

Soproni Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar

Kissné Dr. Zsámboki Réka PhD.
Egyetemi docens

„Amilyen a fa, olyan a gyümölcse”? –

**A koragyermekkori tanulás értelmezése
a 20. század második felétől napjainkig
az óvodai nevelés tartalmi szabályozóinak és a gyakorlatának tükrében**

Sopron, 2022

Kántor Zsuzsanna
Neveléstudomány (MA)

„A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM ÚNKP-22-2-I-SOE-80 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”



Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. Szakirodalmi összefoglaló.....	5
2.1. A gyermeki tanulásról alkotott értelmezések	5
2.1.1 A nagy „tanulás-megújítások” az ókortól a felvilágosodás koráig.....	5
2.1.2 A tanulásról alkotott nézetek gyökeres változásai a reformpedagógiáktól napjainkig.....	6
2.1.3 A konstruktivista pedagógia	8
2.1.4 A tanulás értelmezése a neuropedagógia tükrében.....	9
2.2 Politika, ideológia és pedagógia	11
2.2.1 A makarencói pofon.....	11
2.2.2 „A legvidámabb barakk”	12
2.2.3 „Amilyen a fa, olyan a gyümölcse?”	15
2.2.4 A tevékenységekben megvalósuló gyermeki tanulás	17
2.3 Az óvodai nevelés tartalmi szabályozóinak dokumentum- és tartalomelemzése a tanulásértelmezés tükrén át	18
3. Az empirikus kutatás ismertetése	27
3.1 A kutatás célja	28
3.2 A kutatás kérdésfelvetései	29
3.3 A kutatás menete és módszerei	29
3.4 A vizsgált minta bemutatása.....	30
4. A kutatási eredmények elemzése.....	31
4.1 A gyermeki tanulás értelmezése az óvodapedagógusok és tanítók véleménye alapján	35
4.1.1 Tapasztaltabb óvodapedagógusok véleményei.....	42
4.1.2 Kezdő óvodapedagógusok véleménye	44
4.2 A tanítói attitűd.....	46
5. Kutatási következtetések, gyakorlati implementáció	47
Összegző gondolatok.....	48
Jogsabályi hivatkozás:	49
Felhasznált irodalom	50
Elektronikus források:	51
Képek, ábrák, diagramok jegyzéke	54
Mellékletek.....	56

1. Bevezetés

„A neveléssel, oktatással, tanítással-tanulással kapcsolatosan megfogalmazódó kérdések nem csak a mai kor emberét foglalkoztatják. Az emberi társadalmak fejlődéstörténete során ezek újra és újra felmerültek, és egyre markánsabban befolyásolták az adott korszak mentalitásának, gondolkodásmódjának alakulását. Elméletek fogalmazódtak meg a gyereknevelés céljára, módszereire, az iskolára, a tananyagra és sok más hasonló témára vonatkozóan, s ezek fényében alakult a pedagógia, az iskoláztatás hétköznapi gyakorlata. Ezt a szerteágazó témakört kutatja és dolgozza fel a neveléstörténet, a neveléstudomány egyik klasszikus diszciplínája” (Németh és Pukánszky, 2004: 9).

Neveléstudomány mesterszakos hallgatóként végzett kutatásaim során megfogalmazódó legfőbb kérdésem az volt, hogy „hogyan tanul az óvodás gyermek?”. 2021 tavaszán OTDK pályamunkámban azt a kérdést vizsgáltam, hogy „Mi jár a gyermekek fejében?”, azaz mit gondolnak a koragyermekkorai tanulásról a szülők és az óvodapedagógusok. Kutatási eredményeimből kiderült, hogy a szülők többsége a családi és baráti körben tájékozódik gyermekneveléssel kapcsolatos kérdésekről, így ezen „naiv nézetek”, információk birtokában formálódik véleményük a gyermeki tanulásról. Kutatási eredményeim alapján elmondható, hogy a pedagógusok, a neveléstudományi szakemberek véleménye háttérbe szorult, ezért nagyon fontos lenne a tudományos és releváns információk közvetítése és átadása közérthető módon. 2021 őszén elkészített kutatásomban ÚNKP támogatottként¹ „Hogyan fognak tanulni a béta gyerekek? - A koragyermekkorai tanulás Z generációs perspektívából” címmel végeztem vizsgálatokat. Arra kerestem a választ, hogy a Z generáció gyermekei a jövőben milyen mintákat szeretnének majd követni leendő gyermekeik nevelése során. Tanulmányaim alatt tehát kutattam már a jelent, a jövőt, de úgy éreztem, hogy a múltat még nem vettem elégszer górcső alá, így 2022 tavaszán új kutatásba kezdetem. Az óvodai nevelés tartalmi szabályozóiban kerestem a gyermeki tanulás korábbi értelmezéseit. 2022 szeptemberétől újra ÚNKP ösztöndíjasként² kereshettem a múltban és a jelenben tovább gondolt kérdéseimre a válaszokat. Kutatásom címe: „Amilyen a fa, olyan a gyümölcse? – A gyermekkorai tanulás értelmezése a 20. század második felétől napjainkig az óvodai nevelés tartalmi szabályozóinak és a gyakorlatának tükrében”. A cím jelzi, hogy a kutatás középpontjában a gyermeki tanulásról

¹ „Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2-II-SOE-72 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs alapról finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

² „A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-2-I-SOE-80 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapról finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

alkotott elképzelések vizsgálata áll. Dolgozatomban feltérképeztem az óvodás gyermekek tanulásáról alkotott nézeteket és paradigmaticus változásokat az óvodai nevelés tartalmi szabályozóiban foglaltak szerint és a gyakorlatban dolgozó pedagógusok szemszögéből. Kutatásom elsődleges célja az volt, hogy az 1950-es évek végétől napjainkig kiadott, az óvodai nevelés tartalmi szabályozóiként definiált dokumentumok alapján feltárjam a gyermeki tanulásról alkotott értelmezésekben tetten érhető változásokat. Másodlagos célként azt tűztem ki, hogy a több évtizede pályán lévő óvodapedagógusok gyermeki tanulásról alkotott nézeteiben feltárjam, azonosítsam és elemezzem a fellelhető mintázatokat, feltételezve azt, hogy ezek jelentős hatással vannak az intézményben dolgozó kezdő óvodapedagógusok gyermeki tanulásról alkotott nézeteire is. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy (1) a tanulást érintően milyen alapvető változások jellemzik a tartalmi szabályozókat; (2) milyen módon történik utalás a tanulás jellegére (a gyermek passzív elszenvedője vagy aktív cselekvője a tanulás folyamatának); (3) mit tekintenek a tanulás során elsajátítandó képességeknek; (4) megjelenik-e az értelmezésben a differenciált tanulásszervezés; (5) milyen szerep jellemzi az óvodapedagógusokat a gyermeki tanulás támogatása szempontjából; (6) hogyan jelennek meg a különbségek a tanulással kapcsolatos attitűdökben a pályán eltöltött évek tekintetében. Empirikus vizsgálataimban induktív, leíró, kombinatív kutatási stratégiát alkalmaztam, melynek során öt különböző megközelítésben gyűjtöttem információkat. Az első szakaszban deduktív jelleggel vizsgáltam a témából fakadó neveléstörténeti háttérrel és a tartalmi szabályozókat annak érdekében, hogy feltérképezsem az 1950-től napjainkig tartó korszak óvodai nevelésére vonatkozó oktatáspolitikai történéseit és az ideológiai befolyásoltságot. A második szakaszban kvalitatív dokumentum- és tartalomelemzés alkalmazásával komparatív módon vizsgáltam a tartalmi szabályozókban a tudástranszfer, illetve tudáskonstrukció paradigmájának megjelenését, az életkori sajátosságok és egyéni fejlődési ütem figyelembevételét, a tanulás passzív és/vagy aktív jellegét. Végül az írásbeli kikérdezés segítségével kérdeztem meg a több mint harminc éve óvodapedagógusi pályán lévőket, a kezdő óvodapedagógusokat és a tanítókat a koragyermekkori tanulás sajátosságaival kapcsolatban (N=225). Személyes kötődésem is befolyásolta a témaválasztásom, mert óvodapedagógusként dolgozom és a mindennapokban nem csak a generációs különbségeket érzékelem, mint a szakmán belüli kommunikációs zavar forrását. Hiszen *„csak az tud a másakra ráérezve megbízható kapcsolati mintát nyújtani, aki maga is jól, biztonságban és kötődve érzi magát – mindegy, hogy gyerekekről vagy felnőttekről beszélünk”* (Renz-Polster és Hüther, 2017: 221).

2. Szakirodalmi összefoglaló

2.1. A gyermeki tanulásról alkotott értelmezések

2.1.1 A nagy „tanulás-megújítások” az ókortól a felvilágosodás koráig

Az ókorban és a középkorban a tanulás és az ismeretszerzés „logikája” deduktív volt, és a mások által kinyilatkoztatott igazságok jelentették a kiindulópontot. A gyermeki gondolkodásnak, az alkotó, induktív ismeretszerző folyamatoknak nem volt jelentős szerepe, mert a legfőbb érték a kollektív tudás gyarapítása és a megszerzett ismeretek reprodukciója volt (Németh és Pukánszky, 2004). Az ókori görög filozófusok közül Szókratésznek a megismerő, gondolkodó és cselekvő ember áll a vizsgálódásai középpontjában (Pukánszky és Németh, 1996). Platón a megismerést, illetve a tanulást úgy értelmezte, mint az emberben már meglévő ismeret, tudás kibontását. Arisztotelész aktív értelmi tevékenységként használta a megismerés és a tanulás fogalmát, amelynek előfeltétele az érzékelés és a tapasztalás volt (Kormos, 2012). A középkorban szavak és könyvek határolják, formálják, rendszerezik az intézmények falai között folyó tanulást (Nahalka, 2002). A skolasztikus álláspont, a könyvekből megszerezhető tudás kizárólagossága csak századokkal később oldódik fel (Németh, 2002). A 17. században, az empirizmus forradalma és a szemléltetés pedagógiájának idején, többek között Francis Bacon (1561-1626) angol filozófus és kortársai munkásságának köszönhetően egyre nagyobb szerepet kapott az ismeretszerzésben a megfigyelés és az indukció. Az ismeret forrása a természeti és a társadalmi környezet volt, hittek a tervszerű érzékelések rendszerében és a kísérletekben (Nahalka, 2002). Az angolszász empirikus irányzat induktív megközelítéssel gyakorlati jellegűvé vált, nagyobb hangsúlyt helyez a tapasztalható, mérhető, funkcionális elemekre (Kormos, 2012). René Descartes (1596-1650) francia racionalista filozófus, természetkutató és matematikus kiindulópontja a kételkedés volt, „*gondolkodom, tehát vagyok*” alapon, így szerinte a valóság súlypontja a tudati létben van (Németh és Pukánszky, 2004). A felvilágosodás előfutára, Johannes Amos Comenius (1592-1670) cseh pedagógus centrális fogalma a szemléltetés volt, az ingereken keresztül hatni kívánt a gyermeki tudatra, ezt tekintette az ismeretszerzés útjának. Comenius gyakorlatias alapelvei közt szerepel a szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következetesség és a tananyag koncentrikus bővülésének elve (Pukánszky és Németh, 1996). Comenius „*Orbis sensualium pictus*” pánszofikus „mindentudó” tankönyve volt az első, amely a mindennapi életet ábrázolta és

megnevezte. A gyermekek számára így tette láthatóvá, érzékelhetővé a világot. A felvilágosodás korában az angol filozófus, orvos és politikus, John Locke (1632-1704) újító gondolatai alapozzák meg az egyéni tapasztalat fontosságát. Egy korlátlan perspektívát fogalmaz meg azáltal, hogy az ember lelkére „*tabula rasa*” értelemben gondol. Azt állította, hogy az embernek nincsenek veleszületett eszméi, csak az érzékelés, tapasztalatok és nevelés útján szerez ismereteket. Nevelési programjában felelős, önálló cselekvésre alkalmas egyéniséget szeretne formálni, aki a különböző élethelyzetekben helyesen tud cselekedni. A francia filozófus és író, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) pedagógiai gondolata, hogy az emberi természet eredendően jó, hagyni kell természetes módon fejlődni, tanulni. A gyermek fejlődésének alapja önmaga igénye, érdeklődése, belső késztetése szerinti tevékenység, hiszen önállóan képes kérdéseket feltenni, problémákat megoldani. Rousseau hangsúlyozza gyermekkorban az érzékszervek fejlesztését és az önálló cselekvést. Pedagógusképe még ma is aktuális, mert olyan nevelőt fogalmaz meg, aki többé nem vezető, irányító vagy uralkodó. A pedagógiai munka a gyermek önfejlődésének segítségével artikulálódik, helyzetek alakításában, tanácsadásban, támogatásban és segítségnyújtásban. A szakszerű nevelő munka a gyermeknek életre szóló tapasztalatokat nyújt kellő empátiával, illetve elősegíti az optimális fejlődést, az individuális sajátosságok figyelembevételével. Nem véletlenül merítenek ezen felvilágosult rousseau-i gondolatokból is - a 19. században a pozitivizmus és a pragmatizmus segítségével felerősödő - különböző reformpedagógiai nevelési koncepciók (Németh, 2002).

2.1.2 A tanulásról alkotott nézetek gyökeres változásai a reformpedagógiától napjainkig

A svéd tanítónő, Ellen Key (1849-1926) alapgondolata, hogy a gyermekekhez kell méretezni az „új iskolát”, figyelembe kell venni az igényeket és szükségleteket, életkori sajátosságokat. Véleménye szerint a korabeli iskola a „gyermek lélekgyilkolása”, mert esztelenség, előítéletek és melléfogások hálózata. Kiölik a gyermekből a tudásvágyat, a megfigyelőképességet és az önállóságot, mindemellett az ismeretek nem adnak igazi értéket, hasznos tudást (Pukánszky és Németh 1996). Az első olasz doktornő, Maria Montessori (1870-1952) pedagógiai felfogása a gyermeki szabadság mellett érvel, és engedi a gyermeket cselekedni és kifejezni önmagát (Kovács és Bakosi, 2004). Montessori rendszerében a gyermek maga alkotja meg képzeletét, saját gondolatvilágát, fejleszti érzékszerveit. Az olasz pedagógus szerint ugyan a cselekvés indítója a felnőtt, mégis a jól megválasztott eszköz az irányító és a cselekvésnek az alanya a gyermek. Az aktivitáshoz megfelelő méretű eszközöket és tevékenységi teret kell biztosítani. Montessori érzékszervi fejlesztő eszközei érzékeltetik, szemléltetik az anyagi világ

tulajdonságait, ezzel alapvető kultúrtechnikákat készítenek elő a gyermekeknél (Pukánszky és Németh, 1996). Az amerikai pragmatista filozófus és reformer, John Dewey (1859-1952) szerint a tanulás felfedezés, tapasztalás és cselekvés, amelyekre szükséges nagy hangsúlyt fektetni, illetve a pedagógusi szerepnél nélkülözhetetlen a facilitáló, támogató attitűd (Varga és Farnady, 2018). A reformpedagógiai iskolák a gyermek cselekvését és tevékenységét emelik ki, az érzékelés egyeduralma ezzel véget ér (Nahalka, 2002). Dewey szerint a cselekvéses önmegvalósítást mindig saját érdek vezérli, amihez megfelelő - külső vagy belső tényezők - eszközök szükségesek. A gyermek a társadalmi viszonyok része, a valóságos életben nincsenek kész ismeretek, szükséges a gyermeknek megtanulnia az önálló tudásszerzés készségeit, problémákat megoldani, akadályokat legyőzni (Németh és Pukánszky, 2004). A francia néptanító, Célestin Freinet (1896-1966) volt az, aki a reformpedagógiai mozgalmak között jó pedagógiai érzékkel mozgott. A projekt módszer alkalmazása és Freinet pedagógiai gyakorlata a gyermeket aktív felfedezővé tette, élményekkel párosította az élettapasztalatot. A gyermekeket a lelkesedés a feladatok megoldásában segítette a reformpedagógus, közben a szabad önkifejezést is előtérbe hozta (Eperjesy és Zsámboki, 1995). Freinet pedagógiájának legfontosabb jellemzői még, hogy a gyermek kíváncsiságára építkezett, illetve tartalmas közösségi életet szervezett, együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással, miközben munkára is nevelt. A reformpedagógiák között a Waldorf-mozgalom sajátos irányzatát Rudolf Steiner (1861-1926) hívta életre, akinek gyermek fejlődési képe is sajátos, ugyanakkor említésre méltó. Szerinte a születéstől a fogváltásig tartó egyedfejlődési időszakban a gyermek a világot érzékszervein keresztül fogadja be, rendkívül fontossá válik a tanulási folyamatban a megtapasztalás szükséglete. Az utánczó lényként kezelt gyermek számára kiemelt fontossággal bír az ingergazdag környezet, a felnőtt által közvetítendő pozitív példa, az érzelmi biztonságot nyújtó szeretet és derű (Pukánszky és Németh 1996). A fent említett reformerek párhuzamosan mind számottevően alakítottak a korszak gyermek tanulási folyamatáról alkotott képén. A paradigmaváltást végül Jean Piaget (1896-1980) kognitív pszichológus felforgatja nagyhatású elméleti rendszerével. Szerinte a megismerés a valóság viszonyainak belsővé tétele, amely a cselekvés közvetítésével lehetséges. Felfogásban újat jelent a tanuló ember aktivitása. A környezetre reagáló rendszer (gyermek) önálló, felfedező tevékenységével sajátítja el a tudást. Piaget a cselekvés pedagógiáját túlszárnyalva a pedagógiai konstruktivizmus atyja is lett (Nahalka 2002).

2.1.3 A konstruktivista pedagógia

A 20. század végén a tanuláselméleti paradigmaváltásnak köszönhetően megjelenik az önmagát megteremtő gyermek, a felfedező és világot tanuló utód. A konstruált ismeret és képesség a gyermek által létrehozott agyi struktúrába épül be, ezzel gazdagítva a saját egyéni „mentális térképét” (Varga, 2011). Mégis a tanulásnak többféle értelmezése, formája létezik párhuzamosan egymás mellett. Báthory Zoltán szerint a pszichológusok különböző tanuláselméletekben foglalják össze a tanulásról alkotott ismereteiket, míg a szociológusok a fogalmat terjesztik ki az átadás, örökítés mechanizmusainak magyarázatára, a pedagógia ezekből merít. Báthory véleménye a szűk értelmezésű didaktikai alapú tanulás fogalmáról lesújtó, túl passzívnak és reprodukciónak tartja azt, hogy az emlékezet fejlesztése, a figyelem ébrentartása, a szövegek megértésének képessége, a definíciók megtanulása dominánsabb. Báthory Zoltán a tanulás fogalmának tágabb értelmezését szintén iskolai szinten képzelel el, de ez már aktívabb és produktívabb tanulói magatartáshoz vezethet. A nevelést és oktatást összemosó tanulás magába foglalja az elméleti és gyakorlati ismereteken túl, a jártasságok és készségek elsajátítását, a képességek kialakulását, meghatározott viszonyulások fejlődését (érzelmek, akarat), illetve a magatartás tanulását is ide sorolja (Báthory, 1987). A 21. század hajnalán viszont Falus Iván Didaktika című könyvében a korszerű tanulási fogalomra azt írja, hogy *„a tanulás a tanuló olyan aktív és produktív tevékenysége, amely a társadalmi műveltség, azaz az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, képességek kialakulása, érzelmi és akarat tulajdonságok fejlődése, a magatartás alakulása révén járul hozzá a személyiség fejlődéséhez”* (Falus, 2004: 11). Nahalka István a konstruktivizmus hazai képviselőjeként, a *„Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?”* című könyvében végig veszi a konstruktivizmus és a pedagógia kapcsolatát, összefüggéseit rendszert alkotva. A konstruktivista tudás fogalom ismeretelméleti szempontból egyszerű, *„a megismerő rendszerek maguk hozzák létre a tudást, a világról alkotott képet, az ismeretek rendszere konstrukció eredménye”* (Nahalka, 2002: 61). A környezettel a gyermek is állandóan kapcsolatban áll, dinamikusan hatnak egymásra, így tanulást eredményezhet ez az állandóan zajló folyamat. A gyermek idegrendszerében a hatások változást hoznak létre, és ezek tartósak mondhatók. A konstruktivizmus nem értelmezi a megismerő rendszer passzivitását, vezető szerep jut a belső viszonyoknak, kapcsolatoknak. A gyermek kognitív rendszere saját magát alakítja strukturálisan a belső elaborációs folyamatok és a külvilággal való kapcsolata során. A tanulási folyamatok új elemeket nem illesztenek a megismerő rendszerhez, hanem átformálják a kapcsolati rendszert. *„A konstruktivizmus a tudásrendszer struktúrájának módosulásában hisz”*

(Nahalka, 2002: 62). Az észlelési folyamatok során felfogott ingerek önmagukban nem hordoznak információkat, szükséges a feldolgozásukhoz egy fordítási folyamat is. „*A tanulás folyamatában már meglévő tudásrendszerek között szelekció zajlik*”, hogy az új tudásrendszer létrejöhessen (Nahalka, 2002: 67). Az adaptívabb tudásnak itt van szerepe, tovább fennmarad. A tanulási folyamatok leírásakor Nahalka - Piaget elméletei után - olyan fogalmakat használ, mint lehorgonyzás, kreatív mentés és konceptuális (fogalmi) váltás. Az előzetesen megszerzett tudás rendszere irányítja tehát minden gondolatunkat. Az ismeretek és képességek között sokkal szorosabb kapcsolatot feltételez Nahalka. Úgy gondolja, hogy használható és gyakorlatias ismeretrendszerre van szükségünk, amelyek magas szinten szervezik képességeinket, ezáltal érzelmvilágunk is gazdagodik, és cselekvésekként valósulnak meg. A tanulóban zajló folyamatok, a belső konstrukciók végletesen gyermekközpontúak a konstruktív tanulásszemléletben. A pedagógusok szerepére a vezérlés és szabályozás modelljeit félretéve egy újabb, demokratikusabb lehetőséget vázol fel, a szakértő szerepét. Nahalka szerint a jó óvodapedagógus lehetőséget biztosít a gyermekek számára, hogy ötleteiket kivitelezzék, ha nincs, akkor kezdeményez. Közvetett nevelési módszerként is ismert, de a projekt módszer pontosan erről a bevonásról, bevonódásról szól. A konstruktivista tanulási környezet problémacentrikus, életszerű kontextusban jelentkezik és épít az előzetes tudásra (Nahalka, 2002). A gyermek nem kész rendszert vesz át a felnőttől, hanem saját tudását önmaga hozza létre. A konstruktivista tanulásértelmezés részleteiben nem teljesen kidolgozott, de fejlődésközpontú értelmezési keretet biztosít (Varga és Farnady, 2018). A 21. század elején Pléh Csaba a tudás alapú társadalom tükrén át tekint a tanulásra, melynek keretei lehetnek intézményen belül és kívül is. A viszonyt tekintve fontosabb lehet a tudáskibontakozás felfogása, ami lehet kívülről induló (centrifugális), vagy belülről induló (centripetális). Amennyiben a szocializációból indulunk ki, fontos lehet a külvilág belsővé tétele, a relativizmus. A tanulási eszközök központi szerepet kapnak, illetve Pléh Csaba az intézményeket újító erejűnek tekinti. Ha a veleszületett szerkezet kibontakozásából indulunk ki, fontos lehet a gondolat kifejezés és az egyetemesség, az eszközök szolgákká válnak és a tanítás-tanulás biológiai alapjai irányítanak (Pléh 2015). Ebből a vitából páros lábbal szállt ki a neurokonstruktivizmus folytatása a neuropedagógia.

2.1.4 A tanulás értelmzése a neuropedagógia tükrében

A neurokonstruktív nézőpont már kifejezetten a gyermekre fókuszál, pontosabban annak idegrendszerére és fejlődésére. Maga az emberi agy „huzalozottsága” a modern képalkotásnak

köszönhetően folyamatosan fejlődik és újabbnál újabb eredményekkel bújik elő a pedagógia eldugott sarkából. A gyermek fejlődése esetében az átélt tapasztalatok, a felfedező tevékenységek segítik a tanulást, az érzékszervek nyomot hagynak az agy szerkezetében. Az agysejtek gyors kiépülése a mindennapi tapasztalatoknak köszönhetően formálódik, de bizonyos területek kialakulása, fejlődése életkorhoz kötött. A gyermekek fejlődése során nem választhatók el egymástól az értelmi, érzelmi és társas folyamatok (Szilvási, 2011). Az agy fejlődése egy rugalmas rendszer, a környezetéhez alkalmazkodás következménye, így alapfogalmai a rugalmasság és az alkalmazkodóképesség. A kölcsönösen egymásra ható kontextusok lesznek a gének, a sejtek, az agyi területek, a test, melyen keresztül hathat a fizikai és társas környezet (Egyed, 2011). A fejlődés magában hordozza a tanulást és az érést, a pedagógia pedig ezt a tudásanyagot hasznosíthatja. A tanulás szempontjából nem a neuronok száma döntő, hanem inkább az idegpályák kiépülése számít, ezzel az ingerületek útját biztosítva. Tehát a központi idegrendszer hálózatozottságán múlik a tanulás is (Varga, 2014). A neuropedagógia a tanulást belső folyamatként írja le, melyet a külső és belső kölcsönhatások rendszerében értelmezzünk. Céljának megvalósulásához, a pedagógia elméletének magába kell integrálnia a társtudományok eredményeit, hogy le tudja írni a gyermek elméjében zajló komplex tanulási folyamatokat. A neuropedagógiai alapú tanulás folyamatában a pedagógusi szerephez párosul az optimális támogatáshoz szükséges eljárások kialakítása. A pedagógusoknak az az elsődleges feladata, hogy a gyermeknél az egész személyiséget fejlesszék, ne csak a kognitív komponenseket. A személyiségfejlődést és a kompetenciák fejlődését alapvetően meghatározza a biológiai érés, a szocializáció és a tanulási folyamat (Farnady, 2015). Gerald Hüther neurobiológus szerint az emberi agy egész életén át tanul, minden folyamat, melyben az idegsejtek között kapcsolat jön létre, és megváltozik a hálózat, tanulásnak lehet nevezni (Renz és Hüther, 2017). Mára ott tartunk, hogy újabbnál újabb felfedezések történnek a pedagógiában és a társtudományokban, mégis lassan fejlődik a praxis. A tanulás fogalma nehezen körbejárható, a gyermeki tanulás pedig még érzékenyebb terület. A gyermeki tanulás egyben megismerés, amelyet a kognitív folyamatok tesznek lehetővé. Varga László munkájában a neurobiológiai és neuropszichológiai kutatásokat a pedagógusok figyelmébe ajánlja, a következő területekről: önszabályozó folyamatok, memória működése, énkép-, szocializáció- és empátia fejlődése, ezekre ható tükroneuronok, tanulási folyamatok és kognitív kompetenciák. Utóbbi esetében érdemes megvizsgálni a problémamegoldó, ismeretszerző, alkotó, ábrázolási, ábraolvasási, olvasási, beszéd-, beszédértési, fogalmazási tanulási képességet (Varga, 2019).

2.2 Politika, ideológia és pedagógia

Zsolnai József szerint nem hasznosítjuk eléggé a pedagógiatörténet heurisztikus erejét, pedig mintát adna a problémák megoldására. „*Hibákból és sikerekből sokat tanulhatnánk*” (Zsolnai és Zsolnai 1987: 26-27). A pedagógia tudományának nagyítóján keresztül vizsgáltam meg a gyermeki tanulásról alkotott elméleteket, korokon átívelően. Magyarországon a 20. század második felétől a tanulás értelmezésére hatással volt az aktuális ideológiai és oktatáspolitikai elvárás. A továbbiakban a Kádár-korszaktól napjainkig tárom fel az óvodai tartalmi szabályozók pedagógiatörténeti háttérét, illetve vizsgálom az óvodaügyre tett hatásait.

2.2.1 A makarenkói pofon

Az ötvenes években az új ember kialakítása vált fontossá, a kommunista nevelőmunka feladata a pedagógia feladatává vált. 1956-1957 elhozta az új szocialista korszakot, és a neveléstudomány hivatkozásai megváltoztak, kerülni kezdenek bizonyos korábban elfogadott pedagógiai dokumentumokat (Darvai, 2021). A különböző pedagógiai tartalmú megközelítések elérték az óvodákat is. A Módszertani levelekben³ megpróbálták az óvodai nevelést egységesíteni, az iskolai órarendek mintájának adaptációjával (Molnár és mtsai 2015). A Művelődési Minisztérium óvodai osztálya, Földesi Klára segítségével életre hívta a 851-17/1957. III/4. számú utasítását az ország összes óvodájára vonatkozóan. Könyv formájában megjelent a Nevelőmunka az óvodában című útmutató, óvónők számára. A Magyar Népköztársaság köznevelési rendszerének legalsó fokára helyezték az óvodát a dokumentumban. Az óvodáztatási rendszer célja a 3-6 éves gyermekek gondozása és nevelése a szocialista pedagógia követelményeinek megfelelően. Külön vizsgálatot érdemelne, hogy az óvodai tartalmi szabályozókban, hogyan is tekint a köznevelés a családra. A bevezetőben a munkát mindenekfölött értéknek tartó rendszer a gyermeket másodlagos pozícióba helyezte. A távol lévő szülők helyettesítése szükséges, szeretetüket, gondoskodásukat pótolni kell. Az egységes nevelőmunka pozitív felhangja felöleli a tartalmi szabályozó egészét, olykor utalva, hogy a sokszínűségtől mentették meg a társadalmat. A dokumentum elismeri, hogy a gyermeket egész életén át tartó külső és belső hatások érik. Fontosnak tartja a gyermek testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai érzékének sokoldalú nevelését, amit egyfajta célnak is tekinthetünk az ideológiai cél mellett. A szabályozó bevezetőjében Dr. Jóboru Magda miniszterhelyettes

³ Módszertani levelek 1953. *Óvodai foglalkozások*. Tankönyvkiadó. Budapest.

feladatként utal arra, hogy mit is kellene elérni, mit fejlesszenek az óvodában. A nevelés szempontjából az iskolai életbe való beilleszkedést segítő készségek és képességek fejlesztésére fókuszál. Az óvónők igényeit figyelembe veszik, a magyar elméleti alapokat a két háború közti időszakból emelik át, a húszas-harmincas évek szerzőitől (Nevelés az óvodában, 1957). A tervszerű nevelőmunkára fektették a hangsúlyt, melynek elméleti és gyakorlati tapasztalatai alapján emelték az óvodapedagógiát a felsőoktatásba (Pukánszky és Németh 1996). A dokumentum bipolaritását jelzi, hogy a szocialista pedagógia meghonosítása mellett, a baráti országok óvodai gyakorlatának elemzéséről és a Szovjetunió óvodai nevelésének tapasztalatairól is ír, miközben egy bekezdéssel feljebb a hazai nevelést élteti. Az útmutató bevezetőjében, mondhatni alapelveként jelölik a megfelelő szervezést, eszközbiztosítást és eljárásokat. A 3-6 éves gyermekek tevékenységeinél vegyék figyelembe a korosztályi sajátosságokat, szükségleteiket, fejlődésüknek megfelelően. A gyermekek fejlődésének megvalósításáért kiindulópontként kezeli az óvodai élet egyes jelenségeit, és külön tárgyalja a nevelési és oktatási feladatokat, melyek kapcsolódnak és egységet alkotnak. A dokumentum helyi lehetőségeket biztosít az óvónőnek a nevelési feladatok megvalósításában. Többször visszatér a kültéri foglalkoztatás eshetőségeire, csak rossz idő esetén tarthatnak beltéri foglalkozásokat. A felelősség az óvónőt terheli, kötelessége a meghatározottak megvalósítása és az arra törekvés. A bevezetőben a foglalkozási tervek éves követelményeit rögzítik, mely alapján oktatják a gyermekeket. Az óvónő a nevelési célból építi fel a követelményrendszert, mely alkalmazkodik a gyermekhez. A foglalkozások témáját a foglalkozási tervekből vezeti le helyi sajátosságokra, de bővítheti más témákkal is. Az óvodai szabályozó elvárja az önálló nevelőmunkát, hogy a minimum kötelező célok és feladatok megvalósuljanak. A „Nevelőmunka az óvodában” a (sztálinista) dogmatizmust tagadva alkotó, „kreatív” pedagógus-képet vár el, aki a gyermek egyéni tulajdonságain túl, figyel a gyermekcsoport fejlettségére is, a mindennapok során. A differenciálás sorrendje: először az életkor, majd a fiziológiás szükségletek, a fejlődési sajátosságok, és végül a csoport figyelembevétele. „A kapcsolat helyes elindítása kihat a jövőre is” (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 247)

2.2.2 „A legvidámabb barakk”

A totális nevelhetőség pedagógiai optimizmusát megerősítő pavlovi reflexológia logikájára alapozó tanuláselmélet fényében a gyermekek fejlesztésének célja a hatékonyságnövelés lett. A hatvanas években Magyarországon a kommunizmus utópiájából fakadóan a gondolkodásmódot az értékközpontú pedagógia meghatározta (Sáska 2021). 1961-ben az új

oktatási törvény⁴ fokozottan felhívja a figyelmet az életkori sajátosságokra (Pukánszky és Németh 1996). A magyar óvodapedagógiának a tudományterületén 14 év „érlelődési ideje” volt. A hatalmon lévő megmerevedett szocializmus időszakonként könyörtelenül visszarendezi klasszikus tradicionális keretek közé az oktatási rendszert (Gombocz és Trencsényi 2007). Kutatások indultak el, kiszélesedtek a megismerési folyamatok, így lassan kinőtte szűk keretét a tanulás tudományos értelmezése (emlékezés, figyelem). Nagyobb hangsúly került az érzékelésre, képzeletre, érzelmekre, akaratra, gondolkodásra és cselekvésre (Vass 2019). A tanítás-tanulás folyamatainak törvényszerűségeiben változások indultak el. Lassan ért meg az a felismerés, miszerint a valóság és a játékosság nem ellentétesek (Kövér 2004). „A 3-6 éves gyermekek átalakuló társadalmunkban” című 1966-os kötetben átfogó képet kapunk arról, hogy a korszak óvodapedagógiájának gondolkodása hol tartott és merre haladt (Szalóki és mtsai 1966). Ebbe a milliőbe megéri az új szabályozás igénye, ami „Az óvodai nevelés programja” címmel jelenik meg 1971-ben. Tartalmában egyöntetűséget látni, nincsenek rétegződések, csak az egységesség, és még mindig az oktatás kifejezés hivatkozik a sorok között. A fejezetek elkülönülnek, és az elején leszögezik, hogy az óvodai nevelés a szocialista nevelési rendszer része. A cél meghatározása túlmutat, az 1957-es gondozáson és nevelésen, az 1971-es komplexebb. Az óvodai nevelés célja a sokoldalú, harmonikus fejlődés elősegítése lesz. Az szocialista nevelés látómezőjébe kerül a család, és annak alapvető esetben derűs légköre, amit az óvodában is biztosítani szeretne a rendszer. A dokumentum leírja, hogy a gyermek fejlődéséhez az óvoda sokféle és változatos tevékenységet biztosít. A gyermek nevelése iránti felelősség megerősödik, már a család (nem a szülők) és az intézmény közösen felel. A gyermek érzelmi élete, képességeinek fejlődése és a személyiség alakulása a társadalomnak kell megfeleljen. A tartalmi szabályozó szerint az óvoda és a család együtt alapozzák meg az iskolai nevelést. A 1971-es szabályozóban az életkorok még nagyobb hangsúlyt kapnak, a gyermeknek eleget kell tennie a növekvő követelményeknek. Az óvodáskor végére a fejlődés és a távlati cél perspektívája képessé teszi az óvodást, hogy az iskolára felkészült legyen. A gyermek fejlődésének nincs más választása, és nincs úgy mond mozgástere, egy irány van és az mindenkire ugyanúgy vonatkozik. Az iskolát és rendszerét ezzel piedesztálra emeli, és annak tökéletességét sugallja. A dokumentum a szocialista embereszményt és azzá válást harsogja az ideológiai befolyásoltságnak köszönhetően, és egyfajta lépcsőzetes képzetet fest az olvasó elé, melyen a gyermek (majd ember) lépked felfelé. Elérendőnek tekinti a testi fejlettség

⁴ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. http://misc.bibl.u-szeged.hu/11854/1/mp_1962_001_4412_001-007.pdf (2022. október 27.)

meghatározott sikerkritériumait; a közösségi érzés, magatartás és tevékenység kritériumait; a környező valóság megismerése és a környezethez fűződő kapcsolat sikerkritériumait. A rögzített szintek biztosítják, hogy az óvodáskorú gyermekek „*a dialektikus materialista világnézet megalapozása irányába fejlődnek*” (ONP 1971: 11). A dokumentum rögzíti a testi, erkölcsi, értelmi és esztétikai nevelés feladatait, a gondozást, a nevelést és az oktatást. A gyermekek tevékenységi formái egyben az óvodai nevelés eszközei: a játék, a munka és az oktatás. A gyermek legfőbb tevékenységeként kiemelik a játékot, azonban iskoláskorra egy nagyfokú alkalmazkodást kívánnak meg tőle. A tartalmi szabályozóban fejezetenként a „mit” és „hogyan” leírásai után rögzítik az év végére elérendő általános követelményszintet korcsoporti kategóriánként (kiscsoport, középső csoport, nagycsoport), olykor az általános szintet is. A nevelési-oktatási folyamatban a tevékenységi formáknál, már az egyes életkorok fejezeteibe szövi bele az anyagot, a követelményszintet és az útmutatást. Az 1971-es központi szabályozó utolsó fejezete a nevelés tervezése. A fejezet céltudatosság és tervszerűség jellegéje alatt az óvodában megtörténő pedagógiai ráhatások egész rendszerét szeretné megterveztetni az óvónővel. A szövegből kivehető, hogy az alakítás „tárgya” a gyermek, nem részese és kevés beleszólása van közvetlenül a vele kapcsolatos nevelésbe. A központi szabályozó legvégén az szerepel, hogy útmutatást adó dokumentumról van szó. Céloznak arra, hogy a jó óvónő, jó szocialista is, akit érdekel az oktatás-politika, a közélet, és megszervezi a pedagógiai propagandát. Összességében a dokumentum több esetben a kültéri nevelést támogatja, de kötött és kötetlen foglalkozásokkal rendszerezi az óvodai életet. A szövegezésben megjelenik a pozitív pedagógia kifejezés, közben a jutalmazás és büntetés elemeivel kooperál. A gyermek és csoport értékelése kiemelt jelentőségű. Nagy hangsúlyt fektet a közösségi nevelésre, a pedagógus szerepe olykor facilitátori, de zömében irányító. A „3U” többször visszaköszön a szöveggörnyezetből, miszerint mindenkinek ugyanazt, ugyanannyit, ugyanakkor (ONP, 1971). A párt hatalmi eszközökkel is belenyúlt a nevelő-oktató munkába 1972-ben, egy oktatáspolitikai párthatározattal⁵, a hatékonyság nevében erősítve az iskolára előkészítő feladatot az óvodában (Kövér, 2004). A hetvenes években a pedagógiai kísérletek megélnéülnek, a „Zsolnai-módszer” útjára indul (Pukánszky és Németh, 1996). Az 1971-es program ajtót nyitott a szakmai gondolkodás előtt és a gyermeket kezdi a középpontba állítani (Molnár és mtsai, 2015).

⁵ Halász Gábor Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején. http://halaszg.elte.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evek.htm#_ednref17 (2022. október 29.)

2.2.3 „Amilyen a fa, olyan a gyümölcse?”

A rendszerváltás végül elhozta az óvodákba az óvodai nevelés programját (1989) az Országos Pedagógiai Intézet gondozásában. A dokumentum tartalomjegyzékének dimenzionálása rendszerbe foglalja az egységes programot. A fejezetek és alfejezetek tagolása kiforrottabb, ugyanakkor fejezetenként ugyanaz a séma ismétlődik (helye, feladata, tartalma, jellemzői), és a korosztályi besorolás esetében már nem használják a kis-, közép- és nagy csoport kifejezéseket. Az első fejezetben rögzítik az óvodai nevelés célját, feladatát, rendszerét és általános elveit. Az óvodai nevelés többé már nem egységes és nem szocialista, csak a rendszer szerves része. A rugalmas óvodáztatás nyomát látjuk a cél meghatározásában, amúgy nem különbözik a hetvenes években kiadottól. A célkitűzést tekintve az előző dokumentumhoz képest nagyobb hangsúlyt kap a családdal közös felelősség, illetve a személyiségre fordítják tekintetüket a szerzők, leahagyva, hogy jól érezze magát a gyermek és képességei fejlődjenek. Az 1989-es feladatmeghatározása során és a szövegben is több helyen a „kell” szó jelöli az elvárando ideális állapotot, a kívánalmat. A sokoldalú nevelőmunka a gyermek személyiségére fókuszál, illetve az érzelmi biztonság „burokrendszerére”, hogy a testi, értelmi és közösségi fejlődés biztosítva legyen. A szabályozó szerint az óvodáskor végére az értelmileg ép gyermekek megfelelnek az iskolai alkalmasság kritériumainak. Az óvoda eredményességét abban méri, hogy a tanulóhoz szükséges képességek kialakultak-e a gyermekben. Érdekességként jelenik még meg, hogy a fejlődés értelmezése már érezen és tanuláson alapul, illetve annak következménye. A szociális tanulási formákat az általános elveknél emeli ki az 1989-es szabályozó. Az öröklött adottságok és környezeti tényezők vitájában állást foglal, mert többre tartja a biológiai meghatározottságot, melyet a környezeti tényezők segíthetnek. Az egyénre nagyobb hangsúlyt fektet, mégis az ő alkalmazkodásán múlik a rendszer működése. Az alapszükségletek kielégítésére hangsúlyt fektető szabályozó mégis az optimális szintre juttatásra törekszik. Központilag meghatározott lesz, hogy mi az a minimum, amit a gyermekért meg kell tenni. Ugyanakkor felerősödik az olvasóban a tagadómondatok iránti ellenszenve azzal, hogy mit ne csináljon az óvónő (még mindig nem az óvodapedagógus kifejezést használják). A tagadás segítségével szeretné puhítani a gyakorlatot, a szakmát, vagy újtára indítani egy új érá? Először történik meg a pedagógiai etika említése, utalva az információk kezelésére. Szót ejt a dokumentum a szexuális nevelésről és ösztönzi a nemi jellemzők erősítését. A keretjellegre utalva, a napirend meghatározásánál a rugalmasság és a folytonosság jelígeket használja fel. Teret ad a folyamatos étkezés népszerűségének, bevezetve az óvodai élet „könnyítéseként”, ugyanakkor szembe megy a családi értékrendekkel. A nevelő

centrikusság jellemzi, a sikeresség feltételévé teszi, hogy a gyermekekkel mennyire tudja megértetni, elfogadtatni, közelívé tenni, például a feladatokat. 1989-ben rögzítik a tevékenységformákat továbbfejlesztve, mint játék, munka és szervezett tanulás. A szülőkkel való kapcsolattartás módját és formáit tekintve az óvónő feladata, hogy reálisan tájékoztasson, tudatosítsa, hogy a gyermek a család tagja, de nem a középpontja (ONP, 1989). A Magyar Köztársaság által kibocsátott 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról⁶ tartalmazott olyan módosításokat, amelyek segítségével az óvodai nevelés kivirágzott, sokszínűbb lett. Az ötéves kortól számított óvodakötelezettségen kívül rögzítették a pedagógiai programok készítésének a lehetőségét, illetve a két szintű tartalmi szabályozást (Molnár és mtsai, 2015). A szakmai munkák szárnyalása elkezdődött és olyan kísérleti programokat hoztak létre, mint a soproni Freinet-szellemű alternatív óvodai program, a budapesti Mályva utcai-, vagy a Dob utcai program, a Zsolnai-program óvodai változata, a hajdúböszörményi integrált fejlesztő programok stb. (Kövér, 2004). 1996-ban megjelenik az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban ONAP⁷), amely kulcsfontosságú a tényleges pedagógiai pluralizmus tekintetében. Az 1989-es és 1996-os dokumentumok között eltelt rövidebb idő jelzi a rendszerváltozás gyors hatásait és a pedagógiai gondolkodás paradigmátikus változását. Az 1996-os szabályozó szabad utat nyitott a helyi kezdeményezésekből induló, innovatív és adaptálható óvodai életmódszervezésnek (Kissné, 2013). A Művelődési és Köznevelési Minisztérium gondozásában kiadott kormányrendelet markáns váltást mutat mind terjedelemben, mind fogalmazásban. A dokumentumban megmutatkozik a család és gyermekjog, ugyanakkor nem rögzíti az életkori kategóriákat és a „tananyag” megjelölést sem tartotta meg. A gyermek- és óvodaképben láthatjuk az alapokra való törekvést, ezzel olyan központi elveket létrehozva, megfogalmazva, ami elfogadható minden résztvevő számára. Az óvoda célja annyiban változott, hogy a gyermeki személyiség kibontakoztatását segíti elő, figyelembe véve az életkori és az egyéni sajátosságokat, illetve az eltérő fejlődési ütemet. Funkcióját tekintve óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő lett, a családi nevelés kiegészítője, miközben a köznevelési rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye. Feladatai 1996-ban az egészséges életmód alakítása; az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása; az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása. Az óvodai élet megszervezésének elveit négy részre osztja: személyi-, tárgyi feltételek, az óvodai élet megszervezése, és az óvoda

⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (2022. október 31.)

⁷ 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. <http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/OAP-1996.pdf> (2022. október 31.)

kapcsolatai. Az óvodai élet tevékenységi formáit és az óvodapedagógus feladatait szűkre szabottan foglalja össze, mindenki számára betartható módon. Az utolsó fejezet, a fejlődés jellemzői az óvodáskor végére csak körvonalazzák, hogy a folyamatok végére a kisgyermek többsége hová kell eljusson (testileg, lelkileg és szociálisan), hogy megkezdhesse az iskolai életet. Az 1989-es ONP-hez képest különbségként figyelhető meg, hogy amíg a régebbi dokumentum nem ajánlotta az óvónőnek a gyermekek szerepeltetését (ONP, 1989: 160), addig itt az óvoda kapcsolatainál lehetőségként kínálja a különböző rendezvényeket. Az óvónő kifejezés megváltozott, a szabályozó már óvodapedagógusként hivatkozik a nevelés egyik fontos szereplőjére, aki modellt és mintát nyújt. Az óvodai nevelés gyermekközpontúsága kialakult, keretjellegével elterjedt széles körben a Magyar Köztársaság⁸ nevelési intézményeiben.

2.2.4 A tevékenységekben megvalósuló gyermeki tanulás

Magyarországon 2010-ben megszűnt az önálló Oktatási és Kulturális Minisztérium (Hiller István), jogutódja az Emberi Erőforrások Minisztériuma lett (Réthelyi Miklós, Balog Zoltán, Kásler Miklós), ami az idei évig tartott, jelenleg a Belügyminisztériumhoz tartozik (Pintér Sándor). A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről létrehívta a ma is érvényes köznevelési merevebb formát. Kiegészítésként hozzájött még többek között a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról⁹, majd 16 év után a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról¹⁰. A korábbi dokumentumhoz képest kiigazítások történtek, a tudomány fejlődésének és a társadalmi problémákra reagálva. A kiigazítások között megemlíteném a gyermeki jogokra való kitérést, illetve a hátránycsökkentő szerep beépítését. A gyermekképnél belekerült a rendeletbe, hogy a gyermekeket megilleti az egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelés, nem adva helyt az előítéleteknek. Az óvodakép első pontja szerint „az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család” (ONAP 2012), ezzel a felelősséget a családokra helyezi vissza az állam. A dokumentumba bekerül, hogy „az óvoda pedagógiai tevékenységrendszere és tárgyi környezete biztosítja az óvodáskorú gyermek

⁸ Takács Péter 2015. A magyar állam átnevezéséről.

https://jog.tk.hu/uploads/files/mtalwp/2015_07_Takacs.pdf (2022. október 31.)

⁹ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (2022. október 31.)

¹⁰ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022. október 31.)

fejlődésének és nevelésének legmegfelelőbb feltételeit” (ONAP, 2012). Nahalka István már 1997-ben publikálta a tanulási környezet fogalmát, mely szerint egy rendszert alkotnak „a gyermekek tanulási tevékenysége számára biztosított eszközök, a térbeni és időbeni viszonylatok, a tanítási-tanulási folyamat terve, értékelési technikái, az elképzelt tanulási folyamat elképzelt logikája, koncepcionális háttere, a munka megszervezésének körülményei, azok a speciális eljárások, amelyeket az elképzelt folyamatban fel kívánunk használni, a gyerekek közötti, valamint a pedagógus-gyermek interakciók jellege, lehetőségei, a felhasznált információhordozók és más eszközök” (Nahalka, 1997: 1). Az óvodai nevelés feladatát tekintve is történtek finomhangolások, az egészséges életmód alakítása után az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés területén, illetve az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósításában. Az erkölcsiség újra figyelmet kapott, de kiegészítették az értékorientáltság fogalmával, illetve az anyanyelvi nevelést visszahelyezték a feladatok közé (41 év után). „Az óvodában a nevelőmunka középpontjában a gyermek áll” (ONAP, 2012), így elhozva jelenkorunkba a totális gyermekközpontúságot. A szabályozó kitér a migráns gyermekek nevelésére, illetve a Kárpát-medencei intézményekkel kialakítható kapcsolattartásra ösztönzi az óvodákat. A nemzeti, etnikai kisebbség kifejezést törölték, már csak a nemzetiség maradt fenn. A fogyatékos kirekesztő kifejezés helyett a sajátos nevelési igényűt használja a tartalmi szabályozó. A foglalkozások kifejezést is törölték az óvodai nevelés országos alapprogramjából, inkább tevékenységi formákban gondolkodik. Az óvodapedagógus a gondozás folyamatában is nevel, építi kapcsolatait, elősegíti a gyermekek önállóságának fejlődését. A 2012-es kormányrendeletben a gyermeket a tanuláshoz szükséges képességei teszik alkalmassá az iskolai tanulás megkezdéséhez (ONAP, 2012). Napjainkban megváltozott a tudás és a tanulás fogalma is, a fejlődés egy harmadik dimenzióban megy végbe – önszerveződő rendszer, kapcsolatok embertől emberhez (Renz és Hüther, 2013).

2.3 Az óvodai nevelés tartalmi szabályozóinak dokumentum- és tartalomelemzése a tanulásértelmezés tükrén át

Neveléstudomány MA-szakon lehetőségem nyílt részletesebben is betekintést nyerni az 1956-os forradalom utáni dokumentumokba, és megismerni, hogy az elődjeink milyen előírások alapján nevelték a gyermekeket (vagy bennünket). Az óvodai nevelés tartalmi szabályozóit (Nevelőmunka az óvodában 1957; Az óvodai nevelés programja 1971, 1989; Az óvodai nevelés országos alapprogramja 1996, 2012) érdemesnek vélem komparatív módon megvizsgálni, hogy

feltérképezhessem a változásokat a gyermeki tanulás értelmezését tekintve. Kutatásomban a kvalitatív dokumentum- és tartalomelemzést hasznos módszer, hogy felhívjam a figyelmet a neveléstörténeti korszakok váltakozása olykor kritikus pontokhoz vezethetnek.

Az óvodai nevelést kettős szabályozás keretezi (központi és helyi), és ebből a központi szabályozás a meghatározó minden nevelési intézmény számára. A tartalmi szabályozás több intézményi dokumentum (helyi pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend) számára meghatározó, illetve az óvodapedagógusoknak is segít, irányt mutat a nevelőmunkában. Jelenleg érvényben lévő központi tartalmi szabályozó a 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja¹¹. A korábbi tartalmi szabályozók vizsgálatával potenciált látok arra, hogy pályamunkámban felvázolhassak egy gyermeki tanulásról alkotott képet. A 20. századtól az óvodai nevelést központilag szabályozták. Eggyel korábbi, az 1996-os stencilezett változatban terjedő 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja¹². Amennyiben még korábbra tekintünk vissza, lényeges műfaji, terjedelmi változásokat figyelhetünk meg az 1989-es és az 1971-es Óvodai nevelés programokban¹³, illetve az 1957-es Nevelőmunka az óvodában című dokumentumban. A fent említett tartalmi szabályozókban a kérdésfelvetéseimre keresem a választ, komparatív módon az alábbi kategóriák alapján:

- A gyermeki tanulás felfogása tudástranszfer vagy tudáskonstrukció alapú;
- A tanulásra történt utalás passzív vagy aktív jellegű;
- Az elsajátítandó tananyag és képességek;
- A tanulásszervezés differenciálása (egyéni fejlődési ütem, életkori sajátosságok);
- Az óvodapedagógus munkájának jellege tanulásszervező és/vagy tanulástámogató.

A terminológiai változások már a tanulásról szóló fejezetek címein észrevehető. Amíg az 1957-es Nevelőmunka az óvodában és az 1971-es ONP-ben az „oktatás” címet adták, addig az 1989-es ONP és az 1996-os ONAP a „tanulás”, illetve a 2012-es ONAP már „a tevékenységekben megvalósuló tanulásként” tüntetik fel. Helyük is sokat változott a felosztásokban, és az aktuális fontosságokat is megmutatom (1. sz. táblázat).

¹¹ A szerzők neve nincs feltüntetve, így a továbbiakban ezen dokumentumra az egyértelműség és követhetőség érdekében „ONAP, 2012” jelzéssel hivatkozom a dolgozatomban.

¹² Horn Gyula miniszterelnöksége alatt, Dr. Magyar Bálint művelődési és közoktatási miniszter aláírásával jóváhagyott szerző nélküli dokumentumot az egyszerűség kedvéért a továbbiakban „ONAP, 1996” néven hivatkozom le a szövegben.

¹³ Az 1971-es szabályzó szerkesztői Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona, az 1989-es könyv esetében azonban nincs szerző feltüntetve. Az egyértelműség kedvéért a későbbiekben „ONP, 1971”, illetve „ONP, 1989”-ként hivatkozok.

1957	1971	1989	1996	2012
Az óvodai nevelés feltételei és eszközei	Az óvodai nevelés célja és feladatai	I. Az óvodai nevelés célja, feladata, rendszere és általános elvei	I. Bevezetés	I. Bevezető
A nevelőmunka megszervezése és tartalma	Gondozás	II. Az nevelés alapvető keretei	II. Gyermekkép, óvodakép	II. Gyermekkép, óvodakép
A gyermek testi fejlődésének biztosítása	Közösségi nevelés	Gondozás, és egészséges életmódra nevelés	III. Az óvodai nevelés feladatai -Az óvodai nevelés általános feladatai	III. Az óvodai nevelés feladatai -Az óvodai nevelés általános feladatai
Játék	Játék	Közösségi nevelés, egyéni bánásmód	Az egészséges életmód alakítása	Az egészséges életmód alakítása
Munka		III. A gyermek tevékenységformái	Az érzelmi és a szocializáció biztosítása	Az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés
Oktatás	Munka	A játék	Az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása	Az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása
Foglalkozási terv az osztott óvodás számára		A munka	IV. Az óvodai élet megszervezésének elvei	IV. Az óvodai élet megszervezésének elvei
<i>Testnevelés</i>	Oktatás	A tanulás	V. Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai	V. Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai
<i>Anyanyelv és környezetismeret</i>		IV. A fejlesztés tartalmi eszközei	Játék	Játék
<i>Számolás</i>	<i>Anyanyelvi nevelés</i>	<i>Anyanyelvi nevelés</i>	<i>Vers, mese</i>	<i>Verselés, mesélés</i>
<i>Ábrázolás és kézimunka</i>	<i>Testnevelés</i>	<i>Irodalmi nevelés</i>	<i>Ének, zene, énekes játék</i>	<i>Ének, zene, énekes játék, gyermektánc</i>
<i>Ének, zene</i>	<i>Környezetismeret</i>	<i>Zenei nevelés</i>	<i>Rajzolás, mintázás, kézi munka</i>	<i>Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka</i>
Foglalkozási terv a részben osztott és osztatlan óvodák számára	<i>Matematikai foglalkozások</i>	<i>Vizuális nevelés</i>	<i>Mozgás</i>	<i>Mozgás</i>
<i>Anyanyelv és környezetismeret</i>	<i>Mese-vers</i>	<i>A környezet megismerésére nevelés</i>	<i>A külső világ tevékeny megismerése</i>	<i>A külső világ tevékeny megismerése</i>
<i>Ábrázolás és kézimunka</i>	<i>Ábrázolás és kézimunka</i>	<i>Matematikai nevelés</i>	Munka jellegű tevékenységek	Munka jellegű tevékenységek
<i>Ének, zene</i>	<i>Ének-zene</i>	<i>Testnevelés</i>	Tanulás	A tevékenységekben megvalósuló tanulás
-Ünnepek, ünnepélyek -A nyári élet megszervezése az óvodában -Az óvoda kapcsolatai -Felkészülés a nevelőmunkára	A nevelés tervezése	V. Kapcsolatok más nevelési színterekkel	VI. A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére	VI. A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére

1. sz. táblázat: Tartalmi szabályozók fejezetei a gyermeki tanulás értelmezése szempontjából
(Forrás: Saját szerkesztés)

A gyermeki tanulás értelmezése 1957-től az oktatás fejezetben jelenik meg, önmagában a fogalmat az óvodai nevelés eszközének írják, a kötelező foglalkozásokon. Oktatásként definiálják az ismeretnyújtás és a készségek kialakításának folyamatát. A tudástranszfer jelleg a következő részletből derült ki: „Az óvodai oktatás tervszerűen kiválasztott ismeretekkel

gazdagítja a gyermek tudását...”, illetve *„csakis a tudományos tényeknek megfelelő valóság lehet”* (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 86-87). A tanulásról szóló fejezetben a konstruktív nézet is megjelenik: *„Mindazt, amire tanítják, saját személyéhez, érzelmeihez kapcsolódva sajátítja el”* (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 87). Igaz, úgy gondolják, nem velünk született vágy: *„Az oktatás során felébred érdeklődése a tanulás iránt, átéli a gondolkodás és a feladatmegoldás örömeit”* (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 87). A tudásátadás az 1971-es ONP-ben kiforrottan mutatkozik, szerzett ismeretek jelisével. A nevelési folyamat szerves részeként jelöli az óvodai oktatást, a játékot és a munkát. Az óvodai oktatást tervszerűsége mellett folyamatként írja le a dokumentum, melynek előzményei, megvalósulása és hatása egybeolvad a gyermek tevékenységeivel. Az ismeretszerzés folyamatában elsődleges a nevelési feladat megoldása, ugyanakkor elismeri a spontán ismeretszerzés létezését is. 1989-től az elnevezés változásán kívül a fejezet helye is megváltozott, és bekerült a gyermek tevékenységformái kategóriába. Az óvodai tanulás fogalma alatt a spontán és szervezett tevékenységeket érti, de konstruktívabb képet mutat. *„A tanulás a gyerekek világképének alakulását is befolyásolja”* (ONP, 1989: 116), illetve magába foglalja *„a képességek, a magatartás, a tanulás iránti vágy, a motiváció fejlődését és az ismeretszerzést egyaránt”* (ONP, 1989: 116). A tudáskonstrukció paradigmaváltása azonban az 1996-os ONAP-ban még nagyobbat ugrik, mert a tevékenységi formák fejezetben, a korábban a fejlesztés tartalmi eszközeiként megjelölt anyagok, lényegesen rövidebben jelennek meg. A rendelet szerint, az óvodában folyamatos a tanulás, leginkább utánzásos és spontán tevékenység, amely túlmutat a pusztán ismeretszerzésen. A 2012-es ONAP fejezeteiben nem, de a címben megváltoztatja hozzáállását a gyermeki tanuláshoz, és a tevékenységekben megvalósuló tanulás válik dominánssá. Elődjétől az az eltérés, hogy *„utánzásos, spontán és szervezett tevékenység”* lett, *„amely a teljes személyiség fejlődését, fejlesztését támogatja”* (ONAP, 2012).

A tanulás jellegére történő utalás tekintetében az 1957-es szabályozóban, az óvodai oktatás célja, hogy rendezzen, gyakoroltasson, kialakítson, fejlesszen és megtanítsa, legyen az ismeret, meglévő vagy új készség, gondolkodás és/vagy problémamegoldás. *„Az ismeretek és készségek, a tudás, amelyet a gyermek elsajátít, hozzájárul jelleme megalapozásához, magatartása formálásához”* (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 87). A kötelező foglalkozásoknál azt kéri a szerzők, hogy a gyermeket ne passzív hallgatásra ítéljék, hanem a cselekvő részvételen legyen a hangsúly. Ugyanakkor passzív gyermeki attitűdöt fogalmaz meg a dokumentum oktatás fejezete, mely szerint az óvónőnek kell gondoskodnia az anyag befogadásának feltételeiről. Az 1971-es ONP-ben már úgy fogalmaznak, hogy *„a gyermekek a világgal az oktatáson kívül is ismerkednek”* (ONP, 1971: 142). A spontán ismeretszerzést

önkéntes alapú, aktív tevékenységként kezeli, de szükségét látja a felnőtt jelenlétének, mivel nélkülük megrekedne „*a cselekvés és észlelés síkján*” (ONP, 1971: 142). A pedagógus irányítása nélkül nem menne végbe az egyre magasabb szintű megismerés a gyermekben. A rendszerváltás korában kiadott 1989-es szabályozó úgy fogalmaz, hogy „*az óvodai tanulás cselekvésre, szemléletes helyzetekben szerzett konkrét tapasztalatokra épüljön*” (ONP, 1989: 117). A tanulásnak „*tapasztalatszerző, képességfejlesztő, ismeretközvetítő*” hatása van, alapja a „*kölcsönös egymásra ható közös*” tevékenység (ONP, 1989: 118). Az 1996-os dokumentum a tanulás feltételeként írja le a gyermek cselekvő aktivitását, illetve a többféle érzékszerven keresztüli közvetlen tapasztalás lehetőségét. Napjaink óvodai nevelésére vonatkozó tartalmi szabályozója azonban kibővült a felfedezés lehetőségével, és a kreativitás erősítésével, ezzel megadva a tevékeny, cselekvő, aktív jelleget a gyermeki tanulásnak.

Az elsajátítandó tananyag és képességek tartalma szabályozónkként eltérő. Az 1957-es dokumentum leszögezi az oktatás fejezet elején, hogy az egész csoport lehetőleg egyenlő színvonalon sajátítsa el az ismereteket és a készségeket. „*A gyermekek rendkívüli érdeklődésére, aktivitására és erős utánzókézségére épít*” a tervszerű oktatás (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 86). A fejezet kiemeli, hogy a kötelező foglalkozások során fejlődik a gyermek figyelme, emlékezete és önfegyelme. A szerzők kijelentik, hogy az óvodai oktatás az iskolára készít fel, ezzel elősegítve az iskola munkáját. Nem a gyermekközpontúság dominál, hanem az anyagközpontúság, illetve megalapozza az iskolai közösségi beilleszkedést. Az óvodai oktatás tartalmát a foglalkozási terv szabályozza, csak az új ismeretanyagot tartalmazza, a fennmaradó időt ismételésre, gyakorlásra és egyéb óvónő által választott témákra szánja. Az iskolaelőkészítő funkciót úgy jelöli a fejezetben, hogy a kötelező foglalkozásokat „*tárgyakra*” bontja (testnevelés, anyanyelv- és környezetismeret, számolás, ábrázolás és kézimunka, ének és zene). Az 1971-es ONP az oktatás anyagát „*a gyermekek társadalmi és természeti környezetéből*” meríti, hogy elősegítse „*a pozitív érzelmi viszony alakulását és az erkölcsi tulajdonságok fejlesztését*” (ONP, 1971: 141). A forrás alapján, az oktatás hatással van az értelmi képességekre, anyanyelvünk elsajátítására, és egyes készségek formálódására, mint például az esztétikai ízlés. A szabályozó szerint „*fokozódik a környező valóság iránti érdeklődés, felébred a gyermekekben*” a tanulás vágya, „*a gondolkodás öröme, kialakul az iskolai tanuláshoz*” szükséges „*beállítódás, a feladattudat, az önfegyelmzés képessége*” (ONP, 1971: 141). Ebben a dokumentumban távlatként rámutat az iskolai tanulás előkészítésére, és felhívja a figyelmet, hogy „*sajátosan óvodai oktatásról van szó, amelynek tartalma, formái és módszerei alkalmazkodnak az iskola előtti életkorhoz*” (ONP, 1971: 142). „*Az óvodai oktatás sokféle tevékenységre terjed ki*” (ONP, 1971: 144), és a foglalkozások rendszere és anyaga az

óvónő pedagógiai szabadságát megköti, a gyermekeknek viszont ezt meg kell „szokni”. A foglalkozási tárgyak: anyanyelvi nevelés, testnevelés, környezetismeret, matematikai foglalkozások, mese-vers, ábrázolás és kézimunka, illetve ének-zene. 1989-től a felfedezésre, az alkotásra, a gondolkodás örömeinek megélésére, a tapasztalatszerzésre, és az érdeklődés kielégítésére is lehetőséget ad a sokféle tevékenység közbeni tanulás. Az óvodában a tanulás hatására *„pontosabbá válik érzékelésük, észlelésük, megfigyelőképességük, tartósabb lesz figyelmük, emlékezetük, gazdagodik fantáziájuk, fejlődik beszédük és gondolkodásuk, képessé válnak problémák felismerésére és megoldására”* írja a központi szabályozó (ONP, 1989: 116). A rendszerváltástól a sikeres iskolára előkészítéshez hozzájárult az egyes foglalkozások anyagának tervszerű, tudatos feldolgozása, így ebben a szabályozóban még megtalálhatóak a „receptek”, a fejlesztés tartalmi eszközei fejezetben (anyanyelvi-, irodalmi-, zenei-, vizuálisnevelésből, a környezet megismerésére nevelésből, matematikai nevelésből és testnevelésből). A foglalkozásokat heti rendben rögzítik, korcsoportokra bontva. Elfogadott munkaforma az egyéni, a mikrocsoportos és a frontális foglalkoztatás is. A feladatlapok szükségességének indoklásaként *„az egyéni jellemzők nyomán követését”* említi (ONP, 1989: 123), illetve a mérés tekintetében és a segítségnyújtás módjának meghatározásában. A dokumentum kiköti, hogy a szülő tájékoztatását nem szolgálja a feladatlap. A 1996-os rendelet tanulás fejezetében nem ír sem elsajátítandó tananyagról, sem képességekről. A bevezetőben úgy fogalmaz, hogy érvényesülhetnek különböző pedagógiai törekvések, pedagógiai nézetek, illetve módszertani szabadságot hirdet, és *„megkötéseket csak a gyermek érdekében tartalmaz”* (ONAP, 1996: 3). Az óvodai nevelés feladatai fejezetben foglalja össze a testi, érzelmi, szociális és értelmi kívánalmakat. Az óvodai élet tevékenységi formái és a fejlesztés tartalmi eszközei fejezeteket összevonták és már csak keret jelleggel szabályoznak (játék; vers, mese; ének, zene, énekes játék; rajzolás, mintázás, kézi munka; mozgás; a külső világ tevékeny megismerése; munka jellegű tevékenységek; tanulás alfejezetek). A 2012-es ONAP-ban különbséggént jelenik meg elődjeihez képest, hogy a tevékenységekben megvalósuló tanulás fejezetben kihangsúlyozzák az óvodai tanulás elsődleges célját, amely *„az óvodás gyermek képességeinek fejlesztése, tapasztalatainak bővítése, rendezése”* (ONAP, 2012).

A tanulásszervezés differenciálása az 1957-es központi tartalmi szabályozóban, az oktatási fejezetet tekintve, az életkori sajátosságok figyelembevételével jelenik meg. Kiemelik, hogy *„az óvodai oktatás egész folyamatában szem előtt kell tartani a gyermekcsoport sajátosságait. A gyermekek érdeklődésének felkeltését, a szemléltetést, az ismétlést, a módszerek kiválasztását befolyásolja a gyermekek életkora, a csoport általános fejlettsége és egy meghatározott csoport helyzete, állapota”* (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 94). A dokumentumban elismerik, hogy

nehéz az óvónőnek minden gyermekkel egyenlő szinten elsajátíttatni az ismereteket és készségeket. A problémára javaslatot tesz, miszerint a csoport irányítását „*össze kell kötni egyes gyermekekkel való külön törődéssel*” (Nevelőmunka az óvodában, 1957: 92). Az osztott óvodák számára írt foglalkozási terveknel három korcsoportra (kiscsoportra, középső csoportra, nagycsoportra) bontja a kötelező foglalkozások számát, míg a részben osztott és osztatlan óvodák számára két korcsoportot különít el. A foglalkozási terv alapján kis és nagycsoport kategóriákat határoz meg, majd az útmutatóban fiatalabbakra és idősebbekre hivatkozik. Az 1971-es ONP-ben a kötelező és kötetlen foglalkozások rendszerét korcsoportonként tervezi. Az óvodai oktatást három korcsoportra (kiscsoport, középső csoport, nagycsoport) szervezi. „*A foglalkozási tárgyak programja*” a feladatok kijelölése után feltünteteti korcsoportonként az anyagot és az év végére elérendő követelményszinteket. A dokumentum kifejti, hogy „*minden egyes gyermek csak a képességeinek elért fejlettségi szintjén teljesítheti a követelményeket*” (ONP, 1971: 144). Az óvodai oktatást alárendeli a nevelési céloknak („*3-6 éves gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése*” ONP, 1971: 9), és alkalmazkodnia kell az életkori sajátosságokhoz, a korcsoportok fejlettségi szintjéhez, az egyéni különbségekhez és az óvoda sajátos környezetéhez. A kötelező és a tervszerű kötetlen foglalkozások rendszere immáron nem válik szét, hogy teret hagyjon a részben vagy osztatlan csoportszervezéseknek. Az 1989-es ONP alaptételnek veszi, hogy minden gyermek önmaga lehetőségeihez képest fejlődik. A differenciálást egyéni fejlettséghez köti, és lehetővé szeretné tenni, hogy a gyermek saját teljesítőképességének optimális szintjéig eljuthasson. A program megjelöli koronként a nevelési területek tartalmát. A már klasszikusnak számító kis-, közép- és nagycsoportos elnevezést nem használja, helyette életkorokat ad meg (3→4; 4→5; 5→6→7 évesek). Az 1996-os ONAP a tanulás fejezetben nem tárgyalja, azonban a kormányrendelet elején a gyermekkép alfejezetben kifejti: „*A gyermek fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg*”. „*A gyermeknek sajátos, életkoronként (életkori szakaszonként) és egyénenként változó testi és lelki szükségletei vannak*” (ONAP, 1996: 4). Így vált az óvodai nevelés gyermekközpontúvá, amit a 2012-től érvényes központi tartalmi szabályozó kiegészített a befogadó kifejezéssel. Rögzítésre került továbbá, hogy a gyermekek részesüljenek egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben. A rendelet előírja még, hogy a gyermekek meglévő hátrányait csökkenteni kell, és nem szabad az előítéletnek teret adni.

Az óvodapedagógus munkájának jellegét is vizsgáltam a központi tartalmi szabályozókban. Az 1957-es dokumentumban a tanulás folyamatához való attitűddel kapcsolatban elmondható, hogy az óvónőknek szinte mindent előírtak. Legtöbb esetben lehetőségként írta az utasításokat, a könyv elején és végén ideológiai ráhatással él. Az oktatás fejezetben felhívja a figyelmet, hogy az óvónő rendezze és bővítse a gyermek ismereteit, közöljön és ismertessen. A pedagógusnak el kell érnie, hogy a gyermek az ismereteket megjegyezze, a készségeket magukévá tegye és alkalmazza. A tanulásszervezés központi irányítója az óvónő, aki a különböző módszereket és eljárásokat változatosan alkalmazza, és a didaktikus játékokat is előszeretettel preferálja. Az 1971-es ONP óvónője szintén közvetlenül irányító szerepet tölt be, végrehajtja az utasításokat, nincs más lehetősége. Tudatosan tervezi a központilag meghatározott feladatokat, hogy aztán végrehajthassa, mert a gyermekeknek nincs más lehetőségük, csak hogy részt vegyenek a kialakított helyzetben. Az óvodai oktatás lényegét az adja, ha az óvónő irányítja a megismerés folyamatát, támaszkodva a gyermek megismerési vágyára, érzelmi beállítottságára, önkéntelen figyelmére; ha az óvónő sok mozgást, cselekvést, sokféle érzékszervre ható benyomást, szemléletességet tesz lehetővé; ha az óvónő rendszerbe foglalja a foglalkozásokat, építve a gyermek megjegyzéseire és kérdéseire. A gyermekkel szembeni merevséget elutasítja a dokumentum, és belefoglalja a kötetlen foglalkozások kezdeményezését is. Az 1989-es ONP-ben a tapasztalat- és ismeretszerzés folyamatát az óvónő irányítja, hasonlóan az 1971-es szabályozóhoz, a gyermek megismerési vágyán, érzelmi beállítottságán és önkéntelen figyelmén keresztül. A rendszerváltás idején keletkezett szabályozóban úgy fogalmaznak, hogy a gyermek hiába tanul spontán és önkéntelen módon, szükséges vezetni, építkezve kérdéseire és megjegyzéseire. Kiemelik az óvónő játékos hangvételét és módszereit a foglalkozásokon. *„A tanulásirányítás a gyerekek folyamatos megfigyelésére épül”* (ONP, 1989: 118). A '89-es dokumentumban a kötelező foglalkozásoknál a gyermektől egyfajta szükséges alkalmazkodást vár el. A 3-4 éves korú gyermekek esetében az óvónő alkalmazzon olyan módszereket, amelyek segítenek a gyermeket elvezetni a megismerés élményéhez. Ez a kijelentés előremutató egy olyan dokumentumban, melyben rendszeres a tagadó szavak használata a tagmondatokban. Az 1996-os ONAP-ban a tanulás fejezete alapján az óvodapedagógus határozza meg a kezdeményezett foglalkozásokat és az időkeretet, amely során megvalósul a tanulás. Az óvodai élet megszervezésének elvei fejezetben a személyi feltételeknél rögzítik, hogy az óvodapedagógusnak milyen szerepe van a gyermekek életében. A kormányrendelet fókuszában még mindig nem a gyermek áll, hanem a pedagógus, aki a nevelőmunkát végzi. Ténylegesen 2012-ben jön el az a korszak, amikor a nevelőmunka középpontjába a gyermeket helyezik. A 2012-es ONAP-ban a tevékenységben

megvalósuló tanulás fejezetet vizsgálva elmondható, hogy az óvodapedagógus már tevékenységi formákat szervez és a tanulást támogató környezet megteremtésén fáradozik. Még mindig épít a gyermek előzetes élményeire, tapasztalataira, azonban az irányítás szót nem engedte el a dokumentum, mert úgy fogalmaz, hogy a személyre szabott, pozitív értékelés segíti a gyermeket. A tanulás lehetséges formái között szerepel „*az utánzásos, minta- és modellkövetéses magatartás- és viselkedéstanulás, szokások alakítása*”; „*a spontán játékos tapasztalatszerzés*”; „*a játékos, cselekvéses tanulás*”; „*a gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzés*”; „*az óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés*”; „*a gyakorlati problémamegoldás*” (ONAP, 2012). Tanulási folyamatok támogatása és segítése szempontjából az összes tevékenységi formában szerepet játszik az óvodapedagógus, amennyiben a facilitátori jellegre törekszik tudatosan.

Az öt központi tartalmi szabályozó összevetését követően a gyermeki tanulás felfogásában, a tanulásra történő utalás jellegében, az elsajátítandó tananyag és képességek területén, a tanulásszervezés differenciálásában, illetve az óvodapedagógus munkájának jellegében a gyermeki tanulási folyamatokra vonatkozóan paradigmaticus változások következtek be a 21. században. Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy az 1950-es évek végétől - az erős ideológiai és oktatáspolitikai hatások következtében - az iskolai jellegű, formális tanulásértelmezés jellemezte az óvodai nevelőmunkát, amelyet az “oktatás” terminusával írtak le az óvodai nevelés tartalmi szabályozóiban. A tanulás jellegét tekintve már az 50-es évek végén aktív cselekvésként utalnak a tanulási folyamatra, de - az ideológiai befolyásoltságnak és a pedagógusok meghatározó, központi szerepének tulajdonítható okok miatt - összességében egy passzív, befogadó gyermekkép rajzolódik ki a központilag megfogalmazott elvárásokban. Az életkori sajátosságok alapján történő differenciálás hangsúlyai az 1990-es évekig a “kis, középső és nagycsoportos” gyermek kategóriákban artikulálódtak. Az egyéni eltérő fejlődési ütem figyelembevétele az 1996-ban kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramban volt kifejezetten hangsúlyos módon azonosítható. A gyermeki tanulás neurobiológiai értelmezésére alapozott szemléletmód azonban még napjainkban sem jelenik meg a hivatalos óvodai tartalmi szabályozókban.

3. Az empirikus kutatás ismertetése

A szakirodalmi elemzés eredményeit összefoglalva elmondható, hogy a 20. század második felében a gyermeki tanulásról alkotott elméletek jelentős változásokon mentek át, mind a pedagógia és pszichológia fejlődésével, problémavilágával párhuzamosan, mind az aktuális ideológiai és oktatáspolitikai elvárások tekintetében. A változásokat nézve a szereplők¹⁴ a politikai döntéshozók, az akadémiai közösség (szakértőként), a pedagógusok, ugyanakkor, akikre hatnak a nevelés területén, azok a szülők és nem utolsósorban a gyermekek. A késő modern kor sajátosságai között változott a viszonyítási pont, mára az „én” lett; az objektív általános érvényességet felcserélte a szubjektívizmus; a meggyőződésből választás lett; a begyakorlás átváltozott kísérletezéssé; a kiszámíthatóságból rövid távú tervezés lett, így bizonytalanság is kíséri a jelenséget; az autonómia elfogadott, pedig az ötvenes években is lett volna rá lehetőség helyi szinten. Az egyénre több felelősség hárul napjainkban, mint valaha. Az óvodai nevelés tartalmi szabályozója megérett a frissítésre, hogy az intézményes nevelés ne kerüljön nagyobb válságba (Bogács, 2016). A jövő generációját egy rohanó sebességgel fejlődő világban szükséges előkészíteni a korábban fontosnak vélt rugalmasságra és folytonosságra, hogy a „túléléshez” szükséges alkalmazkodóképesség védje gyermekeinket. A 20. századot és a késő modern kort elhagytuk, posztmodern világunkban az óvodapedagógiának is alkalmazkodnia és tanulnia kell. A fenti fejezetek alapján kirajzolódik, hogy az 1950-es évek végétől a paradigma váltás folyamatos volt, bizonyítja, a rendszeres megújulás a szabályozók terén. Komparatív módon kutattam a korábbi dokumentumokban, hogyan jelent meg a gyermekkori tanulás folyamata és mi jellemezte, hogy egy széleskörű „képet” kapjak. Kutatásom kiindulópontját mégis a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről adta, mert az óvodára vonatkozóan olvashatjuk 2019 óta a 8.§ (1) első mondatát: *„Az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig **nevelő intézmény**, amely a gyermeket fokozatosan, de különösen az utolsó évében az **iskolai nevelés-oktatásra készíti fel**.”* A törvény szerint visszatérünk az iskolára felkészítésre óvodai környezetben, azonban a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról nem így fogalmaz. Az óvodaképnél azt írja, hogy *„Az óvodában, miközben az teljesíti a funkcióit (óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő), a **gyermekekben megeremtődnek** a következő életszakaszba (a kisiskolás korba) való átlépés belső pszichikus feltételei.”* A fejlődés jellemzői óvodáskor

¹⁴ Halász Gábor 2013. *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 10.
http://halaszg.elte.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf (2022. november 1.)

végére pedig így fogalmaz a kormányrendeletben: „*A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettséget.*” Ez a jogi ellentmondás előrevetíthet egy olyan félreértést a szakmában, ami visszavezethet az iskolára való felkészítésre? A tanulásról kialakult pedagógiai tudás átfordulhat a „félreértésnek” köszönhetően a régi klasszikus tudásátadássá, didaktikus feladatokká? 2019 óta fennáll a veszélye, hogy az óvodapedagógusok visszanyúlnak a régi klasszikus módszerekhez, hogy a törvényt betartsák. Természetesen figyelembe kell venni a törvényt, de a tanulás fogalmáról 2022-ben mást gondol a pedagógia, mint régen, és ezt a tudást figyelembe kell venni, mikor a gyermekkori tanulásról gondolkodunk. A múltból tanulva, felhasználhatjuk a rendelkezésünkre álló információkat, hogy egy jelen kori tanulás-képnek a történetiségét is feltárjuk. A „családi minták átöröklése” fogalmat nem csak a hagyományos értelemben lehet nézni, hanem az óvodai nevelőtestületekre vonatkozóan is. A gyerekekről kialakított tapasztalatokat egymásnak átadják a pedagógusok, amennyiben egy „félreértés” kezd el terjedni, rendszerszinten generációkat traumatizálhat, abúválhat koragyermekkorban. A gyermeki tanulás tudáskonstrukciók halmazai az egyénben, amely jellegét tekintve egy aktív, cselekvő folyamat, és mára neurobiológiai értelmezésére alapozott szemlélettel vizsgálunk. Kutatásomban a korábban vizsgált tartalmi szabályozókban körvonalazódott tanulás értelmezést most a jelen szemszögéből szeretném vizsgálni és a gyakorlat oldalát megkérdezni (a kezdő és tapasztalt pedagógusok).

3.1 A kutatás célja

Kutatás középpontjában a gyermeki tanulásról alkotott elképzelések vizsgálata áll. Az empirikus kutatási célom, hogy a több évtizede pályán lévő óvodapedagógusok gyermeki tanulásról alkotott véleményében feltárjam, azonosítsam és elemezzem a mintákat, kapcsolatokat, nézetrendszereket, feltételezve azt, hogy ezek közvetett hatással vannak az intézményben dolgozó fiatalabb óvodapedagógusokra. A tapasztaltabb és kezdő pedagógusok között nem csak a generációs eltérés számíthat, a tartalmi szabályozók korszakonkénti változása is hatással volt. A frissen végzett óvodapedagógusok többség nem is találkozik a régebbi dokumentumokkal, az idősebb korosztály tapasztalatom szerint nosztalgikusan tekint vissza a régi időkre. A gyermekkori tanulás mai fogalma elhomályosulna, ha visszatérnének

azok az idők? A tanítók véleményének feltérképezése az intézményes nevelés másik oldaláról nézett perspektívát is felvillanthat.

3.2 A kutatás kérdésfelvetései

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy (1) a tanulást érintően milyen változások jellemzik a tartalmi szabályozókat; (2) milyen módon történik utalás a tanulás jellegére (a gyermek passzív elszenvedője vagy aktív cselekvője a tanulás folyamatának); (3) mit tekintenek elsajátítandó képességeknek; (4) megjelenik-e az értelmezésben a differenciált tanulásszervezés; (5) milyen szerep jellemzi az óvodapedagógusokat a kisgyermek tanulási folyamata szempontjából; (6) hogyan jelennek meg a különbségek a tanulással kapcsolatos attitűdökben a pályán eltöltött évek tekintetében. A pedagógiai munka lényege és tartalma abban rejlik, hogy egyszerre együtt és egymással egységben kell érvényesíteni az egyéni és társadalmi viszonyokat (Gáspár és Kelemen, 1998). A 20. századi tartalmi szabályozók nem mentesek az ideológiai alapú neveléstől, illetve az óvodapedagógusok központi szerepének túl nagy jelentőséget tulajdonítottak. A gyermeki tanulást mind a szabályozó dokumentumokban, mind a praxis fényében szeretném felfedezni, hogy ezzel is segítsen a neurobiológiai alapokon való szemléletmód terjedését. A fenti kutatási kérdésfelvetések birtokában szeretném megfogalmazni a jövőben a kutatási hipotéziseket.

3.3 A kutatás menete és módszerei

Empirikus vizsgálataim során induktív, leíró kutatási stratégiát alkalmaztam. A kutatás feladattervét meghatározza a kombinatív módszerek alkalmazása. Céлом, hogy egy széles spektrumú képet kapjak a gyermeki tanulás értelmezéséről. Öt különböző megközelítésben szándékozom információt gyűjteni:

- Az első szakaszban deduktív jelleggel vizsgáltam a témából fakadó neveléstörténeti háttérrel, és a tartalmi szabályozókat általánosságban, hogy jobban megérthessem az ideológiai befolyásoltságot, illetve az oktatáspolitikai hatását a 20. század második felétől.
- A második szakaszban kvalitatív dokumentum- és tartalomelemzés alkalmazásával, komparatív módon vizsgáltam a tudás átadásának és felépítésének paradigmáit, az életkori sajátosságok és egyéni fejlődési ütem figyelembevételét, a tanulás passzív és/vagy aktív

jellegét, a kívánatos képességek változását, az óvodapedagógusok munkájának jellegét a tanulás értelmezésének tükrében.

- Végül az empirikus vizsgálatokat kvantitatív módszerrel szeretném megvalósítani. Az írásbeli kikérdezés segítségével könnyebben elérni a több, mint 33 éve óvodapedagógusi pályán lévőket, a kezdő óvodapedagógusokat és a tanítókat különböző kérdőívekkel. Szeretném felmérni véleményüket a koragyermekkorai tanulásról, ezzel árnyalva eredményeimet a mélyebb értelmezhetőség érdekében. A kérdőíveket úgy állítottam össze, hogy nyitott és zárt kérdések segítségével térképezhessem fel a pedagógusok véleményeit a gyermekről.

3.4 A vizsgált minta bemutatása

A vizsgálat során a kombinatív módszerek alkalmazásának szabadsága teret adott a 20-21. századi dokumentumok elemzésére. Napjainkban még jelen vannak az óvodákban azok az óvodapedagógusok, akik a nyolcvanas években szereztek óvodapedagógusi diplomájukat. Feltételezéseim szerint a több, mint 30 éves tapasztalattal rendelkező kollégáknak megosztó lehetett 1996-ban, vagy 2012-ben az alapprogram tartalmi változása, illetve a tudás létrehozásának paradigmatisztikus változásai ezekben a szabályozókban.

A helyzetfeltáráshoz az írásbeli kikérdezés módszerét választottam, hogy kvantitatív eredményeket is felmutathassak. A kombinatív módszer hangsúlya felerősödött, mikor felvetődött a többlépcsős mintavétel lehetősége. A több, mint 30 éve pályán lévő pedagógusok hatással vannak a kezdő óvodapedagógusok beilleszkedésére, gyermekképükre, illetve a tanítóknak is részük van a gyermeki tanulásban. A három kérdőív esetében a zárt és nyitott kérdések megalkotásakor a megkérdezett csoportok sajátosságait is figyelembe vettem, hogy minél részletesebb képet kapjak a gyermeki tanulás értelmezéséről. A terepmunka során törekedtem a véletlenszerű mintavételre, az online térben. Kutatási forrásnak survey típusú adatgyűjtések segítettek a kellő számú mintához. Az önkitöltős Google alapú kérdőívek 2022. október 19.-től elérhetők még most is. A válaszadók száma ilyen rövid idő alatt a három kérdőívben összesen: 225 fő. A több, mint 30 éve óvodapedagógusi pályán lévő¹⁵ kérdőívet kitöltötték száma 72 fő, a kezdő óvodapedagógusok¹⁶ száma 49 fő, és a tanítóknak¹⁷ készített

¹⁵ Több, mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusoknak kérdőív! <https://forms.gle/1YiiQBrHm93aKucDA> (2022. november 1.)

¹⁶ Kérdőív kezdő óvodapedagógusok részére! <https://forms.gle/YUXi4jDxtkgCnhLZ7> (2022. november 1.)

¹⁷ Kérdőív Tanítóknak! <https://forms.gle/rqA6XfsdL6c69rAE9> (2022. november 1.)

kérdőívet kitöltők száma 104 fő jelenleg (2022.11.01.). A kérdőíveket személyes Facebook oldalamon osztottam meg, illetve az óvodapedagógusoknak szánt kérdőíveket zárt és nyitott óvodapedagógusi csoportokban, a tanítóképző tanítói csoportokban terjesztettem. A vizsgált minta bemutatásának sorrendje a következő: tapasztaltabb óvodapedagógusok, kezdő pedagógusok és tanítók. A tanítók érintettsége csak közvetett, de informatív adatokkal szolgálhatnak. Egyes kérdéseknél komparatív módon is lehetséges a vizsgálat.

4. A kutatási eredmények elemzése

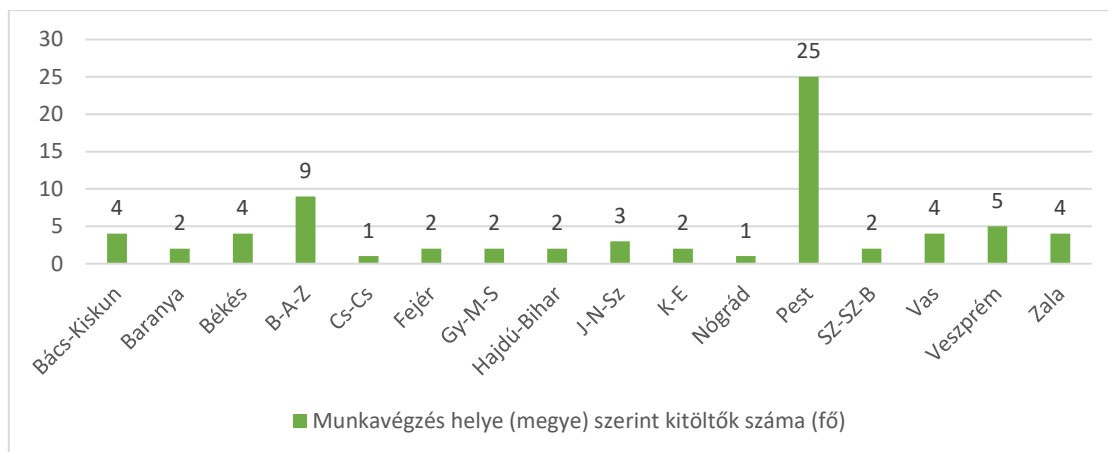
A kérdőívek esetében fontos lehet, hogy kiket is vizsgáltam. A személytörténeti adatok rámutathatnak olyan jelzésekre, amely a pedagógusi társadalmunk helyzetét is jellemzi. A kérdőívek esetében nem törekedtem a reprezentativitásra, de az eredményeimet érvényesnek vélem és hasznosnak ahhoz, hogy bemutassam a tanulás dokumentum- és tartalomelemzése előtt. Úgy gondolom, hogy a finom arányokban rejlenek a részletek.

A több, mint 30 éve óvodapedagógusként dolgozó kollégák (N=72) személytörténeti kérdéseinél kiderül, hogy a kitöltők mind nők. Az életkorok eloszlását tekintve a legtöbb kitöltő 53 és 60 év közötti, az átlagéletkor 59. A ledolgozott évek számának eloszlásában kiemelkedett a 34, 37 és 40 éve pályán lévők aránya (1. sz. ábra).



1. sz. ábra: Óvodapedagógusként töltött évek száma a tapasztaltabb pedagógusok kérdőívéből
(Forrás: saját szerkesztés)

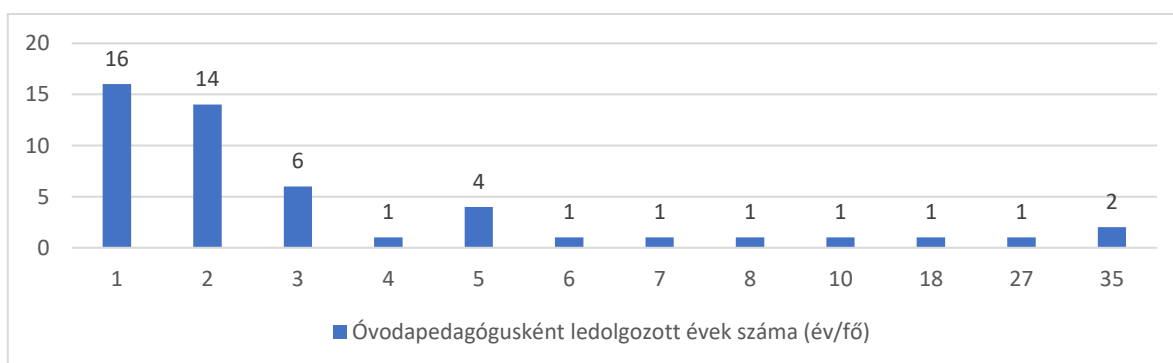
Itt jegyezném meg, hogy a több, mint 33 éve pályán lévő óvodapedagógusok még az 1971-es ONP hatásait is tapasztalták. Az óvodapedagógusok száma 52 fő, míg az intézményvezetők, akik nem feltétlenül dolgoznak gyermek csoportban 15 fő, illetve az intézményvezető-helyettesek 5 fő, akik csökkentett óraszámú csoportjukban. A munkavégzés helyét tekintve a legtöbb válaszadó (25 fő) Pest megyéből való (2. sz. ábra).



2 sz. ábra: A munkavégzés helye a több, mint 30 éve óvodapedagógusként dolgozók kérdőívéből (Forrás: saját szerkesztés)

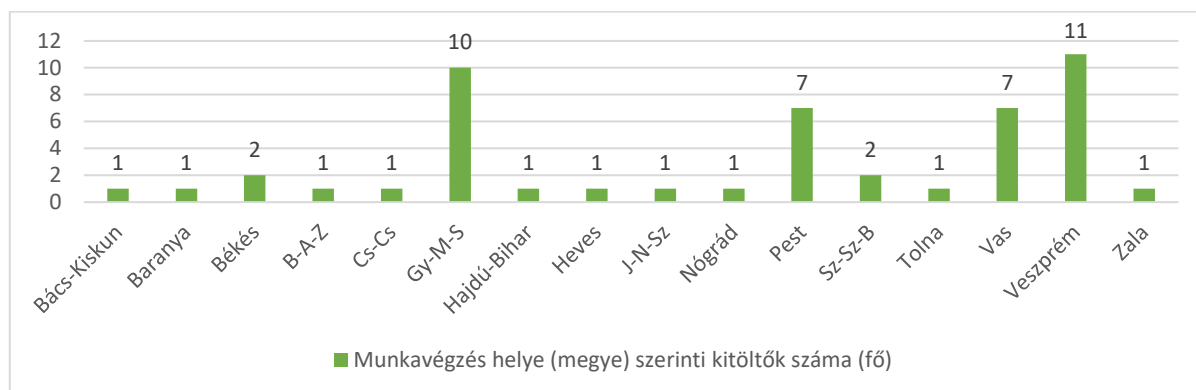
A munkahelyi eloszlások szerint 70%-a városban, míg 30%-a a válaszadóknak falun dolgozik. Az óvodák fenntartóit tekintve a legtöbb válaszadó, 66 fő állami fenntartású nevelési intézményben dolgozik. A csoportok életkori összetételét tekintve a kitöltők közül 39 fő osztatlan (vegyes, 3-7 éves) csoportban dolgozik, a részben osztottban dolgozók száma 7 fő (abból 2 fő középső-nagycsoportban (4-7 éves), 4 fő kis-középső (3-5 éves) csoportban), osztott csoportfelbontásban 25 fő dolgozik (abból kiscsoportossal (3-4 éves) foglalkozik 8 fő, középső (4-5 éves) csoportossal 5 fő, és nagycsoportossal (5-7 éves) 11 fő, elmondásuk szerint. A szakma minden oldaláról képviselteti magát, így színes képet kapunk.

A kezdő óvodapedagógusok kérdőívében is ugyanazokat a kérdéseket tettem fel a személytörténeti adatokat illetően, ott a kitöltők között egy férfi is válaszolt a kérdéseimre (N=49). Az életkorok eloszlását tekintve a legtöbb kitöltő a húszas éveiben jár (20 fő), harmincas éveiben 13 fő, illetve negyvenes éveiben szintén 13 fő, az átlagéletkor 21. A pályán eltöltött évek tekintetében a kevesebb, mint 2 éve dolgozó óvodapedagógusok 30 fő (3 sz. ábra).



3 sz. ábra: Óvodapedagógusként töltött évek száma kezdők kérdőívében (Forrás: saját szerkesztés)

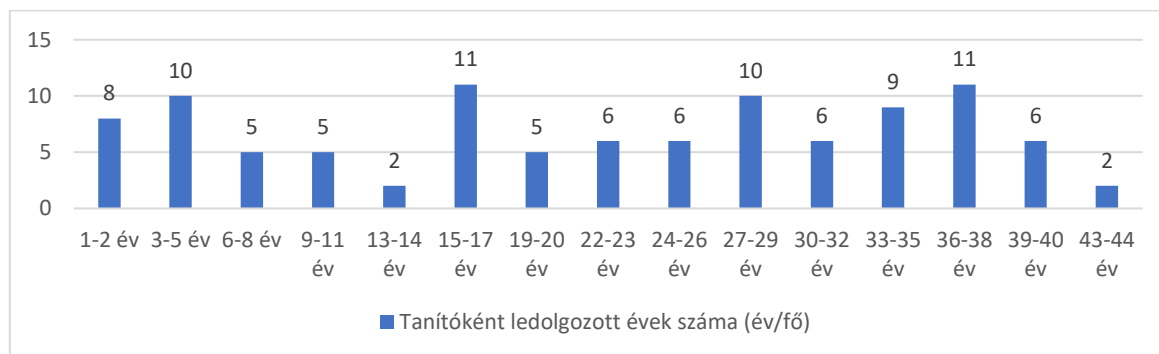
A munkavégzés helyét (megye) illetően a legtöbben Veszprém (11 fő) és Győr-Moson-Sopron (10 fő) megyékből töltötték ki (4. sz. ábra).



4 sz. ábra: Munkavégzés helye a kezdő óvodapedagógusoknál (Forrás: saját szerkesztés)

A munkahelyi eloszlások szerint 37,5%-a (18 fő) a válaszadóknak falun dolgozik, míg 62,5%-a (31 fő) városban. A csoportok életkori összetételét tekintve a kitöltők közül 29 fő osztatlan (vegyes, 3-7 éves) csoportban dolgozik, a részben osztottak száma 3 fő (abból 2 fő középső-nagycsoportban (4-7 éves), 1 fő kis-középső (3-5 éves) csoportban), osztott csoportfelbontásban 14 fő dolgozik (abból kiscsoportossal (3-4 éves) foglalkozik 6 fő, középső (4-5 éves) csoportossal 3 fő, és nagycsoportossal (5-7 éves) 3 fő) elmondásuk szerint. Három eredmény értékelhetetlen volt, mert az óvodapedagógusok korára asszociáltak, abból viszont kiderül, hogy 1 fő szerint a kollégák kb. 80% 50 feletti, 1 fő szerint 30-65 év közöttiek, illetve 1 fő szerint „középkorúak” (23. sz. válaszadó¹⁸).

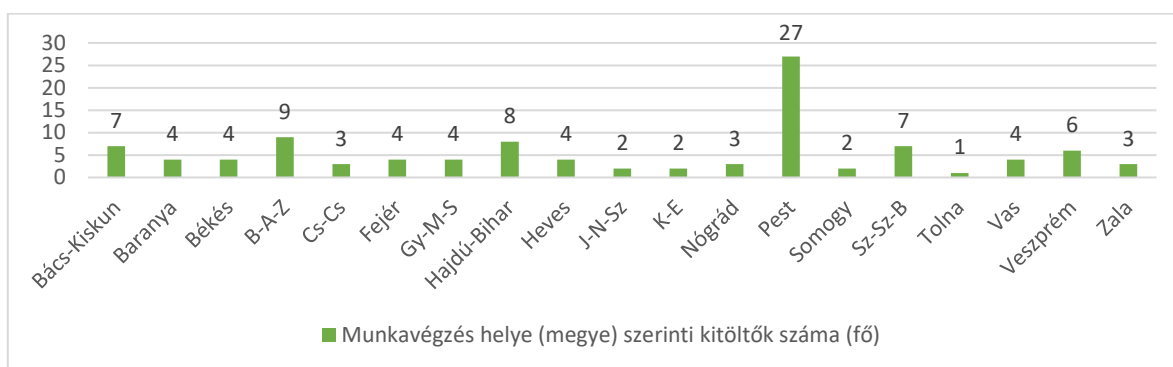
A tanítók kérdőívének (N=104) személytörténeti adatai között szintén szerepel a nemek aránya, jelen esetben 2 férfi is kitöltötte. Az életkorok eloszlását tekintve a húszas korosztály 8 fő, a harmincasok 21 fő, a negyvenes 27 fő, az ötvenes korosztály 41 fő és a hatvanasok 5 fő a kitöltők között. A tanítói pályán eltöltött idő alapján megkülönböztetem a kevesebb (75 fő), illetve a több, mint 33 éve dolgozó pedagógusokat (26 fő) (5. sz. ábra).



5. sz. ábra: Tanítóként töltött évek száma (Forrás: saját szerkesztés)

¹⁸ kezdő óvodapedagógusok kérdőíve. <https://forms.gle/GeHj7kTKCd7yHaf56> (2022. november 1.)

A munkavégzés helyét illetően minden megyéből érkezett válasz, mégis a legtöbben Pest (27 fő) megyéből töltötték ki (6. sz. ábra).

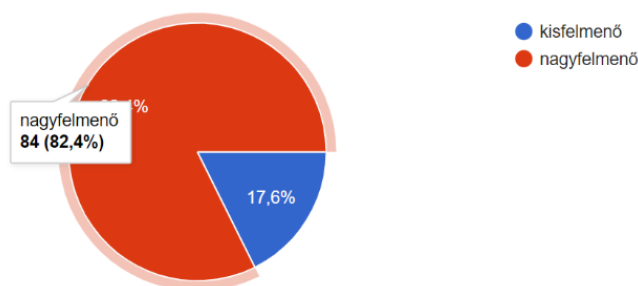


6. sz. ábra: Munkavégzés helye a tanítók kérdőívéből (Forrás: saját szerkesztés)

A munkahelyi eloszlások szerint 38 fő a válaszadóknak falun dolgozik, míg 66 fő városban. A tanítók véleményénél is fontos befolyásoló tényező lehet, hogy a tanítványaiknál milyen hosszú ciklusú tanulási folyamatot kísérnek végig. Megkérdeztem, hogy milyen rendszerben dolgoznak. A válasz alapján elmondhatom, hogy 84 fő nagyfelmenő rendszerben dolgozik, míg 18 fő kislefemenőben. Összességében a tanítók többsége egy széles perspektívát lát át a gyermekek tanulásáról (7. sz. ábra).

Milyen rendszerben folyik az alsó tagozaton az oktatás?

102 válasz



7. sz. ábra: Kis és nagyfelmenők aránya (Forrás: <https://forms.gle/o1S7iSaoWL2i5gu76>)

Az írásbeli kikérdezésnél a személytörténeti adatok elemzése ezzel lezárult, az eredményeimet is ebben a sorrendben mutatom be, hogy a pedagógusok tapasztalatai alapján kialakuljon egy perspektíva a kutatás végére. A fentebbi fejezetekben elvégzett összehasonlító dokumentum- és tartalomelemzés után szükséges a gyakorlatban dolgozó óvodapedagógusi és tanítói vélemények felsorakoztatása is, hogy azokból következtetve a praxis számára hasznos információkhoz jussunk. A személytörténeti adatok alapján, ha nem is reprezentatív adatokhoz jutottam, de mégis érvényesnek vélem a széles perspektíva lefedését illetően.

4.1 A gyermeki tanulás értelmezése az óvodapedagógusok és tanítók véleménye alapján

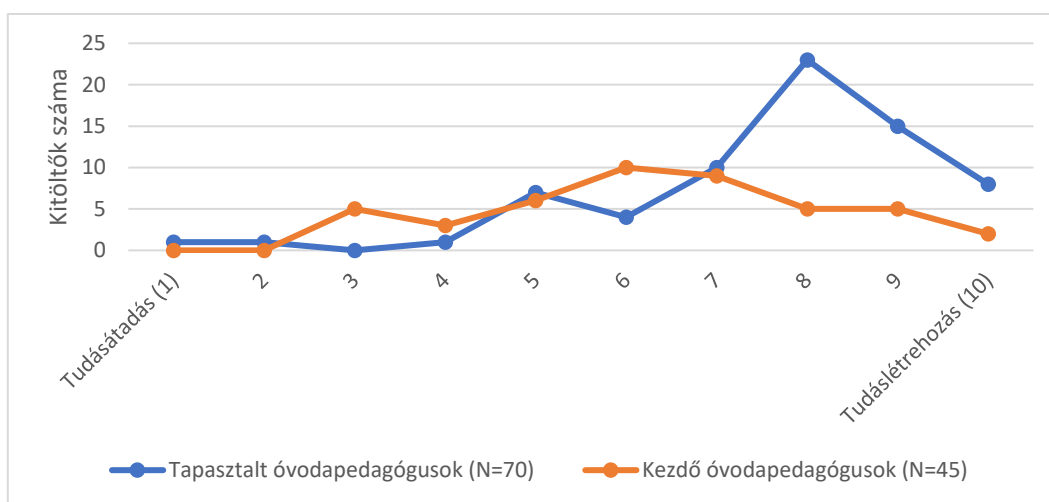
Kutatásomban az írásbeli kikérdezés módszere segítségével feltérképezem a gyermekkori tanulás értelmezését, először az óvodapedagógusok oldaláról, majd külön fejezetben a tanítói szférát tárgyalom. Fontosnak véltem, hogy mennyiségi és minőségi adatokhoz jussak. Mindhárom kérdőívben (1-3. sz. melléklet) feltettem egy nyílt kérdést is a vizsgálatban résztvevőknek: „*Ön szerint hogyan tanulnak az óvodás gyermekek? Mi segíti őket a tanulásban?*” A válaszok elemzését követően a több mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusok válaszaiban mindegyik tanulási forma megjelenik, hivatkoznak módszerekre, az óvodai tevékenységformákra, és sok szubjektív tényezőre is. Számomra leginkább az tűnt fel a 70 értékelhető válaszból, hogy a kitöltők elsősorban a gyermeket helyezték középpontba, illetve a felnőtteket (szülőket, pedagógusokat és egyéb szakembereket), illetve a környezetet (legyen az társas vagy tárgyi). A válaszadók közül 37 fő (53%) a gyermekre és annak tanulására fókuszált, míg 33%-a (23 fő) a felnőttekre, illetve a pedagógusokra. Azok, akik a környezetet tartották fontosnak (14%, 10 fő) az eszközöktől, a szociális környezettől, illetve a családtól várták a tanulás támogatását. A vizsgált mintában megfigyelhető volt, hogy a válaszadók miként tekintenek a tanulásra. Az elemzés során kiderült, hogy 52 fő (74%) aktív, cselekvésnek gondolja, míg 9 fő (13%) szerint egy passzív, befogadó tevékenység, illetve 9 fő (13%) véleménye egyfajta keveréke volt az előző két lehetőségnek.

A kezdő óvodapedagógusoknál (47 válasz értékelhető) az arányok hasonlóan alakultak. Túlnyomó többségben voltak azok a pedagógusok, 34 fő (72%), akik aktív, cselekvésben megvalósuló tanulást írtak le véleményükben. Azok az óvodapedagógusok, akik passzív, befogadó jellegű gyermeki tanulást fogalmaztak meg, mindösszesen nyolcan voltak (17%), illetve 5 fő (11%) volt, aki mind a két lehetőséget felvetette, azaz szerintük a gyermeki tanulás aktív és passzív jellegű is egyben. A válaszok 55%-ában (55 fő) szintén megmutatkozott a gyermekcentrikus gondolkodás. Az elemzés során azonban megjelentek azon pedagógusok is (12 fő, 26%), akik a felnőttekben látják a gyermekek tanulástámogatásának kulcsát. A környezet szerepét hangsúlyozó válaszok (19%, 9 fő) a gyermeki tanulás sikerességét a tárgyi és szociális környezet támogatásában látták.

A tanítók esetében sokféle választ kaptam (N=104) a gyermeki tanulási formákról, módszerekről, módokról. Válaszaiból kiolvasható, hogy 70%-uk az aktív cselekvést látja

jellemzőnek a tanulás folyamatában, 21%-uk mondataiban viszont kettősség (aktivitás és passzivitás) figyelhető meg, és csupán 9%-uk véli a tanulást passzív befogadó folyamatnak. Az aktivitást és passzivitást egyaránt jellemzőnek vélő válaszok aránya az iskolai oktatás döntően frontális jellegéből is eredhet. A tanítók válaszaiban is vizsgáltam a gyermekközpontúságot, amely a válaszadók 51%-ának gondolataiból rajzolódik ki, míg 29%-uk inkább a felnőttek irányításából származtatja a tanulási folyamatot, és a tudásátadás-jellegű folyamatot tartják jellemzőnek. A környezeti hatásokat 20%-uk tartja elengedhetetlen tényezőnek a gyermeki tanulás létrejöttében.

Az óvodapedagógusoktól megkérdeztem, hogy „*hová helyezné magát egy tízes skálán, amikor 3-7 éves gyermekek tanulására gondol?*” (1. és 2. sz. melléklet). Ebben a kérdésben arra szerettem volna választ kapni, hogy a pedagógusok saját szerepüket inkább a tudásátadás vagy a tudáskonstrukció folyamatában helyezik el.¹⁹ Az eredményeket az 8. sz. ábrán foglaltam össze.



8. sz. ábra: Hová helyezné magát egy tízes skálán, mikor 3-7 éves gyermekek tanulására gondol? (Forrás: saját szerkesztés)

A több, mint 30 éve pályán lévő pedagógusok eredményeiben észrevehető, hogy inkább a „tudásátadást” jelző tartományban (1-5-ig) mindösszesen 10 fő (14%) helyezte el magát, míg a „tudáskonstrukciót” jelző (6-10-ig ábrázolt) tartományban 60 fő (86%) található (N=70). Arányaiban a kezdő óvodapedagógusok válaszaiban hasonlóképpen alakult az eredmény, az 1-5-ig tartó szakaszban 14 fő (31%) helyezte el magát, míg a 6-10-ig tartó szakaszban 31 fő (69%) (N=45).

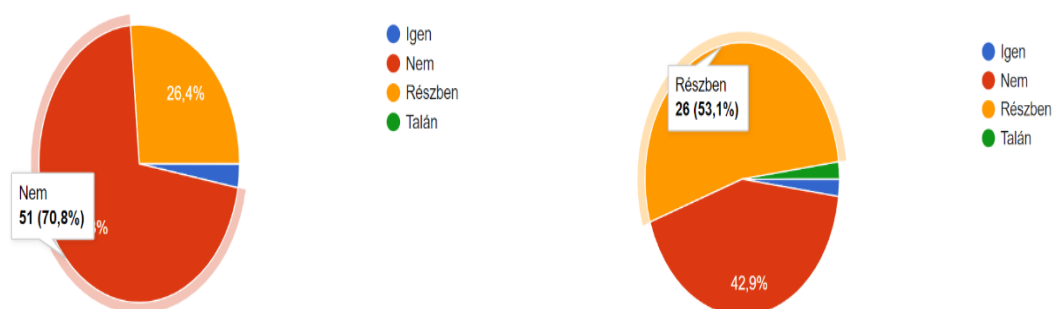
¹⁹ „**Tudásátadás** = pedagógus az előzetes tudásra építve, különböző módszerekkel átadja a szükséges ismereteket a gyermekeknek.;

Tudáslétrehozás (konstrukció) = a gyermek maga építi fel tudását tevékenységei által, a pedagógus segítő szerepbe helyezkedik” <https://forms.gle/zLiSCe9fyB25HF6Z8> (2022. november 3.)

Az óvodapedagógusok mindkét csoportját megkérdeztem még arról, hogy véleményük szerint az óvodapedagógusok nélkül is megvalósulhat-e a gyermekek sikeres tanulása. A válaszokat kördiagrammok segítségével mutatom be (9-10. sz. ábra).

Ön szerint az óvodapedagógus nélkül megvalósulhat a gyermekek sikeres tanulása? 72 válasz

Ön szerint az óvodapedagógus nélkül megvalósulhat a gyermekek sikeres tanulása? 49 válasz



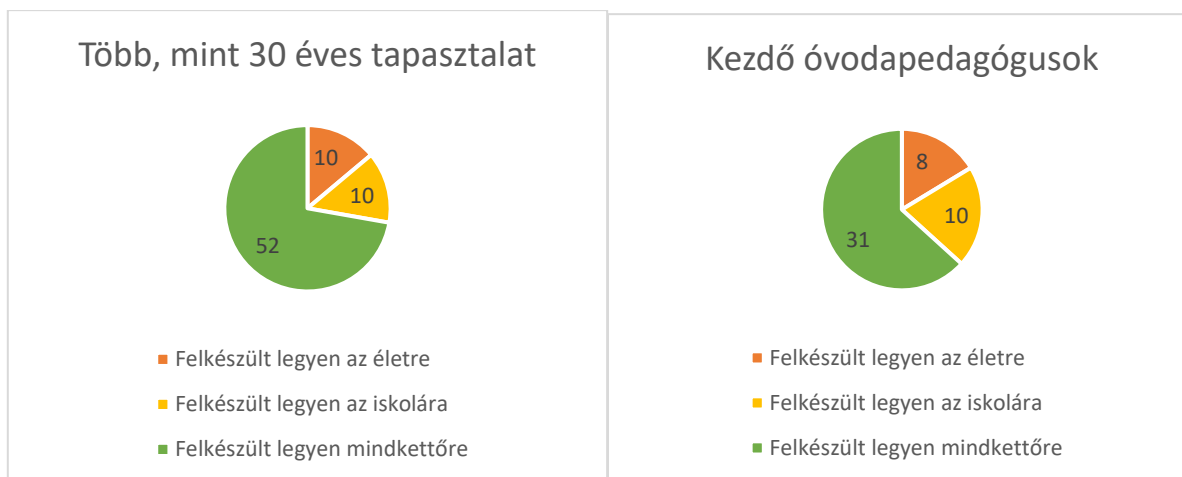
9-10. sz. ábra: Tapasztalt és kezdő óvodapedagógusok véleménye (Forrás:

<https://forms.gle/HnaMP4g2A78i2mUw8>; <https://forms.gle/pqL9AefkY9rhbTHp6>)

A sikeres gyermeki tanulás óvodapedagógus nélküli megvalósulását – mindkét csoportból - mindösszesen három fő tudta elképzelni. A pedagógus szerepének, jelentőségének hangsúlyozása erősebb volt a több mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusok esetében, hiszen 70,8% nemmel válaszolt. A kezdő óvodapedagógusok 53,1%-a válaszolta azt, hogy a pedagógusnak jelentős szerepe van a sikeres tanulási folyamatban.

A következőkben az óvodapedagógusokat megkérdeztem arról, hogy fontosnak tartják-e, az azonnali választ a gyermeki kérdésekre. A gyermeki kérdésekre adott pedagógusi válaszok a tanulás fontos építőkövei gyermekkorban. A több mint három évtizede pályán lévők esetében minden kitöltő (N=70) igennel válaszolt, míg a kezdő óvodapedagógusok esetében volt egy nem válasz is, aki a zsúfolt időbeosztásra hivatkozva nem tudja megválaszolni a gyermekek kérdéseit (N=49).

Zárt kérdésszerkesztés segített felmérni, hogy a pedagógusok szerint mi az óvodai nevelés kimeneti célja, mit szeretnének elérni az óvodai nevelés végére. A válaszokban a „felkészítés az életre”, a „felkészítés az iskolára” vagy a „mindkettő” lehetőséget adtam meg. A tapasztaltabb (N=72) és a kezdő (N=49) óvodapedagógusok között csupán nagyon csekély enyhe eltérés mutatkozott (11-12. sz. ábra).



11-12. sz. ábra: Mi a célja az óvodáskor végére? (Forrás: saját szerkesztés)

A fenti ábrák alapján elmondható, hogy a megkérdezettek döntő többsége szerint az óvodai nevelésnek az életre és az iskolára egyaránt fel kell készítenie.

A következő kérdésben a válaszadó pedagógusokat megkértem, hogy jelöljenek be 3 fogalmat, amit a legfontosabbnak tartanak a gyermeki tanulás szempontjából. A fogalmakat a jelenleg érvényben lévő központi tartalmi szabályozó (ÓNOAP) tanulásra vonatkozó fejezetéből válogattam. A válaszokat a 2.sz. táblázatban mutatom be.

Több, mint 30 éve óvodapedagógusok		Kezdő óvodapedagógusok	
64 fő	cselekvő aktivitás	36 fő	cselekvő aktivitás
50 fő	előzetes élmények	34 fő	felfedezés
47 fő	felfedezés	27 fő	tapasztalat
32 fő	tapasztalat	22 fő	kreativitás
17 fő	kreativitás	20 fő	előzetes élmények
11 fő	ismeret	7 fő	ismeret

2. sz. táblázat: Jelöljön be három fogalmat, amit Ön a legfontosabbnak tart a gyermeki tanulás szempontjából! (Forrás: Saját szerkesztés)

A legfeltűnőbb eltérés az „előzetes élmények” szerepében mutatkozott meg. Az okok eltérők lehetnek, de ha visszagondolunk az 1989-es ONP-re, vagy a még korábbi tartalmi szabályozókra, rendkívül fontos volt az előzetes tudásra építés a foglalkozások megszervezésénél. A jelenleg is érvényben lévő tartalmi szabályozónál (ÓNOAP) a támogató környezet megteremtéséhez nélkülözhetetlen az előzetes élményre építés, ugyanakkor a szabályozó egy mondatban említi a tapasztalatot és az ismeretet is. A „felfedezés” fogalom előbbre sorolása a kezdő óvodapedagógusoknál mutatója lehet az aktuális és frissen szerzett tudásnak is. A tapasztaltabb pedagógusok esetében a kreativitás felértékelődése a korukból eredő tapasztalatokból származhat, vagy egyéb korábbi társadalmi tapasztalatok, hiányok

magyarázata lehet²⁰. A kérdésre adott válaszok összefoglalásaként elmondható, hogy az óvodapedagógusoknál a 21. századi tanulás jellege döntő többségében a „cselekvő aktivitás” fogalommal írható le (2. sz. táblázat).

Megkérdeztem a kitöltőket, kezdő és évtizedes tapasztalatokkal bíró pedagógusokat, hogy mit tekintenek az óvodás gyermek tanulási folyamatában a mai kornak megfelelő legfontosabb képességeknek? Megkértem a válaszadókat, hogy jelöljenek be tetszés szerint legalább öt választ. A zárt kérdésben a választási lehetőségeket a 2012-es ÓNOAP-ból és az 1989-es ONP-ből válogattam, utóbbiakat *-gal jelölöm. A 3. sz. táblázat mutatja a legfontosabbnak tartott képességeket, ezen belül a két csoport közötti eltéréseket. Pár jellemző példát ki is emeltem, hogy könnyebben értelmezhetőek legyenek a hosszú listában szereplő eredmények.

Több, mint 30 éve óvodapedagógusok		Kezdő óvodapedagógusok	
51 ^{fő}	Együttműködő képesség	38 ^{fő}	Kitartás
45 ^{fő}	Feladattudat	36 ^{fő}	Együttműködő képesség
44 ^{fő}	Kitartás	30 ^{fő}	Képzelet
43 ^{fő}	Szóbeli kifejezőképesség*	25 ^{fő}	Alkalmazkodó képesség
39 ^{fő}	Konfliktust megoldó képesség*	25 ^{fő}	Megfigyelő képesség
38 ^{fő}	Megfigyelő képesség	23 ^{fő}	Feladattudat
34 ^{fő}	Alkalmazkodó képesség	23 ^{fő}	Szóbeli kifejezőképesség*
26 ^{fő}	Alkotóképesség	22 ^{fő}	Kapcsolatteremtő képesség
23 ^{fő}	Kapcsolatteremtő képesség	22 ^{fő}	Konfliktust megoldó képesség*
21 ^{fő}	Térbeli tájékozódó képesség	20 ^{fő}	Véleményalkotó képesség
20 ^{fő}	Képzelet	18 ^{fő}	Térbeli tájékozódó képesség
20 ^{fő}	Véleményalkotó képesség	15 ^{fő}	Erkölcsei ítéletalkotó képesség*
19 ^{fő}	Döntési képesség	14 ^{fő}	Alkotóképesség
15 ^{fő}	Tűrőképesség*	13 ^{fő}	Tűrőképesség*
9 ^{fő}	Teljesítőképesség*	12 ^{fő}	Döntési képesség
9 ^{fő}	Önérvényesítő képesség*	12 ^{fő}	Önérvényesítő képesség*
6 ^{fő}	Erkölcsei ítéletalkotó képesség*	9 ^{fő}	Ítézőképesség
6 ^{fő}	Zenei képesség	6 ^{fő}	Teljesítőképesség*
5 ^{fő}	Komponálóképesség	5 ^{fő}	Rendezőképesség
5 ^{fő}	Rendezőképesség	3 ^{fő}	Zenei képesség
3 ^{fő}	Képi-plasztikai kifejezőképesség	3 ^{fő}	Képi-plasztikai kifejezőképesség
1 ^{fő}	Ítézőképesség	1 ^{fő}	Komponálóképesség

²⁰ Detre Zsuzsa 2015. *Kreativitás és neuropedagógia*. In: Képzés és gyakorlat. 13(3-4).
<file:///C:/Users/User/Downloads/DETRE%20ZSUZSA%201.%20Kreativit%C3%A1s%20%C3%A9s%20neuropedag%C3%B3gia.pdf> (2022. november 5.)

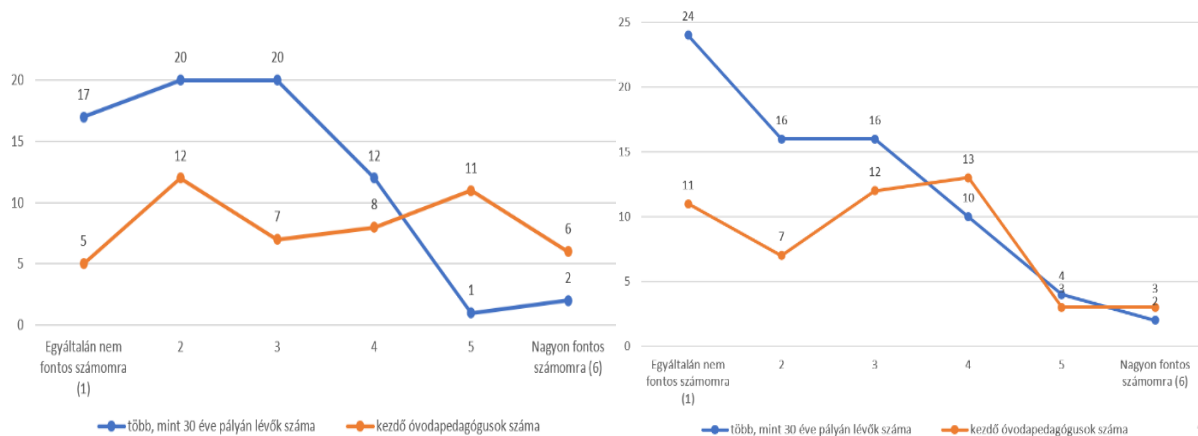
3. sz. táblázat: Mit tekint az óvodás gyermek tanulási folyamatában a mai kornak megfelelő legfontosabb képességeknek? (Kérem, jelöljön be tetszés szerint legalább öt választ!)

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az első szembetűnő különbség a két csoport között, hogy a tapasztaltabb óvodapedagógusok legfontosabbnak az együttműködőképességet tartották (70,8%), míg a kezdő óvodapedagógusok a kitartásra fektették a hangsúlyt (77,6%). Megfigyelhető, hogy a feladattudat a tapasztaltabbaknál a második helyre került (62,5%), míg a kezdő pedagógusok esetében sokkal hátrébb sorolódott (46,9%). A kezdőknél a képzelet a harmadik fontossági helyre került (61,2%), a három évtizede pályán lévőknél csak 27,8%-ban jelent meg. Az alkotóképesség esetében viszont az ellenkezőjét lehet megfigyelni, a tapasztaltabbak 36,1%-a jelölte be, míg a kezdők esetében 28,6%. Az ítézőképesség a több, mint 30 éve pályán lévő csoportjában utolsó helyre került, a kezdő pedagógusoknál viszont 18,4%-uk tartotta fontosnak. Észrevehető, hogy a művészetekhez kapcsolódó képességek mind a két megkérdezett csoportnál utolsó helyekre sorolódnak. A több, mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusok esetében, az egyéniségre jellemző képességek nem kerültek előre, viszont a társadalmi elvárásoknak megfelelő tulajdonságok számottevőek (az együttműködéstől az alkalmazkodóképességig bezáróan a 3.sz. táblázatban).

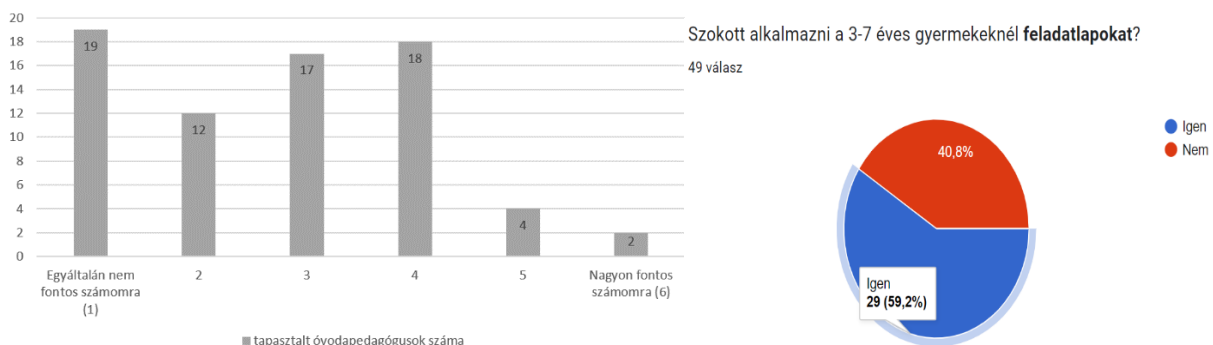
A következő kérdésben hatfokú Likert-skálán kellett értékelni az állításokat az óvodapedagógusoknak. Az állításokra adott értékek elemzését követően megállapítható volt, hogy a pedagógus irányító szerepére, az életkori szakaszonként történő differenciálásra, a valóság cselekvéses tapasztalásának fontosságára és a közös óvodai tevékenységek közbeni viselkedésre vonatkozó állítások esetében mindkét csoport a hatos skála közepére pozícionálta a válaszokat, inkább semleges álláspontra helyezkedve. Az óvodások szerepeltetésére vonatkozó állításnál azonban eltértek a vélemények. A tapasztaltabb óvodapedagógusok - számomra meglepő módon - azt válaszolták, hogy nem olyan fontos számukra a gyerekek szerepeltetése, míg a kezdő pedagógusok véleménye változó képet mutatott, de a legtöbben a semleges véleményt képviselték.

Szintén eltérés mutatkozott a vizuális tevékenykedtetések alkalmával adott sablonra, mintára vonatkozó állítás véleményezésénél. A több, mint 30 éve pályán lévő számára nem olyan fontos a sablon/minta adás a gyermek számára, míg a kezdő óvodapedagógusok véleményei egyenlő arányban oszlottak el a két végső értéken (13-14. sz. ábra).



13-14. sz. ábra: Vizuális tevékenykedtetés alkalmával mintát/sablont adni a gyermeknek és az óvodások szerepeltetése ünnepek, események, alkalmak során számosított eredményei
(Forrás: saját szerkesztés)

A következő kérdésem a gyermekek számára készített, didaktikus jellegű feladatlapok használatára vonatkozott. A 20. század második felében az óvodai nevelés szerves része volt az iskolára való felkészítés, amelynek során például előre elkészített feladatlapokat említ az 1971-es és az 1989-es ONP. Az iskolaelőkészítés célzatosság a mai napig a pedagógiai gyakorlat része (15-16. sz. ábra), így mindkét óvodapedagógusi csoport esetében megjelent ez a válasz. A több mint 30 éves tapasztalattal rendelkező óvodapedagógusokat hat fokozatú skálával mértem, míg a kezdők esetében először felmértem, hogy használnak-e feladatlapokat. Amennyiben a válaszadók igennel feleltek, megkértem őket, hogy indokolják meg, milyen elhatározásból alkalmazzák a didaktikus jellegű feladatlapokat. Szerettem volna tudni, hogy saját elhatározásból vagy esetleg kolléga tanácsára csináltatják a gyermekekkel.



15-16. sz. ábra: A gyermekek felkészítése feladatlapok segítségével, értékelés a tapasztalati oldalról és a kezdő pedagógusok véleménye az alkalmazásról
(Forrás: saját szerkesztés és <https://forms.gle/NzMCEvY9uM9uzgCR8>)

A fenti diagramokon ábrázolt eredményekből láthatjuk, hogy a tapasztaltabb pedagógusok nem tulajdonítanak a feladatlapoknak túl sok jelentőséget, vagy csak közepes, semleges véleménnyel vannak. A kezdő óvodapedagógusok majd 60%-a viszont alkalmazza a feladatlapokat az óvodában. A nekik szánt kérdés után, ha igennel válaszoltak, kértem indoklást is. A vélemények a saját indíttatás felé mutatnak (13 fő), ugyanakkor a kollégával közös ötletet 9 fő írta véleményében. A kolléga tanácsára feladatlapozás három esetben fordult elő, míg az óvodai elvárás (szokás) szintén háromszor szerepelt.

4.1.1 Tapasztaltabb óvodapedagógusok véleményei

Dolgozatom következő részében az önértékelésre és az önreflexióra helyezem a hangsúlyt. A kérdőívem kérdései között (1. sz. melléklet) az első arra vonatkozott, hogy a pedagógusok mennyire érzik szakmailag és módszertanilag felkészültnek magukat. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a tapasztalt pedagógusok felkészültnek érzik magukat az egyéni differenciálásra, a szokás- és normarend elsajátíttatására, a kreativitás erősítésére a gyermeknél, az ismeretek átadására, élmények nyújtására, és a mozgás tudatos fejlesztésére. Nem olyan magabiztosak a felkészültségében, ha a tanulási folyamatok támogatásáról, vagy a gyakorlati problémamegoldásra való rávezetéséről, illetve a felfedezéssel tanulási folyamat alkalmazásáról van szó. A digitális eszközök használata esetében és a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésénél megoszlanak a válaszok, megjelennek a magukat bizonytalanoknak érzők. A digitális eszközöknél negatív hozzáállást mutat 18%, míg a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésében 6% bizonytalan önmagában.

Ellenőrzésképpen megkérdeztem, hogy elegendő időt tudnak-e fordítani az egyéni bánásmódra. A válaszok alapján elmondható, hogy míg 27,8% (20 fő) igennel válaszolt, addig 72,2% (52 fő) nem tud elég időt fordítani a nevelési folyamatok során az egyéni bánásmódra. A válaszokban azonban nagyon pozitív hozzáállással voltak mindannyian (N=72), az óvodás gyermekek egyéni fejlettségéhez és képességeikhez igazodó, differenciált nevelésre való felkészültségben. Így elmondható, hogy a felkészültségnek érzéshez nem társul a gyakorlati megvalósítás lehetősége. A nyílt végű kérdésekre adott válaszokból több ok is kiemelkednek arra vonatkozóan, hogy a több, mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusok számára, miért is nehéz több időt fordítani az egyéni bánásmódra. A válaszadók 39%-a a hiányosságok okaként a magas csoportlétszámot jelöli meg, míg 24% a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek létszámának emelkedését teszi felelőssé, illetve 15% említette a személyi feltételek hiányát. A mintában 22%-uk azon a véleményen van, hogy *„a fejlődés érdekében igyekszem megfelelő időt tölteni*

egyenileg az arra rászorulókkal, de mivel egyre többnek lenne szüksége rá, így nehezebb” (52. válaszadó).

Szintén nyílt végű kérdésben mondhatták el több évtizedes tapasztalatukat a pedagógusok arról, hogy milyen változást vettek észre a gyermekek játéktevékenységében. A megkérdezettek 90,3%-a negatív véleménnyel volt a gyermekek játéktevékenységében bekövetkezett változásokról, amelynek okaként 21%-uk a digitális technikát, eszközöket nevezte meg. A szerepjátékokban az egyik csoport életkori előbbre tolódást vett észre (8,3%), ugyanakkor a másik csoport a szerepjátékok ritkulását azonosította (19,5%). Kapkodó, kevésbé elmélyült játékról számolt be 35%-uk, míg 31% azt állítja, hogy a mai gyerekek „nem tudnak játszani”, és csak 17% szerint nem elég kreatívak a játékhöz.

Megkérdeztem az óvodapedagógusokat, hogy változott-e valami a gyermek személyiségfejlődésében. A válaszadók (N=68) 84%-a negatív véleménnyel volt a témában, míg 16% pozitív véleményt fogalmazott meg. Az akaratí élet „zavarát” a pedagógusok 66,2%-a írta le, az agressziót, mint tünetet 31% említette, a türelmetlenséget 19%-uk emelte ki.

A mozgásfejlettséggel kapcsolatos változásokat a megkérdezettek többsége (88,5%) negatívan értékelte, mindösszesen 11,5%-uk nyilatkozott pozitívan a kérdésre (N=70). A válaszadók 65%-a tapasztal a gyermekek mozgásában összerendezetlenséget, elmaradást óvodáskorban, 43% szerint az alapvető nagymozgások egyes elemei kimaradnak (például kúszás, mászás). Az óvodapedagógusok 16%-a szerint a gyermekek jóval fáradékonyabbak.

A gyermekek kommunikációjára kérdezve kiderült, hogy a válaszadók (N=70) 53%-a szerint egyre több a megkésett beszédfejlődésű gyermek. Az óvodapedagógusok 43% azt véli, hogy egyre több a beszédhibás óvodáskorú, és 7% szerint a beszédértési problémák gátolják a kommunikációt. A szókinccsel kapcsolatban 44,3% gondolja, hogy a mai kisgyermek kevés szókinccsel bír, míg 25,7% szerint gazdagodott az elmúlt három évtized alatt. A pedagógusok 13%-a szerint az udvariassági formulákat nem tanítja meg a család az óvodásoknak.

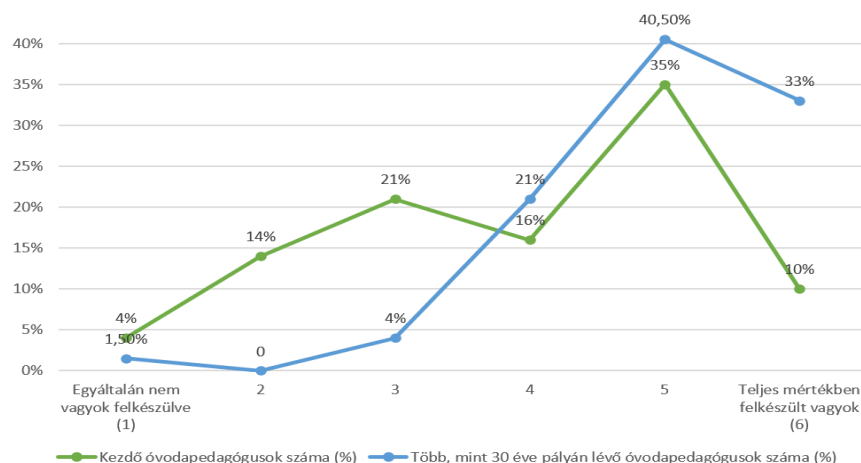
A gyermekek szociális kapcsolatainak alakulására is rákérdeztem, a tapasztalt óvodapedagógusok (N=69) 65,2%-a szerint a gyermekek nehezebben teremtenek kapcsolatot társaikkal. A nyílt válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok 30,5%-a több agressziót tapasztal a gyermekek között, mint korábban. A több, mint 30 éve pályán lévők (26%) tapasztalata az, hogy egyre több az a típusú gyermek, aki „uralkodik” szülei fölött, és ezt a sémát az óvodában is próbálja alkalmazni. A válaszadók 19%-a számol be az alkalmazkodóképesség hanyatlásáról. A mintában megjelenik a pozitív változás is, a pedagógusok 26%-a véli azt, hogy kissé nyitottabbak a gyermekek, mint korábban.

A bemutatott eredmények alapján elmondható, hogy a tapasztalt óvodapedagógusok felkészültnak vallják magukat, de a részletek mást is mutatnak. A többségük véleménye alapján a nevelési cél nem pontosan megfogalmazott, a családok és a pedagógusok között feszültség érzékelhető. A posztmodern társadalom problémáinak tüneteit kezelik a gyermekeken. A gyermeki tanulási folyamatokat három évtized után sem látja minden kitöltő egyértelműen. A legtöbb óvodapedagógus nem említi a kollégájával közös összehangolt nevelőmunkát, hiányos terület az együttműködés. A mintában burkoltan megjelenik a társadalmi nyomásnak való megfelelés, és a tudományos alapokon történő nevelés hangsúlya háttérbe szorult.

4.1.2 Kezdő óvodapedagógusok véleménye

A kezdő óvodapedagógusok esetében (2. sz. melléklet) feltétlenül szükséges volt feltennem a következő kérdést: *„hogyan segítették beilleszkedését a nevelőtestületbe a kollégák?”* Az eredmények áttekintését követően (N=46), elmondhatom, hogy csak három pedagógusnak volt negatív tapasztalata a beilleszkedés során. A kezdő óvodapedagógusok 43,5%-a segítőkészségről számolt be, 13% a nyitottságot említette, míg 39%-a a válaszadóknak befogadó, kedves és barátságos magatartásról írt. A mintában a tapasztalatok átadásáról a pedagógusok 35%-a számolt be, illetve 43,5% szerint bátran fordulhatnak kérdéseikkel kollégáikhoz, mert (természetesen) választ kapnak.

A kezdő óvodapedagógusoknál is alkalmaztam a hatfokú Likert-skála módszerét. Arra a kérdésre, hogy mennyire érzi magát felkészültnak a kezdő pedagógusok inkább mérsékeltebb választ adtak, nem voltak túl magabiztosak. 14 fő a 4-est jelölte és szintén 14 fő az 5-öst jelölte, teljes mértékben felkészültnak csupán csak 6 fő érezte magát. A kollégákkal való kommunikációra 20 fő felkészültnak érzi magát, 19 fő viszont teljesen felkészültnek. Az új módszerek alkalmazásánál is magabiztosnak érzik magukat a kezdő pedagógusok, 4-6-ig terjedő értéket jelölt 41 fő, illetve ugyanez a szám jött ki a szülőkkel való kapcsolattartás esetében, valamint a tudatos mozgásfejlesztésben is. Az élmények nyújtása és a szokás- és normarendszer elsajátíttatása témakörre szintén magabiztos válaszok érkeztek. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésére való felkészültségnél azonban jelentős eltérést lehet észlelni. A kezdő és a több mint 30 éve dolgozó óvodapedagógusok ezen eredményeit érdemesnek tartom összehasonlítani.



17. sz. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésére felkészültség érzésének foka kezdő (N=49) és tapasztalt óvodapedagógusok (N=72) esetében (Forrás: saját szerkesztés)

Az eredményeken (17. sz. ábra) láthatjuk, hogy még a legtapasztaltabb pedagógusok sincsenek teljes mértékben felkészülve a speciális esetek integrált nevelésére. A kezdő óvodapedagógusok véleményéből kiderül, hogy összesen 10% érzi magát teljesen felkészültnek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésére. A képzés utáni években a kezdők 35%-a felkészült ugyan, de bizonytalanságok adódnak, a többi válaszadó „sodródik” a hétköznapiakban.

A kezdő óvodapedagógusokat megkérdeztem, hogy „*mennyire készíti fel az óvodapedagógus képzés az egyéni sajátosságok differenciálására a tanulási folyamatok szervezésében?*” Az eredmények azt mutatják, hogy 38,8% (19 fő) óvodapedagógus úgy érzi, hogy nem igazán készítette őt fel a képzés a differenciálásra. A válaszadók 34,7%-a (17 fő) azt vallotta, hogy sok hasznos tudást kapott, az egyéni fejlődést figyelembe vételéhez a tanulási folyamat szervezésében. A kérdésre adott összes válasz alapján a képzést pozitívan értékeli a megkérdezettek 55,1%-a (27 fő).

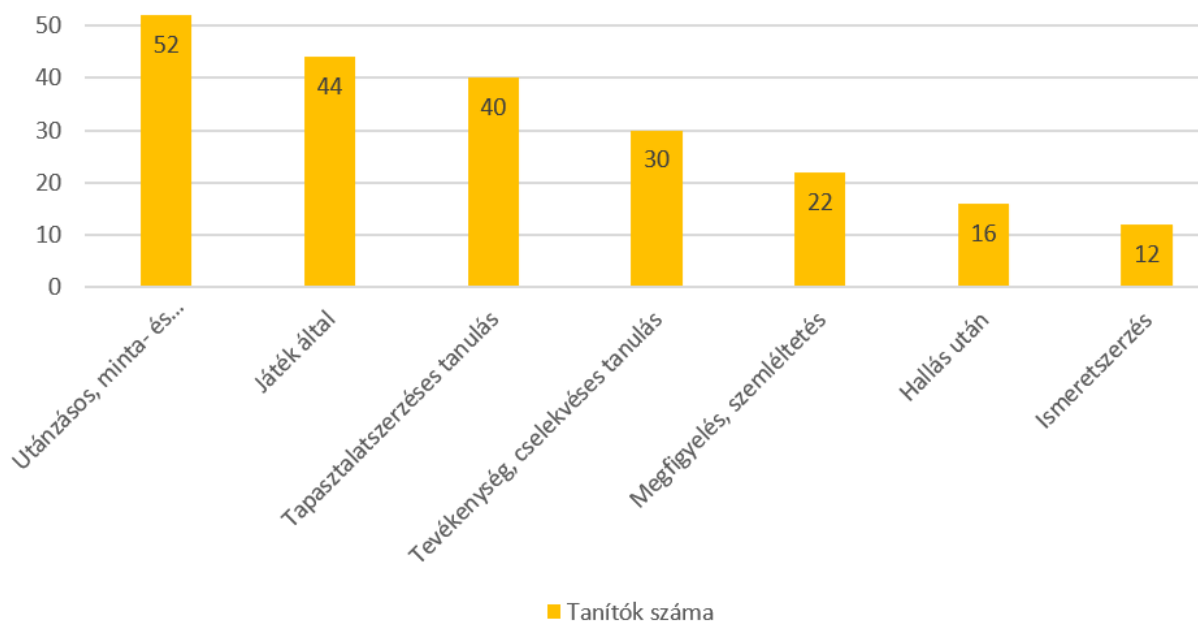
Kíváncsi voltam arra is, hogy a kezdőknek okoz-e nehézséget a tervezésben az életkori sajátosságok differenciálása. A válaszadók 71,4%-ának nem okoz gondot, de 28,6%-nak igen. Az igenek esetében megkérdeztem a probléma mibenlétét, a nyílt válaszokból (N=15) kiderült, hogy 6 főnek a magas csoport létszámmal van gondja, 4 válaszadónak a fegyelmezéssel akad problémája, és 2 fő az egész csoportban gondolkodik, nem képes a differenciálásra. Említésre került még a feladatok szervezése, a módszerek megválasztása és a gyakorlat hiánya, mint nehézségi tényező.

A kezdő pedagógusokat megkérdeztem, hogy szerintük megvalósulnak-e a következő állítások: A felfedezéssel tanulás 89,8% (44 fő) szerint igen, és ez pozitív képet mutat a tanulási folyamatok szervezésére nézve. A projekt alapú tervezés sikerességében a válaszadók 83,7%

(41 fő) hisz, míg az óvodások neuropedagógiai alapú nevelésének megvalósulásában 30,6% (15 fő) gondolkodik. A pályájuk elején lévő pedagógusok esetében a megjelent, hogy fontos számukra is az irányító szerep. A gyermekek és a jövő alapozása nem teljes felelősséggel történik kezdő óvodapedagógusok oldaláról. A szubjektumban (egyénben, individuumban) gondolkodás általánosságban is jellemzi a kezdő pedagógusokat, és a minták és sablonok adása megkérdőjelezi a felfedezéssel tanulásra adott pozitív válaszokat.

4.2 A tanítói attitűd

A tanítóktól (N=104) azon kívül, hogy hogyan tanul a gyermek és mi segíti, megkérdeztem azt is, hogy hasznosnak gondolják-e az ember egész életén át tartó tanulását (3. sz. melléklet). A válaszadók közül 97% szerint hasznos, és csak három fő gondolta, hogy nem. Az okok közül a legkiemelkedőbb, hogy a világ rohamosan változik, és „haladni kell a korral” (63 fő). A tanítók 44,5%-a a tanulás folyamatára hagyományos értelemben gondolnak, például 5 fő a szakmákat, másik 5 válaszadó új módszerek megismerését tartotta fontosnak, és 6 válaszban az agy, mint gondolkodó szerv „karbantartásáról” is írtak. A kérdésben az ember tanulási folyamatára kérdeztem, így arra asszociáltak a válaszadók. A másik fő kérdésem a gyermeki tanulásra irányult. A korábbi fejezetben kiderült, hogy többségben (70%) aktív tevékenységnek véli a tanulást a gyermek oldaláról, illetve 51% tanító gyermekközpontú gondolkodással írta le véleményét a kérdőívben.



18. sz. ábra: Hogyan tanulnak az óvodás gyermekek? Tanítók véleménye.

(Forrás: saját szerkesztés)

A fenti ábrán látható eredmények túlnyomórészt az utánzásos, minta- és modellkövetéses tanulást (50%) emelik ki tanítói oldalról. Mindemellett megjelenik a játék (42,3%), mint az óvodáskorú gyermek fő tevékenysége. A nyílt végű kérdésre 38,5% írta a tapasztalati tanulást, míg a tevékenység, cselekvés alapú tanulást 28,9%-uk említette. A szemléltetés (21,2%) és hallás utáni tanulás (15,4%), illetve az ismeretszerzés (11,6%) kevesebbszer fordult elő a válaszokban. Összességében elmondható, hogy a tanítók a gyermeki tanulás folyamatainál a gyermek ösztöneiből, alaptevékenységeiből indulnak ki, nem húzódik feltétlenül mögötte a korosztályra vonatkozó tudományos alapú ismeretszerzés. Ha az óvoda-iskola átmenetet meg szeretnénk könnyíteni, az óvodapedagógusoknak és a tanítóknak egyaránt alkalmazkodni szükséges a gyermeki tanulás életkori sajátosságaihoz.

5. Kutatási következtetések, gyakorlati implementáció

A kutatási következtetéseim egyúttal jelzések is, hogy mire lenne szükséges odafigyelni a jövőben. A tartalmi szabályozók elemzése során kirajzolódott, hogy a neurobiológiai értelmezésre alapozott szemléletmód nem jelenik meg a mai óvodai nevelés tartalmi szabályozóiban. Az empirikus kutatás eredményei alapján, a pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan elmondhatom, hogy a tapasztalt óvodapedagógusok a gyermekre és annak tanulására tudatosan összpontosítanak, felkészültnek vallják magukat, de a részletek mást is mutatnak. A több, mint 30 éve pályán lévő pedagógusoknak fontos az előzetes élmények ismerete, építenek rá. 86% a tudáslétrehozásra teszi le a voksát, míg a pályája elején lévő pedagógusok többsége inkább semleges álláspontra helyezkedik, mikor választani kell a tudásátadás és létrehozás között. Túlnyomó többségben viszont azok voltak, akik aktív, cselekvéses tanulást foglalmaztak meg véleményükben, illetve a felfedezéssel tanulás tartják fontosnak. A kezdő óvodapedagógusok 53,1%-a részben feltételezi a sikeres tanulás folyamatában a pedagógusok jelenlétének fontosságát, 69%-uk gondolja magát facilitátornak. A pályájuk elején lévő pedagógusoknak számít az irányító szerep is. Azonban a pedagógus fontosságának hangsúlyozása erősebb volt a több mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusok esetében (70,8%). Ezen eredmény és az óvodai nevelést szabályozó dokumentumok között összefüggés fedezhető fel, hiszen a rendszerváltás előtti dokumentumokban még nagy hangsúly volt az előzetes tudásra építésnek, míg mára a felfedezéssel tanulás vált elsődlegessé. A képességterületek vizsgálatát illetően elmondható, hogy a több mint harminc éve pályán lévők esetében, az egyéniségre jellemző képességek nem kerültek előre, viszont a társadalmi

elvárásoknak megfelelő tulajdonságok számottevőek (együtműködés, feladattudat, kitartás, szóbeli kifejezőképesség, konfliktust megoldó képesség, megfigyelő képesség, alkalmazkodóképességi). A kezdőknél fontosabbnak vélt képességek voltak a kitartás, az együtműködés és a képzelet. Észrevehető, hogy a művészetekhez kapcsolódó képességek mind a két megkérdezett csoportnál utolsó helyekre sorolódtak. A vizuális tevékenységek alkalmazásával eltérés vehető észre. A több mint 30 éve pályán lévők számára nem olyan fontos a sablon/minta adás a gyermeknek, míg a kezdő óvodapedagógusok két csoportra oszlottak ebben a kérdésben. Az eredményeken alapján elmondható, hogy a tapasztaltabb pedagógusok nem tulajdonítanak a feladatlapoknak túl sok jelentőséget. A kezdő óvodapedagógusok majd 60%-a alkalmazza a feladatlapokat az óvodában, és ezen eredményeken megmutatkozik az óvodapedagógus társal való együtműködés, összhang.

A tanítók válaszaiból kiolvasható, hogy 70% aktív cselekvést lát a gyermeki tanulás folyamatában. Összességében elmondható, hogy a tanítók a gyermeki tanulás folyamatainál a gyermek ösztöneiből, alaptevékenységeiből indulnak ki, nem húzódik meg a leírtak mögött az óvadás korosztályra vonatkozó tudományos alapú ismeretszerzés. A gyermeki tanulási folyamatait és sajátosságait nem meglepő módon, nem látja minden kitöltő egységesen. A sikeres tanulás hátterében és megalapozásában minden szereplő más-más okokat és sajátosságokat lát, így szakmai egyeztetés lenne szükséges.

Összegző gondolatok

Kutatási eredményeim alapján elmondható, hogy a nevelési célok gyakran elhomályosultak a pedagógusok mindennapi munkájában, a család és a pedagógus között feszült kapcsolat mutatkozik meg. Jelenleg a posztmodern társadalom problémáinak tüneteit „kezelik” a gyermekeken a nevelési intézményekben. A legtöbb óvodapedagógus nem említi a kollégájával közösen összehangolt nevelőmunkát, hiányos terület az együtműködés, miközben fontos számukra. A mintában burkoltan megjelenik a társadalmi nyomásnak való megfelelés a több, mint 30 éve pályán lévők oldaláról, és a tudományos alapokon nevelés hangsúlya háttérbe szorulhat. A pályájuk elején lévő óvodapedagógusok oldaláról a gyermekek és a jövő alapozása nem teljes felelősséggel történik. Ha az óvoda-iskola átmenetet meg szeretnénk könnyíteni és a gyermekek tanulási folyamatait hatékonyan szeretnénk támogatni, akkor nem csak az óvodapedagógusi szférának kell alkalmazkodnia, hanem a tanítóknak is szükséges lenne játékosabb és gyermekközpontúbb módszerek alkalmazásával támogatni az első

iskolaéveket. Ezen törekvésekhez szakmai egyeztetések szükségesek, melynek elindítói – többek között - a pedagógusképzők lehetnek. A gyermeki tanulás sajátosságait meg kell erősíteni a pedagógus hivatást gyakorlók körében, megismertetve őket a neuropedagógiai kutatások eredményeivel.

2022. november

Jogszabályi hivatkozás:

137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja Budapest: SEMIC Interprint Nyomda és Kiadó Kft kiadja a Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából. <http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/OAP-1996.pdf> (2022. október 10.)

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022. október 10.)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2022. október 10.)

Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (szerk.) 1971. *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Földesi Klára (szerk.) 1957. *Nevelőmunka az óvodában. Útmutató óvónők számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Az óvodai nevelés programja. 1989. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.

Felhasznált irodalom

Báthory Zoltán 1987. *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Eperjesy Barnáné és Zsámboki Károlyné 1995. *Freinet itt és most*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Falus Iván és Szivák Judit 2004. *Didaktika*. Comenius Bt. Pécs.

Gáspár László és Kelemen Elemér 1998. *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadói Kft. Budapest.

Gombocz János és Trencsényi László 2007. *Változatok a pedagógiára. A nevelés „műkedvelőinek” művelőinek, kedvelőinek*. Okker Zrt. Budapest.

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Pléh Csaba 2015. *A tanulás és gondolkodás keretei. A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Typotex. Budapest.

Pukánszky Béla és Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Renz-Polster, Herbert és Hüther, Gerald 2017. *Vissza a gyökerekhez, így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*. Ursus Libris. Budapest.

Szalóki és mtsai, 1966. *A 3-6 éves gyermekek átalakuló társadalmunkban. Óvodapedagógiai ülősszak 1965. október 18-19*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Elektronikus források:

Kovács György és Bakosi Éva 2004. *Óvodapedagógia*. 1. kötet. <https://docplayer.hu/170863392-Kovacs-gyorgy-bakosi-eva-ovodapedagogia-i.html> (2022. október 2.)

Bogács Ernő 2016. A gyermeknevelés késő modern kihívásai. *Metszetek*, 5(4) https://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202016_4_02_bogacs.pdf (2022. november 1.)

Darvai Tibor 2021. Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években. *Iskolakultúra*, 31(5) <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34160> (2022. október 22.)

Egyed Katalin 2011. Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei. Biztos Kezdet Kötetek I.* <https://mek.oszk.hu/14800/14803/14803.pdf> (2022. október 2.)

Farnady-Landerl Viktória 2015. *Kisgyermekkor, tanulás, társak. A kisgyermekkori személyes- és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai.* https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/67/97/dd/1/Farnady-Landerl_Viktoria-Kisgyermekkor-tanulas-tarsak.pdf (2022. szeptember 30.)

Kissné Zsámboki Réka 2013. *A Freinet-pedagógia kibontakozása a magyar óvodákban az 1985-1996-os időszakban – különös tekintettel a soproni Freinet-Kutatócsoport tevékenységére.* Doktori értekezés. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. https://ppk.elte.hu/file/kissne_zsamboki_reka_dissz.pdf (2022. október 31.)

Kormos József 2012. *Nevelésfilozófia.* http://www.pukanszky.hu/eloadasok/2021_SELYE_TANITOKEPZES_PSP/Kormos-Jozsef-Nevelesfilozofia.pdf (2022. szeptember 30.)

Kövér Sándorné 2004. Kell-e mennünk Európába? - A magyar és az európai óvodai rendszer kapcsolata és sajátos vonásai 1828-1998 között. *Neveléstörténet*, 2004(3-4) http://www.kjf.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=30&rid=1&id=123 (2022. október 24.)

Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 1997(4) http://real.mtak.hu/58805/1/17_EPA00011_iskolakultura_1997-4.pdf (2022. október 28.)

Németh András 2002. *A magyar neveléstudomány fejlődése*. http://real.mtak.hu/36276/1/2011_0001_542_06_A_magyar_nevelestudomany_fejlodestortenete%20%281%29.pdf (2022. szeptember 30.)

Molnár és mtsai, 2015. Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio*, 2015(3) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/kisgyermekkorai-neveles-magyarorszagon> (2022. október 25.)

Renz-Polster, Herbert és Hüther, Gerald 2013. *Wie Kinder heute wachsen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-85953-2.pdf> (2022. október 31.)

Sáska Géza 2021. A pedagógia és a pszichológia a sztálini korban: A Makarenko-jelenség. *Iskolakultúra*, 31(5) <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34206/33786> (2022. október 25.)

Szilvási Léna 2011. Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósítása. In: Balázs István (szerk.) *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei. Biztos Kezdet Kötetek I.* <https://mek.oszk.hu/14800/14803/14803.pdf> (2022. október 02.)

Varga László és Farnady-Landerl Viktória 2018. *Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia.* http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6054/1/81_98_Varga_Farnady-Landerl.pdf (2022. szeptember 26.)

Varga László 2011. *A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés.* <https://docplayer.hu/5412076-A-legokosabb-befektetes-a-jovobe-a-gyermekneveles.html> (2022. október 1.)

Varga László 2014. *Új tudomány születőben: kisgyermekkorai neuropedagógia.* 4. http://publicatio.uni-sopron.hu/661/1/varga_laszlo_uj_tudomany_szuletoben_konf_tanulm_u.pdf (2022. október 2.)

Varga László 2019. *Gyermekkor – A világra nyíló ablak.* Sopron. http://tananyag.uni-sopron.hu/50/1/Gyermekkor_EFOP343_Varga_L%C3%A1szl%C3%B3_A.pdf (2022. október 3.)

Vass Vilmos 2019. *A tanulás reneszánsza. Magiszter,* XVII.(2) http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2019_2_4-14.pdf (2022. október 25.)

Képek, ábrák, diagramok jegyzéke

1. sz. táblázat: Tartalmi szabályozók fejezetei a gyermeki tanulás értelmezése szempontjából (Forrás: Saját szerkesztés).....	20
2. sz. táblázat: Jelöljön be három fogalmat, amit Ön a legfontosabbnak tart a gyermeki tanulás szempontjából! (Forrás: Saját szerkesztés).....	38
3. sz. táblázat: Mit tekint az óvodás gyermek tanulási folyamatában a mai kornak megfelelő legfontosabb képességeknek? (Kérem, jelöljön be tetszés szerint legalább öt választ!) (Forrás: Saját szerkesztés).....	39
1. sz. ábra: Óvodapedagógusként töltött évek száma a tapasztaltabb pedagógusok kérdőívéből (Forrás: saját szerkesztés).....	31
2. sz. ábra: A munkavégzés helye a több, mint 30 éve óvodapedagógusként dolgozók kérdőívéből (Forrás: saját szerkesztés).....	32
3. sz. ábra: Óvodapedagógusként töltött évek száma kezdők kérdőívében (Forrás: saját szerkesztés).....	32
4. sz. ábra: Munkavégzés helye a kezdő óvodapedagógusoknál (Forrás: saját szerkesztés)....	33
5. sz. ábra: Tanítóként töltött évek száma (Forrás: saját szerkesztés).....	33
6. sz. ábra: Munkavégzés helye a tanítók kérdőívéből (Forrás: saját szerkesztés).....	34
7. sz. ábra: Kis és nagyfelmenők aránya (Forrás: https://forms.gle/o1S7iSaoWL2i5gu76).....	34
8. sz. ábra: Hová helyezné magát egy tízes skálán, mikor 3-7 éves gyermekek tanulására gondol? (Forrás: saját szerkesztés).....	36

9-10. sz. ábra: Tapasztalt és kezdő óvodapedagógusok véleménye (Forrás: https://forms.gle/HnaMP4g2A78i2mUw8 ; https://forms.gle/pqL9AefkY9rhbTHp6).....	37
11-12. sz. ábra: Mi a célja az óvodáskor végére? (Forrás: saját szerkesztés).....	38
13-14. sz. ábra: Vizuális tevékenykedtetés alkalmaival mintát/sablont adni a gyermeknek és az óvodások szerepeltetése ünnepek, események, alkalmak során számosított eredményei (Forrás: saját szerkesztés).....	41
15-16. sz. ábra: A gyermekek felkészítése feladatlapok segítségével, értékelés a tapasztalati oldalról és a kezdő pedagógusok véleménye az alkalmazásról (Forrás: saját szerkesztés és https://forms.gle/NzMCEvY9uM9uzgCR8).....	41
17. sz. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésére felkészültség érzésének foka kezdő (N=49) és tapasztalt óvodapedagógusok (N=72) esetében (Forrás: saját szerkesztés)...	45
18. sz. ábra: Hogyan tanulnak az óvoda gyermekek? Tanítók véleménye. (Forrás: saját szerkesztés).....	46

Mellékletek

1. sz. melléklet: A több, mint 33 éve pályán lévő óvodapedagógusoknak szóló kérdőív offline változata

Kedves Kolléga! Kántor Zsuzsanna vagyok, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának Neveléstudomány mesterszakos hallgatója. TDK dolgozatom témája „A gyermeki tanulás értelmezése”. A kutatásom középpontjában az óvodáskori tanulásról alkotott elképzelések vizsgálata áll. Vizsgálódásaim kiterjednek **a több, mint 30 éve pályán lévő óvodapedagógusok véleményének elemzésére** is, ezért arra kérem, hogy válaszoljon az alábbi kérdésekre, segítve ezzel a kutatásomat! **A kérdőív anonim, az Ön névtelensége biztosított!** Segítségét, közreműködését előre is köszönöm!

A válaszokat kérem a megfelelő négyzetben jelölje!

1. Az Ön neme: ☐ Nő ☐ Férfi
2. Az Ön életkora:
3. Hány éve dolgozik óvodapedagógusként?
4. Mi az Ön beosztása?
☐ Óvodapedagógus ☐ Intézményvezető-helyettes
☐ Intézményvezető ☐ Egyéb:
5. A munkavégzés helye: megye
6. Jelenleg milyen típusú településen dolgozik óvodapedagógusként?
☐ Főváros ☐ Város
☐ Megyeszékhely ☐ Falu
7. Milyen fenntartású óvodában dolgozik?
☐ állami ☐ egyházi
☐ magán ☐ egyéb....
8. Milyen életkori összetételű csoportban dolgozik?
9. Munkája során biztosított az internet-elérhetőség?
☐ Igen, van internet lehetőség a csoportban
☐ Igen, biztosított a wifi a csoportszobában
☐ Nem, nincs lehetőség rá, de a sajátomat használom
☐ Nem, nincs lehetőség rá
☐ egyéb.....

10. Fontosnak tartja, hogy azonnal reagáljon a **gyermeki kérdésekre**?

- ☐ Igen, de nem azonnal, türelmet is kell tanuljon
- ☐ Igen, képeket is mutathatok könyv(ek)ben
- ☐ Igen, akár az interneten is kikeresem a választ
- ☐ Igen, szóban válaszolok legtöbbször, hogy kellő ismerethez jusson
- ☐ Nem, egyszerűen nincs időm mindig válaszolni
- ☐ Nem, nem kell mindenre választ kapjon
- ☐ Nem, mert fontosabb, hogy játsszon
- ☐ Egyéb...

11. Hová helyezné magát egy tízes skálán, mikor 3-7 éves gyermekek tanulására gondol?
(Tudásátadás = pedagógus az előzetes tudásra építve, különböző módszerekkel átadja a szükséges ismereteket a gyermekeknek.; Tudáslétrehozás (konstrukció) = a gyermek maga építi fel tudását tevékenységei által, a pedagógus segítő szerepbe helyezkedik)

Tudásátadás ☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7☐8☐9☐10 Tudáslétrehozás

12. Mi a célja az óvodáskor végére?

- ☐ Felkészült legyen az életre
- ☐ Felkészült legyen az iskolára
- ☐ Felkészült legyen mindkettőre
- ☐ Egyéb....

13. Önreflexió: Mennyire érzi szakmailag és módszertanilag felkészültnek magát....

Értékelje az állításokat 1-től 6-ig terjedő skálán!

1 = Egyáltalán nem vagyok felkészült

6 = Teljes mértékben felkészült vagyok

	1	2	3	4	5	6
Az óvodás gyermekek, egyéni fejlettségéhez és képességeikhez igazodó, differenciált nevelésére.						
A szokás- és normarendszer elsajátíttatására.						
A gyermek kreativitásának erősítésére.						
A tanulási folyamat támogatására.						
Az ismeretek átadására.						
A digitális eszközök használatára.						
Élmények nyújtására.						
A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésére.						
Az óvodás gyermekek mozgásának tudatos fejlesztésére.						
A gyermekek rávezetése a gyakorlati problémamegoldásra.						
A felfedezési tanulási folyamat alkalmazására.						

14. Milyen változást vett Ön észre az elmúlt 30 évben a 3-7 éves gyermekek **játéktevékenységében**?

.....
.....

15. Milyen változást vett Ön észre az elmúlt 30 évben az óvodás gyermekek **mozgásfejlettségében**?

.....
.....

16. Milyen változást vett Ön észre az elmúlt 30 évben a gyermekek **személyiségfejlődésében**?

.....
.....

17. Milyen változást vett Ön észre az elmúlt 30 évben a 3-7 éves gyermekek **kommunikációján**?

.....
.....

18. Milyen változást vett Ön észre az elmúlt 30 évben az óvodás gyermekek **szociális kapcsolataiban**?

.....
.....

19. Véleménye szerint Ön elegendő időt tud-e fordítani az **egyéni bánásmódra**?

☐ Igen

☐ Nem

20. Miért?

.....
.....

21. Ön szerint az óvodapedagógus nélkül megvalósulhat a gyermekek sikeres tanulása?

☐ Igen

☐ Nem

☐ Részben

☐ Talán

22. Jelöljön be **három** fogalmat, amit Ön a legfontosabbnak tart a gyermeki tanulás szempontjából!

☐ előzetes élmények

☐ cselekvő aktivitás

☐ kreativitás

☐ ismeret

☐ tapasztalat

☐ felfedezés

23. Mit tekint az óvodás gyermek tanulási folyamatában **a mai kornak megfelelő** legfontosabb képességeknek? (Kérem, jelöljön be tetszés szerint **legalább öt** választ!)

- | | |
|---|---|
| ☐ Alkotóképesség | ☐ Képzelet |
| ☐ Együttműködő képesség | ☐ Feladattudat |
| ☐ Zenei képesség | ☐ Képi-plasztikai kifejezőképesség |
| ☐ Rendezőképeség | ☐ Ítézőképesség |
| ☐ Komponálóképesség | ☐ Kitartás |
| ☐ Döntési képesség | ☐ Térbeli tájékozódó képesség |
| ☐ Tűrőképesség | ☐ Véleményalkotás képessége |
| ☐ Alkalmazkodó képesség | ☐ Megfigyelő képesség |
| ☐ Kapcsolatteremtő képesség | ☐ Önérvényesítés képessége |
| ☐ Erkölcsi ítéletalkotó képesség | ☐ Szóbeli kifejezőképesség |
| ☐ Teljesítőképeség | ☐ Konfliktust megoldó képesség |

24. Értékelje a következő állításokat 1-től 6-ig terjedő skálán! *Jelölje a megfelelőt!*

1 = Egyáltalán nem fontos számomra

6 = Nagyon fontos számomra

	1	2	3	4	5	6
Életkori sajátosságok alapján differenciálás a tanulási folyamatok megszervezésében.						
A gyermekek felkészítése feladatlapok segítségével.						
Az óvodapedagógus irányító szerepe a tevékenységek/foglalkozások során.						
Vizuális tevékenykedtetés alkalmaival mintát/sablont adni a gyermekeknek.						
Az óvodások szerepeltetése ünnepek, események, alkalmak során.						
A közös óvodai tevékenységek során minden gyermek képes legyen nyugodtan ülni és figyelni.						
A 3-7 éves gyermek cselekvései által szerezzon tapasztalatokat a valóságról.						

25. Ön szerint **hogyan tanulnak** az óvodás gyermekek? **Mi segíti** őket a tanulásban?

.....

.....

.....

.....

.....

Köszönöm, hogy válaszaival segítette a munkámat!

2. sz. melléklet: A kezdő óvodapedagógusoknak szóló kérdőív offline változata

Kedves Óvodapedagógus!

Kántor Zsuzsanna vagyok, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának Neveléstudomány mesterszakos hallgatója. TDK dolgozatom témája „A gyermeki tanulás értelmezése”. A kutatásom középpontjában az óvodáskori tanulásról alkotott elképzelések vizsgálata áll. Vizsgálódásaim kiterjednek a **kezdő óvodapedagógusok véleményének elemzésére** is, ezért arra kérem, hogy válaszoljon az alábbi kérdésekre, segítve ezzel a kutatásomat! **A kérdőív anonim, az Ön névtelensége biztosított!**

Segítségét, közreműködését előre is köszönöm!

A válaszokat kérem a megfelelő négyzetben jelölje!

1. Az Ön neme: ☐ Nő ☐ Férfi
2. Az Ön életkora:
3. Hány éve dolgozik óvodapedagógusként?
.....
4. A munkavégzés helye: megye
5. Jelenleg milyen típusú településen dolgozik óvodapedagógusként?
☐ Főváros ☐ Város
☐ Megyeszékhely ☐ Falu
6. Hogyan segítették beilleszkedését a nevelőtestületbe a kollégák?
.....
.....
7. Milyen életkori összetételű csoportban dolgozik?
8. Mit gondol, okoz-e nehézséget az óvodapedagógusi munkájában **az életkori sajátosságok differenciálása** a tervezésben?
☐ Igen ☐ Nem
9. Ha igen, akkor ez miben nyilvánul meg?
.....
.....
10. Mennyire készíti fel az óvodapedagógus képzés **az egyéni sajátosságok differenciálására** a tanulási folyamatok szervezésében?
☐ Teljes mértékben felkészített
☐ Sok hasznos tudást kaptam, hogy az egyéni fejlődést figyelembe vehessem
☐ Vannak nehézségeim, de könnyen veszem az akadályokat
☐ Nem igazán készítettem fel a gyakorlatiasabb módszerekre
☐ Sok kudarc ért, amikor elkezdtem dolgozni
☐ Egyáltalán nem készítettem fel
☐ Egyéb.....

11. Hová helyezné magát egy tízes skálán, mikor 3-7 éves gyermekek tanulására gondol?
(Tudásátadás = pedagógus az előzetes tudásra építve, különböző módszerekkel átadja a szükséges ismereteket a gyermekeknek.;

Tudáslétrehozás (konstrukció) = a gyermek maga építi fel tudását tevékenységei által, a pedagógus segítő szerepbe helyezkedik)

Tudásátadás ☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7☐8☐9☐10 Tudáslétrehozás

12. Munkája során biztosított az internet-elérhetőség?

- ☐ Igen, van internet lehetőség a csoportban
- ☐ Igen, biztosított a wifi a csoportszobában
- ☐ Nem, nincs lehetőség rá
- ☐ Nem, nincs lehetőség rá, de a sajátomat használom
- ☐ egyéb.....

13. Fontosnak tartja, hogy azonnal reagáljon a **gyermeki kérdésekre**?

- ☐ Igen, de nem azonnal, türelmet is kell tanuljon
- ☐ Igen, képeket is mutathatok könyv(ek)ben
- ☐ Igen, akár az interneten is kikeresem a választ
- ☐ Igen, szóban válaszolok, hogy több ismerethez jusson
- ☐ Nem, néha egyszerűen nincs időm mindig válaszolni
- ☐ Nem, nem kell mindenre választ kapjon
- ☐ Nem, mert fontosabb, hogy játsszon
- ☐ Egyéb...

14. Értékelje a táblázatban látható állításokat 1-től 6-ig terjedő skálán! *Jelölje a megfelelőt!*

1 = Egyáltalán nem vagyok felkészülve

6 = Teljes mértékben felkészült vagyok

	1	2	3	4	5	6
A tervezés során az egyéni sajátosságokat figyelembe venni.						
A tapasztaltabb kollégák közt az új tudással „elfogadtatni magam”.						
Az óvodás gyermekek mozgásának tudatos fejlesztésére.						
Élmények nyújtására.						
A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésére.						
A szokás- és normarendszert a gyermekekkel elsajátíttatni.						
A szülőkkel való kapcsolattartásra.						
Az új módszereket beintegrálni a hétköznapiakba.						
A kollégákkal való kommunikációra.						

15. Szokott Ön alkalmazni a 3-7 éves gyermekeknél **feladatlapokat**?

☐ Igen

☐ Nem

16. Ha igen, saját indíttatásból, vagy kolléga tanácsára stb.?

.....
.....

17. Ön szerint megvalósulnak-e az *alább felsoroltak* az óvodáztatási rendszerben?

Felfedezéssel tanulás

☐ Igen

☐ Nem

Projekt alapú tervezés

☐ Igen

☐ Nem

Neuropedagógiai alapú nevelés

☐ Igen

☐ Nem

18. Mi a célja az óvodáskor végére?

☐ Felkészült legyen az életre

☐ Felkészült legyen az iskolára

☐ Felkészült legyen mindkettőre

☐ Egyéb....

19. Jelöljön be **három** fogalmat, amit Ön a legfontosabbnak tart a gyermeki tanulás szempontjából!

☐ előzetes élmények

☐ cselekvő aktivitás

☐ kreativitás

☐ ismeret

☐ tapasztalat

☐ felfedezés

20. Ön szerint az óvodapedagógus nélkül megvalósulhat a gyermekek sikeres tanulása?

☐ Igen

☐ Nem

☐ Részben

☐ Talán

21. Értékelje a táblázatban látható állításokat 1-től 6-ig terjedő skálán! *Jelölje a megfelelőt!*

1 = Egyáltalán nem fontos számomra

6 = Nagyon fontos számomra

	1	2	3	4	5	6
Az óvodapedagógus irányító szerepe a tevékenységek/foglalkozások során.						
A 3-7 éves gyermek cselekvései által szerezzen tapasztalatokat a valóságról.						
Az óvodások szerepeltetése ünnepek, események, alkalmak során.						
Életkori sajátosságok alapján differenciálás a tanulási folyamatok megszervezésében.						
Vizuális tevékenykedtetés alkalmaival mintát/sablont adni a gyermekeknek.						
A közös óvodai tevékenységek során minden gyermek képes legyen nyugodtan ülni és figyelni.						

22. Mit tekint az óvodás gyermek tanulási folyamatában **a mai kornak megfelelő** legfontosabb képességeknek? *(Kérem, jelöljön be tetszés szerint **legalább öt** választ!)*

- | | |
|---|---|
| ☐ Alkotóképesség | ☐ Képzelet |
| ☐ Együttműködő képesség | ☐ Feladattudat |
| ☐ Zenei képesség | ☐ Képi-plasztikai kifejezőképesség |
| ☐ Rendezőképesség | ☐ Ítézőképesség |
| ☐ Komponálóképesség | ☐ Kitartás |
| ☐ Döntési képesség | ☐ Térbeli tájékozódó képesség |
| ☐ Tűrőképesség | ☐ Véleményalkotás képessége |
| ☐ Alkalmazkodó képesség | ☐ Megfigyelő képesség |
| ☐ Kapcsolatteremtő képesség | ☐ Önérvényesítés képessége |
| ☐ Erkölcsi ítéletalkotó képesség | ☐ Szóbeli kifejezőképesség |
| ☐ Teljesítőképesség | ☐ Konfliktust megoldó képesség |

23. Ön szerint **hogyan tanulnak** az óvodás gyermekek? **Mi segíti** őket a tanulásban?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Köszönöm, hogy válaszaival segítette a munkámat!

3. sz. melléklet: A tanítóknak szóló kérdőív offline változata

Kedves Kolléga!

Kántor Zsuzsanna vagyok, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának Neveléstudomány mesterszakos hallgatója. TDK dolgozatom témája „*A gyermeki tanulás értelmezése*”. A kutatásom középpontjában az óvodáskori tanulásról alkotott elképzelések vizsgálata áll, különböző területeken. Vizsgálódásaim kiterjednek **a tanítói vélemények elemzésére** is, ezért arra kérem, hogy válaszoljon az alábbi kérdésekre, segítve ezzel a kutatásomat! **A kérdőív anonim, az Ön névtelensége biztosított!** Segítségét, közreműködését előre is köszönöm!

A válaszokat kérem a megfelelő négyzetben jelölje!

1. Az Ön neme: ☐ Nő ☐ Férfi
2. Az Ön életkora:
3. A munkavégzés helye: megye
4. Jelenleg milyen típusú településen dolgozik tanítóként?
☐ Főváros ☐ Város
☐ Megyeszékhely ☐ Falu
5. Hány éve dolgozik tanítóként?
6. Milyen rendszerben folyik az alsó tagozaton az oktatás?
☐ kisleveles ☐ nagyfelmenő
7. Hasznosnak gondolja, hogy egy ember egész életén át tanuljon? Miért?
.....
.....
8. Ön szerint hogyan tanulnak az óvodáskorú gyermekek? Mi segíti őket a tanulásban?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Köszönöm, hogy válaszaival segítette a munkámat!