

**Óvodás korú hátrányos helyzetű gyerekek
szocializációjának segítése a konstruktivista pedagógiai
neveléssel**

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
2. A konstruktivizmus elméleti alapjai	6
2.1. Konstruktivizmus, konstruktivista pedagógia.....	8
2.2. A tudás formálódása, mint konstrukció	10
2.3. Radikális konstruktivista és a szociálkonstruktivista irányzat.....	12
3. Mit jelent mindez a módszertani kultúra átalakulása terén?.....	14
3.1. A szemléleti nyitottság formálása	14
3.2. Konstruktivista oktatás az elméletben és a gyakorlatban	15
3.3. A gyerekek meglévő tudására építés elve	16
3.4. Tevékenységtípusok.....	18
3.4.1. A differenciáltság szükségessége	18
3.4.2. A gyermeki öntevékenység fontossága	19
3.4.3. A valós kontextusba ágyazottság fontossága	19
3.4.4. A játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és.....	20
a konstruktív felfedezés egységének elve	20
3.4.4.1. A játék	19
3.4.4.2. A problémamegoldás.....	19
3.4.4.3. A közvetítő ismeretforrásból való tanulás	20
3.4.4.4. A konstruktív felfedezés	21
4. Nevelés, szocializáció, közösség	23
4.1. Nevelés és szocializáció.....	23
4.2. Község és szocializáció.....	24
5. Az óvodáskorú hátrányos helyzetű gyerekek szocializációjának és nevelésének vizsgálata a konstruktivista pedagógia elveinek alkalmazásával	26

5.1. Hipotézisek	26
5.2. Alkalmazott módszer, mintavétel	27
5.3. Kutatási folyamat bemutatása	28
5.3.1. Háttér adatok	28
5.3.2. A nevelési munkára vonatkozó adatok, vélemények	28
5.3.3. A szocializációra vonatkozó vélemények	38
6. Összegzés	48
Irodalomjegyzék	50
Ábrajegyzék.....	52
Táblázatjegyzék.....	52

1. Bevezetés

A pedagógia elmúlt kb. 30 éves fejlődése során, jelentős paradigmaváltás bontakozott ki a tanulás értelmezésének területén. Az oktatás felismeri ugyan, hogy az egyenlőtlenségek gyökere a családban van, de nem veszi észre azok kulturális eredetét, és azt, hogy az egyenlőtlenséget bizonyos értelemben maga a pedagógia hozza létre, amennyiben mintaként állít be nem mindenki számára megvalósítható értékrendet, ha hozzá akarja igazítani a gyereket egy kultúrához és értékrendhez.

Ennek a pedagógiának kulcsszava a felzárkóztatás és a hátrányos helyzet.

A hátrányos helyzetű gyerekek a családi nevelés során bizonyos szempontokból hátrányba kerülnek ahhoz viszonyítva, amit más gyerekek már a családban megszereznek. Mindenkinek meg kell kapnia azt, amit a család nem tudott számára biztosítani, olyan fejlesztési folyamatokat kell szervezni, amelyek az elmaradások kompenzálását teszik lehetővé. Ahhoz, hogy ezeknek a gyerekeknek a nevelésben mutatkozó problémáit meg tudjuk oldani, gyökeresen más szemléletre van szükség. Tartalmi szempontból a pedagógia már felismerte, hogy a családi háttér meghatározó szerepe nemcsak a család gazdasági helyzete által meghatározottságot jelenti, hanem a gyermek számára háttérrel biztosító kultúrát is.

Ezzel párhuzamosan átalakul az esélyegyenlőségek kezelésének lényege: nem a gyerekeknek kell igazodniuk az pedagógiához, hanem a pedagógiának a gyerekekhez. Nem az a feladat, hogy egy általánosként feltételezett értékrendhez idomítsuk a gyerekeket, hanem mindenkit a saját kultúrájának csúcsaira jutassunk, a megszerezhető műveltséget felkínálva a választásra. (Lénárd, 2004.)

Pierre Bourdieu (1978.) elmélete szerint az iskolák csatornázzák a társadalmi mobilitást, és rejtett társadalmi diszkriminációt érvényesítve elősegítik a társadalmi pozíciók, nemzedékek közötti átörökítését. Ezt nevezik a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének. Az oktatás egyik funkciója, hogy azokat az ismereteket adja át, amelyek szükségesek az egyének számára ahhoz, hogy a gazdaságban és a társadalomban be tudják tölteni szerepüket, ezzel egyben elősegíti az integrációt. (Pittlik, 2004)

„A különböző pedagógiai elméletek közül a konstruktivista pedagógia az, ami gyökeresen más alapról indul el. Ez az a tanuláselképzelés, amely az előzetes tudást, a gyerekek magukkal hozott, képviselt kultúráját, tudásrendszereit tekinti kiindulópontnak s minden célt és eszközt ehhez viszonyítva fogalmaz meg.” (Nahalka, 2004)

Dolgozatom szakirodalmi áttekintésének első felében a témakör irodalmát felhasználva, a konstruktivizmus elméleti alapjait dolgoztam fel, arra törekedtem, hogy minél több a témában kutató szerző munkáját elolvassam, megismerjem, és a dolgozatomban felhasználjam.

Az elméleti áttekintés második felében a nevelés, szocializáció, közösség főbb fogalmait definiáltam.

Az ötödik fejezet tartalmazza a kutatást, melyben megvizsgáltam a konstruktivista pedagógia gyakorlati alkalmazhatóságának módszereit, és azoknak az óvodás korú hátrányos helyzetű gyerekeknek a szocializációját, akik olyan óvodákba járnak, ahol alkalmazzák a konstruktivista pedagógia elméleteit, és összehasonlítottam olyan hátrányos helyzetű gyerekekével, akik nem a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodákba járnak.

A vizsgálatokat azoknak a Magyarországon működő óvodák tapasztalatainak összegyűjtésével, feldolgozásával, megismerésével végeztem, akiknek a nevelési programjában a konstruktivista pedagógia alkalmazása szerepel. Kutatásomat nehezítette, hogy kevés az olyan óvoda, melynek nevelési koncepciója erre épül, és, hogy nincs egy olyan meglévő adatbázis, amely összefoglalva tartalmazná az ország óvodáit, pedagógiai programjuk szerint, valamint az, hogy néhány óvodáról a kapcsolatfelvétel során kiderült, hogy az intézményükben nincs hátrányos helyzetű gyermek. Ez azért érdekes, mert amikor kutatásom témáját választottam a szakirodalomban legtöbbször párhuzamot találtam a konstruktivista pedagógia és a hátrányos helyzet között.

2. A konstruktivizmus elméleti alapjai

A pedagógiai konstruktivizmus vagy konstruktivista pedagógia egy viszonylag fiatal (az 1980-as években elterjedt) pedagógiai irányzat. Több tudományos megfigyelést és elméleti észrevételt egyesít magában azért, hogy az összetettebb emberi tanulási folyamatok jó magyarázó erejű, és az oktatásban hatékonyan alkalmazható, újszerű modelljét hozza létre. Számos modern elemet olvasztott magába a fejlődéslélektanból, a kognitív pszichológiából, a szociológiából és a reformpedagógiák elméletéből.

A témakör szakirodalma meglehetősen kiterjedt a pedagógiai folyóiratokban, de a gyakorlati alkalmazásokról szóló beszámolók, illetve az ezeket összefoglalóan ismertető tanulmányok száma alacsony, és az elméleti állítások többsége még nem ment át gyakorlati ellenőrzésen. A szakirodalom áttekintése során nem sikerült találnom olyan publikációt, amely a konstruktivista pedagógia alkalmazásáról szóló tapasztalatokat foglalta volna össze.

„Az előzetes ismeretek tulajdonképpen azt jelentik, hogy a tudás, csakúgy, mint az energia, nem a semmiből áll egyszer csak elő, hanem minden esetben kell lennie valamiféle előzménynek, amelyhez az újonnan jövő ismeretek hozzákapcsolódhatnak. Ennek a kapcsolódásnak vagy hozzáépülésnek a sikerességét számos tényező befolyásolja.” (Fehér, 2008, 23. o.)

A konstruktivista pedagógia a tanulás alapvető folyamatait a gyermekbe helyezi. A korábbi felfogásmódok vallják ugyan a gyermeki önállóság fontosságát, a tanulás elsődlegességét a tanításhoz képest, a gyermek elsődlegességét a tanítójához képest, de a tanulás céljait egyértelműen nevelési tervekbe és külsőleg megállapított célok keretében fogalmazzák meg.

A konstruktivista pedagógia azt vallja, hogy a tanulási folyamatot a belső feltételrendszer vezérli, ezért annak megismerése a pedagógiai folyamatban létszükséglet. A hátrányos helyzetű és roma gyerekek kognitív fejlesztésének kérdéseit a legkövetkezetesebben a konstruktivista pedagógia keretei között lehet megvalósítani. Minden más esetben, ezeknek a gyerekeknek a nevelésében csak módszerek alakíthatók ki sajátos helyzetük miatt az optimális tanításra, és arra, hogyan lehet kompenzálni iskolai értékrendhez viszonyított hátrányaikat. A konstruktivista pedagógia gyökeresen más alapokról indul el. A gyermek fejlődés lehetőségeit lényegében korlátatlannak tartja még akkor is, ha negatív hatások vagy biológiai fejlődést nem mindenben segítő hatások lassítják, nehezítik a gyermek fejlődését, és ez nem csak a roma

gyerekeknél mutatható ki. Ezeket a gondolatokat fogalmazza meg Nahalka István A roma gyerekek kognitív fejlesztése című tanulmányának, Elméleti „vonatkoztatási rendszer” című fejezetében. A konstruktivista pedagógiai felfogás szerint a tudás a tanulóhoz nem közvetítőn keresztül jut el, hanem saját magában képződik, önmaga hozza létre, saját maga konstruálja azt. (Nahalka, 2004)

„A konstruktivista pedagógiai szemléletmód a tudáskonstruálást aktív, személyes, önszabályozott folyamatnak tekinti. Alapelve, hogy a tudás konstruálása alapvetően az előzetes tudás által meghatározott.” (Gaál, 2006)



1. ábra A konstruktív pedagógia jellemzői (Gaál, 2006)

Gaál Gabriella, multimédiás oktatóprogramjában - nemcsak a pedagógiai szakemberek számára érthetően - összefoglalja a konstruktivista pedagógia alkalmazásának követelményeit, kritériumait tíz pontban:

1. A gyermekek előzetes tudását és magatartásformáit figyelembe kell venni a tudásépítés során.
2. A gyermekek központi szerepet játszanak a tanulási folyamat kialakításában és ellenőrzésében.
3. Élet közeli helyzetek kialakítása, amelyben a tanulás meghatározó lehet.
4. Valósághű megközelítések, valódi feladatok és problémák megoldása.

5. Az adott tartalom sokféle elképzelés és szempont szerinti feldolgozása.
 6. A sok szempontú feldolgozással bővül a tudás, megvalósul a készségek és a képességek fejlesztése.
 7. A tudás konstruálását, építését kell hangsúlyozni nem a reprodukálást.
 8. A problémamegoldás hangsúlyozott.
 9. Az értékelésnek a tanulási folyamathoz kell kapcsolódnia és a gyermek önellenőrzésével kell folynia.
 10. A pedagógusok vezetőként, megfigyelőként, tutorként működnek.
- (Gaál, 2006)

2.1. Konstruktivizmus, konstruktivista pedagógia

Alapelve, hogy a tudás konstruálása alapvetően az előzetes tudás által meghatározott.

A konstruktivista pedagógia a három tanulásparadigma, az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés pedagógiája, bár jelentős mértékben különböznek is egymástól, de legfontosabb tulajdonságaikban azonosak. Mindegyik célja a tudásközvetítés kifejtése, megvalósítása, részletezése. Tudományos elképzelések rendszerei épültek ki e paradigmák köré, nagy gondolkodók formálták, kutatták a részleteket, és a gyakorlat is igyekezett követni, amit megfogalmaztak. E paradigmákat Jean Piaget munkatársa, Hans Aebli írta le magyarul is hozzáférhető munkájában.

A 20. század utolsó harmadában létre jött egy pedagógia (pszichológia és ismeretelmélet).

Ez a konstruktivista gondolkodásmód, vagy a mi tudományunkban elterjedt elnevezéssel élve: a konstruktivista pedagógia. A hétköznapi tapasztalatok alapján minden egyetemi hallgató számára jól ismertek lehetnek a fent bemutatott paradigmák, de a konstruktivista pedagógia még a szakmai körökben sem eléggé közismert. „A tudás e paradigma szerint nem egy átviteli, közvetítési, átadási folyamatban keletkezik, hanem konstrukció eredménye. Amikor a gyerekek tanulnak, akkor konstruálják, felépítik a saját tudásukat. Ennek az egyik legmeglepőbb következménye az, hogy a konstruktivizmus a tapasztalatot nem tartja a tudás kialakulása kiindulópontjának és legfőbb meghatározójának, bár fontosnak véli, viszont döntő szerepet szán az előzetes tudásnak, többek között nagyon sok empirikus pedagógiai kutatás eredményeire alapozottan is.” (Nahalka, 2008)

A konstruktivista pedagógia azt gondolja, hogy a tudás egyáltalán nem egy kumulatív folyamatban jön létre, hanem a tanulás folyamatában az átfogó tudásrendszerek válnak egyre kidolgozottabbá, részletesebbé, differenciáltabbá. A tudást tehát nem elemekből pakolgatjuk össze a gyerekek fejében. Egyre kidolgozottabbá válnak a már létező, az egész világról alkotott ismeretrendszert átfogó tudásrendszerek.

A konstruktivista pedagógia szerint a tudás személyes, egyéni konstrukció, nem objektív ebben az értelemben, nem egyfajta tükörképe a valóságnak. „Éppen ezért az igaz és a hamis fogalmak hagyományos használata nem fogadható el a konstruktivizmus számára, csak relatív értelemben tudja ezeket az ismeretelméleti fogalmakat használni. A tanulási folyamatok konstrukciós jellege magát a tanulási folyamatot a hagyományoshoz képest sokkal dinamikusabbnak láttatja, sokkal változatosabb kimenetekkel.” A tanulási folyamat eredményei egyénre szabottabbak, összetettebbek lehetnek. A köztudatban az az elfogadott, hogy a tanuló vagy megtanul valamit, vagy nem, elsajátítja, vagy nem sajátítja el. Ha konstruktivista módon elemezzük ezt a folyamatot, akkor megtaláljuk azokat a folyamatokat is, amelyekkel gondunk van, azaz a problémáink gyökereit is megtaláljuk.

A konstruktivizmus azon az állásponton van, hogy az ember tudáskapacitásának az alapját az a világkép jelenti, amit az ember felépít az agyában. A konstruktivizmust egy tudáspárti pedagógiának kell tekintenünk. Egy nagyon összetett tudásrendszerről van szó, amelyben még ellentmondások is vannak. Ennek függvényében válik ez a tudás alkalmassá arra, hogy cselekvéseinket, tevékenységünket, döntéseinket, problémamegoldásainkat irányítsa. A kompetenciák a tudásrendszer működtetésének az eredményei. Ez óriási különbség azokhoz a pedagógiákhoz képest, amelyek például a problémamegoldó képességről mintegy önálló, tudásterületektől független pszichikus rendszerről beszélnek. A konstruktivista elképzelés a problémamegoldást beágyazza az ismeretek körébe. Lényege, hogy a problémát nem általában, hanem valamilyen meghatározott területen kell megoldani, és ehhez elsősorban az azon a területen gyűjtött tudás az, ami a probléma megoldásában segíteni fog, és nem egy problémamegoldással kapcsolatos külön rendszer, ami valahol az agy elkülönült részében található. (Nahalka, 2008)

2.2. A tudás formálódása, mint konstrukció

A konstruktivista pedagógia alaptétele, hogy a tanuló ember nem átveszi a tudást, a tudás nem közvetítődik, hanem a tudást a tanuló ember maga hozza létre, maga konstruálja magában. Az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés pedagógiája, vagyis a három paradigma magát a változást elszenvedő rendszert passzívnak tekintette. Ez a cselekvés pedagógiájában is így van, hiszen ott nem az agy az aktív, hanem az ember egésze. A változást csakis a külső körülmények határozzák meg, hiszen valamilyen tartalmak beépülnek, közvetítődnek. A konstruktivista pedagógia viszont abban hisz, hogy az emberi agy igenis aktív a folyamatban, nem csak elszenvedí az őt ért hatásokat, hanem nagyon is kezdeményezően viszonyul ezekhez. A konstruktivista pedagógia szerint az ember minden őt ért hatást értelmez, az értelmezés alapján formálja az agy a saját rendszerét. Ebből látható, hogy a tanulás alapja, meghatározó lényege ebben a képben nem a tapasztalat, hanem az értelmező rendszer, a már birtokolt, vagyis az előzetes tudás.

A tapasztalatról: A konstruktivizmus alaptétele, hogy a tudásunkat mi magunk hozzuk létre, bennünk tudáskonstrukció zajlik. Vannak különböző következtetések, amelyek a tapasztalatnak a tanulás során játszott szerepét elemzik. A tudomány sok esetben mutatott már meglepő fordulatokat a világ megismerésében. Gyakran jönnek létre olyan gondolatok, meglátások, amelyek ellenkeznek azzal, amit a folyamatokról a hétköznapiakban gondolunk. Meglepő és újszerű volt az emberiség számára az a gondolat, hogy a Föld gömbölyű, hogy a Föld kering a Nap körül, és nem fordítva; vagy gondoljunk az evolúciónak nevezett folyamat elterjedésére. A konstruktivista szemléletnek a tapasztalatokhoz való viszonya is egy ezekhez hasonló felfedezés. Az ember régóta úgy gondolja, hogy a tapasztalatok játsszák a meghatározó szerepet a világ megismerésében, és ezen belül is alapvetően fontos, hogy a tapasztalatok a kiindulópontjai a megismerésnek. Ez az elképzelés olyan mélyen él bennünk, hogy nehezen tudjuk elképzelni, hogy ne lenne érvényes. Ma a pedagógusok döntő többsége is így gondolkodik erről. A tapasztalatnak a megismerésben játszott meghatározó és kiindulópont szerepét vallják. A megismeréssel kapcsolatban a képzésben elsajátított ismeretek is mind ezt támasztják alá. Ebben hinni nem jelent hibát, mint ahogy teljes igazságot sem. Tudományos tapasztalatok segítenek a megismerésben, részét alkotják, de az igazán meghatározó szerepet a tanuló ember meglévő tudásrendszere játssza.

Tapasztalatainkat értelmezzük, a számunkra felfoghatatlan dolgokat nem tudjuk megtapasztalni. Tapasztalataink hordozzák magukban előzetes tudásunk értelmező hatását, jobban, mint a külső világ hatását. A tapasztalat nem a világ valamilyen objektív, a megismerő személytől független leképezése, hanem egy kép, amelyet az előzetes tudásunk, a belső értelmező rendszerünk hoz létre.

Természetesen a konstruktivisták is elismerik a tapasztalat fontosságát, de a konstruktivista elméletben nem kiindulópontja, és még csak nem is döntő meghatározója a megismerési folyamatoknak. A tapasztalatok segítenek a megismerésben, részét alkotják, de a meghatározó szerepet a tanuló ember meglévő tudásrendszere játssza.

Úgy tűnhet, hogy a konstruktivista pedagógia abban hisz, hogy a tapasztalatok is konstruáltak, az előzetes tudás által meghatározottak. Nem hisz abban, hogy a tapasztalatok lennének a világ megismerésének kiindulópontjai és meghatározó tényezői, ehelyett abban hisz, hogy ezt sokkal inkább a tanuló emberben már korábban megkonstruált előzetes tudás játssza. A konstruktivista pedagógia, nem hisz a tudásátadásban, helyette konstruálást mond. A konstruktivisták számára nem elég meggyőzőek az érvelések, más utat keresnek. Például a kisgyermek honnan tudja, hogy a három labda, a három edény és a három kislány miben közös, ha még nem ismeri a három, mint szám elvont fogalmát? Látja, hogy van bennük valami közös. A konstruktivisták a tanulás logikájának leírására is a tanuló ember előzetes tudását tartják fontosnak, amely valamilyen módon keretét adja a részletek megismerésének. Szerintük a tanulás során átfogóbb tudásrendszereink válnak egyre részletesebbé, egyre kidolgozottabbá, egyre differenciáltabbá.

A kisgyermek előbb ismeri a virág fogalmát, mint a rózsáét. Előbb van állat fogalma, s csak utána kutya vagy macska fogalma. A tanulásban, a kezdetben még túl általános és túl elvont elképzeléseink válnak egyre tisztábbá, egyre kidolgozottabbá, és telítődnek részletekkel. A tanuló gyermek mindig az egész világról rendelkezik képpel. Nem ismer még minden részletet, egy felnőttéhez viszonyítva rendkívül hiányos a tudása, mégis egy teljes, egy átfogó, az egészre kiterjedő világképet ismer. Nem elemekből rakja össze a tudását fokozatosan, hanem egy egész részletei válnak egyre tisztábbá. Ez az elgondolás ellentmond minden józan elképzelésünknek. De az is ilyen ellentmondás, hogy a Föld kering a Nap körül. Az emberiség a története során számtalan alkalommal élte már át, hogy megfellebbezhetetlennek hitt ismereteit kellett átértékelnie. Ha a Földről vizsgáljuk, a Nap valóban kering a Föld körül. Ez egy sajátos nézőpontot tükröz, csak egy speciális helyzetből állítható. Az, hogy a Föld kering

a Nap körül, inkább egy adaptívabb látásmód. Meg lehet vele magyarázni a Naprendszer folyamatait, áttekinthetőbb, világosabb a kozmikus viszonyokról. Ma nagyon sok pedagógiai szakember, és sok pedagógus is hiszi, hogy a konstruktivista pedagógia adaptívabb a többi pedagógiánál. (Nahalka, 2006)

2.3. Radikális konstruktivista és a szociálkonstruktivista irányzat

A konstruktivista pedagógia Piaget tanulásfelfogásán alapuló elmélet. Vigotszkij, von Glasersfeld és mások munkái nyomán több irányzat jelent meg.

A két fő irányzat a radikális konstruktivista (von Glasersfeld) és a szociálkonstruktivista irányzat.

Piaget gondolata az volt, hogy a gyermekek tanulási folyamata egy saját maguk által konstruált belső kognitív struktúra kiépítését jelenti. Piaget szerint ennek mögöttes tartalmát az öröklött, genetikai tényezők determinálják döntően.

Vigotszkij és munkatársai bírálatak és továbbfejlesztették ezt az elméletet, és arra hívták fel a figyelmet, hogy a tudás konstruálásakor nem lehet kiszakítani az egyént az őt körülvevő, és számtalan különböző csatornán át befolyásoló környezetétől és társas viszonyaitól. Ezt a nézőpontot tartják a szociál- konstruktivizmus alapgondolatának. (Fehér, 2008)

A felnőtt szerepére vonatkozóan kétféle konstruktivista megközelítéssel találkozhatunk a szakirodalomban: a radikális és a dialektikus konstruktivistával.

Radikális (és a szociális) konstruktivisták szerint a felnőttnek csak tanácsadó szerepe van a tanulásban: nem „ismeretet közöl”, csupán „támogatást nyújt” („scaffolding” – amely „állványozást” jelent), azaz segít kapcsolatot teremteni a már meglévő tudásállapot és egy következő, a gyermek számára még érthetetlen tanulási lépés között. Ebben a folyamatban legnagyobb szerepe az előzetesen létrehozott, komplex környezetnek van, ahol lehetőség van önálló tapasztalatszerzésre, a problémahelyzetek felismerésére és a kollektív megoldáskeresésre.

A gyakorlatban ez az elképzelés azonban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, mert ha nem volt nagyon intenzív a felnőtt segítségnyújtása, a tanulók kognitív szintje nem sokat változott.

Ezért egyre többen tartják jobb megközelítésnek a dialektikus konstruktivizmust, amely szerint a felnőtt szintén tanácsadó, de irányító befolyása erősebb, mint a radikális konstruktivizmus esetében. A „scaffolding”-on kívül párbeszédet folytat a gyerekekkel, és együtt, reflexíven értelmezik a tanulási folyamatot („self monitoring”). Aki nem képes az önreflexióra, illetve a tanulás reflexív követésére, az nem áll készen az élethosszig tartó tanulásra. (Feketéné, 1998)

3. Mit jelent mindez a módszertani kultúra átalakulása terén?

3.1. A szemléleti nyitottság formálása

Nahalka István szerint „a tanulási folyamat szervezésében jó lenne, ha egyre nagyobb szerephez jutnának a hallgatók önálló tudáskonstrukciós folyamatait elősegítő megoldások. Tudjuk, hogy ez nem lehet kizárólagos, hiszen a felsőoktatásban, dolgozó oktatók is képviselnek valamilyen pedagógiát, s egyáltalán nem biztos, hogy ez a konstruktivizmus, s még távlatilag sem kell, hogy mindenképpen az legyen. Ugyanakkor azok az oktatók, akik elkötelezték magukat e pedagógiai paradigma mellett, kell, hogy új megoldásokat, a tanulási folyamatok szervezésének új, konstruktivista módozatait alakítsák ki, s ezeket közkinccsé is tegyék.” (Nahalka, 2003, 8. o.) Nahalka István szerint a konstruktivista pedagógia felsőoktatási alkalmazása terén óriási fejlesztési lehetőségek vannak, ezért fontos e területen a fejlesztés és a részeredmények folyamatos közlése. Míg az olyan pedagógiai rendszerek, melyek a tudás közvetítésére építenek, évszázadok alatt megformálták saját eljárásaikat, technikáikat, addig a konstruktivista pedagógiának erre alig volt ideje.

A fogalmi váltások feltételeinek sokféle leírása létezik, azonban ezek döntő többsége lényegében azonos mondanivalóval rendelkezik. Nahalka István szerint sematizálva a folyamatot, a következő elemeit írhatjuk le:

- A tanuló embernek korábbi tanulási alapján vagy a fogalmi váltással összefüggésben el kell fogadnia, hogy a problémának általában többféle megközelítése lehetséges, ezek közül logikai alapon általában nem lehet kiválasztani a megfelelőt. Szükséges egy alapvető nyitottság a konceptuális rendszerek iránt, el kell fogadni, hogy általában nincs egyetlen megfelelő válasz a kérdéseinkre.
- Nélkülözhetetlen, hogy a tanuló ember elsajátítsa, megértse az új koncepciókat is, saját rendszerén belül ezeket az elképzeléseket lehetséges, önellentmondástól mentes struktúráknak kell, hogy tartsa.
- Szükségünk van a motivációnak arra az elemére, amely új, alternatív megoldásokra sarkall bennünket. Ez adódhat a meglévő elképzelések hatékonyságával kapcsolatban a tapasztalatok által szolgáltatott ellentmondásokból, elégtelenségből, a problémák

nem megfelelő színvonalú megoldásából, de adódhat intellektuális, kognitív feszültségből is.

- Az új elképzeléseknek „tudniuk kell” magyarázni, előre jelezni mindazt, amit a régiek tudtak. Egy új konceptuális rendszer fejlődése során ez a feltétel általában nem teljesül. A tanuló embernek meg kell szinte sejtene, hogy az új elképzelések legalább olyan jók lesznek, mint a régiek.
- Az új konceptuális rendszernek jobbnak, hatékonyabbnak, adaptívabbnak kell mutatkoznia a réginél, vagyis az új elképzeléseknek tudniuk kell választ adni olyan kérdésekre, amelyekre a régikkel nem sikerült választ találni. Ennek a feltételnek viszont a folyamat legelején rendelkezésre kell állnia, mert különben a fogalmi váltás alapvető motivációja nem jön létre.
- Az új elképzeléseknek sikeresnek, ígéretesnek kell látszaniuk új problémák felvetése és megoldása kapcsán.

Az új elképzelésnek általában elegánsabbnak, bizonyos mértékig egyszerűbbnek kell lenniük, mint amilyen a régi. Ez a feltétel sem jön létre automatikusan, nem is mindig teljesül, gyakran csak a fogalmi váltás lezajlása, az új koncepció teljes elfogadása után látható az elegancia, az egyszerűség. (Nahalka, 2003)

3.2. Konstruktivista oktatás az elméletben és a gyakorlatban

A svájci Rolf Dubs nézetei alapján a konstruktivista oktatás a következőket jelenti:

- A tanításnak tartalmilag komplex, egészében megfigyelhető problématerületekre kell irányulnia, és ennek érdekében komplex tanulási környezetet kell kialakítani. Itt a tanulók egyéni tapasztalatokat szerezhetnek, melyeket a tanulócsoportban aktívan feldolgozva, önmaguk számára érthetővé tesznek és előzetes tudásukba beépítenek.
- Nagy jelentőségű a kollektív tanulás ebben az aktív folyamatban, mert a komplex tanulási szituáció vagy a lehetséges megoldások egyéni értelmezéseiről folytatott diskurzus segítheti elő a nyert ismeretek újfajta (jobb) átstrukturálását. Ilyen értelemben beszélhetünk a csoportban önszabályozó tanulásról.
- Az önszabályozó tanulásban hozzájárul a jobb megértéshez a hibák megbeszélése, amely használhatóbb tudáskonstrukciók kialakításához szükséges.

- A komplex képzési tartalmakat a tanulók előzetes tapasztalatainak és érdeklődésének megfelelően kell meghatározni.
- A konstruktivizmus számára a tanulás kognitív aspektusain kívül az érzések és a képzési tartalmakkal való személyes azonosulás is fontos.
- Az értékelés nem a reprodukciót kívánja mérni, hanem a tanulási folyamatban való előrehaladást, valamint az önértékelés és a szubjektív értékelés is jelentőséget kap.

Xaver Fiederle „sanft” („soft”, „szelíd”) pedagógiájának kiindulása szintén a konstruktivizmus. Fiederle egy praxisorientált didaktikát és metodikát is kidolgozott, amely már a gyakorlatban is bizonyította használhatóságát. A „sanft” modell tömör szlogenje magyarul: „Hagyd kibontakozni!” Azaz, hagyni kell a gyermekeket önállóan, saját tempójuknak, igényeiknek megfelelően kibontakozni. Ehhez szükség van arra, hogy tekintettel legyünk a gyerekek különböző motivációira, egyéni tapasztalataira, élettörténetére, előítéleteire, véleményére, melyek között a „sanft” pedagógia kiegyenlíteni, közvetíteni igyekszik annak megfelelően, hogy „a jó nem csak egy helyen lakozik”. A „szelíd pedagógia” is előnyben részesíti a csoportmunkát és a gyermekek tapasztalati potenciáljának, a mindennapi élet során szerzett tudásuknak a felhasználását.

Az eddigiekből látható, hogy a konstruktivizmuson alapuló, összevetett koncepcióknak a tanítás-tanulásra vonatkozó következtetései néhány kivételtől eltekintve egységesnek mondhatók.

„A konstruktivizmus jelentősége a pedagógia számára többek között abban áll, hogy rendszerében egységes elméleti alapokra helyezhető a képzési tartalmak perszonalizációja, szubjektívizálása.” (Feketéné, 1998, 6. o.)

3.3. A gyerekek meglévő tudására építés elve

Dolgozatomban már sokszor hivatkoztam a konstruktív pedagógia feltevésére, hogy a gyerekek is, mint ahogy minden tanuló ember, a tudást konstrukcióként, egy értelmezési folyamatban sajátítják el. Ezen értelmezés során az elsajátítani kívánt ismeret kapcsolatba kerül a már birtokolt tudással, és vagy sikeres módon, vagy sikertelen folyamatban megtörténik a kísérlet az összeegyeztetésre. A folyamat eredménye nagyon sok tényezőtől

függ. Nahalka István Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (III.) című tanulmányorozatában a következő tényezőket sorolja fel:

- a meglévő tudásrendszer - az érintett kognitív struktúra - szervezettsége;
- a meglévő tudásrendszer ismeretekkel való telítettsége (mennyit tud a gyermek);
- e tudásrendszer elemei közötti kapcsolatok erőssége;
- a tudásrendszer elérhetősége;
- a tudásrendszer milyensége, vagyis elsősorban az, hogy képes-e befogadni az új ismeretet, nem mond-e ellent annak;
- a tudásrendszer teljes kognitív rendszerben elfoglalt helye, vagyis egy mély, a hétköznapi tapasztalatok szervezését szolgáló tudásrendszerről van-e szó.

Az óvodapedagógusnak a körülményekhez képest a legpontosabb képpel kell rendelkeznie a gyermekek előzetes tudását illetően. Ezért különösen az ismeretelsajátítási folyamatok szempontjából bizonyos pontokon szükségessé válhat a gyerekek előzetes tudásának felmérése is. Ez sokféleképpen történhet, Nahalka István megállapítása szerint:

- beszélgetés segítségével, melyben a gyerekek reakciói alapján feltárjuk az előzetes tudás jellegét;
- speciális probléma megoldásával, és közben megfigyeljük a gyerekeket;
- magukba a tanulási feladatokba beleszőve, például előzetes becslés vagy az eredmények kvalitatív előrejelzésének kérése
- a gyerekektől;
- valamely kérdés megvitatása, az álláspontok tisztázása.

Az előzetes tudás mindig bizonyos ismereteknek, képességeknek egy bonyolultabb rendszerré való összerendezettségét jelenti, vagyis különösen a gyermektudomány elemeiként megfogalmazódó előzetes tudásokra kell odafigyelnünk. Előzetes tudás például:

- az előítéletes gondolkodás,
- a világ teremtésében való hit,
- az a vélekedés, hogy az egyes ember semmit sem tehet a nagy társadalmi folyamatok befolyásolása terén,
- ilyen a szépről alkotott fogalmaink rendszere,

- ilyen a lapos Föld képzete,
- az arisztotelészinek megfelelő mozgásfelfogás,
- az anyag folytonosságának képzete,
- az élőknek az önmozgást produkáló testekkel való azonosítása stb.

Az előzetes tudás azért játszik alapvető szerepet a tanulási folyamat során, mert a gyermek ezen értelmezési kereteket használja az általunk biztosított tapasztalatok feldolgozására, és nem azokat, amelyeket mi szeretnénk kialakítani a munkánk során. (Nahalka, 1997)

3.4. Tevékenységtípusok

Ha megvizsgáljuk a tevékenységtípusokat, láthatjuk, hogy egyik sem nevezhető fontosabbnak, alapvetőbbnek, mint a másik. A tevékenységforma megválasztását mindig befolyásolja az adott téma, illetve az adott csoport összetétele, előzetes ismeretei, továbbá a rendelkezésre álló eszközök és még sok más tényező. De a döntésben nincsenek az egyes tevékenységformák közötti - hasznosságra vagy alkalmazhatóságra utaló - differenciáló eszközök.

Ezért például lehet használni olyan, a hagyományosabb tanulásfelfogások szerint értéktelenebb tevékenységtípust, mint amilyen a játék, az ötletroham, a vita, a fórum, az esettanulmány, a projekt (pl. témahét), s mint amilyenek a kiállítások, bemutatók stb.

3.4.1. A differenciáltság szükségessége

A fent leírtakból kitűnik, hogy ez a didaktikai felfogásmód csakis a differenciált pedagógia eszközszerével kapcsolható össze. Ugyanabban a csoportban lévő gyerekek adott pillanatban és adott témában különböző tudással és különböző képességekkel rendelkeznek. Más lehet az a tényező, amely megteremtheti motiváltságukat, és más módon képesek kommunikálni a témában, másképpen viszonyulnak a társaikkal való együttműködéshez stb.

3.4.2. A gyermeki öntevékenység fontossága

A tudás a gyerek kognitív rendszerének alapvető folyamata. Fontosak a gyermekben zajló változások, értelmező folyamatok, átalakulások (konceptuális váltások).

A konstruktív pedagógia és a reformpedagógia, csak annyiban mond mást, hogy a tanulás nem lehet pusztán a cselekvés által közvetített, egyirányú folyamat. Egyetértés van viszont közöttük abban, hogy az elsajátítási folyamatban a gyermek aktivitásának alapvető fontossága van. Ha azt hinnénk, hogy elég a gyermeknek nyitottnak lennie a világra, s befogadnia annak hatásait, elraktározni az így feléje áramló ismereteket, akkor csak ennek a feltételeit kellene megteremtenünk. De a gyermek nem így tanul, hanem állandóan értelmezi a világot, működteti belső képeit, s mindegyre ütközteti azokat a külvilágban zajló folyamatokra épülő tapasztalataival. Persze ehhez olyan tanulási környezet kell, hogy erre lehetőséget adjon.

Ez a lehetőség akkor teremthető meg, ha a gyermek is aktív, nem csak a környezete, ha kísérletezhet, beavatkozhat a folyamatokba, megfigyelheti a beavatkozások eredményeit, ha szembesülhet saját elgondolásainak következményeivel, ha összehasonlíthatja saját elképzeléseit, magyarázatait másokéival. A tevékenység során lehetőleg mozgassuk meg a testet is, legyen szükség kéz ügyességére, gondoljunk annak fejlesztésére is.

Fontos, hogy a gyermek ne csak tudományosan legyen aktív, hanem társadalmilag is (együttműködés, verseny, vezetés, szervezés, érdekegyeztetés stb.).

Minél változatosabb formákban találkozik a gyermek a tanulnivalóval, annál biztosabb a rögzítés, annál használhatóbb lesz a későbbiekben a tudás alkalmazása.

3.4.3. A valós kontextusba ágyazottság fontossága

A tanulási mozzanatok beágyazódnak a már birtokolt tudásba, vagyis elsősorban annak a megtanulására vagyunk képesek, ami életünk fontos mozzanataival, mindennapi tevékenységünkkel összefügg, amivel kapcsolatban már gazdag tapasztalattal rendelkezünk.

A gyermeknek a tapasztalatai a hétköznapi életből, a családból, a mindennapi tevékenységből, a játékból, az általa ismert helyekről származnak. A tevékenység során biztosítanunk kell, hogy ezek az ismeretek, tapasztalatok minél nagyobb mértékben érvényesüljenek, ehhez úgy

kell megválasztanunk a tevékenységek helyszínét, tartalmát, jellegét, hogy azok életszerűek legyenek, és a valóságos környezetet vegyék alapul. Ezért van szükség arra, hogy sokat kiránduljunk, természetes anyagokat használjunk a háztartásból, a közlekedésből vegyünk példákat, valóságos testeket és folyamatokat vizsgáljunk.

3.4.4. A játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és a konstruktív felfedezés egységének elve

3.4.4.1. A játék

A játék önfeledt gyermeki tevékenység, melynek során nagyon fontos megismerési folyamatok zajlanak. Ezek a folyamatok azonban nem a játék közben szinte véletlenszerűen előadódó helyzetekből formálódnak, hanem már a játék is olyan tevékenység, amelyben a kicsi gyermek is használja világértelmező rendszereit, próbálgatja azokat, s valószínűleg fejlődésének alapvető jelentőségű változásai zajlanak le ezekben a folyamatokban. Amikor egy tizenöt hónapos kisgyermek egy kockával játszik, még nem túl erősen kötődik a megfelelő kognitív rendszerhez, a játéktevékenység ezen szakaszában még nincs szándékosság, csak készítés a játszásra. Azért is nagyon fontos a játék, mert a konstrukciók formálásához gazdag környezetet biztosít, a legtöbb gyermek számára magas szintű motivációt eredményez, és biztosíthatjuk általa a részvételt, a cselekvő jelleget.

3.4.4.2. A problémamegoldás

A probléma úgy írható le, mint egy szándék jelentkezése, azonban e szándék megvalósulása előtt valamilyen akadály áll. Egyszerű volna, ha azt hihetné az ember, hogy egyszer csak rájövünk a megoldásra, és onnantól kezdve birtokoljuk ezt a tudást. Azt lehetne mondani, hogy az előzetes tapasztalatok összegyűjtése vezet a megoldáshoz, tehát a megismerés ebben az esetben empirikus alapokon nyugszik.

A konstruktív tanulászemplélet, felhasználva a kognitív pszichológia problémamegoldással kapcsolatos elképzeléseit, más magyarázatokat talál. Minden probléma esetén felépül a tudatban a problémának egy olyan komplex kognitív képe, amely tartalmazza a kiinduló helyzetet és azt, amit el akarunk érni, és a feladat azoknak a közbülső, egymásból következő állapotoknak az elképzelése, majd kivitelezése, amelyek az eredményhez vezetnek.

A problémamegoldás tehát megint egy olyan kognitív tevékenység, amely több forrásból használja a korábban elsajátított és erősebben vagy lazábban struktúrákba rendezett tudást.

3.4.4.3. A közvetítő ismeretforrásból való tanulás

Ez az a tevékenységtípus, amellyel a legtöbb ismeretet sajátíthatják el a gyerekek. Nahalka István szerint egy felnőtt tudásának nagyobbik részével kapcsolatban az illető felnőttnek soha, semmilyen közvetlen tapasztalata nem volt. Ezen a tanulási tevékenységen talán még a többen is jobban látszik, hogy csak belső konstrukciók működésének eredményeként képzelhető el. Vagyis a gyermek csak akkor képes megérteni a közvetítő forrásból származó ismeretet, ha képes mozgósítani hozzá egy értelmező apparátust, ha adott a beágyazó tudásstruktúra. A közvetítő ismeretforrás felhasználása során felmerülhet a motiváció kérdése. A motiválás lehetőségei a játék és a problémamegoldás során könnyebben adódnak, közvetítő ismeretforrás felhasználása esetén nem mindig van így. A tevékenységet érdekessé kell tennünk a gyerekek számára. A legfontosabb az érdeklődés, a téma érdekessége által felkeltett kíváncsiság, a megismerési vágy. Ehhez is sok segítséget adhat a jó szemléltetés, a színvonalas ismeretforrás, az érdekes előadás, a gyerekek interakciói és a valós kontextusba ágyazás. Közvetítő ismeretforrásként sok mindent fel lehet használni, pl. könyvet, folyóiratot, filmet, állóképet, CD-lemezt, multimédia programot, hangszalagot. A konstruktív tanulásfelfogás e kérdésben sem zárkózik el a korábbi, hagyományosabb tanulási környezetek használatától, csak más értelmezési és felhasználási kereteket szolgáltat, kihasználja előnyeiket és igyekszik elkerülni gondot okozó hatásait.

3.4.4.4. A konstruktív felfedezés

A konstruktív tanulásfelfogás nem fogadja el az előfeltételek nélküli felfedeztetést, de magának a felfedeztetésnek egy realisabb és a tanulási folyamatok konstruktivista felfogásának jobban megfelelő szemléletet igen. Konstruktív tanulásfelfogásban felfedezés csak úgy képzelhető el, hogy a gyerekek felfedeznek valamit, és amikor már birtokolnak egy tágabb értelmezési struktúrát, ennek keretei között ismernek fel valamilyen további összefüggést, és megalkotnak valamilyen fogalmat. (Nahalka, 1997)

4. Nevelés, szocializáció, közösség

A szocializációval kapcsolatos fejezetemet a főbb fogalmak definiálásával kezdem.

Hátrányos helyzetűnek tekintjük azt a gyermeket, akit a jegyző védelembe vett, vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult.

Halmazottan hátrányos helyzetű gyermek az, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője a gyermek tankötelessé válásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; vagy tartós nevelésbe vették.

A szocializáció olyan tanulási folyamat, amely a születéstől a halálig tart. A szocializáció nem más, mint a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat.” (Bagdy, 1986.)

4.1. Nevelés és szocializáció

Az ember egyik alapvető jellemzője, hogy társas lény. Egy másik fontos tény, hogy a nevelés az emberhez, az emberi léthez kötődő sajátos jelenség. Történelmi szempontból megállapíthatjuk, hogy az emberek mindig nevelték felnövekvő utódaikat. A nevelés általános értelemben a következőt jelenti: olyan céltudatos, az egész társadalomra jellemző tevékenység, amelyben a nevelők (elsősorban felnőttek) irányítani kívánják a felnövekvők (utódok) fejlődését és megerősíteni őket abban, amit a nevelőik elvárnak, jónak tartanak. Hogy ez mennyire eredményes, hogy nevelhető-e az ember, és ha igen, mennyire, már régóta felmerülő kérdések. Az álláspontok két véglete, hogy az ember korlátlanul nevelhető, illetve egyáltalán nem. A valóság és a gyakorlat azonban e két nézet között van: az embert bizonyos tekintetben lehet nevelni, más tekintetben nem.

A nevelés és a személyiségformálódás szoros kapcsolatban van egymással. A személyiségformálódás alapvető folyamatai a szocializáció és a perszonalizáció, melyek általában összekapcsolódnak a neveléssel, de el is válhatnak tőle. A szocializáció fogalma több egymástól eltérő – vagy akár egymást kizáró – szempontból értelmezhető, ahogy ezeket az értelmezéseket Zrinszky László összegyűjtötte:

„- a szocializáció egyenlő a neveléssel;

- minden adott szociokulturális keretben végbemenő tanulási folyamat;

- a szocializáció során elsajátítjuk azoknak a csoportoknak az értékeit és normáit, melyeknek tagjai vagyunk;

- elfoglaljuk helyünket egy adott társadalomban.” (Zrinszky, 2002, 54–57. o.)

A felsorolt definíciók alapján könnyebben elhatárolható egymástól a nevelés és a szocializáció fogalma. Az eltérés a befolyásolás módjában és minőségében figyelhető meg legjobban. A nevelés esetében egyénre egy másik egyén hat. A szocializáció esetében az egyén és a társadalom kerül kapcsolatba. A szocializáció értelmezésére több pszichológiai és szociológiai magyarázat hatott. A freudizmus szerint a személyiségfejlődésben alapvető szerepe van a csecsemő- és a korai gyermekkorak, így a szocializáció 4-5 éves korig végbemegy, a szülői és a közvetlen környezeti hatások eredményeként. (Szécsényi, 2009)

4.2. Közösség és szocializáció

A közösségi lét és a társas viselkedés első megjelenési formái már az óvodában megfigyelhetők. Az óvodások viselkedését, cselekvését, szokásait meghatározza, hogy a felnőtteket és a társaikat utánozzák. Tevékenységük középpontjában a játék együttes élménye áll minőségileg különböző formákban. Legalacsonyabb szinten az együttlétben, majd az együttmozgásban, végül a tárgy körüli összeverődésben valósulnak meg a társas kapcsolatok. Magasabb szintű és aktív társas viselkedést jelent az összedolgozás, melynek során már szerepek és tevékenységek szerint tagolódik a csoport. (Mérei-V. Binét, 1999)

Mérei több szólamú játéknak nevezte el azt a jelenséget, amikor eltérő jelentést adva kapcsolódnak be ugyanabba a játékba a gyerekek. Egymás mellett, mégis együtt vannak. Az óvodai csoportban különböző csoportosulási fokoknak megfelelően folytatják tevékenységeiket. Ez az együttlét, az együttes cselekvés velünk született társulási késztetésből ered, és mindig olyan többlettel jár, amit csak a csoport képes megadni. (Zsubrits, 2005)

Eltérő kultúrákban - eltérő tevékenységeket végezve - a csoportok nagyon eltérőek lehetnek.

Az egyén a közösséget mindig a Te és Ti formájában tapasztalja meg, majd ennek tükrében válik Én-né. A kisgyerekek az óvodában élik át először az „együttes élményt”, ami abból alakul ki, hogy a csoportból minden gyerek ugyanazt csinálja. Ez a csoportalakulás elemi szakasza. (Kozma, 1999)

Az, hogy megjelennek a különböző csoportszerepek, a népszerű és elutasított gyerekek, a csoportképződés következménye. A gyerekek között vannak olyanok, akiknek a viselkedését szívesen lemásolják mások. A vezetők, irányítók olyan jegyekkel rendelkeznek, mint a kezdeményezés, ötletgazdagság, a társakkal való bánni tudás, és megvan bennük a társas hatékonyság képessége.

Mérei Ferenc kísérleteiből tudjuk, hogy a vezetők csak abban az esetben képesek megőrizni pozíciójukat egy jól összeszokott csoportban, ha a teljesen új szabályok és új szokások bevezetése helyett átveszik a csoport korábban kialakított hagyományait.

5–6 éves korban már találkozhatunk elutasított, népszerűtlen gyerekekkel, akik legtöbbször a „hibás” szerepébe kényszerülnek. Ugyancsak találkozhatunk magányos, nehezen barátkozó, félénk gyerekekkel, akiknek a viselkedésére mindig jól azonosítható okokat találhatunk. Ilyenkor a nevelőn múlik, hogy a kisgyermek elfogadásával, a pozitív tulajdonságok megmutatásával, együttműködést előidéző helyzetek teremtésével segíti-e a kirekesztés megszüntetését vagy sem. Sokszor előfordul az is, hogy a tartósan peremhelyzetre szorult, barátokat nélkülöző gyerekeket gyakran a felnőttek is hátrányos megkülönböztetésben részesítik. (Zsubrits, 2005)

Negatív sztereotípiák már az óvodás korú gyerekek körében is megfigyelhetők; hogyan és miért alakulnak ki ezek az előítéletek már ilyen fiatal korban, a gyerekekben?

Erős Ferenc: „Azonosság és különbözőség: tanulmányok az identitásról és előítéletről” című művében foglalkozik ezzel a kérdéssel. Csökkennek-e ezek az előítéletek az óvodában illetve a csoporton belül, ha a konstruktivista pedagógia elveit követve, az óvodába érkező gyerekek magukkal hozott kultúráját, tudásrendszerét, hiedelmeit, gyermeki elképzeléseit tekintjük kiindulópontnak? A speciális képességek, amit pl. a roma gyerekek magukban hordoznak (pl. a kiváló zenei képesség), előtérbe kerülése vált-e ki elismerést, ill. megismerési vágyat a roma hagyományok és kultúra iránt a csoport nem roma származású gyerekeiből? Kutatásom témájában azoknak az óvodás korú hátrányos helyzetű gyerekeknek a szocializációját és fejlődését szeretném vizsgálni, akik olyan óvodákba járnak, ahol alkalmazzák a konstruktivista pedagógia elméleteit. (Erős, 1996)

5. Az óvodáskorú hátrányos helyzetű gyerekek szocializációjának és nevelésének vizsgálata a konstruktivista pedagógia elveinek alkalmazásával

Kutatásom témájában azoknak az óvodás korú hátrányos helyzetű gyerekeknek a szocializációját és nevelését vizsgáltam, akik olyan óvodákba járnak, ahol alkalmazzák a konstruktivista pedagógia elméleteit, és összehasonlítottam olyan hátrányos helyzetű gyerekekével, akik nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodákba járnak.

A vizsgálatot a Helyi Nevelési Programjukban a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodák, és nem a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodák, tapasztalatainak összegyűjtésével, feldolgozásával végeztem.

Kutatásomat nehezítette, hogy kevés az olyan óvoda, melynek nevelési koncepciója erre épül, és, hogy nincs egy olyan meglévő adatbázis, amely összefoglalva tartalmazná az ország óvodáit, pedagógiai programjuk szerint, valamint az, hogy néhány óvodáról a kapcsolatfelvétel során kiderült, hogy az intézményükben nincs hátrányos helyzetű gyermek.

5.1. Hipotézisek

1. Azt feltételezem, hogy a Helyi Nevelési Programjukban a konstruktivizmus elveit valló óvodák eredményesebbek a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében, mint azok, amelyek programjában nem szerepel a konstruktivizmus alapelveként, mert programjukban igazodnak a gyermek személyiségéhez, figyelembe veszik a gyermekek már birtokolt, előzetes tudását, tapasztalatait, igényeit, érdeklődéseit, törekvéseit.

2. Már az óvodában érdemes elkezdeni ennek a pedagógiai elvnek az alkalmazását, mert az otthonról, a családból hozott előzetes tudást, és a speciális képességeket felhasználva erősíti a gyermekek tudását, tapasztalatait. Azt feltételezem, hogy az ilyen pedagógiai elveket valló óvodák óvodapedagógusai előtérbe helyezik ezeket a tapasztalatokat az óvodapedagógusi munka során.

3. A konstruktivista pedagógia olyan nevelési elveket alkalmaz, amely az emberi környezetben megmutatkozó értékek megbecsülésére, az együttérzésre, segítőkészségre, önzetlenségre ösztönzi a gyerekeket, az előzetes tudásukra építve. Azt feltételezem, hogy az óvodapedagógusok alkalmazzák az előbbieket, így segítve a hátrányos helyzetű gyerekek szocializációját.

5.2. Alkalmazott módszer, mintavétel

Kutatásom során kvantitatív adatgyűjtési módot használtam. A kérdőíveket postai és személyes úton juttattam el a kutatásban résztvevő óvodákhoz.

A kérdőív a következő témaköröket tartalmazza:

1. Háttéradatok (6 db kérdés)
2. A kutatásban résztvevő óvodákban folyó nevelési munkára vonatkozó adatok, vélemények (7 db kérdés)
3. A gyermekek szocializációjára vonatkozó adatok, vélemények találhatók (16 db kérdés)

A mintaválasztás során olyan óvodákat választottam ki, akiknek nevelési programjában szerepel a konstruktivista pedagógia elve, és olyanokat, akiknek nem szerepel, összehasonlítás céljából. Fontosnak tartottam, hogy céljuk legyen a hátrányos helyzetű gyermekek nevelése.

A kutatásban a következő óvodák vettek részt:

Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák:

- Nyitnikék Óvoda, Miskolc, Andrásy út 53/a
- Vadász úti Óvoda, Miskolc Vadász út
- Csillagvilág Református Óvoda, Zsámbék, Petőfi u. 20.
- Közép Utcai Óvoda, Debrecen, Közép Utca 2.

Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák:

- Három Szirom Óvoda, Hajdúhadház, Petőfi u. 1.
- Barackvirág Óvoda, Balkány, Ságvári u. 11.
- Napköziotthonos Óvoda, Nyíracsad, Kassai u. 8.
- Eszterlanc Északi Óvoda, Nyíregyháza, Etel köz 13.

5.3. Kutatási folyamat bemutatása

5.3.1. Háttér adatok

Kutatásomban 50 óvodapedagógus vett részt, közülük 25 fő konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodában dolgozik, 25 fő pedig nem. Csoportjaikba összesen 1182 gyermek jár, ebből 553 gyermek hátrányos helyzetű, közülük konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodába jár 244 gyerek, nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodába jár 276 gyerek.

5.3.2. A nevelési munkára vonatkozó adatok, vélemények

A konstruktivista pedagógia elveit valló és nem konstruktivista elveket valló óvodákban dolgozó óvodapedagógusok véleményét, a kapott információk alapján összehasonlítottam.

Az 1. táblázatban azt vizsgáltam, hogy hogyan igazodik az óvodapedagógusok munkája a gyermek személyiségéhez.

Az óvodapedagógus munkájának igazodása a gyermek személyiségéhez 1. táblázat

	Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagó- gusok	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagó- gusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista elveket valló óvodapedagógu- sok véleménye %-ban	Nem konstruktivista elveket valló óvodapedagógu- sok véleménye %-ban
Alapvetően segítő, közvetítő szerepet betöltve	16	13	64	52
Biztonságérzet és érzelmi kiegyensúlyozottság megteremtésével	22	22	88	88
Minél többoldalú élménytapsztaatok biztosításával	21	19	84	76
A gyermekek részletes, komplex megfigyelésével	15	14	60	56
A gyermekek számára biztosítja a szabad felfedezés örömét	18	14	72	56
A gyermeki tevékenységhez nyújtott optimális segítségnyújtással	23	17	92	68
Egyénre szabott fejlesztőprogram- mal	18	19	72	76

A kutatásban résztvevő óvodapedagógusoknak, a gyermek személyiségére vonatkozó kérdésre adott válaszaikban számottevő eltérés, csak a szabad felfedezés biztosítására és a tevékenységek optimális segítésére adott válaszaikban figyelhető meg, amint ez a táblázatból is látszik. Az óvodai nevelés, gyermekközpontú nevelési formaként a gyermeki személyiség kibontakoztatására törekszik. Az óvodák a biztonságérzet és az érzelmi kiegyensúlyozottság megteremtésével, a gyermekek tevékenységéhez nyújtott optimális segítségnyújtással, az együttlét vidám, bensőséges légkörében biztosítják a gyermekek harmonikus fejlődését. Ez bármilyen nevelési programmal működő óvoda elsődleges célja. Megfigyelhető az is, hogy

alig van eltérés az óvodapedagógusok véleménye között, abban hogy egyénre szabott fejlesztőprogrammal igazodnak a gyermek személyiségéhez. Pedig a konstruktivizmus elve szerint a gyerekek maguk építik fel világukat, ismeretanyagukat. Ez a pedagógiai elv nem fejleszt, a gyermek konstruál.

A 2. táblázatban azt vizsgáltam, hogy hogyan ismeri meg az óvodapedagógus munkája során a gyermek előzetes tudását, tapasztalatait.

A gyermek előzetes tudásának, tapasztalatainak megismerésére vonatkozó adatok

2. táblázat

	Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban	Nem konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban
Közös programok szervezése szülőkkel	11	8	44	32
Adott kulturális sajátosságok tanulmányozása	6	11	24	44
Szülői interjú készítése	12	14	48	56
Gyermek viselkedésének megfigyelése	22	18	88	72
Gyermek spontán játékának megfigyelése	23	23	92	92
Szociális képességeinek és készségeinek figyelembe vétele	18	17	72	68

Közel egyforma arányban jelölték be az első választ, de a kutatásban résztvevőknek csak kevesebb, mint a fele tartja fontosnak a közös programok szervezését a szülőkkel, pedig az élményszerzés elhagyhatatlan lehetősége a gyermekek számára a szülőkkel való közös játék és kirándulások. Az óvodapedagógus az ilyen alkalmakkor megfigyelheti a gyermek szűkebb környezetét, a család értékrendjét, szokásait.

Kevesen jelölték be az adott kulturális sajátosságok tanulmányozását a konstruktivista elveket valló óvodák dolgozói közül, pedig a konstruktivista pedagógia az óvodába érkező gyerekek magukkal hozott kultúráját, hiedelmeit, gyermeki elképzeléseit tekinti kiindulópontnak.

A szülői interjú készítését a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozóinak közel fele tartotta fontosnak, annak ellenére, hogy az egyéni beszélgetések során lehetőség van, a család szokásainak, értékrendjének megismerésére, nézetek kicserélésére.

A gyermek előzetes tudásának megismerésére a gyermek viselkedésének megfigyelését a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok gyakrabban alkalmazzák. A gyermek viselkedésének megfigyeléséből tájékozódhatunk eddig szerzett élményeiről, tapasztalatairól, előzetes tudásáról.

A gyermek spontán játékának megfigyelésénél nem tapasztalható eltérés, mivel a gyermek játékának megfigyelése, kiemelt módszere az egész gyermeki személyiség megismerésének, hiszen a gyermek, játékában nyilvánul meg legsokoldalúbban.

A szociális képességekhez és készségekhez tartozik a kapcsolatfelvétel, a társakhoz, a pedagógushoz való viszonyulás készsége, a feladatvállalás, a feladattartás készsége, valamint az elemi szintű szociális erkölcsi érzék. A szociális készségek több mint kétharmadának a fejlődése – az erkölcsi érzék kivételével – óvodáskorban valósul meg. A válaszadók megközelítően egyformán gondolkodnak ezek figyelembe vételének fontosságáról.

A 3. táblázatban azt vizsgáltam, hogy az óvodapedagógus munkája során milyen módszerekkel erősíti a gyermek tudását, tapasztalatait.

A gyermekek tudásának, tapasztalatainak erősítésére használatos módszerek 3. táblázat

	Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban	Nem konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban
Csoportmunka	18	10	72	40
Egyéni munka	18	15	72	60
Játék	21	23	84	92
Páros munka	9	5	36	20
Differenciálás	25	20	100	80
Projekt módszer	21	12	84	48
Megbeszélés, beszélgetés	19	6	76	24
Magyarázat	11	13	44	52

A csoportmunka ajánlott konstruktivista pedagógiai módszer, ez a válaszokból is kitűnik. A gyerekeknek az őket érintő problémákat a mindennapi életükből kell előkeresni társaikkal megosztani, elemezni és konstruktívan szintetizálni. Az egyéni munka az önállóságra nevelés fontos módszere, hátránya, hogy a meglévő tudás beszűkülhet, ehhez képest a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok azonos arányban alkalmazzák, mint a csoportmunkát. A játék, jellegétől függően sokféle lehetőséget kínál, örömteli tevékenység, erősíti az összetartást, az emberséget, a versenyszellemet. Mindkét részből majdnem mindenki bejelölte ezt a választ, ebből is látszik, hogy a játék pedagógiai módszertől függetlenül fontos. A páros munkához kooperáció, tolerancia, kommunikáció és együttműködés szükséges a gyermekek részéről. Kevesen vannak a válaszadók között, akik ezt módszert alkalmaznák a tudás és a tapasztalat erősítésére. A differenciálás ajánlott konstruktivista pedagógiai módszer, amely a megelőző tudás különbségeiből fakadó teljesítmény különbségek kezelésére alkalmazható. A kutatás válaszainak feldolgozása során, az egyetlen olyan vélemény volt, amit 100%-ban jelöltek be.

A projektmódszer fontos az előzetes tudás elemeinek felszínre hozása, reális önkép kialakítása, szocializáció, együttműködés, vitakultúra segítése szempontjából. Ajánlott konstruktív pedagógiai módszer, ez a válaszokból is kitűnik.

A megbeszélés előzetes ismeretekre épülő, kérdve kifejtő módszer, szembetűnő a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok válaszainak magas száma.

A magyarázat a figyelmet és a koncentrációt segítő módszer. Ha nincs megfelelő meglévő, ill. előzetes tudás akkor nem mindig sikeres. Nem konstruktivista pedagógiai módszer.

A 4. táblázatban azt vizsgáltam, hogy az óvodapedagógus munkája során hogyan segíti a gyermek esetleges magatartászavarának megoldását illetve kialakulásának megelőzését.

A gyermek magatartászavarának megoldása illetve kialakulásának megelőzése az óvodapedagógus részéről **4. táblázat**

	Konstruk- tivista pedagógiai elveket valló óvodape- dagógusok	Nem konstrukti- vista pedagógiai elveket valló óvodapeda- gógusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógu- sok véleménye %-ban	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógu- sok véleménye %-ban
Verseny	1	2	4	8
Projektmódszer	7	2	28	8
Játék	17	20	68	80
Önkép, önértékelés erősítése	17	11	68	44
Együttműködés a gyógypedagógussal és a szülőkkel	13	13	52	52
Konfliktuskezelésre való képességfejlesztés	21	18	84	72

Alacsony a verseny módszer alkalmazása, a gyermek magatartászavarának megoldására, a kutatásban résztvevő óvodapedagógusok körében. Pedig a versengés képességének fejlesztése segíthet a gyermekek közötti különbségek csökkentésében.

A kapott adatok alapján azt látjuk, hogy a projektmódszer kis mértékben része a probléma kezelésének, és főként a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok részesítik előnyben ezt a módszert. Alkalmazása során a gyerekek elsajátítják a mások véleményének meghallgatásának és tiszteletben tartásának képességét, segíti a reális önkép kialakulását és a felelősség vállalást saját maga és a társai iránt. A játék gyakran alkalmazott módszer a résztvevő óvodapedagógusok körében, mert örömteli tevékenység, sikerélményhez juttatja a gyermeket, nincsenek különbségek. A kutatásban résztvevő konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok többsége fontosnak tartja, hogy a gyermekek énképe és önértékelése összhangban legyen a gyermek értékeivel, ezért igyekeznek erősíteni önbizalmukat és önbecsülésüket. Megegyezik a válaszadók véleménye a szakemberek, ill. a szülők bevonásával történő probléma megoldásra.

A válaszadók többsége úgy gondolja, hogy a konfliktus a mindennapi élet része és, hogy nem a kiküszöbölése, hanem a kezelés képességének fejlesztése a cél. (mese, bábozás, drámajáték).

Az 5. táblázatban azt vizsgáltam, hogy az óvodapedagógus munkája során hogyan biztosítja a tevékenységek során az egyéni értelmezést.

Az egyéni értelmezés biztosítása a tevékenységek során

5. táblázat

	Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban
Ismeretátadás módszere	10	6	40	24
Szemléltetés alkalmazása	10	10	40	40
Cselekvés módszere	21	23	84	92
Szervezeti keretek, munkaformák kombinációja	17	13	68	52

Az ismeretátadás módszerét főleg a konstruktivista pedagógiai elveket alkalmazó óvodákban dolgozó óvodapedagógusok választották. Az ismeretátadás deduktív logikájú módszer, amelyben az ismeret valamilyen forrásból származik, könyvből, óvodapedagógustól stb. A gyermek feladata csak a befogadás és a reprodukálás. Viszonylag kevesen gondolják, hogy az egyéni értelmezés biztosításában a szemléltetés alkalmazása a legmegfelelőbb. Ennél a módszernél, az óvodapedagógus feladata a gyermek érzékszervein keresztül, az érdeklődés felkeltése, és az ismeretek átadása a cél, különböző eszközök segítségével. (Nem igazán konstruktív.) A kutatásban résztvevők többsége a cselekvés módszerét találja legalkalmasabbnak a gyermekek egyéni értelmezésének biztosítására, mert tudja, hogy a gyermek gondolkodása, megismerési folyamata, felfedezése a tevékenység közben fog kibontakozni, tehát hagyja önállóan cselekedni. A válaszokból kitűnik, hogy a résztvevő óvodapedagógusok körében a munkaformák kombinációja a második leggyakrabban alkalmazott módszer, mert ha többféle módszert használnak, lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyerekek eltérő megközelítéseket éljenek át. A konstruktivista pedagógia fontosnak tartja a módszerek komplexitását, a tanuláskonstrukció folyamán.

A 6. táblázatban azt vizsgáltam, hogy az óvodapedagógus munkája során hogyan veszi figyelembe a gyermek igényeit, érdeklődését, törekvéseit.

A gyermek igényeinek, érdeklődéseinek, törekvéseinek figyelembe vétele az óvodapedagógus részéről **6. táblázat**

	Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban	Nem konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban
Frontális csoportmunka	3	3	12	12
Érdeklődés szerinti differenciálás	18	14	72	56
Támogató figyelem és segítségnyújtás a tevékenységekben	19	15	76	60

Egyéni felfedezés biztosítása	17	19	68	76
Előzetes tudás elemeinek felszínre hozása	7	6	28	24

Kevesen, de egyenlő arányban alkalmazzák a kutatásban résztvevők a frontális csoportmunkát a gyerekek igényeinek, érdeklődéseinek figyelembe vétele során, mert csak azok a gyerekek tudnak hatékonyan részt venni benne, akik együtt tudnak haladni az óvodapedagógussal és a többiekkel. Az érdeklődés szerinti differenciálásnál eltérés figyelhető meg a válaszok között. A konstruktivista pedagógiai módszereket alkalmazó óvodákban dolgozó pedagógusok közül többen alkalmazzák ezt a módszert, amely a tevékenységek kínálatának bővítésével valósulhat meg. A konstruktivista pedagógiai elvű óvodákban dolgozó válaszadók jelölték be többen a következő választ, pedig a nehezen beilleszkedő, lassabban fejlődő, hátrányos helyzetű gyerekek sajátos segítésére szokták alkalmazni, a támogató figyelem és segítségnyújtás módszerét a tevékenységekben. Az egyéni felfedezés biztosításának alkalmazásánál a válaszadók között jelentős eltérés nem tapasztalható. A gyermek lehet önálló, egyéni tevékenységre képes, egyéni tevékenységben alkalmanként segítséget igénylő, és egyéni tevékenységben rendszeresen segítséget igénylő. Az előzetes tudás elemeinek felszínre hozását viszonylag kevesen találják alkalmasnak a kérdésben feltett probléma megoldására. Főként szembetűnő a konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok válaszainak alacsony száma, mivel a konstruktivista pedagógia egyik legfőbb jellemzője, hogy a gyerekek magukkal hozott, képviselt kultúráját, tudásrendszereit tekinti kiindulópontnak, minden célt és eszközt ehhez viszonyítva fogalmaz meg.

A 7. táblázatban azt vizsgáltam, hogy az óvodapedagógus munkája során hogyan tudja összehasonlítani illetve hogyan veszi figyelembe a gyermek már birtokolt előzetes tudását.

A gyermekek már birtokolt, előzetes tudásának összehasonlítása illetve figyelembe vétele az óvodapedagógusi munka során **7. táblázat**

	Konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok	Összehasonlítás (N:25=100%)	
			Konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban	Nem konstruktivista elveket valló óvodapedagógusok véleménye %-ban
Projekt módszer alkalmazása	12	6	48	24
Egyéni megfigyelések	21	21	84	84
Különböző utak differenciálási módszer alkalmazása	18	12	72	48
Csoportmunkában való részvétel megfigyelése	14	16	56	64

A projekt módszer a legalkalmasabb módszer az előzetes tudás felszínre hozására, mozgósítására. Ajánlott konstruktív pedagógiai módszer, de a konstruktivista elveket valló óvodapedagógusoknak csak közel fele jelölte be.

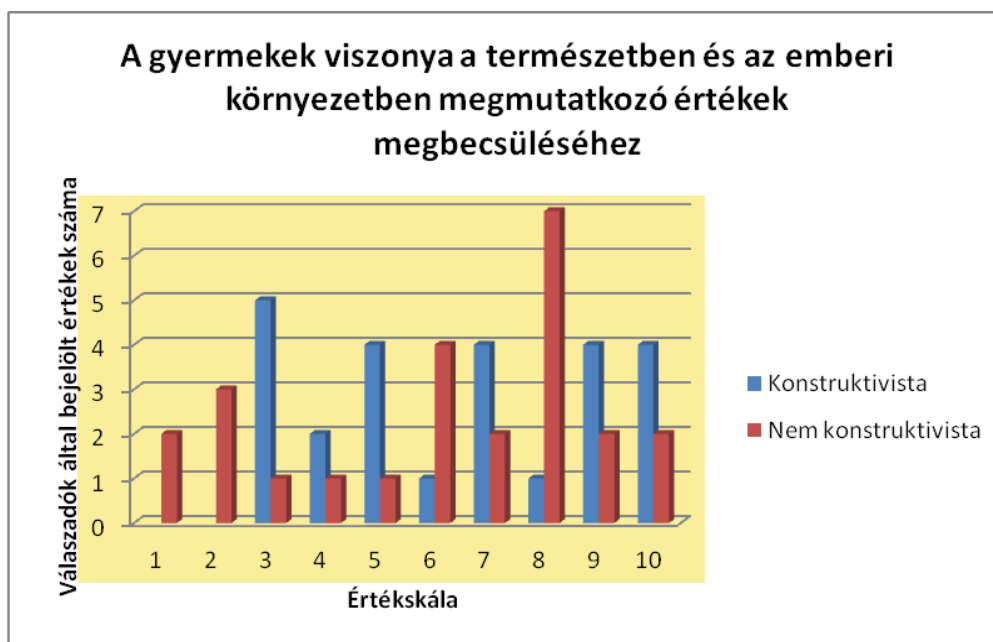
A válaszok egyenlő arányban vannak, a kutatásban résztvevő óvodapedagógusok fontosnak tartják a gyermekek egyéni megfigyeléseit, az óvodapedagógusi munka során, mely a válaszadók körében a leggyakrabban használt módszer az előzetes tudás figyelembe vételére. A különböző utak differenciálási módszer alkalmazását a megelőző tudás különbségeiből fakadó teljesítménykülönbségek kezelésére ajánlja a konstruktivista pedagógia. Ugyanahhoz a végeredményhez különböző utakon lehet jutni, különböző gyerekek igényeinek ez felel meg. A csoportmunkában való részvétel megfigyelésénél kismértékű eltérés figyelhető meg a válaszokban, de a nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok közül jelölték be többen ezt a választ, pedig ez ajánlott konstruktivista pedagógiai módszer, mert a

gyerekeknek a már addig megismert mindennapi életükből vett tapasztalataikat kell továbbadni társaiknak.

5.3.3. A szocializációra vonatkozó vélemények

A gyermekek szocializációjára vonatkozó kérdésekre adott véleményeket, 10-es skálán jelölték be a kutatásban résztvevő óvodapedagógusok. Az 1-es érték a legalacsonyabb, a 10-es a legmagasabb volt.

Az első diagramon a gyermekek viszonyát ábrázoltam a természetben és az emberi környezetben megmutatkozó szép és jó megbecsüléséhez, értékeléséhez.



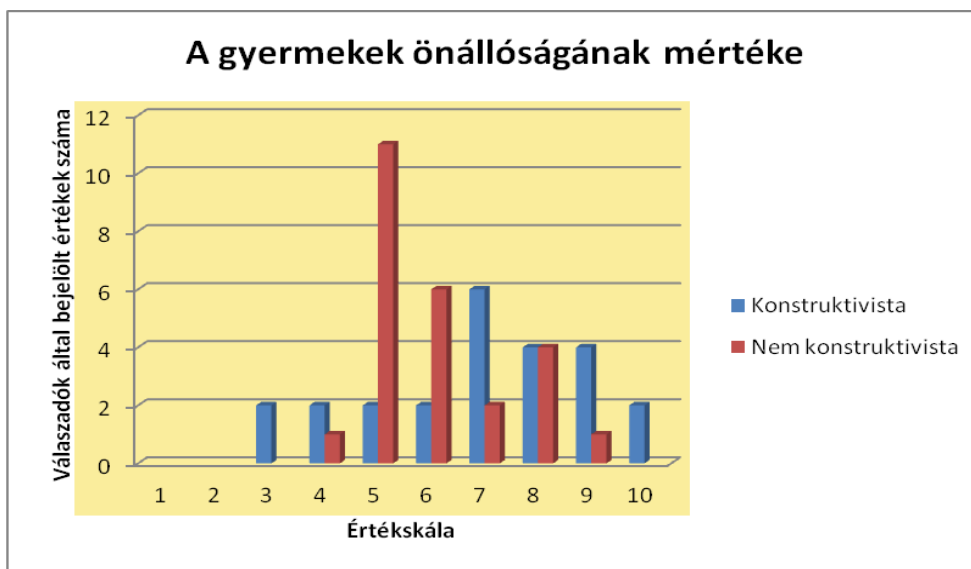
2. ábra A gyermekek viszonya a természetben és az emberi környezetben megmutatkozó értékek megbecsüléséhez

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 3-as értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 6,44. A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 8-asra értékelik a legtöbben, az átlag: 6,08.

Módusz: 8 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 8-as értéket jelölte be)

A konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok válaszainál kisebb a szórás, ami arra utal, hogy egységesebbek a vélemények.

A második diagramon a gyermekek önállóságának mértékét ábrázoltam az óvodapedagógusok által megadott válaszok alapján.



3. ábra A gyermekek önállóságának mértéke

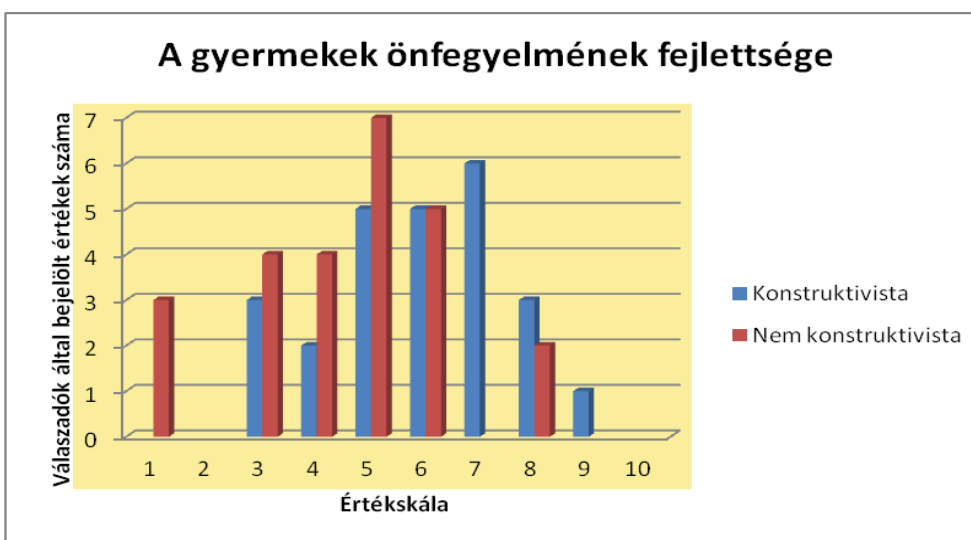
Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 7-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 6,92.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 5-ösre értékelik a legtöbben a gyermekek önállóságának mértékét, az átlag: 6.

Módusz: 5 (A válaszadók többsége a 10-es skálán az 5-ös értéket jelölte be).

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok válaszáinál kisebb a szórás.

A harmadik diagramon a gyermekek önfegyelmének fejlettsége látható.



4. ábra A gyermekek önfegyelmének fejlettsége

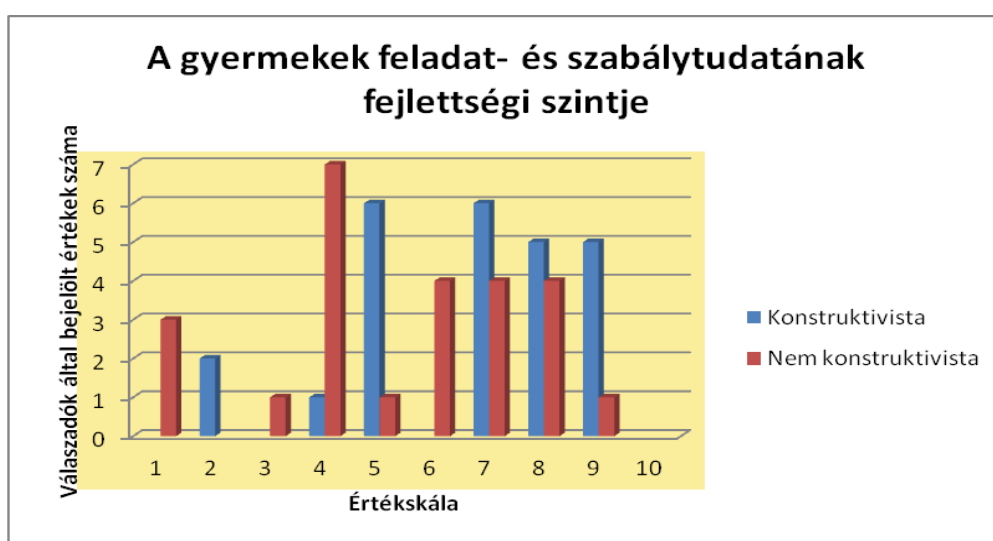
Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 7-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 5,88.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 5-ösre értékelik a legtöbben a gyermekek önfegyelmének fejlettségét, az átlag: 4,48.

Módusz: 5 (A válaszadók többsége a 10-es skálán az 5-ös értéket jelölte be).

A konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok válaszáinál kisebb a szórás.

A negyedik diagramról a gyermekek feladat- és szabálytudatának fejlettségi szintje olvasható le.



5. ábra A gyermekek feladat- és szabálytudatának fejlettségi szintje

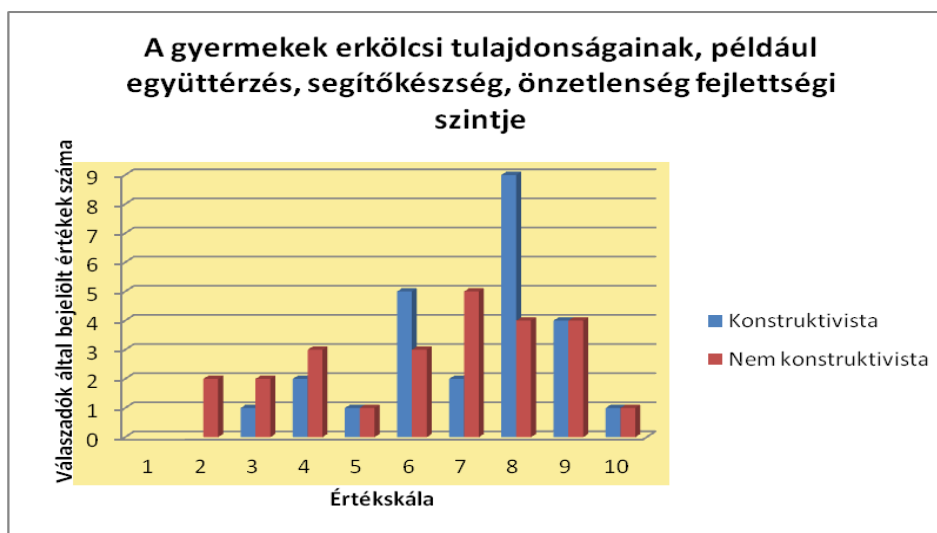
Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói az 5-ös és a 7-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 6,6.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 4-esre értékelik a legtöbben a gyermekek feladat- és szabálytudatának fejlettségét, az átlag: 5,28.

Módusz: 7 (A válaszadók többsége a 10-es skálán az 7-es értéket jelölte be).

Mindkét csoportban nagy a szórás mértéke.

Az ötödik diagramon a gyermekek erkölcsi tulajdonságainak, például együttérzés, önzetlenség, segítőkészség fejlettségi szintje látható.



6. ábra A gyermekek erkölcsi tulajdonságainak fejlettségi szintje

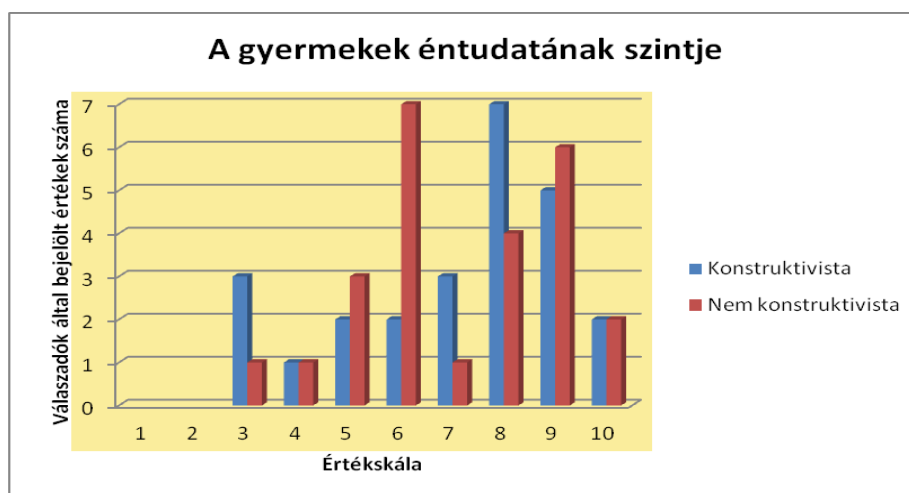
Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 8-as értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 7,12.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 7-esre értékelik a legtöbben a gyermekek erkölcsi tulajdonságainak fejlettségét, az átlag: 6,32.

Módusz: 8 (A válaszadók többsége a 10-es skálán az 8-as értéket jelölte be).

A konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok válaszainál kisebb a szórás.

A hatodik diagramon a gyermekek éntudatának szintjét ábrázoltam.



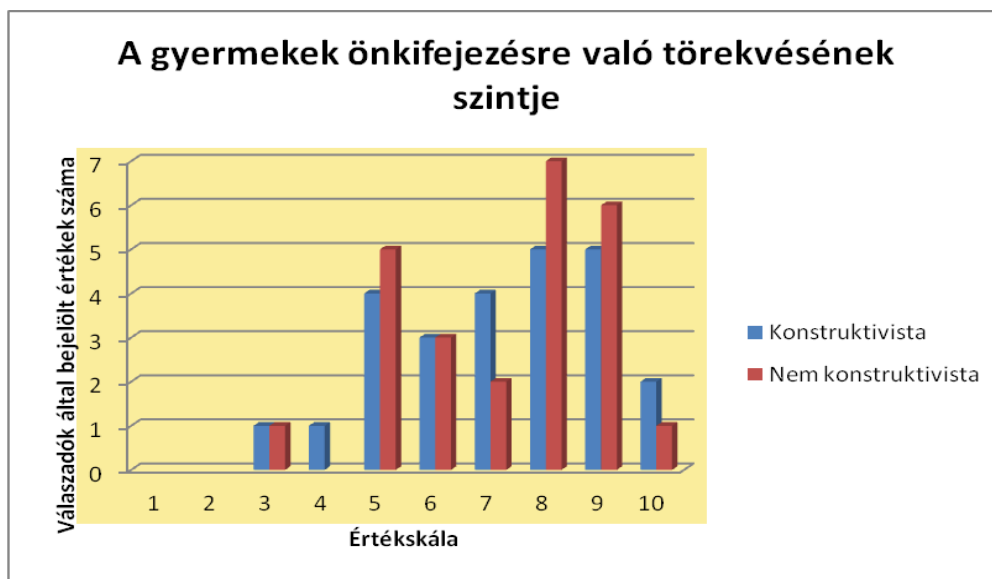
7. ábra A gyermekek éntudatának szintje

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 8-as értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 7,08.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 6-osra értékelik a legtöbben a gyermekek éntudatának szintjét, az átlag: 7,16.

Módusz: 8 és 9 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 8-as és 9-es értéket jelölte be).

A hetedik diagramon a gyermekek önkifejezésre való törekvésének szintje látható.



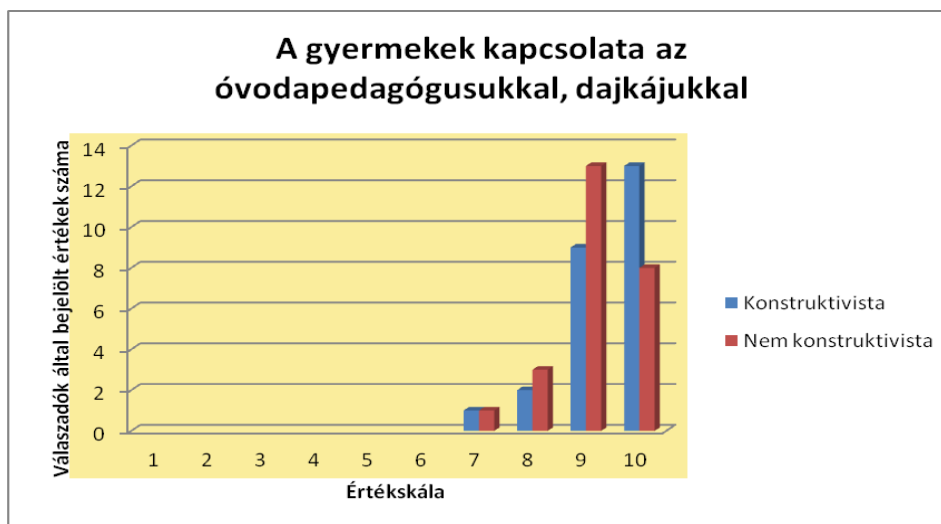
8. ábra A gyermekek önkifejezésre való törekvésének szintje

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 8-as és 9-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 7,32.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 8-asra értékelik a legtöbben a gyermekek önkifejezésre való törekvésének szintjét, az átlag: 7,2.

Módusz: 8 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 8-as értéket jelölte be).

A nyolcadik diagramon az látható, hogy milyen a gyermekek kapcsolata az óvodapedagógusukkal, dajkájukkal.



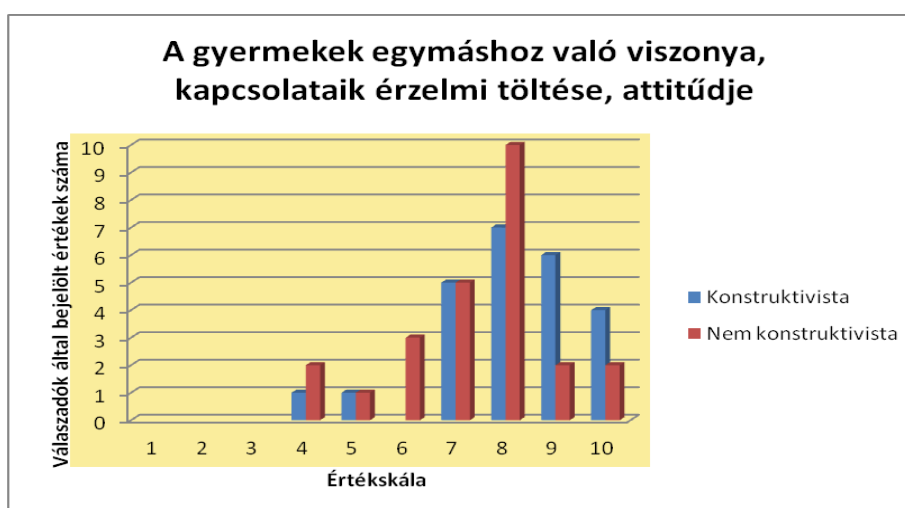
9. ábra A gyermekek kapcsolata az óvodapedagógusukkal, dajkájukkal

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 10-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 9,36.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 9-esre értékelik a legtöbben a gyermekek kapcsolatát az óvodapedagógusokkal, a dajkával, az átlag: 9,12.

Módusz: 9 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 9-es értéket jelölte be).

A kilencedik diagramon a gyermekek egymáshoz való viszonyának, kapcsolataik érzelmi töltésének, attitűdjének szintje látható.



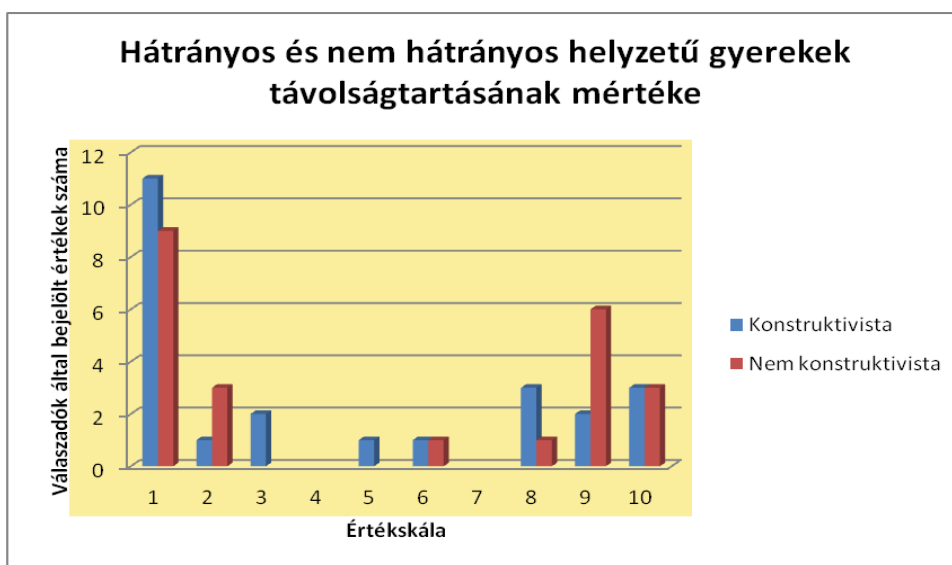
10. ábra A gyermekek egymáshoz való viszonya, kapcsolataik érzelmi töltése, attitűdje

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 8-as értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 8,08.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 8-asra értékelik a legtöbben a gyermekek egymáshoz való viszonyának, kapcsolataik érzelmi töltésének szintjét, az átlag: 7,36.

Módusz: 8 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 8-as értéket jelölte be).

A tizedik diagram a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek távolságtartásának mértékét ábrázolja.



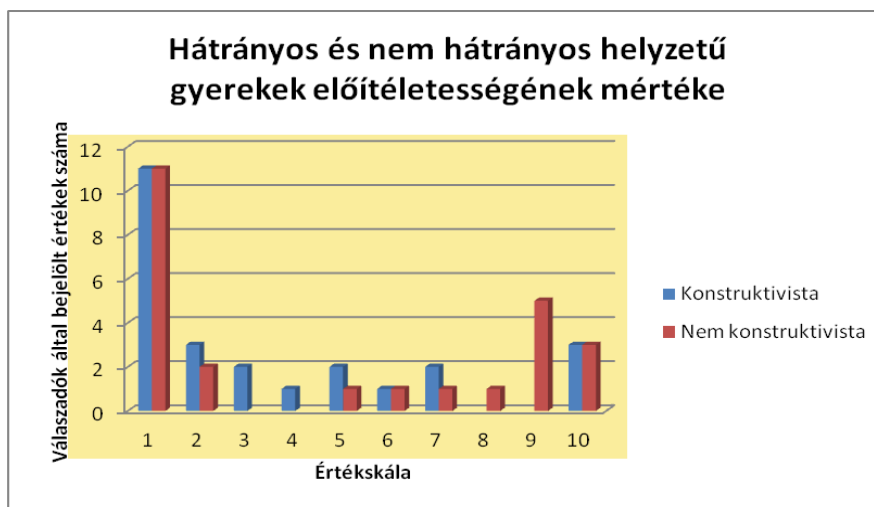
11. ábra Hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek távolságtartásának mértéke

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói az 1-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 4,25.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok szintén 1-esre értékelik a legtöbben a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek távolságtartásának mértékét, az átlag: 4,91.

Módusz: 1 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 1-es értéket jelölte be).

A tizennegyedik diagramon a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek előítéletességének mértékét ábrázoltam.



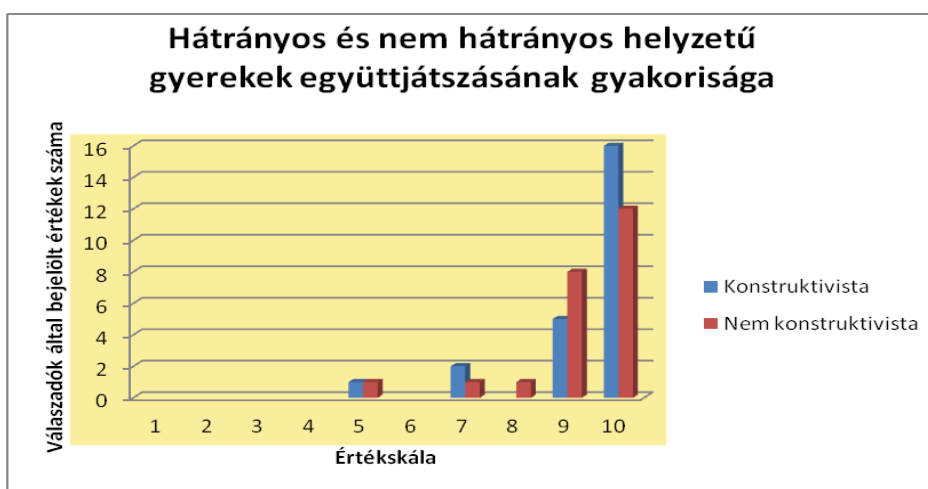
12. ábra Hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek előítéletességének mértéke

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói az 1-es értéket jelölték be a legtöbbször erre a kérdésre, az átlag: 3,48.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok szintén 1-esre értékelik a legtöbbször a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek előítéletességének mértékét, az átlag: 4,64.

Módusz: 1 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 1-es értéket jelölte be).

A tizenkettedik diagram a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek együttjátszásának gyakoriságát mutatja.



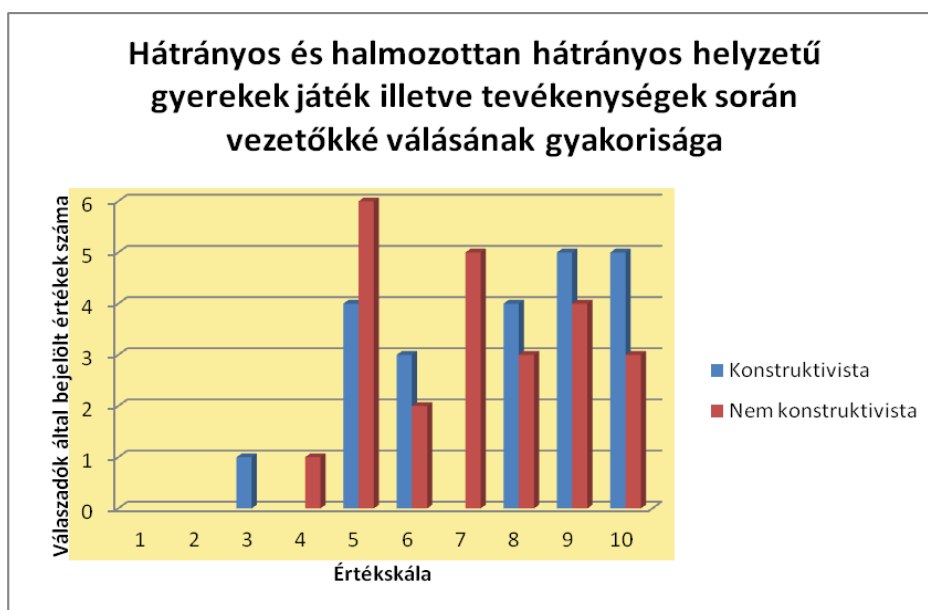
13. ábra Hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek együttjátszásának gyakorisága

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 10-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 9,33.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok szintén 10-esre értékelik a legtöbben a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek együttjátzásának gyakoriságát, az átlag: 9,22.

Módusz: 10 (A válaszadók többsége a 10-es skálán a 10-es értéket jelölte be).

A tizenharmadik diagram a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek vezetővé válásának gyakoriságát mutatja.



14. ábra Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek vezetőkké válásának gyakorisága

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 9-es és a 10-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 7,64.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok 5-ösre értékelik a legtöbben a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek vezetővé válásának gyakoriságát, az átlag: 7,13.

Módusz: 5 (A válaszadók többsége a 10-es skálán az 5-ös értéket jelölte be).

A tizennegyedik diagramon az óvoda nevelés programjának hatása látható stressz illetve konfliktusos helyzetekkel való megküzdésre.



15. ábra Az óvoda nevelési programjának hatása stressz illetve konfliktusos helyzetekkel való megküzdésére

Az ábráról leolvasható, hogy a konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodák dolgozói a 9-es értéket jelölték be a legtöbben erre a kérdésre, az átlag: 8,61.

A nem konstruktivista pedagógiai elveket valló óvodapedagógusok az 5-ös értéket jelölték be a legtöbben, az átlag: 6,81.

Módusz: 9 (A válaszadók többsége a 10-es skálán az 9-es értéket jelölte be).

6. Összegzés

„A különböző pedagógiai elméletek közül a konstruktivista pedagógia az, ami gyökeresen más alapokról indul el. Ez az a tanuláselképzelés, amely az előzetes tudást, a gyerekek magukkal hozott, képviselt kultúráját, tudásrendszereit tekinti kiindulópontnak s minden célt és eszközt ehhez viszonyítva fogalmaz meg.” (Nahalka, 2004)

Dolgozatom első részében a konstruktivista pedagógia elméleti alapjait dolgoztam fel, második felében a nevelés, szocializáció, közösség főbb fogalmairól írtam.

Mivel az volt a célom, hogy összehasonlítsam a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodák nevelési eredményeit hátrányos helyzetű gyerekek esetében olyan óvodákkal, melyeknek nem szerepel nevelési programjukban a konstruktivista pedagógia, ezért kvantitatív adatgyűjtési módszerrel végeztem kutatást a témámnak megfelelő óvodákban.

Lakóhelyemhez közel csak egyetlen olyan óvodát találtam, amely az elvárásaimnak megfelelt, ezért az ország más régióiban kellett óvodákat találnom, számukra a kérdőíveket postai úton küldtem el.

Véleményem szerint nagyon hasznos lenne egy olyan adatbázis, amely összefoglalva tartalmazná az ország óvodáit, pedagógiai programjuk szerint, és ez mindenki számára hozzáférhető lenne az interneten keresztül.

Kutatásom két fő témakörre irányult. Egyrészt a nevelési munkára vonatkozó adatokra, véleményekre, táblázatba foglaltam a konstruktivista pedagógia elveit valló és nem konstruktivista elveket valló óvodákban dolgozó óvodapedagógusok véleményét, és a kapott információk alapján összehasonlítottam.

Másrészt a szocializációra vonatkozó véleményekre irányult, a kutatásban résztvevő óvodapedagógusoknak 10-es skálán kellett értékelni a kérdésekben megfogalmazott problémaszituációt, melyeket diagramokon ábrázoltam.

Meglepő módon az a feltevés, hogy a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodák eredményesebbek a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében, nem igazolódott be. A táblázatokban megfigyelhető eredményekből az a következtetés vonható le, hogy nincs lényegi eltérés a kutatásban résztvevő, különböző elveket valló óvodák között. A kutatási eredményeim feldolgozása közben azt tapasztaltam, hogy néhány kifejezetten a konstruktivista pedagógiára vonatkozó kérdésekre, a nem konstruktivista pedagógia elveit

valló óvodák óvodapedagógusai adtak olyan válaszokat, melyek a konstruktivizmusra jellemzőek. Főként szembetűnő a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodapedagógusok válaszainak alacsony száma az előzetes tudás felhasználására vonatkozó válasznál (6. táblázat), igaz, a százalékban kiszámított értékek közel azonosak, de a konstruktivista pedagógia elveit valló óvodapedagógusok részéről meglepően alacsony. Pedig a konstruktivista pedagógia egyik legfőbb jellemzője, hogy a gyerekek magukkal hozott, képviselt kultúráját, tudásrendszereit tekinti kiindulópontnak. A fent leírtak alapján arra a következtetésre jutottam, hogy az elmélet nem feltétlenül találkozik a gyakorlattal, hiszen más pedagógiai programú óvodákban is ugyanolyan eredmények születtek.

Kutatásomban foglalkoztam még a hátrányos helyzetű gyerekek szocializációjával. A diagramokon feldolgozott eredményeim azt a konklúziót mutatják, hogy a konstruktivista pedagógia elveinek alkalmazása nem segíti eredményesebben a hátrányos helyzetű gyerekek szocializációját, mint bármely más pedagógiai elv.

Összegzésemből kitűnik, hogy hipotéziseim nem igazolódtak be, azonban a konstruktivizmus jelentősége és alkalmazhatósága nem vonható kétségbe. Ez véleményem szerint azt a feltevést igazolja, hogy a témakör szakirodalma kiterjedt, de az elméleti állítások többsége még nem ment át gyakorlati ellenőrzésen.

Irodalomjegyzék

Bagdy Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Tankönyvkiadó, Budapest

Erős Ferenc (1996): *Azonosság és különbözőség: tanulmányok az identitásról és az előítéletről*, Scientia Humana, Budapest

Fehér Péter (2008): *Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban*

http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf

Letöltve: 2012. 11. 06.

Gaál Gabriella (2006): *Konstruktív pedagógia multimédiás oktatóprogramja*

<http://www.ektf.hu/gg/konstpedjell.htm>

Letöltés dátuma: 2012.11.25.

Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Kozma Tamás (1979): *Hátrányos helyzet*, Tankönyvkiadó, Budapest

Lénárd Sándor (2004): *A tehetséggondozás nehézségei az iskolában*, Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.) Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1999): *Gyermeklélektan*, Medicina Könyvkiadó, Budapest

Nahalka István (2003): *A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre*, Új pedagógiai szemle, 2003. 53. évf., 3. sz.

Nahalka István (2004): *A roma gyerekek kognitív fejlesztése*, Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.) Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Nahalka István (2006): *Hatékony tanulás*, M. Nádas Mária: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, Elte PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest

Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (III.)*, Iskolakultúra, 1997. 7. évf., 4. sz.

Nahalka István (2008): *Konstruktivizmus és tartalomfejlesztés*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet <ftp://ftp.oki.hu/download/Tankonyvdialogusok/Tankonyvdialogusok-II-09.pdf>

Letöltés dátuma: 2012.10.17.

Pittlik Tímea (2004): *Kisebbségsszociológia, különös tekintettel a roma gyerekek helyzetére*, Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.) Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Szécsényi István (2009): *A közösség szerepe az egyén szocializációjában*, Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat, 2009. 20. évf. 3. sz.

Zrinszky László (2002): *Neveléstudomány*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Zsubrits Attila (2005): *Az óvodáskor társas kapcsolatai*, Hogyan Tovább, 2005/2, Győr

Ábrajegyzék

1. ábra: A konstruktív pedagógia jellemzői.....	6
2. ábra: A gyermekek viszonya a természetben és az emberi környezetben megmutatkozó értékek megbecsüléséhez.....	32
3. ábra: A gyermekek önállóságának mértéke.....	38
4. ábra: A gyermekek önfegyelmének fejlettsége	38
5. ábra: A gyermekek feladat- és szabálytudatának fejlettségi szintje	39
6. ábra: A gyermekek erkölcsi tulajdonságainak fejlettségi szintje.....	40
7. ábra: A gyermekek éntudatának szintje.....	40
8. ábra: A gyermekek önkifejezésre való törekvésének szintje.....	41
9. ábra: A gyermekek kapcsolata az óvodapedagógusukkal, dajkájukkal.....	42
10. ábra: A gyermekek egymáshoz való viszonya, kapcsolataik érzelmi töltése, attitűdje	42
11. ábra: Hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek távolságtartásának mértéke	43
12. ábra: Hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek előítéletességének mértéke.....	44
13. ábra: Hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek együttjátszásának gyakorisága	44
14. ábra: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek vezetőkké válásának gyakorisága.....	45
15. ábra: Az óvoda nevelési programjának hatása stressz illetve konfliktusos helyzetekkel való megküzdésére	46

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Az óvodapedagógus munkájának igazodása a gyermek személyiségéhez	28
2. táblázat: A gyermek előzetes tudásának, tapasztalatainak megismerése	29
3. táblázat: A gyermekek tudásának, tapasztalatainak erősítésére használatos módszerek.....	31
4. táblázat: A gyermek magatartászavarának megoldása illetve kialakulásának megelőzése az óvodapedagógus részéről.....	32
5. táblázat: Az egyéni értelmezés biztosítása a tevékenységek során	33
6. táblázat: A gyermek igényeinek, érdeklődéseinek, törekvéseinek figyelembe vétele az óvodapedagógus részéről.....	34
7. táblázat: A gyermekek már birtokolt, előzetes tudásának összehasonlítása illetve figyelembe vétele az óvodapedagógusi munka során.....	36