3–6 hetes projektek jellegzetesen egy tantárgyhoz köthetők téma tekintetében. A projekt módszerrel feldolgozásra kerülő téma (tananyag) a hagyományos tanmeneti szakaszokkal mutat logikai rokonságot (H. Ekler, 2016). Középhosszú projektek természetesen tantárgyközi témával, tanórán kívüli megoldással is léteznek.

„A sportok királynője testközelből” projektek a tavaszi félévben éppen aktuális atlétikai mozgások tanulását célozták, 4–6 hétben. Az iskolán kívüli programok és a tantárgyi kapcsolódások a tanulói ötletelés révén kerültek a projektbe. A tananyagban való előrehaladást a projekt elején és végén házibajnokságon mérték fel, és saját adataikkal végeztek számításokat matematika- és informatikaórán (Excel). A projekt során a tanulók széles körben gyűjtöttek elméleti ismereteket is (az atlétika versenyszámairól, szabályairól, a jelentősebb eredményekről stb.), gyűjtőmunkájukat kiállítások, kiselőadások formájában mutatták be. Történelemórán foglalkoztak az atlétika történetével és történelmi atlétákkal (pl. Pheidippidész). Több osztály (elsősorban a vidéki iskolákból) projektjének kiemelkedő eseménye volt a megyeszékhely rekortán pályaborítású atlétikai centrumának meglátogatása, ahol edzhettek is (H. Ekler, 2013).

Iskolai körülmények között a legnagyobb lélegzetű projektek hossza fél, egy év. Ez a projektidő nagyrészt a tantárgyközi, tanítási időn kívüli projektekre jellemző. A tanulók egy-egy, érdeklődés alapján összeálló csoportja szabadidejében dolgozik a projekten. Ezek a projektek kapcsolódnak legközvetlenebbül a valós élethez. Sokszor egy felbukkanó szükséglet, megoldandó probléma hívja őket életre, és a projektben dolgozó csapat valódi „munkát” végez el. Ezek a projektek nemzetközi

részvétellel, a nemzetközi kapcsolatok erősítésére és nyelvgyakorlási céllal is szerveződnek.

A kőszegi Jurisich Miklós Gimnázium tanulójának egy csoportja egy évig, ciprusi, osztrák, cseh és spanyol diákokkal együtt dolgozott a „Közösség az elszigeteltségben” című nemzetközi projekten. A számos tantárgyhoz illeszkedő tevékenységköröket közösen határozták meg, majd minden partner foglalkozott mindegyik témával. Végül az adott területen leginkább érdekelt ország fogta össze a munkát projektgazdaként, és akoré építette fel a projekt-találkozót. A természeti elszigeteltség a spanyol partneré (Menorca szigete), a határ menti elszigeteltség a cseh partner témája volt, Magyarországé pedig a nyelvi elszigeteltség. A megosztott európai fővárosban Cipruson az etnikai elszigeteltség volt fókuszban, míg az osztrákoknál az idősek és a fogyatékkal élők elszigeteltsége. A projekt pedagógiai céljai az idegennyelvű szóbeli és írásbeli szövegértés és szövegalkotás, a kreatív és kritikai gondolkodás és érvelés, az önálló munkaszervezés és a kooperatív megközelítés voltak. A projekttel a magyar iskolások a Tempus Közalapítvány Nívódíját nyerték el 2015-ben. (<http://www.tpf.hu/projekt/5969/kozoseg-az-elszigeteltsegben>)

A tantervi reformok lehetővé teszik nagy, az egész tanévet átölelő (hosszú távú) tematikus projektek iskolai programba illesztését (Poór, 2001; Verók és Vincze, 2011). Így tantárgyi projektek esetében is van arra példa, hogy a tanulói választás szerinti projekt témán az adott tanulócsoport hosszabb ideig (fél év, 1 év, alapvetően tanórán kívül) dolgozik. Munkájuk eredményét a témahét keretében teszik közzé.

A budapesti Deák Diák iskola felső tagozatában, egy-egy vezető tantárgy köré csoportosítva projekt témák kerülnek meghirdetésre évfolyamonként, figyelembe véve a helyi tantervet. A projekt témákat (ezeket „ernyőprojektnek” nevezik) altémákra bontják, melyekre a tanulók szabadon jelentkeznek. Az egész éves egyéni és csoportos tevékenységüket (kísérlet, megfigyelés, gyűjtőmunka, különböző programok)

folyamatosan dokumentálják (ez a „mestermunka”). A munkák elkészítéséhez a gyerekek kérhetik felnőtt tanácsait, segítségét. Az év végén kiállításon mutatják be az elkészült műveket, amelyeket az iskola apraja-nagyja a „mestermunka” mellett elhelye-

zett értékelő lapon, szövegesen értékelhet. Egy példa az 5. osztályosok témáira: az „ernyőprojekt” címe Élet a tanyán, és a választható alprojektek: *Savanyúságkészítés; Zöldségkiállítás; Karácsonyi vásár; Anyák napi vacsora* (Wágner, 2008).

### 3.1.4. További projekt típusok és jellemzőik

A projektek a teljes tartalmukat – beleértve a projekt-eredményt is – tekintve, folyamat- és eredményorientáltak lehetnek. A *folyamatorientált projektben* az egyéni és csoportmunkával megvalósuló tevékenységen van a hangsúly, mely a projekt témájától, típusától függően rengetegféle (kutatás, megfigyelés, gyakorlás, kísérletezés, szervezés stb.) lehet. Természetesen itt is „keletkezik” valamilyen produktum, hiszen projektről van szó, de a folyamatorientáltság miatt ez lényegében „melléktermék”, ennek a konkrét tartalma és formája nincs a projekt elején véglegesen meghatározva, hanem a projekt-folyamatban alakul ki. Az *eredmény-/produktumorientált projektekben* gyakorlatilag a projekt célja a kezdetben meghatározott cél elérése, ami szintén nagyon sokféle lehet. Például diákigazgató-választás, egy vitára való felkészülés és a vita lebonyolítása, egy egészségnap programjainak összeállítása és megrendezése stb. (Hegedűs, 2001; Verók és Vincze, 2011; Schmollgruber és Mitterbauer, 1997; Radnóti, 2008b). Itt is meg kell említenünk, hogy a két változat sterilen nem különíthető el egymástól, átmeneti lehetőségek is vannak.

A projekteket megkülönböztethetjük a *témaválasztás módja szerint*. A projekt témát meghirdetheti a tanár, amire a tanulók csoportban vagy egyénileg jelentkezhetnek. Ez a megoldás gyakori az angolszász oktatásban (Hegedűs, 1998; Verók – Vincze; 2011). Előfordulhat tantárgyhoz kötött és tantárgyközi projektekben egyaránt. A tantárgyi projektek esetében a feldolgozása sokszor kötött, ún. kritériumorientált projekt (a teljesítmény mérhető, osztályozható) (Verók és Vincze, 2011). A tantárgyközi, hosszú lélegzetű projekteknel is jellemző ez a változat. A tanulók a meghirdetett témákra érdeklődésük szerint jelentkeznek, majd a projekt folyamat során azt maguk alakítják. Ezek a projekt csoportok gyakran heterogének osztály és akár évfolyam szempontjából is. Természetesen a témaválasztás történhet úgy is, hogy egy létező tanuló csoport (osztály, szakköri csoport stb.) saját ötlete, választása válik témává (Hegedűs, 1998).

## 3.2. Az oktatási projektek szakaszai

Az oktatásban alkalmazott projektmunka egyszerre mutat azonosságokat a gazdasági élet projektjeivel és az oktatási folyamatokkal. Az oktatásban megszokott tervezés-szervezés-kivitelezés-ellenőrzés (értékelés) (Hegedűs, 2001; Kőváriné és Bogáthné, 2010; Radnóti, 2008b) az iskolai nevelés/oktatás minden részegységére, így a projektoktatásra is jellemző. „Különös ismertető jegy” azonban, hogy témája, tartalma nem kizárólagó-

san a tanmenetből következik és témakijelölése a tanár(ok) és a tanulók közös választása. A hagyományos oktatási folyamatokban megszokott szakaszok elé így szükségszerűen kerül még a témaválasztás és célkitűzés szakasza. A projektoktatás így elképzelhető egy négyfázisú modellként (Verók és Vincze, 2011), melynek elemei a (1) témaválasztás, célkitűzés (mit? miért?), (2) tervezés (időben, módokban, személyekben hogyan?),

(3) kivitelezés (információgyűjtés, anyagfeldolgozás, produktum) és (4) értékelés. Ebben az alfejezetben a projektfolyamat mindezeket a szakaszokat magába foglaló háromfázisú modelljét mutatjuk be.

Ahogy a 2.3. fejezetben már kifejtettük, az oktatásban alkalmazott projektek két egyenrangú területen – a valóságos produktum és a projektfolyamatban fejlődő kompetenciák (kognitív, pszichoszociális, pedagógiai) – jelölnék ki célokat és várnak el eredményeket

(Auchmann és mtsai. 2001; M. Nádasi, 2010). Ennek hangsúlyozásával osztjuk az oktatásban lebonyolított projekteket három funkcionális egységre, és dolgozunk fel egy **háromfázisú modellben**. A 2. és a 3.1. fejezetekből már kiderült az oktatási projektek hihetetlen változatossága, ami nem könnyíti meg az egyes szakaszok bemutatását. Ezért ebben a fejezetben is a tipizálásra, az „ennek biztosan meg kell lennie ebben a projektszakaszban” számbavételére törekszünk, gyakorlatias, praktikus nézőpontból.



2. ábra: Az oktatási projekt háromfázisú modellje

### 3.2.1. Projekt-előkészítő szakasz

A szakasz a projekt kezdőpontjától a projektfolyamat részegységeinek, a valószínűsíthető tevékenységeknek sokféle szempontú megtervezéséig tart. Részekre bontva ezek a témaválasztás, a célkitűzés és a tervezés.

A *témaválasztás* már maga is egy „ernyőfogalom”, amely alá a projekt tartalom első ötletének felvetése (ki mindenkitől is jöhet ez az ötlet?), az ötlet első találkozás a potenciális projektrésztvevőkkel, a téma da-

gadása, majd ésszerű mederbe szorítása, és végül a projektgondolat hálójának vizuális megjelenítése tartozik.

A projekt téma egy oktatási projekt esetében legtöbbször az oktatási/nevelési céljait ismerő, azokat figyelembe vevő pedagógustól származik (legalábbis ő az, aki ki mondja), de ez sohasem egy steril tanári választás. A tanár együtt él diákjaival, ismeri őket, sok a közös élmény, közös a szűkebb (iskola) és tágabb (település, ország)

környezet is, ami mind tereli a tanári gondolkodást. Előfordulhat persze olyan helyzet vagy közösség is, amikor „nincs” téma, csak szándék a projekt munkára, és a tanulók ötletei válhatnak projektté. Az ötletgyűjtésre ilyenkor érdemes szabadon elérhető, tanulók közti kommunikációra is alkalmas, inspiráló felületeket (faliújságon elhelyezett, figyelemfelkeltő ötletgyűjtő lap, de jól működhet egy zárt facebook csoportoldal is), és elegendő (kb. 2 hét) időt adni (M. Nádasi, 2010).

A projekt indítását, azt az eseményt, amikor a tanulók először találkoznak a témával, hasonlíthatjuk egy zenei nyitányhoz (Larmer és Mergendoller, 2010), ami befolyásolhatja viszonyunkat az egész műhöz. Lehet ez egy film, egy cikk, egy kép, egy kérdés, ami beindítja a tanulók fantáziáját, felkelti bennük az érzést, hogy „ez érdekel, meg akarom tudni, csinálni stb.”, egyszóval motivál (Auchmann és mtsai. 2001; Hunya, 2010). Ez, az akár provokatív ösztönző kérdés (driving question) vagy hívócím [pl.: „Hogyan fogjunk BMW-s pasit?” a 11.-es lány osztály nagy sikerű képességfejlesztő projektjének címe (H. Ekler, 2016)] a kiinduló pontja az ötletelésnek (brainstorming).

Az ötletelés (Kőváriné és Bogáthné, 2010; Kovátsné, 2006; Radnóti, 2008b), vagy ötletroham első fázisának lényege, hogy minden tanuló, minden – a hívócímhez társítható – ötlete összegyűjtésre kerüljön véleményezés és bírálat nélkül. Ebben a szakaszban bárki bármit javasolhat. Az ötletelés nagyobb csoportban (teljes osztály) vagy több kisebb csoportban is történhet. Technikailag a felmerült ötleteket papírlapokra (A/4 vagy post-it, ha kis csoportos az ötletelés), illetve táblára vagy csomagolópapírra érdemes rögzíteni. A jól eltalált hívócím – és persze a tanulókra jellemző szabad képzettség és kreativitás – már itt biztosítja a tantárgyak és tudományterületek átjárhatóságát, csakúgy, mint a téma kapcsolását a valós élethez. Az ötletroham során kialakult összevisszaságban természetesen rendet kell tenni. A második fázis a csoportosítás, ahol az összevissza felírt ötleteket jellegük, témakörük, tevékenységformájuk stb. szerint csoportokba rendezzük. Itt praktikus, ha az ötletek papírlapokra kerültek, de a nagy felületeken (tábla, csomagolópapír) színekkel

is jelölhetjük az összetartozó gondolatokat. A harmadik fázis a szelekció. Az összegyűjtött javaslatok sorban megvitatásra – itt lehet érvelni az ötletek mellett és ellene is –, és megítélésre kerülnek. Kirostálódhatnak a bármely okból megvalósíthatatlan (pl. meccslátogatás Chicagóban a Chicago Bulls-nál), a vállalhatatlan (pl. testi/lelki egészséget veszélyeztető) és a végül kiszavazott ötletek. Az utolsó csoportban lévőket érdemes félretenni, és megőrizni egy más alkalommal való felhasználásra.

A kiválasztott és csoportosított ötleteket a témaválasztás végétől érdemes projektterkép formájában megjeleníteni. A projekt- (gondolati vagy fogalmi) térkép vizualizálva, összefüggéseiben, strukturálva tudja bemutatni a projekthez tartozó gondolatokat, témaköröket, tevékenységeket. Ennek elkészítésére mindig van vállalkozó tanuló. A gondolati (projekt-) térképről a 3.3.1. fejezetben részletesebben írunk.

A felvetett témát minden résztvevő ötleteinek figyelembevételével, a projektterkép összeállításával rendszeret körbejártuk, tehát van elegendő ismeretünk és motivációnk a *projektcél megfogalmazásához*. Fontos, hogy ez olyan cél legyen, amely valódi tanulási értelmet ad a projektnek, kihívást jelent, de reálisan elérhető (Barron és mtsai., 1998; Krajcik és Blumenfeld, 2006; Thomas, 2000). Auchmann és mtsai. (2001) megjegyzi, hogy a nyílt tanulási forma miatt elképzelhető, hogy a célok menet közben is – kisebb mértékben – módosulnak. A cél megfogalmazásával egy időben el kell dönteni, hogy hogyan, mivel fogjuk megállapítani, hogy elértük-e a célt (ha a projekt produktuma például egy előadás, akkor ez magától értetődik) (Auchmann és mtsai. 2001; M. Nádasi, 2010; Radnóti, 2008b). Döntést kell hozni arról is, hogy a produktumot kinek akarjuk bemutatni, illetve, hogy mi lesz az elkészült projekteredmény utóélete.

Az előkészítő szakaszt a tervezés zárja le. A munkaterv többnyire táblázatos vagy mátrix (M. Nádasi, 2010; Radnóti, 2008b) formában készül el, gyakorlatilag ez a projekt forgatókönyve. Tartalmazza a projektfolyamat valamennyi tevékenységét, a tevékenységek időtervét, költségvetését, a feladatokat és a feladatokért felelős személyeket is megnevezi. Elkészítése a tanulók és

a tanár(ok) közös munkája, melyben a tanár legtöbbször a projektvezető, az arra vállalkozó tanulók egyes részterületek koordinátoraként szerepelnek (Auchmann és mtsai. 2001). A részfeladatok alapvetően vállalás útján (Hegedűs, 2001) találunk gazdára, de szükség lehet tanári segítségre abban, hogy minden tanuló találjon magának testhezálló feladatot. A projektfeladatok külsős partnereit, segítőt, az őket felkérő és velük kapcsolatot tartó tanulók személyét és a tevékenységükre vonatkozó időbeosztást is tervezni kell. A határidők rögzítése nagyon fontos, hogy a tanulók ahhoz tudják igazítani projektbeli feladataikat. A munkaterv funkciója egyrészt az, hogy működésképpé tegye a projektet, másrészt, hogy segítsen ellenőrizni a folyamatot (Kőváriné és Bogáthné, 2010). Különösen fontos lehet ez a projekt „közepén”, amikor a kezdeti lelkesedés megfogyatkozik (Hegedűs, 2001). Nagyobb (összetett, hosszú) projektek esetében

érdemes „mérőköveket” is kijelölni (Hunya, 2010; M. Nádasi, 2010). Ezek olyan csomópontok, eredmények – tehát részarányosan elvégzett feladatok (indikátorok) – a munkafolyamatban, amelyek különösen fontosak a projekt sikeréhez.

Elképzelhető, hogy a tervezési szakasz végén a projektrésztvevők projektszerződést (Auchmann és mtsai. 2001) kötnek, vagy alapszabályban (M. Nádasi, 2010) rögzítik projektbeli tevékenységüket. Ebben, leírják a projekt célját és a résztvevők közös vállalását, hogy minden tőlük telhetőt megtesznek a projekt sikeréért és vállalt feladataikat időben, és jó minőségben elkészítik. M. Nádasi Mária (2010, 30. o.) jellemzően „projektesen” ajánlja az alapszabályba rögzíteni, hogy minden résztvevő köteles a projekttel kapcsolatos új gondolatait menet közben is közreadni.

### 3.2.2. Projektszakasz

A projektfolyamat leghosszabb szakaszában, a projekt típusától függően, témájához és céljához igazodva folyik az anyaggyűjtés, az anyagfeldolgozás, zajlanak a különböző elméleti és gyakorlati tevékenységek, az alkotás, a gyakorlás. Ezekből áll össze végül a projekt kezdetén meghatározott produktum. A folyamat jellemzőire már a 2. fejezetben kitértünk.

A projektszakaszban, az előzőekben jelzett tevékenységek során sok és sokféle *szervezési feladatot* kell megoldani a projektrésztvevőknek. A projektmódszer alkalmazásának egyik célja is, hogy ezekből fokozatosan minél többet vállaljanak és tudjanak sikeresen elvégezni a tanulók. Ehhez számtalan szituációban lesz szükségük az úgynevezett 21. századi készségeik (együttműködés, probléma-megoldás és kommunikáció) használatára, amelyek a projekt alapú oktatásszervezés során automatikusan „használatba” kerülnek és ezáltal természetes módon fejlődnek.

Ilyen szituáció például a projektben tipikus csoportmunka. A csoportok számának, létszámának kérdésében szükség lehet tanári útmutatásra, összetételéről jó,

ha a tanulók maguk tudnak dönteni. Nem baj, ha kezdetben baráti alapon szerveződnek a csoportok. Így lesz csak mód megtapasztalni a megbízhatóságot, munkabírást, teljesítőképességet és együttműködési készséget, ami a következő csoportalakításnál már szempont lesz (ezt is ismerjük a testnevelésórai játékok csapatválasztásaiból). A csoport munkájának tanulói megszervezése, a csoporton belüli együttműködés szintén nehéz, tanulandó feladat (Kőváriné és Bogáthné, 2010; Radnóti, 2008b), tanítására a testnevelési projektmunka lépcsőzetes bevezetésénél adunk ötleteket.

Szervezni kell az iskolán belül és kívül, a projektbe információközlőként, segítőként vagy partnerként számításba vehető gyerekekkel és felnőttekkel való kapcsolatfelvételt és együttműködést is (Hegedűs, 2001). Különösen eleinte segítség, ha ezeket a feladatokat a külső partnerekkel ismeretségben lévő tanulók vállalják el. A projekt témától függően az eszközök, anyagok, helyszínek megfelelő helyen és időben való biztosítása, szintén szervezési feladat.

Az *ellenőrzés, értékelés* a projektfolyamat során, az egyéni vállalások teljesítésével és a csoporton belüli komplex munkában, ahol minden tagnak a tudása, elképzelései, képességei és készségei pillanatonként megmértetnek, szinte láthatatlanul, különösebb szervezés nélkül végbemegy (Kőváriné és Bogáthné, 2010). Az érvelési és vitakultúra fejlődését, a felelősségvállalás igényét szükséges lehet tanári oldalról is támogatni. A reális önértékelés és önreflexió (Barron és mtsai., 1998)

fejlődését segítheti a projektben végzett egyéni munka dokumentumainak (gyűjtött anyagok, elemzések, elvégzett tevékenységek, ötletek dokumentumai stb.) gyűjtése (Auchmann és mtsai. 2001; Hunya, 2010). Erre Hunya (1. táblázat) a 3 T-táblázat (már tudom, szeretném tudni, megtanultam) vezetését ajánlja. A folyamatos önellenőrzés és értékelés alapján szükséges lehet közösen dönteni az újratervezésről, az eredeti terv módosításáról (Kőváriné és Bogáthné, 2010).

MIT TANULUNK? MIT TANULTAM?			
	Már tudom	Szeretném tudni	Megtanultam
Hol van Egyiptom?			
Milyen folyó a Nílus?			

1. táblázat: A Nílus-projekt során használt egyik fejlesztő értékelési eszköz (részlet) (Hunya, 2010)

### 3.2.3. Projektzáró szakasz

A projekt csúcspontja – akkor is, ha (ahogy már korábban kifejtettük) az oktatási projektek lényegét a végeredményhez vezető munka kompetenciafejlesztő hatásai jelentik – a *produktum* bemutatása, kipróbálása, lebonyolítása stb., hiszen idő- és munkaráfordításban is hosszú út vezetett a produktum létrehozásáig, és optimális esetben erős a tanulók egyéni érintettsége, motivációja is. Kihívás – és szintén tanulandó (Hege-dűs, 2001) – a bármilyen szintű nyilvános szereplés is. A produktum nyilvánossá tétele egyrésztől a benne résztvevők önkifejezésének helye, így alkalmat adhat arra, hogy a tanulók társaik számára követhető mintává váljanak. Hasonlóan jelentős, hogy a projekt-munkával összegyűjtött és megalkotott produktum mások számára ismeretforrássá válhat. Egyetértünk Auchmann és mtsai. (2001) megállapításával, miszerint olyan, hogy egy projekt nem ért el célt, lehetetlen. Az előfordulhat, hogy a végső produktum nem sikerült jól, de az biztos, hogy a projektfolyamat során rengeteg kompetencia fejlődött és a hibákból is rengeteg tanulság levonható.

Éppen ez, az értékelés a projektzáró szakasz kiemelten fontos feladata. Az oktatási projekteket megvalósító tanárok tapasztalatai szerint (H. Ekler, 2016) a projektek értékelésében kell a legtöbbet fejlődniük. Sokszor elégtelennek ítélik az értékelésre fordított időt és az értékelés mélységét is. Nagy jelentősége miatt szeretnénk a projektlezáró értékelést alaposan körüljárni. A projektet értékelik a projekt közvetlen résztvevői (belső értékelés) és a projektet kívülről figyelemmel kísérő, és a nyilvánosságra hozott végeredmény alapján (is) véleményt alkotók (külső értékelés) (M. Nádas, 2010). Értékelésük három nagy területre vonatkozhat. Ezek a produktum, az elért tanulási eredmény és a tanulási folyamat egyéni és közösségi eredményei.

Talán a *produktum* értékelése a legkönnyebb. Az elért eredmény erősségeit és gyengeségeit összegyűjthetik és megbeszélhetik a belső értékelők (tanulók, tanárok), és véleményt nyilvánítanak a külső értékelők (szülők, tanártársak, tanuló-társak, külső résztvevők) is. Megítélhető a produktum tartalmi, esztétikai és

kivitelezésbeli színvonala önmagában is (ezt első sorban a külső értékelőktől kapjuk meg), de belső értékelőként ellenőriznünk kell azt is, hogy a célkitűzéseinket mennyire és milyen színvonalon tudtuk megvalósítani. A projekteredmény belső értékelése lehetővé teszi a projekttervezés és a produktum kivitelezésével kapcsolatos valamennyi munkafolyamat értékelését (Kőváriné és Bogáthné, 2010; Auchmann és mtsai., 2001), a tanulságok levonását is a következő projektmunka hatékonysága érdekében.

Az oktatási projektek a tanulási folyamat részét képezik, érthetően *tanulási eredményeket* is várunk tőlük. Értékeléskor mérni szeretnénk, hogy a tantervi tartalomhoz és követelményekhez köthető célokat elértük-e. Ezt, a korszerű elvek és gyakorlat szerint, a tananyag jellegéhez igazodva kritériumorientált (sztenderdizált vagy saját készítésű) tesztekkel (Kőváriné és Bogáthné, 2010), beszámolóval, bemutatással, stb. érdemes elvégezni, hasonlóan a más oktatási módszerekkel történő tanulási egységek lezárásához. Összeállításukban érdemes figyelembe venni a projektoktatás jellegzetességét, hogy nagyobb mélységű, alkalmazható tudást ad, esetenként (ez sem törvényszerű) kevesebb lexikális tartalommal.

A projektmunka átfogóbb nevelési, fejlesztési célokat is szolgál, az ezekben való előrehaladást a *tanulási folyamat egyéni és közösségi eredményeinek* értékelésével mérjük. Ez az igazán nehéz, de megkerülhetetlen – ezért „bele kell tanulnunk” – feladat a tanár és a tanuló számára is. Folyamatának része az ön-, a társ- és a tanári értékelés, a reflexió, tehát alapvetően belső értékelés. De, a tanulási folyamat egyéni és közösségi eredményei érzékelhetők a külső értékelők (tanárok, szülők stb.) számára is, ezért jó, ha tőlük is kapunk visszajelzést. Értékelnünk kell a fejlődést és a projektmunkát az egyén és a társas kapcsolatok alakulása szempontjából is.

Az egyéni értékelés akkor igazán jó, ha személyes. Az értékelés vonatkozzon a megszerzett tudásra, az elsajátított kompetenciákra, a projektmunkában való részvételre, és nem utolsósorban a tanulóknak

reflektálni kell arra is, hogy milyen érzelmeket keltett bennünk a tevékenység, hogyan érezték magukat a projekt ideje alatt. A saját munka értékelését is tanulni/tanítani kell, amiben a tanulási folyamatokra, a tanulási stratégiákra vonatkozó kérdésekkel és visszajelzésekkel segíthetjük tanulóinkat (Good és Brophy, 2008b). Good és Brophy (2008b) azt is javasolják, hogy visszajelzéseinkben a megtett útra koncentráljunk és hagyjuk az igyekezet túlzott magasztalását, mert ezzel csak hangsúlyozzuk a gyenge képességeket.

Kérdéspéldák az önreflexióhoz (Auchmann és mtsai., 2001; M. Nádas, 2010; Kőváriné és Bogáthné, 2010):

- Mit tanultam a projekt során?
- Milyen célokat tűztem ki a projekt elején, és mennyire valósítottam meg őket?
- Mi tetszett a legjobban és mi a legkevésbé? Miért?
- Melyik munkaformában tudtam a legjobban dolgozni?
- Milyen képességemben fejlődtem a legnagyobbat?
- Milyen konfliktusok adódtak a közös munkában, és hogyan tudtam azt megoldani?
- Mit változtatnék a következő projektmunkában?

A csoportos értékelés lehetőséget nyújt arra, hogy minden tanuló saját tudásának és a projektben végzett tevékenységének adaptivitását, annak a kiscsoportnak a megnyilvánulásai alapján is értékelje, amelybe tartozik (Kőváriné és Bogáthné, 2010). A projektmunka differenciált és választáson (is) alapuló tevékenységterületei megteremtik azt a pozitív tanulási környezetet, amelyben minden tanuló nyújthat a projekt valamely területén – társai számára is nyilvánvalóan – nagyon jó teljesítményt, vagy éppen a csoportvélemény segítségével minden tanuló a „helyére kerül”. Technikailag, a projektet lezáró megbeszéléshez ajánlott az oldott, egyenrangú, egymást segítő környezet (beszélgetőkör, kerekasztal) megteremtése. Emlékezzünk! A projekt a tanulók és a tanár(ok) közös tevékenysége. És higgyük el – de hiszen mindennap tapasztaljuk is –, hogy tanulóink nyitott szemmel járnak és reálisan látják egymás tevékenységét. Tanári szempontból ezért a tanulóársak kulturált, konstruktív véleménynyilvánításának támogatása a feladatunk.

A társértékelésben tereljük a tanulók véleményalkotását az összehasonlítás, az egyéni sajátosságok és képességek emlegetése helyett a projektmunka konkrétumaira, a vállalások és az elvégzett munka viszonyára, a munka minőségére, a felelős munkavégzésre, az együttműködési készségekre, az egyes tanulók kreatív ötleteire stb. (Good és Brophy, 2008b).

Egy-egy projektmunka lezárása a projektet vezető tanár számára is szükségessé teszi az önértékelést és a reflexiót. Területei azonosak az előbbiekben átgondolt három területtel, kiegészülve a projektoktatásban megkívánt újfajta tanári szerep (lásd 2.2.2. fejezet) teljesítésére vonatkozó önértékeléssel.

Hogy a projektoktatás örömmel végzett munkaforma legyen az iskolában, vannak *utómunkálatok*, melyeket el kell végezni. A produktum utáni pakolási, elszámolási stb. munkálatok más rendezvények esetében is

jelentkeznek. Fontos lehet a projektoktatás esetében, hogy ezek is, a lehető legnagyobb részben tanulói felelősség alá tartozzanak, váljanak életgyakorlattá.

Kiemeltebb utómunkálati feladat a gondoskodás a projektben elkészült egyéni és közösségi produktumok utóéletéről. Már a projektjellemzőknél leszögeztük, hogy a projekt egy értelmes, valóságos célt tűz maga elé, ennek megfelelő a projekteredmény is. Úgy állunk bele a projektbe, hogy eredményére szükség van, valamilyen szempontból szükséges, hasznos. Tantárgyhoz kötődő projektek esetén az elkészült eredmény lehet a megszerzett tudás, ami a tantárgyi értékelés részévé válik (éremjegy formájában). Tárgyasult eredmények esetén azok a tanterem falán kiállítás, a fotók és videók zárt közösségi csoportba feltöltve vagy albumok formájában megőrizhetők (Hegedűs, 2001).

### 3.3. Fontos fogalmak, módszerek az oktatási projekteken

Az oktatási projektek jellegzetességei természetes módon vezetnek bizonyos módszertani, szervezési megoldások gyakori alkalmazásához. Ezek mindegyikének bőséges szakirodalma van, amelyre utalunk is. Fejezetünkben csak a projektben való praktikus alkalmazásuk

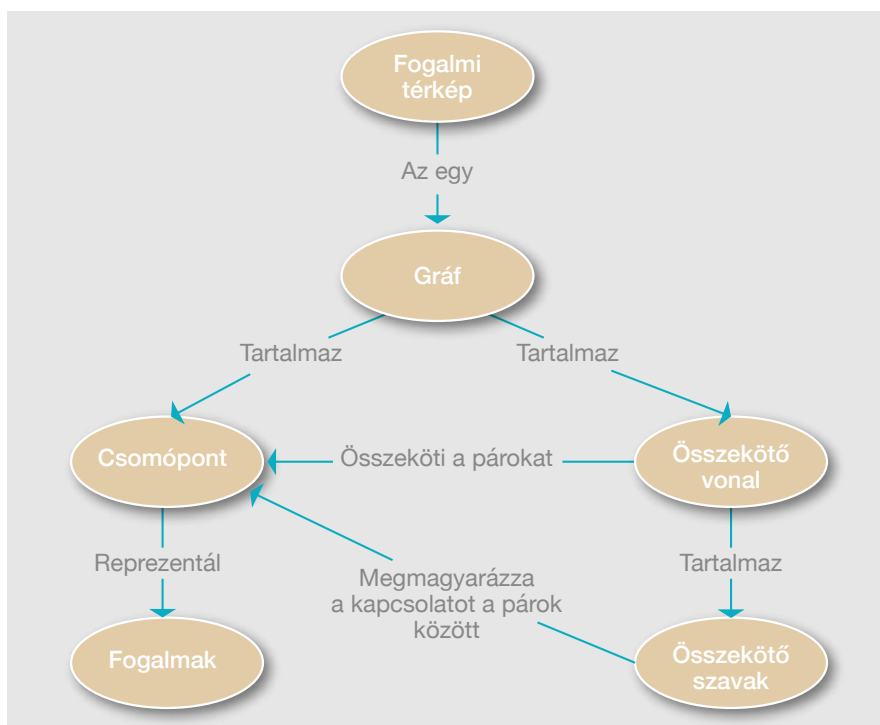
szempontjához szükséges szinten mutatjuk be a gondolati térképet, a kooperatív tanulást, illetve a feladat- és ellenőrző kártyákat, majd kapcsoljuk azokat a testnevelés tantárgyhoz.

#### 3.3.1. A projekt- (gondolati/fogalmi) térkép

A projekt mind tematikáját, mind a megvalósulás folyamatát illetően meglehetősen komplex. Pontos értelmezése, az összefüggések és struktúrák átlátása minden résztvevőnek fontos, ezek vizualizálása segít megérteni és a projekt folyamatban nyomon követni tartalmi tagolódását, arányait, részleteit. A vizualizálás egy lehetséges módja a projekttérkép, amely felépítését és logikáját tekintve megfelel a gondolati/fogalmi térképeknek.

A gondolati/fogalmi térkép segítségével olyan asszociációkat fejzhetünk ki, melyek a gondolataink, ötleteink ábrázolására vonatkoznak. Középpontban áll a témacím, mely köré csoportosulnak a részterületek, a fő témától a részletek felé haladva, a hierarchia szintjeit az elágazások mutatják. A kapcsolódási pontokat a fogalmak, kifejezések, gondolatok jelentik, a közöttük levő kapcsolatot az összeköttetések tartalmazzák. Ezeknek az irányát nyilakkal tudjuk jelölni (Habók, 2008).





3. ábra: Gondolati/fogalmi térkép (Ruiz-Primo, 2000, 33. oldal, idézi: Habók Anita, 2008)

A térképezésnek a vizualizáción kívül számos, a projektotatás számára jól hasznosítható funkciója van. Ilyen a redukciós funkció: a térkép segít egy komplex tartalom-ból kiválasztani a leglényegesebb elemeket, a kulcsszavakat. A strukturáló funkció: a tartalmilag összetartozó elemeket egymáshoz sorolja. A kommunikációs funkció: segít a résztvevők különböző tudása vagy vélekedése közötti összhang megtalálásában. A kidolgozó funkció: a vizuális megjelenítés, támogatja az értelmezést, az új elemek rendszerbe illesztését. Az ösztönző funkció:

ösztönzi a kreatív gondolkodást, új ötleteket ébreszt, új asszociációra ad lehetőséget (Nückles és mtsai., 2004).

A projektterképek, igazodva a projektek elképzelhetetlen sokféleségéhez, nagyon sokféle formában realizálódhatnak. Nincs jó vagy rossz megoldás, az a lényeg, hogy a projekt munka során vezessék a gondolkodást, a tevékenységet (M. Nádasi, 2010). Mivel tanulók készítik saját közösségüknek, külön pozitívum, ha a projektjellegzetes-ségek mellett megjelenítik a tanulói egyéniséget is.

### 3.3.2. Kooperatív tanulás

Spencer Kagan nevét minden pedagógus ismeri. Kooperatív tanulásszervezés nélkül nehezen képzelhető el tanulói aktivitáson alapuló tanulás. A kooperatív technikákat használóknak biztosan lapozgatniuk kell a példatárként és útmutatóként is szolgáló könyvét (Kagan és Kagan, 2009). Erre alapozunk mi is, de ajánljuk még Slavin (1995) és Johnson és Johnson (1975) műveit is.

A kooperatív tanulás segít készséggé alakítani az együttműködést mint a boldoguláshoz a 21. szá-

zadban nélkülözhetetlen kompetenciát. De, Kagan is hangsúlyozza, a kooperatív tanulás csak egy a lehetséges tanulásszervezési, módszertani megoldások közül (Kagan és Kagan, 2009; Good és Brophy, 2008b). Mellette rutint kell szereznii a versengő (kompatitív) és az egyéni munkaformák alkalmazásában is. A hagyományos oktatás inkább az utóbbi kettőben jártas, ezért foglalkozunk a kooperatív módszerek megismerésével.

Fontos kiemelni, hogy a csoportmunka vagy a kooperatív (együttműködésre alapozó) játékok nem azonosak a kooperatív tanulással. Különböznek a csoporton belüli függés, az egyéni felelősség és a szociális kompetenciák fejlesztése szempontjából is. Kooperatív tanulásról a következő négy alapelv megléte esetén beszélhetünk, amelyek a hatékonyságát is biztosítják:

A *párhuzamos interakciók* minél több tanuló egyidejű aktivitását jelentik. A hagyományos oktatásban egyidejűleg csak néhányan, de legtöbbször csak egy fő (és ő is legnagyobb százalékban a tanár, aki magyaráz, kérdez, táblára ír, stb.) dolgozik. A kooperatív tanulás alapegysége az önállóan és párhuzamosan tevékenykedő kiscsoport (általában 4, esetleg 2 fő). Ez például egy 28 fős osztályban egyidejűleg minimum 7, pármunka esetén 14 tanuló egyidejű feladatmegoldását jelenti.

Az *építő egymásrautaltság* alapelvének lényege, hogy a tevékenység struktúrája olyan, hogy a csoport eredménye az egyes csoporttagok fejlődésétől függ. Például a csoport akkor végez, vagy léphet tovább, ha minden tagja eléri a 80%-os teljesítményt, eredményt, vagy a véletlenszerűen kiválasztott csoporttag pontszáma a csoportértékelés alapja. Az ilyen szituáció növeli a csoporttagok egymást támogató, segítő magatartását. A kooperatív technikák használatához heterogén csoportokat érdemes kialakítani (ha képességek szerinti a heterogenitás, a leginkább ajánlott az egy jó, két közepes, egy gyenge képességű tanulóból álló), és a tagjaikat időközönként (2-4 hét) átrendezni. (A csoportképzésről további gyakorlati információk találhatóak: Kagan és Kagan, 2009, 6. fejezet.) Az ilyen csoport tagjai kiemelkedően hatékonyak tudnak lenni tanulási szempontból. A magyarázatot adó tanulóknak összefüggéseiben átgondoltan kell összefoglalniuk (ezáltal rendszerezetten átismételniük) az információkat. Az információt kapó tanulók megtanulnak kérdezni, és elérni, hogy megkapják a számukra feldolgozható választ. Kontrollcsoportos vizsgálatokkal megállapították, hogy azok a diákok, akiket megtanítottak a csoportos tevékenységekben célravezető interakciókra, több időt szántak a feladatokra, és konkrétan arra, hogy mindenki valóban megértse a feladatot (Good és Brophy, 2008b, 68. o.).

Az *egyéni felelősség* alapelve az egyén szerepét és a csoporteredményt befolyásoló felelősségét hangsúlyozza. A kooperatív csoportmunkában mindenkinek megvan a saját feladata, ami az egész egy része, de ami nélkül nem áll össze a teljes feladat. Kiválasztásában, kiosztásában lehetőség van az érdeklődés és/vagy képesség szerinti differenciálásra is. Az egyéni felelősséget értékelési szituációban is megteremtik a kooperatív feladatok. Például a csoporttagok egyéniileg megírnak egy tesztet, majd a csoport értékelése a csoportátlag lesz. Természetesen a csoport egyes tagjainak teljesítményét a csoport minden tagja ismeri. Így elérhető, hogy a csoportban nem lesz „potyutas” és „igavonó” sem.

Az *aktív részvétel* szerves része a tanulási folyamatnak. A diákok azáltal tanulnak, hogy interakcióba lépnek egymással és a tananyaggal (Bakó és Simon, 2010). A hagyományos módszerekkel a felkészültebb, bátrabb, motiváltabb tanulók részvétele a hasznos tanulásban sokszorosa lehet társaiknál. Az aktívan tanuló diákok valószínűleg jobban élvezik a folyamatot, és ezáltal többet is tanulnak. Az *egyenlő részvétel* elvére is támaszkodó kooperatív technikák megteremtik az esélyegyenlőséget. Ha párok dolgoznak együtt, jó módszer a „félidő” (mindketten azonos munkaidőt kapnak a tevékenységre), vagy a „páros (szó)forgó” (felváltva egy-egy dolgot mondanak, tesznek). Csoportban a munka- vagy szerepmegosztáson alapuló megoldásokkal érhető el az egyenlő részvétel.

A konkrét kooperatív technika megválasztását az elérendő cél határozza meg. Az, hogy a tanár mit akar fejleszteni, megtanítani, elérni az órán. Kagan könyve (2009) az elképzelhető technikák gyűjteménye is. A célok – gondolkodásfejlesztés, információmegosztás, kommunikációfejlesztés, a társas kapcsolatok erősítése és csoportfejlesztés – szerint rendezett módszertani fogások között, az összefoglaló táblázat (IV–VI. o.) segítségével könnyű kiigazodni. Az adott technika a keret, amit a tanár tölt meg – tantárgyához igazított – tartalommal, és az így válik tanulási tevékenységgé. A kooperatív technikák jól adaptálhatók a testneveléshez is.

Példánkkal a *Szakértői mozaik* technika alkalmazását szemléltetjük egy gimnasztikai gyakorlatlánc megtanulásában. A cél a gyakorlatlánc megtanulása, valamint a gimnasztikai rajzírás olvasásának és értelmezésének gyakorlása. A mozaik a mesterfokú tanítás-tanulás („Mastery-learning”) (Kagan, 2009, 18. fejezet) egy eleme.

A 4 fős csoportok tagjait 1-től 4-ig beszámozzuk. Minden csoportból az azonos számozású tagok – saját csoportjukat elhagyva – a terem egy pontján gyűlnek össze. Az új csoportok a gyakorlat más-más 8 ütemének rajzírásos leírását kapják meg, amit közösen kell értelmezniük, és végrehajtaniuk. Amikor jelzik, hogy elkészültek, tanári ellenőrzés következik. A tanulók, akik saját 8 ütemük szakértőivé váltak, visszatérnek

eredeti csoportjukhoz. Ezekben a csoportokban így mindenki a teljes gyakorlat egynegyedének kizárólagos ismerője lett. További feladatuk, hogy megtanítsák egymásnak saját gyakorlatrészüket. A tanulási és társtanítási folyamat eredményességét többféle formában ellenőrizhetjük. Bemutathatják a gyakorlatot a szólított (pl. 3. számú) tanulók. Másik változatában a számával kiszóltított tanuló választhat maga mellé egy csoporttársat. Jutalmazhatjuk azt a csoportot, ahol mindannyian vállalkoznak a gyakorlatbemutásra, és jól is teljesítenek (H. Ekler, 2009).

További testnevelési példák olvashatók Csányi és Révész didaktika témájú könyvében (2015), vagy Dyson (2005; 2012) műveiben.

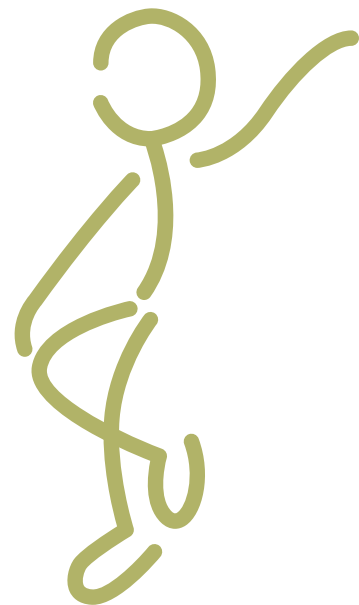
### 3.3.3. Feladat- és ellenőrző kártyák

A projektoktatás egyik alapelve a közös felelősség, a tanár és a tanulók partneri viszonya az oktatási folyamat – az ismeretszerzés, a gyakorlás és az ellenőrzés – során. Ebben lehetnek hasznosak a kártyák, amelyek vizuálisan jelenítik meg a feladatot, és amelyeket különböző feladat vagy ellenőrzési helyzetekben tudunk használni. A kártyákat általában a tanár készíti – és laminált formájában újra és újra bevetheti –, de a projekt folyamatban ez a feladat/lehetőség átszállhat a tanulókra is. Készülhet kézi rajzzal vagy szemléltető képek felhasználásával. Ha a szemléltető sportolóról adunk meg adatokat a kártyán, ezzel további keresésre buzdíthatjuk tanulóinkat. A kártyák alapvető szerepe, hogy a tevékenység adott időszakában a közvetlen tanári kontroll helyett a tanulók ön- és társtanítása, illetve ön- és társellenőrzése legyen a vezető módszer.

A *feladatkártyák* megjeleníthetnek zárt végű feladatokat, például egy térrajzon pályaelrendezést és feladatokat vagy adott mozgáselemet, technikai végrehajtásának kulcsmozzanatait kiemelve. Használhatók nyílt végű feladatokban is, amikor felvetünk egy problémát (pl.: Találd meg azt a mozgásformát, amelyikkel mind az öt labdát egyszerre végig tudod vinni a pályán!), amit a tanulók egyénileg, párban vagy csoportban oldanak meg.

Az *ellenőrző kártyák* vonatkozhatnak mennyiségi paraméterekre vagy a végrehajtás minőségére (Csányi és Révész, 2015, 94. o.).

A kártyák használatának jelentősége a tudatos és aktív tanulási helyzetek megteremtésében van. Az a tanuló, aki képes saját magát vagy társa mozgását megfigyelni, azt a mintaként kapott szempontokkal összevetve korrigálni, a tanulás magasabb szintjére lépett. A magasabb rendű gondolkodási folyamatok aktiválása mellett, a kooperatív tevékenységek is megfelelnek a projektoktatás céljainak.



Haladj végig a padokon  
fekvőtámaszban!



Hányféle különböző megoldást találtál?

Bátran változtass a padok helyzetén!

4. ábra: Feladatkártya

**ELLENŐRZŐ LAP: Futóiskola-gyakorlatok**

**Feladat:**

A röplabdapálya 2 oldalvonala között felváltva végezzetek taposófutást térdemeléssel! Olvassátok el közösen a megfigyelési szempontokat, majd figyeljétek meg társatok mozgását és értékeljétek a lapon. (A 3 jel közül csak egyet jelöljétek be!)



1. tanuló neve:		2. tanuló neve:		
	Térd vízszintesig lendül	Elrugaszkodó láb csípőből és térdből kinyúlik	Törzs függőleges	Kar hajlított, előre-hátra lendül
1.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞
2.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞
😊 mindig jellemző		😊 néha jellemző	😞 nem jellemző	

5. ábra: Ellenőrző kártya



## Önellenőrző kérdések, feladatok

1. Hogyan viszonyul az oktatási projekt a tantárgyakhoz?
2. Milyen megoldásokban és időtartamban illeszthető be projekt a tanév rendjébe?
3. Miben egyeznek, és miben különböznek a folyamat- illetve az eredményorientált projektek?
4. Sorolja fel az oktatási projekt három fázisának szakaszait, feladatait!
5. Mi jellemzi a hatékony projektindítást?
6. Mik az ötletelés lépései?
7. Milyen a jó idő- és feladatterv?
8. Milyen munkamegosztás (tanulók és a tanár) jellemzi a jól működő projektmunkát?
9. Sorolja fel a projektzáró szakasz értékelési területeit és az értékelés lehetséges fajtáit!
10. Miért érdemes projekt- (gondolati/fogalmi) térképet készíteni?
11. Mi a kooperatív tanulás négy alapelve?
12. Keressen testnevelési példát a kooperatív tanulásra!
13. Milyen előnyökkel jár, ha a tanulók párban kártya (feladat- vagy ellenőrző kártya) segítségével gyakorolnak



# 04

## PROJEKT A TESTNEVELÉSBEN (ELMÉLETI ALAPOK)

**A** 2. és 3. fejezetben általánosságban tekintettük át a projektoktatás, a projekt módszer jellemzőit, illetve azokat a szempontokat, előnyöket, hatásokat, amelyeket alkalmazásukkal elérhetünk. A továbbiakban gondolkodásunk fókusza a testnevelés lesz. Átgondoljuk az iskolai testnevelés „mit? kikkel? és hogyan?”-ját. Minden aktív tanár érzi, hogy a ma iskolásai mások, mint a korábbi tanulók. A testnevelés céljain kívül ezért az iskoláskorú generáció jellemzőit is számba vesszük. Nem felejtjük el eközben, hogy az iskolai

nevelés/oktatásnak vannak örök feladatai, bármilyen is az aktuális korosztály. Struccpolitika volna stratégiánkban és módszereinkben figyelmen kívül hagyni jellegzetességeiket vagy éppenséggel az őket majd fogadó munkaerőpiaci elvárásokat. Azaz a fejezet célja, hogy feltárja, milyen szerepe lehet a projektnek (-oktatás?, -stratégia?, -módszer?) műveltségterületi, tantárgyi céljaink megvalósításában, a mindennapi testnevelési gyakorlat valóságában (lehetőségei és korlátai között).



## 4.1. A testnevelésórai motiváció

Valódi tanulási eredményeket csak a tanulók aktív részvételével lehet elérni minden tantárgyban. A testnevelésben azonban semmilyen eredmény nem érhető el – gyakorlatilag működésképtelenek vagyunk – a tanulói aktivitás nélkül. Műveltségi területünkön a célok eléréséhez a motiváció a kulcs. Olyan tanítási/tanulási stratégiára, módszerekre van szükség, amelyek képesek a rövid (tanulási eredmény) és hosszú távú (LLL-kompetenciák) célokhoz adekvát motivációra.

Motiválni sokféleképpen lehet, de vannak a motivációnak jól megragadható jellemzői. Az érzékelhető tanulási környezetre vonatkozóan vizsgálja a motívumokat Ryan és Deci (2002) önmeghatározás-elmélete (SDT). A számtalan vizsgálatban igazolt elmélet a belső motivációt három alapvető „önmeghatározási” szükségletre, az autonómia, a kompetencia és az odatarozás/kötődés érzetére vezeti vissza. Az autonómia – a lehetőség, hogy a magam ügyeibe beleszólhatok – biztosítja az egyéni kibontakozás szabadságát. Talán még fontosabb a mi szempontunkból, hogy amíg ez a döntési lehetőség megvan, sokszor merészen és nehéz feladatokat elvállalva döntünk. Hiányában ugyanazok a feladathelyzetek jelentős mértékben vagy akár teljesen elveszítik lelkesítő jellegüket. A felkészültség (kompetencia) a feladatok önálló megoldásának képessége. Ezek egyéni képességeinkből, összegyűjtött tudásunkból felépülő készségek, melyekről – korábbi tapasztalatainkra támaszkodva – hisszük, hogy sikerrel tudjuk őket alkalmazni. Általában is igaz, de az iskolai környezetben végképp, hogy egy minket erősen befolyásoló közösségben élünk, tevékenykedünk. Az adott közösség az egyén számára érzékelhető elfogadó magatartása, az odatarozás/kötődés, a harmadik meghatározó motívum (H. Ekler, 2015).

Az SDT motivációs elméleten kívül gyakran alkalmazott elméleti keretrendszer a testnevelésben az eredménycél-elmélet (Achievement Goal Theory, AGT) (Nicholls, 1984). Az elmélet feladatvezérelt (task involvement) és élvezérelt (ego involvement) célt

különböztetett meg. A feladatvezérelt cél esetében a képesség és az erőfeszítés nem különül el, ami a teljesítmény szempontjából pozitív válaszokat eredményez. Az élvezérelt cél az észlelt képességektől (másokkal való összehasonlítás) függően vetít előre válaszokat, ami pozitív és negatív motivációs állapotot is eredményezhet.

Látjuk, hogy fontos motivációs tényező, hogy milyen tanuláscélokat tűzünk ki, és azokat milyen értékelési szempontok szerint ellenőrizzük. A hagyományos testnevelésben gyakori cél, hogy „a legjobb/leggyorsabb/legtaktikusabb/stb. legyek” egy tevékenységben. Az ilyen tanulási környezet teljesítmény (performance) orientált, és értékelése a saját teljesítmény másokkal való összevetésén alapul. Bizonyos testnevelési tananyagokban ez teljesen releváns, megfelelő differenciálás nélkül azonban komoly motivációs kérdéseket vethet fel, elsősorban a testnevelés hosszú távú céljainak (az élethosszig tartó mozgásgazdag életmód) elérésével kapcsolatban. Tanulási (mastery) a cél, és feladat jellegű (task) a környezet, ahol a lényeg az új ismeretek szerzése, új tevékenységek megtanulása, új készségek elsajátítása, a képességek, készségek szintjének emelése. Ez a feladatorientált környezet alkalmas a legjobban a testnevelés és általában is a fizikai aktivitás iránti érdeklődés felkeltésére, belső motiváció kialakítására. Fontos jellemzője a folyamatos ellenőrzés, értékelés, reflektálás, melynek jelentős része jó, ha önellenőrzés és önértékelés (Braithwaite és mtsai, 2011).

Átgondoltuk az elveket (Mik a motiváló tényezők?). Nézzünk néhány példát az elvek testnevelésben való alkalmazására (Hogyan?) és eredményükre. Papacharisis és munkatársai (2005) röplabdatananyag feldolgozása során teremtették meg az SDT-nek megfelelő körülményeket. A kiinduló játékszint felmérése után a közösségnek kijelölték az elérendő célt, és közösen megtervezték az odavezető munkát, megbeszélték annak módszertanát. A továbbiakban speciális egyéni célokat is kijelöltek, és részekre bontott, ön- és társértékeléssel



ellenőrzött, folyamatosan újratervezhető egyéni tervet készítették. A folyamatot az önhatékonyságba vetett hitet erősítő, pozitív gondolkodás megerősítésével támogatták. A hagyományos tanárközpontról módszerekkel dolgozó kontrollcsoporttal összehasonlítva a mintacsoport jobb eredményeket mutatott az LLL-kompetenciák (jó problémamegoldás és kudarc/siker-kezelés; önállóság a célkitűzésben, tervezésben; hatékony kommunikáció és csoportmunka) területén. Az eredményben legjelentősebb tényezőnek az *egyéni bevonódást*, a *saját cél kitűzését* és a kitartást, kockázatvállalást és önszabályozást is igénylő megvalósítási folyamatban a *felelősségvállalást* találták.

Bortoli és mtsai. (2015) és Solmon (2015) vizsgálatai szerint a testnevelésóra – motivációs szintjét és tanulási eredményeit tekintve is – hatékonyabb tanulásorientált,

támogató tanulási környezetben, mint teljesítményorientált, versengést generáló módszertan alkalmazása mellett. Az eredményben kiemelkedő jelentőségűnek találtak több tényezőt. Az első az *autonómia*, hogy a diákok egyénileg tűzhatték ki céljaikat és *folyamatos önellenőrzés* mellett maguk hoztak döntéseket vagy változtatták meg azokat. Céljaik típusa a második meghatározó tényező. Ezeket a meghatározott *tanulási folyamatban való előrehaladásban*, illetve képességeik szintjének növelésében határozták meg. A harmadik a vezető munkaforma: vegyes összetételű *csoportokban, kooperatív feladatok* oldottak meg. A csoportokban egymást támogatták az egyéni (*differenciált*) sikerek elérésében. A pozitív tanulási környezetet az erőfeszítéseket és az előrehaladást elismerő támogató tanári magatartás és az *egyéni haladási ütem* biztosítása is erősítette.

## 4.2. A Z és az alfa generáció motivációs szempontú jellemzése

A generációk definícióját McCrindle és Wolfinger (2010) úgy határozza meg, mint azon személyek csoportját, akik ugyanabban a korszakban születtek, azonos életkorban és életszakaszban vannak, és ebből adódóan azonos technológia és tapasztalatok hatottak rájuk. A köz- (és a felső-) oktatás mai tanulói a Z generáció tagjai. Ők az 1995 és 2009 között születtek, de 2017 őszén már az alfa generáció (2010-től születtek) tagjai is az első osztályba léptek. Ezt a generációt globális nemzedéknek, digitális nemzedéknek vagy digitális bennszülötteknek is nevezik.

*Digitális nemzedéknek*, mert sohasem éltek internet nélkül, számukra természetes a digitális eszközök használata. Természetesnek élik meg azt is, hogy ezek az eszközök napról napra fejlődnek, életelemük a változás, amihez kiválóan és gyorsan alkalmazkodnak. Beleszülettek a párhuzamos, rövid, felhívó ingerek világába, ezt multitasking üzemmódban kezelik (Tari, 2010). Ebben

a figyelemmegosztásban nagyon jók, viszont a kitartó figyelemben, az elmélyülésben már kevésbé, a gyorsaságot magasabbra értékelik, mint a pontosságot. A net generáció életében az informális és a nem formális ismeretszerzés egyenrangú a formálissal. Nemcsak az ismeretszerzés és a tanulás, de közösségi életük és társas kapcsolataik fóruma is legalább 50%-ban a világháló. Nagyon fontosak a barátaik, ismerőseik, kapcsolattartásuk (és nem csak az online) szoros (Pál, 2013). A virtuális kapcsolattartásnak vannak előnyei, például az azonnaliság, mindenki, mindig elérhető (függetlenül attól, milyen távol van éppen), azonnal érkezik a visszajelzés. Ugyanakkor a nyilvánosság előtt élt társasélet rengeteg veszélyt jelenthet és az online világban eltöltött magas tartózkodási idő miatt a valóságos világban a generáció konfliktuskezelési készsége hiányos, veszélyeztetettek az agresszió, szorongás és magány szempontjából (Pais, 2013).

Ők az első olyan generáció, a *globális nemzedék* – éppen az internet miatt –, akik szerte a világon azonos időben, azonos trendeket követnek, azonos zenét hallgatnak, filmeket néznek, ételeket fogyasztanak. Természetes számunkra az utazás, sokan élnek vagy tanulnak időszakonként külföldön. A globalitás előnye, hogy nagyon elfogadók a kultúrák sokszínűségével szemben és hogy látják, felelősen átérzik a világméretű társadalmi prob-

lémákat is. A generáció fokozottan környezettudatos, részt vesz természetvédő és emberjogi aktivitásokban.

A Z generáció iskolai életét is befolyásoló tulajdonságait, tanulási preferenciáit figyelembe véve, négy fogalom köré csoportosítva gondoljuk át a korosztályhoz igazított, valószínűsíthetően hatékony tanítás/tanulási környezet jellemzőit.



pattogatott kukorica, 1970



popcorn, 2019

6. ábra: Ja, hogy a tartalom ugyanaz, csak más a csomagolás?

## Érdekes

Az oktatás sikertelenségének egyik okát maguk a tanulók is a motiváció hiányában látják, amelyért elsősorban az unalmas tananyagot teszik felelőssé (Verók – Vincze, 2011). Ez valószínűleg így nem is igaz. Nem a tananyag, hanem a tananyag-feldolgozás módja az unalmas, nagyon nem „Z generációs”.

A digitális nemzedék tanulási útvonala *nem lineáris*, mint a klasszikus tanulásé, vagy amilyen például a hagyományos könyvolvasás. A neten böngésző az elérhető információrengetegben inkább csak rövidebb szövegeket fut át, és a továbbhaladási irány kiválasztásához előnyben részesíti a képet, a hangot és a videót. Kulcsszavak alapján, szövegrészletre, könyvjelzőre, kifejezésre keres, hogy minél gyorsabban válaszokhoz jusson. Hiperlinkek segítik a téma felgöngyölítésében: egyik oldalról a másikra ugrik, anélkül hogy a weboldalt részletesen végigtanulmányozta volna. A linkről linkre haladás mel-

lett a *multimédiás* megjelenés az, ami fontos szerepet tölt be a korosztály életében. A kiemelések, ábrák, táblázatok, minden animáció, videó, mozgóképek, és egyáltalán az interneten folytatott hipermediás böngészés több érzékszervünkre hat egyidejűleg, azaz lehetővé teszi a multimodális érzékelést. Tanulásmódszertani tény, hogy a tanulási folyamat annál hatékonyabb, minél több érzékszervünk kapcsolódik be abba, így mindezek nagy segítséget nyújtanak az olvasott információk gyorsabb megértésében.

A számítógépes műveletek végzése és általában a digitális eszközök kezelése a digitális nemzedék tagjainak többnyire automatikus. A rutinos internetező otthoni tanulása közben egyszerre öt-hat ablakot is kezel: dokumentumot szerkeszt, chatel, zenét hallgat a YouTube-on, képet keresgél a dokumentumba, nyitva van a postafiókjá, e-mailt olvas, válaszol, üzenetet továbbít, és persze rajta tartja a szemét a Facebookon is

(Ollé és mtsai, 2013). Ez a *multitasking* működés persze nem maga a csoda. Tudjuk, hogy a szuperül „multitaskoló” egyének nehezebben koncentrálnak, kevésbé képesek megkülönböztetni egymástól a lényeges és a lényegtelen információkat, tehát adott esetben kevesebbet és kevésbé pontosan tanulnak (Pais, 2013; Tari, 2010; Oblinger és Oblinger, 2005). Érdemes tehát módszereinket a célhoz és a helyzethez adekvátan változtatni és figyelembe venni, hogy a hagyományos iskolai környezet – ahol a pedagógus csupán egy „megnyitott ablaknak” felel meg – a gyerekek megszokott környezetéhez képest ingereszegény.

### Autonóm és aktív

A Z generáció tagjairól már megállapítottuk, hogy sok csatornán jutnak információhoz, és az információ megszerzésében is aktívak, saját érdeklődésüket követve saját megoldásokat keresnek. Ez a tanulási út rokon a cselekvés általi (*learning by doing*) tanulással (Oblinger és Oblinger, 2005). Jellemzője az *aktivitás*, tevékenykedés, gyakorlatilag a játszva tanulás (Ollé és mtsai, 2013), és *saját érdeklődést*, érdekeltséget feltételez (Pais, 2013).

A multitasking gyerekek számára azok a cselekvési formák a legkedveltebbek, ahol aktívan tapasztalhatnak, létrehozhatnak, alkothatnak valamit, és nem passzív befogadói a környezetükből érkező ingereknek. Jó, ha ezek a feladatok kihívást jelentenek, megoldásuk valódi teljesítmény, amire méltán lehetnek büszkéek. Teljesítményük értékelésére igényelik a folyamatos és lehetőleg azonnali visszajelzést (Levy és mtsai., 2005). Szintén hajtóerő, ha a tanultak képessé tesznek további feladatok elvégzésére, a tudásépítésre. Az „akciótanulás” (Gönczö, 2015), azon kívül, hogy motiváló, a 21. századi kompetenciák megszerzéséhez is hozzásegíti a tanulókat.

A tanulók minden új tanulási kontextusba magukkal hozzák meglévő ismereteiket, tapasztalataikat, elvárásaikat. Ezekre támaszkodva, egyéni útvonalakat bejárva a leghatékonyabb a tanulásuk. A tanulásban való aktív részvétel akkor teremthető meg, ha erre a személyes alapra kapcsolható rá az új tananyag, a tanulók egyénenként is érdekeltté válnak akár kíváncsiságból, akár a ked-

velés vagy a jövőbeni hasznosíthatóság okán (Verók és Vincze, 2011). Sokan a korosztályból agilisabbak elődeiknél, maguk keresik az új kihívásokat, az új impulzusokat és fejlődési lehetőségeket. Persze bőven vannak köztük passzívak, motiválatlanok is, de az ő esetükben is megoldást jelenthet a személyes érdeklődés felkeltése, a személyes érdekeltség megteremtése. A személyes motívum igencsak sokféle és erősen különböző lehet, az ebből fakadó pedagógiai kihívásnak a tananyag részleteinek közös kialakításával vagy egyéni választással, azaz differenciált, tanulóközpontú módszerek alkalmazásával tudunk megfelelni. Az egyénre szabott szereplés, megmutatkozás, önkifejezés, megmérettetés és ezzel a siker lehetőségének biztosítása az új generációk motivációs struktúrájában a legeredményesebb (Pais, 2013). Az önszabályozó aktív tanulással, melyben az autonómia lehetőségével a felelősség is (legalább részben) a tanulóra száll, problémás tanulóknál is jó eredmények érhetők el (Ollé és mtsai., 2013; Levy és mtsai., 2005).

### Közösségi

A netgeneráció társaság iránti igénye nagyon nagy, és tagjai mindent megtesznek azért, hogy a valóságban és a virtuális térben is tartsák ismerőseikkel és barátaikkal a kapcsolatot. Ezt az egyre okosabb digitális eszközökkel könnyen megtehetik – akár napi 24 órában. Az EU Kids Online 2011-es kutatásai szerint, a közösségi oldalak látogatását, az e-mailezést, a tartalommegosztást, a chatelést és az online közös tevékenységeket (elsősorban játék) külön-külön is, az iskolás korosztály több mint 60%-a naponta gyakorolja. Ezen fórumok használata is mutatja, mennyire vágnak az odafigyelésre, az elismerésre (*like*), a szeretet/barátság kinyilvánítására, a sikerre és a szolidaritásra (Verók és Vincze, 2011). Hátulütője a helyzetnek, hogy nem tudnak várni, érzelmi inkontinencia (az érzelmek megélésének és kifejezésének gátolatlansága) és alacsony frusztrációtűrés jellemzi őket, amivel az iskolai nevelésben (is) foglalkozni kell. Ugyanakkor a generáció tagjai közötti azonnali visszacsatolás szerepének felértékelődéséhez érdemes a tanulási folyamatban is alkalmazkodni. A lezáró, szummatív értékelések mellett törekednünk kell a kisebb, formatív és diagnosztikus célú értékelések sokkal gyakoribb alkalmazására (Gönczö, 2015), hogy a *gyors* és

*folyamatos visszajelzés* segítse a tanulókat a tanulási folyamat során. A Z generáció „működési módját” ismerve még jelentősebb lehet – és ezért érdemes segíteni kulturált módjának elsajátítását és gyakori alkalmazását – a tanulótlársak általi visszacsatolás, a társellenőrzés és értékelés, ami hosszútávú céljainkat is támogatni tudja (Ollé és mtsai., 2013).

A horizontális kapcsolatokra való támaszkodás az informális tanulásban, különböző mértékben, de már most is jelen van. Az ugyanazon tárgyakat tanuló, ugyanolyan feladatra készülő egyének (főleg a barátok) megosztják erőforrásaikat, kiegészítik egymást a hiányzó anyagokkal, információkkal, azaz segítik egymást a tanulásban, sőt közösséget alkotva védőhálóként működhetnek (Van Thinh, 2016). Kutatások azt mutatják, hogy ha a formális oktatás szervezője, a pedagógus, rendszeresen alkalmazza a csoportmunkát, pármunkát a tanórán, a diákok tanulásra vonatkozó kooperációja tanórán kívül is gyakoribb és eredményesebb. A Z generáció otthonosan

mozog az egymással folytatott kommunikációban, hatalmas méretű közösségi, információs hálózatot működtet. Hiba volna a *közösségi tanulásban* rejlő lehetőségeket kihasználatlanul hagyni az információ és a tudás megszerzése, a tudás hasznosítása, a tudás megosztása, illetve a motiváló reflektálás területén (Levy és mtsai., 2005; Ollé és mtsai., 2013).

### Értelmes

A Z generáció sokoldalúan tájékozott. Távlati célja nem pusztán a (jól megfizetett) munkavégzés, hanem hogy olyan értelmes, hasznos munkát végezzen, amivel nyomot hagyhat a világban és amivel jobbá is teszi azt (Bokor, 2007). A tanulásban is a gyakorlatias, *az életben jól hasznosítható tartalmakat* preferálja (Duga, 2013; Gönczö, 2015; Verók és Vincze, 2011). Természetes, hogy az iskolai tananyagok – legalábbis jelentős részben – közvetlenül vagy látenszen szükségesek a valós életben, ezt a kapcsolatot azonban láthatóvá és értelmezhetővé kell tenni a tanulók számára.

## 4.3. A testnevelés céljai

Az oktatás/nevelés általános, illetve tantárgyi céljait a tantervek határozzák meg. Azok a célok, amelyeket el kívánunk érni, alapvetően határozzák meg a célravezető módszereket. Az oktatás/nevelés hosszú távú, tantárgyakon túli céljai az iskolaévek utánra vonatkoznak. Olyan ismeret-, készség- és attitűdkészlet összeállításáról van szó, amellyel hatékonyan lehet alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz, és alkalmassá teszik az egyént arra, hogy ezeket a változásokat cselekvően befolyásolhassa. Az úgynevezett transzverzális készségek – többek között a kritikus gondolkodás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás és a közös munkavégzés képessége – felkészítik az egyéneket az életpályák napjainkban jellemző változatos és kiszámíthatatlan alakulására (Európai Bizottság, 2012). Összefoglalva ezeket ma az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákként nevesítjük. Kialakításuk minden műveltségterület, tantárgy közös

célja és felelőssége is. Természetesen így a testnevelés tantárgy is. Ezek az EU és a magyar oktatási dokumentumok szerint a következők:

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció
  2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció
  3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
  4. Digitális kompetencia
  5. A tanulás elsajátítása
  6. Szociális és állampolgári kompetenciák
  7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
  8. Kulturális tudatosság és kifejezőképeség  
(Az Európai Parlament és a Tanács, 2006; NAT, 2012)
- +1. Az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetés

A NAT 2012 módosított alapelvei és céljai szerint a *Testnevelés és sport* műveltségi terület stratégiai céljai „...a tanulók élethosszig tartó, egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre szocializálása”, „...a motoros műveltség eszközeivel történő személyiségfejlesztés és „...a tehetség-gondozás, a sportban tehetségesek felkarolása – a tanuló erős és gyenge oldalát egyaránt támogatva, segítve” (NAT, 2014, 481.). Csányi és Révész (2015, 21.) a minőségi testnevelés céljainak megfogalmazásakor kiemeli a tanulási folyamatot is: „Az iskolai testnevelésnek (...) optimálisan tervezett tanulási folyamat- és tevékenységrendszer eredményeképpen kell létrehoznia azt a permanens viselkedésváltozást, amely biztosítja az egészségtudatos, jövőorientált életvezetéshez szükséges személyes és társas készségeket, képességeket, attitűdöket, ismeretrendszert és autonómiát”. Rétság (2015, 55–56.) még jobban kibontja a minőségi testnevelés céljainak és a célokhoz vezető hatékony oktatási stratégiáknak a kapcsolatát: „...új minőségi testnevelés megvalósítása a cél, amely (...) azon munkálkodik, hogy a mozgásműveltség, az egészség, a közösségi élet értékei, az életminőség és a testkulturális tudás összefüggései centrális értékévé és egy, az MT (minőségi testnevelés) által kialakítható újszerű kompetencia komponenseivé váljanak. (...) a centrális érték (...) énközzeli, éninvolváltságot feltételez... Az MT újszerűsége, hogy (...) integrálni kívánja az elmúlt évtizedek iskolai testnevelésében megjelenő módszertani innovációit a klasszikus metodikába, megteremtve egy minőségileg más testnevelési gyakorlat alapját.”

Az egészség és a fizikai aktivitás jelenleg a 6. (Szociális és állampolgári) kompetencia része. Az imént idézett szer-

zők is alátámasztják, hogy a kulcskompetenciák köre akkor mutatja be az eredményes és (minden szempontból) egészséges emberi élethez szükséges kompetenciákat, ha a *A jövőorientált, egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetést* önálló kompetenciaként kezeljük. Ez a kompetencia a Testnevelés és sport műveltségi területhez kapcsolódik legközvetlenebbül, hiszen átfogja azon ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek a testkulturális műveltség kialakulásához is vezetnek. A téma kapcsán a Magyar Diáksport Szövetség és az Európai Testnevelési Szövetség (EUPEA) egy Erasmus+ projekt keretében konkrét tartalmi rendszert is kidolgozott „A minőségi testnevelés-oktatás európai keretrendszere (EFQPE)” néven (Vass, Boronyai és Csányi, 2016).

A *Testnevelés és sport* műveltségi terület célrendszerének központjában az élethosszig tartó egészségtudatos, jövőorientált, fizikailag aktív életvezetéshez szükséges testkulturális műveltség kialakítása áll. Ennek elérése érdekében szükségünk van a célhoz kapcsolódó ismeretek, készségek, attitűdök összefüggésrendszerének kialakítására, elsajátítására öt fejlesztési területen (1) széles körű mozgásműveltség, (2) rendszeres fizikai aktivitás, (3) egészségtudatos magatartás, (4) egyéni és társas kapcsolatok, (5) problémamegoldó, konstruktív gondolkodás. Ezek a területek – azon túl, hogy az európai képesítési keretrendszerhez igazodva évfolyamokhoz rendelt tanulási eredménycélokat is kijelölnek – komplexen jelenítik meg a testnevelés hosszú távú céljait, így járulnak hozzá az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetéshez szükséges kompetencia fejlesztéséhez.

Fejlesztési terület	Rövid meghatározás
<b>1. fejlesztési terület</b> Széles körű mozgásműveltség	A <i>Széles körű mozgásműveltség</i> fejlesztési terület magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják a mozgásműveltségi tartalmak megértését, fontosságát, tudatos felhasználását, alapját képezve a már elsajátított mozgásrepertoár – az egyéni érdeklődésnek megfelelő – egész életen át tartó bővítésének.
<b>2. fejlesztési terület</b> Egészségfejlesztő testmozgás	Az <i>Egészségfejlesztő testmozgás</i> fejlesztési terület magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják a fizikai aktivitás egészségmegőrző szerepének megértését, fontosságát, alapját képezve az egész életen át tartó rendszeres fizikai aktivitási szokások, az egészségközpontú fittség fejlesztésének, fenntartásának.

Fejlesztési terület	Rövid meghatározás
<b>3. fejlesztési terület</b> Egészségtudatos magatartás	Az <i>Egészségtudatos magatartás</i> fejlesztési terület magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják a preventív fizikai aktivitás, a testmozgás és táplálkozás, a testi és lelki higiéne, az érzelemszabályozás, az önkontroll, valamint a stresszkezelés egészségmegőrző szerepének megértését, tudatos felhasználását, alapját képezve az egész életen át tartó jóllét és a rendszeres fizikai aktivitási szokások fenntartásának.
<b>4. fejlesztési terület</b> Egyéni és társas készségek	Az <i>Egyéni és társas készségek</i> fejlesztési terület magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják a reális énkép, testkép, önbizalom, motiváció, kooperáció, versenyhelyzet megértését, fontosságát, alapját képezve az egész életen át tartó egyéni, társas, tárgyi és természeti környezet iránti pozitív és felelősségteljes viselkedés, kommunikáció és hatékony együttműködés fenntartásának.
<b>5. fejlesztési terület</b> Problémamegoldó, konstruktív gondolkodás	A <i>Problémamegoldó, konstruktív gondolkodás</i> fejlesztési terület magába foglalja azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek biztosítják az önálló és alkotó gondolkodás lényeges elemeinek megértését, fontosságát, alapját képezve a rendelkezésére álló információk megnevezésének, rendszerezésének, a cselekvési stratégiák megtervezésének, végrehajtásának és értékelésének, az egészségtudatos, jövőorientált életvezetés kialakításához, fenntartásához és a sikeres sporttevékenységekben történő alkalmazáshoz kapcsolódva.

2. táblázat: A testkulturális műveltség területei (EFQPE) (Vass, Boronyai és Csányi, 2016)

### 4.3.1. A célok és a projektoktatás kapcsolata

Az oktatásban alkalmazott stratégiákat és módszereket az oktatási/nevelési célokhoz és a résztvevőkhöz érdemes igazítani. Ismertek a testnevelésben alkalmazható változatos tanítási stílusok, és módszertani eszközkészletünk (Csányi és Révész, 2015) is nagy. A profi testnevelő tanár napi gyakorlatában ezeket – célszerűen megválasztva – minél nagyobb változatoságban alkalmazza.

A *Testnevelés és sport* műveltségi terület céljai és a ma diákjai számára is adekvát módszertani megoldások egyike lehet a projektoktatás, a projektrendszerű tananyag-feldolgozás a testnevelés gyakorlatában is. Vizsgáljuk meg, hogy a projektmódszer hogyan hat és hogyan képes hozzájárulni a fejlesztési területek céljainak eléréséhez.

A *széles körű mozgásműveltség* fejlesztési terület magában foglalja a mozgásműveltségi tartalmak megértését, elsajátítását és tudatos felhasználását. A projektmódszer segítségével előtérbe kerül a fejlesztési területen belül az egyéni érdeklődésnek megfelelő választás lehetőségére. A mozgásos tartalmak élményszerű feldolgo-

zása jó alapot képezhet az egész életen át tartó rendszeres fizikai aktivitás kialakulásában.

Az *egészségfejlesztő testmozgás* fejlesztési terület feladata biztosítani, hogy a tanulók megértsék a rendszeres fizikai aktivitás egészségmegőrző szerepének fontosságát. Mivel a projektben a témaválasztásban, kutatásban és a feldolgozásban is aktívan részt vesznek a tanulók, így az érdeklődési körüknek megfelelő tapasztalattal gazdagodnak, amely során hatékonyabban alakulhat ki a rendszeres fizikai aktivitás iránti pozitív attitűd.

Az *egészségtudatos magatartás* fejlesztési terület feladata a preventív fizikai aktivitás, a táplálkozás, a testi és lelki higiéne, az érzelemszabályozás, önkontroll, valamint a stresszkezelés egészségmegőrző szerepének megértése és tudatos felhasználása. A projektrendszerű tananyag-feldolgozás során a tanulók nem csupán pár szóban – többnyire frontális módszerrel – kapnak érzékenyítést a testnevelőtől az órán, hanem önállóan vagy csoportosan kutatnak és dolgoznak fel információt, amelyek így nagyobb hatékonysággal tudatosulnak.

Az *egyéni és társas készségek* fejlesztési terület feladata a reális énkép, az önbizalom, a motiváció (belső) kialakítása, a kooperáció és versenyhelyzet megértése, amely által egy egész életen át tartó egyéni és társas felelősségvállalás, megfelelő kommunikáció és együttműködés jön létre.

A *problémamegoldó gondolkodás* fejlesztési terület feladata az önálló és alkotó gondolkodás kialakítása, lényeges elemeinek megértése, fontossága. Ez alapján

a rendelkezésre álló információk rendszerezése, cselekvési stratégiák felállítása, végrehajtása és értékelése. A projektmódszer – munkaformái révén – mind az egyéni és társas kapcsolatok, mind a problémamegoldó gondolkodás életgyakorlatának természetes színteret ad.

A projektoktatás jellemzői számos párhuzamot mutatnak az egészségszemléletű, minőségi testnevelés módszertani jellegzetességeivel.

A testnevelésóra motivációt biztosító jellemzői	Projektoktatási jellemzők
<b>ÉRDEKES</b>	
tartalom	✓
végeredmény	✓
feldolgozásmód	✓
<b>AUTONÓM és AKTÍV</b>	
egyéni bevonódás	✓
sajátcél-kitűzés	✓
differentiált feladatok	✓
folyamatos önellenőrzés	✓
felelősségvállalás	✓
<b>KÖZÖSSÉGI</b>	
kooperáció	✓
folyamatos visszajelzés	✓
<b>ÉRTELMES</b>	
hasznosítható	✓
gyakorlati eredményt ad	✓
valódi problémát old meg	✓

3. táblázat: A hatékony testnevelésóra motivációalapú szempontjai és a projekt jellegű tananyag-feldolgozás

### Érdekes:

A szokatlanság, újszerűség önmagában felkelti az ember érdeklődését, az átlagosnál nagyobb erőfeszítésekre motivál, vagy azokat is aktivizálja, akik a megszokott (unalmas) rutin esetében „mozdíthatatlanok”.

A projekt alapelve, hogy pontos tartalma a tanulók és a tanár(ok) közös döntései során alakul ki, tehát a projekttervezés szakaszában a folyamat nyitott.

Nem kizárólagos tanári feladat a *tartalom*-összeállítás, az ötletelők száma (és értelemszerűen a lehetséges ötletek száma) így megsokszorozódik. A tanulók széleskörűen meglévő és a projekt folyamatban megszerezhető ismeretei alapján a tartalmak, feladatok, programok, tapasztalatok, mérések, találkozások stb. változatos és – Z generációs jellegzetességként – akár szokatlan kombinációjú programja alakulhat ki, ami önmagában érdekes.

A projektbefejezéshez létrehozásra kerülő *eredmény* – ami sem formájában, sem megnevezésében nem megtanulandó tananyag, nem is hagyományos értelemben vett számonkérési anyag – újszerűsége folytán szintén felkelti a tanulók érdeklődését. Elkészítésében és a projekt menetében általában is törekvünk a sokeszközű, sokféle érzékszervre hatni tudó tananyag-feldolgozási módok használata, ami a *multimédiás* orientációjú netnemzedéknek otthonos és kedvelt, viszont a testnevelésórai gyakorlatban még nem általános. A média- és IKT-eszközök bevonása a testnevelésórába – vagy a projekt tanórán kívüli részébe, akár házi feladatként – kétszeresen is izgalmas. Elsőként vonzó a lehetőség, hogy testnevelésórai összefüggésben is lehet „nyomkodnia a kutyüket”, másrészt formabontó, hogy segítségükkel a megszokott izzadást és erőfeszítést mérni, visszasanézni, elemezni stb. tudjuk.

### **Autonóm és aktív:**

Az aktivitással viszonylag rendben vagyunk műveltségterületünkön. Míg más tantárgyakban külön program az aktív, tevékenykedtető részvétel megteremtése, mondhatjuk, hogy a testnevelésben nem is lehet nem aktívnak lenni. Azonban mindenki számára világos, hogy tanulói oldalról mekkora különbség van a direkt tanári utasítások egyszerű követése, illetve az átgondolt, megértett, önálló elhatározáson alapuló alkotó aktivitás között. Akár a testnevelés hosszú távú, akár a testkulturális műveltség 2. (egészségfejlesztő testmozgás) és 3. (egészségtudatos magatartás) fejlesztési területére gondolunk, csak a második értelmezésű aktivitással elégedhetünk meg. Motivációs szempontból is komoly érték, ha az alkalmazott módszer eleve megkívánja az egyéni döntést és lehetővé teszi a választást.

A tanulói képességekben, készségekben, személyiség-tulajdonságokban való nagy különbségeket figyelembe véve, az aktivitás és az autonómia egymást kölcsönösen feltételező és erősítő fogalmak, melyekre alapvetően támaszkodik a projektoktatás. A projektelvek szerint a tanulók a tervezési szakaszban, majd a megvalósítás folyamatában és végül a befejező szakasz feladataiban is autonóm módon, egyéni döntéseikkel, egyéni feladat-

vállalásaikkal és teljesítéseikkel, felelősen vesznek részt. Az autonóm részvétel a projektben gyakorlatilag a differenciált tevékenykedtetés (feladat-végrehajtás, tevékenység, teljesítmény, időbeosztás stb.), ami nemcsak az egyes tanulók pszichomotoros határait veszi figyelembe, hanem érdeklődésüket, aktuális és habituális motivációjukat is engedi érvényesülni. Élethosszig kitartó, a sportmozgásos erőfeszítést tudatosan, belső igényből választó attitűd csak az iskolás évek alatt összegyűjtött pozitív tapasztalatokra alapozható: értem a célját; tisztában vagyok a hatásaival; magamra szabhatom a módját, szintjét, amivel a siker esélyével meg tudok küzdeni; majd élvezem a jól végzett teljesítmény testi-lelki-szociális gyümölcseit, hiszen sportolni élvezetes és jó. A testnevelési projekt ennek a hagyományos módszerekkel kevésbé vagy nem mindenki számára megélhető tapasztalatnak a begyűjtését teheti lehetővé.

A projektfolyamat (legalább részben) a tanulói igények, ötletek alapján áll össze. Fontos, hogy a projektrésztevők mindegyike megtalálja benne az őt kifejezetten érintő, számára személyesen fontos részletet. Ez a bevonódás nagyon sokféle lehet. A legáltalánosabb az egyénileg megfogalmazott projektcél, vagy olyan vállalás, amihez a feladatot elvállaló tanuló személyesen kötődik vagy érintett benne. Az autonóm vállalásból fakadó felelősség nagyon jó motívum, hiszen a saját döntésen alapuló feladatnak illik megfelelni, nem igazán lehet kihátrálni belőle.

Hosszú távon is pozitív következménye mindennek, hogy a projektfolyamatban szükség van egyéni tervezésre, információszerzésre, feladatmegoldásra, a végrehajtások, részeredmények folyamatos önellenőrzésére. A projektben az egyéni (és társas) készségek (Testkulturális műveltség, 4. fejlesztési terület, EFQPE), illetve a problémamegoldó, konstruktív gondolkodás (Testkulturális műveltség, 5. fejlesztési terület, EFQPE) minden lehetséges eleme egyfajta életgyakorlatként fejlődhet.

### **Közösségi:**

A projekt módszer alapja a közösség. A projekt közösségi döntésekből, tevékenységekből, programokból,



élményekből és eredményekből áll. A tanulók megszokott, kedvelt, iskolán kívüli „munkamódszerét” – „Beszéljük meg, találjuk ki, csináljuk meg, persze együtt!” – emeli tanulási stratégiává. Azaz, a hagyományos iskolai versengés helyett a munkaerőpiacon elvárt és nélkülözhetetlen kooperációnak (Hudson, 2005), közös problémamegoldásnak ad rangot és elismerést. Újra hangsúlyozzuk, hogy az életben egyaránt szükség van a kooperatív, a versengő és az egyéni munkaformákra is, amelyek mindegyike lehet a projektfolyamat része, de az első és a harmadik munkaformákban – más oktatási módszerekhez viszonyítva – több gyakorlat szerkezhető.

A testnevelés, bármennyire is különbözik a tantermi tárgyaktól, a projektmunka tervezési, szervezési szakaszaiban ugyanúgy igényli az ötletelést, a vélemények melletti érvelést, a reflektálást, a problémamegoldást, a kialakuló konfliktushelyzetek kezelését stb., ahogy azt a 2.2.1. fejezetben részletesen átgondoltuk. Tehát a projekt az autonóm felelősségvállalás mellett a közösségi szocializáció gyakorlóhelye is (Testkulturális műveltség, 4. fejlesztési terület: Az egyéni és társas készségek, EFQPE). A testnevelés tantárgyban mindezek a pár, csoport vagy csapatmunka, a kooperatív feladatmegoldás és a gyakorlás során az előzőktől eltérő, új színteret is kapnak. A tudatos tanulás új szintjét jelenti, ha a páros tagjai felismerik gyakorlótársuk mozgásvégrehajtása és a korrekt végrehajtás közti különbségeket, majd javítási ötlettel tudják segíteni egymást. A csoportos projektfeladatokban életszerű döntéshelyzetekben közösen kell megtalálni a legjobb megoldásokat. Ezekben a helyzetekben különböző képességű, tudású, vagy a közösen kialakítandó (mozgás)eredményről más véleményű tanulók együttműködéséről – adott esetben a gyengébbek támogatásáról, a közös eredmény érdekében a differenciált feladatmegosztásról – van szó, és még szerepet játszik a mozgásos feladatok mint balesetveszélyes helyzetek figyelembevételére is. Ezek a mozgásos tevékenység közben kialakuló közösségi szituációk minden tanítási módszer mellett mindennaposak a testnevelésben. A projekt módszer (fokozatosan) növeli ezeknek a helyzeteknek a számát, időszakonként a tevékenység közösségi voltát helyezi a középpontba, illetve

kezelésüket tudatosan a tanulók hatáskörébe helyezi (természetesen megfelelő előkészítéssel, amiről a 8. fejezetben lehet olvasni).

A közösségi tevékenységben megélhető, tanulható és gyakorolható készségek közül külön is ki kell emelni a társértékelést, ami biztosítja a tanulásban olyan fontos folyamatos visszajelzést. Ez megjelenhet megerősítő elismerésként vagy kulturáltan megfogalmazott építő kritika formájában (hiszen egy közös, kitűnő végeredményig szeretnénk eljutni), illetve a gyakorlás során konkrétan korrektív visszajelzésként is. Az azonnali reflexió jelentősége egyrészt azért nagy, mert a Z generáció elemi „tartozéka”, másrészt korrekt alkalmazása a munkaerőpiacon is elvárás.

### **Értelmes:**

Az iskolai tanulás nyilvánvalóan nem öncélú. Tantárgyakra darabolt világában, az egyik dolgozattól a másik számonkérésig tartó egységeinek perspektívájában azonban nem mindig egyértelmű, hogy a megtanultak hogyan, milyen módon hasznosíthatók az életben. Pedig, aki ismeri például a kitartó futás jótékony hatását a légzési és keringési rendszerre, pulzuszámával ellenőrizni tudja a saját maga számára adekvát pulzusértéken belüli teljesítést, és már tapasztalata is van arról, hogy csoportosan egészen „buli” tud lenni a futás, sőt napról-napra javítani tud a teljesítményén, miért is ne futna rendszeresen iskolakört vagy éppen önként vállalt házi feladatként barátaival „tökört”?

A tanultak haszna természetesen nem mindig kap ilyen hosszú távú értelmet. A testnevelési projekteknél – a projektelveknek megfelelően – valóságos produktum létrehozása a cél, ami az előbbinél kisebb volumenű is lehet, de mindenképpen konkrét. Ilyen például egy háziverseny megszervezése, lebonyolítása és benne a személy szerinti jól teljesítés valamilyen sportmozgásban, amit a projektszakaszban lehet megtanulni és gyakorolni.

Komoly értelmet nyerhet testnevelési projektünk azáltal is, ha társadalmi problémákra (pl. mozgásszegény életmódból és helytelen táplálkozásból fakadó elhízás)

keres a tanulók számára elérhető keretek között megoldást. Ilyenre – mikor amerikai iskolások családjuk egészségi állapotát mérték fel, és készítettek számukra programot (Melograno, 2000) – már a 3.1.1. fejezetben hoztunk példát.

A projektcéloknak igazi értelmet adhat az a projektjellegzetesség is, hogy a projektmunka törekszik a tantárgyak (tudományterületek) szintézisére is, ezzel az összes bevont terület ismeretanyagának tanulását elmélyítve. A ferde hajítást modellezve és a kirepülés szögének távolságot befolyásoló szerepét számításokkal igazolva fi-

zikaórán, valószínűleg tudatosabban javíthatjuk a kislabdahajítás technikáját testnevelésórán. Elképzeltető, hogy lesz, aki ezután a fizikai számításokhoz is nagyobb érdeklődéssel fordul majd. A történelemóra, ahol a hajítógépekkel történő hadviselésről tanulunk és a matematikaóra, ahol hajítógéppel hajítási és számítási kísérleteket végezhetünk (Veres, 2010), vagy médiaismeret-óra, amelynek keretében felvételeket készítünk társaink hajításáról, az informatikaóra, ahol Excel-táblában kezeljük mért hajítási eredményeinket... és az értelmesen összekapcsolható tantárgyterületek sora végtelen.



### Önellenőrző kérdések, feladatok

1. Melyek azok a tényezők, amelyek meghatározzák az oktatás/nevelés módszereit?
2. Milyen alapvető „önmeghatározási” szükségleteken nyugszik a belső motiváció az önmeghatározás-elmélet (SDT) szerint?
3. Miben különbözik a tanulási (mastery), illetve a teljesítmény- (performance) cél- és a feladatvezérelt (task), illetve az énevezérelt (ego) tanulási környezet?
4. Gyűjtse össze a Z és az alfa generáció tanulási jellemzőit!
5. Fogalmazza meg a minőségi testnevelés céljait!
6. Melyek a testkulturális műveltség fejlesztési területei (EFQPE)?
7. Mely pontokon kapcsolódnak össze a testnevelés műveltségterület céljai és a projektoktatás lehetőségei?



# 05

## A TESTNEVELÉSBEN ALKALMAZHATÓ PROJEKTTÍPUSOK ÉS JELLEMZŐIK

**K**imondhatjuk, hogy a projektoktatás mint tanítási stratégia vagy tanulásszervezési módszer a Z generáció igényeinek, szükségleteinek, motivációs jellegzetességeinek megfelelő. Így a projektrendszerű tananyagfeldolgozás a testnevelésben is hatékony lehet, segíthet a *Testnevelés és sport* műveltségi terület céljainak elérésében.

A fejezetben a projektípusokat a testnevelés tantárgyra adaptálva, a műveltségterület jellegzetességeit figyelembe véve vesszük számba.



## 5.1. A testnevelésben alkalmazható projektek típusai

A testnevelés tantárgyban vagy a tantárgyhoz kapcsolódóan minden projekttypus elképzelhető.

### 5.1.1. Egy tantárgyból kiinduló projekt

E projektforma célja a testnevelési tananyag innovatív feldolgozása és egyben a testmozgás népszerűsítése. Aki szeretné módszertani eszköztárát bővíteni és élni a projektoktatás kínálta lehetőségekkel, érdemes ezzel a projektváltozattal kezdeni. A saját tantárgyunkon belül maradó projektrendszerű fejlesztés bevezethető kis lépésenként, amelyek segítségével tanuló és tanár is megismerkedhet és megbarátkozhat a módszerrel. Időbeosztás szempontjából alapvetően nem borítja fel a hagyományos oktatási kereteket. Egyrészt, mert döntően a saját tantárgyi tanóráinkat használjuk fel, másrészt, a tantárgy hagyományos szerkesztésű tanmenete is követhető „projektváltozatban” is, hiszen a projekt is egy fő anyag köré rendezve dolgozik 3–6 hétig, ahogy a testnevelési tanmenet is ezen elv mentén halad. Ezek az azonosságok, de a testnevelési projekt rengeteg többletet is adhat.

Mivel ennek az „egyszerű” projektnek kimondottan a tananyag egy részének feldolgozása a célja, a tartalom (mit?) és egyben a végcél meghatározása is tanári feladat (pl. a fektetett dobás elsajátítása ügyes és ügyetlenebb kézzel, és játéksituációban való hatékony alkalmazása). Szakemberként természetes, hogy pontosan ismerjük azt a szakmailag megalapozott, legrövidebb és leghatékonyabb utat, amelyen keresztül A-ból B-be el lehet jutni. Biztosan le is tudjuk vezetni differenciáltan a folyamatot, figyelembe véve a tanulóink közötti pszichomotoros különbségeket. Sőt, élnénk az adott tananyagban kiaknázható kognitív és affektív oktatási/nevelési lehetőségekkel is. Például elmagyaráznánk, hogy mi az összefüggés az elnyújtott utolsó lépések és a súlypontemelkedés között, vagy többször modelleznénk a támadásbefejezés előtti helyezkedést annak megértetésére, hogy kinek kell „elengednie” a kosárra dobást, és ki az, akinek el kell vállalnia azt. Mi,

mi és megint mi dolgoznánk – persze szakszerűen és hatékonyan –, ahogy ez a tanárközpontú tanítási stílusok esetében általános. Igen, mondhatjuk, hogy ez a tanítási megoldás biztosítja a legtöbb mozgással eltöltött időt, a leggyorsabb tananyag-elsajátítást (persze általában és az átlagnak!) továbbá – és ez valóban meggyőződésünk – vannak olyan tanítási szituációk, amikor ezzel a tanítási stílussal érdemes dolgozni. De. Más tanítási stílusokat, módszertani megoldásokat – például a projektmódszerrel történő tananyag-feldolgozást – is érdemes alkalmazni, azok további előnyeit kihasználva a testnevelés rövid és hosszú távú céljainak elérése érdekében.

A testnevelés stratégiai célja az élethosszig tartó, egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre való szocializálás (NAT, 2012). Ezt a tudatosságot és aktivitást várjuk a közoktatást elhagyó fiattól. A projektmódszerrel segíthetünk erre szocializálni, hiszen a projekt a tanulók és a tanár közös döntéseire alapoz, ezzel aktivitásra készíti és tudatos felelősséggel ruhazza fel a tanulókat is, modellezve a való élet szituációit. A korábbi fejezetekben az autonómia és az aktivitás aktuális motiváló szerepéről már esett szó, tehát itt a projektben megvalósítható módon összeérnek a testnevelés rövid és hosszú távú céljai. Az ilyen formában végzett tevékenységek – tervezés, lebonyolítás, gyakorlás, alkotás közösen, egyéni felelősséggel – olyan tanulási szituációban mennek végbe, amelyben kikerülhetetlenné válik, hogy a testnevelés mindhárom oktatási célterülete (affektív, kognitív, pszichomotoros) (Csányi és Révész, 2015) egyenrangú szerepet és így fejlesztési lehetőséget kapjon.

A projektben történő tananyag-feldolgozásban gyakorlat a testnevelés mozgásanyagát és a hozzá tartozó elméleti anyagokat összekapcsolni más tantárgyak tananyagával. Ez az „árukapcsolás” segíthet jobban meg-

érteni magát a pszichomotoros tanulástartalmat, de lehet, hogy pusztán „marketingtartozék”, amennyiben a tanulókat, akik az adott tevékenység, tananyag stb. projektbe kerülését kezdeményezték, belső motivációjú aktivitásra készítetik a testnevelésben is. Ugyanez a helyzet az informális tanulási útvonalakon keresztül projektbe kerülő, vagy tanórán-, vagy akár iskolán kívüli projekttelemekkel is. Például egy 9.-es osztály képességfejlesztéssel foglalkozó „Bikini” projektjébe belefért a divat bűvöletében élő tanulók bemutatója a szezon fürdőruhatrendjeiről és a Bikini együttes dalainak testne-

velésőrai alkalmazása is az edzést kísérő zenei aláfestésként. A testnevelésőrák egyikén az iskola egy korábbi tanulója – jelenleg zumbaoktató – tartott zumbafoglalkozást. Az említett projektben a diákok meglátogattak egy fitnesztermet is, ahol csoportos edzéseken vettek részt. A tanulók közül sokan most jártak először – osztálytársaik körében, barátságos, bátorító körülmények között – ilyen létesítményben, a program szervezője pedig az a diák volt, akinek a nagynénje a terem tulajdonosa. Jó kezdés az iskolán kívüli sport világában? Igen. Egyéni bevonódás? Igen.



1. kép: Zumbafoglalkozás

A testnevelésről valljuk, hogy több mint egy tantárgy. Jelentősége messze túlmutat a köznevelés keretein és tartalmán (Rétsági, 2015). Szerencsés dolog, ha ezt a tantárgyi tananyag feldolgozási módjával is érzékeltetni tudjuk. A tantárgyból kiinduló testnevelési projektek – a tanulói ötletek, ambíció és lelkesedés segítségével – egyszerű és természetes módon belakják az iskola egészét. Például a projektterkép kikerül az osztályfaliújságra, a sportághoz kötötten összeállított gyűjtemény az aulába, a szünetekben folyik a házibajnokság, döntőjét pedig az iskolanapra időzítik. Látunk gyakorló embereket a sportpályán délután, de a projektszakaszban nem ritka az otthoni edzésterv teljesítése sem.

A testnevelés tantárgyból kiinduló projektre két példát hozunk, melyek a három oktatási célterület harmonikus összhangját tudják demonstrálni.

„Paralimpia” projekt. A projektet Czigány Rita, Pup Ildikó, Skrapits Péter és Timár Orsolya kollégák külön-külön valósították meg osztályaikkal 2012-ben. A kiválasztott tananyag a „Képességek és szerepük a sporttevékenységben” volt. Az ötletelés során bekerültek a projektbe egyszerű mozgásokat (futás, szökdelés) mérő tesztek, sportági osztálybajnokságok szokásos módon és tanulói alkotású para változatban – pl. „kerekes székes” kosárlabda görkorcsolyával, asztalitenisz ülve és ügyetlenebb kézzel, ülő röplabda, csörgőlabda stb. Tantárgyi kapcsolatként biológiaórán foglalkoztak az érzékszervekkel, illetve az idegrendszeri károsodások és a mozgás kapcsolatával is. Gyűjtöttek és beszélgetést folytattak a paraolimpiáról, magyar parasportolókról, akadálymentesítésről vagy az inklúzióról. Volt osztály, ahol a tanulók a projekt keretében – technikaórán – elkészítettek egy kerekes székes rámpát.



### A PROJEKT IDŐTERVE

2012. 04. 16-27.	1. hét	2. hét
Testnevelésóra	1. óra: megbeszélés 2. óra: ülőröplabda	1. óra: pingpong 2. óra: csörgőlabda
Technikaóra	Eszközök elkészítése	Akadálymentesítés az iskolában
Biológiaóra	Érzékszerveink	Az idegrendszer sérülésének hatása a mozgásra
Énekóra	Himnuszok	„Saját himnusz” írása
Informatikaóra	Adatgyűjtés az internetről, ppt-készítés	Oklevelek szerkesztése
Étikaóra	Az olimpia eszmeisége	Hogyan viselkedünk sérült társainkkal?
Délutáni programok	Találkozó sportolókkal	A projekt bemutatása Eredményhirdetés

### KEREKESZÉKES RUGBY



A kerekesszékes rugby egy erőteljes, intenzív játék a gerincsérült férfi és női sportolók számára. 1977-ből, Kanadából eredeztethető a játék, meglehetősen új, de gyorsan fejlődő sportág a mozgássérült embereknek.

A kosárlabda, a labdarúgás és a jégkori elemeit ötvözi a kerekesszékes rugby, amit egyébként kosárlabda pályán játszanak. A csapatot négy játékos alkotja, maximum 8 cserejátékosal.

A játékosokat képességeik szerint kategorizálják, és erre meghatározzák egy pontrendszerrel 0,5-3,5 pontig. A pályán egyszerre játszó sportolók összes sérültségi pontszáma nem lehet több 8 pontnál.

A meccset röplabdával játsszák, amit lehet vinni, cselezni vele, vagy passzolni kivéve a rúgást. A labdát 10 másodperc alatt egyszer legalább le kell pattintani. A játékos célja, hogy a labdát az ellenfél gól vonalán túlra vigye. A kerekesszékes rugby meccs 4 x 8 perc negyedből áll.

2-4. kép: Diaképek a rábapatonai Petőfi Sándor ÁMK-ban 2012-ben megvalósult Paralimpia projekt dokumentációja alapján



5–10. kép: A Paralimpia projekt keretében megvalósult tevékenységek: csörgőlabda, nem látó társ vezetése, pingpong ülve, „végtaghiányos” pingpong, ülőröplabda, gördeszkás akadálypálya

A másik példa ausztráliai. A  *kreatív testnevelés projektet* (Quay és Peters, 2012) Meg Alexander valósította meg általános iskolás tanulóival 18 testnevelésórai alkalommal (egyenként 60 vagy 90 perces tanórák). A sokrétű és sokoldalú projekt alapvető célja az osztályból egy jól működő, sikeres csapatot építeni. A projektidőt négy szakaszra bontották. Az elsőben körüljárták a „csapat” témakörét (Mi az? Hogyan dolgozik? Mitől működik jól? stb.), és az osztályban öt kis csapat alakult. Tantárgyi kapcsolódásként címert, himnuszt készítettek, de foglalkoztak a demokráciával is. Majd minden csapat tervezett egy-egy testnevelési játékot. Ebben a második szakaszban a játék témakörét dolgozták fel elméletben (játékjellemzők: élvezet, részvétel, szabályok, eszközök stb.) és gyakorlatban is (stratégia, taktika, a játékelemekhez szükséges technikai és motoros képességfejlesztési feladatok). Az elkészült játékokat körbetanították és közösen játszották a többi csapattal (3-4-szer is). Ez alkalmat adott

a kognitív és a szociális készségek használatára és fejlesztésére is, miközben a reflexiók alapján a játékokat folyamatosan fejlesztették. A harmadik szakaszban az öt játékból egy osztályjátékot alkottak, aprólékosan kidolgozva, hogy a korábban megtanult fontos játékjellemzők mindegyikének maradéktalanul megfeleljen, és a teljes közösség tetszését elnyerje. A negyedik projektszakaszban bonyolították le a játék bajnokságát, bírászkodtak, értékelték, díjaztak. A tanulók a teljes projektfolyamat során szerzett ismereteiket, tapasztalataikat, reflexiójukat munkafüzetbe rögzítették.

Az ausztrál projektpéldában a dokumentáló munkafüzet tartalma értékelési alap is, így ez a testnevelésórai projekt példa a vizsgaprojektre is. A hosszabb időszak ismereteit, munkáit, tapasztalatait, eredményeit reflektív módon összefoglaló portfólió jellegű tanulói gyűjtemények a tanulók számára értelmezhetővé, a tanár számára értékelhetővé teszik az egyéni fejlődést.

### 5.1.2. Tantárgyközi projekt

Az iskolai testnevelés és sport a köznevelési tantárgykereteken túlmutató jelentősége miatt nagyon gyakran vagy maga szolgáltatja azt a központi kérdést, problémát, ami köré a tantárgyközi projektek épülnek, vagy fontos része a projektnek.

A legismertebb megjelenési formája valószínűleg az „Egészség hét” [az egészség hét projekt keresőszóra 15 400; a Gesundheitswoche in der Schule keresőszóra 43 900; a school health week 2017 keresőszóra 268 000 000 találat volt a Google-n (2017. 08. 04.)]. Rengeteg magyar iskola indított az egészséggel, az egészséges életmóddal kapcsolatos témahetet 2009/10-ben pályázati támogatással (TÁMOP 3.1.4.), és sok helyen a kezdeményezés az iskolai életben tanévenként ismétlődő hagyományá vált.

Az „Egészség hét” projektek az egészséges életmód kérdését járják körül, amelyben természetes módon fontos szerepet kap az egészségvédő testmozgás, az egészsé-

ges táplálkozás vagy a prevenció legkülönbözőbb formái. A projektmódszer logikájának megfelelően a témahetet megelőző időszak a brainstorming-é (legalább egy hónappal előtte érdemes elkezdni), amikor a tanulók elképzeléseit, programötleteit is figyelembe véve kialakítják a hét menetrendjét. Szervezési szempontból a projekthét összetett kihívás, hiszen rendszerint minden tanuló és tanár részvételével zajlik, sokszor külső résztvevők bevonására vagy külső színterek használatára is sor kerül. Az iskolák „Egészség hét” projektjeiből csak ötletszerűen sorolunk néhány (többnyire sok iskolában) megrendezett, a testnevelés tantárgyhoz közvetlenül köthető programot: sportvetélkedők (kerékpáros ügyességi, testnevelési játékok, kis versengések, klasszikus háziversenyek stb.); napi fitneszprogram (reggeli vagy napközbeni, tanulói összeállítású, vezetésű); prevenció jellegű sportprogramok (gerinctorna, jóga, relaxáció stb.); kirándulások, túrák; fittséggel kapcsolatos mérések; élménybeszámoló, beszélgetések ismert sportolókkal stb.



A felsorolt példákból látszik, hogy ez – a tematikus, hosszabb lélegzetű programsor a családok és külső résztvevők bevonásával – sem újdonság, mindig is szerepelt az iskolák életében. A neten is nyomon követhető projektbeszámolókból látszik azonban, hogy ezek a témahetek egyre inkább „projektesednek”. Legegyszerűbb változatukban a tanulói ötleteket összegyűjtik ugyan, de ezekből tanári összefogással áll össze a végső program, tanári munka a külsősök felkérése, a programok megtervezése, a helyszínek és az infrastruktúra biztosítása és a programok levezetése is. A tanulók ezekre osztályonként kerülnek beosztásra, vagy jobb esetben a meghirdetett programokra érdeklődésük alapján, az osztálykereteket felbontva jelentkezhetnek.

Szerencsére egyre több olyan projektdokumentációt is találni, ami valódi projektjellegzetességeket mutat. Tervezett és jól (motiválóan, átláthatóan) szervezett a tanulói ötletelés. Például osztályokból kiindulva, a válogatott, megvalósíthatónak ítélt ötletek a vállalkozó szervezők és/vagy lebonyolítók megjelölésével (tanulókra gondolunk) kerülnek tovább a tanuló és tanár tagokból álló projektszervező csapat elé. Szintén lehetőség a falu-újságokon (internetes közösségi felületen) elhelyezett felhívás és ötletelőfelület. Ebben az esetben is elvárás, hogy az ötletnek „kerüljön” a megvalósulást menedzselni tudó gazdája.

Tantárgyi céljaink felől tekintve a megvalósuló „Egészségkép” programokban és a lebonyolításban is jó példákat találunk az autonóm és aktív tanulói tevékenységre. Néhány példa: osztályonként vállalt reggeli zenés fitneszprogram összeállítása és

vezetése; saját hobby vagy versenysportág bemutatása, kipróbáltatása; az egészségkép totó jellegű vetélkedőjén mozgásos feladat (7. TORNAGYAKORLATOK ÖSSZEÁLLÍTÁSA: A csapatoknak 2 perces, lehetőleg minden testrészt megmozgató gyakorlat-sort kell összeállítaniuk, majd bemutatniuk. Pontozás: tartalom és kivitelezés szerint 1–10 pontig. [http://www.nyirabranyiskola.hu/TAMOP/7\\_Tema\\_egeszseg.pdf](http://www.nyirabranyiskola.hu/TAMOP/7_Tema_egeszseg.pdf)); verseny-/játékprogram szervezése és vezetése, saját díjkészítés.

A testnevelés és sport az „Egészségkép”-nél kevésbé direkt kapcsolódású tantárgyközi projekteknek is anyaga. Ilyen esetben a projekt vezető gondolata adott (pl.: Görögország; Afrika; Demokrácia; A középkori Európa), és a csoportok a felkínáltakból, vagy maguk által kitaláltakból választanak célhoz illeszkedő résztémát. Bármilyen is a fő téma, a sporttal, mozgással vagy az egészséggel kapcsolatos résztémák – elméleti és/vagy gyakorlati feldolgozásban – mindig felbukkannak.

A tantárgyközi projektek testnevelési feladataira két példát hozunk:

A pápai Munkácsy Mihály Általános Iskola 48-as témahetének keretében a Szabadulás a börtönből című játékos sportprogramra is sor került. <http://www.papa.hu/irasok/48-projekthet-munkacsyban>

A Pestújhelyi Általános Iskola Digitális témahetének projekt címe az *Egri csillagok*. A projektben a tanórán kívüli programok mellett a természetismeret, matematika, technika, magyar irodalom, rajz, ének-zene, informatika és a testnevelés tantárgyakra alapoztak. <http://pestujhelyisuli.hu/digitalistemahet.php>

### 5.1.3. Projektek tanórakeretben

A testnevelés tantárgyból kiinduló projektek döntően a tanórákon, elsősorban a testnevelésórákon valósulnak meg. A projektek, hogy a téma minél teljesebb körű és mélyebb megismerését megvalósítsák, egy-egy rövidebb időre más tantárgyakba is „beférkőznek”. Ezek a témafeldolgozások is – a szaktanárok együttműkö-

désének segítségével – az adott szaktárgy tanórájában valósulnak meg. Menetét, jellegzetességeit a 5.1.1. fejezetben bemutattuk.



#### 5.1.4. Projektek tanórakereten kívül

A testnevelés és sport műveltségterület – megintcsak a tantárgyakon túlmutató szerepére hivatkozunk – a tanórákon kívül is „működik”. Az óráközi szünetekben, a tanórakereten kívüli iskolaidőben (délután) és sokféle alkalmi iskolai program keretében is. Ez sem újdonság. Az óráközi sportpercek, a sí-, túra-, kerékpáros vagy vízi táborok, illetve a sportköri és tömegsport-foglalkozások – legalább valamelyike – minden iskolában megtalálható. Hagyományos formájuk is több projektjellegzetességet fel tud mutatni. A tanulói részvétel önkéntes, egyéni érdeklődés szerinti választáson alapul, és megköveteli a nagyobb lélegzetű, aktív tevékenységet. Azaz, hagyományos gyakorlatunkban már élünk a projektoktatásban rejlő egyes lehetőségekkel.

Értelemszerűen érdemes volna innen továbblépni, és a testnevelés rövid és hosszú távú céljainak elérése érdekében a projekt módszer további lehetőségeit aktívabban kihasználni. A táborok esetében eddig is jelentős elő- és felkészítő munkákat végeztek a testnevelő tanárok, mint például a felszerelések (pl.: sí vagy sátor) kiosztása, a sí vagy vízi kreszoktatás. Magában a tábori életben is számtalan közösségi feladat (pl.: bevásárlás, ételkészítés, szabadidős programok stb.) és egyéni ismeretszerzési (pl.: kerékpár-karbantartás, sítélceállítás stb.) lehetőség van. Ezek legtöbbször hagyományos módon, tanári munkával oldjuk meg. Aki szervezett és vezetett már táborot, tudja, hogy ez nem kis feladat. A táborokat „projektesítve”, a szükséges tennivalókat, feladatokat az ötletelés fázisában nagy

valószínűséggel „összerakja” a csapat. Az egyéni és közösségi feladatvállalásokkal pedig biztosítható a tudatos, aktív ismeretszerzés és a szociális és affektív oktatási területről is rengeteg kompetencia – csak egyet kiemelve például a kezdeményezőkézség és vállalkozói kulcskompetencia – is sikerrel fejleszthető. Konkrét szakterületi haszonnal kecsegtet a sí, vagy vízitúra szervezési menetének, a biztonságos és élvezetes részvétel elemeinek megismerése is, a jövőbeni egyéni túrákra való előkészületként.

*Síprojektet* valósított meg Bosnyák Róbert kolléga a lenti Gönczi Ferenc Gimnázium és Szakközépiskola tanulóival (2011). A projekt extrája, hogy a csapat különböző évfolyamokba és osztályokba járó tanulókból állt, akik szabadidejükben foglalkoztak a témával (pl. felszerelés, sí-KRESZ). A projektbe a diákok ötletei alapján kerültek be programok, melyeket a vállalkozó tanulók szerveztek és valósítottak meg. A testnevelésóra anyagában mindenkinek hasznos volt a képességfejlesztés és a szárazedzés. Tantárgyi kapcsolódásait részben egyéni, otthoni munkával (földrajz: ismeretek a sírégióról) valósították meg, részben bevitték a szakórákra (pl. biológia: sport-sérülések, elsősegélynyújtás; rajz: oklevélkészítés). A külsős programok megszervezése és lebonyolítása ez esetben akár egyszerűbbnek is tekinthető, hiszen a projektrésztvevők a sítábor idején 24 órában voltak együtt, egy helyen.





- ### A projekt elemei
- Felszerelések, szabályok, sí-KRESZ
  - A sportághoz szükséges képességek fejlesztése
  - Egy magyar síző sportpályafutása
  - A síelés versenyrendszere
  - Síoktató meghívása, szárazedzés
  - Sítábor – esti szabadidős tevékenységek
  - Sítábor – háziverseny rendezése
  - Kiállítás
  - Vetítés – élménybeszámoló

### A sportághoz szükséges képességek fejlesztése

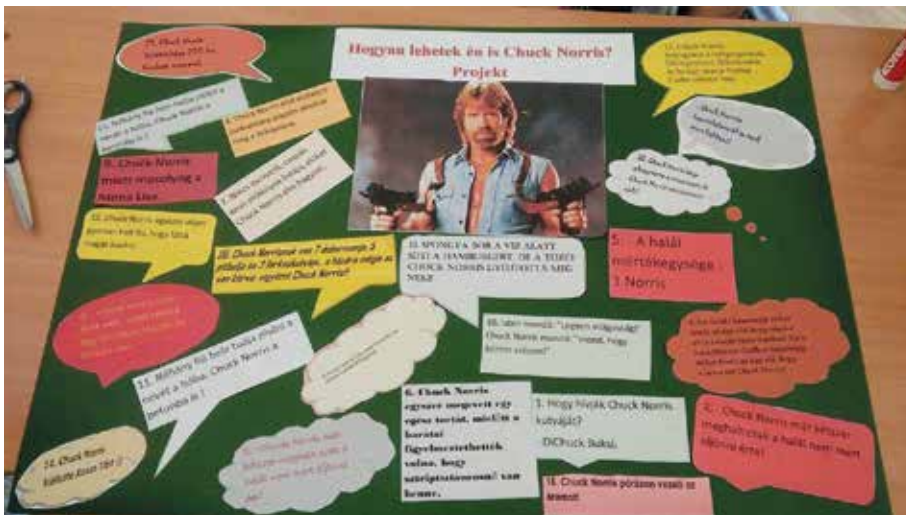
Feladat	Végrehajtók	Eszközök	Határidő
Tájékozódás a síelés kiegészítő mozgásanyagáról	6 fő	számítógép internet-hozzáféréssel, szakirodalom	2011. 01. 25.
Kiegészítő mozgásanyag megtervezése 5-5 perces időtartamra	6 fő	számítógép internet-hozzáféréssel, szakirodalom	2011. 01. 30.
Gyakorlati óra vezetése a diáktársak részére a kiegészítő mozgásanyagból (ugrókötélvezetés, gumikötélgyakorlatok, törzs- és láberő fejlesztése, stb.)	6 fő	ugrókötél, gumikötél és egyéb sportszerek a diákok elképzelései alapján	2011. 02. 15.

11–13. kép: Reprodukált diák a Lentiben megvalósított Síprojekt dokumentációja alapján (Bosnyák Róbert anyagai nyomán)

Középhosszú (3–6 hetes) vagy hosszú (fél, egy év), tanórakereten kívüli, alapvetően a testnevelés tantárgyhoz kötődő projektekről is beszélhetünk. Ilyenkor a projekt célja valamilyen testnevelési feladat megoldása (tanórakeretben nem lebonyolítható, új sportmozgás megismerése; tehetséggondozás vagy éppen felzárkóztatás) az érdeklődő tanulók számára. Szervezését a projekt-felhívás és a rendszeresen igénybe vehető „edzésidőpontok” közzétételével érdemes kezdeni, a továbbiakat pedig majd „meglátjuk”, hiszen az összeálló csapat közös döntéseivel alakul a program véglegessé.

A „Hogyan lehetek én is Chuck Norris?” címet adta a projektnek Nagy Csaba felhívásában (2017).

A projektet a NETFIT-eredményeikkel elégedetlen tanulók zsörtölődése hívta életre. Az ötletelésre Chuck Norris-os viccekkel lehetett belépni, amelyekből később gyűjteményt is készítettek. A projektcélt és a megvalósításához vezető utat (egyéni teljesítményfokozás), a tanulók egyedi igényei szerint egyénre szabták és jelentős részben szabadidejükben valószínűsítették meg. Programjukban a képességfejlesztő edzések bővelkedtek a projektcímnek megfelelő extrém, „harcos” elemekben. Együtt edzettek karatevendégekkel és technikaórán Chuck Norris-maszkot készítettek. Az élménydús izzadás eredményeképpen 50-70%-ban javították az ingafutást és a vázizomzat erejét mérő tesztekben.



14–15. kép: Fotók a 2017-es Hogyan lehetek én is Chuck Norris? című projekt archívumából (Nagy Csaba)

## 5.2. A testnevelésben alkalmazott projekt szakaszai

Az elérhető hazai és külföldi példák alapján a saját tantárgyunkból kiinduló, a munkát – ami a testnevelés pszichomotoros, kognitív és affektív tananyagtartalmának átadása a testkulturális műveltség megszerzése érdekében – döntően tanórakeretben megvalósító projektek látszanak a leghasználhatóbbnak. Praktikusan előnyük, hogy hagyományos iskolai környezetben is rendszeresen bevethetők, mivel (nagyjából) a testnevelő tanár felügyeletével és kompetenciakörében megvalósíthatók. Igazi előnyeikről a motiválásban,

illetve a testnevelés céljainak megvalósításában már sokat beszéltünk.

A fejezetben tehát a tanórakeretben megvalósítható egyszerű, 3-5 hetes – lényegében egy-egy tanmeneti egységet feldolgozó – „mindennapi” testnevelési projekt (hívjuk „projekTESi”-nek) szakaszait térképezzük fel. A projektszakaszok feladatait, történéseit elviekben gondoljuk át, a megvalósítást segítő, praktikus ötletek a következő (6.) fejezetben következnek.

### 5.2.1. Projekt-előkészítő szakasz

A projekTESi előkészítő szakasza a témafelvetéssel kezdődik, és a projektidőszak munka-, feladat- és időtervének elkészítésével zárul. Részai a témaválasztás és a hozzá tartozó hívócím kitalálása – ez tanári feladat. Az ötletelés és a konkrét projektcél/ok kitűzése már a tanulók és a tanár közös tevékenysége. A szakaszt a projektidőszak feladatainak, tevékenységeinek időbeosztást is tartalmazó megtervezése zárja le, ami szintén tanulói és tanári közös munka, de működőképességének biztosítása alapvetően tanári felelősség.

Mivel a projekTESi célja alapvetően a kerettantervi tananyag feldolgozása, a *témát praktikusan a tanár választja ki a tanmenetből*. Igazából azt a döntést kell meghoznia, hogy a tanmenetben következő anyagrészt érdemes-e projektoktatás keretében feldolgozni. A tanárra a tanulókkal való közös munka előtt (elsősorban a projektmunkához nem szokott osztályokban) még egy „magányos” feladat vár. Egy hívócím vagy ösztönző kérdés (Auchmann és mtsai., 2001; Hunya, 2010) kitalálása, amely eléggé izgalmas, felhívó jellegű, vicces vagy akár provokatív ahhoz, hogy beindítsa a tanulók fantáziáját és aktivitást generáljon. Mivel projektünk tananyag-feldolgozásra irányul, biztosnak kell lennünk abban, hogy a címről – egyebek mellett – a megcélzott tananyag is beugrik diákjainknak.

Ez a *hívócím* az, amellyel az ötletelést testnevelésórán (vagy osztályfőnökin, ha „miénk” az osztály) elindítjuk. A hívócímet megjeleníthetjük szóban vagy írásban is. Sok esetben érdemes a képi ábrázoláshoz (is) nyúlni, de egy, a tanulók számára biztosan ismert zeneszám (pl. filmzene) vagy bármilyen, a témára utaló videó is hatékony lehet, hiszen célközönségünk a multimédiás generáció. A hívócímmel egyidejűleg tesszük fel a kérdést: Mi jut eszetekbe erről? Mondjátok, soroljátok fel! Bármit lehet mondani! Az ilyen órakezdés kétszeresen is támaszkodik a szokatlanból fakadó érdeklődésfelkeltésre. Sem a „zenés-táncos” célkitűzés, sem a „beszélgetős” órakezdés nem mindennapos alapforma testnevelésórán.

Az *ötletelés* maga is több fázisból tevődik össze. Az ötletrohammal (brainstorming) ötletgyűjtésbe kezdünk, majd az összetartozó ötleteket csoportosítjuk. Az *ötletgyűjtés* teljesen szabad folyamat, amelyben minden ötlet rögzítésre kerül, azok is, amelyek a testneveléshez, sporthoz direkt nem, de a hívócímhez kapcsolódnak. A továbbgondolkodáshoz szükség van az ötletalomban való rendteremtésre, a feljegyzett gondolatok *csoportosítására*. A kialakításra kerülő csoportok lehetnek tantárgyak, sportágak, országok, tevékenységek stb. szerint szétosztva, a témához igazodva. A csoportosítást a szelektálás követi, egészen addig, amíg letisztul a projekt célja, és a kiválasztott ötleteket megvalósítható tartalommal alakít-

juk. Ekkor már össze tudjuk állítani a projekttérképet is. Az *ötletválogatás és konkretizálás* során a csoportosított gondolatokat olyan tevékenységekre, programokra váltjuk, amelyeket a projekt során meg tudunk és meg is szeretnénk valósítani. Meg kell fogalmazni a projektmunkával elérhető végeredményt is. Ebben a szakaszban fontos tanári feladat visszairányítani a tanulók gondolkodását a szabad csapongás után arra, amivel az órát indítottuk, hogy most egy testnevelési tananyag-feldolgozási projektmunkába kezdünk. A projekt lényege, időben és tartalomban is meghatározó anyaga testnevelésórai. Tehát a projekteredményben – legyen az bármi – a testnevelés

tananyagában való előrehaladásnak tükröződnie kell. Például egy „Cirkuszprojekt”-et (Hajagos és Hamar, 2008) lezáró cirkuszi előadás mérhetően és megállapíthatóan tudja igazolni a különböző szertornaelemek elsajátítását, továbbfejlesztését, illetve kreatív felhasználását. Csak úgy, ahogy a különböző képességekben és kompetenciákban (kognitív, affektív, pszichomotoros és 21. századi képességek) való fejlődést. A projektünk projektTESi, a testnevelési tananyagon kívüli események, programok – korántsem lényegtelen, de – kísérő rendezvények. Eszközei a differenciált motivációnak és a korábban említett sokoldalú kompetenciafejlesztésnek.



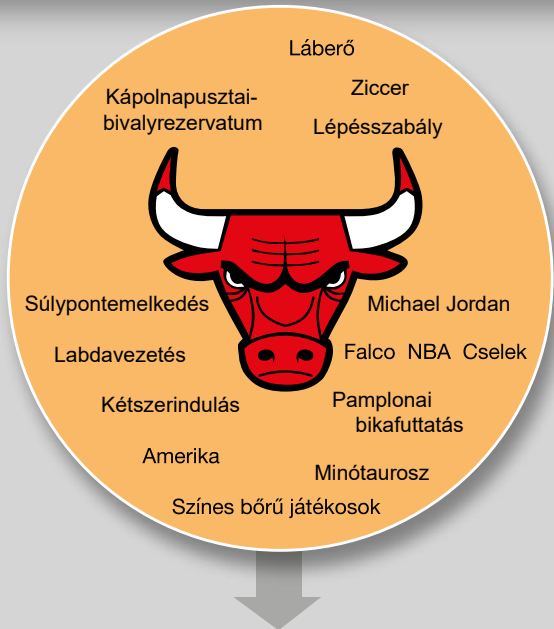
16–17. kép: Tanulók ötletelés közben



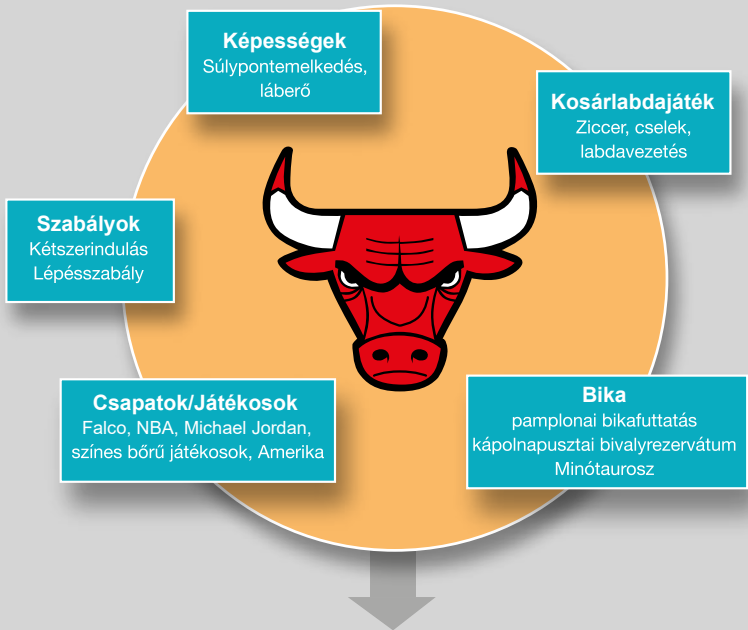
18. kép: Egy kosárlabda témájú projektet megalapozó ötletelés eredménye

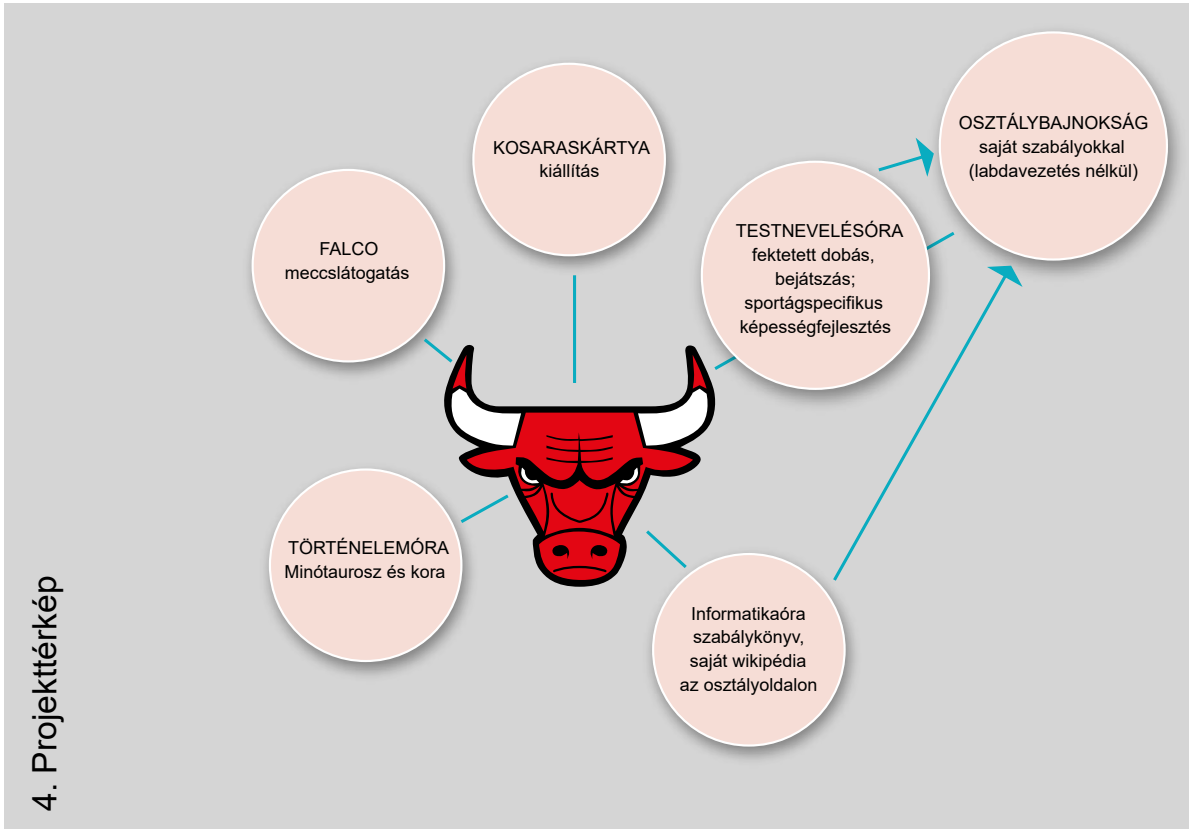
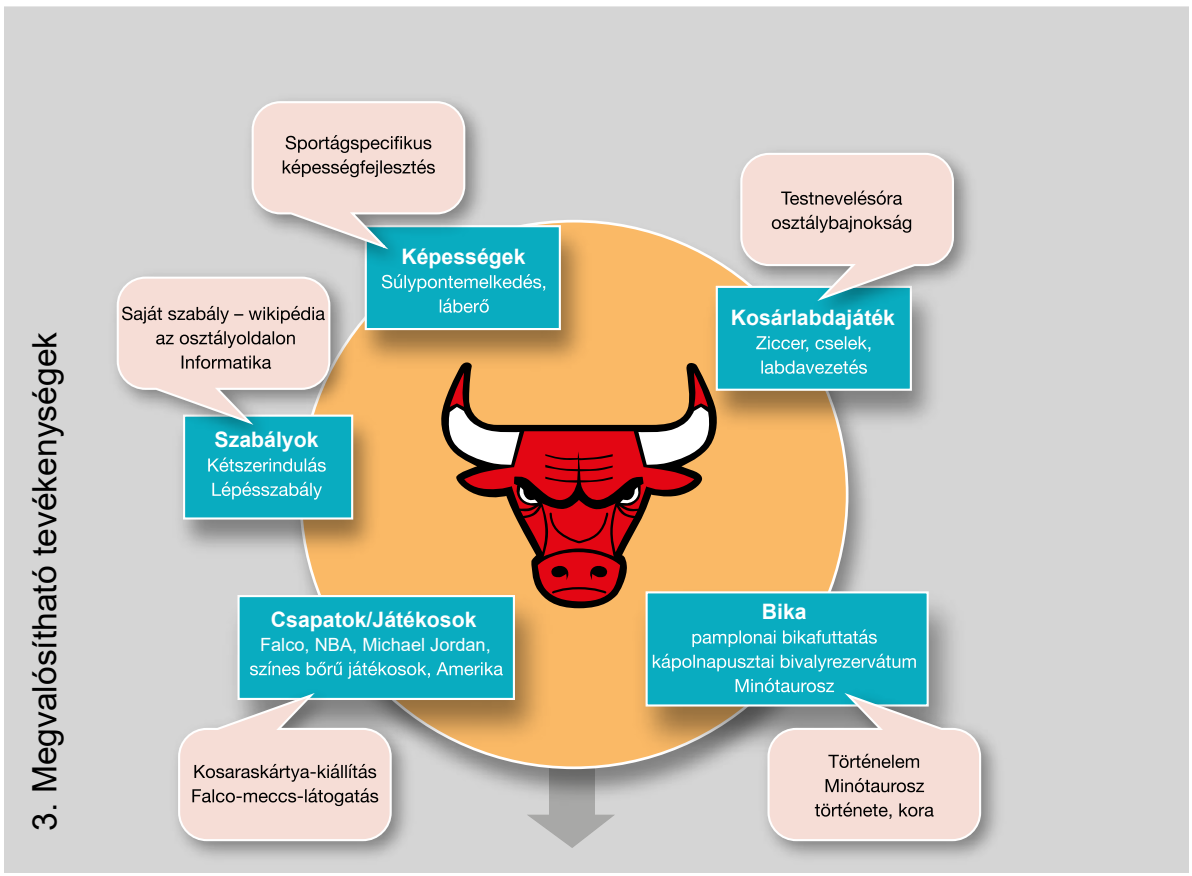
Kerettantervi tananyag (7. o.): Sportjátékok, kosárlabdázás „Fektetett dobás labdavezetésből, illetve kapott labdával mindkét oldalról. Bejátszás befutó társnak. Kosárlabdázás labdavezetés nélkül, könnyített szabályokkal, a szabályok bővülő körének beépítésével. A kognitív képességek fejlesztése (helyzetfelismerés, kreativitás, anticipáció stb.) az üres helyek, az előnyök felismerése, az ellenfél általi akadályoztatás kezelése, a célba találás, az összjátékban való részvétel eredményeként.”

1. Ötletgyűjtés



2. Csoportosítás kategórianevekkel



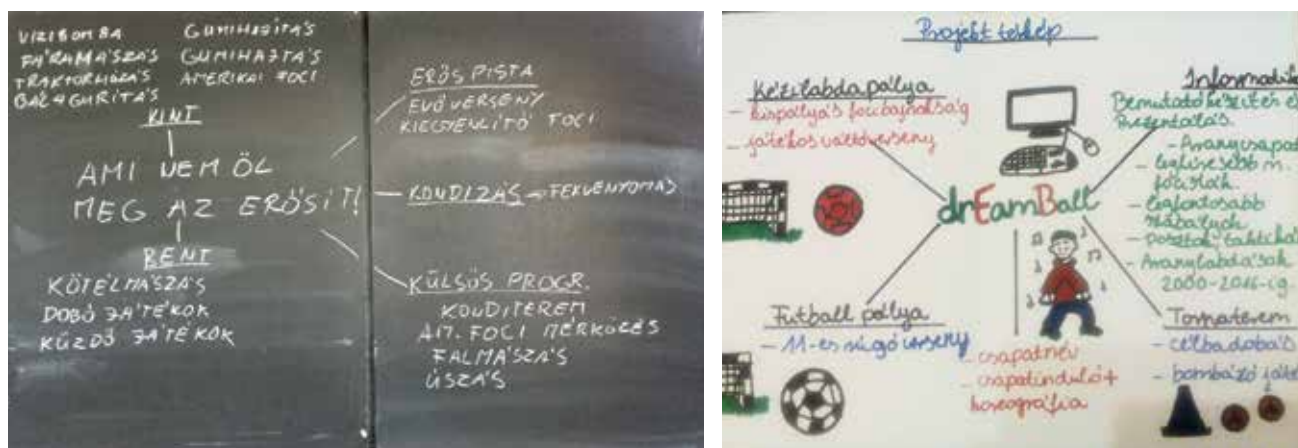


7-10. ábra: Az ötletelés fázisai a projekt-előkészítő szakaszban



Az ötletelés a *projektterkép* elkészítésével fejeződik be. A megbeszélés végére kialakul, hogy a kiválasztott gondolatcsoportokhoz milyen tartalmakat valósítunk meg. Ezek jelennek meg vizuálisan a projektterképen, amelyet az osztályteremben, a tornateremben vagy a folyo-

són helyezünk el. Mindig van vállalkozó tanuló otthoni elkészítésükre. Formája lehet teljesen egyedi, képekkel, ábrákkal, különböző technikákkal. Készülhet több tanuló közös munkájával egy projektterkép, de ha többen is szeretnék külön elkészíteni, az sem baj.



**Kéztengő**  
A tanulók által alkotott játékok.

- szabályalkotás
- szabályismeret
- alkalmazkodás
- összhang a csapaton belül
- alkarérintés

**Röplabda**

A "mesterlövész"  
Célba dobó és célba lövő verseny.

- térérzékelés
- koordináció
- egykezes felső dobás

**Tehcnika**

Csúzlékészítés a kilyukadt labdák felhasználásával.

- kreativitás

**Történelem**

A labdajátékok történetének tanulóvaló feldolgozása. Tanulói kiselőadás.

- figyelem
- a témával kapcsolatos ismeretszerzés
- beszédkésztség

**Rekreáció**

Tollslabda  
Pingpong

- sporágismeret
- mozgás koordináció
- kinestézia
- figyelem
- sportágra jellemző technikai elemek

19–21. kép: Projektterképek a gyakorlatban

A projektterképek akkor igazán jók, ha a projektESiben valóban megvalósuló tevékenységeket jelenítik meg vizuálisan. Megjelenésük, tartalmuk a projektgyakorlat gyarapodásával javul. A 22. képen és a 11. ábrán ho-

zunk egy összehasonlító példát „A jobbik bal” projektterképének megvalósult, illetve továbbfejlesztett változatára.



A projekt-előkészítő szakasz végén kell elkészíteni a projekt forgatókönyvét, az *idő- és feladattervet*. Ez többnyire tanári tevékenység. Tanárként már a téma-választáskor volt egy elképzelésünk arról, hogy a tanmeneti tananyag mennyi idő alatt végezhető el. Ebből indulunk ki, de ezt az ötletelés eredményeképp termé-

szetesen lehet módosítani. A tervbe a testnevelés és más érintett tanórák és a tanórán kívüli programok ideje, a tevékenység lényege és felelőse is bekerül. Szerepeltethetünk benne napokra, illetve hosszabb időszakokra vonatkozó programokat is.

Időpont	Helyszín	Tevékenység	Résztevők	Felelős	Szervezés
április 6.	testnevelésóra	bemeneti mérések	6. a	testnevelő tanár	akadálypálya, stopper, adatgyűjtő táblázat
április 7.	testnevelésóra	labdavezetés irányváltoztatással, képességfejlesztési terv készítése	6. a	testnevelő tanár	labdák, bóják, jelzőmez
április 8–20.	testnevelésóra és házi feladat	képességfejlesztés egyéni edzéstervvel	6. a	6. a egyénekenként	feladatkártyák, egyéni edzésterv
április 8. 16.00	klub	Filmvetítés: <i>6:3, avagy játszd újra Tutti!</i>	6. a + érdeklődők	Kovács Éva, Kiss Gergő, Nagy Róbert	plakát, iskolai Facebook-felhívás április 3-ig, pc + projektor

4. táblázat: A „6:3” (labdarúgás) projekt idő- és feladatterve

A projektsajátosságoknak megfelelően elképzelhető, hogy egyes események, programok idejét csak később lehet meghatározni, vagy változtatnunk kell. Kisebbségi tartalmi módosítások is beleférnek. Viszont a projekt gerincének paramétereit (testnevelésórák száma, az ellenőrző mérések ideje és tartalma, a végző produktum), illetve a meghatározó időpontokat – ezek a mérföldkövek (Hunya, 2010; M. Nádasi, 2010) – érdemes „köbe vésni”. Az idő- és feladattervet többnyire órarendszerűen kifüggesztjük, hogy minden projektrésztevő szeme előtt legyen, de kezelhetjük Google Drive-felületen is. Mindkét változatban jelölésekkel követjük az elvégzett részfeladatokat, illetve azt, hogy éppen hol tartunk. A projekt szakmai megvalósításában természetesen mindenkinek részt kell vennie, a vállalható további tanulói feladatok egyike az ellenőri.

#### Dilemmák a projekt-előkészítő szakasz kapcsán

- Az ötleteléssel kapcsolatos folyamatok beszélgetős, motoros szempontból passzív tevékenységek. A hagyományos, kimondottan teljesítményorientált gondolkodásban ez a szakasz általában így csapódik le: Milyen (rossz!) testnevelésóra az, ahol a tanulók ülnek és beszélgetnek? Tudunk rá válaszolni! Egészségtudatos és jövőorientált. Célja a gondolkodó, öntevékeny és motivált részvételt biztosítani differenciáltan, *minden* tanulónak. És célja a testnevelés kognitív és affektív oktatási tartalmainak átadása is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az itt „elfecsérelt” idő sokszorosan megtérül.

- Bedobtam a hívócímet és a) nem történt semmi; b) csak összevissza beszéltek és elhülyéskedtek az ötletelését, nem jutottunk semmire. A testnevelésórán is szokatlan a projektben megkívánt tanulói és tanári

viselkedés, egyik résztvevőnek sincs benne tapasztalata. Természetes, hogy eleinte nehezebben megy. Bevezetéséhez lépéseket, ötleteket a következő fejezetekben hozunk.

## 5.2.2. Projektszakasz

A projektidőszakban a testnevelésórai tevékenység menete – egy külső szemlélő számára – alig különbözik a hagyományos testnevelésórai gyakorlattól. Ami szembetűnhet, az a modern szemléletű oktatásszervezési módok és a tanulói autonómiának sokkal nagyobb teret adó tanulóközpontú tanítási stílusok és értékelési megoldások gyakoribb alkalmazása. A társ-tanításban vagy a felfedezéssel tanulásban alkalmazhatók a feladatkártyák, melyek a képi megjelenítés extra hatásait is kihasználják (Csányi és Révész, 2015). Jó eszköze az ön-, társ- vagy csoportértékelésnek az ellenőrző kártya (3.3.3. fejezet), és érdemes átgondolni a rendelkezésre álló kép- és filmrögzítő eszközök fokozottabb használatát is az ellenőrzésben, hibajavításban. Ezek fokozatos bevezetésére szintén a következő fejezetekben adunk javaslatokat.

A projektszakaszban a pszichomotoros, a kognitív és az affektív tanulás, fejlődés folyamata a lényeg. A testnevelő tanárnak ezt a sokoldalú ismeretszerzést és gyakorlást kell mentorálnia. Módszereivel, tanítási stílusával a gondolkodó, értelmező, kreatív tanulásához kell differenciált módon hozzásegítenie tanulóit.

A projektszakasz tevékenységeit keretbe foglalja a „től-ig” gondolat, amelynek végpontja a kitűzött produktum elérése. A ProjektTESi esetében ez alapvetően a kerettanterv alapján a tanmenet egy-egy anyagának elsajátítása. Az „-ig”, a produktum elképzelhető megjelenési formáit a projektzáró szakaszban gondoljuk át. A „-tól”, a kiindulási szint megállapítása a projektszakasz elejének feladata. Ez gyakorlatilag egy bemeneti mérés, amely a tananyag jellegétől függően állhat mérhető (pl. a váltott kézzel történő szlalomlabdavezetés ideje x pályán) vagy megállapítható (pl. a váltott kézzel történő szlalomlabdavezetés

technikai szintje x pályán) feladatokból. A feladatokat – különösen tanárközpontú tanításhoz szocializált osztályokban – többnyire a tanár alakítja ki. A tanulóközpontú módszerek gyakori használata mellett viszont idővel jól használható feladatváltozatokat kaphatunk a diákoktól, ahogy a felmérésekben is komoly segítséget nyújthatnak.

A projektszakasz lényege az adott projekt lehetőségei szerinti minden oldalú kompetenciafejlődés támogatása. Szándékos a fejlődés és nem a fejlesztés kifejezés használata, hiszen a projektmódszer célja, hogy mindezek tanulói akaratból, aktívan menjenek végbe. Ennek fontos része az ön-, társ- és csoportellenőrzés és -értékelés is. Minden ellenőrzéssel a tanulási folyamat nyomon követése, az aktuális helyzet megállapítása, azaz a tisztánlátást és a továbbhaladást segítő folyamatértékelés a cél, a lezáró vagy minősítő értékeléssel szemben. Az ellenőrző és értékelő mechanizmusok minden elemét a differenciált tanulás szolgálatába állítjuk. Ezek fontos jellemzője, hogy megengedi és megkívánja differenciált egyéni célok kitűzését, a teljesítési idő szabad megválasztásával elfogadja a hibás próbálkozások és tévutak tanulásban betöltött szerepét (Keith, 2010), és a testkulturális műveltség minden területével foglalkozik.

A tanulási célok megvalósulásának ellenőrzése a fenti elvek szerint praktikus tanulói és csoportportfólió összeállításával valósítható meg. „A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (Bird 1990; idézik Barton és Collins, 1993, 203.).



12. ábra: A portfóliókészítés előkészítő lépései

### A projektTESi portfóliókészítésének lépései

1. lépés – A projekt-előkészítő szakaszban meghatározott projektcélok konkretizálása személyekre és csoportokra bontva. Fontos, hogy reálisak legyünk a célok mennyiségét, megvalósíthatóságát illetően. A jó cél konkrét, kihívást jelent, de elérhető (Sadler, 2016). A célok meghatározásával egy időben az értékelési szisztémát is kialakítjuk. Értékelhetjük osztályzattal a portfólióba kerülő elemeket összességében, lehetséges, hogy csak a gyűjtemény kiemelt elemeit osztályozzuk, illetve lehet, hogy a teljes anyagot értékeljük, de nem osztályozzuk. Ez utóbbi esetben a tanulók bátrabban vállalnak rizikósabb célokat, és jobban el tudjuk ismerni a tanulásban való előrehaladást, mértékétől függetlenül (Melograno, 2000).

2. lépés – Döntést kell hozni a készülő portfólió fajtájáról és ennek megfelelően arról, hogy a portfólióba milyen (vagy milyen típusú) anyagok kerüljenek be. A döntést a tanár és a tanulók közösen, a projektcélok ismeretében hozzák meg. A projektTESi során – különösen kezdetben – munkaportfóliót érdemes gyűjteni. A *munkaportfólió* tanulónként készül és a projektidőszakra kitűzött célok megvalósítását bemutató dokumentumokat tartalmazza – A projekt során megszerzett információkat, az elvégzett munka bár-

milyen jellegű dokumentumait, többnyire válogatás nélkül valamennyit. A projektoktatásban rutinos osztályokkal később a projekt során keletkezett anyagok válogatott gyűjtését szorgalmazzuk, ezzel a munkaerőpiacon szükséges, minőségi portfóliókészítésben is gyakorlatot szereztve. Készülhet *bemutató portfólió*. Ebbe a projektidőszak legjobb eredményeit, munkáit bemutató, meghatározott számú és/vagy témájú dokumentumai kerülhetnek be. Készülhet *tematikus portfólió*, amelyben a projekt (általában) fő témájával kapcsolatos (egyéneként választott formában elkészített) anyagok kerülnek (pl. a támadó és védekező taktika; az egészséges élet szerepe a karrierépítésben; stb.). A középiskolás korosztálynak ajánlható a *személyes portfólió*, amely a projektmunkában szerzett tapasztalatok reflexióját fogalmazza meg, ezeket összeköti és bemutatja a nem formális és informális úton szerzett sportbeli tapasztalataikkal, sőt ösztönöz jövőbeni tervek, célkitűzések, vállalások megfogalmazására is (Melograno, 2000).

A projektoktatás jellemzően csoportos tevékenység is. A csoport vállalásait, a teljesülésüket a projektfolyamat során figyelemmel kell kísérni, eredményeit, anyagait a csoportportfólióban gyűjtjük.

Projektcím: Építsünk a jövőnkre!				
Csoportunk: Gömb			Dátum: febr. 8. – márc. 4.	
	Felelősök	Határidő	Kész	Értékelés
plakátkészítés (3 db)	G. Zs., H. F., Zs. T., K. L., O. J.	febr. 25.		😊
koreográfiakészítés	mindenki, vezető: B. A.	febr. 20.		😊😊
zene csoportgúlához	K. É.	febr. 20.		
piros kendők (18 db)	K. M., T. G.	febr. 25.		
Mi a karrier? – vitanap (osztályfőnöki órán, febr. 17.)	P. E. – Klári néni meghívása D. S., L. É. – előkészítés	febr. 13.		

13. ábra: Építsünk a jövőnkre! – Tornatananyag-tartalmú projekt csoportellenőrző és -értékelő lap (példa)

Projektcím: Építsünk a jövőnkre!				
Nevem: Kiss Éva		Osztályom: 6. a		Dátum: febr. 8. – márc. 4.
1.	Már tudom	Céлом	Megtanultam	Mit? Hogyan?
fellendülés kézálásba	falnál	szabadon, 3 mp.		karizom-erősítés, 3 gyakorlat, edzésnapló ✘
tarkóállás	✓			
mérlegállás	törzsem a vízszintes alatt	lebegőállásból, törzs vízszintes fölött		hátizom-erősítés, csípőlazítás, 3-3 gyakorlat, edzésnapló ✘
fejállás	zsugor, térdelésből rugaszkodva	terpeszállásból, emelve		Matéval tanuló párbán, ellenőrző kártyát készítünk ✘
2.	Szeretném megtanulni	Megtanultam		Mit? Hogyan?
gúlafajták	✓			összegyűjtöm, osztályoldalra
a gúlaépítés szabályai	✓			részt veszek a gúlában, Gúlashow ○
építészeti támpillérek	✓			
zenevágás A powersoft programmal	✓			készítek egy 3 perces mixet, Gúlashow ○
3.	Reflexió			
A legjobban szerettem:				
A legnehezebb volt nekem:				
Megértettem:				
Aláírás				

14. ábra: Építsünk a jövőnkre! – Tornatananyag-tartalmú projekt önellenőrző és értékelő lap a projekt folyamat félidejénél (példa)

3. lépés – A portfólióval kapcsolatban rengeteg gyakorlati kérdés merül fel, amelyeket menedzselni kell. Mibe gyűjtünk? – boríték, doboz, CD stb. Hol tartjuk? – tornaterem, szertár, osztály, szekrény, tejesláda stb. A tanulók személyes és a csoport közös portfóliója esetén a nyilvánosság, a hozzáférés kérdését is szabályozni kell. Alapvetően érdemes a legegyszerűbb megoldásokat választani, és a kialakított szabályokat kötelező érvényűen betartani.

A munkamenetet és a portfólió áttekinthetőségét segíti a személyes ellenőrző- és eredménylap, melyre egy lehetséges példát a 14. ábrán mutatunk be. A példa 1. egységében a projekt mindenkire vonatkozó anyaga szerepel. A „Már tudom” és a „Céлом” rubrikákat a projektszakasz elején töltik ki a tanulók. A „Mit? Hogyan?” rubrika **x**-e jelzi, hogy a tanuló mit szán a portfóliójába. A 2. egységbe a csoport- vagy osztályszintű vállalások kerülnek a projektterkép alapján. Ezek konkrét tartalma tanulóként különböző lehet, ahogy a témával kapcsolatos tanulói szerepvállalás is (részt veszek, elkészítem stb.). Kezdő projektezőknél általában megegyezés születik a minimális vállalásról. A **o**-val jelölt anyagok a csoportportfólióba kerülnek. A részegységek teljesítését, a portfólióba behelyezésük idejét (vagy az új, javított változat elkészülésének idejét) akár az eredménylapon, akár külön „iktatólapon” is vezethetjük, ezáltal válhat dinamikussá a tanulás (Melograno, 2000). A személyes ellenőrző- és eredménylap 3. egysége már a reflexióé, a projektzáró szakaszban, az értékeléskor használjuk.

Megfogalmazhatunk előre néhány segítő kérdést (ez látható a személyes eredménylap 3. egységében), de elképzelhető a generációs szokásoknak megfelelő hangulatjelek használata is, mellyel a tanulók a portfólióba tett anyagaikat értékeli.

4. lépés – A projektTESi portfóliókészítésének 4. lépése az önértékelés és reflexió technikájának kialakítása.

A projektszakasz munkafolyamatában szükség lehet csoportmegbeszélésekre, akár tanulói kérésre, de szükség esetén tanári javaslatra is (Hunya, 2010).

A megbeszélésen a megfelelő tanári szerep a mentori, facilitatori. Tanulóinkat kell hozzásegítenünk az érvelő vitán, konstruktív értékelésen és a kompromisszumkész konfliktuskezelésen keresztül a saját döntések meghozatalához, a megegyezéshez.

#### *Dilemmák a projektszakasz kapcsán*

- A projekt eleji nagy lendület a hétköznapiak során olykor megtörik. Felélesztésére több lehetőség is kínálkozik.
  - a) Szakmai szempontból a legkívánatosabb, ha magán a testnevelésórán, a folyamatos, tanulóra szabott, az előrehaladás folyamatára reflektáló visszajelzéssel tartjuk ébren. Ezt a visszajelzést biztosítani kell a plusz feladatért szorgoskodó tanulóknak is. Ezzel munkájuk elismerése mellett másokban is kedvet ébreszthetünk hasonló vállalásokra. A gyakorlat szerint többször szerencsénk is lehet: éppen a testnevelésben kevésbé ügyes, vagy egyébként önbizalom-hiányos tanulóknak nagybátyja, ismerőse stb. a meghívott sportereklyegyűjtő, a masször, vagy játszik „a menjünk el a csapat edzésére” csapatban. Értelemszerűen így ők lesznek az adott program szervezői, kapcsolattartói.
  - b) Az érdekesség mint motiváló erő is segíthet. A testnevelésórai tartalmakban ne feledkezzünk meg az újszerű gyakorlati módszerekről, sporteszközökről és feladatokról. A projekt külső helyszíneken vagy külsősök bevonásával megvalósuló programjait is próbáljuk meg időben arányosan szétosztani a projektszakasz folyamán, hogy ezzel is új lendületet kapjon a munka.
- Az ötletelés szakaszában biztosan nem jutnak el a tanulók olyan részletekig, hogy a projektben célul kitűzött feladatot a testnevelésórán milyen konkrét gyakorlatokkal, játékokkal, feladatokkal lehet majd megtanulni, gyakorolni. Az órákat továbbra is a tanár vezeti. Jó stratégia és természetesen erősíti a projektelveket, ha nyílt végű feladatokkal, tanulóközpontú módszerekkel dolgozik. Ez önmagában is alkotásra ösztönző, pozitív tanulási környezetet

teremt. Ha a projektszakasz elején már kinyilvánítjuk, hogy minden tanulói ötletet, tanulói tervezésű feladatot örömmel fogadunk és kipróbálunk, és

menet közben is értékeljük és bátorítjuk a próbálkozásokat, ez szintén az autonóm, felelős részvételt erősíti.

### 5.2.3. Projektzáró szakasz

A ProjektTESi záró szakaszának részei a produktum, az értékelés és az utómunkálatok.

Az egyszerű, a mindennapokra szánt testnevelési projekt legegyszerűbben kezelhető produktumformája a projektanyag tudásszintjét felmérő 2–4 ellenőrző feladat (bemeneti mérés) visszamérése a projektszakasz végén (kimeneti mérés). A projekteredmény konkrét, nyilvánossági köre az osztály. A felméréssel többnyire a testnevelés pszichomotoros tartalmában való előrehaladásról kapunk képet. A kognitív és affektív területen elért eredményeket a tanári megfigyelés és az ön- és társértékelés alapján ismerhetjük meg.

Másik ProjektTESi produktumlehetőség, amikor a projektben tanultakat alkalmazva, mozgásos produkció, performance, házibajnokság vagy verseny formájában mutatjuk be, hozzuk valamilyen kisebb közösség előtt nyilvánosságra. Már volt szó a cirkuszi bemutatóról, de lehetséges gúlashow vagy foci/atléтика stb. házibajnokság is mint kimeneti „mérés”. Ezekben az esetekben is szükség van a bemeneti mérésre, hogy mindenki számára világos legyen a projektben elért fejlődés, előrehaladás mértéke, amit a személyes ellenőrző és értékelő lapon dokumentálni is lehet (14. ábra). A verseny típusú projektlezárás esetében figyelni kell a gyengébbek arányos helyzetbe hozására is.

ProjektTESi esetében is alakulhat úgy, hogy a projektzáró esemény nagyobb szabású, több részegységből áll. Például a projektfeladatként elvállalt gyűjtőmunkák kiállítása vagy kiselőadásai, a meghívott „sztárvendéggel” való beszélgetés és maga a mozgásos végeredmény tevékenységei egy programban valósulnak meg. Ez szervezési szempontból, gyakorlott „projektezők” esetében is – amikor valódi munkamegosztás van a tanulók és a tanár között – mindennapi használathoz

nagy munka. Előnye a szélesebb körben való figyelemfelkeltés, illetve a különböző nagyságú feladatok teljesítésével a közszereplés differenciált gyakorlására is lehetőséget ad. Mivel erősen a végső „előadás”-ra koncentrál, az elmélyült, nyugodt tanulás támogatása érdekében csak alkalmilag érdemes élni vele.

Ilyen nagyobb szabású projektzáró eseményt szerveztek az Apponyi Albert Általános Iskola ötödikesei Szakály Ferenc tanár úrral 2014-ben. A Michael Jordan-projekt lezárásaként ünnepélyes keretek között rendezték meg a kosárlabda-osztálybajnokság döntőjét, amit gúlashow vezetett be, cheerleader csapatok is bemutatkoztak, és vendégül látták a Falco csapatkapitányát, Kálmán Lászlót is. <https://www.youtube.com/watch?v=Xa068XUouhA>

*Dilemmák a projektzáró szakasz kapcsán*

- Az értékelés szerepéről, jelentőségéről, fajtáiról és nehézségeiről részletesen gondolkodtunk a 3.2.3. fejezetben. A ProjektTESi-végeredmények tartalmi értékelését átgondoltuk a bemeneti és kimeneti mérések kapcsán. Azonban csak ezt a területet értékelni projektmunka esetében nem elegendő. Az igazi kihívás a testnevelésben is a kognitív és az affektív területen bekövetkező fejlődés felismerése, értékelése. Sem az ön- vagy társértékelés rendszeres alkalmazása, sem a pszichomotoros területen kívüli oktatási területek értékelése nem erőssége a hagyományos testnevelési gyakorlatnak. Bevezetésükhöz először is hinni kell értelmükben! A projektoktatás során kialakuló pozitív, a tanulói véleménynyilvánítást természetessé tevő aktív tanulási környezet eleve ebbe az irányba visz bennünket. Praktikusán a 3.2.3. fejezetben, illetve (például) a 14. ábrán bemutatott kérdésekkel tudjuk segíteni,



hogy diák és tanár is beletanuljon a sokoldalú, sokszereplős – akkor is, ha a hibákat sem rejtegeti –, a fejlődést támogatni tudó értékelési rutinba. Kérdéseink segítségével megtanulható, hogy minden értékelésnek a tanulási folyamatra, a megtett útra és a felismert, bevált tanulási stratégiákra kell vonatkoznia az egyéni képességek és személyes sajátosságok taglalása helyett. Ez, mint az ötletelés, megint egy passzív szakasz, de ne sajnáljuk rá az időt!

- A projekt során és projekttermékként sokféle tárgyasult eredményhez jutunk. A tornaterem és öltö-

zőfolyosó hosszú falán a tablókon évekig örömmel keresik meg magukat tanulóink és iskolatársaik is. Esztétikus, minőségi elhelyezésükre figyelni kell, ahogy a karbantartásukért felelős személy (tanuló, szülő?) kiválasztására, felkérésére már a tervezéskor gondoljunk. A Z generációs közösségi oldalain – akár közös akaratból, akár spontán – is megjelennek ezek a produktumok. Például a tanulók megoszthatják a témában gyűjtött anyagaikat, az elkészített kiselőadásokat vagy a projektfolyamat képeit. Erről, – etikai, személyiségi jogi kérdéseiről – komolyan kell beszélni a projekt résztvevőkkel!



### Önellenőrző kérdések, feladatok

1. Gyűjtse össze, milyen pluszt adhat egy tanmeneti egység projektformában való feldolgozása!
2. Ötleteljen! Valószínűleg az Ön iskolájában is szerveznek „Egészséghetet”. Milyen módon tudna lehetőséget adni a tanulóknak, hogy a projektben sportos programokat tervezzenek és valósítsanak meg?
3. Ön szervezi a háziversenyeket, táborokat? Gondolja át, hogyan tudná ezeket „projekttesíteni”!
4. Melyek a projekt-előkészítő szakasz részei, feladatai?
5. Gondoljon ki legutóbbi tanmeneti egysége tananyagához egy hívócímet!
6. Sorolja fel az ötletelés szakaszait, és gondolja át a megvalósítás lehetőségeit!
7. Milyen információkat, adatokat tartalmaz az idő- és feladatterv?
8. Milyen lehetőségeink vannak a tanulási folyamat (egyéni és csoportos) nyomon követésére?
9. Milyen szempontok szerint érdemes értékelni a projektet?



# 06

## PROJEKT A TESTNEVELÉSBEN (A PROJEKTESI A GYAKORLATBAN)

Innovatív testnevelő kollégák és a testnevelőtanár-képzésben dolgozó módszertanosok is folyamatosan követik a modern és hatékony új módszereket, és adaptálják azokat a testnevelés tantárgyra, műveltségterületre. Az elmúlt tíz évben projektTESivel is több mint száz testnevelő kolléga dolgozott fel tananyagot csapatban, egymást támogató környezetben.

Rengeteg tapasztalatot gyűjtöttek a projektmunka minden gyakorlati és elméleti területéről. A fejezet tehát megvalósult, sokszínű projektTESikből hozza a példákat, amelyeket a szakmai megbeszélések és továbbgondolkodás javaslataival is kiegészítünk. A projektTESi szakaszait a testnevelőtanár feladatain és tevékenységein keresztül vizsgáljuk.



## 6.1. Projekt-előkészítő szakasz

### 6.1.1. Témaválasztás és „hívócím”

Az adott évfolyamra érvényes kerettanterv, illetve tematika adja az alapját a téma kiválasztásának, tehát ebben a megszokott rutin szerint haladunk. A soron következő tananyag projektrendszerű feldolgozása esetén ebből alkotjuk meg a tanulók aktivizálására alkalmas, érdekes és akár mehökkentő „hívócím”-t. A testnevelés kerettantervi anyagának nagy tématerületei (pl.: atlétika, úszás stb.) évfolyamonként azonosak, még az alsó tagozatos tanterv természetes mozgásformákból kiinduló anyagcsoportosításának háttérben is megbújnak. Ezért a témához igazított „hívócím” a legtöbb évfolyamon az adott évfolyamra vonatkozó konkrét tananyagtartalomtól függetlenül is használható. Ezzel ellentétben sok „hívócím” azért működik jól, mert igazodik a korosztályhoz, a korosztályi trendekhez, a korosztály olvasmány-, média- vagy iskolai élményeihez. Szintén erős „hívócím” az, amelyik helyi sajátosságokra (település, iskolai hagyományok, aktuális települési események stb.) épít, vagy éppen személyesen érinti az adott osztályt. Híres vagy hírhedt személyek is állhatnak a „hívócímek” középpontjában. Jók a tapasztalatok azokkal a „hívócímekkel” is, amelyek a tananyaghoz csak átvitt értelemben kapcsolódnak. Ezek indirekt gondolatkapcsolatokat is eredményezve és felhasználva szűkítik le végül a projektet a testnevelési témára. A „hívócím” megfogalmazható provokáló, kihívást jelentő felszólításként, lehet problémafelvető kérdés vagy egyszerű kijelentés, de egy „bedobott” egyszavas fogalom is.

A példatárban bemutatásra kerülő „hívócímeket” nehéz csoportosítani, hiszen egy nyílt végű folyamatról, projektről beszélünk. Azonos „hívócímek” mellett is – legalábbis részben, de sok esetben jelentősen – különböző tartalmak alakultak ki és kerültek megvalósításra. A példákat a tanmeneti témakörökhöz közvetlenül köt-

hető projektcímekkel kezdjük. Atlétikai tananyagokat valósítottak meg kollégáink az alábbi „hívócímekkel”: A sportok királynője testközelségből; „Repül a, repül a...”; Parasztolimpia; I believe I can fly; A görög ötös. Torna jellegű tartalmak adták az „Építsünk a jövőnkre!” projekt fő anyagát. A sportjátékok tananyagainak „hívócímek”-it olvasva mindenkiben kialakul a kép, hogy a projekt melyik sportjáték anyagát célozza, vagy hogy éppen a labdás ügyességfejlesztés a célja: 6:3; Futsal; Mindenki a fociért; Michael Jordan; Irány az NBA!; Strandröplabda; drEamBall; A gömb; Bőrrel győzhetsz; Labdák urai, úrnői; „Repül a, repül a...”; A jobbik bal. Úszás és úszó jellegű tananyagok címei: Vizes hetes; H<sub>2</sub>O; Csobbanj! Önvédelem- és küzdősporttananyagok: Erdei Zsolt; Palacsinta.

Az elvontabb „hívócímek” szerteágazóbb, a különféle klasszikus sportágakkal és alternatív vagy szabadidős sportágakkal foglalkozó projekteket eredményeztek: Olimpia; Paralimpia; „Repül a repül a”; Népek játéka; A jobbik bal; Kincs, ami nincs (tájfutás); Talpra, magyar! A Testépítés; Hogyan fogjunk BMW-s pasit?; Dzsungel; Feel the power!; Kockák leszünk; Hogyan legyünk superhősök?; Ami nem öl meg, az erősít; Húzzuk el a tanár kocsiját! „hívócímek” projektjei a természetes és nem természetes mozgásformák (képességfejlesztés) témakörét dolgozták fel.

Az iménti „hívócím”-példatár is jól demonstrálja, hogy projektcím gyakorlatilag bármi lehet, ami a célhoz, a célközönséghez (elsősorban életkori és nemi sajátosságaihoz) és a helyzethez adekvát. Ha bizonytalanok vagyunk, hogy „hívócímünk”-ből „kijön-e” a tervezett tananyag, akár tesztelhetjük is egy szűkebb gyerekközösségekben.

## 6.1.2. Ötletelés

A projektben a tanulókkal való közös munka kezdete megvalósulhat a tornateremben vagy a tanteremben is. A tantermi változatot akkor érdemes alkalmazni, ha osztályfőnöki órát fordíthatunk az ötletelésre, vagy – infrastrukturális okokból – kevésbé szerencsés alternatív helyszínen (zsibongó, lépcsőház) kell testnevelésórát tartani. Az ötletelés – ami az ötletgyűjtés, csoportosítás, projekteredmény-meghatározás, konkretizálás és válogatás fázisait foglalja magában – egy jól előkészített tanulócsoporthoz, fő vonalait tekintve, egy tanóra alatt végigvihető. Finomítására és részletekbe menő véglegesítésére még biztosan rámegegy a hét további része is, de ezt már részben a tanár, részben a tanulók végzik tanórán kívül. Hogy hogyan tudjuk erre osztályunkat előkészíteni, arra a 8. és 9. fejezetekben teszünk javaslatokat.

A tanulókat leültetjük beszélgetésre alkalmas alakzatba, és tájékoztatjuk őket arról, hogy most egy projektbe kezdünk. A projekt – mint egy hosszabb időszakon átívelő tevékenységsorozat – fogalmát valószínűleg nem kell megmagyaráznunk tanulóinknak. Ha mégis, emeljük ki azt, hogy a projektben végzett tevékenységeket, programokat együtt fogjuk kigondolni és megvalósítani, és ezt a munkát éppen most kezdjük meg. A „hívócímet” felírhatjuk a táblára, vagy bevehetjük az órára bármilyen transzparens jellegű – plakátra írva; fotóval, saját készítésű rajzzal megjelenítve; jellegzetes tárggyal kifejezve; de zenével demonstrálva is – megoldással. Mivel ez az egész projektgondolkodás alapja, nem elég szóban elmondani, szükséges, hogy fizikailag is – a teljes ötletelés ideje alatt – szem előtt legyen. Ismertetésével egyidejűleg biztatjuk a tanulókat, hogy minden ötletet vessenek fel, ami a „hívócímről” eszükbe jut.

Az ötletgyűjtés történhet osztálykeretben. Ez a forma kisebb létszámú osztályok esetében vagy projektben teljesen kezdőknél ajánlott. Hátránya, hogy viszonylag lassú, hiszen egyszerre itt is csak egy tanuló ötletére lehet odafigyelni, és – különösen eleinte – valószínűleg a hangadók fognak szerepelni,

a visszahúzódóbbak nem jutnak szóhoz. Megoldást jelenthet a kooperatív módszer [beszélő korongok, (Kagan–Kagan, 2009)], ahol mindenkinek sorban kell egy valamit mondania. A differenciált tanári támogatásra – hogy a bátortalanabbak előbb kerülnek sorra – szükség lehet. Az elhangzó ötleteket (a „vállalhatatlannok” kivételével mindet!) felírjuk vagy a táblára, vagy A/4-es papírlapokra. Tornatermi körülmények között a lapokat gyurmaragasztóval rögzíthetjük egy szabad falfelületen, vagy akár a svédsekreány oldalán.

A csoportosítást táblára történő, osztálymunka keretében megvalósuló ötletgyűjtés esetén színek használatával, vagy az összetartozónak ítélt gondolatok egy-egy elkülönített helyre való átírásával oldhatjuk meg. A mozgatható papírlapok esetében is ezzel a logikával dolgozunk. A csoportosítás folyamatát vezetheti, ha a gondolatcsoportoknak kategórianeveket adunk (pl.: képességek; egészség; sportszerek; sportolók; szabályok; kultúra stb.).

Az ötletgyűjtést és csoportosítást a projektTESi egyik legfontosabb fázisa, a konkretizálás, az ötletcsoportok konkrét tevékenységekre váltása követi (lásd az ötletelés folyamatábráját az 5.2.1. fejezetben), a projektproduktum egyidejű meghatározásával. A tapasztalatok szerint már a gyűjtés során felmerült ötletek között is sok a program vagy tevékenység, tehát azokra támaszkodva vezethetjük a tanulói gondolkodást. Ha az óra (és kapcsolatunk tanulóinkkal) bátorító, a tanulási környezet pozitív, konstruktív beszélgetés alakul ki, melyben a tanulók egymás ötleteit továbbépítik, javítják. A válogatási folyamathoz – legalább elviekben és nagy vonalakban – el kell dönteni és meg is kell fogalmazni, hogy milyen eredményt várunk a projekttől, mi a projektünk célja (pl. az adott évfolyam tornaemeit felhasználó gúla- és ugróshow összeállítása és bemutatása a párhuzamos osztályoknak). Ehhez viszonyítva az értelmetlen, a megvalósíthatatlan vagy csak a „most nem fog beleférni” tevékenységeket közös megegyezéssel kizselektáljuk. A projektTESibe a projekt gerincét alkotó testnevelésórai

programokon túl maximum 1-2, a testnevelő tanár felügyelete alatt megvalósítható tanórán kívüli tevékenységet és 1-2 tantárgyi kapcsolódású programot érdemes megtartani. A testnevelő tanár felelőssége, hogy a mozgásos tevékenységek dominanciája megmaradjon. Ezekkel az arányokkal a projektTESi rendszeres megvalósításra is alkalmas, mert sem a tanulóknak, sem a tanárnak nem túl „fárasztó”, és nem is borítja fel a szokásos iskolai rendet. Az ötletválogatás a kiselejtezett gondolatok letörlésével, a papírlapok levételével valósítható meg.

Később – a párhuzamos interakciókból adódó több ötlet és a jobb időkihasználás miatt – érdemes a *csoportos ötletelést* választani, 4-5 fős csoportokkal. A csoportos ötletgyűjtés bevezetésekor jó, ha a csoporttagok először Post-it lapokra írják gondolataikat (megint, hogy mindenki szóhoz jusson), és megbeszélés után, amiben már a csoportosítást is elvégzik, ragasztják fel a közösen elfogadott ötleteket a csomagolópapírra. Amikor tanulóink már járatosabbá váltak a kommunikációban, az érvelésben és reflexióban, a csoportok rögtön tudnak közös ötletlistát készíteni, és abból direkt a csomagolópapírra dolgozni. A csoportok munkája az ötletgyűjtéstől a csoportosításon és válogatáson át a konkrét tevékenységötletek összegyűjtéséig tart. A csoportok tevékenységötleteiből már osztályszinten történik a végső válogatás.

Az ötletelés szakaszának végére kikristályosodott tevékenységek, programok, események kerülnek fel a *projekttérképre*. Ezzel vizualizáljuk a projekttel kapcsolatos terveinket. Elkészítésükre kérjük egy vagy több vállalkozó kedvű tanulót, de akkor se ijedjünk meg, ha tanulóink több projekttérképet is szeretnének elkészíteni. A gyakorlatban az ötletelés óra végére a táblán vagy csomagolópapíron (hevenyészve) összeállított tevékenységtervet a vállalkozó tanulók lefényképezik, és otthoni munkával, tetszőleges technikát alkalmazva „tisztázzák le”. A projekttérképet az osztályteremben vagy a tornateremben (folyosón) helyezzzük el.

A szakasz fontos feladata volt a projektTESi céljának megfelelő projektproduktum közös meghatározása. Ahogy már korábban is több példát hoztunk, ez formailag lehet teljesítményjavítás konkrét pszichomotoros feladatokban, megoldási ötletek gyűjtése és megtanítása technikai- vagy taktikai mozgásproblémákra, játékváltozatok fejlesztése kooperációra, stb. Meghatározása azért fontos, mert a projekt hatékonyságának (egyik) mérőeszköze is. Akkor tölti be jól a szerepét, ha sokoldalúan tudja majd demonstrálni a projekt lehetőségei szerinti fejlődést a testkulturális és a transzverzális készségek lehető legtöbb területén. Nem könnyű valóban a céloknak megfelelő ellenőrző és értékelő rendszer kialakítása. Ezt a testnevelő tanár egy, a projektcélokra vonatkozó szempontrendszer (pl. célok a mozgástanulásban, a fiú-lány együttműködésben, a társ segítségével és a sport szakkifejezések használatában) előzetes felállításával tudja segíteni.

A hatodikosok „Gördül-Ő” hívószóval megvalósított önvédelmi és küzdőfeladatok témakörű projektTESi-jének fő produktuma – amelyet a tanulók rögtön az ötleteléskor felvetettek – egy gördülő show lett az elérhető gördülő eszközök (gördeszka, kerékpár, roller, görkorcsolya, fitneszlabda) felhasználásával. Tanári rávezetéssel a show tartalma a trükkös gördülőbemutatók mellett a különböző (eszköz nélküli) esés- és gördülésformák és a gördülőkkel való („túlélést” biztosító) esések bemutatójával bővült. (Kerettanterv 5-6. o.: „A balesetek elkerülése szempontjából elengedhetetlenül fontos alapvető eséstechnikák és önvédelmi fogások elsajátítása.”) A „versenyzés során az elbizakodottság és a félelem leküzdésének tudatosítása, illetve Az ellenfél képességeinek elismerése, együttműködés a gyakorló párral” kerettantervi célok megvalósítása érdekében – szintén tanári rávezetés hatására – a tanulók olyan csoportos küzdőjáték-változatokat terveztek, amelyben a tanulók differenciált, bátorságuk szerinti szerepet játszhattak.

### 6.1.3. Idő- és feladatterv

Az idő- és feladatterv projektünk forgatókönyve. A projektidőszak időbeosztását, a határidőket, a projekt tanórai (testnevelés és más tantárgyak) tevékenységeit, a tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) programokat és az egyes eseményekért felelős személyek nevét tartalmazza. Segít, hogy egészében lássuk a teljes projektfolyamatot. Átgondolt elkészítésén múlhat a projekt gördülékeny lebonyolítása, hiszen a tervezésen kívül fontos eszköze a folyamat nyomon követésének is. A projektTESi gyakorlatában elkészítése – az ötletelés végeredményére támaszkodva – tanári feladat. Finomítását, pontosítását, kiegészítését és a teljesített részek „kipipálását” viszont érdemes az arra vállalkozó tanulókra bízni, azaz a folyamatban való előrehaladás felelősségét megosztani. Formájára az 5.2.1. fejezetben mutattunk példát.

Gerincét a projektidőszakban megtartásra kerülő testnevelési órák adják. Ebben a tananyag-feldolgozás ívét, fő állomásait – ahogy minden oktatási stratégia vagy módszer esetében is – a testnevelő tanár alakítja ki. Ezeknek többnyire ő a felelőse is. Többnyire, mert rutinos projektvezető csoportokban a testnevelésórai tevékenységek tartalmának tervezése vagy az óra vezetése kisebb-nagyobb részben a tanulók kezébe kerülhet. Ez egy magától fejlődő folyamat, tanári szempontból „csak” engednünk kell a projektmunkára jellemző tanári mentoráló tevékenységünkkel.

Jó, ha az idő- és feladattervbe kerül minden más tevékenység felelőse tanuló. A tantárgyi kapcsolódás révén a programba kerülő más tantárgyat tanító kolléga megkeresését, felkérését a projektbe integrált tananyag feldolgozására,

rábízhatjuk a tanulókra. Ugyanúgy, ahogy a külsős bevont személyekkel való egyeztetést vagy a külső helyszínek programjának szervezését is meg tudják oldani. Ha valóban a tanulók ötletei kerültek be a projekt programjába, ezekre a feladatokra is „magától” lesz vállalkozó. Természetes, hogy tanárként ott állunk tanulóink mögött mindenféle szükséges segítséget megadva. A segítségnyújtás mértéke – ahogy a vállalások nehézsége is – igazodik a tanulók életkorához. Elképzelhető, hogy a tanórán kívüli programok idejét csak megfelelő utánajárást követően, később lehet meghatározni, addig az időpont rubrikáját üresen hagyjuk. Az idő- és feladatterv „Szervezés” oszlopában tudjuk feltüntetni a részhatáridőket – pl. nevezési felhívás közzététele egy háziversenyhez; plakát kihelyezése a programról – is.

A projekt egyik fontos célja, hogy megteremtse a tananyag és a hozzá kapcsolódó tevékenységek szerves kapcsolatát a való élethez. Ennek eszköze lehet a projektprogram bizonyos részeinek önkéntes megvalósítása, gyakorlása az egyéni szabadidőben, személyre szabott terv szerint. Az ilyen feladat általában hosszabb időtartamban kerül be a projektbe és így az idő- és feladattervbe is.

Az idő- és feladattervet általában egy Excel-táblázatban készítjük el. Ha van minden projektrésztvevővel közös internetes felületünk, kezelhetjük ott is, de fizikai valójában is érdemes elkészíteni és jól látható helyre kihelyezni, hiszen ez gyakorlatilag a projektórendünk. Az elkészült idő- és feladattervet az osztállyal áttekintve véglegesítjük az időkereteket, a munkafolyamat főbb állomásait, és tisztázzuk a mindenkire kötelező érvényű elvárásokat.

## 6.2. Projektszakasz

A projektTESi folyamatában az adott projektben közösen kialakított terv szerinti tartalommal a testnevelésórán, más tanórákon, az iskolában tanórákon kívül és az iskolán kívüli helyszíneken zajlanak tevékenységek, programok. Ez – ha esetleg eltérő mértékben vagy számban is, de –

projektken kívül is általános gyakorlat. Azonban jelentősen különbözhet mindezekben a projektmódszerhez igazodó tanári szerep, magatartás és gyakorlat. A projektTESi projektszakaszát ezért testnevelőtanári szemszögből vizsgáljuk meg.

## 6.2.1. A projektben preferált tanítási stílusok

A tevékenységek a projektTESi testnevelésóráin – ahogy az 5.2.2. fejezetben már megjegyeztük – alapvetően megegyeznek a szokásos testnevelésórákon alkalmazottakkal. Az óravezetésre és a tanítási stílusokra viszont – az átlagos testnevelésórai gyakorlathoz képest – a tanulóközpontú tanítási módszerek lényegesen gyakoribb használata jellemző. A tanítási stílusokról tudjuk, hogy hasznosság szempontjából egyenrangúak. A teljes stíluskála alkalmazásának jelentősége abban rejlik, hogy különböző fajtáinak használatával a testnevelésóra egyes szakaszaiban a tanulási környezetet céljainkhoz igazítva alakíthatjuk a legoptimálisabbá (Csányi és Révész, 2015). A projekt módszer sajátosságainak azok a tanítási stílusok felelnek meg, amelyek a tanulásért felelősséget vállaló, tudatos, aktív tanulásra alapoznak, ösztönöznek az együttműködésre, és a tartalommal együtt kifejezetten tudják tanítani a tanulási képességeket is (Weimer, 2012).

Fontos szempont még, hogy mivel a tanulók különféle tanulási preferenciákkal bírnak (Felder, 2010; Roeders és Gefferth, 2007), a különböző stílusban/módon tanulók számára az egyféle tanulási útvonal még akkor sem lehet azonosan optimális, ha az a standard jó megoldás (Pashler és mtsai., 2009). Ebben az értelemben a testnevelésben széleskörűen alkalmazott bemutatás mindenek feletti hasznossága is megkérdőjelezhető (Davids, 2010; Pashler és mtsai., 2009). A hatékony tanulási folyamat nem alapozhat egyféle, „mindenkinek megfelelő” tanítási/tanulási módra. A projekt módszerben megvalósul a nemlineáris pedagógiai (non-linear pedagogy) gyakorlat, amely előtérbe helyezi a variábilis, változatos gyakorlás koncepcióját. A koncepció ösztönzi a tanulókat, hogy rugalmas és alkalmazkodó mozgási mintákat fejlesszenek ki. Sokfélé, egyéni utakon – ismétlés nélküli ismétlés –, ugyanazon végeredmény elérésére (Chow és mtsai., 2006; Pashler és mtsai., 2009). A jó tanítási módszertan reagál a tanulók tanulási jellemzőire, hiszen a folyamat fókusza a „hogyan tanul a tanuló?” kérdésem van.

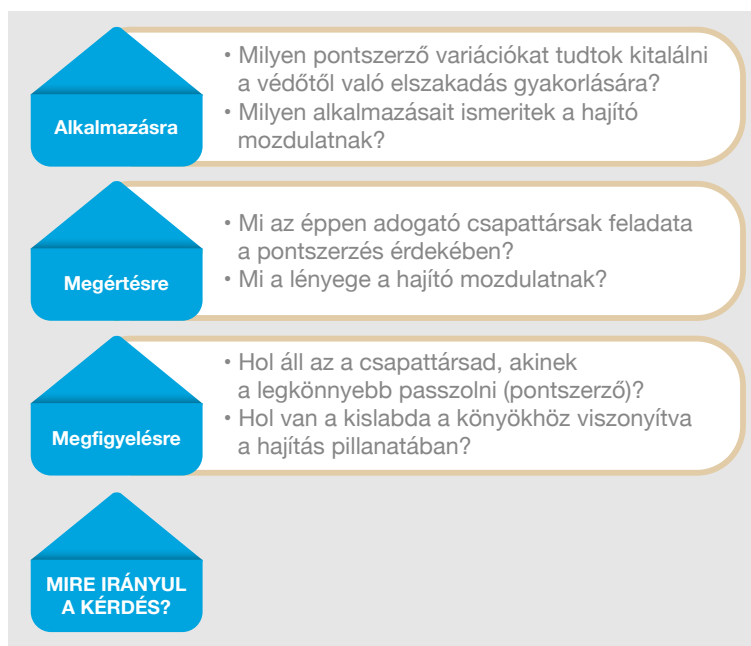
A projektoktatás szempontjai leginkább a kooperatív tanulás, a felfedezéssel tanulás és a tanulók által tervezett tanulás stílusával valósíthatók meg (Csányi és Révész, 2015). Ezek megteremtik a tanulók számára az autonóm, önfejlesztő tanulás lehetőségét, és ezáltal támogatják a transzverzális készségek (a kritikus gondolkodás, a kezdeményező-készség, a problémamegoldás és a közös munkavégzés képessége) fejlődését.

*A kooperatív tanulás* (lásd részletesebben a 3.3.2. fejezetben) – megfelelő irányítással, de sajnos nem magától és nem is mindig – a csapatjátékok, sportjátékok természetes gyakorlata a testnevelésben. Hatékony alkalmazásához az együttműködésben részt vevő tanulók irányított csapatba szervezése döntő fontosságú lehet. A projektben a képességek szempontjából heterogén, de azonos érdeklődésű csoportok válnak be a legjobban. A projektidőszakban gyakori, hogy bizonyos részfeladatokra vagy időszakokra új csoportok alakulnak, általában önálló, célra irányuló vállalással. Tanári feladat lehet a kevésbé vállalkozó kedvűek támogatása a számukra megfelelő szintű feladat megtalálásában. Egy projektTESi során hosszabb időtávra és egy-egy tanórára érvényes kooperatív csoportok is alakulnak. A kooperáció nem működik magától, tanulni kell. Begyakorlását az egy testnevelésórán együttműködő csoportokban lehet a legkönnyebben elkezdni, az egyszerűbb együttműködést igénylő feladatoktól [pl. Próbáld ki! – Gondolkodj! – Beszélj meg párban! – Oszd meg! (Kagan és Kagan, 2009)] haladva a nehezebbek felé. A folyamat a 8.1. fejezetben hozunk testnevelési példát. A tornateremben körbejárva feladatunk a kooperatív munkában dolgozó tanulók támogatása, biztatása. Információt vagy direkt választ a szervezéssel vagy a biztonsággal kapcsolatos kérdésekre adjunk csak. A jó megoldásoknak, eredményeknek a tanulók együttes tevékenysége nyomán kell kialakulnia. Szükség esetén segítő és tisztázó kérdésekkel tudjuk támogatni a tanulók közötti interakciókat (Roeders és Gefferth, 2007), a csoportmunkát, benne az autonóm cselekvést.



A *felfedezéssel tanulás* alapja ugyanúgy a problémamegoldó gondolkodás, mint ahogy a projektekre is ez jellemző. A transzverzális készségek fejlődését elősegíti, hogy az önálló, hibákat és tévedéseket is természetes módon magába foglaló tapasztalatszerzésre alapuló tanulási folyamat áll a stílus fókuszában. A tanári feladat itt a tanulási probléma felvetése nyílt végű feladatokkal. A tanulási folyamatot megfigyelési szempontok és kérdések megfogalmazásával kell segíteni. Akkor jó a kérdés, ha a gondolkodást a tanulási célnak megfelelő irányba (pl. megfigyelés, elemzés, értékelés vagy alkalmazás) tereli (15. ábra), és természetesen, ha egyértelmű, érthető és konkrét. A másik fontos tanári feladat – mely a kérdésen keresztül tanulás hatékonyságát biztosítja – a válaszadás kultúráját/protokollját kialakítani. Egyrészt biztosítani kell, hogy a tanulónak legyen idejük saját mozgásválaszuk kipróbálására,

másrészt olyan munkaformában kell dolgozni, amelyben egyidejűleg a lehető legtöbb tanuló aktív feladatmegoldó/válaszoló lehet (Kagan és Kagan, 2009; Csányi és Révész, 2015; Good és Brophy, 2008c; Metzler, 2011). A testnevelésben sok kérdésre várunk mozgásválaszt (pl. Hány olyan támaszhelyzetet tudsz végrehajtani, ahol egy talp és egy tenyér van csak a talajon?), amelyekhez a feladat jellegének megfelelő idejű próbálkozási időt érdemes adni. A legtöbb „válaszóval” akkor számolhatunk, ha a tanulók egyénileg próbálkoznak. A páros munka, amikor mozgástapasztalatokat szereznek, verbalizálják és megosztják azokat egymással (bemutatta és/vagy megbeszélve), a jó időgazdálkodás mellett kihasználja az együtt tanuló kortárs-csoportok lehetőségeit a tudatos tanulásban (Roeders és Gefferth, 2007), és a kortárs interakciók révén részt vesz a transzverzális készségfejlesztésben is.



15. ábra: Az önálló tanulást támogató kérdések

Bonyolultabb problémahelyzetben (és csoportmunkában gyakorlott tanulóknál) kérhetünk csoportválaszt is. Ez a tanulók egymás közötti megbeszélésének eredménye, ami az összefüggések megértését és az alkalmazási lehetőségek felismerését is elősegíti. Az eszmecserében már nem a tanár a kérdező vagy a megbeszélés irányítója. Szerepe elsősorban a konstruktív megbeszélés rendjének kialakításában van, amit érdemes megint kisebb létszámú cso-

portokban kezdeni. A verbalizáció általános előnye, hogy a mozgásos aktivitással párhuzamosan igényli a tanulók kognitív jelenlétét is. A felfedeztetéssel tanítási stílus alkalmazása során gyakoriak a divergens kérdések/mozgásfeladatok. A rájuk adható sokféle (mozgás)válasz jó eszköze a differenciálásnak (minden szintű megoldás lehet jó) (Csányi–Révész, 2015), a kreativitás- és – a motivált gyakorlás révén – a koordinációfejlesztésnek is.

A *tanulók által tervezett tanulás* mint tanítási stílus gyakorlatilag maga a projekt. A tanulók a munka célját, tartalmi elemeit és formai kereteit a tanárral közösen, vagy saját elképzelésük szerinti szempontok alapján alakítják ki. A tanár a munkát – a projektnél már kö-

rülírt általános szakmai segítségnyújtáson és mentorráláson túl – az időbeosztásban, majd az időkeretek betartásában és szervezési kérdésekben adott szükséges mértékű segítséggel, illetve folyamatos visszajelzések biztosításával tudja támogatni.

## 6.2.2. A tanári visszajelzés, ellenőrzés, értékelés

Sokszor hangsúlyoztuk már, hogy a projektmódszerben mekkora szerepe van a tanulási folyamatot támogató ellenőrzésnek, értékelésnek. A fejlesztő értékelés és visszajelzés elmaradása esetén gyakori tapasztalat, hogy a tevékenység szétcsúszik, a tanulók demotiválttá válnak (Réti és Iker, 2015). Praktikusan, az elvet és az egyes projektek csoportos és egyéni vállalásainak és tevékenységeinek sokaságát számításba véve életszerű, hogy az ellenőrzés és értékelés feladatát és felelősségét is megosztjuk tanulóinkkal. Az ön-, társ- és csoportértékelésre megint a tanulóközpontú módszerek alkalmazásával teremthetünk lehetőséget, és segíthetjük a gyakorlat kialakulását. A különféle, a különböző tanulói sajátosságokhoz is igazodni tudó tanulási módok természetes része a társaktól és a tanártól kapható visszajelzés, ami megtapasztalható módon segíti a tanulási folyamatot. Kialakítja a tanulóban a relevancia érzését saját testkulturális fejlődésük szempontjából (Miller, 2010), nyitott és rugalmas tanulásra ösztönöz.

A projektTESiben a tanári visszajelzés egyrészt a projekt együttműködési folyamatait, tanulói interakcióit (kommunikáció, munkamegosztás, segítségnyújtás, kollektív tevékenység stb.) támogatja, másrészt a folyamat egyéni és csoportos tanulói tevékenységének eredményeire vonatkozik. A projektfolyamatot támogató visszajelzéseknek abban kell segíteniük a tanulókat, hogy észrevegyék, megtalálják, mikor hatékonyabb, empatikusabb, toleránsabb stb. a tevékenységük. Ebben a tevékenységben Good és Brophy (2008b; 2008c) kiemelik általános tanári magatartásunk példaértékét. Az a tanár, aki mindennapjaiban hiteles (elkötelezett és önazonos a testnevelés és a sport iránt), toleráns, tiszteletteljes és türelmes minden tanulóval jó és ke-

vésbé sikeres feladatmegoldások esetén is, továbbá partnerként dolgozik együtt a közös célért tanulóival, külön hangsúlyozás nélkül is ezt a példát adja a tanulói együttműködéshez. A tanári szerep nem az ítélkezés sem a tanulói tevékenységre, sem az eredményre vonatkozóan. A tanárnak minimális pedagógiai beavatkozással arra kell ösztönöznie diákjait, hogy használják saját tudásukat, megosszák ismereteiket, szakértelmüket és tanulási stratégiáikat, miközben megértéssel dolgoznak együtt a közös eredmény eléréséért (Luptáková és Antala, 2017). Azaz, saját problémamegoldásaik megtalálásához kell segítséget nyújtani, többnyire kérdésekkel vagy összefoglalva az addig elérteteket.

Természetes a tanulók igénye az egyéni és csoportos tevékenységeik eredményét értékelő tanári visszajelzésekre is. Szakmai szempontból különleges előnye van annak, hogy a tevékenységek szervezését, vezetését, a visszajelzési és értékelési feladatot és felelősséget a tanulók és a tanár megosztják a projektTESiben. Ebben a rendszerben – ahol a tanóra jelentős részében a tanulók önállóan dolgoznak – a tanárnak van ideje és alkalma a csak kvalitatív elemekben tetten érhető fejlődési folyamatok megfigyelésére és értékelésére is (Roeders és Gefferth, 2007). Az öt testkulturális műveltségterület, illetve a transzverzális készségek területén megfigyelhető fejlődéshez kapcsolódó tanári visszajelzés nagyon fontos, a hagyományos testnevelésórán ritkán kerülhet rá sor. Jelentősége abban van, hogy erős, sokoldalú motivációt jelenthet a tanulóknak.

### 6.2.3. A tanári szerep és magatartás

A tanulóközpontú oktatási stratégia a hozzá igazodó oktatásszervezéssel és értékelési módszerekkel a hagyományostól eltérő gondolkodást és gyakorlatot kívánna meg a tanártól. Ez alapvetően nem a szakmai tudástól vagy felkészültségtől, hanem főként a tanári attitűdtől függ (Klein, 2007), bár tapasztalat, hogy a biztosabb tudású, aktív döntésre képes tanárok bátrabban adják ki a kezükből a közvetlen irányítást (Good és Brophy, 2008a; Roth és mtsai., 2007).

A projektTESiben a tanári szerepkör egyrészt facilitátori; ő az, aki az együttműködő tanuláshoz szükséges kíváncsi és alkotó csoport megteremtését és (nem közvetlen irányító) vezetését végzi, folyamatait segíti. Másrészt a tanár coachként, kritikus barátként vesz részt a tevékenységekben visszajelzésekkel, támogató megnyilvánulásokkal, miközben szerepmóddal is, aki teljes működésével – hitelesen, elfogadóan és empátiákkal – közvetve ad példát az együttműködésre (Réti és Iker, 2015).

A fenti tanári magatartást a legjobb szándék és tudatos elhatározás mellett is nehéz megvalósítani. A projektTESiben dolgozó testnevelő kollégák és az irodalmak is (Roeders és Gefferth, 2007; Klein, 2007; Dundas, 2016) a hierarchikus főnöki szerep elhagyásából adódó bizonytalanság legyőzését neveztek meg kulcsként. Az együttműködő tanulásban előre nem tervezhető, tudható száz százalékosan a tanóra menete, az eseményeket és folyamatokat sem tudjuk teljes egészében saját ellenőrzésünk alatt tartani. Célunk éppen a vezetés, szervezés és ellenőrzés feladatainak és felelősségének megosztása. A tanulóközpontú tanulás elemeit a tanulók előrehaladásához igazított kisebb lépésekben bevezetve (ötletek a 8. fejezetben), bízhatunk tanulóinkban. Aktívan fognak

dolgozni akkor is, amikor nem gyakorlunk direkt felügyeletet, képesek a megfelelő, akár párhuzamosan többféle, egyénre szabott megoldások megtalálására, és – ha elegendő lehetőséget kapnak – megtanulják kihasználni a kortárs csoportban egymástól tanulás lehetőségeit a testkulturális műveltség és a transzverzális képességek terén egyaránt. A mozgásos tevékenységek esetében alapvető prevenció szemlélet kialakítása, illetve a veszélyhelyzetek elkerülésére való felkészülés is része a folyamatnak, de természetes a testnevelő tanár abszolút felelőssége.

Az autonóm tevékenységet kísérő, támogató tanári tevékenységek – mint pl. a szemkontaktus, a tanuló közelébe helyezkedés, manuális segítségadás/biztató/biztosító érintés, név szerinti megszólítás/kérdés/javaslat (Good és Brophy, 2008a) – mindennaposan alkalmazott eszközök a testnevelésben. Tudatos használatukkal a projektTESiben is érezhetik tanulóink, hogy bár önállóan, de nem magukra hagyva tevékenykedhetnek. A projektTESi lehetőséget teremt a tanár számára, hogy minden tanulóval szemben egyformán magas – a hagyományos oktatási keretek között általában a „jobbknak” jutó nagyobb szabadsággal és felelősséggel járó –, elvárásokat állítson, hiszen az egyéni (szintű, nehézségű) feladat- és felelősségvállalás lehetőségével ez mindenkinek megadja a siker esélyét.

Összefoglalva és nagyon leegyszerűsítve: a tanulóközpontú módszerekben, így a projektoktatásban is, a tanár feladata az, hogy segítse és irányítsa a tanulókat SAJÁT tanulási tapasztalatuk megteremtésére és megszerzésére (Dundas, 2016; Roeders és Gefferth, 2007).



## 6.3. Projektzáró szakasz

A ProjektTESi záró szakaszának tevékenységeit (a produktum értékelését és az utómunkálatokat) is a tanári

feladatok szempontjából gondoljuk át.

### 6.3.1. A projektproduktum

A záró szakaszban valósul meg a projekt-előkészítő szakaszban – legalább nagy vonalakban – kialakított, majd a projekt során véglegesített produktum. Érdemes figyelembe venni, hogy a ProjektTESi szándékai szerint alapvetően tanulói szervezésű, működtetésű produktum a cél. Szorgalmazzuk és engedjük, hogy tanulóink dolgozzanak. Ezt segíti – különösen kezdő projektezők-nél –, ha a lezáró produktum nem túl nagyszabású és nyilvánossága is korlátozott (például „csak” osztályon belüli).

A projektvégi eseményt, eredményt jó, ha a projektműködésben közvetlenül részt vevők együtt értékelik. A megszokott „Mi volt jó?” „Mi nem sikerült egészen úgy, ahogy terveztük?” kérdések és a jövőre vonatkozó tanulságok – „Legközelebb...” – levonása mellett feltétlenül hallgassuk meg a külsősök véleményét is. Ennek technikája többnyire egyszerű beszélgetés, de kifüggeszthetünk egy csomagolópapírt is (véleménylap), amelyre bárki, aki résztvevője, nézője volt a projektzáró eseménynek, felírhatja gondolatait.

### 6.3.2. A projekteredményesség értékelése

A projekt lezárásakor fontos megállapítanunk és értékelnünk a projektben elért gyarapodást (pszichomotoros képességek, készségek, ismeretek, transzverzális készségek), illetve a projektre mint tanítási/tanulási formára vonatkozóan is mérleget kell vonnunk. A *pszichomotoros fejlődés* bemeneti és kimeneti mérését már az előző fejezetekben érintettük. Ismét megemlíthetjük, hogy a projektoktatásban elérhető tanulói önállóság lehetővé teszi, hogy az egyszerűen mérhető mozgásos teszteken kívül tanulóink mozgásfejlődéséről lényegi, csak megfigyelhető információkat is tudjunk gyűjteni, és az értékelést – ezzel a tanulási folyamatot és az elmélyült tanulást – kvalitatív elemekkel tudjuk megerősíteni.

A projektoktatás és így a ProjektTESi számára is kiemelt jelentőségűek a tanulók kognitív és szociális kompetenciáiban végbemenő fejlődési szakaszok, a tanulási folyamat egyéni és közösségi eredményei (M. Nádas, 2010). A mérleg egyéni megvonására az egyéni értékelő lapon már mutattunk példát (5.2.2. fejezet, 14. ábra 3.

része). Az egyéni fejlődés átgondolását kérdésekkel segíthetjük, melyeken alkalmanként érdemes változtatni. A lehetséges kérdésekre a 3.2.3. fejezetben is tettünk javaslatokat.

A tanulók közösségbeli működésére vonatkozó *transzverzális készségek fejlődését* csoportértékeléssel ismerhetjük meg. A kulturált véleményalkotást és közösségi kommunikációt szintén tanulni kell. Kezdő lépésként – hasonlóan az önellenőrzéshez – adjunk szempontokat/kérdéseket. Az értékelés részeként a csoporttagok értékelik a közösség (A), társaik (B) és saját maguk (C) csoportban végzett munkáját (Bartha és mtsai., 2011). Időtakarékos, ha a saját értékelésen kívül a csoportból néhányan a közösség tevékenységét, mások társaikat értékelik a közös megbeszélés előtt. A ProjektTESiben előfordul, hogy csak rövid ideig dolgoznak együtt a tanulók egy adott csoportban, majd a következő részfeladatra új csoportba szerveződnek. Ez esetben az egész osztály a csoport, mely értékeli saját közös munkáját.

<b>CSOPORTÉRTÉKELŐ LAP A</b>			
<b>A csoportmunkában... egyáltalán nem: 1; általában: 2; igen: 3</b>			
...megosztottuk egymás között a feladatokat.	1	2	3
...mindenki komolyan vette a feladatát.	1	2	3
...figyelmesen meghallgattuk egymást.	1	2	3
...mindenki elvégezte a feladatát.	1	2	3

<b>CSOPORTÉRTÉKELŐ LAP A</b>	
<b>Fejezd be a mondatokat!</b>	
<b>Csoportunkban...</b>	
...jól csináltuk:	
...könnyen ment:	
...javítani kell:	
...problémát okozott:	

16. ábra: Példák a csoportmunka értékelésére

<b>CSOPORTÉRTÉKELŐ LAP B</b>	
<b>A csoportunkban...</b>	
...szervezte a munkát:	
...a legeggyüttműködőbb volt:	
...a legkreatívabb volt:	
...a legkevesebbet dolgozott:	
...nem lehetett rá számítani:	

<b>CSOPORTÉRTÉKELŐ LAP B</b>					
<b>Értékelj csoporttársaid tevékenységét a projektben!</b>					
1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5

17. ábra: Példák a társak csoporton belüli munkájának értékelésére

<b>CSOPORTÉRTÉKELŐ LAP C</b>					
<b>Értékelj saját tevékenységedet a csoportban!</b>					
Önálló feladatvállalásom:	1	2	3	4	5
Együttműködésem:	1	2	3	4	5
Munkavégzésem minősége:	1	2	3	4	5
A segítség, amit a többieknek adtam:	1	2	3	4	5
Kapcsolatom a csoporttársakkal:	1	2	3	4	5
Ahogy a határidőket betartottam:	1	2	3	4	5

18. ábra: Példa a csoporton belüli munka önértékelésére

### 6.3.3. A projekt mint megvalósult oktatási stratégia értékelése

A ProjektTESit (a fentiekén túl) akkor tekintjük eredményesnek, ha minden lehetőséget kihasználtunk, ami a módszerben/stratégiában rejlik. Ehhez a projekt lezárásakor tanári tevékenységünket is értékelnünk kell. Milyen mértékben tudtunk megfelelni a projektbeli tanárszerepnek, biztosítani a tanulókhöz igazított autonómiát a tervezésben, szervezésben és az értékelésben?

Weimer (2015) és Blumberg (2008) a tanítási/tanulási folyamat elemzését öt szempont átgondolásával javasolja. Ezek: 1) a tartalom funkciója; 2) az oktató szerepe; 3) a tanulásért vállalt felelősség; 4) az értékelés célja és folyamata; 5) az erőviszonyok. Az 5. táblázatban, az öt elemzési szemponthoz könnyen átgondolható kérdéspéldákat soroltunk fel.

A tartalom funkciója a tanítási/ tanulási folyamatban	A tanulók rendszerbe illesztve tanulhatták-e az anyagot?
	A tanulók megérthették-e, hogy a tanultak mire használhatók (a jövőben)?
	A tanulóknak volt-e alkalmuk magukra szabott, saját tudásbázist építeni?
Az oktató szerepe a tanítási/ tanulási folyamatban	Következetesen építettem-e fel a célokat, a módszereket, az értékelést?
	A tanulási célokhoz adekvát tanítási stílusokat alkalmaztam-e?
	Az alkalmazott módszereim ösztönözték-e a tanulókat belső motivációjú tanulásra?
Kie a felelősség a tanulásért?	Adtam-e valódi felelősséget a tanulóknak saját tanulásukban?
	Hozzájárultam-e tanulási képességeik (pl. időgazdálkodás, célmeghatározás, önértékelés stb.) fejlődéséhez?
	Hozzájárultam-e transzverzális készségeik (pl. problémamegoldás, konfliktuskezelés, kommunikáció stb.) fejlődéséhez?
Az értékelés célja és menete a tanítási/ tanulási folyamatban	Az értékelés folyamatos és fejlesztő jellegű volt és a tanulást (tanulás a hibák által) szolgálta?
	A tanulóknak volt lehetősége az ön- és párártékelést rutinszerűen alkalmazni?
	A tanulóknak volt lehetőségük önálló véleményt alkotni és érvelni?
A tanári és tanulói „erőviszonyok” a tanítási/ tanulási folyamatban	Ha releváns, adtam-e lehetőséget nyitott feladatokkal az önálló tanulásra?
	Ösztönöztem-e a tanulókat további tanulásra, önálló tartalom kialakítására?
	Közös megállapodás szerint zajlott-e az értékelés?

5. táblázat: A tanulóközpontú tanítási stílus elemzési fókuszai és kérdései [Weimer (2015) és Blumberg (2008) alapján]

A kérdések segítségével lépésről lépésre haladhatunk a tanulóközpontú tanulásban releváns tanári magatartás felépítésében. Jó módszer, ha az egész projektre vonatkozóan vagy az idő- és feladatterv „rubrikái” alapján gondoljuk át ezeket a kérdéseket. Vegyük figyelembe, hogy a ProjektTESi – ahogy minden projekt – egy összetett, hosszabb időtartamot átfogó tanulói és tanári interakció-sorozat, amelynek különböző eseményeiben a tanítási stílusok mindegyike megfelelő lehet. A ProjektTESiben végzett tanári munkánk minden pillanatában valószínűleg nem is releváns a „tiszta” tanulóközpontú tanítás, ugyanakkor a ProjektTESi egészét mindenképpen jellemeznie kell.

Tanári tevékenységünk önellenőrzésén kívül validált tesztekkel is mérhetjük, hogy tevékenységünkkel, módszereinkkel ösztönző tanulási környezetet tudtunk-e teremteni tanulóink számára. A nemzetközi irodalomban fellelhető, a testnevelésórai vagy sportmotivációs környezetet vizsgáló tesztek (pl.: Motivational Climate in Physical Education Scale, MCPES; Soini és mtsai., 2014; Physical Education Predisposition Scale, PEPS; Hilland és mtsai., 2009, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2, PMCSQ-2; Newton és mtsai., 2000) azt mutatják, hogy a valóban motiváló sportolási környezet magas autonómiaszintet biztosít és alapvetően feladatorientált.

A ProjekTESit 2015 óta kipróbáló kollégák (41 projekt) a projekt kezdetén, majd a ProjekTESi 4-6 hete után is felmérték a projektben részt vevő osztályukat a PM-SCQ-2 kérdőív magyar, testnevelésórai körülményekre adaptált változatával (Révész és mtsai., 2009; 2015). Az eredmények szerint a ProjekTESi sajátos tanulási körülményei a tanulók számára pozitívan változtatták meg

az érzékelhető testnevelésórai környezetet. Osztálytársaikat, az együttműködő csoportokat inkább tanulásban támogatónak, mint versengőnek érezték. A tanulók közötti kapcsolatok együttműködőbbé és ösztönzőbbé váltak, mint korábban. A tanulók nagyobb aránya számára erősödött a tanulásra ösztönző érzés, mint a hibázástól, büntetéstől való félelem.



### Önellenőrző kérdések, feladatok

1. Válasszon egy anyagrészt a tanmenetéből, és találjon ki hozzáillő hívócímeket!
2. Milyen fázisokból áll az ötletelés?
3. Mi a szerepe a projektcél/-eredmény meghatározásának?
4. Milyen módokon valósítható meg az ötletelés a gyakorlatban?
5. Hogyan töltheti be az idő-és feladatterv a projektforgatókönyv szerepét?
6. Mely tanítási stílusok segítik leginkább a projektoktatási elvek megvalósulását?
7. Tervezzon egy kooperatív tanulási feladatot egy aktuális tananyagához!
8. Válasszon egy tanári utasítással kiadott feladatot a tegnapi órájából, és alakítsa át nyílt végű feladattá!
9. Milyen a jó tanári visszajelzés és mi az a plusz, amire a nagyobb arányú önálló tanulói tevékenység miatt lehetőségünk van?
10. Jellemezze a projektmunka során kívánatos tanári magatartást!
11. Gondolja át a csoportértékelési lehetőségeket és szempontokat!
12. Milyen szempontokat ajánl Weimer és Blumberg a tanítási/tanulási folyamatban végzett tanári tevékenység elemzésére?









# 07

## PROJEKTESI PÉLDATÁR

**A** ProjekTESivel először próbálkozó kollégákkal 4-5 fős csoportokban modelleztük a testnevelési projekt egyes fázisait. A csoportok a keret-tantervre és saját tanmenetükre építve kiválasztották a projekttel feldolgozásra kerülő tananyagot. Létrehozták azt az „ütős” hívócímet, amellyel saját osztályuk projektindító óráján aktivizálni gondolták tanulóikat. Terveket készítettek a projektindító óra ötletelésének (brainstorming: ötletgyűjtés, szelektálás), a projekt-térkép-, valamint az idő- és feladatterv-készítés lebonyolítási módjáról. Elveket határoztak meg arról is, hogy mikor tekintik az adott tananyagot feldolgozott-nak, illetve ezt hogyan gondolják megállapíthatónak. Fontos, folyamatosan szem előtt tartandó szempont volt az előkészület során, hogy nem a projekt egészének

megtervezése a cél. Nem is lehet, hiszen a projekt-rendszerű tananyag-feldolgozás lényege a nyílt végűség, azaz a tanári és tanulói együttműködés a döntések jelentős részében, a projekt teljes folyamatában. A felkészülést követően kollégáink a ProjekTESit – a csoportban meghatározott hívócímmel – saját osztályukban valósították meg. Így a példatárban szemezgettünk az egyszerűbb és összetettebb tartalommal megvalósult ProjekTESikből, illetve be tudunk mutatni azonos hívócímmel különböző évfolyamokon létrejött projekteket is. Megjegyezzük, hogy ezek a testnevelési projektek valamilyen testnevelő tanár kollégánk és tanulóik első projekTESI-je, annak minden izgalmas sikerével és hibájával együtt.



## 7.1. „A jobbik bal”

A projekt témája: A sportjátékanyagokhoz kapcsolódó képességfejlesztés, különös tekintettel a szubdomináns végtag fejlesztésére.

Évfolyam és a projekt időtartama: 7. évfolyam – 4 hét

A projektbevezető szakasz: az ötletelést a tornateremben, 4-5 fős csoportokban, külön lapokon oldották meg, majd közös megbeszélés és szelektálás következett. A projektterképet a vállalkozó lányok készítették el.

Mozgásos tevékenységek:

a testnevelésórák tartalma döntően tanári tervezésű volt, a feladatokat a tanulók továbbgondolták.

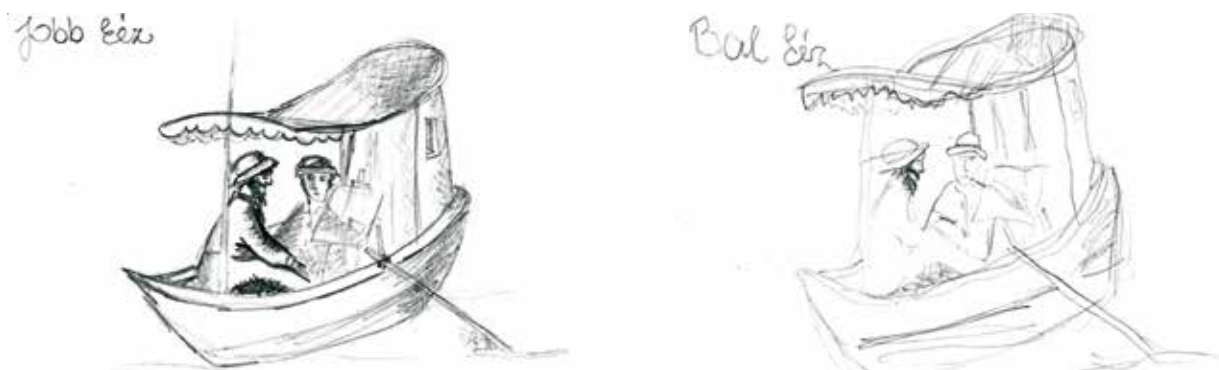
- Labdás ügyességfejlesztő gyakorlatok kézzel, lábbal. A kosárlabdázás, a kézilabdázás és a labdarúgás technikai elemei ügyes és kiemelten az ügyetlen végtaggal.
- Ügyességi feladatok (ütőkkel, szerekkel) a nem domináns végtagokkal.

További tevékenységek:

- Rajzóra: színezés az ügyetlenebbik kézzel, majd rajzolás mindkét kézzel



23. kép: Ötletgyűjtés A jobbik bal projekthez



24. kép: Jobb, illetve bal kézzel készített rajz (A jobbik bal projekt archívumából)

- Biológiaóra: a jobb- és balkezeség, az átszoktatás negatív következményei
- Gyűjtőmunka és kiselőadás: balkezes sportolók



25. kép: Kiselőadás balkezes sportolókról

Mérések: ziccerdobás mindkét kézzel, célba rúgás mindkét lábbal helyből és nekifutásból

## 7.2. „6 : 3”

*A projekt témája:* Labdarúgás (Átadások, átvételek mindkét lábbal. Átadások laposan mozgás közben, íveltén növekvő távolságra, irányváltoztatással. Átvételek ívelt labdával. Labdalevétel: talppal, belsővel, külső csúddal, combbal, mellettel. Levegőből érkező labda átvétele belsővel. Cselezés: testcsel, labdavezetésből labda elhúzása oldalra, labdaátvétel testcsellel.

*Évfolyam és a projekt időtartama:* 7. évfolyam – 5 hét

*A projektbevezető szakasz:* az órát Szepesi György 1953-as közvetítésének hanganyagával indították a tornateremben, majd az ötletelést 4-5 fős csoportokban oldották meg (csomagolópapírra gyűjtötték az ötleteket). A válogatás osztálykeretben történt. Több projektterkép is készült.

*Mozgásos tevékenységek:*

- Testnevelésóra: átadások, átvételek és cselezés minden változatban a 7-es témakör szerint
- Osztálybajnokság (délutáni program) két párhuzamos osztályból alakított nyolc csapattal – egy tehetséges tanuló „szpíkerkedésével”

További tevékenységek:

- Történelemóra: a hatvanas évek történelme
- Ének-zene óra: ismert népdalok átíratának elkészítése csapatindulóvá
- Gyűjtés és kiselőadások: a labdarúgás a 60-as években és most (szabályok, öltözködés/pálya, híres játékosok)
- Edzéstáogatás (Haladás, U16)

Mérések: a házibajnokság

## 7.3. „Dzsungel”

A projekt témája: Kondicionális képességek: erő-állóképesség és a koordinációs képességek: egyensúlyozás, téri tájékozódás, mozgásérzékelés és mozgásalkalmazkodás fejlesztése.

Évfolyam és a projekt időtartama: 5. évfolyam – 4 hét

A projektbevezető szakasz: az ötletelést tanteremben, közös beszélgetéssel, tábla/kréta felhasználásával oldották meg. A projektterképet a tanár úr készítette el.



19. ábra: Projektterkép – Dzsungel projekt

Mozgásos tevékenységek: a „dzsungeles” feladatokat, próbákat a tanulók ötleteiből szelektálták ki. Az iskolának kicsi tornaszobája van, így a feladatok elvégzésére (a tigrisbukfenc kivételével) szabadtéren került sor. A gyakorlást az ötletgazda tanulók szervezték, segítették. Egyes feladatokhoz (pl. fára mászás) többféle nehézségű szintű „eszközt” (eltérő magasságú és ágelosztású fák) használtak, illetve a gyakorlás a testnevelésórákon kívül szabadidőben is lehetséges volt. Ezt biztonsági szabályok lefektetésével készítették elő. A repülő gurulóátfordulás előre és a mászókulcsolás új anyagként szerepelt.

A feladatok:

- repülő gurulóátfordulás előre (tigrisbukfenc)
- kötélmászás
- kötéllal árokugrás (Tarzanozás)
- lajhármászás
- fára mászás
- célba dobás magasan lévő tárgyra
- célba dobás koncentrikus körökbe



26–27. kép: Jellegzetes tevékenységek a Dzsungel projektben

További tevékenységek:

- Ének-zene óra: A gyerekek által gyűjtött, dzsungellel kapcsolatos pop- és rockdalok meghallgatása és videók megtekintése (pl. Emiliana Torrini: Jungle Drum; Bébé Lilly: La Jungle Des Animaux). A törzsi dobolást bemutató „African folk music on Prague/CZ 2010” című YouTube-videó megtekintése után (10 perc felkészüléssel) 3-4 fős csoportokban „dobműsor” előadása. Csak olyan „hangszereket” használhattak, amelyek a tanteremben adottak voltak, pl. szék, asztal, kuka, csörgő stb.
- Természetismeret óra: Ismerkedés a trópusi esőerdővel (Trópusi esőerdő – Tisztelgés az esőerdők nagysága előtt című természetfilm és a Sounds of the Rainforest CD felhasználásával).

Mérések: A hét próbaszámban mérték fel a fejlődést egy projekt eleji és projekt végi méréssel.

## 7.4. „Hogyan fogjunk BMW-s pasit?”

*A projekt témája:* Alakformálás és fittségnövelés, egészségmegőrzési és prevenció ismeretek

Évfolyam és a projekt időtartama: 12. évfolyamos lány osztály – 6 hét

A projektTESi hívócíme láttán most talán sokan összevonták a szemöldöküket. A projektet a testnevelő tanár eredetileg az „Ép testben ép lélek” címmel indította, a megcélzott témának megfelelően. A 12.-es lányok azonban – maximálisan együtt dolgozva a mindenképpen értelmetlen egészségfejlesztési programmal – pillanatok alatt „magukra szabták” terminológiáját és a projektcímet is. A testnevelésórai és a kísérőprogramokat számba véve azt gondoljuk, hogy ez a lazaság, egy motiváló gégként, csak megerősítette a tanulók aktív részvételét a komoly tartalmú programokban.

*A projektbevezető szakasz:* Az ötletelést a tornateremben, osztálymegbeszélés formájában végezték el. A szelektált ötletek megszervezésére, megvalósítására a lányok jelentkeztek.

*Mozgásos tevékenységek:*

- testnevelésórai képességfejlesztő program, egyénre szabott és tanórán kívül is végezhető elemekkel;
- aerobikfoglalkozások (diákvezetéssel);
- zumbafoglalkozás (régóta diák visszahívásával és a párhuzamos osztály részvételével);
- fitnesztúdiós foglalkozás – ismerkedés a hellyel, a rendszerrel (beszélgetés a stúdióvezetővel) és részvétel csoportos órán;
- gyalogtúra szervezése (iskolai diáknap keretein belül).

*További tevékenységek:*

- a védőnő meghívása, állapotfelmérés (BMI, vérnyomás, vércukorszint, koleszterinszint)
- egészségnevelési tanácsadás kötetlen beszélgetés formájában (védőnő bevonásával), ételkóstoló, egészséges receptek csereberéje, ismert receptek fitt változatai (délutáni program);
- „piperenap” – haj- és bőrápolási program egy fodrász (egy anyuka) és egy kozmetikustanuló (egy nővér) meghívásával;
- érvelős vita két csapatban (ellene–mellette) a hamburgeradóról (délutáni program).

*Mérések:* az állapotfelmérés



## 7.5. „A görög ötös”

A projekt témája: Atlétika – futó-, ugró- és dobószámok, pentatlon		
Évfolyam:	5. évfolyam	11. évfolyam
Időtartam:	4 hét	4 hét
Az ötletelés:	tanterem, tábla/kréta	tanterem, csomagolópapír
Mozgásos tevékenységek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edzés a „stadionfutás”-ra</li> <li>• atlétikai képességfejlesztés</li> <li>• helyből távolugrás</li> <li>• távolugrás guggoló technikával, 8–14 lépés nekifutásból az elugrás helyzetét tartva</li> <li>• gerelyhajítás, diszkoszvetés (kölyökatlétikai szerekekkel)</li> <li>• küzdőfeladatok és -játékok</li> <li>• részvétel birkózóedzésen (külsős program)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• futó-állóképesség fejlesztése</li> <li>• feladatok a diszkoszvetés technikájának megismerésére</li> <li>• küzdőfeladatok</li> <li>• grundbirkózás: az eredményes földharc technikájának elsajátítása</li> <li>• egyéni és csapatversenyek, küzdési taktikát igénylő feladatok játékos formában és páros küzdelmek</li> <li>• görög táncház</li> </ul>
További tevékenységek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informatikaóra: gyűjtés a görög olimpiákról, a pentatlon sportágairól</li> <li>• Rajzóra: tematikus plakátok készítése a gyűjtött anyagokból</li> <li>• Technikaóra: babérkoszorú-készítés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanulói gyűjtés: ókori és újkori olimpiák</li> <li>• Történelemóra: tanulói előadás az ókori és újkori olimpiákról</li> <li>• Rajzóra: Diszkoszvető szobor és rajz készítése</li> </ul>
Mérések:	„Stadionfutás” – iskolakör	<ul style="list-style-type: none"> <li>• futás: 5 iskolakör (1600 m)</li> <li>• diszkoszvetés (technika)</li> <li>• a szer helyes fogása</li> <li>• előlendület</li> <li>• diszkoszvetés helyből</li> </ul>
Kiegészítő eszközök:	Feladatkártya a helyből távolugráshoz és a gerelyhajításhoz	Ellenőrző kártya a középtávfutáshoz, feladatkártya a diszkoszvetéshez



28–29. kép: „A görög ötös” projekt eseményei (5. osztályosok)



30–34. kép: „A görög ötös” projekt emlékezetes pillanatai (11. osztályosok)



## 7.6. „Húzzuk el a tanár kocsját!”

A projekt témája: kondicionális képességfejlesztés – erő			
Évfolyam:	4. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
Időtartam:	4 hét	5 hét	4 hét
Az ötletelés:	tanterem, csomagolópapír	tornaterem, tábla/kréta	tanterem, tábla/kréta
Mozgásos tevékenységek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>utánzógyakorlatok</li> <li>bordásfalgyakorlatok</li> <li>kötélhúzás</li> <li>feladatok fitneszszalaggal</li> <li>nehéz tárgyak és társ húzása, tolása (tanulói ötletekkel is)</li> <li>küzdőjátékok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>saját testsúlyos edzések</li> <li>kötélhúzás</li> <li>nehéz tárgyak és társ húzása, tolása</li> <li>erőfejlesztő köredzés (tanulói tervezésű feladatokkal is)</li> <li>falmászás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>saját testsúlyos edzések (egyéni terv alapján is szabadidőben)</li> <li>erőfejlesztő köredzés</li> <li>súlylökés</li> <li>konditerem-látogatás, egyéni edzésterv alapján edzés (tanórán kívüli program)</li> </ul>
További tevékenységek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rajzóóra: autómárkajelek rajzolása</li> <li>látogatás Suzuki márkaszervizbe</li> <li>napközis játék: autóskártya, autós memóriakártya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fizikaóra: több erőhatás, eredő erő</li> <li>Technikaóra: kresztáblák és alapvető szabályok az autós közlekedésben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Látogatás a benzinkúton</li> </ul>
Mérések:	A testnevelő tanár autójának elhúzása időre		
Kiegészítő eszközök:	köredzés képességfejlesztő feladatokkal (feladatkártyákkal)	köredzés képességfejlesztő feladatokkal (saját készítésű feladatkártyákkal)	





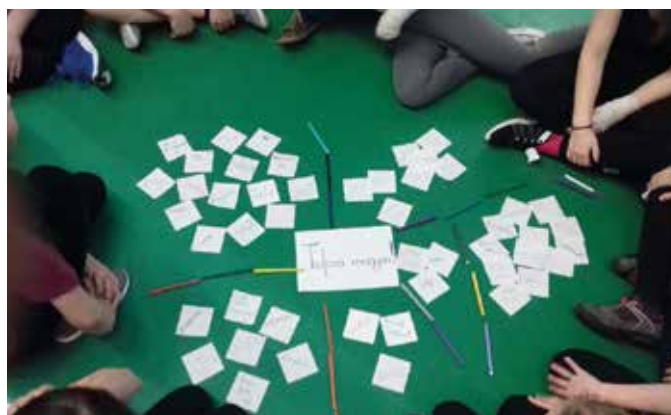
35–39. kép: Felkészülés az autóelhúzásra



40–42. kép: A projekt csúcspontja

## 7.7. „Talpra magyar!”

A projekt témája: Atlétika, táncok, „magyaros” és/vagy a talphoz köthető mozgások (a projekteket márciusban végezték)		
Évfolyam:	6. évfolyam	11. évfolyam
Időtartam:	4 hét	4 hét
Az ötletelés:	tanterem, tábla/kréta	tornaterem, cetlik
Mozgásos tevékenységek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edzés a futószámokra</li> <li>• futóiskola</li> <li>• kitartó futás</li> <li>• „néptáncos” zumba</li> <li>• „a márciusi ifjak”: 12 állomásból álló akadályverseny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• futó-állóképesség fejlesztése – 20 perc futás (önálló tevékenység hetente 2x)</li> <li>• néptáncfoglalkozás</li> <li>• „just dance” foglalkozások</li> <li>• ismerkedés az íjászattal</li> </ul>
További tevékenységek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informatikaóra: gyűjtés magyar sportokról – baranta, íjászat, lovaglás</li> <li>• Osztályfőnöki óra: kiselőadások</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „kéz-talp zászló” készítése a március 15.-ei ünnepség után</li> <li>• Biológiaóra: talpreflexológia</li> </ul>
Mérések:	60 m és 400 m futás	„szoborfutás” – futás az iskolától a Petőfi-szoborig (1,85 km)



43–45. kép: A Talpra magyar! projekt néhány pillanata



# 08

## 8. MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ ÉS KÉSZSÉGFEJLESZTŐ TANULÁSÉRT

**E**gy projekTESit lebonyolítani az iskolában – a stratégiát kipróbáló testnevelő kollégáink véleménye szerint – minden előzetes várakozást felülmúló élmény és siker, ugyanakkor nagy kihívás is. A nehézséget tanári és tanulói oldalról is a tapasztalatlanság jelenti. A tanulóknak minden korábbi testnevelésórai gyakorlatuknál többször, változatos helyzetekben kell döntést hozni, önálló ötlettel előállni, a feladat értelmezését, a gyakorlást vagy az ellenőrzést önállóan vagy csoportban menedzselni. Azaz a tanulási folyamatban a hagyományoshoz képest sokkal aktívabban, akár a tartalmat is befolyásolni tudó szereplőként kell részt venni. Testnevelő tanárként éppen fordított a helyzet. A hagyományos, mindent és mindig erő-

sen kézben tartó, a céltudatos munkát határozott elképzelések szerint irányító testnevelő tanári attitűdöt a projekTESiben mentori, segítői szerepre kell váltani. Meg kell felelni annak a kihívásnak, hogy ne direkt irányítással tanítani akarjunk, hanem tanulóinkat segítsük saját tanulási tapasztalatuk megszerzéséhez. Könnyebb, ha erre a tanulói, illetve tanári szerepre kis lépésekben felkészülünk, mielőtt projekTESibe kezdünk. A fejezetben egyszerű módszertani, órászervezési megoldásokra, tanulói önállóságot vagy tanulói együttműködést kívánó tanulássegítő eszközökre és alkalmazásukra mutatunk be példákat, ötleteket és gondolkodunk fokozatos bevezetésükről.



## 8.1. Az együttműködési készség (collaboration) fejlesztése

Az együttműködést – mint minden készséget – fejleszteni kell. Pusztán attól, hogy a tanulókat párokba vagy kisebb csoportokba osztjuk, még nem alakul ki valódi csapatmunka. Sőt, gyakran előfordul, hogy a rosszul (együtt)működő csoportok teljesítménye rosszabb, mint amire tagjai önálló munkával képesek lehetnének. A munkateljesítmény kudarcát növeli az együttműködés problémáiból fakadó frusztrált-ság is. Viszont, ha a tanulók megismerik és megértik, hogyan osszák meg a feladatokat, támaszkodjanak

egymás erősségeire, továbbá megtanulják, milyen kommunikációval és milyen szabályok között működhetnek együtt eredményesen és harmonikusan, akkor tapasztalhatják meg, hogy a jól működő csoportok többet érnek, mint az őket alkotó egyének együttese ( $1 + 1 > 2$ ) (Eddy, 2016).

Az együttműködést tehát tanítani és folyamatosan fejleszteni kell (Luptáková és Antala, 2017; Riebe és mtsai., 2016, Kagan és Kagan, 2009).

### 8.1.1. A páralakítás és a csoportképzés

Az együttműködés legkisebb egységei a tanulópár és a csoport. Akár párokat, akár csoportokat hozunk létre, számtalan lehetőség adódik.

Önkéntes választás: párok és különböző létszámú csoportok is alakulhatnak a tanulók választása alapján. Akkor érdemes élni ezzel a csoportképzési fajtával, ha a feladat szempontjából lényegtelen a képesség- vagy tudásszint, hiszen valószínű, hogy nagyon nagy különbségek is lehetnek a párok, csoportok tagjai között. Előnye, hogy az egymást kedvelő tagok könnyebben kéri és jobban elfogadják egymástól a segítséget, eleve hajlanak a közös tevékenységre, a megegyezésre és egymás támogatására. Hátránya, hogy a tanulócsoporthoz perifériára szorult tanulók számára a szituáció negatív élmény lehet.

Elképzelhető változatok:

- Álljatok párba!
- Alkossatok 3 (4, 5 stb.) fős csapatokat!

*Véletlenszerű megoldások:* Általában akkor alkalmazzuk, amikor csak a két fő, illetve a meghatározott csoportlétszám lényeges. Előnye, hogy mindig új tanulói összetételben ad lehetőséget az együttműködés gyakorlására. Lehet praktikus gyors, vagy más változatai ismerkedésre, barátkozásra is alkalmas nyújtanak.

Elképzelhető változatok:

- külső jegyek vagy ruházat alapján (pl. egy kék és egy barna szemű; azonos/különböző színű pólósok; egy hosszú és egy rövid hajú);
- tanulóhoz köthető adatok alapján (pl. azonos/különböző hónapban születettek; azonos/különböző kezdőbetűs nevek; van testvéred / nincs testvéred);
- egyéb véletlenszerű megoldások (pl. a kikészített labdából mindenki tetszés szerint választ – különböző labdások álljanak párba, csoportba; húzzatok egy kártyát! – az egyforma jelűek alkotnak egy-egy csoportot; a terembe lépés sorrendjében adok számokat – az egyforma számok kerülnek párba, csoportba; a bemelegítés eszköze a karika – azonos színűek álljanak egy csoportba / különböző színű karikások álljanak párba).

*Tudatos csoportalakítási megoldások:* Sok esetben fontos, hogy homogén vagy éppen heterogén összetételű párok, csoportok jöjjenek létre. Az összetételről a feladat és a célok ismeretében tudunk dönteni. A kooperatív tanulás a heterogén csapatokat preferálja (Kagan és Kagan, 2009), ami a mozgásos feladatokban is lehet előnyös, ahogy a mozgástanulás más szituációi inkább homogén csoportokban hatékonyabbak.

Elképzelhető változatok:

- tanári döntéssel (pl. név szerinti kijelöléssel; előre összeállított csoportnévsor elhelyezésével a falon/táblán/padon, vagy konkrétan a csoport munkahelyén);
- tanári és tanulói döntéssel [pl. először tanári kijelöléssel négy nívócsoportba (kiváló/ jó/közepes/gyenge) osztjuk a tanulókat, aztán – homogén csoportok alakítása: a tanulók a nívócsoporton belül szabadon alkotnak párokat/csoportokat; heterogén csoportok alakítása: a tanulók kiváló–jó, illetve közepes–gyenge párba rendeződnek, majd a párok választanak párt a másik csoportból (Kagan és Kagan, 2009)];
- tanulói döntéssel [pl. A tanár a feladat szempontja szerinti legjobbakat kiválasztja, és megbeszéli velük, hogy vegyes összetételű csoportok alakí-

tása a cél. A csapatkapitányok elsőként egy gyengének minősülő tanulót hívnak meg (konkrétan odalépve és felkérve a tanulót) csapattagnak. A következő tanulót együtt, majd a negyedik tagot harmasban választják ki (Kagan és Kagan, 2009)].

Az együttes munka tanulását legegyszerűbb a legkisebb egységben, párokban kezdeni. Csoportok esetében az ideális létszám a négy fő, mert a legtöbb (hatféle) pár képzésére ad lehetőséget, ami a gyakorlat szerint a csoporttevékenység legkisebb működési egysége. Természetesen 3–5 tanuló is tud jól együtt dolgozni, ha az osztálylétszám ezt teszi lehetővé. Jó, ha a párok vagy csoportok hosszabb ideig (3–4 tanóra) dolgoznak együtt, mert beleszokhatnak a közös munkába és előrehaladhatnak az együttműködési készség fejlődésében. Ugyanakkor ajánlott a csoportok, párok rendszeres váltogatása is.

### 8.1.2. Alapszabályok

A kooperatív csoportmunkát Riebe (Riebe és mtsai., 2016) két vagy több tanuló hivatalos együttműködésének definiálja, akik egymástól kölcsönösen függve, személyes elszámoltathatósággal dolgoznak egy közös cél eléréseért. A csoportokon belüli együttműködés és az osztályközösségben párhuzamosan dolgozó csoportok munkája – bármilyen tantárgyi környezetben – csak bizonyos szabályok betartása mellett működhet hatékonyan. Az alapszabályok részben elviek (célok és felelőségek), részben gyakorlati jelentőségük van (munkaszabályok).

Minden, a tanmenet szerint éppen sorra kerülő „szóló” testnevelésórának, vagy éppen egy öthetes projekTESi-nek is megvannak az egész osztályra vonatkozó céljai, amelyek eléréseért a tanulók csoportmunkában is dolgozhatnak. A csoportcélok az osztálycél részei, amelyek eléréseért felelősek. A csoportok munkája vagy párhuzamosan azonos, vagy a csoportok tevékenységükkel kiegészítői és nem riválisai egymásnak. Ez az alapelv könnyen érzékelhetővé tehető a csoport- és osztályértékelés rendszerével, amely a pozitív megerősítésre épít.

Például osztályünnep (megvalósítási lehetősége pl. a következő óra tartalmába a tanulók által választott mozgás/játék is bekerül), ha minden csoport eléri az adott (minimum) célt, vagy ha az osztály a csoportpontokkal eléri az x pontot (tehát nem kell minden csoportnak azonos pontot elérni).

A munkaszabályokkal az aktív tanulás hatékonyságát növelhetjük. Egyrészt azt szeretnénk elérni, hogy a csoportmunka valóban a tanulók egymást támogató és egymásra támaszkodó kreatív feladatmegoldása legyen. Bármilyen probléma esetén a csoporton belül keressék a megoldást, aztán más csoportokban, és csak végül forduljanak a tanárhoz (aki irányító kérdéseivel segítsen a megoldás megtalálásában).

Másrészt az is célunk, hogy a párhuzamos interakciók és az együttműködés természetes megbeszélések munkazaja elfogadható szinten maradjon. Javasolt valamilyen csöndjel bevezetése (pl. felemelt kéz, amire reagálva mindenki szintén magastartásba emeli a karját, elhallgat, és a tanárra figyel). A munkaszabá-

lyok bevezetésekor és betartásában is jó módszer a pozitív megerősítés, amely segíthet a szabályok és követendő viselkedésminták felismerésében. A tanár a hatékonyan és fegyelmezetten dolgozó csoportot tün-

tesse ki odafigyelésével és elismerésével, hogy egyértelművé váljon: a jó munkával lehet a tanári figyelmet megszerezni.

## ÍGY DOLGOZZ CSOPORTFELADATBAN!



20. ábra: Együttműködés a csoportban

### 8.1.3. A hatékony együttműködés tanulási lépései

A hatékony együttműködés sok apró, tanulható elem-ből áll. Célzottan ezek gyakorlására is kialakíthatunk mozgásfeladatokat. Itt kezdetben a tanulásszervezésnek – azaz a tanárnak – kiemelkedő szerepe van. Meghatározott keretek és következetes visszajelzések biztosításával érhető el, hogy a csoport energiái a cél érdekében hasznosuljanak, megvalósulhasson az együttműködés. Általános alapelv, hogy a feladat-meghatározás legyen konkrét, a „mit kell

csinálni?” kérdésre adjunk egyértelmű választ. A tapasztalatok szerint szervezetlen csoportban a tagok – elsősorban a jobb képességűek – átváltanak egyéni munkára (Kirby, 2011).

Gondolkodásunk vezető motívuma, hogy megállapítjuk a tanulási célt, kiválasztjuk a hatékony módszert, és megtöltjük a profilunknak megfelelő (tehát mozgásos) tartalommal.



## CÉL 1.: EGYENLŐ LEHETŐSÉGEK, EGYENLŐ RÉSZVÉTEL

A hatékony csapatmunka jellemzője, hogy az együttműködő tagok mindegyike hozzá akar tenni a közös teljesítményhez, és képességeitől vagy „erőszakosságától”

### Példák egyenlő részvételt biztosító mozgásos feladatokra

*Gyűjtési, tárgyalási, problémamegoldási feladatokban alkalmazható technikák.* Akár mozgásfeladatok megfigyelése, akár mozgásmegoldások gyűjtése, akár az egyetlen jó mozgásmegoldás megegyezéssel megtalálása a cél, több technikát alkalmazhatunk. A példákat négyfős csoportra vetítjük ki.

*Csak egyet, sorban.* A tanulók fejenként egy dolgot mondhatnak, mutathatnak be körönként, sorban (beszélő korongok, Kagan és Kagan, 2009). Pl.: Gyűjtsetek kötélhajtás-variációkat! Figyeljétek meg a láb és a kar helyzetét!

*Ismételd és egészítsd ki!* Az első csapattag által mutatott mozgásmegoldást a következő megismétli, és egy további mozdulattal bővíti (indiánbeszélgetés, Kagan és Kagan, 2009). Pl. gimnasztikai elemek.

*Összefoglalás, ismételés.* A feltett kérdésre először

függetlenül valóban „szóhoz is jut”. A cél a mindenki számára jó hangulatú tanulást biztosító, összehangolt erőfeszítés. Azaz nem a patikamérlegen mért, hanem inkább az egymást kölcsönösen támogató, mindenkinek – akár hendikeppel – lehetőséget nyújtó egyenlőség.

mindenki egyénileg keresi a választ/mozgásmegoldást, aztán párban megbeszélnek, majd a párok a közösen jónak tartott megoldásukat osztják meg a csapat másik párjával (háromlépcsős interjú, Kagan és Kagan, 2009). Pl. Hogyan kell letámaszkodni fejjálláskor? *Dermedj-olvadj!* Terpeszfogó változat. Bárki megérintheti társát (dermedj!), aki ekkor terpeszállásban mozdulatlanra merevedik. A mozgásban lévők dermesztés melletti másik lehetősége, hogy a terpeszállásban állók lába alatt átbújva felolvasztják (olvadj!) őket.

*Pontszerző változatok:* Négyfős csapatok játszanak egymás ellen.

A csapatoknak úgy kell elérniük a 20 pontot, hogy minden csapattagnak 5-ször kell labdába érnie.

Esélyegyenlőséget biztosító (hendikep) változat: A csapatok úgy gyűjthetik össze a 20 pontot, hogy a megjelölt csapattag érintései dupla pontot érnek.

## CÉL 2.: ODAFIGYELÜNK EGYMÁSRA

A tagok meghallgatják, megfigyelik egymást, azaz odafigyelen dolgoznak együtt. A testnevelésben az egymásra valódi együttműködési felelősséget hárító páros (pl. egymásnak háttal összetámaszkodva guggolás-

ból felállás) és csoportos gyakorlatokat (pl. tányér), vagy a gúlaépítés gyakorlatait mindannyian használjuk. A testnevelési játékok és a sportjátékok is gyakorlatilag erről szólnak. Továbbgondolt változataikkal ráerősíthetünk az együttműködés-fejlesztő hatásra.

### Példák az egymásra figyelés mozgásos feladataira

*Töltsük ki a teret!* A tanulók szabadon haladnak (futás, galoppszökdelés, indiánszökdelés stb.) a térben. Jelre a játékvezető (akár tanuló is lehet!) által behatárolt terület (egész terem, fél terem hosszában stb.) kell – meghatározott testhelyzetbe helyezkedve – egyenletesen kitölteniük.

*A Nap és az árnyék.* A tanulók egymás előtt állnak. Az elől álló tanuló (Nap) különböző irányokba, sebességgel, mozgásformával halad, amit az árnyékának –

a köztük lévő távolság megtartásával – követnie kell. Négyen. A tanulók (8–12 fő) körben ülnek. Az alapjátékban tetszés szerint bárki, bármikor felállhat (maximum öt másodpercre). A cél, hogy mindig pontosan négy tanuló álljon. Bármilyen mozdulattal játszható, aminek a végrehajtása közben látják egymást a tanulók. *Alakzatok.* 6–10 tanuló kézfogással, a fogás elengedése nélkül különböző alakzatokat formál. Az alakzatokat történetbe illesztve is váltogathatjuk (...amikor a labda elgurult és megpattant egy téglán...).

Változata: a tanulók óramutatóként jelzik az időváltást (2.20; 3.40 stb.). A nagyobb mozgásterhelés érdekében az alakzatokat a tornaterem vagy sportpálya egymástól távoli sarkaiban is létrehozhatjuk.

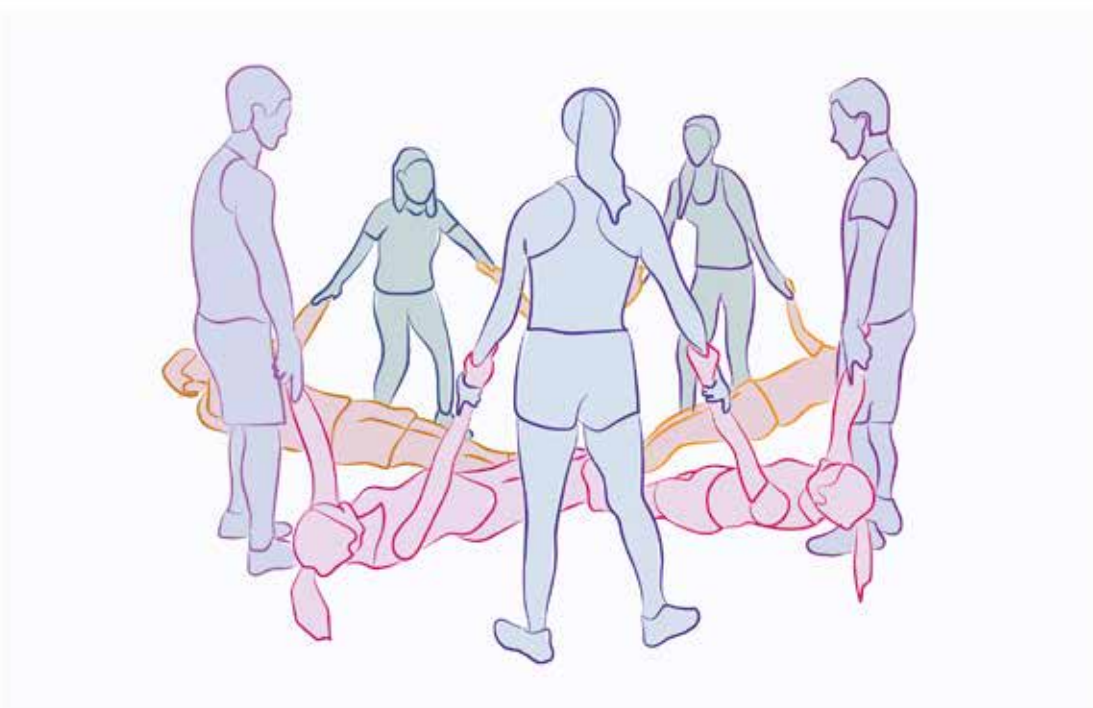
*Csomók.* 8–10 tanuló szűk arckörben úgy helyezkedik el, hogy mindenki két másik tanuló kezét fogja. Közvetlen szomszéd kezét nem lehet fogni. A feladat a „kézcsomó” kibontása.

*Fordítsuk meg!* 8–10 tanuló egy polifoamon áll. Úgy kell megfordítaniuk a polifoamot, hogy nem léphetnek le róla.

*Kotlás és a kánya.* A mindenki által ismert játék az egymásra figyelés és az együttmozgás kitűnő feladata.

*Mentőcsónak.* A tanulók (testmérettől függően annyian, hogy a pad „tele” legyen) oszlopban állnak egy-egy tornapadon. Anélkül, hogy a krokodiloktól hemzsegő Nílusba lépnének/esnének, különböző szempontok (magasság, születési hónap, keresztnév ábécésorrendben stb.) szerint kell rendeződniük.

*Labda a ház!* A „házas fogók” együttműködésre alapuló változata. A labdát birtokló tanulót nem lehet megfogni, a labdát az éppen veszélyben lévőeknek kell passzolni. Ezért a menekülő és a labdás tanulóknak – akik így kockázatot vállalnak – egymás felé érdemes futni, miközben a fogót is szemmel tartják. Egy 20 fős osztályban 2-3 labdával érdemes játszani.



21. ábra: A Tányér nevű formációs gyakorlat

### CÉL 3.: DOLGOZZUNK SZERVEZETTEN!

A csoporton belüli feladatmegosztást a szerepek kijelölésével, illetve a szerepeknek megfelelő magatartás megtanításával, gyakorlásával érdemes kezdeni.

A szerepek konkrétá teszik az egyes csapatrésztvevők feladatát, ezáltal megkönnyítik a feladatra való koncentrációt. Természetesen tisztázni kell, hogy az egyes szereplőknek mi a feladatuk, amit osztály-

szinten modellezéssel, példamondatokkal tudunk megtenni. A gyakorlás során a csoport- és tanulói szinten adott tanári visszajelzések megerősítik a sikeres szerepellátást, illetve rávezethetnek a hatékonyabb megoldások megtalálására (pl. *Hogyan tudnál jobban...?; Ebben a helyzetben mi volna a jobb megoldás?*). A szerepek a csoporton belüli munkamegosztást és az egyenlő részvételt szolgálják, tehát mindenkinek kell szerepet kapnia.

**Szerepek:**

**Csapatkapitány:** Feladata a csoport összetartása, valamennyi tag aktivizálása. Bátorít, dicsér és gondoskodik arról, hogy mindenki tegye a dolgát.

**Edző:** A csoportfeladat tartalmi megvalósításáért felel. Vagy maga adja meg (a rendelkezésére álló segédanyagok segítségével), vagy irányítja a részfeladatok elvégzését.

**Szerfelelős:** Feladata a szükséges eszközök, szerek gyakorlóhelyre juttatása és az elpakolás is. Természetesen kérheti társai segítségét is.

**Játékvezető:** Gondoskodik a szabályok betartásáról.

**Riporter:** Feladata a „lecke” (mit tanultunk?) és a csoportos tanulási folyamat (hogyan ment az együttműködés?) lényegének vagy legfontosabb, megjegyzendő részleteinek összefoglalása. Tevékenysége sokat tehet a szaknyelvi szókincs bővítéséért.

**Jegyző:** Feladata a csoport feladat- vagy ellenőrző lapjának vezetése.

Kezdetben jó, ha a tanulók választhatják ki a számukra testhezillő(nak tűnő) szerepet. Az egyes szerepek más lehetőségeket biztosítanak a különböző készségek (együttműködési készség, kreativitás, problémamegoldás, vezetői készségek stb.) gyakorlására. Fontos, hogy a tanulók megismerjék saját készség-szintjüket az adott szerepben megfigyelhető viselkedés szempontjából (pl. *edzőként*: Érthetően tudtam elmagyarázni a feladatot?; *csapatkapitányként*: Bátorítottam azt, akinek arra volt szüksége?), és ezek alapján egyéni tanulási célokat tervezhessenek és ismételten kipróbálhassák magukat a szerepben. Célszerű, ha tanóránként csak egy szempontra fókuszálnak. Praktikus és „mozgásbarát” segítséget nyújthat ebben a szempontrendszer is tartalmazó szerepbemutató ábra (22. ábra), amit a csoportok rendelkezésére bocsátunk, vagy elhelyezhető a tornaterem falán is.



22. ábra: Csoporton belüli szerepek

Ugyanakkor ösztönözni kell a tanulókat, hogy idővel különböző szerepköröket vállaljanak. Erre azért is van szükség, mert a tapasztalatok szerint a tanulói együttműködési tevékenységek zöme az adott órán csak az adott szerep szerinti (Lai és mtsai.2017). A tanulás-szervezési mód rendszeres alkalmazása során a szerepeket rotáltatjuk.

#### CÉL 4.: TANULJUK, HOGY CSAPAT VAGYUNK

A fejezet arra a tényre épül, hogy a diákok tapasztalatai a csoportos munka során nem ugyanazok, mint a diákok együttműködési készségeinek gyakorlása. A valódi csapatmunkát fejlesztő gyakorlat azt jelenti,

hogy észreveszed, hogy a közös munkában mit csinálsz rosszul, és jobb stratégiákat dolgozol ki. A testnevelésben hatékony csoportszintű együttműködés rutinja a megértés – gyakorlás – értékelés hármásában, diszciplináris tartalomba integrálva építhető fel (Kirby, 2011).

A testnevelésórai feladatok irányulhatnak gyűjtésre, megbeszélésen keresztüli konszenzusra, illetve problémamegoldásra. A feladatok, fajtájuktól függően, a csapaton belüli együttműködés különböző szintjét igénylik. Ennek megfelelően csak a fejleszteni kívánt együttműködési típust *valóban* igénylő feladattal érhető el eredmény.

Az együttműködés szintje	Feladattípus	Kiemelt szempont	Példa
Az információk megosztása vagy összehasonlítása.	<b>1. gyűjtési</b> megfigyelés, ötletgyűjtés, meghatározás  <i>Alacsony kölcsönös függőség</i>	minden csapattag kapjon lehetőséget (lásd a 7.1.3. fejezet elején)	A négyfős csapatoknak 10 db 4 ütemű szökdelőgyakorlatot kell összegyűjteni. Fejenként minimum kettőt.
A különbségek vagy ellentmondások, a nézeteltérések beazonosítása és tisztázása. Konstruktív kommunikáció.	<b>2. tárgyalási</b> a kérdések megvitatása, kérdezés, érvelés, magyarázat  <i>Mérsékelt fokú egymásrautaltság</i>	a tárgyalási kultúra javítása: odafigyelés, jó kérdés/válasz, dicséret, biztatás	A „kézen átfordulás oldalra” technikáját bemutatás segítségével tanuljuk. A csapat mind a 4 tagja a neki kiosztott megfigyelési szempont alapján (pl. a kilépés távolsága; a kéztámaszok ideje; az erőközlés stb.) gyűjti a technikai kulcspontokat, majd megosztja a többiekkel. A megfigyelték szerint gyakorolnak. A gyakorlást csoportmegbeszélés követi (a részterületek „szakértőitől” lehet kérdezni, érvelhetnek, magyarázhatnak), majd kitöltik a mozgássort is bemutató ellenőrzőlapot.

Az együttműködés szintje	Feladattípus	Kiemelt szempont	Példa
Kompromisszumra épülő megoldáskeresés.	<b>3. problémamegoldási</b>	nem egymással kell vitázni, hanem az ötleteket mérlegelni	A csapatok feladatkártyán megkapják, hogy melyik testrészt milyen képességfejlesztési programot kell tervezniük. Pl. láb, gyorsító, 5 állomás, tetszőleges szerekekkel. A kártyájuk iránymutató javaslatokat is tartalmaz. A feladatokat meg kell tervezniük, a tervezett edzésprogramjukat meg kell valósítaniuk. A tapasztalatok összegzése után korrekciós tervet kell készíteniük.
A közös megállapodás során létrehozott új ötletek, megoldások érvényesítése, tesztelése.		a szervezési és együttműködési készség fejlesztése (arányos és szükséges gyakorlati lehetőség)	
Az újonnan épített tudás alkalmazása, megerősítése.		felelős részvétel – vállalkozz önként!  bizalmi együttműködés – bátran kérdezz, kérj; vedd észre, ha segítség kell; köszönd meg; dicséridj	
	<i>Magas szintű kölcsönös függőség</i>		

6. táblázat: Feladatok az együttműködés különböző szintjein (Gunawardena és mtsai., 1997 – az együttműködés szintjei –, valamint Lai és mtsai., 2017 – feladattípusok – alapján).

Minden feladattípus esetében fontos, hogy egyértelmű legyen a feladat (ami itt konkrétan az együttműködés fejlesztésére irányul), és a feladatvégzéssel egyidejűleg, majd a feladat befejezése után is értékeljünk.

*Előkészítés:* Nyilvánítsuk ki, hogy most az együttműködési készségben való fejlődés a lényeg. Beszéljünk az egyéni (csinálom, ahogy tudom) és a csapatmunka (minden tag munkájának és véleményének összességére az eredmény, amihez összedolgozhatunk, de szükség lehet egyesek felkarolására is) különbségeiről. Alkosunk (bízzuk a tanulókra!) csapatmunkaszabályokat (pl. az elvállalt feladatok teljesítése, a határidők betartása, az esetleges szankciók).

*Közben:* A munkafolyamat része a rendszeres visszajelzés (egymástól, tanártól). Biztassuk a tanulókat, hogy az együttműködéssel kapcsolatban is fejezzék ki véleményüket, természetesen kulturált formában. A tanári munkakövetés [a csoportok munkájának megfigyelése, az egyes tanulók támogatása, instruálás a munkában való időarányos előrehaladásra (pl. lezárására – összefoglalásra stb.)] lehetőséget teremt a testnevelőtanároknak is a hagyományostól eltérő, mentori, facilitátori szerep gyakorlására. Idézzük fel, hogy

a tanári tevékenység célja nem a problémamegoldás a tanulók helyett, hanem segítségnyújtás abban, hogy a tanulók maguk találják meg a közös, jó megoldásokat.

*Utána:* Foglaljuk össze csoportonként, hogy az együttműködés szempontjából mi volt jó és mi nem, illetve kérjük a tanulókat, hogy fogalmazzák meg, hogyan lehetne legközelebb jobban csinálni. Ez abban az esetben is fontos, ha a csapat ugyanebben az összetételben nem működik együtt újra, mert a verbalizáció segíti a hallgatók elméjében a jól működő csapat és a rosszul teljesítő csapat közötti különbség megszilárdulását, növelve annak valószínűségét, hogy ezt a tudást a jövőbeni csapatmunkában már hasznosítják (Riebe és mtsai., 2016). A csapatok párhuzamos interakciókban, egy-egy értékelő lapon értékelhetik önmagukat a legidőhatékonyabban (csoportértékelő lapra példák az 6.3.2. fejezetben találhatóak). Érdemes alkalmanként osztályszinten is meghallgatni, hogy a csapatok a csapatmunkára vonatkozóan mit tartanak erősségüknek, vagy éppen miben fejlődtek leginkább.

Az egyedi feedback – a saját készségszint átgondolása, illetve az együttműködő társak értékelése – is a tanulási folyamat fontos része. Ehhez lehet ugyanazt

az értékelő lapot (23. ábra) használni (a saját vagy az értékelt nevének feltüntetésével), hogy a tanulók önmagukról alkotott képe egyszerűen összevethető legyen társaik véleményével. Az együttműködési készséget fejlesztő órák lezárásakor az önértékelésben minden tanuló vegyen részt. A társértékelésre több változatot is alkalmazhatunk: 1) a hatfős csapat minden tagja értékeli a kiválasztott tanulót; 2) a 2-3 kiválasztott tanulóról 2-2 társuk tölt ki értékelő lapot.

Bár időigényes, de jó, ha az értékelt tanuló(k)nak van alkalma reflektálni a kapott értékelésekre (pl. ezt és ezt tanultam belőle). Használhatunk olyan értékelő lapot is, amely alkalmas az együttműködési készség fejlődését óráról-órára bemutatni. Az értékelés minden formájára biztosítsunk megfelelő időt, ezzel is éreztetni tudjuk, hogy jó és előremutató dolog konstruktív visszajelzést adni és kapni is.

<b>ÖNÉRTÉKELŐ LAP</b>		Nevem: .....				
<b>TÁRSÉRTÉKELŐ LAP</b>		Társam neve: .....				
Folyamatos odafigyelés a többiekre		1	2	3	4	5
Bekapcsolódás a közös munkába		1	2	3	4	5
Bátorító és korrekt véleménynyilvánítás, dicséret		1	2	3	4	5
Önkéntes segítségadás		1	2	3	4	5
Egymás ötleteinek elfogadása, továbbépítése		1	2	3	4	5
Önálló feladatvállalás		1	2	3	4	5
A saját feladat felelős elvégzése		1	2	3	4	5

<b>ÖNÉRTÉKELŐ LAP</b>		Nevem: .....					
<b>Jelöld X-szel azt a szintet, ahogy a csapatban dolgoztál!</b>		Dátum	4. szint	3. szint	2. szint	1. szint	0. szint
<p><b>4. szint:</b> Motiváltan, együttműködően dolgoztam, a feladataimat elvégeztem, segítettem a csapattársaimat.</p> <p><b>3. szint:</b> Motiváltan, együttműködően dolgoztam, a feladataimat elvégeztem.</p> <p><b>2. szint:</b> Együttműködően dolgoztam, a feladataimat elvégeztem.</p> <p><b>1. szint:</b> Együttműködően dolgoztam.</p> <p><b>0. szint:</b> Nem működtem együtt.</p>							

## TÁRSÉRTÉKELŐ LAP

Írd be az együttműködési szintet, és indokold meg, miért így gondolod!

Dátum: .....

	Név	Szint	Indoklás
<b>4. szint:</b> Motiváltan, együttműködően dolgozott, a feladatait elvégezte, segítette a csapattársait.			
<b>3. szint:</b> Motiváltan, együttműködően dolgozott, a feladatait elvégezte.			
<b>2. szint:</b> Együttműködően dolgozott, a feladatait elvégezte.			
<b>1. szint:</b> Együttműködően dolgozott.			
<b>0. szint:</b> Nem működött együtt.			

23. ábra: „Ön- és társértékelő lap” – példák, amikor az együttműködési készség fejlesztése az óra célja

## 8.2. Tanulás nyílt végű feladatokkal – kezdeményszőkészség és problémamegoldás

A projektTESi egyik fontos jellemzője, hogy a tanulási tartalmak, a tevékenységek, a feladatok és gyakorlatok forrása nem egyedülként a testnevelőtanár, hanem a tanulók is aktívan bekapcsolódnak a tartalomtervezésbe. A tanulóktól tehát önállóságot, kezdeményszőkészséget, alkotó aktivitást, az eddig tanultak kombinálását és újszerű összekapcsolását, valamint önálló tudásépítést várunk el. Ez a fajta tanulási stratégia a klasszikus testnevelésben nem általános, a helyzet a tanulók számára szokatlan. Kisebb lépésekben érdemes rávezetni tanulóinkat az önálló, alkotó tanórai részvételre.

A legtöbb konkrét feladat-meghatározásunkat kiadhatjuk tudatos tanulásra készítő formában is. Adjunk egyértelmű instrukciókat arra vonatkozóan, hogy mi a feladat, mit is kell tenni. Gondolatmenetünknek az „alkossunk”, „gondoljuk tovább” és a „fedezzük fel” jelmondatokat is ad-

hatnánk. A feladatok egyéni, pár- és csoportmunkában is elképzelhetők. Ha egyéni feladatokat párban vagy csoportban dolgozunk fel (ami gyakran biztosságot nyújtó vagy inspiráló környezetet teremt), fontos, hogy biztossítsunk egyéni gondolkodási, próbálgatási időt is. Visszajelzéseként több (4-6, vagy több) különböző megoldást emeljünk ki, ezzel is megerősítve, hogy „nincs egyetlen jó megoldás”, és ösztönözve az újszerű problémamegoldásra.

Megfelelő alkotói rutin megszerzése után a tanulók által létrehozott feladatok az összefoglalás, az ismétlés és a számonkérés eszközeivé is válhatnak.

A végtelen számú aktivizáló lehetőségéből néhányat hagyományos megoldású párjával együtt mutatunk be a 7. táblázatban.

Utasítás	Kezdeményezésre és önállóságra építő feladatok
Végezzetek 30 páros lábon szökdelést kötélhajtással előre!	Végezzetek 30 kötélhajtást előre úgy, hogy 4 áthajtásonként váltjátok a mozgásformát! Gyűjtsük össze a lehetséges mozgásformákat (az egyéni próbálkozás, gyakorlás UTÁN!).
Végezzétek el a következő szabadgyakorlatot: Kh.: terpeszállás, magastartás 1-2. ü.: karkörzés előre 2-szer; 3-4. ü.: törzshajlítás előre 2-szer talajérintéssel.	Végezzetek egy olyan 4 ütemű szabadgyakorlatot, amelyben karkörzés és törzshajlítás van! Végezzetek olyan szabadgyakorlatot, amelyben a törzshajlítás különféle síkokban történik! Az előző gyakorlatokat variáljátok más karmunkával! Az előző gyakorlatokat végezzétek el más ütembeosztással!
Guggoló távolugrás. Az elugráskor lendítétek előre a lendítő láb térdét, majd a levegőben zárjátok mellé az elugró lábat!	Guggolótávolugrás. Végezzetek 10 elugrást, váltogatva a lábtartást és a lábrendítés irányát az elugráskor és a repülő szakaszban is! Milyen lábrendítéssel/lábtartással a legjobb az ugrás?
Magas és mély labdavezetés. Labdavezetéssel futás indulj! 8 leütést magas, 8 leütést mély labdavezetéssel haladjatok!	Magas és mély labdavezetés. Csoportonként állítsatok össze egy akadálypályát a magas és a mély labdavezetés gyakorlására! Minden csoporttagnak legyen a pályában megvalósított ötlete! Bármilyen szert és eszközt használhattok.
Kidobó játék. Csapatban (4-4 fő), labdavezetés nélkül.	Kidobó játék. Csapatban (4-4 fő). Alkossatok a játékhoz saját szabályokat! Mutassátok be a játékváltozatokat a többi csapatnak! 4 fős csapatonként rotálva magyarázzátok el és tanítsátok meg az új ellenfélnek a játékokat!
6 állomásos köredzés, előírt feladatokkal.	6 állomásos köredzés. Csapatonként fogalmazzátok meg, hogy az állomásokat feladata milyen képesség fejlesztésére való! Tervezzetek az állomásra egy azonos hatású másik gyakorlatot! Végezzétek el a köredzést! Tegyetek fel egy kérdést az állomásotokkal kapcsolatban (papírra írva hagyjátok az állomáson)! Válaszoljátok meg a következő állomás kérdését!

7. táblázat: Feladatpárok tanári, illetve tanulói tervezéssel

## 8.3. Tantárgyon és iskolán kívüli programelemek

Szintén projektTESi-jellemző, hogy globális tananyag-feldolgozásra törekszik. Keresi a kapcsolatot más tantárgyak vagy éppen az iskolán kívüli élet kapcsolódó anyagával, eseményeivel. Erre is elő lehet készülni kisebb lépésekben, a hagyományos tananyag-feldolgozás keretein belül. Az ezzel járó tevékenységekben ajánljuk, hogy a testnevelőtanár csak a kitekintő gondolkodást elindító ötletgazda, vagy a dominósor első elemét megpöccintő indító játékos legyen, a továbbiakat bizzuk a tanulókra. Javasoljuk azért, mert hasonló rutint szeretnénk elérni a tantárgyközi, illetve iskolán kívüli programok projektTESin belüli szervezésekor is. Észszerű tehát eleve így

nyúlni az ilyen programelemekhez. Másrészt érdemes kihasználni minden lehetőséget, amely a tanulókat saját személyükben teszi érdekeltté. A személyes kapcsolatokra támaszkodás (a kapcsolódó tantárgy tanára a kedvencem; a nagynéném vezet a fitnesztermet; a nagypapám masszőr; az unokabátyám az NBI-es kosárcsapat játékosa; stb.), vagy a tanulók által befektetett szervezőmunka például mind ilyenek.

A tantárgyi kapcsolódások megtalálásához direkt segítséget nyújt a Kerettanterv minden tematikai egységénél megtalálható Kapcsolódási pontok rubrikája (24. ábra).



Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Atlétika jellegű feladatok	Órakeret 40 óra
<b>Ismeretek/fejlesztési követelmények</b>		<b>Kapcsolódási pontok</b>
<b>MOZGÁSMŰVELTSÉG</b> Futások, rajtok <i>A képességfejlesztés gyakorlatai</i> Az 5-8. osztályban végzett futóiskolai feladatok gyorsabban, erősebben és tudatosabban. Futóiskolai és futófeladatok bemutatás nélküli végrehajtása. Iramfutások. Aerob állóképesség fejlesztése, a kitartó futás távjának további növelésével, az önismeretre, a korábbi tapasztalatokra építve, a távnak megfelelő egyéni iram kialakításával. Akadályok felett 5–4–3 lépéses ritmusfutások könnyített magasságon és távolságon. Tartós és résztávos állóképesség-fejlesztő módszerek gyakorlása. <i>A sportági technika gyakorlása</i> Futások 30-60 m-en. A térdelőrajt szabályos végrehajtása a rövid és		<i>Ének-zene:</i> ritmusgyakorlatok.  <i>Biológia-egészségtan:</i> aerob, anaerob energia-nyerés, szénhidrátok, zsírok bontása, <u>hipoxia</u> , <u>VO<sub>2</sub> max.</u> , állóképesség, erő, gyorsaság.  <i>Földrajz:</i>

24. ábra: Részlet a testnevelés tantárgy kerettantervéből (9–10. évfolyam)

Ezek a kapcsolódások megvalósulhatnak az érintett tárgy óráján (pl. az adott tanárt felkéri a tanulók a témakörrel való – akár soron kívüli – foglalkozásra), vagy testnevelésórai bemutatóval, rövid kiselőadással, amire a vállalkozó tanulók felkészülnek. Elképzelhető gyűjtési feladat formájában is, amelyet tablókon mutathatnak be, de akár az osztály közös webfelületén is megoszthatnak egymással a tanulók.

#### Példaszituáció

9. évfolyam, tematikai egység: Torna jellegű feladatok és táncos mozgásformák. *Tananyag:* Szertorna, kelepfellendülés, kelepforgás. *Lehetséges tantárgyi kapcsolódás:* Fizika.

Tanultatok a forgatónyomatékról? Hogyan is működik? Senkinek nem jut eszébe? Pedig azt mondod Karcsi, Béla bácsival kísérleteztetek is? Utána kellene járni! Karcsi, mit gondolsz?

Példák tantárgyi kapcsolódásokra:

- 1–2. évfolyam: Természetes mozgásformák a vízbiztonságot kialakító és úszógyakorlatokban. *Környezetismeret:* a víz.
- 5–8. évfolyam: Úszás és úszó jellegű feladatok. *Természetismeret:* a) kísérletek a víz tulajdonságaival: közegellenállás, felhajtóerő; b) víz és vízszennyezés; c) személyi higiénia, testápolás.

- bármely évfolyam: Atlétikai jellegű feladatok. *Informatika:* táblázatkezelési, adatelemzési, adatábrázolási feladatok saját mért adatokkal.
- bármely évfolyam: Alternatív környezetben űzhető sportok: tájfutás. *Természetismeret:* a) időjárás ismeretek; b) térképhasználat; c) környezetvédelem.
- bármely évfolyam: Önvédelmi és küzdőfeladatok. *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:* keleti kultúrák.
- 9–12. évfolyam: Sportjátékok: labdarúgás. *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:* a 60-as évek és az Aranycsapat.
- 9–12. évfolyam: Torna jellegű feladatok és táncos mozgásformák. *Biológia-egészségtan:* elsősegélynyújtás. *Földrajz:* Magyarország tájegységei.
- 9–12. évfolyam: Egészségkultúra – prevenció. *Biológia-egészségtan:* a) tartáshibák, gerincferdülés; b) testi-lelki egészség.

A projektESi elve, hogy tartalmában és a szervezésben is az egyszerűsége törekszik. Arra, hogy a tanítási stratégia ne kívánjon a hagyományos módszerekhez képest olyan mértékű extra munkabefektetést – elsősorban a testnevelőtanár részéről –, amely inkább elriaszt, mintsem vonzóvá teszi „mindennapos” alkalmazását. Tevékenységei a legnagyobb százalékban a szokásos iskolai színtereken, a testnevelésórákon és

az egyéb rendszeres iskolai sportolási alkalmakon zajlanak. Ugyanakkor a hagyományos oktatásban is előforduló, alkalmi iskolán kívüli programok erejét akár a sportolási aktivitás növelésében, akár az osztályközösség építésében minden pedagógus ismeri. Természetes, hogy az első „külsős” programokat a testnevelőtanár javasolja és – hiszen rengeteg sportkapcsolatunk van – mi is szervezzük meg. Később, a projekTESire való felkészülés folyamatában azonban jó, ha ezeket a programokat csak ösztönözzük. Valódi kitalálásuk és leszervezésük már a tanulók feladata legyen, amihez tanárként csak a szükséges mértékű segítséget adjuk. A programokat érdemes – és általában így is vetődnek fel – az éppen aktuális tananyaghoz (sportághoz) kötni. De természetesen a településen (vagy akár távolabb) elérhető alkalmi események (pl. Győrben a 2017-es Európai Ifjúsági Olimpiai Fesztivál) is mozgósíthatják a tanulókat. Akár tanítási időben, akár tanítási időn kívül veszünk részt iskolán kívüli programon, az igazgató és

a szülők beleegyezése szükséges, ahogy gondoskodni kell megfelelő számú kísérőről is (ehhez a szülők segítségét is kérhetjük).

Példák iskolán kívüli programokra:

- mérkőzslátogatás – bármilyen szintű bajnokságban, pl. a helyi labdarúgócsapatnál,
- versenylátogatás,
- edzslátogatás – pl. sportjáték, judo, sporttorna,
- fitneszközpontban/-teremben foglalkozáson való részvétel,
- atlétikai centrum látogatása és ott edzés,
- uszodagépház látogatása,
- testnevelésóra szabadtéri fitneszparkban,
- lőtéri foglalkozás,
- sportmúzeum/-gyűjtemény látogatása,
- testnevelésóra kalandparkban,
- túrák, kirándulások – gyalogos, kerékpáros, vízi,
- táborok.

## 8.4. Külsősök bevonása

Az iskola napi gyakorlatában az a megszokott, hogy a tantárgyi munka az osztály és a szaktanár együttműködésében valósul meg. Bizonyos tananyagok megismérését motiválóbba, izgalmasabbá teheti, ha a szokásos résztvevők körét – egy-egy tanóra vagy foglalkozás erejéig – bővíteni tudjuk.

Ez gyakran *iskolán belüli*, „magától kialakuló” szituáció – pl. az ének szakos kolléga tájfutó versenyző, aki örömmel besegít a tájfutás-foglalkozáson. Valószínűleg hobbitáncos, néptáncos vagy a küzdősportok valamelyik ágában otthonosan mozgó kolléga is van több iskolában. Hasonlóan természetes résztvevője lehet egy-egy testnevelésórának a védőnő is, akár a NETFIT-mérési időszakban vagy a táplálkozással, az egészségmagatartással, a testi-lelki egészséggel foglalkozó óráinkon. Tanulóink között is gyakran található egy-egy kevésbé ismert vagy elterjedt sportágot (pl. baranta, ritmikus gimnasztika) űző, vagy sportágukban jóval az iskolai

szint felett eredményes sportolók. A velük való alkalmi együtt sportolás is motiváló és könnyen szervezhető színfoltja lehet a testnevelésnek.

Az *iskolán kívüli* személyek közül a legtermészetesebb kapcsolatot tanulóink szüleivel és más családtagjaival építhetjük ki. Sportoló, esetleg edző szülők, testvérek gyakran maguk ajánlkoznak bemutatóra, vagy oktatási segítséget (pl. jégkorong, hiphoptánc, falmászás stb.) kínálnak. A sportoló családtagok alkalmi bekapcsolódása a testnevelésbe, az egészséges életmód népszerűsítésében is nagy jelentőségű. Saját vagy tanulóink ismerősei munkakörük vagy foglalkozásuk révén is érdekes alkalmi vendégei lehetnek tantárgyunknak (pl. sportmasszőr, dietetikus, kiemelkedő sporteseményt rendező sportklub vezetője, teniszütő-húrozó stb.).



# 09

## A PROJEKTESI

**Á**tgondoltuk a projektoktatás jelentőségét, jellemzőit, megismerkedtünk az oktatási projektek típusaival is. Beazonosítottuk a projektek elfogadott szakaszait, működését és ezeket szakterületünkre vonatkoztatva is elemeztük. Nemcsak elképzeltünk és feltérképeztünk egy, a napi testnevelési gyakorlatban egyszerűen alkalmazható projektrendszerű tanítási/tanulási stratégiát a projektTESit, hanem a stratégiát már alkalmazó testnevelő kollégák jóvoltából megvalósult projektTESiket is módunk volt bemutatni. Gondolkodtunk és beszéltünk a projektTESiben jellemző tanulói szemléletről és viselkedésről, valamint a tanári magatartásról és szerepről is. Itt elsősorban a tanulók gyakorlattá erősödő tapasztalására gondolunk, amivel hozzászoknak ahhoz, hogy a projektTESiben szabad, sőt kívánatos az aktív és kreatív részvétel. Ennek kialakítására felsorakoztattunk a hagyományos testnevelési gyakorlatba gond nélkül beilleszthető egyszerű, de a tanulói önállóságot és kooperatív együttműködést megkívánó és bátorító tanulásszervezési megoldásokat, mintegy előkészítve a projektTESit.

Nincs más hátra, próbáljuk ki!

A fejezet első része - a testnevelőtanár gondolkodására és munkájára koncentrálna - szeretne alapot adni egy „minimál” projektTESi elindításának. Csak alapot tud, hiszen a projekt meghatározó jellemzője, hogy végső tartalma tanári és tanulói közös tervezéssel alakul ki. Így csak tanári oldalról, a gyerekek nélkül, megtervezni nem tudjuk. Viszont a projektTESivel már dolgozó testnevelő tanárok minden tapasztalatát és praktikus tanácsát felhasználtuk a projektváz összeállításakor. A fejezet második részében a projektTESihez továbblépési ötleteket, gondolatokat sorakoztatunk fel.

És még egy figyelmeztetés! Senki ne lepődjön meg, ha első projektTESije a vártnál lendületesebbre, nagyobbra, „ütősebbre” sikerül: csak annyi történt, hogy ott voltak a tanulók is!

## 9.1. Az első alkalommal

### Példaszituáció

Március végén, a 8. osztály éppen aktuális testnevelési tananyagegységének vége felé a testnevelő tanár rápillant a következő témakörre a tanmenetében:

- *Atlétikai jellegű feladatok:* Tartós futás a táv és az intenzitás növelésével. Futás feladatokkal, akadályokkal, átfutás akadályok felett. A futás, a kocogás élettani jelentőségének ismerete.
- *Alternatív környezetben űzhető sportok:* kocogás – tartós futás a szabadban, tájfutás.
- *Labdarúgás:* Gyors támadásba felfejlődés és visszarendeződés. Egyből játék. A szervezet edzett-

ségének, fittségének növelése szabadtéren, különböző évszakokban és időjárási viszonyok közötti gyakorlással, mérkőzések játszásával. A tervezett idő: 3 hét.

Az első tanári gondolatok:

Egyre több órát tartunk a szabadban, még hűvös van – sok mozgás kell.

Április végére az ingafutással befejezzük a NETFIT-méréseket.

A gyerekek nem szeretik túlságosan a kitaró futásokat, mivel lehetne motiválni őket?

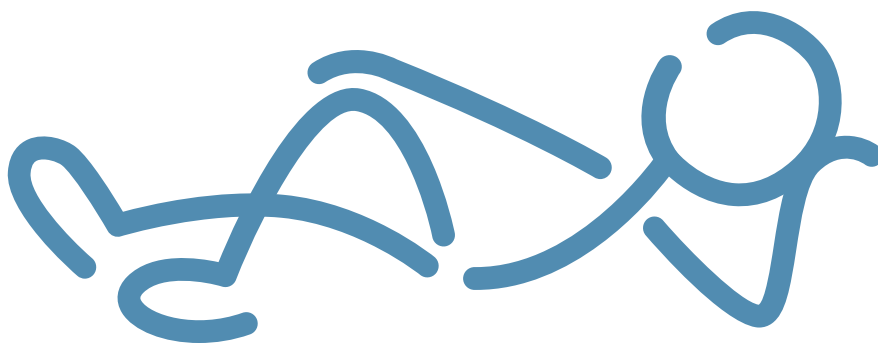
Legyen projekt: Forrest Gump!

### 9.1.1. A projekt-előkészítő szakasz

Tanári feladatok a projektindító óra előtt:

- *Döntés a célokról* – A projektTESi tartalmát tanulóinkkal közösen állítjuk össze. Ahhoz, hogy a tanmenethez igazodó tanulási eredményeket elérhessük (tekintsük ezeket a tartalom tanári részének), az ötletelés szakaszát a célok tudatában kell menedzselnünk:
  - előrelépés a NETFIT ingafutás teszt eredményeiben
  - tapasztalat és élményszerzés a tartós futás pozitív élettani hatásairól és közösségi élmény lehetőségeiről
  - ismerkedés a tájfutással, mint „élményfutási” lehetőséggel

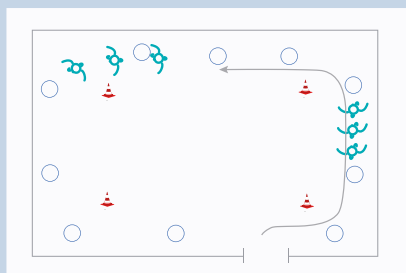
- *A segédeszközök biztosítása a projektindító órához* – A projektindítás akkor sikeres, ha azonnal felkeltjük a tanulók érdeklődését. Erre minden szokatlan vagy figyelemfelkeltő eszköz megfelelő:
  - 4 db különböző Forrest Gump-fotó (mind futós)
  - rövid videóanyag: <https://www.youtube.com/watch?v=4XXBsXikm7U>
- Tájékozódás a szerintünk szóba jöhető tantárgyat tanító kollégáknál (biológia és informatika) tantárgyaik aktuális tananyagáról.



A projektindító óra:

Óravázlat	
Műveltségterület	Testnevelés és sport
Tantárgy	Testnevelés
Osztály	8. b, 24 fő fiú
Dátum	04. 03.
Tematikus egység	Kitartó futás, tájékozódási futás, labdarúgás (egyből játék)
Az óra témája	A Forrest Gump projekt indítása
Az óra cél- és feladatrendszere	A tanulók érdeklődésének felkeltése a projekttéma iránt. Aktív ötletelés a projekt céljáról, eredményéről, a projekt tartalomról és a lebonyolításról.
Tantárgyi kapcsolatok	Biológia: a keringési és légzési rendszer Földrajz: térképek, térképjelek Informatika: webes keresés, futó applikációk
Eszközök	4 + 1 db Forrest Gump-kép különböző színű hátoldalakkal, A/4-es papírlapok, filctollak, gyurmaragasztó, mobiltelefon, projektor, laptop
Felhasznált források	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4XXBsXikm7U">https://www.youtube.com/watch?v=4XXBsXikm7U</a> <a href="http://cosmopolitan.hu/body_love/2015/03/14/az-5-legjobb-app-futashoz/">http://cosmopolitan.hu/body_love/2015/03/14/az-5-legjobb-app-futashoz/</a>

Idő	Az óra menete/ a pedagógus tevékenysége	A tanulók tevékenysége	Módszerek/ munkaformák	Eszközök
10 p	<p><i>Aktív órakezdés, ráhangolás.</i></p> <p>A terembe lépés előtt szabályismertetés: a csapatoknak együtt, oszlopban kell futniuk a bójákon kívüli körpályán, menetirányba. A terem szélén, 10 helyen 2-2 képdarab van elhelyezve (képpel felfelé). A csapatoknak úgy kell összegyűjteniük képük 6 db-ját, hogy a tanulók számsorrendjükben vehetnek fel képdarabot, körönként egyet és minden képdarab előtt a sorszámának megfelelő számú kört (1, 2, 3, 4, 5, 6 = 21) kell együtt lefussanak. Csak annál a képkupacnál kereshetnek, ahol nincs más csapat. A 6 db felszedése után a csapat helyén rakják össze a képet.</p>	<p>Az öltözőbe kifüggesztett lapon megnézik ki melyik csapat (kék, piros, zöld, sárga) tagja. csapaton belül beszámozzák magukat 1-től 6-ig.</p> <p>Egymást támogatva megkeresik saját képdarabjaikat (tanulónként egyet) és végül összeállítják azt.</p>	<p>az ismert (csapatrendszerű, gyűjtögetős) aktív órakezdés</p>	<p>csapatbeosztási lap; 4 Forrest Gump kép 6-6 db-ban 4 (körpályához) + 4 (csapathely jelöléshez) bója</p>



Idő	Az óra menete/ a pedagógus tevékenysége	A tanulók tevékenysége	Módszerek/ munkaformák	Eszközök
15 p	<p><i>Szabad ötletelés</i></p> <p>Minden, a Forrest Gump alapján kipattanó ötlet felírása lapokra és felragasztása a falra, a projektcím köré.</p> <p>A projektcélnak megfelelő rásegítés, a csendesebbek „helyzetbe hozása”, ha szükséges.</p> <p><i>Csoportosítás, projektcél kitűzése, szelektálás, a megtartott tevékenységek konkretizálása</i></p> <p>Az ötletek téma szerinti csoportosítása, válogatás, szelektálás.</p> <p>Észszerűségre vonatkozó irányítás, a megbeszélés moderálása.</p> <p>(Ajánlott: egy testnevelés órán kívüli program; 1-2 tantárgyi kapcsolat.)</p>	Egyénileg vagy egymással megbeszélve bemondják ötleteiket.	osztálymunka, mert először ötletelünk	A/4-es papírlapok, filctollak, gyurmaragasztó
10 p	<p><i>Projektterkép kialakítása</i></p> <p>A projekteredmény és a tevékenységek meghatározása, pontosítása.</p> <p>Tervezett témakörök: kitaró futás a szabadban, tájékozódási futás, ingafutás teszt (NETFIT®), futó applikációk használatának megismerése</p>	Vállalkozó tanuló(k) lefényképezi(k) az otthoni letisztázáshoz. Különböző feladatokra vállalkoznak a tanulók (pl. futó applikációk; pulzusz mérés – az állóképességfejlesztés biológiája; kapcsolatkeresés hobbyfutóklubbal; térképrajzolás tájékozódási futáshoz a parkban; Forrest Gump című film letöltése).	osztálymunka, pár- és csoport-megbeszélés	mobiltelefon
10 p	<p><i>A projektcél összefoglalása, a következő órai feladat rögzítése</i></p> <p>A Forrest Gump futásáról szóló filmrészlet levetítése.</p> <p>Következő óra: a NETFIT® ingafutás tesztjének bemeneti mérése – saját cél kitűzés, idő és feladatterv pontosítása</p>	tudatosítás, tervezés	osztálymunka egyéni munka	

## 9.1.2. A projektszakasz

A kezdő projekt nem akar túl nagyot markolni, a tervezett projektproduktum osztálykeretszintű. Kitzűzött célunk és ehhez igazítva a projekteredmény: eredménynövelés elérése a NETFIT® ingafutás tesztjében. A projektszakasz első és utolsó óráin is elvégezzük a tesztet. A tanulók egyénenként (privát!) összehasonlítják bemeneti eredményüket a NETFIT® sztenderdértékeivel, és kitzűzik saját céljaikat.

Az idő- és feladattervet a tanár készíti el saját tervei és a projektindító órán megbeszéltek szerint. A fő csomópontok a témaköröket érintik, hiszen az egészen konkrét tartalmak a folyamat során alakulhatnak ki. Az idő- és feladattervet az osztályban/tornateremben függesztjük ki. Jó, ha az előrehaladással kapcsolatos bejegyzéseket (pipa az elvégzéskor, megjegyzések) egy vállalkozó tanuló végzi (felelősségmegosztás).

FORREST GUMP PROJEKT					
Idő- és feladatterv					
Időszak	Tevékenység	Helyszín	Felelős	Szervezés	OK
04. 06.	bemeneti mérés	tornaterem	testnevelő tanár	személyes eredménylapok, NETFIT-hanganyag és -táblázatok	
04. 07–10.	pulzusmérési lehetőségek; az állóképességi pulzustartomány	tornaterem Gayer park	testnevelő tanár	stopper, okosórák és okostelefonok	
04. 10.	futó-applikációk (megismerés, letöltés)	infóterem	Karcsi + M. Béla tanár úr	okostelefonok, letöltőkábelek, bluetooth	
04. 13–18.	terepfutások, tájékoztató futás	Gayer park, Városliget, iskolaudvar	testnevelő tanár Zoli + Brúnó	sk. térképrajzok, tájfutó térképek	
04. 16.	Forrest Gump, filmvetítés	aula 16.30	M. Béla tanár úr	04. 10.: igazgatónőtől engedély – Peti; 04. 12.: Plakátok (3) – Mátyás + Milán; iskolahonlapra hirdetés elkészítése – Zorán	
04. 9. vagy 04. 14.	az aerob edzés élettani hatásai	osztályterem, biológia óra	G. Mária tanárnő	Lőrinc pontosítja a napot 14-éig	
04. 21–26.	kitartó futások pulzus- és útvonalkontrollal	Gayer park, Városliget, iskolaudvar	testnevelő tanár	tanulói változatok?	
04. 29.	kimeneti mérés; egyéni eredménylapok értékelése; projektzárás	tornaterem	testnevelő tanár, osztály	személyes eredménylapok, NETFIT-hanganyag és -táblázatok; „üzenőfal” felszerelése – Vilmos	

A teljes projektben vezető gondolat, hogy minden óra a Forrest Gump projekt egy darabja a kitűzött projektcél megvalósítása érdekében. Tehát gondolkodjunk folyamatban és ezt is kommunikáljuk. Ezt a tudatosítást, a munka és eredményeinek értelmezését tanulói eredményméréssel/megállapítással (pulzusmérés, pulzuszugvány ideje az edzettség növekedésével, „de jól esett ma ez a futás!” megállapításával, stb.), és ezek

megbeszélésével érhetjük el. Az óráközi, illetve az órávégi összegzés legyen személyre szabott (önellenőrzés, eredménylap vezetés 25. ábra) és kapcsolódjon össze a következő cél kitűzésével (a holnapi órán). Az egyéni eredménylapon a vállalt feladat is feljegyezhető. Óráról órára való kitöltése erősíti a folyamat jellegét, dokumentálja az előrehaladást, segíti a tudatos tevékenységet.

Forrest Gump projekt .....		(név)	EREDMÉNYLAP
Dátum	Tevékenység	Célm – eredményem – megjegyzés	
04. 06.	NETFIT® ingafutás teszt	X hossz. A projekt végére 2 hossal növelni	☹️
04. 07.	Terepfutás párokban a parkban – 25 perc, 128 bpm-es, saját zenére	2-szer rövid sétával szakítottuk meg a futást, végig-beszéltük. Legközelebb séta nélkül teljesítem.	☹️
04. 08.	Őserdő-futás a parkban	Izgalmas volt. Pulzusom a végén: xxx. Holnapra megtervezem az új útvonalat (térképpel!).	😊
04. 09.			

25. ábra: A Forrest Gump projekthez készült eredménylap

A Forrest Gump projekt testnevelésórái a kitaró futás változatos feladataival telnek a teremben és külső helyszíneken: sportpályán, iskolaudvaron, parkban, az iskola melletti kiserdőben, mezőn, stb. – a lehetőségek szerint.

Ötletek a kitaró futás és a tájékozódás összekapcsolására:

- **Őserdő.** A parkban (ligetben, sporttelepen) kijelölünk (színes szalaggal, bójával, stb.) 10, eltérő távolságra lévő fát (tereptárgyat). A tanulóknak a „gyilkos” futás rendszerében kell megkerülniük a fákat...

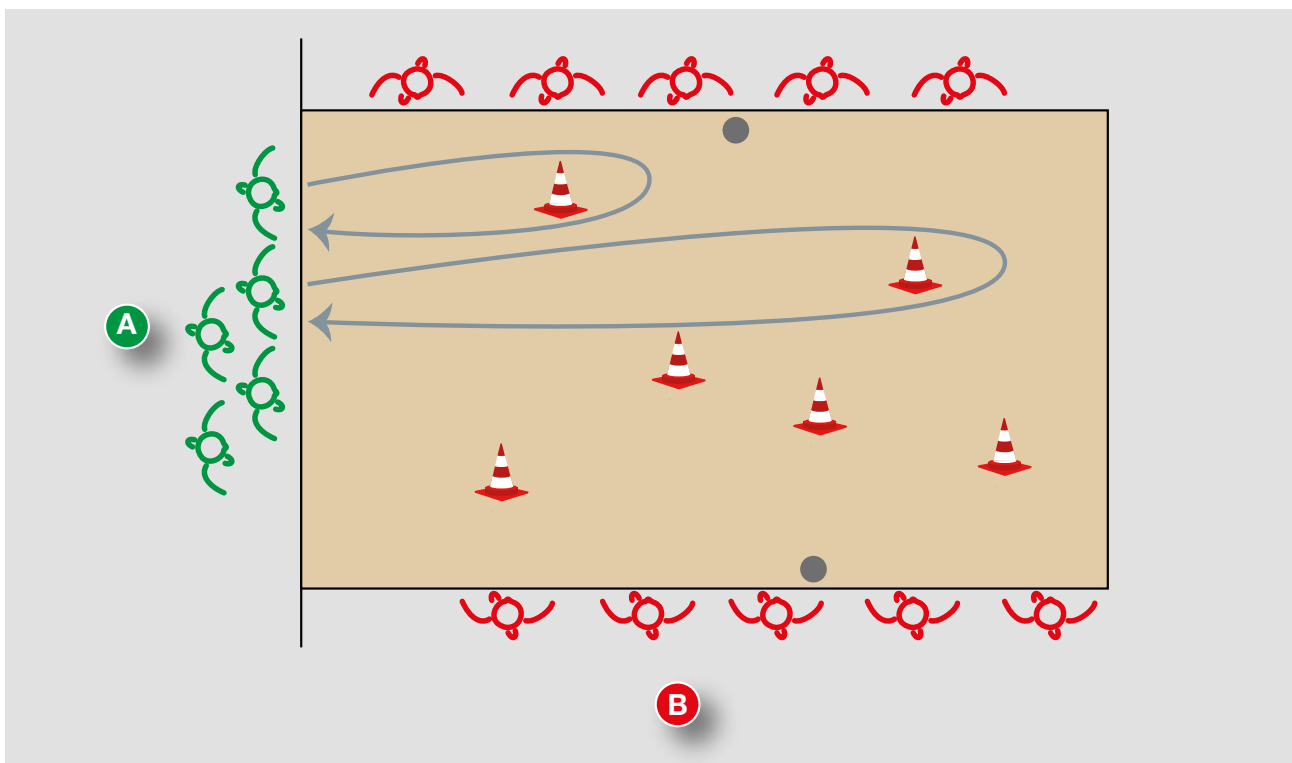


- ...tetszőleges sorrendben.
- ...meghatározott sorrendben.
- ...csapatban.
- ...párban.

- **Őserdő kidobóval.** Röplabdapálya méretű teremben játszható jól. Az őserdő fái bóják, amit az A csapat tanulói (egyszerre indulva) kerülnek meg, „gyilkos” rendszerben. Minden tanuló egyénileg, tetszőleges sorrendben fut. A B csapat tagjai a röplabdapálya oldalvonalain kívülről célozhatnak az A csapat tagjaira. Csapatpontot a találatokkal lehet szerezni.

A fák elérését egy eredménylapon, a kihelyezett zsírk-rétákkal is lehet „igazolni”.





26. ábra: Pályarajz (Őserdő kidobóval)

- **Iramkörök.** Az állóképességi pulzus mérése, a pulzusmérés gyakorlása céljából alkalmazhatjuk. A kijelölt kör (teremben bóják, terepen tereptárgyak) lefutása pulzusméréssel összekötve. Változatai:
  - állóképességi pulzustartományban kell maradni,
  - azonos idejű 2. (3.) körre kell törekedni,
  - gyorsabb 2. kört kell futni,
  - lassúbb 2. kört kell futni.
- **Futás zenére.** Saját zenelejátszóval, egyénileg megválasztott zenére. Előkészítése: a bpm értelmezése, otthoni zenekeresés a weben.
- **Tájfutás.** Egyszerű térképekkel, tájékozódási pontok érintésével, párban, csapatban, egyénileg.
- **Futóapplikációkkal.** Behatárolt területen megtervezett vagy szabadon választott útvonalon, időtartam meghatározásával.
- **Tájfutás és a futóapplikációk kombinálása.** A térképes terv és az applikáció útvonalrögzítésének összevetése.
- **Labdarúgás.** Mérkőzések gyors játékra való törekvéssel, a futásmennyiség minden elérhető eszközzel (applikáció, lépésszámláló) való rögzítésével, pulzusméréssel.

Jól működő gyakorlat, hogy a tanári kijelölésű pályát a tanulók ötletei alapján megváltoztatjuk, továbbgondoljuk. Folyamatosan biztassuk a tanulókat, hogy mondják el ötleteiket, javaslataikat! Praktikus, ha a pályaváltozatokat előre bekérjük (térképrajzoló feladat).

A projektTESivel dolgozó testnevelőtanárok közös tapasztalata, hogy a kezdő projektTESi legfeljebb 3 testnevelés órán kívüli programot bír el. Ez az arány biztosítja, hogy a projektTESi a külső programok motiváló stratégiai körülményei között a testnevelés tantárgyi céljait valósítsa meg. Másik ajánlásunk a tanári magatartásra vonatkozik. Érdemes a projektTESi során többször is megvizsgálni, vajon nem vettük-e vissza a teljes irányítást, hagyunk-e elegendő döntési lehetőséget tanulóink számára?

### 9.1.3. A projektzáró szakasz

Első projektTESinket az ingafutás kimeneti mérésével zártuk le, amelynek eredménye nem nyilvános adat. Tanulóink egyénileg dokumentálhatják a változást a bemeneti és a kimeneti mérés eredménye között. Tapasztalataikat és benyomásaikat a Forrest Gump projektről, a tanulási stratégiáról és az újfajta együttműködésről az „üzenőfalón” gyűjthetjük össze. A kiragasztott csoma-

golópapírokra – amelyek közepén persze ott a projektindító kép – írjanak vagy ragasszanak fel (post it lapokon) pozitív kommenteket („Nagyon élveztem, hogy...”, „Jó volt az, hogy...”). Szükség esetén kérdésekkel segíthetjük a gondolkodást. Pl. „Mit szerettél a legjobban?”, „Mit tanultál?” Ebben az esetben is legyen konkrét a feladat: Minden tanuló legalább egy véleménymondatot írjon!

## 9.2. Ajánlások a továbblépésre

A kezdő testnevelési projekt példájában a tanulói önállóság csak kisebb dolgokban (pl.: feladatok, foglalkozásrészletek továbbgondolásában, tantárgyi kapcsolódások megszervezésében) mutatkozott meg. Komolyabb csoportos együttműködésre vagy kooperációra alig volt szükség nemcsak a mozgásfeladatokban, de az ellenőrzésben sem (az önellenőrzés viszonylag egyszerű változatával indultunk). A projekt és a produktum is teljes mértékben osztályszinten maradt. A rutinos projektezők ezeken a területeken lépnek tovább elsősorban.

Projektfejlődési ötletek:

- Alkotás vagy produkció projekteredményként (pl. cirkuszi előadás, ugróshow, cheerleader-műsor). A projektszakaszban megtanult, gyakorolt elemeket, mozgásanyagokat csoportonként állítják össze önálló

számmá, amiből műsor alakul. A bemutatót is szervezni kell (időpont, díszletek, zene, plakátok, stb.). Bemutatósa kiléphet az osztálykeretből pl. másik osztály, szülők meghívásával.

- Ismert tananyagok önálló felhasználása, kombinálása csoportmunkában (pl. célzott képességfejlesztő edzésprogram).
- Az elsajátított tananyag alkalmazása. Sportjátékanyagok esetében elsősorban háziversenyek teljes szervezéssel, lebonyolítással, díjazással, stb.
- A tananyagok erőteljesebb kapcsolása az iskolán kívüli élethez (pl. a szülők bevonása a fitneszprogramba; a mozgásanyag „folytatása” klubokban, egyesületekben; a tananyagfeldolgozás kiterjesztése a szabadidőre; stb.).





## IRODALOMJEGYZÉK

- Altmannsberger, M. (2014). *Projektunterricht: Grundlagen, Notwendigkeit und Formen*. Bachelor+ Master Publication.
- Auchmann, M., Bauer, L., Doppelbauer, A., Hölzl, E., & Winkler, S. (2001). *Grundsatzlerlass zum Projektunterricht-Tipps zur Umsetzung*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Bakó Balázs, Simon Katalin (2010). *Kooperatív tanulás – Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához*. Készült a támop-4.1.2/B projekt keretében a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet közreműködésével. [https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kooperativ\\_tanulas/index.html](https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/index.html) (letöltve: 2019. 03. 19.)
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.
- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J., Speth, M. (1997). *Theorie des Projektunterrichts*. Bergmann und Helbig: Hamburg.
- Becker, A., Fraas, A., Freese, M., Gartmann, O., Kuhne, S., Manthey, U., Peyer, S., Piehler, A., Reim, M., Rydzynski, K., Schoenherr, K. & Seefeldt, A. (2004). *Handbuch zum Projektunterricht*. Band 2., Berlin. [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/abp/media/handbuch\\_band1\\_UeA-SoSt.pdf](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/abp/media/handbuch_band1_UeA-SoSt.pdf) (letöltve: 2019. 02. 02.)
- Beineke, J. (n. d.). William H. Kilpatrick (1871–1965). In *Education Encyclopedia*. <http://education.stateuniversity.com/pages/2147/Kilpatrick-William-H-1871-1965.html> (letöltve: 2019. 03. 12.)
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Breitenstein Nikolett (2008). Kooperatív tanulás-szervezés – avagy hogyan segítheti egy pedagógus a roma gyerekek iskolai sikerességét. In. Arató Ferenc (szerk.), *Kooperatív tanulás-szervezés az integráció szolgálatában*. (pp. 27-32). Budapest: Educatio.

- Comenius projekt (2015). Tempus Közalapítvány, [www.tka.hu](http://www.tka.hu)  
<http://www.tka.hu/projekt/5968/hamburger-a-bura-alatt-tojashej-a-kolaban---szerinted-te-egeszsegesen-elsz;>  
<http://www.tka.hu/projekt/5969/kozosseg-az-el-szigeteltsegben> (letöltve: 2019. 02. 28.)
- Csányi Tamás, Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás.* (1. kiadás) Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Dewey, John (1897). Pedagógiai hitvallásom. In: J. Dewey (1976), *A nevelés jellege és folyamata.* (pp 98-99). Budapest: Tankönyvkiadó
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.
- Emer, W. (2013). Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in BRD. In: C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Eds.), *Projekt: Unterricht: Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode: „Der Weg zum bildenden Tun“* Weinheim and Basel: Beltz.
- Galambos Rita, Horváth-Porkolábné Balogh Katalin (1990). Freinet-módszer Nagykovácsiban, avagy „Mi fán terem a Freinet-módszer?” *Pedagógiai Szemle*, 11(13) 1134-1147.
- Gáspár László, Kocsis József (1984). *A szentlőrinci iskola-kísérlet I-II.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (2008). *Nyissunk be a tanterembe!* (2. kötet). Budapest: Educatio.
- Gordon, T. (1991). *T.E.T: A tanári hatékonyság fejlesztése.* Budapest: Gondolat Kiadó
- Habók Anita (2008). Fogalmi térképek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63(3), 519-546
- Hajagos László, Hamar Pál (2008) *Projektoktatás és cikuszprojekt I-II. rész.*  
<http://epa.oszk.hu/01400/01461/00001/hajagos-laszlo.htm>  
<http://epa.oszk.hu/01400/01461/00002/hajagos.htm> (letöltve: 2019. 03. 13.)
- Hegedűs Gábor (1998). A projekt módszer elmélete. In: Hegedűs Gábor (szerk.), *Projekt módszer I.* (pp. 43-67). Kecskemét: Hírös Akadémia.
- Hegedűs Gábor (2001). A projektoktatás didaktikája. In: Hegedűs Gábor (szerk.), *Projekt módszer II.* (pp. 15-28). Kecskemét: Hírös Akadémia.
- Hegedűs Gábor (2006). A projektpedagógia magyarországi története. In: Lesku Katalin (szerk.), *Projektpedagógia – Projekt módszer VI.* (pp. 7-16). Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Hegedűs Gábor (2007). *A projekt módszer, a projektpedagógia Magyarországon.*  
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/osz/03.pdf> (letöltve: 2019. 01. 22.)
- Heimlich, U. (2007). Projektunterricht. In: F. B. Wenber és U. Heimlich (Eds.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314.

- Hortobágyi Katalin (1998). A projekt ...eszméről? ...oktatásról? ...tanulásról? ...módszerről? In: Hegedűs Gábor (szerk.), *Projekt módszer I.* (pp. 7-14). Kecskemét: Hírös Akadémia.
- Hortobágyi Katalin (2001). A projekt módszer történeti előzményei. In: Hegedűs Gábor (szerk.) *Projekt módszer II.*, (pp. 39-48). Kecskemét: Hírös Akadémia.
- Hunya Márta (2010). Projekt módszer a 21. században II. *Új Pedagógiai Szemle 60(1-2)*, 148-161.
- H. Ekler Judit (2009). Módszertan GIMNASZTIKA tárgyból a KOOPERATÍV TECHNIKÁK alapú módszer felhasználásával. A Győr-Sopron-Moson megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve, TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0006.
- H. Ekler Judit (2013). Atlétikai tananyagok projektrendszerű feldolgozása. In: Bakó Béla (szerk.), *TÉT. Tudomány és Tehetség: A Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar tudományos közleményei.* (pp. 182-191), Szombathely, Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- H. Ekler Judit (2016). Projekt, mint tananyag-feldolgozási lehetőség a testnevelésben - gondolatok és eredmények egy módszertani akciókutatás nyomán. *Magyar Sporttudományi Szemle, 17(3)*, 38-44.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan kooperatív tanulás.* Budapest: Önkönet Kft.
- Kasza Szabolcs (n. a.). *A tanulás szabadsága. A szentlőrinci iskolakísérletről ma.*  
<http://www.tani-tani.info/083kasza> (letöltve: 2019. 02. 26.)
- Kárpáti Andrea (1998). A művészeti projekt, mint vizsgamódszer. In: Hegedűs Gábor (szerk.), *Projekt módszer I.* 68-80. Kecskemét: Hírös Akadémia.
- Kotschy Beáta (n.a.). A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/unios\\_projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/3\\_1\\_5\\_1\\_hirlevel\\_Kotschy\\_Beata\\_\\_portfolio.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlevel_Kotschy_Beata__portfolio.pdf) (letöltve: 2019. 01. 26.)
- Kováts-Németh Mária (1997). Tegyük együtt a környezetért – környezeti nevelés az iskolában. In: Kováts-Németh M. (szerk.), *Erdőpedagógia.* (pp. 19-26). A kötet a KOMA, az ÁNTSZ Győr-Moson-Sopron Megyei Intézete, a Kisalföld Erdőgazdaság Rt., a Központi Környezetvédelmi Alap Kezelőszervezete támogatásával készült. Győr: ATFK.  
[http://www.fokusz.info/File/Marika/Tegy%3%BCnk\\_egy%3%BCtt\\_a\\_k%3%B6rnyezet%3%A9rt.pdf](http://www.fokusz.info/File/Marika/Tegy%3%BCnk_egy%3%BCtt_a_k%3%B6rnyezet%3%A9rt.pdf) (letöltve: 2019. 01. 26.)
- Kovátsné Németh Mária (2006). Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai szemle, 56(10)*, 68-74.
- Közoktatási törvény (1990) XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról  
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99000023.TV> (letöltve: 2019. 01. 07.)
- Közoktatási törvény (1993) LXXIX. törvény a közoktatásról  
[http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt\\_tv\\_070823.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf) (letöltve: 2019. 03. 07.)
- Kővári Istvánné, Bogáthné Erdődi Judit (2010). *Projektpedagógia – Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához.* Készült a TÁMOP-4.1.2/B projekt keretében a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet közreműködésével.  
<https://www.srszkk.hu/tamop412b/projektpedagogia/index.html> (letöltve: 2019. 03. 20.)

- Krajcik, J., S., & Blumenfeld, P., C. (2006). Project-based Learning. In: R. Keith Sawyer (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. (pp. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhne, S., Becker, A., & Rydzynski, K. (2004a). Die Geschichte des Projektunterrichts. In: A. Becker et al. *Handbuch zum Projektunterricht*. Band 1. (pp. 9-25)., Berlin.  
[http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/abp/media/handbuch\\_band1\\_UeA-SoSt.pdf](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/abp/media/handbuch_band1_UeA-SoSt.pdf)  
 (letöltve: 2019. 03. 21.)
- Langerné Buchwald Judit (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12), 92-105.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational leadership*, 68(1), 34-37.  
[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/sept10/vol68/num01/Seven\\_Essentials\\_for\\_Project-Based\\_Learning.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx) (letöltve: 2019. 02. 10.)
- Levy, D. W. (2015). *The University of Oklahoma: A History, Volume II: 1917-1950* (Vol. 2). University of Oklahoma Press.  
[https://books.google.hu/books?id=FtW5CgAAQBAJ&pg=PA46&lpg=PA46&dq=ellsworth+-collings&source=bl&ots=8Rogkgq4Yc&sig=G-6hIW6hBPcKZfRh57rO3C\\_-84F4&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwi45vaalfrUAhXPhrQKHYNkBQ44ChDoAQhCMAU#v=onepage&q=ellsworth%20collings&f=false](https://books.google.hu/books?id=FtW5CgAAQBAJ&pg=PA46&lpg=PA46&dq=ellsworth+-collings&source=bl&ots=8Rogkgq4Yc&sig=G-6hIW6hBPcKZfRh57rO3C_-84F4&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwi45vaalfrUAhXPhrQKHYNkBQ44ChDoAQhCMAU#v=onepage&q=ellsworth%20collings&f=false) (letöltve: 2019.01.07.)
- Melograno, Vincent, J. (2000). *Portfolio Assessment for K-12 Physical Education*. National Association for Sport and Physical Education.
- M. Nádasi Mária (2010). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Nagyné Baráth Ágnes (2008). A mi Tiszánk. In: Karlowits-Juhász Orchidea (szerk.), *Utak a projektpedagógiához*. 35-38. Budapest: Educatio
- Németh András és Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Nückles, M., Gurlitt, J., Pabst, T., & Renkl, A. (2004). *Mind Maps & Concept Maps*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Prievara Tibor (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest: Ne-teducatio Kft.
- Poór Zoltán (2001). A projekt módszer szerepe az idegen nyelvi nevelésben. In: Hegedűs Gábor (szerk.) *Projekt módszer II*. (pp. 106-112). Kecskemét: Hírös Akadémia.
- Pukánszky Béla, Németh András (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Radnóti Katalin (2008a). A projekt módszer alkalmazásának gyakorisága a közoktatásban. In.: Radnóti Katalin (szerk.), *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. (pp. 11-22). Budapest: Educatio.
- Radnóti Katalin (2008b). Pedagógiai koncepció. In: Radnóti Katalin (szerk.), *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. (pp. 23-62). Budapest: Educatio.
- Schäfer, E. (2005). Celestin Freinet – Schauplätze seines Lebens. In: Hegedűs Gábor, Lesku Katalin (szerk.), *Projektpedagógia – Projekt módszer V*. (pp. 65-76). Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.

- Tanári kompetenciák (2006). 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez  
[www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=1029](http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=1029) (letöltve: 2019. 03. 13.)
- Thomas, John. W. (2000). *A review of research on projekt-based learning*. [http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl\\_research/29](http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29) (letöltve: 2017. 06. 22.)
- Torgyik Judit (2004). Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1(1), 80-91.  
[http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu\\_tart&rovat\\_mod=archiv&e-id=24&rid=1&id=206](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&e-id=24&rid=1&id=206) (letöltve: 2019. 03. 20.)
- Trencsényi László (2011). A kísérletezés történelmi szerepe az iskolafejlesztésekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(11-12), 259-270.
- Vass Vilmos (2001). A tantárgyköziség és a projektpedagógia összefüggései. In: Hegedűs Gábor (szerk.), *Projekt módszer II.* (pp. 49-60). Kecskemét, Hírös Akadémia.
- Vass Vilmos (2005). A tantárgyköziség és a projektpedagógia kapcsolata. In: Hegedűs Gábor, Lesku Katalin (szerk.), *Projektpedagógia – Projekt módszer V.* (pp. 77-84). Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanító-képző Főiskolai Kar.
- Vass, Z. – Boronyai, Z., & Csányi, T. (Hungarian School Sport Federation and the SHA P.E. project partners) (2016): *European Framework of Quality Physical Education (EFQPE)*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.  
<http://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2016/02/European-Framework-of-Quality-PE.pdf>
- Verók Attila, Vincze Beatrix (2011). *A projekt módszer elmélete és gyakorlata*. Eger: EKF.
- Wagner Éva (2008). Projekt keretű tanulásszervezés a Deák Diák Iskolában. In: Radnóti Katalin (szerk.), *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze.* (pp. 63-96). Budapest: Educatio.

# A SZERZŐ

## **H. dr. Ekler Judit PhD,**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Sporttudományi Intézet – Szombathely vezetője, egyetemi docens, testnevelő tanár

Földrajz–testnevelés szakos általános iskolai diplomáját a Pécsi Janus Pannónius Tudományegyetemen, középiskolai testnevelő tanári diplomáját a Testnevelési Főiskolán szerezte. 1985-óta tanít a felsőoktatásban Szombathelyen, különböző sport szakos képzésekben. 2007-ben a Pannon Egyetemen fő kutatási területe, az iskolai testnevelés témakörével foglalkozó disszertációjával szerezte meg nevelés- és sporttudományi doktori fokozatát, 2018-ban habilitált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Érdeklődési és kutatási területe a testnevelés módszertani kérdései mellett a testnevelőtanár-képzés megújítása a jövő hatékony testnevelése érdekében. Ezért részt vett a különböző sport szakos és a testnevelőtanár-képzési tantervek kidolgozásában is. Sikeres témavezető, számos diákkörös hallgatója nyert díjakat. Az MSTT Sportpedagógiai Szakbizottságának titkáráként és a Vas Megye és Szombathely Megyei Jogú Város Testnevelő Tanárainak Egyesülete elnökségi tagjaként is tevékenykedik.





Lined paper template with horizontal ruling lines.

Blank lined paper for writing.

## Figyelmébe ajánljuk!



**Vass Zoltán:**  
**Mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástanítás –  
Elméleti alapok és módszertani megfontolások**

A mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástanítás témakörének magyar nyelven olvasható, naprakész, a legújabb irányzatokat bemutató szakirodalma sajnálatos módon meglehetősen szegényes. Annak ellenére, hogy minden korosztálynál – így az óvodáskortól egészen felnőttkorig – a szabadidő- és rekreációs sporttól, a versenysportig számos olyan innovatív módszer jelent meg az elmúlt 30 évben, melyek ismerete, alkalmazása kiemelt jelentőségű kell hogy legyen a mozgástanítással foglalkozó minden szakember számára.

Könyvünkben arra teszünk kísérletet, hogy világos, átfogó és tömör képet adjunk az elmúlt 120 évben a mozgásfejlődés, mozgástanulás, mozgástanítás témakörében lezajlott elméleti és gyakorlati paradigmaváltások sokaságáról annak érdekében, hogy a mindennapok során a lehető leghatékonyabban alakíthassuk, a tanulók egyéni jellegzetességeihez igazíthassuk a mozgástanítás folyamatát.

## Figyelmébe ajánljuk!



### Kaj Mónika és mtsai: Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alkalmazásához.

A NETFIT® a fizikai fittség mérésére és értékelésére létrehozott, tudományos igényű kifejlesztett tartalmait, módszereit, értékelő rendszerét a Magyar Diáksport Szövetség az amerikai Cooper Intézet közreműködésével alakította ki.

A NETFIT® küldetése, hogy népszerűsítse és tudatosítsa az élethosszig tartó fizikai aktivitás jelentőségét és az egészségtudatos életvezetés értékeit az iskoláskorú diákok, családjuk és a köznevelés szereplői körében. Olyan ismeretátadást, attitűdformálást, készség- és képességfejlesztést szeretne megvalósítani, amelynek segítségével minden tanuló számára lehetőség nyílik az egészséges fizikai fittségi állapot megszerzésére, fenntartására és fokozására.

A kiadvány második, bővített kiadása már tartalmazza a tesztrendszer sajátos nevelési igényű tanulók számára adaptált változatát is.

### Kälbli Katalin: Szakirodalmi áttekintés a sajátos nevelési igényű tanulók fittségi vizsgálatairól

A Magyar Kormány 2016 nyarán elfogadta a T.E.S.I. 2020 Stratégiát, melynek 2.2.2. pontja „A tanulásban akadályozott vagy valamely fogyatékossgal élő tanulók egészségközpontú fizikai fittségét mérő tesztrendszer kidolgozása a NETFIT® bázisán”. A fenti feladat elvégzésére, a NETFIT® sajátos nevelési igényű gyermekekre történő adaptálására a Magyar Diáksport Szövetség a kormány által felhatalmazást, megbízást kapott.

Az adaptálás megalapozásaként az egyes SNI-kategóriákhoz rendelt, az érintettek körében jól használható fittségi tesztek meghatározását a sajátos nevelési igényű tanulók fittségi vizsgálataira fókuszáló szakirodalmi áttekintés előzte meg. Ennek tapasztalatait, főbb megállapításait tartalmazza a kiadvány.



• A MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG KIADVÁNYA •

## Figyelmébe ajánljuk!



### Csányi Tamás, Révész László: A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – központban a tanulás

A mű célja korszerű elméleti és módszertani ismeretek átadása, melyek megfelelő alapként szolgálnak a folyamatos szakmai fejlődéshez, új módszertani eljárások vizsgálatához és módszertani megoldásokhoz, valamint ezek gyakorlati alkalmazásához. A mű konkrét, a tanításban-tanulásban azonnal alkalmazható tanácsokkal, javaslatokkal és elképzelésekkel szolgál, áttekintést ad a magyar testnevelés-oktatás elméletéről és módszertanáról.

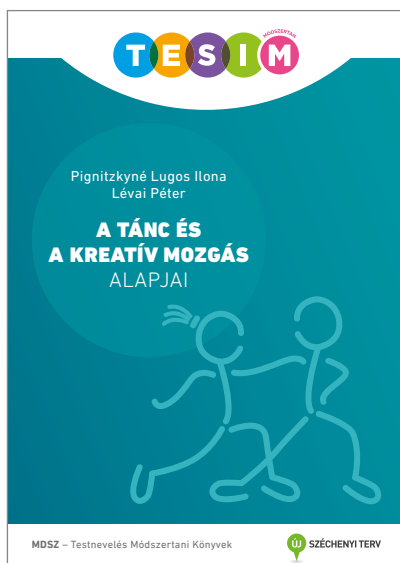
### Vass Zoltán és mtsai.: Egészség- és személyiségfejlesztő kézikönyv az iskolai testneveléshez

A mű rendszert és szerkezetet kíván adni a testnevelő tanárok napi munkájához azzal a céllal, hogy támogassa a testnevelés egészség- és személyiségközpontú megvalósítását. A kiadvány lefekteti a minőségi testnevelés pedagógiai alapelveit és a köznevelés különböző szintjeinek tanulókra vonatkoztatott tanulási kimeneteit.



### Pignitzkyné Lugos Ilona, Lévai Péter: A tánc és a kreatív mozgás alapjai

Könyvünk a tánc és a kreatív mozgás iskolai testnevelésbe történő bevezetését szándékozik támogatni, azáltal, hogy a különböző kreatív és tánchoz kötődő mozgásformákat egymásra épülő rendszerben nehézségi szintekbe sorolja, és azok felhasználása során tudatosan épít a kötött és kreatív felhasználásra, végrehajtásra.



## Figyelmébe ajánljuk!



### Boronyai Zoltán és mtsai.: A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban

A könyv célja a sportjátékok közös taktikai elemeinek meghatározása, azok tudatos fejlesztésének bemutatása, melyek erősítik a tanulók taktikai gondolkodását és elősegítik a játékban való tudatos részvételüket.

### Csányi Tamás és mtsai.: Alternatív játékok a mindennapos testneveléshez, testmozgáshoz

A mindennapos testneveléssel összefüggő létesítmény-problémák miatt a testnevelésórákat gyakran nem lehet tornatermekben megtartani, ezért ebben a kiadványban olyan, a személyiség értelmi és érzelmi-szociális összetevőinek fejlesztését célzó játékokat gyűjtöttünk össze, amelyeket az iskolai testnevelés más, alternatív helyszínein is lehet alkalmazni (például osztályteremben, folyosón, nagyteremben).



### Boronyai Zoltán és mtsai.: Mozgásfejlesztés, ügyességfejlesztés mozgáskonceptiós megközelítésben

A könyv témája a mozgáskonceptióra épülő alapvető mozgásoktatás és annak osztálytermi megvalósítása, amely a későbbiekben hozzájárul az alapvető mozgáskészségeknek egy inkább sportorientáltabb kontextusban való kamatoztatásához. A kiadvány segíti az alapvető mozgáskészségek feldolgozását, elsősorban az alsó tagozatos (és óvodai) testnevelés vonatkozásában. A mozgáskonceptiók alapján három nehézségi szintre sorolja a feladatokat, és ad módszertani javaslatokat.



## Figyelmébe ajánljuk!



### **Bagdy Emőke:** **Stresszkezelés és relaxáció alkalmazása a testnevelésben**

A kiadvány bemutatja az iskolai testnevelés keretein belül alkalmazható stresszkezelési és relaxációs technikákat és azok célszerű alkalmazását. A gyakorlatok kiválóan alkalmazhatók testnevelésórákon és osztálytermi foglalkozásokon is, kevésbé elterjedt lehetőséget kínálva a komplex iskolai személyiségfejlesztéshez.

### **Juhász Sarolta és mtsai.:** **Jógaalapú mozgásprogram az iskolai testnevelésben**

A jógaalapú mozgásformák kevésbé ismertek az iskolai testnevelésben. A könyv a jógát az iskolai testnevelés részeként a testtudatosság és testkép fejlesztése kapcsán mutatja be. A stresszkezeléshez hasonlóan a gyakorlatok az iskolai testnevelés keretein kívül, más tantárgyhoz kapcsolódóan is eredményesen alkalmazhatók.

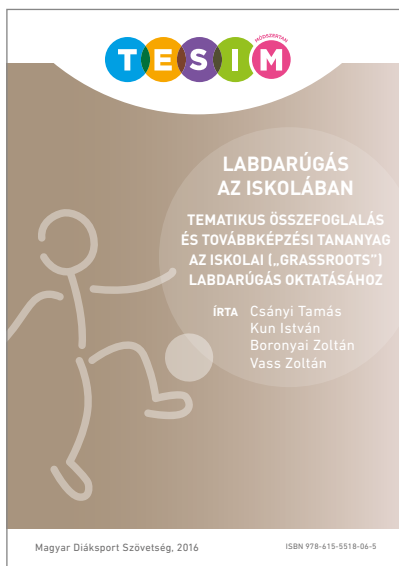


### **Aranyosi Mónika (szerk.):** **Játssz TE IS! – Játéktár gyerekektől gyerekeknek**

A Magyar Diáksport Szövetség 2015 őszén hirdette meg a „Játssz TE IS!” játékalkotó pályázatát. A pályázó iskolák csapatai arra vállalkoztak, hogy közösen kitalálnak, megalkotnak és megvalósítanak egy olyan játékot, amelybe minél több társukat igyekeznek bevonni. Azt gondoltuk, hogy a gyűjteményben szereplő 45 játékot közkinccsé kell tennünk, már csak azért is, mert ez az első olyan gyűjtemény, amelynek szerzői, kitaláló, megformálói maguk a gyerekek.



## Figyelmébe ajánljuk!



### **Csányi Tamás és mtsai.: Labdarúgás az iskolában – tematikus összefoglalás és továbbképzési tananyag az iskolai („grassroots”) labdarúgás tanításához**

A kiadvány összegzi a Magyar Labdarúgó Szövetséggel együttműködésben kialakított 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzésünk tartalmát és módszertanát. A könyv a *Grassroots labdarúgás az iskolában* kiegészítő kerettantervre épülve bemutatja az elméleti hátteret, és gyakorlati tanácsokat nyújt a grassroots labdarúgás iskolai bevezetéséhez.

### **Boronyai Zoltán és mtsai.: Szivacskezilabdázás az iskolában – tematikus összefoglalás és továbbképzési tananyag a szivacskezilabda oktatásához**

A kiadvány összegzi a Magyar Kézilabda Szövetséggel együttműködésben kialakított 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzésünk tartalmát és módszertanát. A könyv a *Szivacskezilabda az iskolában* című kiegészítő kerettantervre épülve mutat példát a szivacskezilabdázás élményközpontú tanítására az alsó tagozatos testnevelésben és a délutáni foglalkozásokon.



### **Morvay-Sey Kata és mtsai.: A tompítás művészete – Küzdőjátékok az iskolában**

A kiadvány összegzi a Magyar Judo Szövetséggel együttműködésben kialakított 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzésünk tartalmát és módszertanát. A könyv *A tompítás művészete – Küzdőjátékok az iskolában* című kiegészítő kerettantervre épülve mutat példát a küzdőjátékok élményközpontú tanítására az alsó tagozatos testnevelésben és a délutáni foglalkozásokon.





