Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc, XVII. évfolyam, 2. szám (2024), pp. 119–131.
https://doi.org/10.32977/anyk.2024.026

A PROJEKTMUNKA KIHÍVÁSAI ÉS TAPASZTALATAI A MAGYAR ALAPSZAKOS OKTATÁSBAN

THE CHALLENGES AND EXPERIENCES OF PROJECT WORK IN HUNGARIAN UNDERGRADUATE EDUCATION

KECSKÉS JUDIT[1]

Absztrakt: A tanulmány a projektmunka-központú tantervfejlesztés tapasztalatait mutatja be a magyar alapszakos képzés egyik tantárgyán keresztül. A felsőoktatás jelenlegi átalakításában, amelyben a Képzési és Kimeneti Követelményeket felváltják az Elvárt Tanulási Eredmények (ETE), központi szerep jut a munkaerőpiaci elvárások szerinti újratervezésnek, a szakmai tartalmak tanulási eredményekké való átalakításának. Ez a folyamat nem csupán a korábbi KKK-ban szereplő tudás, képesség, attitűd, autonómia áttekintését, megújítását jelenti, hanem elsődlegesen a képzés nyújtotta törzskompetenciák és egyéb, a munkavállalók által elvárt kompetenciák megjelenítését. Ezért a cikk első része áttekinti, hogy a projektmunka miként illeszkedik a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákhoz. A projektalapú oktatást azonban a felsőoktatásba belépők már ismerhetik, ezért fontos áttekinteni, hogyan jeleníti meg azt a köznevelést szabályozó Nemzeti alaptanterv 2020. A cikk második része bemutatja, hogyan került bevezetésre a projektmunka a magyar alapszakos tanrend *Finnugor népek és nyelvek* című tantárgyába, majd összeveti a double degree és hagyományos képzésben részt vevő hallgatók által készített projektfeladatok tapasztalatait. Az összegzés fő szempontja a továbblépés, miként hasznosíthatók e tapasztalatok a szakos tanrendi felülvizsgálatban és az ETE szerinti képzési struktúra kialakításában.

Kulcsszavak: *finnugor népek és nyelvek, projektalapú oktatás, interkulturális kompetenciafejlesztés, kettős képzés*

Abstract: The study presents the experience of curriculum development centred around project work, through one of the subjects in the Hungarian BA program. In the current transformation of higher education, where the Training and Output Requirements (*KKK*s) are being replaced by the Expected Learning Outcomes (*ETE*s), the redesigning according to labour market expectations and the transformation of professional content into learning outcomes play a central role. This process not only involves the review and renewal of the knowledge, skills, attitudes, and autonomy included in the previous KKK, but primarily the representation of the core competencies provided by the training and other competencies expected by employers. Therefore, the first part of the study reviews how project work aligns with the

[1] DR. KECSKÉS JUDIT
egyetemi docens, dékánhelyettes
Miskolci Egyetem, BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros
judit.kecskes@uni-miskolc.hu

competencies expected in the labour market. However, incoming higher education students may already be familiar with project-based education, so it is important to review how it is presented in the National Core Curriculum 2020, which regulates public education. The second part of the study presents how project work was introduced into the Hungarian undergraduate curriculum through the subject titled "Finno-Ugric Cultures and Languages", and then compares the experience of project tasks completed by students participating in the double degree program and those in the traditional program. The focus of the summary is on the next steps, specifically how this experience can be utilized in the curriculum review for the BA program and in the development of the training structure according to the ETE.

Keywords: *Finno-Ugric Cultures and Language, project-based education, intercultural competence development, double degree*

1. Bevezetés

Napjainkban zajlik a felsőoktatási képzések ágazati modernizációja[2], amelynek fő átalakítási szempontja a képzések munkaerőpiaci relevanciája. E folyamat részeként felülvizsgálják a felsőoktatási szakok eddigi Képzési Kimeneti Követelményeit (KKK-ját), amelyek egységesen rögzítették a képzések idejét, kreditjeinek eloszlását, a főbb ismeretköröket és tudástartalmakat, képességeket, attitűdöt és autonómiát. A KKK-k helyébe lépő Elvárt Tanulási Eredményeket (ETE-ket) fogalmaznak meg, amelyek az ismeretkörökről a kompetenciákra helyezik a hangsúlyt. A szakok új rendszerű felépítése intézményi modulokra és törzskompetenciákra bomlik, utóbbiak az adott szakot más szakoktól megkülönböztető, a képzési célhoz vezető és az adott szakképzettséghez szükséges kompetenciák. E kompetenciaszemléletű átalakításban elvárás, hogy az ETE-kben tükröződnie kell az európai munkaerőpiaci kompetenciáknak, az úgynevezett ESCO[3]-kompetenciáknak is.

1.1. A projektmunka iránti elvárás a munkaerőpiacon és a felsőoktatásban

A képzési modernizációval összhangban 2023-ban a Miskolci Egyetemen workshopokat rendeztek az egyes képzési területekhez kapcsolódó munkaerőpiaci szereplők, vállalatok, intézmények számára, hogy jelöljék meg a szakokon frissen végzettekkel szemben támasztott elvárásokat, kompetenciákat. A bölcsészettudományi terület szakjain végzett hallgatókat nagy arányban foglalkoztató partnerek mindegyike az első tíz elvárás között jelölte meg a **projektmunkát** és **az adaptivitást**.

A workshopokkal párhuzamosan folyt a tanrendek, tantárgyleírások felülvizsgálata is, s ennek részeként az ESCO-kompetenciák visszatükröződését kellett felmérni a jelenlegi tárgyleírásokban, így a magyar alapszakos tárgyakban is.

---

2 A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1.-21-2022-00001) projekt a Magyar Rektori Konferencia vezetésével.

3 Az ESCO azonosítja és osztályozza azokat a készségeket, kompetenciákat, képesítéseket és foglalkozásokat, amelyek jelentőséggel bírnak az uniós munkaerőpiacon, valamint az oktatás és a képzés területén l. https://esco.ec.europa.eu/hu/about-esco (letöltve: 2024 05. 24.).

A képzés egyik célja, hogy felkészítse a hallgatókat tanulmányaik mester szintű folytatására. Ennek megfelelően a végzettek nagy százaléka további felsőoktatási tanulmányokat végez magyar nyelv és irodalom mesterszakon. Az országos adatokat tekintve a 2020–21-es tanévben végzettek 45,80%-a azonos képzési területen, további 15,27%-uk más képzési területen kezdett tanulmányokba[4]. A köz- és a versenyszférában elhelyezkedők szakmatérképe pedig azt mutatja, hogy aki nem tanult tovább valamely mesterszakon, azok többsége tanárként, egyéb magasan képzett ügyintézőként, általános irodai adminisztrátorként vagy újságíró és rádió- televízióműsor-szerkesztőként vállalt munkát (W1.). E foglalkozások FEOR-kódjának (2431, 2910, 4112, 2716) megfeleltethető nemzetközi kódok alapján (ISCO 2341, 2631, 4110, 2642) mind a négy foglalkozási területen az elvárt ESCO-kompetenciák között elöl helyezkednek el a transzverzális képességek és kompetenciák. Az elsődleges elvárás a **hajlandóság a tanulásra**[5], továbbá a tanároknál, magasan képzett ügyintézőknél, újságíróknál a harmadik helyen elvárt kompetencia az **együttműködés munkacsoportokban és hálózatokban**.[6] Az általános irodai adminisztrátori pozícióban ez a készség még fontosabb a munkaadók számára, így a kompetencia sorrendben másodikként szerepel.

Az együttműködés munkacsoportokban és hálózatban kompetencia kialakítására és fejlesztésére a kooperatív tevékenységek számos vállfaja szolgálhat, például a problémaközpontú csoportmunka (Petriné Feyér 2004), a státuszkezelő csoportmunka (K. Nagy 2012) vagy a projektmunka, amelynek ismerete a munkaerőpiaci partnerek elváráslistájában is megjelent. Ezért került kiválasztásra a magyar alapszak képzési megújításának egyik lehetséges eszközeként a projekt. A munkáltatók által használt projektmunka fogalmát azonban a didaktika nem alkalmazza, hanem a feladattól a komplex oktatási stratégiáig terjedően megkülönbözteti a **projekt**, **projektmódszer** és **projektoktatás** definícióit. „A projekt hétköznapi értelemben a projektfeladatot, a projektmódszer alkalmazott technikát, a projektoktatás pedig komplex tanítási-tanulási folyamatot jelent” (W2.).

A projekt és projektmódszer, amely a 20. század elején született meg, s John Dewey és William Heard Kilpatrick nevéhez fűződik, a 21. századra továbbfejlődött, s „a projektmódszer (projektoktatás) terminusa mellett a szakirodalomban megjelent a **projektorientált oktatás fogalma** is, melyet az olyan projektszerű, projektszellemű tanulásszervezési stratégiákra alkalmaznak, melyek csak többé-kevésbé felelnek meg a projektoktatás alapelveinek, ismérveinek” (Karlowits-Juhász 2013: 103).

---

4 A *Diplomán túl* adatbázisa legfrissebb adatai a 2020–2021-es magyar alapszakon végzettekre vonatkozik l. https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese (letöltve: 2024. 05. 25.).

5 Demonstrating willingnes to learn = hajlandóság a tanulásra l. https://esco.ec.europa.eu/hu/classification/skills?uri=http://data.europa.eu/esco/skill/f5c9eef3-0495-4747-9519-d71a58d252bd (letöltve: 2024. 05. 25.).

6 Collaborating in teams and networks = együttműködés munkacsoportokban és hálózatokban l. https://esco.ec.europa.eu/hu/classification/skills?uri=http://data.europa.eu/esco/skill/036afa6e-cdde-4b38-a53a-8e7910a840e1 (letöltve: 2024. 05. 25.).

A munkáltatók elvárásaiban nevesített projektmunka tehát úgy építhető be a szakok megújítása során, hogy az didaktikai szempontból az egyszerű projektfeladattól a komplex célorientált oktatási stratégiáig terjedhet.

1.2. A projektmunka iránti elvárás a köznevelésben

A köznevelés alapvető szabályozója a *Nemzeti alaptanterv* 2020 (NAT2020), amely a *Magyar Közlöny* (MK) 2020. évi 17. számában jelent meg. A NAT2020 módszertani alapelve „az aktív tanulást, a tanulók a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza" (MK 2020: 293). Nem rögzít az oktatásban kitüntetett didaktikai modellt, hanem a tanár szakmai döntésére bízza, hogy az adott tananyaghoz adekvát módszertani és értékelési módot válasszon. Ugyanakkor nevesíti, hogy „segíteni kell a párban vagy csoportban végzett felfedező, tevékenységet és jól szervezett **együttműködésen alapuló tanulást**" (MK 2020: 293), továbbá leírja, hogy a pedagógusok működjenek együtt, „hogy a tanulóknak lehetőségük legyen a tanórákon vagy témahetek, tematikus napok, **projektnapok**, témákhoz szervezett események…alkalmával a tantárgyak szervezett, összefüggő, illetve kapcsolódó tartalmainak integrálására" (MK 2020: 293). Az eredményes tanulás eléréséhez a NAT2020 lefekteti azt a tanulási környezetet, amelyet minden tantárgy kapcsán biztosítani kell, s abban a fejezetben részletesebben kifejti a projekt alkalmazásának céljait.

Az aktív tanulási alapelvek szerint szerveződő, több tantárgy, tanulási terület ismereteinek integrálását igénylő témákat, jelenségeket feldolgozó tanórák, foglalkozások, témanapok, témahetek, tematikus hetek és **projektek alkalmazása segíti a tanulót a jelenségek megértésében, a problémák komplex módon történő vizsgálatában** (MK 2020: 294).

A különböző műveltségterületekre egyaránt vonatkozó alapelven túl a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen a tantárgy tanításának specifikus jellemzői között szintén megtalálható a projekt ajánlása, ahogy azt az alábbi 5–8. évfolyamra vonatkozó leírás mutatja.

> Az iskolai munka során törekedni kell a módszertani sokszínűségre, az aktív tanulói tevékenységre épülő módszerek alkalmazására (gyűjtőmunka, **projektek**, kooperatív, együttműködésen alapuló változatos és ötletgazdag írásbeli és szóbeli feladatok) (MK 2020: 302).

A NAT2020 sem tisztán a didaktikai értelemben vett fogalomkészletet használja, így az említett projekt, projektnap megvalósítása az egyszeri projektfeladattól a projektmódszerű oktatáson keresztül akár a komplex oktatási stratégiáig terjedhet a pedagógusok együttműködési készsége és szakmai felkészültsége szerint. Az áttekintés tehát rávilágít arra, hogy a felsőoktatásba belépő magyar alapszakos hallgatók a projektmunkáról változatos előismeretekkel rendelkezhetnek a köznevelésből, amelyre építhet a szak megújítása. S a projektmunka bármely formájának beépítése a tematikákba azért is fontos, mert ha a hallgató a végzést követően tanárként helyezkedik

el, számára a projekt módszertani célként jelenhet meg a köznevelésben, a köz- vagy a versenyszféra más területein elhelyezkedve pedig a projekt munkáltatói elvárás.

2. A projekt bevezetése a magyar alapszak egyik tantárgyának oktatásába

A képzési modernizációval párhuzamosan, de még a magyar alapszakra vonatkozó ETE kiadását megelőzően, a 2022/23-as tanévben a Miskolci Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara (ME BTK) és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF) double degree-t indított magyar alapszakon. Így a szakfelelősök szükségszerűen elvégezték a tanrendek összehangolását. A képzési struktúra megfeleltetésében kihívást jelentett, hogy míg az ME BTK-n a tanrend 6, addig a KMF-en 8 féléves. Az eltérést a KMF-en teljesíthető pedagógiai modul eredményezte. A két képzésben a tantárgyak nem azonos kreditszámúak voltak, a miskolci tantárgyak jellemzően alacsonyabb kreditértékűek, így ennek megoldására tematikus egységekbe rendezte a szakfelelős a tárgyakat, s kijelölte az ME-n kreditelismeréssel elfogadott, valamint az ME-n kötelezően teljesítendő tárgyakat. A számonkérés és értékelés terén is harmonizálni kellett a magyar 5 fokozatú osztályzati rendszert az ukrajnai 7 fokozatú (A–F-ig) rendszerrel. Továbbá a háborús helyzetre való tekintettel a képzés az ukrajnai hallgatók számára online félévvel indult, s bár a COVID idején az oktatók gyakorlatot szerezhettek a digitális platformok használatában, mégis kihívást jelentett az ME BTK nappali tagozatos jelenléti oktatását összehangolni a KMF hallgatói számára tömbösített online óratartással.

A közös képzés miatti jelentős átalakítás adta a lehetőséget arra, hogy a *Finnugor népek és nyelvek* című tárgy oktatásába bekerüljön a projekt. E tárgy a KMF képzésében beépül a magyar nyelvtörténeti tanulmányokba, míg az ME tanrendjében a törzsképzés nyelvtörténeti moduljának önálló kurzusa, ezért az ME-n teljesítendő kurzusként került meghirdetésre. A projekt az ME-n a tárgy oktatásában korábban nem volt jelen, noha e pedagógiai módszer alkalmazásában az ME oktatói (Knausz 2003; Knausz–Karlowits-Juhász 2009; Karlowits-Juhász 2014) élen jártak. Megerősítette a módszertani döntést Takács Judit (2021a, b) cikke is, aki a projektpedagógia sikeres alkalmazásáról számolt be a szintén nyelvtörténeti tárgyblokkba tartozó nyelvrokonság és az uralisztika tárgyak oktatásában. Az általa meghirdetett *Uráli népek története és műveltsége* szeminárium a *Finnugor népek és nyelvek* kurzushoz hasonlóan „kulturális és művelődéstörténeti ismereteket kívánt adni, s ehhez a projektmódszer mind a kurzus interdiszciplináris megközelítést kívánó témája, mind pedig az oktatás módja (távoktatás) miatt jól használható oktatásszervezési módszernek tűnt” (Takács 2021: 41). Motiváló volt az átalakításban az is, hogy Takács kurzusán a hallgatók pozitív visszajelzéseket adtak a projektmódszerről, továbbá a klasszikus történeti megközelítés mellett a módszer lehetőséget adott arra is, hogy új irányból közelítsék meg az uráli népek történelmét, nagyobb szerepet kaptak a jelenlegi kulturális értékek, például a gasztronómia, az irodalom, a sport, a formatervezés, a viselet. Mindezek lehetséges célként, projekttémaként jelentek meg az ME-n meghirdetett kurzuson is.

2.1. A finnugor népek és nyelvek tantárgy megújítása projekttel

A finnugor népek és nyelvek című tárgy célja bemutatni a rokon népek rövid történetét, életterét, demográfiai adatainak változásait, különös tekintettel a nyelvhasználók létszámára. A kurzus további célja rávilágítani azokra a kapcsolódási pontokra (népvándorlás, nyelvrokonság, nyelvtörténeti korszakolás, nyelvemlékek), amelyek a köznevelésben főként a magyar nyelv és irodalom műveltségterület oktatása során felmerülnek. Az ME-n (a cikk szerzője által) kidolgozott tantárgyleírásban nevesített fejlesztendő kompetenciák az alábbiak:

- Tudás: a hallgató ismeri a nyelvrokonság, alapnyelv fogalmát, a nyelvrokonság ábrázolási módjait (családfától az egyéb modellekig). Ismeri az uráli, finnugor nyelvrokonságba tartozó népek életterét, alapvető kulturális jellemzőt, demográfiai adatait, a nyelvhasználók létszámának tendenciális változásait.
- Képesség: képes a nyelvrokonság és a genetikai rokonság közt különbséget tenni.
- Attitűd: a finnugor rokonságot tudományos álláspontnak tekinti.
- Autonómia és felelősség: a finnugor rokonságelmélet szakirodalmát követi, alkalmazza a közoktatásban/kutatásban, interkulturális szemléletű.

A tantárgy három tematikai pillére a nyelvrokonság vizualizációja, a rokon népek lokalizációja és demográfiai adatai, valamint a közoktatási vonatkozások. A párhuzamos képzés bevezetése előtt a hangsúly az uráli és finnugor népek lokalizációjára és a demográfiai adatok változására helyeződött, mivel a nyelvrokonsági modellek a nyelvtörténeti tanulmányok magasabb fokán is helyet kapnak. A közoktatási vonatkozások pedig a pedagógiai modullal nem rendelkező diszciplináris alapszakos hallgatók számára csak peremterületi ismeretek, ezért ezt a fókuszt tükrözte a közös képzés előtt kialakított tematika:

1. Demográfiai adatok az uráli és a finnugor népekről
2. Eurázsiai kultúrkörök és finnugor népek
3–4. Az oroszországi finnugor népek történelme és jelenlegi helyzete
5–6. Lappok és kisebb balti finn népek
7–8. Vogulok és osztjákok
9. Zürjének és votjákok
10. Mordvinok és cseremiszek
11. Finnek és észtek
12. A finnugor nyelvek legfontosabb jellemzői (párhuzamok és eltérések)
13–14. A kurzus tartalmának köznevelési vonatkozásai

A finnugor népek történelmének és életterének tárgyalásakor megkerülhetetlen az egykori Szovjetunióval való integritás és elszakadás bemutatása, amely a jelenlegi politikai krízishelyzetben érzékenyen érinti az ukrajnai hallgatókat, ezért új fókusz kijelölése vált szükségessé. Az akkreditációs követelményeknek való folyamatos megfelelés azonban csak a jelenlegi tematika minimális változtatását teszi lehetővé. A kurzus címének angol fordítása (Finno-Ugric Cultures and Languages) az

ismeretanyag nyelv és kultúra szemléletű feldolgozását tükrözi, így megoldást a fókusznak a nyelvrokonság és vizualizációira, valamint a számonkérésben valamely kulturális elemet a középpontba helyező projektre való áthelyezése jelentette. Az átrendezéssel a nyelvrokonság, alapnyelvek rekonstrukciója és ábrázolásai váltak az első tematikai egységgé, melyben a kronológiai sorrendű bemutatás a 19. századi (szláv, indogermán, uráli) famodellektől jut el az uráli nyelveket ábrázoló 20. századi egyéb modellekig. A demográfiai adatok és az eurázsiai kultúrkörök és finnugor népek nem önálló témákként, hanem csak egy-egy nép és nyelv ismertetésekor szerepeltek. De a 3. órától a 13. óráig változatlan maradt a kurzus tematikája. S figyelembe véve, hogy „az új helyzetben a hallgatók számára elsősorban olyan készségek fejlesztésére nyílt lehetőség, mint például a szükséges szakirodalmi tételek interneten való felkutatása és értékelő, kritikai szemléletű feldolgozása; érvényes ismertananyag önálló megszerzése és rendszerezése egy megadott témával kapcsolatban" (Bölcskei–Németh–Pelczéder–Rácz–Sinkovics–Terbe–Tóth 2022: 182), a tantárgyat korábban lezáró, hagyományos teszt jellegű számonkérés helyett egy választott témában készített projekt lett a tárgy teljesítésének követelménye. Így új elemként került be a 14. órára a hallgatók által készített projektek bemutatása.

A KMF hallgatói korlátozottan fértek hozzá az ME e-learning-rendszeréhez, így a tananyagok a Google Classroom felületén kerültek megosztásra, amelyhez 3 alkalomra tömbösített online óratartás kapcsolódott, míg az ME hallgatói heti 1 órában kontakt módon vettek részt a kurzuson.

A *Finnugor népek és nyelvek* tárgy oktatásmódszertani megújítása szorosabban véve a „projektszerű" definíciónak felel meg, mert bár szem előtt tartja Dewey főbb elveit, miszerint „a tanulásnak a személyes tapasztalaton kell alapulnia, a tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók fejlődési szükségleteit és érdeklődését, a tanulónak aktívan részt kell vennie saját tanulási folyamatainak alakításában, a tanulót a közösség ügyeiben való aktív részvételre, a közösségért felelősséget érző polgárrá kell nevelni" (Karlowits-Juhász 2013: 102). E célok nem egyenrangúan valósulhattak meg, hiszen a tanulók fejlődési szükségleteiről és érdeklődéséről az oktatónak kevés előismerete volt a közös képzésben. A közösség ügyeiben való aktivitás pedig alapvetően átterelődött a nyelvközösségért vállalt felelősség hangsúlyozására, oly módon, hogy a hallgatók érzékeljék a finnugor nyelvhasználók száma csökken, ezért a kis létszámú rokon nyelvek támogatása, a nyelvi revitalizáció a nyelvrokonság kapcsán közös ügyünk. A kurzus teljesítésének követelménye viszont teljes mértékig megfelelt a Knausz (2003) által meghatározott projektdefiníciónak, amely során a hallgatók közösen, együttműködve, belső indíttatásból, jellemzően valamilyen gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó (témára) problémára fókuszálva, egy közös produktum létrehozása érdekében dolgoznak. Didaktikai szempontból tehát **projekttel, azaz projektfeladattal való bővítésnek** tekinthető a kurzus átalakítása, így a megvalósítás nem minden részletében követte a Falus-féle *Didaktiká*ban meghatározott projekt mint oktatási stratégia főbb lépéseit (l. *1. táblázat*).

1. táblázat

A projekt mint oktatási stratégia főbb lépései (W3.)

1.	A tanulók felismerik, megértik az adott (projekt) probléma megoldásához vezető fő célt. A probléma felvetése származhat a pedagógustól, de a tanulóktól is.
2.	A pedagógus segítségével a tanulók további konkrét problémákat, célokat fogalmaznak meg a fő cél eléréséhez.
3.	Egyénileg vagy az önkéntesen alakult csoportokban a tanulók választanak a megfogalmazott problémákból, hogy megoldják azt.
4.	A tanulók tervet készítenek a megoldásról, megfogalmazzák a feladatokat.
5.	Önálló, páros vagy csoportos munka során maguk szervezik a feladatelosztást, az adatgyűjtés színhelyeit, az esetleges adatközlőket stb. (a tanári segítség lehetőségével).
6.	A produktum bemutatása a csapatok előtt.
7.	A projekt értékelése: az önértékelésben a projektkészítés folyamata, a csapatok értékelésében a bemutatás, a külső értékelésnél a projekttevékenység és a produktum áll a középpontban.
8.	A szükséges korrekciók elvégzése.
9.	A projekt közzététele.

A tömbösített óra kevésbé alkalmas arra, hogy a tanár észlelni tudja, a hallgatók felismerték-e a fő célt, amelyre a projektum készül, ezért a hallgatói problémafelvetés helyett az oktató javasolt projekttémákat:

- finnugor népek és nyelvhasználatuk az Eurovíziós Dalfesztiválon,
- finnugor népek híres tudósai (természettudós, matematikus, orvos, irodalmár stb.),
- finnugor népek híres művészei (író, költő, zeneszerző, énekes, színész stb.),
- legkedvesebb épületem/művészeti alkotásom a finnugor népek alkotási köréből.

A témajavaslatok megfogalmazása nemcsak az együttműködés csoportokban, hanem az **interkulturális kompetencia fejlesztésére** tekintettel is történt. Az interkulturális kompetencia négy alapkomponense: a kognitív, az affektív, a viselkedési és a személyiségi jellemvonások (l. Bandiné Liszt–Golubeva–Poór–Poór 2014). A kognitív komponens „a saját és az idegen kultúra normáinak, szabályainak és termékeinek ismerete, a kultúrák közötti különbségek megértése” (Bandiné Liszt–Golubeva–Poór–Poór 2014: 249), erre a komponensre reflektált *A legkedvesebb épületem/művészeti alkotásom a finnugor népek alkotási köréből* projekttéma. Az épületek, művészeti alkotások, ipari formatervezés vagy textiltervezés szoros kapcsolatát olyan márkanevek is mutatják, mint a finn Marimekko, így akár egy épület, designer ruha is közelebb vihet az adott népcsoport kultúrájának megismeréséhez. Az affektív komponens alatt „a toleranciát, érdeklődést, más kultúrák iránt pozitív attitűdöket; a különbségek elfogadását; az idegen kultúra értékeinek tiszteletét; nyitottságot és rugalmasságot értenek” (Bandiné Liszt–Golubeva–Poór–Poór 2014: 250), s bár a

hallgatók számára nem teljes mértékig idegen kultúra értékeit képviselik a finnugor népek híres tudósai, művészei, mégis egy másik nép kulturális értékek elfogadása mentén fogalmazódott meg a tudósokra, művészekre összpontosító két projekttéma. A viselkedési komponens, amely a kapcsolatteremtő és a különböző szituációkhoz való alkalmazkodási készséget jelenti, nem jelenik meg önállóan a kurzus témái között, hanem a feladatok mindegyike hat a személyiségre jellemző tulajdonságokra, nyitottságra épít, kíváncsiságra mások iránt, s célja a sztereotípiák csökkentése. A finnugor népekről számos sztereotípia alakult ki. Pozitív sztereotípia, hogy „Finnország gazdag ország, a finnek jól élnek", az ismeretek hiányából fakadó sztereotípia, hogy „a finnugor népek rénszarvastenyésztésből élnek". E sztereotípiák lebontására a tananyag célzottan törekedett azáltal, hogy az uráli népek mindegyikénél hangsúlyozza a jelenkori mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi tevékenységet. Árnyalni igyekezett a finn jóléti társadalomról kialakult képet azáltal, hogy a finn történelem korszakait bemutatva utalt a parasztság nélkülözésére, bemutatta a paraszti háztartás egykori élelmiszereit és annak folytatásaként a mai konyhakultúráját.

A projekttéma kiválasztására a KMF hallgatói az első tömbösített óra végéig kaptak lehetőséget, míg az ME hallgatói számára három hét állt rendelkezésre. A téma lehetséges megközelítésmódjainak számbavétele (horizontális: a különböző finnugor népek ismert természettudósai, de a csak azonos tudományterületről; vertikális: egy kiválasztott néphez tartozó különböző tudományterületen elismert tudósok) már ekkor felmerült a KMF hallgatóinál, míg az ME hallgatói nem tettek lépéseket a témajavaslat valamely szempont szerinti szűkítésére.

A csoportszerveződés szintén az első tömbösített órán megtörtént a KMF hallgatóinál, itt az oktató két 4 fős csoport kialakítására tett javaslatot, de a csoportbeosztást a hallgatók önmaguk határozhatták meg. Az ME hallgatóinál szintén csak a csoportlétszámra tett javaslatot az oktató. Az első órán kijelölésre került a projektzárás időpontja is, továbbá az, hogy a projektumnak nincs egységes formátuma, lehet ppt, word beadvány, kisfilm, blog, makett. Rögzítésre került, hogy a csoportok egymásnak mutatják be a projektumokat, s a kurzus zárása önértékelésből és értékelésből áll.

A tervkészítés, a további ötletbörze a megközelítésmódokról, színterekről, tevékenységekről, a megvalósítás egyes fázisainak határidői és a prezentálás a csoportokra bízott feladat volt. A projekttervezéshez ezért az oktató nem adott ki szakirodalmat, hiszen a legfőbb cél az önálló keresés és az önálló feldolgozási folyamat volt, de minthogy a hallgatók még egyetemi tanulmányaik kezdetén jártak (és a középiskolai oktatásban az irányított információszerzés a jellemző), ezért az elakadásakor kérhettek oktatói segítséget, amelyhez a beregszászi hallgatóknak a miskolci oktatón túl, Dudics Katalin (KMF-oktató) nyújtott támogatást. Lényeges azonban megjegyezni, hogy az órákon elhangzott tananyagokban mind a négy projekttémához voltak kapcsolódási pontok, ezzel is segítve a projektben felmerülő kérések, problémák többféle aspektusból való megközelíthetőségét. Az Eurovíziós Dalfesztiválhoz kapcsolódóan az udmurtok bemutatásakor kitekintett az oktató a *Buranovszkije babuski* asszonykórusra, akik 2012-ben sikeresen szerepeltek a dalfesztiválon. A 20. századi udmurt női viselet elemeit összevetette az oktató az asszonykórus

ruházatával. A híres tudósok, művészek témakörre többször is reflektált, így a finneknél Elias Lönnroth bemutatásával, és a számi gyökereire büszke Renée Zellweger említésével. Az órai anyag számos épületet felvonultatott a népi építészettől a modern épületekig, s az affektív kompetencia fejlesztésének jegyében az oktató személyes tapasztalatai alapján – élménybeszámolóban – a Helsinkiben lévő Sziklatemplomot (Temppeliaukion kirkkót) a miskolctapolcai Sziklakápolnával vetette össze történeti és építészeti szempontból.

A produktumok bemutatása az utolsó órán történet. A csoportok egymás munkáit a választott téma kifejtése, a prezentálás módja, a feldolgozott forrás, szakirodalom szerint értékelték, majd az oktató értékelt ugyanezen szempontok alapján, s az esetleges korrekcióra hívta fel a figyelmet. A korrigált anyagokat a szorgalmi időszak végéig adhatták le csoportok, továbbá dönthettek arról, hogy megoszthatják e produktumot a kurzus felületén egymással és a következő évfolyamokkal.

2.2. A projektumok összehasonlítása

A KMF hallgatóiból szerveződő két csoport a finnugor népek híres tudósai és a legkedvesebb épületem/művészeti alkotásom témákat választotta, míg a miskolci hallgatók két csoportja a finnugor népek híres művészei témát, egy csoportja pedig a híres tudósokat mutatta be.

Az azonos témák feldolgozásban jelentős különbségek mutatkoztak. A finnugor népek híres tudósai témakört a KMF hallgatói horizontálisan közelítették meg, többféle tudományterületet és több rokon népet igyekeztek felvonultatni, így észt, finn, magyar matematikusokat és orvosokat mutattak be, továbbá a humaniórák területéről az irodalmárokat választották ki, magyar, vogul és osztják képviselők bemutatásával. Előadásukban a problémaérzékenység az irodalmi nyelv használatáért folytatott erőfeszítésekre tevődött. A miskolci hallgatók ugyanakkor vertikális megközelítésben építették fel prezentációjukat, s a Nobel-díjasokat mutatták be, de csak a finn és magyar népcsoportból válogatva. A kiválasztásuk szempontját az éppen aktuális két magyar díjazott sikerével indokolták. Mindkét prezentáció formailag igényesen szerkeszett ppt volt. Azonos volt a két másik miskolci csoport témaválasztása, amely a finnugor népek művészeire koncentrált. Az egyik csoport egy számi sportolót, egy észt modellt és egy észt énekesnőt mutatott be, míg a másik csoport csak finn személyeket (3 sportolót és 3 színésznőt) állított a középpontba. Bár mindkét prezentáció igényesen kidolgozott volt formailag, az előadás – különösen az egyik csoportnál – jól mutatta, hogy nem együttműködés, csupán külön-külön gyűjtött anyagok összeillesztése volt az elkészített munka.

Az interkulturális kompetenciafejlesztés affektív szempontjait kiválóan megvalósította a KMF hallgatói által választott *Legkedvesebb épületem, művészeti alkotásom* című projekt. A magyar és finn országház, az esztergomi bazilika, a Bory-vár kapott helyet az épületek közt, amely a három hallgató személyes kedvence, s a prezentáció az épületművészet kapcsolatának kifejezését tartotta szem előtt. A „kapcsolódások" a művészetben, alkotás és inspirációk területen is megjelenítették, Hugo

Simberg finn festő egyik festményét és a hatását tükröző mai videóklipet vetítettek le. A ppt-be beágyazott videó technikailag komplexebb volt az előző előadásoknál.

3. Összegzés

A double degree-ben tanuló beregszászi hallgatók érzékelhetően az előzetesen szerzett projektismereteikre építve fogtak neki a *Finnugor népek és nyelvek* kurzuson meghirdetett projektfeladatnak. Ennek köszönhetően kevesebb időt vett igénybe a résztéma, szempont keresése. Széles körű kitekintésre törekedtek, nem csak a nagy lélekszámú népcsoportok (finn, magyar, észt) felé fordult a kutatásuk. Az online térben jól tudtak csoportmunkát szervezni, ami köszönhető annak is, hogy a COVID óta folyamatosan alkalmazzák az oktatásban az online platformokat. A korábban megszerzett technikai ismereteiket be tudták forgatni a projektumban. Kértek a munkafolyamatban oktatói segítséget.

A miskolci hallgatók ugyanakkor elnyújtott feladatként tekintettek a projekt készítésére, annak ellenére, hogy heti rendszerességgel találkoztak, nem kezdődött meg a csoportalkotás a körükben, s ennek következményeként a „projektötlet", a „problémaérzékenység" nem dominált a munkájukban. Nem kértek oktatói segítséget a munkafolyamatban. Az egyik csoport prezentációja nem felelt meg a projekt követelményeinek, hiszen a külön-külön gyűjtésből származó, egymás mellé helyezett részek nem épültek össze a bemutatóban, nem valósult meg a közös munka. Miért kapott mégis jelest a csoport? A projekt lépései között az értékelésnek és a korrekciónak jelentős szerepe van. A közös értékelés és majd az oktatói korrekciós javaslatok által maga a csoport is kimondta a közös munka hiányát. A közös tanulás számukra az együttműködés hiányából származó hátrány megtanulása volt, továbbá az a felismerés, hogy más minőséget képviselő produktum hozható létre az együttműködéssel.

A projektfeladat beépítése azért tekinthető pozitív lépésnek a tantárgy megújításában, mert összességében fejlesztette a hallgatók együttműködési és interkulturális kompetenciáit. Feloldotta a főbb ismeretkörök megváltoztatása nélkül, a tantárgyi tartalom súlypontjainak áthelyezésével a háborús helyzet okozta érzékeny témák oktathatóságát. A nyelvtörténeti tematikának az új megközelítési szempontok (sport, művészek, tudósok, design) koherensen ráépülő modernitást adtak. Ugyanakkor a negatív hatásokat is fel kell tárni. A populáris köntösbe csomagolt projekttémák veszélye az, hogy a csoportok nem bontják ki, és nem kapcsolódik az elvárt mélységben a kidolgozás a tananyag szakmai tartalmához. Mindegyik csoportnál tapasztalható volt, még ha az ismeretkörre, tantárgyi tudástartalomra reflektált is a projekt, nem – vagy csak kismértékben – közvetítette a finnugor népek és nyelvekhez kötődő nyelvészeti terminológiát. Azok a csoportok, akik nem vették igénybe az oktatói segítséget, az önálló forrás- és irodalomkereséssel nem a szorosabban vett szakirodalomra találtak rá és építették be a munkájukba. A kurzushoz társuló jegyet a csoportok a projektre kaphatták meg, így a hallgatók szemszögéből a kurzus elméleti anyagáról átkerült a fókusz a projektum készítésére, amely nyilvánvalóan nem az összes témakört fedte le, s így nem a megfelelő módon mérték fel a hallgatók a kurzus

tudástartalmának az alapozó jellegét, amelyre a *Finnugrisztika* és a *Történeti hangtan* magasabb évfolyamos kurzusok épülnek.

A projekt alkalmazásával tehát megvalósítható az együttműködés csoportban és hálózatban kompetencia fejlesztése, jelentős lépéseket lehet elérni az adaptivitás és az interkulturális kompetencia formálásában, ugyanakkor a tudástartalom fejlesztése érdekében hangsúlyozni kell a hallgatók számára, hogy a szakirodalom olvasását, az előzetes felkészülést nem váltja ki a projekt. Az oktatónak terminológiai minimumkövetelményeket érdemes megfogalmazni. Továbbá szükséges a projekt szerepét pozicionálni nemcsak a kurzuson belül, hanem a tantárgyi blokkban is.

Irodalom

Bandiné Liszt Amália – Golubeva Irina – Poór Zoltán – Poór Zsuzsánna 2014. A projektorientált nyelvpedagógiai folyamatok szerepe az interkulturális kompetencia fejlesztésében. In: Vančo Ildiko (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény.* Nitra – Nyitra: Universita Konštantina Filozofa v. Nitre Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. 249–260.

Bölcskei Andrea – Németh Miklós – Pelczéder Katalin – Rácz Anita – Sinkovics Balázs – Terbe Erika – Tóth Valéria 2022. A nyelvtörténet digitális tanításának lehetőségei. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PELIKON2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 177–194.

Petriné Feyér Judit 2004. *A problémaközpontú csoportmunka.* Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Petriné Feyér Judit 2010. A projektoktatás elmélete és gyakorlata. *Géniusz könyvek 6*. MTSZSZ.

K. Nagy Emese 2012. *Több mint csoportmunka*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Karlowits-Juhász Orchidea 2014. Projektpedagógia a felsőoktatásban. *Publicationes Universitatis Miskolcinensis. Sectio Philosophica* XVIII/2, 102–129.

Knausz Imre – Karlowits-Juhász Orchidea 2009. *A tanítás mestersége. programcsomag a pedagógusképző intézmények számára.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Knausz Imre 2003. *A tanítás mestersége*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.

Takács Judit 2021a. A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatása projekttel. Módszertani lehetőségek és tanári tapasztalatok. *Anyanyelv-pedagógia* 14/3, 47–57.

Takács Judit 2021b. Uralisztika szeminárium a távoktatás idején. *Finnugor Világ* XXVI/2, 39–43.

Internetes hivatkozások, források

W1. Magyar alapszak szakmatérképe https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/60/szakmaterkep (letöltve: 2024. 05. 25.).

W2. Falus Iván (főszerk.) – Szűcs Ida (szerk.) 2021. *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634547211, https://mersz.hu/dokumentum/m872d__289 https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_258_p2/#m872d_258_p2 (letöltve: 2024. 05. 25.)

W3. Falus Iván (főszerk.) – Szűcs Ida (szerk.) 2021. *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634547211 Letöltve: https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_271_p1/#m872d_271_p1 (2024. 05. 27.)

MK. = Magyar Közlöny 2020 évi 17. szám. https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes (letöltve: 2024. 05. 31.)